

Maiken Gjermstad

Elevers forståelse av Holocaust

En studie om elevers historiebevissthet

Bacheloroppgave i LTGLU5-10M

Veileder: Øyvind Soltun Andreassen

Mai 2019

Maiken Gjermstad

Elevers forståelse av Holocaust

En studie om elevers historiebevissthet

Bacheloroppgave i LTGLU5-10M
Veileder: Øyvind Soltun Andreassen
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Sammendrag

Denne oppgaven studerer elevers historiebevissthet om Holocaust. I den forbindelse vil jeg undersøke følgende problemstilling: *Uttrykker elever på 9. trinn historiebevissthet i sin forståelse av Holocaust?* Problemstillingen belyses ut ifra Erik Lund sin teori om historiebevissthet og Vibeke Kieding Banik sin forståelse av Holocaust. For å kunne gjøre rede for elevers forståelse av Holocaust, har jeg utført en elevoppgave der elevene skulle gjøre rede for begrepet Holocaust. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming med elevtekst som metode.

For å svare på problemstillingen, vil jeg bruke de to forståelsene Lund gir av historiebevissthet. Disse to forståelsene vil jeg, ved hjelp av elevtekstene, se om ikke kan kombineres til en forståelse. De to forståelsene er at (1) historiebevissthet er kunnskap om fortiden og (2) historiebevissthet er et samspill mellom fortid, nåtid og fremtid. Forståelse to er den læreplanen gir historiebevissthet og er den forståelsen jeg vil se om elevene uttrykker.

Holocaust blir definert som folkemordet av jødene før og under andre verdenskrig. De fleste av elevene knytter Holocaust til andre verdenskrig eller til folkemordet av jødene. Mange av elevene forklarer hvorfor Holocaust hendte og hvordan det gikk for seg.

Abstract

This thesis studies pupils' history awareness of the Holocaust. I will in this context, examine the following problem: *Do pupils in the 9th step express history awareness in their understanding of the Holocaust?* The Problem is illuminated by Erik Lund' theory of history awareness and Vibeke Kieding Banik' understanding of the Holocaust. In order to explain the pupils' understanding of the Holocaust, I have performed an assignment for witch the pupils had to explain the concept of the Holocaust. I chose a qualitative approach with texts from pupils as method.

In order to answer the problem, I will use the two understandings Lund gives of history awareness. These two understandings, by means of texts from pupils, will I see if cannot be combined into one understanding. The two understandings are that (1) history awareness is knowledge of the past and (2) history awareness is an interaction between past, present and future. The second understanding is the one the curriculum uses for history awareness and it's the understanding I want to see if the pupils expresses.

The Holocaust is defined as the genocide of the Jews before and during World War II. Most of the pupils relate the Holocaust to World War II or to the genocide of the Jews. Many of the pupils explain why the Holocaust happened and how it happened.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG BEGRENSNING	1
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	1
2.0 TEORI	2
2.1 TEORETISK RAMMEVERK	2
2.2 TIDLIGERE FORSKNING	2
2.2.1 Rapport fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning	2
2.2.2 Rapport fra HL-senteret	2
2.3 HOLOCAUST	3
2.3.1 Definisjon	3
2.3.2 Historisk bakgrunn	3
2.3.3 Begrepet	3
2.4 HISTORIEBEVISSTHET	4
2.4.1 Definisjon	4
2.4.2 Historisk kunnskap	4
2.5 OPPSUMMERING	5
3.0 METODE	5
3.1 UTVALGET	6
3.1.1 Elevoppgaven	6
3.2 OPPGAVENS KVALITET	6
3.2.1 Pålitelighet	6
3.2.2 Gyldighet	7
3.2.3 Generaliserbarhet	7
3.2.4 Resultatenes begrensninger	8
3.3 OPPSUMMERING	8
4.0 RESULTAT	8
4.1 FUNN	9
4.1.1 Hvordan forstår elevene Holocaust?	9
4.1.2 Hvordan ble Holocaust utført ifølge elevene?	10
4.2 OPPSUMMERING	13
5.0 DRØFTING	13
5.1 SAMMENLIGNING MED TIDLIGERE FORSKNING	13
5.2 ELEVERS HISTORIEBEVISSTHET: EN SPLITTET BETYDNING ELLER IKKE?	14
5.2.1 Elevers forståelse av Holocaust	14
5.2.2 Spor etter endring og årsak i elevtekstene	17
5.3 ÅRSAKEN SOM EN GRADVIS ENDRING	18
5.4 OPPSUMMERING	20
6.0 AVSLUTNING	20
7.0 LITTERATURLISTE	22

1.0 Innledning

Før og under andre verdenskrig, årene 1938-1945, ble omlag seks millioner jøder drept av nazistene (Banik, 2018). En kan tenke seg at årsaken for at dette skjedde, var en gradvis prosess. Det er vanlig å tenke at det hele begynte med Hitlers maktovertakelse som var i januar i 1933 (ibid.). Begrepet endring som Lund (2016) beskriver er noe som skjer over tid. Er det dermed mulig å tro at bakgrunnen for denne hendelsen egentlig begynte før maktovertakelsen i 1933?

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Høsten 2018 fikk jeg vite at min praksisskole skulle på ekskursjon til Falstadsenteret med 9. trinn våren 2019. Falstadsenteret, som ligger i Levanger kommune, tilbyr bl.a. pedagogiske opplegg for skoleelever, som omhandler Falstad fangeleir, andre verdenskrig og menneskerettigheter (Stiftelsen Falstadsenteret, u.å.). Siden jeg hadde mulighet for å ta med på ekskursjon, ønsket jeg også å skrive om noe i denne tilknytning. Tema for oppgaven ble dermed Holocaust sett i lys av elevenes historiebevissthet.

1.2 Problemstilling og begrensning

Problemstillingen for oppgaven er som følger:

Uttrykker elever på 9. trinn historiebevissthet i sin forståelse av Holocaust?

For å besvare denne problemstillingen vil jeg drøfte hvorfor eller hvorfor ikke elever uttrykker historiebevissthet i sin forklaring av fenomenet. Formålet med denne oppgaven blir å undersøke en gruppe 9. klassingers historiebevissthet om begrepet Holocaust. Jeg vil se på elevens oppfatning av fenomenet i lys av historiebevissthet som teori, der Erik Lund vil være den teoretikeren jeg forholder meg til.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består i alt av seks kapitler. Kapittel 1 omhandler formålet med oppgaven, problemstillingen og avgrensninger. I kapittel 2 vil jeg ta for meg oppgavens teoretiske rammeverk, tidligere forskning, definere begrepet Holocaust og teori om historiebevissthet. I det tredje kapitlet vil jeg presentere datainnsamlingen og grunngi valg av metode. Kapittel 4 handler om resultater, der vil jeg presentere mine funn. I kapittel 5 vil jeg drøfte funnene mine i lys av den teorien jeg gjør rede for i kapittel 2. I det sjette kapittel vil jeg gi en konklusjon til problemstillingen og si kort hva jeg kom frem til i drøftingen.

2.0 Teori

2.1 Teoretisk rammeverk

Denne oppgaven tar utgangspunkt i sin litteratur om Holocaust. Artikkelen *Holocaust* er skrevet av Vibeke Kieding Banik som har en doktorgrad i historie og forsket på og undervist i moderne jødisk historie (Vibeke Kieding Banik, u.å.). Oppgaven støtter seg også i HL-senteret sitt forskningsarbeid om tema Holocaust, der Banik er forsker. Banik er også førsteamanuensis ved lærerutdanningen på Høgskolen i Sørøst-Norge i Drammen.

