

Elise Sund Sørvik

## "Oldeforeldrene mine var nazister de"

Gjerningspersonenes perspektiv som inngang til utvikling av historiebevissthet: En studie av elevers møte med undervisningsopplegget *Maktens ansikter* på Falstad.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Trond Risto Nilssen

Mai 2022



Elise Sund Sørvik

## **"Oldeforeldrene mine var nazister de"**

Gjerningspersonenes perspektiv som inngang til utvikling av historiebevissthet: En studie av elevers møte med undervisningsopplegget *Maktens ansikter* på Falstad.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk  
Veileder: Trond Risto Nilssen  
Mai 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I mitt masterprosjekt har den overordnede problemstillingen vært: «Hvordan kan minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig, formidlet gjennom undervisningsopplegget *Maktens ansikter*, ha betydning for elevers utvikling av historiebevissthet?». Studien er forankret i de teoretiske grunnbegrepene; historiebevissthet, historiebruk og minne- og historiekultur. For å analysere datamaterialet og peke på sentrale funn, delte jeg opp problemstillingen ved hjelp av tre forskningsspørsmål; hvilken didaktisk betydning kan det ha å legge undervisning om okkupasjonsårene til et sted som Falstadsenteret? På hvilken måte er undervisningsopplegget preget av samtidskonteksten? Hvordan beskriver og ser elever på gjerningspersonene etter andre verdenskrig? Disse spørsmålene har vært avgjørende for å til slutt kunne svare på problemstillingen, og for utvikling av ny kunnskap.

I møte med problemstillingen og forskningsspørsmålene, var det ulike metoder som egnet seg for datainnsamling. Metodene jeg valgte var; observasjon av undervisningsopplegget, intervju med pedagoger som leder elevene gjennom undervisningen, og gruppeintervjuer med elever som har deltatt på undervisningen. Intervjuene var basert på en delvis strukturert tilnærming, og i observasjonene opptrådte jeg som en fullstendig observatør. Analysemetoden jeg benyttet i møte med innsamlet datamateriale var tematisk analyse. Ved hjelp av denne fikk jeg et dypt innsyn det materialet jeg hadde samlet inn, og det oppsto kategorier som har vært sentrale for å kunne belyse og drøfte mine funn.

Min empiri viser at *Maktens ansikter* kan ha stor betydning for elevers utvikling av historiebevissthet på flere ulike måter. I denne utviklingen står stedet sentralt, og fungerte både som et sannhetsbevis, et «kompass» for orientering i tiden, og som utgangspunkt for et kildemateriale elevene ellers ikke har tilgang til. Autentiske steder og gjenstander var noe som engasjerte elevene, og som vekket en interesse og motivasjon for å lære mer. *Maktens ansikter* er et dialogbasert undervisningsopplegg, og det legges opp til at elevene skal være samhandlende. Denne tilnæringsmåten til historie, viste seg å være en styrke i elevenes utvikling av historiebevissthet. Empirien viser også at det finnes utfordringer ved å besøke minnesteder, og at man har en vei å gå når det gjelder utforskende undervisning, som står sentralt både i undervisningsopplegget og i den nye læreplanen.

# Abstract

The overall aim and research question of this master's thesis has been to determine how the memory and history culture after the second world war, conveyed through the teaching plan *Maktens ansikter*, has an impact on students' development of historical consciousness. This study is conducted using the theoretical basic concepts of historical consciousness, use of history, and the memory and history culture. In order to analyze the research material and to determine key findings, the aim of this master's thesis was divided into three research questions. Which didactic importance could the use of a place like Falstadsenteret have in the study of the occupational years? In what way is the teaching program influenced by the contemporary context? And how do students view and describe the perpetrators after the second world war? These research questions has been fundamental in order to answer the aim of this thesis, and in acquiring new knowledge.

In working with the aim and research questions of this thesis, I found that there were different research methods suitable for the data collection. The methods chosen were, observation of the teaching program, interviews with educators leading the students through the teaching program, and group interviews with students that have participated in the teaching program. The interviews conducted was based on a partial - structured approach, and in the observations, I acted as a complete observer. The method of thematic analysis was used to present and discuss the findings in this thesis. Using this method gave me a deep insight into the collected material, and it helped uncover categories that proved fundamental in presenting and discussing my results.

The findings from in this thesis suggests that the teaching program *Maktens ansikter* has a substantial impact on students' development of historical consciousness, in several different ways. In developing this awareness, the study shows that the place where the teaching program is held is pivotal and works as evidence of truth, as a compass for orientation of these times, and as a base for key materials these students otherwise would not gain access to. Authentic places and objects were in this study shown to engage and peak the interest and motivation in the students' desire to learn more about the subject. *Maktens ansikter* is a dialog-based teaching program that emphasizes on the students interacting with one another. This approach to the education of history proved to be a strength in the students' development of historical consciousness. The result from this study also shows that there are still some challenges connected to visiting memorial sites, and that there is still a long way to go when it comes to exploratory teaching, that is fundamental both in this teaching program and in the curriculum.

# Forord

Da jeg i 2016 startet på lærerutdanningen ved Nord Universitet på Levanger, hadde jeg ingen tanker om at jeg i 2022 skulle bo i Trondheim, og fullføre en masteroppgave ved NTNU. Dette skulle likevel vise seg å være det viktigste valget jeg har tatt, både for egen utvikling, og for utviklingen av meg selv som fagperson. Året har vært preget av lange dager, en mengde litteratur, og mange spørsmål. Det har også vært preget av interessante samtaler, viktige møter med mennesker og mestringsfølelse. Jeg er takknemlig for at jeg kan se tilbake på et år fylt med kunnskap, erfaringer og et resultat jeg er stolt over.

Masteroppgaven hadde aldri blitt til uten Falstadsenteret som studieobjekt, og de kunnskapsrike og engasjerte elevene som har deltatt som informanter. Representanter fra minnestedet har gjennom mitt forskningsprosjekt vært svært behjelpelige med alt fra interessante perspektiver, overnatting og en optimisme for prosjektet. Takk.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Trond Risto Nilssen. Dine tidligere arbeider, samt din kunnskap og ditt engasjement, har vært avgjørende for meg i denne perioden. Takk for alle interessante samtaler, din positivitet og forslag til litteratur. Masteroppgaven hadde ikke blitt den samme uten deg som veileder.

Jeg vil også rette en stor takk til venner og familie, som har heiet på meg helt frem til mål. En spesiell takk til bestevenninna mi Andrea, som har vært en stor støttespiller for meg i den berg- og dalbanen av følelser det er å skrive en masteroppgave. Til slutt vil jeg takke min samboer Henrik, for alt du har vært for meg dette året. Takk for tålmodigheten.

Trondheim, våren 2022

Elise Sund Sørvik





# Innhold

<b>1 Innledning</b>	1
1.1 Bakgrunn for valg av prosjekt	1
1.1.1 Falstadsenteret	1
1.1.2 Aktualisering	2
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3 Tidligere forskning	4
1.3.1 Mitt bidrag til forskningsfeltet	8
1.4 Oppgavens oppbygning og struktur	9
<b>2 Teoretisk rammeverk</b>	10
2.1 Historiebevissthet	10
2.1.1 Historiebevissthet i læreplanen	11
2.2 Historiebruk	12
2.3 Minne og historie	13
2.4 Minne- og historiekultur	14
2.4.1 Vektlegging av ulike perspektiver i norsk minne- og historiekultur	15
2.5 Stedets kraft og betydning	16
2.6 Oppsummering	18
<b>3 Metode</b>	19
3.1 Forskningsdesign	19
3.2 Studieobjekt	20
3.3 Utvalg	21
3.3.1 Presentasjon av informanter	22
3.4 Gjennomføring av datainnsamling	22
3.4.1 Observasjon	23
3.4.2 Intervju	23
3.4.3 Gruppeintervju	24
3.5 Kvalitet i forskningsprosessen	24
3.5.1 Etske hensyn	25
3.5.2 Reliabilitet og validitet	25
3.5.3 Forforståelser	26
3.6 Oppsummering	26
<b>4 Analyse</b>	27
4.1 Behandling av datamateriale	27
4.2 Tematisk analyse	27
<b>5 Presentasjon av funn</b>	29

5.1	Undervisningspraksis og læringsutbytte .....	29
5.1.1	Pedagogenes tanker rundt undervisningen og læringsutbytte _____	29
5.1.2	Elevenes spontane reaksjoner _____	30
5.1.3	Hovedfunn og oppsummering _____	33
5.2	Stedets kraft og betydning .....	33
5.2.1	Hovedfunn og oppsummering _____	34
5.3	Gjerningspersonens perspektiv .....	35
5.3.1	Hvordan lærer elevene vanligvis om andre verdenskrig? _____	35
5.3.2	Hvem var, og hvem kan bli en gjerningsperson? _____	36
5.3.3	Hovedfunn og oppsummering _____	38
5.4	Fortiden i nåtiden .....	38
5.4.1	Kunne <i>Maktens ansikter</i> blitt laget i 1950? _____	39
5.4.2	Hovedfunn og oppsummering _____	40
5.5	Oppsummering .....	40
<b>6</b>	<b>Drøfting</b> _____	<b>41</b>
6.1	Minnestedet som pedagogisk arena .....	41
6.1.1	Ambisiøse pedagoger og kunnskapsrike elever _____	41
6.1.2	Medaljens bakside _____	42
6.1.3	Med stedet som utgangspunkt _____	43
6.1.4	Den didaktiske betydningen _____	45
6.2	Fortiden i nåtiden .....	45
6.2.1	En historie i stadig endring _____	46
6.2.2	Elevenes tanker rundt ulike perspektiver _____	47
6.2.3	Samtdiskonteksten _____	48
6.3	Gjerningspersonens perspektiv .....	48
6.3.1	En ny inngang til kunnskap om krig _____	49
6.3.2	Når maktens ansikter viser seg frem _____	50
6.3.3	Elevenes beskrivelser av gjerningspersonene _____	52
6.4	Oppsummering .....	52
<b>7</b>	<b>Avslutning</b> _____	<b>54</b>
7.1	Første forskningsspørsmål .....	54
7.2	Andre forskningsspørsmål .....	55
7.3	Tredje forskningsspørsmål .....	55
7.4	Problemstilling .....	55
7.5	Veien videre .....	56
	Litteraturliste _____	58
	Vedlegg _____	63



# 1 Innledning

*«De som ikke lærer fra historien er dømt til å gjenta det» («Arne» 18 år).*

## 1.1 Bakgrunn for valg av prosjekt

Så lenge jeg kan huske har andre verdenskrig vært et interessefelt for meg. Som barn satt jeg med store øyne og spissede ører, og hørte på at bestefedrene mine fortalte om krigen. Historier fra tiden da de selv var barn, skildringer av det de hadde sett og opplevd. For meg var det vanskelig å forstå omfanget av krigen, og historiene ble nok mer som fortellinger, slik de andre fortellingene man får fortalt som barn. Likevel forsto jeg også noe. Jeg forsto at det som hadde skjedd var grusomt, og at det hadde skjedd noe her; akkurat i denne gata som både jeg og morfar vokste opp. Jeg pleide ofte å spørre om de var redde under krigen. Morfar fortalte at de var nok det, alt var så stort, «og vi var så små». Samtidig husker jeg også at han sa at «tyskerne var jo ikke slemme mot oss barna, tvert imot pleide vi faktisk å få sukkertøy fra soldatene». Denne setningen brant seg fast i minnet, og skulle mange år senere være et av grunnlagene for valg av mitt masterprosjekt.

Da bestefedrene mine gikk bort, ble det færre fortellinger fra gamledager og fra krigen. Etter hvert som jeg ble eldre meldte bekymringen for at jeg skulle glemme alle disse fortellingene seg. Jeg husker jeg stilte spørsmål om hvordan fortellingene skulle leve videre, da de som hadde opplevd krigen døde. En del av svaret, og en videreføring av interessen, fikk jeg da jeg i 2015 deltok på den velkjente hvitebusseturen. I ettertid har jeg lært at turen har fått mye positiv respons, men også at flere er kritiske. Da jeg som 17 åring deltok på denne turen, tenkte jeg ikke over det jeg i ettertid har lest av kritikk. For meg var dette begynnelsen på et stort engasjement, og en stor interesse for minnekulturen etter andre verdenskrig. På nytt sto jeg på den samme grunnen som grusomhetene hadde foregått, og jeg forsto brått litt mer av hva krigens lidelser hadde vært. Det skjedde noe med min elevgruppe på denne turen. De kule guttene i klassen sto plutselig og holdt rundt hverandre, og jeg tenkte at nå forsto vi at det vi hadde lært om i historietimen, og det vi hadde sett på film, faktisk hadde skjedd; og det hadde skjedd akkurat her.

