

Historiebevissthet i Den Kulturelle Skolesekken

På hvilken måte oppnår DKS sine målsetninger om å utvikle demokratiske holdninger hos ungdomsskoleelever, gjennom sin historieundervisning?

av

Julianne Joakimsen Rydberg



Masteroppgave ved institutt for arkeologi, konservering og historie

UNIVERSITETET I OSLO

November 2017

© Julianne Joakimsen Rydberg

2017

Historiebevissthet i Den kulturelle skolesekken. På hvilken måte oppnår DKS sine målsetninger om å utvikle demokratiske holdninger hos ungdomsskoleelever, gjennom sin historieundervisning?

Julianne Joakimsen Rydberg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne avhandlingen undersøker om det statlige programmet *Den kulturelle skolesekken* (DKS) når sine målsetninger gjennom sin historieundervisning. Avhandlingen er en empirisk undersøkelse av ungdomsskoleelevers historiebevissthet og deres forhold til historiefaget. Historieundervisningen i DKS følger Kunnskapsløftets kompetansemål i samfunnsfag og historie, og det har vært relevant å se dette i sammenheng med hvordan elevene opplever historieundervisning i skolen. Følgende temaer som dekkes i avhandlingen er: selve begrepet historiebevissthet, historiebevissthet i Kunnskapsløftet, historiebruk- og formidling i DKS og den demokratiske dannelsesprosessen. I samtale med ungdommer undersøker vi deres tanker og holdninger rundt historiefaget, historieundervisning i skolen, historieundervisning i DKS, deres forhold til rasisme og diskriminerende holdninger. Undersøkelsene har vært caseintervjuer med skoleelever etter omvisning på *Berg fengsel* i regi av *Vestfoldarkivene*, omvisning med påfølgende prosjektarbeid på *Narviksenteret*, og byvandring i Trondheim i regi av *Jødisk museum Trondheim*.

Spørsmålene som stilles i avhandlingen er: “*Kan vi bruke historiefaget for å forebygge diskriminerende holdninger og samtidig bygge demokratiske holdninger?*” Siden DKS’ pedagogiske undervisningsopplegg tar sikte på å bruke fortiden for å forebygge holdninger i dag: “*Har denne kunnskapen overføringsverdi til de utfordringene vi støter på i dag?*” Gjennom caseintervjuer med tre grupper ungdommer prøver vi å komme nærmere et svar på disse spørsmålene.

| | |
|--|----|
| Sammendrag..... | 4 |
| Forord..... | 8 |
| Innledning..... | 9 |
| DEL 1: Teori..... | 11 |
| 1 Historiebevissthet..... | 11 |
| 1.1 Utviklingen av begrepet historiebevissthet innenfor historiedidaktikken..... | 11 |
| 1.2 Historiebevissthetens innhold..... | 17 |
| 1.3 Historiebevissthetens funksjon..... | 20 |
| 1.4 Historiebevissthetens bruksområde..... | 22 |
| 1.5 Historiebevissthet oppsummert..... | 23 |
| 2 Historiebevissthet i Kunnskapsløftet..... | 25 |
| 2.1 Historiebevissthet i læreplanen..... | 25 |
| 2.2 Læreplanutvalget..... | 27 |
| 2.3 Historiebevissthet i lærebøkene under Kunnskapsløftet..... | 28 |
| 2.4 Lærerens fortolkningsansvar..... | 29 |
| 2.5 Kontekstualisering og operasjonalisering av begrepet historiebevissthet..... | 32 |
| 2.6 Oppsummering av historiebevissthet i Kunnskapsløftet..... | 36 |
| 3 Den kulturelle skolesekken: kulturell kapital og demokratisk dannelse..... | 37 |
| 3.1 Den kulturelle skolesekkens kjerne..... | 37 |
| 3.2 Identitet og inkludering..... | 38 |
| 3.3 Historieformidling i Den kulturelle skolesekken..... | 41 |
| 3.4 Identitet..... | 44 |
| 3.5 Museenes rolle for identitetsdannelse..... | 47 |
| 3.6 Kulturell og sosial kapital..... | 51 |
| 4 Metode – Det kvalitative forskningsintervjuet..... | 54 |
| 4.1 Intervjumetode..... | 54 |
| 4.2 Skripting av intervjuet..... | 56 |
| 4.3 Etikk..... | 57 |
| 4.4 Transkribering..... | 58 |
| 4.5 Analyse..... | 59 |
| DEL 2: Den empiriske undersøkelsen..... | 60 |
| 5 Berg fengsel..... | 60 |
| 5.1 Handlingssammendrag..... | 60 |
| 5.2 Caseintervjuet..... | 62 |
| 5.3 Refleksjoner rundt rasisme og antisemittisme..... | 62 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 5.4 | Elevenes erfaring med historieundervisning | 64 |
| 5.5 | Perspektiv | 67 |
| 6 | Narviksenteret | 70 |
| 6.1 | Handlingssammendrag | 70 |
| 6.2 | Gruppeintervjuet..... | 73 |
| 6.3 | Elevenes opplevelse av omvisningen | 73 |
| 6.4 | Elevenes forhold til rasisme | 74 |
| 6.5 | Elevenes forhold til historieundervisning og historiefaget..... | 77 |
| 6.6 | Perspektiv | 78 |
| 7 | Jødisk Museum Trondheim..... | 83 |
| 7.1 | Handlingssammendrag | 83 |
| 7.2 | Det kvalitative intervjuet..... | 86 |
| 7.3 | Elevenes opplevelse av byvandringen..... | 86 |
| 7.4 | Elevenes forhold til historieundervisning | 89 |
| 7.5 | Elevenes forhold til læreboka..... | 93 |
| 7.6 | Historieundervisnings funksjon..... | 94 |
| 7.7 | Perspektiv | 102 |
| DEL 3: | Analyse og konklusjon | 104 |
| 8 | Analyse: Samsvar mellom teori og empiri..... | 104 |
| 8.1 | Demokratisk dannelse i K06 | 105 |
| 8.2 | Historiebevissthet i K06 | 108 |
| 8.3 | Historiebevissthet i DKS | 111 |
| 8.4 | Elevenes historiebevissthet (slik den kommer til syne i caseintervjuene) | 112 |
| 8.5 | Elevenes totale mening om DKS | 118 |
| 9 | Konklusjon | 121 |
| 10 | Litteratur | 126 |
| 11 | Artikler | 128 |
| 12 | Referanser og linker | 129 |
| 13 | Appendiks..... | 130 |

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 1: Foto: Privat | 9 |
| Figur 2: Den åpne skalamodellen..... | 14 |
| Figur 3: Foto: Privat. "Krigens Anatomi" | 72 |
| Figur 4: Foto: Privat. Lise Paltiel viser frem snublesteinene under byvandringen | 85 |

Forord

Det har vært en interessant og spennende prosess å lære mer om ungdommenes historiebevissthet og hvordan de forholder seg til utfordringer vi møter på i vår samtid. I denne prosessen har jeg fått god oppfølging fra min veileder, Erling Sandmo, som har loset meg trygt gjennom dette forskningsarbeidet. Jeg har også fått støtte og hjelp fra tidligere arbeidskollegaer og forelesere. Samtidig har jeg fått praktisk hjelp fra min samboer, Håvard, som i løpet av studieløpet ble min ektemann. Videre vil jeg si takk til mine kjære venner og familie. Dette var ingen selvfølge, og uten dere hadde det ikke gått.

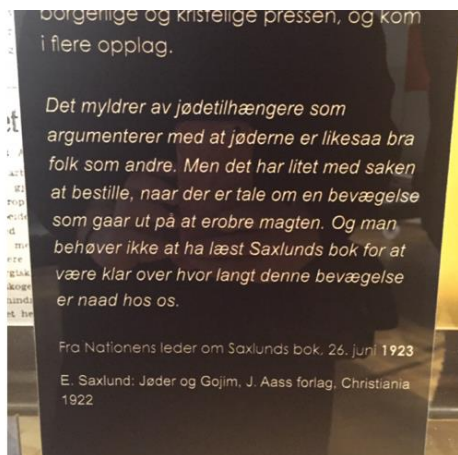
Til sist vil jeg dedikere denne oppgaven til min historieinteresserte og kunnskapsrike far som brått gikk bort midt i studieløpet, og som foran alt ønsket at jeg skulle fullføre denne avhandlingen. Nå er hans siste ønske innfridd.

Håper at du som leser kan bli inspirert til å fortsette å bygge på egen historiebevissthet. Hva enn slags historiefelt du interesserer deg for, er historiefaget fremfor alt et levende fagfelt å fordype seg i.

Julianne Joakimsen Rydberg.

Innledning

Våren 2016 besøkte jeg Holocaustsenteret på Bygdøy i Oslo, som en del av mitt feltarbeid til denne oppgaven. Målet med besøket var å oppsøke historisk materiale som kunne trigge min egen historiske hukommelse. Et av spørsmålene jeg stilte meg selv var om hvorvidt noen av disse tingene jeg ville se på museet kunne komme til å skape en kobling mellom det som har skjedd før min levetid og en del av problematikken vi opplever i verden i dag. Jeg hadde allerede gått inn med en forhåndsoppfatning om at det er selvsagt, for hensikten med utstillinger som vi finner på Holocaustsenteret er nettopp det å skape bevissthet rundt ringvirkningene av hatefulle holdninger. Etter å ha gått rundt i utstillingen en stund kom jeg over et bilde med en bokanmeldelse fra 1923 som ga meg assosiasjoner til dagens sosiale medier:



Figur 1: Foto: Privat

Det myldrer av jødetilhængere som argumenterer med at jøderne er likesaa bra folk som andre. Men det har litet med saken at bestille når der er tale om en bevegelse som gaar ut på å erobre magten. Og man behøver ikke å ha lest Saxlunds bok for at være klar over hvor langt denne bevegelse har naad hos oss. Fra Nationens leder om Eivind Saxlunds bok, Jøder og Gojim, 26.juni 1923.¹

¹ E. Saxlund: Jøder og Gojim, J. Aass forlag, Christiania 1922.

Jeg studerte plansjen som dette sitatet var trykt på, og tenkte straks på en artikkel jeg leste for noen år tilbake: Historikere varslet fare når offentlige forum bugnet over av hatretorikk rettet mot muslimer og andre minoritetsgrupper, og mente de så klare linjer mellom kommentarfeltene og 1930-tallets retorikkbruk. Det slo meg at hvis jeg byttet ut ordet “jøde” og moderniserte språket kunne ordene på denne plansjen vært skrevet i dag. At sosiale medier bugner over av hatretorikk er et velkjent fenomen i 2017.

Akkurat da forstod jeg to ting: For det første forstod jeg virkelig hvor sterkt inntrykk historien kan gjøre når man trekker koblinger mellom fortid og nåtid. For det andre følte jeg på kroppen hvor sterke disse koblingene var. Jeg visste det jo allerede, men nå stod det mye klarere. Dette var nok også hensikten til HL-senteret, men for meg ble dette helt klart en tredimensjonal kobling mellom mitt eget erfaringsrom, min nåtid og forventning til hva som kan komme til å skje i fremtiden. Dette er hva man i didaktikken kaller for “historiebevissthet”, og er det dette kapitlet skal handle om.

Den danske didaktikeren Bernard Eric Jensen sammenfatter det slik at menneskene som skaper historie, er preget av de historisk sosiale sammenhengene som de selv lever under.

Enkeltmenneskets livshistorie er en av måtene vi mennesker kan skape en sammenheng mellom vår fortid, nåtid og fremtid.² Og det var nettopp dette som skjedde denne vårdagen på Holocaustsenteret. Mine erfaringer gjennom sosiale medier i dag ble brukt til en kobling mellom det jeg leste hadde skjedd i mellomkrigstiden. Ved å tenke på disse hendelsene får jeg erindringer fra fortiden som jeg bruker for å forstå hvor vi står i dag, og mange av problemene vi møter i dag.

² Jensen, Bernard Eric: *Hvad er Historie*. Akademisk forlag (2010), s5

DEL 1: Teori

1 Historiebevissthet

1.1 Utviklingen av begrepet historiebevissthet innenfor historiedidaktikken

I dette kapitlet skal jeg drøfte begrepet “historiebevissthet” som et sentralt begrep innenfor historiedidaktikken. Og selv om det er viktig å ha en grunnleggende forståelse for hva historiedidaktikk er, vil likevel forståelsen av historiebevissthet være viktigst.

Innenfor historiedidaktikken opereres det med to begreper som heter “erfaringsrom” og “forventningshorisont” når man prøver å forklare hva historiebevissthet dreier seg om. Disse to begrepene skal jeg forklare nærmere.

Innenfor historiefaget har didaktikken vært en gjenstand for debatt fordi impulsene fra ulike land har vært ulike. Påvirkningen har kommet fra Vest-Tyskland, Danmark og Storbritannia. Men der den dansk-tyske didaktikken ble fokusert på begrepsavklaringer, betonet den britiske innflytelsen seg med praktisk organisering og utvikling av fagkompetanse. Begrepet “historiebevissthet” ble introdusert gjennom den dansk-tyske disiplinen og handler om det tredimensjonale forholdet vi har til tid. Jan Bjarne Bøe skriver i *Bildene av fortiden* at historie er et innlysende fag for historiedidaktikken, men hva historie *faktisk* er vil ikke være like innlysende.³ Historiefaget er, ifølge Bøe, et dobbeltbegrep som må reflekteres gjennom et større tidsperspektiv. Historien vil ikke bare være “det som har hendt”, fordi den da vil forholde seg bare til ett tidsperspektiv. Historien må også betraktes gjennom nåtid og fremtid for å kunne analyseres tilstrekkelig. Tolker man fortiden vil man plassere historiske hendelser i en kronologisk hendelse, men en tolker vil stille seg ovenfor hendelsene og drøfte årsaker og virkninger. De fleste historiedidaktikere skriver om begrepet “historiebevissthet”, og felles for disse er det tredimensjonale tidsperspektivet.

³ Bøe (2002), s.19

Bøe skriver at historiebevissthet baserer seg på at vår tolkning av fortid, forståelse av nåtid og oppfatning av fremtid har betydning for hvem vi er og hva vi gjør.⁴ Halvdan Eikeland skriver i boken “Historie og demokratisk dannelse” at det er vår erindring av fortid som skaper forståelse av nåtiden, hvilket vil påvirke våre valg for fremtiden.⁵ Reinhart Koselleck opererer med begrepene “erfaringsrom” og “forventningshorisont” når han forklarer historiebevissthet.⁶ Erfaringsrom og forventningshorisont er en del av en teori som innebærer at vår livsverden, og den erfaring vi tilegner oss, vil prege måten vi fortolker nåtiden. På denne måten vil vår erfarte fortid prege vår nåtid og dermed styre hvordan vi forventer at fremtiden skal utarte seg. Dette er hovedtrekkene bak disse to begrepene, og innebærer vår forståelse av hva historie er og vår måte å leve i og med tid. For å forstå historiedidaktikken fullt og helt er det viktig å ha en grunnleggende forståelse for hva som ligger innenfor begrepet “historiebevissthet”. Historiebevissthet er et viktig begrep innenfor historiedidaktikk. At denne vitenskapen ble utviklet i det tidligere Vest-Tyskland kan kanskje ikke anses som en tilfeldighet.

Tyskland jobbet med å bearbeide konsekvensene av to verdenskriger, og dette ble gjenspeilet i skoleverket og historieundervisningen. Etter andre verdenskrig beskjefte historiedidaktikken seg med å kun formidle hva som var historie og historieforskning var kun tilegnet eksperter. Dette bunnet ut i et ønske om at historien skulle være forskningsnøytral, noe som senere viste seg å skulle gjøre det vanskelig å vekke historisk interesse hos elever. Det var et ønske om å forhindre at historien skulle misbrukes, og derfor ble det brukt noe som Bernard Eric Jensen forklarer som en “nedsivingsteori.”⁷ Nedsivingsteorien dreier seg om en form for enveiskommunikasjon der forskning foregår hos eksperter som har ansvar for å formidle dette

⁴ Bøe, Jan Bjarne (2002): Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet, (2.opplag). Høyskoleforlaget:

⁵ Eikeland, Halvdan (2013): Historie og demokratisk dannelse, (1.opplag). Portal forlag, Kristiansand. s.22

⁶ Eikeland, Halvdan (2013): Historie og demokratisk dannelse, (1.opplag). Portal forlag, Kristiansand. s.22

⁷ Eikeland, Halvdan (2013): Historie og demokratisk dannelse, (1.opplag). Portal forlag, Kristiansand. s.33

videre til lærere og elever. Det innebærer også at ingen andre enn de fagkyndige selv, kan stille spørsmålstegn til hva som er riktig innsikt og viten innenfor historiefaget. Elevenes oppgave var å lytte til det lærere fikk fortalt var historie, uten noe videre rom for fortolkning.

Historievitenskapen var noe elitistisk og faktaorientert som enkeltindividet måtte forholde seg til.

Historiedidaktikken samlet tre begreper - skole, fag og undervisning, og utviklingen i det tidligere Vest-Tyskland gir klare eksempler på hvordan man fant løsninger på problematikken man møtte innenfor historieundervisningen.⁸

Begrepet historiebevissthet ble først utviklet i Vest-Tyskland, og fagdisiplinen historiedidaktikk ble introdusert som et eget vitenskapelig begrunnet og kunnskapsområde i lærerutdanningen på starten av 1970-årene. Mellom 1970 og 1980 årene var den blitt allment akseptert innenfor historievitenskapen. Men historiedidaktikken har vært i en endringsprosess i løpet av de siste førti årene. Begrepet “didaktikk” var allerede etablert i sekstiårene, men frem mot 1970-tallet var didaktikken primært knyttet mot formidling av faget historie. Etter 1970-årene fikk didaktikken derimot en utvidet betydning; Det skulle fokuseres i større grad på flere former for læring - hvilket ble introdusert gjennom Karl-Ernst Jeismanns artikkel om begrepet historiebevissthet i boken *Handbuch der Geschichtsdidaktik* i 1979.⁹ Det var med Jeismann at ordet “historiebevissthet” ble introdusert, og viste til at historiebevisstheten hadde flere former og funksjoner i samfunnet. Og ikke minst hvordan den kunne utvikles.

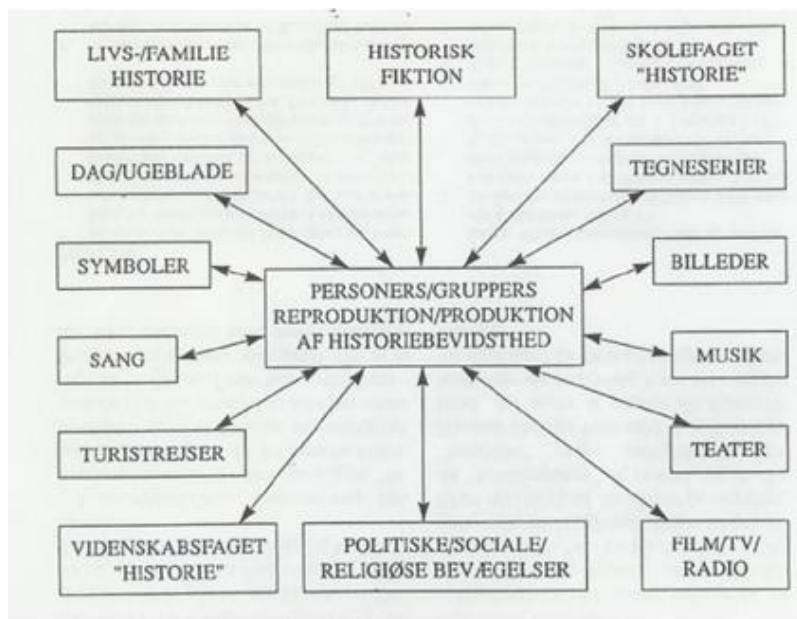
Jeismann og didaktikeren Anette Kuhn hadde sterk tiltro til at historiefaget kunne brukes til å utvide politisk dannelse hos elever.¹⁰ Samtidig stilte de kritiske spørsmål om hva som er den

⁸ Bøe, Jan Bjørne: *Å lese fortiden*. Høyskoleforlaget (2006). s.32.

⁹ Jensen, Bernard Eric (2006): *Historie – livsverden og fag*, Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag A/S København og Bernard Eric Jensen, s.58

¹⁰ Eikeland, Halvdan (2013): *Historie og demokratisk dannelse*, (1.opplag). Portal forlag, Kristiansand. s.33

beste arenaen for organisert historisk læring. Trengte det bare være på skolen? Kunne man lære historie utenfor skolen også? Her vil jeg henvise til en modell Jensen opererer med og kaller for *Den åpne skalamodellen*. Den åpne skalamodellen viser til at historien som anvendes i menneskets liv kommer fra mange ulike impulser. Han viser også til at det er en forutsetning at det som former elevenes bevissthet må trekkes inn i historiefaget for å kunne skape en meningsfull undervisning.



Figur 2: Den åpne skalamodellen

Og det figuren illustrerer er at historiebevissthet skapes utenfor skolefagets rammer.¹¹ Vår produksjon og reproduksjon av historiebevissthet vil preges av langt flere faktorer enn den vil blitt tillært på skolen. Som jeg nevnte nettopp hadde de vesttyske elevene en interesse for historie, men ikke i skolen. Og det modellen viser er at de historiske impulsene som former oss

¹¹ Figur: *Den åpne skalamodellen*. Hentet fra Eikeland (2013), s.32.

og vår livsverden blir tilført gjennom flere kanaler. Eksempelvis ser vi både musikk, medier, familiehistorier og tegneserier som noen av impulsene hvor vi tilegner oss en historisk bevissthet.

Jeg skal ikke gå ytterligere inn på denne figurmodellen, men vil bruke den for å skape en bredere forståelse for hva som inngår i historiebevissthet. Erik Lund påpeker at en mest mulig fri flyt mellom de tre dimensjonene, *fortid-nåtid-fremtid*, vil øke og utvide historiebevisstheten. Og da vil jeg igjen vise til Kosellecks “erfaringsrom” og “forventningshorisont”.

Det er viktig at man trekker frem hva man forstår med begrepet “historie”. For mange er det innlysende hva historie består av, men selve begrepet er ikke så enkelt å definere. Det finnes ulike oppfatninger om hva historiebegrepet inneholder. Jensen skiller mellom fem hovedbegreper: *Det narrative, det faghistoriske, det historiefilosofiske, det antropologisk-samfunnsteoretiske og det historiedidaktiske*.

Det narrative begrepet forstås som den fortellerformen som formidleren tar i bruk når fortellingen blir utformet. Slik som muntlige fortellinger ved hjelp av litterære skildringer. Dette kan være egne erfaringer, menneskelivet og samfunnslivet. Det faghistoriske begrepet dreier seg om hvordan fortid og historie likestilles. Fortiden blir ikke opplevd direkte, men blir opplevd som noe indirekte ved hjelp av kilder og kildekritikk. Innen det historiefilosofiske begrepet bruker vi begrepet historie i en form der vi ser på historien som en sammenhengende prosess. Fortid, nåtid og fremtid henger sammen. Innenfor dette begrepet blir historiefaget sett på som *historie med stor H*.¹² Det antropologisk-samfunnsteoretiske begrepet viser til at vi mennesker både er under påvirkning av, og samtidig former det samfunnet vi lever i. På den måten er vi både skapt av, og skapere av historie. Det historiedidaktiske begrepet kan vi definere som et forhold mellom de tre tidsdimensjonene, fortid, nåtid og fremtid. Her er fortiden levende og virksom i vårt nåtidsminne og samtidig være en aktiv del av forventningene vi skaper om vår fremtid.

¹² Eikeland (2013), s.17.

Disse begrepene er drøftet og omdiskutert, og det er ulike meninger om historiebegrepene. I spørsmål om hvordan historie skapes finnes det en konsensus blant forskere om at historie består av prosesser, men i spørsmål om hva historie faktisk *er*, finnes det ulike tolkninger. Eikeland trekker frem de ulike tolkningene av disse begrepene. For det første mener den danske historikeren Kristian Erslev at vi forstår historien ved å studere kilder. Dette synet er bygd på en positivistisk vitenskapsteori som baserer seg på å ta i bruk historiske kilder samt anvende korrekt kildekritikk, der man danne seg et identisk bilde av fortiden. På den måte blir historien sidestilt med fortid. Her har H.P Clausen innvendinger, fordi han mener det er teoretisk vanskelig å oppnå en slik tilnærming til historiefaget. Han begrunner dette med at det vil være teoretisk vanskelig å oppnå presise forestillinger av fortiden, der forskere vil preges av sin egen virkelighetsoppfatning og selv skaper kildematerialet de bruker.¹³ Dette er hovedtrekkene i kritikken mot det faghistoriske historieperspektivet.

Innenfor det historiefilosofiske historiebegrepet, eller *historie med stor H*, viser Jensen til at historiebegrepet må være et prosessbegrep som viser til den sammenhengen vi ser mellom fortid, nåtid og fremtid. Historie er prosesser som menneskene er med på å skape. Hovedkritikken som reises mot dette begrepet er, ifølge Jensen, at det ikke finnes et empirisk belegg for å kunne si at historisk-sosiale prosesser utgjør en sammenhengende helhet. Hva menes med dette?

Jensen mener at det finnes like mange eksempler på at prosessene faller fra hverandre som at de oppstår. Det finnes altså historiske sykluser som rommer oppgang og nedgang, og derfor kan vi ikke si at det finnes noe konkret bevis på at menneskene og samfunnet blir bedre med utvikling i tid. Når det kommer til det antropologisk-samfunnsorienterte perspektivet må vi se på menneskenes rolle i den historiske utviklingen. Eikeland stiller spørsmålet:

Er historie kun et resultat av blinde prosesser? Hvilken rolle spiller menneskets selvstendige innsats i den historiske utviklingsprosessen?¹⁴

¹³ Eikeland (2013), s.18

¹⁴ Eikeland (2013), s.20

Her trekker Eikeland inn et historiesyn under påvirkning av historikeren Emmanuel Todd (1983) som omhandler om at familier reproducerer seg selv identisk gjennom generasjoner. Barns liv vil utarte seg likt som sine foreldre gjennom de forutsetninger de blir gitt, og derfor er planlagte prosjekter en illusjon. Mennesket er ikke så selvstendige som det de tror og dermed ute av stand til å kontrollere sine egne mønster. Gjennom et handlingsteoretisk syn vil man derimot kunne se på menneskets skapende evner. Her blir menneskets tro på demokrati og evne til å forme samfunnet satt i sammenheng med det handlingsteoretiske synet og identitetsdannelse. Vi mennesker imiterer de verdier vi blir tilegnet gjennom oppdragelse og sosialisering, og i vesten blir dermed troen på demokratiet en naturlig del av det handlingsteoretiske synet fordi det er en del av de tradisjonene som har gått gjennom generasjoner.

Gjennom det historiedidaktiske historiesynet blir menneskets liv i fortid, nåtid og fremtid knyttet sammen. Her blir vår fortid med oss som en tilstedeværelse og erindring i nåtiden, og på den måten blir fremtiden en nærværende og virksom som forventning. Kosellecks *erfaringsrom* og *forventningshorisont* er en del av dette perspektivet.

1.2 Historiebevissthetens innhold

Bernard Eric Jensen gir en grundig begrepsavklaring av historiebevissthet i essay-samlingen *Historieskabte såvel som historieskabende - 7 historiedidaktiske essays*.

Begrepet søger at indkredse, hvad det vil sige, at mennesker lever og virker i en proces i tid. Skal det gøres, må to forhold søges tænkt sammen. At leve i en tid betyder, at der altid vil være et før, et nu og et efter - når det ikke længere er tilfældet, lever man ikke længere. At leve i en tid betyder imidlertid også, at man lever og virker i nutiden, man kan simpelthen ikke andet. Disse forhold kan tænkes sammen ved at få kartlagt, hvorledes fortid og fremtid er nærværende i nutiden.¹⁵

Historiebevisstheten retter oppmerksomhet mot menneskets eksistensvilkår. For selv om vi lever her og nå, vil vi alltid bære med oss en erindret fortid og en forventet fremtid. Dette er et kontinuerlig samspill, og vi kan aldri fjerne oss selv fra vår erindrede fortid. På den måten vil vårt

¹⁵ Jensen, Bernard Eric mfl.: *Historieskabte såvel som historieskabende - 7 historiedidaktiske essays*. 1996, OP- forlag, s.5

liv alltid prege vårt syn på tid. Vår fortolkning av fortiden setter deretter preg på nåtiden og våre forventninger til det som skal komme. Jensen presiserer med at dette kan ha en omvendt effekt: For hendelser som skjer i dag kan forandre vårt syn på det som har skjedd.

Jeg vil trekke inn eksempel fra Knut Kjelstadli *Fortida er ikke det den en gang var*, hvor han skriver om identitet. Vi vet i dag at det fantes veletablerte sivilisasjoner i Zimbabwe før Europa kolonialiserte det afrikanske kontinentet. *Khami ruinene* er levninger som har fortalt en god del om afrikansk sivilisasjon før Europa gjorde sitt inntog. Deriblant at den tidligere befolkningen i Store Zimbabwe var i kontakt med Kina, Persia og Syria helt tilbake til 1300 - tallet.¹⁶ Vi vet det i dag fordi det er funnet gjenstander som stammer fra disse landene, og ikke Kong Salomo, som hvite settlere mente måtte ha vært skaperen. For hvite kolonister var det ikke tenkelig at Zimbabwe kunne hatt et afrikansk opphav. Noe det hadde. Det forteller oss at handel, økonomi og veletablerte samfunnsstruktur fantes i andre land utenfor det europeiske kontinent, men at begrensningene som da ble satt på afrikanere gjorde det nærmest umulig å tro at de kunne vært i stand til å være en etablert sivilisasjon. Og dette gjorde nedskrivningen eurosentrisk, men i den senere tid har man begynt å tilnærme seg det historiske materialet på en annen måte. Dette har forandret vårt forhold til fortiden og bidratt til å forandre vår bevissthet rundt historien.¹⁷ Historiebevissthet er satt sammen av flere erindringsprosesser og tolkes ulikt fordi våre erfaringer er ulike. Dermed blir historien forstått ulikt. Hver generasjon vil tolke historien annerledes, og dette gjelder også denne generasjonens historikere. Når vi ser historiebevissthet i dette perspektivet, vil det ikke vært rart at dagens syn på Zimbabwes historie er annerledes enn tidligere. Nye tilnærminger til verdenshistorie har dessuten preget de nyere skolebøkene, med vekt på mer uteneuropeisk historie.

¹⁶ <http://whc.unesco.org/en/list/365>

¹⁷ Kjelstadli, Knut: *Fortida er ikke hva den en gang var*, Universitetsforlaget Oslo, 1999, s.25.

Historiebevisstheten utgjør et sentralt moment i menneskets liv. Jensen mener at menneskets handlingsmønster gjenkjennes ved at vi har en løpende og en refleksiv handlingsregulering. Dette innebærer at mennesker utnytter sin praktiske bevissthet og sosiale viten for å kunne styre sine handlingsmønstre. Hvilket forutsetter at man har en fortolkning og forståelse for fortid, nåtid og framtidsforventning.

Jensen skriver at historiebevissthet er ikke et spørsmål om å kunne all historie, men å faktisk forstå at alle mennesker *er* historie. Jensen presiserer at det lille ordet “er” skal tas svært bokstavelig.¹⁸ Alle mennesker er en art som har biologiske og fysiologiske funksjoner felles. Og sidestilt med biologiske funksjoner som er gitt fra naturens side, har vi også til felles at vi er av historisk natur. Og dette gjør oss, ifølge Jensen, til et historisk vesen. Bøe forklarer dette litt annerledes, men kjernen er lik: historiekunnskaper er viktige, men ikke avgjørende for å utvikle historiebevisstheten.

Hva som kontrollerer vår historiebevissthet er avhengig av de sosiale og kulturelle livsvilkårene vi lever under. Det er dette som former vår unike personlighet på individnivå og som grupper. Det innebærer at man må forstå et individ, og en gruppes liv og kultur for å kunne forstå dets historiebevissthet. Historiebevisstheten er ikke et valg, og er med oss allerede før vi begynner på skolen. I følge Jensen er historiebevisstheten en forutsetning for å kunne fungere sosialt fordi historiebevisstheten er et redskap vi bruker for å orientere oss i tid og rom. Her vil jeg igjen henvise til Kosellecks “erfaringsrom” og “forventningshorisont”, som jeg nevnte i starten av dette kapitlet. Historien er en del i oss alle, og derfor er evnen til å skille mellom det som har skjedd, det som skjer og det som kommer, en forutsetning. I dette saksforholdet er det viktig å kunne forstå at selv om alle mennesker lever i samme tid vil vi ikke alltid ha samme historieforståelse eller virkelighetsoppfatning. Samme opplevelse vil skape ulik erfaring.

¹⁸ Jensen, Bernard Eric mfl.: Historieskabte såvel som historieskabende - 7 historiedidaktiske essays. 1996, OP-forlag, s.6

1.3 Historiebevissthetens funksjon

Det er tidligere forklart hvordan den tredimensjonale historiebevissthet påvirker vårt liv. Den er med oss, former oss og påvirker våre valg i det hverdagslige. Når det kommer til historiebevissthetens innhold er begrepet “identitetsdannelse” svært sentralt. Eikeland skriver:

Begrepet identitet kan defineres som individets selvforståelse innenfor en sosial kontekst. Identitet blir også knyttet til ulike former for fellesskap: lokale, nasjonale, europeiske og globale¹⁹

Eikeland skriver videre at identiteten knyttes til det personlige, og at individet lærer hvordan å se seg selv som noe unikt. Men det innebærer også evnen til å ta del i et sosialt fellesskap. Å være en del av et sosialt fellesskap innebærer evnen til å anerkjenne felles trekk med andre og benytte disse for å skape personlige forhold.²⁰ I boken handler dette om hvordan historiefaget kan brukes til å skape demokratisk dannelse hos skoleelever på tvers av kulturelle tradisjoner. Ved å skape et fellesskap som kan deles uavhengig av hvilken kulturell tilhørighet man har, kan historiefaget virke inkluderende. Jeg må likevel problematisere dette litt;

Det kan tenkes at kulturell tilhørighet kan sette en stopper for akkurat denne prosessen og la den virke mot sin hensikt. I noen tilfeller kan religion, tro og økonomi sette bremsen på inkludering, slik at det blir vanskelig å danne en felles identitet der alle har anledning til å delta. Kanskje vil religion - eller for så vidt mangel på religiøs tilhørighet, gjøre det vanskelig å delta på for eksempel en tradisjonell skolegudstjeneste, som mange vil mene har en forankring i norsk kultur. Kjelstadli sier at identitet og tilhørighet går hånd i hånd, hvor det er helt avgjørende for et samfunn og enkeltindividet å ha en historisk hukommelse for å vite hvem det er:

¹⁹ Eikeland (2013), s.94

²⁰ Eikeland (2013), s94

Denne søkingen etter å vite hvem en er, og hvor en kommer fra, kan være helt personlig, og knyttet til ens egen familie. Tilhørigheten kan gjelde det stedet der en bor. Det som binder folk sammen, kan nettopp være en felles fortid.²¹

I dag lever vi i et multikulturelt samfunn, og det å ha en kulturell og sosial tilhørighet er ikke lenger forhåndsbestemt av klasse og bosted i den grad det brukte å være. Utdanningsmuligheter og økt levestandard har skapt forutsetninger for flere ulike samfunnsborgere enn tidligere. Ulike typer livsstiler og kulturelle samfunn lever også side om side med hverandre, og enkeltindividet har mulighet til å orientere seg selv for å finne sin egen tilhørighet. Likevel, vi må være forsiktige med å ilegge disse mulighetene til alle og enhver. En flyktningfamilie på et asylmottak på Valdres vil ikke nødvendigvis kunne få de samme mulighetene til utdanning og livsstilsorientering som en middelklassefamilie på Oslo Vest har.

