

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Forord

I løpet av perioden jeg arbeidet med undervisning ved Stiftelsen Falstadsenteret i Levanger opplevde jeg mange gode møter med elever som har deltok i Falstadsenterets undervisning. Deres viktige refleksjoner og meninger har inspirert meg til nysgjerrighet omkring utviklingen av historiebevissthet hos de unge, og bevisstgjort meg på hvor viktig det er at disse refleksjonene blir formidlet til et bredere publikum.

Velvilje fra kollegiet ved Falstadsenteret ga meg mulighet og tid til å studere fagdidaktikk samtidig som jeg jobbet som pedagog. Den unike muligheten jeg fikk til å kombinere teori og praksis har vært ytterligere inspirasjon for å skrive denne masteroppgaven, og førte i neste omgang til et forskningsprosjekt med en kompleks fagdidaktisk problemstilling. Arbeidet har vært svært interessant og lærerikt.

Takk til alle som har inspirert meg til å gjennomføre dette arbeidet, og muliggjort det. Tusen takk spesielt til alle gode hjelpere: Døråpnere og informanter ved de videregående skolene og veileder Claudia Lenz ved The European Wergeland Centre, Oslo. Takk til Brit og Irene for korrekturlesing og innspill i slutfasen, og oppmuntring underveis. Takk til medstudenter og ansatte ved studiet på PLU/NTNU som har bidratt i rikt monn, på ulikt vis.

En ubeskrivelig stor takk rettes til Inge for raushet, tålmodighet, og oppmuntringer blant mye annet. Nora og Hedda fortjener også en stor takk. De har gitt mening til det fagdidaktiske forskningsarbeidet, men også svært kjærkomne avbrekk fra det.

Levanger, mai 2013.

Ragnhild Flatås.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Sammendrag

Den overordnede problemstillingen i dette forskningsprosjektet er empiridrevet og todelt: Hvordan utvikles historiebevissthet hos elever i videregående skole, spesielt i tilknytning til deltakelse i et undervisningsopplegg ved Falstadsenteret. Hvilken funksjon har historiebevisstheten hos den enkelte elev?

På bakgrunn av forskningsprosjektet ønsker jeg å konkludere angående hvorvidt Falstadsenteret i dette tilfellet, har nådd noen av sine målsettinger om å utvikle historiebevissthet og demokratisk medborgerskapsfølelse (autonomi) hos elevene gjennom undervisning om historien, og undervisning *om, gjennom og for* menneskerettigheter.

Bakgrunn for å undersøke dette er tilskyndet av ulike samfunnsendringer blant annet endrede nettverk, nye trusler mot demokratiet og en rekke samfunnsforskernes påstander om svekket demokratisk interesse hos ungdom i Norge. Samfunnsendringene medfører også forventning om fornying og reaktualisering av undervisningen ved Falstadsenteret. Fagdidaktisk forskning har ofte som mål å skape endring. I dette tilfellet er det elevene som bidrar med uttalelser og refleksjoner. Eventuelle praksisendringer på bakgrunn av denne forskninga bør i så fall tilskrives dem.

Dataene i undersøkelsen er samlet inn gjennom kvantitative og kvalitative metoder, det vil si gjennom spørreundersøkelse blant videregående elever, samt gruppeintervju med 3 elever i 3. trinn - studiespesialisering, og 3 elever i 3. trinn -påbygning. Dataene er i stor grad fortolket hermeneutisk. Jeg har blant annet undersøkt elevenes syn på den didaktiske tilrettelegginga av undervisningen og i neste omgang deres syn på undervisningstemaenes relevans for egen nåtid og framtid.

Den viktigste teoretiske forankringen i forskningsprosjektet er tysk-dansk historiedidaktisk forskning. Jörn Rusen og Ernst Jeismanns teorier om historiebevissthetens funksjoner, og operasjonalisering av læringsprosessen for å skape historiebevissthet står sentralt.

I spenningsfeltet mellom autentisitetens didaktiske potensial på den ene siden og blokkeringen av kunnskapsakkumulasjon og historiebevisst meningsdannelse på den andre, kan det oppstå nye spennende muligheter. Falstadsenteret kan, ikke nødvendigvis i kraft av sin historiske rolle, men heller i kraft av sin rolle som samfunnsaktør i demokratiet, søke å utvikle historiebevissthet gjennom refleksjon og meningsdannelse om historiekonstruksjon, og slik bli en betydelig didaktisk ressurs for undervisning om historie, og *om, gjennom og for* menneskerettigheter.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag	3
Del 1: Tematisk bakgrunn og problemstilling.....	7
Innledning.....	7
Master problemstilling	8
Bakgrunn	11
Falstadsenteret som læringsarena	11
1942-undervisninga - kort presentasjon	12
Internasjonale og nasjonale føringer	13
Relevans for problemstilling og masteroppgave.....	13
ICCS.....	14
FNs resolusjon om menneskerettighetsundervisning.....	15
FRA-rapporten	16
Europarådet.....	16
Læreplaner og opplæringslova.....	17
Del 2: Teoretisk forankring.....	18
Teoriens relevans for problemstilling og masteroppgaven forøvrig.....	18
Samfunnsfagdidaktisk teori.....	18
Teori om demokratisk medborgerskapsutvikling gjennom undervisning.....	20
Minnestedsteoretisk bakteppe	23
Museumsutstillingene som didaktisk ressurs og utfordring	24
Historiebevissthet.....	25
Hva er historiebevissthet?.....	25
Historiebevissthetens funksjon og utvikling.....	27
Historiebevissthet og identitet.....	29
Forskningsfeltet historiebevissthet	31
Historiebevissthet og meningsdannelse	32
Del 3: Forskningsmetode.....	34

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Valg av metode - metodetriangulering	34
Et kritisk blikk på egen dobbeltrolle	35
Kvantitativ metode - survey	35
Utvalg, representativitet og reliabilitet.....	36
Bortfall.....	37
Verktøy for spørreundersøkelse.....	38
Utvikling av spørreskjemaet	38
Kvalitativ metode - fokusgruppeintervju	39
Informanter og utvalg	39
Utvikling og gjennomføring av intervju.....	40
Fortolkning av fokusgruppeintervju	41
Del 4: Empiri og analyse	42
Empiri og analyse av spørreundersøkelse om 1942-undervisninga.....	42
Variabler i spørreundersøkelsen	43
1: Kjønn.....	43
2: Studieretning.....	44
3: Førstegangsbesøkende.....	44
4: Forkunnskaper om 2.verdenskrig og menneskerettigheter.....	45
Figurativ framstilling av noen funn ordnet etter variablene.....	46
Figur 7: Tabeller over et utvalg funn etter fordeling på kjønn, i antall elever	47
Figur 8: Funn fordelt på førstegangs besøkende eller ikke	50
Figur 9: Funn etter forarbeid med menneskerettigheter og 2. verdenskrig.....	53
Analyse og empiri av et utvalg relevante svar i spørreundersøkelsen:.....	54
Spørsmål 5: Hva husker du best fra besøket på Falstadsenteret.....	54
Spørsmål 6. Hva kan du mer om nå, enn før undervisningsdagen på Falstadsenteret?.....	58
Spørsmål 7: Tror du at du får bruk for det du har lært? (Implisitt i framtida)	59
Spørsmål 8: Hva synes du om Falstadsenteret som arena for læring om menneskerettigheter og historie?.....	60
Spørsmål 9: Hvordan opplevde du nivået på undervisningen?.....	61
Spørsmål 10: Hva likte du best med undervisningsopplegget?	62

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Spørsmål 11: Synes du at du har lært noe viktig i løpet av dagen på Falstad?	63
Spørsmål 13: Var arbeidsmåtene engasjerende?	64
Spørsmål 14: Er det noe du synes burde vært forandre eller gjort på en annen måte?	65
Spørsmål 15: Opplevde du at du ble tatt på alvor?.....	65
Spørsmål 16: Hvordan vil du vurdere egen innsats?.....	66
Spørsmål 17: Hvordan opplevde du kvaliteten på undervisningsdagen?	67
Spørsmål 18: Har du andre kommentarer?.....	67
Kort oppsummering av funnene i spørreundersøkelsen.....	67
Empiri og analyse -Dybdeintervju om 1942-undervisninga	68
Gruppeintervju med tre elever på i 3STklasse	69
Gruppeintervju med tre elever på i 3PBklasse.....	82
Del 5 Konklusjon.....	95
Litteraturliste.....	100
Digital litteraturliste	103
Figurliste	105

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Del 1: Tematisk bakgrunn og problemstilling

Innledning

Forskning omkring historiebevissthet er i økende grad satt på agendaen i Norge, etter at tysk og dansk historiedidaktisk forskning har øvd sin innflytelse på den norske historiedidaktikken.

Empirisk forskning på historiebevissthet er krevende. Å identifisere historiebevissthetens funksjon, - kollektivt eller individuelt, basert på et metaforhold til et fortid-nåtid-framtid-perspektiv som er relasjonelt og situasjonelt, fordrer subjektivitet *og* objektivitet av forskeren. Dette krever nok klargjøring og utdyping.

For det første er det vel kjent at historiebevissthet utvikles individuelt og kollektivt og dermed får ulike funksjoner. (For utdyping av dette se Rösen 1994/Eikeland 2000/Nilssen: 2012) I dette forskningsopplegget er det først og fremst eleven og dens forhold til sin historiebevissthet, dennes funksjonen og utvikling som analyseres. Det er imidlertid umulig å forske på historiebevissthet uten å komme inn på den kollektive meningsdannelsen og funksjoner knyttet til dette. (Mange forskere har dekket temaene kollektiv erindring og meningsdannelse, se for eksempel Kverndokk 2007/Nilssen 2011/Aronsson 2010 for mer om dette).

Med at historiebevisstheten er relasjonell mener jeg at historiebevissthet oppstår i relasjon til noe annet, for eksempel individets organisering av egen tidsopplevelse i møte med fortiden. I tillegg kommer dessuten at forskeren er med og skaper, og påvirker den flyktige situasjonen som et intervju er. Dialogen skapes der og da i relasjon mellom to samtalende. Her ser vi også at historiebevisstheten er situasjonell. Med det mener jeg først og fremst at historiebevisstheten først blir gyldig i de situasjonene den blir aktualisert, og der det har en mening i den enkeltes liv. Utformingen av historiebevissthet kommer dermed ikke til uttrykk som faste størrelser, men som svært komplekse og varierende fenomener.

I tillegg er det viktig som Nilssen og Lenz påpeker at «Historisk viten bringes frem i spesifikke samfunns- og verdimeslige kontekster som ofte gir overlappende eller konkurrerende

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

fortolkninger av fortiden...» (Nilssen/Lenz 2011: 16-17) Med dette til grunn blir det altså like viktig å fokusere på historisk tenkning og historiebevissthet som på viten om historien.

Kravet om forskerens objektivitet står i en viss grad i kontrast til den subjektive tilnærmingen som forskeren er nødt til å ta for å få tilgang til refleksjonene, tankene hos eleven og analysere meningene som informantene gir uttrykk for i et intervju. Medmenneskelighet og innlevelse er påkrevd for å kunne få fram, og tolke informantenes utsagn. Forskerens vitenskapelige metoder kan til en viss grad sies å være forskerens objektive alibi. Derfor blir redelighet og profesjonalitet i forhold til metodene viktig her som i all annen forskning.

Historiebevissthetens mål er å få individet til å ta kunnskapen om fortida i bruk for å orientere seg i si egen tid og engasjere seg for framtida, få han eller henne til å reflektere over historiens relevans for oss alle, og trekke paralleller til tematikk som er aktuell i nåtidas samfunn, og dessuten som verktøy for å bidra til å skape framtida. Historiebevissheten skapes på individuelt nivå men preges blant annet av politiske, kulturelle og sosiale føringer. Å fremme historiebevissthet er altså ikke noe verdinøytralt mål. Karlsson snakker sågar om en politisk-pedagogisk bruk av minnestedene (blant annet) når han viser til formidlingspraksisen ved minnestedene (Karlsson 2004:55)

Master problemstilling

Den overordnede historiedidaktiske problemstillingen i dette forskningsprosjektet er todelt: *Hvordan utvikles historiebevissthet hos elever i videregående skole, spesielt i tilknytning til deltakelse i et undervisningsopplegg ved Falstadsenteret. Hvilken funksjon har historiebevissheten hos den enkelte elev?*

Problemstillingen er i hovedsak empiridrevet, og gjenstand for en hermeneutisk (fortolkende) prosess. «Det innebærer at vi leser allmenne trekk og sammenhenger inn i de konkrete observasjoner vi gjør» (Repstad 2009:121). For å finne ut mer om dette har jeg sett på blant annet på hvordan elevene knytter det de har erfart/lært på Falstadsenteret til sin egen virkelighet? Hva gir relevans til det historiske stoffet? Hvor og hvordan endrer møtet med det historiske stoffet syn på egen hverdag? «Slike ting er kjernen i det som kan beskrive en læringseffekt i et historiebevisshets-perspektiv». (Lenz unpubl. 2013) På bakgrunn av

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

forskningsprosjektet ønsker jeg å kunne konkludere angående hvorvidt Falstadsenteret i dette tilfellet, har nådd noen av sine målsettinger om å utvikle historiebevissthet og demokratisk medborgerskapsfølelse (autonomi) hos elevene gjennom undervisning om historien, og undervisning *om, gjennom og for* menneskerettigheter.

Demokratilæring, menneskerettighetskunnskap, interkulturell forståelse, dialog og ekstremisme er noen dagsaktuelle tema, kanskje spesielt i Norge etter terroraksjonene 22. juli 2011. Dette er tema som i langt større grad enn tidligere bør få en sentral plass blant annet i utdanningssystemet. For å gjøre undervisninga om disse temaene aktuell og relevant for elever og studenter, er det behov for supplerende og alternative læringsarenaer til skolen. Museer og minnesteder er viktige ressurser i denne sammenhengen. Falstadsenteret bør være *en* slik alternativ læringsarena med spesielt gode forutsetninger for å forme elevers historiebevissthet, og bidra til å forme dem som demokratiske medborgere. Stedet i seg selv regnes som autentisk med minnstedet og museumsutstillinger knyttet til deler av det historiske hendelsesforløpet ved stedet, som kan åpne for læring gjennom bruk av kilder, konstruktivistiske og sosiokulturelle læremetoder (Imsen 2006:38) samt refleksjon og dialog. Falstadsenterets formålsparagraf tydeliggjør også at dette er mål med den pedagogiske virksomheten. Falstadsenteret er dessuten et menneskerettighetssenter og det skal prege all den pedagogiske aktiviteten der.

Økt forskning på undervisning ved slike steder som Falstadsenteret kan bidra til å synliggjøre museene og minnstedenes samfunnsrolle. Formålet med forskningsprosjektet er å arbeide fram større forståelse for om, og i så fall hvilken påvirkning Falstadsenterets undervisning har hos en gruppe videregående elever som deltok i et 4 timers undervisningsopplegg ved Falstadsenteret høsten 2012, og bygger på historiebevissthetsteorier, og knyttes til Falstadsenterets målsettinger og de føringer som er lagt for den pedagogiske aktiviteten.

Nilssen refererer i sin doktorgradsavhandling til Wolfgang Benz som skriver at «autentiske steder bør unngå rollen som emosjonelle kultsteder, men heller forsøke å fylle en rolle i moralsk og politisk skolering i demokratiets tjeneste». (Nilssen 2011: 128) Dette viser for det første at steder som har samme funksjon som Falstad bør være *politiske* i sin pedagogiske

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

bruk av stedet. For det andre kritiserer Benz den bruken av minnesteder som i stor grad baserer seg (sin pedagogikk) på en emosjonell tilnærming framfor å stimulere elever til kognitive resonnement. Trond Risto Nilssen spør «Hvordan kan krigserfaringer, lidelse og død skape mening»? (Nilssen 2011:38) Han peker også på at politiske forhold spiller en viktig rolle for hvordan fortiden blir representert og tatt vare på. Både hvilke tema og hva som presenteres ved Falstadsenteret, så vel som hva som fortrenses, er i så måte «politisert».

Jeg laget en spørreundersøkelse sammen med Falstadsenterets prosjektleder for menneskerettighetsundervisning, Sanna Brattland. Denne undersøkelsen er analysert i forskningsprosjektet, for så å gå i dybden på noen interessante funn, ved å invitere et utvalg videregående elever til å gi et mer inngående bilde av sine meninger og opplevelser av undervisningen på Falstadsenteret, gjennom intervju.

Det er hittil ikke gjort noen analyse av hvilken påvirkning Falstadsenterets undervisning har på elevenes menneskerettighetskunnskaper og demokratiske engasjement. Heller ikke om Falstadsenterets mål om å være en viktig arena for undervisning om historie, demokratisk medborgerskap, og menneskerettigheter, forme historiebevissthet, faktisk er oppnådd. Det er derfor muligheter for å hente nyttig og ny kunnskap ved å undersøke dette. Det er forsket på undervisning og minnesteder, og tema som historiebevissthet, men empirisk analyse av elevers opplevelser foreligger i liten grad etter min vurdering, og ikke i det hele tatt i forhold til Falstadsenteret som menneskerettighetssenter og minnested. Min masteroppgave kan dermed kaste lys over om, og eventuelt hvordan minnestedet, museet og menneskerettighetssenteret Falstad har styrket elevenes historiebevissthet, refleksjonsevne, kritiske og handlende demokratiske medborgerskapsfølelse og engasjement for menneskerettigheter.

Målsetningene Falstadsenteret har satt seg for sin undervisning bygger på aktuell forskning og politiske retningslinjer blant annet fra FN, for hvordan undervisning er ment å fungere, og hva den er ment å ha som mål. Det finnes altså en rekke internasjonale føringer for undervisning om menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap ved minnesteder og museer som Falstadsenteret forholder seg til. FRA-rapporten og ICCS (også kalt Civic)-undersøkelsen blant annet, vil bli presentert innledningsvis i denne oppgaven. Disse har vært

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

viktig inspirasjon for utformingen av denne masteroppgavens besvarelse, så vel som de har vært viktige redskap for utviklingen av Falstadsenterets undervisning.

Bakgrunn

Falstadsenteret som læringsarena

Videregående elever i Nord-Trøndelag har i tre år på rad fått tilbud om 4 timers undervisning ved Falstadsenteret gjennom den kulturelle skolesekken. Ca. 1000 videregående elever deltar årlig i Falstadsenterets undervisning om krigens fangehistorie og menneskerettigheter. Antallet videregående elever som deltar er økende. Undervisninga går over 4 timer og tar i bruk museumsutstillinger, minnestedet, konstruktivistiske læremetoder og dialog som verktøy blant annet.

Med over ca. 6000 besøkende elever og studenter årlig, utgjør den pedagogiske aktiviteten den største katalysatoren for meningsdannelser, så vel som den viktigste synliggjøringen av både Falstadsenteret og stedet.

Falstadsenterets formål med undervisninga er formulert slik:

2. Formål

Falstadsenteret ligger på Ekne i Levanger Kommune, og formålet beskrevet i stiftelsen vedtekter er:

Falstadsenteret som nasjonalt opplærings- og dokumentasjonssenter skal utvikle og formidle kunnskap om krigens fangehistorie og menneskerettighetene gjennom dokumentasjon, forskning og pedagogisk virksomhet. Dokumentasjon, forskning og formidling knyttet til krigsfangeleirene i Norge og til krigsfangers skjebne er en sentral del av virksomheten. Falstadsenteret skal utvikle en minnestedspedagogikk der undervisning i fangehistorie og menneskerettighetene står sentralt.

(http://falstadsenteret.no/3_stiftelsen/arsmelding2011.pdf). Sitatet er tatt fra

Falstadsenterets foreløpig nyeste publiserte årsberetning, årsrapport fra 2011, men siterer formålsparagraf vedtatt ved innstiftingen av Falstadsenteret i 2006.

Falstadsenterets formål viser at den pedagogiske virksomheten er svært sentral, at det gjennom forskning skal utvikles en egen minnestedspedagogikk der krigshistorien og menneskerettighetene både er sentrale redskap og mål.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

1942-undervisninga - kort presentasjon

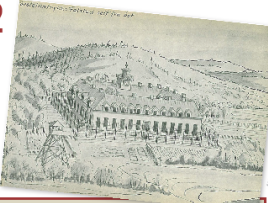
Mål for undervisningen har vært å styrke videregående elevenes kunnskap om menneskerettigheter, den nazistiske ideologi, og hendelsene under 2.verdenskrig som ledet til blant annet opprettelsen av konsentrasjonsleirsystemet som Falstad ble del av, gjennom fokus på hendelsene ved Falstadsenteret i det spesielle året 1942. Et viktig mål var også å stimulere til økt toleranse, og bevissthet omkring våre demokratiske verdier. Mantraet «læring om, gjennom og for menneskerettigheter» var viktig for pedagogene under planlegginga av undervisninga. Tesen er hentet fra FN's resolusjon om menneskerettighetsundervisning (A res/66/137 2011) artikkel 2. (Denne presenteres under teorikapittelet) Stedet Falstad, bilder, tekster og andre kilder, og ikke minst gjenstandene ved Falstadsenteret utgjør altså læringsmaterialet. Heri ligger etter min mening den didaktiske styrken ved undervisningen, men kanskje utgjør stedets egenart en potensiell begrensning på de didaktiske mulighetene? I Benz' kritikk i sitatet over ligger det iallfall en slik antydning. (Dette kommer jeg tilbake til under analysen).

DKS-UNDERVISNINGSDAG FOR VGS PÅ FALSTADSENTERET HØST 2012, LÆRERINFORMASJON

ÅRET 1942

PROGRAM FOR DAGEN
(kløkka 10.00 – 14.00)

Introduksjon i plenum
Individuelt arbeid i utstilling
Mølpause
Gruppeoppgaver: diskusjon
Individuelt skriveoppgave
Besøk i Falstadslogen
Gruppeoppgave: foto
Oppsummering



PRAKTISK INFORMASJON

Vi har behov for busstransport til Falstadslogen midt på dagen (ca. kl 12.30). Det er viktig at læreren gir besøkstjener informasjon om dette før ankomst.

Elevene bør ha med seg skrivesak samt klær/sko egnet for besøk i Falstadslogen uansett vær

Hvis det er spesiell informasjon om akkurat deres elevgruppe, elever med spesielle behov eller lignende bør vi om å få beskjed om dette på forhånd. Send en e-post til post@falstadsenteret.no eller ring 74028040.

Falstadsenteret ønsker velkommen til undervisningsopplegg med utgangspunkt i det skjebnesvange krigsåret 1942. Dette året er forbundet med en lang rekke dramatiske hendelser knyttet til Falstad: henrettelser i Falstadslogen, arrestasjon og deportasjon av den jødiske befolkningen, umtaksfilistanden i Trøndelag og deler av Nordland, Majvatesaken, læreraksjonen.

Undervisningsopplegget og tilhørende utstilling tar utgangspunkt i åtte enkeltmenneskers historier som knytter seg til de dramatiske hendelsene. Historiene synliggjør hvordan disse menneskene var priggitt okkupasjonsmakta og leiðfólðsena regjeringu og hvordan andre menneskers handling eller passivitet fikk konsekvenser for dem. Men de synliggjør også hvordan de selv fant måter å handle på i denne vanskelige tida.

De åtte enkeltmenneskene er: Frank Storm Johansen, Henry Gleditsch, Nora Lustig, Carl Viggo Lange, Nikolaj Grižin, Magda Ansdal, Alv Bernhard Røedland og Odd Hilt.

Deres historier forteller om angrep på verdier, men også om berovar av dem. I undervisningsopplegget vil refleksjon og diskusjon omkring betydningen av menneskerettighetsbevisningssak artikkel 1 stå sentralt: "Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd."

Den temporære utstillingen knyttet til undervisningsopplegget inneholder bilder til historiene om de åtte enkeltmenneskene. I løpet av høsten 2012 vil utstillingen også inkludere elevarbeid i form av tekster og fotografier. Elever som besøker Falstadsenteret vil få i oppdrag å gjøre seg kjent med og reflektere omkring historiene, og å formidle sine tanker videre til andre besøkende i en egen del av utstillingen.

Falstadsenteret | 7624 Ekne | www.falstadsenteret.no | post@falstadsenteret.no | 74028040

Figur 1: illustrasjon 1942-undervisnings av Åshild Karevold (gjengitt med tillatelse fra Falstadsenteret)

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

«Undervisningsopplegget og tilhørende utstilling tar utgangspunkt i åtte enkeltmenneskers historier som knytter seg til de dramatiske hendelsene høsten 1942. Historiene synliggjør hvordan disse menneskene var prisgitt okkupasjonsmakta og leirledelsens regime og hvordan andre menneskers handling eller passivitet fikk konsekvenser for dem. Men de synliggjør også hvordan de selv fant måter å handle på i denne vanskelige tida. Deres historier forteller om angrep på verdier, men også om forsvar av dem»

skriver Åshild Karevold i veiledningen sendt ut til lærere før undervisninga. Videre beskriver hun undervisninga slik på følgende måte;

«I undervisningsopplegget vil refleksjon og diskusjon omkring betydningen av menneskerettighetserklæringens artikkel 1 stå sentralt: Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd. Den temporære utstillingen knyttet til undervisningsopplegget inneholder kilder til historiene om de åtte enkeltmenneskene. I løpet av høsten 2012 vil utstillingen også inkludere elevarbeid i form av tekster og fotografier».

(Skrevet av Åshild Karevold på nettstedet

http://falstadsenteret.no/5_undervisning/informasjon_DKS_1942.pdf).

Elevarbeid gjennom formidling, individuelt elevarbeid i museumsutstillingene, diskusjon, individuelle skriveoppgaver, besøk i Falstadsbogen, og estetiske gruppeoppgaver er altså sentrale didaktiske grep fundert i konstruktivistisk og sosiokulturell pedagogisk teori. Et viktig grep er at elevene selv får lage bidrag til utstillinga gjennom tekst og foto. Med det skaper de selv et varig uttrykk som binder sammen fortid, og deres tanker i nåtid, inn i framtida, for de neste som skal se utstillinga. De lærer gjennom fortida på en måte som har relevans for nåtida, og baner vei for elevene inn i framtida.