### 1.1.1 Falstadsenteret

I barne- og ungdomsårene var det fortellingene fra mine bestefedre og hvitebusseturen som vekket interessen for andre verdenskrig. I voksen alder har Falstadsenteret vært en viktig arena i utviklingen av min interesse for minnekulturen, som har vokst frem i etterkant av krigen. Gjennom besøk da jeg studerte ved Nord Universitet, samt gjennom tidligere forskningsprosjekter, har sentret utvidet min forståelse av okkupasjonsårene, og om hvordan man kan undervise om dem i skolen. I dag er Falstadsenteret er freds- og menneskerettighetssenter, som blant annet har som mål å lære elever om stedets historie, menneskene som levde der, samt andre viktige samfunnsutfordringer vi står ovenfor i dag.

Falstad har ikke alltid vært et freds- og menneskerettighetssenter, og jeg velger i denne delen å gi en kortfattet gjennomgang av stedets historie. Falstad ble opprinnelig stiftet som en «oppdragelsesanstalt» i 1895 (Nilssen & Reitan, 2021, s. 21), hvor målet var oppdragelse av vanskeligstilte barn. I 1912 skjedde det et skifte, hvor bygningen på Falstad ble statlig skolehjem (Nilssen & Reitan, 2021, s. 22). Sommeren 1941 fikk bestyreren ved skolehjemmet besøk av en gruppe SS-offiserer fra Gestapos hovedkvarter,

og det ble etter hvert besluttet at stedet skulle bli omgjort til konsentrasjonsleir for norske jøder, motstandsfolk og østeuropeiske fanger. Navnet ble *SS Strafgefängenenlager Falstad* (Nilssen & Reitan, 2021, s. 23). Det var flere grunner til at akkurat dette stedet var egnet, både bygget i seg selv, og den geografiske beliggenheten, var to av dem. Bygningen var også tilknyttet det man i ettertid har kalt Falstadsbogen, som i dag fungerer som et gravsted for de som mistet livet på Falstad. I tiden etter krigen, fikk bygningen på nytt en annen funksjon, og denne gangen ble det brukt som oppbevaringssted for blant annet landssvikere (Nilssen & Reitan, 2021, s. 302). I 1951 gikk stedet tilbake til å tjene en funksjon som skole igjen. Denne gangen som offentlig internatskole for «evneveike». I 1976 fikk skolen nytt navn; *Eknetun skole*, og den videregående skolen eksisterte helt frem til 1992 (Falstadsenteret, u.å.a). I 2000 ble stiftelsen Falstadsenteret etablert, som «nasjonalt opplærings- og dokumentasjonssenter for krigens fangehistorie, humanitær folkerett og menneskerettigheter» (Falstadsenteret, u.å.a). Bygget har altså tjent ulike funksjoner i løpet av en periode på over 100 år. Selv om dette var en forenklet og kortfattet gjennomgang, belyser den at ulike historier kan ta bolig i et og samme bygg. Historien slutter ikke her, og i de senere årene har stedet vært gjenstand for forandring og utvikling.

I dag har det som i 2000 ble kjent som Falstadsenteret, altså blitt et minneste for blant annet Falstad fangeleir, som representerer en av de største og mest brutale fangeleirene, i det okkuperte Norge under andre verdenskrig (Vesterdal, 2011, s. 165). Det er verdt å nevne noen av fasene minneste har vært igjennom, for å forstå hvordan stedet har blitt det det er i dag. En av fasene i 2008, var da Falstadsenteret gjennomførte et større geofysisk arbeid, for å sikre og avdekke brakkefundamenter, og andre gjenstander som hadde opprinnelse fra fangeleiren (Reitan, 2011, s. 58). I den forbindelse ble senterets daværende direktør intervjuet av VG. Hun påpekte at «ondskapens spor og levninger må sikres, leirens eksistens må dokumenteres, og det må lages en bevaringsplan som tas inn i norsk kulturminnevern» (Falstad, 2008, s. 14). Falstad som nasjonalt minneste og menneskerettighetsenter, innebar altså et formelt mandat til å dokumentere og formidle *fangehistorier* og menneskerettigheter (Vesterdal, 2011, s. 164). Disse perspektivene har vært viktige for mitt forskningsprosjekt, da det viste seg at stedet også over 10 år senere skulle være i utvikling, og at denne har gått i retning av å tjene enda flere funksjoner.

### 1.1.2 Aktualisering

Utviklingen Falstadsenteret har gjennomgått, grunngir en del av aktualiteten for mitt prosjekt. Høsten 2021 sto en ny utstilling, og et nytt undervisningsopplegg klart i et av byggene på Falstad. Kommandantboligen, som gjerne blir kalt *Maktens hus*, er omgjort til en utstilling, med et påfølgende undervisningsopplegg, ment for elever på videregående skole. Navnet er *Maktens ansikter*, og at disse er helt nye, gjør at ingen før meg har forsket på dette. I min masteroppgave har jeg valgt undervisningsopplegget som studieobjekt, og dette vil i sin helhet bli presentert på et senere tidspunkt. For å likevel få et innblikk i hva *Maktens ansikter* er, skal jeg gjenfortelle noe av det senteret selv trekker frem på sin hjemmeside. Restaureringen av den gamle kommandantboligen, samt utformingen av utstillingen, har også fått oppmerksomhet i media. For å grunngi aktualiteten ytterligere, skal jeg også trekke frem noe av informasjonen som kommer frem i Aftenposten.

Artikkelen fikk tittelen *Herskapet fra helvete*, og her kan man lese at Falstadsenteret har brukt ti år og ti millioner kroner, på å gjøre kommandantboligen til et sted der skoleelever og andre kan komme og lære om skyld og ansvar (Larsen, 2021). Utstillingen og det påfølgende undervisningsopplegget er altså et resultat av mange års arbeid, tid og ressurser. Målet med *Maktens ansikter* har vært et ønske om å utforske maktutøvelse, maktspill og oppgjøret etter krigen, og på den måten gi gjerningspersonene som tidligere

har vært ansiktsløse, et ansikt og en historie. Utstillingen tar sikte på å vise hvem disse menneskene var, hva de gjorde, og hvorfor disse historiene er aktuelle for oss i dag (Falstadsenteret, u.å.b). I avisartikkelen kan man lese at kommandantboligen ble bygget som en privatbolig, hvor kommandanten og hans ledere kunne trekke seg tilbake (Larsen, 2021). I kjellerens utstilling kan man derfor finne blant annet bilder og autentiske gjenstander, som gir et inntrykk av hvordan de levde. Utstillingen består også av en bowlingbane, lyttestasjoner, videoklipp og et maktleksikon, som alt er åpent for utforsking.

Det er ikke bare den nye utstillingen, og undervisningsopplegget som gjør prosjektet aktuelt. I 2020 fikk den norske skolen ny læreplan, og dette er av betydning for min studie. Jeg har valgt elever på videregående skole som min målgruppe, og for historiefaget vil læreplanen bli tatt i bruk fra august 2022. Dette gjør at min empiri vil kunne gi interessante innganger til undervisning i lys av denne. Slik det vil komme frem i problemstillingen, er historiebevissthet et sentralt begrep i min studie, og dette har fått en fornyet og viktig plass i LK20. I tillegg skal kjerneelementet *Historiebevissthet* gjennomsyre faget. I *Teoretisk rammeverk* vil jeg komme nærmere inn på dette, men det er også verdt å nevne her. Det siste sentrale aspektet, som også gjør prosjektet aktuelt, er at vi fremdeles opplever negativ maktbruk i verden. Terrorhandlinger som 22. juli og 10. august, og ikke minst Russlands nylige angrep på Ukraina, viser at det å lære om krigen aldri blir et uaktuelt tema. Det å lære om, og prøve å forstå gjerningspersonenes perspektiv, kan være en ny inngang til kunnskap med mål om et mer fredelig og demokratisk samfunn.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det jeg til nå har presentert, har jeg utformet en problemstilling som jeg i mitt masterprosjekt har tatt sikte på å besvare. Denne lyder som følger:

Hvordan kan minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig, formidlet gjennom undervisningsopplegget *Maktens ansikter*, ha betydning for elevers utvikling av historiebevissthet?

Problemstillingen er bred, og tar sikte på å utforske og belyse ulike elementer. På en måte kan man si at den er tredelt. Den tar både utgangspunkt i minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig, minnesteder som pedagogisk arena, samt didaktiske perspektiver på undervisning om okkupasjonsårene, med utvikling av historiebevissthet som primærmål. For å tydeliggjøre og avgrense disse tre elementene, og for å enklere kunne nærme meg problemstillingen, har jeg valgt å utforme tre forskningsspørsmål, som lyder som følger:

- 1) Hvilken didaktisk betydning kan det ha å legge undervisning om okkupasjonsårene til et sted som Falstadsenteret?
- 2) På hvilken måte er undervisningsopplegget preget av samtidskonteksten?
- 3) Hvordan beskriver og ser elever på gjerningspersonene etter andre verdenskrig?

Flere hundre elever besøker hvert år Falstadsenteret, og for mange skoler i Trøndelag er et slikt besøk et selvsagt valg, og en integrert del av skolens årshjul. Basert på dette er det grunn til å tro at det er noe som engasjerer, og at skolene har belegg for å gjennomføre et slikt besøk. I min studie er det likevel nødvendig å stille spørsmål om hvilken betydning besøket kan ha, både for læringsutbyttet, men også for å utvikle elevers historiebevissthet. Det er dette jeg gjennom det første forskningsspørsmålet skal svare på. *Maktens ansikter* skiller seg på flere måter ut når det gjelder hvordan man tradisjonelt har fremstilt, og lært om krigen. I det andre forskningsspørsmålet handler det om hvorvidt denne vektleggingen har betydning for elevers utvikling av historiebevissthet, og om elevene ser sammenhenger

mellom fortid, nåtid og fremtid. I undervisningsopplegget er det gjerningspersonene sitt ståsted som er i fokus. I den sammenhengen er det interessant å se nærmere på hvordan elevene karakteriserer disse personene, og hvilke tanker de har rundt dem. Målet med det tredje forskningsspørsmålet er altså å se på om en ny fremstilling av aktører som tidligere har hatt liten plass i undervisning om krigen, har betydning for elevers utvikling av historiebevissthet, deres tilnærming til kilder, samt hvordan de ser på «sannhet».

### 1.3 Tidligere forskning

I en masteroppgave er det nødvendig å belyse hvilken forskning som tidligere er gjort på det feltet man selv skal studere. Min studie beskjeftiger seg med et sjangeroverskridende felt, hvor fag, empiri og teori filtreres sammen. I denne delen skal jeg gi en kortfattet gjennomgang av utvalgte studier og publikasjoner, som er viktige for å belyse mitt prosjekt. Dette legger både grunnlag for hva vi vet om temaene fra før, og er en inngang til hva studien bidrar med til forskningsfeltet. De viktigste begrepene er historiebevissthet, historiebruk og minne- og historiekultur, og jeg har derfor valgt ut nasjonal forskning, som på ulike måter treffer disse grunnbegrepene, og internasjonale publikasjoner, som bidrar til å sette prosjektet i perspektiv. *Maktens ansikter* er lagt til Falstadsenteret, og jeg innleder derfor med å se på tidligere forskning tilknyttet stedet. Videre løfter jeg frem noen sentrale studier og publikasjoner, som treffer det minne- og historiekulturelle feltet. Dernest blir publikasjoner som viser til vektleggingen av ulike perspektiver i okkupasjonstidens etterkrigshistorie belyst. Avslutningsvis trekker jeg frem forskning på det didaktiske og pedagogiske feltet, knyttet til steder og fysiske historiske levninger.