Når det kommer til erfaringsrom og forventningshorisont, betoner disse begrepene seg med å skape en basis i menneskets bevissthet hvor man prøver å forstå hvorfor og hvordan verden har blitt slik den er. Men det betyr ikke at det å lære historie i seg selv er identitetsskapende. Det er et viktig punkt å skulle forstå hvilke prosesser som skaper endringer, for å så utvikle evnen til å benytte denne læringen. I en undervisningssammenheng vil det være nyttig for å utvikle elevenes evner til å ta selvstendige slutninger. Ved å lære perspektivmangfold vil man skape en høyere terskel for å bli kontrollstyrt av propaganda og ensidighet. Men det forutsetter at historiebevissthet og historisk kunnskap blir anvendt i et verdifelleskap.

Eikeland skiller analytisk mellom tre determinanter når det gjelder individets historiske selvforståelse:

²¹ Kjelstadli (1999), s23

1. Sosial tilhørighet.
2. Individuell livshistorie.
3. Nasjonal tilhørighet.²²

Sistnevnte kan derimot bli et problem i et multikulturelt samfunn, som tidligere nevnt. Identitet innebærer at man føler tilhørighet, og Eikeland skriver at en konstruktivistisk tenkning vil hevde at nasjonale og lokale fellesskap er et fenomen konstruert gjennom samvær og samtale. Det blir i så måte institusjonalisert gjennom politiske partier, nasjonalforsamlinger, ritualer, skole og utdanning, språk, også videre. Tatt denne tankegangen i betraktning vil et nasjonalt eller lokalt fellesskap være noe man ikke kan erfare, men bare forestille seg.²³

1.4 Historiebevissthetens bruksområde

Det er allerede nevnt at historiebevissthet er noe som skapes gjennom flere kanaler. Jeg lener meg her på Jensens skalamodell som er vedlagt. Samtidig er historiefaget å anse som et politisk dannelsesfag, hvor formidlingen av historie har foregått med den hensikt å forme elever til å være samfunnslydige borgere. Her vil jeg vise til Eikelands doktorgradsavhandling *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn. En sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vesttyske didaktikere i perioden 1972-1987*, hvor han henviser til Wolfgang Sanders karakteristikk av politisk dannelse:

²² Eikeland (2013), s95

²³ Eikeland (2013), s97

Den politiske dannelse skal være et redskap for elevene til å gjøre seg opp selvstendige meninger om politikk. Resultatene blir ikke gitt på forhånd: de politiske meningene, vurderingene og overbevisningene blir overlatt til den enkelte elev²⁴

Det kan sammenfattes slik at evnen til å utvikle kritisk og analytisk tankegang skjer med den hensikt å gjøre elevene motstandsdyktige for indoktrinering og propaganda. Skillet mellom indoktrinering og politisk dannelse går der hvor en går bevisst inn for å påføre elevene egne meninger, fremfor å oppfordre til selvstendig refleksjon. Derfor er indoktrinering uforenelig med en lærers rolle, fordi det vil frata elevene evnen til å utvikle seg som et selvstendig, tenkende individ.²⁵

Evnen til selvstendig og kritisk refleksjon, som det tas sikte på å utvikle i klasserommet, vil skape en dybde i menneskets historiebevissthet og dermed tas med inn i enhver situasjon hvor man har bruk for sin egen historiebevissthet.

1.5 Historiebevissthet oppsummert

I dette kapitlet har jeg redegjort for begrepet historiebevissthet og dens innhold. Det har vært en del repetisjon av det tredimensjonale aspektet med historiebevissthet, men det er noe vi ikke helt kommer bort i fra. Når man redegjør for historiebevissthet er koblingen mellom fortid, nåtid og fremtid en gjennomgående tematikk. Jeg har vist til hvordan begrepet ble utviklet i Vest-Tyskland etter annen verdenskrig og hvorfor det var behov for en videreutvikling av didaktikken for å vekke interesse for faget. Selv om en ikke kan klandre den tyske eliten for å ville gjøre historiefaget vanskelig å misbruke, har det langt på vei vist seg å være mer effektivt å se på faget som dynamisk fremfor statisk. Jeg har vist til historiebevissthetens bruksområde, funksjon og

²⁴ Eikeland, Halvdan: Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse. En sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyskere i perioden 1972-1987. (1999)

²⁵ Eikeland (1999), s.5

dens todeling. Jeg har hovedsakelig latt historiebevissthet og historiedidaktikk i skolen være et tema i dette kapitlet. I neste kapittel vil jeg se på historiebevissthet i Kunnskapsløftet.

2 Historiebevissthet i Kunnskapsløftet

2.1 Historiebevissthet i læreplanen

Innføring av begrepet “historiebevissthet” i læreplanen henger sammen med hvordan Reinhart Koselleck presenterte det som et tredimensjonalt perspektiv for å forstå historie i tid. Dette har påvirket hvordan vi skaper, forstår og har forstått historiefremidling i dag, og de siste tiårene. I dette kapitlet skal jeg se på hvordan historiebevisstheten er integrert i Kunnskapsløftet.

I historiefagets kompetansemål på 10.trinnet blir ikke begrepet historiebevissthet nevnt eksplisitt, men ettersom historiebevissthet forstås som evnen til å se sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, er det flere mål som er utviklet gjennom det tredimensjonale perspektivet. Her skal jeg lene meg på tre av de ti kompetansemålene for 10.trinnet for å eksemplifisere dette. I kompetansemålene for 10.trinnet kommer historiebevissthet til syne, men bare indirekte:

- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag
- drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar²⁶

Det som viser seg her er at alle de tre målene tar tydelige utgangspunkt i forståelsen av at historiefaget må forstås tredimensjonalt. Alle de tre kompetansemålene er utviklet fra en tankegang om at elevene skal kunne analysere de sammenhengende prosessene innenfor gitte temaer. Elevene skal ha kjennskap til kontrafaktisk historie som også innebærer konsekvenstenking. Samtidig skal elevene forstå at vårt samfunn har blitt det det har blitt ved å se tilbake gjennom historien. Midt i mellom ligger det et håp om at denne forståelsen skal hjelpe

²⁶ Læreplanen i samfunnsfag: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>

elevene til å ta gode valg. Samtidig viser den generelle læreplanen, som er videreført fra L94 og L97, at den demokratiske dannelsesprosessen er et overordnet mål i alle fag. Den sier følgende:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk.²⁷

De generelle målene er også i tråd med den demokratiske dannelsesprosessen man finner i læreplanen i historiefaget, og da særlig innenfor historiebevissthetens funksjon. Og med dette mener jeg evnen til å forstå sammenhengen mellom prosesser og tid.

Det stedet hvor historiebevissthet synliggjøres konkret i læreplanverket, er i et avsnitt om historieundervisning på videregående nivå. Selv om mitt hovedfokus ligger på ungdomstrinnet, anser jeg dette avsnittet som relevant fordi formålet om økt historiebevissthet ligger som et overordnet mål for hele historieundervisningen. Men det eneste stedet hvor begrepet “historiebevissthet” nevnes direkte er under målene for den videregående opplæringen, i den midlertidige utgaven av Kunnskapsløftet:

Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.^{28,29}

²⁷ 2.5.2 *Demokrati og medborgerskap*, Den generelle læreplanen, s.13.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

²⁸ Sitat LK06a, s.159

²⁹https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

I læreplanen er ikke historiebevissthet et kompetansemål i seg selv, men det er et begrep som synliggjøres ved å utvikle elevenes evne til å forstå dimensjonene. Her blir de overnevnte kompetansemålene fra ungdomstrinnet gjeldende, fordi de fokuserer på samhandlingen mellom fortid og nåtid for å kunne forstå historien.

Vi kan argumentere for at historiebevissthet er et begrep som sammenfatter alle kompetansemål i læreplanen og kan trekkes inn i alle temaer. Vi kan si dette fordi historiebevissthet omhandler hvordan vi tenker *om* og *braker* historie i praksis. Og det er slik vi kan si at historiebevissthet er et formål med faget og ikke et kompetansemål alene. Dette kan vi også si fordi vi ønsker å *synliggjøre* historiens formål for eleven, og dermed kan eleven – *på bakgrunn av egne ressurser* – utvikle sin egen historiebevissthet.

2.2 Læreplanutvalget

Christian Paulssen har i sin avhandling intervjuet Vera Schwach (Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) og Kirsti L.Englien (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UiO) som satte i læreplanutvalget, og skrev læreplanen i historie i LK06. I avhandlingen påpeker Schwach på to viktige aspekter ved utarbeidelsen av læreplanen³⁰:

1. Det er betydningsfullt at elevene skal lære historie, med andre ord at faget ikke skal handle om noe annet enn nettopp historie. Det som er viktig med historie er at historie har en funksjon for oss i dag, noe som må komme til syne i læreplanen, og skal være gjenkjennbart for lærerne som underviser i faget.
2. Faget må gjøres relevant for elevene. Etter utvalgets uoffisielle estimater går omtrentlig 1% av de som har historie i videregående skole videre til en mastergrad i historie. Dette faktumet må skolefaget møte: hvordan kan ønsket om å formidle det beste med vitenskapen i historie forenes med en elevmasse som ikke skal bli historikere? (Paulssen:2011)

³⁰ Paulssen, Christian: *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør- Trøndelag* NTNU (2011).

Sammenhengen mellom fortid og nåtid blir vektlagt, men Schwach poengterer samtidig i Paulssens avhandling at det også ble innlemmet større fokus på kulturhistorie og familiehistorie for å gjøre elevene mer bevisst og interessert i historien. Slik som hun sier her:

Når målet er å gjøre eleven interessert i historie, må historiefaget inneholde ting som gjør at elevene selv kan komme innpå historien (Schwach, 17. mars 2011)³¹

For at dette skulle gjøres mulig, måtte historiebevissthet være et overordnet formål i faget. I avhandlingen påpeker Schwach at et av de viktigste aspektene ved læreplanen er at utvalget utviklet innholdet i læreplanen som en *intensjon* for historiefaget i skolen. Altså er det ingen kontroll over praksisen og hva lærerne faktisk gjør i klasserommet. Læreplanens innhold er idealet, ønsket og forhåpningen om hva som skal gjenspeile seg i historieundervisningen, og hva elevenes læringsutbytte skal være. Men hva som regnes som god undervisning eller hvordan undervisningen skal legges opp, er det ikke lagt noen føringer for.

I samme kapittel understrekes det i et intervju med Kirsti L. Englien at historiebevissthet er et overordnet mål, også i kompetansemålene. Men at kompetansemålene, som er mer konkretiserte, har større vekt på empati, kausalitet, kontinuitet, multiperspektivitet, kildekritikk, analytiske evner, vurdering og bruk av kontrafaktiske analyser og faglige ferdigheter. Englien siteres så til slutt med at det er videre opp til læreren å tolke kompetansemålene, som “vil skje med bakgrunn i lærerens grunnlagstenkning”. (Paulssen:2011).

2.3 Historiebevissthet i lærebøkene under Kunnskapsløftet

I Liv Toril Viland Asks masteravhandling “Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet- en sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976 – 2007.”³² drøfter hun hvordan K06 stiller nye krav til lærerens kunnskap i historieopplæringen. Hennes

³¹ Paulssen, Christian (2011), s.29.

³² <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185350>

analyse av de norske lærebøkene under K06. Ask (2009) skriver at det positive med K06 er å sikre lærerens frihet, men at det på den andre siden blir stilt høyere krav til lærerens kompetanse. Asks eksempler er hentet fra undervisning på videregående nivå der hun presiserer at omfanget på VG2 er to timer historie i uken, mot fire timer i uken på VG3. Skillet mellom eldre og nyere historie har gått fra 1750 til 1850, og har i tillegg til de grunnleggende ferdighetene (som å uttrykke seg muntlig, skriftlig, lese, regne, bruke digitale verktøy, etc.), som mål om at elevene skal lære kjernen i disse periodene.

Det blir argumentert for at Kunnskapsløftet har gitt historiefaget nye utfordringer.

Kunnskapsløftet har et sterkt fokus på ferdighetslæring samtidig som det vektlegges at elevene skal tilegne seg store mengder med historisk kunnskap. At læreplanen er langt mindre detaljstyrte enn tidligere kan også regnes som positivt, men det har likevel sine utfordringer. Mindre detaljstyring gir læreren større handlefrihet, men da krever det også at læreren har god nok kompetanse til å bruke den. Vi kan jo da spørre hva som regnes som god kompetanse? Hva kreves det av en historielærer for at kompetansen skal regnes som “god”? Lund argumenterer for at K06 har synlige spor av begrepet “historiebevissthet”³³. Men dette nevnes likevel eksplisitt bare et sted i læreplanen. Spørsmålet er om denne handlefriheten er med på å sikre elevene en undervisning som bygger opp under deres historiebevissthet og demokratiske dannelsesprosess. Blir fortolkningsfriheten regnet som et positivt?

2.4 Lærerenes fortolkningsansvar

Med vekt på lærernes fortolkningsfrihet av læreplanen, må det presiseres at det ikke har blitt utviklet en veileder som gir lærere føringer om hvordan K06 skal brukes i praksis.

Kunnskapsløftet var ferdig utviklet i 2006, og det ble gitt lærerne en fortolkningsfrihet som skulle sørge for at enhver lærer kunne tilpasse undervisningen etter eget nivå. I følge Karsten Korbøl³⁴, universitetslektor, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO, har det fremdeles ikke

³³ Lund (2006), s.64

³⁴ Samtale med Korbøl, 14.november 2016.

blitt utviklet en slik veileder da poenget var å sørge for lærerens undervisningsfrihet.

Gjennom en slik frihet skulle lærerens rolle og profesjon styrkes. Dette blir også påpekt i forordet til *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* av daværende kunnskapsminister Øystein Djupedal:

Det er ansvaret for den enkelte skolen å setje læreplanane ut i live slik at kvar enkelt elev får eit best mogleg utbytte av opplæringa ut frå sine føresetnader og dei måla som er bestemt i læreplanane for dei ulike faga (LK06, 2006a).

Samtidig blir det i Norges offentlige utredninger fra 2009, understreket følgende:

Læreplanene for de enkelte fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. Skolene må dermed konkretisere læreplanene gjennom lokale planer som er konsistente med kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene. Dette innebærer at skolene i stor grad får frihet/ansvar for å definere innholdet i opplæringen og egnede gjennomføringsinstrumenter selv. Tankegangen bygger opp under Kunnskapsløftets desentraliserte styringssystem³⁵

Paulssen (2011) mener at det med dette ligger er stort ansvar på skolen og den enkelte læreren, og jeg er enig. Læreren er selv ansvarlig for å imøtekomme og operasjonalisere læreplanen de har fått tildelt. Det blir gitt lærer og skolene svært stor tillit, og derfor desto mer ansvar. Det kan her også reise seg spørsmål om dette sikrer god historieundervisning for alle elever ettersom lærerens kompetansegrunnlag er svært ulik. En ren undersøkelse av dette temaet ville blitt for stort for min avhandling, men jeg påpeker det fordi jeg mener det er viktig å påpeke at denne løsningen, med basis i det varierte kompetansegrunnlaget hos lærerne, kan ha innvirkning på hvordan elevene opplever historieundervisningen.

³⁵ NOU 2009: 18, kapittel 15.1.2.

Jeg oppsøkte en historielærer på 10.trinnet for å få større innsikt i disse temaene.³⁶ I spørsmål om hvordan vedkommende opplever det å skulle tydeliggjøre historiebevissthet kontra å undervise i realhistorie, sier han:

Jeg kan bare snakke for meg selv. Jeg er veldig opptatt av årsak-virkning. Det som skjedde for 50 år siden er fortsatt gjeldene i dag. Et godt eksempel er 10.trinn som drar til Polen (toleransereise) med beskjed om å se hvor stygt og falleferdig det er på bygda i land som ikke fikk Marshall-hjelp, kontra land som fikk dette.

Vedkommende snakker ut i fra sine egne erfaringer, men bemerker likevel at han opplever en vane for å fokusere på fakta, blant mange lærere når de lager undervisningsoppleggene sine. Men at det også omhandler om manglende oppdateringer i læreverkene.

Likevel er nok trenden den at man bruker langt mer tid på det som har skjedd, kontra det som skjer akkurat nå. Dette henger nok en del sammen med at læreverkene ikke er oppdatert med dagens hendelser, samt at mange lærere ikke har overskudd til å lage gode opplegg som ikke kan hentes "ferdig" fra et læreverk. Men man prøver jo hele tiden å henge kunnskap på dagsaktuelle knagger om elevene er gamle nok til å se sammenhengene. Islamsk Stat på 8.trinn er f.eks. ikke veldig lurt da de rett og slett ikke er voksne nok til å forstå det.

Videre sier han at selv om samfunnsfag, geografi og historie går under samme fag på ungdomstrinnet så bruker lærerne på hans arbeidsplass mer tid på historie enn de andre fagene. Rett og slett fordi de synes det er et mer innholdsrikt og spennende fag. Han skriver videre at de bruker mye tid på kildekritikk og prøver å implementere historiebevissthetens innhold i undervisningen. Han viser også til et vurderingsskjema de bruker for å vurdere elevenes kunnskapsnivå.

³⁶ Vedkommende ønsker at både han og arbeidsplassen forblir anonym.

| Vurderingsskjema | | | | |
|--|--|--|---|-----------|
| Læringsmål | Lav (1-2) | Middels (3-4) | Høy (5-6) | Kommentar |
| Kunnskapstrappen | Noe faktakunnskap | Mer faktakunnskap Begrunne egne meninger Peke på noen viktige sammenhenger Anvende kunnskap, vise forståelse og oversikt. | Høy grad av faktakunnskap Drøfte, vurdere, reflektere og stille relevante spørsmål Peke på viktige sammenhenger og diskutere disse Anvende kunnskap, vise høy grad av forståelse og oversikt | |
| Definere begreper | Kan fortelle hva et begrep er | Kan presist definere et begrep, og kan si noe om dette begrepet | Kan presist og grundig definere et begrep, og kan forklare hva som ligger i dette begrepet | |
| Kan drøfte den kalde krigen, og peke på årsaker og konsekvenser av denne. | Eleven kan fortelle noe om den kalde krigen, og nevne noen punkter på hvorfor det ble en kald krig | Eleven kan forklare den kalde krigen, peke på årsaker til at det ble en kald krig, og forklare noen konsekvenser av den kalde krigen | Eleven kan forklare hendelsesforløpet i den kalde krigen, diskutere årsaker til hvorfor det ble en kald krig, og drøfte konsekvensene av den kalde krigen. | |
| Kan forklare og drøfte delingen av Tyskland etter den andre verdenskrig | Kan gi en kort oversikt over delingen av Tyskland og Berlin etter den andre verdenskrig | Gi en god oversikt og forklare delingen av Tyskland og Berlin etter den andre verdenskrig | Kan forklare og drøfte delingen av Tyskland og Berlin etter den andre verdenskrig | |
| Kan fortelle om konflikter/kriger knyttet til den kalde krigen | Kan fortelle noe om en konflikt/krig som er knyttet til den kalde krigen | Kan fortelle om bakgrunnen for og konsekvensene av en konflikt/krig knyttet til den kalde krigen. | Kan forklare og drøfte om bakgrunnen for, konsekvensene av en konflikt/krig knyttet til den kalde krigen. Kan reflektere over hvorfor denne er knyttet til den kalde krigen | |

37

Det skjemaet viser er at elevene blir vurdert ut ifra sine evner til å sette fortiden i perspektiv, samt deres evner til å drøfte årsak og effekt. Hadde ikke læreplanen gitt læreren større handlingsfrihet ville heller ikke læreren hadde mulighet til å regulere undervisningen etter, for eksempel elevenes behov, eller ønsket om å bruke mer tid på historie enn samfunnsfag og geografi. Dette viser helt klart et bilde av K06s fordeler. Samtidig er denne lærerens fortelling om egen historieundervisning i tråd med den demokratiske dannelsesprosessen.

2.5 Kontekstualisering og operasjonalisering av begrepet historiebevissthet

Det er tidligere nevnt at historiebevissthet er det overordnede målet i historieundervisningen, og ikke et eget kompetansemål. Jeg har også nevnt at historiebevissthet som begrep ikke blir nevnt i læreplanen på ungdomstrinnet, men i læreplanen på videregående nivå. Historiebevissthet er gjort synlig i læreplanen for ungdomstrinnet, selv om begrepet ikke nevnes eksplisitt. Derfor ønsker jeg å kontekstualisere begrepet i læreplanen for å vise hvordan det blir synliggjort. Jeg har

³⁷ Skjema tilsendt og med tillatelse til å gjengis, fra den anonyme læreren

allerede vist til eksempler fra læreplanen, og vist tre eksempler fra kompetansemålene hvor historiebevissthet er et overordnet mål. Nå vil jeg vise til kompetansemålene i praksis.

Hvert kompetansemål har en rolle, og rollen retter seg i det lange løp mot å utvikle elevenes evne til å trekke paralleller mellom fortid og nåtid, og knytte det mot noe kjent. På den måten gis kompetansemålene en større mening.

I følge LK06 2006a skal historiebevissthet gi grunnlag for å reflektere over egne verdivalg³⁸. Men kan elevene bruke det de lærer i undervisningen i sitt private liv? Hjelper multiperspektiv oss å ta gode valg? Vil en historieundervisning kunne være med på å utvikle et verdigrunnlag som hjelper elevene å ta gode valg for fremtiden? I så fall: hvilke kompetansemål retter seg mot å utvikle slike evner?

Her kan vi snakke om en *operasjonalisering* av begrepet historiebevissthet. Operasjonalisering handler om å klargjøre og konkretisere en variabel i form av en indikator. En indikator brukes når man skal beskrive et forhold som er alt for komplisert til å måles direkte. I dette tilfellet er indikatoren læreplanen og variabelen er historiebevissthet.

En rekke eksempler fra DKS for ungdomstrinnet er utviklet ut ifra læreplanens kompetansemål. Jeg trekker dette frem for å vise hvordan de kan brukes i praksis når målet er å utvikle elevenes historiebevissthet. Eksempelene har blitt til gjennom et intervju med Camilla Holm Velle, historiker og formidler hos Vestfoldmuseene.³⁹ Dette har som formål å vise til hvordan kompetansemålene kan anvendes i en undervisningssituasjon for å operasjonalisere historiebevissthet i læreplanen.

³⁸ LK06 2006a, s.159

³⁹ Horten 31.mars 2017.

Mange museer jobber aktivt med å fremme økt bevissthet hos ungdom, og dette kan dreie seg om alt fra kvinners roller i det norske industrisamfunnet til tema som omhandler Holocaust. I følgende eksempler er det DKS opplegg fra Aluminium- og Eidsfoss museene i Vestfold som gjelder. Begge museene i nordre Vestfold og DKS omhandler i første rekke industri- og arbeidsliv i perioden 1697 – 2000. Alle tilbudene er forankret i Kunnskapsløftet og utviklet i tråd med Kunnskapsdepartementet.

Museene bruker industrihistorie, men også kvinnehistorie. På Aluminiumsmuseet, som ligger i samme bygg som Hydro⁴⁰ er det blant annet gjort et poeng av at kvinnelige ingeniører tar omvisningen av skoleelever. På DKS, i regi av museet, er opplegget tredelt. Elevene får innføring i bedriften A/S Nordisk aluminiumsindustri historie i Holmestrand samtidig som denne sees i sammenheng med hvordan fremstillingen av råaluminium har vært og fremdeles fungerer. I formidlingsopplegget inngår et filmmateriale og rollespill som aktiviserer elevene. Elevene får roller som arbeidere, tillitsvalgte, direktører og ingeniører. Elevene får også være med på metallverksted der de får med seg gjenstandene de lager hjem.

På Eidsfoss blir kompetansemålene i historie kombinert med kompetansemål i flere fag for å fungere tverrfaglig, og her blir særlig kvinnehistorie trukket frem. Eksempelvis får elevene være med på et rollespill der de får møte skolefrøken Malmberg og grunnleggeren av Eidsfoss jernverk. Opplegget omhandler utviklingen av samfunn, skoleverket og når skolen ble pålagt av staten. Kvinnen i seg selv er et sentralt tema – i dette tilfellet frøken Malmberg, lærerinnen på Eidsfoss. Og det vises til hvordan hun ble sett ned på og latterliggjort fordi hun var en kvinne med utdanning. Hun lever på samme tid som Elise Kristensen som måtte kjempe for å få endene til å møtes som enke og aleneforsørger. Og hun klarte mot alle odds å unngå å havne på fattigkassa, som var unikt for tiden hun levde i, som var i starten av 1900 - tallet. Men også det at hun hadde inntekt nok til å stemme på linje med menn var særegent.

⁴⁰ Hydro er Norges ledende leverandør av aluminiumsprodukter med over 13 000 ansatte fordelt over 50 land. Hydro ble grunnlagt i 1905 og ligger i Holmestrand.

Her er det kvinnens posisjon i samfunnet og diskriminering som vektlegges. Men også hvordan kvinnen måtte kjempe for å få grunnleggende rettigheter som menn fikk tildelt fra fødselen av.

Historiene personifiseres og egenaktivitet vektlegges. Historisk kildemateriale står i fokus på alle opplegg, og på samtlige steder blir elevene presentert for ulike kilder til historien. I samtale med Holm Velle får jeg vite hvordan historiebevissthet operasjonaliseres i DKS-oppleggene, som har forankring i Kunnskapsløftet. I en mailkorrespondanse sier hun følgende:

Vi bruker ikke historiebevissthet som et aktivt begrep utad, men vi er opptatt av å se fortiden i samtiden. Dette gjøres ved å se et fenomen (som kvinners rettigheter) i utvikling. Fra da til nå.

Også her ser vi at historiebevissthet ikke presenteres som et begrep i opplegget, men fungerer som et overordnet mål, også i DKS. Holm Velle henviser videre til eksemplet om kvinnehistorie og målet for undervisningen i DKS:

Kvinnens historie har vært en underformidlet del av historien. Det er ikke mye man hører/lærer om kvinner, særlig i patriarkalske samfunn som jernverk var. Det er et ønske at elever skal vite hvordan kvinners rettigheter vokste frem, fra Elises håpløse utgangspunkt som enke, til Rakel Seweriin som ble valgt inn på Stortinget. Vi kobler også på stemmerettshistorie, fremveksten av velferdssamfunnet (barnetrygd, utdanning) og andre endringer som har gitt kvinnene mulighet til de samme fremtidsplanene som menn. I dag er det faktisk flere kvinner enn menn som tar høyere utdanning, så historien er satt på hodet. (om det er bra eller ikke, er en annen sak..?)⁴¹

På Eidsfoss brukes kompetansemålene tverrfaglig:

Opplegget er forankret i Kunnskapsløftet:

Historie: Om det dansk-norske eneveldet og begynnende industrivirksomhet.

Bli kjent med ulikt historisk kildemateriale og hvordan de ulike kildene kan si oss noe om fortida.

⁴¹ Horten, 31.mars 2017.

Geografi: Se sammenhengen mellom landskap, ressurser og næring.

Samfunnskunnskap: Fra enevelde til demokrati – egen innflytelse på samfunnsutviklingen.⁴²

Her blir historie, landområder, industri, næring og samfunn blir sett i sammenheng med hverandre. Dette blir gjort fordi elevene som deltar på DKS skal få en innføring i et lokalt forankret undervisningsopplegg. Det blir også sett på som viktig og særs relevant at elevene skal få et felles verdigrunnlag gjennom kunnskap om denne historien, uavhengig om de er tilflyttere eller oppvokst på samme sted. Dette med å skape et felles verdigrunnlag gjennom kulturell deltakelse er dessuten en del av den demokratiske dannelsesprosessen som jeg kommer til å snakke mer om i neste kapittel.

2.6 Oppsummering av historiebevissthet i Kunnskapsløftet

Historiebevissthet operasjonaliseres altså ved å presentere historieundervisningen som en sammenhengende prosess. Elevene blir ikke presentert for begrepet i seg selv, men blir satt til å delta i opplegg som viser historien som en levende prosess. På den måten operasjonaliseres begrepet historiebevissthet i DKS gjennom kompetansemålene i Kunnskapsløftet. Hvordan historiebevissthet operasjonaliseres gjennom ordinær undervisning er vanskelig å si ettersom lærere, som tidligere nevnt, har fått tildelt stor undervisningsfrihet. Hvorvidt dette er positivt eller negativt er også vanskelig for meg å si noe om. Kunnskapsløftet pålegger skolene temaer og emner som skal gjennomgås, men etterlater lærere til å fortolke læreplanen etter eget hode og kompetansegrunnlag. Det vi kan anta er at dette kan skape et ulikt kompetansegrunnlag hos skoleklasser, men i forhold til *Den Kulturelle Skolesekken* vil oppleggene gjennomføres likt.

⁴² DKS dokumenter tilsendt på mail fra Camilla Holm Velle

3 Den kulturelle skolesekken: kulturell kapital og demokratisk dannelse

Noen av de mest sentrale argumentene Regjeringen Stoltenberg II hadde i *Stortingsmelding 8: Kulturell skolesekk for framtida*, var for det første at Norge skulle være en ledende kulturnasjon som vektlegger kunst og kultur i alle deler av samfunnslivet. Det andre argumentet var at kunst og kultur kunne være med på å utfordre allerede etablerte tankemønster og bidra til en mer alternativ forståelse av verden. Det skulle dessuten være et tilbud som ga alle skoleelever tilgang på kunst- og kulturopplevelser uavhengig av deres sosiale og økonomiske bakgrunn.⁴³ Dette kapitlet tar sikte på å redegjøre for hva *Den kulturelle skolesekken* (DKS) er, hvordan den fungerer i praksis og hva slags funksjoner den har. Den kulturelle skolesekken har overordnede mål som omhandler å gi elever en tilhørighet og mulighet til å delta i et fellesskap. Historieundervisning har som oppgave å gi elevene en forståelse av tid og rom, også ved å gi dem en felles tilhørighet. Forankringen i en felles eller personlig identitet kan skje ved på flere måter.

3.1 Den kulturelle skolesekkens kjerne

Kultur- og kirke departementet presiserer i St.meld.8 at kunst og kultur gir opplevelser som er med på å utvikle menneskets personlighet og livskvalitet. I følgende to sitater står det:

Kunst, kultur og kulturarv er identitetsskapende, og medverkar til å gjere oss medvitne om kven vi er og kvar vi kjem ifrå. Dette har verdi for enkeltindividet, men det har òg kraft til å forme samfunnsutviklinga.⁴⁴

Kunst og kultur, design, underholdning og opplevingar er også viktige for økonomisk vekst, innovasjon og verdiskaping. Næringslivet etterspør i økende grad verdier som finst i kultursamheng, til dømes kreativitet, iderikdom, evne til å vere nyfiken og evne til å omstille seg.⁴⁵

⁴³ St.meld.nr.8 (2007-2008), kapittel 1.1, s.7

⁴⁴ St.meld.nr.8 (2007-2008), kapittel 1.1, s.7

⁴⁵ St.meld.nr.8 (2007-2008), kapittel 1.1, s.7

Dette er to særlig viktige sitater for dette kapitlet fordi de viser til viser til flere dimensjoner ved DKS sin funksjon. For det første ser den DKS sin nytteverdi på individnivå med vekt på personlig utvikling, og for det andre ser den nytteverdi på samfunnsnivå fordi elevenes personlige utvikling vil stimulere til innovasjon, økonomisk vekst og verdiskapning i fremtiden. På denne måten er DKS en kulturell investering som skal gi fortjeneste på flere nivå.

Da *Den kulturelle skolesekken* (DKS) ble til, var det på bakgrunn av et ønske om at alle barn skulle ha et profesjonelt tilbud på kunst og kultur, uavhengig av den sosioøkonomiske bakgrunnen de hadde. Grunnlaget kom gjennom Stortingsmelding nr.161 (1991-1992): *Kultur i tiden*, der det ble sagt at barn og unge må få oppleve kunst, kultur og ta i bruk egne kulturelle ressurser.

DKS inneholdt altså flere dimensjoner: den skulle for det første være inkluderende og romme alle. For det andre skulle den være identitetsskapende og gi barn- og unge tilhørighet. For det tredje skulle den stimulere til kreativitet, utfordre og inspirere, som på sikt kunne bidra til økonomisk vekst når elevene blir gamle nok til å velge karrierevei.

DKS skulle være kjernen i regjeringens politikk for kulturformidling og bidra til at elevene skulle få oppleve profesjonelle kunst- og kulturuttrykk av alle slag. I kulturskolene, som underviser utenfor ordinær skoletid – er det aktiviteten som står sentralt. Men i *Den kulturelle skolesekken* er det opplevelsene som står i sentrum, og undervisningen foregår også i skoletiden. Målet var at disse to ordningene skulle utfylle og styrke hverandre på hver sin kant.

3.2 Identitet og inkludering

I 1999 ratifiserte Norge Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter, og det har vært etterlatt lite rom for kunnskap om minoriteter i norske læreplaner og i det offentlige rom (St.meld.30). DKS skulle være en arena for formidling av nasjonale minoriteters kultur. DKS oppstod på initiativ fra enkeltstående kommuner på 1990-tallet. Disse inspirerte til de senere bevilgingene som regjeringen Stoltenberg foreslo via kulturdepartementets budsjett i 2001. Dette

førte til at ordningen omsider ble nasjonal. I Stortingsmelding nr.61 (1991-1992) *Kultur i tiden*, ble det understreket viktigheten ved at barn og unge får oppleve profesjonell kunst og kultur, og utvikle egne kulturelle ressurser.

I *Stortingsmelding nr.8* (2007-2008) står det at DKS skulle utformes etter følgende kriterier: DKS skulle være en varig ordning. Den skal være tilgjengelig for *alle*. Ordningen skulle være tilgjengelig uansett hvilken skole elevene går på, hvilken sosial og økonomisk bakgrunn elevene har og uansett hvilken religion eller etnisk tilhørighet elevene har. DKS skulle bidra til en realisering av målene i læreplanverket. Og dette gjaldt både den generelle læreplanen og læreplanen i de enkelte fagene. Sånn som i disse utvalgte kompetansemålene i historie etter 10.trinnet:

- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv
- presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå midt på 1800-talet til i dag og konsekvensar av fornorskingspolitikken og samanans kamp for rettane sine
- gjere greie for kolonialisme og imperialisme og gje døme på avkolonisering
- drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikhtar på 1900- og 2000-talet
- drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar^{46,47}

I disse kompetansemålene kommer også historiebevissthetens kjerne til syne ved at det blir lagt opp til at elevene skal kunne se sammenhenger mellom historiske hendelser og konsekvensene det har fått for dagens samfunn. Det blir også lagt opp til at elevene skal forstå historien kontrafaktisk ved å analysere alternative utfall. Det er videre satt kriterier om at ordningen skal være av høy kvalitet og at elevenes kunst- og kulturtilbud skal være profesjonelt. DKS skal

⁴⁶ Læreplan i samfunnsfag: Kompetansemål etter 10.årssteget.

⁴⁷ <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>

inneholde et kulturelt mangfold som inkluderer kulturtilbud fra flere land og tidsperioder. Det skal være variert og bredt med hensyn til sjanger og formidling, og tilbudet skal bære preg av en viss regelmessighet på alle klassetrinn.

DKS skal forstås som et samarbeid mellom kultur og skole på alle nivå både lokalt, regionalt og nasjonalt. I rollefordelingen mellom kultur og skole legges det vekt på at opplæringssektoren har ansvaret for for- og etterarbeid til elevene. Kultursektoren har ansvaret for at kulturinnholdet er kvalitetssikret.

I et utredningsnotat fra regjeringen i 2014 blir det nevnt problemer som har oppstått mellom nasjonale mål og lokale verdier og interesser, i forhold til hvordan man har ønsket å legge opp de pedagogiske programmene. Derfor har det også foregått en del prøv- og feilprosesser der de lokale forhold og tilfeldigheter har bestemt utfallet i stor grad. Utfordringen har ligget mellom føringer fra stat- og departementer og kommunalt selvstyre. Det vil si autonome kommuner/skoler/skoleledere/lærere- og autonome kunstnere.^{48,49} Likevel har videre forskningsintervju verifisert viktigheten av DKS mellom byråkrater, skole, formidlere og elever.⁵⁰ DKS er et tiltak som derfor anses som viktig for de involverte parter, og det er et sterkt ønske om å få det til å fungere. Hovedsakelig fordi man ønsker elevenes beste og sikre at elevene har et godt kulturtilbud på tvers av kultur og etnisitet. Dette uavhengig av hvilke utfordringer som har dukket opp i etterkant av utformingen.

