



# Hva vil vi med undervisning i historie?

## Historiefagets tradisjon og relevans

Lasse Sonne

### Introduksjon

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

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

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

### Historiefagets tradisjon

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

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

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

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

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

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

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

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

### Kildekritikk

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

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

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

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

## Teoridannelse

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

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

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

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

### Historiefagets troverdighet

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

## Historiefagets relevans og muligheter i en ny verden

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

Hva er relevant? Hvorfor?

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



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

Historie er fortid, nåtid og fremtid

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

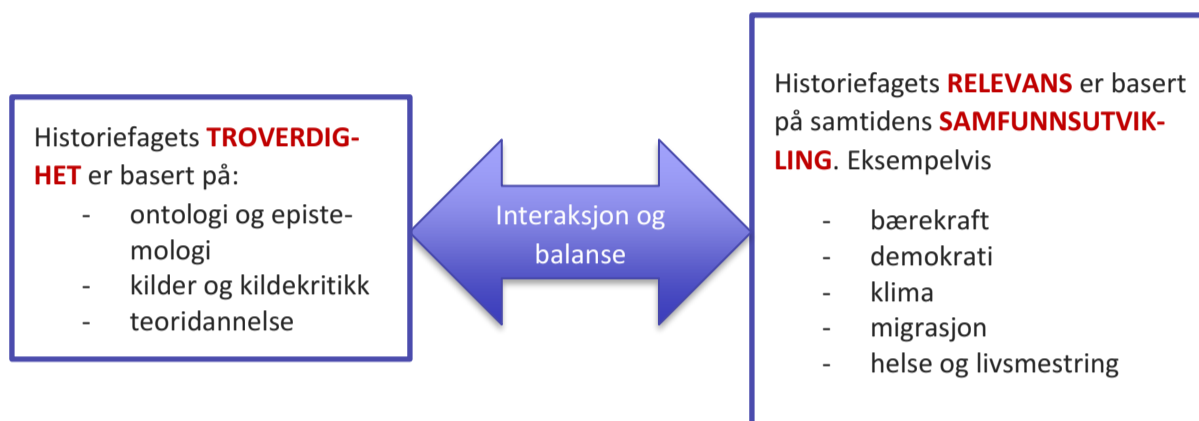
Selv om historie strengt tatt handler om fortiden, må historievitenskapen og historieundervisningen ta utgangspunkt i nåtiden og i forventninger til, eller forestillinger om, fremtiden, for å være relevant. Med andre ord er det ikke likegyldig hva vi forteller om. Vi bør velge våre temaer strategisk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

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

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

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

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



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

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

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



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

Hvordan velge tema å forske på og undervise i?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### Europarådet og fremtidens historieutdanning

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

### Historie som anvendt forskning

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Modus 3 kan beskrives som en slags demokratisk kunnskapsproduksjon (kunnskap innenfor et demokratisk system). Denne typen forskning kan også betegnes som samskaping og/eller samproduksjon. Der modus 1 på sett og vis tar utgangspunkt i en akademisk isolert kontekst, tar modus 2 utgangspunkt i å kombinere interesser mellom akademia, staten og industrielle interesser i privat økonomi. Modus 3 går steget videre og forholder seg i prinsippet til alt eller alle interesser, sivilsamfunnet inkludert. Det er med andre ord snakk om bærekraftig kunnskapsproduksjon. Med dette menes at alle interessenter som den gjeldende forskning er relevant for skal være involvert i forskningsprosessen. Det kan være det politiske systemet, utdannelsessektoren, det økonomiske systemet, natur og miljø og befolkningen i det hele tatt. Tanken er at det nettopp er ved å involvere alle interessenter i samfunnet at en bærekraftig kunnskapsproduksjon virkeliggjøres.

---

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

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

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

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

### Kulturarv og relevans

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Konklusjon

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



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

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

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

## Referanser

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



- Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21<sup>st</sup> Century. Principles and Guidelines*. Council of Europe. Besøkt 2022-11-03.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, E. (red.). (2014). *Aksjonsforskning: en grundbog*. Samfundslitteratur.
- Education 2030. (2015). Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNDP, UNFPA, UNHCR – The UN Refugee Agency, UNICEF, UN Women, World Bank Group, International Labour Organization. Incheon. Republic of Korea. 21 May 2015.
- Eriksen, A. (2009). *Museum. En kulturhistorie*. Pax forlag A/S.
- Erslev, K. (1987). *Historisk Teknik. Den historiske undersøgelse fremstillet i sine grundlinier* (2. utgave). Den Danske Historiske Forening.. B. Stougaard Jensen.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, 29(2), s. 109–123.
- Europaparlamentet. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)* (Official Journal of the European Union L 394/10 – L 394/18).
- FNs bærekraftsmål 2022. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>. Besøkt 22-09-15.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gulbrandsen, M. (2017). Impact av forskning. Introduksjon til det nye forskningscenteret OSIRIS – The OSlo Institute for Research on the Impact of Science [Powerpoint-presentasjon] Hentet fra <https://www.sv.uio.no/tik/forskning/sentre/osiris/presentasjoner/osiris-presentasjon-generell-norsk-mars-2017.pdf>. Besøkt 2022-08-12.
- Gulbrandsen, M. & Sivertsen, G. (2018). *Impact i anvendt forskning: begrepsavklaring og praksis* (NIFU Arbeidsnotat. 2018: 10). NIFU.

- Hessels, L. & Lente, H.V. (2008). Re-thinking new knowledge production: a literature review and a research agenda *Research Policy*, 37(4), s. 740–760.
- Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon. En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Kristiansson, M.R. (2006). Modus 2 vitensproduksjon. *DF Revy*, 29(2), s. 18–21.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2021). Inclusive Growth. <https://www.oecd.org/inclusive-growth/>. Besøkt 2021-11-28.
- Pedersen, D.B. (2017). *Impact. Redskaber og metoder til måling af forskningens gennemslagskraft*. Det Frie Forskningsråd.
- Rip, A. (2002). Science for the 21st century. I Tindemans, P., Verrijn-Stuart, A. & Visser, R. (red.), *The Future of Science and the Humanities* (s. 99–148). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Sacco, P.L. (2011). *Culture 3.0: A new perspective for the EU 2014-2020 structural funds programming* (EENC Paper, april 2011). European Expert Network on Culture (EENC)
- Sonne, L. (2022). Mellem tradition og fornyelse. Internship i historie med museet som kontaktpunkt mellom arbeids, uddannelses- og samfundsliv. I Fristrup, T., *Nordic Figurations of Volunteering*. Fornvårdaren 41. Jamtli Förlag.
- Sonne, L. & Banik, V.K. (2021). Livslang læring, sosial læring og museet som ramme for formell, uformell og ikke-formell læring. I Wollentz, G., Djupdræt, M.B., Hansen, A. & Sonne, L. (red.), *Museet som et sosialt rum och en plats för lärande* (s. 23-42). Fornvårdaren 40, Östersund, Jamtli Publishing.
- Sonne, L. & Salvesen, G.S. (2020). Creating and Implementing Space between Museums and Schools. The New Core Curriculum in Norway and the Escape Box. I Fristrup, T. (red.), *Museums and Education in the North*, (s. 179–201). Fornvårdaren 39. Jamtli Publishing.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket (u.å.). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>. Besøkt 2022-09-15.

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

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

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