Stine Haga Runden (2017) og Ragnhild Flatås (2013) er to studenter som i likhet med meg la sitt masterprosjekt til Falstad. Rundens prosjekt skiller seg både tematisk og metodisk fra min studie, selv om forskningen er lagt til samme sted. I dette prosjektet analyserte hun planene for «uteområdet – indre leir»; et samarbeidsprosjekt mellom Falstad og arkitektkontoret Jensen & Skodvin. Målet med planene var å skape en større nyttegjøring av det indre leirområdet på Falstad (Runden, 2017, s. 1). Runden studerte hva innholdet og formålet med planene var, hvordan hensynet til autenticitet var ivaretatt, og hvordan planene kunne tenkes å påvirke minne knyttet til Falstad som minnested (Runden, 2017, s. 2). I studien trekkes det frem interessante perspektiver på hvordan minnestedet Falstad stadig har vært i endring, og hvilke tanker som ligger bak utarbeidelsen av nye perspektiver i gamle minnelandsskap. Flatås sin studie treffer i større grad min tematisk. Hun har i likhet med meg, forsket på elevers historiebevissthet i møte med et undervisningsopplegg på Falstad (Flatås, 2013, s. 8). Flatås sin studie tangerer min på noen områder, og funnene hun har gjort gjennom sitt spørreskjema og sine intervju, er derfor interessante. Selv om flere aspekter forener våre oppgaver, er denne studien gjort før historiebevissthet fikk en fornyet plass i læreplanen, og undervisningsopplegget bygger på motsatte perspektiver sammenliknet med *Maktens ansikter*. Studien bidrar med interessante refleksjoner rundt minnestedets samfunnsrolle, og elevers møte med dette.

Det finnes også nyere forskning tilknyttet Falstadsenteret. I 2021 studerte og analyserte Ingeborg Hjort og Insa Müller NTNU studenters bruk av et digitalt verktøy på Falstad. Dette verktøyet ble lansert sommeren 2018, og er en app kalt *Falstad digital rekonstruksjon*. Appen består av historiske bilder, tegninger, videoer, lydklipp og tekster som er plassert på relaterte steder i det virtuelle landskapet (Hjort & Müller, 2021, s. 58). Analysen viser hvordan samspill mellom inntrykk fra fysiske omgivelser og digital flate, leder til meningsskaping som igjen er egnet til å fremme historiebevissthet (Hjort & Müller, 2021, s. 59). Metoden forskerne brukte i denne analysen, er relativt lik metoden jeg har benyttet

meg av. Det samme gjelder målet for studiene, som er å lytte til samtaler mellom brukere av Falstads ulike arenaer, som potensielt kan røre ved folks historiebevissthet. Skillet mellom våre studier, er at vi ser på ulike bruksområder Falstad har, samtidig som studiene forenes i at både appen og *Maktens ansikter* er relativt nytt, og dermed inneholder likheter.

Analysen tilknyttet den digitale appen på Falstad, er ikke det eneste bidraget Hjort har hatt til dette forskningsfeltet. Hun har fremmet flere interessante perspektiver i nyere studier. Disse er tilknyttet det minne- og historiekulturelle feltet, og spesielt minnестedsforskning. Artikler hun har publisert både i for- og etterkant av sin doktoravhandling *Forhandlinger om 22. Juli-minnet – den nasjonale minnестedsprosessen 2011-2017* (2020) viser til hvilke krefter, holdninger og vurderinger som ligger bak etableringen av minnестeder og en minnekultur etter 22 juli (2018/2021). Alle disse publikasjonene skiller seg fra min studie, ved at de er forankret i en annen, og nyere type hendelse enn et langvarig undertrykkende regime, slik som under andre verdenskrig. Likevel er mange av perspektivene som trekkes frem, interessante i lys av min studies tema. Et særlig interessant perspektiv er at minnестeder har flere funksjoner enn bare å minnes. I 22. juli sitt tilfelle, handlet også prosessene om en avvisning av gjerningsmannens forståelse av terroren (Hjort, 2018, s. 256). Den siste artikkelens dyptgående refleksjoner om konflikter, spørsmål og avveininger som gjøres i forkant av etableringer av minnестeder (Hjort, 2021) er også særlig relevant.

Trond Risto Nilssen og Jon Reitan, har i likhet med Hjort bakgrunn fra Falstadsenteret. Begge har gjennom sine respektive doktoravhandlinger, samt andre publikasjoner, bidratt til viktige innsikter på feltet. Nilssen sin avhandling er en studie i historiebruk, hvor innfallsvinklene er historiedidaktiske, supplert med teori om minnестeder (Nilssen, 2011, s. 7). Dette gjør at avhandlingen treffer min studie tematisk, gjennom de mest sentrale grunnbegrepene. Avhandlingen skiller seg fra min studie, ved at det er sentrale trekk i etterkrigstidens bruk av internasjonale konsentrasjonsleirer som studeres, men forenes ved at disse i likhet med Falstad har vært gjenstand for skiftende bruk, interesser og regimer (Nilssen, 2011, s. 10). I kapittel 7 trekkes det frem aspekter som er relevante for min studie. Her handler det om minnестedene i pedagogisk praksis, og minnестedenes rolle som læringsarena blir problematisert (Nilssen, 2011, s. 29). Det blir også poengtert at stedene har gjennomgått en gradvis tilpasning fra å være steder for rituelle handlinger, til å bli steder for læring (Nilssen, 2011, s. 119). I tillegg trekkes det frem at minnестeder konfronterer publikum med moralske og politiske spørsmål, knyttet til stedets historie. Dette reiser publikums posisjon ovenfor både ofre og overgripere (Nilssen, 2011, s. 117).

Overgripsperspektivet er sentralt for min studie, og i denne avhandlingen kommer det frem at hvordan røttene til ondskapen skal fremstilles, har vært et kontroversielt tema. Overgriperne har blitt fremstilt som ansiktsløse, mens ofrene har blitt identifisert, minnet og æret. Bakgrunnen for handlingene blir sjelden problematisert ved minnестedene. Dette er imidlertid i ferd med å snu, da overgriperrollen stadig blir belyst og problematisert i nyere utstillinger (Nilssen, 2011, s. 121). I lys av disse funnene og refleksjonene, kan min studie være en videreføring av disse aspektene ved den norske minnестedskonteksten. *Maktens ansikter* er laget ti år etter avhandlingen, og her er målet at maskene skal tas av disse ansiktsløse overgriperne, og deres rolle skal problematiseres. I avhandlingen blir utfordringene som vil være reelle når tidsvitner faller fra, og emosjonelle bånd ikke lengre eksisterer, belyst. Fortellingene fra stedene og historiene bak, vekker interesse fordi overgriperens, medløperens, ofrenes og tilskuerens atferd, har med menneskelig atferd å gjøre (Nilssen, 2011, s. 244). Dette er viktige tanker å ha med inn i min studie.



Doktoravhandlingen til Reitan er også forankret i begrepene historiekultur og historiebruk, i tillegg til historiebevissthet (Reitan, 2015, s. 11). I denne avhandlingen står norske perspektiver i sentrum, og hovedproblemstillingen er: «hvordan har holocaust blitt tolket, tematisert og brukt i den norske offentligheten i tidsrommet 1945-2014?». Utvikling og endring, er to nøkkelbegreper. Bak problemstillingene i denne avhandlingen vektlegges kulturelle og politiske perspektiver på bortvalg og utvalg, glemsel og fortløse, bevaring og formidling (Reitan, 2015, s. 9); perspektiver som i stor grad har vært viktige i utarbeidelsen av *Maktens ansikter*. Kapitlene 4 og 5, *Norske møter med holocaust: del I* og *del II* utgjør hoveddelen i avhandlingen, og disse er nærmest knyttet min studie. Her blir det besvart tre hovedspørsmål; Hva har kjennetegnet norske måter å fortolke holocaust på gjennom etterkrigstiden? Hvordan har norske møter med holocaust utviklet og endret seg over vel sju tiår? Og i hvilket forhold står utviklingen i Norge til internasjonale impulser og begivenheter? (Reitan, 2015, s. 97). Svarene på disse spørsmålene gir relevante innganger til min studie, sett i lys av gjerningsperspektivet. De siste tiårene har skjedd en forskyvning i retning av å fremheve universelle, moralske og nasjonale selvransakende perspektiver på folkemordet, blant annet ved å løfte frem det særnorske medansvaret. Med dette har holocaust blitt et nærværende og alltid aktuelt tema, med etiske krav til å trekke lærdommer av historien og bli demokratiske medborgere (Reitan, 2015, s. 209). Dette er på mange måter målet med undervisningen på Falstadsenteret.

Avhandlingene til Nilssen og Reitan bidrar til innsikter som er relevante for min studie, og som jeg søker å videreutvikle. Poengene som trekkes frem, gir ulike innganger til min studie av *Maktens ansikter*, stedets kraft og betydning, og elevs utvikling av historiebevissthet. Den siste, og felles utgivelsen til Nilssen og Reitan er boken *Falstad – Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941 – 1949*. Denne boken treffer mitt felt tematisk, og geografisk. I det siste kapitlet *Nazileirene og landssvikene i norsk minnekultur*, blir det trukket frem at grunntanken bak minnesteledene, er å forvalte kulturarven og kunnskapen, som ikke hører til i hverdagskommunikasjonen til dem som ikke opplevde krigen. I boken blir det også belyst at stedene har gått inn i et mer mangfoldig kulturelt minne, som blant annet består av utstillinger (Nilssen & Reitan, 2021, s. 294). Forfatterne peker selv på at boken er en videreføring, og et foreløpig slutt punkt for deres forskning på dette området.

Gjennom publikasjonene jeg til nå har omtalt, kommer det tydelig frem at minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig er i stadig endring, og overgripsperspektivet står sentralt i denne. Dette er også et av perspektivene som gis størst oppmerksomhet i min studie. I den sammenhengen vil jeg i det følgende trekke frem forskning som er gjort på vektlegging av ulike perspektiver i okkupasjonshistoriens etterkrigstid. Aktuelle aspekter knyttet til dette blir blant annet studert av Grimnes (2020), Hatlehol (2020) og Holmila og Geverts (2011). Felles for disse er at de i likhet med Reitan (2015) trekker frem at det har vært en endring i hvilke historier som blir viet størst plass i den norske og skandinaviske offentligheten. Historien er skrevet mye i «svart-hvitt», og mellom dette svarte og hvite, finnes det gråsoner som burde kommet bedre frem (Grimnes, 2020, s. 284). Artikkelen til Grimnes gir en inngang til å se på hvordan *Maktens ansikter* passer inn i dette bildet, samtidig som utsagnet om at fortid og nåtid flettes sammen når historien blir skrevet (Grimnes, 2020, s. 274), er sentralt sett i lys av hvordan historiebevissthet blir aktivert.

Hatlehol (2020) viser til mange av de samme poengene som Grimnes (2020) og Reitan (2015). Det mest interessante aspektet, som også er en direkte inngang til min studie, er det forfatteren skriver om fremtiden til studier som omhandler krigen og etterkrigstiden. Han påpeker at «størst potensiale vil ligge i fangestudier på regionalt og lokalt nivå, muligens også på personnivå. Et mer konsentrert blikk på gjerningsmennene, deres

bakgrunner og etterkrigskarrierer, vil være å ønske, om ikke å forvente» (Hatlehol, 2020, s. 78). Det som skiller disse artiklene fra min studie, er at de handler om den skrevne delen av minnekulturen. Min studie handler om hvordan disse perspektivene har gitt seg uttrykk i en utstilling og en undervisning. Som nevnt har også Holmila og Geverts (2011) studert hvordan okkupasjonshistorien har forandret seg gjennom tidene. Dette er en interessant publikasjon å trekke frem, da den viser til tendenser som strekker seg ut over det nasjonale, og dermed setter temaet i perspektiv, og inn i en større sammenheng. Jeg har i det følgende valgt å trekke frem hovedpoengene i denne gjennomgangen, fordi den på mange måter oppsummerer hvordan endringen har vært, også utenfor Norge.

I artikkelen blir det skandinaviske holocaust-minnet delt inn i fire faser, basert på Daniel Levy og Natan Sznajders inndeling av etterkrigstiden. Den første fasen er etterkrigsårene mellom 1945 og 1960-tallet, og årene karakteriseres som «stillheten rundt holocaust». Forfatterne av artikkelen peker på at det aldri har vært en komplett stillhet rundt holocaust i Skandinavia, og at historier om, og intervjuer av holocaustoverlevende først be omtalt i aviser i alle skandinaviske land (Holmila & Geverts, 2011, s. 525). Likevel henviser de blant annet til Danmark, hvor historien om redningen av de danske jødene i oktober 1943, ble fortalt rett etter krigen, mens historien om deportasjonen av 472 danske jøder til Theresienstadt, i mange år ble en ufortalt historie (Holmila & Geverts, 2011, s. 526).

