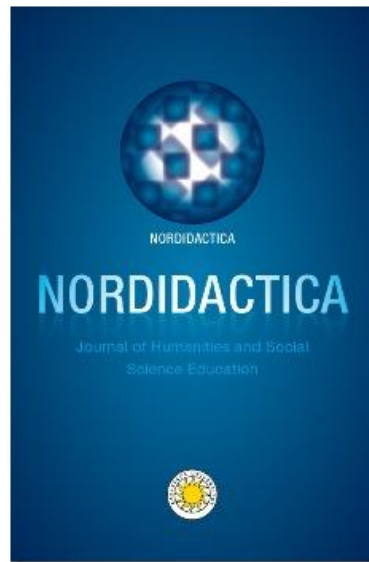


Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv

Alexandre Dessingué & Ketil Knutsen



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2020:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2020:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv

Alexandre Dessingué & Ketil Knutsen

University of Stavanger

Abstract: This article is a discussion of memory from a didactic perspective. The starting point is to frame memory theory which studies memory processes as phenomena in perpetual negotiation between understandings of the past, present interests and needs, and future expectations. To empower students as independent participants in memory cultures they are part of, it is not enough as history didactics prescribe – to learn history as a narrative about the past based on official sources (as historical epistemology) or through the analyses of different uses of history (as historical phenomenology). Over the past 30 years we have assisted at a "memory boom". Today history can be understood and analysed as one of many different memory acts that define and redefine the past and the societies we live in. In the article, we therefore develop the concept of critical memory consciousness and argue for a memory didactics that empower students by allowing them to analyse memories as resulting from collective, cultural and dialogic processes.

KEYWORDS: MEMORY, MEMORY CULTURE, CRITICAL MEMORY CONSCIOUSNESS, COLLECTIVE MEMORY, EMPOWERMENT, HISTORY EDUCATION

About the authors: Alexandre Dessingué is Professor of Literacy Studies and History Education at the University of Stavanger, Norway. His research interests focus on history education, cultural and collective memory, cultural representations of WW1, WW2, the Holocaust and of the colonial period, literary and memory theory and critical literacy. He has published several articles, books and book chapters in the fields of critical literacy studies, history education, cultural memory studies and cultural history. His last publications include a co-edited volume with Jay Winter *Beyond Memory: Silence and the Aesthetics of Remembrance* (2016), the book chapters "Paul Ricoeur: Understanding the Past and Writing the Future" (Routledge, 2017) and "The Ethics of Memory in My Heart of Darkness" (Verlag, 2017) and the article "Developing Critical Historical Consciousness: Re-thinking the Dynamics between History and Memory" (*Nordidactica*, 2020).

Ketil Knutsen is Professor of History and History Education at the University of Stavanger, Norway. His research interests focus on uses of history, history education, cultural and collective memory. He has published several articles, books and book chapters within these fields. His last publications include the book chapter "Strategic silence. Political Persuasion between the remembered and the forgotten" (Routledge, 2017) and two co-authored articles with Ingunn Knutsen, "Retorisk historiedidaktikk: En revurdering av historiedidaktikk i lys av Kenneth Burkes dramatisme" (*Rhetorica Scandinavica*, 2017) og "Performative historical competence: use-of-history as symbolic action" (*Journal of Curriculum Studies*, 2019).

Innledning

Vi konstruerer og videreutvikler ulike typer fellesskap ved å minnes. Vi legitimerer ulike handlinger ved å trekke fortiden inn i samtiden, for eksempel gjennom minnesteder, ritualer, tradisjoner, filmer, museer, menneskers fortellinger, fotografier, sanger, dataspill og memes. Å minnes handler altså ikke bare om å fortelle om og forstå hva som har hendt i fortiden, men også å relatere samtidige behov, interesser og kontekst til fortiden og derigjennom påvirke fremtiden (f. eks Lowenthal, 1985; Nora, 1989, Assmann, 2010; Rosenzweig & Thelen, 1998; Conrad and Ercikan, 2013, 5). Ulike aktører viser til fortiden for å rettferdiggjøre og skape tilslutning til politikk og forme kollektive identiteter, for eksempel gjennom analogier som viser til hva som må skje for å forhindre, gjenta eller lære av fortiden (Müller, 2002).

Vi lever i følge Winter i en «memory boom» kjennetegnet av at vårt forhold til fortiden i dag er mer mangfoldig og mer komplekst enn før (Winter, 2001, 5; Dessingué og Winter, 2016, 1). Det er vanskelig å se hvordan vi påvirkes og hvilken makt som virker i ulike diskurser og ulike medier. En sentral årsak til dette er at samfunnet vi lever i er vevd tettere sammen på grunn av globalisering og samtidig er i en kontinuerlig hurtig endring gjennom en omfattende multimedial kommunikasjon. For Rosa (2010) gjør dette at vi blant annet blir fremmedgjort fra tid og rom. Huysen (1995, 9) har pekt på at vår interesse for minner må forstås som vårt behov for temporale anker i informasjonssamfunnet som fremstår som fragmentert, kaotisk og i fri flyt. Landsberg (2004) derimot peker på at i det nye og globale medieöandskapet bruker vi minner til å skape nye fellesskap på tvers av geografiske og kulturelle barrierer.

Det vil være vanskelig å fungere i denne mangfoldige minne- og historieoffentligheten uten en kritisk tilnærming til, eller metarefleksjon over vårt forhold til fortiden. Dette fordi en slik tilnærming kan være myndiggjørende ved å utvide vår subjektive kontroll over minneprosesser og dermed utvide vårt handlingsrom for å avdekke og utøve makt (Lawson, 2011; Kreisberg, 1992; Knutsen og Knutsen, 2019). Myndiggjøring slik forstått har blitt et sentralt begrep i utdanningsforskning og gjenspeiles i læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen og læreplanen i historie for videregående i Norge ved at elevene skal lære å reflektere kritisk over sitt og andres forhold til fortiden (Utdanningsdirektoratet, 2019 A og B).

Historiedidaktikken svarer delvis på hva en slik kritisk minnebevissthet kan innebære gjennom at elevene skal lære å bruke historie til ulike formål i nåtiden (Knutsen og Knutsen, 2019; Nordgren, 2016). Utover dette er oppmerksomheten i hovedsak på historiens epistemologi og ontologi gjennom henholdsvis å vektlegge at elevene skal lære kunnskap om fortiden som noe mennesker produserer gjennom å fortolke kilder og spor fra fortiden (f. eks Lee, 2007, Wineburg and Reisman, 2015, Wineburg, 1991; Husbands, 1996; Körber & Meyer-Hamme, 2015), og at elevene skal lære hvilken rolle og betydning historie har for oss og samfunnet (Rüsen, 2002, Gadamer, 1963, Jeismann, 1979; Jensen, 1990; Körber & Meyer-Hamme, 2015; Knutsen og Knutsen, 2019; Nordgren, 2016).

