



Modeller for arbeid med analyse av historiebruk

Anita Wiklund Norli

To av kompetansemålene etter vg3 i Læreplan i historie, fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram (HIS01-03) lyder slik: Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til framtiden, og reflektere over hvordan fortiden brukes av ulike aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken (Udir. 2020a).

Disse læreplanmålene handler om å gjøre elever oppmerksomme på hvordan både de selv og andre bruker historien, ikke minst hvordan forskjellige samfunnsaktører forholder seg til historie og bruker fortida når de kommuniserer. Som en historiedidaktiker har formulert det: «The main point is that history education is not only about the past, but it is also about how we do things with history» (Nordgren 2016: 498). Selv om den absolutte historiske sannhet ofte er vanskelig å avdekke og sette ord på er en av historiefagets viktigste oppgaver å fungere som en korreks til manipulerende historiebruk, myter og konspirasjonsteorier. Fra 1980-åra har historikere vært særlig opptatt av å sette fokus på hvordan fortida har blitt brukt for å skape oppfatninger om samtida og forventninger til framtida. Dette perspektivet på historie vokste først fram i Storbritannia og USA. I norsk sammenheng fikk interessen for bruk av historie etter hvert et oppsving som en del av fagfeltet historiedidaktikk (Stugu 2008, Bøe og Knutsen 2012, Folkenborg 2018).

Historiebruk handler om hvordan et samfunn bevisst og ubevisst bruker fortida. Det kan være i form av minnemarkeringer som høytidsdager, festivaler og jubileer eller ved å sette opp minnesmerker med statuer og lage innskripsjoner. Hensikten er ofte å bygge fel-

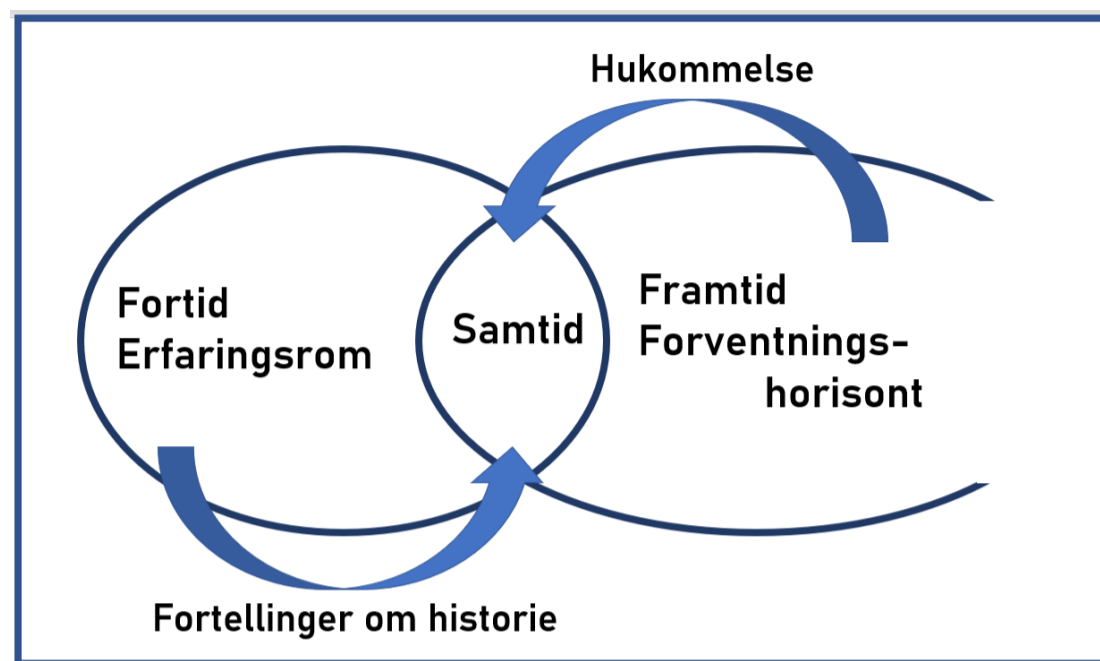
lesskap på grunnlag av felles historie og kultur (Aronsson 2004: 46ff, Bøe og Knudsen 2021: 15 ff). Vi skal se at historien også kan brukes politisk, for å rettferdiggjøre en ideologi. Og ofte spilles det på historie i reklame og markedsføringssammenheng. *Historiebevissthet* handler om hvordan vi orienterer oss i denne bruken av historie, at vi forstår samspillet mellom vår forståelse av nåtida, fortolkning av fortida og forventninger til framtida. Ifølge Kunnskapsløftet 2020 vil det å utvikle historiebevissthet si at

elevne skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevne utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevne kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt. (Udir. 2020a)

Begrepet historiebevissthet dukker opp i historielæreplanen for første gang i Kunnskapsløftet i 2006 (Eikeland 2013). I historieundervisning vil historiebevissthet relateres til kunnskap om menneskets måte å leve på gjennom tidene og dreie seg om metodikk som kan hjelpe elevne til å se at alle mennesker er både historieskapt og historieskapende langs en tidsakse fra fortida, gjennom samtida mot nåtida (Kvande og Naastad 2013, Eikeland 2013, Roos 2022).

Som en illustrasjon kan vi tenke oss at historiebevissthet kan framstilles som et reflekterende og prosjekterende fenomen som knytter sammen fortid, nåtid og framtid. Vi står i vår egen nåtid, mellom erfaring og forventning. Erfaringsrommet inneholder alt vi har opplevd og erfart kombinert med det vi har lært gjennom andre. Historiske og sosio-kulturelle faktorer spiller sammen i danningen av en persons identitet (den nederste pila i figuren under). Erfaringsrommet øker gjennom hele livet, men vil alltid være avgrenset. Forventningshorisonten er ikke avgrenset av tid eller andre faktorer, den vil alltid være åpen mot framtida. Oppfatninger om fortida knyttes opp mot muligheter i framtida og formes av dette (den øverste pila). De to pilene spiller sammen i bruken av historie: Felles hukommelse (erfaringsrom) legger til rette for bruk av historien i samtidsrommet og skaper

en felles framtidshorisont. På denne måten kan vi si at historiebevistheten har en projiserende karakter.