Den andre fasen fra 1960-tallet til 1978 blir beskrevet som et vendepunkt, da holocaust ble tatt opp i offentlige debatter. I Norge førte dette til at hovedfortellingen om nasjonens motstand mot den tyske okkupasjonen ble etablert, og i Sverige dominerte historien om «det gode Sverige» (Holmila & Geverts, 2011, s. 526). Den tredje fasen, fra 1979-1988, var preget av en amerikanisering av holocaust-erindring, som betyr at den amerikanske måten å diskutere og minnes holocaust, hadde innvirkning på minnekulturer i andre land. Forfatterne peker på at ny forskning i denne perioden, utfordret hovedfortellingene som var etablert i de skandinaviske landene. I Danmark ble for eksempel den dominerende hovedfortellingen om den heroiske danske motstanden utfordret i 1970-årene, av en ny generasjon historikere (Holmila & Geverts, 2011, s. 526). Den fjerde og siste fasen, fra slutten av 1989 og frem til i dag, var preget av det som av Levy og Sznajder kalles «cosmopolitanization of Holocaust remembrance». For de skandinaviske landene, skjedde dette på 1990-tallet, da etablerte kommisjoner startet arbeidet med å behandle spørsmålet om skyld og erstatning. Dette førte i Norge til etableringen av *Norsk forskningssenter for Holocaust, og religiøse minoriteter*, og i Sverige ble Europas første nasjonalt finansierte forskningssenter om Holocaust og folkemord etablert (Holmila & Geverts, 2011, s. 526).

Didaktikk og pedagogikk er også sentralt i min studie. For å belyse tidligere forskning på disse feltene har jeg valgt å trekke frem tre publikasjoner, hvor ulike aspekter ved dette studeres og trekkes frem. Tendenser på hvordan man har, og fremdeles behandler en konfliktfylt fortid, trekkes både frem av Sharon Macdonald (2013), Alexandre Dessinguè og Ketil Knutsen (2020) og Luiza Kończyk (2012). I boken til Macdonald får man gjennom ulike temaer innblikk i hvordan Europa har blitt ett minnelandsskap, og hvordan man forholder seg til dette. Boken består av flere casestudier, hvor man får innsyn i hvordan nåtiden forholder seg til fortiden, blant annet gjennom kapittel 3, 4 og 5; *Telling the past, Feeling the past* og *Selling the past*. I tillegg til det didaktiske perspektivet, er også historiebevissthet et sentralt og gjennomgående begrep i boken. Historiebevissthet har også fått sin plass i artikkelen til Dessinguè og Knutsen (2020). Forfatterne drøfter interessante poeng knyttet til begrepet, den nye historiedidaktikken, og minnebevissthet.

Artikkelen er en didaktisk undersøkelse av det teoretiske grunnlaget for minnedidaktikk (Dessinguè & Knutsen, 2020, s. 26). Målet med undersøkelsen er å fremme forslag til dimensjoner som er viktige for at minnedidaktikken skal være myndiggjørende (Dessinguè & Knutsen, 2020, s. 27). Artikkelen handler med andre ord om hvordan det minneteoretiske feltet kan bidra til at elever utvikler kritiske tanker rundt den minnekulturen de selv skal lære om, og være en del av. Forfatterne går inn i den nye historiedidaktikken, og stiller spørsmål til at den minnekulturen elevene er en del av, bare delvis adresseres i didaktikken for faget (Dessinguè & Knutsen, 2020, s. 26). Forfatterne trekker også frem at det er viktig at elevene får jobbe med minner gjennom ulike medier (Dessinguè & Knutsen, 2020, s. 36). Undervisningen knyttet til *Maktens ansikter* består av ulike didaktiske elementer, og det er derfor interessant å se den i lys av disse tankene. Forfatterne etterspør også forskning som kartlegger endringer i minnekulturen, og dermed kan informere minnedidaktikken (Dessinguè & Knutsen, 2020, s. 37). Slik sett kan min studie møte flere av perspektivene som trekkes frem i denne publikasjonen.

Pedagogikken i faget blir også presentert i Kończyk (2012) sin artikkel. Denne er spesielt rettet mot minnesteder, og gir et internasjonalt blikk på temaet. Essensen spinner ut av begrepet «minnstedspedagogikk» som er et udefinert begrep som kort tid har vært i bruk i polsk-pedagogisk praksis og teori (Kończyk, 2012, s. 15). Forfatteren peker på at minnstedspedagogikk representerer et spesielt felt i minnepedagogikk, hvor fortiden blir studert i videre forstand (Kończyk, 2012, s. 16). For Polens tilfelle handler dette om at museer har gått fra å være steder til minne om martyrdøden, og lidelsen til den polske nasjonen, til å bli minnesteder med behov for et pedagogisk blikk på historisk-politisk utdanning, demokratiopplæring og interkulturell utdanning (Kończyk, 2012, s. 17). Her blir altså flere av de samme poengene som hos Nilssen (2011) trukket frem. Å motvirke fremmedfrykt, rasisme og andre former for diskriminering, fremstår som de viktigste kravene til minnstedspedagogikk. Forfatteren peker på at potensialet til minnstedene på dette området er verdt å erkjenne (Kończyk, 2012, s. 18). Hun trekker også frem at minnstedspedagogikken, selv om den er basert på fortiden, er fremtidsrettet, og gir et stort utdanningspotensial for moderne samfunn (Kończyk, 2012, s. 19).

### 1.3.1 Mitt bidrag til forskningsfeltet

Som jeg innledningsvis nevnte, nærmer jeg meg i denne studien et sjangeroverskridende og tverrfaglig felt. Det har derfor vært en forutsetning å trekke frem ulike studier og publikasjoner, som belyser ulike fagfelt i denne gjennomgangen. Publikasjonene har bidratt med nye innsikter på de feltene jeg selv har studert. Som vist, er det også en del som skiller disse studiene og publikasjonene fra min studie, og for å trekke frem hva mitt bidrag til forskningsfeltet er, skal jeg nå oppsummere dette. Når det gjelder historiebruk og historiekultur, viser publikasjonene jeg har referert til, at det kontinuerlig foregår en endring her. Siden *Maktens ansikter* er et helt nytt undervisningsopplegg, og en helt ny utstilling, kan min empiri bidra til å si noe om hvor vi står i denne endringen i dag.

Minnesteder er en arena for undervisning, og studiene jeg har omtalt, skiller seg på mange måter metodisk fra min studie. Ett av mine mål er å gå i dybden på hvordan elever i videregående skole opplever å lære om okkupasjonsårene på en slik arena. At utstillingen er ny, gjør også at min studie bidrar med ny innsikt i den norske minnstedskonteksten, gjennom didaktiske grep, teknologiske nyvinninger og utvikling av nye faglige perspektiver. Historiebevissthet er et begrep som har eksistert lenge, og som mange har forsket på. Det jeg har å bidra med, er å se det i lys av den fornyede plassen det nå har fått i læreplanen, og gjennom dette gi begrepet en viss substans. At man i de senere årene har åpnet øynene for at gjerningspersoner ikke er ansiktsløse, og behøver plass i

minnekulturen blir belyst av flere i dette kapitlet, men hvordan har Falstadsenteret løst dette? Og hvordan reagerer elever i videregående skole på denne vektleggingen? Mitt bidrag vil forsøksvis være å etablere en dypere innsikt og forståelse, for sentrale problemstillinger om overgrepsperspektiver, som tidligere bare har blitt berørt i liten grad.

## 1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

I dette kapitlet har jeg belyst bakgrunnen for valg av tema. Dette er grunnlagt i prosjektets aktualitet, som igjen har formet min problemstilling og tre forskningsspørsmål. Jeg har også omtalt et utvalg publikasjoner og studier som tidligere er gjort, og dermed plassert min studie i forskningsfeltet. I neste kapittel skal jeg belyse det teoretiske rammeverket for studien. Her vil relevante begreper bli forklart, og teori vil bli presentert. Kapittel 3 har jeg kalt *Metode*. Her viser jeg til studiens forskningsdesign, presenterer studieobjektet og informantene som har bidratt til utviklingen av empiri. Metodene vil også bli begrunnet, og jeg har pekt på styrker og svakheter ved disse. I forlengelse av metodekapitlet har jeg i kapittel 4 *Analyse*, forklart hvordan jeg har behandlet og analysert dataene jeg samlet inn. Kapittel 5 *Presentasjon av funn* er en del av dette kapitlet, og her belyser jeg resultatene av datainnsamlingen, i form av det mine informanter fortalte, og det jeg selv observerte. Kapittel 6 er drøftingsdelen av masteroppgaven. Her går jeg dypere inn i hovedfunnene fra *Presentasjon av funn*, og drøfter de i lys av egne refleksjoner og teori fra *Teoretisk rammeverk*. I denne delen vil jeg besvare de tre forskningsspørsmålene, for å danne et grunnlag for min konklusjon, og svaret på problemstillingen, som blir presentert til slutt.

## 2 Teoretisk rammeverk

I denne delen skal jeg belyse det teoretiske rammeverket for studien. Det vil si de teoretiske perspektivene, som forklarer begreper og teorier jeg senere skal benytte i drøfting av funn, og for å svare på problemstillingen. Studiens grunnbegreper er forankret i det historiedidaktiske feltet, og er historiebevissthet, historiebruk og minne- og historiekultur. Som problemstillingen viser er historiebevissthet det mest sentrale begrepet, og jeg innleder med å se på definisjoner og teorier knyttet til dette. Jeg har også valgt å se på begrepets plass i læreplanen, da dette er utgangspunktet for undervisning. De to begrepene historiebevissthet og historiebruk er nært knyttet sammen, og denne sammenhengen skal jeg se nærmere på. Jeg skal også belyse hvordan historie brukes av ulike aktører til ulike formål. Videre skiller jeg mellom begrepene minne og historie, før jeg nærmer meg det minne- og historiekulturelle feltet. *Maktens ansikter* er en del av dette feltet, og er en arena for utforskning og læring. Utstillingen og undervisningen tar utgangspunkt i gjerningspersoner, og det er dermed nødvendig å se på hvordan vektleggingen av ulike perspektiver i etterkrigstiden har vært. Til slutt belyser jeg teori om minnesteder, da dette er en arena for undervisning, og svært sentralt i min studie.

### 2.1 Historiebevissthet

Historiebevissthet har helt siden det ble introdusert som begrep, blitt debattert. Begrepet har sjeldent blitt presisert, og debattene har handlet om hvordan det skal forstås (Eikeland, 1999, s. 31). Likevel har historiebevissthet siden 1990-tallet vært etablert som historiedidaktikkens grunnbegrep (Karlsson, 2014, s. 57). Begrepet har imidlertid eksistert lengre enn dette, og Karl-Ernst Jeismann var en av de første som introduserte det. For å kunne grunnngi viktigheten av at elever utvikler historiebevissthet, er det en forutsetning å presisere hva som ligger i begrepet. Dette kan gjøres gjennom å se på Jeismann sine teorier og definisjoner. Halvdan Eikeland har undersøkt historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse i teori og praksis, med utgangspunkt i Jeismann og Anette Kuhn sine teorier. Her kommer det frem at det allerede i 1977 ble poengtert at historiebevissthet er en «indre sammenheng, mellom tolkning av fortida, forståelse av nåtida og fremtidsperspektiver» (Eikeland, 1999, s. 32). I forlengelse av disse poengene har også Bernard Eric Jensen lansert en definisjon av begrepet:

Historiebevisthed = det sagforhold, at i der i det levende menneske- og samfundsliv indgår en erindret fortid såvel som en forventet fremtid => et samspil mellem fortid, nutid og fremtid => inklusiv den 'tavse - dvs. implicitte - viden' herom. (Jensen, 2017, s. 28).

I tillegg til å lansere en definisjon av historiebevissthet, har også Jensen hatt betydning for sammenhengen mellom historiebevissthet og historiebruk i skandinavisk sammenheng. Jeg vil derfor komme tilbake til dette i neste delkapittel. Jørn Rösen har fremmet sentrale bidrag til tenkningen omkring historiebevissthet, og hans arbeider fra 1983 og 1989 har forsøkt å plassere Jeismann sine definisjoner i en større sammenheng (Eikeland, 1999, s. 33). I hans teorier blir det blant annet vist til at historiebevisstheten er et resultat av en mental prosess, som inneholder både emosjonelle og kognitive, bevisste og ubevisste forestillinger, og disse er av betydning (Eikeland, 1999, s. 33). I følge Rösen skapes historiebevissthet «gjennom en prosess, der det enkelte mennesket organiserer tidsopplevelsen og skaper balanse mellom den objektive, og den subjektive, den indre og

den ytre tid» (Eikeland, 1999, s. 33). Gjennom definisjonene jeg har presentert til nå, kommer det tydelig frem at *tid* er sentralt i begrepets betydning, og vår forståelse av det.