Problemstillingen for artikkelen er hvordan minneteorier kan bidra til å skape og operasjonalisere myndiggjøring gjennom utviklingen av en kritisk minnebevissthet.

Hensikten med undersøkelsen er å utvikle det teoretiske grunnlaget for en minnedidaktikk, samt gi forslag til dimensjoner som er viktige for at kritisk minnebevissthet skal være myndiggjørende. I artikkelen avklarer vi først hvordan vi forstår minnebegrepet, også i forhold til historie som begrep. Deretter diskuteres historiedidaktikkens potensial til å utvikle minnebevissthet hos elevene gjennom begreper som historisk tenkning og historiebevissthet. Videre utvikles et teoretisk grunnlag for en minnedidaktikk. På bakgrunn av dette diskuteres de sentrale dimensjonene til en myndiggjørende kritisk minnebevissthet.

Minne og historie

Å minnes innebærer å relatere samtidige behov og interesser til fortiden og derigjennom påvirke nåtiden og fremtiden. Å minnes kan slik forstås som å bruke fortiden til å gjøre nåtid og fremtid meningsfull. Dette betyr at fortiden ikke bare betraktes som en forutsetning for nåtiden, den anerkjennes som en del av den (Ricoeur, 2004; Dessingué, 2020). Gjennom en slik fenomenologisk tilnærming til fortiden er det en form for historisk nærhet som står sentralt ved at fortiden er integrert i nåtid og fremtid.

Historie derimot har tradisjonelt vært forstått som fortellinger om fortiden og faget om hvordan vi kommer frem til kunnskap om fortiden ved hjelp av kilder. Avstand til fortiden har vært viktig for historiens troverdighet siden historie vokste frem som vitenskapsfag på 18- og 1900- tallet. Da ble historikerens oppgave definert som å gjenskape eller gjengi fortiden slik «den egentlig var» (Iggers, 1997). Nyere minnestudier, som vokste frem, særlig fra 1980 tallet, representerte et oppgjør med dette empiristiske historiebegrepet. For Pierre Nora (1989) blir minner forstått som et motbegrep til historiens totaliserende rolle. «Memory is life, born by living societies founded in its name (...) History, on the other hand, is the reconstruction, always problematic and incomplete, of what is no longer.» (Nora, 1989, 8). Med minnebegrepet blir slik selve forholdet til fortiden problematisert som en kulturell praksis og konstruksjonsprosess.

Den språklige vendingen har imidlertid også endret forståelsen av historie. En av de mest innflytelsesrike har vært Hayden White. I likhet med sentrale kulturteoretikere, filosofer og historikere, som for eksempel Walter Benjamin, Michel de Certeau, Marc Bloch, Paul Ricoeur og Robin George Collingwood forstår han historie som resultatet av et samspill mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning i motsetning til en avspeiling av fortiden (Benjamin, 1969; Ricoeur, 2000; de Certeau, 1975; Bloch, 1949). I *Metahistory* (1973) retter White oppmerksomheten mot hvordan historie som fortelling farger vår oppfatning av fortiden. Dette gjør han ved å foreslå en teori om historie som litterært artefakt. Historiske narrativer er ikke nøytrale. I likhet med poetiske og skjønnlitterære narrativer argumenterer White for at historiske narrativer innebærer «imaginative» handlinger. Historiske narrativer som meningsbærende og meningsskapende handlinger bruker fiksjon ved å tilføre fortiden en fortellingslogikk. Historie forstås slik epistemologisk som en bestemt måte å være i

verden på som forteller oss minst like mye om produsenter av historie og deres kontekster som selve objektet det skrives om (White, 1973).

Historie kan også eksplisitt bli en del av nåtiden og forme oss. En slik fenomenologisk tilnærming til historie er særlig tematisert i historiebruksbegrepet forstått som symbol- eller talehandling i betydning noe vi gjør med historie for å oppfylle behov/funksjoner (Bøe og Knutsen, 2012; Knutsen og Knutsen, 2017; Stugu, 2008; Karlsson & Zander, 2003; Karlsson, 2010). Dette betyr ikke at historie og minner kan forstås synonymt. Historie påvirker riktignok vår minnekultur, men historie er en bestemt type minnehandling som innebærer at historiske narrativ basert på kilder og spor påvirker nåtiden og dermed hvordan fortiden minnes. Minner påvirker også historie som er epistemologisk avhengig av minner, både som kilder som brukes til å konstruere narrativer om fortiden og som minnene til produsenten (f. eks historikeren) av disse narrativene. Minner og historie virker slik i praksis sammen i vårt forhold til fortiden ved å gjensidig påvirke hverandre (Ricoeur, 2000; Dessingué, 2020; Grever and Adriaansen, 2017: 76; Assmann, 2010). Om og hvordan minner skal ha en plass i undervisningen er det imidlertid strid om. Vi skal nå studere nærmere hvordan skolens historiedidaktikk håndterer minner.

Den nye historiedidaktikken

Innenfor anglosaksisk historiedidaktikk adresseres minnets fenomenologi i svært liten grad. Et unntak er en av de seks ideene som, ifølge Seixas & Morton (2013), utvikler historisk tenkning, den etiske dimensjonen, gjennom fokus på å tilnærme seg en vanskelig fortid og minnes historiske mennesker. Ellers er deres didaktikk, i likhet med de fleste andre nyere forståelser av historisk tenkning i hovedsak forankret i historiens epistemologi. Dette ved å operasjonalisere begrepet som å vurdere og bruke historiske metoder for å konstruere og reflektere over historiekunnskap, samt begrepsforståelse (f. eks årsak og endring) og historisk perspektivtakelse (f. eks. Seixas, 2004; Lee, 2007; Wineburg and Reisman, 2015; Wineburg, 1991; Husbands, 1996; Körber & Meyer-Hamme, 2015).

