

# **Den historiske romanen – som inngang til historieundervisninga i vidaregåande skule?**

**Harald Endre Tafjord**



**Nordidactica**

**- Journal of Humanities and Social Science Education**

**2023:3**

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2023:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: [www.kau.se/nordidactica](http://www.kau.se/nordidactica)

## Den historiske romanen – som inngang til historieundervisninga i vidaregåande skule?

Harald Endre Tafjord

Høgskulen i Volda

*Abstract: In modern multimedia society, media like film, computer games and literature have a significant impact on peoples understanding of history, and to a degree forms the development of historical consciousness amongst pupils, separate from the teaching in school. The use of film and computer games in history teaching is not uncommon, and has been subject to research, while the use of the historical novel in history teaching is less common. It has also received little attention from scholars. A central question raised for debate in this article is whether the historical novel could be used in the history teaching in the Norwegian upper secondary school, and how this use could be related to the core elements and aims of competence in the subject curriculum. A central argument made is that the use of the historical novel in the school subject history can be connected to the core elements of historical empathy and historical consciousness and promote both core elements when combined with sources and history textbooks. In addition, the article discusses the relationship between the field of history as a scientific subject and the historical novel, and how certain shared characteristics could benefit history teaching.*

KEYWORDS: HISTORICAL EMPATHY, HISTORICAL CONSCIOUSNESS, THE HISTORICAL NOVEL

**About the author:** Harald Endre Tafjord er førsteamanuensis i historie ved Høgskulen i Volda, med Ph.d. i historie frå Universitetet i Oslo. Forskingsinteressene omfattar: m.a. historiedidaktikk, politisk kultur, identitetsdanning, historieskrivinga i mellomalderen.

## Innleiing

Den historiske romanen er ei hybridform i grenselandet mellom historieskriving og fiksjon. Som historieskrivinga, omhandlar den historiske romanen hendingar og personar i fortida, og som anna fiksjonslitteratur inneheld framstillinga også oppdikta tilhøve, hendingar og motiv. Den historisk romanen er historisk i den forstand at handlinga i romanen går føre seg i fortida, i forhold til forfattaren og det samtidige lesande publikum (Rønning, 1996, s. 1). Den historiske romanen har såleis fleire fellestrekk med historiefaget, og ifølgje Jerome de Groot kan historiske romanar vere ein viktig inngang til historiefaget for elevar i skulen (2010, s. 67). Til tross for dette er bruken av historiske romanar i historieundervisninga eit lite utforska tema i den norske skulen, særleg samanlikna med media som film og dataspel, som også gjer bruk av fortida. Det er såleis god grunn for å rette fokus på den historiske romanen og diskutere om og korleis denne kan nyttast som ein del av undervisninga i historiefaget. Det er relevant å sjå ei slik tilnærming i relasjon til fagfornyelsen i *Kunnskapsløftet 2020*, særleg *Læreplan i historie– fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03, 2019).

Særleg nærliggande er det å problematisere bruken av den historiske romanen i relasjon til omgrepa *historisk empati* og *historiemedvit*, som begge inngår som kjerneelement i den nye læreplanen. I den samanheng vil det også vere naudsynt å klargjere kva som skil den historiske romanen frå vitskapsfaget historie, for å klargjere dei respektive felte sin eigenart, men også for å synleggjere fellestrekk, som kan gjere den historiske romanen eigna i historieundervisninga. Den overordna problemstillinga for denne debattartikkelen er todelt: *a) I kva slags relasjon står den historiske romanen til historiefaget?* Og, *b) kan historiske romanar nyttast i historieundervisninga, med omsyn til å utvikle historiemedvit og historisk empati hjå elevar i den vidaregåande skulen?* Artikkelen vil ta utgangspunkt i relevant forskingslitteratur med siktemål om å klargjere grensegangen mellom historiefaget og romanen, og eventuelle fordelar ved ei slik tilnærming til historieundervisninga. Den teoretiske inngangen er knytt til sentrale omgrep innanfor historiedidaktikken, historiemedvit og historisk empati, der desse omgrepa vidare blir sett i relasjon til deira omtale, definisjon og posisjon i *Læreplan i historie* (HIS01-03, 2019).

