

## **Internship i historie som transformerende utdanningsvitenskap**

Lasse Sonne

### Innledning

Et internship i historie handler om å kombinere faget historie med en praksisnær tilnærming til historie der man setter søkelyset på kompetanser som ansees som viktige for å få en relevant jobb etter endt studietid. Et internship i historie er dermed også del av utdanningsvitenskap med vekt på læring og utdanning for å utvikle kompetanser som ansees som viktige for samfunnet. Å være praksisrettet betyr at man inngår i ulike typer av praksisfellesskaper. Det er vanskelig å forestille seg praksis adskilt fra sosiale relasjoner (Wenger, 2015, s. 59–63). En praksisrettet student inngår i en sosial sammenheng på en arbeidsplass der studenten ikke bare bruker sine kognitive egenskaper, men hele sitt jeg med alle de ferdigheter studenten har utviklet i livet. En praksisnær tilnærming til utdanning betyr i tillegg en tverrfaglig tilnærming til fagområdet. Dermed er et internship i historie noe ganske annet enn den mer tradisjonelle tilnærmingen til historiefaget.

Et naturlig sted å begynne når man skal utvikle internship i historie, er å se på selve historiefaget og tradisjonen som har preget faget. Historie handler som utgangspunkt om fortellinger om fortiden. Historieskrivingens historie kan spores helt tilbake til antikken. Profesjonaliseringen av historie som et fag spores tilbake til opplysningstiden på 1700-tallet. Grunnleggelsen av Humboldt Universität (opprinnelig Universität zu Berlin) i det som tidligere var Preussen, er særlig viktig i denne sammenheng.

## Historiefagets historie

Kildekritikk sto sentralt i etableringen av historiefagets metode (Sonne, 2022a, 2023a). En pioner var den tyske historikeren Leopold von Ranke. Han definerte historie som sentrert rundt mennesket og menneskets skapende aktivitet, med vekt på menneskets intensjoner, tanker og følelser. Profesjonaliseringen av historie som vitenskap ble knyttet til humaniora med politisk historie og motivanalyse i fokus. Fremhevingen av enkeltpersoner gjorde også at historiefaget i utgangspunktet brøt med tanker om generaliseringer. Historisk materiale og historiske hendelser ble oppfattet som noe unikt eller historisk spesifikt. Dermed ble profesjonaliseringen av historie karakterisert som et spesialområde som skilte seg fra andre vitenskapsområder som natur- og samfunnsvitenskap (Floto, 1985, s. 22–23).

Et annet område som preget historiefaget, var fagets rolle i utviklingen av nasjonalstaten fra 1800-tallet og utover (Sonne, 2022a, 2023a). Historie kom i stor grad til å handle om å påvirke elevene til å bli integrerte borgere i nasjonalstaten. Historiefagets nasjonalistiske natur og tradisjon kan faktisk bevises. Den norske professoren i historie Jarle Simensen har undersøkt fenomenet. Bare 12 prosent av alle masteroppgaver i historie som ble levert i perioden 1972–1987, undersøkte internasjonale tema. Når det gjaldt forskningsprosjekter blant norske faste historikere, var antallet enda mindre. Nasjonalisering av norsk historieforskning blant norske forskere ansatt ved norske universiteter og høyskoler var dermed omfattende (Knutsen, 2002, s. 59–60). Trenden var heller ikke unik i Norge, men fulgte samme trend som andre vestlige land. Typisk ble akademiske tidsskrifter i historie etablert som nasjonale tidsskrifter (Floto, 1985, s. 33–35). I fagets spede begynnelse ble historiefaget også utviklet som et livssynsfag som hang tett sammen med nasjonsbygging. Faget ble dermed både faglig og nasjonalt introspektivt på mange måter. Likevel hentet faget etter hvert også inspirasjon fra naturvitenskapen og positivismen, og det beveget seg gradvis i retning av å bli en internasjonal vitenskap (Floto, 1985, s. 27–31; s. 59–61). Men det gikk sakte. Det opprinnelige humanistisk-filosofiske og nasjonale utgangspunktet er fortsatt dypt forankret i faget, som i stor grad er preget av fagets egen historie.

Først lenge senere utvikles fagets områder relatert til historiedidaktikk og historiebruk (Sonne 2023a). Didaktisk historieforskning ble først introdusert ved universiteter i USA og England på slutten av 1970-tallet samt ved enkeltstående universiteter og høyskoler i

Tyskland, Danmark, Norge og Sverige i samme periode. Den skandinaviske historiedidaktikken var påvirket av begrepet historiebevissthet, som ble utviklet i Tyskland. Historiebevissthet sto i kontrast til den angloamerikanske forskningen, som var opptatt av elevenes egen tenkning om fortiden og historiefagets nøkkelbegreper (Lund, 2013, s. 23). Historiebruk eller historie i bruk ble som historiedidaktikk introdusert senere. Disse begrepene handler om hva historie kan brukes til i ulike sammenhenger. Det kan være vitenskapelig, eksistensiell, moralsk, ideologisk, politisk og kommersiell historiebruk, for å nevne noen av områdene (Aronsson, 2004; Stugu, 2010; Bøe & Knutsen, 2013). Historiedidaktikk og historiebruk kan tolkes som en utvikling av historiefaget, en utvidelse som man ikke hadde sett siden profesjonaliseringen av historiefaget på 1800-tallet.

Historikerprofesjonen i et nytt paradigme

Hva gjør egentlig en historiker? Hva brukes utdanningen til en historiker til? Spørsmålet er ikke enkelt å svare på. Noen blir lærere på skolen. Mange jobber i arkiver, biblioteker og museer. Noen jobber med massemedier som radio, fjernsyn og andre typer nyhetsmedier. Noen er ansatt ved universiteter og høyskoler i forsknings- og utdanningsstillinger, og mange jobber med ulike typer prosjektarbeid. Men dette kan være toppen av et mye større isfjell. De fleste av dem vet vi faktisk ikke hva gjør. Mange har sannsynligvis jobber som ikke har noe å gjøre med historiefaget og opplæringen til å bli historiker (Sonne, 2022a). Hvis vi tar utgangspunkt i dette premisset, så blir det også vanskelig å forklare hva en utdanning som historiker egentlig skal inneholde. Hvordan skal den struktureres for å møte arbeidslivets realiteter? Hvilke fag og hvilke dimensjoner bør utdanningen inneholde? Dette er store spørsmål.

De fleste velger historiestudiet på grunn av interesse eller lidenskap for faget. Man hører sjelden om studenter som valgte historiefaget fordi det kunne føre til et arbeidsliv med trygg, fast ansettelse og solid inntekt. Og likevel velger mange fortsatt å studere det de synes er mest interessant – heldigvis. Det er et viktig utgangspunkt for å være motivert til å komme seg gjennom et studieprogram uten å droppe ut og uten å miste entusiasmen underveis. Interesse er også et viktig utgangspunkt for å videreutvikle et talent man kanskje

ble født med. Kanskje det faktum at vi velger å studere akkurat det vi ønsker mest, til og med kan føles som en viktig del av meningen med livet (Sonne, 2022a).

Samtidig vet de fleste nok om bekymringer og velmenende råd fra familier, venner og bekjente om at vi ikke bør studere det ene eller det andre fordi vi kan ende opp som arbeidsledige eller i det minste med dårlig økonomi og i et yrke som er nedprioritert av samfunnet. De kan selvsagt ha rett i dette. Se for eksempel på statistikken over arbeidsledige med humanistisk utdanning fra et universitet. Vi vet også at mange med utdanning innen for eksempel historie og kulturvitenskap ikke nødvendigvis lykkes med å få en jobb som er relevant for utdanningen, etter fullførte studier.

Er dette grunn nok til å velge bort drømmestudiet og heller velge å satse på et såkalt mer fornuftig alternativ? Umiddelbart bør svaret være nei. Det bør være en selvfølge å anbefale at du velger å satse på drømmestudiet ditt. Å gå på drømmeuniversitetet og til slutt få en jobb som du føler er meningsfull, er helt sentralt for å utvikle og leve et godt liv. Derfor bør du alltid følge hjertet ditt og velge å jobbe med det du er interessert i. Samtidig er det grunn til å være realistisk. Statistikken taler for seg selv. Det er også kjent fra intervjuer med tidligere studenter at mange ikke fikk jobben de drømte om da de studerte. Noen ble arbeidsledige. De fleste valgte å se etter andre muligheter. De fant en karriere innenfor et felt de ikke opprinnelig var utdannet til.