Erik Lund (2016) var førsteamanuensis frem til 2006 ved avdelingen for lærerutdanning ved Høgskolen i Østfold. Lund har skrevet flere lærebøker i historie og samfunnskunnskap, der *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* danner grunnlaget for min litteratur om historiebevissthet. Det finnes ulike forståelser av hva historiebevissthet er, men jeg vil kun forholde meg til Lund sin definisjon.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Rapport fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

I 2010 ga Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo, ut en rapport som bl.a. omhandler norske elevers holdninger til og kunnskap om Holocaust/folkemord (Mikkelsen, Fjelstad & Lauglo, 2010). Denne rapporten ble skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet/Kunnskapsdepartementet, fordi departementet ønsket å vite mer om elevers kunnskap om bl.a. begrepet Holocaust. Undersøkelsen var utviklet for å kartlegge elevers forhold til begrepet Holocaust, nazisme og rasisme, der dataene er hentet fra ca. 3000 9. klasseelever ved 130 ulike ungdomsskoler i Norge (ibid., s. 2-3).

Undersøkelsen til Mikkelsen et al. (2010) var utviklet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, der elevene skulle besvare et spørreskjema om de nevnte begrepene. Spørsmålene omfattet definisjonen av Holocaust, hvilken tidsperiode Holocaust hører til og i hvilken sammenheng Holocaust hovedsakelig brukes om. Spørreskjema var utviklet med fire alternativer til hvert spørsmål. Resultatene av denne undersøkelsen konkluderte med at åtte av ti elever på 9. trinn hadde kjennskap til folkemordet på jødene som begrepet Holocaust viser til (ibid., s. 4).

2.2.2 Rapport fra HL-senteret

I 2017 ble en studie utgitt av HL-senteret, senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (Hoffmann & Moe, 2017). Denne rapporten omhandler holdninger til

jøder og muslimer i Norge. Rapporten viser til at nesten 96 prosent, av den norske befolkning, sier de har hørt om Holocaust (ibid., s. 38).

2.3 Holocaust

2.3.1 Definisjon

Store norske leksikon beskriver Holocaust som en betegnelse på nazistenes folkemord på jødene både før og under andre verdenskrig (Banik, 2018). Selve begrepet Holocaust kommer opprinnelig fra gresk og er en betegnelse som betyr fullstendig brent (ibid.). Holocaust kan også oversettes med begrepene massakre, massebord og massedrap. Fenomenet Holocaust blir også brukt i forbindelse med begrepet folkemord.

HL-senteret anslår at om lag 25 millioner mennesker ble drept i målrettede nazistiske tiltak (Holocaust, 2016). Det mest alvorlige folkemordet ble gjort mot jødene, med over 6 millioner tapte liv. De oversetter Holocaust med ordet brennoffer.

2.3.2 Historisk bakgrunn

Da Adolf Hitler, som senere ble formann for det tyske nasjonalsosialistiske arbeiderpartiet, tok over makten i 1933 i Tyskland ble det umiddelbart iverksatt tiltak mot jødene (Banik, 2018). Tyskerne eller nazistene hadde som mål å systematisk tilintetgjøre den jødiske befolkningen i Europa, dette ble betegnet som *den endelige løsningen*. De fleste jødene ble drept i konsentrasjonsleirer, såkalte dødsleier. Grunnen bak masseutryddelsen var at jødene ikke passet inn i det nazistiske verdensbildet. Adolf Hitler sitt verdensbilde var bygd på et ønske om å forvandle Tyskland til en nasjon basert på den ariske rase. Jødene var ikke inkludert i denne ideologien, og skulle derfor ryddes av banen. I tillegg hadde Hitler den oppfatning at jødene var skyld i alt det negative i verden, de såkalte «syndebukkene» (ibid.).

2.3.3 Begrepet

Først ut på 1960-tallet ble begrepet Holocaust tatt i bruk om folkemordet på jødene (Banik, 2018). Tidligere har det blitt brukt i det engelske språket med samme betydning som massakre. Hva man legger i begrepet Holocaust har dermed vært omdiskutert blant forskere, siden det både er blitt brukt om folkemord på jødene og som beskrivelse av massebord. Å skrive begrepet med stor og liten forbokstav har vært en løsning til hvordan man kan skille betydningene fra hverandre. Holocaust blir betegnelsen for folkemordet på jødene, mens holocaust blir brukt om andre grupper mennesker i forbindelse med folkemord, f.eks. folkemordet på armenerne under første verdenskrig (ibid.).

2.4 Historiebevissthet

2.4.1 Definisjon

Ifølge Lund har historiebevissthet har en splittet betydning (2016, s. 23-24). Den første er at historiebevissthet, også kalt historisk kunnskap, er faktakunnskaper som formidler en riktig og sann historie. Eleven må altså ha bestemte kunnskaper om fortiden. Den andre formen for historiebevissthet er betydningen læreplanen gir begrepet, der historiebevissthet handler om samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid. Når vi snakker om samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid er det vanlig å referere til samspillet mellom tidsdimensjonene (ibid.). Lund forklarer samspillet som en slags påvirkningsprosess som går både fremover og bakover i tid. Den kunnskapen vi har om fortiden påvirkes av hva vi er opptatt av i nåtiden, der dette igjen vil påvirke hva vi ønsker av fremtiden. Dette samspillet mellom tidsdimensjonene inneholder også en forventning til at historisk kunnskap skal bety noe for holdninger og handling i nåtiden (ibid.).

Bøe, som er professor i historiedidaktikk (UiS, u.å.), skriver at alle mennesker tolker fortiden på en eller annen måte (Bøe, 2002, s. 26). Denne tolkningen er ulik, siden vi mennesker er ulike. Bøe forklarer at tidsdimensjonene fortid og fremtid er en del av nåtiden (ibid., s. 23). Han mener at fortid er vår hukommelse i nåtiden, fremtid er våre forventninger i nåtiden og nåtid er vår oppmerksomhet i nåtiden.

2.4.2 Historisk kunnskap

Historisk kunnskap kan vi dele inn i de tre kunnskapsområdene begrepskunnskap, metodekunnskap («vite-hvordan»-kunnskap) og utsagnskunnskap («vite-at»-kunnskap) (Lund, 2016, s. 18-19). Disse tre kunnskapsområdene står i et symbiotisk forhold til hverandre. «Vite-at»-kunnskap handler om faktakunnskap, også kalt substansiell kunnskap. «Vite-hvordan»-kunnskap handler om hvordan vi kan hevde å vite det som ligger i «vite-at»-kunnskap. Begrepskunnskap deler vi inn i de to kategoriene innholdsbegreper og nøkkelbegreper (ibid., s. 20-21). Innholdsbegreper er substansielle begreper, altså begreper som forteller noe om innholdet i historiske fremstillinger. Nøkkelbegreper er begreper som sjeldent forekommer eksplisitt, siden de er vevd inn i det substansielle fagstoffet. Dette betyr at disse begrepene kun får mening og liv i symbiose med det faglige innholdet.

Endring og årsak er eksempler på nøkkelbegreper. Endringer skjer i ulik hastighet og på ulike tidspunkt (ibid., s. 36). Endring er ofte store og langsomme prosesser som skjer over en viss tidsperiode. Lund skriver at elever har en tendens til å se på endringer som hendelser. Når en

hendelse inntreffer, vil det også ha skjedd en endring. Dersom ingenting skjer, er det heller ikke en endring. Historie blir dermed en oppstilling av hendelser. Denne oppfattelsen til elevene vil sperre for forståelsen av gradvise endringer over tid. Elever har også en tendens til å til å se på årsak som egenskaper ved en av disse hendelsene (ibid., s. 37). Med andre ord ser elevene nesten på en årsak som en handlende kraft som skyver i gang en hendelse. Lund beskriver årsak som en relasjon, det vil si et forsøk på å sette to hendelser i forhold til hverandre. Vi kan også kalle dette for kausalitet eller årsakssammenheng (Dahlum, 2018). Det at to hendelser henger sammen betyr ikke nødvendigvis at det foreligger kausalitet, da det f.eks. kan være en bakenforliggende faktor som forklarer begge hendelsene.