I utgangspunktet lar minnets fenomenologi seg mer forene med historiebevissthetsbegrepet som retter oppmerksomheten mot ulike måter fortiden gjør seg gjeldende i vår livsverden gjennom at vår nåtidsforståelse og fremtidsforventning påvirker fortidsfortolkningen, og vår fortidsfortolkning påvirker vår nåtidsforståelse og fremtidsforventning (det fenomenologiske) (f.eks Körber & Meyer-Hamme, 2015; Rüsen, 2002; Rüsen, 2004; Jensen, 1990; Gadamer, 1963; Jeismann, 1979). Ifølge for eksempel Jörn Rüsen (2004, 97-98) kan historiebevisstheten materialiseres via konstruksjonen av et historisk narrativ som skaper mening av tid ved å plassere tidsdimensjonene i en meningsfull struktur med en begynnelse, midte og slutt. Slik er historiebevissthet innleiret i subjektets selvforståelse og handlingsorientering.

Historiens fenomenologi eller historie som minnehandling er imidlertid lite utviklet gjennom historiebevissthetsbegrepet og kommer i bakgrunnen for det vi kan kalle for historiens ontologi. Dette ved at historiebevissthetsbegrepet vektlegger refleksjon over

de historiske betingelsene for mennesket (historisitet) – at vi er historieskapt og historieskapende. Historiens fenomenologi tematiseres sterkere i historiebruksbegrepet gjennom å rette oppmerksomheten mot utvikling av historiebrukskompetanse som å bruke historie på en kritisk måte som symbolhandling gjennom å analysere hvilken historie som brukes av hvem med hvilken hensikt og virkemidler (Knutsen og Knutsen, 2019; Nordgren, 2016).

Vi kan slik konkludere med at historiedidaktikken i liten grad forholder seg til historie som minnehandling eller til andre minnehandlinger. I den grad den gjør det er det i hovedsak som historie som en bestemt type minne- eller hukommelseshandling gjennom historiebruksbegrepet og delvis historiebevissthetsbegrepet. Dette betyr at den mangfoldige og komplekse minne- og historiekulturen elevene er del av (Winter 2001; Huyssen, 1995) og skal lære å mestre og delta kritisk i, bare delvis adresseres i didaktikken for faget som har hovedansvaret for å utvikle elevenes forhold til fortiden. Siden også minner påvirker historie gjennom kilder historieprodusenten bruker og historieprodusentens egne minner, vil å vektlegge minner mer i undervisningen styrke elevenes tenking og historiebevissthet. Derfor har flere argumentert for å integrere minner og minnekultur i historieundervisningen (Ahonen, 2005, Simon, 2004, Dessingué, 2017, Dessingué, 2020; Grever and Adriaansen, 2017).

Å minnes som kollektiv og dialogisk handling

For å operasjonalisere hva som skjer når vi minnes må vi ta utgangspunkt i minneteori som kan belyse det overordnede fenomenologiske perspektivet på minnebevissthet. Med Maurice Halbwachs begrep «la mémoire collective» eller «det kollektive minnet» kan vi forstå minneprosessen dialogisk. I *The Social Framework of Memory* (1925) diskuterer Halbwachs hvordan minnet blir aktivert av konteksten, eller av de sosiokulturelle rammene individet er en del av. Han etablerer en «minnekategorisering» ved å identifisere bestemte typer minner, avhengig av sosial kontekst og tidsperspektiv hvor minner eller hukommelse oppstår, spesielt knyttet til familie, samfunnsklasse og religion (Halbwachs, 1994).

Ifølge Halbwachs (1997, 52) definisjon av begrepet det kollektive minnet er det strukturen som mennesker hører til, «den andre fra utsiden» som gir muligheten til å huske og som fungerer som stimulans. Halbwachs argumenterer imidlertid ikke bare for en slik sosiokulturell tilnærming til hukommelse inspirert av Durkheim.¹ Han argumenterer også for det kollektive minnets ontologiske dimensjon inspirert av Bergson og Blondel, hvor det kollektive ikke bare situeres i strukturen eller konteksten, men også i personen i et dialogisk forhold med konteksten:

¹ Halbwachs var elev av både sosiologen Émile Durkheim og filosofen Henri Bergson i den prestisjefulle Ecole Nationale Supérieure (ENS) i Paris. Se Becker, 2003. Her tar vi avstand fra bla. Maria Grevers påstand om at Halbwachs kun fokuserte på en kollektiv form for bevissthet. Se Grever and Adriaansen, 2017, 77.

(...) our memories remain collective and are reminded to us by others, even though it is events in which we have been involved alone, and objects that we've seen alone. The truth is that we are never alone. It is not necessary that others are there, others that differ materially from us, because we always carry with us and in us a number of persons who are easily identifiable (Halbwachs, 1994, 139; Dessingué, 2015, 97-98).

Vårt forhold til fortiden utvikles slik gjennom minneprosesser ved å gjenkjenne virkningen av visse sosiale og kulturelle hendelser på individets bevissthet og minner.

Jan og Aleida Assmann (2008, 109) er blant de som har videreutviklet Halbwachs teori om «det kollektive minnet» til en teori om kommunikative og kulturelle minner. Kommunikative minner betraktes som levende og legemlige minner som overføres gjennom vernakulær kommunikasjon og interaksjon, mens kulturelle minner betraktes som formidlede og objektiverte minner gjennom kulturelle gjenstander eller manifestasjoner som tekster, ikoner, ritualer, danser, ulike performanser og språklige ytringer (Assmann, 2008, 117). Mens et kommunikativt minne kan betraktes som et øyeblikkelig og spontant selvbiografisk minne, kan et kulturelt minne betraktes som en konstruksjon av et husket subjekt eller objekt i en gitt sosial og historisk sammenheng. Slik sett kan historie som fenomen defineres som et kulturelt minne, mens vår oppfatning av historie og fortiden ofte videreformidles i hverdagen gjennom kommunikative minner.

Jeffrey Olick (1999, 338) etablerer et skille mellom det han kaller for «collected memory», et «komponert minne», på den ene siden, som beskriver hvordan individuelle minner samles og summeres i ulike sosiokulturelle grupper og «collective memory» på den andre siden, som «vektlegger sosiokulturelle mønstre som finnes i både offentlige og personlige minner» (Olick 1999, 333). Mens «komponert minne» tar utgangspunkt i individet og måten ulike individuelle minner kan påvirke det kollektive, angår det kollektive minnet hos Olick alle de forskjellige representasjonene av fortiden som er til stede i den offentlige arenaen og som kan bidra til å etablere et minne i en spesifikk gruppe mennesker. Kollektive minner hos Olick forstås dermed i tråd med det Assmann kaller for kulturelle minner, mens komponert minne ligner mer på det Assmann definerte som kommunikative minner. Det som er interessant hos Olick er nemlig forbindelsen han forsøker å etablere mellom individuell og kollektiv dynamikk i minneprosesser, noe Assmann ikke gjør eksplisitt. Når flere mennesker husker individuelt en felles hendelse, skapes det en kollektiv form for hukommelse som forblir flerstemmig. De fleste som er født etter 2000 i Norge husker 22. Juli 2011, alle har et eget individuelt minne om denne bestemte hendelsen. Det er ikke kollektivt i betydning homogen, den er kollektiv i betydning komponert av ulike individuelle minner. Her er det snakk om en annen forståelse av den tradisjonelle tilnærmingen til kollektive minner assosiert med en form for det Aleida Assmann kaller «kanon» (Assmann, 2008).