I tillegg til tid, handler også historiebevissthet om samhandlingen mellom mennesker. Historiebevisstheten skapes ofte på individnivå, og knyttes gjerne til subjektivitet og identitet, likevel er den også preget av kulturelle og sosiale føringer (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18). Klas-Göran Karlsson understreker dette ved å si at det grunnleggende er at bevisstheten handler om å vite sammen med andre (Karlsson, 2014, s. 57). Ola Svein Stugu har også fremmet sentrale perspektiver her, og påpeker at historiebevisstheten inngår i alles identitet. På samme måte som identiteter kan være individuelle og kollektive, kan man også snakke om en kollektiv historieforståelse (Stugu, 2016, s. 19). *Maktens ansikter* er et dialogbasert undervisningsopplegg, der et av målene er at elevene skal lære, og utvikle seg sammen med andre. Dette gjør at flere av disse perspektivene er sentrale.

For å foreløpig konkludere med betydningen av at elever utvikler historiebevissthet, har jeg valgt å fremme noen sentrale poenger, løftet frem av de samme historikerne som over. Historiebevisstheten setter oss i stand til å bygge på fortidige erfaringer, og til å ha forestillinger i forhold til fremtiden (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18). Historiebevissthet er også et nødvendig hjelpemiddel når man orienterer seg i tiden, og dermed skaper mening i livet (Karlsson, 2014, s. 13). Ikke minst har en person med en reflektert historiebevissthet, en forståelse for at han er skapt av historiske prosesser, men også at han har evner og kapasitet til å påvirke egen situasjon, og til å selv skape historie (Stugu, 2016, s. 19). Jeg innledet kapitlet med et historisk bakteppe for å forklare begrepet, og avslutter med disse poengene nærmere de aspekter som knytter seg til min målgruppe. Dette er som nevnt elever i videregående skole, og i det følgende skal jeg se på begrepets plass i læreplanen.

### 2.1.1 Historiebevissthet i læreplanen

Læreplanen er et nasjonalt styringsdokument med forskrifter til opplæringsloven. Den kan på mange måter sees på som en bærebjelke i skolen, da målet er at den skal styre innholdet i opplæringen. Jeg har valgt å nærme meg historiefaget i videregående opplæring, med spesiell vekt på studieforbereende fag. LK20 har tredd i kraft i de fleste fag, både i grunnskolen og i videregående skole, men for historiefaget vil ikke dette skje før august 2022. I den sammenhengen er det interessant å se de to læreplanene opp mot hverandre, med spesiell vekt på hvilken plass historiebevissthet har hatt, og nå vil få. Som kjent har læreplanen lenge vært preget av mange kompetansemål. Nå har disse blitt færre, og elementer som tverrfaglige tema og kjerneelementer har fått sin sentrale plass.

I LK06 er historiebevissthet kun nevnt eksplisitt i formålet med faget:

Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger (...). Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Likevel kan man finne elementer som viser til utvikling av historiebevissthet andre steder i læreplanen. Faget har frem til nå vært delt i to hovedområder, hvor det ene kalles *Historieforståelse og metoder*. Her står det at:

Historieforståelse og metoder handler om hvordan mennesker tenker forskjellig om fortiden, og hvordan dette kommer til uttrykk i fortellinger og i historiske framstillinger. Hovedområdet handler om hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert. Kildekritikk, analyse av historiske framstillinger og vurdering av historiske forklaringer vektlegges (...) (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

I LK20 har begrepet fått en fornyet og sentral plass. Formål med faget kalles nå *Fagets relevans og sentrale verdier*, og her står det at:

Elevene skal videre utvikle forståelse av verdier som likeverd, likestilling og etisk bevissthet gjennom historiebevissthet, historisk empati og perspektivmangfold. Ved at elevene arbeider utforskende med historie og utvikler kildekritisk kompetanse, styrkes deres nysgjerrighet, engasjement og kritiske tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Historiebevissthet har også blitt ett av de fire nye kjerneelementene i LK20, og dermed en av de viktigste delene av faget. *Historiebevissthet* blir formulert slik:

Elevene skal forstå seg selv som historieskapte og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid. Elevene utvikler historiebevissthet ved å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget. I tillegg må elevene kunne utvikle historisk empati, samtidig som de tilegner seg historisk oversikt (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

I LK20 har kompetansemålene blitt færre. Likevel finnes det flere som er relevante for min studie. Elevene skal blant annet «reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til fremtiden», «reflektere over hvordan fortiden brukes av ulike aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken» og «sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Et annet nytt aspekt som gjelder kompetansemålene i faget, er at konkrete hendelser i mindre grad tar plass. Likevel er det to konkrete hendelser som står igjen, og disse er verdenskrigene og holocaust. Her skal elevene «drøfte bakgrunnen for verdenskrigene og et utvalg andre sentrale kriger eller konflikter, og reflektere over om fredsslutninger har bidratt til å skape fred og forsoning» og «reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Disse er også relevante. For at elevene skal oppnå kompetansemålene, og utvikle historiebevissthet, er det en forutsetning at historien blir tatt i bruk. I den følgende delen skal jeg se nærmere på dette.

## 2.2 Historiebruk

Historiebruk og historiebevissthet er nært knyttet sammen ved at historiebevissthet aktiveres og kan analyseres gjennom historiebruk, som finner sted på den historiekulturelle arenaen (Karlsson, 2014, s. 70). For å tydeliggjøre denne sammenhengen ytterligere, og som en inngang til å senere drøfte hvordan *Maktens ansikter* er et bruksområde for å aktivere historiebevissthet, vil jeg belyse Jensen sin oversikt over «historiebevissthedens dannelses- og brugssteder». Modellen er grafisk fremstilt som en sirkel, hvor midten er personer eller grupperes fortidsbruk. Ved hjelp av piler ut fra sirkelen, poengteres det at mennesker tar i bruk historie til ulike formål, og at historie brukes på ulike områder. Noen av dannelses- og brugsstedene som trekkes frem er skolefag, bilder, minnesmerker, film, museer og familiehistorier (Jensen, 2017, s. 27). Gjennom modellen vises sammenhengen mellom historiebevissthet og historiebruk konkret frem, samtidig som den tydeliggjør at man med et utpreget funksjonelt perspektiv, kan bruke all historie (Karlsson, 2014, s. 70).

I tillegg til å konstatere sammenhengen mellom historiebevissthet og historiebruk er det nødvendig å se nærmere på hva som ligger i begrepet historiebruk. Jan Bjarne Bøe og Ketil Knutsen har formulert noen spørsmål de mener er viktige å stille, for å forstå dette; «hvem bruker historien?», «til hvilket formål?» og «med hvilke virkemidler?» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 13). For å kunne svare på disse spørsmålene, trekkes det frem noen former for

historiebruk. Disse er blant annet den kommersielle, den politiske, den underholdene og skolens historiebruk (Bøe & Knutsen, 2012, s. 13). Karlsson kategoriserer også historiebruksområder, og skiller mellom vitenskapelig, moralsk, eksistensiell, ikke-bruk, og politisk pedagogisk bruk av historien (Karlsson, 2014, s. 72). Grensene mellom kategoriene kan være vanskelig å trekke, og dette handler om at formene ofte går over i hverandre, eller henger sammen. I tillegg kan også hva man sitter igjen med etter å ha tatt i bruk historie være likt, selv om formålet har vært forskjellig (Bøe & Knutsen, 2012, s. 14). Med andre ord, kan bruksområdene overlappe, eller eksistere side om side. Noen ganger i harmoni og gjensidig avhengighet, men også i konflikt (Karlsson, 2014, s. 78).

Flere av bruksområdene er sentrale for min studie. «Ikke-bruk» av historien, viser til et behov for å glemme eller skjule deler av den, og den moralske bruken henviser til å gjenopplage deler av den (Karlsson, 2014, s. 72). Begge disse kategoriene er viktige når det gjelder utstillingens tema. Karlsson (2014) trekker også frem et annet perspektiv her; historie kan brukes for å styrke identitet. Dette kan både gjøres gjennom å underbygge historiske kontinuiteter, eller å tydelig holde fast i fortidens «vi» og «de andre». Dersom man legger dette til grunn, er historiebruken nært knyttet til det grunnleggende behovet for å bli en del av historien, til følelser av trygghet og stabilitet, eller motsetningen, som denne innsikten også kan fremkalle (Karlsson, 2014, s. 73).

Viktige perspektiver om historiebruk er også blitt lansert av Stugu, som påpeker at dette er et tverrfaglig felt, som har vært i sterk vekst de senere årene (Stugu, 2016, s. 11). Han poengterer at historiebruken henter impulser og tilnærminger fra en rekke ulike disipliner, og blant disse trekkes historiedidaktikken frem. Han henviser til Karlssons historiebruks-typologi, og mener i likhet med Karlsson selv, at disse kategoriene ikke er gjensidig utelukkende, og at de glir over i hverandre. Å tro at konkrete eksempler på historiebruk kan plasseres entydig i bare en av kategoriene er uheldig og ufruktbart (Stugu, 2016, s. 13). Selv har han utformet en modell som forsøker å se tilnærmingene i sammenheng. Her skiller det mellom historie som redskap, orientering og opplevelse. Motivene for å bruke historien til disse formålene er plassert i midten av modellen, og de viktigste gruppene som bruker historien er plassert under (Stugu, 2016, s. 15). Historie som orientering, er en kilde til kunnskap og innsikt, som legger grunnlag for undring, mening og sammenheng (Stugu, 2016, s. 16). Dette gjør denne kategorien mest sentral for min studie.

På samme måte som i historiebevisstheten, er også tidsaspektet sentralt i historiebruk. Utgangspunktet for studiene om historiebruk, ligger mer i nåtiden enn i fortiden, og det er samtidens bruk av historie som er av interesse (Bøe & Knutsen, 2012, s. 15). Sagt med andre ord; «det er ikke fakta om fortiden eller om vitenskapelige resultater, men bruken av fakta som står i fokus. Det er ikke de fortidige oppfatningene, men oppfatningen av disse oppfatningene som studeres» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 15). Disse perspektivene deler Stugu, som fremhever at det er ikke fortiden i seg selv som er viktig, men tolkningene av fortida, og funksjonene de kan ha i samtida (Stugu, 2016, s. 11). I den videre delen skal jeg se nærmere på begrepene minne og historie, før jeg beveger meg videre til minne- og historiekulturen. Sammenhengen mellom disse er tydelig gjennom at historiebevissthet kommer til uttrykk og kan undersøkes i historiekulturen, som er den arenaen der samhold vurderer hvilken historie som skal gis oppmerksomhet (Karlsson, 2014, s. 65).

## 2.3 Minne og historie

Det minne- og historiekulturelle feltet er omfattende, og inneholder mange ulike teoretiske perspektiver. På bakgrunn av oppgavens omfang, samt temaene min studie beskjeftiger seg med, har jeg valgt å trekke frem teori om omhandler, forener og skiller de to begrepene



*minne og historie*. Perspektivene kan sees på som en videreføring av historiebevissthet og historiebruk, og som en inngang til å nærme meg det minne- og historiekulturelle feltet.

*Minne og historie* blir i flere sammenhenger brukt om hverandre. Likevel mener forskere at det finnes elementer som skiller de to begrepene fra hverandre. En vanlig måte å se på forholdet mellom dem, har vært å si at de viser til ulike tilnærminger til fortiden. Minnet ser bakover fra en bestemt nåtid, mens historie har som mål å vise hva som faktisk skjedde, og «hvorfør det gikk som det gikk» (Stugu, 2016, s. 29). Å vise hva som «faktisk skjedde», kan sees på som en umulig oppgave, desto lengre unna man kommer historiske hendelser. Slik sett kan minner i flere sammenhenger være et bedre begrep å bruke. Dette gjelder også for *Maktens ansikter*, så jeg vil derfor komme tilbake til det. Flere forskere har viet begrepene et historisk blikk. Det trekkes frem at minner kan forstås som å bruke fortiden til å gjøre nåtiden og fremtiden meningsfull, mens historie tradisjonelt sett har vært forstått som fortellinger om fortiden, og faget om hvordan man kommer frem til kunnskap om fortiden, gjennom kilder (Dessinguè & Knutsen, 2021, s. 27). Med disse poengene kommer det tydelig frem at tidsaspektet er sentralt i hva som skiller begrepene.