Internasjonale og nasjonale føringer

Relevans for problemstilling og masteroppgave

Som samfunnsfagdidaktisk forskning skiller denne masteroppgaven seg fra forskning knyttet til ordinær skolevirksomhet. utfordringen ligger i å definere og avgrense relevante

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

fagdidaktiske spørsmål knyttet til museet, minnestedet og menneskerettighetscenterets pedagogiske mål og virksomhet. «I fagdidaktikken er didaktikk knyttet til et bestemt fag eller fagområde. Det er her den didaktiske teoriens relevans for praksis prøves» skriver Gudem i *Acta Didactica*. (Gudem 2008) I denne sammenheng vil Falstadsenterets undervisningsopplegg kalt «1942» være det aktuelle faget, mens læreboka er erstattet av materiell og immateriell kultur på stedet Falstad. Undervisninga knyttet opp mot et historisk sted hvor man gjør aktivt bruk av selve minnestedet, samt faste og temporære utstillinger krever en tverrfaglig tenkning, og dermed også en kompleks didaktisk tilnærming. Historiedidaktikk med historiebevissthetsteorier er et svært dominerende premiss for utviklingen av Falstadsenterets pedagogiske virksomhet i dag, på lik linje med at undervisning om, gjennom og for menneskerettigheter har blitt det i løpet av det siste året. På tross av dette, eller på grunn av dette, foreligger det ingen læreplan, ingen oppdatert pedagogisk plattform som undervisningen kan knyttes funderes i. De eneste formulerte retningslinjer knyttet til Falstadsenterets relativt unge menneskerettighetsfokus kan sees i strategiplanen til Falstadsenteret, som korte kulepunkter for hva senteret ønsker å oppnå med undervisningen i de nærmeste årene. Det finne dermed i hovedsak ikke noen relevant «målestokk» som kan konkretisere om Falstadsenterets mål med undervisningen er nådd. Imidlertid ligger det mange nasjonale og internasjonale føringer for hvilke mål og metoder Falstadsenteret som museum, minnested og menneskerettighetscenter bør og skal ha, i undervisningen. Dette er undersøkelser om demokratisk medborgerskapsutvikling hos elever, rapporter om menneskerettighetsundervisning ved minnesteder og museer. Elevutvalget/Informantene i denne masteroppgaven sine uttalelser om undervisningen ved Falstadsenteret vil, til en viss grad, knyttes opp mot disse føringene i mangel på egen læreplan eller gjeldende pedagogisk plattform.

ICCS

International Association for the Evaluation of Educational Achievement utførte i 2009 en omfattende internasjonal undersøkelse kalt *International Civic and Citizenship Education Study* (ofte kalt Civicundersøkelsen, her kalt ICCS). Her kartlegges unge elevers demokratiske beredskap og engasjement. «En demokratisk beredskap bygger på et omfattende sett av kunnskaper, ferdigheter og oppfatninger og på en orientering mot bestemte verdier og

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

holdninger som til sammen er antatt å påvirke både evne og vilje til engasjement og handling». (Mikkelsen og Fjeldstad 2003) Med demokratisk beredskap menes: kunnskap, holdninger og verdier, evne og vilje til engasjement og handling. Oppfatninger av demokratiske verdier og av hva som kjennetegner den gode samfunnsborger.

«Holdninger til kvinners rettigheter i et samfunn, til innvandreres og etniske gruppers rettigheter, til nasjonen og tillit til institusjoner.

«Kunnskaper er i studien delt inn i fire områder: a) demokratiske prinsipper knyttet til likhet, frihet og samhold; b) demokratiske samfunn og systemer med vekt på borgernes rettigheter, offentlige og sivile institusjoner; c) demokratisk deltakelse som innflytelse og demokratiske beslutninger; d) demokratisk identitet med vekt på individets rolle alene og i fellesskap i demokratiske samfunn.

Ferdigheter legger vekt på analyse og resonnement. Viktige stikkord er fortolkning av informasjon, evne til sammenligning og å sette i sammenheng, gi begrunnelser, generalisere, vurdere, løse problemer og forstå motiver for demokratisk forandring.

Engasjement inkluderer interesse for politikk og samfunnsspørsmål, nåværende deltakelse og mulig framtidig deltakelse. Undersøkelsen viser blant annet at skolen må vektlegge kritisk tenkning i større grad».

(http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ICCS_kortrapport.pdf)

FNs resolusjon om menneskerettighetsundervisning

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) vedtok 16.februar 2011 en resolusjon om menneskerettighetsundervisning og læring. (United Nations A/RES/66/137 i <http://www.un.org/en/ga/66/resolutions.shtml>) Resolusjonen oppfordrer alle regjeringer, firma og organisasjoner i, og på tvers av, sine medlemsland «to intensify their efforts to disseminate the Declaration and to promote universal respect and understanding thereof...» (http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/137) Deklarasjonens artikkel 2 definerer menneskerettighetsundervisning som utdanning om menneskerettigheter, utdanning gjennom menneskerettigheter og utdanning for menneskerettigheter slik:

“Human rights education and training encompasses:

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

- (a) *Education about human rights, which includes providing knowledge and understanding of human rights norms and principles, the values that underpin them and the mechanisms for their protection;*
- (b) *Education through human rights, which includes learning and teaching in a way that respects the rights of both educators and learners;*
- (c) *Education for human rights; which includes empowering persons to enjoy and exercise their rights and to respect and uphold the rights of others”.*

http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/137

FRA-rapporten

En omfattende rapport fra *EUs Agency for Fundamental Rights* (2010) skisserer viktige funn i en internasjonal undersøkelse om pedagogisk arbeid og formidlingsaktivitet ved ulike minnesteder og museer i Europa. Undersøkelsen ser på disse rolle som undervisningsaktør i forhold til Holocaust og menneskerettighetsundervisning. Rapporten heter *“Discover the past for the future – A study on the role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU”*. (Heretter kalt FRA-rapporten) Denne rapporten viser til en del særegenheter som preger undervisningen på slike steder, på tvers av landegrensene, og omfatter blant annet fokusgruppediskusjoner med studenter og lærere i 9 EU-land. Ingen norske minnesteder eller museer i Norge omfattes av rapporten. FRA-rapporten beskriver målet med menneskerettighetsundervisning som å utvikle *en kultur for menneskerettigheter* «som ikke bare gir kunnskap om menneskerettighetene og mekanismer som beskytter dem men også inkluderer nødvendig kompetanse og egenskaper for å promotere, forsvare og bruke menneskerettighetene i dagliglivet». (Min oversettelse).

http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1792-FRA-2011-Holocaust-Education-Summary-report_EN.pdf)

Europarådet

Europarådet jobber hovedsakelig med å fremme demokrati og menneskerettigheter blant annet gjennom undervisning. Slik definerer Europarådets ungdomsprogram menneskerettighetsundervisning:

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

"...educational programmes and activities that focus on promoting equality in human dignity, in conjunction with other programmes such as those promoting intercultural learning, participation and empowerment of minorities"

http://eycb.coe.int/compass/en/chapter_1/1_1.html

Europarådet skriver i sin rapport *“Living together – Combining diversity and freedom in the 21st century Europe»* at de har stor tillitt til at utdannere har kapasitet til å endre måten folk tenker om hverandre i Europa, og dermed gjøre det enklere for oss å leve sammen. (Living together – Combining diversity and freedom in the 21st century Europe – Report of the group of eminent Persons of the Council of Europe 2010:37)

Læreplaner og opplæringslova

Menneskerettighetsundervisning og demokratisk medborgerskapsutvikling utgjør kjernen i en rekke nasjonale styringsdokumenter for undervisning og opplæring, både nasjonalt og internasjonalt. Det er en viktig sammenheng mellom menneskerettighetsundervisning, demokratisk medborgerskap, allmenndanning, samfunnsfag og historiefaget, fagenes didaktikk, blant annet gjennomsyrrer dette nasjonale læreplaner, formålsparagrafer, prinsipp for opplæringen og nasjonalt lovverk for øvrig.

Undervisning ved et minnested differerer fra undervisningen i det vanlige skolesystemet selv om målet læring og elevens egenutvikling er felles. Tema og mål for undervisningen jeg skriver om har noen mål til felles med skolens historiefag, til en viss grad også læreplanen (K06) sin generelle del, opplæringslova og andre styringsdokumenter som viser til skolens viktige rolle som allmenndannende institusjon. Formål med historiefaget i skolen er for eksempel følgende: «faget 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». (<http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/>) Metoder og muligheter ved minnestedundervisning differerer imidlertid. Falstadsenteret som museum, minnested og menneskerettighetscenter kan støtte skolens arbeid i å skape historiebevissthet, og utvikle demokratiske medborgere i tråd med føringene i FNs erklæring om menneskerettighetsundervisning med andre metoder enn skolen selv har mulighet til.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Del 2: Teoretisk forankring

Teoriens relevans for problemstilling og masteroppgaven forøvrig

De teoretiske tilnærmingene jeg skal presentere vil bli brukt til enten å belyse de didaktiske perspektiver knyttet til problemstillingen eller for å analysere empirien, det vil si spørreundersøkelsen og intervjuene. Og til å knytte teori og empiri sammen for å skape mening. Wadel understreker at begrepene vi utvikler i samfunnsvitenskap spiller en viktig rolle. De begrepsmessige hjelpemidler vi utvikler i samfunnsforskningen, må så langt som mulig være relasjonelle og prosessuelle og skal sikte mot å forstå samspillet mellom individer. (Wadel 1990) Samfunnsvitenskapelig teori kan altså supplere oss med et sett adekvate begreper for teoretisering av datamaterialet. Samfunnsfagdidaktisk vitenskap kan dessuten kaste lys over elevenes forhold til metode og didaktiske avveininger undervisningen. Altså deres forhold til undervisningens hvordan? Teori om menneskerettighetsundervisning, og demokratisk medborgerskapsutvikling gjennom undervisning vil brukes til å belyse Falstadsenterets rolle, men viktigere elevenes forhold til Falstad-undervisningens mål og hensikt, altså undervisningens *hvorfor?* Minnestedsteoretisk bakteppe benyttes til å belyse tema knyttet til Falstadsenterets rolle og valg av innhold i undervisningen på bakgrunn av stedets særegenheter, men mer interessant for denne oppgaven, elevenes forhold til undervisningens innhold, undervisningens *hva?* Det samme gjelder teori om museumsutstillingene som didaktisk ressurs og utfordring. Teorier om historiebevissthet danner grunnlaget for masteroppgavens problemstilling, valg av metode, utarbeidelse av datamateriale, og analyse av empiri. Teoriene om historiebevissthet kaster først og fremst lys over fagdidaktikkens *hvem?* Altså elevene og deres synspunkter, opplevelser, og utvikling av historiebevissthet. På bakgrunn av dette kan vi godt si at teoriene om historiebevissthet danner det viktigste teoretiske grunnlaget i denne masteroppgaven. Teori om meningsdannelse er også lagt til grunn for analysen av empirien.

Samfunnsfagdidaktisk teori

På grunn av utfordringene med å definere didaktikk og fagdidaktikk finnes det et utall forskjellige definisjoner. I en fagdidaktisk masteroppgave er det naturlig å avklare begrepet i teorikapittelet. Her vil jeg gjengi noen definisjoner og noe av diskursen for å knytte begrepet

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

didaktikk til øvrig teori. Hiim og Hippe innehar en av de kanskje mest lettfattelige definisjonene, nemlig at didaktikk kan forstås «som undervisningens og læringens teori og praksis». (Hiim og Hippe 1998). Problemet med å definere hva didaktikk er ligger i tre sentrale forhold i følge Gudem. Disse tre forholdene er for det første at didaktikkbegrepet er knyttet til komplekse pedagogiske forhold. Dessuten er didaktikk både betegnelse på allmenn teori, teori for spesielle skoleslag, samt for fagdidaktikken. I tillegg kommer det at det mangler en systematisk utvikling av fagterminologi knyttet til didaktikken som fagfelt. (Gudem 2008:2). Kvande og Naastad gjengir i sine *Historiedidaktiske skisser* en betegnelse på fagdidaktikk gjort av historiefagdidaktiker May-Brith Ohman Nielsen. Hun omtaler fagdidaktikk som en «...allestedsnærværende metakritikk av fags funksjon, praksiser, kunnskapsgrunnlag og læringsforståelser» (Kvande/Naastad 2011:17). Dette støttes delvis av Svein Sjøberg som skriver at «fagdidaktikken handler nettopp om å bli i stand til å treffe begrunnede valg, der man må forene den skolefaglige kunnskapen med innsikt i pedagogikkens mange områder» (Sjøberg 2001:20). Han mener at fagdidaktikk befinner seg i feltet mellom pedagogikk, skolefaget og dets innhold. Han skiller mellom allmenn didaktikk og fagdidaktikk. Han beskriver den generelle didaktikken som «vurderingene som ligger bak utvalg og strukturering av undervisningens innhold» (Sjøberg 2001: 14). Han skriver videre «Med fagdidaktikk mener vi overveielser som er knyttet til et fags situasjon i skole og utdanning» (Sjøberg 2001: 14). Fagdidaktikk er altså de didaktiske vurderinger knyttet opp til enkelte fag. Eller sagt på en enklere måte; det enkelte fags didaktikk! Vagn Oluf Nielsen referer i sin artikkel «Hvor kommer historiedidaktikken fra?» til både til Wolfgang Klafki og John Deweys innflytelse på utviklingen av didaktisk tankegods. Særlig Klafki har bidratt i betydelig grad til å forme vår oppfatning av didaktikkbegrepet. I følge Nielsen definerer Klafki didaktikken til å dreie seg om «undervisningens indhold (hvad), dens begrunnelse (hvorfor), og dens retning (hvorhen), og der tales om undervisningens planlægning og evaluering» (Ahonen m.fl 2004:10). I tråd med Sjøbergs oppfatning vil da fagdidaktikk være viten om fagets innhold, begrunnelse og retning, planlegging og evaluering.

Om sin egen forståelse av den allmenne didaktikken sier Nielsen: «Didaktik dreier sig for mig om undervisningens "hvad", "hvorfor" og " hvorhen" mens dens "hvordan" hvormed" "hvor", og "hvornår" henvises til metodikken» (Ahonen m.fl. 2004: 11). Han tegner altså et

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

skarpt skille mellom metodikk og didaktikk. Som tidligere nevnt er det en utfordring nettopp i dette forskningsprosjektet å skulle definere «faget» og dermed fagdidaktikken tilknyttet forskninga. Nettopp fordi undervisningen ved Falstadsenteret er tverrfaglig fundamentert er det i denne forskninga viktig å støtte seg til fagdidaktiske teorier fra flere fagfelt. Historiebevissthetsbegrepet og teorier knyttet til det, hører historiedidaktikken til. På samme tid er det klart at samfunnsfagdidaktiske teorier kan belyse temaene menneskerettigheter og demokratisk medborgerskap fordi nødvendige fagtermer er utviklet innen samfunnsfaget. Fordi feltene menneskerettigheter og medborgerskap er relativt nye fagfelt innen didaktikken. Samfunnsfagdidaktisk teori vil derfor brukes til eventuelt og vurdere metoder og didaktiske valg, men framfor alt for å knytte et didaktisk perspektiv til deler av undervisningen, og dens påvirkning på elevene.

Teori om demokratisk medborgerskapsutvikling gjennom undervisning

Solhaug, Børhaug og flere andre både, statsvitere og pedagoger, har uttrykt sin bekymring for at læreplaner og undervisninga i skolen ikke makter å vekke interesse og engasjement hos ungdommen rundt politisk deltakelse, og medborgerskap, og at skolen mislykkes i å gi vektige grunner til hvorfor ungdom bør engasjere seg politisk, og som demokratiske medborgere. I en undersøkelse om demokratiopplæringa i samfunnsfag finner Børhaug blant annet følgende: «All the teachers signaled to their students that it is important to be politically active. The majority of them experienced their students challenging this .The teachers tried to justify political activity without being sure how to do so». Børhaug (2008:23) Nå skal det presiseres at Børhaug, som jeg oppfatter som frontfigur i denne kritiske sammenhengen, har gjort undersøkelser av samfunnsfaget i videregående skole, samt elevrådsarbeid. Demokratiseringsprosessen kan og bør foregå også i andre fag, og i andre sammenhenger. Trolig kan vi likevel si at det ikke er vesentlig enklere i andre fag å skulle finne gode forklaringer på hvorfor mange typer (politisk) deltakelse er viktig. Hvordan kan så Falstadsenteret som minnested og menneskerettighetscenter være en arena for utvikling av aktive unge demokratiske medborgere nå og i framtida? Og hvordan ivareta og øke interessen, samt legge til rette for dialog hos de ungdommene, i framtida, som allerede er politisk engasjert? Falstadsenteret kan være en viktig area for dialog, og et betydelig supplement til den, ifølge Børhaug med flere, mangelfulle demokratiopplæringa i skolen.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Innenfor de fagdidaktiske rammene av et museum/minnested og menneskerettighetscenter kan en stimulere til økt medborgerskapsfølelse og engasjement hos ungdommene ved å gi de en arena for dialog, og ved å gi de mulighet til å ta tak i relevante problemstillinger og finne løsninger sammen. Skolen er *en* praksisarena hvor elevene skal tilegne seg kompetanse i demokratisk medborgerskap, Falstadsenteret er en annen slik arena. Rammene, mulighetene og metodene differerer, men målet er felles. Nemlig at meninger skal, skapes, utvikles, prøves og videreføres av ungdom som samfunnsdeltakere eller medborgere.

Deweys sosialkonstruktivistiske samfunnssyn i den pedagogiske tilnærmingen til demokrati er høyt skattet og ofte gjengitt. Jeg skal her først og fremst forholde meg kort til Dewey, og noen få utdrag av hans demokratiseringsteorier gjort av Solhaug. Om Deweys tilnærming til de unges samfunnsdeltakelse sier Solhaug: «I tråd med dette må skolen, i Deweys perspektiv, frigjøre også elever til og kritisk reflektere over etablerte tankemønstre (Solhaug 2008:257). Dette gjelder etter min mening alle institusjoner med samfunnsansvar, slik som for eksempel Falstadsenteret. «I Deweys demokratibegrep blir kommunikasjonenes vilkår også i mangt og mye demokratiets vilkår» sier Solhaug og peker på at språket, først og fremst dialogen, er demokratiets viktigste redskap (Solhaug 2008:257). «Det følger av Deweys forståelse av demokrati at dialog om reelle forhold som opptar de som deltar, blir et grunnelement i skolens opplæring til demokrati» (Solhaug 2008:257). Deweys tilnærming til undervisning om medborgerskap vil vektlegge dialog og deliberasjon over små og store spørsmål i klasserommet, mens formelle kunnskaper om samfunn og politikk nedtones. Solhaug har videre et svært viktig poeng i følgende påstand: «Dette er neppe helt i tråd med hvordan læreplanene i aktuelle fag i skole er utformet» (Solhaug 2008:257). Han tenker nok da spesifikt på læreplanenes kompetansemål for samfunnsfag, som er formet ut fra et svært strukturelt perspektiv, hvor målet i stor grad er å kjenne til institusjonene, og oppbygginga av det parlamentariske system først og fremst, og hvor deliberasjon ikke blir vektlagt. (For hele læreplanen i samfunnsfag for videregående skole, se her: <http://www.udir.no/no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=150370>). Om Solhaugs påstand stemmer blir dermed Falstadsenterets rolle som dialogaktør og ikke minst demokratiseringsarena enda viktigere, og kan sees på som et viktig alternativ og supplement til skolen som demokratiseringsarena.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

«Opplæring til demokratisk medborgerskap kan forstås som å lære å leve sammen i et demokrati» skriver Janicke Stray (Stray 2011:45) i sin bok *Demokrati på timeplanen*. En statsvitenskapelig forståelse av begrepet medborgerskap kan uttrykkes slik som Kristin Strømsnes taler for: «Ett sett idealer for borgernes status som medlemmer i samfunnet. I økende grad brukes også begrepet empirisk for å karakterisere borgernes faktiske rettigheter, deltakelse og politiske kultur» (Strømsnes 2003:15). I tillegg sier Strømsnes at «(...)medborgerbegrepet dessuten et relasjonelt begrep - det handler om hvordan den enkelte borger forholder seg til andre borgere, sine medborgere» (Strømsnes 2003:15). Habermas peker på flere årsaker til at medborgerskapsbegrepet har blitt gjenstand for fornyet interesse, og mener blant annet at EU streben etter en felles europeisk identitet er en av drivkreftene (Eriksen: 1995, Østerrud:2003). Medborgerskap kan således defineres som å ha tilhørighet til et fellesskap som ikke nødvendigvis knyttet til nasjonalstaten. Arenaen Falstadsenteret kan spille en rolle i denne sammenheng. Falstadsenteret har på ingen måte verdinøytrale mål, tvert imot, men bør stimulere til refleksjon om både fortid, nåtid og framtid, skape dialog og dermed bidra til utviklingen av elever som demokratiske medborgere, og utvikle deres narrative kompetanse. Begrepet narrativ kompetanse ble lansert av Jörn Rüsen som et forsøk på å presisere begrepet historiebevissthet. Eikeland skriver «Begrepet narrativ kompetanse [...] kan beskrives som evne til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortida får en orienteringsfunksjon for aktuell livspraksis» (Eikeland 2000:3).

Wolfgang Klafki har utviklet teorier om dannelsens struktur og utvelgelse. Gundem kaller det typisk tysk danningsteoretisk didaktikk (Gundem 2008:4). Klafki legger tre dannelsesaspekt til den demokratiske dannelsesdiskursen:

“1) Self Governance: All citizens in democratic societies should be given the possibility to decide matters concerning their own life. 2) Influence: All citizens in democratic societies should be given the possibility to take part in social, political and cultural descisions. 3) Solidarity: All citizens in democratic societies should execute the same level of democratic rights, a matter of concern to everyone”.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

(Klafki 1985). Disse dannelsesaspektene er tatt inn i flere av de førende rapportene og undersøkelsene om demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter som er nevnt over.

Minnestedsteoretisk bakteppe

I følge Trond Risto Nilssen hevder historiedidaktiker Jørn Rösen «at minnstedene er arenaer for dokumentasjon, fortolkning og forklaring, politisk og moralsk appell, læringsmuligheter og estetisk representasjon» (Nilssen 2011: 8) Klas Gøran Karlsson viderefører denne tenkinga med en typologisering av historiebruk som enten vitenskapelig, eksistensiell, moralsk, ideologisk, ikke-bruk, politisk-pedagogisk eller kommersiell. Disse kan overlape hverandre og oppfattes forskjellig av ulike aktører. (Nilssen 2011: 8) Alle hans kategoriseringer er interessante men det er først og fremst den politisk-pedagogiske bruken, som tidligere nevnt, jeg kommer inn på i denne oppgaven. Nærmere bestemt de muligheter, og begrensinger som ligger i denne formen for bruk av et minnsted. Nilssen selv setter viktige spørsmål på agendaen i sin doktoravhandling *Skrekkens monumenter*. Han spør også om «stedene[...] (*minnstedene* - min anmerkning) kan fungere som identitetsskapere og sosialiseringarenaer, og om de vil fungere som katalysatorer for overordnede og ønskelige politiske, sosiale og kulturelle verdier» (Nilssen 2011:13). Den allerede omtalte FRA-rapporten påpeker at autentisiteten kan være en byrde og en ressurs for minnsteder. http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1792-FRA-2011-Holocaust-Education-Summary-report_EN.pdf 2010:29)

FRA rapporten undersøker for øvrig minnstedenes kjerneformidlingsområder: 1 kunnskap om stedets historie, 2, kunnskap om nasjonal historie 3, utvikling av antirasistiske holdninger 4, bevissthet om demokratiske verdier 5, bevissthet om MR betydning og 6 kunnskap om Holocaust. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke elevenes forhold til punkt 1, punkt 4, og punkt 5 spesielt, på bakgrunn av problemstillingen for forskningsprosjektet. «Faglig knyttes disse formidlingsaspektene tett til historiedidaktikken, og begrepet historiebevissthet». (Nilssen 2011: 115) Videre skriver Nilssen «Historiebevisstheten synes å være en effekt av former for historiebruk slik de kommer til syne ved minnstedene». (Nilssen 2011: 115). ITF eller *Task force for International Cooperation on Holocaust Education Remembrance and Research* hevder i følge Nilssen at

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

«steder med historiske tilknytninger til leirsystemet og Holocaust kan bidra til særlige læringsopplevelser. Ikke bare kan de gi en unik atmosfære, de kan også legge grunnlaget for et spesielt ønske om å lære, og samtidig vekke til live sterke følelser». Ikke-autentiske steder gir derimot ikke samme emosjonelle effekt, men kan gi bedre innsikt i temaets historiske kontekst. «Dermed er både autentiske og ikke-autentiske steder, på hver sin måte, viktig for å oppnå erkjennelse og bevissthet om Holocaust og leirsystemet»

(Nilssen 2012:122).

Museumsutstillingene som didaktisk ressurs og utfordring

Utstillingene og gjenstandene og arkivet er i dag noen av de av de viktigste ressursene for Falstadsenteret som museal historiefremidler. I noen tilfeller er gjenstanden det eneste som er igjen etter mennesker eller hendelser. Gjenstandens nærvær kan forsterke båndene til ei stadig fjernere fortid på linje med autentisiteten til stedet. Utstillingene og gjenstandene er ennå tilstedeværende rester av fortida, som selve stedet, som kan si noe direkte eller indirekte om menneskene som en gang utgjorde historien omkring gjenstandene samt «skape forståelse for historien og få fram en nærhet til menneskene som var en del av den». (Leiv Sem upublisert projektskisse til gjenstandsbok 2012). Gjenstandenes nærvær kan kompensere for avstanden i tid til de historiske hendelsene som preger Falstads historie, og for fraværet av mennesker som levde da i alle fall om en skal bruke Anne Eriksens resonnement (Eriksen 1999).

Museene er blitt kalt erindringens teater. Bøe siterer Floris og Vanstrøm som følger: «Erindringens teater er mangfoldigt og kan, hvis der skabes dialog mellem den officielle og uoffisielle historie, bane vejen for nye kritiske og underholdende former for historiebevidsthed» (Bøe 2002: 203). Imidlertid er det viktig og huske at slik som lærebøkene i skolen lager *en* framstilling av historien, bruker museene oftest utstillingen til å lage *en* fortettet og samtidig avkortet presentasjon av historien. Sett fra en historiedidaktisk vinkel bør museene «formidle de mange, forskjellige og motstridende fortellinger» (Bøe 2002: 203). Med det mener han at museene bokstavelig talt skal framstille ulike versjoner av historien, som slik kan være gjenstand for debatt og dialog.

Videre hevder Bøe at det er nettopp i spenningsfeltet mellom de mange forskjellige fortellingene og mellom «det vitenskapelige sanne og kulturelt ønskelige», at

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

historiebevissthet blir utfordret og problematisert (Bøe 2002). Det er dermed en sentral historiedidaktisk utfordring, ikke bare for Falstadsenteret, hvordan en ved hjelp av forskningsbasert museologi og formidling, gjennom bruk av minnesteder og tilgjengelig materiell og immateriell kultur kan formidle *de mange historiene*? Mangfoldet som museene må forholde seg til og gjenspeiler mangfoldet i samfunnet både i fortid, nåtid og samtid. Er det slik at det først når museet makter å fortelle de motstridende fortellinger at det løftes opp som en samfunnsinstitusjon av betydning?

Historiebevissthet

Hva er historiebevissthet?

Jeg finner det nødvendig innledningsvis å vise til hva historikere og didaktikere mener begrepet historiebevissthet omfatter, hvordan begrepet kan tolkes og ikke minst hvordan det defineres på ulike måter. Begrepet tilskrives opprinnelig den tyske historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann som i perioden 1974-1979 bidro til å utvikle en historiedidaktisk grunnoppfatning av begrepet. Begrepet historiebevissthet betegner den indre sammenheng mellom individets (eller kollektivets) tolkning av fortida, nåtidsoppfatninger og syn på framtida. Halvdan Eikelands fortolkning av Jeismanns definisjon er slik: "Dannelse av historiebevissthet dreier seg om at vi knytter sammenhenger mellom vår tolkning av fortida, vår forståelse av nåtida og våre perspektiver på framtid. Vår historiebevissthet knyttes til et historisk innhold, den utvikler seg gjennom våre liv, og den har en funksjon.