Lund skriver at jo mer kunnskap eleven har om fortiden, desto mer kvalifisert er historiebevisstheten til eleven (2016, s. 23). Elevens forståelse av nøkkelbegrepene endring og årsak er en forutsetning for at elevens historiebevissthet utvikler seg (ibid., s. 38). Nøkkelbegrepene endring og årsak er med til å gi oss innblikk i elevenes forståelse av sammenhengen mellom tidsdimensjonene (ibid., s. 41-42).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har oppgaven tatt for seg tidligere forskning og gjort rede for hvordan historikere og didaktikere forklarer Holocaust og historiebevissthet. Holocaust blir forstått som folkemordet på jødene før og under andre verdenskrig. Historiebevissthet er først og fremst et samspill mellom tidsdimensjonene, men det er også historisk kunnskap og faktakunnskap om fortiden. Formålet med denne oppgaven, som er å undersøke elevers historiebevissthet om Holocaust, kan man undersøke ved å se på hvordan tidsdimensjonene kommer til uttrykk i oppgavens datamateriale. Tidsdimensjonene finner man bl.a. dersom man finner nøkkelbegrepene endring og årsak.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil oppgaven ta for seg den forskningsmetodiske tilnærmingen og gjøre rede for troverdigheten av oppgaven. Problemstilling for oppgaven (jf. 1.2) spør etter om elever uttrykker historiebevissthet i sin oppfatning av Holocaust. Siden oppgaven spør etter hvordan elever forstår Holocaust, blir en kvalitativ tilnærming et naturlig valg. Kvalitative studier handler om å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 19). I denne oppgaven er Holocaust og historiebevissthet de fenomenene som skal studeres. Jeg valgte å bruke elevtekster som metodisk tilnærming for oppgaven, siden elevtekster er egnet

for å få elevens egen forståelse uttrykt i ord. I tillegg er metoden tidsbesparende, siden det er mulig å samle data fra mange informanter samtidig.

3.1 Utvalget

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i tre 9. klasser ved samme skole. Alle klassene fikk den samme elevoppgaven (jf. 3.1.1), noe som resulterte i 45 elevtekster. Det at jeg har 45 elevtekster, betyr derimot ikke at jeg har 45 fullstendig utfylte elevtekster.

3.1.1 Elevoppgaven

Alle elevene fikk den samme individuelle oppgaven, der de skulle besvare fire spørsmål for hånd. Oppgaven stod på tavla foran i klasserommet med overskriften «Gjør rede for begrepet Holocaust». Elevene fikk følgende oppgave:

1. Hva kan du om Holocaust?
2. Hva legger du i begrepet Holocaust?
3. Skriv ned det du lærte på Falstad.
4. Er det andre ting som du kan knytte til begrepet?

Før elevene begynte med oppgaven gikk jeg muntlig igjennom spørsmålene og informerte om at det de skrev kunne bli et bidrag til forskning dersom de ga samtykke til det. De fikk informasjon om frivilligheten og anonymiteten med denne oppgaven. Elevene ble bedt om å skrive for hånd på to grunnlag. For det første for å enklere følge retningslinjene til NSD (2018), slik at elevarbeidet var mest mulig anonymisert. Den andre grunnen var for å unngå at elevene skulle bruke internettet til å søke opp informasjon om Holocaust.

3.2 Oppgavens kvalitet

I en kvalitativ studie vil det være et samspill mellom informant og forsker, derfor er det viktig at forskeren reflekterer og synligjør ens egen påvirkning på oppgaven (Tjora, 2012, s. 217). Når man skal vurdere en kvalitativ studie ser en på forskningens troverdighet. Thagaard bruker begrepene pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet for å vurdere forskningens troverdighet (2018, s. 181). Videre i oppgaven kommer jeg til å bruke Tjora (2012) sine definisjoner av disse begrepene, der den eneste forskjellen er at Tjora bruker begrepet generaliserbarhet i stedet for overførbarhet (s. 202).

3.2.1 Pålitelighet

Påliteligheten av oppgaven finner vi ved å gjøre rede for hvordan vi utvikler data (Thagaard, 2018, s. 181). Dette er viktig fordi forskerens deltakelse i feltet kan påvirke resultatene (Tjora,

2012, s. 203). Den ene klassen hadde jeg et par undervisningstimer med, den andre møtte jeg første gang da jeg samlet inn dataene og i den siste klassen samlet en annen lærer inn dataene for meg. Elevene (jf. 3.1.1) skrev en oppgave uten innspill fra meg eller andre. Slikt sett var det deres egen tolkning av oppgaven som dannet grunnlag for de elevtekstene jeg fikk inn. Elevene var på ekskursjon til Falstad, der de fulgte et opplegg som Falstad hadde laget. Holocaust ble ikke nevnt eksplisitt under ekskursjonen, men temaet lå som et overordnet tema av undervisningen. Undervisningen elevene hadde i forkant av ekskursjonen og selve ekskursjonen har dannet grunnlaget for hvilket datamateriale jeg fikk.

3.2.2 Gyldighet

Oppgavens gyldighet handler om gyldigheten av de resultatene vi finner og hvordan vi tolker disse (Thagaard, 2018, s. 181). Gyldigheten av resultatene kan vi finne ved å se på om tidligere forskning kan bekrefte de nåværende resultatene. De to forskningsrapportene (jf. 2.2) er tidligere forskning som kan bekrefte eller avkrefte mitt datamateriale. Jeg kommer til å gjøre en kort sammenligning av disse rapportene med noe av mitt datamateriale i kapittel 5.1. Gyldigheten av oppgaven handler også om vi finner svar på de spørsmålene vi stiller (Tjora, 2012, s. 206). Er det sammenheng mellom de spørsmål jeg stiller, den metoden jeg bruker og de resultatene jeg får? Teori, metode og funn skal anvendes i en drøfting for å gi et svar på oppgavens problemstilling. Undersøkelsen har blitt gjort med utgangspunkt i NSD sine retningslinjer for frivillig deltakelse (2018). Undersøkelsen ble gjort etisk forsvarlig ved at alle elevene fikk vite om omstendighetene ved å delta i dette forskningsarbeidet. I tillegg fikk foreldrene mulighet til å gi negativt samtykke til arbeidet, dersom de ønsket trekke barna sine fra forskningsprosjektet.

3.2.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om den forståelsen oppgaven gir og om denne forståelsen kan være relevant eller overførbar i andre situasjoner (Thagaard, 2018, s. 182). Er det mulig å ta samme forsøk i en hvilken som helst populasjon ellers i landet og få samme resultat? Dette utvalget er lite og geografisk bestemt. Derfor kan jeg ikke kartlegge hvordan hele Norges 9. klasseelever forstår Holocaust. Jeg kan heller ikke gi et generaliserbart materiale i forhold til hvordan elevene uttrykker historiebevissthet, siden utvalget er så lite. Det resultatene derimot kan gi er et innblikk i hvordan resten av skolens 9. klassinger forstår Holocaust. Det vil derimot ikke være generaliserbart, da de ulike klassene har ulike lærere og hatt ulike guider på Falstad.

3.2.4 Resultatenes begrensninger

Når man arbeider med forskning, vil det alltid være enkelte begrensninger. I mitt arbeid med elevtekstene så jeg at jeg gjerne skulle stilt oppfølgings- eller oppklarings spørsmål til elevene for å bekrefte eller avkrefte hva jeg tenkte de la i det de skrev. Elevene kom med mange gode forklaringer på begrepet Holocaust, men det hadde vært en fordel å vite mer om omstendighetene rundt det de skrev. Jeg som forsker må tolke det eleven skriver, på den måten vil resultatene preges av hvordan jeg oppfatter det eleven skriver. I enkelte av elevtekstene kan jeg enkelt se hva eleven prøver kommunisere, men hvordan kan jeg virkelig vite om dette er det eleven virkelig kommuniserer? Jeg må ta forbehold til mine tolkninger, siden jeg er med til å tilegne elevtekstene et meningsinnhold (ibid., s. 19). Skal man derimot få noe ut av elevtekstene er forskeren nødt til å stille seg kritisk til resultat, egen tolkning og teori. Et annet aspekt ved elevtekst som metode, er at elevene uttrykker seg på ulike måter og det kan også være at de ikke har ord for det de ønsker å uttrykke. Dette er relevant for min oppgave siden jeg ønsker å belyse elevers forståelse av Holocaust. Når elevene uttrykker seg på ulike måter, vil jeg også få et bredere materiale og drøfte rundt.