Figur 1. Historiebevissthetens projiserende karakter (inspirert av Aronsson 2004: 70).

Elevene skal bli oppmerksomme på hvordan historiefortellinger, symboler og tradisjoner i folks liv blir brukt med hensikt, både for å skape identitet, samhold og tilhørighet, men også for å anspore til splittelse og konflikt. Fortellinger om historie presenteres ikke bare i skolens historietimer, elevene møter dem også daglig i samfunnet utenfor skolen. En lærer i et klasserom må konkurrere med internett, som har gjort det mulig å spre sann og usann informasjon om historie og samfunn på en langt mer effektiv måte enn læreren kan få til. Historisk kildemateriale blir stadig mer tilgjengelig digitalt, men like lett spres også myter, fake news og konspirasjonsteorier. Unge mennesker trenger kunnskap og verktøy for å navigere i dette havet av tilgjengelig informasjon. At det dessuten er den falske informasjonen som promoterer mest pågående, gjør det enda mer utfordrende. For å kunne forholde seg til hvordan historie brukes på nett, i sosiale media og ellers i omgivelsene våre, trengs det kunnskap om hvordan dette påvirker måten folk kommuniserer på og tolker verden. Læreren trenger redskaper og metodikk for å hjelpe elevene til å se hvem som bruker historien, med hvilke midler og med hvilken hensikt.

Vi skal se på noen undervisningsmetoder for ungdomsskolen og videregående skole der elevene får arbeide med analyse av historiebruk. Den første kan vi kalle en induktiv-deduktiv metode. Den kombinerer, som vi skal se, en induktiv med en deduktiv inngang til tematikken. En slik tilnærming har blitt utviklet for mellomtrinnet i grunnskolen (Jensen og Østergaard 2018). Men metoden kan absolutt også være aktuell å bruke både på ungdomstrinnet og i videregående skole. Den andre metoden bygger på del to i den første og går helt enkelt ut på å analysere historiebruk som kommunikativ handling. Som et siste eksempel på metodikk skisseres forslag til hvordan elever i videregående skole kan arbeide med studieforbereende prosjekter der de skal skrive argumenterende tekster eller ha framføringer. Til slutt trekker vi fram noen eksempler på historiebruk som kan egne seg for analyseprosjekter i videregående skole.

Induktiv-deduktiv metode

La oss først ta for oss den induktiv-deduktive metoden. Historiefaget krever empirisk grundighet og etterprøvbarehet. I historiedidaktikken vektlegges undervisningsmetoder som skaper innlevelse og engasjement gjennom elevaktivitet og variasjon. Lærernes undervisning befinner seg i krysningpunktet mellom undervisningsfag og -didaktikk. Et av kjerneelementene i den nye læreplanen har et ambisiøst mål om at elevene skal oppøves i utforskende historie og kildekritisk bevissthet:

Elevene skal kunne undre seg over, reflektere over og vurdere hvordan kunnskap om fortiden blir til. De skal kunne uttrykke sin nysgjerrighet og være aktivt kunnskaps-søkende og -skapende ved selv å gjennomføre undersøkelser og forme fortellinger. Elevene skal kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historieframstillinger. Kildekritisk bevissthet dreier seg om å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til, og i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller. Elevene skal forstå at mangelfulle kilder kan gi kunnskapsbegrensninger (Udir. 2020a).

Forskere har pekt på at undervisning i historiebruk kan bli vellykket hvis elevene først har fått oppleve å selv være historiebrukere og konstruere historiske fortellinger, for deretter å analysere fortellingene til andre historiebrukere. I historieundervisningen kan det være fruktbart å nærme seg temaet historiebruk fra to perspektiver: En narrativ tilnærming ved at elevene selv skriver historiefortellinger eller arrangerer scenarier og rollespill for å til egne seg innsikt i samfunnsforhold i fortida, og en kritisk gjennom at elevene analyserer bruk og funksjon av historie fortalt av andre (Jensen og Østergaard 2018, Ohman Nielsen 2007). Elevene skal trenes i å ha et dobbelt blikk på historie i bruk; både det analyserende med utgangspunkt i metodebruk og kildekritikk, og samtidig det narrative med vekt på poesi, empati og eksistensielle spørsmål. Vi kan bruke Knut Kjeldstadlis formulering: «Nedbryte myter, ja. Kritikk, ja. Men historikerens oppgave er ikke bare negativ, destruktiv og avslørende. Vi har også en konstruktiv oppgave: å oppbygge bilder av fortiden» (Kjeldstadli 2001). Disse to tilnæringsmåtene kombineres i den induktiv-deduktive undervisningsmetoden. Vi skal se på hvordan dette konkret kan gjøres i undervisningen.

I nordisk historieundervisning har det vært vanlig å bruke en modell der elevene arbeider ut fra at historiebruk kan deles i sju grupper basert på hensikt: Vitenskapelig historiebruk, eksistensiell historiebruk, moralsk historiebruk, ideologisk historiebruk, politisk historiebruk, underholdende/kommersiell historiebruk og ikke-bruk av historie (Jensen og Østergaard 2018). Den siste formen for bruk av historie, ikke-bruk av historie, kan også kalles retusjerende bruk av historie. Det skjer når minnesmerker fjernes eller innskrifter viskes bort (Bøe og Knutsen 2021: 19).

Blant andre har den svenske historiedidaktikeren Kenneth Nordgren en litt annen tilnærming; han definerer tre mulige hensikter bak historiebruk:

For å forklare verden.

Mennesker har et allment behov for å forklare verden og tilværelsen. Historiske myter og metaforer skapes som forsøk på å forklare samfunnet vi lever i og bakgrunnen for det (Zanazanian 2015, Nordgren 2016). Det samme målet har den tradisjonelle akademiske analysen av historien.

For å skape identitet.

Gjennom å legge vekt på kulturarv og hendelser i fortida brukes historie for å knytte følelsesmessige bånd til steder og samfunn, og slik skapes etnisk og nasjonal identitet (Nordgren 2016, Anderson 2006, Hobsbawn and Ranger 1992).

For å påvirke.