(http://www.aktivfredsreiser.no/freds dager/2002/foredrag_halvdan_eikeland.htm) I boka «Hvor går historiedidaktikken?» skriver Lund følgende forklaring på begrepet:

«Med historiebevissthet mener en vanligvis at eleven skal ha bestemte faktiske kunnskaper om fortida. Slik kunnskap skal være en felles referanseramme mellom generasjonene, skape samhørighet og en felles identitet. Begrepet bærer i seg også mer vage forventninger om at historiske kunnskaper skal bety noe for holdninger og handlinger i nåtida»

(Ahonen m.fl 2004:102).

I denne definisjonen kommer det frem at alle mennesker har en historiebevissthet, hvor de tre dimensjonene fortid-nåtid-framtid spiller sammen og danner en indre sammenheng, mer

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

eller mindre bevisst og artikulert. Historiebevissthet hos Lund er først og fremst samlende og identitetsdannende, men som vi skal se er ikke alle enige om dette. Det er delvis store variasjoner i avgrensning av begrepet men «Historiebevissthet som fenomen og begrep er kanskje det som fremfor noe forener vestlige historiedidaktikere i dag» (Kvande/Naastad 2011:32).

I dag er historiebevissthetsbegrepet tilsynelatende godt implementert i skolen via Kunnskapsløftet (heretter kalt K06) og i skolens historiefaglige og samfunnsfaglige fokus. En kan godt si at primærmålet med historiefaget i skolen har gått fra å behandle historisk faktakunnskap til å utdanne eleven i å tenke reflektert og kritisk omkring denne faktakunnskapen, og hvordan den påvirker samtida og framtida. Det er en rolle som primært har vært tiltrodd academia tidligere. Eleven, spesielt med endringene i Kunnskapsløftet, skal utdannes til å bli nettopp små forskere og lære av måten forskere tilegner seg kunnskap på, og forholder seg til historien, - og samfunnet på. Ikke bare skal de tenke kritisk, men dette skal også påvirke deres handlinger i framtida, som ansvarlige demokratiske medborgere. Skolens plandokumenter og lovverk forplikter historieundervisningen til å utdanne historiebevisste elever, men heller ikke her er det målt eller kontrollert empirisk om denne målsettinga er nådd. En del er svært kritiske til om dette er tilfellet. Det viser blant annet rapportene nevnt over.

Ingen er historieløse! Men hvor bevisst er vi så på vårt eget forhold til historien? Og må man ha et bevisst forhold til sitt eget forhold til historien for å være historiebevisst? De fleste er enig med Lund i at historiebevissthet finnes hos oss eller i oss alle, enten vi er klar over det eller ikke, mens andre mener at for å være bevisst om historien så må du ha reflektert et visst minimum omkring din egen bevissthet i forhold til historien. Kvande/Naastad sier at «historiebevissthet kan kort sagt sies å handle om måten vi orienterer oss på i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventninger» (Kvande/Naastad 2011:32). De påpeker altså at historiebevissthets-begrepet sier noe om ens måte å tenke om, og bruke historien på. Jørn Rüsen er svært opptatt av at et visst minimum av bevissthetserkjennelse er et kriterium på historiebevissthet. Han legger altså til grunn at historiebevissthet innebærer en viss metarefleksjon eller en bevissthet om egen bevissthet. Nilssen og Lenz legger størst vekt på at historiebevissthet ikke bare henger sammen med fortida utelukkende, det viktigste budskapet i deres påstand er at alt rundt oss er med og

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

påvirker vår fortolkninga av historien, og at vi trenger å være bevisst på dette. På bakgrunn av problemstillingen for denne forskninga og historiebevissthetsbegrepets definisjon er det dermed naturlig å bruke teori om historiebevissthet i analysen av det empiriske materialet. Ola Svein Stugu uttaler det slik «Eit historiemedvit inneber ei meir eller mindre klart utforma førestelling om korleis individ og kulturar inngår i historiske hendingsgangar [...] det vil variere sterkt kor reflektert og verbalisert historiemedvitet er» (Stugu 2008:18). Stugu legger altså til grunn at denne bevisstheten ikke trenger å være absolutt, eller uttalt, den er der enten vedkommende er vitende om den eller ikke. Akkurat dette er kanskje uttrykk for den vanligste oppfatningen av begrepet.

Historiebevissthetens funksjon og utvikling

Selv om det er bred faglig samling i historiefaglige miljøer omkring viktigheten av historiebevissthetsdimensjonen, er det altså mange forskjellige tolkninger av begrepet, og forklaringer av historiebevissthetens funksjon og utvikling.

«Historiebevissthet [...] har ingen ting med fortiden å gjøre. Begrepet sier i hovedsak at tidsdimensjonen former vår bevissthet av den virkeligheten vi befinner oss i, og som er atskilt fra en fortidig virkelighet, og en virkelighet som kommer.

Historiebevisstheten skapes på individuelt nivå men preges av kulturelle og sosiale føringer».

(Nilssen/Lenz 2011:18).

Med dette legger Nilssen og Lenz størst vekt på at historiebevissthet ikke bare henger sammen med fortida utelukkende, men det viktigste budskapet i deres påstand er at alt rundt oss er med og påvirker vår fortolkninga av historien, at vi trenger å være bevisst på dette. Historiebevissthetserkjennelsen utvikler seg i kontinuerlige livslange prosesser. Jan Bjarne Bøe hevder at disse prosessene utfyllende kan kategoriseres i 1) Mentale, 2) Sosiale og 3) Kulturelle prosesser (Bøe: 2005: 31). For å analysere Falstadsenterets betydning for utvikling av de mentale, sosiale og kulturelle prosessene i utviklingen av historiebevisstheten hos eleven, tar jeg i bruk flere teorier og analyseredskaper. Piagets kognitive teorier kombinert med Bøes teorier om fantasibasert tenkning for å se på den mentale dimensjonen

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

ved utvikling av historiebevisstheten (Bøe: 2005: 31). Aronsson skisserer hele tre forskjellige begreper som har vært sentrale i den svenske historiedidaktiske diskursen som kan knyttes til og utdype diskursen om historiebevisshetsbegrepet. –«Historisk medvetande: Kunnskap om det förflutnas existens och vårt samband med det. - Historiemedvetenhet: Den egna existensiella platsen i det historiske flödet. Här betonas den personliga förågan at relatera till tidsdimensionerna.-Historiemedvetande: Uppfatningar om hur dåtid-nutid-framtid är relaterade til varandra» (Aronsson 2004: 68). Bernard Eric Jensen tar delvis avstand fra det han kaller Rüsens innskrenkende syn på historiebevissthet(Ahonen 1994:55). Han mener at historiebevisstheten tar ulike funksjoner etter hva man legger vekt på. Historiebevisstheten har altså en minnefunksjon når vekten legges på å fortolke fortiden. Er fokuset imidlertid samtiden har historiebevisstheten en diagnostiserende funksjon. Man kan altså bruke historiebevisstheten til å analysere dagens samfunn. For framtida kan historiebevisstheten virke antakende. Vi kan i følge ham bruke historiebevisstheten til å foreta mer kvalifiserte antakelser om utviklinga i framtida (Kvande/Naastad 2011:34). Historiebevissthetens hovedfunksjon er «å opprettholde og utvikle identitet og forestilte fellesskap» i følge Jan Bjarne Bøe (Bøe 37:2002). «Målet med å utvikle elevenes historiebevissthet er ikke at de skal tilpasse seg gjeldende holdninger og handlinger, men at de skal bearbeide og videreutvikle et bevissthetsforhold» mener han videre (Bøe 37:2002). Han snakker om et bevissthetsforhold om hvem man er blitt og hvorfor.

Bernard Eric Jensen skisserer fire andre funksjoner som han mener historiebevisstheten bør ha: (Bøe 2002:41)

1. Funksjonen som møteplass for ulike kulturer
2. Funksjonen som sosiokulturell læring
3. Funksjonen som prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper
4. Funksjonen som grunnlag for historisk fortelling

Jørn Rügen betegner dette som å styrke den narrative kompetansen. Med dette mener han evnen til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortiden gir «en orientering til hjelp for sin egen livspraksis» (Eikeland 2000/Bøe 2002).

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Rüsen knytter den narrative kompetansen til tre ferdigheter. Dette er:

- A. Evnen til å oppleve, og erfare fortida
- B. Evnen til å tolke fortida slik at en klarer å sette den i sammenheng med nåtida
- C. Evnen til å orientere seg i forhold til nåtid og framtid

Ernst Jeismanns syn kan sies å utvide Rüsens syn, kanskje først og fremst Rüsens punkt 3.

Jeismann mener nemlig at historiebevissthetens viktigste funksjoner er:

- Funksjonen til et middel til identitetsdannelse
- Funksjonen som et legitimeringsgrunnlag for avgjørelser i nåtid og framtid
- En orienteringsfunksjon som dreier seg om ulike måter historisk kunnskap og innsikt kan anvendes på.

(Eikeland 2000:4).

For Jeismann er nok historiebevissthetens viktigste funksjon å styrke evnen til å trekke selvstendige slutninger. Felles for de tre historiedidaktikerne er at de hevder at historiebevissthet ikke er forbeholdt historiefaget og skolens undervisning, men at begrepet angår virkeligheten utenfor skolen og at utvikling av historiebevissthet er en livslang prosess.

Historiebevissthet og identitet

«Historiebevissthet har en grunnleggende funksjon i vårt liv. Den knyttes for det første til identitet: Vår oppfatning av hvem vi er, og vår forståelse av andre. Vår selvoppfatning danner selve fundamentet i vårt liv, og det er viktig å forstå at det som danner fundamentet i mitt liv, kan være svært ulikt andre menneskers fundament. Dette er viktig å understreke når det gjelder vårt møte med mennesker med annen kulturell, etnisk, religiøs eller sosiokulturell bakgrunn. Identitet dreier seg dermed også om vår forståelse av andre. NB: I en politisk dannelsesprosess bidrar vår historiebevissthet til å begrunne avgjørelser og handlinger i nåtid og framtid. Ikke minst det siste gjør historie til et grunnleggende viktig redskap for politisk dannelse både i skolen og i samfunnet generelt.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

(Eikeland hos

http://www.aktivefredsreiser.no/fredsdager/2002/foredrag_halvdan_eikeland.htm)

Marianne Poulsson lanserer begrepet erindringsspor for å forklare utviklingen av historiebevissthet hos oss. Erindringssporene er ifølge henne de opplevelsene som gjør at noe blir husket spesielt godt, i lang tid. De dypeste sporene preger vår historiebevissthet og identitet sterkest. Hun skisserer fem trinn når impulser omformes til inntrykk. «registrering, opplevelse, innlevelse, involvering og identifisering» (Bøe 2005:66). I denne sammenhengen holder det å presisere at identifiseringen er den påvirkningen som setter dypest erindringsspor og som sterkest former vår historiebevissthet i følge henne.

Bøe skisserer to modeller for historiebevissthetens funksjoner, eller læremål som han kaller det. (Bøe 2005:68-69)

Figur 2: Bøes modell 1. Utviklingen av historiebevissthet og identitet sett fra individets synsvinkel -Breie læremål:

Opplevelsen av	Uttrykt som
felleskap	Å tilhøre et fellesskap Å inngå i en sosial sammenheng
individualitet	Å ha betydning Å ha egeverdi
mestring	Å beherske de nødvendige kunnskaper holdninger, ferdigheter

Figur 3: Bøes modell 2. Utviklingen av historiebevissthet og identitet sett fra individets synsvinkel - smale læremål:

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Utvikling av	Uttrykt som
kunnskaper	Forståelse av kulturelle, sosiale, økonomiske, politiske forhold
ferdigheter	Intellektuelle, emosjonelle, sosiale og praktiske ferdigheter
holdninger	Kritisk og demokratisk holdning, selvstendighet, toleranse, osv.

«Når vi skaper forbindelse mellom fortid, samtid og fremtid, spiller sosiale konvensjoner og dominerende kulturelle mønstre en avgjørende rolle» påpeker også Nilssen og Lenz. (Nilssen/Lenz 2011:18)

Forskningsfeltet historiebevissthet

Fra å ha en legitimeringsfunksjon på 1700-tallet fikk profesjonaliseringen av forskningen fart med etableringen av det Humboltske universitet i Tyskland mot inngangen til 1800. Fremdeles var målet å finne ut fakta om «hva som hadde skjedd» men metodene ble på sett og vis standardisert, kildekritikken utviklet og dermed ble historievitenskapen også kvalitetskontrollert. Mot slutten av 1800-tallet ble historiefaget i følge Aronsson "kunnskapen om den nåværende politiske enhets historie" (Aronsson 2004:123). Dette kan vi se i sammenheng med nasjonsbygging blant annet. I løpet av 1900-tallet har dette endret seg og det er utviklet seg mange flere ulike retninger innen historieforskningen, en skulle ikke bare legitimere den nasjonale enheten, historieforskningen skulle også være redskap for statlig planlegging og inngrep, mens de store diskusjoner om teori først har" tatt av" i etterkrigstiden (Aronsson 2004:123) Aronsson argumenterer på sett og vis for at historieforskningen har utviklet seg i "folkelig" retning.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

I 1980 hadde Jeismann utformet retningslinjer for et historiedidaktisk forskningsprogram om historiebevissthet. Forskning om historiebevissthet bør belyse fire hovedspørsmål i følge ham. Han er kritisert for ikke å ha klart å operasjonalisere begrepet historiebevissthet eller hvordan den utvikles. (Bøe 2007/ Eikeland 2005) Hans teorier er likevel nyttig i empirisk tolkningsammenheng for denne forskningen. Jeismanns analyseverktøy for historiebevissthet knyttet til undervisning danner grunnlag for å analysere elevenes uttalelser i forhold til undervisningen, spørreundersøkelsen og intervjuet. Et sentralt mål med Jeismanns modell er å definere noen grunnbegreper som kan åpne opp for en historisk erkjennelsesprosess. Jeismann setter opp tre slike begreper som kriterier for læringsmål; historisk analyse -den metodiske undersøkelsen av et historisk fenomen, sakvurdering-overveielser om den historiske betydningen en historisk begivenhet hadde og har. Og til slutt verdibasert stillingstaken-det å ta personlig stilling til et standpunkt, men også å se hva som har formet vårt standpunkt. (Eikeland 2000:5) «Disse danner et komplekst mønster av gjensidig avhengighet» (Eikeland 2000:5)

Historiebevissthet og meningsdannelse

Mange grupper deltar i prosessen med å forme vår historiebevissthet i stor eller liten grad. Bøe hevder at følgende grupper eier makten over minnet, og dermed kan forme vår historiebevissthet: historikere, politikere, journalister og samfunnsdebattører, historielærere, historieformidlere. (Bøe 20:2002) Han utelater grupper som har viktig påvirkningskraft hos elevene etter min mening. ICCS-studien forsøker å finne fram til hva som påvirker elevenes demokratiske beredskap. En antar at de viktigste påvirkere i elevenes umiddelbare nærhet er foreldre, familie og slektninger, venner og jevnaldrende, organisasjonstilknytninger, mediene og skolen via lærerne og deres arbeid med læreplanenes mål. (http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ICCS_kortrapport.pdf)

«Gjennom daglige møter, spontane inntrykk, bevisste overveielser og målrettet oppdragelse fungerer disse instansene som formidlere eller broer mellom samfunnets dannelsesidealer og mål og utviklingen av elevenes faktiske kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger, holdninger og nåværende og potensielle handlinger».

(http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ICCS_kortrapport.pdf)

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Del 3: Forskningsmetode

Valg av metode - metodetriangulering

Hvilken metode en velger for sin forskning avhenger, som kjent, av problemstilling og hva man ønsker å få svar på. De ulike fremgangsmåtene framskaffer ulike typer empiri, som besvarer ulike typer problemstillinger. Mens en kvalitativ undersøkelse egner seg til dybdefokus for å undersøke tanker, verdisyn som ligger bak beslutninger, avgjørelser eller avgjørelser og holdninger, kan kvantitative metoder egne seg godt til å finne noen generelle mønstre med mål å generalisere på bakgrunn av disse. I mitt aktuelle prosjekt har jeg valg en mix av kvalitative og kvantitative metoder fordi problemstillinga er todelt, og fordi det foreligger lite forskning på feltet Falstad og utvikling av historiebevissthet hos videregående elever fra før. Med den kvantitative prosessen har målet vært både og skaffe til veie både en del faktaopplysninger samt meninger og refleksjoner gjennom spørreundersøkelse, for om mulig å kunne dra noen generelle slutninger. (Johannesen m.fl 2010)

Spørreundersøkelsen har dessuten dannet grunnlaget for utvalget av informanter i intervjuene. Dette kommer jeg tilbake til. Deretter ønsker jeg å gå i dybden gjennom intervju med noen enkelte elever, ikke for å generalisere, men for å kunne finne ut hvordan fenomenet historiebevissthet utvikler seg, samt dens funksjon hos akkurat disse elevene. ((Johannesen m.fl 2010) En spørreundersøkelse kan ikke korrigeres om en ser at spørsmålene ikke gir mulighet for utfyllende svar for eksempel. Intervjuene er blitt gjort med bakgrunn i spørreskjemaene og representerer et supplement hvor kursen på forskningsprosjektet er korrigert og utviklet. Målet med intervjuene er å undersøke, ikke bare kunnskapsakkumulasjon, men også den meningsdannende prosessen hos den enkelte elev. Slik er det mulig å finne ut hvilken funksjon historiebevisstheten har hos denne eleven og på bakgrunn av dette konkludere (men ikke generalisere).

Denne typen metodetriangulering er nokså vanlig i bruk i samfunnsvitenskapelig metode. (Repstad 2007:29). Å kombinere ulike kilder og metoder kan gi et bredere datamateriale og et sikrere tolkningsresultat. I mitt tilfelle er dette spesielt viktig fordi jeg opptreer som forsker i forhold til et undervisningssystem jeg selv har jobbet med.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Et kritisk blikk på egen dobbeltrolle

Gadamer, og flere, kaster vrak på målet om objektivitet og presiserer at det er uopnåelig. (Gadamer 1991) Han ser på førforståelsen som «viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning. Bevissthet om egen førforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget intervjumateriale». (Dalen 2004:18) Fortolkninga av dialogen som oppstår i en intervjusituasjon er silet gjennom min førforståelse. Min førforståelse kan bidra positivt til fortolkninga spesielt med aktuell teori og metode som medgarantister, ikke for min objektivitet, men for min profesjonalitet. Som forsker i denne masteroppgaven og som tidligere ansatt som pedagog og leder for pedagogisk team ved Falstadsenteret har jeg en dobbeltrolle i forhold til elevene som kan representere utfordringer. Dette må jeg må ta hensyn til. Jeg håper at det å ha vært ansatt ved senteret kan gi meg et fortrinn i forhold til å få adgang til opplysninger jeg ellers ikke hadde hatt forutsetninger for å få/forstå/fortolke fra elevene, ved å utnytte min egen førforståelse til å åpne for «størst mulig forståelse av informantens opplevelser og uttalelser», og dermed kunne ha et mer kritisk blikk til mine egne forutanelser/fordommer. (Dalen 2004:18)

På bakgrunn av denne dobbeltrollen som både pedagog og forsker i denne sammenhengen var det viktig for meg at elevene gjennom spørreskjemaet fikk mulighet til å svare på en slik måte at de følte at deres anonymitet ble ivaretatt, og at deres svar ikke ble overvåket. Forut for intervjuene ble utvalget av informanter gjort blant en gruppe elever som ikke har stiftet kjennskap til meg som pedagog gjennom Falstadsenterets undervisning. Dette ble gjort for å sikre mest mulig ærlige svar fra informantene og for å unngå at de ble utsatt for en lojalitetskonflikt, og minst mulig krysspress i forhold til min dobbeltrolle. I intervjusituasjonen ble det dessuten presisert at jeg i dette tilfellet opptrådte som forsker, ikke som pedagog ved Falstadsenteret. Denne presiseringen ble etterfulgt av faktaopplysningen om at jeg ikke lenger er ansatt ved Falstadsenteret.

Kvantitativ metode - survey

For å skaffe empiri på elevers uttalelser om sin opplevelse av undervisningen ved Falstadsenteret har jeg valgt å benytte en survey som alle besøkende videregående elever ble invitert til å svare på, etter at de har deltatt i undervisningsopplegget. På bakgrunn av disse opplysningene ønsker jeg å kunne trekke noen generelle slutninger om

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

kunnskapsakkumulasjon og utviklingen av historiebevissthet hos videregående elever i tilknytning til «1942»-undervisningen. Dermed vil jeg være i stand til å kunne si noe om de fagdidaktiske beslutninger, og valg som elevmassen responderer positivt eller negativt til samt deres forhold til egen læring og bevissthet. For å kunne analysere spørreundersøkelsen er det nødvendig å vurdere reliabilitet, representativitet og validitet.

Utvalg, representativitet og reliabilitet

Totalt deltok 2316 elever fra videregående skole, fordelt på 64 grupper i undervisningen ved Falstadsenteret i 2012. En liten gruppe av disse deltok i tilrettelagte opplegg, langt de fleste (ca. 2000) deltok i det aktuelle undervisningsopplegget. Alle disse fikk invitasjon til å delta i spørreundersøkelsen. Det var altså ikke nødvendig å gjøre noen vurdering av et representativt utvalg i dette tilfellet på bakgrunn av dette. Nå kan en nok likevel konkludere med at utvalget som svarte på undersøkelsen ikke med sikkerhet kan sies å være representativt. Av den totale populasjonen eller respondentmassen på ca. 2000 elever som deltok i det aktuelle undervisningsopplegget har 228 svart på det nettbaserte spørreskjemaet. Dette viser et nokså høyt bortfall av respondenter, og representerer en svarrespons på ca. 10%. Johannesen et al minner om at en så lav svarrespons kan være et potensielt problem hvis målet er å generalisere over resultatene til populasjonen.

(Johannessen, Tufte, Christoffersen: 2010: 245)

Det er ikke foretatt noen grundig analyse av hvorfor svarprosenten er såpass lav, men ved ei "purring" via e-post kom det fram fra noen lærere at mangel på tid var grunn til at de ikke hadde fått gjennomført spørreundersøkelsen i skoletida. Mulig finner ikke elevene tilstrekkelig motivasjon til å bruke fritida på å kommentere et undervisningsopplegg som de er ferdig med, og ikke skal ha befatning med igjen. Johannesen, Tufte og Christoffersen skriver at tema " som i liten grad angår folk, vil gi lav svarprosent". (Johannessen, Tufte, Christoffersen: 2010: 246) Som vi skal se senere skriver en del av respondentene at selve undervisningsopplegget ikke føles framtidig relevant. De 228 respondentene som svarte på undersøkelsen går alle i videregående skole fordelt på to fylker. Det er en relativt jevn fordeling i forhold til kjønn blant respondentene. Og dette gjenspeiler grovt kjønnsfordelingen i elevmassen i de aktuelle fylkenes videregående utdanning i følge Statistisk sentralbyrå. Respondentene har blitt tilbudt samme undervisningsopplegg i forkant

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

av spørreundersøkelsen, men ikke samtidig og med forskjellige pedagoger. De ulike pedagogene har egne måter å undervise på, og uforutsette ting kan oppstå. I noen tilfeller kommer det fram at elevuttalelser er preget av at noe spesielt har skjedd den dagen, for eksempel kommer det klart fram av undersøkelsen at tidsskjemaet ikke var overholdt på en bestemt dato, og dette skapte misnøye rundt hele opplevelsen av besøket ved Falstadsenteret. Undervisningsopplegget som elevene har deltatt i, er dermed ikke likt i alle detaljer fra dag til dag. Dette kan også representere et generaliseringsproblem. Samtidig har samarbeidet pedagogene mellom vært tett, dette har bidratt til å sikre minimal kvalitetsvariasjon. Elevene har dessuten fulgt samme undervisningsprogram, innenfor samme tidsrom, derfor mener jeg likevel at det er mulig å generalisere på bakgrunn av elevenes gitte opplysninger i svarene på spørreskjemaet.

Bortfall

Som nevnt under metode er det 228 av ca. 2000 elever som har besvart spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen er sammensatt av spørsmål med svaralternativer og åpne spørsmål. Sistnevnte krever mer av respondenten, og kan dermed være en faktor som påvirker bortfallet. Når det er sagt så er det også mulig å hoppe over noen av de spørsmålene en ikke ønsker å svare på. Slik sett er det mulig å avstå fra å svare på de åpne spørsmålene. Dette er det da også en del som har valgt. Er dette så et systematisk bortfall? I så fall hvilke grupper har betydelig lavere svarprosent, og hvilken gruppe har høyere svarprosent? Jeg har ikke foretatt noen bortfallsanalyse, og er dermed ikke i stand til å svare på spørsmålet, men har lyst til å vise til et potensielt problem i forhold til generalisering av svarresultatene: De kommentarene som er lagt inn av respondentene angående undervisninga ved Falstadsenteret er i overveiende grad positive. Hvis dette er representativt er det gode skussmål til undervisningsopplegget. Men kan det være slik at de som er grunnleggende mer positivt innstilt kan ha mer motivasjon for å svare, selv om en skulle tro at de som er minst fornøyd har mest grunn til å si ifra? Jeg har kanskje ikke belegg for å verifisere denne påstanden men om det skulle forholde seg slik så er det et systematisk bortfall som vil gjøre undersøkelsen ikkegeneraliserbar. Det kan være vanskeligere å formidle negative erfaringer med undervisningsopplegget spesielt siden ansvarlig for undersøkelsen også er pedagogen som har holdt undervisningen.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Verktøy for spørreundersøkelse

Jeg har brukt det nettbaserte evalueringsverktøyet SurveyMonkey.

(no.surveymonkey.com) Dette er et nettprogram som du kan bruke gratis, eller om du vil ha en mer avansert versjon kan du betale for det. I dette tilfelle er det brukt en betalingsversjon som gir en analyse eller kanskje heller en matrise med oversikt over respondentenes svar og betraktninger. Elevene har svart på 18 spørsmål, som det kun er mulig å gi en univariat analyse av. (Mer om univariate analyser finnes her: Johannessen, Tuft, Christoffersen: 2010: 277)

Utvikling av spørreskjemaet

Det semistrukturerte spørreskjemaet er laget for å samle inn fakta og meninger til et relativt stort antall elever på kort tid angående deres meninger om, og erfaringer med, undervisningsopplegget de har deltatt i ved Falstadsenteret. Grunnen til at spørreundersøkelsen inneholder såpass mange åpne spørsmål er først og fremst at det finnes lite empiri på feltet fra før, og at det derfor regnes som interessant å få tilleggsinformasjonen som de åpne spørsmålene gir. Igjen gir Johannessen med flere nøkterne argumenter mot å bruke denne typen spørsmål. Som jeg har vært inne på allerede er det en krevende form for spørsmål, både å lage, og å svare på. De overnevnte påpeker også at "for det andre er det ikke alle respondenter som er vant til å uttrykke seg skriftlig, og det er ikke uvanlig å få klisjepregede svar" (Johannessen m.fl 2010: 261). Analysen av slike svar er også mer komplisert og vanskelig, og representerer definitivt et generaliseringsproblem. Undersøkelsen inneholder, i tråd med målene for den, både holdningsspørsmål, kunnskapsspørsmål og atferdsspørsmål. «Faktaspørsmål kartlegger faktiske kjennetegn ved respondenten eller dennes omgivelser» (Johannessen m.fl 2010: 270). Et eksempel på et slikt faktaspørsmål i denne undersøkelsen er for eksempel; *er du gutt eller jente?* (Undersøkelsens spørsmål nummer 1). «Atferdsspørsmålene har til hensikt å kartlegge hva folk gjør eller har gjort» mens holdningsspørsmål har til hensikt å kartlegge folks holdninger til, meninger om og ikke minst vurderinger av ulike fenomener» (Johannessen m.fl 2010: 270).