Anne Eriksen har også drøftet ulike perspektiver i tilknytning til dette fagfeltet. Hun skiller mellom begrepene fortid og historie, og peker på at dette heller ikke er det samme. Fortiden er tapt, og er ikke tilgjengelig gjennom noe annet enn erindring, fortolkninger eller fortellinger. Historie på den andre siden, er fortolkninger av, og bevisstheten om fortiden (Eriksen, 1999, s. 13). I hennes skille mellom minne og historie, løftes det frem at fortiden er til stede på en annen måte i minner enn i historie (Eriksen, 1999, s. 71). Disse poengene får en utvidet betydning i min studie, hvis man ser dette i relasjon til krigen. Historier knyttet til okkupasjonsårene, ble gjerne uttrykt gjennom det tidsvitner sa i tiden etterpå, og i den sammenhengen er utsagnet «det var noe annet under krigen» (Eriksen, 1995, s. 23) sentralt. Sitatet tydeliggjør forskjellen mellom minne og historie, samtidig som det viser at det kan være en sammenheng i hvordan man har brukt og forstått begrepene i etterkrigstiden. Stugu (2021) tydeliggjør dette ytterligere, ved å poengtere at minner er at noen ser seg tilbake og kaller frem bilder av noe som har vært. Disse bildene trenger ikke å referere til en faktisk fortid, det er tilstrekkelig at det blir fremstilt forestillinger av fortida (Stugu, 2021, s. 15). Han skriver også at hver og en av oss har individuelle minner, men når disse blir parallelle, og delt innenfor kommunikative fellesskaper, kan man snakke om kollektive minner (Stugu, 2021, s. 15). Disse kollektive minnene kan gjerne oppstå, og utvikles i den tilrettelagte minne- og historiekulturen.

## 2.4 Minne- og historiekultur

*Maktens ansikter* har blitt en del av den norske minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig. Når slike utstillinger og undervisningsopplegg får ta plass i den norske offentligheten, har det foregått et utvalg basert på en fortidig virkelighet, hvor et av mange formål er å minnes. Historiekulturen kan oppfattes som en dobbel prosess, hvor den ene handler om at historie formidles fra en avsender til en mottaker, og den andre som handler om at historien vurderes som anvendbar og relevant, eller ikke (Karlsson, 2014, s. 65). På bakgrunn av tematiske prioriteringer i *Maktens ansikter*, vil vektlegging av ulike perspektiver i norsk minne- og historiekultur få størst plass i dette kapitlet. Likevel er både minne- og historiekultur to teoretiske grunnbegreper, som må forklares. Peter Aronsson har definert historiekultur på denne måten: «(...) de källor, artefakter, ritualer, sedvänjor och påståenden med referenser till det förflutna som erbjuder påtagliga möjligheter att binda samman reationen mellan dåtid, nutid och framtid» (Aronsson, 2004, s. 17).

Kollektive minner og minnekultur henger sammen. Når kollektive minner nedfeller seg i kulturprodukter, kan man snakke om en minnekultur (Stugu, 2021, s. 15). Kollektive minner forandrer seg, blir skapt og endret gjennom kulturelle prosesser (Stugu, 2021, s. 16). Innenfor minnekulturen kan man skille mellom kommunikative og kollektive minner, og i den sammenhengen har Jan Assmann bidratt til sentrale perspektiver på feltet. Det understrekes at kommunikative minner viser til den delen av minnekulturen, som befinner seg i hverdagskommunikasjonen hos mennesker eller en nasjon (Assmann & Czaplicka 1995, s. 126). Kulturelle minner på den andre siden, er faste kulturprodukter, som varer lengre enn kommunikasjon. Dette kan for eksempel være representasjoner av fortiden i form av tekster, monumenter eller minnesmerker (Assmann & Czaplicka, 1995, s. 129).

Minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig, vil alltid være representasjoner av fortiden. Det elementære i denne sammenhengen, er som jeg tidligere har pekt på, at det ikke vil være mulig å gjenfortelle fortiden «sånn som den var». Det er nettopp i denne sammenhengen minne- og historiekulturen får sin plass. Fortidens virkelighet vil uavhengig av hvor mange minnesteder og museer man i fremtiden bygger, være tapt, og man kan dermed si at det kollektive minnet om krigen egentlig handler om etterkrigshistorien, fordi det er minnet som er det vesentlige, ikke den faktiske historien som er utgangspunktet for minnet (se f.eks. Grimnes 2009, Nilssen & Reitan, 2021). Gjennom disse perspektivene vil man ikke kunne forholde seg til fortiden som en absolutt sannhet, fordi fortiden kun er tilgjengelig gjennom kulturelle representasjoner (Nilssen & Reitan, 2021, s. 297). Disse poengene er sentrale fordi målet med besøket på Falstad ikke er at elever skal lære historie «sånn som det var», men at de blant annet skal forstå at hvordan vi ser på historie, er preget av ulike prosesser, tilnærminger og hvem som har fortalt om fortiden.

#### 2.4.1 Vektlegging av ulike perspektiver i norsk minne- og historiekultur

Forskere peker på at vi lever i en uryddig tid, hvor det er usikkert hva vi bør huske, hvordan vi skal huske det, og hvem «vi» er som skal huske (Eriksen, 2016, s. 45). Dette er viktige spørsmål i denne delen, hvor jeg skal se nærmere på hvilke perspektiver som har fått plass i norsk minne- og historiekultur etter okkupasjonsårene. Grunnen til at jeg har valgt å inkludere teori om dette, er fordi *Maktens ansikter* tar utgangspunkt i et perspektiv, som tidligere har hatt liten plass i minnekulturen. At minnekulturen ikke er statisk, kommer tydelig frem på Falstad. Minnestedet har i løpet av de to siste tiårene vært gjennom mange faser av utvikling, og dette gjelder spesielt restaurering og tilrettelegging i den gamle kommandantboligen (Nilssen & Reitan, 2021, s. 308). Disse endringene understreker at desto lengre unna krigen og folkemordet man kommer i tid, desto flere og mer mangfoldige blir de kulturelle uttrykkene som forteller om fortiden (Nilssen & Reitan, 2021, s. 309).

Thomas Hylland Eriksen har poengtert at dersom man ikke lager utstillinger som viser skam, får man heller ikke mulighet til å lære av sine feil (Eriksen, 2016, s. 52). I den sammenhengen har han også hevdet at Norge er et land som har en tendens til å feire sine seiere, og glemme sine nederlag (Eriksen, 2016, s. 52). Dette finner støtte hos Anne Eriksen, som påpeker at okkupasjonsårene lenge ble fortalt som en sammenhengende heroisk motstandskamp, som styrket samholdet og den gode moral. «Ikke som en fem år lang, sammenhengende ydmykelse, der hundre tusener av gode nordmenn lot seg dupere av den rasistiske og antidemokratiske nazismen» (Eriksen, 2016, s. 52). Etterkrigstidens nasjonale historie om okkupasjonstiden spant lenge rundt motsetninger. Primært ble det betraktet som en kamp mellom gode nasjonale krefter på den ene siden, og unasjonale krefter på den andre (Grimnes, 2009, s. 481). Med andre ord; en patriotisk grunnfortelling bygd opp rundt entydige motsetninger, som godt og vondt, rett og galt, overgriper og

offer. I et slikt bilde forsvinner både gråsoner og moralske dilemma, og det ble lite rom for tilskuere, medløpere og andre mellomposisjoner (Stugu, 2021, s. 77).

I løpet av oppgaven vil det komme frem at *Maktens ansikter* forsøker å møte noen av disse problemstillingene, og gjerningspersonenes perspektiv er sentralt. Gråsonene har vært fraværende, og flere nordmenn stilte seg på tyskernes og nasjonalismens side. Dette har skapt flere debatter, både om oppgjøret som ble holdt i etterkant av krigen, men også om hvordan man forholdt seg til dem som hadde vært gjennom oppgjøret, og sonet sin dom (Grimnes, 2009, s. 481). Bare et fåtall av dem som ble tiltalt for ugjerninger, straffedømt, og utsatt for statlig forsømmelse, ble sett på som gjerningsmenn, de andre ble oppfattet som medløpere (Syse, 2011, s. 189). Medløperne har slik det ser ut, ikke fått så stor plass i den norske minne- og historiekulturen, og både Falstad og Grini var lenge tvetydige bilder på et system av gode norske fanger på den ene siden, og Gestapo-regimet på den andre (Nilssen & Reitan, 2021, s. 304). Noe av grunnen til at minne- og historiekulturen har vært preget av slike motsetninger, kan være at hendelser det er grunn til å være stolt over, og som har bygget opp nasjonens selvilde, har fått mye oppmerksomhet, mens de mindre ærerike sidene ved dette har blitt marginalisert (Nilssen & Reitan, 2021, s. 316).

Poengene jeg har fremmet her, vil være interessante å se i lys av hva elevene tenker om gjerningspersonene, og hvordan de omtaler dem etter å ha deltatt på undervisningen. Uansett hvilke deler av historien som fremheves, og hvilke perspektiver som før har tatt plass, er det nå et faktum at det på Falstad undervises om okkupasjonsårene, med utgangspunkt i overgrepsperspektivet. I utarbeidelsen av dette undervisningsopplegget, er det gjort flere didaktiske overveielser. I den sammenhengen er spørsmålet om hvilket grunnlag, og med hvilke kriterier vi velger ut gjenstander og historier som skal få evig liv, i motsetning til dem som skal ha et kort liv preget av forfall og glemsel (Eriksen, 2016, s. 50) sentralt. Noe av dette utvalget skjer i fagdidaktiske vurderinger, og noe skjer på tilrettelagte minnesteder. I det følgende skal jeg se nærmere på teoretiske perspektiver for betydningen steder kan ha i pedagogisk praksis og minnekulturell sammenheng.

## 2.5 Stedets kraft og betydning

Hvert år besøker hundrevis av elever ulike minnesteder og museer, ofte i regi av skolen. Det påpekes av Lise Kvande og Nils Naastad at i historiedidaktikken, og spesielt når det gjelder historiebevissthet, er sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, det mest essensielle i historieundervisning og historieforståelse. Stedet definerer på mange måter denne sammenhengen, og kan dermed være et naturlig utgangspunkt for å utvikle elevers historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2020, s. 225). Steder kan være så mangt, men i min studie dreier det seg om historiske steder, og historiske bygninger. Dersom kravet for at en historisk bygning er at den forteller noe om tiden den kommer fra, er de fleste bygninger historiske, det vesentlige er at bygningene ikke forteller noe uoppfordret, og svarene man får, vil avhenge av spørsmål man stiller (Kvande & Naastad, 2020, s. 227). Kommandantboligen er en historisk bygning, men uten bakgrunnskunnskap og videre formidling, vil den ikke fortelle stort mer. Man vil kunne se at deler er restaurert, og at deler er eldre, men ikke mer. Dette er relevant fordi steder kan ha en kraft i seg selv, men at de gjerne ikke får en utvidet betydning, før man tillegger dem noe mer.

Hvis man tillegger stedet Falstad og kommandantboligen begrepet minne, har betydningen straks blitt utvidet. For min studie er det minnesteedet og dets funksjoner som er sentralt. Et minnesteedet kan forklares ut fra Falstadsenterets egen definisjon, som også Reitan har referert til. Minnesteedet er steder for erfaring, fortelling og formidling (Reitan, 2011, s. 51). Betegnelsen minnesteedet er med andre ord enkel å forstå når det er snakk om de fysiske

stedene, som det også er knyttet tolkninger og fortellinger til, eller hvis det med hensikt er bygd opp med minnesmerker, museer eller andre markeringer (Stugu, 2016, s. 78). Hvis man studerer begrepet minnested i internasjonal sammenheng, kan man derimot finne historikere som poengterer at minnesteder også er knyttet til sentrale personer, hendelser eller kulturprodukter (Stugu, 2016, s. 78). Både Stugu og flere andre forskere viser til Pierre Nora, som i sine beskrivelser brukte ordet *lieu*. Dette viser ikke bare til geografiske steder, men også virtuelle steder. Ordene *lieu memoriae* ble dermed oversatt til «steder i minnet». Gjennom Noras definisjon blir altså minnestedet et komplekst sted med ulike funksjoner (Stugu, 2016, s. 79). Dette får man også en dypere innsikt i, gjennom Noras voluminøse trebindsverk kalt *Realms of Memory: Rethinking the French Past*. Vol. 1: *Conflicts and Divisions*, Vol 2: *Traditions* og Vol 3: *Symbols* (Nora, 1996).