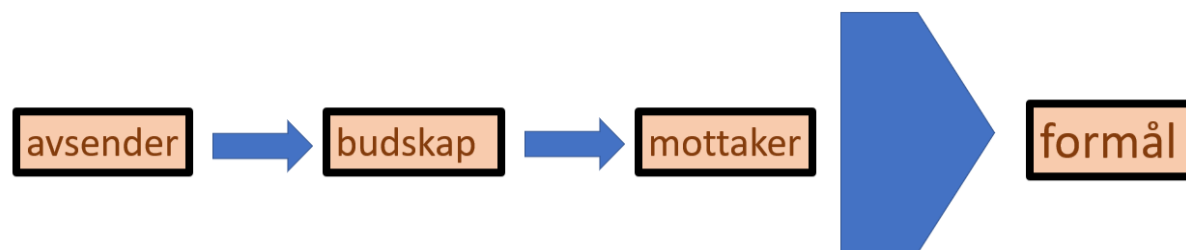
Eksempler fra historien brukes både for å forsvare idealer og for å kritisere og utfordre det etablerte (Nordgren 2016).

Nordgren ser historiebruk som en kommunikativ handling mellom en aktiv avsender og en fortolkende mottaker:

use of history is a performative act conducted through communication» og «a use of history is not an isolated and completed act but an interactive, ongoing, changing, and multifaceted one. Similarly, the power of communications does not lie only in the language (or the narrative) but also in the relation to the context in which it occurs (Nordgren 2016).

Konteksten som denne kommunikasjonen foregår i, må derfor også være en del av analysen.

Med utgangspunkt i denne definisjonen kan vi tenke oss en kommunikasjonsanalyse der det stilles følgende spørsmål: Hva er budskapet? Hvem er avsender? Hvem er mottaker? I hvilken sammenheng inngår historiebruken? (Jensen og Østergaard 2018). Utsagnet eller handlingen som er utgangspunktet for kommunikasjonsmodellen kan studeres fra tre perspektiver: det som faktisk ble sagt/gjort, intensjonen som lå bak ytringen/handlingen og effekten den har på mottakerne (Austin 1962).



Figur 1. Kommunikasjonsmodellen kan illustreres slik (etter Jensen og Østergaard 2018).

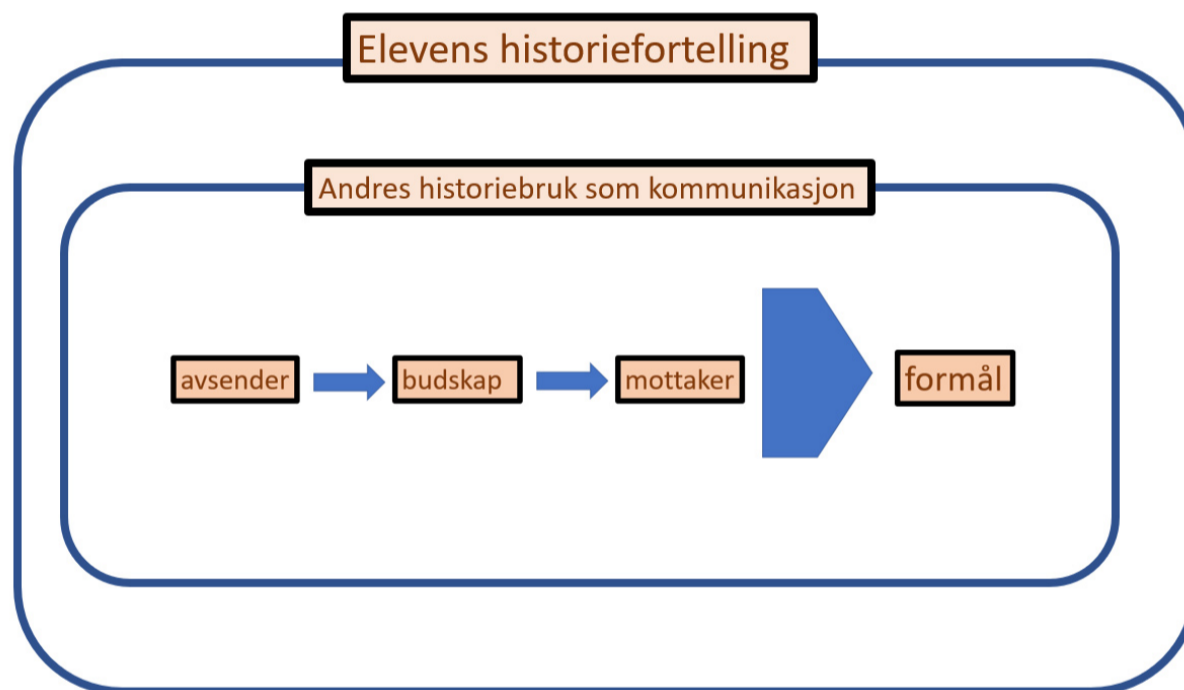
Modellen skal hjelpe elevene til å avdekke hensikten bak et utsagn eller en handling der historie brukes. Det vil si at elevene skal øves i en deduktiv analyse. Og gjennom analysen kan formålet med historiebruk relateres til en av de sju undergruppene som historiebruk tradisjonelt har blitt delt inn i – vitenskapelig bruk av historie, eksistensiell bruk av historie, moralsk bruk av historie, ideologisk historiebruk, politisk historiebruk, underholdende/kommersiell bruk av historie eller ikke-bruk av historie.

Metoden legger opp til en deduktiv undervisning der utgangspunktet er at elevene skal få teorien til å passe på et stoff, for eksempel ved å leite etter bruk av historie i deres egne omgivelser og virkelighet. I en slik metode vil elevene kun arbeide med kritisk historiebruk. Men et undervisningsopplegg kan bli mer fruktbart hvis læreren klarer å tillegge undervisningsgangen også en induktiv undervisningsgang i tråd med læreplanmålet; eleven skal kunne *utforske fortiden ved å formulere problemstillinger, finne, vurdere og bruke ulikt materiale og presentere egne slutninger* (Udir. 2020b). Hvis det bare er læreren som er historieforteller, hindres elevene til en viss grad i å utvikle selvstendige tanker om fortida. Når de utfordres på å skape narrative tekster, vil de selv måtte ordne informasjonen slik at den skaper mening (Rüsen 2004). Undervisning i historiebruk kan derfor bli spesielt vellykket hvis elevene selv har fått oppleve å være historiebrukere og konstruere historiske fortellinger, for deretter å analysere fortellingene til andre historiebrukere (Jensen og Østergaard 2018).