Hvorfor ble det sånn? For det første er det et slags gap mellom det som skjer på et universitet og det som skjer i samfunnet (Sonne, 2022a). Man kan si at universitetene og de filosofiske fagene har en tendens til å utstyre studentene med kompetanser som kanskje ikke i utgangspunktet ansees å være de mest nødvendige i arbeidslivet. Dermed har det vært et misforhold mellom hva studentene lærte, og hvilke kunnskaper og ferdigheter som deres fremtidige arbeidsgivere så behov for. For det andre har det nok vært en tendens til at det har vært vanskelig å involvere studentenes fremtidige arbeidsplasser i å ta ansvar og eierskap. I mange tilfeller har en slags usynlig vegg skilt som produserer kompetanse (for eksempel universiteter), og de som skal bruke kompetansen (de fremtidige arbeidsgiverne). Dette har ikke minst vært et problem innenfor humanistisk utdanning som historie og kulturarv. Fenomenet er også kjent fra andre utdanninger. Det er ikke uvanlig at nyutdannede som får jobb rett fra universitet eller høyskole bruker flere år på å videreutdanne

seg for å passe inn på arbeidsplassen med den kompetansen en arbeidsgiver trenger (Sonne, 2022a, 2023a).

Så hva kan gjøres med det? En mulighet er å utvikle et tettere forhold mellom universitetet og arbeidslivet. Dersom for eksempel en historiestudent drømmer om å jobbe i museum etter endt utdanning, bør programmet forberede studenten på dette allerede i løpet av studiet. Det studenten undervises i og utvikler ferdigheter i, skal være relevant for den sysselsettingen som studenten vil satse på etter studiene. Det handler om å bygge broer og om å innpasse studie- og arbeidslivet mer enn tradisjonen har vært så langt, ikke minst innenfor de humanistiske utdanningene. Det handler om å utvikle egnethet for arbeidslivet – å bygge eller utvikle studentenes arbeidsevne (på engelsk: *employability*). Det innebærer å utvikle studentenes kapasitet slik at de kan bidra til å utvikle en organisasjon og dermed ikke i utgangspunktet bli en kostnad for arbeidsplassen.

Det er mange måter å jobbe med å utvikle egnethet for arbeidslivet på allerede i studietiden. Man kan jobbe som frivillig, eller man kan finne en jobb som er relevant for studiene, mens man fortsatt studerer. Man kan også velge å ta et internship. Et internship kan defineres som en periode med tilegnelse av arbeidserfaring som tilbys av en organisasjon i en begrenset periode. Internship brukes også til et bredt spekter av utplasseringer i bedrifter, ideelle organisasjoner og offentlige myndigheter. Et internship er et praksisopphold som vanligvis gjennomføres av en student eller nyutdannet som ønsker å få relevant kompetanse og erfaring på et spesifikt felt. Studenten utvikler dermed relevant kompetanse for en fremtidig ansettelse. Arbeidsgiverne har interesse av at et internship fører til at studenter rekrutteres som ansatte. Slik sparer arbeidsgivere tid og penger, da de allerede kjenner evnene og personligheten til en fremtidig ansatt. Dette er en vinn-vinn-situasjon for både studenten og den fremtidige arbeidsgiveren (Sonne, 2022a).

Det er lurt at studenter tar internship som en del av utdanningen, fordi vi vet at det fungerer. Studier fra USA viser at internship er effektive ordninger for å sikre studentene jobb etter endt utdanning. Opptil 90 prosent av studentene som har gått praksis, får tilbud om full stilling etter studiene, ifølge tall fra USN. 53 prosent oppga i en undersøkelse fra 2015 at jobben deres var direkte relevant for det de hadde studert ved universitet eller høyskole.

De fleste av studentene som fikk jobb som følge av internship, fikk tilbud om ansettelse på arbeidsplassen der de hadde gjennomført internship (Saltikoff, 2017).

Spørsmålet er da hvordan vi gjør studentene så godt egnet for arbeidslivet som mulig og tilrettelegger et internship deretter. Ifølge en studie i Italia (Boffo, 2015) må tre områder henge sammen. For det første må selve undervisningen, det vi også kan kalle det didaktiske området, utvikles effektivt. Det betyr at det må være en dypere mening med undervisningen og læringen som et internship er en del av. Undervisningsaktiviteter, læringsmål og vurderingsform må altså henge sammen og være samstemt. For det andre må undervisningen stå i sammenheng med og tilpasses til den arbeidserfaringen som studenten får i internshippet. For det tredje er det viktig at organisasjonene som har studenter i internship, tar et stort personlig og sosialt ansvar. Det er ikke ukjent at studenter i praksisplasser kan bli utnyttet som billig arbeidskraft. Dette er uakseptabelt av flere grunner. Det etiske taler for seg selv. En annen grunn er at et internship inngår i en utdanning som vektlegger progresjon. Derfor bør et internship alltid fremme studentens kompetanseutvikling med hensyn til både studentens utdanning og arbeidsplassen hvor studenten gjennomfører sitt internship.

Historiefaget ved universiteter og høyskoler ble opprinnelig ikke utviklet med tanke på å være praktiske og arbeidslivsrettet. I stedet hadde var faget opptatt av teoretiske og filosofiske problemstillinger og kritisk kildeteknikk, som utgjør kjernen i historiefagets metode (Sonne, 2023a). Historiedidaktikk og historiebruk er i dag integrerte deler av mange utdanninger i historie, men det er fortsatt en vei å gå før de fleste historieutdanninger kan beskrives som praktiske og innlemmet i arbeidslivet. Særlig skjedde det en endring i Norge da man innførte de femårige integrerte lektorutdanningene i historie. Integreert innebærer at programmene i løpet av de fem studieårene innpasser to disiplin-fag med fagdidaktikk, pedagogikk og skolepraksis. En praktisk og arbeidslivsrettet historiker jobber derfor i dag først og fremst som historielærer eller historielektor ved en skole eller som formidler, lærer eller pedagog på kulturminnefeltet (Sonne, 2023b).

Utviklingen av historikerens ansettbarhet har dog ikke vært uten utfordringer. Opprinnelig ble ikke historiefaget utviklet for å styrke arbeidsevnen til studentene. Målet med historiefaget var ikke å forberede studentene i praksis på et arbeidsliv utenfor universitetet

eller høyskolen, men å trene elevene og lære dem å tenke kritisk i en historiefaglig kontekst (Sonne, 2023a). Dette er et utmerket mål for å forberede en medborger til å være en aktiv deltaker i et demokrati. Men hvor skal historikeren utvikle kompetansen for arbeidslivet, som også er nødvendig hvis man skal være en integrert del av samfunnet?

Skolen er allerede pekt på, men andre institusjoner på kulturminneområdet som arkiv, museer, kunstmuseer og kulturmiljøer kan også utvikle historikers ferdigheter (Sonne, 2023b). Mange andre områder kan også være aktuelle, fra media til kreative næringer og entreprenørskap. Historikerens muligheter til å tenke nytt og utvikle nye måter å være historiker på er like grenseløse som på alle andre utdanningsområder.

Litteraturen om utdanning for historikere og forholdet til kompetanseutvikling og utvikling av arbeidsevne er ekstremt knapp. Det er dermed et felt som er uutviklet. Det er skrevet mye om praksis, men det meste som er skrevet, handler om generelle forhold ved praksis og kompetanseutvikling som er relevant for arbeidslivet. I tillegg finnes det litteratur om sosialiseringen som ansees som viktig for å kunne mestre en jobb (Dailey, 2014; Boffo, Federighi & Torlone, 2015; Sweitzer & King, 2019).

Det er ikke nytt at nasjonale regjeringer og transnasjonale organisasjoner som OECD og EU presser på for å skape mer oppmerksomhet om å utvikle ansettbarhet via videreutdanning, høyere utdanning og voksenopplæring. En britisk rapport skrevet på oppdrag fra det britiske utdanningsdepartementet foreslo i 2011 at bevilgende myndigheter, skoler, universiteter, høyskoler og arbeidsgivere bør samarbeide tettere. Rapporten tok til orde for å utvikle nye vurderingsformer og studiepoeng som verdsetter kompetanser som utvikles som ansatt i arbeidslivet (Wolf, 2011, s. 143–144).