Spørreskjemaet er ment å kaste lys over elevers utvikling av historiebevissthet i tilknytning til undervisningen ved Falstadsenteret gjennom faktaspørsmål, atferdsspørsmål og

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

holdningsspørsmål, sammen med en kvalitativ undersøkelse med samme tema om Falstadsenteret som læringsarena. Spørsmålene er utformet med mål å fylle en rolle i dette forskningsprosjektet, men er også konstruert for å oppleves som meningsfylt for elevene. Elevene må vurdere både undervisningen, og egen innsats i forhold til undervisningen, og kan sees på som et etterarbeid (i forhold til undervisningen de har deltatt i) som er ment å styrke elevenes autonomi. Det er en viktig og nyttig kontrast mellom den høye graden av strukturering og relativt lave graden av fleksibilitet som spørreskjema gir, og den åpenheten og fleksibiliteten som ei kvalitativ tilnærming vil gi.

Kvalitativ metode - fokusgruppeintervju

«Formålet med et intervju er å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon» (Dalen 2004:1). I dette tilfelle har jeg tatt i bruk fokusgruppeintervjuet, fordi det har potensiale til å være effektivt og tidsbesparende. I tillegg var beslutningen basert på en antakelse om at en gruppe kjente opptrer friere som gruppe nettopp informantene kjenner hverandre fra før. (Repstad 2009:98) Som relativt fersk i forskerrollen var dette også en trygg løsning for meg. Med flere informanter sammen, kunne informantene sammen bidra til å drive samtalen forover, om intervjuet skulle gå i stå. Dette ble imidlertid ikke noe reell utfordring i dette tilfellet.

Hoel og Hvinden mener at en slik type intervju kan gi fylldigere informasjon, nettopp fordi det den ene sier, bygger på og utfyller hverandre. (Hvinden/Hoel 1982)

Intervju betyr «en utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. I dette aktuelle tilfellet passet derfor intervju som metode svært godt. Dalen skriver at intervju er «godt egnet til å få innsikt i informanternes egne erfaringer, tanker, følelser, betraktninger». (Dalen 2002:15) Målet med å kombinere kvalitative og kvantitative metoder er å få en viss bredde oversikt, mulighet for generaliseringer/trender, men også å utdype informantenes egne erfaringer og opplevelser basert på gruppeintervju.

Informanter og utvalg

Valg av informanter er viktig og må være begrunnet. Hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier velges de ut? Monica Dalen stiller seg kritisk til at mange kvalitative forskningsprosjekter tilsynelatende nedprioriterer en redegjørelse for hvilket utvalg

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

resultatene bygger på, og påpeker at systematisk og gjennomtenkt utvelgning av informanter er helt grunnleggende for å bygge et godt forskningsprosjekt også i kvalitativ forskning (Dalen 2004:50) Hvilke kriterier er lagt til grunn for utvelgelsen av disse elevene? I en kvalitativ undersøkelse er ikke formålet å generalisere, jeg har gjort intervjuer selv, men innenfor samme segment som har gjennomført spørreundersøkelsen om undervisningen. Det ble viktig å velge informanter som ikke har vært på undervisning hos meg, det ville etter min mening skapt en rollekonflikt for dem og meg, men viktigere en lojalitetskonflikt hos informantene mellom å være ærlig eller høflig i de tilfellene disse opplevdes som motsetninger. Repstad påpeker at det det kan være uheldig om forsker og informant kjenner hverandre fra før (Repstad 2009: 57). Det stemmer ikke alltid, men i dette aktuelle tilfellet ble det et viktig kriterium. Informanter ble funnet ved hjelp av døråpnere som ga meg tilgang til elevene i sin klasse. De hadde alle deltatt i undervisningen ved Falstadsenteret og oppga å ha svart på spørreundersøkelsen etter besøket. Videre var det i utgangspunktet viktig å knytte intervjuene til et utvalg elever fra ulike studieretninger, som i utgangspunktet var en av variablene i spørreundersøkelsen. Dette kriteriet ble etterhvert frafalt fordi det ikke lykke meg å få innpass hos yrkesfaglige klasser (YF) eller teknisk allmennfaglige klasser (TAF), og dermed ikke fikk intervjuet disse elevene. Imidlertid intervjuet jeg 3 elever fra påbygning (PB), og 3 elever fra studiespesialiserende (ST) klasser, som alle ble frivillig rekruttert. Repstad påpeker at det er en rekke fordeler med nøkkelinformanter som *ønsker* å delta i forskningen. Vedkommende er samarbeidsvillig og motivert for å fortelle, og har evne til å meddele seg (Repstad 2009:58). I dette tilfellet var utvalget av informanter ganske forskjellig med hensyn til kjønn, alder og etnisk bakgrunn. Dette kan gi et mer allsidig og variert datagrunnlag, og øke sjansene for å finne nye relevante data mener Repstad (Repstad 2009:58). I noe henseende har informantene likevel en del fellestrekk. De går alle på samme skole, er vokst opp i samme kommune.

Utvikling og gjennomføring av intervju

Fokusgruppeintervjuene var planlagt som semistrukturerte intervju omkring 5 relevante tema. Temaet *deg*, representerte en klargjøring omkring forskjellige forhold vedrørende informantene. *Husker* fra Falstadsenteret, *lærte* på Falstadsenteret og *Likte* på Falstadsenteret var også tema som ble tatt opp. *Menneskerettigheter* og *relevans* for deg var

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

også sentrale tema ed intervjuene. Noen kontrollspørsmål ble lagt inn, slik som; svarte dere på spørreundersøkelsen? Hvor mange ganger har du vært på Falstadsenteret? selv om dette var opplysninger jeg hadde skaffet meg om informantene på forhånd. Dette er en naturlig del av valideringa av informasjonen ved intervju. Intervjuene ble gjort som samtaler, og det ble gjort lydopptak av samtalene, uten at noen form for tekniske problemer inntraff. Til tross for at lydopptakene ble transkribert umiddelbart, mens samtalen satt friskt i minne, er det et par steder i lydopptakene umulig og få skrevet ned hva informant sier. Jeg har ikke klart å erindre detaljene, der det har vært umulig å høre hva han/hun sier som følge av at informantene snakker i munnen på hverandre. Informantene framsto imidlertid som svært enige i løpet av samtalen. Det er derfor lite trolig at de bruddstykkene som ikke hørtes på lydopptaket representerer ny oppsiktsvekkende innsikt, i helt nye tema.

Fortolkning av fokusgruppeintervju

Gjennom hermeneutiske prosesser tillegges de enkelte uttrykk «en mening som rekker utover det umiddelbare og løsrevne framturen» (Repstad 2009:121). En hermeneutisk prosess er med andre ord en fortolkende prosess. Ryghaug tar til orde for at vi må implementere tekstanalyse som redskap i større grad i samfunnsvitenskapene. Hun presiserer at vi har stor nytte av, og ofte bruker, mer eller mindre bevisst og mer eller mindre kritisk, tekstanalysens redskap. (Ryghaug ukjent utgivelsesår: 304). Tekstanalyse beskriver Kjelstadli slik «Først søker en klarhet omkring det språklige - hva som faktisk står i teksten, deretter undersøkes den dypere meningen med teksten, og til slutt presenteres forståelsen av innholdet og meningen i teksten». (Kjelstadli i Fossåskaret m.fl 1997) Det kunne like gjerne vært den samfunnsvitenskapelige hermeneutiske prosessen han beskriver her. Hermeneutisk fortolkningsprosess er en vesentlig metode til grunn for tolkninga av empirien i dette forskningsprosjektet, særlig fokusgruppeintervjuene.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Del 4: Empiri og analyse

Empiri og analyse av spørreundersøkelse om 1942-undervisninga

Spørreundersøkelsen består av 18 spørsmål, som er tematisk inndelt i 6 deler. Første del, kalt «*Om deg*» inneholder relativt enkle spørsmål som er ment å få eleven i gang, med spørsmål som alle har forutsetning for å svare på. Denne delen etterspør opplysninger knyttet til variablene nevnt over. Del nummer to i undersøkelsen er kalt «*Ditt inntrykk*». Her etterspørres blant annet hva elevene husker best fra dagen ved Falstadsenteret. En måte å starte reisen tilbake i tid på. Tilbake i tid til undervisningsdagen, men også en forberedelse på å svare på de kommende spørsmålene. Overskriften er ment å ufarliggjøre svarprosessen ved å presisere at det ikke spørres etter fasitsvar men deres personlige inntrykk fra dagen. Del 3 av undersøkelsen er kalt «*Din læring*» og dekker spørsmål som ber om elevens vurderinger av egen læring, og også egen innsats i løpet av dagen. Del nummer 4 er kalt «*Din mening*». Her er det viktige fokuset på at eleven er invitert til på eget initiativ å uttale seg om undervisninga. Her signaliserer vi at vi respekterer elevenes betraktninger og at de er viktige for oss. (For Falstadsenteret sin del var det også viktig å evaluere de ulike delene av undervisningsopplegget.) Del 5 er kalt «*Utstillinger og metode*». Utstillingene er viktige undervisningsressurser for Falstadsenteret, og kanskje det som skiller museet mest fra skolen som læringsarena. Det er derfor viktig å vite noe om hvordan elevene opplever utstillingene og utnyttelsen av utstillingene, samt de didaktiske føringene knyttet til bruken av utstillingene. Del 6 er kalt «*Din opplevelse*». Viktigheten av elevenes totalopplevelse kan ikke understrekes nok. Her blir eleven tatt med på råd i forhold til hva som kan gjøres annerledes, og hørt i forhold til å mene noe om kvaliteten på undervisningsopplegget.

Spørreundersøkelsen er laget for å kunne representere et faglig etterarbeid for eleven, og en refleksjonsprosess etter besøket ved Falstadsenteret som foruten å gi meg viktige svar på spørreundersøkelsen, også kan bidra til kognitiv utvikling og refleksjon hos eleven i etterkant av besøket. Et slags etterarbeid som igjen aktualiserer tematikken de jobbet med på Falstadsenteret. De blir også bedt om å evaluere seg selv gjennom og vurdere egen innsats.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Meningen er å skape autonome elever, som gjennom denne prosessen utvikler seg ytterligere.

228 respondenter svarer på undersøkelsen. Dette gir som nevnt en svarprosent på kun 11,4 %. Antallet respondenter synker til 207 i løpet av spørreundersøkelsen. Ikke alle besvarte alle spørsmålene i undersøkelsen, noen respondenter faller helt ut underveis.

Variabler i spørreundersøkelsen

Variabler lagt inn i undersøkelsen er kjønn, studieretning, om elevene er førstegangsbesøkende ved Falstadsenteret eller ikke, samt om klassen har gjort forarbeid med temaene 2.verdenskrig eller menneskerettigheter før besøket.



Variablene er så krysstabulert, med ett unntak, med noen aktuelle øvrige spørsmål for og utforske funnene ytterligere. Målet er og eventuelt kunne påvise om kjønn, studieretning, antall besøk tidligere og forarbeid påvirket hva elevene svarte på spørsmålene. Variabelen *studieretning* ble laget som et åpent spørsmål, noe som gjorde at elevene brukte mange forskjellige betegnelser på studiet sitt; dette i sin tur har gjort det svært vanskelig å sammenholde opplysninger om dette med de spørsmålene på en pålitelig og ryddig måte.

1: Kjønn

138 jenter har påbegynt undersøkelsen, og 90 gutter, til sammen 228 respondenter. Dette sier imidlertid ikke noe om evt. besvaringsraten er høyere hos jenter eller gutter. Antallet videregående elever som besøkte Falstadsenteret totalt er ikke registrert kjønnsvis. Det er mulig at det er et større antall jenter enn gutter som har besøkt Falstadsenteret, dette vil dermed gi potensiale for flere kvinnelige respondenter og dermed mulighet for en høyere svarrate blant dem. På landsbasis viser det seg at antallet videregående elever i alderen 16-18 fordeler seg omtrent likt på begge kjønn.

(<https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectvarval/saveselections.asp>) Dette kan være tilfellet også i de to fylkene elevene i dette utvalget kommer fra. Om dette det stemmer, og om det i tillegg er omtrent likt antall jenter og gutter som har besøkt Falstadsenteret så er det grunn til å trekke slutningen at jenter svarer hyppigere enn gutter på denne spørreundersøkelsen, men dette har jeg ikke datagrunnlag for å påstå.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

1. Er du		Svarprosent	Svartelling
jente		60,5%	138
gutt		39,5%	90
		besvart spørsmål	228

Figur 4. Frekvenstabell for variabelen kjønn.



2: Studieretning

Studieretning var ment å utgjøre en essensiell variabel i denne undersøkelsen. Dessverre ble spørsmålet formulert som et åpent spørsmål, hvor elevene skulle skrive inn navn på type utdanning. Så mange forskjellige betegnelser er brukt for å beskrive utdanning og linjevalg at det blir vanskelig å nyttiggjøre seg av denne informasjonen som en pålitelig og stabil variabel. Dermed faller denne kategorien ut som en svært verdifull variabel. Hovedtrenden ved optelling etter det jeg kan se er imidlertid at respondentene er ganske jevnt fordelt på Studiespesialisering (heretter kalt ST) med 76 elever, påbygging (heretter kalt PB) med 81 elever, og til sammen 56 elever fra ulike yrkesfag (heretter kalt YF) som byggtteknikk, kjemi og prosess, ulike helsefag, industriteknologi, medier og kommunikasjon, musikk og dans, kokk og servitør. I tillegg kommer 8 elever kommer fra teknisk allmennfag (heretter kalt TAF). De resterende 7 elevene har brukt betegnelser som for eksempel gymnas, som gjør det vanskelig å vite hvilken studieretning de tilhører. På grunn av de ulike betegnelse på studieretningene brukt av elevene må det legges inn en usikkerhetsmargin på min tolkning av svarene.

3: Førstegangsbesøkende

45,6 % av elevene har besøkt Falstadsenteret før. Dette utgjør 104 av respondentene. Jeg har valgt å se på dette som en variabel i spørreundersøkelsen for om mulig å kunne se om de som har vært der før har andre holdninger og kunnskaper, refleksjonsnivå osv. enn de som ikke har vært der før. De ikke-førstegangsbesøkende er generelt mer positive til undervisningens mål og metoder.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

3. Har du vært på Falstad før?		Svarprosent	Svartelling
Ja		45,6%	104
Nei		54,4%	124
besvart spørsmål			228

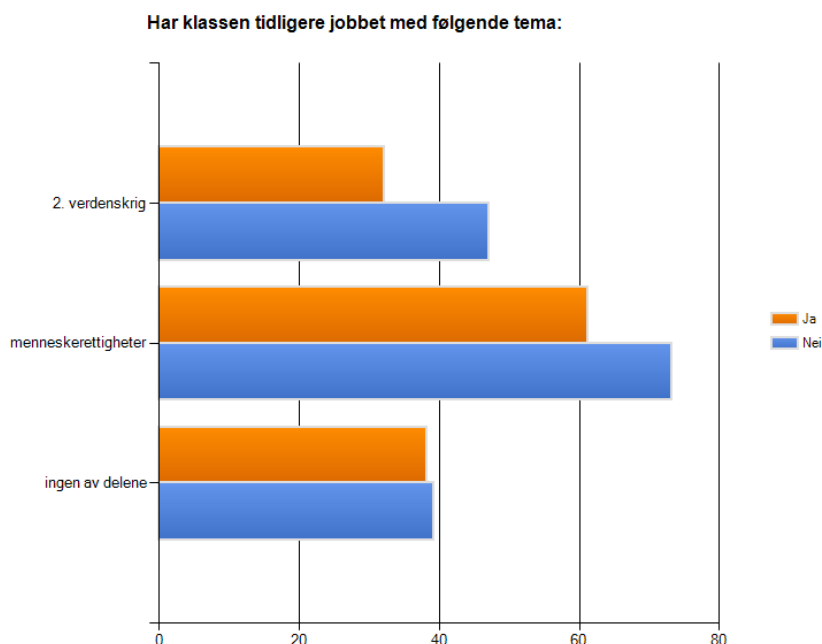
Figur 5. Frekvenstabell for variabelen «ikke førstegangsbesøkende».

Ved en krysstabulering av variabelen «kjønn» med variabel «ikke førstegangsbesøkende» finner vi at et knapt flertall av både jenter og gutter *ikke* har vært på Falstad før, altså at de er førstegangsbesøkende, i forhold til kjønn er det som forventet om en ser det i forhold til elevtall

4: Forkunnskaper om 2.verdenskrig og menneskerettigheter

134 av de 228 respondentene svarer at klassen har jobbet med temaet menneskerettigheter før. Det utgjør 58,8 % av de spurte. 34,6 % sier at klassen har jobbet med temaet 2.verdenskrig. Det kan se ut som om respondentene har betydelig mer læringsutbytte av 2.verdenskrigtematikken enn MR-tematikken ved besøket på Falstad på tross av dette. Dette kan ha mange forklaringer. At temaet er mer framtrødende i undervisningen, at historiske fakta er lettere å gripe enn Menneskerettigheter. 33,8 % sier at de ikke har jobbet med noen av temaene på forhånd. Begge tema er vesentlig representert i skolens læreplaner i historie, 3. trinn. Siden undervisningen gikk over høstsemesteret kan det være at mange klasser, hvis undervisningen går kronologisk, ikke har kommet til temaet 2.verdenskrig.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE



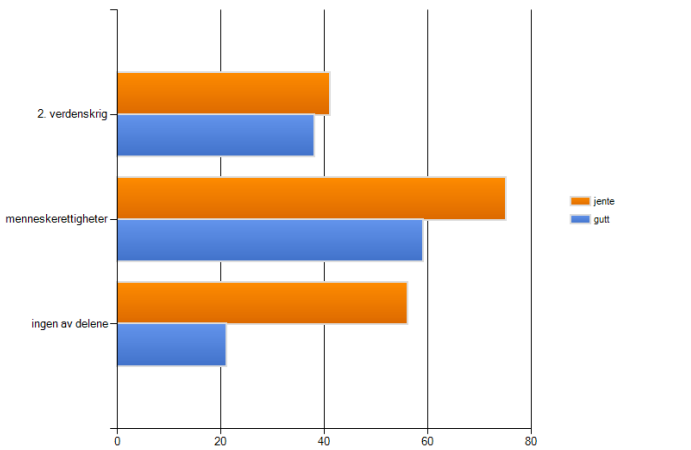
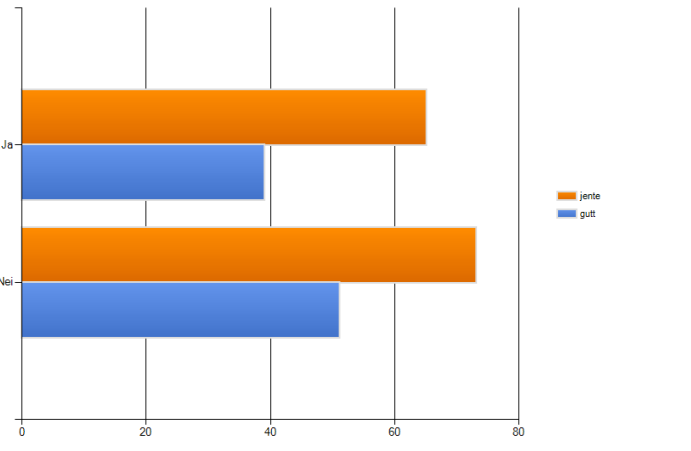
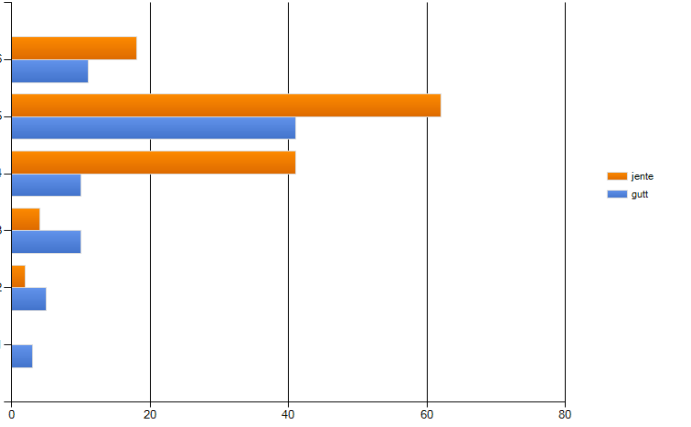
Figur 6. Diagram over forarbeid med temaet 2.verdenskrig eller temaet menneskerettigheter.

Figurativ framstilling av noen funn ordnet etter variablene

Jeg vurderer i dette forskningstilfellet svarene med de åpne svarkategoriene som langt mer interessante enn de lukkede. Undersøkelsen stiller både faktaspørsmål, atferdsspørsmål, og holdningsspørsmål som er viktige, men jeg vurderer det som mest interessant og se på svarene hvor elevene selv har fått anledning til å kommentere spørsmålene. Her kommer informasjon, samt både elevenes refleksjon og holdninger best til uttrykk. Derfor har jeg valgt å framstille noen resultater figurativt, og med oppsummerende kommentarer innledningsvis. Dette er viktig kanskje først og fremst for å vise arbeidsmetode i forskningsprosessen. Informasjonen fra hovedfunnene, altså den informasjonen som jeg har dratt mest nytte av, blant annet i forberedelsene til intervjufasen og i analysen presenteres og analyseres *etter* den figurative framstillinga. Her framstilles alle spørsmålene i spørreskjemaet (unntatt spørsmål 12: Hva synes du om utstillinga 1942), jeg har derfor ikke lagt ved spørreskjema (over 100 sider) og svar som vedlegg.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Figur 7: Tabeller over et utvalg funn etter fordeling på kjønn, i antall elever

<p>Har klassen tidligere jobbet med følgende tema:</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tema</th> <th>Jente</th> <th>Gutt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2. verdenskrig</td> <td>42</td> <td>38</td> </tr> <tr> <td>menneskerettigheter</td> <td>75</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>ingen av delene</td> <td>60</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Tema	Jente	Gutt	2. verdenskrig	42	38	menneskerettigheter	75	60	ingen av delene	60	20	<p>Spørsmål 4 fordelt på kjønn:</p> <p>Flere jenter enn gutter har svart at de har arbeidet med 2 verdenskrig og menneskerettigheter, dette viser kun at flere jenter har besvart undersøkelsen.</p> <p>Totalt 33,8 % oppgir og ikke hatt forarbeid om de aktuelle temaene.</p>									
Tema	Jente	Gutt																				
2. verdenskrig	42	38																				
menneskerettigheter	75	60																				
ingen av delene	60	20																				
<p>Har du vært på Falstad før?</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Svar</th> <th>Jente</th> <th>Gutt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ja</td> <td>65</td> <td>38</td> </tr> <tr> <td>Nei</td> <td>72</td> <td>50</td> </tr> </tbody> </table>	Svar	Jente	Gutt	Ja	65	38	Nei	72	50	<p>Spørsmål 3 fordelt på kjønn:</p> <p>Vi ser at en høy andel av både jenter og gutter har vært på Falstad tidligere. Totalt 46,5 % av elevmassen oppgir at de har besøkt Falstadsenteret tidligere.</p>												
Svar	Jente	Gutt																				
Ja	65	38																				
Nei	72	50																				
<p>Hvordan opplevde du kvaliteten på undervisningsdagen? Gi et terningkast mellom 1 og 6, hvor 6 er best.</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Terningkast</th> <th>Jente</th> <th>Gutt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6</td> <td>18</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>65</td> <td>42</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>42</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>5</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>0</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Terningkast	Jente	Gutt	6	18	12	5	65	42	4	42	12	3	5	12	2	2	8	1	0	5	<p>Spørsmål 17 fordelt på kjønn:</p> <p>Jevnt over virker elevmassen fornøyd med undervisningen. Gutter og jenter gir Falstadsenterets undervisning i størst grad karakteren 5, etterfulgt av karakteren 4, og 6.</p> <p>Flere jenter gir karakteren 4 enn 6.</p> <p>Flere gutter gir karakteren 6 enn 4.</p>
Terningkast	Jente	Gutt																				
6	18	12																				
5	65	42																				
4	42	12																				
3	5	12																				
2	2	8																				
1	0	5																				

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

<p>Hvordan vil du vurdere egen innsats?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kategori</th> <th>Jente</th> <th>Gutt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>jeg var aktiv og deltakende</td> <td>32</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>jeg gjorde mer enn det som ble forventet av meg</td> <td>8</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>jeg gjorde mitt beste</td> <td>62</td> <td>35</td> </tr> <tr> <td>jeg kunne jobbet bedre</td> <td>22</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>jeg var ikke engasjert</td> <td>2</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table>	Kategori	Jente	Gutt	jeg var aktiv og deltakende	32	25	jeg gjorde mer enn det som ble forventet av meg	8	5	jeg gjorde mitt beste	62	35	jeg kunne jobbet bedre	22	10	jeg var ikke engasjert	2	8	<p>Spørsmål 16 fordelt på kjønn:</p> <p>Flest gutter gjorde sitt beste. Nest flest var aktiv og deltakende. Det samme gjelder for jentene.</p>
Kategori	Jente	Gutt																	
jeg var aktiv og deltakende	32	25																	
jeg gjorde mer enn det som ble forventet av meg	8	5																	
jeg gjorde mitt beste	62	35																	
jeg kunne jobbet bedre	22	10																	
jeg var ikke engasjert	2	8																	
<p>Oppløp du at du ble tatt på alvor?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Svar</th> <th>Jente</th> <th>Gutt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ja</td> <td>125</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>nei</td> <td>3</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table>	Svar	Jente	Gutt	ja	125	72	nei	3	8	<p>Spørsmål 15 fordelt på kjønn:</p> <p>Flere gutter og jenter svarer ja på dette spørsmålet enn nei. Totalt oppgir 95,8 % av elevene at de ble tatt på alvor. 4,8 svarer at de opplever at de ikke ble tatt på alvor.</p>									
Svar	Jente	Gutt																	
ja	125	72																	
nei	3	8																	
<p>Var arbeidsmåtene engasjerende?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Svar</th> <th>Jente</th> <th>Gutt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ja</td> <td>115</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>Nei</td> <td>12</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Svar	Jente	Gutt	Ja	115	60	Nei	12	20	<p>Spørsmål 13 fordelt på kjønn:</p> <p>Totalt 15,4 % svarer nei til spørsmålet om arbeidsmåten var engasjerende mens 84,6 % svarer ja. Flere jenter enn er positive enn gutter. Flere gutter er positive enn negative.</p>									
Svar	Jente	Gutt																	
Ja	115	60																	
Nei	12	20																	