For å lykkes med en slik tilnærming, kan undervisningen deles i tre faser, en informasjonssamlende, en induktiv/narrativ og en deduktiv/analyserende. Det er avgjørende at elevene har tilegnet seg realkunnskap om det aktuelle historiske temaet før de får erfaring med selv å være narrative historiebrukere. Et tema som egner seg godt for denne metoden, er den dansk-norske statens involvering i transatlantisk slavehandel i tidlig nytid (Jensen

og Østergaard 2018). Dette ble gjort særlig aktuelt i forbindelse med 100-årsjubileet for salget av de dansk-norske tropekoloniene til USA i 2014. Det aktualiserte spørsmålet om det var på sin plass med en offisiell unnskyldning fra den danske staten – og kanskje den norske også.

I arbeidet med denne tematikken og med fokus på historiebruk, kan elevene først få en innføring i de realhistoriske forholdene. På dette grunnlaget vil de kunne bruke kunnskap til å skape sine egne historiefortellinger. De kan for eksempel bruke empati for å fortelle om forholdene på en sukkerplantasje sett fra slavenes virkelighet. Vi kan tenke oss ulike produkter; elevene kan lage film, podkast, eller for eksempel fortelle historier i form av brev eller dagbøker. Deretter kan oppmerksomheten deres rettes mot historiefortellinger fortalt av andre historiebrukere, som for eksempel representanter for den danske eller norske staten på forskjellige tidspunkt, eller hvordan historien brukes av barnebokforfattere og/eller lærebokforfattere.



Figur 3. Undervisningsmodellen blir da slik (etter Jensen og Østergaard 2018).

Modellen viser at elevenes narrative historiebruk danner en forståelsesramme for å kunne nærme seg samme tema på en kritisk og analyserende måte. For å bli i stand til å forholde seg til andres historiebruk og analysere innhold og hensikt i andres kommunikasjon, må elevene selv først ha en forståelse av og en fortelling om den reelle historien. Elevene vil

raskt oppdage at andres fortellinger ikke alltid stemmer over ens med deres egne. Denne erkjennelsen vil være et godt utgangspunkt for en videre undersøkelse av konteksten som andres historiebruk har oppstått i. Elevene kan da spørre seg: Ligger det en bestemt hensikt bak historiefortellingene? (Jensen og Østergaard 2018). Denne enkle modellen kan selvfølgelig også brukes i en historieklasser i videregående skole.

Modell for kommunikasjonsanalyse

Hvis læreren vil gi elevene en større utfordring, kan en mer avansert modell for tradisjonell analyse benyttes, en kommunikasjonsanalyse. Et eksempel er Nordgrens analysemodell for historiebruk, den kan settes opp slik (etter Nordgren 2016):

	Avsender	Budskap	Mottaker
1 identifisere kontekstualisere	Hvem er sender?	Hva er konteksten?	Hvem er mottaker?
2 tolke handlingen	Hva blir faktisk gjort/sagt?	Hva betyr det - direkte og indirekte?	Hvordan reagerer mottaker?
3 tolke årsakene/hensikten	Hva er ønsket påvirkning?	Hvordan er budskapet utformet?	Hvordan kommer forståelse, identifisering og påvirkning til uttrykk?
4 tolke interaksjonen	Hvordan forstås/tolkes mottakers reaksjon?	Hva blir det avgrensede budskapet?	Hvordan tolkes avsenders reaksjon?

Figur 4. Modell for analyse av historiebruk.

Analysen beveger seg mellom fire nivåer: 1) identifisere og kontekstualisere kommunikasjonssituasjonen, 2) tolke handlingen, 3) tolke hensikten og de bakenforliggende årsakene, 4) tolke interaksjonen mellom sender og mottaker.

I praksis vil analyseprosessen bevege seg fram og tilbake mellom nivåene slik pilene indikerer. Det horisontale representerer kommunikativ interaksjon mellom avsender, budskap og mottaker. De vertikale inndelingene er analytiske nivåer som påvirker og påvirkes

av hverandre. Avhengig av situasjonen kan det analytiske fokuset være på én eller to kategorier i stedet for å dekke hele matrisen. For eksempel, hvis man analyserer hvordan en folkegruppe i eksil bruker historien til å styrke sin historiske identitet i et eksilmiljø, kan man starte med avsender. For å forstå en film som bruker historiske referanser derimot, vil man sannsynligvis begynne å dekode budskapet. Uansett hvor man velger å starte, bør man beskrive og analysere med tanke på konteksten hendelsen eller budskapet står i.

Nordgrens intensjon med modellen er ikke primært å vise hvordan man analyserer historiebruk, men å vise hvordan bruken av historie er en kommunikativ handling som kan forstås og analyseres på forskjellige nivåer. Han forklarer det på denne måten:

Humanity uses representations of the past to invent itself as members of communities, and these communities are reproduced through channels, such as education and popular culture. History is used to re-write and re-invent to integrate changes and interactions and to make the future comprehensible. This is not (primarily) a post-modern relativity but an authentic problem with researchable positions. But then again, it is not about what the accurate facts are, or how to interpret the past, but understanding the role history plays in public cultures (Nordgren 2016: 497).

Modellen er likevel et godt redskap for å analysere hensikt bak og virkning av situasjoner der historie blir brukt. Den kan anvendes til alt fra reklameanalyse til avsløring av konspirasjonsteorier.

Historiefaget har et ansvar for å øve opp elevene i kildekritikk og slik bidra til å trene opp evnen til kritisk tenking og dermed bygge motstandskraft mot manipulasjon. Med innsikt i historiebruk, vil de forstå hvordan fortida blir brukt for å oppnå mål i nåtida. Når elever øves i å analysere kildebruk, vil det hjelpe dem til å gjenkjenne mekanismene bak all propaganda. Denne analysemodellen kan implementeres i undervisningen i vid sammenheng og brukes systematisk over tid.