⁴⁸https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KUD/Styrer_raad_utvalg/Kulturutredningen/Den_kulturelle_skolesekken-et_utredningsnotat_Rokkansenteret.pdf

⁴⁹ Breivik, Jan-Kåre. Christophersen, Catharina: Den kulturelle skolesekken – et utredningsnotat – for Kulturutredningen 2014. Bergen, 9.juli 2012, s.43

⁵⁰ Våren 2011: utvalg i fire kommuner. Henholdsvis 436 respondenter av 830. Totalt en svarprosent på 52,5

3.3 Historieformidling i Den kulturelle skolesekken

I St.meld.8 står det at formålet med skolen er læring og mestring. Elevene skal opprustes til arbeidslivet og samfunnslivet, og samtidig bygge et bredt kunnskapssyn. Samtidig står det i *St.meld.nr.30 (2007)* at Kunnskapsløftet med vekt på *St.meld.nr.30 (2003-2004) Kultur for læring, og læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006* at de følgende mål er at alle elever skal ha mulighet til å delta i den inkluderende norske skolen for å utvikle sine evner.

Kunnskapsløftet la vekt på tilpasset opplæring og større vekt på læring. Kunst og kulturtilbudet skulle medvirke til å styrke disse prinsippene, og Den kulturelle skolesekken skulle være en forlengelse av klasserommet.⁵¹ Det skulle også vektlegges at utvikling av kunstneriske evner skulle hjelpe elevene å utvikle sin kreativitet, nysgjerrighet og dermed sin evne til å tenke og arbeide vitenskapelig.

I en rapport fra UNESCOs store, internasjonale undersøkelse fra 2004, ble det konkludert at undervisning gjennom kultur og kunst gjør at selvtilliten øker hos barn og unge. Dette vil på sikt kunne bidra til at barna bidrar mer til positiv samhandling og får mindre fravær i skolen. Undersøkelsen ble utført i 60 land og ledet av Anne Bamford, professor ved Wimbledon College of Art.⁵² Det ble også hevdet med at dårlig undervisning i kunst og kultur hadde en negativ innvirkning på barn og unges kreative evner, selvtillit, trivsel og læring i skolen.

I følge Paolo Federighi, professor i voksenopplæring ved universitetet i Firenze, er kulturarv noe som skapes og samtidig blir mer og mer mangfoldig og splittet i dagens samfunn.⁵³ Det norske samfunnet rommer flere ulike kulturelle og etniske bakgrunner. Et eksempel er norske

⁵¹ St.meld.nr.30 (2007).

⁵² St.meld.nr.8 (2007), s.9

⁵³ *Kreativitet och mångfald: Kulturarvspedagogik for et nytt decennium*. Nordisk centrum för Kulturarvspedagogik. Konferansrapport (2011).

minoriteter: samisk kultur, jøder, kvener, romani (tatere) og skogfinner. Det å skulle skape færre skiller mellom minoritetsgrupper og majoriteten i Norge er en stor oppgave, men gjennom DKS blir kulturarvsektoren tildelt en del av ansvaret for den type opplysning hos elevene i skolen. Kulturarvsektoren rommer institusjoner som museer, vitensentre, arkivinstitusjoner og kulturminneforvaltninga. I tillegg finnes det en rekke frivillige organisasjoner som arbeider med DKS. Derfor er historie og kulturminner å regne som en ressurs for DKS, og særlig innenfor lokalhistorie og handlingsbåren kunnskap.⁵⁴

Meningen med å kombinere DKS og historiefremføring er å synliggjøre verdiene som ligger i mangfold av kulturminner og kulturmiljø. Det innebærer at elevene skal tilegne seg kunnskap om den historiske utviklingen av omgivelsene de er en del av. Miljøverndepartementet oppfordrer at kulturarven i DKS vektlegges i større grad, både regionalt og lokalt. Miljøverndepartementet foreslår at dette kan gjøres i møte mellom skolene, museum og kulturelle aktører. Noe som allerede gjøres i stor grad.

Per i dag brukes de aller fleste museum i et eller annet pedagogisk opplegg innenfor DKS. Mange museer bruker også sine DKS-program i forbindelse med holdningsskapende arbeid. Blant disse finner vi Jødisk Museum i Oslo, HL-senteret på Bygdøy, Vestfoldmuseene, Narviksenteret, Det jødiske museum i Trondheim, Falstadsenteret i Levanger og Stiftelsen Arkivet i Kristiansand.

Felles for disse stiftelsene og museene er at de ofte bruker historie med lokal forankring for å utfordre barn og unges tankesett. Ettersom Kunnskapsdepartementet har lagt visse føringer på DKS, må alle opplegg utarbeides etter læreplanen.

Den kulturelle skolesekken utvikles gjennom de offisielle læreplanene. Og som nevnt har altså aktører et lokalt ansvar i forhold til utviklingen av de selvstendige pedagogiske programmene som tas i bruk. Det finnes derfor ikke et offisielt program utstedt fra staten som for eksempel det

⁵⁴ St.meld.nr.8 (2007-2008), s.35

museumssektoren bruker når hovedfokus er å utvikle elevenes historiekunnskap- og bevissthet. Hovedlinjene er at de pedagogiske programmene utvikles i henhold til læreplanen og derfor har også aktørene bak DKS programmene fått kreativ frihet.

Med utgangspunkt i historiefagets læreplanmål på 10.trinnet skal programmene utvikles med tanke på at elevene skal tilegne seg en bredere og med inngående kunnskap om det de allerede lærer i skolen. Som tidligere nevnt blir dette kalt for en forlengelse av klasserommet. Per mai 2017 bruker HL-senteret et pedagogisk opplegg innen DKS som handler om folkemordet i Srebrenica. Dette opplegget er lagt opp slik:

Folkemord skulle ikke skje igjen. Likevel - i 1995 ble det begått folkemord i Europa. Utryddelsen av rundt 8000 muslimer skjedde i det FN hadde erklært for "sikker sone". HL-senteret inviterer Oslos elever til undervisning i en fotoutstilling om folkemordet i Srebrenica og i vår permanente utstilling om Holocaust.

Opplegget består av fire deler:

1. Arbeid og samtale i fotoutstilling om Srebrenica. Vi studerer og analyserer bildene alene og i fellesskap, og setter bildene inn i en historisk og geografisk sammenheng ved hjelp av ulike kart.
2. Deretter tar vi turen ned i HL-senterets permanente utstilling om Holocaust. Elevene deles i grupper og får en oppgave der de skal finne og ta bilde av noe som viser ekskludering av mennesker på bakgrunn av religiøs eller etnisk tilhørighet, seksuell legning, eller fysisk eller psykisk funksjonsnivå.
3. Gruppene presenterer det de har arbeidet med for resten av klassen, ved å vise bildene sine på storskjerm og forklare hva de har tatt bilde av og hvorfor de mener bildene viser eksempler på ekskludering.
4. Avrundning: Vi ser et klipp fra NRK-serien "Leos reise", om Leo Ajkic som kom til Norge som flyktning fra Bosnia 1990-tallet. Elevene skriver så en liten refleksjonslogg og snakker om hva de har lært og hvilke tanker de har gjort seg i løpet av opplegget.⁵⁵

⁵⁵ HL-senteret: *Dødelig ekskludering – folkemordet i Srebrenica* (<http://www.dks.osloskolen.no/produksjon/1004685>)

Det står ikke nevnt hvilke kompetansemål som er brukt i utviklingen av opplegget, men hvis man har kjennskap til kompetansemålene kan man dedusere seg frem til hvilke kompetansemål som passer til dette opplegget. Deriblant andre punkt: “drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv” og niende punkt: “drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet”.

Ut i fra det vi kan lese fra HL-senterets DKS opplegg, lærer ikke elevene bare om folkemordet i Srebrenica, men de får aktivt sette seg inn i hendelsesforløpet samtidig som det knyttes mot en kjent person mange unge har et forhold til i dag. I dette tilfellet tv-personligheten *Leo Ajkic*. På denne måten jobbes det med elevenes historiebevissthet og forståelse av tiden de lever i, og hvordan den kan knyttes til fortiden. Historien blir noe kjent og personlig, både fordi mange har et forhold til *Ajkic*, fordi folkemordet er nært i tid og fordi mange muslimer er en del av det norske samfunnet, og flere av muslimene i Norge har flyktet fra nettopp krigen i Bosnia. På grunn av tidsrommet mellom tiden da krigen fant sted og nå, kan flere skoleelever i dag være barn av de nevnte flyktningene. I tillegg kan det dras paralleller til urolighetene og utfordringene vi møter i 2017. Historien kan knyttes til det personlige og derfor virke identitetsskapende.

3.4 Identitet

Identitetsdannelse er en stor del av DKS sin målsetning. Identitetsdannelse innenfor DKS viser seg gjennom hvordan man blir innlemmet og inkludert i et større fellesskap og føler en personlig tilknytning til den historien man introdusert for. Gjennom deltakelse på DKS blir elevene, som tidligere nevnt, både inkludert og en del av historien. For å drøfte temaet identitet vil jeg her vise til kapitlet *Hva er dannelse av historiebevissthet utenfor skolen?* i Halvdan Eikelands bok *Historie og demokratisk dannelse – En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling* (2013). En sentral del av DKS sitt mål er å være med på å skape- og utvikle elevenes identitet og selvfølelse. Skolens ordinære undervisning har et overordnet mål om å inkludere, integrere og opplyse barn- og unge.

Eikeland beskriver hvordan historieformidling og utvikling av elevers historiebevissthet kan fungere inkluderende og identitetsskapende. Han bygger kapitlet på blant annet Bernard Eric Jensens åpne skalamodell og mener at historiebevissthet skapes gjennom flere impulser og

prosesser. Eikeland mener at identitetsdannelse og historiebevissthet er gjensidig avhengig av hverandre og definerer identitet som en individuell selvforståelse innenfor en sosial kontekst.⁵⁶ Identiteten knyttes dermed til en rekke ulike fellesskap: lokale, nasjonale, europeiske og globale.

Identiteten har flere lag: for det første handler den om å se seg selv som noe enestående som skiller seg fra andre. For det andre gjelder det å knytte sin selvstendige identitet til et større sosialt fellesskap der andre anerkjenner ens tilstedeværelse og felles trekk med seg selv. Og dermed blir man integrert i et større fellesskap.

I dag er det norske samfunnet i større grad multietnisk, multikulturelt, fordi mange ulike kulturer og livsstiler lever side om side med hverandre. Individene har større mulighet til å velge ens egen identitet og livsstil, og gruppetilhørigheten trenger ikke nødvendigvis å være forhåndsbestemt av klasse. Eikeland mener at man kan skille mellom tre grunnleggende determinanter når det gjelder utformingen av individets historiske selvforståelse. Dette omhandler: sosial og regional tilhørighet, individuell livshistorie og nasjonal tilhørighet.

Sosial og regional tilhørighet omfatter kjønn, sosial gruppe, etnisk gruppe, religion og bosted. Her knyttes variablene til sosial og regional tilhørighet, og har gått gjennom en historisk utviklingsprosess med stadige endringer. Eksempelvis kan vi se på en multietnisk skoleklasse: til tross for at elevene har svært ulik bakgrunn, har de likevel en ting felles: bostedet, byen eller bygda de tilhører. Bare stedet man bor på gir rom for en felles identitetsforankring. For bostedet representerer både en fortid og en felles nåtid. Ut i fra dette kan man bygge en felles fremtid sammen. Dette kan utforskes gjennom ekskursions, minnesmerker, museer og gamle bygg.

Individuell livshistorie knyttes videre til to typer historiske beretninger: den “store” beretningen om banebrytende begivenheter som for eksempel kriger, opprinnelser, epidemier etc. Videre har vi den “lille” beretningen som dreier seg om forandringer der vi selv har vært direkte involvert.

⁵⁶ Eikeland (2013), s.94

Den “lille” historien kan knyttes til historier om egen familie og hvor generasjonene før hadde tilknytning. På denne måten kan også uteneuropeisk historie tas opp som en identitetsdannende faktor.

Nasjonal tilhørighet er i dette tilfellet det mer omstridte temaet. Eikeland nevner et eksempel fra det forente Tyskland, der de ulike gruppene i landet omtalte spørsmålet på ulike måter. Fra et politisk ståsted har det handlet det mye om å bygge opp en europeisk identitet mens enkeltindivider har brukt nasjonal plassering som et middel til å identifisere en eller flere grupper. Og i slike tilfeller kunne man oppleve at det ble brukt skjellsord for å stigmatisere ulike grupper mennesker. I tilsvarende, norske debatter kan ofte nedlatende begreper som “pakkis” bli brukt for å identifisere mennesker fra Midtøsten. Eller en “japse” om en japaner. Debatten om nasjonal tilhørighet skaper mye engasjement fra flere hold, og kan derfor virke provoserende.⁵⁷

Eikeland skiller deretter mellom to grunnleggende syn på identitet: Det essensialistiske og konstruktivistiske. De essensialistiske og konstruktivistiske synsvinklene kan ses på som to motpoler. Det essensialistiske identitetssynet kan betraktes som de forhold der identitet er forankret i oss selv som noe medfødt. Den kan ikke ses eller berøres, men må oppleves. På samme måte kan vi *føle* et sosialt fellesskap, men ikke berøre det. Den konstruktivistiske formen for identitet er derimot en konstruert identitetsvirkelighet der forholdene er knyttet til fysiske steder. Motsetningen mellom disse to handler om det som i utgangspunktet er gitt og det som er sosialt konstruert. Hvis vi kan implementere denne tankegangen innen DKS-programmet og et museumsbesøk eller en ekskursjon, vil en skoleklasse kunne få muligheten til å oppleve identitetsdannelse basert på både den essensialistiske og konstruktivistiske synsvinkelen.

Et museumsbesøk innenfor DKS kan romme mange aktiviteter som både stimulerer til sosialt samvær og skaper bevissthet rundt fysiske forhold som elevene kan få, eller allerede har etablert et forhold til. Et av eksemplene har jeg allerede nevnt ovenfor: HL-senterets pedagogiske

⁵⁷ Eikeland (2013), s.96

opplegg om folkemordet i Bosnia og Hercegovina stimulerer til sosialt samvær og samtaler, samtidig som det også kan brukes byvandring der elever blir tatt med for å se på snublesteiner til minne om de deporterte jødene som omkom i Auschwitz. Snublesteinene er plassert utenfor byggene der jødene selv bodde da de ble deportert. Ved en slik tilnærming vil elevene både kunne oppleve et konstruert fellesskap gjennom å dele opplevelsen sammen med klassen sin samtidig som de får oppleve steder i lokalsamfunnet som de allerede har et forhold til. Eksempler på en slik tilnærming vil jeg komme tilbake til i kapitlet om caseundersøkelsen.

I en kronikk av Førsteamanuensis Anja H. Olafsen, Handelshøyskolen ved Høgskolen i Sørøst-Norge om motivasjon.⁵⁸ Olafsen har i sin kronikk noen sentrale punkter i hva forskere mener er de viktigste funksjonene når man skal motivere mennesker til økt innsats eller læring. Hun skriver at flere tiår med forskning har vist at menneskers motivasjon til å lære er avhengig av flere psykologiske faktorer: For det første har vi et behov for *autonomi* fordi vi trenger å handle ut fra egen vilje og ha selvbestemmelsesrett. For det andre trenger vi å føle *mestring* og at vi har *kompetanse* slik at vi kan utvikle egne evner. For det tredje trenger vi å føle *tilhørighet og samhold* med andre mennesker, slik at vi både kan gi og få omsorg.

Disse punktene mener jeg er viktig å se i sammenheng med caseintervjuene med skoleelevene senere i avhandlingen, samt teorien bak dannelsen av historiebevissthet. Dette må vi anse som relevant fordi det kan gi en forståelse for bakgrunnen det elevene føler og tenker om historieundervisning og historiefagets rolle.

3.5 Museenes rolle for identitetsdannelse

Anne Eriksens har gjort en faglig kritikk av norske museumsutstillinger og debattene rundt de norske museenes roller innen kunnskapsformidling i løpet av de siste tiårene. Og som jeg ønsker å belyse i dette kapitlet, har gode museumsutstillinger betydning for hvordan elever lærer ved et besøk. Debatten om museets rolle for identitetsdannelse er svært sentralt nettopp fordi det er et

⁵⁸ <https://www.usn.no/aktuelt/kronikk-dette-motiverer-oss-article211397-6683.html>

spørsmål om hvordan vi bruker historie og hvordan vi ønsker å framstille realiteten. Hvordan museumsutstilling og historiefremføring tradisjonelt har foregått har forandret seg med årene. Dette har skapt store debatter og reaksjoner mellom både historikere og befolkning. Det blir også spurt om hvilken hensikt historiesyn og fremføring tjener og er ment for å tjene de besøkende. For denne avhandlingen er det skoleelever som er mest relevant. Eriksen trekker frem et sitat fra konservator Albert Ugland som i 1924 presenterte den ideelle museumsutstilling slik:

I vår tid søker et museum ved systematiske utstillinger i de forskjellige grener av menneskelige yrke, ved interiører, ved gamle bygninger å gi samtiden et tro bilde av utalte generasjoners seige kamp mot bedre og lysere kår, både for den enkelte og samfunnet.⁵⁹

Det som kommer til syne i Uglands beskrivelse er hvordan museumsutstillingen ønskes å brukes som et middel for å formidle historie som både er 'sann' og svært organisert. Dette var også en oppfatning som dominerte museumsutstillinger over hele Norge. Det ble et krav om en detaljert autentisk utstilling som skulle fremstille datidens realitet som noe svært autentisk, hvilket skulle gi et bilde av hvordan fortiden foregikk hvis den fremdeles eksisterte. Eikeland kaller dette for en "iscenesatt illusjon".⁶⁰ Dette skapte grobunn for debatter om hva en museumsutstilling skulle inneholde og hvordan man skulle fremstille fortiden. Hva slags kunnskap ønsket man å formidle?

Anne Eriksen mener at de gamle utstillingene er et resultat av bestemte ideer om kultur og historie. Det fastslås at det til syvende og sist dreier seg om historie og identitet, og individuell og kollektiv identitetsdannelse – uansett hvordan man har valgt å fremstille det. I dette tilfellet har ideen om den romantiske delen av norsk historie vært dominerende. Både det norske

⁵⁹ Eriksen, Anne: *Museum – En kulturhistorie*. Pax forlag (2009), s.184

⁶⁰ Eikeland (2013), s.102

bondesamfunnet og motstandsbevegelsen har blitt romantisert til fordel for virkeligheten som også bestod av stor fattigdom, nød og brutalitet.⁶¹

I 1975 fikk museene en ny tilskuddsordning som førte til ansettelsen av flere pedagoger og konservatorer, som igjen organiserte utstillingen på en annen måte. Museene ble organisert ut ifra aktuelle problemstillinger og generelle samfunnsspørsmål. Museene fikk tildelt kulturpolitiske oppgaver ovenfor skolene og skulle ha et bevisst samfunnsoppdrag og fungere som dialogsinstitusjoner.⁶² Men dette førte også til konflikter i flere lokalsamfunn. Eikeland viser til et eksempel fra Øygardsmuseet i Nord-Hordaland på 1990-tallet som skulle vise lokal kystkultur gjennom helt ordinære gjenstander som oljeklær og ullundertøy. Lokalsamfunnet reagerte negativt på dette fordi den romantiserende fremstillingen av kystlivet var blitt borte. Eikeland henviser til et sitat fra Eriksen:

Var slitet og armoden noe å minnes og noe å vise fram for andre? spurte folk i Øygarden. Slikt ville de helst glemme⁶³.

I denne forbindelse stiller Eriksen en rekke vesentlige spørsmål: Skal museumsutstillinger være monumenter for grupper tradisjonelle kultur, eller skal de vise frem undertrykkelses- og marginaliseringsprosesser som storsamfunnet har iverksatt ovenfor minoritetsgrupper? Skal minoritetsgruppers kulturformer fremstilles på samme måte som majoritetskulturen? Og hvilken rolle skal egentlig representanter for minoritetsgruppene spille? Og i så fall, hvilke problemer kan dette skape i en tid når rent identitetsbekreftende feiringer kan fortone seg med som utidsmessige og lite reflekterte i dagens pluralistiske samfunn?⁶⁴

⁶¹ Eriksen (2009), s.193

⁶² Eriksen (2009), s.193

⁶³ Eriksen (2009), s.194

⁶⁴ Eriksen (2009), s.195

For å forstå hvorfor museets historieformidling er viktig for DKS, må man forstå hvilken rolle museet spiller for identitetsdannelse i samfunnet og for kulturformidlingen. Innen DKS blir den vonde fortiden ofte tatt opp til debatt hos besøkende skoleklasser for en hensikt. Eikeland viser til den vanskelige debatten om de nyere målsettingene om en mer problemorientert, kritisk formidling (gjennom prosjektet *Brudd*). Her viser Eriksen igjen til flere eksempler: Lepramuseets planlagte utstilling om krybbedød, Falstadsenterets planer om å innlemme landsvikerleir i sine utstillinger og Telemarks Museums planer om en Quislingutstilling. Eriksen problematiserer dette ved å drøfte om museenes rolle omhandler å formidle svar eller spørsmål.

Skal museene synliggjøre og anerkjenne kritiske perspektiver? Eller skal vi fremstille en fortid slik vi ønsker å huske den? Og for hvilken hensikt? Museet skal både synliggjøre og anerkjenne fortiden, men den skal også formidle en kritisk kunnskap. Eikeland viser til et eksempel fra Norsk Folkemuseum: *Et pakistansk hjem i Norge*. Utstillingen er på den ene siden problematiserende fordi den minner oss om det flerkulturelle samfunnet vi lever i, men på den andre måten kan den også skape refleksjon og muligens holdningsendringer. På et annet plan kan den også gi et signal til innvandrere om at deres eksistens i Norge både er anerkjent og akseptert. På denne måten kan museumsutstillingen formidle flere budskap i en og samme utstilling.⁶⁵

Eriksen skriver om utstillingen om Quisling på Telemark Museum, der det ble det stilt kritiske og sentrale spørsmål vedrørende ringvirkningene av en slik utstilling. Kunne en slik utstilling føre til en oppblomstring av nynazisme? Sendte utstillingen om Quisling et signal om at man anerkjente hans landssvik? Eriksen viser her til et sjangerperspektiv som ble uttrykt av direktør Jon Birger Østby i 2005:

⁶⁵ Eriksen (2009), s.198

”Enkelte synes å mene at museer skal være forbeholdt de tingene vi er stolte av. Jeg tror nettopp vi trenger museer som viser det vi ikke har grunn til å være stolte av”.⁶⁶

Et av perspektivene som stadig dukker opp i debatten er hvilken historiebevissthet det er ønsket å skape hos besøkende: en utelukkende nasjonalromantisk stolthet, eller en bevissthet som viser at ondskap og slit har vært en like stor del av den norske historien og det norske samfunnet som det vi er stolt av. Det reiser seg også et spørsmål om det er mulig å skape dannelse hos skoleelever ved å vise til den mørke historien i Norge. Et annet spørsmål som reiser seg her er om innsikt i den mørke delen av norsk historie kan være med på å utvikle sosial kapital og demokratisk dannelse?

3.6 Kulturell og sosial kapital

I St.meld.8 (2007-2008) om DKS, blir det referert til læreplanverkets del 2 – prinsipp for opplæring:

For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse.⁶⁷

Da Kunnskapsløftet ble innført i grunnskolen og i den videregående skolen var det med en målsetting om at elevene skulle oppleve mestring og utvikle en grunnleggende evne og kompetanse til å ta aktivt del i samfunnet. Dette kan overføres i begrepene *kulturell kapital* og *sosial kapital*.

Den franske sosiologen *Pierre Bourdieu* var opptatt av hvordan sosiale ulikheter reproduseres. Han introduserte begrepet *kulturell kapital*, men begrepet kan ikke studeres eller forstås isolert

⁶⁶ Eriksen (2009), s.198

⁶⁷ St.meld.8 (07-08), s.8

fordi det må ses i lys av hans andre kapitalbegrep. For denne sammenhengen er det relevant å se på hva Bordieu skrev i *The Forms of Capital*; at vi må forstå verden som en akkumulert historie, men samtidig kan man ikke forstå verden utenom kapitalbegrepene.⁶⁸

Kapital, i vid betydning, forstås som en kraft og et prinsipp som styrer regulantene i det sosiale livet. Og kapitalen har, ifølge Bordieu, tre former: *økonomisk, kulturell og sosial*. Alle formene kan omsettes til makt på ulike arenaer:

Kulturell kapital dreier seg om individets ressurser i form av språk, atferd, kunnskap og sosiokulturelle ferdigheter. Disse kan omsettes i *økonomisk kapital*. Det samme kan man gjøre med den *sosiale kapitalen*, og derfor regnes den økonomiske kapitalen som den mest sentrale kapitalformen. Kulturell og sosial kapital kan tjene som hjelpemidler for å akkumulere økonomisk kapital.

Ut i fra denne tankegangen kan man argumentere for at et samfunn er tjent med at elever har tilgang på kulturelle- og sosiale goder fordi det ligger et verdiskapende element mellom disse to. I følge Bordieu kan denne verdiskapningen overføres til en økonomisk kapital, men vi kan også argumentere for at verdien kan overføres i personlige verdier – toleranse, forståelse, multiperspektivitet ved fokus på økt opplysning.

I en artikkel om Solbergregjeringens satsningsområder fra 28/12-15, er det nettopp satsing på utdanning som blir ansett som viktig for verdiskapning:

Norge kan aldri bli billigst, men vi kan bli best. Det gjør kunnskap til et suksesskriterium for at vi skal hevde oss i den internasjonale konkurransen.

⁶⁸ <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>

.. Regjeringen vil møte denne utfordringen ved å prioritere investeringer i utdanning og kompetanse slik at vi kan omsette kunnskap til verdiskapning.⁶⁹

Men her må vi også regne med at det er økonomisk kapital Solbergregjeringen sikter til når det snakkes om å hevde seg i internasjonal konkurranse. I St.meld.nr.8 innebærer formålet ved å gi barn og unge tilgang på kultur og opplysning flere overordnede mål for samfunnet som ikke innebærer å omsette kulturell og sosial kapital til økonomisk kapital. Vektleggingen har, som tidligere nevnt, vært å skape et inkluderende samhold på tvers av sosioøkonomiske forutsetninger. I utviklingen av Den kulturelle skolesekken var det ikke økonomisk kapital det ble argumentert for når programmet ble utviklet, men heller et ønske om å løfte barn og unges evner. Likevel skal en ikke se bort ifra at det ligger en baktanke om at et slikt sosialt og kulturelt løft kan akkumulere til økonomisk kapital i det lange løp. Økt kunnskap og nysgjerrighet blir ansett som en inngang til høyere utdanning, som på sikt kan tas ut i økonomisk kapital. Men for å oppnå en slik effekt blir det sett på som viktig å skape gode utdannelsesvilkår og opplysning. Dette innebærer at elevene må føle en tilhørighet og være inkludert i et felleskap – fordi det er en forutsetning for god læring. Men for å oppnå god læring trenger man også gode redskap og formidlere. Her kommer debatten om gode museumsutstillinger og god historieformidling inn, som er en forutsetning for å skape historiebevissthet hos unge. Dette vil være med på å avgjøre om DKS når sin målsetting.

⁶⁹ <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/kunnskap-gir-muligheter-for-alle1/Kvalitet-i-hoyere-utdanning/id753136/>

4 Metode – Det kvalitative forskningsintervjuet

Elevenes livsverden og besvarelser har generert samtalebasert kunnskap som jeg har sett i sammenheng med teorien fra didaktikken og den norske læreplanen i historie. I følge Kvale og Brinkmanns *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2015), er det ingen standardisert metode man følger for å komme frem til vesentlige meninger og dypere implikasjoner ved det som sies i et intervju.⁷⁰ Gjennom undersøkelsen er det heller ikke fulgt en standardisert metode for å komme frem til de funnene som er gjort i denne avhandlingen, men det har blitt brukt en krysning av ulike metoder. Undersøkelsen består av tre caseintervjuer der jeg har stilt elevene spørsmål som retter seg inn mot elevenes opplevelse av DKS, deres forhold og erfaring til historiefaget både privat og i skolen.

Jeg stilte også spørsmål om deres forhold til rasisme og diskriminering av andre grupper. For å undersøke elevenes historiebevissthet har det vært like viktig å lytte til deres meninger som å formulere de riktige spørsmålene. Det har heller ikke blitt fulgt et standardisert skjema, men det har vært rettet større fokus på tematikk. Jeg har også kategorisert temaene jeg har vært gjennom sammen med intervjugruppene ved å kode dataen i et enkelt skjema og analysert den innsamlede dataen forhold til elevenes diskurs. Skjemaene er vedlagt som appendiks.

Elevenes historiebevissthet er ikke målbar, og for å komme nærmere en konklusjon i min analyse har det vært nødvendig å benytte meg av den hermeneutiske sirkel samt en diskursanalyse. Jeg vil nå kort gjøre rede for valg av metode.

4.1 Intervjumetode

I valg av intervjumetode valgte jeg å foreta kvalitative caseintervjuer i form av en slags fokusgruppe som skulle kartlegge elevenes historiebevissthet gjennom samtaler, og som ville gi meg kunnskap om deres livsverden. Her vil jeg lene meg på Kvale og Brinkmanns kapittel 4

⁷⁰ Kvale og Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3.utg, s.217. Gyldendal (2015)

utføre et intervju ⁷¹.

Intervjuet skulle ikke være stramt fordi det var ønskelig å gi elevene rom til å uttrykke seg så ærlig og fritt som mulig. Jeg ønsket også å skape et rom for samtale innad gruppen. Men intervjuet var likevel ikke uten struktur. Jeg hadde utarbeidet et skjema med enkle og åpne spørsmål som jeg fulgte hele veien. Intervjuet hadde derfor et manus, men var ikke et stramt intervjuforløp. Jeg hadde større fokus på å avdekke elevenes erfaringer innenfor de gitte temaene. Disse var:

- Erfaring med DKS
- Generell erfaring med historie
- Erfaring med ordinær historieundervisning
- Erfaring med diskriminering/rasisme/antisemittisme
- Tanker om historiefagets funksjon

Det har vært viktig å skape en god relasjon mellom meg og elevene. Derfor har jeg vurdert intervjuet til å både ha en tematisk og en dynamisk dimensjon. Jeg har vært opptatt av å produsere kunnskap om elevenes meninger og holdninger.

Tematisk sett har spørsmålene vært relatert til intervjuets “hva”, til de teoretiske oppfatningene mine og den analysen som jeg har foretatt i etterkant. ⁷² Spørsmålene har, som jeg nevnte ovenfor, vært varierte men innenfor de samme temaene. Jeg har vært ute etter å skape rom for åpne dialoger og spontane beskrivelser av elevenes livsverden. Jeg har også ønsket å kunne komme inn med oppfølgingsspørsmål som kunne være avklarende. På denne måten ville det bli lettere å få i gang en levende samtale og svar.

⁷¹ Kvale og Brinkmann (2015), s.167

⁷² Kvale og Brinkmann (2015), s.163

Dynamisk sett viser spørsmålene intervjuets “hvordan”. Dette omhandler spørsmålenes formulering og at de skal være enkle, forståelige og fremme et positivt samspill innad gruppen. Det har vært viktig å gjøre spørsmålene fri for akademisk språk slik at jeg kunne møte elevene der de er.

Under intervjuene benyttet jeg meg av lydopptak og notatark som jeg brukte til å notere ting som ikke ble registrert på båndopptak, slik som kroppsspråk, stemning i rommet, blick etc.

4.2 Skripting av intervjuet

Når det kommer til de stilte spørsmålene har jeg brukt Kvale og Brinkmanns skjema⁷³ som viser til ulike intervju spørsmål. Disse har bestått av følgende type spørsmål:

- *Introduksjonsspørsmål*: “Kan du fortelle meg om ...?”, “Husker du et tilfelle hvor du ...?”
- *Oppfølgingsspørsmål*: Der hvor jeg inviterer eleven til å foreta en utdypende forklaring, eller viser eleven bekreftende med eget kroppsspråk og ordlyd at han/hun kan fortsette med sin forklaring.
- *Inngående spørsmål*: Der hvor jeg forfølger svarene elevene gir meg og utforsker innholdet i deres svar ved å si ting som “Kan du si mer om dette?” eller “Har du noen eksempel?”
- *Spesifiserende spørsmål*: Der jeg ber om spesifikke og presise beskrivelser av elevens mer generelle uttalelser; “Hva tenker du om det?”
- *Indirekte spørsmål*: Bruk av projektive spørsmål som “Hva tror du de andre tenkte om det?”
- *Strukturerende spørsmål*: Der jeg presenterer et nytt emne.

⁷³ Kvale og Brinkmann (2015), s.166

- *Fortolkende spørsmål*: Der hvor fortolkningen dreier seg om å omformulere et svar slik at det blir mer tydelig og forståelig. “Mener du at ...?” eller “Er det riktig å si at du mener at ...?”

Her vil jeg trekke inn det *sokratisk*’ arbeidet som har som formål å foreslå, men samtidig ikke påtvinge formuleringer, i søken etter det riktige uttrykket. Det *sokratiske* arbeidet handler deriblant å tilby en åpen fortsettelse av min egen argumentasjon som intervjuer.⁷⁴ Dette har vært viktig for å unngå stille ledende spørsmål som ilegger elevene meninger og tanker de ikke har.

I den sokratiske filosofien har det dessuten vært viktig å se på samtalen som en primær måte å produsere kunnskap om det “*sanne, det gode og det skjønne på.*”⁷⁵ I følge Kvale og Brinkmann (2015) forstår vi at kvalitative intervjuer har mulighet for å produsere beskrivelser og fortellinger om hverdagsopplevelser, så vel som den epistemiske kunnskap som begrunnes diskursivt i en samtale.⁷⁶ Med epistemisk kunnskap menes det som avdekker de eventuelle konfliktene som oppstår når vi har ulike oppfatninger av kunnskapen vi besitter.

4.3 Etikk

I alle intervjuene har elevene og deres skoleplass blitt sikret anonymitet i avhandlingen. Det finnes ingen referanser som kan spores tilbake til elevene. Når det kommer til det å skulle stille ledende spørsmål har jeg vært forsiktig med å stille spørsmål som skal ha båret preg av min egen forhåndsoppfatning. Alle spørsmål har blitt stilt åpne nok til at elevene selv skal ha hatt mulighet til å fortolke og svare etter eget ønske. Det har også vært rom for at elevene har fått valget om å la vær å svare hvis noe har virket ukomfortabelt.

⁷⁴ Kvale og Brinkmann (2015), s.189

⁷⁵ Kvale og Brinkmann (2015), s.77

⁷⁶ Kvale og Brinkmann (2015), s.77

4.4 Transkribering

Ved bruk av lydopptak taper man kroppsspråk, holdning og gester. Ved transkripsjonen har derfor stemmeleie, intonasjon og åndedrett gått tapt. Derfor kan også transkripsjonen virke svekkende på intervjuet slik det blir fremstilt i avhandlingen.⁷⁷

Transkripsjonene foregikk for hånd. Ord, mumling, kroppsspråk og observasjoner noterte jeg ned under transkripsjonen, men tok dette deretter bort fordi det bidro til å gjøre teksten uryddig og usammenhengende. Og fordi anså det som irrelevant fjernet jeg også formulering av ordlyder og stamming. Jeg forsøkte heller å skape et bilde av situasjon, kroppsspråk og holdninger gjennom formulering av egen observasjon. Eksempelvis ble ordlyder som 'mm' og 'ehm' oppfattet som usammenhengende og forvirrende når det ble satt inn i en sammenhengende tekst. Derfor forsøkte jeg heller å formulere setningene mer forståelig uten at svarene i seg selv ble endret.