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

<p>Synes du at du har lært noe viktig i løpet av dagen på Falstad?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kjønn</th> <th>ja</th> <th>nei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>jente</td> <td>125</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>gutt</td> <td>65</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table>	Kjønn	ja	nei	jente	125	5	gutt	65	15	<p>Spørsmål 11 fordelt på kjønn:</p> <p>Langt de fleste (91,5%) sier at de har lært noe viktig. Jentene er mest positive. Guttene svarer i noe større grad nei på dette spørsmålet.</p>			
Kjønn	ja	nei											
jente	125	5											
gutt	65	15											
<p>Hvordan opplevde du nivået på undervisningen?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kjønn</th> <th>det passet meg</th> <th>for vanskelig</th> <th>for lett</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>jente</td> <td>125</td> <td>2</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>gutt</td> <td>65</td> <td>10</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table>	Kjønn	det passet meg	for vanskelig	for lett	jente	125	2	5	gutt	65	10	10	<p>Spørsmål 9 fordelt på kjønn:</p> <p>Flest gutter synes at nivået passet dem, flere synes det var for lett. Få gutter oppgir at det var for vanskelig. Samme trend går igjen hos jenter.</p>
Kjønn	det passet meg	for vanskelig	for lett										
jente	125	2	5										
gutt	65	10	10										
<p>Tror du at du vil få bruk for noe av det du har lært?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kjønn</th> <th>ja</th> <th>nei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>jente</td> <td>115</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>gutt</td> <td>65</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Kjønn	ja	nei	jente	115	15	gutt	65	20	<p>Spørsmål 7 fordelt på kjønn:</p> <p>Selv om de fleste oppgir at de har lært noe viktig i spørsmål 11, tror færre at de får bruk for noe av det de har lært. (Totalt 83,6 %)</p>			
Kjønn	ja	nei											
jente	115	15											
gutt	65	20											

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Figur 8: Funn fordelt på førstegangs besøkende eller ikke

<p>Synes du at du har lært noe viktig i løpet av dagen på Falstad?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Svaralternativ</th> <th>Ja</th> <th>Nei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ja</td> <td>92</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>nei</td> <td>7</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>	Svaralternativ	Ja	Nei	ja	92	100	nei	7	12	<p>Spørsmål 11 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke:</p> <p>Totalt 45,6 % oppgir at de har vært på Falstad før. 54,5 % har ikke vært der før.</p> <p>Langt de fleste som har vært på Falstad og de fleste som ikke har vært der før synes de lærte noen viktig.</p>			
Svaralternativ	Ja	Nei											
ja	92	100											
nei	7	12											
<p>Hvordan opplevde du nivået på undervisningen?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Svaralternativ</th> <th>Ja</th> <th>Nei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>det passet meg</td> <td>90</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>for vanskelig</td> <td>1</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>for lett</td> <td>6</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	Svaralternativ	Ja	Nei	det passet meg	90	100	for vanskelig	1	7	for lett	6	6	<p>Spørsmål 17 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke:</p> <p>Ingen markant forskjell på hvordan elevene opplevde nivået på undervisningen avhengig av variabelen.</p>
Svaralternativ	Ja	Nei											
det passet meg	90	100											
for vanskelig	1	7											
for lett	6	6											
<p>Har klassen tidligere jobbet med følgende tema:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tema</th> <th>Ja</th> <th>Nei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2. verdenskrig</td> <td>32</td> <td>48</td> </tr> <tr> <td>menneskerettigheter</td> <td>62</td> <td>72</td> </tr> <tr> <td>ingen av delene</td> <td>38</td> <td>38</td> </tr> </tbody> </table>	Tema	Ja	Nei	2. verdenskrig	32	48	menneskerettigheter	62	72	ingen av delene	38	38	<p>Spørsmål 4 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke:</p> <p>Ingen markant forskjell i svar avhengig av variabelen.</p>
Tema	Ja	Nei											
2. verdenskrig	32	48											
menneskerettigheter	62	72											
ingen av delene	38	38											

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

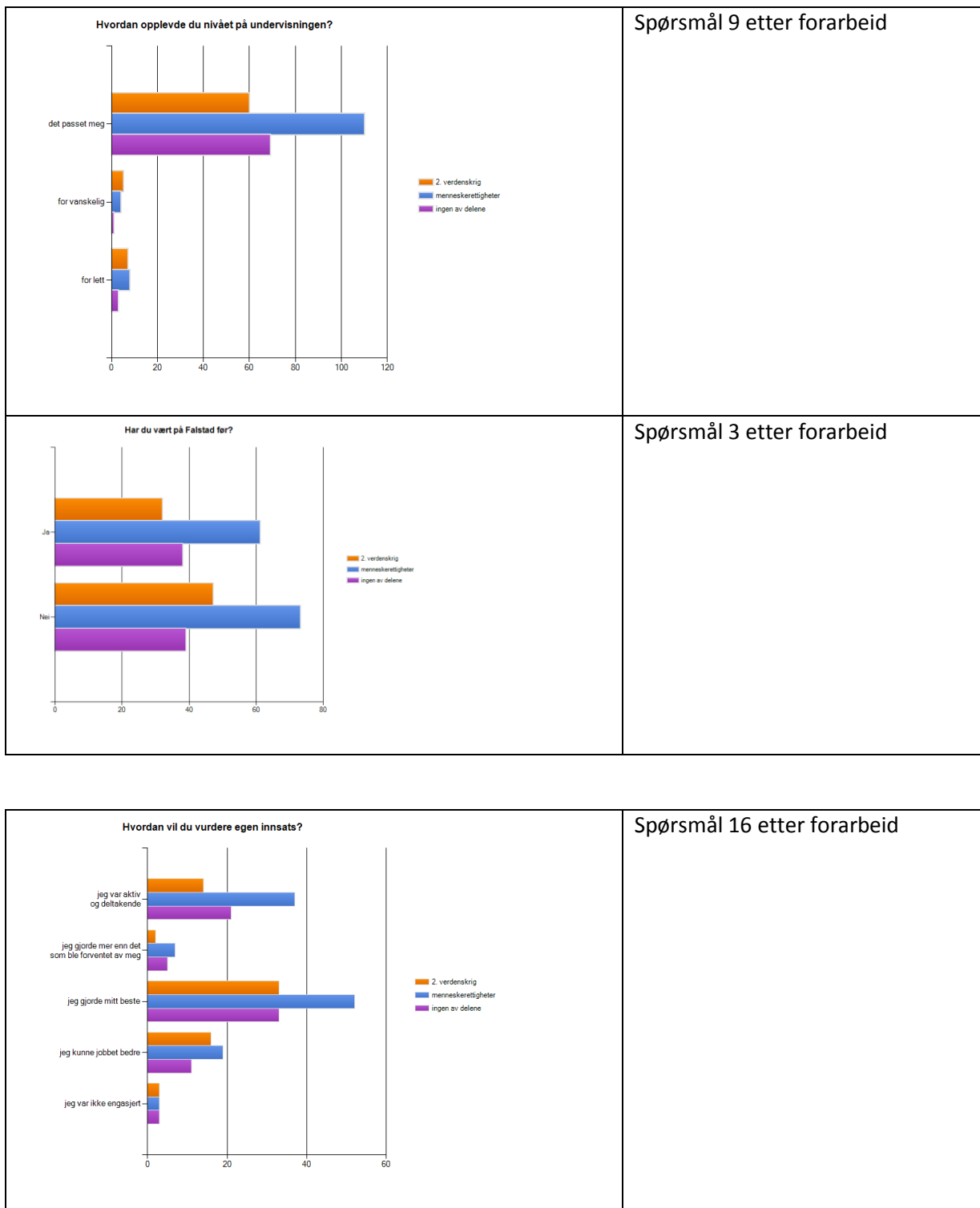
<p style="text-align: center;">Er du</p> <table border="1"> <caption>Data for 'Er du' chart</caption> <thead> <tr> <th>Kategori</th> <th>Ja (%)</th> <th>Nei (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>jente</td> <td>~65</td> <td>~75</td> </tr> <tr> <td>gutt</td> <td>~40</td> <td>~50</td> </tr> </tbody> </table>	Kategori	Ja (%)	Nei (%)	jente	~65	~75	gutt	~40	~50	<p>Spørsmål 1 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke</p>									
Kategori	Ja (%)	Nei (%)																	
jente	~65	~75																	
gutt	~40	~50																	
<p style="text-align: center;">Hvordan vil du vurdere egen innsats?</p> <table border="1"> <caption>Data for 'Hvordan vil du vurdere egen innsats?' chart</caption> <thead> <tr> <th>Utsagn</th> <th>Ja (%)</th> <th>Nei (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>jeg var aktiv og deltakende</td> <td>~35</td> <td>~25</td> </tr> <tr> <td>jeg gjorde mer enn det som ble forventet av meg</td> <td>~5</td> <td>~8</td> </tr> <tr> <td>jeg gjorde mit beste</td> <td>~45</td> <td>~55</td> </tr> <tr> <td>jeg kunne jobbet bedre</td> <td>~10</td> <td>~20</td> </tr> <tr> <td>jeg var ikke engasert</td> <td>~2</td> <td>~8</td> </tr> </tbody> </table>	Utsagn	Ja (%)	Nei (%)	jeg var aktiv og deltakende	~35	~25	jeg gjorde mer enn det som ble forventet av meg	~5	~8	jeg gjorde mit beste	~45	~55	jeg kunne jobbet bedre	~10	~20	jeg var ikke engasert	~2	~8	<p>Spørsmål 16 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke</p>
Utsagn	Ja (%)	Nei (%)																	
jeg var aktiv og deltakende	~35	~25																	
jeg gjorde mer enn det som ble forventet av meg	~5	~8																	
jeg gjorde mit beste	~45	~55																	
jeg kunne jobbet bedre	~10	~20																	
jeg var ikke engasert	~2	~8																	
<p style="text-align: center;">Tror du at du vil få bruk for noe av det du har lært?</p> <table border="1"> <caption>Data for 'Tror du at du vil få bruk for noe av det du har lært?' chart</caption> <thead> <tr> <th>Svaralternativ</th> <th>Prosent</th> <th>Antall</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ja</td> <td>12.0 %</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Nei</td> <td>88.0 %</td> <td>88</td> </tr> <tr> <td>Ja</td> <td>20.7 %</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>Nei</td> <td>79.3 %</td> <td>92</td> </tr> </tbody> </table>	Svaralternativ	Prosent	Antall	Ja	12.0 %	12	Nei	88.0 %	88	Ja	20.7 %	24	Nei	79.3 %	92	<p>Spørsmål 7 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke</p>			
Svaralternativ	Prosent	Antall																	
Ja	12.0 %	12																	
Nei	88.0 %	88																	
Ja	20.7 %	24																	
Nei	79.3 %	92																	

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

<p>Var arbeidsmåtene engasjerende?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Ja</th> <th>Nei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ja</td> <td>85</td> <td>95</td> </tr> <tr> <td>Nei</td> <td>12</td> <td>20</td> </tr> </tbody> </table>	Response	Ja	Nei	Ja	85	95	Nei	12	20	<p>Spørsmål 13 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke</p>			
Response	Ja	Nei											
Ja	85	95											
Nei	12	20											
<p>Opplvde du at du ble tatt på alvor?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Ja</th> <th>Nei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ja</td> <td>92</td> <td>108</td> </tr> <tr> <td>nei</td> <td>4</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	Response	Ja	Nei	ja	92	108	nei	4	6	<p>Spørsmål 15 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke</p>			
Response	Ja	Nei											
ja	92	108											
nei	4	6											
<p>Hvordan opplevde du nivået på undervisningen?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Ja</th> <th>Nei</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>det passet meg</td> <td>92</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>for vanskelig</td> <td>2</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>for lett</td> <td>6</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	Response	Ja	Nei	det passet meg	92	100	for vanskelig	2	8	for lett	6	6	<p>Spørsmål 9 fordelt på førstegangs besøkende eller ikke:</p>
Response	Ja	Nei											
det passet meg	92	100											
for vanskelig	2	8											
for lett	6	6											

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Figur 9: Funn etter forarbeid med menneskerettigheter og 2. verdenskrig



HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

<p>Opplevde du at du ble tatt på alvor?</p> <table border="1"> <caption>Data for Opplevde du at du ble tatt på alvor?</caption> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>2. verdenskrig</th> <th>menneskerettigheter</th> <th>ingen av delene</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ja</td> <td>~65</td> <td>~115</td> <td>~70</td> </tr> <tr> <td>nei</td> <td>~5</td> <td>~5</td> <td>~5</td> </tr> </tbody> </table>	Response	2. verdenskrig	menneskerettigheter	ingen av delene	ja	~65	~115	~70	nei	~5	~5	~5	<p>Spørsmål 15 etter forarbeid</p>																
Response	2. verdenskrig	menneskerettigheter	ingen av delene																										
ja	~65	~115	~70																										
nei	~5	~5	~5																										
<p>Hvordan opplevde du kvaliteten på undervisningsdagen? Gi et terningkast mellom 1 og 6, hvor 6 er best.</p> <table border="1"> <caption>Data for Hvordan opplevde du kvaliteten på undervisningsdagen?</caption> <thead> <tr> <th>Rating</th> <th>2. verdenskrig</th> <th>menneskerettigheter</th> <th>ingen av delene</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6</td> <td>~10</td> <td>~15</td> <td>~15</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>~30</td> <td>~65</td> <td>~35</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>~15</td> <td>~30</td> <td>~20</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>~10</td> <td>~15</td> <td>~5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>~5</td> <td>~5</td> <td>~5</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>~2</td> <td>~2</td> <td>~2</td> </tr> </tbody> </table>	Rating	2. verdenskrig	menneskerettigheter	ingen av delene	6	~10	~15	~15	5	~30	~65	~35	4	~15	~30	~20	3	~10	~15	~5	2	~5	~5	~5	1	~2	~2	~2	<p>Spørsmål 17 etter forarbeid</p>
Rating	2. verdenskrig	menneskerettigheter	ingen av delene																										
6	~10	~15	~15																										
5	~30	~65	~35																										
4	~15	~30	~20																										
3	~10	~15	~5																										
2	~5	~5	~5																										
1	~2	~2	~2																										

Analyse og empiri av et utvalg relevante svar i spørreundersøkelsen:

Spørsmål 5: Hva husker du best fra besøket på Falstadsenteret

Elevene ble i undersøkelsen spurt om hva de husker best fra besøket på Falstadsenteret. Dette var et åpent spørsmål som 222 respondenter svarte på. Utsagn som Falstadsbogen, utstillinga og de historiske personene som undervisningsprogrammet bygget på går hyppigst igjen. Undervisningens omdreiningspunkt denne dagen var de 8 historiske personene. Det var laget en egen utstilling dedikert til disse 8 personene og til undervisninga, og flere av dagens gjøremål var knyttet til deres skjebne. Flere etiske problemstillinger var knyttet til deres historie. Undersøkelsen viser at 71 personer eksplisitt nevner at de husker best disse personene og inntrykk knyttet til deres individuelle historier.. Museumsutstillingen laget for undervisningsopplegget er nevnt 5 ganger, mens den faste museumsutstillingen i kjelleren

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

blir nevnt eksplisitt av hele 41 elever til tross for at den ikke hadde noen vesentlig rolle tilknyttet undervisninga.

Om utstillinga tilknyttet undervisninga sier en av elevene at han eller hun husker best:

«historiene og skjebnene til de åtte som årets utstilling handler om. Jobbet selv med Alv Rødeland, så lærte spesielt om hvordan det var å være lærer i Norge under 2.verdenskrig».

En annen elev beskriver det på denne måten:

Jeg husker utstillingen over de forskjellige personene best. Morsomt at den var litt interaktiv og spilte både lyd og bilde.

De som nevner utstillinga i kjelleren spesifiserer oftest: mørkecella, fangekortene, modellen over fangeleiren gjenstander i utstillinga, og den hvite veggen med navnene på fangene som det de husker best.

En elev skriver:

(Jeg husker best...) *«den vanvittige propagandaen nede i kjelleren».*

Mens en annen elev skriver:

(Jeg husker best...) *«utstillingen både oppe og nede i kjelleren»*

Falstadskogen blir nevnt av hele 127 personer som det de husker best. Det er imidlertid viktig å påpeke at spørsmålet er laget slik at elevene kan gi åpne svar, så her var det muligheter for å skrive utdypende om mange ting. Kun to elever nevner eksplisitt forhold knyttet til menneskerettigheter som tema, som det de husker best. Dette på tross av at elevene i langt større grad oppgir å ha arbeidet med menneskerettighetstematikk på forhånd, enn 2.verdenskrig. (130 oppgir å ha arbeidet med menneskerettigheter, 77 oppgir å ha jobbet med 2.verdenskrig, 75 oppgir ingen av delene). Dette er imidlertid ikke unaturlig, siden krigshistorien både var hovedtema og hovedmetode i undervisningsopplegget, og menneskerettighetstematikken var inkorporert i dette. Falstadskogen er som sagt nevnt eksplisitt i 127 av elevkommentarene. Elevene brukte 15 til 45 minutter av de 4 timene i Falstadskogen. En av elevene skriver:

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

«Jeg husker best besøket vi hadde i Falstadskogen, det synes jeg var veldig spennende samtidig som det var utrolig trist. Greide å forestille meg hvordan fangene hadde det på den tiden, det med å være i den skogen og se alle gravene».

En annen elev skriver:

«Jeg husker Falstadskogen best, gravstøttene og den dystre stemningen».

Minst 40 elever nevner Falstadskogen eksplisitt og *alene* som det de husker best.

Sammenholder en opplysningene om det de husker best med informasjon om de har vært på Falstad før eller ikke, ser en at selv de som har vært der før, i størst grad oppgir å huske Falstadskogen. Samtlige av de som nevner det menneskerettighetsrelaterte som det de husker best, har vært ved Falstadsenteret før!

En elev svarer på spørsmål om hva han/hun husker best:

«...da vi fikk i oppgave å ta et bilde som handlet om medmenneskelighet».

Mens en elev skriver at det som best er husket hos han eller henne er:

«Hvordan samholdet var på denne tiden « Brorskapens ånd»»

Av de som har vært på Falstad før oppgir 40 (av 103) at de husker personene og deres historie best. Av de som ikke vært på Falstad før (119) oppgir 31 at de husker personene best. 222 elever har svart på spørsmålet, 6 av respondentene som begynte å svare har falt fra eller svarte ikke. I tillegg omfatter 5 svar forhold utenfor Falstad, som for eksempel bussturen eller restauranten de besøkte samme dag. Dette kan bety at de har misforstått spørsmålsformuleringen, at de ikke husker noe relevant, eller at de av andre grunner ikke ønsket/kunne svare på spørsmålet. Dette samsvarer i noen grad med antall som ikke likte dagen/ikke følte de lærte noe eller. De 5 respondentene som oppgir svar om forhold utenfor Falstadsenteret, oppgir også å være førstegangsbesøkende.

Gjenstander, bruken av minnestedet, og personifisering av fangeidentiteter ser ut til å gjøre stort inntrykk. Det materielle, begripelige og nære huskes ser ut til å være enklere å gripe for elevene, framfor den immaterielle kulturen, det abstrakte og det fjerne.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Minnestedet i Falstadskogen er i en særstilling. Besøket her ser ut til å gjøre sterkt inntrykk uavhengig om elevene besøker Falstadsenteret første gang eller har vært der før.

Når det gjelder forarbeid så oppgir flere elever å ha jobbet med menneskerettigheter enn med andre verdenskrig, så dette har heller ingen betydelig påvirkning på deres interesse for minnstedet.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Spørsmål 6. Hva kan du mer om nå, enn før undervisningsdagen på Falstadsenteret?

Nevnt eksplisitt i kommentarene	Om 2VK i Norge	Om Falstad, fangeleiren og krigen lokalt	Om Falstads fangehistorie	Om menneskerettigheter
(Av 216)	54	138	70	4

Figur 10: Framstilling av svar på spørsmål 6

Som vist av oversikten over, føler elevene at de kan mer om Falstad, fangeleiren og krigen lokalt etter besøket ved Falstadsenteret i all hovedsak. Merk at dette var et åpent svar, derfor kunne hver respondent nevne flere faktorer. 70 har skrevet at de kan mer om Falstads fangehistorie, dette samsvarer i stor grad med antallet som oppgir at de *husker* personfortellingene best. Min kategorisering (over) av svarene er gjort i etterkant av spørreundersøkelsen og dekker ikke alle svar som er skrevet. Noen få respondenter nevner blant annet 2.verdenskrig og internasjonale forhold som noe de har lært mer om. Ganske mange nevner året 1942, som undervisninga bygger på. 5 respondenter oppgir at de ikke kan noe mer enn før de kom, og kun 4 føler at de kan mer om menneskerettigheter.

Elevene skriver at de kan mer om:

«Krigens påvirkning og konsekvenser for de som jobbet mot nazistene. Mer om Falstad fangeleir».

«Eg kan mer om noen personer som var der og koffor dei var der».

«Har blitt mer bevisst på hvordan det ble gjennomført på Falstadsenteret, mer bevisst på at det enda er menneskemishandling den dag i dag».

«Føler jeg kan mer om 2.verdeskrig, kanskje spesielt året 1942. Har også fått mer kunnskap om lokalhistoria under krigen, siden vi tidligere har jobbet mest på et nasjonalt eller internasjonalt plan».

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Spørsmål 7: Tror du at du får bruk for det du har lært? (Implisitt i framtida)



Figur 11: Framstilling av svar på spørsmål 7.

216 svarte på spørsmålet. 83, 3 % svarer at de tror de får bruk for noe av det de har lært. 36 personer svarer nei på dette spørsmålet. (16,7 %) Av de som har svart ja knyttes kunnskapstilegnelsen tett opp mot fagkunnskap, skolefag og prestasjoner på skolen. Faktakunnskapen er verdsatt, men det er færre som ser at det de har lært kan ha direkte relevans utenfor skolen.

Elevene skriver for eksempel disse svarene på spørsmålet om de kan få bruk for noe av det de har lært:

«Ja, kjekt å ha på en eventuell eksamen sikkert».

«nei, fordi det er egentlig ikke relevant for mitt yrkesfag».

«ja, i skolegangen».

«Nei, jeg føler at dette ikke har noe med mitt utdanningsløp å gjøre».

Noen respondenter reflekterer mer eller mindre historiebevisst over dette, ved å trekke inn fortidas relevans for nåtida. (En forbindelse til framtida kommer ikke så klart frem):

«Nei, tror ikke det, det er ikke så viktig for meg i alle fall som lever i en annen tid enn da, derfor er det ikke så interessant for meg».

«Ja, Jeg tror det er viktig å vite om hvordan nordmenn hadde det, for å skjønne hvordan Norge har blitt det landet det er i dag».

Ja, jeg tror jeg får bruk for det jeg lærte om menneskerettighetene både på skolen og fritiden».

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

«Ja, at vi ikke skal gjøre samme feil i senere tid?»

Det kan se ut som at elevene ser nytte i kunnskapsakkumulasjon gjennom reproduksjon av fakta som nyttig i skolesammenheng. Det er ikke åpenbart for elevene at refleksjon og deliberasjon kan være nyttig kompetanse, eller at det har vært del av målsettinga med dagen på Falstadsenteret.

Spørsmål 8: Hva synes du om Falstadsenteret som arena for læring om menneskerettigheter og historie?

8. Hva synes du om Falstad som arena for læring om menneskerettigheter og historie?	
Svartelling	216
besvart spørsmål	216
spørsmål som ble hoppet over	12

Figur 12: Framstilling av svar på spørsmål 8.

På spørsmålet om hva elevene synes om Falstad som læringsarena svarer 216 elever. Det kommer fram av svarene at de fleste synes dette er en egnet arena for læring om menneskerettigheter og historie. 190 respondenter svarer at det er en god arena for læring om menneskerettigheter og historie. Mens 12 respondenter ikke svarer på spørsmålet, er 8 elever kritisk til Falstad som læringsarena. 6 elever svarer vet ikke!

Av de 190 som svarer ja på dette spørsmålet så går det fram at mange ser på det som et godt alternativ til å være på skolen, med mer praktiske gjøremål, og alternative undervisningsmetoder. Det som oftest blir framhevet som bra i kommentarene er verdien av å være på stedet der hendelsene skjedde.

«Jeg synes det var bra, mye bedre enn å sitte ved skolepulten. Tror ikke jeg har lært like mye da».

«Det gir en spesiell stemning og inntrykk å være på stedet der de grusomme hendelsene skjedde. Det er et sted der folk kanskje tenker litt mer over temaene da».

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

«Jeg synes det var en bra arena for undervisning mest fordi det har vært en konsentrasjonsleir der, og i skogen der det er så mye som er bevart slik det var på 40-tallet».

«Ja, ypperlig. Stedets historie gir senteret ekstra nytteverdi og «påvirkningskraft»».

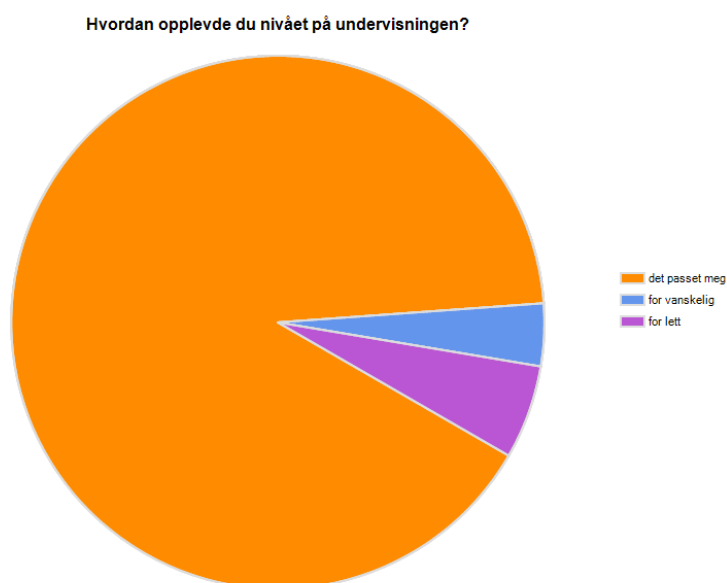
«Ja. Falstad er en bra arena for menneskerettigheter og historie. Historie sitter i veggene, og hvis det ikke hadde vært for menneskerettighetene og utviklingen i historien hadde Falstad kanskje enda vært en fangeleir».

«Sterkere bilde på fortiden enn i tekster eller bilder. Denne plassen viser jo grusomheten i ideologien til nazistene.

Det kommer fram av 4 av besvarelsene at selv om de synes at det er et godt undervisningssted, så savner fortsatt elevene ulike typer representasjon av historien:

«veldig dumt at alt er gjort om fra krigen».

Spørsmål 9: Hvordan opplevde du nivået på undervisningen?



Figur 13: Framstilling av svar på spørsmål 9.