I likhet med minne- og historiekulturen, er også minnestedene i stadig utvikling. Å etablere minnesteder i etterkant av historiske hendelser er svært vanlig, og årlig foregår det prosesser med mål om å etablere eller utvikle slike. Dette skjer både direkte, men også lenge etter hendelsene har funnet sted. Kommandantboligen var klar i 2021, og dette forteller at man stadig har behov for å forme, og utvikle minnesteder, som kan fortelle nye deler av historien. Likevel er det ikke slik at dette alltid har vært et ønske, og spesielt ikke fra dem som opplevde krigen. Nilssen og Reitan viser til hva den italiensk-jødiske forfatteren og forskeren Primo Levi mente at de fleste holocaust-overlevende ønsket skulle skje med stedene etter krigen. Han mente de ønsket å kvitte seg med alt. Sett i ettertid ville dette vært feil, spesielt i forhold til den pedagogiske effekten det ville ha å ta vare på dette til fremtidige generasjoner (Nilssen & Reitan, 2021, s. 293). Da krigshendelsene kom mer på avstand, etablerte det seg et nytt syn på levningene fra etterkrigstida. Det var ikke bare praktiske grunner til at det ikke ble fjernet, det var også en politikk som sa at det skulle tas vare på, som historisk lærestykke (Stugu, 2021, s. 137). På denne måten har altså minnesteder gått fra å være steder for å minnes, til å også bli steder for læring.

Minnesteder skal altså tjene ulike funksjoner i samfunnet, og en grunntanke er å forvalte den kulturarven og kunnskapen, om en fortid som ikke lengre hører til i kommunikasjonen mellom generasjoner som ikke opplevde krigen (Nilssen & Reitan, 2021, s. 294). De senere år, og i takt med de overlevedes bortfall, har også stedene fått en forsterket status som sannhetsbevis for nazismens forbrytelser (Reitan, 2011, s. 51). Stedene har også en egen evne til å kalle frem minner, samtidig som de kan vekke interesse for hendelser og mennesker som levde før, som nettopp har gitt stedene sitt uttrykk (Stugu, 2021, s. 132). I videre forstand kan også fysiske steder utløse, holde fast og forsterke minnet, noe som igjen gir grunnlag for å stille spørsmål (Stugu, 2021, s. 132). Som jeg tidligere har nevnt, er nettopp disse spørsmålene avgjørende for hva stedene forteller.

Selv om minnesteder tjener flere formål i samfunnet, har også medaljen en bakside som er verdt å erkjenne. En av disse kommer tydelig frem når Nilssen og Reitan i sin bok, henviser til et intervju med holocaust overlevende Robert Savonick, og hans møte med Auschwitz 50 år etter han var fange i leiren. I intervjuet sier han blant annet «Når du ser disse køyesengene i tre etasjer, når det har blitt et museum her, så sier det i grunnen så lite. For fangene mangler, lukta mangler» (Nilssen & Reitan, 2021, s. 291). Disse tankene underbygger utfordringen med at stedliggjøring av fortiden, kan føre med seg en risiko i form av intellektuelle forenklinger (Reitan, 2011, s. 50). Utfordringene henger også sammen med Kyrre Kverndokk sin kritikk av skoleturer til Auschwitz. Han peker i denne sammenhengen på to didaktiske hovedutfordringer. Den ene handler om den emosjonelle, hvor han peker på at det bør legges vekt på at innlevelse ikke skal være et primærmål og den andre, som er den kognitive. Her handler det om at den refleksive dimensjonen ved

læringsprosessen bør styrkes (Kvendokk, 2011, s. 161). Den siste utfordringen i denne sammenhengen er at det finnes lite kvalitativ og kvantitativ forskning på læringseffekter ved besøk til minnesteder etter andre verdenskrig. Reitan stiller spørsmål til om en undervisning på Falstad, Berg eller i Grini-landskapet vil forsterke elevens demokratiske, tolerante og humanitære forråd, og om et slikt besøk vil kunne vaksinere den oppvoksende generasjon mot fremmedhat (Reitan, 2011, s. 62). Dette er viktige spørsmål i min studie.

## 2.6 Oppsummering

I denne delen har jeg definert de mest sentrale grunnbegrepene; historiebevissthet, historiebruk og minne- og historiekultur. Jeg har også fremmet teori rundt vektlegging av ulike perspektiver i norsk minne- og historiekultur, samt stedets kraft og betydning. Dette vil være sentralt for studiens drøftingsdel. Teorien jeg har trukket frem, vil sammen med tidligere forskning og innsamlet datamateriale danne grunnlaget for utvikling av empiri. Til slutt vil jeg poengtere at motivasjon er et felt som har fått en viss plass i denne studien, og som i en pedagogisk sammenheng hadde trengt en teoretisk gjennomgang i dette kapitlet. Basert på studiens omfang har jeg valgt å løse dette ved å drøfte perspektivene som omhandler motivasjon, opp mot didaktikk og pedagogikk som tangerer minnesteder, og bruk av historiske levninger. Neste kapittel handler om min metodiske tilnærming i studien. Her vil blant annet forskningsdesign, studieobjekt og informanter bli presentert.

## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere studiens forskningsdesign. Dette inkluderer hvilket kunnskapssyn jeg som forsker innehar, hvilket teoretisk perspektiv dette er forankret i, og hvilke metoder jeg har valgt for innhenting av data. Jeg vil også som en del av forskningsdesignet, presentere både studieobjekt og informantene som deltok i studien, samt grunngi hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen. Avslutningsvis vil jeg trekke frem hvordan jeg har kvalitetssikret min forskningsprosess i form av etiske hensyn, validitet og reliabilitet, og hvilke forforståelser jeg hadde med inn i prosjektet.

### 3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er en beskrivelse av studiens hvem, hva, hvor og hvordan (Thagaard, 2018, s. 50). For å grunngi hvordan mitt forskningsdesign er valgt og bygd opp, har jeg tatt utgangspunkt i Michael Crotty's fire kategorier for hva som kan inngå i et slikt design. Modellen er utviklet med formål om å skape et utgangspunkt for alle forskningsprosjekter, og kategoriene er; epistemologi, teoretisk perspektiv, metodologi og metode.

Epistemologi er en måte å forstå og forklare hvordan vi vet det vi vet (Crotty, 1998, s. 3). Det er dreier seg altså om teori om kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 66). Kunnskapssynet som ligger til grunn for mine valg av problemstilling, metode og analyse er det konstruktivistiske. I dette synet får den sosiale, kulturelle og historiske settingen mennesker lever i, betydning for deres oppfattelse og forståelse (Postholm, 2005, s. 22). Dette betyr at man ikke er ute etter kunnskap som er gitt en gang for alle. Man er ute etter kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening, skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (se f.eks. Postholm, 2005, s. 21, Crotty, 1998, s. 8). Målet i min studie er å finne ut hvordan fenomenet *Maktens ansikter* kan bidra til å utvikle elevers historiebevissthet. Undervisningen er dialogbasert, og for å svare på problemstillingen er det en forutsetning å lytte til, og forstå elevenes sosiale samhandling. Verken kunnskap i et konstruktivistisk syn, eller historiebevissthet er statisk, og samtalene mellom elevene vil være avgjørende; ikke hva enkeltmennesket sitter igjen med av formalisert kunnskap.

Teoretisk perspektiv handler om den filosofiske holdningen som informerer metodologien, og som setter prosessen av innhenting av data inn i en kontekst (Crotty, 1998, s. 3). Det handler i likhet med epistemologien, også om mitt standpunkt som forsker. I min studie beveger jeg meg innenfor fenomenologien. Jeg har allerede pekt på at det er elevers møte med fenomenet *Maktens ansikter* jeg studerer. Det er undersøkelsen og beskrivelsen av verden, eller i dette tilfellet undervisningsopplegget, slik elevene erfarer det direkte og umiddelbart, som er forsøkt realisert i studien, og i en fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning (Kvarv, 2014, s. 87). I min studie er det empiriske materialet styrende for utvikling av ny kunnskap. Teorien vil fungere ved siden av, noe som er sentralt i fenomenologien (Szklański, 2011, s. 106). Som metodologi tar fenomenologien sikte på å fokusere på essensen av menneskelige erfaringer (Szklański, 2011, s. 107). At empirien er styrende for utvikling av ny kunnskap, henger også sammen med den tredje kategorien.

Metodologi er prosessen som ligger bak valg av bestemte metoder, som igjen vil føre til de ønskede resultatene (Crotty, 1998, s. 3). For å få samlet inn et mest mulig relevant og hensiktsmessig materiale, må metodene være grunngitt på en god måte. I min studie

forsøker jeg ikke å finne et subjektivt svar på bestemte spørsmål, eller å avdekke bredde i et utvalg. Jeg ønsker derimot å gå i dybden på det et utvalg informanter reflekterer rundt et fenomen, og i den forbindelsen er kvalitative metoder best egnet. De kvalitative forskningsmetodene, og den kvalitative tilnærmingen fenomenologi, er utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). Dette gjøres i min sammenheng best ved hjelp av tre metoder.

Den første og mest åpenbare metoden jeg valgte var gruppeintervjuer. I denne metoden er det samtalen mellom mennesker som står sentralt. Jeg valgte å belyse hva- og hvorfor-spørsmål, og utdype fremfor å generalisere, og derfor egnet gruppeintervjuet seg godt (Brandt, 1996, s. 146). Gruppeintervjuer beskrives som en kollektiv, rasjonell og dynamisk metode, som bygger på at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker (Brand, 1996, s. 146). Dette knytter metoden tett til den fenomenologiske kunnskapstradisjonen. Den andre metoden jeg valgte var et såkalt ansikt- til ansikt- intervju mellom meg og en informant (Tanggaard & Birnkmann, 2012, s. 18). Denne benyttet jeg i møte med pedagogene, for å supplere gruppeintervjuene, og for å få et innblikk i deres opplevelser fra deres ståsted. Denne metoden er også nært knyttet til fenomenologien, da den fungerer som et medium som kan uttrykke menneskelig erfaring (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 20). Den siste metoden jeg benyttet var observasjon. Denne egner seg godt når man ønsker direkte tilgang til det man undersøker, for eksempel samhandlingen mellom mennesker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 118). Det finnes ulike tilnærminger til observasjon, og jeg valgte å fungere som «en flue på veggen».

## 3.2 Studieobjekt

Før jeg belyser hvordan datainnsamlingen foregikk, er det en forutsetning å presentere studieobjektet i mitt prosjekt. *Maktens ansikter* er som nevnt navnet på både en utstilling og et undervisningsopplegg. Utstillingen er ment for alle besøkende, og undervisningen er produsert for elever på videregående skole. De to er nært knyttet sammen, og deler av utstillingen blir direkte tatt i bruk i undervisningsopplegget. Sistnevnte krever imidlertid en bredere gjennomgang, da det er det som har vært mitt studieobjekt. Gjengivelsen er basert på mine observasjoner i løpet av oppholdet på Falstad. Når jeg ulike steder refererer til *undervisningsopplegget* er det opplegget som helhet, med alle aktiviteter jeg henviser til. Når jeg refererer til *Maktens ansikter*, gjelder det både undervisningen og utstillingen.

Undervisningsopplegget foregår i den tidligere kommandantboligen, og dagen starter med at pedagogen som skal følge elevgruppen møter de ved bussen, før de går sammen dit. Elevene tar plass i den største peisestua, og opplegget begynner med en kort gjennomgang av husets historie. Den første aktiviteten er *Etiske dilemma*. Pedagogen leser opp påstander elevene skal ta stilling til, ved å stille seg i et av de fire hjørnene i rommet. I hjørnene henger det lapper hvor det står «enig», «sterkt enig», «uenig» og «sterkt uenig». Alle dilemmaene omhandler makt, og elevene diskuterer dem i plenum. Den andre aktiviteten er *Greven og grevinnen*; en øvelse om skyld og makt. Pedagogen leser en historie, som går ut på at greven har beordret en vakt til å skyte grevinnen om hun forlater slottet, noe som skjer. På rømmen møter hun ulike aktører, som kunne hjulpet henne ut av situasjonen. Elevenes oppgave er å rangere skyld og ansvar. Øvelsen utføres i grupper, før de skriver opp rekkefølgen på et stort ark, og diskuterer sammen. Tredje øvelse er *Case 880*; utdrag fra avhør i forbindelse med en rømningssak ved fangeleiren, hvor innsatte ble skutt. Elevene skal i grupper bli kjent med sin person, fortelle om han for de andre, før man diskuterer skyldspørsmålet. Den siste aktiviteten er et stasjonsarbeid hvor elevene skal jobbe fritt og i grupper. Her blir utstillingen direkte tatt i bruk, ved at elevene

skal utforske deler av den. I andre stasjoner skal elevene se et videoklipp, eller høre på lydklipp, og svare på spørsmål. Alle stasjoner er knyttet til makt, krig og Falstad fangeleir.