Noen av svarene forenkler jeg fordi de skulle være forståelig å fortolke og forståelig å lese når de ble skrevet inn i avhandlingen. Jeg mener også at man må ta i betraktning at ikke alle ungdommer har like lett for å ordlegge seg. I løpet av intervjuet var det flere av elevene som snublet i ord og gjentatte ganger begynte på nye setninger som ikke ble fullført før de kom til poenget. Derfor anså jeg en forenklet omskriving som hensiktsmessig.⁷⁸ Men det må presiseres at elevenes uttrykte meninger ble ikke forandret selv om noen av setningene ble forenklet. Forenkling av elevenes setninger bestod i større grad av å fjerne usammenhengende ord foran det å forandre på måten elevene formulerte sine svar på. Jeg ser viktigheten i å la elevenes unike måte uttrykke seg på komme til syne i svarene. Intervjuene er levende samtaler og derfor har jeg fokusert på å fremme samtalen som en sammenhengende og reflekterende tekst foran det å produsere en samtalelogg.

Intervjuet er intersubjektivt foretakende hvor jeg og elevene snakker om emner av felles

⁷⁷ Kvale og Brinkmann (2015), s.205

⁷⁸ Kvale og Brinkmann (2015), s.213

interesse. Eksempelvis kommer dette til syne når vi prater om hva historiefaget er og hva det betyr rent personlig for elevene.

4.5 Analyse

Ved å følge hermeneutiske fortolkningsprinsipper har teksten blitt fortolket både i deler og i relasjon til den helhetlige teksten.⁷⁹ Dette blir gjort ved å trengte inn en spiral som fører oss nærmere en konklusjon. Gjennom denne spiralen har teksten blitt fortolket ved bearbeiding av funnene samtidig som teksten også har vært preget av min forståelse av det elevene forteller. Jeg har også vurdert delfortolkningen mot den helhetlige teksten. Gjennom koding av temaene vi har vært gjennom i caseintervjuene har jeg trukket ut hovedtrekkene i elevenes svar som jeg har kategorisert i skjemaer som videre har blitt analysert hver for seg og sammenlagt. Dette ble gjort for å kartlegge ulikheter og likhetstrekk i elevenes besvarelser, holdninger og tanker.

Ved siden av disse skjemaene har jeg vektlagt elevenes språk, toneleie og kroppsspråk under både undersøkelsen og analysen. At en elev velger å la vær å besvare et spørsmål for å benytte seg av sitt kroppsspråk er i like stor grad et svar som må tas i betraktning.

⁷⁹ Kvale og Brinkmann (2015), s.237

DEL 2: Den empiriske undersøkelsen

5 Berg fengsel

5.1 Handlingssammendrag

Den 3.juni 2016 møtte jeg opp på Berg fengsel utenfor Tønsberg for å møte en niendeklasse som skulle høre på et foredrag om Holocaust i Vestfold. Jeg hadde på forhånd avtalt med Vestfoldarkivets formidler, Ulla Nachtstern Tannmand, at jeg skulle overvære omvisningen og deretter prate med en gruppe elever som var plukket ut av klasseforstanderen. Intervjuet foregikk rett utenfor fengslet, av logistikkmessige årsaker.

Før krigen bodde det jødiske familier under fredelige forhold i både Larvik, Sandefjord og Tønsberg. Under omvisningen på Berg blir det fortalt hvordan nesten alle familiene ble deportert til Auschwitz i 1942 og 1943. Og at flesteparten av disse aldri kom tilbake.

Fra og med oktober 1942 ble 336 jødiske menn internert på Berg interneringsleir. Disse mennene ble hentet i sine egne hjem av norsk politi over hele Østlandet. Fangevokterne var dessuten også nordmenn og tilhørte den norske politietaten. En måned etter interneringen ble det selektert ut 60 jøder som skulle få lov til å bli værende i Norge mens de resterende 227 jødene ble deportert til Auschwitz. Bakgrunnen for selekteringen var at de 60 mennene som fikk bli værende, hadde inngått ekteskap med norske, ikke-jødiske kvinner. Disse mennene ble sittende på Berg ut krigens slutt.

Prosjektet *Det angår også deg – demokrati og menneskerettigheter i Vestfold*⁸⁰ er et formidlingsprosjekt om Holocaust i Vestfold. Hovedfokuset ligger på å formidle til skolelever at

⁸⁰ Mer info om prosjektet *Det angår også deg – demokrati og menneskerettigheter i Vestfold* kan du finne på Vestfoldarkivets egne hjemmesider: <http://vestfoldarkivet.no>

⁸¹ <http://www.vestfoldarkivet.no/det-angar-ogsa-deg-demokrati-og-menneskerettigheter-i-vestfold/>

hatefulle ideologier gir konsekvenser. Formidlingen går inn på mikronivå og undersøker enkeltskjebner og bruker overlevedes egne skildringer av hendelsene som foregikk både på Berg, Auschwitz og Sachsenhausen. Prosjektet er oppkalt etter boken til Herman Sachnowitz med samme tittel⁸².

Nachtstern Tannmand er selv jødisk og sier selv at hun har gjort det til sin livsoppgave å formidle denne historien til skoleelever. I foredraget forteller hun blant annet sin morfars historie, Mortiz Nachtstern, som selv var internert på Berg før han ble deportert til Auschwitz og senere Sachsenhausen.⁸³

På foredraget på Berg blir det tatt i bruk sterke virkemidler for å gjøre historien levende for elevene. Nachtstern Tannmand bruker sin egen personlige erfaring med mobbing på bakgrunn av hennes jødiske tilknytning før hun forteller Moritz' historie og viser en video med intervju med en av de norske, gjenlevende jødene som satt på Berg. Historiene som går igjen i videoen tar for seg billedlige skildringer der fanger blir grovt mishandlet av norske fangevoktere. Skildringene omfatter hendelser som at fangene får tunga si spikret fast, og det blir fortalt om svært dårlige hygieniske forhold, som er en direkte konsekvens av at 330 menn sperret inn på få kvadratmeter uten toalett. Etter foredraget blir elevene tatt med ned i kjelleren for å se på cellene som fanger også ble satt inn i.

I dag forbinder mange krigen og Holocaust med noe som skjedde "*der ute*". Mange får formidlet historier om Auschwitz der det var ekstremt høy dødsprosent, uten nødvendigvis å vite hvor alle disse menneskene kom ifra. Eller hvem de var. På den måten kan kanskje Holocaust virke som

⁸² Arnold Jacoby ga i 1976 ut boken "*Det angår også deg*" etter Herman Sachnowitz egne beretninger om Holocaust både i Vestfold og hans opphold i Auschwitz. Sachnowitz var den eneste overlevende i sin familie på ni.

⁸³ Mortiz Nachtstern overlevde Auschwitz på rene tilfeldigheter, og var en av 30 norske jøder som overlevde Holocaust. Hans utdannelse som typograf gjorde han verdifull for nazistene gjennom falskmyntneri. Han ble videresendt fra Auschwitz til Sachsenhausen hvor han jobbet for nazistene resten av krigen. Hans historie er formidlet i boken "*Falskmyntner i Sachsenhausen - hvordan en norsk jøde overlevde holocaust*" av Moritz Nachtstern og Ragnar Arntzen. Spartacus (2006).

noe virkelighetsfjernt for skolelever på ungdomstrinnet. Av denne grunnen blir prosjektet *Det angår også deg – demokrati og menneskerettigheter i Vestfold* ansett som et viktig ledd i det å formidle til skolelever at Holocaust i utgangspunktet aldri var så fjernt, og at det har skjedd jødeutryddelse i elevenes egne nærområder. Og at det fremdeles ikke er en irrelevant historie å bære bevissthet rundt selv om det er over 70 år siden. Selv mener Nachtstern Tannmand, i dialog med meg, at dette prosjektet er en viktig vei å gå når man skal styrke elevers historiebevissthet. Dette gjør caseintervjuet til en viktig del av min empiriske undersøkelse.

5.2 Caseintervjuet

Etter foredrag og omvisning var over foretok jeg gruppesamtalen med elevene på stedet. Det var en uformell og ledig stemning mellom oss. Noe som gjorde det lettere for elevene å slappe av og åpne seg om sine tanker. Fordi oppgaven har en didaktisk retning er det viktig å undersøke hvordan elevene knyttet de tre-dimensjonene (fortid, nåtid og fremtid), sammen. Jeg var nysgjerrig på hvilke sammenhenger elevene så mellom fortid og nåtid.

5.3 Refleksjoner rundt rasisme og antisemittisme

Ganske tidlig i samtalen stilte jeg spørsmål om omvisningen på Berg Fengsel gjorde noen spesielle inntrykk hos elevene. Noe det ble enstemmig avgjort at det gjorde. Elevene hadde blitt veldig overrasket over de detaljerte skildringene av fangenes livsvilkår, og særlig tanken den flyten av ekskrementer når over tre hundre fanger bodde sammen uten toalett.

“Jeg synes det var ganske ekkelt å vite at de ikke kunne gå på do. Og at de opplevde så mye terror. At de bodde så mange i en liten hytte og at de knapt fikk mat”. Sa en av jentene.

I neste spørsmålet blir elevene spurt om de noen gang hadde opplevd å ha rasistiske tanker selv. Dette spørsmålet skapte straks noe mer engasjement, og samtalen ble mer levende. Elevene delte velvillig av sine egne erfaringer. En av jentene forteller om en RLE-lekse hun hadde hatt om Islam der et familiemedlem hadde kommet med et utsagn om at “*muslimer er annerledes enn oss*”. Og det bunnet ut i at de har en mer voldelig natur påført gjennom Koranen. Jenta fortsetter med å si følgende:

“Vi tror at mange tenker at muslimer er voldelige. Og det er på grunn av terroristene. Alle blir stemplet (muslimene.. anm.), slik man gjorde med jødene. Vi ser en sammenheng, men det er ikke alltid bevisst.”

En av de andre jentene tilføyer: “Vi har alle opplevd å ha fordommer mot andre, men så føler vi oss ganske dumme etterpå.. Fordi vi så at det var gærent ...”

Elevene reflekterer rundt hendelser de har hatt med fremmede mørkhudede menn, og hvordan de har blitt skremt bare fordi de har sett hudfargen først. De mener at det har sitt utspring i uttalelser de har hørt av mange i samfunnet.

“Jeg opplevde at en mann med arabisk utseende gikk bak meg. Jeg trodde han fulgte etter meg, men han skulle bare i samme retning. Jeg ble redd på grunn av det jeg har hørt om deres syn på kvinner og at jeg må passe meg for dem.”

Måten elevene forteller om sine erfaringer seg imellom gjør at jeg får et sterkt inntrykk av at de har brukt tid på å reflektere rundt disse temaene tidligere. Og det tydeliggjøres mer for meg at elevene ikke bare er kritisk mot andres tankesett, men også sine egne. De sammenligner sine egne erfaringer med det de har hørt i Berg fengsel, tydeliggjør også at elevene har en historiebevissthet som de også selv er bevisst på, uten at de nødvendigvis har hørt om begrepene ”erfaringsrom og forventningshorisont” tidligere.

Jeg spør elevene om hva de selv tror er årsaken til at rasisme og jødehat oppstår. En av jentene sier at hun tror det springer ut av frykt for det som er annerledes; en annen kultur, annerledes utseende, men også det man lærer av tidligere generasjoner. Hun sier: “Er man fra en rasistisk familie, så lærer man å bli rasistisk selv!”

Den andre jenta sier: “Tror det kan komme fra en beskyldning. Og det utvikler seg som hat som går gjennom generasjoner.”

Den tredje jenta sier “Jeg tror det er en blanding av sjalusi og uvitenhet.”. Samme eleven sikter til jødene evne til å tilpasse seg og være hygienisk under pestene, før hun avslutter med å si:

“..hvis man ikke kjenner til ting blir det skumlere enn det egentlig er.”

Den fjerde jenta bryter også inn med å si:

“Jeg tror at rasisme ble hverdagslig etter slavehandelen”.

“Tror dere at et besøk sånn som her på Berg fengsel, kan komme til å påvirke synet man har på – for eksempel jøder? Hvis man hatet jøder i dag?” Elevene tenker litt før de svarer. Den første som svarer sier at det er usikkert, men at det kommer an på hver enkelt person. Hun mener at det er forskjell på hva barn, unge og voksne mener, og at ungdommer vil mene det de selv vil. Rett og slett fordi ungdommer er sta og ikke vil høre på voksne. “Voksne er liksom de dumme, for mange ungdommer”. Og at hvis det er tilfelle så er kanskje ikke et slikt besøk så nyttig. En av de andre jentene fortsetter: “Jeg vet ikke, for jeg vet ikke hva som er grunnen til å hate jøder. Men hvis jeg hadde følt at jeg hadde en god nok grunn, så ville jeg nok fortsatt å holde på tanken.”

Elevene later til å være enige i det at hvis en person allerede har utviklet veldig ekstreme holdninger, så ville det vært lite trolig at et museumsbesøk ville hatt noen effekt. Men de mener at det kan være med på å forebygge at slike holdninger kan utvikle seg til det ekstreme hvis man fanger det opp tidlig nok. Jeg spør så: “Tror dere at det ville vært vanskelig å utvikle slike fordommer hvis man hadde gått til bunns i historien om hvorfor de oppstår?” Elevene svarer i kor: “Ja!” En av jentene kommer så med et sitat fra filmen “Lion King” for å vise til hva hun selv mener: “Fortiden kan gjøre vondt, men du kan enten løpe fra den eller lære av den”.

5.4 Elevenes erfaring med historieundervisning

Elevene begynner videre å reflektere *mer* over hvilke forventninger og krav de har for å få størst mulig utbytte av historiefaget i skolen.

“Hvis vi skal bruke historiefaget for å ikke utvikle fordommer, tror jeg vi må lære mer om historien enn det vi gjør nå. Vi trenger mer detaljer.” sier den ene jenta.

Elevene begynner så å snakke om gitte eksempler fra historien for å få meg til å forstå hva de mener. Ingen av elevene har til nå virket noe særlig uenige i hverandres utsagn.

“Jeg bare tenker på amerikansk historie og hvordan de slaktet indianerne. Jeg får dårlig samvittighet av det. Vi lærer bare om tradisjoner og det helt grunnleggende, men vi vil være mer slik som vi har lært i dag. Historie *er* spennende, og det er veldig viktig å vite hva som skjedde. Hvis ikke kan det gjenta seg. Man må skjønne hvor grusomt det egentlig var.”

En av de andre jentene skyter inn med et tilsynelatende likt utsagn:

“Vi må lære mer om hva som skjedde. Også volden. Vi lærer om og ser så mye vold hver eneste dag (Tv, film, sosiale medier.. anm.), så vi tåler faktisk å høre det. Å høre mer om volden kan være er bra virkemiddel.” På dette tidspunktet i samtalen er elevene svært engasjerte og viser en stor interesse for tema. De viser også at de forstår koblingen mellom fortid og nåtid, og hvordan nåtiden kan påvirke fremtiden.

“Vi hadde en hel uke der vi jobbet med bare andre verdenskrig, og vi intervjuet foreldre og besteforeldre og folk som hadde opplevd krigen. En gruppe hadde valgt å snakke om Mengele og det han gjorde mot jødene, og det traff meg veldig. Så det kommer jeg til å huske.”

Det kommer til syne under samtalen at elevene savner sterke virkemidler. Det virker som at elevene tenker at de er så herdet for vold gjennom media, at det ikke er tilstrekkelig å bare høre dødstall. De trenger et sterkere møte med virkeligheten for å forstå. Gjennom samtalen kan det til og med nesten virke som at elevene tenker at de må bli skremt for å forstå alvoret. Videre i samtalen forklarer elevene også at de har et sterkt ønske om å lære og forstå, men at de synes at lærerne ikke er engasjerte nok. De trekker en parallell mellom engasjerte lærere og engasjerte elever. Og omvendt: er ikke læreren engasjert, så blir ikke elevene engasjerte heller. De erkjenner også at lærerne har egne interesseområder som skinner gjennom i undervisningen. Noen lærere er mer opptatt av å gå på mikronivå og presenterer flere personlige historier for å skape empati hos elevene, mens andre lærere er mer opptatt av statistikk og militær krigshistorie. Sånn som den ene eleven sier her:

“Hva læreren er opptatt av er veldig avhengig av hvem som er læreren. En lærer prøver å sette eleven inn i empatien, mens andre er mer opptatt av dødstallene. Men da er det vanskelig å vise interesse.”

Jeg regner med, ut ifra det hun presenterer, at hun føler at for mye statistikk gjør historien litt for virkelighetsfjern for henne. Og at det derfor er for vanskelig å forstå omfanget av historien hun blir presentert.

Eleven mener også at de lærer for mye om ulikhetene og forskjellene på folk, “men ikke så mye om det som gjør oss like.” De andre tre elevene er enige i dette utsagnet. De mener at ulikheter er bra men at frykten for ulikhetene er noe av det som forsværer trakassering av folkegrupper, og derfor må elevene også lære om det som gjør oss like som mennesker. De eksemplifiserer med at ulikhetene mellom “ariske” og jøder var det som forsvarte nazistenes handlinger. Men at hvis folk hadde sett at vi bare var mennesker på bunnen, så ville det kanskje ikke gått så langt som det gjorde.

Elevene synes at den historieopplæringen de mottar i dag er alt for generell og derfor vanskelig å implementere i hverdagen. Men de viser forståelse for at noen, for eksempel gutter, synes at krigshistorie er mer spennende. Derfor synes de at undervisningen bør være mer todelt. De synes igjen at viktigheten med en engasjert lærer er stor. De forteller om en engasjert lærer de hadde en liten periode, og at de som kjennetegnet hennes engasjement var at hun brukte større tid på å snakke *med* elevene og ikke bare *til* dem. Elevene sammenligner dette med lærere som knytter seg i alt for stor grad til boken, og at det gjør historien tung å fordøye og alt for faktabasert. Mens den engasjerte læreren var mer aktiv og frigjort fra manus, og derfor klarte å gjøre faget levende og spennende for klassen.

Sånn som en av jentene sier her:

“Læreren ville vise hva hun kunne og hun ville virkelig lære bort til det hun kunne. Vi er en veldig bråkete klasse, men når læreren ble engasjerte så ble alle engasjerte. Til og med de vi ikke trodde var interesserte, var interesserte. Vi kommer til å bruke det vi har lært videre i livet.”

Avslutningsvis spør jeg om hvor viktig de synes DKS er. Elevene viser nok en gang en konsensus om at DKS er viktig for både elevene og historieundervisningen.

“DKS er *veldig* viktig å ha ved siden av vanlig historieundervisning. Man trenger litt forandring og lære på andre måter...” Som den andre jenta sier:

“... og man får være der ting skjedde. Ting blir liksom mer personlig.” Eleven velger å kalle det

for “effektiv læring”. Her viser de til hva de har opplevd på Berg fengsel. Den tredje jenta sier: “Fangerommene ga meg sterke inntrykk. Tanken på masse bæsjelukt, for eksempel.. Skummelt!”

En av elevene sier til sist: “Fortellingen om bestefaren til Ulla som stod igjen med fiskekakene, gjorde veldig inntrykk.⁸⁴ Vi fikk føle på det. Å knytte kunnskap til følelser gjør at vi lærer mer effektivt”.

5.5 Perspektiv

Under omvisningen på Berg blir elevene presentert med en rekke detaljrike skildringer om hvordan jøder ble behandlet, ikke bare av tyskere, men også nordmenn. Jødene blir presentert som helt vanlige mennesker som ikke skiller seg nevneverdig ut fra alle andre mennesker i samfunnet. Det er historier om vanlige mennesker som driver forretninger, har helt ordinære familier og helt trivielle hverdagssituasjoner. Den eneste ulikheten er ordet “jøde”. Og ordet “jøde” forteller egentlig bare hvilken religiøs tilknytning menneskene i historiene hadde. Ved å presentere historiene til de jødiske familiene og fangene, distanserer Nachtstern Tannmand seg mer og mer fra ordet “jøde” og nærmer seg mer en historie som omhandler en menneskelig skjebne.

I første instans virker dette i seg selv å være et viktig virkemiddel for å skape evne til refleksjon og ettertanke hos elevene, fordi det presenterer en virkelighet som er lik elevenes egen. Å bli revet bort fra sin trygge base, som er hjemmet, for å bli drept i en fangeleir i et annet land, virker mer virkelighetsnært når man fjerner seg fra statistikk og ser det i enkeltmenneskets perspektiv.

Fra mitt ståsted kunne dette vært tilstrekkelig for å forstå hvor viktig historieundervisning *faktisk* er. Men det er ikke meg dette intervjuet dreier seg om. Det dreier seg om ungdom som ikke

⁸⁴ Eleven sikter til foredraget med Ulla Nachtstern Tannmand, der hun fortalte at bestefaren så familien sin bli deportert, og aldri fikk se dem igjen. Og det eneste han stod igjen med var en eske med fiskekaker.

besitter med samme fagkompetanse og skal illegges sosial og akademisk kompetanse som de skal ta med seg inn i det voksne liv.

Et av de mest sentrale spørsmålene som dukket opp var om historier som dette kan rokke ved holdninger som nærmer seg ekstreme. Og på dette punktet sa en av elevene: “Jeg vet ikke, for jeg vet ikke hva som er grunnen til å hate jøder. Men hvis jeg hadde følt at jeg hadde en god nok grunn, så ville jeg nok fortsatt å holde på tanken.”

Spørsmålet er da: *kan historiefaget forebygge rasistiske holdninger?* Elevene virker å være samstemte om at det kan virke forebyggende, men at et besøk på Berg fengsel antagelig ikke har noen som helst effekt hvis man allerede føler et hat ovenfor jøder. Hvis du allerede har gått så langt som å bli ekstrem, kan det bli vanskelig å slutte å være det. De synes likevel ikke å være helt fremmed for tanken på at noen som hater kan komme til å mykne opp i sin tankegang. Men de mener at dette er svært individuelt.

Elevene trekker paralleller mellom fortidens behandling av jøder og dagens retorikkbruk rundt muslimer. De ser at dette er to minoritetsgrupper som opplever mye av samme type holdninger, og erkjenner at det foregår en utvikling i dagens samfunn som ikke er helt bra. De opplever at de møter diskriminerende og hatefulle holdninger på flere plan i samfunnet. Til og med på hjemmebane. De forteller at dette har påvirket dem selv til å frykte menn med mørk hudfarge fordi de er redde for deres kvinnesyn. Jentene ser selv at dette er en generalisering og mener at de har følt seg dumme når de har sett at mennene de har møtt har vært ufarlige. Og siden de senere uttrykker at rasisme næres av mangel på tilstrekkelig kunnskap og frykt, virker det som at dette er noe mer historiebasert kunnskap kan gjøre noe med. Og ikke minst er noe de ønsker mer av i historieundervisningen. Her virker det som at det pedagogiske opplegget til Den Kulturelle Skolesekken har fått elevene til å tenke over hva som funker og hva de mener *ikke* funker.

For det første uttrykker elevene et savn etter flere engasjerte lærere. Og ifølge elevene er det flere ting som kjennetegner at en lærer er engasjert: han/hun må være i større dialog *med* elevene, og engasjere elevene i undervisningen. De kan ikke knytte seg for mye til boken, for det fører til at historieundervisningen statisk, faktabasert og kjedelig. Mer aktiv læring med mer metodebruk

virker å være tiltrekkende for en variert undervisning. Elevene nevner ikke så mange eksempler på hvilke metoder de ser for seg, men nevner at et fordypningsprosjekt har vært veldig lærerikt.

Her kan vi trekke linjer til historiedidaktikkens utvikling i Vest-Tyskland, da etterkrigstidens historieundervisning var sterkt preget av elitistiske holdninger og den såkalte nedsivingsteorien. Da dette preget historieopplæringen ble også interessen for faget i skolen dårligere. Elevene likte historie, men ikke i skolen. Man så at noe av det som måtte til for å trigge historiebevissthet og interesse er å se en sammenheng mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på framtid. Og man måtte knytte det opp til individets egen forståelse av verden. Det var viktig å bygge under en narrativ kompetanse som tillot elevene å sette seg selv i sammenheng med historien.⁸⁵ For elevene som deltok på DKS på Berg fengsel var foredraget, med historiene til formidler Ulla Nachtstern Tannmand, en måte å oppnå nettopp det på.

For det andre mener elevene at undervisningen blir preget av for mye statistikk. Dette viser seg gjennom alt for stor formidling av militære slag og antall sårede og døde. I følge elevene blir dette igjen preget av for mye fakta og skaper egentlig ingen personlig tilknytning til historiene som blir formidlet. Alle som er interesserte i historie vil fatte interesse for ulike fagfelt, men for elevene virket det som at undervisningen burde være mer todelt: Det er greit at man lærer om militære slag, men da må man også lære mer om den brutale virkeligheten for å forstå hvem de militære slagene til syvende og sist rammet.

For elevene som deltok på Berg Fengsel virket det å være et sterkt møte med hva som skjer med enkeltmennesket når hatefulle ideologier fører til krig. Og omvendt. Jeg kommer til å gjøre en komparativ analyse av elevenes opplevelse av Berg fengsel og elevens opplevelse av Narviksenterets pedagogiske opplegg i slutten av avhandlingen. I neste kapittel er det Narviksenteret som er tema.

⁸⁵ Eikeland (2013), s.27

6 Narviksenteret

6.1 Handlingssammendrag

Stiftelsen Narviksenteret

11.oktober 2016 var jeg på samtale hos Ann Kristin Kristensen hos Narviksenteret. Kristensen er DKS ansvarlig hos stiftelsen Narviksenteret, er utdannet lærer og har blant annet ansvar for formidling i museet, som åpnet dørene i nye lokaler sommeren 2016.

Da museet ble flyttet i nytt bygg ble de nye utstillingene omskrevet og redefinert. Røde Kors Krigsminnemuseum åpnet dørene første gang i 1964 og hadde den gang hovedfokus på å ivareta militært materiell og arkiv relatert til andre verdenskrig.

“Det var et pionerarbeid som ble gjort på en tid da det var store motsetninger hos der norske folk..”⁸⁶

Senteret har likevel hatt et annet mandat pålagt gjennom Kunnskapsdepartementet. Institusjonen jobber med holdningsskapende arbeid, der ungdom og oppvoksede generasjoner skal lære konsekvenstenking og forståelse for fred, krigens lover, internasjonale konvensjoner og menneskerettigheter. Arbeidet er ikke bare lokalt, for senteret er også Nord-Norges største aktør i det europeiske utvekslingsprogrammet *Aktiv Ungdom*. De deltar aktivt i holdningsskapende arbeid i inn- og utland, og gjør dette arbeidet ved å vise til okkupasjonshistorie i nordområdene og trekker paralleller mellom lokal krigshistorie og krigshistorie i internasjonal skala.

Målgruppen er derfor ungdom, og de nye utstillingene er rettet mot samme målgruppe. Formålet med det nye museet er derfor svært annerledes fra det gamle krigsminnemuseet, noe som har blitt møtt med svært delte meninger fra lokalbefolkningen og andre besøkende. Av den grunnen har de nye utstillingene blitt gjenstand for debatt mellom besøkende som har kommet med gamle forventninger eller ikke forstått budskapet bak de nye utstillingene. Men Narviksenteret har likevel vært klar i sin sak:

⁸⁶ Sitat hentet fra en kommentar i Narviks lokalavis, vedrørende de nye utstillingene i Narvik: *Fremover* s.15, 11.oktober 2016.

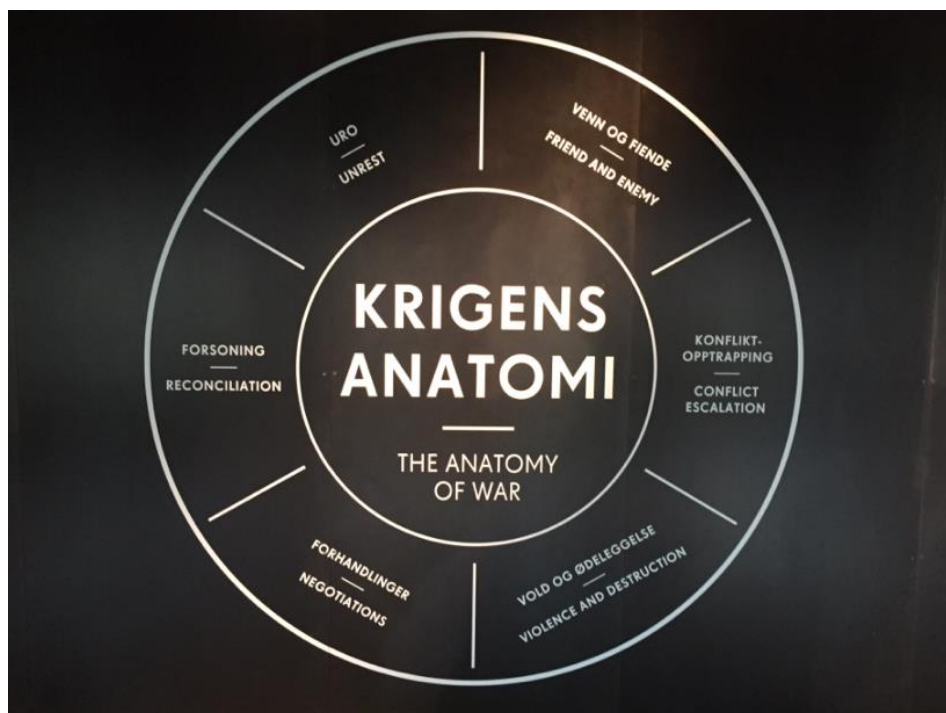
“Vi ønsker i mindre grad å servere fakta, men heller tilby tankegods og perspektiverende synspunkt fra flere hold.”⁸⁷

Kristensen sier at Holocaust ikke er et eget program i utstilling- og undervisning, men at senteret og museets utstilling tar for seg krigens anatomi, og hvordan en krig oppstår og utarter seg. “Krigens anatomi” er et eget tannhjulsdiagram som viser til hvordan en krig beveger seg i praksis. Diagrammet viser hvordan en krig oppstår på bunnen gjennom spenninger og uro mellom nasjoner, til forhandlinger, vold og fysiske ødeleggelser, helt til prosessen mot forsoning. Midt imellom spenningen og masseødeleggelser finner vi sivilbefolkning som alltid havner midt i mellom. Ved besøk fra skoler er det alltid ved diagrammet “Krigens anatomi” man starter undervisningsopplegget.

I undervisning og utstilling tar senteret også for seg de fangeleirene som befant seg i regionen og ellers i hele Nord-Norge. I de nordnorske fangeleirene var det en overvekt av slaviske fanger, men ikke jøder. Holocaust er en del av undervisningen (minnemarkering og byvandring ved snublesteinene på den internasjonale Holocaust-dagen, etc.), men hovedfokuset ligger på menneskerettighetskonvensjonen og krigens konsekvenser. For ungdom er det stor verdi å se at krigens bestialske natur har befunnet seg i nærområdene på akkurat samme måte som den finnes i utlandet i vår egen samtid. Derfor finner man også paralleller til dette i utstillingen. Et eksempel på dette er en container som skal representere menneskesmugling og tortur. Inni denne containeren er det hengt opp bilder av torturofre i krigssituasjoner gjennom de siste hundre årene og frem til i dag. Innimellom bilder fra Irakkriegen og den kalde krigen, henger bilder av fanger fra fangeleiren i Beisfjord, Narvik. Under bildene ligger torturredskaper i en glassramme. Det spesielle med flere av disse torturredskapene er at de er lagd av norske fangevoktere. Og det er nettopp slike paralleller som står i fokus gjennom hele utstillingen. Vi kan eksempelvis se på dødsprosenten i Auschwitz og fangeleiren i Beisfjord, som lå på henholdsvis 86% mot 83%. Dødsprosenten var omtrent like høy. Kristensen sier at det ofte gir en aha-opplevelse hos flere

⁸⁷ *Fremover* s.15, 11.oktober 2016.

ungdommer når hun presenterer disse tallene, og at det er slike detaljer som ofte er tankevekkende.



Figur 3: Foto: Privat. "Krigens Anatomi"

Museet har pedagogiske opplegg tilgjengelig ved besøk fra skoleelever som ønsker omvisning i utstillingene. Også her blir det servert tankevekkende og holdningsskapende perspektiver i undervisning og utstilling. Kristensen sier at hun selv er opptatt av at læringen skal være ikke-formell, aktivt deltakende og lett forståelig for målgruppa.

Den 13.oktober 2016 utførte jeg et kvalitativt gruppeintervju med seks skoleelever som nylig hadde besøkt museet ved Kristensen. I utstillingen hadde elevene blitt forklart krigens anatomi, fått et kort foredrag om den lokale okkupasjonshistorien før de ble satt til å gjøre ulike oppgaver knyttet til teamene: "demokrati og diktatur". Underveis blir elevene stilt ulike spørsmål som: "Kan man bombe for fred?", og "Var egentlig verdenskrigene slutt i 1918 og 1945?". Min oppgave var å finne ut om historieformidlingen på museet hadde hatt gjort inntrykk, og/eller hatt en effekt på elevenes historiebevissthet.

6.2 Gruppeintervjuet

Elevene var blitt plukket ut av kontaktlæreren, og på elevenes ungdomsskole fikk vi tildelt et rom der vi kunne sitte i stillhet og prate sammen. Jeg presenterte meg selv og forskningsprosjektet for å være sikker på at de forstod hvorfor vi var der sammen.

6.3 Elevenes opplevelse av omvisningen

Jeg begynte intervjuet med å spørre elevene om de opplevde noe på Narviksenteret som satte spesielle inntrykk. En av elevene svarte: “Ja, at det var så brutalt. Sånn som at de gravde ned folk i alle massegravene i Beisfjord. Det var liksom så umenneskelig.”⁸⁸

“Det er rart at sånt har skjedd her”, sier en annen. En annen elev sa: “Man tenker ikke at sånn skjer her i Narvik. Narvik er liksom en så fin og fredelig plass.”

Jeg kom med et oppfølgingsspørsmål der jeg lurte på hva de synes om at det har skjedd i nærområdet. Eller om de gjorde seg opp noen refleksjoner om at ting man hører som skjer i krig i andre land, faktisk har skjedd i Narvik også. En av elevene sier: “Jeg tror ikke at det kan skje like ille her i Narvik igjen, men mer at det kan skje andre steder.”

Elevene var svært vanskelig å få i samtale i starten, og lurte på om spørsmålene var for vanskelig formulert. Jeg spurte elevene om de noen gang hadde opplevd å ha rasistiske tanker eller opplevd rasisme mot seg selv (en av elevene hadde utenlandsk opphav), men ingen av elevene ga noen særlig respons på spørsmålet. En av elevene tok omsider til orde og fortalte hvordan hun hadde overhørt rasisme ved flere anledninger. Hun sa at hun hadde lagt merke til bruken av ord som “neger” og at “*de må dra tilbake til sine egne land*”. I denne elevens tilfelle hadde utsagnene

⁸⁸ Våren 1942 ble 287 syke, jugoslaviske fanger henrettet i Beisfjord av tyske fangevoktere. 20 fanger ble stilt på rekker på kanten av en massegrav og deretter beskutt. De som ikke døde av skytingen ble begravd levende. De resterende fangene som nektet å forlate brakkene ble innestengt og brent levende. Kilde: HL-senteret:

<http://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/bakgrunn/fangeleire/beisfjord.html>

kommet fra elevens nærmeste familie. En annen elev sa at han hadde lagt merke til at mye musikk er preget av rasistiske ord. Ord som “niggah”. Men jeg forstod det slik at han også siktet til sangtekster som var preget av diskriminering mot både kvinner, hudfarge og seksuelle legninger.

6.4 Elevenes forhold til rasisme

Da ordet “neger” kom opp begynte elevene å diskutere og reflektere seg imellom. En av elevene sa “Jeg har ikke noe imot ordet i seg selv.” En mente noe annet og sa: “Det var greit å bruke det ordet før, men ikke i dag. Jeg synes det er respektløst”.

En elev snakker om hvordan tidene har forandret seg og hvordan det er forskjeller på generasjonene som lever i dag: “Før var det greit å bruke det ordet. Det var mer normalt. Men det handler også litt om hvordan man sier det ordet. Bestemor bruker ordet neger, for eksempel.” Eleven tenkte ikke på sin egen bestemor som en rasist, men mente snarere hennes generasjon hadde en helt annen legitimitet ovenfor ordbruken enn i dag.