90,5 % er fornøyd med nivået på undervisningen. 3,8 % synes det var for vanskelig mens 5,7 % av respondentene mente at det var for lett.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

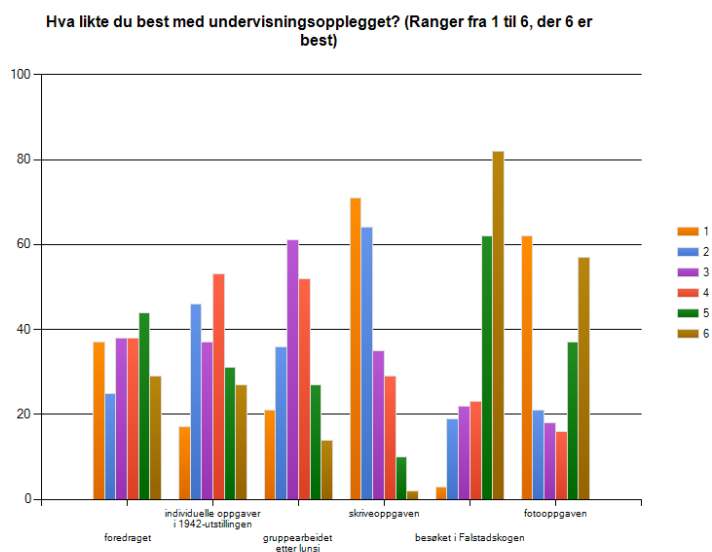
Spørsmål 10: Hva likte du best med undervisningsopplegget?

10. Hva likte du best med undervisningsopplegget? (Ranger fra 1 til 6, der 6 er best)							
	1	2	3	4	5	6	Vurderingstilling
foredraget	17,5% (37)	11,8% (25)	18,0% (38)	18,0% (38)	20,9% (44)	13,7% (29)	211
individuelle oppgaver i 1942-utstillingen	8,1% (17)	21,8% (46)	17,5% (37)	25,1% (53)	14,7% (31)	12,8% (27)	211
gruppearbeidet etter lunsj	10,0% (21)	17,1% (36)	28,9% (61)	24,6% (52)	12,8% (27)	6,6% (14)	211
skriveoppgaven	33,6% (71)	30,3% (64)	16,6% (35)	13,7% (29)	4,7% (10)	0,9% (2)	211
besøket i Falstadskogen	1,4% (3)	9,0% (19)	10,4% (22)	10,9% (23)	29,4% (62)	38,9% (82)	211
fotooppgaven	29,4% (62)	10,0% (21)	8,5% (18)	7,6% (16)	17,5% (37)	27,0% (57)	211
besvart spørsmål							211
spørsmål som ble hoppet over							17

Figur 14a: framstilling av svar på spørsmål 10.

Som vi ser av figuren over har respondentene blitt bedt om å gi sitt synspunkt på hva de likte best. En egentlig rangering er dette ikke fordi alternativene ikke settes opp mot hverandre som gjensidig utelukkende. 211 besvarte spørsmålet. Sammenlikner vi dette med spørsmål 5: Hva husker du best (åpent spørsmål) så ser vi at Falstadskogen, som de oppga å huske best, også er det de liker best, men i motsetning til i svarene på spørsmål 5 er marginene knappere her. Høyeste «poengsum», 38,9 får altså besøket i Falstadskogen, men elevene likte også skriveoppgaven, hvor deres tekst om brorskapets ånd skulle bli en del av utstillinga også blir godt likt, sammen med fotooppgaven med samme formål. Svarene framstilles under i diagram.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE



Figur 14b: Søylediagram over svar på spørsmål 10

Spørsmål 11: Synes du at du har lært noe viktig i løpet av dagen på Falstad?



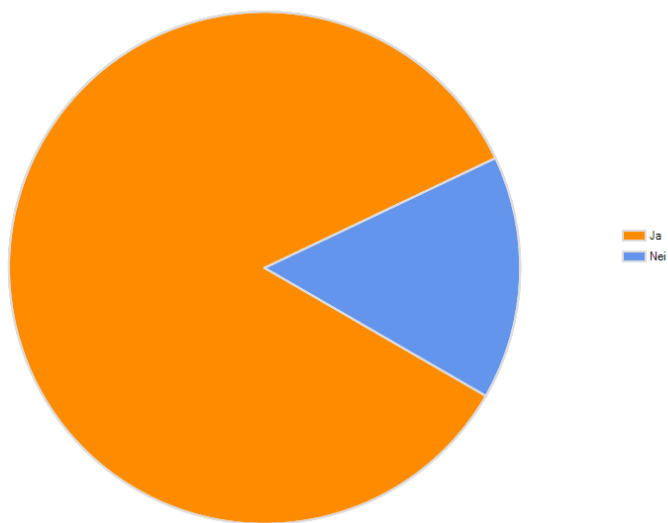
Figur 15: framstilling av svar på spørsmål 11.

Spørsmål nummer 11 henger tett sammen med spørsmål 6 og 7. I spørsmål 6 og 7 svarer respondentene på hva de kan mer om etter undervisningen enn før, og om de tror de vil få bruk for noe av det de har lært. I dette spørsmålet må de svare ja eller nei på om de synes at de har lært noe viktig. 91,5 % mener at de har lært noe viktig. Det er 8,2 % flere enn de som sier at de tror de vil få bruk for det de har lært. (83,3 %) Dette kan være en indikator på at flere innser at det er viktig kunnskap selv om de tror de ikke får bruk for den, eller det kan være uttrykk for en tillært normativ grunnoppfatning om at dette er viktige tema, selv om det ikke oppfattes å ha relevans for respondentenes eget liv.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Spørsmål 13: Var arbeidsmåtene engasjerende?

Var arbeidsmåtene engasjerende?



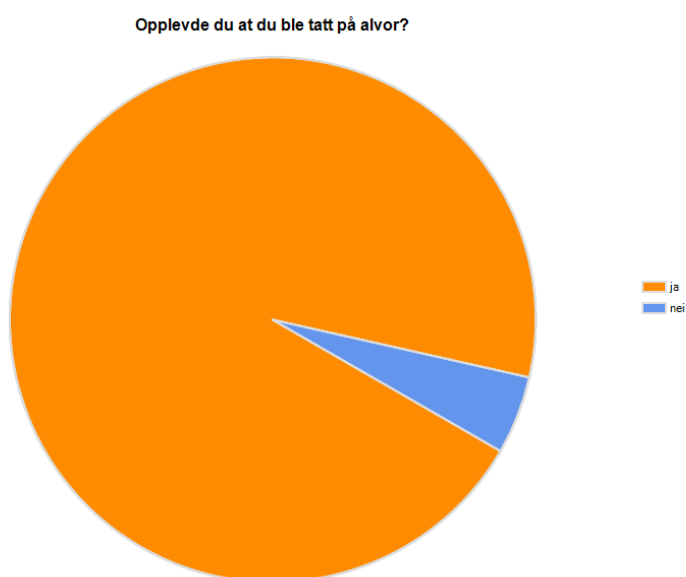
Figur 16: framstilling av svar på spørsmål 13.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Spørsmål 14: Er det noe du synes burde vært forandre eller gjort på en annen måte?

På dette spørsmålet responderte 208 elever. 112 elever svarer nei på spørsmålet. 9 respondenter ønsker mer tid og mer opplegg i Falstadsbogen. Like mange ønsker seg mer tid og muligheter til å se andre deler av Falstodområdet. 3 foreslår mer bruk av film, mens 4 foreslår kortere foredrag.

Spørsmål 15: Opplevde du at du ble tatt på alvor?

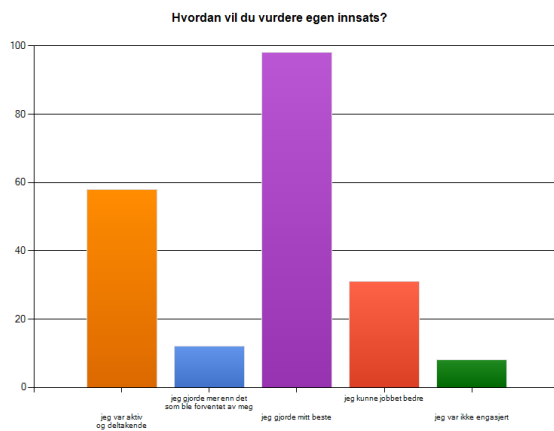


Figur 17: framstilling av svar på spørsmål 15.

Elevene føler i overveiende grad at de ble tatt på alvor (95,7 %). Det er en liten men likevel betydningsfull prosent av elevene som føler at de ikke er tatt på alvor. Også her var det anledning til å kommentere, og 25 respondenter har gjort akkurat det. 5 skriver nei, 13 svarer ja. Respondentene har her lagt inn kommentarer på et bredt spekter av tema: fra for lang busstur, til en vurdering av seg selv og egen innsats. Dette kan indikere at de ikke har forstått spørsmålet, eller at de benytter muligheten til å kommentere ting de foreløpig ellers ikke har hatt mulighet til å kommentere.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Spørsmål 16: Hvordan vil du vurdere egen innsats?



Figur 18: Diagram over svar på spørsmål 16.

På spørsmålet om å vurdere egen innsats oppgir 47,6 % at de gjorde sitt beste. 3,9 % oppga at de ikke var engasjert.

13 kommentarer er gitt. Deriblant 5 kommentarer som viste til at dagen hadde vært kjedelig, eller at det var vanskelig å holde konsentrasjonen.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Spørsmål 17: Hvordan opplevde du kvaliteten på undervisningsdagen?



Figur 19: Diagram over svar på spørsmål 17.

14,0 % (29) gir Falstadsenteret karakteren 6 for undervisningsopplegget 1942. 49,8 % (103) gir karakteren 5. 24,6 % (51) gir 4, mens 6,8 % (14) gir karakter 3. Karakteren 2 blir gitt av 3,7 % av respondentene, det vil si 7 elever og karakteren 1 blir gitt av 1,4 % eller 3 elever.

Spørsmål 18: Har du andre kommentarer?

For å gi elevene muligheten til å ytre seg om tema som de ikke hadde hatt muligheten til å formidle tidligere i spørreskjemaet ble det lagt inn mulighet for å kommentere avslutningsvis. 53 respondenter har benyttet seg av dette. 6 respondenter uttrykte at dagen hadde vært kjedelig. 43 kommentarer var utelukkende positive, og ytringer om takknemlighet overfor Falstadsenteret.

Kort oppsummering av funnene i spørreundersøkelsen

Gjenstander, minnestedet i Falstadskogen, og personifisering av fangeidentiteter ser ut til å gjøre stort inntrykk. Det materielle og begripelige ser ut til nettopp å være enklere å gripe for de videregående elevene, framfor den immaterielle og mer abstrakte. Dette vises blant annet ved at elevene i stor grad synes de har lært krigshistorien og Falstad, og ikke i så stor

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

grad om menneskerettigheter til tross for at de fleste har jobbet med nettopp menneskerettigheter før de deltok i undervisninga.

Minnestedet i Falstadsbogen er i en særstilling. Besøket her ser ut til å gjøre sterkt inntrykk uavhengig om elevene besøker Falstadsenteret første gang eller har vært der før. Elevene foreslår å bruke mer tid i Falstadsbogen, samt å utnytte det øvrige området på Falstad i større grad.

Å ha besøkt Falstadsenteret før ser ut til å ha hatt en positiv effekt i dette tilfellet. De elevene som oppgir å ha vært der før, er også de som er mest positive til undervisninga, og som oppgir at de har lært om menneskerettigheter i tillegg til krigshistorien.

Empiri og analyse -Dybdeintervju om 1942-undervisninga

Med bakgrunn i funnene, først og fremst i de åpne svarene, i spørreundersøkelsen har jeg intervjuet 6 av elever ved en videregående skole, som har deltatt i Falstadsenterets undervisningsopplegg 1942, og svart på spørreskjemaet, om deres refleksjoner angående Falstadhistoriens relevans for dem., og deres forhold til historiebevissthet.

Begrepet historiebevissthet betegner den indre sammenheng mellom individets eller kollektivets tolkning av fortida, nåtidsoppfatninger og syn på framtida.

Jeg ønsket å få tilgang til deres refleksjoner i etterkant av undervisningen på Falstadsenteret for å kunne belyse: Hvordan utvikles historiebevissthet hos elever i videregående skole, spesielt i tilknytning til deltakelse i et undervisningsopplegg ved Falstadsenteret. Hvilken funksjon har historiebevisstheten hos den enkelte elev?

For å finne ut mer om dette har jeg sett på blant annet på om og hvordan elevene knytter det de har erfart og lært på Falstadsenteret til sin egen virkelighet? Hva gir relevans til det historiske stoffet? Hvor og hvordan endrer møtet med det historiske stoffet syn på egen hverdag? For å komme til kjernen i det som kan beskrive en læringseffekt i et historiebevissthetsperspektiv. Heller enn å legge ved intervjuguide som vedlegg, presenterer jeg intervjuene i sin helhet før jeg drøfter informasjonen ved hjelp av det teoretiske utgangspunktet skissert over.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Gruppeintervju med tre elever på i 3STklasse

Intervjuer = I

Elev 1 = R

Elev 2 = R

Elev 3 = R

I: Da må jeg spørre dere først da, er det greit at jeg bruker de opplysningene dere gir nå i forskningssammenheng?

R1: ja ja selvsagt.

R2: Ja

R3: Ja

I: Det er kjempebra. Hvilken studieretning går dere?

R2 Studiespesialiserende. Æ går på samfunnsfag og språk og dåkk går realfag.

I: Dere måtte sikkert svare på en spørreundersøkelse etter besøket på Falstad?

R: Ja.

I: Hvor mange ganger har dere vært på Falstad?

R1: 2

R: 2

I: 2 ja

R: 2 gang i skolesammenheng og 3 gang sånn privat.

I: nettopp. Va det gjennom skolesammenheng dåkk va der og de to gangene også?

R: Mm (bekreftende)

R: Mm (bekreftende)

I: husker dere på noe fra denne 1942-undervisninga?

R: ja, vi gjør jo det. Bildan for eksempel, som vi mått ta.

R: Det var veldig interessant å få tildelt en person og bærre... å få sjå sjebnan. Så for vi litt i denn skapan og skuffan og...

I: Fant dere noe av interesse i skuffan og skapan?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Ja, det synes jeg.

I: Hva synes dere om denne måten å gjøre på?

R: Kanskje litt mer interessant einn bærre å få et hefte.

R: Mm

R:mm

R: Må yte litt selv for å finn ti....

R: Og så er det gjort på en måte som du vil finne ut koss det går med personen til slutt. Du åpner liksom alt for å få ut informasjonen.

I: I hvilken jobbsituasjon er det man jobber sånn?

R:-----? Kanskje?

R: Og så journalist.

R: Såne gravende yrker.

I: Hvis dere skal svare fort og gæli no, ka e det dåkk huske bæst fra deinn dagen?

R: bildan!

I: Bildan ja. Einn du?

R: Hu personen vi fikk. Det kunne jo vær en hann å.

I: som dere jobbet med?

R: Mm.(Bekreftende)

I: dagen besto i korte trekk av jobbing i utstillingene, og så var dere i Falstadskogen?

R: Ja vi tok bilder der og, og det var litt sånn....

I: Det er noen som vil hevde at historien er irrelevant. Hva tenker dere? Har det noen betydning for dette noen betydning for dere i dag dette her?

R: klart det er betydningsfullt. Hvis ikke så blir du jo bærre ein av massen da, sånn som dæm vart på deinn her tida. Dæm såg jo itj enkeltmennesket, du bærre liksom vart ein del av deinn gruppa som for dit

R: det er jo lokalhistorie det... det er folk i familien som har vyrta påvirka av nettopp Falstad, så det er egentlig ganske interessant å hør meir om det.

I: hva tenker du? Trur du herre har nå betydning for dæ og det livet du lever i dag.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: ja jeg synes det er ganske relevant. Historien bak det vi lever i. Litt godt å våttå ka som skjedd.

I: Ka va det som var temaene den dagen dåkk besøkt Falstad?

R: Krigen trur æ.

R: Krigen lokalt kanskje? Vi fikk jo våttå om nabogårdan som sendt inn informasjon eller brev da og eller sånn... og at dæm kanskje sto i fare for å bli fengslet, liksom...den risikoen vi fikk hør om som folk gjorde den var ganske imponerende å hør om... at de torsa, det e liksom...det er itj aill i dag som tørs å gjør det samme, men dæm torsa.

R: Vi er kanskje ikke stilt overfor sånne utfordringa i dag på noen måte, eller er vi det?

R: Nei. Det var jo under okkupasjon en fremmed makt bestemt koss vi skuill lev, og vårrå, og mein og tænk. Så sånn sett så e vi jo ikke i deinn situasjonen i dag? Det e jo my meir frihet og... vi får bestæm my meir sjøl.

I: Dette med menneskerettigheter da? Det var også et tema?

R: Mm. (Bekreftende)

I: Har dere jobbet med tema menneskerettigheter på skolen etterpå?

R: Øhh... Vi går politikk og menneskerettigheter så der bli det jo tatt opp da, men itj så veldig mye ainna nei

I: Koss... Går det an og knytt nå sammenhænga mellom politikken og 2.verdenskrig da?

R: Ja, det e et aspekt som e at en totalitær makt som kjæm å vil lægg under oss eller....dæm vil ha kontroll på oss da. Dem liksom...vi mått jo følg dæm under operasjonen XXXXX Falstad.

I: Nå vil sikkert si at besøket på Falstad har vækt en interesse som dæm vil følge opp, mens andre si at nei... det her vækt itj nå interesse te mæ. Ka vil dåkk si i forhold te dåkk sjøl?

R: Altså, æ har hele tida vorre litt interessert i andre verdenskrig fordi det vart liksom påvirka her ganske my da, men.... Fa... Greia med Falstad e at det e vældig lokalt. Det e itj ka som skjedd i Norge men meir ka som skjedd i Trøndelag og sånt, så du får jo ganske my informasjon sånn sett.

R: Falstad går vel på den identiteten min som æ betegne som trønder da. Det e liksom det som... Det e lokalhistorie, det er... har berørt tidligere generasjoner i familien min, så det e en viktig del av kor æ kjæm fra, kor æ... eller ja... det e nåkka æ kan fortæel om når æ fløtte nedover te Oslo. Dæm hadd Akershus festning og alt, og gutta på Skauen og det hele. Men æ har Falstad liksom.

I: Hva tenker du?

R: Ja æ for min del som den utenlandske personen da så... først tænkt jo æ at, ka e vitsen med det den liksom. Koffer fer vi på Falstad? Våttå ka som ha skjedd? ... fer det va jo itj nå vits ferr mæ å våttå. Men etter Falstad så tænkt æ, ja derre va litt interessant å våttå, ka som ha skjedd. Som koss dæm sendt inn brev og sånt fer eksempel, sånne ting. XXXX

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

I: Du betrakter deg selv som utenlandsk?

R: Ja når æ fer på sånn steda fer at æ har itj nå å sammenlign med, ka som skjedd.

I: Tenker du på i forhold til generasjoner?

R: Ja, mm.

I: Det er veldig spennende at dere knytter identiteten deres sammen med Falstad. Kan dere si noe mer om det?

R: Det e jo det at... Det e følk... Eller lidelsan e med generasjonan på en måte. Det fæle som skjedd på Falstad det har... bli fortalt fra generasjon til generasjon da. Og men samtidig den frihetsfølelsa da... aill hadd når dæm satt på Falstad da, du får liksom følelsen av at det e nån før dæ som har kjæmpa for at du ska lev i ett fritt demokrati i dag da. Og Falstad representere jo det da. Vi greidd oss, vi leve jo i et demokrati i dag sjøl, om nån prøvd å knækk oss så vart vi itj knækt. Det e ganske... du får en liksom, stolthetsfølelse av at folk greidde seg.

I: Hva var det de kjempet for de som satt på Falstad tror dere?

R: Det var vel litt sånn forskjellige ting. Men det var jo mye om menneskene da. Kjæmpa for ainneran og sæ sjøl...

R: Kjæmpa for det særnorske, eller... kanskje dæm følt en plikt som nordmann å engasjere seg da. Og det trur æ definere den generasjonen med menn og kvinner som levd under krigen at, vi må ta vare på det norske liksom, vi må kjæmp for kongen og fedrelandet liksom.

I: Hadd dåkk gjort det samme i dag?

R: Vanskelig å sei.

R: Mm.

R: Vi e jo itj i samme situasjon, så det bli jo ganske vanskelig å tænk sæ inn i nå sånt. Tru det va ganske intenst, vil æ tru.

R: Det spørs litt på kæm som va konge da.

R: Nei æ veit itj æ, det e så vaskelig å still sæ te, og vi leve i eitt så fritt land at det e næsten umulig å tenk sæ te.

I: Men det å være på plassen da, altså det å kåmm te Falstad, å ha skole der. Hva tenker dere om det?

R: Du kjæm myttji nærmar det som har skjedd da, i stedet for bærre å ha hatt opplegg på skolen. Vi fekk sjå koss det va å skogen å ailt sammen.

R: Du får liksom ta ti det.

I: Ja, ta i historien ja. Er det bra?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Ja. Det er noen annet enn dæm powerpointpresentasjonan?

I: Hva gjør det med dåkk, og ka gjør det med historien at dåkk kainn ta i den?

R: Det blir jo mye mer ekte da, det går liksom an og sjå for sæ at det har skjedd. Ikke bare...

R: Æ synes det va veldig «creepy» å gå i denn Falstadskogen.

R: Æ synes det va «creepy» å gå inn kjelleren i det rommet...

R: ...ja, og i det lille rommet...

R: når dæm sa at dem ha itj gjort nå med rommet så vart æ litt sånn usekker.

R: Du får litt sånn frysninga på ryggen.

R: Mm.(bekreftende)Æ å. Ja det er deinn følelsen...

I: E det nåkka som har hjælpa dåkk te å læir meir trur dåkk?

R: huske my.

R: ja, det sætt sæ jo bedre da.

R: Har fått oss te å huske meir.

I: Æ må te bake litt te herre med i dag æ. Æ lure fortsatt på litt på koss dåkk knytte det dåkk gjorde på Falstad, eller det dåkk hørt om på Falstad te dåkkers egen virkelighet. Dåkk har jo sagt litt om identitet og den lokale forankringa, men kan dåkk si litt mer om koss kainn man bruk historien, nå tenker jeg ikke på historiefaget, men koss kainn man bruke historien te nå meningsfylt i dag.

R: Du får jo ganske stor innblikk i korr viktig det er å sjå enkeltmennesket da. Det å bry sæ om kvar enkelt, ikke bare gruppan.

I: Tænke du på før i tida eller?

R: Nei nu og. Du har jo for eksempel romfolket. Så bli det det liksom... Romfolket er tiggere, men egentlig er dem rik, du bli ganske sånn generalisert da... så det kainn vårrå greitt å sjå på om det e sånn med aill og ka enkeltmennesket har gått igjennom og sånt. Og det samme med ainna grupper, for eksempel muslimer og sånne ting.

I: Ka e spesielt med herre gruppan?

I: Dæm bli ofte sett litt ned på da, som veldig annerledes i forhold til oss.

R: Te mæ e det vel det at du som enkeltperson kan engasjere dæ te å gjøre en forskjæll. Sjøl om... dæm kunna jo ha nækta for handlingene sine dæm som...nån av dæm som ikke vart tvangssent dit på Falstad og, men dæm sto for handlingan sine. Og det engasjementet som enkeltpersona på Falstad hadd, det beundre æ stort. Å det er liksom...bare det å engasjere dæ te gjøre verden te litt bedre da, e nåkka som kan tas med videre.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

I: Ka tenke du med å ta med vidare?

R: Æ vil jo... æ går inn i ett yrke der æ ska hjølp menneska og sånn, og det e viktig å stå for handlingene mine og meiningan min da, på en måte.

I: Kainn dåkk bruk historien te nå fornuftig i framtida meine dåkk?

R: Tja, det går an å endre sæ sjøl. Det e vældig mang som gir opp når ting blir litt for stort. Når du ikke klare og sjå konsekvensan av det du gjør. Men det vise jo at det gjør en forskjell læll da.

R: For min del så kainn itj æ tenk nå om å bruke historien. Æ synes at det ligg inni enkeltmennesket, om dæm vil våttå det som har skjedd lokalt liksom. Æ synes historibak-..., for eksempel en tilfeldig plass... kjennetegnet på den plassen, det er jo bare det som har skjedd på den plassen liksom, så for å blande seg inni fellesskap så må en jo ha såmmå historiebakgrunn som ainneran synes æ da.

I: Går det an å tenke seg det motsatte, at man kan bruke forskjellige historier til å samles?

R: Det går sekkert an, men det blir vanskele.

I: så da må man ha litt lik bakgrunn tenker du?

R: ja

R: ihverfall informasjon om det... kunnskap

R: Ja ihvertfaill felles kunnskap om det.

I: Ka va det som skilt skoledagen på Falstad fra en vanlig skoledag da.

R: Det bli jo mykji ting vi gjør da, det bli liksom itj bærre å sitti å sjå på powerpointen og prøv å hør på ka læreren sei, men bli vældig engasjert sjøl.

R: Vi e jo itj akkurat sånn diskusjonsklasse, så vi prate jo meir med medelevan om historien.

I: Dåkk bruke itj å diskuter så my i klassen?

R: nei

R: nei... æ, det e jo enkeltpersona som e sterkar muntlig enn ainneran, men når du får dæm på tomannshånd og liksom i gruppa, så e jo pratinga my meir fagrelatert.

R: Ka diskutert dåkk på Falstad da?

R: Nei, personan vi hadd for eksempel.

R: Kæm har du hatt og ka som skjedd med dæm og forskjellige sånne ting.

I: Dåkk hadd jo om forskjellige personer men de hadde jo alle noe til felles. Huske dåkk på ka som skjedd med dæm?

R: ka som skjedd?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: æ hadde ein utenlandsk fange. (Gjenforteller om fangen)

R: æ hadd ein norsk fange som for te Tyskland trur æ. (Gjenforteller om fangen)

R: Æ fikk ein lærer (Gjenforteller om fangen)

I: Vil dåkk sei at det har påvirka dåkk som persona det dåkk har lært på Falstad?

R: Altså man blir jo påvirka av det meste men æ veit itj om æ klare å sei nå spesifikt koss det har påvirka.

I: hvem eller hva er det som påvirke dåkk og holdningene deres i hverdagen?

R: det bli vældig my mykji vænna og familie

R: det e det med å ta vare på det vi har nu, som dæm ikke hadd før. Den friheten for eksempel, bruke det til noe fornuftig.

R: Og som troende kristen er kirka en stor påvirkningskraft for min del.

R: Det bli liksom dæm som e viktig for dæ...

R: Ja

R: ...Som påvikre mæst ka du.. verdiea og sånne ting.

I: leser dere aviser?

R: Ja

R: av og til

R: nettavisa

I: Det dere leser der, påvirker det meningene deres?

R: Det er jo det. Det er jo med å sett...vinkle ting og sånt.

I: Skolen da?

R: Det spørs koss...

R: det spørs på enkeltpersonan.

R: Ja ferr vi har nån lærera her på skolen som e veldig engasjerende og veldig...

R: Ja

R: ... og får med deg på ting, mens ainneran går litt meir stillear forbi.

I: Så det er veldig personavhengig da eller?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Ja

R: Mm (bekreftende)

I: Tror dere Falstadsenteret kan være en slik arena for meningsdannelse og påvirkning?