Rapporten *Enhancing employability* ble utarbeidet av OECD, Den internasjonale arbeidsorganisasjonen ILO og Verdensbanken, og peker på at sysselsetting er sentralt for å håndtere globaliseringen med dens teknologiske endringer, innovasjon, endringer i måten arbeidet organiseres på, miljøendringer og demografisk utvikling (OECD, 2016). Ifølge rapporten er det viktig å utvikle arbeidsstyrkens ansettbarhet for å kunne håndtere strukturelle endringer og stimulere til innovasjon. Dermed kan man flytte arbeidskraft fra mindre produktive aktiviteter til mer produktive for å forbedre produktiviteten og trivselen til de ansatte (OECD, 2016, s. 3).



Selv om det kan se ut som OECD, ILO og Verdensbanken fokuserer på produksjonsindustri når man leser policydokumentene deres, finnes det også nye tendenser innenfor disse organisasjonene. Man kan kanskje snakke om OECDs humane tilnærming (Sonne, 2023a). I en periode fra cirka 1950 til i dag har OECD gått fra å ha agendaer preget av den kalde krigen og nyliberal globalisering til å prioritere mer bærekraftige utviklingsmål. Etter tidligere å ha vært opptatt av kun de økonomiske interessene til vestlige samfunn og industriens muligheter til å masseprodusere og eksportere har OECD flyttet blikket mot ikke-kognitive kompetanser, særlig transformativ kompetanser og transformativ pedagogikk (Xiaomin & Auld, 2020, s. 4). Denne utviklingen henger sammen med læringskompasset som OECD har utviklet for å sette kursen mot 2030 og fremtidig utdanning og kompetanseheving. OECD-dokumentet som inkluderer læringskompasset, er interessant fordi det fremhever FNs bærekraftsmål. Læringskompasset ser på den industrielle revolusjonen, der maskiner og prosessindustrien var sentral, som en saga blott (OECD, 2019, s. 7). Nå handler det ikke bare om å produsere kompetanser som industrien kan bruke, men minst like mye om å se utdanning som en del av et større økosystem, hvor beslutninger og ansvar deles mellom interessenter. Det handler for eksempel om å inkludere foreldre, arbeidsgivere, lokalsamfunn og elever i mer generell, allmenn eller generisk kompetanseutvikling som gagnar alle (OECD, 2019, s. 14).

### Transformativ læring

Et internship handler om mer enn å bare tilegne seg kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier. Det handler som all læring om utvikling og transformasjon. Et internship kan føre til mange forskjellige typer av transformasjon, men det er særlig tre områder som er relevante. For det første handler det om å bli en mer engasjert lærende. For det andre handler det om å bli en mer integrert lærende. Og for det tredje handler det om å bli en mer selvdefinert eller selvstyrt lærende (Sweitzer & King, 2019, s. 10–11). Vanligvis forholder man seg til syv områder når man snakker om transformasjon via læring eller erfaringer: kunnskap, ferdigheter, holdninger, verdier, oppfatninger, følelser og sanser (Jarvis, 2006, s. 87).



Det er viktig å være *engasjert* når man skal lære seg noe nytt. En engasjert lærende tar selv ansvar for å søke opp ny kunnskap og oppnå ny forståelse. En engasjert lærende er en student som har vilje til å ta ansvar for egen læring, og som ønsker å lykkes med læringen. En engasjert lærende stiller gode og intelligente spørsmål som er forberedt på forhånd. En slik person er selvmotivert, kreativ, intellektuelt nysgjerrig og kritisk tenkende. En engasjert lærende tar personlig ansvar for læringen og løser problemer strategisk og effektivt. Et nøkkelord er at en engasjert lærende er proaktiv og gir seg selv utfordringer i forbindelse med læringen. Personen arbeider uavhengig og i samarbeid med andre på konstruktive og produktive måter og forstår å kontekstualisere læringen – altså sette læringen inn i en større sammenheng. I tillegg har personen en intensjon om å skape merverdi (Grayling, 2017, s. 9). Hvis en student ikke er engasjert, er det risiko for at satsingen på studentens internship ikke lykkes, og at utviklingsprosessen ikke blir som planlagt. Det positive med dette området er at det alltid er mulig å endre holdning og utvikle ferdigheter for å bli en engasjert student (Sweitzer & King, 2019, s. 10–11).

At en student er en *integrert* lærende betyr at studenten er i stand til å kombinere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier på tvers av varierte akademiske og sosiale aktiviteter og sette disse perspektivene sammen til en meningsfull helhet. Dette gjelder i høy grad i et internship, som ofte vil kombinere informasjon og analyser på både et teoretisk og et praktisk nivå. Denne evnen kan for eksempel være å sette sammen faglighet fra ulike fagdisipliner. Det kan også handle om å forholde seg til praktiske problemer i samfunnet eller i verden, som fattigdom, økonomisk utvikling eller miljøutfordringene – det vil si forhold som er relatert til økonomisk, sosial og miljømessig bærekraft. En integrert lærende kan arbeide i et internship med utgangspunkt i ulike perspektiver på samme tid. Dette er også relevant for den profesjonsutviklingen som et internship er ment å bidra til (Sweitzer & King, 2019, s. 12). I tillegg integrerer den lærende sine kognitive og følelsespregede sider gjennom et internship. Å kunne balansere sine kognitive og følelsespregede sider er viktig for å kunne mestre et arbeid og samarbeide med andre (OECD, 2019, s. 6), og et internship bør derfor bidra til å utvikle dette. Det er viktig å være klar over at et internship ikke utelukkende er intellektuelt fundert, men er noe som angår hele den menneskelige

natur og det å mestre samhandling med andre mennesker både intellektuelt og følelsesmessig (Sweitzer & King, 2019, s. 12).

Å være *selvstyrt* forutsetter at man har styrket sin egen livssituasjon gjennom en prosess med mobilisering av egne krefter og ressurser. Det handler om at man evner å ta ansvar for seg selv, sitt eget liv og sin egen utvikling og læring (OECD, 2019, s. 7). På engelsk heter det at man er *empowered*. En selvstyrt eller *empowered* lærende er en person som forstår at ikke alle svar allerede finnes i eksisterende bøker, artikler og forelesninger eller i andre kilder. En *empowered* lærende forstår at noen svar ikke nødvendigvis finnes utenfor en selv. En slik forståelse henger sammen med begrepet visdom, som ofte omfatter følelser og intuisjon. En *empowered* person er en person med overbevisninger, verdier og erfaringer som er samlet opp i løpet av et langt liv, og som utgjør en kilde eller ressurs som samlet kan kalles personens livsvisdom. Jo mer *empowered* man er, desto mer vil man kunne gå i forhandling med andre mennesker og nå frem til gjensidig avhengige relasjoner som er viktige i arbeidslivet (Sweitzer & King, 2019, s. 12). Et internship i historie bør bidra til dette.

Læring via et internship er dybdelæring. Studenten skal lære å mestre et landskap som består av et uendelig antall måter å kombinere kompetanser og læringsdimensjoner på som kan bidra til en transformasjon av den lærende. Et internship består av uendelige muligheter, men også av uendelige utfordringer (Sonne, 2022a). I det følgende presenterer jeg fire ulike måter å se på utvikling på gjennom et internship: via eksperimenterende læring, via engasjerte tilnærminger til læring, via selvforståelse og via forutsigbare stadier.

Et internship vil alltid være en *eksperimentell* opplevelse ettersom det kombinerer så ulike områder som teori, forholdet til ulike interessenter og innovative praksiser (OECD, 2019, s. 8). Det vil si at den lærende i et internship eksperimenterer aktivt for å tilegne seg ny læring eller nye innsikter via reflekterende observasjoner og abstrakte konseptualiseringer. Det betyr med andre ord at man bruker aktiv eksperimentell læring til å skape egne erfaringer og oppfatninger av hvordan virkeligheten og verden henger sammen. Evnen til refleksjon er sentral i eksperimentell læring. Som et eksempel på eksperimentell læring kan man tenke seg et internship i utlandet. Der vil den eksperimentelle læringen og de tilhørende refleksjonene ikke nødvendigvis bli mer omfattende enn ved et internship i hjem-

landet, men læringen vil få et annet innhold og påvirke den lærende på andre måter enn hjemme. Studenten kan få lære et annet språk, lære om en annen kultur og lære om andre måter å organisere arbeidslivet på. Dermed kan refleksjonene og de abstrakte konseptualiseringene bli annerledes enn hvis studenten hadde gjennomført internshipet i hjemlandet (Sweitzer & King, 2019, s. 13–16).