Vi finner en lignende terminologisk differensiering hos Avishai Margalit (2002, 51) mellom det han kaller for et «delt minne» (common memory) og et «felles minne» (shared memory). Margalit definerer et «delt minne» som en individuell forestilling av en bestemt felles eller kollektiv hendelse. Et delt minne er resultatet av at flere mennesker husker en bestemt episode eller hendelse som hver av dem opplevde

individuelt. Et delt minne er dermed ikke kalibrert og forblir som regel flerstemmig, det har fokus på at folk alltid vil huske forskjellig samme episode eller hendelse. Et «felles minne» hos Margalit defineres derimot som et minne som integrerer og kalibrerer de forskjellige perspektivene til de som husker en bestemt episode eller hendelse.

Hos Assmann, Olick eller Margalit, får begrepet «kollektivt minne» en todelt betydning. Den ene betydningen betrakter det kollektive som resultatet av en homogeniserende prosess over tid. En bestemt hendelse, et fenomen eller en person og deres kulturelle fremstillinger blir en del av et kanonisert minne i et samfunn eller en gruppe mennesker: et kulturelt minne (Assmann), et kollektivt minne (Olick), et felles minne (Margalit). Man kan si at 22. Juli 2011 er i ferd med å etablere seg som et kulturelt, kollektivt eller felles minne i Norge.

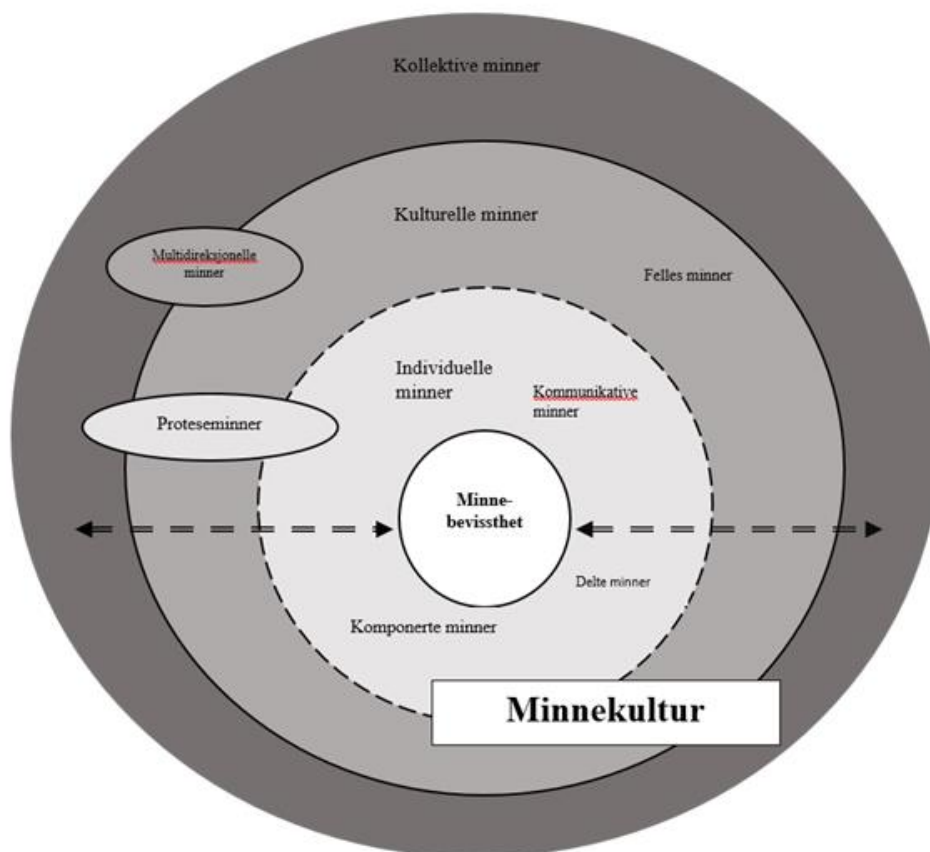
Den andre betydningen av det kollektive er opptatt av å ta vare på den individuelle fremstillingen og oppfatningen av en bestemt hendelse. Her er ikke det kollektive synonymt med «homogenisert» eller «kanonisert», det er kollektivt i betydning «delt» hos Margalit eller «komponert» hos Olick. Hos Assmann, har begrepet «kommunikativt minne» et større fokus på mediering av minner og deres vernakulære natur enn hos Olick og Margalit, men slik som de, åpner Assmann for at det «kollektive» i begrepet kollektivt minne ikke bare forstås som noe homogent, men også kan forstås som noe flerstemmig.

Gjennom begrepet "multidirectional memory" eller "multidireksjonelle minner" belyser Michael Rothberg (2009) forholdet mellom konstruksjon og re-konstruksjon av kollektive fremstillinger av fortiden og det kollektive minnet. I følge Rothberg (2009, 13) kan kulturelle minner så vel som kulturelle og historiske fremstillinger av Holocaust betraktes som påvirket av kulturelle minner og historiske fremstillinger fra kolonialisme og slaveri. I følge ham har representasjoner av og kulturelle minner om Holocaust på sin side påvirket måten den postkoloniale perioden er blitt fremstilt. Det multidireksjonelle minnet må sees i forhold til Rothbergs (2010) begrep «nodes of memory», som en motvekt til Pierre Noras «lieux de mémoire». Ved å foreslå dette begrepet situerer Rothberg minneprosesser utover rammeverket av den «forestilte nasjonsstaten» (the imagined community of the nation-state), slik man finner hos Nora, og betrakter minneprosesser i forbindelse med rhizomatiske nettverk av tids- og kulturelle referanser som overskrider forsøk på territorialisering og identitær reduksjon (Rothberg, 2009).