Til grunn for artikkelen ligg ei oppfatning av at den historiske romanen har ein annan appell enn læreboka – ein appell som kan bidra til å utvikle historisk empati og historiemedvit hjå skuleelevar. Bruk av historiske romanar i historieundervisninga opnar også opp for tverrfaglege tema i vidaregåande skule, særleg knytt til språkfag som norsk og engelsk, der litteraturen har ein sentral plass (jf. HIS01-03, 2019, s. 3-4). Ei tverrfagleg tilnærming vil likevel ikkje bli problematisert her. I denne artikkelen er det lagt til grunn at historiske romanar er trykte bøker eller e-bøker. Historiske romanar har også blitt adaptert til film, men vil ikkje bli drøfta her. Bruken av film i historieundervisninga, har i motsetnad til historiske romanar vore gjenstand for fleire vitskapslege undersøkingar (jf. Wagner og Dversnes, 2022: 3-4).

## Teori og læreplan: historiemedvit og historisk empati

Den historiske romanen er eksempel på det ein kallar for *historiebruk*. Historiebruk forstår eg som ein kommunikativ prosess, der element i ein historiekultur blir aktiverte og nytta gjennom handlingsorienterte meddelingar. Historiebruk krev difor ei handling der ressursar blir artikulerte og aktiverte, gjennom å bruke symbol eller andre referansar til fortida, eller gjennom å skape eit narrativ (Nordgren, 2016, s. 479 ff.). Innverknaden som historiebruk får i eit samfunn vil variere, og er avhengig av relasjonen historiebruken har til konteksten, som avgjer korleis historiebruken blir oppfatta hjå mottakarane. Til dømes ser mange forskarar oppkomsten og populariteten til den historiske romanen på byrjinga av 1800-talet, som eit resultat av at mange vart medvitne om historia, gjennom at samfunnet endra seg i kjølvatnet av opplysningstida, den franske revolusjonen og napoleonskrigane (Groot, 2010, s. 11 ff.). Sjølv om den historiske romanen eit klart eksempel på historiebruk, har mediet likevel eit større læringspotensiale om ein knyter mediet til utvikling av *historisk empati* og *historiemedvit*, som begge er kjerneelement i læreplanen (HIS01-03, 2019, s. 2-3). Men kva ligg i omgrepa og korleis blir dei omtalt i gjeldande læreplan?

Ola Svein Stugu har peika på at ein historiebruk kan bli meiningsskapande for andre, uavhengig av avsendaren sine motiv. Minne, identitet og historiemedvit står sentralt i forståinga av korleis desse prosessane gjer seg gjeldande i samfunnet. Særleg relasjonen mellom historiebruk og historiemedvit er ei interessant kopling, også relatert til skulefaget historie, der det er ein føresetnad for utviklinga av historiemedvit at undervisninga legg til rette for etablering av ei slik forståing (2016, s. 13-14). *Historiemedvit* syner til korleis mennesket orienterer seg i tid, og der det eksisterer eit samspel mellom individet si forståing av notida, fortolking av fortida, og forventning til framtida (Kvande og Naastad, 2013, s. 45). Dette er ein del av livsorienteringa til alle individ, men der det også vil variere i kor stor grad historiemedvitet er reflektert og verbalisert hjå elevane. Skiljet mellom meir eller mindre utvikla former for historiemedvit er sentralt, og i ein undervisningssamanheng vil det vere eit mål å arbeide mot å vidareutvikle denne kompetansen hjå elevane (Stugu, 2016, s. 18-19; Rösen 2005, s. 34-38).

I historiefaget i den vidaregåande skulen er historiemedvit eit kjerneelement og blir i læreplanen sett i samanheng med eit anna kjerneelement, historisk empati:

*Elevane skal forstå seg sjølve som historieskapte og historieskapande med ei fortid, notid og framtid. Elevane utviklar historiemedvit ved å arbeide utforskande med historie, opparbeide ein kjeldekritisk kompetanse og kunne sjå ulike perspektiv og samanhengar i faget. I tillegg må elevane kunne utvikle historisk empati, samstundes som dei tileignar seg historisk oversikt. (HIS01-03 2019, s. 2)*

Sjølv om *historisk empati* er eit kjerneomgrep i læreplanen, blir det ikkje forklart særleg inngående. Historisk empati er knytt opp mot samanhengar og perspektiv, og der det heitar at: «*Elevane skal kunne vurdere samanhengar mellom handlingar, hendingar og fenomen i fortida og forstå at ulike ståstader påverkar korleis fortida blir forstått og framstilt*» (HIS01-03, 2019, s. 3).