Som nevnt er en *engasjert* lærende en student som er aktiv og ikke passiv. Man kan ikke være en selvstyrt og engasjert lærende hvis man samtidig har en passiv tilnærming til læring. En engasjert lærende er en person som selv oppsøker og oppdager ny kunnskap gjennom å utforske ulike spørsmål og problemer. Det handler i bunn og grunn om holdningen den lærende har til egen læring (Jarvis, 2006, s. 96–97). En slik aktiv og oppsøkende læringsform fører til dyp læring. Det handler om at den lærende er i en aktiv læringsprosess. Det motsatte er å være passiv og bare forholde seg til hva en underviser forteller. Et internship er en aktiv læringsprosess. Det gir ikke mye mening å tenke seg et internship der studenten passivt sitter og mottar informasjon fra en veileder. I et internship får studenten ofte veiledning samtidig som studenten selv er i sentrum og aktivt deltar i en læringsprosess. Der er det den studerende som selv skaper innhold, gir retning og setter tempo for det som skal læres. Et internship er kanskje den mest effektive undervisningsform som finnes på et universitet. Det er fordi et internship er både teoretisk og praktisk på samme tid, og fordi studenten er i sentrum av læringsprosessen (Sweitzer & King, 2019, s. 16–18).

Skal man få mest mulig ut av et internship i historie, må man ikke bare forstå læring og kontekster for læring. Man må *forstå seg selv* i læringsprosessen, og særlig forstå seg selv i sammenhenger utenfor det vanlige klasserommet (Sonne, 2023b). Hvis man forholder seg åpen og aktiv til læringen, kan et internship gi større innsikter i seg selv og i egen relasjon til et arbeidsfellesskap. Det kan forenkle reisen gjennom ens personlige, profesjonelle og samfunnsrelaterte utvikling (Sweitzer & King, 2019, s. 18).

Det *forutsigbare* med et internship er at det vil være *uforutsigbart* på minst én måte, men typisk på mange forskjellige måter. Alle vil ha ulike erfaringer med et internship. Arbeidsplasser er forskjellige. Det samme er menneskene som arbeider på arbeidsplassene, og det betyr at gruppedynamikken vil være forskjellig. Dette mangfoldet gjør at en students

personlige, profesjonelle og samfunnsrelaterte utvikling vil være forskjellig fra internship til internship. (Sweitzer & King, 2019, s. 18).

I forbindelse med den transformativ læringsprosessen som et internship i historie er en del av, kan man si at det finnes minst fire stadier for utvikling som alle internship forholder seg til. Det første stadiet defineres som *forventningsstadiet*. Det går ut på å komme godt i gang. Det handler om å avstemme forventninger, og det handler om å bli akseptert på arbeidsplassen og overvinne frykt eller angst for å begynne i et nytt miljø. Dette første stadiet innebærer å skape relasjoner til veiledere og andre kolleger. I dette stadiet skal man også utvikle nøkkelrelasjoner ved arbeidsplassen og bygge opp uformelle relasjoner. Det første stadiet er viktig. En god begynnelse er halvt fullendt, som man sier (Sweitzer & King, 2019, s. 19–21).

Det andre stadiet defineres som *utforskning*. I dette stadiet etableres en læringskurve. Man utforsker muligheter for utvikling, justerer forventninger og kartlegger relevante områder for kunnskap og ferdigheter. I dette stadiet utvikler man en mer forpliktende relasjon til veilederen på arbeidsplassen (ibid.).

Det tredje stadiet defineres som *kompetansestadiet*. I dette stadiet utforskes selve den profesjonelle utviklingen. Forhåpentligvis oppnår en student i dette stadiet en følelse av mestring. Med dette menes en følelse av å være en selvstyrt, *empowered* lærende. I beste fall vil studenten i dette stadiet insistere på at listen heves, og at det oppnås en følelse av å kunne nå nye mål (ibid.).

Det fjerde og siste stadiet kan beskrives som *kulminasjonen* av studentens internship. I dette stadiet skal studenten avslutte oppgavene sine. Typisk skal ansvarsområdene som studenten har hatt i internskapet, overføres til en annen. I denne fasen er det også mulig at det blir lagt planer for fremtiden som kan innebære en fortsatt relasjon mellom studenten og arbeidsplassen. Det siste stadiet er en avslutning av internskapet, ofte med et avslutningsritual (ibid.).

Med det nye læringskompasset går OECD fra å legge vekt på outputorientert eller effektorientert læring til å fremheve prosessene i læring og kompetanseutvikling. I OECDs læringskompass nevnes det for eksempel at ikke bare elevenes prestasjoner er viktige, men også deres helhetlige trivsel (OECD, 2019, s. 14). Denne utviklingen innebærer et mer

humant menneskesyn og syn på ressursene som mennesker representerer. Det er en ny måte OECD ser på mennesker i sammenheng med økonomisk utvikling.

Det er ikke bare historie som fag som blir presset til å endre seg. Hele samfunnet er i endring. Og det samme er OECD. Og kanskje nettopp dette gjør det enklere å forene to sider som ofte har stått som motsetninger til hverandre: et humanistisk-filosofisk emne som historie og en økonomisk utviklingsmotor som OECD. Et mer humant menneskesyn relatert til økonomisk utvikling henger i tillegg sammen med strategiene for inkluderende vekst som både EU og OECD har utviklet (European Commission, 2020; OECD, 2021). Det vi ser, er at en global norm for ansettbarhet har blitt slått sammen med en norm for bærekraftig utvikling. Sammenslåingen bidrar til at ansettbarhet, som OECD sammen med ILO, Verdensbanken og FN har fremmet i mange år, har blitt noe annet enn for bare få år siden (Singh & Ehlers, 2020). Det som skjer med ansettbarhet på EU- og OECD-nivå, kan i utgangspunktet virke uviktig for et område som historikerutdanningen og internship i historie. Men det er det ikke. EU presser ikke bare på for å utvikle EUs konkurransevne og Europa som en bærekraftig enhet. Det blåser også nye vinder når det gjelder å utvikle fremtidens historieundervisning og fremtidens historikerprofesjon, som vi skal se nærmere på nedenfor.

Historikerprofesjonen i en transnasjonal og generisk kontekst

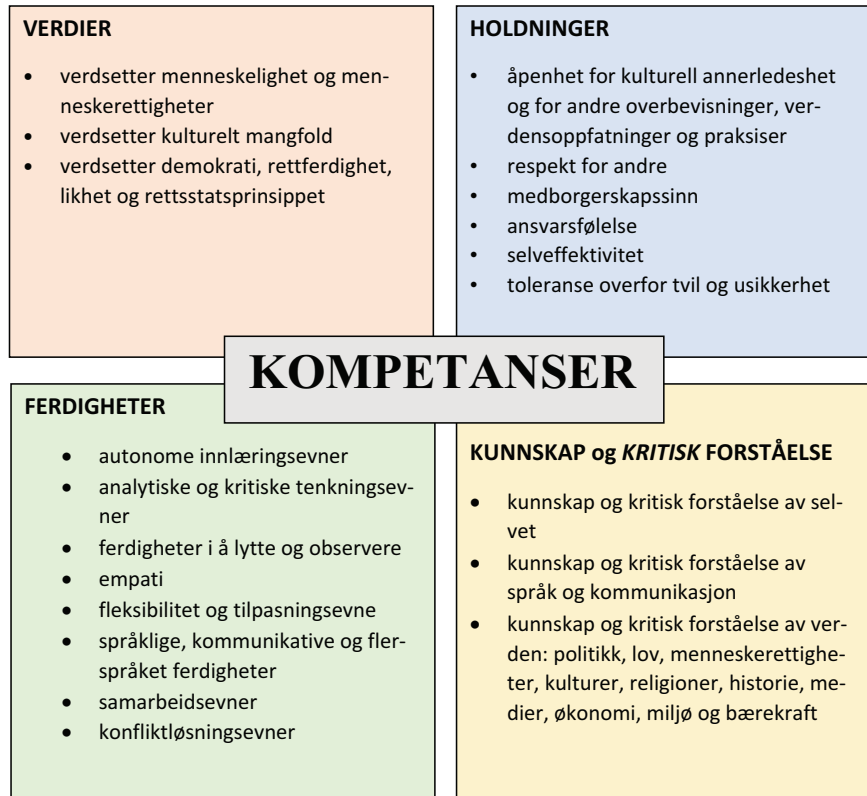
Europarådet har foreslått hvordan fremtidens historieundervisning bør se ut mot 2030 (Europarådet, 2018). Forslaget kommer blant annet på bakgrunn av Europarådets egne anbefalinger og anbefalinger fra Europakommisjonen og UNESCO. Dokumentet om fremtiden til historieutdanning ble produsert av en gruppe embetsmenn og undervisere innenfor historieutdanning fra alle Europarådets land. Gruppens utgangspunkt var FNs bærekraftsmål nummer 4. Den såkalte Incheon-erklæringen fra 2015 handler om bærekraftsmål nummer 4 om utdanning og understreker at målet om god utdanning skal fremme inkluderende og likestillingsskapende utdanning og skape muligheter til å delta i livslang læring for alle (Education 2030, 2015, s. 29).