Modell for arbeid med argumenterende tekster

Vi skal se på det siste undervisningsopplegget, et skreddersydd opplegg utviklet og prøvd ut av forskere ved Universitetet i Oslo og ment for elever i videregående skole som arbeider med kildekritikk (Bråten m. fl. 2019). Dette undervisningsopplegget kan veldig gjerne organiseres tverrfaglig der lærere i flere fag deltar i prosessen. Tanken bak er å hjelpe elevene til å få et bevisst forhold til kildebruk når de selv skal produsere skriftlige og muntlige tekster. Hvor vellykket tekstproduksjonen vil bli, avhenger av elevenes kompetanse på flere områder: leseforståelse, bakgrunnskunnskap, hukommelse og kildeforståelse. Historie- og kildebevissthet er grunnleggende kompetanser for at elevene skal utvikle seg til informerte medborgere og delta i samfunnsdebatten. Samtidig med at bruken av sosiale medier som kilde til informasjon om viktige spørsmål i livet øker, avtar bruken av og tiliten til tradisjonelle mediekkanaler. Dette krever at ungdommen lærer å bedømme informasjonens relevans og pålitelighet. Strømmen av feilinformasjon om kontroversielle spørsmål, som klimaendringer og innvandring, framhever behovet for å vektlegge historiebevissthet og kritisk leseferdighet. Undervisning i kildekritikk har ikke bare til hensikt å forbedre elevene til akademiske studier, men er også et spørsmål om å utdanne dem for demokrati og medborgerskap.

Helt konkret tar undervisningsopplegget utgangspunkt i at elevene skal skrive et fiktivt leserinnlegg om et emne og planlegge et muntlig framlegg om det samme (Bråten m. fl. 2019). Undervisningen deles inn i arbeidsøker, og elevene oppfordres til å bruke arbeidsark og ta notater underveis i undervisningsopplegget. Nordgrens analyseskjema for historiebruk kan fungere som utgangspunkt for å lage skjematiske arbeidsark. I forkant av skriveprosessen legges undervisningen opp som en trinnvis utvikling av elevenes kildebevissthet. Elevene presenteres for kilder som representerer sprikende eller motstridende syn på en sak og får i oppgave å sammenligne. Før arbeidet begynner vil læreren vurdere bakgrunnskunnskapene til elevene og velge ut tekster i overensstemmelse med kunnskapsnivået i klassen. Hele elevgruppa behøver ikke arbeide med de samme tekstene. Her kan det differensieres. Muligheter for differensiert undervisning kan planlegges i forberedelseøktene eller legges inn ved behov underveis i arbeidsøktene.

Forberedelsene til å skrive leserinnlegget deles i tre økter, hver på 90 minutter, der de tre øktene handler om: 1) å velge kilder, 2) å lese kildene, 3) å skrive en tekst. I disse øktene vil arbeidsmetoden variere mellom selvstudium, klassesdiskusjoner, lærerstyrt undervisning og veiledning fra lærer (Bråten m. fl. 2019).

I den første økta, *å velge kilder*, leser og diskuterer elevene flere tekster. Læreren presenterer først en tekst uten kildeinformasjon og setter i gang en klassesdiskusjon om teksten. Et godt valg av tekst kan være et utdrag fra forsvarstalen til Vidkun Quisling ved rettssaken mot han i 1945, der han forteller om sin omsorg for andre mennesker og hvordan han gjennom humanitært arbeid har gjort stor innsats for å redde liv. Etter en kort diskusjon i klassen får elevene kildeinformasjon om teksten, og læreren leder en ny diskusjon i klassen. Følgende spørsmål diskuteres: Hvilken betydning fikk kildeinformasjonen? Hva er sammenhengen mellom kildeinformasjon og innholdsanalyse? Hvorfor er kildeinformasjon viktig når du skal velge, lese og bruke opplysninger fra kilden? Etter denne diskusjonen blir elevene fortalt at klassen skal sette søkelys på nettopp kildeinformasjon og kildekritikk i undervisningen framover.

Så får elevene utdelt to korte tekster med samme tematikk. Tekstene har ulikt opphav, gir ulik informasjon og er ment som forberedelse til en presentasjon om det bestemte temaet. Det kan for eksempel være en kort vitenskapelig artikkel og en artikkel fra et ukeblad. Begge tekstene er relevant i denne sammenhengen. Hovedforskjellen mellom dem er kildeinformasjonen. Elevene får i oppgave å lese disse tekstene og diskutere med en medelev hvilken tekst de vil velge for å forberede en presentasjon om emnet.

Så blir elevene presentert for to hypotetiske elevers tenkning når de bestemmer seg for hvilken tekst de vil velge. Læreren introduserer eksemplene ved å si: «Nå skal jeg vise dere hvordan to andre elever valgte en tekst som kilde og begrunnet valget sitt.» Eleven A tar hensyn til kildeinformasjonen i sin vurdering. Elev B baserer avgjørelsen på sine egne meninger og om teksten virker interessant. Klassen diskuterer så disse to elevenes ulike måter å tilnærme seg teksten på. Spesielt blir de bedt om å studere hvordan elev A hadde reflektert over kildes funksjon og hensikt og så lagt dette til grunn for sitt valg av kildetekst. Etterpå diskuterer klassen kort disse elevenes valg, initiert av at læreren spør: «Hvem synes dere begrunnet tekstvalget best, og hvordan tror dere denne eleven fikk til sin egen tekst?»

Etter denne korte diskusjonen får klassen studere et utfylt regneark som viser spørsmål elev A hadde notert om kildeinformasjonen bak de to tekstene (f.eks. «Hva slags tekst (sjanger) er dette?») og hva har denne informasjonen å si for troverdigheten til kilden (f.eks. «Hvilken betydning kan sjangeren ha for påliteligheten i informasjonen?»). Elevene får se hva elev A har notert som svar på disse spørsmålene. I den siste delen av denne økta blir elevene presentert for et nytt sett med tekster som varierer med hensyn til relevans for det gitte temaet, og bedt om å velge de tekstene de ønsker å bruke når de skal forberede en presentasjon. I denne prosessen vil elevenes valg være inspirert av refleksjonene til eksempeleleven som hadde jobbet kildebevisst og kritisk.