Hvordan minner er medierte og hvordan det påvirker minneprosesser er det sentrale hos Alison Landsberg (2004) gjennom begrepet «prosthetic memory», eller «proteseminner», som også er påvirket av Halbwachs begrep om kollektivt minne. Ny medieteknologi gjør det mulig å endre og inngå i samspill med minner på nye måter som muliggjør et nytt forhold til fortiden (Landsberg 2004, 47). Proteseminner gjør at vi opplever en hendelse som om den var en del av et individuelt minne, til tross for at hendelsen ikke var opplevd av individet. Slike proteseminner er ikke bare basert på empati og identifikasjon med familie og nasjon, men også mennesker, kulturer og fellesskap på tvers av nasjonale, geografiske og generasjonelle grenser. Dette gjør, ifølge Landsberg, at de skaper nye typer fellesskap. Eksempelvis tvinger filmmediets potensial («close up», «point-of-view-shot») seerne til å se verden med andres øyne.

Dynamiske karakterer gjør både identifisering og avstand mulig på samme tid (også mellom karakterer).

Individets hukommelse er altså både preget av konteksten og kulturen (kollektive minner (Olick), kulturelle minner (Assmann), felles minner (Margalit), multidireksjonelle minner (Rothberg) og proteseminner (Landsberg)) man er del av, og personlige minner (komponerte minner (Olick), kommunikative minner (Assmann), delte minner (Margalit) og proteseminner (Landsberg)). Samspillet mellom disse ulike minnene bidrar til å synliggjøre det komplekse forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid som resultat av en interaksjon/dialog og konfrontasjon mellom mennesker og en bestemt sosiokulturell kontekst (Halbwachs) eller en bestemt minnekultur (Se Figur 1).



FIGUR 1.

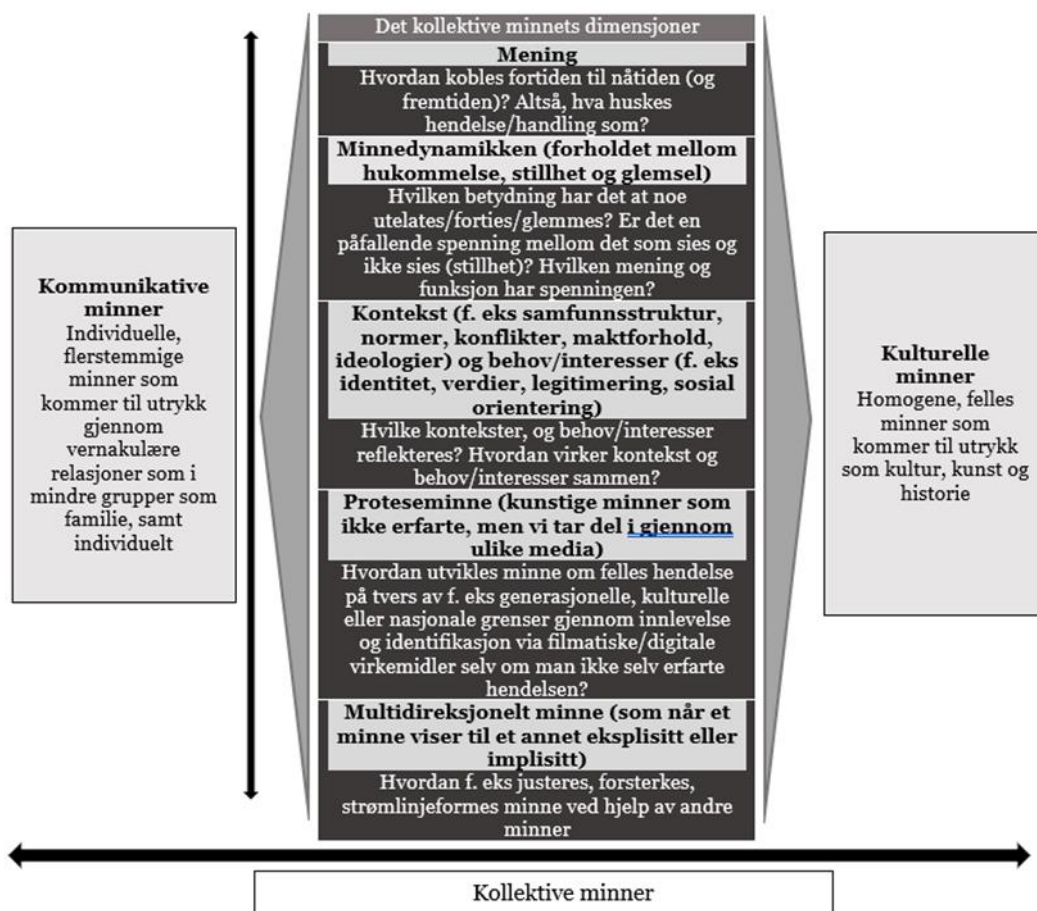
Samspill mellom individuelle og kollektive minner som grunnlag for utvikling av minnebevissthet i samspill med minnekultur.

Hukommelseshandlinger er også tett knyttet til glemsel og fortielse. Individuer, enkelte grupper eller nasjoner glemmer eller fortier de deler av fortiden som ikke passer inn i den meningen de ønsker å få frem for seg selv eller andre. Dette gjelder også historie som hukommelseshandling. Mens historisk fortielse eller glemsel som regel er en konsekvens av historie som narrativ og selektiv konstruksjon, innebærer minneprosesser mer ubevisste og subjektive glemsels- eller fortielsesmekanismer.

Noen minner kjennetegnes av en sterk og påfallende spenning mellom nettopp det som huskes og det som glemmes, som når vi forsoner oss med en vond fortid. Man legger bak seg en vond fortid, ikke i betydningen å glemme den, men i betydningen å ta kraften bort fra den ved å bli den bevisst, konfrontere den og legge den bak seg. Andre eksempler er offentlige unnskyldninger for overgrep som er begått i fortiden mot en del av befolkningen, eller ytringer eller lover som gjør det forbudt å huske eller glemme en bestemt fortid, f. eks EU sitt forbud mot å fornekte Holocaust (Dessingué and Winter, 2016, 1-12; Knutsen, 2016). Slik sett kan man si at individuelle og kollektive minner ikke bare defineres i et paradigmatisk spenningsforhold mellom hukommelse og glemsel, men også i forhold til stillhetsproblematikk, en «tredje dimensjon» som befinner seg mellom det å huske og det å glemme. Det at en bestemt hendelse ikke er blitt fortalt innebærer ikke at den er glemt. Ifølge Jay Winter, er stillhet “a socially constructed space (...) The circle around this space is described by groups of people who at one point in time deem it appropriate that there is a difference between the sayable and the unsayable” (2010, 4). Felles for stillheter er slik at meningen og påvirkningen skapes nettopp i spenningen mellom det som huskes og glemmes (Dessingué and Winter, 2016).