Europarådets arbeidsgruppe satte videre søkelyset på historieopplæringens rolle for å gjennomføre FNs bærekraftsmål nummer 4. Historiefagets og historieundervisningens rolle er ifølge Europarådets gruppe først og fremst å sikre demokratiet og forhindre angrep på

demokratiske verdier. Gruppen mente at målet med historieopplæringen burde være å få det mangfoldige samfunnet til å fungere og å sikre og utvikle demokratiet i Europa. Ifølge Europarådets gruppe burde målet med historiefaget derfor være 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; Sonne, 2022a).

Gruppen nedsatt under Europarådet utviklet forslag til en rekke viktige kompetanser med tanke på å utvikle fremtidens historieundervisning. Kompetansene ble delt inn på samme måte som EUs nøkkelkompetanser, det vil si i verdier, holdninger og ferdigheter. Det siste punktet i EUs nøkkelkompetanse er kunnskap og forståelse. Gruppen under Europarådet valgte imidlertid å kalle dette punktet kunnskap og *kritisk* forståelse. Her ser vi en linje som trekkes tilbake til historiefagets utvikling helt tilbake på 1800-tallet, hvor kildekritikk sto sentralt (Sonne, 2022a).

**Figur 1.** Historieundervisning og ferdigheter for en demokratisk kultur.



Kilde: Council of Europe, 2018, s. 4; Sonne, 2022a, s. 127. Oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren.

Det interessante med anbefalingene er at de ferdighetene som blir ansett viktige å utvikle via historie, bryter med en av historiefagets dype og gamle tradisjoner: å være nasjonalt orientert. Nå er det demokrati i det mangfoldige samfunnet som skal utvikles. Ifølge gruppen under Europarådet har historie en viktig rolle å spille som et fremtidig fag i det flerkulturelle og demokratiske samfunnet. Faget skal ikke bare utvikle fremtidige verdier, holdninger og ferdigheter som understøtter slik utvikling, men også styrke evnen til å være kritisk. Fremtidig historieundervisning skal derfor ikke baseres på en ukritisk oppstilling av historiske fakta (Council of Europe, 2018, s. 5). Historie skal være noe mer og annet (Sonne, 2022a).

Europarådets gruppe forutså at dette ville få konsekvenser på flere plan. For det første burde det medføre at nye læreplaner ble utviklet. Ifølge gruppen burde slike læreplaner være basert på fleksible prinsipper og støttet av en interaktiv pedagogikk som anerkjente at samfunn er bygget på kulturelle forskjeller. I den forbindelse mente gruppen at historiske fortellinger i konflikt med hverandre burde anerkjennes som en naturlig del av historieundervisningen. Dette vil kreve ikke bare gode historikere, men også lærere med solid pedagogisk kompetanse (Council of Europe, 2018, s. 10; Sonne, 2022a).

Derfor var det kanskje ikke overraskende at Europarådets gruppe trakk frem utdanning, etterutdanning og videreutdanning av historielærere som en viktig dimensjon i fagets utvikling. En ny historieutdanning forutsetter ifølge gruppen at historielærere gis mulighet til å utvikle sine verdier, holdninger, ferdigheter og kunnskaper og sin kritiske forståelse på samme måte som studenter og elever. Om historielærere skal flytte blikket mot demokratisk utvikling og mangfold gjennom historieundervisningen, krever det kapasitetsbygging for både historielærere og for dem som utdanner historielærere ved universiteter og høyskoler. Dette vil kreve nye investeringer i skoler, høyskoler og universiteter, men det vil også kreve betydelige investeringer i utviklingen av historielærerne intellektuelt, didaktisk og pedagogisk (Council of Europe, 2018, s. 8; Sonne, 2022a).

En liknende satsing er nødvendig for å plassere historieundervisningen i den digitale tidsalder. I sammenheng med en IKT-støttet historieutdanning forutså Europarådets gruppe at dette ville kreve betydelig støtte fra både det politiske nivået og fra aktørene som tilbyr



lærerne faglig utvikling gjennom undervisning i digitale kilder (Council of Europe, 2018, s. 8; Sonne, 2022a).

En ny historieutdanning som legger vekt på nye kompetanser, som nevnt i figur 1, vil få konsekvenser for hvordan elevenes deltakelse i historieundervisningen vurderes. Det vil kreve nye metoder og evalueringsverktøy å måle elevenes progresjon som det ikke nødvendigvis er enkelt å måle med dagens testmetoder (Council of Europe 2018, s. 7; Sonne, 2022a).

### Internship, læring, utvikling og relevans

Som nevnt handler et internship i historie, som alle internship, om læring. Det finnes god læring som gir et livslangt avtrykk i oss. Men det finnes også læring som forsvinner ut av livet vårt nesten før vi har gått gjennom læringsprosessen (Wenger, 2015). Målet med læring bør selvfølgelig være det første og ikke det siste. Det gjelder også for internship. Derfor er det viktig å bygge prinsipper for læring gjennom internship som er så effektive som mulig, og som holder høy kvalitet. Det betyr at læringen både er effektiv og fører til at personen ikke bare påvirkes, men til og med endres og transformeres. Man kan si at målet med et internship bør være læring som har en så dyptgående, varig, bred og transformativ effekt som mulig (Sweitzer & King, 2019, s. 5).

Et internship bør derfor være rettet mot læring som er varig – dybdelæring, med andre ord. Ifølge Utdanningsdirektoratet i Norge handler dybdelæring om å lære noe så godt at man forstår sammenhenger og kan bruke det man har lært, i nye situasjoner. Dybdelæring kan dermed defineres som mer enn faglig fordypning. Ifølge Utdanningsdirektoratet handler dybdelæring om å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at man reflekterer over egen læring og bruker det man har lært, på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. Det handler i tillegg om hvilke verdier og prinsipper som læringen skal bygge på. Læringens verdigrunnlag skal prege dybdelæringsprosesser, slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft samt evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Vi gjør læringen dyp for at den skal bli varig eller så vedvarende som mulig. Det er det motsatte av å være overfladisk forstått på den måten at kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier stoppes inn i den lærende med det resultat at det hele forsvinner ut igjen uten å ha ført en varig endring med seg. Dyp, meningsfull læring betyr at når man har lært seg noe, kan man gå tilbake og ta i bruk det innlærte – ikke bare i situasjoner som relaterer seg til det innlærte, men til og med i nye situasjoner og rammer. Læringen blir dermed noe allment, en dyptliggende ferdighet, kunnskap eller verdi som alltid kan hentes frem når det er nødvendig (Sweitzer & King, 2019, s. 5). Dette gjelder i like høy grad for læring gjennom internship som for læring i alle andre sammenhenger.

Det å lære seg et omfattende felt med mange områder og dimensjoner er en involvert prosess. Mange forestiller seg sikkert et internship som en mulighet til å utvikle noen profesjonelle ferdigheter og nye karrieremuligheter. Noen ønsker kanskje å teste teorier ut i praksis. Et internship i historie kan selvfølgelig handle om dette. Men et internship inneholder også muligheter til mye mer. Man vil typisk dele utviklingen fra et internship opp i tre dimensjoner: *personlig*, *profesjonell* og *samfunnsrelatert* utvikling (Sonne, 2022a). Innenfor alle de tre dimensjonene vil det være mulig å forestille seg vekst relatert til forskjellige kompetanser. Disse kompetansene inndeles ofte, som tidligere nevnt, i kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier (Sonne, 2022a; Sweitzer & King, 2019, s. 5). Kompetanser og dimensjoner er illustrert i figur 2.