I den andre økta – *å lese kildene* - skal elevene øve seg på å lese og tolke kilder, og bli bevisst hvordan kildeinformasjon kan brukes aktivt under lesning. De får lese flere tekster og trene på å tolke og vurdere med utgangspunkt i informasjonen de får om kildenes budskap og hensikt, etter mønster av elev A fra forrige økt. I resten av økta arbeides det med å tolke og evaluere innhold i lys av kildeinformasjon. Økta avsluttes med en kort, lærerledet oppsummering og klassediskusjon rundt tolkningene, evalueringene og begrunnelsene til elevene.

I den tredje økta – *å skrive en tekst* - skal elevene arbeide med ferdigskrevne elevtekster. De får utdelt to essays skrevet av elever, begge godt formulert og organisert og med relevant innhold. Det ene bygger på kilder og kobler til forskjellige perspektiver. Det andre har ingen kildehenvisninger. Elevene leser og diskuterer de to essayene og jobber med å avdekke forskjellene i kildebruk. Deretter studerer og diskuterer de hvordan kildehenvisninger blir brukt i det første essayet. I denne økta presenterer lærerne også sine kriterier for å evaluere elevers skriftlige arbeider, ved å bruke essay-eksemplene som et utgangspunkt. Spesielt forklarer lærerne at det legges mye vekt på elevenes valg av kilder når deres arbeid skal evalueres. Denne begrunnelsen er forankret i nasjonale læreplanmål for videregående skole. (Udir. 2020).

Etter de tre 90-minutters øktene med innføring i tekstanalyse jobber elevene med den individuelle skriveoppgaven designet for nettopp å trene på prinsippene for kildebevissthet. Denne fasen består også av tre 90-minutters økter fordelt over to uker. I disse øktene leser elevene autentiske tekster om oppgavens tema. De velger ut de kildetekstene de ønsker å

bruke i sin egen tekst og skriver et essay på 500–750 ord, med utgangspunkt i informasjon fra de utvalgte tekstene.

Deretter jobber elevene med en muntlig gruppeoppgave slik at de videreutvikler forståelsen av prinsippene for kildebevissthet. Denne fasen består også av tre 90-minutters økter. Grupper på fem eller seks elever velger kilderessurser knyttet til en tildelt problemstilling. Med forankring i de valgte tekstene lager elevene en 10-minutters PowerPoint-presentasjon, som etterfølges av 5 minutter refleksjon over hvordan de har brukt kilder da de jobbet med oppgaven. Gjennom hele arbeidsprosessen følger læreren dem tett med veiledning.

Undervisningsukene satt opp skjematisk (etter Bråten et al. 2019):

Forberedelse: læreren samler og forbereder materiale til introduksjonen

Økt 2 (90 min.): “å velge kilder”

Økt 3 (90 min.): “å lese kildene”

Økt 4 (90 min.): “å skrive en tekst”

Økt 5 (90 min.): Skriveoppgave (velge ut kilder)

Økt 6 (90 min.): Skriveoppgave (lese)

Økt 7 (90 min.): Skriveoppgave (skrive)

Økt 8 (90 min.): Muntlig oppgave (leite og velge ut kilder)

Økt 9 (90 min.): Muntlig oppgave (lese og skrive)

Økt 10 (90 min.): Muntlig oppgave (presentere og reflektere)

Undervisningsopplegget har blitt testet ut av forskerne ved UiO, og etter gjennomføring konkluderte de med at kildebevisstheten hos elevene som hadde deltatt i opplegget, var styrket. Opplæringen viste seg å fortsatt ha effekt da ferdighetene til elevene ble etterprøvd tre måneder seinere i skoleåret (Bråten m. fl. 2019).

Eksempler på historiebruk

I arbeidet med historiebruk på vg2 og vg3 i videregående skole finnes det mange mulige innfallsvinkler og eksempler på bruk av historie. *Konspirasjonsteorier* både fra fortid og

nåtid kan være utgangspunkt for elevenes prosjekter. Vi trenger først en avklaring: Hva er det som kjennetegner en konspirasjonsteori? En definisjon kan være:

antagelsen om, at der bag en bestemt hændelse kan findes en skjult plan eller årsag som ikke er umiddelbart tilgjengelig for alle. Årsagen holdes bevidst skjult af en eller flere personer eller instanser, og det antages, at hændelsen indgår i en større plan med en ondsindet hensigt, der vil få alvorlige konsekvenser for mangemennesker (Peters 2017: 3).

Det hevdes at alt henger sammen og ingenting skjer tilfeldig, og hensikten er å stigmatisere og skape fiendebilder. Michael Barkun uttrykker det slik: «The belief that an organization made up of individuals or groups was or is acting covertly to achieve some malevolent end». Han peker spesielt på tre ting som kjennetegner et konspiratorisk verdensbilde: Ingenting skjer ved en tilfeldighet, alt er resultater av bevisste, villedede handlinger. Ingenting er hva det ser ut til å være, selv noe som virker uskyldig kan være en del av konspirasjonen. Alt henger sammen med alt, og det finnes skjulte mønstre som konspirasjonsskapere hele tida leter etter for å avdekke skjulte sammenhenger (Barkun 2013: 3-4).

Konspirasjonsteorier fungerer mye på samme måte som myter. De er seiglivede fordi det er vanskelig å motbevise dem. De kan ikke kontrolleres eller testes, og det ligger i sakens natur at det er vanskeligere å bevise at noe finnes enn å bevise at noe *ikke* finnes. Det politiske budskapet kan ofte ikke diskuteres. For eksempel kan en religion endres til en politisk ideologi som bestemmer hvordan samfunnet skal organiseres. Et eksempel fra historien er kjønnsrollene slik de ble praktisert på 1800-tallet. Det var ikke aktuelt å diskutere hva som passet seg for menn, men ikke for kvinner (Bøe og Knutsen 2021: 20).