R: Ja helt klart.

R: Og det æ har deltatt med på Falstad er liksom rettet mot ungdom da, og det er rette alderen å påvirke mennesket i da, så det er mye riktig arbeid som foregår på Falstad.

I: Vi var jo så vidt inne på dette med menneskerettigheter. Var det en del av undervisningsdagen?

R: Ikke som eget...

R: Ikke som eget tema.

R: ...emne nei, men det lå jo der. Det lå der. Menneskerettighetene lå som en undertone i hele dagen.

R: ja

R: Sidespranget...XXX

R: Man så jo helt klart bruddan på menneskerettigheten når du hørt om historien te enkeltpersonan, dæm vart frarøva frihet og nedverdiga og ja... så menneskerettigheten låg der heile tida. Men ikke nå eget...

I: Brudd på menneskerettigheten ja, men kan man også si at det var synlig at det va si at noen viktige verdier som representert menneskerettighetene?

R: Det var jo veldig mykji at nordmenn tok vare på andre nordmenn å sånt. At du brydd dæ om ainneran.

R: I den historien æ hadd så... hainn va vesst vældig på det å ta vare på aill i leiren og ikke bare sine egne liksom, men... du ser jo kraftige eksempler på medmenneskelighet, nestekjærlighet innad blant fangene i leiren.

I: Vil dere si at historien, eller det å lære historie, på alle mulige måter, er det med å utvikle dere på noen måte.

R: Vi får jo en bedre forståelse av verdensbildet da. For du veit ka som legg bak ailt sammen. Å du får historian te vænnan din, da veit du meir om personen og kor den personen kjæm fra, og det e jo egentle ganske viktig.

I: Hva tenker dere om framtida. Ka e det som ska te for å skape ei god framtid?

R: Ha visshet om det som har skjedd.

R: Fortelle koffer det ikke gikk så bra.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Fortelle til neste generasjoner. Vi har et ansvar der for å fortelle det for nye generasjoner, for generasjonen før oss har jo fortært oss det.

I: Hva vil dere oppnå ved å fortelle videre?

R: Det er ganske viktig... sånn som nu da, så kainn du dra parallelløp tilbake til 30-tallet, spesielt når du tenke på Italia og sånn, som gjennomgår en stor økonomisk krise. Så liksom e det viktigar for dæm å få mat og arbeid enn yringsfrihet og sånne ting, nåkkå som kanskje kainn før te at dæm søke tebake te dæm samme tankan da, så det e greit at dæm veit ka som skjedd da

R: ja

R:... å ka det ført te å sånn...

R: Mm.(Bekreftende)

I: Finnes det noen flere paralleller som det er naturlig å tenke på i denne sammenhengen?

R: Hmm...

R: Det var jo mye sånn stormakt og sånn på den tida da. Når land som hadd veldig stor makt. Og nu så begynne det å bli sånn... generelt er det jo Russland, Kina som har kommi fram. Så det er greit at dæm ikke får ferr my å sei ovenfor dæm andre landan.

R: og på mang måta er Norge en stormakt sånn internasjonalt så vi har kanskje et ansvar overfor land med mindre innflytelse da. Så æ føle at vi som nasjon har nå ansvar, har et ansvar for eksempel i FN og NATO og store organsisasjona.

R: Dere sier at Norge er en fredlig nasjon, og vi fikk jo blant annet menneskerettighetene etter krigen som skal sikre rettighetene våre. Men opplever dere diskriminering og rasisme i hverdagen deres?

R: Ja. Det skjer ganske ofte med yngre generasjoner. For at dæm har itj skjønt ka som foregår i verden einnu. Men når dæm bli stor så skjønne dæm sikkert. Koffer e ainna folk her liksom?

R: Æ har vel kanskje opplevd å bli diskriminert på grunn av religionen min. At... æ står frem og har visse verdier med det e liksom... det går mer på at vi leve i et samfunn der sterke meninga blir satt spørsmål ved.

I: Kanskje det. Det må være noe som har ført fram til det at sterke meninger blir satt spørsmål ved. Hva kan det være?

R: Det går kanskje på janteloven heilt enkelt.

R: Ja mm.

R: Ja, janteloven. Norske folk skal vårrå ganske lik.

R: Ja, Du skal jo itj skille deg ut.

I: Hva kan vi bidra med i denne sammenhengen da? For å bli kvitt janteloven eller...

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Vårrå meir tolerant overfor andre folk, folk som e ainnerledes.

R: Vis toleranse.

R: Det e så ænkelt men så vanskelig.

I: Ka e det som gjør det så vanskelig da?

R: Ailtså det e jo nåkkå som hæng med da. I frå barnalderen liksom. Du skal ikke vårrå sånn og sånn, og bør helst mein det og det å sånt. Og så når du bli sånn tyve så ska alt ut igjen.

I: Kæm e det som har «lært» dåkk det da?

R: samfunnet vil æ si.

R: Det e liksom bygdesamfunnet i et nøtteskall liksom.

I: Er det ønskelig å endre denne situasjonen?

R: Når du lever i et lite lokalsamfunn og føler at du skulle dæ ut som person, så føler du at du må fløtt vækk å fløtt te ein stør by eller nå sånn og det føle æ... det går jo på befolkninga i lokalsamfunnet så. Det må jo endres for at folk vil vårr ainnerledes i bygda.

I: Er det ikke rom for forskjeller da?

R: Ikke for store

R: Ikke for store, nei. Men folk... Æ bli egentlig litt lei når gång over at folk e så overraska over det e personer som meine annerledes einn dæm sjøl. Dæm e så uvitende når gång at du bli næsten litt oppgitt.

I: Koss kan man endre på situasjonen da? Kan man gjøre noen ting?

R: Du må jo tilrettelegg for at personer kan låvvå sånn som dæm vil uansett kor dæm bur og igjen vis meir toleranse.

I: Koss skal man vise meir toleranse. Har vi noen redskaper vi kan ta i bruk?

I: Går det an å bruke historien til å øke toleransen til folk?

R: Det gjør det sikkert.

R: Det e veldig greit at man får kunnskap om tinger'n, for hvis ikke en veit heilt er det vanskelig å forstå.

R:Ja.

R:Det blir vanskelig å XXX kanskje?

R: Du kan vel vise til forhistorien for å skape historie sjøl. Den var djup!

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Tilbake til Falstad igjen. Vet dere hva Falstadbygningene ble brukt til før og etter 2.verdenskrig?

R: Skole

R: Gutteskole

R: ja, sånn guttepensjonatskole før, og så va det og blitt brukt som en sånn skole etterpå.

R: Og etter krigen så vart det... tyske fanger satt inn var det ikke det?

I: Har dere hørt noe meir om forholdene i den skoleperioden?

R: Altså, den første skoleperioden var jo for gutta med arbeidsvansker som jeg har forstått.

R: Mm... (bekreftende)

R: ... så det var jo sikkert ikke så dritgode forhold på 20 – 30-tallet, kan jeg tenke meg.

R: Nei...

R: Men æ e itj så sekker ætterpå.

I: Har møtet med Falstad endret dåkkers syn på hverdagen?

R: Nei, altså livet går jo videre etter at du va der da. Det e itj nåkkå æ går å tenke på sånn eller nå sånt... nå spesielt i alle fall.

R: Ein bli jo kanskje litt meir hensynsfull. Ta hensyn te ka dæm har opplevd før du eventuelt sei nåkkå som kainn vårrå skadele for deinn personen.

R: og læll om ikke vi oppleve krig så e det mykji sånn invandrera og flyktninga som...

R: Ja

R: ...kainn ha opplevd nå liknende.

R: Så vi må liksom pass på ka vi si

R: ja, og du forstår kanskje koffer at følk e blitt litt sånn stille om ting og at dæm ikke klare alt eller nå trauma. Du forstår liksom at det e nå fælt i en persons liv.

I:Tror dere det kunne skjedd igjen?

R: Ja

R: 2.verdenskrig?

I: Ja

R: Mindre sjanse sikkert for hvis....

R: Sikkert ikke her i Norge, men altså Afrika, Sør Amerika

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Hvis krigen har kommi te Norge nu så trur æ den ha vyrtil my vær, einn ka... fer vi har så meir moderne våpen einn ka dæm hadd. XXX Det e liksom visshet om ka som har vyrri. Og da kainn vi liksom gjør einnu my vær for den personen eller den makta som kjæm å tar over da.

R: Mykji av probleman med nazismen var at dæm la my av skylda på diverse problem over på nå ainnan og det e jo liksom ikke nå unikt, så æ vil jo tru at det finnes fleir ideologier som kan kom som vil gjøre noe lignendes. Så æ ser itj bort ifra at det kainn skje.

R: Krysse fingran så det ikke skjer.

I: Du snakker om en visshet og at det kan bli verre. Kan det bli bedre?

R: Helt klart, og det e jo bedre enn ka det va. Vi fikk jo faktisk skrivi ned MR etter 2.verdenskrig, det e jo... og vi fikk jo velferdssamfunnet som vi e så glad ti, så det e helt klart ting som har vyrtil bedre etter krigen.

I: Hva tenker dere at framtida innebærer for dere? Styrer du din egen framtid?

R: helt klart

I: E det noen som kan bidra til å påvirke framtida di?

R: Nei ... jo... Venner og familie er vel sentral. Kanskje litt sånn historie, æ veit itj ka'n ska sei.

I: Ja koss kainn historien gjør nå i så fall?

R: Æ sjer for mæ det at grunnen til at vi lære oss ka som har skjedd e ferr å lær oss ka som vart gæli og ikke gjør det igjen. Det e mitt synspunkt.

I: Har dere hørt om begrepet historiebevisshet?

R: nei

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Gruppeintervju med tre elever på i 3PBklasse

R: Jeg skjønner ikke ka dæm meine når dæm si at ikke historien e relevant.

I: Nei, hva tror du?

R: Jeg tenker at...

R: Det er sikkert bare byggfolket det som tenker bare arbeid, praksis da...

R: Ja... historien har vært....Men vi må jo lære av historien. Synes æ e veldig viktig.

I: Hva kan man lære av historien da?

R: Sjer jo forskjellige utviklinger på gang da, det går jo som regel bra. Ting... Det er mye det da... Hvis du tenke historie generelt da så e det jo litt koss land fungere både økonomisk og politisk og såne ting

R: Kolles det har blitt som det har blitt

R: Ja koffer har det blitt sånn her og... like viktig å lære av historie som noe annet fag egentlig. Itj berre at vi ska våttå ka som har skjedd, å sjå litt, men å få opp øyan.

R: Så tænke på børskrakket i USA, i 19... ja...

R: 1929

R: Ja, i 1929. No e det jo litt samma situasjon som deinn gangen.

R: Ja

R: Sjå ka som funka, og ikke funka, og lær tå det

R: Koffor det vart sånn ja

R: Eller revolusjonan. Ein kan jo sjå på gamle revolusjona i forhold te revolusjona som skjer i dag, så kainn en sjå om det skjer på samma måte.

R: Ja i Europa for eksempel.

R: Å for eksempel med... det e my... nynazistan som kjæm opp no i Hellas og sånn da. Det var sånn at når det var dårlig økonomi der sist gang og så...

R: var det uro

R: Ja nynazismen kom opp og vi ser jo at det samme gjentar seg igjen da, så en kan jo prøv ... for å unngå at det samme skjer igjen kan en bruk historien

I: Kan det komme en ny krig tror dere? Kan det skje igjen?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Ja.

R: Ja. Når Nord-Korea og kolles dæm heill på? Så kainn det jo skje noe.

R: Kanskje ikke verdens- eller sånn... jo kanskje verdenskrig å men det e litt vanskelig å sei kor mang som bli ramma da på en måte, men det e absolutt mulig ja trur æ, i visse deler av verden. I visse dela av verden. Dessverre.

I: Betyr det noe for oss hva de holder på med i Nord-Korea?

R: Betyr noe for oss ja? Selvfølgelig. Ja det påvirker jo alt på en måte, verden henger jo ilag liksom vi handler av kvarteinner, det er jo my import-eksport, ainna land bli påvirka, ja?

R: det e jo markedet

R: ja det e jo det

R: Te å vårrå et... ganske ressurssterk og sånn da så e vi et ganske....Ka æ ska sei... et land som bli innblanda i my tå kriga da. Æ ser derre terroristan bare i Afghanistan bestemt her å sende terroristan te Norge og sånn da. Så e vi såpass... Ja vi e itj anonym akkurat da.

R: Nei. Vi e jo itj akkurat et lite.. vi e jo faktisk... jo vi e jo små, men stor i my ainna da. My ainna verdensospennende ting og... sjøl om det ikke trøng å berør oss direkte så e det jo via mang andre land og da sjølsagt, fer vi handler jo med my av dæm største nasjonan. Det e skumelet

R: Det e jo som børskrakk det. Det ramma jo heile verden.

R: Sant. Når sånne ting skjer så e det jo..

R: Finanskrisa liksom. Det stramme jo heile

R: Ja. Vi slapp ganske billig unna deinn kanskje da

R: Joda, men vi vart jo påvirka liksom, og tenk ein krig i forhold te finanskrisa liksom. Det e jo ganske...

R: Ja, aill vart jo påvirka.

I: Når dåkk va på Falstad sist. Hva var tema som ble tatt opp der?

R: Det va derre følkan som hadd vært der.

R: Dæm hadd tatt ut nån individ

R: 8 individ trur æ, som hadd vært på Falstad

R: og laga ei ny utstilling

R: Og så fikk vi ansvaret for et individ hver

R: Mm.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Så skuill vi noter oss...

R: Det var ei kul eller artig utstilling egentlig. Derre med skuffan og dem hadd jo nånn nye.... Æ trur mang synes det er litt artig. Fer det gjør nå med undervisningssituasjonen da på en måte.

R: Ja det e my artigar det, einn å hør på ein foreleser liksom.

R: ...enkeltindivida kanskje en klare å føl, sett dæ litt meir inn i koss va det der, i stedet for at en sei at 70 stykk dødd på Falstad. Mens at herre e ein ækt historie. Det e litt sterkar sålles ja.

R: Ja det e sant, det føles... og så bli det jo heilt realistisk liksom, du veit navnet på ein person som va der og... bakgrunnshistorien

I: E det viktig det du sier her. At en kan navnet på noen som har vært der?

R: Det bli jo ikke bare tall på en måte

R: Ja man får vel meir...

R: Personlig tilknytning til plassen kanskje

I: Jobbet dere med menneskerettigheter den dagen?

R: Ja. Derre tredje opplegget... først va det jo

R: Heilt på slutten det?

R: så for vi på gruppebordan å diskutert menneskerettighetan

R: Ja va det da vi tok bilda i skogen?

R: Nei

R: Jo, jo vi tok bilde og så skuill vi ha et bilde der vi illustrert menneske...

R: menneskeverdiget eller ka det va...

R: Mm mm menneskeverd kanskje det va

R: Men æ huske itj korr my, tok vi for oss religion? Eller sånn... lovan?

R: Nei, itj nå lova nei men men hu sa... innlede med liksom ... før æ sei nå så må dåkk tenk på menneskeverd

R: Ja ka e menneskeverd?

R: Vi innlede med det i dag

R: Ja det va det ja

R: Ja det va det ja

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Så fikk vi sjøl tenk igjennom

R: Også derre bilda vart tatt... brukt i utstillinga, ja

R: Så fikk vi sjøl bestem...

R: Vi skuill jo skriv på en lapp skuill vi itj det? Ka e menneske...

R: Jo det og gjorde vi, vi skreiv ned på derre blokka som va der

R: Ja stemme det...

R: Vi skuill skriv eitt eiller anna ja, ka va det...

R: Det skreiv æ så bra æ huske æ

R: Ja ja, det va velvalgte ord, synd en ikke husker dem. Æ trur det va ka e menneskeverd for dæ, eller ka betyr menneskeverd, men æ huske itj ka æ skreiv

R: Det va inni undervisninga ja... va det

R: Æ huske my bedre ka vi tok bilde av ja

R: Æ trur æ tok bilde av grava

R: Så va det mang som tok sånn der bilde hand over skuldra og ta vare på kvariteinner, vi hadd sånn stå samla, vi hadd derre bildet med fotan huske itj dåkker itj det? (Latter)

R: Ja vi fikk jo sjå aill bilda te slutt på sånn slide eller ka det heite

I: Nettopp, hva skjedde med de bildene, husker dere det?

R: Ja dæm vart brukt i utstillinga, hengt opp inni... så vi så jo bildan av dæm som har vært der tidligere. Så kjentfolk plutselig.

I: Ellers da, hva var temaet? Det var de enkeltpersonene. Hvilke omstendigheter levde de under?

R: Vældig dårlig, ihværtfaill på Falstad

R: Ja

R: Det va vældig dårlig

R: Ihvertall jødan, dæm vart kanskje ekstra dårlig behandla.

R: Æ hadd om lege ihvertfall men han va ikke jøde

R: Æ hadd om hainn som høgd ut derre monumentet utafør skogen. (Gjengir opplysninger om Odd Hilt) Men det va jo heilt forskjellige historier derre og det var jo litt greitt det og egentlig. Aill trur jo det verste egentlig, ja no får vi den samma historien om jøde og forferdelig behandling og...

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Dæm norskan ble trur æ vart itj så dårlig behandla

R: Nei det va litt forskjellig, men dæm mått jo gjennom det samme. Dæm mått jo mist kompisan sine og...

R: Men dæm vart liksom itj mishandla på samme måten.

I: Ka va bakgrunnen for at dæm vart forskjellig behandla?

R: Det va jødehatet sekkert da, som va i Europa.

R: Det va vel beskjed fra høyere makter sku æ te å sei. Det va jo itj dæmmers bakgrunn som avgjorde det trur æ? Det var jo nån sigøynera der sa sekkert. Og så jødan da selvfølgelig og så norska, eller motstandera da.

(Gjengivelse av informasjon om fangene. Regner det som irrelevant. Har kuttet vekk 1min. av lydopptakets transkripsjon her)

I: Koss e situasjonen for jøda og romfolk i dag?

R: Det e jo likar da men kanskje mang jøda blir kanskje sett litt med på.

R: spesielt romfolket da dæm fer å fløtte på sæ mellom land, og hi på en måte ikke nå tilhørighet. jødan e jo spredd over hele verden, men dæm sitt jo igjen med det samme dæm og. Aill sitt jo igjen med de samme fordomman te jødan å sånn vet du

R: Jødan e grådige, pengfølk. Har med sæ ei forferdele fortid. Jøda e liksom itjnå.

I: Bli dæm diskriminert?

R: Indirekte kanskje

R: Ja det e vel dæm fordomman som ligg i bakhauet. Men æ veit ijt om jøda, æ veit itj om det e beviss heile tida... Men romfolket e det mang som irritere sæ over da.

R: Det e det jo grunn te å da. (Skildrer en tiggersituasjon.)

R: Det er sant det har blitt stor vekst i sånn tiggere å sånn i.... Men ka ska man gjør da?

R: Nei sei det...

R: Dæm har itj nån plass å vårrå.

R: Gi dæm arbeid.

R: Eitt omdiskutert folkeslag ja, eller folkegruppe.

I: Viktig spørsmål du har der.

R: Ja, kor ska vi start. Ja,vi har jo itj lært nå om det i faget historie har vi det. Litt kanskje?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

I: Vi må litt tilbake til Falstad: Hva er det som skiller skoledagen på Falstadsenteret fra en vanlig skoledag?

R: For det første er det en helt annen plass.

R: Ja, men det e undervisningsmetodene.

R: Det e litt meir alvorle. ...Tar det litt mer alvorlig einn en vanlig skoledag. Her sitt du på facebook mens på Falstad så oppføre du dæ meir respektfullt da kanskje

R: Ja og det e ikke bærre sånn... På skolen e det jo litt valgfritt kan man sei ka mainn... men der bli du dratt med i det liksom, der må du følg med litt og...

R: Så e det jo litt meir interessant

R: Det bli jo det...

R: ...når du e der det har skjedd på en måte, du føle litt meir teknytning

R: Ja æ tru itj det hadd blitt det samme å sotte på...

R: Nei det hadd blitt vældig dødt...

R: ... i aulaen å fått hørt om Falstad liksom. Nei, det hadd itj funka. Det hadd vi itj bette på.

I: Har det noe relevans for hverdagen vår dette som skjedde på Falstad?

R: Det e jo litt derre med at vi bor på Innherred alle sammen, og at det er en del av historien te plassen da, geografisk. Og det e jo sånn navnerregister der og da e det jo nesten kvar gang at nå venna eller nå sjer at det e... oi, herre e jo samme navn som æ har, kæm kainn herre vårrå og hainn her har æ hørt om å... folk finn jo plutselig ut at det e jo familie som har vyrri her... Da bli det jo einna sterkar på en måte. Eh... ja og så e det jo folk fra over alt sku æ te å sei, som kjæm å sjer på derre senteret. Det e jo... ja, det e jo en del av vårres...

R: lokalhistorie

R: ja

R: Men det e kanskje viktig å vårrå der ferr liksom å sjå at før så va jødan så sjett ned på, og kanskje i samfunnet i dag og e det jo menneskegruppa som bli sett ned på, og at vi kanskje itj ska gjørrå det, og kanskje a'n ska sjå litt meir opp te dæm og ikke undervurder dæm.

R: Ja det e nå med derre holdningen... Holdningsendring i forhold til å vårrå der. Æ trur i alle fall at det gjør stor nytte at vi e der i så ung alder. Æ huske på at vi va der, æ trur på barneskolen og så va vi der på ungdomsskolen trur æ, og da... det trur æ e bra at så mang som mulig e der iallefall i løpet av ungdomsstida da. Det har litt med holdninger og ja.

R: En tar jo mer avstand til nynazisme.

R: Ja, og det e jo bra.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

I: Hvilke andre holdninger blir påvirket evt?er det mulighet for å påvirke gjennom dette?

R: Det e jo fordomma da, og behandle folk likt...

R: Menneskeverd

R: Itj vårrå så egosentrisk, ja tenk på ainneran. Omsorg for ainner menneska, sætt sæ inn i ainner sin, sætt sæ sjøl i ainneran sin situasjon. Det e mang unga som ikke lære det i dag. Utvikle empati.

I: Empati for hvem da?

R: Medmennesker

I: Med alle mennesker eller?

R: Ja, altså, æ veit itj kor my empati følk har ferr Hitler men sånn generelt ja alle mennesker. Det handle om å sjå at det itj e bærre sæ sjøl her i verden.

R: Spesielt dæm som ikke har det så bra her i verden. Sjå dæm og.

R: Ja.

I: Går det an å bruke tematikken fra Falstadsenteret til noe i framtida?

R: Nu spør du vanskele ja.

I: Har det gjort noe med dere? Det å besøke Falstadsenteret, har det gjort dere til bedre mennesker?

R: Det e vel ingen av oss som kjæm te å mishandle jøder liksom

R: Definitivt ikke

R: Ja, men ikke sant det var jo veldig direkte sagt det e jo. Det bli jo holdningsendring. Æ trur jo itj at du hadd gjort det uansett men...

R: Et skritt i rett retning

R: Å få folk til å funger ilag, ailt e jo avhengig av det. Verdensøkonomi og sånn. Folk må funger i lag, folk må kommuniser verdens rundt,

R: lokalt og nasjonalt og internasjonalt

R: Veldig enig med Alv der.

I: Hvilket forhold har vi i Norge eller dere til menneskerettigheter?

R: Det e jo FN

R: Vi veit at dæm e der, og så veit vi at dæm bli brutt diverse plasser, men vi gjør itj så my med det.

R: Norge e jo jævlig flink på det.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: nøye på det, ja.

R: Vi har jo liksom fått det inn med morsmelka føle æ. Vi veit kan som e rætt og galt på en måte.

R: Ser jo ofte det som en kulturkræsj når en fra Etiopia... nei fra derre

R: Somalia

R: Somalierne ja. 70 & sitt i fengsel, dem har itj

R: men dæm har jo itj nå regjering,

R: dæm har jo anarki

R: dæm har jo itj nå styring. Men da sjer du plutselig ka som e vældig galt, sant. Det e itj sikkert vi tenke over i Norge ka vi gjør rætt heile tida.

R: Dæm skuilla vært på Falstad å lært historie.

R: Sant, dæm kainn itj nå historie, dæmm bryr sæ berre om ka dæm heill på med i dag.

R: Når vi va på Falstad så prøvd dæm AG3 en som liten. Det e kulturforskjællan. Så dæm har kanskje et annet syn på menneskerettigheter einn vi har.

R: Det e sånn vikingtid nerri der.

R: Ja det e jo sånn dæm heill på med i Midt-Østen, sånn vi hoill på i 1030, å skifta konge hele tida, og samla oss og så sloss vi og så nytt...

Irrelevant. (Om filmen Argo)

I: Ka e det som gjør at det bli krig da?

R: Forskjellige ideologia

R: Ideologia ja, ressursa og forskjell på det. Hvis aill hadd hatt det samme så hadd det sekkert itj vyrti nå krig da

R: Religion, tru.

R: Ressursa og. Det har det kanskje itj vyrti så ny i det siste da.

R: Jo det e jo my ressursa det går i, dæm ska jo vinn områda, og ressursan som e på det området da. Krangle om ...

R: Det har jo itj vyrti my av det i det siste da, de siste krigan

R: Nei, men grovt sett da, det e jo liksom der det starte, kainn gjør. Det e jo litt vanskelig å sei ka som starte en krig og da, det e jo

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Korr my veit vi egentle om ka krigen handle om nerri der? Fer det veit itj æ. Afghanistan fer eksempel, æ veit liksom bare at det e krig neddi der fordi det alltid har vært krig.

R: Æ veit litt ferr broren min har vyrri soldat i Afghanistan.

R: Ka dæm krige om da Marte?

R: Virker ganske absurd for oss men det handler om tilhørighet. (Marte forklarer. Irrelevant for sammenhengen her, derfor kortet ned)

R: Som A og B-gjengen i Oslo?

R: Ja riktig. Og norskan kainn jo... vi får itj te å stopp det, men vi kainn jo forsvare dæm sivile.

R: Og det e det jo litt menneskeverd over.

R: Ja det e sant. Der hjelpe vi mang. Menneskerettigheta. Vi kjæmpe kanskje for menneskerettigheta da, i ainna land og.

R: Det e jo det vi gjør fra Norge. Vi peise på ressursa,

R: vi gjør det, så e vi i ainna land i Afrika og bygge skola å sånn saint?

R: Norge e egentlig vældig flink på den fronten der

R: Ja det fainn vi ut no, dæm e det

I: Hva er det som gjør oss flinke da?

R: flink og flink fru blom

R: Vi leve jo i et samfunn der man veit ka menneskerettigheter e, og vil bidra liksom.

R: Ja, og vi prøve å stå for det å, det e jo viktig. Det e mang land som har hørt om det, men som drit i det.

R: Og så har vi jo ressursan te det, i motsetning te ainna land

R: det bevilges jo my pænga te det.

(Distraksjon Marte mister solbrillene i golvet. Irrelevant)

R: Og så bevilge vi jo mye penger gjennom TV-aksjoner

R: Seinst på søndagen. På Idol gir tilbake. Planfaddere og...