I tillegg til læring handler et internship altså om utvikling. I første omgang kan man tale om *personlig* utvikling. Personlig vekst eller utvikling kan defineres som en livslang reise. Reisen involverer utfordringer og kriser som kanskje kan medføre at livet får mer mening. Det er en reise som involverer relasjoner til andre, til ens lokalsamfunn og til den øvrige verden. Gjennom å engasjere oss i andre mennesker vokser vi som mennesker. Vår personlige vekst innebærer at vi tør å gi slipp på gamle mønstre i livet og åpne oss opp så nye dimensjoner kan komme inn og bidra til at vi utvikler oss videre. Dette er omfattende prosesser som angår hele vårt liv. Å vokse personlig innebærer mot og evne til å være aktiv. Det innebærer å være i kontinuerlig utvikling som menneske (Sweitzer & King, 2019, s. 6; Canto-Sperber & Dupuy, 2001).

I et internship utvikler vi evner til intellektuell utvikling og evner til mer generell menneskelig utvikling. Et internship i historie kan bidra til nye utviklingsmuligheter eller nye utviklingsretninger som man ikke tidligere hadde kunnet forestille seg (Sonne, 2022a, s. 134–136). Det er mange muligheter for personlig utvikling via et internship. Det kan handle om områder som evne til fleksibilitet, sensitivitet og åpenhet overfor forskjellighet. Dette er evner vi trenger i privatlivet, som et familiemedlem og som en medborger i samfunnet. Internship kan også bidra til innsikt i en selv som menneske. Kanskje vil det være muligheter for å teste ut evner til å arbeide uavhengig. Kanskje vil det bli mulighet for å teste ens kreative kapasitet. Summen av det hele blir et mer utviklet menneske på mange nivåer (Sweitzer & King, 2019, s. 6).

De fleste studenter er naturlig nok opptatt av den *profesjonelle* utvikling når de velger internship. I dette inngår karrieremuligheter og utvikling av disse. Utgangspunktet er faget man studerer, i dette tilfellet historie. For noen studenter vil et internship først og fremst handle om å omsette en disiplin til praksis. For andre vil det være mer sentralt å bruke et internship som en forlengelse av emner som de allerede har studert, og å videreutvikle kunnskapen de har tilegnet seg. I mange tilfeller vil et internship handle om begge deler. Studentene vil både relatere en disiplin til praksis og videreutvikle kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier som de allerede har tilegnet seg gjennom tradisjonell akademisk undervisning (Sweitzer & King, 2019, s. 6).

Et internship handler i stor grad om å bli sosialisert inn i et profesjonsfellesskap med dets normer og verdier. Et slikt fellesskap vil bety nye erfaringer og nye muligheter for profesjonsutvikling (Sonne, 2022a, s. 134–136). Det kan gi muligheter for å utvikle eller oppdage nye relasjoner mellom teori og praksis som det ville være vanskelig å få øye på uten å bli introdusert til praksis gjennom internship. Forholdet mellom teori og praksis er i det hele tatt interessant å forholde seg til fordi man gjennom praksis blir oppmerksom på hvilke teorier som fungerer i virkeligheten, eller kanskje hvordan de fungerer. Gjennom en praksisrettet tilnærming får man også større innsikt i det teoretiske grunnlaget som man har lært i akademiske emner på campus. Kanskje vil dette medføre at man til og med begynner å utvikle eller tenke i nye teoretiske retninger (Sweitzer & King, 2019, s. 6).

Selv om internship er rettet mot praksis eller forholdet mellom teori og praksis, vil mange internship gi mulighet for mer målrettet akademisk kunnskapsutvikling. Man kan eksempelvis tenke seg internship i akademiske miljøer som arbeider med teori eller akademiske disipliner. Det trenger ikke nødvendigvis være på et universitet; det finnes mange institusjoner og organisasjoner som arbeider akademisk (Sweitzer & King, 2019, s. 6). Det gjelder eksempelvis for kulturarvsinstitusjoner som arkiver og museer (Sonne, 2022b).

Et internship kan også inneholde dimensjoner som kan beskrives som allmenndannelse (*liberal education* på engelsk). Begrepet allmenndannelse brukes om en spesifikk mengde kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier. Det hele avgrenses av hva de som til enhver tid er toneangivende i samfunnet, anser som et nødvendig minimum for å kunne forplikte seg. Derfor er konseptet også i stadig endring, selv om det ofte opprettholdes som en fast, kulturbærende grunnstamme i personlighetsdannelsen. Allmennutdanning er dermed den delen av utdanningen som ikke er spesifikt yrkesrettet. Den kan innebære å utvikle evne til å reflektere over sitt forhold til sine medmennesker, naturen og samfunnet (Haue, 2003). Allmenndannelse kan foregå i ulike sammenhenger og vil typisk være en del av et organisert internship. Gjennom allmenndannelse utvikler man blant annet evner til kreativitet, akademisk tenkning og korrekturlesing (Furnham, Monsen & Ahmetoglu, 2009).

*Samfunnsrelatert* utvikling kan forstås på ulike måter. Det kan handle om politiske eller juridiske prosesser som kan oppleves som irrelevante for studenter ved et universitet og særlig for studenter som tar internship. Mange vil nok umiddelbart oppleve at de personlige eller profesjonelle dimensjonene er viktigst i et internship. Samfunnsrelatert utvikling er kanskje enklere å forstå hvis man definerer det som personlig eller profesjonell kapasitetsutvikling som har til formål å sette studenten i stand til å delta i et demokratisk samfunn. Denne kapasiteten kan beskrives som selve essensen av det å være aktiv medborger (Bentley, 2017). Faktisk er det essensielt at studentene som en del av utdanningen sin utvikler kunnskapene, ferdighetene, holdningene og verdiene de trenger for å være produktive medborgere i et demokratisk samfunn. Dette er evner som bør kultiveres så tidlig som mulig av hensyn til både individ og samfunn (Sweitzer & King, 2019, s. 8).

Et internship i historie kan være med på å stimulere studenten til å utvikle seg innenfor områder som gjør studenten mer ansvarlig og bidragende til lokalsamfunnet eller til sam-

funnet generelt, alt etter hvor personen bor. Det kan med andre ord utvikle en engasjert medborger. Dette kan også kalles for *samfunnsrelatert* læring. Se Canto-Sperber og Dupuys (2001) definisjon av kompetanser for det gode liv og det gode samfunn. Ser vi på de forskjellige læringsområdene, kan disse defineres på følgende måte.

- Samfunnsrelatert kunnskap handler om læring i videre forstand enn relatert til selve profesjonen. Det kan handle om å forstå historiske, sosiale eller økonomiske drivkrefter som har formet og former samfunnet, og som har resultert i særlige utfordringer eller i særlige kapasiteter som et samfunn har (Sweitzer & King, 2019, s. 8).
- Samfunnsrelaterte ferdigheter handler om å være i stand til å endre en arbeidsplass, et lokalområde eller et samfunn for å skape bedre forhold.
- Samfunnsrelaterte holdninger og verdier handler om forståelsen for at samfunnsmessige problemstillinger ikke bare angår politikere eller journalister, men er noe som angår alle (Sweitzer & King, 2019, s. 8).

En samfunnsrelatert profesjon innebærer dermed å forstå sitt arbeid eller arbeidsplass i en bredere kontekst. Det omfatter å forstå relasjoner til familier, forskjellige kulturer, lokalsamfunn og politiske dynamikker. En samfunnsrelatert profesjon forholder seg også til den offentlige relevans av profesjonen og kontrakten en profesjon har med samfunnet utenfor profesjonen selv. Det handler om å forstå sin egen sosiale misjon og sin profesjons sosiale misjon og knytte den til samfunnet via en form for kontrakt. Dette er i høy grad også tilfellet for en historiker eller en underviser i historie (Sonne, 2023a).