Bak konspirasjonsteoriene ligger konflikter og maktkamper. Når noe oppleves som urettferdig, reelt eller innbilt, kan det ligge til rette for konspirasjonsteorier. Konspirasjonsteoretikere har snev av paranoia. Personer som stemples som farlige motstandere av det bestående samfunnet, tegnes ofte som stereotyper, og det dannes myter om undergravende krefter. Slik konstrueres et endimensjonalt fiendebilde. Et kjent eksempel på en konspirasjonsteori er dolkestøtlegenden fra Tyskland i mellomkrigstida. Det ble hevdet at det

tyske nederlaget i første verdenskrig ikke skyldtes underlegenhet i militær styrke, men at de ble «dolket i ryggen» av forrædere blant sine landsmenn – jøder, sosialister og andre (Vogt 1978, Barth 2003, Watson 2008, Gross 2018, Krumeich 2018). Nazistene hadde en forestilling om at jødene planla å overta et verdensherredømme. Vi kan finne likhetstrekk mellom jødehat i mellomkrigstida og muslimhat som i dag gir grobunn for lignende konspirasjonsteorier.

Et annet eksempel fra historien er konspirasjonsteoriene som Stalin-regimet konstruerte på 1930-tallet, og som førte til Moskvaprosessene. Moskvaprosessene var tre store, offentlige rettssaker i Sovjetunionen mot Josef Stalins politiske motstandere i det kommunistiske partiet. Flere ble dømt til døden. Prosessene var avtalt spill, og dommer og straffer var forhåndsbestemt. (Getty & Naumov 1999, Khevnjuk 2009, Enstad 2018).

Som utgangspunkt for en analyse av retorisk bruk av historie fra vår egen samtid kan situasjonen i Ukraina være et utgangspunkt. Russlands invasjon og okkupasjon har et historisk bakteppe. Ukraina og Russland har ulike fortellinger om den historiske bakgrunnen for konflikten. For eksempel bruker Russland henvisninger til felles fortid på en selektiv måte for å legitimere krav på herredømme over områder i Ukraina (Holm 2016, Svenungsen 2022).

Det er selvfølgelig ikke bare i konspiratorisk hensikt at historie blir brukt. Minst like ofte brukes felles historie for å skape tilhørighet eller spore til samhold. Offentlig historiebruk har ofte til hensikt å skape, underbygge og utvikle nasjonal identitet. I denne sammenhengen settes det opp monumenter med inskripsjoner som skal bygge opp stoltheten i en nasjon eller et folk. Dette var spesielt tydelig i nasjonalromantikken på 1800-tallet. I Norge har hendelsene i 1814 vært brukt til å bygge opp under nasjonalfølelsen. Men ingen eier historien, og den kan bli brukt av andre med en annen vinkling og hensikt. I Danmark blir de samme hendelsene i 1814 beskrevet som en «katastrofe» (Sæby 2014, Jore 2018). Det kan være et interessant prosjekt for elever å sette disse to historiefortellingene opp mot hverandre. Det kan for eksempel tas utgangspunkt i plakater og jobbe med analyse av dem. Under ser vi en nasjonalistisk propagandaplakat for feiringen av den norske Grunnlovens 100-års jubileum i 1914 og en plakat som ble brukt i forbindelse med en utstilling om Kielfreden i det danske riksarkivet i 2014:



I innledningen til denne artikkelen blir det hevdet at historiefaget skal fungere som en korreks til manipulerende bruk av historie. Noen vil kanskje hevde at reklame og markedsføring praktiserer manipulerende historiebruk, fordi formålet er å påvirke en målgruppe til å handle – i dobbel forstand. Markedsførere kan spille på nostalgiske minner om fortida når det inviteres til deltakelse på forestillinger og arrangementer, eller det skapes behov for produkter som tilbys. Med slike eksempler kan elevene jobbe tverrfaglig med historie, norsk og markedsføring når historiebruken skal analyseres. Språket kan beskrives med støtte i retoriske kjennetegn som elevene lærer i norskfaget. I norskundervisningen snakkes det dessuten om *det utvidede tekstbegrepet* eller *sammensatte tekster*. S sammensatte tekster inneholder minst to ulike uttrykksmåter, som skrift, lyd, musikk, bilder eller film som står i en sammenheng og danner et budskap. I en slik kontekst kan moderne historiefremstilling sies å være *multimodal*. Plakatene over er eksempler på det. Det visuelle uttrykket inngår i et samspill med det auditive, verbale og i noen tilfeller kinestetiske. Museer formidler ofte historie ved hjelp av plakater, utstillingstekster, rekvisitter og interaktive formidlingsmedier som filmer, virtual reality og dataspill (Bøe og Knutsen 2021: 63). Dette har blitt tematisert i studier innenfor fagområder som historiebruk, historiedidaktikk og kulturhistorie og har sammenheng med den såkalte kulturelle vendingen på slutten av 1900-tallet samtidig som et utvidet kildebegrep og et større fokus på historiens erkjennelses- og framstillingsformer ble forsterket av ny teknologi og nye medieformer (Bøe og Knutsen 2021: 65-66). Når historie brukes som virkemiddel i slike sammenhenger, vil det være opplagt at dette kan være gode utgangspunkt for tverrfaglige prosjekter. Slik kan den travle skolehverdagen effektiviseres, og elevene får bruke kunnskap fra flere fag.

Avslutningsvis

Historiebevissthet har blitt et sentralt tema i ungdomsskolen og videregående skole og handler om sammenhengen mellom tolkning av fortida, forståelse av nåtida og perspektiv på framtida. Fortida er til stede i menneskers tankegods, holdninger og forestillinger. Derfor er det viktig å gjøre elevene bevisst på hvordan aktører med ulik hensikt kan ta historien i bruk. Hvis vi lærer elevene å tenke logisk og rasjonelt, gir vi dem en god beskyttelse mot manipulasjon og forførende retorikk.

I denne artikkelen har vi løftet fram noen lærings- og undervisningsmetoder for å møte disse målene i læreplanene. Ved å gjøre elevene historiebevisste setter vi dem i stand til å bli aktive medborgere i et demokratisk og pluralistisk samfunn. Det innebærer å legge til rette for øvelser i kritisk tenkning, kildekritikk og etisk vurdering av egne og andres handlinger. Samtidig vil de utvikle sine empatiske evner og kunne vise toleranse for at noen kan mene noe annet enn dem.