3.3 Oppsummering

Dette kapitlet har gjort rede for den forskningsmetodiske tilnærmingen, hvorfor jeg valgte denne metoden og gitt et innblikk i troverdigheten av oppgaven. Jeg valgte elevtekst som metode, og derfor ble den kvalitative metoden et naturlig valg for meg. Troverdigheten av oppgaven handler, som sagt, om å gjøre rede for min innvirkning på resultatene av oppgaven og i hvilken grad oppgaven er pålitelig, gyldig og generaliserbar (ibid., s. 181). Det neste kapitlet vil ta for seg funnene fra elevtekstene.

4.0 Resultat

Når man arbeider med kvalitative studier er systematisering av teksten viktig (Thagaard, 2018, s. 151-154). Det første trinnet i analysen, ifølge Thagaard er å bli kjent med de dataene en samler inn. I dette tilfellet er det elevtekstene. Dette gjør man for å få en god oversikt over innholdet. Når en blir kjent med dataene koder og kategoriserer man de. Da bruker man en induktiv eller deduktiv metode (ibid.). Induktiv metode vil si at man bruker de foreliggende dataene til å utvikle kategorier, mens ved bruk av en deduktiv metode bruker man teorien til å skape kategorier som en kan plassere datamaterialet i. Som regel bruker man en kombinasjon av disse to metodene. Jeg har for det meste brukt en induktiv metode, der jeg har utviklet

inndelinger ved å se på sammenhenger mellom elevtekstene, men jeg har også arbeidet deduktivt. Når jeg arbeidet deduktivt, så jeg etter underliggende nøkkelbegreper i elevteksten.

Thagaard mener det er viktig at vi kommenterer de refleksjonene vi gjør oss om meningsinnholdet vi koder i tekstene (ibid.). I dette kapitlet er det nettopp det jeg skal gjøre. Jeg kommer til å reflektere og kommentere utsagn fra elevtekstene, slik at jeg får utviklet datamaterialet for oppgaven.

4.1 Funn

Elevene fikk en skriftlig oppgave, der de skulle besvare fire spørsmål (jf. 3.1.1). I det følgende kommer jeg til å gjøre rede for de funnene som er relevant for oppgavens formål. Jeg vil legge frem hvordan elevene forstår Holocaust og se på enkeltutdrag av elevtekster som jeg vil drøfte, i neste kapitlet, i lys av historiebevissthet som teori.

4.1.1 Hvordan forstår elevene Holocaust?

Når jeg arbeidet gjennom elevtekstene og så på hvordan elevene uttrykket Holocaust, kunne jeg samle elevenes uttrykksmåter i tema eller etter ulike inndelinger. Mange av elevtekstene kan man plassere innenfor flere av de følgende inndelingene, på samme måte som det er en god del overlapp mellom de inndelingene jeg har gjort.

4.1.1.1 Mord, forfølgelse e.l.

Alle elevene kobler Holocaust med begreper som mord, forfølgelse e.l. Mange av disse elevene koblet i tillegg dette til mord eller forfølgelse av jødene. Enkelte av elevene nevnte andre minoriteter som ble forfulgt, drept og sendt i fangeleir. De aller fleste forstod Holocaust nettopp som dette, folkemordet av jødene. Elevene brukte ulike begreper for å forklare dette folkemordet. I tekstene vil vi finne beskrivelser som dreping, utryddelse, «den endelige løsningen», tortur, slaveri, forfølgelse, folkemord, tatt til fange, gasset, osv. Flere av disse begrepene var igjen sammensatt med begrepet jøde, f.eks. jødeutryddelse, jødeforfølgelse eller gassing av jøder. Noen få av elevene skrev at Holocaust betyr fullstendig brent, mens en elev nevnte begrepet brennoffer. Enkelte elever bruker begrepene masse-mord eller masseutryddelse når de gjør rede for hva de legger i begrepet.

4.1.1.2 Tidsbestemt

Flere av elevene setter den historiske hendelsen Holocaust inn i en tidsbestemt periode. Dette blir gjort ved å plassere Holocaust som en hendelse som var og hendte i forbindelse med andre verdenskrig. Noen av disse elevene plasserer Holocaust inn under andre verdenskrig,

mens andre forklarer at Holocaust skjedde både før og under denne krigen. Flere av elevene tilegner årstall til denne perioden, der vi finner tall fra 1938 til 1945. Det ser ut til at de som nevner årstall er enige i at Holocaust varte til 1945, men ut ifra hva de skriver mener de ulikt om når det hele begynte. Noen nevner også hvor mange som ble drept i disse periodene.

4.1.1.3 Hvorfor hendte Holocaust?

Mange av elevene skriver om Adolf Hitler, nazistene eller tyskerne. Det kommer klart frem i flere av elevtekstene at det var et skille mellom Hitler og nazistene og jødene og andre minoriteter. Det elevene vektlegger i forhold til dette var at jøder og enkelte andre minoriteter ble sett ned på, siden de ikke var av den ariske rase eller av rent blod. Noen av elevene forklarer grunnlaget for at Hitler var imot jødene. Hitler ville utrydde jødene, siden de ikke var av den ariske rase og fordi jødene var skyld i utfallet av første verdenskrig.

4.1.2 Hvordan ble Holocaust utført ifølge elevene?

Som mange av elevene nevner ble jøder og andre mennesker Hitler ikke regnet verdige, som ikke var av den ariske rase, sendt i fangeleirer f.eks. Falstad eller konsentrasjonsleirer f.eks. Auschwitz. Av elevtekstene kommer det frem at det var først og fremst jødene som ble sendt i konsentrasjonsleirer, der kvinner og barn var de som ble drept først. I det følgende vil jeg ta for meg noen utdrag fra ulike elevtekster. Disse utdragene vil bli anvendt i lys av teori i neste kapittel.

4.1.2.1 Forholdene i konsentrasjonsleirene

Elevtekst 5 skildrer forholdene i konsentrasjonsleirene. Eleven begynner med å skrive at: «Holocaust var nazitysklands «endelige svar»!», der eleven videre gjør rede for hvilke grupper som ble sendt i konsentrasjonsleirene. Under er et videre utdrag fra teksten:

På leirene var det dårlige forhold, de hadde ikke nokk mat og vann, varme eller plass, Nazistene behandlet fangene dårlig. Meste parten i leirene ble sendt til arbeid mens resten meste parten kvinner og barn ble sendt rett til gasskambre for å dø. De gjorde det for at det ikke skulle bli flere (Elevtekst 5).

Den siste setningen i dette utdraget må ses i kontekst med resten av teksten for at vi skal kunne gi en god tolkning av den. Vi kan nemlig tolke det eleven på to ulike måter. Den første tolkningen vi kan gjøre oss har med at siden forholdene i leirene var dårlige, var det heller ikke gunstig om det var for mange mennesker der. Derfor måtte noen sendes rett i gasskamrene for å dø. Den andre måten vi kan tolke dette på, som er den jeg antar eleven

sikter til, handler om at jødedommen ikke skulle spre seg. Nazistene ville utrydde jødene og dette kunne de gjøre ved å sende kvinner og barn i gasskamre for å dø, siden man innen jødisk tradisjon blir født som jøde. Dersom kvinner og barn ble drept, derav jentebarn, kunne det heller ikke bli flere jøder i verden. Denne tankegangen eller forklaringen til hvorfor kvinnene ble drept først finner vi i flere av de andre elevtekstene. I noen av elevtekstene ligger det implisitt, slik som i denne elevteksten, mens i andre elevtekster er det uttrykt eksplisitt. For eksempel skriver elev 15: «kvinner og barn som ankom konsentrasjonsleirer ble drept med en gang. Det var p.g.a. jøder må ha en jødisk mor for å kunne være jøde».