Alle profesjoner har i tillegg etiske og moralske forpliktelser å forholde seg til. Det betyr at alle profesjoner inngår i et større sosialt eller samfunnsmessig formål enn bare å utøve profesjonen selv. For eksempel handler næringslivet om mer enn å bare maksimere virksomhetens profitt. Undervisere på handelsskoler bør være oppmerksomme på at å drive næringsliv også relaterer seg til å skape økonomisk vekst og velferd i samfunnet der virksomheten er lokalisert, å bidra til lokalsamfunnets utvikling og å ta både sosialt og økologisk ansvar for bedriftens aktiviteter. Etiske og moralske forpliktelser handler om å skape stabilitet og bærekraft på mange forskjellige nivåer (Sweitzer & King, 2019, s. 9). Det

samme gjelder naturligvis for en historiker eller en historieunderviser, eksempelvis med hensyn til bærekraft. Når yrkesutøveren er opptatt av bærekraft, blir profesjonen som historiker eller historieunderviser relevant for samfunnet utenfor historikeren eller historieunderviseren selv (Sonne, 2023a, s. 33).

Alt dette er det mulig å utvikle via et internship der studenten får lære om en profesjons offentlige relevans og sosiale forpliktelser. Et internship i historie åpner for mange muligheter for utvikling, ikke bare når det gjelder historie i seg selv, men også historiefagets tilknytning til personlig, profesjonell og samfunnsmessig utvikling.

For at et internship skal fungere best mulig, må det være integrert. Det betyr at det bør være en klar sammenheng og arbeidsdeling mellom universitetet og arbeidsplassen. Både universitetet og arbeidsplassen må ta ansvar og se seg selv som veiledere, og begge bør se på seg selv som utdanningsinstitusjoner. Dette krever for det første et tett og godt samarbeid mellom universitetet og organisasjoner som tilbyr internship. En studie fra 1990-tallet, utført i forbindelse med et Leonardo da Vinci-prosjekt innenfor EUs program for livslang læring, antydte at det ikke fantes integrasjon mellom historie- og kulturfagene på den ene siden og museumsinstitusjoner på den andre. Studien viste dermed at det var et gap mellom utdannings- og praksisområder. Det betyr at den fagorienterte kunnskapen som utvikles ved et universitet, ikke nødvendigvis reflekterer behovet for kompetansen som for eksempel et museum trenger (Europäisches Kommission, 1999). Man kan si at det fantes en disintegrasjon i forholdet mellom utdannings- og arbeidslivet. Med andre ord var forholdet mellom utdannings- og arbeidsliv ikke relevant, men irrelevant.

Hva skal til for å endre mangelen på integrering mellom en utdanningsinstitusjon og en fremtidig arbeidsplass og gjøre et internship så relevant som mulig? Hva skal til for å at studenten skal bli best mulig egnet og få den beste muligheten for senere ansettelse? Ifølge Sweitzer & King (2019) er det tre dimensjoner som må settes søkelys på:

- 1 personlig utvikling
- 2 faglig utvikling
- 3 utvikling av forståelse av hvordan et samfunn henger sammen, og evne til å sette seg selv og sin organisasjon inn i en slik kontekst

Tre kompetanseområder bør knyttes til læringsdimensjonene:

- 1 kunnskaper
- 2 ferdigheter
- 3 holdninger og verdier

Figur 2 er utviklet for å innlemme de læringsdimensjonene vi ønsker å utvikle i forbindelse med internship, med ulike læringsområder.

**Figur 2.** Læringsdimensjoner og kompetanser å utvikle i forbindelse med internship.

	Læringsdimensjoner		
Kompetanser	Personlig	Faglig	Samfunnsrelatert
Kunnskap			
Ferdigheter			
Holdninger og verdier			

Kilde: Sweitzer & King, 2019, s. 6; Sonne, 2022a, s. 119. Oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren.

Som eksempel kan kunnskap om personlig utvikling handle om å ha innsikt i en students evner i en bestemt retning. Ferdigheter kan handle om sosiale ferdigheter. Holdninger og verdier kan handle om evnen til proaktivt å sette i gang en viss utvikling. På samme måte kan faglig utvikling og kunnskap være knyttet til kunnskap som trengs i en bestemt arbeidssituasjon eller i et bestemt yrke. Faglige ferdigheter kan handle om å mestre et data-program. Faglige holdninger og verdier kan handle om å ville bidra positivt til en organisasjons utvikling. Samfunnsrelatert kunnskap kan handle om innsikt i en organisasjons posisjon i samfunnet. Samfunnsrelaterte ferdigheter kan handle om å være i stand til å jobbe med organisasjonens plass i samfunnet. Samfunnsrelaterte holdninger og verdier kan handle om å ville bidra til å endre samfunnet gjennom organisasjonen.



For å støtte utviklingen av relevant kompetanse kan man i tillegg bruke ulike verktøy som ansees som sentrale i arbeidslivet. Dette kan være ferdigheter for det 21. århundre (*21st century skills*) utviklet i USA. Disse kan inndeles i tre hovedområder:

- lærings- og innovasjonsevner: kritisk tenkning og problemløsning, kreativitet og innovasjon, kommunikasjon og samarbeidsevner
- digitale ferdigheter: informasjonskompetanse, mediekompetanse og IT-kompetanse
- karriere- og livskvalifikasjoner: fleksibilitet og tilpasningsevne, initiativ og selvledelse, sosialt og tverrkulturelt samspill, produktivitet og forutsigbarhet, lederegenskaper og ansvar (Sonne & Salvesen, 2020, s. 182–183)

Et annet verktøy som kan være nyttig å bruke, er livslang læringskompetanse, som ble initiert av OECD og videreutviklet av EU. På samme måte som ferdigheter for det 21. århundre ansees EUs nøkkelkompetanser som sentrale for å utvikle egnethet for arbeidslivet (European Parliament, 2006; Rådet, 2018).

EUs åtte nøkkelkompetanser er definert som følger:

1. kommunikasjonskompetanse på morsmålet
2. kommunikasjonsevner på fremmedspråk
3. matematisk kompetanse og grunnleggende vitenskapelig og teknologisk kompetanse
4. digital kompetanse
5. læringskompetanse
6. mellommenneskelig, interkulturell og sosial kompetanse og samfunnskompetanse
7. entreprenørskap
8. kulturell uttrykksevne

Et tredje verktøy som blir brukt mer og mer, er å dele ferdigheter inn i harde og myke ferdigheter (*hard skills* og *soft skills*). Harde ferdigheter kan for eksempel være spesifikke fagkunnskaper som språkkunnskaper og kunnskap om programvare, maskiner og verktøy. Myke ferdigheter kan handle om stressmestring, motivasjon, evne til å planlegge livet, re-

lasjoner til andre mennesker generelt, konflikthåndtering, endringshåndtering og evnen til å snakke foran andre, for å nevne noen få eksempler (Sonne, 2022b; Elamson, Sonne & Stenersen, 2016, s. 56–59).

Med dette har vi mange læringsdimensjoner og kompetanseutviklingsområder, som vi kan begynne å fylle ut i figur 2. Hvilke dimensjoner og utviklingsområder vi skal velge å sette søkelys på, blir en forhandling mellom de tre partene som er involvert i et internship:

1. utdanningsinstitusjonen
2. arbeidsplassen
3. studenten som skal gjennomføre internship

### Konklusjon

Et internship i historie kombinerer historiefaget med praksis og er ment å utvikle kompetanser som ansees som viktige for å oppnå relevant ansettelse i en relevant institusjon eller organisasjon etter endt studietid. Et internship i historie er dermed en del av utdanningsvitenskapen som alle andre utdanningsaktiviteter som vektlegger læring og utdanning. I denne artikkelen har jeg argumentert for at relevante kompetanser å utvikle i forbindelse med et internship i historie, er innenfor kunnskap og forståelse, ferdigheter samt holdninger og verdier. Disse kompetanseområdene bør sees i sammenheng med læringsdimensjonene personlig læring, faglig læring og samfunnsrelatert læring for at et internship i historie skal bli så relevant som mulig for både studenten i internship og for arbeidslivet. Historiefaget er grunnleggende et filosofisk orientert fagområde. Et historiefag som retter seg mer mot praksisfaglighet, bryter med denne tradisjonen og videreutvikler historiefaget i en ny retning. Et internship i historie er et bidrag til dette. Dermed bidrar et internship i historie ikke bare til å transformere studenter som tar internship, via læring. Et internship i historie bidrar også til å transformere historiefaget selv, og i en bredere kontekst vil et internship i historie bidra til å transformere selve samfunnet.