Innan historiedidaktikken har omgrepet historisk empati sitt opphav i angloamerikansk forskning, der det inngår som eit av fleire element i utviklinga av historisk tekstkunne (*literacy*). Historisk tekstkunne kan definerast som ulike måtar å forstå og svare på i historiefaget. Jan Frode Hatlen framhevar to funksjonar som historisk empati har for historisk tenking og tekstkunne: Det første er korleis historisk empati gjer det mogleg for oss å relatere oss til aktørar i fortida. Den andre funksjonen er reint metodisk og knytt til elevens forståing av korleis historikarar går fram når dei etablerer historisk kunnskap (2020, s. 147-149). Historisk empati handlar såleis om å nytte perspektivet til menneske i fortida for å kunne forklare deira handlingar, og for å kunne forstå deira handlingar må vi rette fokus mot kva dei freista å oppnå, og sjå handlingar i ein historisk kontekst. For å kontekstualisere handlingar til individ i fortida, må vi må etablere kjennskap til deira tru, kunnskapar og haldningar, samt dei historiske og kulturelle føresetnadane som dei måtte forhalde seg til. Empati er såleis noko anna enn sympati, som synes å foreslå at menneske er det same til alle tider (Barton og Levstik, 2004, s. 208, 206).

Utvikling av kompetansar knytt til historisk empati er sentralt for å forstå menneske i fortida, og saman med kjennskap til historiebruk, kan historieundervisninga i skulen bidra til å utvikle historiemedvit hjå elevane. Om ein ser gjeldande læreplanar for grunnskule og vidaregåande skule i samanheng, så peikar innhaldet i desse på at elevar gradvis skal utvikle ein slik kompetanse gjennom skuleløpet. I *Læreplan i samfunnsfag*, gjeldande for grunnskulen, har historiemedvit ein sentral plass, og der det heiter at: «Elevane skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande», og der omgrepet også blir knytt til kjerneelementet 'Identitetsutvikling og fellesskap'. Her er historisk empati nemnt som ein del av kjerneelementet 'Samfunnskritisk tenking og samanhengar', men innhaldet i omgrepet er uklart også her (SAF01-04, 2019, s.2-3). Det har såleis ein mindre sentral plass enn i *Læreplan i historie* for vidaregåande skule, der 'Historisk empati, samanhengar og perspektiv, utgjer eitt av fire kjerneelement, medan 'Historiemedvit', 'Utforskande historie og kjeldekritisk medvit' og 'Menneske og samfunn i fortid, notid og framtid' utgjer dei tre andre. Læreplanen for vidaregåande skule, opnar opp for at historisk empati kan knytast både til konkrete personar og særskilte kontekstar og miljø, noko som gjer at bruk av romanar kan knytast til fleire temaa (HIS01-03, 2019, s. 2-3, 5-6). Før vi problematiserer korleis den historiske romanen kan nyttast i historieundervisninga, må vi klargjere relasjonen mellom historiefaget og den historiske romanen.

## Historiefaget og den historiske romanen

*[...] there can be no distinction upheld between the knowledge claims of historians and of novelists: the stories produced by both are just that – stories, derived from their imaginative ordering of data, ideally expressed in an attractive form and presented in a cogent manner.* (Southgate, 2014, s. 32)

Beverly Southgate gir her uttrykk for ei haldning til historiefaget som fekk gjennomslag med framveksten av postmodernismen i 1960- og 1970-åra. Southgate peikar på likskapstrekk mellom faghistoria og den historiske romanen, med omsyn til

faktainformasjon, strukturering av innhald, og at både historikaren og romanforfattaren konstruerer eit narrativ der subjektive vurderingar ligg til grunn for framstillinga. Denne grensegangen har også vore framme i den norske debatten om historiefaget og den historiske romanen, der Erling Sandmo har framheva «historieskrivingens litteraritet» (2009, s. 6).

Skiljet mellom historie og litteratur har vore diskutert sidan antikken. I *Poetikken* hevdar Aristoteles (384-322 f.v.t) at historia fortel om det som skjer og poesien om det som kan skje, og der historia omhandlar det partikulære og poesien det universelle (Knutsen, 2012, s. 95-96). På 1700-talet vart dette skiljet utfordra av opplysningsfilosofen Jean Jacques Rousseau (1712-1778), som hevda at det var liten skilnad mellom romanen og historieskrivinga. I følgje Rousseau hadde begge framstillingsformene sitt opphav i fantasien til skrivaren, og at historia ikkje gir eit eksakt bilete av fortida, men blir endra i tankane til historikaren og forma etter vedkomande sine interesser og fordomar (Southgate, 2014 s. 28-29). Kritikken frå Rousseau fangar innvendingar som fanst mot historiefaget ved inngangen til 1800-talet. På denne tida stod historiefaget som ein motsats til det moderne vitskapsidealet som vaks fram frå midten av 1600-talet, med krav om objektivitet, etterprøving og offentleggjering som sentrale ideal (Krefting, 2013, s. 57). Eit viktig element i den samanheng var også ei manglande profesjonalisering av historiefaget, der historiske framstillingar lenge vart skrivne av lærde utanfor universiteta, utan ei fastlagd og konsekvent metodisk tilnærming.