Kritisk minnebevissthet og myndiggjøring

Med utgangspunkt i diskusjonen med minneteori overfor innebærer derfor kritisk minnebevissthet å minnes gjennom å analysere minner som kollektive og dialogiske samspill mellom individuelle/kommunikative, flerstemmige og kulturelle, homogene minner, inkludert egne - hvordan de påvirker hverandre og blir påvirket (figur 2, horisontal pil). Dette gjennom å analysere det kollektive minnets fem dimensjoner: 1) mening, 2) minnedynamikk (hukommelse, stillhet og glemsel), 3) kontekst og behov/interesser, 4) proteseminne, og 5) multidireksjonelt minne, som virker hermeneutisk (frem og tilbake) (figur 2, vertikal pil).



FIGUR 2.

Kritisk minnebevissthet som å analysere minner som kollektive og dialogiske.

Modellen over kritisk minnebevissthet (figur 2) kan hjelpe lærere å tilrettelegge undervisning som sikter mot utvikling av kritisk minnebevissthet. Elevene på sin side kan bruke figuren som et redskap til å minnes på en kritisk måte gjennom å analysere minner som kollektive og dialogiske. Først identifiserer elevene en hendelse/handling som både et individuelt/kommunikativt, flerstemmig og kulturelt, homogent minne. Eksempelvis kommer hendelsen 22. juli, 2011 i Norge ² individuelt og kommunikativt til uttrykk som familiemedlemmers minner (f. eks gjennom intervju som elevene gjør eller leser på Internett eller i media) og elevenes egne minner. Minnene kommer eksempelvis kulturelt til uttrykk som lokale minnesmerker, museumsutstillinger (f. eks 22. juli senteret), rapporter om hvordan hendelsen skal/bør minnes (f. eks Kleveland, 2012), politiske taler (f. eks Stoltenberg, 2011), film (f. eks spillefilmen *Utøya 22. juli* (2018)) og historie (f. eks Gjørsv, 2012).

² Hendelsen i Norge 22. Juli 2011 refereres vanligvis til som terrorangrepene som var to angrep gjennomført av Anders Behring Breivik i Oslo og Utøya.

Deretter analyserer elevene hvordan et utvalg minner virker dynamisk sammen som et kollektivt minne gjennom å sammenligne de ulike dimensjonene av dem (mening, minne og glemsel (stillhet), kontekst og behov/interesser, proteseminne og multidireksjonelt minne). Dette vil ikke si å først analysere en minnetype og deretter en annen, men heller å sammenligne individuelle/kommunikative og kulturelle minner gjennom de ulike dimensjonene fordi det nettopp er forholdet mellom dem som er interessant, ikke hvert enkelt kommunikativt eller kulturelt minne. Sammenligningen gir også en didaktisk gevinst ved at dimensjonen i en minnetype blir tydeligere i lys av tilsvarende dimensjon i en annen minnetype.

Elevene kan f. eks sammenligne et individuelt/kommunikativt minne om 22. juli om smerte, tap og ønske om rettferdighet (f. eks et intervju med et familiemedlem eller et intervju i media av et tidsvitne) med et kulturelt minne som uttrykk for hendelsen som demokrati og åpenhet i form av f. eks talen til statsminister Jens Stoltenberg (Stoltenberg, 2011). Elevene kan videre lese den politiske talen om 22. juli som fortielse av gjerningsmannen og hans handlinger, og hvordan denne fortielsen skaper et bilde av 22. juli som vår mestring istedenfor det vonde. Dette til forskjell fra et individuelt/kommunikativt minne (f. eks intervju med familiemedlem eller et intervju i media av et tidsvitne om hendelsen) som f. eks usikkerhet, forvirring og sorg. Ved å sammenligne en rapport over hvordan minnes 22. juli (f. eks Kleveland, 2012) med f. eks en politisk tale (f. eks Stoltenberg, 2011) kan elevene også bli bevisste hvordan stillheter virker og påvirker, siden det i rapporten nettopp er selve minnearbeidet - hva som skal glemmes og huskes og de vanskelige vurderingene bak det som er fokus.

Elevene kan undersøke hvilke kontekster og behov/interesser minnene reflekterer ved å f. eks analysere talen til Stoltenberg (2011) og Kleveland rapporten (2012) som uttrykk for selve hendelsen og det demokratiske systemet og behovet for sammenheng og kontinuitet når den er brutt, samt politiske interesser om å bevare og styrke demokratiet. Dette f. eks til forskjell fra et individuelt/kommunikativt minne i form av f. eks et intervju som reflekterer en kontekst preget av utrygghet og uforutsigbarhet og tristhet som skaper et behov for ny sammenheng i form av at gjerningsmannen straffes og ofre får oppreisning, eller at norske myndigheter som ikke klarte å avverge angrepet blir stilt til ansvar.

Elevene kan videre bevisstgjøres hvordan kulturelle minner påvirker minnebevisstheten selv om man ikke selv erfarte hendelsen ved at de undersøker innlevelse og identifikasjon med fellesskap på tvers av generasjonelle, kulturelle eller nasjonale grenser via filmatiske/digitale virkemidler. Dette ved å f. eks sammenligne filmen *Utøya 22. juli* (2018) med en bok eller artikkel om hendelsen som ofte vil gi leseren en annerledes og større avstand enn en film. Hvis elevene kjenner minner om okkupasjonstiden under andre verdenskrig og/eller 9/11 kan de også analysere kollektive og kommunikative minner om 22. juli som informert av disse. I en tale av den daværende norske statsministeren, Jens Stoltenberg, etter hendelsene 22. juli (Stoltenberg, 2011) er det en eksplisitt referanse til da Norge var okkupert under andre verdenskrig, som brukes til å fortelle hvordan vi må minnes 22. juli som åpenhet og demokrati, slik vi gjorde etter okkupasjonen. Ved å sammenligne f. eks Stoltenbergs tale (2011), et minnesmerke eller film om 22. juli med Gjørvkommisjonens rapport

(2012) kan elevene også bevisstgjøres hvordan historie og minner påvirker hverandre siden rapporten både er basert på minner og brukes til å legitimere politikk (historiebruk), f. eks økt beredskap for å kunne avvære nye angrep.

Siden de fem dimensjonene av kollektive minner i praksis er sammenvevde (figur 2, vertikal pil) kan man starte med hvilken som helst dimensjon. På samme måte som individuelle/kommunikative og kulturelle minner, blir imidlertid også hver dimensjon lettere å forstå i lys av de andre. Derfor bør analysen sikte mot å utforske samtlige dimensjoner. Dette er også en forutsetning for en dyp forståelse av det kollektive minnearbeidet.

