



# 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. Voksenopp-læringsentre 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 presser 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. Historiedidaktikk 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 konkurranseevne 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 transformativ 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 transformativ 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 kapittelet 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 konkurranseevne. 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 21<sup>st</sup> 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.