En annen begynte å begrunne hvorfor han mente at ordet “neger” er feil å bruke: “Man fjerner dem fra det å være menneske. De blir nesten sett på som aper. Et dyr. Men de ønsker jo bare å leve normalt og være normale mennesker.” En annen elev fortsetter med å si: “Vi er en mer moderne generasjon i dag. Kanskje vi har innsett at det ikke er greit å si sånt lengre?”

Da diskriminering av dagens muslimer kommer opp begynner en av elevene å dra paralleller til andre verdenskrig, og holdninger mot tyskere:

“Jeg tenker litt sånn at hvis du ser at Tyskland ble nazister så blir man litt skeptisk. Hvis de var sånn da så kan de kanskje være sånn nå også. Men det er opp til hver enkelt.”

En elev sa imidlertid noe helt annet:

“Jeg synes ikke ordet er så farlig. Det er bare et ord.”

De fleste virket enige i at det er opp til hver enkelt, men sier at de forstår hvor galt det kan gå når man tenker stygt om ulike menneskegrupper. Elevene virker samstemte over det ikke kommer noe godt ut av å generalisere ovenfor mennesker. Uavhengig om det handler folk med annen

hudfarge eller nasjonalitet. Og jeg tenkte at elevene skjønner dette fordi de stadig dro opp ord som “respektløst”.

Siden vi allerede var inne på holdninger, spurte jeg elevene om Narviksenteret og om de husker noe av diagrammet “Krigens anatomi”. Elevene mente at de ikke forstod så mye av diagrammet, og at det kanskje var litt for vanskelig å se sammenhengen i det. Jeg prøvde å forklare poenget bak diagrammet og presiserte at diagrammet blant annet viste til at krig starter med spenninger mellom nasjoner. Og at spenninger ofte bunner ut i holdninger og uenigheter mellom mennesker. På den måten beveger vi oss hele tiden frem og tilbake mellom spenninger, konflikt, krig og skader før man til syvende og sist havner på konfliktløsning. Elevene forstod nok fortsatt ikke diagrammet helt, så jeg valgte å forholde meg til hele temaet på en veldig enkel måte, og fortsatte derfor å holde meg til holdninger mellom mennesker. Jeg spurte derfor om de leser mye aviser på nettet. De fleste av elevene ristet på hodet uten å si noe særlig mer. Men jeg var likevel interessert i å vite om de hadde lest noe av det som står på offentlige kommentarfelt, som man finner på veldig mange steder på internett. Og det hadde de fått med seg. En av elevene mente at det var veldig mange ungdommer som skrev stygge ting, mens en annen mente det stikk motsatte:

“Jeg synes at det er flest voksne over 30 år som skriver mye stygt om folk”.

Elevenes oppfatning av dette var altså noe delt, men de var enige om at det florerer mye rasisme på internett.

“Hva tror dere er årsaken til rasisme?”

En elev sier “Det skjer når folk er ikke smarte”. En annen elev sier “Jeg tror det skjer på grunn av annerledeshet. Fordi at du ikke er som meg, liker ikke jeg deg.”

Som intervjuer fikk jeg stadig oppfatning om at elevene stiller seg negativt mot rasistiske holdninger, ut ifra toneleiet i stemmen og måten elevene bevegde ansiktet mens de snakket om det.

“Visste dere at det mest brukte skjellsordet i norske skolegårder i dag er “jøde?”⁸⁹ Hva tenker dere om det?”

“Det henger sikkert igjen etter krigen”, sier en elev. En annen sier “De mener det sikkert på tull fordi å kalle noen for jøde høres litt dumt ut. Men ikke på grunn av troen deres, på en måte.”

“Hva tenker dere om å bruke ordet “hore” og “homo” som skjellsord da? Det er de nest mest brukte skjellsordene i dag.”

“Jeg synes det er respektløst. Hvis noen er homo så er det helt greit.” Elevene henger seg mer opp i bruken av ordet “homo” enn “hore”, og en elev sier “Det varierer jo hva folk tenker, men det er jo helt normalt å være det!”

En elev sier “Det er sikkert ikke vanskelig å komme ut av skapet, men man blir kanskje redd for at vennen din skal forelske seg i deg.”

Uavhengig av om det er ord som “homo” eller “neger” som brukes som slengbemerkinger, later det til at elevene skjønner at det er snakk om minoritetsgrupper i et samfunn. Og minoritetsgruppene skal respekteres, selv om de har egenskaper som gjør at de skiller seg ut fra majoriteten i samfunnet. Jeg spør elevene videre: Hva kan vi selv gjøre for å motvirke slike fordommer? En av elevene sier: “Respekt”, mens en annen sier: “Man må tørre å bli kjent med andre. Man skal ikke dømme andre bare fordi de er ulike.”

Selv om jeg sitter med seks elever er det stort sett tre som tar til orde. De tre andre er veldig stille, og når jeg stiller de spørsmål som “hva mener du da?”, så trekker de stort sett bare på skuldrene eller sier ting som “jeg er enig med han/henne”. Jeg føler likevel ikke at de uinteresserte i det vi snakker om, men at de kanskje bare synes det er vanskelig å gi godt formulerte svar. Eller kanskje synes de at det er vanskelig å provosere frem et godt svar på kommando? Uansett hva grunnen er velger jeg å la de tre elevene sitte i fred for å lytte. Jeg velger å tenke at de vil komme til meg når de føler de har noe å bidra med. Jeg ønsker nå å bevege meg litt mer konkret inn på historiefaget for å finne ut hvordan elevene tenker.

⁸⁹ <https://www.aftenposten.no/norge/i/2xbv/--Jode-er-det-vanligste-skjellsordet-i-norske-skolegarder>

“Tror dere vi kan bruke historiefaget for å forebygge fordommer?”

“Ja, altså, hvis vi lærer hvor dumt det er, ser man hvor dumt det er”, sier en av elevene. De andre nikker og sier seg enige.

6.5 Elevenes forhold til historieundervisning og historiefaget

Hvordan lærer dere historie da?

Flere av elevene rekker nå opp hånda. “Vi leser mye i boka og lærer om krig og sånn”, sier en elev. “Vi har en gammel historiebok, og den fremstiller Norge som noen englebarn som bare stod imot de slemme tyskerne og prøvde å redde landet.” sier en annen.

“Vi leser ganske mye om slagene, årsaker, årstall også videre” Jeg spør om de mener at de lærer historien veldig kronologisk og veldig faktaorientert. Alle svarer “ja” i kor før de fortsetter.

“Jeg synes lærer skal tørre å vise hvor ille det var og hvor ille det kan være” sier en.

En annen sier “Jeg synes vi skal se mer film, se hva konsekvensene er, vite hvor ille det er. For da ville vi forstått mer”. En annen elev fortsetter med å si “Vi sender jo faktisk våpen til andre land i dag”.

Elevene viser stor interesse for å lære mer om sivilt tap når de lærer om krig. For meg virker det som at det er en forutsetning for elevene, for at de skal fatte interesse for historiefaget. Men også for at de skal kunne føle at de kan bruke det til noe fornuftig i hverdagen.

“Vi vil ha mer detaljer om krigen. For eksempel tyskerbarn. Hvor ille hadde ikke de det?” sier en av de mer aktive elevene. En annen av elevene sier også at de er redd for at det skal skje fæle ting i Narvik: “Vi har det jo så bra her”.

De reflekterer også litt rundt nåtiden og tenker på hva som kan komme til å skje i fremtiden. En elev blir veldig opptatt av å dra paralleller mellom andre verdenskrig og den kalde krigen til vår samtid: “Jeg vet ikke helt hva vi skal gjøre hvis Trump blir valgt som president. Blir det en tredje verdenskrig da? Han er ikke den samme som Hitler, men han er veldig lik. Han sier mye av de samme tingene. Og det med at han vil bygge en mur til Mexico og få dem til å betale for den. Det

har blitt bygd murer før..”⁹⁰ En annen elev sier “Han vil gjøre ting verre for verden.” “Hvordan ville dere valgt å ha det i historieundervisningen, hvis dere fikk velge?” spør jeg. “Vi ville hatt dypere forklaringer. Vi vil at læreren skal løsrive seg mer fra boka og vise til hvordan menneskene hadde det. Og vi vil at læreren skal ha mer kunnskap” sier en elev.

En annen elev sier: “Vi leser mye i timene og gjør alt for mye oppgaver. Jeg ønsker meg mer kunnskap hos lærerne og en mer aktiv læring”. En av de mindre aktive elevene tar nå til ordet og sier: “Mer engasjerte lærere og mer læring i dybden og ikke bare stresse for å komme oss igjennom alt”. En elev drar opp Narviksenteret og mener at han ikke synes det nye museet er veldig bra: “Før kunne vi komme og se på masse kule ting fra krigen, mens nå er det bare masse tekst og nesten ingenting å se på.” En annen elev mener noe helt annet og synes det er veldig bra: “Nå er det mye lettere å lære om krigen”.

Meningene er veldig delte mellom elevene. Det blir tydeligere gjennom samtalen hva de mener, men også hvor de er delte. Selv om jeg kunne ønske at de stille elevene også var litt mer aktive. Til sist sier en av elevene: “Jeg tror ikke at vi kan forandre rasismen i verden” “Men hva tror du som skal til for at verden skal se annerledes ut om hundre år da?” spør jeg. “Vi må se menneskene før vi ser på hudfargen og klesstilen demmes.” En annen elev sier: “Jeg tror aldri rasismen vi bli utryddet. Se på Ku Klux Klan for eksempel. Hvis du stenger ned en gruppe, vil de bare starte opp en ny en annen plass.”

6.6 Perspektiv

Da elevene var på omvisningen på Narviksenteret kunne jeg ikke være tilstede for å observere slik jeg ønsket. På grunn av lang reisevei og samkjøring av timeplanene mellom senteret, skolen og meg selv, ble det for vanskelig å gjennomføre. Jeg var umiddelbart bekymret for at dette ville få konsekvenser for caseintervjuet med elevene, men syntes likevel at jeg fikk mye igjen for å

⁹⁰ 8.november 2016 vant Donald Trump presidentvalget med 306 valgmenn mot Hillary Clintons 232 valgmenn. Clinton fikk imidlertid flest stemmer: cirka 2,5 millioner stemmer over Trump.

snakke med dem i etterkant. På den andre siden kunne jeg også ønske at flere av elevene var mer aktive slik at jeg fikk større perspektivmangfold. Jeg var selv på Narviksenteret dagen før caseintervjuet på ungdomsskolen, og fikk en gjennomgang av demokrati-casen som elevene hadde gjennomgått. Jeg må likevel påpeke at minuset med mitt fravær – *den dagen elevene var på museet*, var at jeg mistet tilgangen på ferske inntrykk og perspektiver. Elevenes historiebevissthet blir jo tross alt ikke borte etter en uke, og jeg prøvde å få så mye ut av intervjuet som mulig. Erfaringen min ble til syvende og sist, at elevene besitter mange tanker og refleksjoner som utfolder seg hvis de bare blir stilt de riktige spørsmålene.

Elevene var i utgangspunktet ikke veldig lett å få i prat. Det slo meg at grunnen var at ikke alle hadde meldt seg frivillig, men valgt ut av læreren i siste liten. Dette stod i kontrast til elevene jeg møtte på Berg som hadde meldt seg frivillig, og derfor hadde et større ønske om å ytre seg. Men det virket likevel ikke som om at *de stille elevene* var stille fordi de uinteresserte i det vi snakket om. Det virket heller som et spørsmål om å treffe dem med de *riktige* spørsmålene før de kunne bidra med noe fornuftig. På samme tid har jeg konkludert med at begge partene, altså meg selv og elevene, ville fått et enda større utbytte hvis elevene hadde meldt seg av egen interesse.

I gjennom intervjuet opplevde jeg at det var mange ting elevene virket enige om, deriblant ordbruk og generalisering ovenfor menneske- og minoritetsgrupper. Det være seg at de er minoriteter på grunn av hudfarge, etnisitet eller seksuell legning. Elevene uttrykte opptil flere ganger at de synes at ordbruk som virker krenkende eller marginaliserende er unødvendig for samfunnet å bruke. Det virket som at de forstod at ordbruk kunne ha en negativ konsekvens for disse menneskegruppene, som på sikt kunne føre til ekskludering fra samfunnet. Og ikke minst at det kunne føre til psykisk og fysisk vold. Sånn som en elev sa da vi snakket om bruken av ordet “homo”: “Jeg synes det er respektløst. Hvis noen er homo så er det helt greit.”, eller: “... det er helt normalt å være det”.

Elevene forteller også at de hadde tenkt over hva som kan ligge i bruken av ordet “neger”:
“Man fjerner dem fra det å være menneske. De blir nesten sett på som aper. Et dyr. Men de ønsker jo bare å leve normalt og være normale mennesker.”

De viser også forståelse for hvorfor, for eksempel bestemor, synes det er greit å bruke slike ord. De ser at det er en generasjonsforskjell, og at man ikke skal lengre tilbake enn til bestemors ungdomstid før man ser at hverdagsrasisme var legitimt. Men de tenker ikke at man nødvendigvis er en rasist, selv om ordet i seg selv kan virke slik. Elevene synes å vise stor empati ovenfor mennesker som diskrimineres på bakgrunn av sin hudfarge eller religion. De synes ikke at det lengre er greit og mener at vi har kommet for langt til å vektlegge “feil hudfarge” foran menneskeverd.

Elevenes historiebevissthet kommer titt og ofte til syne under samtalen. Den første gangen det slo meg er da de dro frem behandlingen av tyskerbarn for å sammenligne det med generalisering mennesker i dag. De mener også at hvis man skal sammenligne alle muslimer med islamistiske terrorister så kan man også sammenligne alle tyskere med nazister. En av elevene virket faktisk å tro at det kunne være en reell fare for at tyskere kunne bli nazister igjen. De viser bekymring for at historien kan gjenta seg kommer når de sammenligner Donald Trump med Hitler, fordi de synes at begge har lik retorikkbruk. Her blir elevenes tredimensjonale tidsforståelse tydelig fordi de er svært opptatte av å forstå sammenhengen mellom fortid og deres egen samtid. Dette er viktig å se i sammenheng med elevenes uttrykte misnøye med historieundervisningen, som de selv mener mangler engasjement, variasjon og en tydelig fremtredende mangel og tydeliggjøring av prosesser og sammenhenger. Grunnen til at jeg skriver dette er fordi elevene eksplisitt nevnte at de leser for mye i læreboka og gjør for mange oppgaver, uten egentlig å få det utbyttet av et fag de faktisk interesserer seg for.

I spørsmål om hva som gjør folk fordomsfulle og rasistiske, er elevene samstemte om at det er mangel på kunnskap som er problemet. En av elevene velger å kalle rasister for “mindre smarte”. De mener også at rasistisk begrunnede fordommer handler om frykten for ulikhet. Jeg velger å tolke elevene dithen at hvis man er mindre smart, har man lettere for å hate. Elevene mener også at det er en sammenheng mellom respekt for menneskeverd og hvorvidt man blir rasist eller ikke.

Da vi bevegde oss inn på historiefaget som et tema fikk jeg inntrykket av at elevene synes historiefaget er veldig spennende, men ikke nok stimulerende i praksis. Dette kom til syne da elevene mente at lærerne ikke har nok kunnskap eller engasjerer dem nok. Elevene bruker timene

til alt for mye oppgaveløsning- og lesing, og synes lærerne gjør seg alt for avhengig av boken. De er heller ikke fornøyde med historiebøkene, og mener at tekstene bærer for stort preg av nasjonalromantikk. Sistnevnte begrunner de med at de lærer at nordmenn stort sett bare var stolte og sterke motstandsmenn under krigen, men lærer derimot veldig lite om at nordmenn også sympatiserte med nazistene. Ikke minst at nordmenn også behandlet “tyskertøsene” og tyskerbarna dårlig. Kort fortalt viser de til at det store bildet blir for snevert, og at undervisningen blir for lite variert. De synes også at lærerne stresser seg igjennom pensum og at de så vidt får lov til å oppleve et tema som interessant før de må videre til neste.

Angående bruken av Narviksenteret var erfaringene hos elevene noe delt. Noen var veldig fornøyde, noen var misfornøyde og noen virket likegyldige. En av elevene syntes at det var mer interessant å se på utstilt krigsmateriell, derav andre mente at mindre objekter og mer tekst, bilder og lyd var en god forutsetning for å lære. At elevene ikke forstod diagrammet “*Krigens anatomi*” kan tolkes som resultat av flere mulige årsaker:

Enten var diagrammet for avansert og trenger mer modning hos elevene for å forstås, ellers gikk Kristensen for raskt igjennom diagrammet før meningen bak rakk å synke inn. Eller så var diagrammet litt for abstrakt for deres aldersgruppe, og vil antagelig ha en større effekt på en videregående klasse.

Uavhengig av erfaringen elevene hadde fra Narviksenteret, virker det som at elevene mener at historiefaget *kan* ha en innvirkning på folks liv. Det slo meg spesielt da en av elevene sa: “Hvis man lærer hvor dumt det er, ser man hvor dumt det er.”

Men også da de uttrykte ønske om å lære mer om sivilt tap i krig for å forstå mennesker og samfunn bedre. Jeg tolker det som at elevene vil ha mer dybdekunnskap for å forstå verden og det samfunnet vi lever i. Også fordi de mener at kunnskap kan være et våpen mot hat. Men for å oppnå dette må lærerne deres engasjere dem i større grad, bruke boken mindre, se mer film og benytte seg av kunnskap man finner utenfor lærebøkene. Elevene vil altså ha mer aktiv læring. Jeg får ikke inntrykk av at elevene kommer til å oppsøke den kunnskapen på egenhånd med mindre de er spesielt interesserte. Derfor er det viktig for dem at lærerne benytter seg av

kompetansebygging i timene. Elevene synes nok ikke at det er deres oppgave å utrydde rasismen i verden, men de virker engasjerte nok til å bry seg om sine medmennesker. Og det virker til sist som at de synes det er viktig å forebygge rasistiske holdninger med *mer* kunnskap, åpenhet og ikke minst *respekt*.

7 Jødisk Museum Trondheim

7.1 Handlingssammendrag

30.mai 2017 var jeg på Jødisk Museum i Trondheim for å overvære en byvandring sammen med en 9.klasse. “Formidlingen er tenkt til å øke kunnskapen om norsk-jødisk liv, historie og jødisk kultur og tradisjoner.”⁹¹ Ettersom byvandringen er en del av Den kulturelle skolesekken blir undervisningsoppleggene basert på Kunnskapsløftets mål for de ulike trinnene. Museets mandat er å ta vare på, videreføre og formidle kunnskap om jødisk religion, kultur og historie i Midt- og Nord-Norge.

Jødisk museum Trondheim skal gi et innblikk i den jødiske historien i den nordenfjelske regionen ved å ta vare på fortida, videreføre den inn i nåtida, og med det bidra å utvikle framtida. Museets formål er å fortelle om jødisk innvandringshistorie til Midt- og Nord-Norge, hvordan jødiske innvandrere har integrert seg i samfunnet og skape større åpenhet om Holocaust. Alt dette skal ha en overføringsverdi til hvordan vi møter innvandring i 2017 samtidig som man retter søkelyset på hvordan rasistisk begrunnet utryddelse fungerer gjennom beskrivelsene fra Holocaust.⁹²

Min kontaktperson ved museet var Lise Paltiel som er lærer og formidlingsansvarlig ved museet. Paltiel er barnebarn av Julius Paltiel. Julius Paltiel var en av de norske jødiske fangene som overlevde Buchenwald, sammen med brødrene Pavel og Assor Hirsch fra Trondheim, Samuel Steinmann fra Oslo og den tsjekkisk-norske psykiateren Leo Eitinger. De ble frigjort 11.mai 1945 av amerikanske soldater. En av soldatene som frigjorde de norske jødene var Paltiels fetter, Joseph Mendelsohn som jobbet i det amerikanske forsvaret.⁹³ Etter Holocaust grunnla Paltiel Jødisk museum i 1997, på Kalvskinnet i Trondheim, med den hensikt å formidle norske jøders

⁹¹ <http://www.jodiskmuseum.org/Om%20museet.html>

⁹² <http://www.jodiskmuseum.org/Om%20museet.html>

⁹³ Kilde: Lise Paltiel.

historie for bevissthetsgjøring om Holocaust. Museets motto er “Du skal fortelle til dine barn”. I dag formidler Lise Paltiel historien om sin bestefar og norske jøders historie i Trondheim. Både de som bosatte seg og livnærte seg i Trondheim, de som døde under Holocaust og de som overlevde.

Gjennom byvandringen i Trondheim ble vi tatt med til hus og leilighetskompleks hvor de norske jødene levde og drev forretninger. Man får et innblikk i de norske jødernes historie fra de immigrerte til Norge mot siste halvdel av 1800-tallet og hvordan de bosatte og livnærte seg i Norge. De første jødene som kom til Trondheim kom hovedsakelig fra Øst-Europa, mye på grunn av den sterke bølgen av antisemittisme som preget Europa mot slutten av det 19. århundre. Ettersom forbudet mot jødisk innvandring til Norge ble opphevet i 1851 fikk jødene mulighet til å slå seg ned i Norge. I Trondheim satte jødene tydelig preg på byen og hadde det nærmeste Norge kunne kalle et jødisk kvarter. Dette området finner du i Nerbyn og kvartalene mellom Kjøpmannsgata, Olav Tryggvassons gate, Søndre gate og Fjordgata.⁹⁴

Gjennom mellomkrigstiden var bestod store deler av byens manufakturhandlere av jødiske familier. Noe som satte tydelig preg på byen ved inngangen av forrige århundre. Noe av det som gjorde den jødiske minoriteten så tydelig i bybildet var blant annet det at butikkene holdt åpen på søndager. Mange av bygningene på Brattøra ble nemlig bygd av jødiske familier, og forteller derfor historien om den jødiske innvandringen den dag i dag. Men etter Holocaust forsvant forretningene og det er lite som viser hvor tydelig preg jødene hadde satt på byen. Derfor er det blant annet satt ned snublesteiner til minne om jødene som levde og drev forretninger i disse byggene.

⁹⁴ <http://www.jkfest.no/index.php/artister/117-byvandring>



Figur 4: Foto: Privat. Lise Paltiel viser frem snublesteinene under byvandringen

En av historiene som ble nevnt og som tydelig gjorde inntrykk på flere av elevene var historien om Cissi Klein. Hun ble hentet ut av klasserommet på en vanlig skoledag da hun ble deportert. Paltiel fortalte at de hadde snakket med tidsvitner som var tilstede i klasserommet og den dag i dag sliter med dårlig samvittighet for at de ikke viste tydelig motstand da Klein ble arrestert. Inne på www.snublestein.no står det mer informasjon om både Cissi Klein og flere av de andre norske jødene som ble deportert. Historien om Cissi Klein er en av mange skjebner man får høre om under byvandringen, og hun ble drept kort tid etter hun ankom Auschwitz. Men museet gjør også et poeng av at ikke alle jødene man lærer om under byvandringen ender opp i deportasjon og død. Noen flykter over til Sverige og overlever. Men da denne historien omhandler et barn, blir det tydelig i gruppa at det gjør et inntrykk. Det blir prat om hva de selv ville gjort hvis en av deres egne klassekamerater skulle blitt tvunget ut av timen, av politiet og sendt i en konsentrasjonsleir.

Noen av elevene viser helt tydelig at det er en forferdelig historie. Og denne historien blir dessuten et tema under intervjuet.

7.2 Det kvalitative intervjuet

Intervjuet begynte veldig rolig. Elevene var litt usikre på hva slags spørsmål de skulle få. Jeg spurte elevene om de visste hva historiebevissthet var, og de sa de forstod hva det var men at de ikke greide å gjenfortelle det. En av elevene sa han mente det var å forstå sammenhengen i historien. Ikke fordi det er en veldig essensiell del av intervjuet, men rett og slett bare fordi elevene skulle få en forståelse for hva intervjuet handlet om. Jeg opplevde å få betraktelig mye mer stoff fra elevene i dette intervjuet, og av den grunnen har jeg valgt en litt annen nedskrivning enn i de foregående intervjuet. Jeg har valgt å nevne kjønn i besvarelsene fordi jeg så at det ville gjøre intervjuet mer ryddig med hensyn til de lange besvarelsene de ga.

7.3 Elevenes opplevelse av byvandringen

Mitt første spørsmål dreide seg om elevenes opplevelse av byvandringen. Elevene virket interesserte i å besvare spørsmålene fra starten, selv om det tok litt tid å komme i gang. De besvarte med at de var overrasket over hvordan de fikk se hjemplassen sin i et nytt lys, og at de fikk et litt annet forhold til steder som de aldri hadde lagt merke til tidligere. Slik som elevene sier her:

Jente 1: “Jeg opplevde at jeg fikk se ting.. altså, bygninger og steder i en by som jeg har vokst opp i, på en helt ny måte. Og at jeg liksom fikk tilknytning til ting som andre hadde hatt tilknytning til.”

Jente 2: “Det var ganske sterkt å høre historien til de andre folkene. De var jo helt vanlige folk som oss. Så de opplevde alle disse tingene, det var jo ikke akkurat hyggelig.”

Gutt 1: “Du fikk på en måte nye relasjoner til bygg i byen som du har visst om lenge. Som for eksempel 7/11, som da var en tidligere butikk eid av jøder. Det ga meg et nytt lys på dem. Det var artig å få andre perspektiv på ting.”

Gutt 2: “Vi fikk se byen på mange forskjellige måter. Og fikk vite ting som man kanskje ikke visste om før.”

Jeg gikk så videre med å spørre dem om hvilke inntrykk de satt igjen med etter byvandringen. De sterkeste inntrykkene virket å omhandle behandlingen av jødene i deres nærområder. Elevene synes tydelig at denne historien blir levende når de forstår at det har skjedd i steder som de har et forhold til, og steder som er en naturlig del av deres liv. Dette spiller helt tydelig inn på elevenes empati og har en innvirkning på deres følelsesliv:

Gutt 1: “Det vi lærte om jødene var hvordan de ble behandlet. Og du skammer deg litt over hvordan de ble behandlet. Og spesielt når du hører hvordan det skjedde i din egen by. Det er noe annet enn å høre at det skjedde noe annet sted i landet da. Men når det har skjedd i din egen bakgård, det er en annen følelse da.”

Jeg spør dem så om de mener at historien blir annerledes enn å lese den i en bok. De svarer deretter:

Gutt 1: “M-m, du får høre og se hvor ting faktisk skjedde.”

Jente 1: “Ja, det blir mye mer ekte. Spesielt når du går ut og ser det i din egen by. Da blir det mer ekte.”

Ettersom dette er noe som har utspilt seg i elevenes hjemby, lurer jeg på hva de tenkte underveis da disse historiene ble presentert for dem. Hva slags tanker vekte det i elevene?

Jente 1: “Jeg ble veldig overrasket over mange ting som jeg har hørt. Ting som jeg ikke visste hadde foregått i byen.”

Jeg: “Som hva da?”

Jente 1: “Sånn som Cissi Klein. At hun ble tatt ut av klasserommet sitt i en helt vanlig, daglig situasjon på en måte, og at det så skjedde noe så forferdelig.”

Når elevene nevner Cissi Klein, lurer jeg på hva som var grunnen til at nettopp denne historien gjorde inntrykk. Her tenker jeg at det kan være flere muligheter: Cissi Klein representerer en aldersgruppe som de selv kan relatere til, og var i en livssituasjon som de selv er i. Som skoleelev ble Cissi Klein arrestert i skoletiden mens hele klassen stod og så på. Bare de som har vært unge skoleelever selv vet hvor vondt det er å bli irettesatt foran klassen sin. I dette tilfellet ble Cissi Klein arrestert av høyere makter og tvunget ut av en kjent og trygg situasjon, og deretter sendt ut i en helt ukjent situasjon. Cissi Kleins skolekamerater visste jo ikke den gangen at hun ville bli

drept i Auschwitz, men det vet elevene som var med på byvandringen nå. Empati er evnen til å sette seg inn i andres situasjon, og her virker det som at det er akkurat det de gjør.

Sånn som når en av Jente 2 sier: “Altså, det er ganske sterkt at det her skjedde med et barn. At det er en del av oppveksten deres, og at det er en sånn barriere i hverdagen deres.”

Jeg spurte henne om det gjorde noe spesielt med henne å høre om dette, hvorpå hun svarer:

“Ja, altså, man sammenligner det med seg selv. Og jeg vet ikke hvordan jeg kunne klart det selv.” Gutt 1 kommenterer deretter: “Det var tøft å høre historien deres. Hvor tøft det var å leve i den tiden.”

Jeg spør om de tror det er mulig for en person som har ekstremistiske holdninger å bli påvirket av et slikt besøk. De svarer:

Jente 1: “Ja han kunne kanskje sett at noe veldig likt har skjedd før. Sånn at de kan se at det er det samme og hva konsekvensen av det har vært. Og da kan de kanskje tenke annerledes.”

Gutt 1: “På den turen så vi at det var helt vanlige bygg og helt vanlige folk (jødene) som drev i dem. Og de var jo ikke noe farlige. Så leste de den artikkelen av han politimannen, eller hva det nå var. Så sa dem at de (jødene) var veldig snille og prøvde å ikke bryte noen regler. Og det kan jo endre måten de blir sett på i ekstreme miljøer.”

Under omvisningen fortalte Paltiel kort en historie om en politimann som på tidlig 1900-tallet skrev i en avis om at jødene var lovlige borgere, mens vi stod utenfor bygget som hadde rommet Forvaltningskontoret/Likvidasjonsstyret. Her hadde det jobbet en nordmann som hadde ansvaret for å ta over jødene boplass og eiendeler. Det elevene blir presentert for her, er et bilde av Holocaust som et samspill mellom nordmenn og nazistene for at den systematiske utryddelsen skulle være mulig å gjennomføre. Paltiel forteller nemlig at nordmannen som hadde ansvaret for å ta over jødene boplass og eiendeler også var en del av arrestasjonsprosessen av de jødene som skulle deporteres. For at denne utryddelsen skulle skje, måtte den også gjennom flere ledd og flere prosesser. Her var også nordmenn delaktige, og dette får elevene vite. De får også høre om en mann i maktposisjon som forsvarer jødene i et offentlig forum. Og Gutt 1 husker også dette fordi han nevner det. I samtale med Paltiel får jeg bekreftet at dette var to separate historier. Men

elevene viser tydelige tegn til at dette gjorde inntrykk. Både at en nordmann ytret motstand til jødehat i offentligheten, og en nordmann som var delaktig i utryddelsen av jødene.

Jeg spør Gutt 2 om han har noen spesielle tanker om samme tema som han hadde lyst til å bidra med. Han virker litt usikker på hva han mener og svarer derfor helt ærlig at han ikke vet. Han deltar han ikke noe særlig i samtalen, men han virker avslappet og interessert i temaet fordi han har et våkent blikk og lytter aktivt til de andre elevene.

7.4 Elevenes forhold til historieundervisning

Jeg vil gjerne vite mer om elevenes forhold til historieundervisning i skolen. Elevene blir raskt engasjerte da jeg tar opp dette temaet. De viser en interesse for historiefaget, gestikulerer mens de snakker og har veldig mange meninger. De er også raskt ute med å trekke paralleller mellom fortid og nåtid. Elevenes historiebevissthet blir veldig synlige gjennom besvarelsene deres.

Jente 1: “jeg synes det er et veldig artig fag. Spesielt i de temaene vi har begynt å ha om i det siste, i nylige hendelser. Sånn som andre verdenskrig. Så ja..”

Jente 2: “Jeg synes også at nylige hendelser er veldig mye mer interessant enn eldre, sånn at man kan forestille seg at dette faktisk har skjedd og ikke bare er en tekst i historieboka.”

Gutt 1: “Jeg tenker det samme, og at historie er et spennende fag. Og når du kommer nærmere nyere historie da. Og kommer nærmere mot tiden vi lever i og den dagen vi er i dag da. Det er lettere å kjenne seg igjen enn når man leser om Frankrike og den franske revolusjonen. Da er det mye mer spennende med andre verdenskrig. Vi skal ha om den kalde krigen til neste år.”

Gutt 2: “Ja, faget er ganske morsomt, og det er artig å høre historiene og hvordan det har vært og sånn.”

Jeg spør videre hva som er grunnen til at de synes historiefaget er spennende, og hvorfor de liker å ha det som fag. Også her merker jeg at elevene trekker frem de tre tidsdimensjonene og prater om å sette enkelthendelser i sammenheng med fortiden. Spesielt når Jente 1 sier følgende: “Det er litt vanskelig å sette fingeren på akkurat det som gjør det spennende. Men det er litt sånn at det artig å kunne trekke paralleller til det som skjer nå. Litt sånn at “på grunn av det her er så skjedde det her, og det her gjør at det ble sånn”. Så det blir på en måte spennende på grunn av det. Også

er det spennende fordi at fordi ut av mitt eget hode kan jeg forstå mer av det som skjer rundt meg.”

Når Jente 1 sier at hun liker historie fordi at hun kan se direkte årsaker til at ting har blitt som de har blitt, virker det som at hun liker historiefaget fordi kunnskapen gagnar henne. Hun ønsker å forstå verden og samfunnet, og det kan historiefaget hjelpe henne med. Litt som Gutt 1 sier her: “Det er artig å liksom å dra paralleller og kunne se på grunnleggende og utløsende årsaker for ting som skjer i dagens samfunn. Hvordan samfunnet endrer seg og drar paralleller til ting som har skjedd tidligere. Det gir en dypere forståelse av samfunnet også.”

Jeg ønsker å finne mer ut om hvordan historieundervisningen foregår på skolen deres. Har de varierte undervisningsformer? Blir det mye tavleundervisning? Hvordan opplever de lærestoffet? Jeg spør derfor helt enkelt hvordan historieundervisningen fungerer på skolen, der Jente 2 svarer rett frem: “Det er mye tavleundervisning. Også leser vi en del i boka.”

Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål der jeg lurer på om hun mener lesing i boken under skoletimene. Hun nevner nemlig ikke lekser med en gang. Men det gjør hun når jeg kommer med oppfølgingsspørsmålet.

Jente 2: “Ja. Men også hjemme.”

Jente 1: “Ja.”

I tillegg til å ha leselekser så sier elevene at historieundervisningen preges av tavleundervisning og lesing i timene. Og når det kommer til hvordan elevene *ønsker* at historieundervisningen skal foregå blir det veldig raskt mer engasjement i samtalen. Av en eller annen grunn utløses det mye følelser og tanker rundt hvordan de ønsker å lære og hva de savner. Dette har også vært en gjenganger i de foregående intervjuene, og derfor vil jeg gjerne ha denne gruppas perspektiv på dette temaet. Jeg spør derfor hva elevene savner i historieundervisningen, slik den foregår nå.

Jente 1: “Det er kanskje litt vanskelig å få til, men litt sånn visuelt og få det sånn fysisk sett tingene som skjer ... Det er litt vanskelig å forklare det, men at det ikke bare blir tekst og at vi

leser og lære om ting som har skjedd på den måten. Som for eksempel denne vandringa, at vi får sett mer så får vi også forståelse for det.”

Jeg spør Jente 1 om hun mener aktiv læring. Jente 1 smiler og nikker. Jeg begynner å forklare kort hva DKS-programmet *er* for å innlede neste spørsmål. Og at denne byvandringen er en del av det programmet. Jeg stiller så spørsmål om hva elevene synes om DKS og et slikt opplegg som de nettopp har vært med på.

Gutt 2: “Jeg liker godt å ha det fordi det er lettere å forstå hvorfor det skjedde, og sånn. Og for å få se det litt med egne øyne.”

Jente 1: “Det gjør det også mer spennende i stedet for å, hver dag, sitte på samme pult og lese samme boka. Og du får liksom ... ja, det blir liksom mer spennende.”

Jente 2: “Hvis man bare leser så er det veldig lett at det bare forsvinner igjen, og at man ikke får det helt med seg hva som faktisk sies. Så hvis man faktisk gjør noe som det her, så er det faktisk lettere å få det til å sitte fast. Og man kan koble det med en bygning, for eksempel.”

Gutt 1: “M-m, for det å sitte i et lite klasserom med en bok, det kan være fryktelig kjedelig. Det å få komme seg ut i frisk luft og få se hvor ting skjedde i stedet for å bare lese om det så er det noe helt annet. Du føler du skjønner mer av å faktisk være der.”