På byrjinga av 1800-talet vart også den historiske romanen etablert som sjanger, vart populær hjå det lesande publikum, og kom slik også til å utfordra skiljet mellom romanen og historie som fag. Historikaren Thomas Macaulay (1800-1859) hevda at forfattarar av historiske romanar hadde lagt beslag på historikaren sine oppgåver – det å gjere fortida kjent og forståeleg for ålmenta (Groot, 2010, s. 17 ff., 33). Det var likevel på bakgrunn av eit endra vitskapsideal og kritikk mot historie som fag at ein må sjå framveksten av det moderne vitskapsfaget ved universiteta på 1800-talet. I tradisjonen frå Leopold von Ranke (1795-1886) vart det etablert strenge krav om kjeldekritikk og med objektivitet som norm, etter inspirasjon frå naturvitskapane (Andresen et al., 2015, s. 169 ff.). Framveksten av den kjeldekritiske metoden, fagleg forankring ved universiteta, og historiefagets auka ideologiske posisjon utover på 1800-talet, styrkte historiefaget sin status og skiljet til den historiske romanen vart meir markert.

Ein grunn til at den historiske romanen vart populær, var at den kombinerte litterære verkemiddel med historiske fakta og slik kunne avdekke sider ved fortida som ikkje var tilgjengelege for historikaren. Walter Scott og etterfølgjarane fekk dermed ei supplerande rolle i høve historiefaget. Men sjølv om sjangeren nytta mange av verkemiddela til historiefaget, var ikkje målsetjinga den same: «The historical novel became the companion of historiography by presenting itself as a vehicle for conveying historical knowledge», som Elisabeth Wesseling uttrykkjer det (1991, s. 32-33).

Den historiske romanen vart også gjenstand for vitskaplege undersøkingar. Framveksten av forskingsfeltet er knytt til den marxistisk orienterte litteraturteoretikaren Georg Lukács (1885-1971), som la sterk vekt på kontekstuelle tilhøve for å forklare oppkomsten og populariteten til den historiske romanen. I *The*

*historical novel* (1962, på tysk i 1937), analyserer Lukács romanane til Walter Scott, og legg sterk vekt på samfunnsendringane som napoleonskrigane og framveksten av kapitalismen førte til, som framveksten av nasjonalisme som politisk fenomen. Som ein følge av desse samfunnsendringane vart menneska medvitne om endringar i tid og rom, og den historiske karakteren til menneska og staden (Lukács, 1962: 19-21). I sin definisjon av sjangeren legg Lukács vekt på at det historiske stoffet blir integrert i forteljinga, slik at dette ikkje berre blir ei drakt som forkler skildringar av samtida, men gir ei framstilling der menneska, deira skikkelsar, handlingar og lagnad blir berarar av historia sin gang, ved at dei er historisk motiverte og representantar for drivkreftene i den historiske utviklinga. I følge Lukács, skal ein historiske roman skildre samfunnet som ein totalitet, og der eit kjenneteikn ved ein god historisk roman er at den gir eit sannferdig bilete av drivkreftene i historia, ved å trenge gjennom det tilsynelatande og ved å observere det eigentlege (Rønning, 1996, s. 20).

Lukács sine etterføljarar vidareutvikla desse faglege perspektiva gjennom ei kritisk tilnærming, og særleg knytt til rammene for sjangeren. Kritikken vart retta mot «realisme»-oppfatninga og det ideologiske grunnsynet, som var tufta på ei dialektisk materialistisk historieoppfatning. Dette førte til at mange historiske romanar fall utanfor Lukács sin avgrensing av sjangeren. Kritikarar peika også på at den historiske romanen hadde vore ein sjanger i utvikling sidan byrjinga av 1800-talet, og at ein definisjon må ta omsyn endringar (Rønning, 1996, s. 29 ff.).

Eit klart brot med tradisjonen frå Lukács kom med postmodernismen, der litteraturvitarar som Mariana Allemano, Elisabeth Wesseling og Linda Hutcheon var sentrale bidragsytarar, og som gjennom inspirasjon frå historisk metarefleksjon har kome med ein endra definisjon av sjangeren. Hutcheon definerer den historiske roman: «as that which is modelled on historiography to the extent that is motivated and made operative by a notion of history as a shaping force (in the narrative and in human destiny)» (1988, s. 119). Anne Birgitte Rønning ser denne definisjonen eit uttrykk for ei nyorientering i faget, der nemninga «historiography» signaliserer ei ny og medviten historiekritisk tilnærming til historia og den historiske diskursen (1996, s. 34).