4.1.2.2 Falstads historie

Utdraget fra denne elevteksten er todelt. Den første delen er et utdrag av hva eleven svarer på spørsmål nummer en, hva elev kan om Holocaust (jf. 3.1.1). Den andre delen av teksten gjør rede for spørsmål tre, hva eleven lærte om Falstad:

Adolf Hitler mente at den ariske rase var overlegen og ville derfor holde blodet «rent». Altså han mente at hvis man skulle være verdt noe måtte man være av den ariske rase og ha «rent» blod uten andre raser i seg. Nazityske soldater gjorde derfor mange fullt norske kvinner gravide for å holde blodet «rent». [...] Før 2. verdenskrig var falstadsenteret et skolehjem for vanskelige gutter. Der ble gutter lært hvordan f.eks. jobbe som mannskap på en båt eller hvordan hjelpe til på gårder. I 1920 sto det andre bygget som tilhørte falstad skolehjem ferdigbygd. Den nye delen av skolehjemmet var tenkt å brukes til de ekstra vanskelige guttene. Tilfeldigvis begynte den gamleste delen av skolehjemmet å brenne akkurat i det den nyeste delen var ferdigbygd. Derfor ble alle guttene flyttet til den nye delen. Når Tyskerne kom til Norge ble det bygd mødre hjem for Norske kvinner som var gravide med tyske soldater. Derfor dro noen tyskere for å se om falstadsenteret passet til et mødre hjem. Tyskerne mente det ikke passet som et mødre hjem, men som en fangeleir. Tyskerne tok derfor over Falstad skolehjem. Heldigvis var den nedbrente delen bygd opp igjen så guttene kunne flyttes dit. Fanger ble flyttet til falstad. Fanger kan deles inn i tre hovedgrupper: sjøvetere, politikere og jøder. På falstadsenteret ble det ikke brukt gasskammer. Der tok de fangene med ut i skogen for så å skyte dem. De tror omtrent 200 mennesker ble skutt og gravd ned i falstadskogen. Det var også noen som klarte å rømme (Elevtekst 7).

På første spørsmål skriver eleven om den ariske rase og om Hitlers verdenssyn. Eleven forklarer så at nazistiske soldater gjorde norske kvinner gravide. Når eleven skriver: «fullt

norske kvinner» tolker jeg det til at de norske kvinnene var 100 % av den ariske rase, som vil si de ikke hadde andre raser i seg. Til spørsmål tre skildrer elev 7 en del av historien til Falstadsenteret. Hvordan det gikk fra å være et skolehjem til å bli fangeleir, der eleven begynner med å snakke om det første bygget som sto på Falstad. Selve bygget som senere ble Falstad fangeleir var da enda ikke bygd.

4.1.2.3 Små utdrag fra ulike elevtekster

I tillegg til de litt lengre utdragene jeg gjør rede for i funnene, har jeg valgt å ta med noen kortere utdrag fra litt ulike elevtekster. Fellestrekket for de valgte elevtekstene jeg skal gjøre kort rede for, er at de er relativt korte og at vi kan finne nokså lignende tilnærminger, til begrepet Holocaust, i flere av de andre elevtekstene. Elev 18 skriver at «Jødene ble Gassa» og at «Tyskland startet krigen». Elev 20 svarer dette på det første spørsmålet: «Holocaust er folkemordet av jødene i år 1940-1945. Folk ble sendt til forskjellige konsentrasjonsleirer, for eksempel Auschwitz. Over 6 million jøder ble drept.» Elev 25 påstår at han/hun ikke kan noen ting om Holocaust, men i samme setning tidfester eleven Holocaust og knytter begrepet opp mot jødene og utryddelsen av dem. Elev 39 skriver om at han/hun egentlig vet endel om Holocaust. Eleven påstår å vite svarene på spørreordene hvor, hvordan, hvorfor og når. Videre i utdraget ser vi at eleven knytter Holocaust til andre verdenskrig og jødeutryddelsen, men nevner ikke noe om det andre eleven påstår å vite. Flere av elevtekstene har et lignende resonnement, der de påstår å ha kunnskap, men ikke uttrykker denne kunnskapen.

4.1.2.4 Den historiske teksten

Elevtekst 24 er ulik de andre tekstene. Det kan virke av teksten som om at eleven synes at historie er interessant. Eleven beskriver på en måte utviklingen frem til Holocaust. Eleven begynner med å skrive hva Holocaust var, for så å forklare hvorfor Holocaust skjedde. Det hele begynner med første verdenskrig og hvilken rolle Hitler mente jødene hadde i forhold til at Tyskland tapte krigen. Så forklarer eleven hvilke konsekvenser første verdenskrig fikk for tyskerne. Eleven fortsetter med å forklare prosessen av hvordan Hitler kom til makten og erobret deler av Europa. Under er et utdrag fra teksten:

Hitler tenkte at jødene hadde spredt anti-krigs propaganda under første verdenskrig, som deretter førte til at Tyskland trakk seg ut av krigen, og derfor tapte og sådan ble tvunget til å betale store summer, forminske militærmakten, og ta imot skylda. Dette var et stort slag for Tyskland som en nasjon, store deler av folket ble arbeidsløse, og mange av soldatene ble tvunget ut fra militæret, Hitler var en av disse soldatene. Hitler

syntes ikke noe om dette, og laget sitt eget parti som var basert på rasistiske ideologier (Elevtekst 24).

4.2 Oppsummering

I dette kapittelet har oppgaven sett på hvordan elevene forstår Holocaust, det vil si hva de legger i fenomenet. De fleste elevene kobler fenomenet Holocaust med mord eller forfølgelse. Noen plasser Holocaust inn i en tidsbestemt periode. En del av elevene besvarer det underliggende spørsmålet om hvorfor Holocaust skjedde. De aller fleste belyser hvordan Holocaust ble gjennomført, der noen snakker om mord skildrer andre Hitlers ideologi. Kapittelet har dermed tatt for seg ulike funn i elevtekstene som er relevante for den videre drøftingen.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil oppgaven drøfte oppgavens funn i lys av historiebevissthet som teori. Drøftingen vil ta for seg hvorfor eller hvorfor ikke elevene uttrykker historiebevissthet i sin forklaring av fenomenet Holocaust. Her vil drøftingen stille seg kritisk til Lund (2016) sine to forståelser av historiebevissthet og heller se på hvordan disse kan sammenfattes som en forståelse. Før drøftingen skal oppgaven kort sammenligne elevoppgavens resultater med tidligere forskning (jf. 2.2).

5.1 Sammenligning med tidligere forskning

Undersøkelsen til Mikkelsen et al. (2010) kartla at åtte av ti elever på 9. trinn har kjennskap til Holocaust, mens undersøkelsen til Hoffmann og Moe (2017) viste til at nesten 96 % av den norske befolkning kjente til Holocaust. Undersøkelsen fra 2010 er den som egner seg best til å sammenligne med denne oppgaven, da begge er gjort med informanter fra 9. trinn. Mikkelsen et al. (2010) sin undersøkelse har et troverdig utvalg, da utvalget er gjort ved 130 ulike skoler i Norge med et antall på 3000 elever. Dette gjør det til et tilfeldig utvalg, som kan være generaliserende for resten av Norges ungdommer. Utvalg for denne oppgaven er ikke tilfeldig, da det er bestemt til en skole og dermed ikke kan generaliseres. Den elevoppgaven som denne oppgaven bygger på viser at alle de elevene som deltok kjenner til Holocaust, men dette da etter å ha hørt om Holocaust. Det man kan si ut ifra denne undersøkelsen er at elevenes kunnskapsnivå er opprettholdt siden 2010, men da for dette enkeltutvalget. Undersøkelsen til Mikkelsen et al. gir en troverdig indikator på hvor mange elever på 9. trinn i norsk skole som kjenner til begrepet Holocaust, mens denne oppgavens undersøkelse kan reflektere rundt elevenes historiebevissthet om Holocaust.

Rapporten til Hoffmann og Moe (2017) kartlegger den norske befolknings, ikke elevers, kjennskap til Holocaust. Hva forteller rapporten fra 2017? Det kan virke som at kunnskap er økende med årene, dersom man sammenligner prosentene fra 2017 med 2010. Kjennskapen til begrepet har økt med nesten 16 % på de sju årene. Dette kan tyde på at det har vært en økning i kunnskapsnivået til befolkningen eller en økning i kunnskap med årene.