Jeg tolker elevenes toneleie, kroppsspråk og måten de ser på hverandre når de snakker om dette dithen at de kjeder seg under ordinær historieundervisning. Når de nevner at de savner frisk luft, at de leser for mye og at de er sultne på å oppleve mer, så skjønner jeg det slik at historieundervisningen ikke fungerer så optimalt som den burde. Elevene uttrykker ikke at de lærer tilstrekkelig. Men sier ingenting om at de synes at historieundervisningen er kjedelig. Tvert imot viser de tegn til stor lærelyst, men at det er flere faktorer som hindrer dem i å gjøre nettopp dette: å lære. Og på grunn av dette spør jeg dem om det de mener er at historieundervisningen er kjedelig. Alle elevene svarer umiddelbart “ja” i kor, og det er derfor ikke tvil om at det er det de mente. Men likevel spør jeg: “... selv om dere synes det er spennende?” For dette ender opp med å bli en tosidig sak. De liker historie, men de liker ikke historieundervisningen. Alle svarer “ja” i kor igjen og ler, før Gutt 1 følger opp med: “Kjedelig når det blir for mye lesing i boka, og at vi

kun er i boka. Det er ikke artig å bare sitte i ro i lang tid og bare lese det samme, hele tiden. Men det å få utforske og oppleve noe annet ...”

Fordi vi er inne på undervisning føler jeg at det er viktig å danne et bilde av hvilket forhold de har til historielærerne sine. Jeg spør derfor om de føler at lærerne er engasjerte. Elevene ser deretter på hverandre og ler før de svarer:

Jente 1: “Både og?”

Jente 2: “I historie så er de jo ganske engasjerte.”

Jente 1: “Ja. Så det er ikke nødvendigvis det som er problemet? Men.. det..”

Jente 2: “Men det er kanskje ikke det samme type engasjement som vi har da..”

Jeg: “hva tenker du på da?”

Jente 2: “Altså, at lærerne våre liker tavleundervisning. Mens vi vil heller ut å se det selv. Kanskje lærerne våre har bestemte måter de liker å formulere ting på. Men det fungerer ikke for oss.”

Gutt 1: “Vi er ikke en klasse som liker godt å sitte i ro. Så jeg tror vi kunne hatt godt av å komme oss mer ut og oppleve ting der enn å sitte der i et rom med dårlig luft og lese.”

Jeg stusser litt på det svaret jeg får. På akkurat dette tidspunktet i samtalen får jeg følelsen av at tavleundervisning og lesing i seg selv er synderen, og at de heller vil lære all historie utenfor skolen. Jeg er rett og slett ikke helt sikker på om jeg forstår helt rett hva de skal frem til. Mener de at de vil ha variert tavleundervisning, eller mener de at all historieundervisning skal foregå med et visuelt fokus? Altså, at de enten må besøke museer og monumenter, eller for eksempel se film. Derfor lurer jeg på om de synes det finnes en mellomting mellom mye lesing og opplegg som byvandringen de nettopp var med på. Svaret jeg får fra Jente 1 gir en litt større klarhet. Hun mener at for at man skal ha godt nok utbytte av en byvandring burde man ha et kunnskapsgrunnlag man kan bygge videre på. Slik som hun sier her:

“Jo. Hvis du skal ut å gå i byen så må du ha et grunnlag for å gå ut. Ting som du kan ta utgangspunkt fra, da. Du må vite hvordan det var for folk å leve i Norge på 1800-tallet, for eksempel. Og det er litt vanskelig - kan være vanskelig å lære om det ved bare å gå rundt. Så noen ting er faktisk bra å lære, som du må lære av å lese i ei bok eller via tavleundervisning for å faktisk kunne forstå det. Men andre ting, nyere ting, sånn som hvor jødene bodde, det kan være fint å se visuelt spesielt når det går an å se det. Når det er så tilgjengelig som det er her.”

7.5 Elevenes forhold til læreboka

Jente 1 sier at det er bra å lese i bøker for å lære, men for å utvide kunnskapen sin så er det fint å også kunne gå ut å oppleve stedene hvor hendelsene tok sted. Men, hvis du går til disse stedene uten å ha noen form for forhåndskunnskap, så vil det bli vanskelig å få godt nok utbytte av en slik byvandring. Jeg føler Jente 1 er inne på noe veldig sentralt og interessant med akkurat dette utsagnet. Hun viser en forståelse for hvor mange kilder det er til økt historiebevissthet, uten at hun kanskje ikke skjønner at det er nettopp dette hun prater om. Jeg tenker på Eric Bernard Jensens åpne skalamodell som viser hvor mange kilder det er til historiebevissthet. Og jeg lurer derfor på hvor mye elevene egentlig bruker læreboka i undervisningen. Så jeg spør dem om nettopp dette, og de mener selv at de bruker boken i alt for stor grad. Og kanskje på feil måte. Elevene svarer følgende på spørsmål om bruken av læreboka:

Jente 2: “En del.”

Jente 1: “Ja, men det er en del som mener at den ikke er så bra, fordi den forklarer ikke ting så bra.”

Jente 2: “Den legger ofte vekt på feil plass. Eller sånn på andre plasser enn vi har trengt da.”

Når elevene nevner hvordan læreboka er lagt opp blir jeg straks interessert i hva de mener om den. Når elevene mener at lærerne låser seg til boken for mye, blir læreboka en stor kilde til deres historiekunnskap. Derfor er det også viktig at jeg får et bilde av hvordan læreboka som kunnskapskilde oppleves. Derfor spør jeg om de har noen eksempler på hvordan den blir brukt og hva de mener ikke funker. Jente 2 sier at hun ikke kommer på noen spesifikke eksempler, men Gutt 1 har sterke meninger om hvordan læreboka er lagt opp:

“Så er boka ganske rotete. Og det står veldig rotete. Det gjør seg ikke ferdig med en ting før den begynner på noe annet. Du føler aldri at du får med deg alt om en ting før det står noe nytt om det du leste om for tre sider siden. Og da får du ikke den fulle forståelsen du kunne fått da saken ble avsluttet for tre sider siden da.”

Jente 1 følger opp med å si “Det gjør ikke at det blir noe artigere å ha historietimer og tavleundervisning.”

7.6 Historieundervisnings funksjon

Jeg blir videre nysgjerrig på hva de synes om viktigheten av en historieundervisning. Så jeg spør elevene om de synes at historieundervisning er viktig for oss eller ikke. Elevene later til å synes at historie er viktig, men at det også har sine forbehold:

Gutt 1: “Ja.”

Jente 1: “Til en viss grad i alle fall. Det er veldig viktig å forstå det som har skjedd, for det tar bort noen av fordommene, kanskje? Ja.. Det er litt vanskelig å forklare, men jeg synes det er viktig å forstå hvorfor ting skjer da.”

Jente 2: “Det er viktig å unngå at de samme tingene skjer igjen. Så hvis man klarer å se at noe veldig likt har skjedd før, så kan man kanskje unngå at det samme skjer i fremtiden.”

Når Jente 1 sier “... til en viss grad”, lurer jeg litt på hva hun mener. Mener hun at historieopplysning bare kan hjelpe oss opp til et punkt der den slutter å tjene sin hensikt, eller mener hun at det kommer an på hvor god historieformidlingen er?

I begynnelsen av intervjuet forklarte elevene at de forstod hva historiebevissthet er, men at de ikke klarer å forklare det. En av elevene mente at det var å se sammenhengen mellom fortid og nåtid. Når jente 2 nå sier at det er viktig å forstå fortiden for å se sammenhengen mellom de feilene som ble begått tidligere og de som blir begått i dag, får jeg en følelse av at historiebevisstheten er noe de klarer å både forstå og formulere uten problem hvis de bare får de riktige spørsmålene. Uten at det betyr at elevene nødvendigvis sitter med svarene på hva historiebevissthet kan gjøre med samfunnet, viser de likevel en evne til å reflektere over verdien

av historieundervisning og de konsekvensene det kan medføre når man enten kjenner til eller ikke kjenner til fortiden. Jeg blir stadig *mer* interessert i temaet vi beveger oss inn på nå, og spør *derfor*: “Tror dere det er mulig å stoppe fordommer med historieundervisning?”

Jente 1: “Kanskje ikke helt. Til en viss grad.”

Jente 2: “Kanskje ikke med selve undervisninga, men at vi er bevisst på hva som faktisk har skjedd og blir mer bevisst på det som skjer akkurat nå da.”

Gutt 1: “Enig.”

Gutt 2 lytter til det de andre sier og nikker veldig tydelig. Jeg anser nikkning som et tegn på at han er enig, men for å være sikker spør jeg likevel.

Jeg: “Jeg ser du nikker, betyr det at du er enig?”

Gutt 2 ser på meg og nikker mens han sier “m-m”.

Elevene er igjen inne på kjernen i det historiebevissthet handler om. Elevene forklarer at det ikke bare handler om selve undervisningen, men at de handler om å ha en grunnleggende bevissthet om fortiden for å kunne påvirke det som skjer i dag. Dette er noe de gjentar ofte, og måten de ordlegger seg på og måten de gestikulerer med hendene gir meg en følelse av at dette er noe som faktisk betyr noe for dem. De viser at de følger med på det som skjer i verden og prøver å dra paralleller til det de allerede har lært.

Jeg: “Ser dere noen paralleller mellom det som har skjedd før og det som skjer i dag? Og i så fall hva er det?”

Nå begynner elevene å trekke paralleller mellom fortidens nazisme og islamhat.

Jente 1: “Det er veldig likt det jødehatet som har vært og det hatet som er mot Islam nå. Det skjer litt av det samme da.”

Jeg: “Har dere noen opplevelser av dette som dere kommer på?”

Gutt 1: “Benjaminsaken” (Benjamin Hermansen). “Han som var drept fordi han var mørk i huden, kan sammenlignes litt med jødehatet. Bare at det var mot religion og ikke hudfarge” (altså, jødene ble forsøkt utryddet på grunn av religion mens Benjamin Hermansen ble drept på

grunn av hudfarge).

Jeg: “Men vet du hvem det var som drepte Benjamin Hermansen da?”

Gutt 1: “Ja, det var nazistene.”

Jeg: “Har dere lest noe på nettet som dreier seg om rasisme og hat?”

Gutt 1: “Ikke som jeg husker. Men jeg har jo lest ganske mye nedlatende holdninger om andre kulturer og sånn. Det har jeg gjort. Det finner man jo overalt.”

Jente 1: “Jeg kjenner litt på ... Ehm ... Jeg kommer ikke på noen konkrete saker, men kjenner litt igjen det der å hate en spesiell gruppe eller noen folk, bare litt ... det virker som at det bare er for å hate dem? Eller at de har gjort noe for å få dem mot seg, men at dem er forskjellige. Og det har gjentatt seg og er litt konstant i samfunnet. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det. Men.. eh, at vi alltid skal ha noen å skylde på. Og at det ikke er nødvendigvis deres feil. De vi velger å skylde på.”

Både jentene og guttene virker å mene at frykt og hat henger sammen. De henviser spesielt til muslimer når de snakker om dette. Også særlig når de henviser til sterke autoritære skikkelser og offentlige organer som de mener er med på å skape denne frykten; henholdsvis media og politikere.

Jeg: “Hvorfor tror dere at et slikt hat oppstår?”

Gutt 1: “Jeg tror det ligger i menneskelig natur, at om det er noe vi ikke liker så er vi raskt ute med å finne noen å legge skylda på for å ta skylden bort fra oss.”

Jente 2: “Ja, man er veldig lett for redd for det man ikke er vant til eller har sett før. Også vil man ha det man er vant til. Så når det da kommer noen og gjør ting annerledes enn seg selv så blir man kanskje litt redd for det, eller noe sånt.”

Jeg: “Tror dere det er det som skjer i dag?”

Jente 1: Jeg tror det er en del av det som skjer i dag. En stor del av det som skjer i dag. Og jeg tror at det en av hovedgrunnene til at det gjentar seg. Også det at vi ser det i forskjellige grad på sosiale medier og sånn. Hvis det er på noen måte noen som oppfører seg annerledes og sånn så er det lettere å liksom å hate på det. Og i tillegg så har du et ekstra skjold på deg. For du sitter jo på en måte bak en skjerm som er mellom deg og den personen da. Så blir det på en måte lettere å

uttrykke det du mener.. ja..”

Jeg: “Ja, hvorfor tror dere at folk er så redd, for eksempel muslimer i dag?”

Jente 2: “Jeg tror det kan ha mye å gjøre med IS. Det eneste de ser er jo de ekstreme tilfellene. Og de ser ikke at det er en så liten prosent av alle muslimer som faktisk gjør det de er redd for. Så de drar alle under en kam og tenke at alle muslimer er farlige.”

Gutt 1: “Det er litt av det jeg skrev i norsktentamen min da. At media er veldig raskt til å legge ekstra merke til en innvandrer nordmann.. jeg vet ikke hva det kalles, men ja, men om dem har gjort noe så er de veldig raskt ute til å påpeke det. Da står det innvandrer. Da står det “somalisk-norsk” eller noe. Og da kan det være med på å skape frykt blant befolkninga, for det er det som står veldig ofte. De legger veldig stor vekt på om det er etnisk, eller u-etnisk nordmann. Og det at, når det står det da altså, da blir folk sånn “å ja, de har gjort det så mange ganger, da må alle være sånn”. Det gjør at folk blir redd for andre kulturer selv om det er bare en veldig liten del som er slem da.”

Jeg: “Hva tror dere vi kan gjøre for å bekjempe slike holdninger da?”

Jente 1: “Det er litt vanskelig å si, men vi.. sånn.. Hvis vi er mer oppmerksom på at det skjer i media og sånn, at vi er mer opptatt av å legge merke til at avisene legger mye vekt på om de er etnisk eller u-etnisk, at det at vi er mer bevisst på å se på sakene som er begått av nordmenn så kan vi se at vi er “like ille”. At det kan hjelpe.”

Gutt 1: “Altså, i konklusjonen på norsktentamen min da, så skrev jeg at avisene kunne sluttet å bruke ord som u-etnisk nordmann og slike typer ord for alle som har norsk statsborgerskap er jo nordmenn. I hvertfall når du har bodd i Norge i så, så lang tid. Og at når de slutter med det, så kan det være med på å redusere, liksom, sjansen på at folk blir påvirket av media.”

Når Gutt 1 snakker om media på den måten han gjør, virker det som at han mener at media har store deler av skylden for om rasisme vokser frem eller ikke. Når Gutt 1 også sier at han i konklusjonen på norsktentamen sin skrev at han mener at media kan skifte retorikkbruk når de fronter saker som omhandler mennesker med annen etnisk bakgrunn, blir det tydelig at han mener at media har et stort ansvar for hvordan vi tenker og føler om mennesker fra andre land. Hvis en hvit nordmann begår en kriminell handling så blir han fremstilt som en “bare en nordmann”. Men

har vedkommende en annen hudfarge, til tross for at han eller hun har bodd lenge i landet, blir det presisert av media. Og da spiller det ikke nødvendigvis en rolle om nordmenn med andre bakgrunner er født i Norge eller ikke. De vil bli fremmedgjort og et offer for rasisme.

Jeg: “Tenker du at media har et veldig stort ansvar?”

Gutt 1: “Ja, de kunne gjort veldig mye mer enn de gjør nå da. Det virker som at.. De legger veldig stor vekt på det. I alle fall så gjorde de det i det heftet vi leste⁹⁵. Da var det mange utklipp av aviser der det var kraftig påpekt, hvor det stod at fire av ni ... Eller, det var fem negative. Det stod at fire av ni hadde “nordmann” i seg og resten hadde “u-etnisk nordmann”, tror jeg. Mens kun de positive som skulle få frem Norge til det bedre, da stod det kun “norsk”. Hadde det stått kun “norsk” på alle artiklene så hadde det vært med på å redusere sjansen for at slike tanker oppstår.”

Gutt 1 avslutter svaret sitt med å si at han mener at en lik omtale av alle, på tvers av etnisk tilhørighet vil være med på å redusere sjansen for spredning av rasisme. Han mener at alle nordmenn med norsk statsborgerskap er nordmenn, og at omtalen burde gjenspeile dette. Fordi han har vært inne på spredning av rasisme, så vil jeg også vite mer om elevenes opplevelse av rasisme i Norge.

Jeg: “Har dere opplevd nordmenn som er rasister?”

Jente 1: “Hverdagsrasisme, eller hva man kaller det, det er ikke helt uvanlig. Det er ikke ... Det er vanskelig å se forskjell på når man bare tulle og det er “okay”, og når det faktisk er dårlige og slike fordommer bak det. Så det er veldig lett å bare tenke.. Altså, hvis du høre noen som kanskje er litt rasistiske da, så er det veldig lett å bare ignorere det og tenke at “de tuller sikkert bare”. Så det er kanskje litt vanskelig å se det i dagliglivet.”

⁹⁵ Gutt 1 viser til et hefte med vedlegg som elevene får utdelt når de skal velge temaer å skrive om på tentamen. I dette heftet hadde de visstnok fått avisutklipp med forsider som omhandlet medias forskjells behandling når de omtaler kriminelle med andres “etniske bakgrunn” kontra vinklingen av det de kaller for “etniske nordmenn”.

I Norge er det stadig debatter om rasisme. Debattene omhandler ofte hvilke ord som er akseptert og ikke.⁹⁶ Man har, i løpet av de siste årene, tatt oppgjør med ord som har blitt fjernet av barnebøker, og det har vært intervjuer med utenlandske kvinner og menn som ikke får jobb eller bolig på grunn av sine utenlandske navn.⁹⁷ Debattene har også vært heftige etter regjeringsskiftet i 2013, der innvandrings- og integreringsminister Sylvi Listhaug tatt stor plass i media med sine uttalelser om både asylpolitikk og homofiles rettigheter.⁹⁸ Rasisme er et vanskelig, og det later ikke til at man kan enes om hva som er rasisme i den tiden vi lever i. Og hvis dette er vanskelig å definere mellom fagfolk, kan man da også si at rasisme er et vanskelig begrep å stadfeste for skoleelever? I lys av debatten der ordet “neger” ble fjernet fra Astrid Lindgrens barnebøker, har folk fra alle sjikt i samfunnet debattert ordets betydning og relevans. Og til tross for at ordet blir fjernet fra bøkene, så er begrepet fremdeles ansett som akseptert å bruke, av Språkrådet. Selv om det anbefales å brukes varsomt.⁹⁹ Rasismen kan både være sterkt fremtredende eller skjult. Hva som er grensene før man går over til å være diskriminerende, virker å være svært ulik for veldig mange.

Når Jente 2 da skriver at det er vanskelig å vite forskjellen på hva som er en “ok spøk” og hva som ikke er det, og at det er lett å bare overse rasistiske uttalelser, så er det det mange ting som gjør at jeg lurer på hva slags tanker de ellers har om nordmenn og hverdagsrasisme. På bakgrunn av alle de overnevnte hendelsene, som er mange paralleller som dukker opp hos meg under intervjuet, gjør det at jeg spør videre hva de mener om norsk rasisme. Mener de at mange

⁹⁶ <https://www.dagbladet.no/kultur/storre-tabu-a-dra-fram-rasistkortet-enn-det-er-a-vaere-rasist/66929941>

⁹⁷ <https://www.nrk.no/norge/jobbvansker-med-utenlandsk-navn-1.7947724>

⁹⁸ <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/fremskrittspartiet/frp-politiker-reagerer-kraftig-paa-listhaugs-kristen-tale-hun-er-en-brems-for-homofile-og-lesbiske/a/23940536/>

⁹⁹ <http://www.sprakradet.no/svardatabase/sporsmal-og-svar/neger/>

nordmenn kan bruke rasistiske utsagn selv om de på bunnen ikke er rasister? Sånn som når Jente 2 sier dette:

Jente 2: “Altså, det er kanskje ikke så mange som er direkte rasister. Men ja, som det der med hverdagsrasisme.. slike småting som kan tolkes som rasisme.”

Jeg: “Nå må dere bare korrigere meg hvis jeg misforstår dere helt. Men tenker dere at mange nordmenn ikke i utgangspunktet er rasister, men at ting man sier likevel kan være rasistisk?”

Alle svarer “ja”.

Jeg: “Tror dere at det vi sier – selv om vi ikke mener noe vondt med det, kan ha mye makt? At det kan påvirke samfunnet på en negativ måte?”

Jente 1: “Det kan det godt. Og spesielt når det blir brukt av folk som har makt fra før. Som media hvis de hincer, og det kan virke som at de er rasister.”

Når Jente 1 nevner “folk med makt” begynner jeg automatisk å lure på om de snakker om politikere, ettersom politikere er de mest markerte menneskene med makt i samfunnet vårt - både innenlands og utenlands. For meg er slutningen veldig naturlig å dra, og derfor spør jeg om dette for å undersøke om det er det Jente 1 også snakker om eller ikke.

Jeg: “Men når du sier folk med makt, tenker du da på politikere?”

Jente 1: “Ja, for eksempel. Eller hvis det er kjendiser av noe slag. Eller slike folk.”

Jeg: “Har dere opplevd at folk med makt har brukt negative ord mot ...”

Jeg blir avbrutt av Gutt 1 som bastant sier “Trump”. Og de andre ler da han nevner dette.

Jeg: “Hva synes dere om at han har blitt president?”

Gutt 1: “Jeg er ikke så bekymret som det virker som at veldig mange andre er. For det at systemet i USA er liksom sånn at ting må igjennom flere ledd før det kan godkjennes. Så den der muslimbannlysningen som han hadde tenkt til å gjøre, det lar seg ikke gjøre. Den strider mot grunnloven. Vi trenger ikke bekymre oss for at alt han har sagt er det han kommer til å gjøre. For grunnloven tillater det ikke. Og det skal igjennom flere ledd.”

Siden avhandlingen min undersøker om vi kan bruke historieundervisning for å forebygge rasisme i den norske skolen, er det viktig for meg å finne ut av hva elevene tenker om rasisme i Norge. Når vi er inne på politikk vil jeg undersøke hva de tenker om politikk i Norge. Derfor spør jeg: “Enn i Norge da?”

Elevene tenker seg litt om og er litt usikre.

Gutt 1: “Hun der Sylvi Listhaug, eller hva hun nå heter. Hun innvandringsministeren. Hun er jo, vil jo ... hun er jo imot. Eller, hun vil jo at Norge skal ha et av de strengeste innvandringspolitikken i verden som kan være med på å få folk til å tro at innvandrere er farligere enn de egentlig er. At en politiker står og sier at vi skal være strengest i verden og vi må passe på oss selv og sånn.”

Jeg: “Hva tenker dere andre om det?”

Jente 2: “Det er lett å henge seg på sånn med folk som har mye makt. Og tro at siden den personen er kjent så må de jo ha rett. Når noen er så høyt oppe så er det viktig at man er bevisst på hva man sier.”

Jente 1: “Man liker jo å føle at man er en del av noe. Og liksom være litt sånn sau i en saueflokk. Og da er det litt lett å tenke at “jaja, det er ikke så farlig. Hun er jo politiker. Hun har jo så mye makt. Vi valgte jo hennes. Så da kan det ikke være SÅ ille, liksom.” Men at det kan være vanskelig å gå inn i seg selv og tenke “Er dette noe jeg faktisk er enig i?”. Det er ikke så lett.”

Elevene virker kritiske, men samtidig litt usikre på hva de mener om politikernes retorikkbruk. De forstår at politikere og mennesker i en maktposisjon har stor innflytelse på hva befolkningen kan komme til å mene, tenke og føle ovenfor mennesker med en annen bakgrunn enn dem selv. Det får elevene videre til å reflektere over hva som er riktig og galt under intervjuet. Likevel virker det ikke som at de kommer frem til noen konkret konklusjon om hva de selv mener, eller hva som er deres egne prinsipper. Jeg vet ikke om det er fordi de ikke forstår eller fordi de ikke kan eller vet nok til å ta et spesifikt standpunkt. Jeg er derfor ikke alltid helt sikker på hva de mener bestandig, men jeg ser at de fortsetter å dra paralleller mellom fortid, nåtid og

konsekvenstenking. Noe som gjør at jeg forstår at de har mange tanker om hva de mener er rett eller galt. Men dette betyr likevel ikke at de har tatt et konkret politisk standpunkt.

Jeg: “Tror dere folk tenkte slik før krigen? At det ikke var så farlig?”

Jente 1: “Det kan sikkert være. Det er litt vanskelig å sette seg inn i deres sko, menne.. De tenkte nok ikke på det når det først startet, det var nok når det først ble verre at man tenkte at “oi, hva er det vi har gått med på nå?””

Jeg: “Men la oss si at dere hadde kommet hit i dag... Dette er for øvrig siste spørsmålet, så skal vi runde av. Men la oss si at dere hadde kommet til dette opplegget i dag, og dere hadde hatt noen fordommer mot muslimer, eller jøder. Det kan egentlig være snakk om hvem som helst, egentlig. Tror dere at dere hadde forandret mening etter denne byvandringen, eller tror dere at dere hadde vært helt likedan som før?”

Jente 1: “Jeg tror hvertfall at jeg hadde fått noen nye tanker. Jeg vet ikke om jeg hadde forandret meg noe, nødvendigvis. Men jeg hadde hatt litt mer sånne..”

Jente 2: “Litt flere synsvinkler..”

Jente 1: (ler) “Ja, det er det det heter.”

Jeg: “Litt mer perspektiv, kanskje?”

Jente1 og Jente 2: “Ja!”

Gutt 1: “Ja. Jeg er enig med det dem sier.”

Gutt 2: (nikker). “Ja.”

Intervjuet blir avsluttet og elevene må gå tilbake til klassen sin.

7.7 Perspektiv

I dette perspektivet vil jeg fatte meg noe mer i korthet enn på de to tidligere caseintervjuene. I dette intervjuet var det flere perspektiver som jeg ønsker å trekke frem. Elevenes historiebevissthet er synlig under hele intervjuet, og jeg opplevde at de reflekterte mye mens besvarte spørsmålene mine. Elevene trekker paralleller mellom fortid og nåtid og mener selv at historiefaget er viktig for å kunne forstå hvorfor vi er den vi er i dag. Og hvorfor samfunnet vårt har blitt slik det har blitt. De etterlyser også en mer inngående og engasjerende

historieundervisning som kan lære dem å bruke historiefaget i livet. Elevene forteller at de gjerne vil lære litt mer inngående og savner lærere som kan frigjøre seg fra læreboka og variere undervisningen litt mer. Elevene følte selv at byvandringen var en slik lærings situasjon som gjorde at de fikk stort utbytte av det de lærte, fordi historien ble mer levende. Selv synes elevene at det hadde vært en fordel å ha mer aktiv historieundervisning nettopp av den hensikt at det gir dem rom for å bevege seg, sanse og oppleve historien som noe mer enn en kronologisk historie om årstall i en historiebok. Elevene mener at historieundervisningen *kan* være et nyttig redskap for å forebygge fordommer, rasisme og diskriminering fordi det bidrar til opplysning og forståelse. Men de mener også at de tror det er begrenset hva man kan oppnå hvis ønsket er å forebygge ekstreme holdninger. Det gjorde inntrykk å høre om enkeltmenneskers historie, fordi det utløste empati. Det var historier som de kunne forstå og relatere til på et litt annet nivå. Elevene mente at det var grunnen til at historiefaget kunne brukes for å forebygge holdninger som virker diskriminerende på andre mennesker. Gjennom intervjuet ble politikk og media et fremtredende tema, og jeg mener at dette er et argument for å se på hvordan holdninger produseres og derfor kan motvirkes gjennom opplysning. Elevene nevnte ved flere anledninger at de ser en sammenheng mellom hvordan folk omtalte jødene tidligere og hvordan vi omtaler muslimer i dag, og erkjenner at det ikke er bra. Og derfor mener også en av elevene eksplisitt at media må ta en del av ansvaret for hvordan de velger å omtale mennesker som bor og lever i Norge; hudfarge og etnisitet skal, ifølge en av elevene, være irrelevant så lenge de har norsk statsborgerskap. Eleven mente dette fordi media er vår største opplysningskilde i dag, og er derfor den kanalen som lettest kan spre fremmedfrykt.

DEL 3: Analyse og konklusjon

8 Analyse: Samsvar mellom teori og empiri

Gjennom avhandlingen har jeg redegjort og drøftet for hvordan historiebevisstheten gjør seg synlig i læreplanen i K06, og hvordan DKS legger opp til å undervise etter den norske læreplanen. Jeg har gjort rede for historiedidaktikkens kjerne og lagt stor vekt på de tredimensjonale begrepene *erfaringsrom* og *forventningshorisont*. Empirien er basert på norske skoleelevers opplevelse av historieformidlingen i museumssektoren gjennom DKS. På hvilken måte når DKS sin målsetning med å forebygge rasistiske- og antisemittiske holdninger hos ungdom gjennom historieundervisning?

Oppsummert legger de norske læreplanene opp til at skoleelever skal forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Det vektlegges at elevene skal tenke og drøfte kritisk, analytisk og utvikle evne til refleksjon og dermed utvikle nyanserte tankemønster. En nyansert tankegang vil bidra til at elevene utvikler en demokratisk ryggmargsrefleks som senker risikoen for å bli påvirket av ekstremistiske, diskriminerende og rasistiske holdninger, samt propaganda. Statens langsiktige mål betoner seg med et ønske om å oppdra lovlydige samfunnsborgere som bidrar til demokrati og økt verdiskapning. Grunnlaget for disse evnene blir lagt gjennom sin personlige livshistorie og den formelle læringssituasjonen de får gjennom skolen. Det faglige påfyllet blir videre møtt i det statlige programmet Den Kulturelle Skolesekken og lignende studieturer.

Jeg gjennom avhandlingen vært med på tre omvisninger (Tønsberg, Trondheim og Narvik) i regi av DKS og gjennomført intervjuer med en gruppe i hver av klassene for å undersøke og drøfte deres forhold til historiefaget, til historieundervisning og deres egen historiebevissthet. Elevene hadde mange tanker og refleksjoner om hvordan fortid, nåtid og fremtid henger sammen. De hadde mange følelser knyttet til hvilken rolle historiefaget spiller i samfunnet vårt. Dette skal jeg nå drøfte og samtidig på samspillet mellom teori og empiri i denne avhandlingen.

Det jeg ønsker å vektlegge i analysen er:

- Den demokratiske dannelsesprosessen i læreplanen og i DKS.
- Elevenes historiebevissthet, slik den kommer til syne i caseintervjuene.
- Likheter og ulikheter mellom intervjugruppene
- Historieformidling i skolen. Styrker og svakheter, slik det kommer til syne i empirien.
- DKS sine målsetninger, og om hvorvidt de nås eller ikke.

Dette kommer jeg deretter til å drøfte underveis. Jeg vil også presisere at konklusjoner og slutninger blir bare tatt på bakgrunn av mine funn. Min analyse er basert på det samspillet jeg har funnet mellom teorien innenfor historiedidaktikken og caseintervjuene jeg har gjennomført. Dette er ikke en besvarelse som er ment til å statuere et eksempel for hvordan skolesektoren *burde* organisere historieundervisningen i Norge, men heller ment for å undersøke hvordan man når frem til skoleelevenes historiebevissthet ved hjelp av undervisning.

8.1 Demokratisk dannelselse i K06

Den demokratiske dannelsesprosessen er en sentral del i historiebevissthetens utvikling og funksjon i den norske skolen. Da begrepet *historiebevissthet* ble introdusert i didaktikken, var allerede historieundervisningen i Vest-Tyskland tilegnet en funksjon. Historieopplysningen spilte en rolle i den tiden da man ønsket å løsrive seg fra nasjonalisme. Man hadde allerede sett hvordan historiemisbruk ble brukt som en brikke i et større propagandamaskineri, og dette ville man derfor gjøre vanskelig å gjennomføre igjen. Resultatet ble en historieundervisning blottet for fortolkningsfrihet. Som tidligere nevnt bidro dette til en manglende interesse for historiefaget i skolen hos de tyske elevene, selv om historieinteressen var tilstede på andre områder elevenes livsverden. Men hvis vi ser bort fra den manglende interessen fra elevene og fokuserer på den opprinnelige hensikten med de vesttyske læreplanene, som bidro til den statiske undervisningen, mener jeg at man kan man enkelte likheter med våre egne læreplaner. Hva er utgangspunktet for utformingen av læreplanene?

På den ene siden står vi ikke foran de nøyaktig samme utfordringene i dag som Vest-Tyskland gjorde både før og etter 1945. Men på den andre siden må vi ta i betraktning at tiden vi lever i har mange *like* utfordringer i forhold til spredning av propaganda, ekstremisme, samt kulturell orientering i forbindelse med innvandring og globalisering. Undervisningen i historie er i dag lagt opp til å gjøre oss selvstendig tenkende individer med respekt for menneskeverd, perspektivmangfold og demokrati. I etterkrigstiden lå fokuset på å gjøre historieundervisningen så faktaorientert at det ikke skulle være mulig å misbruke den for propagandahensikter, mens i dag *ønsker* vi å la elevene tolke den i både større og mindre perspektiv. Men vi ønsker å tolke den ved kritisk tenking og større kunnskap om kildebruk.

Vi kan argumentere for at den vesttyske metoden var en metode i en større prosess hvor man prøvde å forhindre fortidens feilsteg. Dette ønsket har ikke forandret seg, og vi kan derfor argumentere for at dette er et likhetstrekk mellom nåtidens og datidens læreplaner. Fremdeles er propagandamaskineriet under Nazi-Tyskland et eksempel på noe vi ønsker å unngå. Men vi har en annen tilnærming til historieformidlingen vår i dag enn det man hadde etter andre verdenskrig. Vi underviser skoleelever, og resten av samfunnet for øvrig, fordi det tjener en hensikt for samfunnet å ha kunnskap om fortiden såfremt vi knytter den til nåtid og fremtid. Vi prøver å distansere oss fra en historieformidling der vi blir fortalt hvordan vi skal forstå historie og *hva* historie *er*. Der man ønsket å bygge opp demokratiet etter en kraftig svekkelse, ønsker vi nå å vedlikeholde det. Det innebærer at vi også må forstå prosesser.

Som jeg har tidligere nevnt i oppgaven, skriver Bøe at historie er et innlysende fag for historiedidaktikken, men hva historie *faktisk* er vil ikke være like innlysende. Historien vil ikke bare være “det som har hendt”, fordi det vil forholde seg til bare et tidsperspektiv. Historien må også betraktes gjennom nåtid og fremtid for å kunne analyseres tilstrekkelig. Tolker man fortiden vil man plassere historiske hendelser i en kronologisk hendelse, men en tolker vil stille seg ovenfor hendelsene og drøfte årsaker og virkninger. De fleste historiedidaktikere skriver om begrepet “historiebevissthet”, og felles for disse er det tredimensjonale tidsperspektivet.

Vi trenger ikke gå mange tiår tilbake for å oppdage at diskriminering av menneskegrupper hadde en langt mer akseptert og synligere plass i samfunnet. Diskriminering og rasisme eksisterer

fremdeles, men viser seg på andre måter enn det man tidligere opplevde. Derfor er rasismens synlighet og begreper under stadige debatter. Fremdeles prøver samfunnet å tilpasse seg og orientere seg i hva som er akseptert og ikke. Men forskjellen fra det vi tidligere har sett og nå er at det er lagt opp til at skoler og utdanningssektoren skal jobbe for å integrere barn i det norske samfunnet gjennom opplysning, språkopplæring og sosial kompetanse. Paragrafer og lover som har gjort minoritetsgruppers livsvilkår i Norge dårlige har blitt fjernet, og staten har stadig jobbet for å forbedre seg i å gjøre plass til mennesker av annen religion og legning. I stedet for at skolen krever at barn med annen nasjonalitet eller språk skal assimileres, ønsker man nå at skolen skal romme andre nasjonaliteter og språk.