Postmodernismen er både ei retning innan ulike åndsretningar som litteratur og målarkunst, og eit vitskapleg paradigme, mellom anna i filosofi og i humanvitenskapane, frå 1960-åra og utetter (Snævarr, 2017, s. 262 ff.). Innan vitskapen kan postmodernismen definerast som eit sett idear og praksisar som utfordrar eit kunnskapssyn som garanterer ei relativ stabil oppfatning sanning, kunnskap, verdiar og sjølvvet (*self*), og som i tillegg forkastar hierarki, stabilitet og kategorisering. I følge Jean-François Lyotard har postmodernismen som rørsle ei målsetjing om å underminere 'dei store forteljingane', som er systematiserande ideologiske og heilskaplege forklaringar, som har freista å systematisere og kontrollere oss. Den postmoderne tilstanden står slik fram som ein politisert skepsis mot tyranniet som det legitimerande narrativet representerer (Groot, 2010, s. 109-110).

Teoretiske perspektiv knytt til postmodernismen fekk på same tid gjennomslag i historiefaget, der grensegangen til litteraturen vart aktualisert på ny med teoretikarar som Hayden White, Alun Munslow og Keith Jenkins mellom dei retningsgivande teoretikarane. Historiefaget var lenge dominert av dei store forteljingane, jf. Lyotard,

men for postmodernistiske historieteoretikarar var 'historie' eit eksempel på korleis livet blir tekstualisert, og med manglande samsvar mellom røyndomen og det skildra (Groot, 2010, s. 111). Den franske litteraturforskareren og strukturalisten Roland Barthes er mellom dei kritiske til historiefaget sin forklaringsmodell. I artikkelen '*Discourse of History*' rettar han merksemd mot historiefaget sin bruk av den narrative framstillingsforma. Her problematiserer han historiefaget sin påstand om å skildre «sanninga», eksemplifisert ved den franske 1800-tals historikaren Augustin Thierry. I følgje Barthes, søkte Thierry garantiar for sanninga gjennom si ivaretaking av narrativet, i den elegante framstillinga og i dei konkrete detaljane, og han føyer til at: «*The paradox comes full circle: narrative structure was evolved in the crucible of fiction (via myth and the first epics), yet it has become at once sign and proof of reality*» (1970, s. 155.). I følgje Barthes blir samanhengen mellom historikaren sitt arbeid og det å konstruere eit meningsberande narrativ, eit berande element i historiefaget, slik også Hayden White har peika på.

Eit sentralt poeng hjå White er at historikaren sitt arbeid med å forme eit meningsskapande narrativ, gjer at historiske framstillingar blir: «...verbal fictions, the contents of which are as much invented as found» (White, 1985, s. 82). White utdjuar dette, og syner til at ein krønike av hendingar frametter i tid, ikkje har noko ibuande mening; hendingane er ikkje nødvendigvis bundne saman med kvarandre på eit einskapleg vis, og ein difor kan sjå og skildre samanhengen mellom dei på fleire måtar. Det sentrale poenget hjå White er at historiske hendingar kan setjast saman på ulikt vis, og slik blir tolka og gitt ulik mening, ut ifrå den enkelte historikaren sin ståstad og tilnærming (White, 1985, s. 84-85). White sitt arbeid har blitt kritisert, men kritikken rokkar ikkje ved eit sentralt element i hans tenking, at også historikaren konstruerer eit narrativ ut i frå forskingsspørsmål, tilgjengelege kjelder, og der subjektive vurderingar står sentralt i skriveprosessen (sjå t.d. Knutsen, 2002, s. 135 ff.).

Dei mange likskapstrekk mellom historiefaget og den historiske romanen gjer det vanskeleg å definere ein tydeleg grensegang mellom dei. Dette er mange historikarar medvitne om, men ikkje alle ser på det som eit problem. I følgje Erling Sandmo kan vi oppleve dei litterære rammene i historiefaget «*som en fare og en begrensing, men de er også ressurser som gjør det mer, og ikke mindre givende å lese historie*» (Sandmo, 2015, 190). Det finst til og med historikarar som har nytta litterære verkemiddel som ein medviten strategi, slik som Hilde Gunn Slottemo i den lokallhistoriske studien *Skedsmo. En historie om samhold og splittelse* (2012a). Studien er bygd på grundige studiar av historiske kjelder og forskingslitteratur, der Slottemo også gjer nytte av litterære verkemiddel i framstillinga, gjennom å skildre miljø, personar og skape fiktive dialogar, og der dei narrative elementa spelar ei syntetiserande rolle (Slottemo, 2012a). Slottemo skildrar såleis historia i større detalj og i fleire nyansar enn historikarar vanlegvis gjer, og har seinare reflekterer over eigen bruk av fiktive element:

*I disse sekvensene kan ikke alt kildebelegges i streng og snever forstand, men kildene ligger likevel alltid i bunnen for min fortolkning. Jeg har hele tiden bestrebet meg for å vise hva jeg har kildemessig grunnlag for å si og hva som har et sterkere element av fiksjon. Det har vært et mål at leseren skal kunne*



*kikke meg over skulderen og se de kortene jeg sitter med på hånda.* (2012b, s. 366)

Slottemo grunngir val av tilnærming ut ifrå ei målsetjing om å gjere framstillinga meir lettlesn og for å appellere til nye grupper, til dei som ikkje les historie til dagleg, og der eit sentralt poeng er «å skape innsikt, kunnskap og refleksjon hos leseren» (Slottemo, 2012b, s. 366, 369). Grensegangen mellom historiefaget og den historiske romanen er såleis flytande, men det er nettopp i dette skjeringspunktet at det finst eit potensiale til å appellere til «nye grupper». Det er også her det litterære har ein funksjon i høve historiefaget, og som gjer at ein må vurdere om den historiske romanen kan nyttast i historieundervisninga. Kan ein lære noko om historia ved å lese historiske romanar?

## Historieundervisning og historiske romanar

Tanken om at historiske romanar kan nyttast i historieundervisninga vart først aktualisert i England på byrjinga av 1900-talet. Eit sentralt argument var at den historiske romanen som sjanger var i dialog med historia, kan introdusere elevar til ein bestemt tidsperiode og nyttast som eit supplement i historieundervisninga (Groot, 2010, s. 49). Sidan byrjinga av 1900-talet har både historiefaget og det teoretiske grunnlaget for den historiedidaktiske tilnærminga til faget endra seg. Særleg sidan 1970-åra har talet på studiar innanfor fagfeltet historiedidaktikk vore jamt aukande, nye teoretiske perspektiv har kome til og funne vegen inn i læreplanverket (jf. Gómez-Carrasco et.al., 2022, 498-499; Kvande og Naastad, 2020: 32-35). Vi må difor med utgangspunkt i *Læreplan i historie* problematisere kor vidt og korleis historiske romanar kan nyttast i vidaregåande skule, ut i frå ei målsetjing om å utvikle historiemedvit og historisk empati hjå elevane.

Om vi tek utgangspunkt i ein sentral premiss hjå Slottemo, er argumentasjonen for å nytte fiktive karakterar i eit historieverk, at dei konstituerer ein syntese på grunnlag av kjelder til perioden og slik blir representative idealtypar for perioden. Ei målsetjing for å individualisere og inkludere biografisk materiale, er at det skaper innleving og identifikasjon (Slottemo, 2012b, s. 369). Innleving og identifikasjon har ein funksjon i å leie elevar fram til ei erkjenning av at samfunnet i fortida var annleis enn i dag, og kan slik forklare kvifor mennesket i tidelegare tider agerte annleis. Ei slik erkjenning kan relaterast til omgrepet historiemedvit, som samspelet mellom forståinga av notida, førestillingar om fortida og forventningar til framtida, men også til historisk empati, der vi lærer oss å forstå korleis menneske i tidlegare tider såg verda annleis og difor handla som dei gjorde (Kvande og Naastad, 2020: 47 ff.; Barton og Levstik, 2004, s. 206).

Innleving og identifikasjon er relevante element i lesinga av historiske romanar. Ernst Baker hevdar at historisk fiksjon ikkje er historie, men ofte er betre, fordi det gir eit større inntrykk og meir lærdom enn realhistoriske skildringar og analyse. Dette grunngeve han med at den historiske romanen har lykkast med å gjere ein tidsperiode levande, der tekstbøker i historie i si framstilling berre gir eit skjelett av fortida (Groot,

2010, s. 47). Også Jan Frode Hatlen argumenterer for å gjere historia levande, men ut i frå ei grunningeving om at framstillinga blir lettare å hugse:

*Å vektlegge forståelse av følelser og menneskelige faktorer ved å inkludere og menneskelige «dramaer», medfører at hjernen vil skape bedre synaptiske forbindelser. Særlig i ungdomstiden vil mennesker helst bruke de delene av hjernen der vi ser for oss og forestiller oss saker. (2020, s. 154)*

Hatlen baserer dette på nevrologisk forskning, der nevrologen Matthew D. Liberman har synt korleis arbeidsminnet og det sosiale minnet kjem i konflikt med kvarandre når det blir lagt vekt på teori, årstal og fakta. Arbeidsminnet, som eleven har behov for å kunne plukke relevante fakta frå undervisninga, vil ved for stort fokus på fakta, teori og årstal, bli skrudd av. Det vil difor vere eit mål i ein undervisningssamanheng å aktivisere dei sosiale delane av hjernen til læring, ved å visualisere historia, slik bilete, film og litterære tekstar kan gjere (2020, s. 155).

Historiske romanar kan også vekke elevane si interessert for faget. Kjønnshistorikaren Alison Light fortel at historiske romanar var viktige for at ho seinare kom til å studere historie, og at denne lesinga kom til å forme hennar seinare faglege fokus som historikar. Eit sentralt poeng hjå Light er at historiske romanar med handlingar knytt til kvinner kan nyttast på ein meir progressiv måte; romanen gjer det mogleg å rette fokus mot deira historiske underordning i samfunnet, til dømes ved å fokusere på skiljet mellom ein privat heimleg og ein offentleg politisk sfære, eller mot marginalisering av svake grupper i samfunnet. Fokus mot kvinner og marginale grupper i historiske romanar, gjer at det blir skapt eit disharmonisk rom der saker knytt til spørsmål om legitimitet, autoritet og identitet kan bli vurdert, og relatert til samfunnsgrupper som ofte er ekskludert i tradisjonelle historiske framstillingar (Groot, 2010, s. 67-69).

Å rette merksemd mot marginaliserte grupper i historia er viktig, og særleg i eldre historie der dei marginaliserte får mindre merksemd i lærebøkene. Potensialet som den historiske romanen har til å vekke interesse hjå dei som finn historiefaget tørt og kjedeleg står sentralt, men det er også klart at romanen ikkje kan nyttast åleine i undervisninga: Om den skal ha ein læringsfunksjon, må bruken av historiske romanar integrerast som ein av fleire komponentar i undervisninga, der også bruk av lærebok og kjelder inngår i undervisninga. Stuart Foster har utvikla ein læringsmodell for å øve elevar i historisk empati, der han nyttar Chamberlain sin politikk overfor Hitler-Tyskland som døme (1999). Eit sentralt poeng for Foster er at elevar, for å kunne øvast i historisk empati knytt til konkrete hendingar og personar, for det første må tileigne seg grunnleggjande kunnskap om den historiske bakgrunnen, og tilsvarande kunnskap om den historiske konteksten, før dei deretter blir introduserast for historiske kjelder, og til slutt konstruerer argument til støtte for ein konklusjon knytt til konkrete arbeidsoppgåver. I denne modellen legg Foster opp til både individuelle bidrag, arbeid i grupper, og der ein i prosessen vekslar mellom skriftleg arbeid, diskusjon i grupper og diskusjon i plenum (Foster, 1999, s. 19-20).

Etter mitt syn kan også hendingar frå historiske romanar nyttast som eksempel på tilsvarande vis, der utdrag frå historiske romanar tener ein funksjon i å fenge interessa

til elevane, og vidare til å utvikle historisk empati og historiemedvit gjennom arbeid med konkrete oppgåver, knytt til eksempel frå romanen og kompetansemål i læreplanen. Ein føresetnad for at dette skal øve elevane i historisk empati og historisk medvit, er at elevane også får tildelt tid sette seg inn i den historiske bakgrunnen for temaet, og den konkrete konteksten knytt til romanen ein har valt. I arbeidsprosessen kan ein nytte læreboka, anna historiefagleg litteratur og kjelder frå perioden. Ei slik tilnærming kan relaterast til Hatlen sitt poeng om at historisk empati også handlar om historisk empati som ein del av historisk metode (2020, s. 151, 149).

## Konklusjon

Det er dei felles narrative kjenneteikna ved historiefaget og den historiske romanen som gjer at sistnemnte er eit eigna medium å nytte i historieundervisninga. Relasjonen mellom historiefaget og den historiske romanen kan sporast attende til byrjinga av 1800-talet, der den historiske romanen sin suksess har blitt tolka som eit resultat av eit auka historiemedvit i befolkninga i tiåra kring sekelskiftet. Med framveksten av postmodernismen som vitskapleg paradigme frå 1960-åra, fekk likskapstrekk mellom vitskapsfaget historie og den historiske romanen auka merksemd. Innanfor postmodernismen vart både faghistorie og historiske romanar rekna som narrative konstruksjonar, og der det vart hevda at forfattaren sine subjektive val og vurderingar var avgjerande for innhaldet i framstillinga.