## Referanser

- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk – att använda det förflutna*. Studentlitteratur.
- Bentley, T. (2017). Brief comments on 'Creating new value' and 'Taking responsibility'. I *Education 2030 – Conceptual Learning Framework. Background papers* (s. 95–98). OECD. [http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual\\_learning\\_framework\\_Conceptual\\_papers.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/contact/Conceptual_learning_framework_Conceptual_papers.pdf)
- Boffo, V. (2015). Employability for the Social Economy: The Role of Higher Education. I V. Boffo, P. Federighi & F. Torlone (red.), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Spain, The United Kingdom* (s. 147–168). Firenze University Press.
- 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.
- Brenna, B. (2016). Kvalitet og deltagelse i museer. I K.O. Eliassen og Ø. Prytz (red.), *Kvalitetsforståelser. Kvalitetsbegrepet i samtidens kunst og kultur* (s. 36–52). Fagbokforlaget.
- Bøe, J.B. & Knutsen K. (2013). *Innføring i historiebruk* (1. utgave). Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Canto-Sperber, M. and Dupuy J. (2001). Competencies for the good life and the good society. I D. Rychen & L. Salganik (red.), *Defining and selecting key competencies. Theoretical and conceptual foundations* (s. 67–92). Hogrefe & Huber.
- Clausen, H.P. (1986). *Hvad er histore? Den historiske videnskabs metodiske grundspørgsmål og nyere synspunkter på historieforskningens teoretiske problemer* (2. utgave). Jørgen Paludans Forlag.
- Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21<sup>st</sup> Century. Principles and Guidelines*.
- Dailey, S.L. (2014). *What Happens Before Full-Time Employment? Internships as a Mechanism of Anticipatory Socialization* [doktorgradsavhandling]. The University of Texas at Austin.

- Departementene. (2019). *Regjeringens handlingsplan mot rasisme og diskriminering på grunn av etnisitet og religion 2020–2023*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-handlingsplan-mot-rasisme-og-diskriminering-pa-grunn-av-etnisitet-og-religion-2020—2023/id2681929/>
- Education 2030. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO, UNDP, UNFPA, UNHCR – The UN Refugee Agency, UNICEF, UN Women, World Bank Group, International Labour Organization. Incheon.
- Elamson, S., Sonne, L & Stenersen, C. (2017). *Youth with a degree, but not yet an employee – challenges in the transition from education work. A comparative study of European young adults* (HETYA-rapport – Heritage Training for Young Adults).
- Eriksen, A. (2009). *Museum. En kulturhistorie*. Pax forlag A/S.
- Erslev, K. (1987). *Historisk Teknik. Den Historiske Undersøgelse Fremstillet i sine Grundlinier* (2. utgave). B. Stougaard Jensen. Den Danske Historiske Forening.
- Europakommisjonen. (2018). *European Commission. Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council establishing the Creative Europe programme (2021 to 2027) and repealing Regulation, (EU) No 1295/2013*. Brussels, 30.5.2018. COM(2018) 366 final. 2018/0190 (COD).
- Europakommisjonen. (2020). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable, and inclusive growth*. Brussels, 3.3.2010. COM(2010) 2020.
- European Parliament. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. Official Journal of the European Union 30.12.2006. L 394/10 – L 394/18.
- Europäisches Kommission. (1999). *Museum professionals – a gap between education and profession*. <https://cordis.europa.eu/project/id/9503854/de>
- Floto, I. (1985). *Videnskabernes historie i det 20. århundrede. Historie. Nyere og nyeste tid*. Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag A.S.

- Furnham, A., Mosen, J. & Ahmetoglu, G. (2009). Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance. *British Journal of Educational Psychology* 79(4), 769–782.
- Grayling, A. (2017). *Creating New Value. Section of Future and Education and Skills 2030. Reflections on transformative competencies 2030*. OECD.  
[https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/EDU-EDPC\(2017\)16-ANN5.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/EDU-EDPC(2017)16-ANN5.pdf)
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne: Tekster fra Harry Haues disputatsfor-svar 28. februar 2003*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Hooper & Greenhill, E. (2004). Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). I *International Journal of Heritage Studies*, nr. 2 (2004), 151–174.  
<https://doi.org/10.1080/13527250410001692877>
- ICOM (2007). *The Challenge Of Revising The Museum Definition*. Hentet fra <https://icom.museum/en/news/the-challenge-of-revising-the-museum-definition/>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. Routledge.
- Kommissionen. (2007). *Kommissionen for de europæiske fællesskaber. Meddelelse fra Kommissionen til Europa-parlamentet. Rådet for det europæiske økonomiske og so-ciale udvalg og regionsudvalget. Meddelelse om en europæisk kulturdagsorden i en stadig mere globaliseret verden. Bruxelles, den 10.5.2007. KOM(2007) 242 endelig*.
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon. En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (4. utgave). Uni-versitetsforlaget.
- OECD. (2016). *Enhancing employability. Report prepared for the G20 Employment Working Group*. OECD, ILO, IMF & The World Bank.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning frame-work. Concept note: Student Agency for 2030*.
- OECD. (2021). *Inclusive Growth*. Hentet fra <https://www.oecd.org/inclusive-growth/>

- Olesen, M.B. (2020). Museums and Education in Denmark. I T. Fristrup (red.), *Museums and Education and in the North* (s. 37–49). Fornvårdaren 39, Jamtli Förlag.
- Rasmussen, P., Larson, A. & Cort, P. (2019). The vocational turn of adult education in Denmark – an analysis of adult education policy from the late 1990s. *International Journal of Lifelong Education*. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1586778>
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), Official Journal of the European Union 30.12.2006, L 394/10 – L 394/18.
- Risan, T. (2020). Museums and Education in Sweden. I T. Fristrup (red.). *Museums and Education and in the North* (s. 29–35). Fornvårdaren 39. Jamtli Förlag. Östersund.
- Rådet. (2018). Rådets henstilling af 22. maj 2018 om nøglekompetencer for livslang læring (EØS-relevant tekst), (2018/C 189/01). *Den Europæiske Unions Tidende C 189/1*, 4.6.2018.
- Sacco, P.L. (2011). *Culture 3.0: A new perspective for the EU 2014–2020 structural funds programming*. Udarbejdet for OMC Working Group on Cultural and Creative Industries på vegne av European Expert Network on Culture (EENC).
- Saltikoff, N. (2017). *The Positive Implications of Internships on Early Career Outcomes*. NACE. National Association of Colleges and Employers.
- Singh, S. & 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. (2020). Museums and Education in Norway. I T. Fristrup (red.). *Museums and Education and in the North* (s. 17–27). Fornvårdaren 39. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. (2022a). Mellem tradition og fornyelse. Internship i historie med museet som kontaktpunkt mellem arbejds, uddannelses- og samfundsliv. I T. Fristrup (red.), *Nordic Figurations of Volunteering* (s. 113–140). Fornvårdaren 41. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. (2022b). Lærende frivillige på museer og en ny profession i frivillighedsledelse med fokus på udvikling af en samfundsrelevant kulturarvspædagogik. I T. Fristrup



- (red.), *Nordic Figurations of Volunteering* (s. 85–112). Fornvårdaren 41. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. (2023a). Hva vil vi med undervisning i historie? Historiefagets tradisjon og relevans. I L. Sonne & A.N. Wiklund (red.), *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1*. Novus forlag E-bøker. <http://omp.novus.no/index.php/novus/catalog/view/profesjonsutvikling1/39/1163>
- Sonne, L. (2023b). Historieundervisning utenfor skolen. Samarbeid med museer og den kulturelle skolesekken (DKS). I L. Sonne & A.N. Wiklund (red.), *Profesjonsutvikling for historieundervisere 1* (s. 209–232). Novus forlag E-bøker. <http://omp.novus.no/index.php/novus/catalog/view/profesjonsutvikling1/39/1163>
- 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.
- Statens offentliga utredningar. (2015). *Ny museipolitikk 2015: 89*.
- Meld. St. nr. 8 (2018–2019). *Kulturens kraft — Kulturpolitikk for framtida*. Kulturdepartementet.
- Meld. St. nr. 23 (2020–2021). *Musea i samfunnet. Tillit, ting og tid*. Kulturdepartementet.
- Stugu, O.S. (2010). *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget.
- Sweitzer, H. F. & King, F. (2019). *The Successful Internship. Personal, Professional and Civic Development in Experiential Learning* (5. utgave). Cengage.
- Kulturministeriet. (2011). *Udredning om fremtidens museumslandskab*. Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdelæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Wenger, E. (2015). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Gyldendal.
- Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education. The Wolf Report*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7a38c4ed915d1fb3cd6520/DFE-00031-2011.pdf>
- 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), 1–19.