I kjølvannet av dette er det stadig debatter relatert til ordbruk, kulturelle utfordringer og integrering. Utformingen av læreplanene har alltid blitt utformet for den hensikten man har ment har vært best tjent i samfunnet på daværende tidspunkt. I den senere tid har vi hatt som mål å oppdra barn og unge til å ha respekt for demokratiet og menneskeverdet på samme tid som man har økt fokus på å styrke fagkompetansen og sosiale ferdigheter. Læreplanen skal i dag tjene flere hensikter på samme tid. K06s generelle læreplan er videreført fra L94 og L97 og blitt videre tilpasset for Kunnskapsløftets hensikt. Den sier følgende:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk.¹⁰⁰

Gjennom kompetansemålene i historie ønsker man at elevene skal utvikle kritiske tankesett og demokratiske holdninger. I de overnevnte tilfellene fra Vest-Tyskland ble utviklingen av

¹⁰⁰ 2.5.2 Demokrati og medborgerskap, Den generelle læreplanen, s.13.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

læreplanen og historiebøkene gjort med den hensikt om å fremme fred, men fremgangsmetodene innenfor måten vi var ulike. Som jeg nevnte i kapittel 1 var den dansk-tyske fagdisiplinen fokusert på begrepsavklaringer, mens den britiske innflytelsen betonet seg med praktisk organisering og utvikling av fagkompetanse. Det var gjennom den dansk-tyske disiplinen vi fikk begrepet *historiebevissthet* introdusert, og dermed ble også tilnærmingen til historiefordlingen forandret over tid. Man skulle begynne å studere historien som en sammenhengende prosess over tre tidsdimensjoner.

Historiebevissthet blir i dag sterkt synliggjort gjennom K06, og dermed gjennom utformingen av DKS. Men det er også styrker og svakheter i utformingen av K06 som må drøftes og belyses i sammenheng med skoleelevers forhold til undervisningen. Jeg skal komme tilbake til DKS litt senere i analysen. Først vil jeg drøfte de ulike sidene ved K06.

8.2 Historiebevissthet i K06

I historiefaget har K06 hatt som et overordnet mål å styrke skoleelevenes historiebevissthet gjennom å ha fokus på historiebevissthetens innhold. Begrepene erfaringsrom og forventningshorisont nevnes ikke i læreplanen, og begrepet historiebevissthet nevnes bare så vidt. Men historiebevissthet er likevel fullt tilstedeværende. Den kommer til syne både i den generelle delen og i kompetansemålene. Slik som her:

Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.

Og slik som i disse kompetansemålene:

- *drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv*
- *drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet*
- *drøfte viktige omveltingar i samfunnet i nyare tid, og reflektere over korleis dagens samfunn opnar for nye omveltingar”*

I disse utdragene er historiebevisstheten tilstedeværende nettopp fordi det legges opp til at elevene skal analysere og reflektere over hvordan fortiden og nåtiden påvirker menneskene som bor i samfunnet. Det vektlegges at elevene skal tenke over hva diskriminering av mennesker innebærer og hvordan forandringer som skjer i samfunnet *nå* kan påvirke samfunnet i *fremtiden*. Og fordi kompetansemålene og læreplanen er utarbeidet med mål om å gi lærerne frihet til å fortolke og undervise etter eget kompetansegrunnlag, vil det også være rom for kreativ utfoldelse og variert undervisning. Det er altså ikke bestemt på forhånd *hvordan* lærerne skal undervise.

Demokratisk dannelse, identitet og historiebevissthet henger sammen i læreplanen. Det er redskaper som er ment til å ruste elevene til å være selvstendige og kritisk tenkende mennesker. Eikeland knytter identitet til det personlige og muligheten til å ta en del i det sosiale fellesskapet slik at en erkjenner at man har felles trekk med andre mennesker. Kjelstadli mener også at identitet og tilhørighet går hånd i hånd og understreker at mennesket må ha en historisk hukommelse for å kunne føle en identitet. Identiteten og historie er ikke identitetsskapende hver for seg og alene, men vil sammen gi oss en forståelse for hva som skaper endringer i et samfunn og dermed skyver samfunnet fremover. På samme tid mener Sanders at politisk dannelse skal fungere som et verktøy som elevene skal bruke til å gjøre seg opp egne meninger om samfunnet. Han mener at det er særs viktig at meningene er elevenes egne, og at det ikke er lagt politiske føringer.

På samme mener jeg at man kan argumentere for at man ikke kan distansere seg helt fra det faktumet at K06 er utarbeidet på bakgrunn av politiske hensikter. Men det er politiske hensikter som blir ansett som sosialt akseptert fordi det er ment for å romme mangfoldet. K06 er nettopp ment for å romme alle elever.

K06 skal også gi frihet til lærere og elever ved å inkludere elevers religion og nasjonale bakgrunn. Men på samme tid må det også presiseres at det ikke legges konkrete politiske føringer på elevene. Elevene blir gitt verktøy til selvstendig tankegang slik at de selv har muligheten til å orientere seg selv i samfunnet og politiske partiers politikk.

Dette fører oss tilbake til utformingen av K06. K06 er lagt opp til å gjøre elevene rustet til å fungere i et demokratisk samfunn, men har ikke ilagt elevene noen politisk retning. Med friheten som kommer med K06 kan man argumentere for at lærere som ønsker å variere undervisningen sin har fått gode muligheter til å utvikle sine egne evner, så vel som elevenes. Men sikrer K06 sine kompetansemål utvikling av skoleelevers historiebevissthet, slik den har som mål?

Slik det kommer frem gjennom i kapitlet om Kunnskapsløftet, presiserer Vera Schawch (Paulssen:2011) at historieundervisningen må skje på bakgrunn av lærerens kompetansegrunnlag. Dette er også i tråd med hva kunnskapsminister Øystein Djupedal sa i 2006:

Det er ansvaret for den enkelte skolen å setje læreplanane ut i live slik at kvar enkelt elev får eit best mogleg utbytte av opplæringa ut frå sine føresetnader og dei måla som er bestemt i læreplanane for dei ulike faga (LK06, 2006a).

Her vil jeg trekke inn hva læreren (anonym) fortalte om egen erfaring. Selv om han tok seg tid til å jobbe med målene i K06, så hadde han likevel lagt merke til en trend ved å undervise i historiefaget hos sine kollegaer:

Likevel er nok trenden den at man bruker langt mer tid på det som har skjedd, kontra det som skjer akkurat nå. Dette henger nok en del sammen med at læreverkene ikke er oppdatert med dagens hendelser, samt at mange lærere ikke har overskudd til å lage gode opplegg som ikke kan hentes "ferdig" fra et læreverk.

Ved siden av dette blir det presisert av Karsten Korbøl at det ikke finnes en veileder i K06. Det nærmeste man kommer til en veileder er Udirs artikkel, *Å lese i Historie*, der det oppfordres å få eleven til å tenke og lese som en historiker.¹⁰¹ Og selv om denne artikkelen finnes tilgjengelig på internett, så kan vi ikke garantere at den har blitt lest av alle historielærere. Dette åpner for en rekke spørsmål som jeg ønsker å belyse:

¹⁰¹ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne-lese-i-historie/>

Har læreren for stor fortolkningsfrihet? Hvis ikke, har majoriteten av norske historielærere tilstrekkelig kunnskap til å ha den fortolkningsfriheten som de har? Er det behov for en veileder? Burde det finnes *noen* føringer for hvordan undervisningen burde foregå? Blir læreren ilagt for stort ansvar når de skal sørge for utvikling av elevenes historiebevissthet? Hvis så, er det begrensninger på tid og kapasitet som gjør at læreren låser seg til gamle læreverk? Hvordan viser dette seg sammenlignet med funnene i min undersøkelse? For å kunne komme nærmere et svar på disse spørsmålene må vi også sette K06 i sammenheng med DKS og skoleelevenes historiebevissthet.

8.3 Historiebevissthet i DKS

Den Kulturelle Skolesekken og historieformidling i skolen kan betraktes som to arter som lever i symbiose med hverandre. Elevenes kunnskapsgrunnlag i skolen er avgjørende for hvordan de tilegner seg kunnskap gjennom DKS. Både utdanningssektoren og kultursektoren er med på å påvirke elevenes historiebevissthet. Men det er også flere faktorer som spiller inn for utviklingen av elevenes historiebevissthet, hvis vi skal tro Eric Bernard Jensens åpne skalamodell.

Menneskets historiebevissthet skapes gjennom flere kanaler og er tilstedeværende allerede før vi begynner på skolen. Den vil også bli påvirket av vår samtid og utvikles gjennom hele livet.

Derfor kan vi også betrakte historiebevisstheten som en modningsprosess. Noe vi også må ta i betraktning når vi studerer elevenes forhold til historieundervisningen i dag. Forstår elevene historien de lærer på nåværende tidspunkt? Eller er det mulig at de, i takt med modningsprosessen, vil forstå historien bedre med årene?

Gjennom intervjuene som ble gjort etter DKS på Jødisk Museum Trondheim, Vestfoldmuseene gjennom prosjektet *Det angår også deg*, og Narviksenteret, undersøkte jeg elevenes forhold til egen historiebevissthet. Det forelå en konsensus mellom alle formidlerne at historiene var viktige for elevene, og særlig på grunn av de urolighetene vi opplever i dag. Alle formidlerne mente at historiene var viktige fordi de hadde overføringsverdi til andre områder i livet til elevene.

Kunnskapen om konsekvensen til hatefulle ideologier blir dermed ansett som et viktig ledd i veien mot å redusere rasisme blant ungdom.

Så er spørsmålet hvordan elevene opplever historieundervisningen: Når DKS frem i sin målsetning? For å komme nærmere en forståelse for om hvorvidt DKS har den effekten man ønsker, må vi studere elevenes svar som en helhet. Jeg har derfor analysert elevenes besvarelser og ønsker nå å presentere deres historiebevissthet slik den kommer til syne gjennom intervjuene. Jeg vil komme til å se på både ulikheter og likheter.

8.4 Elevenes historiebevissthet (slik den kommer til syne i caseintervjuene)

For å finne ut om DKS sin historieformidling har den ønskede oppnådde effekten, er det viktig at man ser på hvilke følelsesmessige reaksjoner elevene delte med meg under intervjuet. Alle elevene hadde, i ulik grad, en følelsesmessig reaksjon på historiene de fikk fortalt. Vi kan helt sikkert si at de fortalte historiene hadde en direkte innvirkning på deres empati basert responsen de ga under intervjuet. Vi kan si at grunnlaget for deres reaksjon bygget i stor grad på at historiene de fikk høre, var enkeltindividenes livshistorie. Elevene fikk et forhold til menneskene i historiene og dermed deres lidelse. De ble eksponert for voldsskildringer som virkeliggjorde både fortellingene og menneskene i dem. Menneskene de lærte om var vanlige sivile, som stort sett levde i samme livssituasjon som elevene selv før krigen. Det bidro til at elevene kunne sette seg inn i historiene de fikk fortalt. De sammenlignet deres egen situasjon med menneskene i historien. De følte flauhet og skam, og mye på grunn av at de ble presentert for historier om nordmenn som bidro til Holocaust. De føler en identitet og tilhørighet til historiene fordi hendelsene har foregått i deres eget nærområde.

Elevene hadde flere utsagn som kunne betraktes i lys av Eikeland (2013) og Kjelstadlis (1999) utsagn om hvordan historie og identitet kan knyttes sammen. For eksempel en av elevenes utsagn etter DKS på Jødisk Museum:

Jeg opplevde at jeg fikk se ting.. altså, bygninger og steder i en by som jeg har vokst opp i, på en helt ny måte. Og at jeg liksom fikk tilknytning til ting som andre hadde hatt tilknytning til.

Hvis vi samtidig tar i betraktning at enkelte av historiene ble knyttet til små detaljer som elevene kunne relatere til, ble også historiene mer virkelig. På den måten ble også det også rørt ved elevenes empati. Et eksempel på dette er et av svarene jeg fikk etter DKS på Berg Fengsel:

Fortellingen om bestefaren til Ulla som stod igjen med fiskekakene, gjorde veldig inntrykk¹⁰². Vi fikk føle på det. Å knytte kunnskap til følelser gjør at vi lærer mer effektivt.

I samme intervju ble det også presisert at de dårlige sanitærforholdene i Berg fengsel gjorde sterkt inntrykk på elevene:

Jeg synes det var ganske ekkelt å vite at de ikke kunne gå på do. Og at de opplevde så mye terror. At de bodde så mange i en liten hytte og at de knapt fikk mat.

Hvorfor gjorde nettopp *disse* historiene så sterke inntrykk på elevene hvis de allerede får undervisning om andre verdenskrig? Dette spørsmålet reiste seg fordi det i første omgang virket som at skildringen av denne type behandling av krigsfanger og jøder var helt nytt for elevene. Det var mer eller mindre forventet at de sterke historiene ville gjøre *noe* inntrykk på elevene, men samtidig virket det som at de sterke skildringene gjorde at elevene fikk et annet forhold til historie enn det de allerede hadde før de kom. Og da var det viktig å se på hvorfor, og om dette faktisk var tilfellet. Var denne typen formidling en ny måte å formidle historie på for flere av elevene?

Noen av elevene nevnte to andre sentrale ting ved historieundervisningen i skolen: For det første mente den ene eleven at noe av det hun kom til å huske best fra historieundervisningen var historien om Mengeles eksperimenter på jødiske barn. En annen elev fortalte at hun kom til å huske godt hvordan de intervjuet mennesker de kjente som hadde opplevd krigen. Dette er et eksempel på hvordan sterke virkemidler og det å knytte historiene til noe personlig gjorde det lettere å huske historien de lærte.

Her må vi se på hvilket forhold elevene i undersøkelsen har til historieundervisning i skolen. I spørsmål om hvordan de opplever ordinær historieundervisning var samtlige av gruppene svært like i sin respons. De hadde lite positivt å si om historieundervisningen sin på generelt grunnlag

¹⁰² Eleven sikter til foredraget med Ulla Nachtstern Tannmand, der hun fortalte at bestefaren så familien sin bli deportert, og aldri fikk se dem igjen. Og det eneste han stod igjen med var en eske med fiskekaker som han hadde fått utlevert.

og brukte stort sett de samme argumentene. Det virket også som at alle elevene i undersøkelsen, på tvers av landet, hadde de samme erfaringene med hvordan undervisningen foregår:

Lærerne bruker for mye tid på læreboka, de leser for mye i timene og løser for mange oppgaver, læreboka er tungt formulert og vanskelig å forstå og lærerne går ofte overfladisk igjennom fagstoffet og samtidig stresser seg for å komme gjennom læreplanen. Elevene ønsker mer dybdeforståelse av fagstoffet enn det de allerede får, de opplever at lærerne snakker *til* elevene og ikke *med* dem, og dette er også knyttet til det elevene opplever som manglende engasjement og motivasjon. Samtidig er tavleundervisningen er for ensidig, lærerne er for lite kreative og historieundervisningen for faktaorientert som gjør at elevene føler at den er for virkelighetsfjern til å forstå. Samtidig er det ønskelig med flere praktiske oppgaver.

Slik det fremstår her, kan det virke som at elevene ikke sitter igjen med tilstrekkelige gode erfaringer til å kunne kalle historieundervisningen god nok. På samme tid er det vanskelig å dra en slik konklusjon kun basert på elevenes utsagn. Likevel må man bemerke seg at dette er elevers erfaringer på tre ulike steder i landet. I punktet om at elevene føler at ordinær historieundervisning er vanskelig å forstå, er knyttet til det de mener er manglende virkemidler. Når elevene opplever å bruke tiden på å løse oppgaver og lese om dødstall, er det vanskelig for elevene å forstå at tallene er faktiske mennesker med egne liv og historier. Under DKS får de en helt annen tilnærming, og det virker som at de forstår det store bildet i en større grad når de klarer å relatere til det som skjer. Under intervjuet med elevene på Berg fengsel sier den ene eleven:

Hva læreren er opptatt av er veldig avhengig av hvem som er læreren. En lærer prøver å sette eleven inn i empatien, mens andre er mer opptatt av dødstallene. Men da er det vanskelig å vise interesse.

Det blir vanskelig for en skoleelev å få kontakt med egen empati hvis historieundervisningen er redusert til å pugge årstall og statistikk, slik som elevene mener de opplever i sin undervisning. Å lære hvor mange millioner som døde under andre verdenskrig vil på den ene siden skape et bilde av krigens omfang, men den skaper samtidig ikke et bilde av krigens *innhold*. Her mener jeg at man kan argumentere for at en elev som er oppvokst i et fredelig land ikke vil kunne være i stand til å forstå krigens natur uten å få den skildret gjennom sterke virkemidler. Det samme gjelder

kunnskap om militær krigshistorie, fordi majoriteten av elevene ikke besitter kunnskap om det militære. Derfor vil det være naturlig å ta elevene med på et DKS-opplegg som omhandler menneskers liv framfor et foredrag om strid.

Elevene nevnte flere ganger at de hadde et ønske om å få et større bilde av volden som foregikk under andre verdenskrig og resten av historiepensumet for øvrig. Dette bunnet ikke ut i et ønske om å lære om vold i seg selv, men heller oppnå en forståelse for hva ekstremisme, rasisme og voldelige holdninger bærer med seg. Noen av elevene nevnte dessuten diskrimineringen av indianere og slavehandelen som viktige historiske hendelser.

Samtidig kan vi se på eksemplet med elevene som likte prosjektet om Mengele og som intervjuet tidsvitner. Dette eksemplet argumenter for at historiefaget er et levende fag, og i noen tilfeller burde kunne betraktes som et teoretisk-praktisk fag når man underviser for ungdommer. På den måten burde også undervisningen være variert. Elevenes refleksjoner viser tydelige tegn på at de forstår mye, men samtidig ønsker å forstå *mer*. Samtidig trenger de den riktige tilretteleggingen for at dette skal kunne skje.

Noe jeg dessuten bet meg i merke var at noen av elevene syntes vi glorifiserte nordmenns rolle under krigen når vi vet at også nordmenn var nazister og nazisympatisører. Dette mener jeg er en indikasjon på at elevene ønsker å forstå mer om prosessene som foregår når ekstreme holdninger oppstår. På elevenes respons virket det som at de mente det er en forutsetning å ha kunnskap om ekstreme holdningers konsekvenser for å kunne forebygge tilsvarende holdninger i dag. De mener at dette er noe de også burde lære mer om utenfor DKS. Dette tar meg videre til neste punkt, for i spørsmål om hva elevene mener grunnen til at rasisme og ekstreme holdninger oppstår, mener elevene at det bunner ut i mangel på tilstrekkelig kunnskap, om både historie og kultur. Elevene mente også at det bunnet ut i en frykt for det ukjente. Det handlet også om miljøet som mennesker vokser opp i (hvis du vokser opp blant rasister, så blir du en rasist selv), arven vi sitter igjen med fra historien (slavetiden, antisemittismen også videre), ord og begrep som stammer fra tiden hvor man åpenlyst ekskluderte menneskegrupper i samfunnet (antisemittisme, apartheid og ord som “neger” og “homo” etc.), og medias omtale om folk med annen etnisitet og hudfarge, og måten de mener media forskjellsbehandler hvite nordmenn og mennesker fra andre

land og kulturer (hvis du har norsk statsborgerskap, så er du en nordmann). Det bunnet også ut i politikere og kjendisers holdninger, at IS skader ryktet til muslimer, og at mennesker er annerledes, som skaper frykt. Dette er henholdsvis mennesker som tilhører en minoritetsgruppe eller er fra en ukjent kultur.

Elevene ser nytteverdien i å lære historie fordi de mener at den økte kunnskapen vil hjelpe dem å forstå egne følelser, tanker, opprinnelse og hjelpe folk å se hverandre som først og fremst et medmenneske før religion og nasjonalitet tas i betraktning. Elevene forstod det slik at hvis historien økte vår innsikt så ville vi også redusere fremmedfrykt. Når det kommer til tanken om å skulle forebygge diskriminerende holdninger, som er grunntanken bak disse DKS oppleggene, kan vi se dette i sammenheng med Bøes essensialistiske og konstruktivistiske synsvinkel og Eikelands tre determinanter¹⁰³:

- sosial og regional tilhørighet
- individuell livshistorie
- nasjonal tilhørighet

Den identitetsskapende faktoren kan man argumentere for å være svært viktig når det kommer til å forebygging. Den konstruktivistiske og essensialistiske synsvinkelen er to ulike måter å skape identitet. Likevel mener jeg at det grunnlag for å kunne trekke dem inn som to samarbeidende faktorer her. Under disse DKS-oppleggene tar man med elevene til et sted som de ikke nødvendigvis har en personlig tilknytning til, utenom regional tilhørighet. Men gjennom for eksempel en byvandring, vil elevene både *bli* en del av historien på samme tid som man *deler* den opplevelsen med andre. På den måten vil man både oppleve et konstruert fellesskap på samme tid som man får et forhold til et fysisk sted. Da vil vi også kunne forene Eikelands tre determinanter: elevene får en sosial og regional tilhørighet (eller sterkere tilhørighet) samtidig som at

¹⁰³ Eikeland (2013), s.96

opplevelsen blir en del av elevenes individuelle livshistorie. I det store bildet blir dette også en del av elevenes nasjonale tilhørighet.

I spørsmål om hvordan elevene ønsker at en ideell historieundervisning skal foregå, mener elevene i undersøkelsen at:

De må lære mer inngående om de store temaene enn det de gjør nå, ha bedre tid til å gjennomgå fagstoffet og ønsker samtidig mer engasjerte lærere (lærer som er mer kreative i metodene sine).

De ønsker at undervisningen skal være mer variert, at læringen skal være mer aktiv (prosjekter, se mer film, etc.) og ønsker i mindre grad å bruke læreboka til lesing og oppgaveløsning i løpet av skoletimene. Læreren må undervise uten manus og fagstoffet må være lettere å forstå.

I undersøkelsen later det til at det forekommer felles trekk mellom elevenes opplevelse av ordinær historieundervisning i skolen og elevenes opplevelse av historieundervisning Vest-Tyskland i 1970-årene, som jeg nevnte i begynnelsen av avhandlingen. Jeg kan ikke påstå at historieundervisningen elevene får i dag bærer preg av nedsivingsteorien, men det dukker opp noen faktorer i elevenes utsagn som jeg mener har likhetstrekk.

For det første oppdager vi at alle tre gruppene, på tvers av landet, mener at lærere bruker for stor tid på boken. For det andre bærer historieundervisningen for stort preg av fakta og ikke sammenhengende prosesser. Dette kommer til syne fordi elevene skildrer en undervisning der læreren i større grad fokuserer på hva som har skjedd i stedet for å fokusere på at historien henger sammen med tiden vi lever i. For det tredje virker elevene svært interessert i historie som fag, men ikke i historien som skolefag. Når alle de tre gruppens utsagn ble sammenlignet, forekom det en sterk konsensus om historiefagets innhold og betydning. I spørsmål om hva elevene syntes om historie generelt ble det sagt at historie er viktig for å forstå hvorfor ting er som de er. De synes historie generelt er et spennende fag og det var interesse for moderne verdenshistorie, med særlig vekt på de store verdenskrigene. Dette bunnet ut i at det ligger såpass nært i tid at det er enkelt å trekke paralleller. De synes også det er spennende å se årsakssammenhenger.

Disse faktorene er grunnen til at elevene virker svært positive til DKS. I spørsmål om hva elevene synes om DKS mente elevene at programmet var svært viktig. Dette kom til syne i utsagn som:

- DKS er veldig viktig å ha ved siden av vanlig historieundervisning. Man trenger litt forandring og lære på andre måter.
- ... og man får være der ting skjedde. Ting blir liksom mer personlig.
- ... du får høre og se hvor ting faktisk skjedde.
- ... Ja, det blir mye mer ekte. Spesielt når du går ut og ser det i din egen by. Da blir det mer ekte.

DKS virket å være et friskt pust i elevenes skolehverdag, mest fordi det ga elevene mulighet til å lære historie slik de *egentlig* ønsker å lære historie. Svakheten med min undersøkelse var at jeg ikke kunne prate med alle elevene i hver klasse. Jeg tar høyde for at responsen av den grunnen kunne ha utartet seg annerledes.

8.5 Elevenes totale mening om DKS

Jeg vil til sist trekke frem noen av opplevelsene jeg selv hadde under foredraget på Berg fengsel og byvandringen på Jødisk Museum. Under byvandringen la jeg merke til at noen av de elevene som ikke stilte til intervju var tøysete og til dels ukonsentrert. Jeg opplevde elevene som stort sett fokuserte, men at de også i periodevis falt ut av fokus. Det forekom prating, tøysing og lekeslåsing underveis som læreren måtte slå ned på. Dette kunne både bunne ut i en manglende interesse i stoffet eller at de hadde muligheten til å bevege seg friere enn det som er vanlig under ordinær skoleundervisning. Eller kan det tenkes at det i all enkelhet skyldes umodenhet? Under foredraget på Berg fengsel hadde jeg en annen opplevelse og bemerket at elevene i større grad holdt roen og konsentrasjonen helt til slutt. Man må ta i betraktning at gruppedynamikken er forskjellig fra klasse til klasse. Jeg trekker dette inn fordi jeg vil anse det som relevant å se dette i sammenheng med historiebevissthet som en modningsprosess. Historiene elevene fikk høre var veldig sterke og man kan kanskje argumentere for at det, for enkelte elever, var for mye og muligens litt virkelighetsfjernt. På samme tid synes jeg det er viktig å stille seg det reflekterende spørsmålet om historien vil ha en effekt med tiden? Kanskje vil historiene de blir fortalt ha en effekt når elevene vokser til? Og kanskje blir elevene mer bevisste etterhvert som de blir voksne og skal ut i samfunnet og orientere seg som selvstendige mennesker. Jeg velger å trekke disse

spørsmålene frem fordi det er kjernen i den demokratiske og sosiale dannelsesprosessen. Disse spørsmålene vil jeg ikke kunne være i stand til å besvare, men jeg mener at de er viktige nok til å skulle tas i betraktning.

Det som også ble viktig var å finne ut av hva elevene *mente* om programmet DKS. Også her forelå det en sterk konsensus om elevenes opplevelse. Jeg baserte analysen min på svarene de ga om flere temaer. Når elevene fortalte meg hva de mislikte med ordinær historieopplæring og kunnskapen de tilegnet seg under DKS, fikk jeg et større bilde av hva som fungerte ved DKS, og *hvorfor* det fungerte. Dette fikk jeg se både gjennom de konkrete tilbakemeldingene de fikk, og gjennom refleksjonene de ga rundt historiefaget i skolen og historiefaget generelt. Mye av det elevene mente at de savnet i ordinær undervisning, lot det til at ble kompensert for under DKS.

Det som viste seg var at elevene var svært positive til DKS fordi det ga dem rom for å både komme seg ut av klasserommet og bevege på kroppen, som de følte var alt for stillesittende ellers i skolehverdagen. De fikk møte historien der den skjedde, som ga variasjon fra lesing både i timene og som lekser. Sammensetningen av å være tilstede på et historisk sted og høre personlige historier fra de større historiske hendelsene, gjorde at elevene forstod dette som faktiske hendelser og ikke bare en fortelling i en bok. De fikk en variert måte i lære på, kontra den mindre varierte læringsformen de opplevde de fikk i skolen. De fikk gå i dybden på temaer de syntes var spennende, og særlig enkeltindividenes livshistorier. Historien gjorde sterkere inntrykk og spilte inn på elevenes empatiske evner, spesielt når historiene inneholdt sterke skildringer. De lærte ting de normalt sett ikke ville lært i et klasserom, og når elevene fikk så mange nye inntrykk opplevde de også at de lærte mer enn de vanligvis ville lært. De følte det var lettere å huske det de lærte fordi de kunne knytte kunnskapen til et sted og personer, samtidig som de forstod mer av historien ved å være tilstede på en historisk plass.

Men selv om elevene har vært enige mange på mange områder i analysen vil jeg likevel trekke frem de områdene der elevene har vært uenige. Selv om elevene mente at politiske ledere, som for eksempel Trump, var en trussel for demokratiet var det likevel en liten uenighet i hvor stor skade hans holdninger kunne gjøre på verden. Elevene hadde også til dels uenigheter om ordenes makt og mente at innholdet i ord, for eksempel *neger* ikke var betydelig, mens andre mente at

bare ordet i seg selv reduserte menneskeverdet til mennesker som prøver å finne sin plass i samfunnet. Jeg velger å trekke dette frem fordi elevene mente disse politiske spørsmålene var foruroligende nok til å nevne det i en samtale om historieundervisning og tidsdimensjonene. Selv om disse temaene var vanskelig å knytte til selve historiefaget så fortalte det likevel at elevenes historiebevissthet preget hverdagen deres når de følger med på nyhetsbildet. Å drøfte sammenhengen mellom Hitler og Trump er ikke et tema for meg, men at elevene trekker paralleller forteller at de er obs på hvordan historiske hendelser fremdeles preger oss i dag.

Det var også en liten uenighet i hvilke historiefelt som var mest spennende, da en av elevene vektla at militær historie, og utstilling av våpen og militært materiell på Narviksenteret var viktigere enn å lære om krigens natur. Men utenom dette viste ikke elevene tegn til store ulikheter i holdninger og meninger. Og dette er noe jeg ønsker å trekke frem fordi jeg mener det er viktig å få frem noe av mangfoldet i meningene de har utvekslet. Likevel er det interessant å understreke at elevene hadde svært like meninger om historiefagets innhold og funksjon på tvers av landet. Dette er noe jeg tar i betraktning i konklusjonen.

9 Konklusjon

I denne avhandlingen har jeg ønsket å finne ut om DKS når sin målsetning i å forebygge rasistiske holdninger samtidig som man bygger på den demokratiske dannelsesprosessen. Dette er et tema jeg opplever er både vanskelig og gjennomførbart å finne ut av på samme tid. Ut i fra mine funn mener jeg at denne avhandlingen klarer gi en *indikasjon* på hva som fungerer og til dels hva som ikke fungerer. Og at det ut i fra mine funn tyder mye på at man faktisk *kan* forebygge diskriminerende holdninger og bygge på demokratisk dannelse ved å undervise i historie gjennom DKS. Den informasjonen man får gjennom disse undervisningsoppleggene skaper empati, refleksjon og perspektiver som elevene bruker i det dagligdage.

Det er en spennende prosess å skulle formidle historie, og det er også spennende å lytte til mottakerne av den innsikten og kunnskapen som historie gir et menneske. Men om man skal lykkes med å bygge demokratiske holdninger og samtidig forebygge holdninger som går ut på å diskriminere og ekskludere andre menneskegrupper, så er det flere ting vi må ta i betraktning.

For det første er en slik prosess avhengig av at den som formidler historien klarer å åpne for en innsikt der mottakeren greier å forstå at historie er *mer* enn en fortelling om det som har vært. Formidlerens rolle er å spille på mottakerens *erfaringsrom* og *forventningshorisont*. Og i dette tilfellet tar jeg utgangspunkt i at mottakeren er en ungdomsskoleelev og at formidleren er en lærer eller en museumspedagog.

Det betyr at man må spille på elementer, hendelser og skikkelser som elevene kjenner til for å forstå disse prosessene. Hvis vi ser på byvandringen på Jødisk Museum, er dette et godt eksempel på å metoder for å styrke elevenes historiebevissthet. Paltiel brukte eksempler fra helt vanlige familier og beskrev hverdagslige situasjoner som ikke var så annerledes enn den hverdagen elevene selv opplever, selv om det er mange år i mellom dem. Dette gjorde det lettere for å elevene å forstå grusomhetene under Holocaust når de forstod at disse menneskene faktisk ble tvunget ut av sitt hjem og deretter drept. I tillegg til at de fikk oppleve steder der jødene innvandret og integrerte seg i det norske samfunnet, men likevel ble diskriminert på grunn av sin

religion. Dette skapte paralleller til den åpenlyse diskrimineringen av norske muslimer i dag. Og elevene forstod dette uten at vi trengte å hjelpe dem å trekke disse parallellene.

Det andre punktet er at formidleren må besitte tilstrekkelig kunnskap og kreativitet slik at formidlingen treffer flest mulige elever. Hvis den ikke gjør det, vil ikke elevene kunne utvikle den tredimensjonale tidsforståelsen, og historie blir redusert til en fortelling om fakta. Det som kom til syne gjennom undersøkelsen var at elevenes erfaring med historie var todelt. På den ene siden opplevde de historie som kjedelig og statisk i skolen, og ikke tjente den hensikten de ønsket, mens det på andre siden tjente sin hensikt gjennom DKS. Gjennom formidlingen i DKS klarte elevene å oppnå en kontakt med sin historiebevissthet mens de tilegnet seg masse kunnskap om både det som *har* skjedd, det som *skjer* her og nå og gjorde seg opp mange tanker om hvordan vi må handle og oppføre oss som samfunn for at flest mulig skal ha et godt liv. Elevene på Berg fengsel nevnte to ulike lærere, der den ene kommuniserte historie ved å engasjere seg *i* elevene og pensumet, der en annen var mer faktaorientert og låst til boken. Resultatet av dette var at elevene likte historie når læreren var engasjert, men kjedet seg når læreren låste seg i boken og historiske fakta.

Men når elevene deltok på DKS lærte de både historie og fakta samtidig som de lærte om seg selv om verden som en sammenhengende prosess. På bakgrunn av dette kan vi trygt si at elevene liker historie, men *hvordan* de liker historie kommer an på hvordan den blir formidlet.

Noe annet som er interessant å ta i betraktning i konklusjonen var hvordan elevene opplevde fagstoffet. For også her har vi et punkt man burde ta til etterretning når man prøver å forstå oppbyggingen av de demokratiske holdningene blant elevene. Elevene følte ikke mestring når de måtte bruke mye tid på å lese historie fra historieboka, og det mener jeg er et viktig punkt når man ønsker å forstå hvordan man elevenes historiebevissthet kan utvikles. I følge elevene var fagstoffet for tungt og rotete samtidig som de gjennomgikk stoffet for overfladisk og raskt. *Hvis* dette er et faktisk tilfelle må man kunne konkludere med at en slik tilnærming til historisk fagstoff på ungdomsskolenivå, ikke vil skape interesse for en ytterligere fordypning i de historiske prosessene. Rett og slett fordi man ikke vil kunne oppnå forståelse for hvorfor historien er mer enn en oppramsing av fakta.

Dette vil ikke kunne skape motivasjon for å forstå historiefaget som en helhet med mindre man er spesielt interessert, og da vil man heller ikke kunne oppnå målet om å styrke den demokratiske dannelsesprosessen gjennom å styrke elevenes historiebevissthet. Og derfor var også tilnærmingen til historiefaget mer spennende og interessant å forstå når det ble levendegjort gjennom en byvandring, en omvisning eller praktiske oppgaver.

Den viktigste årsaken til at DKS faktisk møter sine målsetninger er fordi formidlerne er fleksible, motivert og engasjerte i sitt fagstoff. Og dette appellerte til elevenes historiebevissthet, noe som også kom tydelig frem i måten elevene snakket om DKS i caseundersøkelsen.

Man må også ta i betraktning at det kan forekomme avvik. Enkelte elever vil være uinteresserte i fagstoffet eller i historie som fag uansett hva det faglige innholdet betoner seg med. Under DKS må man også regne med at enkelte elever i gruppa kanskje ikke er modne nok til å forstå alvorlighetsgraden i det som blir formidlet. De kan være slitne, skolelei eller rett og slett for unge til å forstå. Men her mener jeg at det også er rom for å argumentere at det likevel er viktig å formidle historien til de som er uinteresserte eller umodne. Hvis historiebevissthet er en modningsprosess så vil også kunnskapen om disse temaene bli relevante på et senere tidspunkt i livet, fordi samfunnet er i konstant endring og gamle problemstillinger vil bli relevant igjen. Og da er det viktig at man har skapt et grunnlag som rustet elevene til å forstå samfunnet når de skal ut i livet som selvstendige mennesker. Vi vet allerede at historien har en tendens til å gjenoppta sine gamle problemstillinger, og det er her en sterkt etablert historiebevissthet kommer til nytte.