5.2 Elevers historiebevissthet: En splittet betydning eller ikke?

Lund (2016) skriver at historiebevissthet har en splittet betydning. Historiebevissthet er kunnskap om fortiden, men historiebevissthet er også et samspill mellom tidsdimensjonene. Betyr dette at historiebevissthet har to ulike definisjoner, eller er det en sammenheng mellom de to betydningene? Historiebevissthet er historisk kunnskap, der historisk kunnskap deles opp i «vite-at»-kunnskap, «vite-hvordan»-kunnskap og begrepskunnskap. «Vite-at»-kunnskap er faktakunnskap som tilsvarer Lund sin første forklaring av historiebevissthet. Slik sett kan en mene at Lund bekrefter historiebevissthet som faktakunnskap, der «vite-hvordan»-kunnskapen handler om å vite hvordan vi vet at faktakunnskapen er slik den er. «Vite-at»- og «vite-hvordan»-kunnskapen står nemlig i en symbiose med hverandre. Den tredje delen av historisk kunnskap er begrepskunnskapen. Dette kunnskapsområdet deles opp i nøkkelbegreper og innholdsbegreper, der endring og årsak er to av nøkkelbegrepene. Endring og årsak er viktig for å utvikle samspillet mellom tidsdimensjonene. Det vil si at nøkkelbegreper henger tett sammen med forståelsen av historiebevissthet. Lund skriver også at elevens forståelse av endring og årsak er en forutsetning for at elevenes historiebevissthet skal utvikle seg. Siden endring og årsak er forutsetninger for utviklingen av elevens historiebevissthet, kan det da ikke også være en sammenheng mellom disse to forståelsene av historiebevissthet? Begge forståelsene av historiebevissthet flettes inn i en sammenheng med historisk kunnskap. Den første forståelsen med «vite-at»-kunnskap og den andre med begrepskunnskap. I det følgende vil oppgaven ta for seg flere av eksemplene fra funnene og se om ikke de kan belyse de ulike forståelsene av historiebevissthet.

5.2.1 Elevers forståelse av Holocaust

I delkapittel 4.1.1 ble det gjort rede for hvordan elevene forstår fenomenet Holocaust. Når elevene gjør rede for hva de kan om Holocaust anvender de faktakunnskap. Elevene vektlegger ulike deler av Holocaust. Bøe (2002) mener at alle mennesker tolker fortiden ulikt, siden fortiden er vår hukommelse i nåtiden. Derfor er det naturlig at elevene besvarer spørsmålet om hva de kan om Holocaust ulikt. Det at elevene legger ulik forståelse til begrepet Holocaust behøver ikke bety at det substansielle innholdet er ulikt (Lund, 2016).

Historiebevissthet handler blant annet om å formidle den riktige og sanne lære (ibid.). Når elevene forklarer Holocaust med bruk av forskjellige begreper, må de ha deler av den sammenfaktakunnskapen for å formidle den riktige lære. Eleven må ha eller deler av den samme kunnskapen, men de behøver ikke anvende det på samme måte for at det skal være riktig.

Holocaust er folkemordet på jødene, som ble utført av nazistene før og under andre verdenskrig (Banik, 2018). Alle elevene knytter Holocaust til begreper som mord, forfølgelse, slaveri, tortur e.l. Mange av elevene tidfester også Holocaust til årene rundt andre verdenskrig (jf. 4.1.1.2), der flere nevner at masse mordet ble gjort av nazistene (jf. 4.1.1.3). Slik sett klarer de aller fleste elevene å uttrykke en riktig og sann lære om hva Holocaust er (Lund, 2016). Det elevene derimot ikke uttrykker i denne gjenfortellingen av fortiden, er begrepene endring og årsak (ibid.). Elevene anvender kun faktakunnskap som er deres tolkning av fortiden, altså deres hukommelse i nåtiden (Bøe, 2002). Dermed viser de ikke til historiebevissthet som et samspill mellom tidsdimensjonene, men til historiebevissthet som kunnskap om fortiden (Lund, 2016). En kan også forklare dette som at elevene anvender utsagnskunnskap, som er å svare på hva er og hvorfor hendte Holocaust (ibid.).

I det følgende vil drøftingen se på noen spesifikke eksempler fra elevtekstene som anvender faktakunnskap, men ikke nøkkelbegreper. Elevtekst 18, 20, 25 og 30 har fire delvis ulike tilnærminger til hvordan elevene forstår Holocaust (jf. 4.1.2.3). Elev 18 skriver at jødene ble drept ved å gasses i hjel og at det var tyskerne som begynte krigen. Eleven skriver ikke mer enn dette og en kan dermed stille spørsmål ved hvor mye historiebevissthet eleven får vist gjennom disse setningene. Man kan anta at eleven har fått med seg at dette er andre verdenskrig og at det var tyskerne som stod for folkemordet på jødene, men siden eleven ikke skriver det eksplisitt kan man heller ikke vite for sikkert. Det en kan si, er at eleven uttrykker utsagnskunnskap som er riktig og sann. Jødene ble gasset og tyskerne begynte krigen (Banik, 2018). Elev 20 uttrykker noe mer faktakunnskap enn det elev 18 gjorde. Denne eleven tidfester og definerer Holocaust, forklarer hvor mange jøder som ble drept og at mennesker ble sendt i konsentrasjonsleirer. Det eleven skriver stemmer overens med det Banik (2018) har skrevet i Store norske leksikon. Elev 25 påstår ikke å ha kunnskap om Holocaust, men i elevteksten gjør eleven rede for enkelte av de tilsvarende faktakunnskapene som elev 20 gjør i sin tekst. Eleven viser slik at han/hun har faktakunnskaper, selv om han/hun muligens ikke tror det selv. En kan sammenligne det elev 25 skriver med det elev 39 skriver. Elev 25 mener han/hun ikke har kunnskap om Holocaust, men beviser at han/hun har. Elev 39 derimot skriver at han/hun har kunnskap om Holocaust, men han/hun viser det ikke. Ut ifra utdraget

av elevtekst 39 kan en dermed ikke si noe om elevens historiebevissthet, siden eleven verken viser faktakunnskaper eller et samspill mellom tidsdimensjonene.

De tre første elevtekstene over viser at elevene har utsagnskunnskap om Holocaust. Dermed kan en anta at de har historiebevissthet i form av Lund sin første definisjon av historiebevissthet. Et annet spørsmål derimot er kvaliteten av historiebevisstheten til elevene (Lund, 2016). Lund mener at desto mer faktakunnskap eleven har, desto mer kvalifisert er historiebevisstheten til eleven. Det virker med andre ord som om at Lund mener eleven ikke nødvendigvis har mer historiebevissthet når faktakunnskapen øker, men at eleven får et bedre grunnlag for å utvikle sin egen historiebevissthet med økt faktakunnskap. Stemmer dette, så vil ikke økt faktakunnskap nødvendigvis medføre økt historiebevissthet. En kan anta at siden historiebevisstheten blir mer kvalifisert gjennom økt faktakunnskap, må det en aktiv handling til fra elevens side for å kunne utvikle historiebevisstheten. Slikt sett handler historiebevissthet om hvordan man anvender den kunnskapen man har, ikke om reservoaret av faktakunnskap. Dersom man har mye kunnskap om fortiden, men bare gjengir den, viser ikke det nødvendigvis til en god grad av kvalifisert historiebevissthet.