Innanfor ein historiedidaktisk kontekst utgjer likskapstrekk mellom dei, både den narrative forma og det at begge omhandlar av historiske tilhøve, fellestrekk som kan nyttast i historieundervisninga. Særleg kan dei narrative elementa i den historiske romanen, med meir detaljerte skildringar og mindre fokus på fakta, gjere det lettare å formidle historisk innsikt og kunnskap, særleg med omsyn til å utvikle historisk empati og historiemedvit. Den historiske romanen har slik eit potensial til å gjere historia levande og nå fram til lesaren, særleg til ungdommar har lettare for å lære det som appellerer til kjenslene. Om målsetjinga er å utvikle historisk empati og historiemedvit hjå elevane, er det likevel naudsynt at undervisninga legg til rette for kontekstualisere, gjennom kjennskap til den historiske bakgrunnen og den historiske konteksten knytt til hendingane. Bruk av historiske romanar i historieundervisninga må difor inngå i eit undervisningsopplegg der ein er medviten om kva spørsmål ein stiller og kva ein ønsker å oppnå.

## References

- Andresen, A., et al. (2015). *Å gripe fortida. Innføring i historisk forståing og metode*. Oslo: Samlaget.
- Barthes, R. (1970). 'Historical Discourse'. I: Lane, M. (ed.) *Structuralism: a Reader*. London: Jonathan Cape, s. 145-155.
- Gomez-Carrasco, J., J. Rodríguez-Medina, R. López-Facal og J. Monteagudo-Fernández. (2022). 'A review of literature on the history education: An analysis of the

conceptual, intellectual and social structure of the domain (2000-2019). *European Journal of Education*, 57, 497-511. <https://doi.org/10.1111/ejed.12508>

Barton, K. C. og Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah and London: Lawrence Erlbaum Associates.

Groot, J. de. (2010). *The Historical Novel*. London: Routledge.

Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism*. London: Routledge.

Knutsen, P. (2002). *Analytisk narrasjon. En innføring i historiefagets vitenskapsfilosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Knutsen, P. (2012). 'Historiker eller romanforfatter - noen synspunkter på forholdet mellom historie og diktning'. *Historisk Tidsskrift*, 91 (1), s. 95-104.

Krefting, E. (2013). Modernitetens fødsel 1600-1800. *Vestens idéhistorie*, bind 3 Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kvande, L. og Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lukács, G. (1962) *The Historical Novel*. London: Merlin Press.

Nordgren, K. (2016). 'How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture'. *Theory & Research in Social Education*, 44, s. 479-504.

Rüsen, J. (2005). *History: Narration – Interpretation – Orientation*. New York: Berghan Books.

Rønning, A. B. (1996). *Historiens diskurser. Historiske romaner mellom fiksjon og historieskriving*. Acta Humaniora. Universitetet i Oslo. Oslo: Scandinavian University Press/Universitetsforlaget

Sandmo, E. (2009). 'Fortid, fakta, fiksjon. Om tekst og politikk i historieskrivingen'. *Prosa – tidsskrift for skribenter*, nr. 5, s. 6-13.

Sandmo, E. (2015). *Tid for historie. En bok om historiske spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.

Slottemo, H. G. (2012). *Skedsmo. Ei historie om samhold og splittelse*. Oslo: Scandinavian Academic Press.

Slottemo, H. G. (2012). 'Med Brecht i bygdeboka. Utfordringer og løsningsforslag for kommunehistoria som sjanger'. *Heimen*, 49, s. 363-380.

Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora. En kritisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Southgate, B. (2014). *History Meets Fiction*. Routledge: London and New York.

Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk*. Oslo: Samlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende  
utdanningsprogram (HIS01-03)*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/HIS01-03.pdf?lang=nno>

Wagner, D.-A. og Dversnes, T. (2022). 'Film as a gateway to teaching about slavery  
through historical empathy: a case study using *12 Years as a Slave* (McQueen, 2013)'.  
*History Education Research Journal*, 19 (1), 6. DOI:  
<https://doi.org/10.14324/HERJ.19.1.06>.

Wesseling, E. (1991). *Writing history as a prophet: postmodernist innovations of the  
historical novel*. Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.

White, H. (1985). *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: The  
Johns Hopkins University Press.