Et spørsmål som har reist seg underveis, og som elevene også har uttrykt sine tanker om er om hvorvidt et undervisningsopplegg fra DKS kan motvirke allerede etablerte diskriminerende holdninger. I dette spørsmålet mente elevene nei. Jeg mener at dette er det vanskelig å si noe konkret om, fordi det vil være avhengig av hvor ekstreme holdninger eleven måtte ha. Men når det kommer til å motvirke diskriminerende holdninger *før* de har fått fotfeste, mener jeg at mine funn tyder på at undervisning, slik det forekommer under DKS, kan ha en forebyggende effekt. Dette begrunner jeg med at alle elevene har vært samstemte om viktigheten ved historieundervisning. Men et sentralt poeng er også at økt kunnskap gjør det ukjente mye tryggere. De mener at det vil være vanskelig å hate mennesker på bakgrunn av deres hudfarge,

religion og kultur, når man forstå hvor stor skade det påfører verden og menneskene gjennom slike tankesett. Og det vil samtidig være vanskelig å hate noe man forstår. Gjennom historieundervisning i DKS blir elevene presentert for folkegrupper med annen religiøs bakgrunn eller nasjonalitet, men blir kjent med menneskene i historiene som først og fremst medmennesker. Og det virker helt avgjørende på effekten undervisningen har, fordi det bygger ned skillet som gjør 'oss' annerledes fra 'dem'.

Grunnen til at jeg mener mine funn tyder på at DKS møter sin målsetning blir begrunnet med det didaktisk-teoretiske grunnlaget jeg har redegjort for tidligere i oppgaven. Her vil jeg trekke inn det jeg tidligere har nevnt om historie som en identitetsbyggende faktor med vekt på det jeg tidligere har nevnt fra Eikeland, Bøe og Kjelstadlis forklaringer om sammenhengen mellom historie og identitet. I disse tilfellene har elevene lært en lokal historie som har forankring i en større verdenskrig med roller i både et enormt propagandamaskineri og Holocaust. Elevene blir en del av en historie som er velkjent i både inn- og utland, og det forener også elevenes historiske tilhørighet og har innflytelse på deres livsverden. De blir en del av historien fordi den har forekommet på deres hjemplass som de føler en tilhørighet til.

DKS er et statlig program som utvikler undervisningsopplegg gjennom K06. Og på bakgrunn av dette må vi også trekke inn kompetansemålenes rolle i utviklingen. Det er et ønske fra regjeringen at læreplanene brukes for utdannings- integrerings- og inkluderingsformål.

Fordi elevene mener det er viktig å forstå historien for å forstå seg selv, samfunnet, verden, politikken og har et reelt ønske om å bruke denne kunnskapen for å orientere seg selv gjennom livet, mener jeg det er grunnlag for å si at DKS møter sin målsetning gjennom sin kompetanseheving. Vi kan argumentere for at DKS når sin målsetning gjennom sin historieundervisning på bakgrunn av disse punktene:

Undervisningen er praktisk-teoretisk, den har sterke virkemidler som virker inn på elevenes empati, den bruker aktivt det tredimensjonale perspektivet for å få elevene til å se sammenhenger i tid, og den er utviklet for å tilpasse seg elevenes kunnskapsnivå.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem noen forslag til tiltak som kan fungere som utvikling av historielæreres fagkompetanse (så fremst det er behov for en slik tilnærming). For det første mener jeg det burde bli frigjort mer plass i læreverket for utdyping av begrepet historiebevissthet. Ikke bare tyder elevenes erfaring med historiebevissthet på at mange lærere låser seg til boken i alt for stor grad, men i alle arbeidssituasjoner er det behov for oppfriskning av egen kompetanse. Og en kompetanseheving hos lærere kan man også anta genererer mer motivasjon. Og av samme argument mener jeg at det burde skapes en veileder som kan inspirere og samtidig viser ulike tilnæringsmåter til utvikling av skoleelevers historiebevissthet i undervisningen, uten at det skal gå på bekostning av lærerens tid. Og ikke minst, med vekt på hva læreren (anonym) nevnte om en oppdatering av læreverket, kan en oppdatering kanskje hjelpe å gjøre historiefaget levende for både lærer og elev. En variert historieundervisning kan bidra til at elevene får et sterkere forhold til de tre dimensjonene, slik at de lærer kritisk tankegang og forstår prosessene i tid. Hvis elevene utvikler sin historiebevissthet styrker vi også den demokratiske dannelsesprosessen. Et siste forslag til tiltak er HL-senterets kursing av historielærere¹⁰⁴ som retter seg inn på metodebruk, forebygging av ekstreme holdninger og programmet DEMBRA¹⁰⁵, som er et verktøy til de skolene som ønsker å arbeide systematisk for å forebygge ekstreme og diskriminerende holdninger og samtidig utvikle demokratiske og kritiske holdninger. Hvis DKS klarer å møte sin målsetning gjennom å utvikle undervisningsopplegg gjennom kompetansemålene i K06, burde vi kunne argumentere for at skolen også klarer å møte disse målene.

¹⁰⁴ <http://www.hlsenteret.no/undervisning/lererkurs/>

¹⁰⁵ <http://www.hlsenteret.no/undervisning/dembra/>

10 Litteratur

- Album, Dag. Hansen, Marianne Nordli. Wideberg, Karin (red.): *Metodene våre – Eksempler fra samfunnsvitenskapelig forskning*. Universitetsforlaget, Oslo (2010)
- Arnøy, Joakim: *Fredsbygging gjennom kunnskap om krig*. Stiftelsen Nordland Røde Kors Krigsmuseum, Narvik 1964 – 2014. Kristoffersen trykkeri, Narvik (2014)
- Paulssen, Christian: *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag*. Masteroppgave i samfunnsdidaktikk, NTNU. Trondheim (2011)
- Aronsson, Peter: *Historiebruk – att använda det förflutna*. Studentlitteratur, Lund i Sverige (2004)
- Bøe, Jan Bjarne og Knutsen, Ketil: *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlag. 1.utgave, 3.opplag. Kristiansand (2013)
- Bøe, Jan Bjarne: *Å lese fortiden – Historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget, Kristiansand (2006).
- Eikeland, Halvdan. *Historie og demokratisk dannelse – En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Portal forlag, Kristiansand (2013)
- Eriksen, Anne: *Museum – En kulturhistorie*. Pax forlag, Oslo (2009)
- Haga, Lotte Carla: *Ungdommers fortellinger om 22.juli – En eksplorativ studie av ungdommers historiebevissthet knyttet til terrorangrepet 22.juli 2011*. Master i historiedidaktikk, UiS (2013)
- Jensen, Bernard Eric m. fl: “Historieskabte såvel som historieskabende - 7 historiedidaktiske essays.” 1996, OP- forlag.
- Jensen, Bernard Eric (2006): *Historie – livsverden og fag*, Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag A/S København og Bernard Eric Jensen

- Kjelstadli, Knut: Fortida er ikke hva den en gang var – En innføring i historiefaget. 2.utg. Universitetsforlaget, Oslo (1999)
- Kvale, Steinar og Sven Brinkmann: *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3.utg. Gyldendal akademiske forlag, Oslo (2015)
- Bøe, Jan Bjarne: *Bildene av fortiden – Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Høyskoleforlaget, Kristiansand (2002)
- Kvande, Lise og Nils Naastad: *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk og teori i praksis*. Universitetsforlaget, Oslo (2013)
- Lenz, Claudia og Nilsen, Trond Risto (red.): *Fortiden i Nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget, Oslo (2011)
- Lorentzen, Svein: Ja, vi elsker ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 – 2000. Abstrakt forlag, Oslo (2005)
- Lund, Erik: *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere*. 4.utg. Universitetsforlaget (2013)

11 Artikler

- Det kongelige kultur- og kyrkjedepartementet. St.meld nr.8: *Kulturell Skolesekk for framtida (2007-2008)*
- Utdanningsdirektoratet: Læreplan i samfunnsfag. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 21.06.2013. Gjeld frå 01.08.2013.
- Utdannings- og forskningsdepartementet: Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring. (2005)
- Syse, Harald: *Nazisme uten Antisemittisme. Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker*. Nytt norsk tidsskrift/nr1-2/2016/årg.33/s.111-122/Universitetsforlaget.
- Narviksenteret: *Vi er til for ungdommen*. Fremover (11.20.2016)
- *Kreativitet och mångfald: Kulturarvspedagogik for et nytt decennium*. Nordisk centrum för Kulturarvspedagogik. Konferansrapport (2011).
- Eikeland, Halvdan: Historieundervisning og interkulturell læring. En analyse av norske og tyske læreplaner, norske lærebøker og av erfaringer fra norsk skole. Høgskolen i Vestfold, Tønsberg. (2004)
- Eikeland, Halvdan: Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse. En sammenlignende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987 (1999). 1-7,414-426,456-462,465-472)32.s

12 Referanser og linker

- <http://whc.unesco.org/en/list/365>
- <https://www.aftenposten.no/norge/i/2xbv/--Jode-er-det-vanligste-skjellsordet-i-norske-skolegarder>
- <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-og-historie.pdf>
- <http://www.hlsenteret.no/undervisning/lererkurs/>
- <http://www.dagsavisen.no/kultur/lerer-om-nazisme-uten-jodehat-1.732057>
- <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/den-kulturelle-skolesekken-styrkes/id2429939/>
- <http://www.denkulturelleskolesekken.no/om-skolesekken/>
- http://nckultur.org/wp-content/uploads/2013/06/Konferensrapport_2011-Final.pdf
- <http://www.vestfoldarkivet.no/wp-content/uploads/2016/01/hvordan-formidle-den-vanskelige-historien.pdf>

13 Appendiks

| Berg Fengsel | Meninger |
|--|---|
| Generell mening om historie: | <ul style="list-style-type: none"> • Historie oppleves som svært spennende • Historie er viktig for å forstå hvem vi er • Historiefaget er viktig |
| Historiefagets funksjon: | <ul style="list-style-type: none"> • Det er ikke sikkert at ungdommer med rasistiske holdninger vil komme til å høre på voksne, på bakgrunn av at ungdommer synes voksne er “dumme”. Som et slags opprør • Elevene tror det ville vært vanskelig å utvikle fordommer hvis man hadde fått dypere innsikt i prosessene i historien/fått vite årsaken til at fordommer oppstår • Elevene mener at det er veldig viktig å forstå hva som har skjedd, slik at det ikke trenger å gjenta seg. Sikter til amerikanernes behandling av indianerne. Eleven sier hun får dårlig samvittighet når hun leser den historien, og mener at skoleelever må vite hvor grusomt det var for at det ikke skal gjenta seg |
| Årsak til rasisme og diskriminering: | <ul style="list-style-type: none"> • Mener at fordommer blir verre hvis man ikke kjenner til alle fakta • Rasisme ble hverdagslig etter slavehandelen • En av elevene er usikker på hva som er grunnen til å hate jøder. Men tror at hun ville ha stått på sitt hvis hun mente hun hadde en god nok grunn |
| Forhold til rasisme og diskriminering: | <ul style="list-style-type: none"> • Elevene har opplevd å ha et forhold til diskriminering og fordommer gjennom fordommer som har blitt projisert på dem gjennom venner og familie. Tanker om at muslimer generelt er voldelige og har dårlig kvinnesyn. • Mener at man blir rasistisk hvis man er fra en rasistisk familie selv • Rasistiske/diskriminerende holdninger oppstår av sjalusi og uvitenhet • Holdningene blir båret gjennom generasjoner og er tillært |

| Berg Fengsel | Meninger |
|--|---|
| Elevenes erfaring med historieundervisning i skolen: | <ul style="list-style-type: none"> • Hvis elevene skal bruke historiefaget for ikke å utvikle fordommer, føler de at de må lære mer om historien enn det de gjør nå • Elevene synes de må lære mer om volden som har foregått, og mener at de tåler det godt fordi de er svært eksponert for vold i gjennom alle tilgjengelige medier i dag. De synes derfor kunnskapen om volden som ble begått et godt virkemiddel for å bygge holdninger gjennom historieundervisning. • Gjennom prosjektoppgaver der de intervjuet tidsvitner og fordypet seg i historiske hendelser som Mengeles medisinske eksperimenter, gjorde inntrykk. Elevene fikk et mer personlig forhold til historiene. • Elevene synes at historieundervisningen er alt for generell og savner å høre sterke historier. |
| Mening og erfaring med DKS: | <ul style="list-style-type: none"> • Elevene mener at DKS er viktig å ha ved siden av vanlig historieundervisning • Elevene mener man trenger å lære historie på flere måter • Når man får være der ting har skjedd blir også historien mer virkelig. • Elevene kaller læringsmetoden for “effektiv læring” • Omvisningen på Berg fengsel ga sterke inntrykk • Elevene syntes at historiene de fikk høre gjorde at de lettere kunne knytte kunnskap til følelser, som også bidro til at de lærte mer effektivt • Sterke virkemidler i dette tilfellet var tanken på stanken av ekskrementer og flere hundre mennesker samlet på svært få kvadratmeter. |

| Berg Fengsel | Meninger |
|---|--|
| Hvordan elevene ønsker at historieundervisningen skal være: | <ul style="list-style-type: none"> • Elevene ønsker å ha flere sterke virkemidler • De ønsker at historieundervisningen skal være mer variert • Læreren må være mer engasjert • Læreren må være opptatt av empati • Man må benytte seg mer av TV, film, sosiale medier, osv. |
| Negative erfaringer med ordinær undervisning: | <ul style="list-style-type: none"> • Lærere som er for opptatt av tall • Lærer for mye det som gjør oss mennesker ulike, og ikke like mye det som gjør oss like som mennesker • Historieundervisningen er for generell • Læreren knytter seg alt for mye til læreboka • Det er for mange fakta og for mye bruk av manus |
| Positive erfaringer med ordinær undervisning: | <ul style="list-style-type: none"> • Prosjektoppgaver gir elevene kunnskap • Den engasjerte læreren som også engasjerte de uengasjerte elevene fordi hun snakket med elevene og ikke til dem. Det gjorde at de ønsker å bruke det de har lært videre i livet • Læreren som fokuserte på empati |

| Narviksenteret | Mening |
|--------------------------------------|---|
| Generell mening om historie: | <ul style="list-style-type: none"> • Historie oppleves som et interessant og spennende felt |
| Historiefagets funksjon: | <ul style="list-style-type: none"> • Lære å se sammenhengen i historiske hendelser. Sånn som når man skal kunne sammenligne fortiden med nåtiden • For å motvirke rasisme og diskriminering må man gå mer i dybden |
| Årsak til rasisme og diskriminering: | <ul style="list-style-type: none"> • Det skjer når folk ikke er smarte • Rasisme oppstår på grunn av “annerledeshet”. Man hater andre fordi de ikke er like som en selv. • “Jøde” er det mest brukte skjellsordet i dag fordi det henger igjen etter krigen • Humor kan også være rasistisk betinget, uten at det nødvendigvis betyr at personen som forteller det mener å være en rasist |

| Narviksenteret | Mening |
|--|--|
| Forhold til rasisme og diskriminering: | <ul style="list-style-type: none"> • En av elevene hører ofte ord som “neger” bli brukt. Og at folk omtaler utlendinger med å si ting som “de må dra tilbake til sine egne land”. • Broren til en av elevene kunne si “kom, nå skal vi ut å drepe negre” før han skulle ut på tur med hunden. • Musikken er preget av rasistiske ord og uttrykk, som “niggah” og nedsettende ordbruk rettet mot kvinner og homofile. • Delte meninger om bruken av ordet “neger”. En synes ordet er greit å bruke, mens en annen synes det er respektløst. • Ordet neger fjerner mennesker fra det å være et menneske. Nesten som om at man gjør dem om til et dyr. • Elevene er enige om at ting kan gå galt når man diskriminerer/generaliserer folkegrupper • Noen av elevene synes at det virker som at de mest fordomsfulle menneskene i sosiale medier er over 30 år. • Noen av elevene synes de mest fordomsfulle menneskene er ungdommer • Det er mye rasisme på internett • Minoritetsgrupper i samfunnet skal respekteres, uansett hvorfor de er en minoritet • Man må tørre å bli kjent med andre og ikke bare dømme dem fordi de er annerledes • Donald Trump er lik Hitler og vil gjøre verden til et verre sted • En av elevene tror ikke at de kan forandre rasismen i verden • Hvis vi skal endre verden må vi se menneskene før vi ser hudfarge og klesstil • Rasismen kan aldri bli utryddet helt |

| Narviksenteret | Mening |
|---|---|
| Elevenes erfaring med historieundervisning i skolen: | <ul style="list-style-type: none"> • Elevene leser mye i boken • Lærer mye om krig • Sier at historiebøkene de bruker er gamle og mener at dem glorifiserer Norges rolle i kampen mot Tyskland. • Lærer mye om slag, årstall, årsak til krigen også videre • Historieundervisningen blir fremstilt veldig kronologisk • Lærerne tør ikke å vise hvor ille krigen egentlig kan være • Lærer ikke konsekvenstenking i den grad de ønsker • Lærerne må ha mer kunnskap |
| Mening og erfaring med DKS: | <ul style="list-style-type: none"> • Brutaliteten i historiene fra Beisfjord fangeleir gjorde sterke inntrykk • Forstod ikke like mye ut av alt de ble fortalt på omvisningen av Narviksenteret. Henholdsvis “Krigens anatomi”, som nok opplevdes litt for abstrakt • En elev synes at de nye utstillingene mangler alle de gjenstandene de gamle utstillingene hadde, og mener at dette er negativt • En elev mener det er lettere å lære om krigen nå som alle de gamle gjenstandene er borte |
| Hvordan elevene ønsker at historieundervisningen skal være: | <ul style="list-style-type: none"> • De ønsker å lære mer sterke virkemidler • Se mer film for å forstå konsekvensen av historiske hendelser • At lærerne skal tørre å eksponere elevene for voldsskildringer • Vil ha mer detaljer og spesifikke skildringer • Elevene ønsker å forstå menneskene i historien i større grad • De vil gå mer i dybden av historiske hendelser |
| Negative erfaringer med ordinær undervisning: | <ul style="list-style-type: none"> • Lærerne viser ikke hvor ille krigen var og hvor ille det kan være. • Ser alt for lite på film, noe som kunne hjulpet dem å forstå mer • Lærer ikke konsekvenstenking • Lærerne har ikke nok kunnskap • Lærerne stresser i for stor grad for å komme seg gjennom fagstoffet |

| Narviksenteret | Mening |
|---|--|
| Positive erfaringer med ordinær undervisning: | <ul style="list-style-type: none"> • Elevene nevnte ingen positiv erfaring med undervisningen slik de hadde erfart den. Kun hva de savnet fra lærerne sine og hvordan de ønsket at historieundervisningen skulle foregått. Men virker positiv til historieundervisningen som de fikk på Narviksenteret pga. de sterke virkemidlene. |

| Jødisk Museum | Mening |
|--------------------------------------|---|
| Generell mening om historie: | <ul style="list-style-type: none"> • Historiefaget oppleves som et artig og spennende fag • Spesielt spennende er moderne verdenshistorie, fordi det er lettere å forstå som faktiske hendelser • Veldig gøy å lære om hvordan verden har vært og hvordan den har blitt til det den er i dag • Historie gjør det lettere å forstå seg selv |
| Historiefagets funksjon: | <ul style="list-style-type: none"> • Historie gjør det lettere å forstå samfunnet • Å trekke paralleller i tid kan gjøre at vi forstår utløsende årsaker • Hvis vi skal unngå feil i fremtiden, må vi forstå fortiden • Vi kan til en viss grad stanse fordommer med historieundervisning |
| Årsak til rasisme og diskriminering: | <ul style="list-style-type: none"> • Jødehatet og hatet mot Islam er veldig likt. Det er fordi frykt og hat henger sammen • Vi er avhengig av å ha noen å skylde på • Man misliker andre grupper mennesker fordi de er annerledes enn oss selv • Det er menneskelig natur å hate andre • Mennesker vil ha det trygge og det man er vant til. Når det plutselig skjer endringer så blir vi redde. Og det er mye av det som skjer i dag • Folk misliker muslimer på grunn av IS • Media omtaler minoritetsgrupper og folk med annen hudfarge på en ufordelaktig måte • Presisering av hudfarge og religion gjennom media gjør at vi skaper et skille mellom “oss og dem” • At man ikke vet hvor grensene går og hva som er greit å si og ikke • Mennesker i maktposisjoner sprer frykt og rasisme (Trump, Sylvi Listhaug, etc.) |

| Jødisk Museum | Mening |
|--|---|
| Forhold til rasisme og diskriminering: | <ul style="list-style-type: none"> • Opplever at det finnes mye rasisme på nettet • Folk har rasistisk humor, uten at de mener noe vondt med det • Vi vet ikke hvor grensene går • Folk er redde for muslimer på grunn av terror og IS sin propaganda • Det er en sammenheng mellom hvordan jødene ble behandlet og måten muslimer blir behandlet i Norge • Nevner Benjamin Hermansen som et eksempel på hvordan hat kan skade mennesker |
| Elevenes erfaring med historieundervisning i skolen: | <ul style="list-style-type: none"> • Mye tavleundervisning og lesing i boken • Mye lesing hjemme • For mye tekst og blir tvunget til å erfare historie gjennom lesing • De lærer ikke så godt som de ønsker • De synes undervisningsformen er kjedelig • De synes historie er spennende men at undervisningsformen er for dårlig • De mener at de må ha en viss mengde med tavleundervisning, men at det aldri blir noen mellomting mellom opplevelser og undervisning |
| Mening og erfaring med DKS: | <ul style="list-style-type: none"> • De opplevde at de fikk se steder de kjente til på en ny måte, og dermed fikk en ny tilknytning • Opplevde det som sterkt å høre historiene til menneskene • Nye relasjoner til steder de allerede kjente til • De fikk nye perspektiver da de fikk bli kjent med enkeltmenneskenes (jødene) personlige historier • De følte skam da de fikk høre hvordan jødene ble behandlet av nordmenn • De følte skam da de fikk høre at jødene ble behandlet dårlig på hjemstedet deres • De følte seg mer kunnskapsrik etter å ha lært historie på egen |

| Jødisk Museum | Mening |
|--|--|
| | <p>hjemplass</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historien ble mer levende • De synes historien om Cissi Klein var veldig sterk • De sammenlignet historiene om jødene med seg selv • De synes byvandringen gjorde historie veldig levende • Mener at kunnskap om jødene som vanlige mennesker kan være med på å endre hvordan de blir sett på i ekstreme miljøer • DKS gir perspektiver på ting de ikke hadde tenkt noe på før |
| <p>Hvordan elevene ønsker at historieundervisningen skal være:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • De vil ha et mer visuelt forhold til historieundervisningen. <p>Eksempelvis byvandringen som gir elevene et nærmere forhold til historien. Med det mener eleven også at læringen blir mer aktiv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ønsker at historieundervisningen skal være mer levende • De vil oppleve mer enn å lese bok og løse oppgaver • Man må ha et kunnskapsgrunnlag for å kunne være med på et opplegg som DKS, og derfor må man ha noe tavleundervisning |
| <p>Negative erfaringer med ordinær undervisning:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mye lesing gjør at kunnskapen veldig lett forsvinner igjen. <p>Kunnskapen fester seg ikke</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historieboka er ikke god nok • Læreboka vektlegger det elevene mener er feile områder • Læreboka er kronglete forklart og rotete. Den hopper fra et sted til et annet uten å egentlig gi noen form for dybdeforklaringer • Lærebokas dårlige formuleringer gjør det ikke lettere å ha historieundervisning |

| Jødisk Museum | Mening |
|---|--|
| Positive erfaringer med ordinær undervisning: | • Elevene nevner ikke noen positive erfaringer med vanlig undervisning. De nevner bare det de savner og at de kunne ønske at historieundervisningen var mer lik den de fikk under DKS. |

| | De sammenfallende meningene om DKS |
|--------|---|
| Likhet | <p>Elevene på Berg fengsel, Narviksenteret og Jødisk museum uttrykker at de ser viktigheten ved DKS. De presiserer at historiene de fikk høre gjorde inntrykk. Det blir begrunnet med sterke virkemidler gjennom personifiserte historier og skildringer av volden som ble brukt under andre verdenskrig. Særlig elevene på Berg fengsel uttrykker meninger om at DKS er svært viktig fordi det hjelper dem å lære historie på flere måter enn å lese i boken når de får være der ting har skjedd. Likheten som kommer til syne dreier seg mye om hvordan disse faktorene hjelper elevene å knytte kunnskap til følelser. Dette kommer også til syne på Jødisk museum når elevene forteller at det hjelper å øke historiekunnskapene deres når de får muligheten til å bevege på kroppen og være tilstede på en historisk plass. På Narviksenteret ble det også uttrykt meninger om at det var sterkt å lære historie når de fikk høre andre skildringer enn det de leser i læreboka.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevene mener at DKS er viktig å ha ved siden av vanlig historieundervisning • Elevene mener man trenger å lære historie på flere måter • Når man får være der ting har skjedd blir også historien mer virkelig. • Elevene kaller læringsmetoden for “effektiv læring” • Omvisningen på Berg fengsel ga sterke inntrykk • Elevene syntes at historiene de fikk høre gjorde at de lettere kunne knytte kunnskap til følelser, som også bidro til at de lærte mer effektivt • Sterke virkemidler i dette tilfellet var tanken på stanken av ekskrementer og flere hundre mennesker samlet på svært få kvadratmeter. |

| | De sammenfallende meningene om DKS |
|---------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Brutaliteten i historiene fra Beisfjord fangeleir gjorde sterke inntrykk • Forstod ikke like mye ut av alt de ble fortalt på omvisningen av Narviksenteret. Henholdsvis “Krigens anatomi”, som nok opplevdes litt for abstrakt • En elev synes at de nye utstillingene mangler alle de gjenstandene de gamle utstillingene hadde, og mener at dette er negativt • En elev mener det er lettere å lære om krigen nå som alle de gamle gjenstandene er borte |
| Ulikhet | <p>Det eneste som skiller seg ut her er at en av elevene på Narviksenteret mener at han syntes at det ble for vanskelig å forstå grafen “Krigens anatomi”. Uten at han bruker de eksakte ordene kan det virke som at det å forstå hvordan krig oppstår og vedvarer, ble for abstrakt og komplisert. Men det er vanskelig å konkludere med at “Krigens anatomi” faktisk er for abstrakt, for de andre elevene ikke hadde noen formening om dette.</p> |

| | |
|--|--|
| | De sammenfallende meningene om DKS |
| | <ul style="list-style-type: none">• Brutaliteten i historiene fra Beisfjord fangeleir gjorde sterke inntrykk• Forstod ikke like mye ut av alt de ble fortalt på omvisningen av Narviksenteret. Henholdsvis “Krigens anatomi”, som nok opplevdes litt for abstrakt• En elev synes at de nye utstillingene mangler alle de gjenstandene de gamle utstillingene hadde, og mener at dette er negativt• En elev mener det er lettere å lære om krigen nå som alle de gamle gjenstandene er borte |

| | De sammenfallende meningene om historiefaget |
|--------|---|
| Likhet | <p>Alle elevene ytrer en interesse for historiefaget. De synes det er spennende å lære om årsakssammenhenger for å forstå hvem vi er og hvorfor samfunnet er blitt slik det har blitt. De synes også at historie er viktig og ytrer en underliggende forståelse for at historie henger sammen med samfunnet når de snakker om at det er viktig å forstå rasisme for å motvirke den. Historie knyttes til en identitet; både som individ og som samfunn.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historie oppleves som svært spennende • Historie er viktig for å forstå hvem vi er • Historiefaget er viktig • Historie oppleves som et interessant og spennende felt • Historiefaget oppleves som et artig og spennende fag • Veldig gøy å lære om hvordan verden har vært og hvordan den har blitt til det den er i dag • Historie gjør det lettere å forstå seg selv |

| | De sammenfallende meningene om historiefaget |
|---------|--|
| Ulikhet | <p>De ulikhetene som kommer til syne er i hovedsak basert på hvilke felt som er interessant. Der noen av elevene mener det er viktig å forstå prosesser, viser noen interesser for det militære og krig på grunn av nysgjerrigheten rundt våpen, mens andre synes moderne verdenshistorie er spennende. En elev fra Narviksenteret viser til interesse for krig og våpen når han nevner at de nye utstillingene til Narviksenteret er kjedelige fordi de mangler våpen, mens en av elevene fra Jødisk museum sier han liker moderne verdenshistorie fordi han kan se en sammenheng med det samfunnet vi lever i i dag.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spesielt spennende er moderne verdenshistorie, fordi det er lettere å forstå som faktiske hendelser |

De sammenfallende meningene om historiefagets funksjon

Likhet

Historie knyttes i stor grad til identitetsskaping. Elevene prater mye om hvordan historie hjelper oss å forstå hvem vi er som individer og samfunn. Forståelse for samfunnet og de prosessene verden har vært gjennom hjelper elevene å forstå hvem de er og hvorfor vi er den vi er i dag. Elevene nevner folkemord som en faktor som bringer frem skamfølelse. På Berg fengsel nevner en av elevene amerikaneres slakt av indianere, der de andre elevene prater om nazistenes behandling av jødene som noe som skaper skam. Men felles for alle gruppene er også at historiene de får høre på DKS gir dem skamfølelse og følelse av skyld. Dette blir ansett som et viktig ledd i utvikling av historiebevissthet, fordi elevene mener at en slik forståelse av fortiden vil gjøre det vanskelig å ty til et lignende hat i fremtiden.

- Lære å se sammenhengen i historiske hendelser. Sann som når man skal kunne sammenligne fortiden med nåtiden
- For å motvirke rasisme og diskriminering må man gå mer i dybden

De sammenfallende meningene om historiefagets funksjon

Ulikhet

Det var en viss ulikhet i meningen om historiefagets funksjon. Alle var enige i at historiefaget er viktig og hvorfor det var viktig. Men i spørsmål om hvorvidt man kan motvirke rasisme og antisemittisme med historieundervisning var elevene litt delt. To av elevene, henholdsvis fra Berg fengsel og Jødisk museum, var enige i at historiefaget kunne være behjelpelig med dette til en viss grad. Men en av elevene fra Berg fengsel presiserte også at hvis man allerede har etablerte/ekstreme holdninger, vil man trolig selv føle at man har en god nok grunn til å føle det slik. Det ble også nevnt på Berg fengsel at skoleelever kanskje ikke vil forstå alvorlighetsgraden rett og slett fordi det kommer fra voksne. Som om at dette er et slags ungdomsopprør.

De sammenfallende meningene om historieundervisningen

Likhet

Det foreligger en konsensus mellom alle elevene i gruppene om elementer ved historieundervisningen som per nå, ikke fungerer så bra. De største likhetene i gruppene kommer til syne gjennom skildringene av historieundervisningen de opplever. Alle elevene erfarer at historieundervisningen består av oppgaveløsning og lesing i boken. Dette er også leksene de stort sett får med seg hjem. De savner varierte arbeidsoppgaver og undervisningsteknikker hos lærerne. De opplever også at lærerne underviser historien svært kronologisk, låser seg fast til boken og manus. De opplever heller ikke lærerne sine som engasjerte, med unntak av den ene eleven som sa at læreren var engasjert men på feil måte. De synes også at boken er vanskelig formulert og oppleves rotete og vanskelig å komme seg gjennom. De opplever også at de ikke får noen dybdeforståelse for et tema før læreren stresser seg videre til neste tema.

- Hvis elevene skal bruke historiefaget for ikke å utvikle fordommer, føler de at de må lære mer om historien enn det de gjør nå
- Elevene synes de må lære mer om volden som har foregått, og mener at de tåler det godt fordi de er svært eksponert for vold i gjennom alle tilgjengelige medier i dag. De synes derfor kunnskapen om volden som ble begått et godt virkemiddel for å bygge holdninger gjennom historieundervisning.
- Elevene synes at historieundervisningen er alt for generell og savner å høre sterke historier.
- Elevene leser mye i boken
- Lærer mye om krig
- Sier at historiebøkene de bruker er gamle og mener at dem glorifiserer Norges rolle i kampen mot Tyskland.
- Lærer mye om slag, årstall, årsak til krigen også videre

De sammenfallende meningene om historieundervisningen

- Historieundervisningen blir fremstilt veldig kronologisk
- Lærerne tør ikke å vise hvor ille krigen egentlig kan være
- Lærer ikke konsekvenstenking i den grad de ønsker
- Lærerne må ha mer kunnskap

Ulikhet

En av elevene fra Berg fengsel nevnte at de hadde hatt en lærer som hadde et engasjement som smittet over på elevene. Hun beskrev dette engasjementet som en samtale med elevene. Dette var i motsetning til andre lærere som hun opplevde snakket til elevene. En annen positiv opplevelse som ble nevnt på Berg fengsel var at elevene hadde hatt en positiv erfaring med prosjektarbeid der klassen hadde vært ute og gjort eget forskningsarbeid en gang. Og fordi elevene hadde fått muligheten til å fordype seg i eget arbeid, intervjuet tidsvitner og holde foredrag for hverandre, hadde også denne

De sammenfallende meningene om historieundervisningen

kunnskapen festet seg. Selv mente eleven at hun kom til å ta med seg denne kunnskapen ut i sitt dagligdagse liv.

- Gjennom prosjektoppgaver der de intervjuet tidsvitner og fordypet seg i historiske hendelser som Mengeles medisinske eksperimenter, gjorde inntrykk. Elevene fikk et mer personlig forhold til historiene.

| Årsak til Rasisme | |
|--------------------------|--|
| Likhet | <p>Svært mange av elevene mener at årsaken til rasisme forekommer når mennesker er uopplyste og at rasisme bunner ut i frykt for det som er annerledes. Flere av elevene mener også at rasismen henger igjen etter historiske hendelser. Eksempelvis slavene fra Afrika samt Holocaust. Det foreligger også en konsensus om at manglende historiekunnskap og fakta gjør at man lett tyr til rasisme. Alle elevene sammenligner også behandlingen av jødene før og under krigen med måtene muslimer blir behandlet i dag.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opplever at det finnes mye rasisme på nettet • Vi vet ikke hvor grensene går • Mener at man blir rasistisk hvis man er fra en rasistisk familie selv • Rasistiske/diskriminerende holdninger oppstår av sjalusi og uvitenhet • Holdningene blir båret gjennom generasjoner og er tillært • Rasisme ble hverdagslig etter slavehandelen |
| Ulikhet | <p>Ulikhetene forekommer ikke i form av ulike meninger, men heller i form av ulike begrunnelser. Henholdsvis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folk har rasistisk humor, uten at de mener noe vondt med det • Mener at fordommer blir verre hvis man ikke kjenner til alle fakta |

| Årsak til Rasisme | |
|--------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Noen av elevene har opplevd å ha et forhold til diskriminering og fordommer gjennom fordommer som har blitt projisert på dem gjennom venner og familie. Tanker om at muslimer generelt er voldelige og har dårlig kvinnesyn. |

Forventninger og Ønsker om Historiefaget

Likhet

Elevene ønsker å ha en historieundervisning som er basert på mer inngående kunnskap om temaene de må igjennom. De ønsker å forstå sammenhengen i det de lærer, trekke paralleller til nåtiden, ha en sterkere visuell tilnærming til fagene gjennom film, museumsbesøk og lignende verktøy.

- Hvis elevene skal bruke historiefaget for ikke å utvikle fordommer, føler de at de må lære mer om historien enn det de gjør nå
- Elevene synes at historieundervisningen er alt for generell og savner å høre sterke historier.
- Elevene ønsker å ha flere sterke virkemidler
- De ønsker at historieundervisningen skal være mer variert
- Læreren må være mer engasjert
- Læreren må være opptatt av empati
- Man må benytte seg mer av TV, film, sosiale medier. Dette mener elevene hjelper dem å forstå konsekvensenking i større grad.
- At lærerne skal tørre å eksponere elevene for voldsskildringer
- Vil ha mer detaljer og spesifikke skildringer
- Elevene ønsker å forstå menneskene i historien i større grad
- De vil gå mer i dybden av historiske hendelser
- De vil ha et mer visuelt forhold til historieundervisningen. Eksempelvis byvandringen som gir elevene et nærmere forhold til historien. Med det mener eleven også at læringen blir mer aktiv

| Forventninger og Ønsker om Historiefaget | |
|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ønsker at historieundervisningen skal være mer levende • De vil oppleve mer enn å lese bok og løse oppgaver • Man må ha et kunnskapsgrunnlag for å kunne være med på et opplegg som DKS, og derfor må man ha noe tavleundervisning |
| Ulikhet | Det er ingen uenighet i hvordan elevene ønsker at historieundervisningen skal foregå. De uttalelsene som skilte seg størst ut var disse: |