Lund (2016) skriver også at elevenes forståelse av nøkkelbegrepene endring og årsak er en forutsetning for at historiebevisstheten utvikles. Tar man dette med i betraktning virker det ikke til at disse elevene har utviklet sin historiebevissthet for Holocaust, da de ikke anvender begrepene endring og årsak. Stemmer dette, blir det vanskelig å skille de to betydningene av historiebevissthet. Det virker som om man har behov for faktakunnskap for å kunne bruke nøkkelbegrepene (ibid.). Om det stemmer vil den kvalifiserte historiebevisstheten, den man utvikler ved kjennskap til faktakunnskap, anvendes ved å bruke begrepene endring og årsak. Faktakunnskap blir dermed en forutsetning for å kunne anvende nøkkelbegrepene, der endring og årsak igjen er en forutsetning for at elevenes historiebevissthet utvikles (ibid.). Det skapes altså et samspill mellom elevenes faktakunnskap og elevenes forståelse av nøkkelbegreper, som igjen utvikler historiebevisstheten til elevene. Slik sett kan man si at en får årsakssammenheng (ibid). Elevenes forståelse av nøkkelbegrepene avhenger av elevenes faktakunnskaper, som er den kvalifiserte historiebevisstheten.

Sammenfatter man de eksemplene som oppgaven nå har tatt for seg i de to forståelsene av historiebevissthet Lund (2016) skriver om, ser man av den første forståelsen at elevene har historiebevissthet om Holocaust i form av faktakunnskap. De husker og gjengir kunnskap om fortiden. Siden elevene ikke viser forståelse for nøkkelbegrepene, kan man heller ikke si noe

om samspillet mellom tidsdimensjonene. En får med andre ord ikke noe som sier noe om elevens historiebevissthet i form av Lund sin andre definisjon. Slik sett kan man si at disse tekstene gir et grunnlag for å si at historiebevissthet kan ses på som to ulike forståelser, siden elevene i disse eksemplene kun viser til den første forståelsen av historiebevissthet som Lund skriver om. I det følgende delkapittelet vil oppgaven se på noen eksempler fra elevtekstene der begrepene endring og årsak forekommer implisitt.

5.2.2 Spor etter endring og årsak i elevtekstene

I delkapittel 5.2 presenterte oppgaven at nøkkelbegrepene endring og årsak er en forutsetning for at elevens historiebevissthet utvikler seg (Lund, 2016). Videre ble det spurt om dette da ga et grunnlag for at Lund sine to forklaringer av historiebevissthet sammenfaller med hverandre. I de følgende avsnittene vil oppgaven ta for seg to elevtekster og se på hvordan nøkkelbegrepene endring og årsak kommer til uttrykk i tekstene.

5.2.2.1 Forholdene i konsentrasjonsleirene

Elev 5 skriver om hvordan forholdene var for fangene i konsentrasjonsleirene (jf. 4.1.2.1). Eleven nevner flere faktorer som gjorde at forholdene var dårlige. Det kan virke som om eleven implisitt viser årsakssammenhenger i det han/hun skriver (Dahlum, 2018). Eleven forklarer hva som gjorde forholdene dårlig og at fangene enten ble satt i arbeid eller drept. I funnene ble det gjort rede for to tolkninger av elevens siste setning i utsagnet (jf. 4.1.2.1). Dersom en tar utgangspunkt i at eleven har den andre forståelsen, den som handler om at kvinner og barn ble drept først slik at det ikke skal fødes flere jøder, kan man se at eleven gir en årsak til hvorfor kvinner og barn ble sendt rett i gasskamrene for å dø. Lund (2016) forklarer årsak som en relasjon, en sammenheng mellom to hendelser som står i et forhold til hverandre. Dette kan også forklares som en årsakssammenheng, også kalt kausalitet (Dahlum, 2018). Sammenhengen er at kvinnene og barna drepes på grunn av Hitlers ideologi (Banik, 2018), der de ikke drepes fordi de er kvinner og barn, men fordi de er jødiske kvinner og barn. Årsaken kan da tenkes som sammenhengen mellom at de er jøder og at Hitler vil utrydde jøder. En annen kausalitet man kan finne i denne elevteksten er sammenhengen mellom de dårlige forholdene og at fangene blir drept. Siden leirene ikke har nok plass og mat til alle, blir enkelte drept.

Denne elevteksten kan altså gi eksempel på årsaker. At nøkkelbegrepet årsak ligger implisitt i elevteksten, kan tyde på at elevens historiebevissthet er under utvikling. For at eleven skal utvikle sin historiebevissthet, er en forståelse av nøkkelbegrepene endring og årsak en

forutsetning (Lund, 2016). Det at en kan finne nøkkelbegrepet årsak i elevteksten betyr at en kan tenke seg til at det eksisterer en viss sammenheng mellom de to forståelsene Lund gir av begrepet historiebevissthet. I det neste avsnitt vil oppgaven se på hvordan nøkkelbegrepet endring kan bli uttrykt i elevtekstene.

5.2.2.2 Falstads historie

Lund (2016) forklarer endringer som gradvise prosesser som skjer over en viss tidsperiode. Elevtekst 7 skildrer Falstadsenterets gradvise endring over tid. Eleven beskriver hvordan Falstadsenteret ble til fangeleir under andre verdenskrig. Ifølge eleven begynte det hele med det første bygget på Falstad som var et skolehjem for vanskeligstilte gutter. Et nytt bygg stod ferdig i 1920, der det er dette bygget som senere ble Falstad fangeleir. Tyskerne skulle egentlig finne ut om Falstad kunne brukes som et mødre hjem, men syntes det ville egne seg som fangeleir. Dermed tok tyskerne over Falstad skolehjem, som i dag er Falstadsenteret. Slik har eleven gjort rede for hvordan Falstad ble til fangeleir, der eleven begynte fortellingen om fangeleiren før selve bygget som ble brukt som fangeleir var bygd. Dette kan altså ses på som prosessen eller endringen av hvordan Falstad ble til fangeleir, som igjen vil være en del av den videre historien om hvordan Falstadsenteret er blitt til.

Tidligere i samme elevtekst kan man også finne en kausalitet (Dahlum, 2018). Eleven forklarer at Hitler ønsket å holde blodet rent, som vil si at man måtte være av den ariske rase (Banik, 2018). Videre skriver eleven at nazistiske soldater gjorde derfor norske kvinner gravide. Det virker til at eleven skildrer en årsakssammenheng. De norske kvinnene ble gjort gravide, fordi den nazistiske ideologien var å opprettholde den ariske rase (ibid.).

På lik linje med forrige elevtekst viser denne eleven at han/hun kan bruke nøkkelbegreper. Dette kan bety at eleven har en mer kvalifisert historiebevissthet om Holocaust enn flere av de tidligere eksemplene som oppgaven har gjort rede for. Det kan også vise til at de to forståelsene Lund (2016) gir av historiebevissthet har en viss sammenheng, siden eleven må ha faktakunnskaper for å kunne anvende nøkkelbegreper.

5.3 Årsaken som en gradvis endring

Innledningsvis (jf. 1.0) ble det stilt spørsmål til om det er mulig å tro at årsaken til at Holocaust hendte begynte før Hitler tok over makten i 1933 (Banik, 2018). Dette spørsmålet ble stilt, siden Lund (2016) mener at endring er noe som skjer gradvis over tid. Ser en på elevtekst 24 i lys av dette spørsmålet, kan man gi en forklaring for at denne årsaken ligger lengre tilbake enn maktovertakelsen i 1933. Årsak eller kausalitet kan fort bli tolket feil, siden

det ikke nødvendigvis behøver være kausalitet når to hendelser henger sammen (Dahlum, 2018). Det kan, som Dahlum forklarer, være bakenforliggende faktorer. Det virker til at eleven beskriver disse faktorene. Eleven ramser opp en rekke hendelser som ligger til grunn for at Hitler kom til makten og utførte folkemordet på jødene, såkalte bakenforliggende faktorer (ibid.). En misoppfatning hos elever er at elever har en tendens til å se på endring som en rekke hendelser (Lund, 2016). Det virker derimot ikke til at eleven tenker på dette som en rekke hendelser i form av endring, men at han/hun ser på Holocaust som et utfall av første verdenskrig. Eleven skildrer sådan hva årsakene for at Hitler kom til makten er. Eleven skriver at da Tyskland tapte krigen, ble mange arbeidsløse. Mange soldater ble tvunget ut av militæret, der Hitler var en av disse soldatene. Videre skriver eleven at Hitler dannet sitt eget parti og etter hvert begynte han å stige i rangeringene i politikken. Når en ser på det eleven skriver, kan det virke som om at endringen ikke begynte med maktovertakelsen i 1933, men som et utfall av at Tyskland tapte første verdenskrig. Her kan det virke som at eleven mener at utfallet av Holocaust ligger lengre tilbake enn 1933.