Refleksjoner rundt forholdet mellom fortid, samtid og framtid er forøvrig ikke noe nytt fenomen. Det kan passe å avslutte med Augustins ord fra 300-tallet:

Men det som no er klårt og tydeleg, det er dette: Korkje framtidige eller fortidige ting er til, og ein kan eigentleg ikkje seia at det er tre tider, fortid, notid og framtid. Kan hende skulle ein heller seia at dei tre tidene er: notid om dei fortidige ting, notid om dei samtidige ting og notid om dei framtidige ting. For desse tre finst i sjela, og nokon annan stad ser eg dei ikkje. Notid om dei fortidige tinga er minnet, notid om samtidige ting er åskodinga, notid om dei framtidige tinga er forventninga. (Farestveit et al. 2009: 272)

Referanser

Anderson, Benedict (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, UK: Verso

Aronsson, Peter (2004): *Historiebruk – att använda det förflutna*, Studentlitteratur AB, Lund

- Austin, John Langshaw (1962). *How to do things with words*. Oxford, UK: Clarendon Press
- Barkun, Michael (2013). *A Culture of Conspiracy: Apocalyptic visions in contemporary America*. Los Angeles: University of California Press.
- Barth, Boris (2003): *Dolchstoßlegenden und politische Desintegration. Das Trauma der deutschen Niederlage im Ersten Weltkrieg 1914-1933*, Düsseldorf: Droste.
- Bråten, Ivar, Brante, Eva W. og Strømsø, Helge I. (2019): *Teaching Sourcing in Upper Secondary School: A Comprehensive Sourcing Intervention With Follow-Up Data*. *Reading Research Quarterly*, 54(4) pp. 481–505 | doi:10.1002/rrq.253
- Bøe, Jan Bjarne og Knutsen, Ketil (2021): *Innføring i historiebruk*, Cappelen Dam Høyskoleforlaget
- Eikeland, Halvdan (2013): *Historie og demokratisk dannelse – en innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*, Portal, Kristiansand
- Enstad, Johannes Due (2018): *Soviet Russians under Nazi occupation: fragile loyalties in World War II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farestveit, Åsmund og Slaattelid, Hermund (2009): *Augustin: Confessiones, bok 11. en av den europeiske tidsfilosofiens viktigste tekster*. Det Norske Samlaget, Oslo
- Folkenborg, Håkon Rune (2018): *Én fortid – mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.
- Getty, John A. & Naumov, Oleg V. (red.) (1999): *The Road to Terror. Stalin and the Self-Destruction of the Bolsheviks, 1932-1939*. New Haven: Yale University Press.
- Gross, Gerhard P. (2028): *Das Ende des Ersten Weltkriegs und die Dolchstoßlegende*, Ditzigen: Reclam.
- Hobsbawm, Eric, & Ranger, Terence (1992). *The invention of tradition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hassing, Anders og Vollmond, Christian (2013): *Fra fortid til historie. Historiefagets identitet og metoder*.
- Holm, Minda (2016): *Legitimering gjennom (selektiv) felles fortid: russisk bruk av historie i Ukraine-konflikten i Nordisk Østforum: 30/4 2016, s. 214-237*

- Jensen, Margit Eva og Østergaard, Mike Friis (2018): *6. klasses arbejde med historiebrug* i Radar – Historiedidaktisk tidsskrift, Temanummer historiebrug 2018, 1
- Jore, Mari Kristine (2018): *Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati*, i Nordic Journal of Comparative and International Education, 2018, Vol. 2(1) <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/fortellinger-om-1814-forestillingen-om-det-eksepsjonelle-norske-demokrati/>
- Khlevniuk, Oleg V. (1999): *The Master of the House. Stalin and his Inner Circle*. Stanford Cal.: Yale University Press.
- Kjeldstadli, Knut (2001): *Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget*
- Krumeich, Gerd (2018): *Die unbewaltigte Niederlage. Das Trauma des Ersten Weltkriegs und die Weimarer Republik*, Freiburg: Herder
- Kvande, Lise og Naastad, Nils (2013): *Hva skal vi med historie? historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget, Oslo
- Nordgren, Kenneth (2016): *How to Do Things with History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture*. i Theory and Research in Social Education · September 2016, DOI: 10.1080/00933104.2016.1211046
- Ohman Nielsen, May-Brith (2007): *Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker*.
- Peters, Rikke Alberg (2017): *Konspirasjonsteorier i historieundervisningen, sådan!* i Radar historiedidaktisk tidsskrift 2017, 4
- Roos, Merethe (2022): *Å forstå fortiden og formidle for framtiden. Historisk kunnskap for lærerutdanningen*. Universitetsforlaget, Oslo
- Rüsen, Jörn (2004). *Berättande och förnuft, historieteoretiska texter*. Oversatt av Joachim Retzlaff. MediaPrint, Uddevalla AB.
- Stugu, Ola Svein (2008/2016): *Historie i bruk*, Samlaget.
- Svenungsen, Pål Berg (2022): *Putin, Ukraina og kampen om historien*, Middelalderbloggen, <https://middelalderbloggen.blogspot.com/>
- Sæby, Inger Marit Knap (2014): *Danskene markerer «katastrofeåret 1814»*, NRK Kultur, https://www.nrk.no/kultur/danskene-om-_katastrofearet-1814_-1.11581887

- Vidkun Quislings forsvarstale i lagmannsretten 1945. Utgitt i anledning hans hundreårsdag 18. juli 1987. A/S Historisk Forlag, Oslo 1987. <http://virksommeord.no/tale/6401/>
- Vogt, Judith (1978). *Historien om et image*. København: Samlerens Forlag; Oslo : J. W. Cappelens Forlag
- Watson, Alexander (2008): *Enduring the Great War: Combat, Morale and Collapse in the German and British Armies, 1914–1918*. Cambridge: Cambridge Military Histories, kapittel 6
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>
- Zanazanian, Paul (2015). *Historical consciousness and metaphor: Charting new directions for grasping human historical sense-making patterns for knowing and acting in time*. *Historical Encounters*, 2, 16–33