Å undersøke hvordan minner informeres av andre minner (dimensjonen multidireksjonelt minne) forutsetter at elevene arbeider med ulike minner. Eksempelvis vil det være vanskelig for elevene å si noe om 22. juli som multidireksjonelt minne hvis de ikke også f. eks har arbeidet/arbeider med minner som 9/11 eller okkupasjonstiden under andre verdenskrig. Det viktigste argumentet for å arbeide med flere minner er imidlertid at minnekulturen består av mange minner (f. eks grunnlovsdagen, okkupasjonstiden, fremveksten av velferdsstaten, 22. juli og coronaepidemien) som virker sammen gjennom ulike medier. Det er derfor nødvendig at elevene utvikler en mangfoldskompetanse, ikke bare når det gjelder minnetyper som diskutert overfor, men også hva som minnes (innholdet). Av samme grunn er det viktig at elevene får arbeide med minner gjennom ulike typer medier fra minnesmerker til ritualer, museer, filmer, menneskers fortellinger, fotografier, sanger, dataspill og memes.

Siden målet er å utvikle myndige mennesker og ikke minneeksperter bør elevene medtenke seg selv i analysene sine av minner. Dette innebærer å gjøre egne minner om en hendelse/handling til en integrert del av analysen ved å vurdere dem i lys av andre individuelle/kommunikative minner og kulturelle minner (jmf. det kollektive minnets fem dimensjoner, figur 2). Etter analysen vil elevene kunne si noe overordnet om det kollektive minne som hvordan kulturelle, homogene minner rammer inn individuelle og flerstemmige og hvilke rammer sistnevnte gir for førstnevnte. Eller om forholdet mellom minnene er spenningsfulle, eventuelt at kulturelle minner står i motsetning til kommunikative og flerstemmige og hva det gjør med minnet, mennesket og samfunnet.

Konklusjon

Å minnes handler ikke bare om fortiden, men også om å relatere seg til nåtidens behov og interesser med fremtiden. Vi har argumentert for hvordan elevene kan myndiggjøres ved å utvikle en kritisk minnebevissthet som å analysere kollektive minner som dialogiske, dynamiske samspill mellom individuelle/kommunikative, flerstemmige og kulturelle, homogene minner, inkludert egne - hvordan de påvirker hverandre og blir påvirket gjennom de fem dimensjonene, mening, hukommelse, stillhet og glemsel, kontekst og behov/interesser, proteseminne, og multidireksjonelt minne. En kritisk minnebevissthet er særlig nødvendig i samtidens komplekse minnekultur i hurtig endring hvor det kan være vanskelig å se hvordan vi påvirkes og hvilken makt som virker (Winter, 2001; Huyssen, 1995; Landsberg, 2004; Rosa, 2010).

Utvikling av kritisk minnebevissthet er imidlertid ikke en erstatning for utvikling av historisk tenkning, historiebevissthet og historiebrukskompetanse. Vårt forhold til fortiden kjennetegnes også av historie, både epistemologisk gjennom fokus på hvordan og hvorfor historisk kunnskap konstrueres og fenomenologisk som minnehandling gjennom f. eks historiebruk. Minnedidaktikken vil supplere historiefaget, også ved at elevene utvikler bevissthet om forholdet mellom historie og minner ved at de reflekterer over hvordan minner og historie påvirker hverandre. Dessingué (2020) argumenterer med referanse til Assmann (2010) med at historieundervisningen bør betrakte historie og andre representasjoner av fortiden som resultat av minnehandlinger, men også som potensielle produsenter av kommunikative, kulturelle og kollektive minner. Gjennom begrepet kritisk minnebevissthet (figur 2), operasjonaliserer vi en slik undervisning eller didaktikk. Minnedidaktikk og historiedidaktikk må slik forstås sammen i undervisningen. Samtidig er ikke minnedidaktikk en fagdidaktikk. Den er heller en tverrfaglig didaktikk ved at den ikke referer til utvikling av kritisk minnebevissthet i et bestemt fag, men på tvers av fag. Slik kan den også supplere andre fags didaktikk.

Kritisk minnebevissthet slik definert og operasjonalisert i artikkelen er ikke ment som en oppskrift for hvordan utvikle kritisk minnebevissthet hos elevene, men et utgangspunkt for lærere og elever for å reflektere over hva slik undervisning og slike læreprosesser kan innebære. For å kunne videreutvikle minnedidaktikken, er det behov for å bruke den som et utgangspunkt for å utvikle undervisning som kan undersøkes empirisk. Minnedidaktikkens relevans og verdi til enhver tid vil være avhengig av i hvilken grad den adresserer minnekulturen den og elevene er en del av. Det er derfor også nødvendig med forskning som kartlegger endringer i minnekulturen som kan informere minnedidaktikken.

Referanser

Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education? *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 697-707.

Assmann, J. (2008). Communicative and cultural memory. In Erll, A. and Nunning, A. (eds.). *Cultural Memory studies*. Berlin: Walter de Gruyter. Doi: 10.1515/9783110207262

Assmann, A. (2008). Canon and Archive. In Erll, A. and Nunning, A. (eds.). *Cultural Memory studies*. Berlin: Walter de Gruyter. Doi: 10.1515/9783110207262

Becker, A. (2003). *Maurice Halbwachs: un intellectuel en guerres mondiales 1914-1945*. Paris: Agnès Vienot Editions.

Benjamin, W. (1969). *Theses on the Philosophy of History. Illuminations: Essays and Reflections*. New York: Schocken Books.

Jeismann, K.-E. (1979). Geschichtsbewusstsein. In: Bergman, K., Kuhn, A., Rösen, J. & Schneider, G. (eds.). *Handbuch der geschichtsdidaktik*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Bøe, J. B. og Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm. Høyskoleforlaget.

Conrad, M., Ercikan, K., Friesen, G., Létourneau, J., Muise, D. A., Northrup, D., & Seixas, P. (2013). *Canadians and their pasts*. University of Toronto Press.

De Certeau, M. (1975). *L'écriture de l'histoire* (Vol. 975). Paris: Gallimard.

Dessingué, A. (2015). From collectivity to collectiveness: Reflections (with Halbwachs and Bakhtin) on the concept of collective memory. In *The Ashgate research companion to memory studies*. London, Ashgate: 89-102. doi: 10.4324/9781315613208

Dessingué, A., & Winter, J. M. (Eds.). (2016). *Beyond Memory: Silence and the Aesthetics of Remembrance*. London og New York: Routledge. doi: 10.4324/9781315688503

Dessingué, A. (2017). Paul Ricoeur: Understanding the Past, Writing the Future. In *The Routledge Handbook of the Philosophy of Memory*. London, Routledge. doi: 10.4324/9781315687315-49

Dessingué, A. (2020). Developing Critical Historical Consciousness: Re-thinking the Dynamics between History and Memory. In *History Education. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (2020: 1), 1-17.

Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (J. Weinsheimer & DG Marshall, trans.). New York: Continuum.

Gjørsv, Alexandra Bech. *Rapport fra 22. juli-kommisjonen* (NOU 2012: 14). Oslo. <https://www.regjeringen.no/contentassets/bb3dc76229c64735b4f6eb4dbfcdbfe8/nou/pdfs/nou201220120014000dddpdfs.pdf>

Grever, M. & Adriaansen, R.-J. (2017). Historical culture: A concept revisited. In: Carretero, M., Berger, S. & Grever, M. (eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. London: Palgrave Macmillan, 73-89.

Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Albin Michel.

Halbwachs, M. (1997). *La mémoire collective*. Paris: Albin Michel.

Husbands, C. (1996). *What Is History Teaching? Language, Ideas and Meaning in Learning About the Past*. Buckingham: Open University Press.

Huyssen, A. (1995). *Twilight Memories: Marking Time in a Culture of Amnesia*. New York and London. Routledge.

Iggers, G. (1997). *Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Middletown, C. Wesleyan University Press

Jensen, B. E. (1990). Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift? In S. Ahonen, N. Gruvberger, J. K. G. Gustafson, C. Karlegård, A.

Køhlert, S. Lorentzen, & V. O. Nielsen (Eds.). (1990). *Historiedidaktikk i Norden 4* (pp. 129–167). Kalmar: Høgskolan i Kalmar.

Karlsson, K. G. (2010). The Uses of History and the third Wave of Europeanisation. In: I M. Pakier and B. Stråth (Eds.). *A European Memory? Contested Histories and Politics of Remembrance*. New York. Oxford: Berghahn Books: 38- 56.

Karlsson, K.-G., & Zander, U. (2003). *Echoes of the Holocaust: Historical cultures in contemporary Europe*. Lund, Sweden: Nordic Academic Press.

Kleveland, Åse. (2012). *Steder for å minnes og påminnes* (innstilling vedrørende minnesteder etter 22. juli). Kulturdepartementet. Oslo.
https://www.regjeringen.no/contentassets/2c6e27291e0c43dd8705ededae10a700/steder_for_aa_minnes_og_paamines_22juli_utgitt_april2012.pdf

Knutsen, K. (2013). «Historieundervisning og demokratisk dannelselse i historisk perspektiv» I Sunnanå, Sigmund (red.). *Skolehistorisk årbok for Rogaland*. Skolemuseumslaget i Rogaland, s. 31-38.

Knutsen, K. (2016). Strategic silence. Political Persuasion between the remembered and the forgotten. In A. Dessingué and J. Winter (Eds.). *Beyond Memory. Silence and the Aesthetics of Remembrance* (125-141). London: Routledge.

Knutsen, I. og Knutsen, K. (2017). Retorisk historiedidaktikk: En revurdering av historiedidaktikk i lys av Kenneth Burkes dramatisisme. *Rhetorica Scandinavica*, 76, 59-74.

Knutsen, K. & Knutsen, I. (2019). Performative historical competence: use-of-history as symbolic action, *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2019.1636138

Koselleck, R. (1979/2004). *Erfarenhet, tid och historia: om historiska tiders semantik*. Uddevalla: Daidalos.

Kreisberg, S. (1992). *Transforming power: Domination, empowerment, and education*. Albany, N.Y: SUNY Press.

Körber, A., & Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 89–101). New York, NY: Routledge.

Landsberg, A. (2004). Prosthetic Memory. The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture. New York: Columbia University Press.

Lawson, T. (2011). Empowerment in Education: liberation, governance or a distraction? A Review. *Power and Education*, 3(2), 89-103.

Lee, P. (2007). From National Canon to Historical Literacy. In: Grever, M. & Stuurman, S. (Eds.). *Beyond the Canon: History for the Twenty-first Century*. London: Palgrave Macmillan UK.

Margalit, A. (2002). *The ethics of memory*. Harvard University Press.

Müller, J. W., & Mueller, J. W. (Eds.). (2002). *Memory and Power in Post-war Europe: Studies in the Presence of the Past*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, 26, 7–24. doi:10.2307/2928520

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*. 44:4, 479-504, doi: 10.1080/00933104.2016.1211046

Olick, J. K. (1999). Collective memory: The two cultures. *Sociological theory*, 17(3), 333-348.

Ricoeur, P. (2000). *Mémoire, histoire, oubli*. Paris: Le Seuil.

Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, forgetting*. University of Chicago Press.

Rosa, H. (2010). *Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality* (Vol. 3). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Rosenzweig, R., & Thelen, D. P. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York, NY: Columbia University Press.

Rothberg, M. (2009). *Multidirectional memory: Remembering the Holocaust in the age of decolonization*. Stanford, California: Stanford University Press.

Rüsen, J. (2002). *Western historical thinking : an intercultural debate*. New York: Berghahn Books.

Rüsen, J. (2004). *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter*. Overs. Joachim Retzlaff. Göteborg: Bokförlaget Daidalos, 2004.

Seixas, P. C. (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.

Simon, R. (2004). The pedagogical insistence of public memory. In: Seixas, P. (Ed.). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.

Stoltenberg, Jens. (2011). *Tale på Rådhusplassen i Oslo*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/smk/taler-og-artikler/2011/statsminister-jens-stoltenbergs-tale-pa-/id651840/>

Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk*. Oslo: Det norske Samlaget

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). (A). Læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Utdanningsdirektoratet. (2019). (B). Læreplanen i historie for videregående skole. <https://www.udir.no/lk20/his01-03>

Utøya 22. juli. (2018). [film]. Regisør: Erik Poppe. Oslo: Nordisk Film Distribusjon AS.

White, H. (1973). *Metahistory : the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Wineburg, S. S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28, doi: 10.2307/1163146

Wineburg, S. & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58, 636-639.

Winter, J. (2001). The generation of memory: reflections on the “memory boom” in contemporary historical studies. *Canadian Military History*, 10(3), 5.

Winter, J. (2010). Thinking about silence. In: Ben-Ze'ev, E., Ginio, R. & Winter, J. (Eds). *Shadows of war: A social history of silence in the twentieth century* (pp. 3-31). Cambridge: Cambridge University Press.

22. juli senteret. <https://22juliseret.no/om-utstillingen/> [2020-04-06]