Nøkkelbegrepene endring og årsak kan en finne flere steder i elevteksten. En av årsakene er at Hitler ble arbeidsledig, fordi Tysklands tapte første verdenskrig. En annen kausalitet er at Hitler stiger i rangeringen i politikken, på grunn av situasjonen i Tyskland. Mange var arbeidsløse og dermed frustrerte, slik brukte Hitler sin taleevne til å stige i rangeringene. Eleven skildrer noe av endringen Tyskland gikk igjennom etter første verdenskrig. En annen endring eleven beskriver, er utviklingen av hvordan Hitler kom til makten.

Dersom endring er noe som skjer over tid og årsak er korrelasjon mellom to hendelser (Lund, 2016), kan vi da se på årsaken til Holocaust som en endring? Tar en utgangspunkt i elevtekstene oppgaven har gjort rede for i denne drøftingen, kan en si at årsaken til at Holocaust hendte var på grunn av Hitlers og da også nazistenes ideologi. Denne ideologien var bygd på et ønske om å forvandle Tyskland til en nasjon basert på den ariske rase (Banik, 2018). Dermed kan man tro at jødene ble drept, fordi Hitler ønsket å utrydde de. Her spiller de bakenforliggende faktorene inn, siden Hitler måtte være i en posisjon der han kunne utføre dette masse mordet. Dette krevde at han hadde militær makt og innflytelse, som elevtekst 24 tar for seg. Slik sett er det mulig å tenke at endringen førte med seg årsaken for at Holocaust skjedde. Det skjedde en gradvis prosess fra at Tyskland tapte krigen til at Adolf Hitler var i den maktposisjon som krevdes for å kunne utrette Holocaust.

5.4 Oppsummering

Drøftingen begynte med å gjøre kort rede for tidligere forskning og sammenligne denne med oppgavens metode. Undersøkelsen til Mikkelsen et al. (2010) kan styrke troverdigheten av denne oppgavens undersøkelse, siden den kan danne et godt grunnlag for gyldigheten av denne oppgaven sine resultater.

Deretter tok drøftingen for seg Lund (2016) sine to forståelser av historiebevissthet og så på hvordan utdrag fra elevtekstene kunne belyse begge disse forståelsene av historiebevissthet. Man kan konkludere med at den første forståelsen ikke er avhengig av den andre forståelsen, men skal den andre forståelsen gjelde så er den avhengig av den første forståelsen. Med andre ord kan man ikke se på historiebevissthet som et samspill mellom tidsdimensjonene uten å ha faktakunnskap. En kan derimot se på historiebevissthet som kunnskap om fortiden uten å ha et samspill mellom tidsdimensjonene. Derfor kan en tenke seg at det kan være et samspill mellom disse to betydningene. Den første forståelsen av historiebevissthet blir en forutsetning for at den andre forståelsen gjelder.

Til sist i drøftingen ble det stilt spørsmål ved om man kan se på årsaken til Holocaust som en endring. Her tok drøftingen for seg et utdrag fra en av elevtekstene og tolket det til at dette kunne være fullt mulig. Dersom endring er den gradvise prosessen fra at Tyskland tapte første verdenskrig til at Hitlers ideologi gjennomføres og årsaken for Holocaust er at jødene ble drept fordi Hitler ønsket utrydde de, kan dette tolkes som et samspill mellom endring og årsak. Hitler måtte først komme i en posisjon der han hadde makt til å utrette sin ideologi, for at Holocaust skulle inntreffe.

6.0 Avslutning

Innledningsvis skrev jeg at formålet med denne oppgaven er å drøfte hvorfor eller hvorfor ikke elever uttrykker historiebevissthet i sin forklaring av Holocaust. Jeg gjorde så rede for historiebevissthet som teorigrunnlag, elevtekst som metoden og la frem de resultatene jeg fikk. Deretter drøftet jeg noen av elevenes utsagn i lys av teori. For å besvare formålet med oppgaven, stilte jeg meg kritisk til Lund (2016) og tolket historiebevissthet som en samlet forståelse fremfor de to ulike forståelsene Lund gir. Jeg konkluderte med at historiebevissthet som kunnskap om fortiden, er en forutsetning for historiebevissthet som et samspill mellom tidsdimensjonene. Dermed ser jeg et samspill mellom de to forståelsene. Siden historiebevissthet, som et samspill mellom tidsdimensjonene, ikke er en forutsetning for historiebevissthet, som kunnskap om fortiden, kan vi også se på det som to ulike forståelser.

Skal jeg se om elevene uttrykker historiebevissthet i sin forståelse av Holocaust, må jeg også gjøre rede for Lund sin teori. Dersom vi tar utgangspunkt i at historiebevissthet er kunnskap om fortiden, så vi at alle elevene klarte mer eller mindre å formidle hva Holocaust er. Elevene anvender da utsagnskunnskap som er kunnskap om fortiden, som er Lunds første forståelse av historiebevissthet. Som vi også så på, er kvaliteten av elevenes historiebevissthet et annet spørsmål (ibid.). Som et videre forskningsarbeid er mulig å forske videre på elevenes kvalitet av historiebevissthet i elevtekstene.

Problemstillingen for oppgaven er: *Uttrykker elever på 9. trinn historiebevissthet i sin forståelse av Holocaust?* Jeg gjorde rede for at de elevtekstene som ligger til grunne for denne oppgaven og de resultatene jeg fikk, ikke kan generaliseres ut over det klassetrinnet som utvalget mitt var i. Av drøftingen kom jeg frem til at elevene viser historiebevissthet i form av faktakunnskap. Ser vi derimot på den andre forståelsen av historiebevissthet, som er den forståelsen læreplanen bruker, finner vi at noen av elevene uttrykker historiebevissthet i sin forståelse av Holocaust (ibid.). Historiebevissthet av denne forståelsen handler som sagt om samspillet mellom tidsdimensjonene, der vi finner denne uttrykksformen ved å se på om elevene bruker nøkkelbegrepene endring og årsak. I drøftingen tok vi for oss noen av elevtekstene som uttrykker endring og/eller årsak, som vil si at vi kan konkludere med at noen av elevene uttrykker historiebevissthet etter læreplanens forståelse. Graden av forståelse eller historiebevissthet derimot, er et annet spørsmål som det er mulig å forske videre på.

7.0 Litteraturliste

- Banik, V. K. (2018, 27. april). Holocaust. *Store norske leksikon*. Hentet 20. mars 2019 fra <https://snl.no/Holocaust>
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Dahlum, S. (2018, 30. juli). Kausalitet. *Store norske leksikon*. Hentet 10. mai 2019 fra <https://snl.no/kausality>
- Hoffmann, C. og Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017*. Hentet fra https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf
- Holocaust. (2016). I *HL-senteret*. Hentet 22. mars 19 fra <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/holocaust/holocaust>
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (5. utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. og Lauglo, J. (2010). *Hva vet og mener norske ungdomsskoleelever om Holocaust, nazisme og rasisme?* Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/iccs_holocaust.pdf
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2018, 01. oktober). Barnehage og skole. Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (5. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Stiftelsen Falstadsenteret. (u.å.). Undervisning. Hentet 02. mai 2019 fra <http://falstadsenteret.no/undervisning/>
- Universitetet i Stavanger (UiS). (u.å.). Ny bok fra Jan Bjarne Bøe. Hentet 10. mai 2019 fra <http://www.uis.no/om-uis/nyheter-og-presserom/ny-bok-fra-jan-bjarne-boe-article4649-8108.html>
- Vibeke Kieding Banik (u.å.) I *Store norske leksikon*. Hentet 22. mars 2019 fra <https://brukere.snl.no/32965>