R: Ja og det e jo litt for menneskerettighetan. Det e itj sikkert dæm som mottar det akkurat der og da tenke; å dæm hjelpe oss å beholde menneskerettighetslovan, men det e jo kanskje litt for dæm læll, i det store og hele.

I: Koss samfunn leve vi i Norge i dag?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Nei, det jo eitt velferdssamfunn på en måte, det e jo en velferdsstat.

R: Det e æ litt nervøs for faktisk. Bærre fortsætt... æ kainn sei meir om det etterpå.

R: Fra starte av så har vi alltid, i barnehagen å sånn, du ska ikke slå for eksempel, du ska ha innestemme, det e veldig sånn snilt samfunn, snill oppbygning på en måte. Der... du høre jo alltid liksom, at du ska vårrå snill mot ainneran og...

R: Ja vær mot andre som du vil at andre skal være mot deg

R: Ja, et e veldig sålles i skola og...

R: Det e jo liksom satt av sånn time te gruppetime i klassan på barneskolen og ungdomsskolen. Der vi snakke om å vårrå grei med kvarteinne og ikke mobb å sånn der.

Æ huske vi lært faktisk direkte om, nei det var konfirmasjon det...

Ja men der har du jo å sånn...vårrå snill med...

Æ hadd borgerlig, og da gikk vi igjennom menneskerettighetslovan direkte, regel for regel liksom, og da gikk det opp mang lys for mæ, sjøl om du ha vyrta fostra med det fra tidenes morgen, ja...

R: og så aktiviteta og sånn på fritida også e det veldig sånn at du må

R: Lagspæll

R: Ja lagspæll, du spælle fotball og så e det sånn at du ska inkluder ainneran læll om dæm kanskje itj snakke norsk, og du ska prøv å sosialisere dæm, og prøv å trækk dæm inn i et nettverk liksom, gjennom fotballen og det e sånn... det e alltid å prøv å vårrå grei og snill, og få med folk liksom og... aill e likæns på en måte

I: Går det an å bruke historien som redskap for å være snill og grei, som dere sier, mot folk?

R: Det e sikkert historien som har gjort oss te dæm vi e

R: Jo æ vil sei det e jo kanskje historien som har gjort oss te det landet vi e i dag da?

R: Ja, og oljen.

R: Nei men det e fakta, hadd vi itj hadd oljen så hadd itj vi vært så snill heller

R: Vi hadd jo... velferden begynt jo før det.

(Mumling – uforståelig)

R: ja det går jo før det, 60-tallet var jo storveis...

R: Vi har råa te å itj vær så egoistisk på en måte

R: Mm, det e jo itj bærre bra med den oljen, det e jo bra at vi har historien å lær av, for plutselig kan det kom...at det toppe sæ saint, sånn som det gjol for bærre nån år sea, at vi bli mætta på en måte,

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

fordi forbrukssamfunnet e så stort. No har vi jo lært litt av det da for det har jo vyrr i forbrukssamfunn ganske læng, men det går jo te ei viss grense, og oljen vare jo itj evig, og ailt som e, og da e det litt å sjå i historien, ka ska vi

R: Ka ska vi gjør etterpå?

Ja...

I: Er det slik at alle er sikret menneskeverd fordi om vi bor i Norge?

R: Vi ser jo fortsatt en del rasisme da i Norge, som hat imot innvandrere

R: Men det e jo sånn, Breivik for eksempel, han har jo forespurt om å få opprette fascistpartiet i Norge. Det norske fascistparti tror jeg. Spurt Brønnøysundregisteret og fikk avslag.

R: Nei vi sjer jo det at det e mang både på...både ut som hainn da, og på sosiale media som e det fortsatt folk som e tilhengera av for eksempel hainn da...

R: Det e mye rasistiske uttalelser på facebook og sånn for eksempel... Norge for norsk... nei... ihvertfaill sånne grupper om å holde Norge norsk da.

R: Ja,også sånne ting. Det e jo itj bærre utenlandske grupper, men det e jo for eksempel folk med psykiske... eller... ehh... sykdommer, og sånne ting. Downs syndrom og sånne ting. Det e mang som bli hetsa å sånn på sosiale media. Men det e kanskje det som overtar da, den nettversjonen.

R: Det e lettare å skriv om nån på, det e liksom itj nå...

R: ØØ (bekreftende)

(Forteller et eksempel, irrelevant for dette intervjuet)

R: Det e itj normalt det, men det e my rasisme ihvertfaill på...

I: Angår det dere? Merker dere denne diskrimineringa og rasismen i hverdagen?

R: Æ gjør itj det sånn direkte nei, men æ trur det e vær i storbyen da.

R: Vi har itj så my utlendinga rundt oss

R: Det trur æ. I Oslo og sånn trur æ det e my verre. Der begynne det neste å tepp ainner vei'n.

I: Ka ska te for å endre rasistiske holdninger?

R: Det e jo at dæm må vis dæm som e rasista at dæm kanskje e likeså bra

R: Å så kjæm vi tebacke te derre med Falstad igjen da. Å sjå kolles det har vyrr i. XXX Det e nån ungdomma i den nye generasjonen som har litt skremmandes holdninger, men dæm veit jo heller ikke kolles det har vyrr i. Det å få opplyst følket tænke æ. Ja...

I: Ka kainn vi lær av Falstad da?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Vi lære kanskje at å sjå nedverdige på ainner fylkeslag ikke e bra å sann da, i framtida

R: Mm (bekreftende)

R: Ja, det e jo derre med holdningan og liksom ta vare på kvarteinner, og at aill e like mye verdt da.

I: Ka tenke dåkk om framtida da. Koss ser dåkk for dåkk at samfunnet blir i framtida?

R: shit...framtida ja...

I: Æ kainn spør dåkk om ein annan ting;

R: Ja gjør det.

I: Kæm e det som påvirke holdningan dåkkers?

R: Foreldran

I: Les dåkk aviser?

R: Ja

R: Ja. Les mang forskjellige avisa faktisk for å få mang forskjellige inntrykk. Å så e det jo å sett ting i perspektiv da. Sjøl om æ bli mata med ting av for eksempel faren min og ainna av mora mi så e det litt artig å sjå, ja... ka ainneran tenke og sett det litt i perspektiv. Det e veldig viktig at itj bærre...

R: Men... itj at æ e det, men æ sjer på derre Beliebersan liksom korr my tillit dæm har te Justin Bieber for eksempel hvis hainn sei nå så e jo det sannheten det uansett, så sånne skjerner har jo utrolig my makt på en måte.

R: Ja, det e jo derre trua igjen da.

R: Ja, dæm trur jo på at... hainn e jo som en gud for dæm

R: Ja og da kjæm vi te religion igjen. Det e greitt å ha ei tru, men det e viktig å lætt folk tru ka dæm vil på en måte, og itj mat dæm med det å prøve å få ainneran på di side liksom...

R: foreldra har jo mye å si da.

R: Skolen

R: Læreran

R: Skolen. Æ trur det e mang som har lærera som forbilda. I hvertfaill i ung alder, saint. Holdningan dæmmers. Dæ, kul lærer, flink lærer- eller, saint?

(uforståelig)

I: Kan Falstad være en sann meningskapende plass. Har det noen påvirkning?

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

R: Ja det får kanskje ungdommene te å tenk da eller unga. Og det e viktig at dæm på en måte kjæm med eitt åpent og nøytralt sinn. Det e kanskje greitt at vi ikke visst så my før vi kom dit. Der igjen bli det jo viktig at den kuleste læreren ikke står der og... ja no ska vi te Falstad herre bli jo...

R: Dæ- det bli kjedelig...

R: jaaa, kjæmpelang busstur, kjæmpekjedelig...

R: ...my tørre fakta...

R: ...æ love at vi bli fort ferdig å sånn. Holdninga e viktig.

I: Så til det vanskelige spørsmålet igjen: Kan historien brukes for å skape framtida?

R: Ja det har vi jo nevnt litt om...

R: Vi må jo det

R: ja vi må det, vi må lære av historien. Og så må vi tenke litt sjøl og da sjølsagt. Og itj berre heng oss for my opp i... men itj saint historie e jo fakta vi sjer jo oppskrifta på koss det... vi har ihverfaill sjett ka som kainn gå gæli

R: Ka man ikke ska gjør

R: Ka man ikke ska gjør, ja.

R: vi kainn kontroller finanskrise ved å sjå forrige finanskrise.

R: Noen vil hevde at det å ha vært på Falstad har vekket en interesse som dæm vil følg opp mens nå meine at nei det her, det vil æ no aldri jobb med igjen. Hva er deres syn?

R: Ska æ vær heilt ærlig?

I: Ja, du skal være ærlig

R: Nei, beklager altså men. Det er interessant å våttå nå om det, men det e alder at æ villa søkt ut nå på nættet sjøl nei. Men det e mæ da...

R: Mm...

R: Det e greitt å vær der i skolesammenheng, men det sei jo kanskje litt når ingen av oss har vært der utenom skolesammenheng! Ehh... Først gangen æ va der va det kanskje litt meir greitt å våttå og ferdig med det men æ mærka at når æ kom tebake og vesst litt om det var det tøft å ha verri der før og da. Det e jo kunnskap, og kunnskap e makt. Altså det... ja men...

I: Kolles kainn dåkk bruk den kunnskapen fra Falstad til å påvirke framtida da?

R: Det e vel meir det at den e der bærre. Kunnskapen e der. Og vi har det i minnet, men om vi bruker den bevisst eller ikke det veit æ itj. Det tru æ ikke vi kjæms te å gjør. Men det e derre at vi har det

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

med oss. Ja, vi har det jo med oss, men om vi kjæms te å bruk det bevisst... det tru æ itj. Men samtidig...ubevisst selvfølgelig. Fer vi har det jo med oss...

R: Det e itj nå sånn bevisst nei...

R: Det e itj nå sånn, nei faen det har æ lerd på Falstad. Det bærre e sånn. Men det forandre jo synet ditt på historien

Del 5 Konklusjon

I Falstadsenterets undervisning om krigshistorien og menneskerettigheter ligger det en historiebevissthetsdimensjon, et fortid-nåtid-framtidsperspektiv. En bruker for det første historiske fakta og det historiske stedet, og dermed kunnskap om og rester av fortiden, til å forstå menneskerettslige normer og prinsipper, og hvordan en kan beskytte disse rettighetene for framtida. For det andre er sosiokulturelle og konstruktivistiske læringsmetoder i bruk på minnstedet, en garantist for læring og undervisning på en måte som respekterer rettighetene både til pedagoger og elever i praksis. Dette representerer læring gjennom menneskerettigheter ivaretatt i et nåtidsperspektiv. Gjennom utdanning for menneskerettigheter skal elevene styrke sin selvrespekt, og respekt for andre slik at de kan bruke sine rettigheter og respektere sine og andres rettigheter også i framtida. Utviklingen av en menneskerettighetskultur er framhevet her. Elevene i spørreundersøkelsen og intervjuene har imidlertid i liten grad respondert til den menneskerettighetstematisk profilen ved undervisningen på tross av denne tilsynelatende åpenbare lenken mellom fortid, nåtid og framtid?

I fokusgruppeintervjuet framstår informantene likevel som reflekterte med velbegrunnede slutninger om fortidas relevans for nåtida. Det er vanskeligere for dem å øyne at de selv i framtida skal representere fortida, like fullt er de i stand til også å trekke slutninger om historiens relevans for identitetsdannelse og fellesskapsdannelse både i nåtida og framtida. Hvilke situasjoner er det så som skapes i undervisningen ved Falstadsenteret som gir

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

mulighet for utvikling av historiebevissthet? Hvilke grep kan øke elevenes historiebevissthet? Et sentralt mål for Jeismann er å definere noen grunnbegreper som kan åpne opp for en historisk erkjennelsesprosess. Jeismann setter opp tre slike begreper som kriterier for læringmål; historisk analyse -den metodiske undersøkelsen av et historisk fenomen, sakvurdering-overveielser om den historiske betydningen en historisk begivenhet hadde og har. Og til slutt verdibasert stillingstaken-det å ta personlig stilling til et standpunkt, men også å se hva som har formet vårt standpunkt. Av samtalen elevene imellom ser vi at de i tråd med Jeismanns modell for utvikling av historiebevissthet kan sies både å ha metodisk undersøkt et historisk fenomen (1942), overveid den historiske betydningen og tatt standpunkt til det, grunnlaget for utviklingen av historiebevissthet. Vi kan se en liknende utvikling i denne dialogen:

I: Det er noen som vil hevde at historien er irrelevant. Hva tenker dere? Har den noen betydning for dere i dag dette her?

R: klart det er betydningsfullt. Hvis ikke så blir du jo bærre ein av massen da, sånn som dæm vart på deinn her tida. Dæm såg jo itj enkeltmennesket, du bærre liksom vart ein del av deinn gruppa som for dit

R: det er jo lokalhistorie det... det er folk i familien som har vyrta påvirka av nettopp Falstad, så det er egentlig ganske interessant å hør meir om det.

I: hva tenker du? Trur du herre har nå betydning for dæ og det livet du lever i dag.

R: ja jeg synes det er ganske relevant. Historien bak det vi lever i. Litt godt å våttå ka som skjedd.

Disse elevene kjenner ikke til begrepet historiebevissthet, men kan godt reflektere over historiens relevans, og knytte det til dagens samfunn og til og med framtida.

I: Går det an å bruke tematikken fra Falstadsenteret til noe i framtida?

R: Nu spør du vanskele ja.

I: Har det gjort noe med dere? Det å besøke Falstadsenteret, har det gjort dere til bedre mennesker?

R: Det e vel ingen av oss som kjæm te å mishandle jøder liksom

R: Definitivt ikke

R: Ja, men ikke sant det var jo veldig direkte sagt det e jo. Det bli jo holdningsendring. Æ trur jo itj at du hadd gjort det uansett men...

R: Et skritt i rett retning

R: Å få folk til å funger ilag, ailt e jo avhengig av det. Verdensøkonomi og sånn. Folk må funger i lag, folk må kommuniser verdens rundt,

R: lokalt og nasjonalt og internasjonalt

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Eller som i denne samtalen:

I: Hva tenker dere om framtida. Ka e det som ska te for å skape ei god framtid?

R: Ha visshet om det som har skjedd.

R: Fortelle koffer det ikke gikk så bra.

R: Fortelle til neste generasjoner. Vi har et ansvar der for å fortelle det for nye generasjoner, for generasjonen før oss har jo fortært oss det.

Bøes modell for utvikling av historiebevissthet og identitet viser at vi må føle oss som del av et fellesskap, føle at vi har egenverdi og beherske nødvendige kunnskaper. Et slikt eksempel kommer frem av dette utdraget:

I: Nå vil sikkert si at besøket på Falstad har vækt en interesse som dæm vil følge opp, mens andre si at nei... det her vækt itj nå interesse te mæ. Ka vil dåkk si i forhold te dåkk sjøl?

R: Altså, æ har hele tida vorre litt interessert i andre verdenskrig fordi det vart liksom påvirka her ganske my da, men.... Fa... Greia med Falstad e at det e vældig lokalt. Det e itj ka som skjedd i Norge men meir ka som skjedd i Trøndelag og sånt, så du får jo ganske my informasjon sånn sett.

R: Falstad går vel på den identiteten min som æ betegne som trønder da. Det e liksom det som... Det e lokalhistorie, det er... har berørt tidligere generasjoner i familien min, så det e en viktig del av kor æ kjæm fra, kor æ... eller ja... det e nåkka æ kan fortæl om når æ fløtte nedover te Oslo. Dæm hadd Akershus festning og alt, og gutta på Skauen og det hele. Men æ har Falstad liksom.

I: Hva tenker du?

R: Ja æ for min del som den utenlandske personen da så... først tænkt jo æ at, ka e vitsen med det den liksom. Koffer fer vi på Falstad? Våttå ka som ha skjedd? ... fer det va jo itj nå vits ferr mæ å våttå. Men etter Falstad så tænkt æ, ja derre va litt interessant å våttå, ka som ha skjedd. Som koss dæm sendt inn brev og sånt fer eksempel, sånne ting. XXXX

En av informantene definerer seg innenfor fellesskapet via historisk tilknytning til fangeleiren, en definerer seg i utgangspunktet utenfor. Likevel sier begge at det var betydningsfullt å oppnå kunnskapen. Et fellesskap dannes dem i mellom på bakgrunn av denne kunnskapen. En identitet og et fellesskap er bygget gjennom den felles kunnskapsakkumulasjon og ny meningsdannelse.

Falstadsenteret er en viktig arena for meningsdannelse som arena for dialog, men viktigere (i alle fall for elevene i spørreundersøkelsen) gjennom å gi elevene mulighet til å lage kilder for framtida, som foto og tekster i Falstadsenterets utstillinger. At det gis rom for deres meninger innenfor museumsutstillinga er like viktig som at de tilegner seg fagkunnskap, for utviklingen av historiebevissthet. Dette har i seg selv en demokratiserende funksjon.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Som Benz påpekte innledningsvis bør autentiske steder unngå rollen som emosjonelle kultsteder, men heller forsøke å fylle en rolle i moralsk og politisk skoleing i demokratiets tjeneste, om det er en konflikt imellom dette.

Empirien i denne undersøkelsen viser at stedets autenticitet er en svært viktig interesse og påvirkningsfaktor for elevene i videregående skole. Vi ser at fascinasjon for Falstadsbogen kan representere en form for interesse som Benz mener kan føre til emosjonell overload, og blokkering for kunnskapsakkumulasjon om meningsdannelse.

Trond Risto Nilssen skriver i sin avhandling «*Skrekkens monumenter*» at «Minnestedenes mulighet for å opprettholde omverdenenes interesse i tiårene som kommer vil være å forstørre særegenhetene som ikke kan kommuniseres andre steder enn *på stedet*, og gi den et uttrykk som åpner opp for dialog og debatt hvor fortiden, stedliggjøringen og autenticiteten knyttes til en allerede eksisterende minnekultur».

I spenningsfeltet mellom autenticitetens didaktiske potensial, og blokkeringen for kunnskapsakkumulasjon og historiebevisst meningsdannelse, kan det oppstå nye spennende muligheter. Dette må forklares nærmere.

Autenticiteten ved stedet Falstad er knyttet til krigsårene, men også til andre svært særegne historiske epoker både som fortidig arena for ulike typer straffutmåling og arena for læring og allmenndanning. Fokus på de mange fortellingene representert på stedet kan bidra til et mer variert mønster av identitetsdannelse og fellesskapsbygging som bygger et forsvar mot mekanismer som emosjonell overload.

Utvikling av historiebevissthet ved læring om, gjennom og for menneskerettigheter vil kunne framstå som mer troverdig om Falstadsenteret brukte «hele» Falstads historie. Nettopp gjennom å ta med elevene på debatten om hvem som skriver historien, hvem eier makten over minnet, og hvilken del av historien framstilles eller framstilles ikke ved et minnested, museum og menneskerettighetscenter sørger for at historiebevissthetens hovedfunksjoner blir ivaretatt, nemlig å utvikle identitet og forestilte felleskap. (Bøe 36: 2002)

Falstadsenteret kan dermed, ikke nødvendigvis i kraft av sin historiske rolle, men heller i kraft av sin rolle som samfunnsaktør i demokratiet, søke å utvikle historiebevissthet gjennom

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

refleksjon og meningsdannelse om historiekonstruksjon og slik bli et enda mer betydelig menneskerettighetscenter.

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Litteraturliste

- Nilssen, Trond R./Lenz, Claudia (2011) Fortiden i nåtiden, Gyldendal Akademiske
- Johannesen, Asbjørn, Tuft, Per Arne og Christoffersen, Line (2010) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, Abstrakt forlag
- Karlsson Klaz-Göran/Zander Ulf (2004) Historien är nu. En itroduction til historiedidaktiken, Lund: studentlitteratur
- Poulson, Marianne (2000) Dannelse af personlige erindringsspor, i Historiedidaktiken i Norden. NTNU. PPU-serie nr. 11-2000
- Nilssen, Trond R. (2012) Skrekkens monumenter- Historiebruk og formidling i et utvalg tidligere konsentrasjonsleirer etter 1945 Doktoravhandlinger ved NTNU, 2011:34, NTNU trykk
- Karlsson, Klas Göran/Zander, Ulf (2004) Historien är nu. En introduktion til historiedidaktiken, Lund: Studentlitteratur
- European Union Agency for fundamental rights (2010) Discover the past for the future – A study on the role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU
- Mikkelsen, R. & Fjeldstad, D. (2003) Skole og demokratiopplæring. I Engelstad, F. og Ødegård, G. (red.) Ungdom, makt og mening. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003. Oslo: Gyldendal.
- Sjøberg, Svein (2001) Fagdebatikk, fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag, Gyldedal Akademiske
- Kvande, Lise/Naastad Nils (2011) Historiedidaktiske skisser 1-2, NTNU: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Program for lærerutdanning, NTNU
- Ahonen, Sirkka m.fl (2004) Hvor går historiedidaktikken? nr. 45, Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag, NTNU

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

- Eriksen, Anne (1999) Historie, minne, myte, Pax forlag
- Nilssen, Trond R./Lenz, Claudia m.fl (2011) Fortiden i nåtiden - nye veier i formidlingen av andre verdenskrig, Universitetsforlaget
- Stray, Janicke Heldal (2011) Demokrati på timeplanen, Fagbokforlaget
- Børhaug, Kjetil (2008) Politisk oppseding i norsk skule, Norsk pedagogisk tidsskrift 4/2008
- Børhaug, Kjetil (2008b) Educating voters: Political education in Norwegian upper secondary schools, Journal of curriculum studies 2008.
- Strømsnes, Kristin (2003) Folkets makt: medborgerskap, demokrati og deltakelse, Pensum.no (Gyldendal akademisk)
- Solhaug, Trond (2008) Kritisk blikk på skolens opplæring til demokrati, Norsk pedagogisk tidsskrift 4/2008
- Eriksen, Erik Oddvar m.fl (1995) Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis, Tano forlag
- Fossåskaret m.fl (1997) Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data, universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2005) Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi, Universitetsforlaget
- Østerud, Øyvind (2003) Rokkan mot Habermas, Nytt norsk tidsskrift 2/2003.
- Dean, David (1996) Museum Exhibition- Theory and Practice, Routledge Taylor & Francis group
- Aronsson, Peter (2004) Historiebruk - att anvenda det forflutna, Studentlitteratur
- Følstad, Eskild m.fl (2006) "Kamper om fortida", Stiklestad nasjonale kultursenter AS
- ? "Rethinking learning – museums and young people. A Collection of Essays", Museums etc.
- Imsen, Gunn (2006) "Lærerens verden- innføring i generell didaktikk, Univeritetsforlaget

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

- Hvinden, Bjørn/Hoel, Marit (1982) Kvalitative metoder i samfunnsforskning, Universitetsforlaget
- Bøe, Jan Bjarne (2002) Bildene av fortiden -Historiedidaktikk og historiebevissthet, Høyskoleforlaget (NAP)
- Halvdan Eikeland (1999) Historiebevissthet som politisk problem: tysk antisemittisme som årsak til holocaust, Høgskolen i Vestfold (Notat 4/99)
- Stugu, Ola Svein (2008) "Historie i bruk" Det norske samlaget
- Living together – Combining diversity and freedom in the 21st century Europe – Report of the group of eminent Persons of the Council of Europe 2010
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement- ICCS International Civic and Citizenship Education Study.
- Nordkvelle, Yngve (2002) Didaktikk. Fra retorikk til kjøkkenlatin, Nordic Studies in Education 3/2002
- Schnack, Karsten (2004) i Didaktik på kryds og tværs, Danmarks pædagogiske Universitets forlag
- Süßmuth, Hans (1980) Geschichtsdidaktische Positionen, Paderborn
- Nielsen, Frede V. (2004) i Didaktik på kryds og tværs, Danmarks pædagogiske Universitets forlag
- Klafki, Wolfgang (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim
- Dalen, Monica (2004) Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming, Universitetsforlaget
- Rösen, Jörn (1994) Historisches Lernen, Böhlau Verlag
- Gadamer, Hans Georg (1991) Truth and method, The Crossroad publishing corporation

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

- Gallagher, Shaun (1992) Hermeneutics and Education, State university of New York Press
- Lund, Erik (2009) Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere, Universitetsforlaget.
- Hiim, Hilde/Hippe, Else (1998) Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk, Universitetsforlaget
- Kjelstadli, Knut (1997) Å analysere skriftlige kilder, i E. Fossåskaret, O.L. Fuglesta og T.H Aase, Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data, Universitetsforlaget.
- Wadel, Cato (1990) Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten, Seek forlag
- Repstad, Pål (1993) «Mellom nærhet og distanse». 2. utg. Universitetsforlaget.
- Nilssen, Trond Risto: 2012 Teorier om kollektiv erindring foredrag, upublisert.

Digital litteraturliste

- <https://www.ssb.no>
- <http://www.vilbli.no>
- http://holocaustmusic.ort.org/fileadmin/downloads/Holocaust_Ex_TeachHbook.pdf
- http://no.wikipedia.org/wiki/Sannhet_og_metode
- <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/ICCS-rapport/5/ICCS-rapport.pdf?epslanguage=no>
- <http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/>
- http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/137
- http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1792-FRA-2011-Holocaust-Education-Summary-report_EN.pdf

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

- <http://emmasg.blogg.no/>
- <http://www.udir.no/no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=150370>
- http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/1999-04/notat9904-02.html#P147_36180
- http://www.aktivefredsreiser.no/fredsdager/2002/foredrag_halvdan_eikeland.htm
- http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/1999-04/notat9904-02.html#P147_36180
- http://www.aktivefredsreiser.no/fredsdager/2002/foredrag_halvdan_eikeland.htm
- http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2009/5/ICCS_kortrapport.pdf
- http://falstadsenteret.no/3_stiftelsen/arsmelding2011.pdf

HISTORIEBEVISSTHETENS FUNKSJON HOS ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Figurliste

Figur 1: Illustrasjon 1942-undervisninga

Figur 2: Bøes modell for utvikling av historiebevissthet 1

Figur 3: Bøes modell for utvikling av historiebevissthet 2

Figur 4: Frekvenstabell for variabelen kjønn

Figur 5: Frekvenstabell for variabelen ikke-førstegangsbesøkende

Figur 6: Diagram over forarbeid med temaet 2.verdenskrig og menneskerettigheter

Figur 7: Tabeller over et utvalg funn i spørreundersøkelsen etter fordeling på kjønn, i antall elever

Figur 8: Funn fordelt på variabelen førstegangsbesøkende eller ikke

Figur 9: Funn etter variabelen forarbeid med 2.verdenskrig eller menneskerettigheter

Figur 10: Framstilling av svar på spørsmål 6

Figur 11: Framstilling av svar på spørsmål 7

Figur 12: Framstilling av svar på spørsmål 8

Figur 13: Framstilling av svar på spørsmål 9

Figur 14a: Framstilling av svar på spørsmål 10

Figur 14b: Søylediagram over svar på spørsmål 10

Figur 15: Framstilling av svar på spørsmål 11

Figur 16: Framstilling av svar på spørsmål 13

Figur 17: Framstilling av svar på spørsmål 15

Figur 18: Framstilling av svar på spørsmål 16

Figur 19: Framstilling av svar på spørsmål 19