### 3.3 Utvalg

Da jeg bestemte meg for at det var undervisningsopplegget på Falstad som skulle være mitt studieobjekt, var neste trinn å skaffe et utvalg informanter blant pedagoger som leder undervisningen, og elever som skulle delta. Utvelgelsen av informanter er grunnlagt i en kombinasjon av det Thagaard (2018) kaller strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Jeg tok først kontakt med Falstadsenteret, med en forespørsel om å bruke stedet i min studie. Representantene var svært positive til prosjektet, og ønsket meg velkommen. To av pedagogene sa ja til å bli intervjuet, og sendte meg en oversikt over hvilke datoer de hadde undervisning, og hvilke skoler som skulle komme. På grunn av den pågående koronapandemien, og usikkerhet knyttet til nedstenging av samfunnet, ønsket jeg å samle inn data så tidlig som mulig. Strategisk utvalg vil si at man velger informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Mitt krav var at informantene var elever fra videregående skole, som skulle besøke Falstad. Jeg tok videre kontakt med skolene som var tilgjengelig i den perioden jeg skulle innhente data, derav tilgjengelighetsutvalg. Skolene jeg kontaktet, sa ja til å delta.

Når det gjelder størrelsen på et utvalg vurderes dette ofte i forhold til et metningspunkt (Thagaard, 2018, s. 59). Dette var den andre grunnen til at jeg valgte å gjennomføre datainnsamlingen tidlig. Dersom jeg ikke hadde hatt et tilstrekkelig utvalg, kunne jeg gått tilbake og kontaktet nye skoler. Det som kjennetegner kvalitative metoder, er at man forsøker å få mye informasjon, om et begrenset antall personer (Johannessen, et al, 2010, s. 104). Disse perspektivene var sentrale når jeg valgte antall pedagoger jeg skulle intervju. Det er fire pedagoger som underviser dette opplegget på Falstad. Det vil si at jeg kunne intervjuet alle, for å få frem alles synspunkter på de spørsmålene jeg hadde. Jeg vurderte det imidlertid dit at dette ikke var et behov jeg hadde, da disse intervjuene var ment som et tillegg, for å få frem flere perspektiver på undervisningsopplegget. Med dette tatt i betraktning, mener jeg at to pedagoger var det mest hensiktsmessige utvalget.

Antall gruppeintervjuer ble også vurdert i forhold til et metningspunkt. Informantene i hver gruppe derimot, ble valgt på grunnlag av andres erfaringer når det gjelder størrelse. I gruppeintervjuer skiller man ofte mellom minigrupper, som består av tre til fem informanter, og ordinære grupper, som består av over seks (Johannessen, et al, 2010, s. 105). Jeg valgte å benytte minigrupper, da det er flere fordeler med et slikt utvalg. Disse er blant annet at man får høre mest mulig fra hver deltaker, at det er enklere å åpne seg i mindre grupper, og at det er større sjanse for å få frem detaljerte historier (Johannessen, et al 2010, s. 105). Alle disse styrkene var viktige for meg i innhenting av data. En styrke som trekkes frem i ordinære grupper, er at man får frem en bredde i synspunkter, holdninger og erfaringer (Johannessen, et al 2010, s. 106). Gjennom at mitt utvalg besto av til sammen 16 informanter, mener jeg likevel at jeg oppnådde en slik bredde.

En potensiell svakhet i større grupper, kan være at noen deltakere blir mindre synlige. Dette opplevde jeg i to av intervjuene, og jeg er derfor fornøyd med at jeg ikke valgte større grupper. Når det gjelder informantenes egenskaper, kan en svakhet være at gruppene er homogene, altså at det er liten variasjon i erfaringer rundt det gitte tema, og med det, rundt holdninger og meninger (Johannessen et al, 2010, s. 108). Siden jeg benyttet et tilgjengelighetsutvalg, hadde jeg ingen forutsetninger for å vite noe om elevene før dagen jeg møtte dem. En av gruppene var nettopp homogene, ved at de var fra samme sted, hadde lik interesse for dagens tema, og hadde vært på Falstad før. Jeg oppnådde



også en variasjon i informantene, ved at den ene klassen som går på privatskole, besto av elever fra ulike fylker, og at to av klassene besto av elever med kortere botid i Norge. Jeg etterstrebet også variasjon i kjønn i mitt utvalg. I det følgende skal jeg kort presentere informantene, så det blir enklere å henge med når jeg skal belyse funn og drøfte resultater.

### 3.3.1 Presentasjon av informanter

Studien består som nevnt av 18 informanter. For å ivareta deres anonymitet, og for å gjøre fremstillingen av funn mest mulig ryddig, har jeg valgt å gi informantene fiktive navn, fremfor å bruke tall. Pedagogene har jeg kalt Anne og Per, og elevene fikk navn med forbokstav ut fra hvilken gruppe de er med i. Alle elevene i den første gruppen fikk tilfeldige navn på A, gruppe to på B, gruppe tre på C og gruppe fire på D. «Anne» er pedagogen jeg fulgte over flest dager på Falstadsenteret. Hun ledet undervisningen to av dagene, i tillegg til pilotobservasjonen jeg hadde i forkant av datainnsamlingen. Hun har pedagogisk utdanning og har jobbet på Falstad i en kortere periode. «Per» har jobbet på Falstad lengre, og han fulgte jeg én undervisningsdag. Han har ledet undervisningen siden den sto klar, og har pedagogisk utdanning. Siste dag observerte jeg en pedagog jeg ikke intervjuet.

Alle de fire elevgruppene kommer fra skoler i Trondheim. Gruppe A og B består av elever som er 18 år, og går studieforbredende fag. Gruppe C og D består av elever mellom 18-29 år, som går i såkalte GS-klasser. Dette betyr at de har kortere botid i Norge. Alle elevene i gruppe A har vært på Falstad før, og deltatt på andre undervisningsopplegg. Det kom også frem at alle elevene hadde mye kunnskap om krigen, og at dette var et tema de var svært interessert i. Jeg valgte å kalle disse elevene Arne, Aksel, Anna og Ane. Gruppe B går på en privatskole, og kommer derfor fra ulike fylker i landet. Noen hadde vært på Falstad før, og andre hadde aldri hørt om Falstad før denne dagen. I denne gruppen har jeg kalt elevene Brage, Berit, Britt og Bente. I gruppe C hadde ingen av elevene vært på Falstad før, og de hadde lite kunnskap om både minnstedet og andre verdenskrig fra før. Elevene i denne gruppen har jeg kalt Caroline, Carina, Camilla og Christian. I gruppe D var det heller ingen av elevene som hadde vært på Falstad før. I denne gruppen var det to av elevene som har opplevd krig. Jeg kalte elevene Dina, Dag, Daniel og David. Siden elevene i gruppe C og D aldri hadde vært på Falstad før, besluttet pedagogene at disse gruppene også skulle besøke Falstadsbogen. Gruppe D fikk også en omvisning i hovedbyggets kjeller.

## 3.4 Gjennomføring av datainnsamling

Når jeg nå skal belyse hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen, innebærer dette også en utvidet refleksjon rundt styrker og svakheter ved metodene jeg valgte, samt at jeg innledningsvis skal presentere hvilke forberedelser jeg gjorde. Den første forberedelsen var å gjennomføre en pilotobservasjon. Jeg hadde kun hørt og lest om *Maktens ansikter* før jeg bestemte meg for at dette skulle være mitt studieobjekt, og hadde derfor behov for å besøke stedet på et tidlig tidspunkt. Under denne observasjonen ble jeg bevisst på både hva undervisningsopplegget gikk ut på, og hvilke metoder som egnet seg. Det ble også enklere å utarbeide en intervjuguide. Jeg valgte å gå for en delvis strukturert tilnærming, som vil si at jeg på forhånd hadde fastlåst noen spørsmål, men at jeg basert på hvilke diskusjoner og samtaler som oppstod, kunne korrigere disse, og at rekkefølgen på temaene ble bestemt underveis (Thagaard, 2018, s. 91). Under pilotobservasjonen ble det tydelig at jeg også burde inkludere dette som en metode, da den egner seg godt i kombinasjon med intervjuer, for å tydeliggjøre hva mennesket faktisk gjør (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 22). Rollen min som observatør ble tydelig denne dagen, og jeg bestemte meg for å fungere som en «flue på veggen». Den tredje forberedelsen jeg gjorde var å søke

prosjektet inn til NSD, noe jeg kommer tilbake til i *Etiske hensyn*. Videre skal jeg belyse hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen ved hjelp av hver av de tre metodene.

### 3.4.1 Observasjon

Observasjonene ble gjennomført fire ganger. Alle dagene begynte med at jeg presenterte meg sammen med pedagogen, og informerte elevene om mitt virke. Selv om jeg skulle fungere som en «flue på veggen», vurderte jeg det som både etisk og naturlig å presentere meg og fortelle om mitt formål. Skjult observasjon kan i ulike sammenhenger oppfattes som uetisk (Thagaard, 2018, s. 76). Resten av dagen fungerte jeg som en fullstendig observatør, som vi si at jeg opptrådte helt og holdent på utsiden. Jeg var i settingen hvor handlingene foregikk, uten å være direkte deltaker i handlingsprosessen (Postholm, 2005, s. 64). Jeg valgte å registrere mine observasjoner gjennom en notatblokk, og at jeg forlot rommet og spilte inn korte opptak, hvor jeg fortalte hva jeg hadde sett og hørt.

Styrken med å gjennomføre observasjon alle dagene jeg intervjuet elever, var at jeg fikk et reelt og nøyaktig bilde av hva de hadde deltatt på. Selv om jeg visste hva undervisningen inneholdt, varierte dagene, og mye ble bestemt av elevgruppen. En annen styrke var at det skjedde mye i interaksjonen mellom elevene som underbygger min problemstilling. Dersom informantene i gruppeintervjuene ikke hadde hatt mye å fortelle, ville jeg likevel sittet igjen med et datamateriale. Observasjon uten deltakelse, er den metoden som egner seg best dersom det er grunn til å tro at forskerens tilstedeværelse kan bidra til at det man studerer endrer seg vesentlig (Thagaard, 2018, s. 73). Likevel er en svakhet med denne metoden at det er uvisst hvorvidt min tilstedeværelse faktisk hadde innvirkning. Mitt inntrykk er at elevene raskt glemte at jeg var til stede, og at dette ikke påvirket dem, men siden jeg ikke kjenner elevgruppen, er det vanskelig å vite sikkert. En annen svakhet var at innhentingsstrategien min var relativt ustrukturert. I løpet av fire timer skjer det mye, og det var utfordrende å samle inn alt jeg ønsket ved hjelp av notatblokken, og egne opptak. Siden observasjon var en tilleggsmetode, fungerte det likevel til en viss grad. Dersom dette hadde vært min hovedmetode, hadde jeg gått for videopptak, som sikrer dokumentasjon av både bevegelser, kroppsspråk og tale (Johannessen et al, 2010, s. 130).

### 3.4.2 Intervju

I likhet med observasjon, var også intervjuene med pedagogene en metode som skulle supplere hovedmetoden, og få frem flere perspektiver. En potensiell svakhet med å samle inn data på denne måten, var at svarene til pedagogene kunne påvirke spørsmålene jeg stilte elevene. Jeg valgte derfor å gjennomføre disse intervjuene sist. Gjennomføringen foregikk ved at jeg og pedagogen, med utgangspunkt i intervjuguiden, hadde en samtale jeg tok opp gjennom Nettskjema, og UiO sin diktafon, som NTNU er bruker av i forskning. Styrken med å bruke intervju som metode, er at den er fleksibel, og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser (Johannessen et al, 2010, s. 135). En annen styrke var muligheten for sammenlikning med elevenes svar. Jeg gjennomførte både beskrivende spørsmål, som var knyttet til konkrete hendelser, fortolkende spørsmål, som handlet om hvordan de oppfattet eller tolket hendelser, og teoretiske spørsmål, med mål om å forstå og forklare hendelser (Johannessen, et al, 2010, s. 136). Med dette fikk jeg et rikt materiale, egnet for drøfting og svar på problemstillingen. En svakhet med metoden var at det oppstod en relasjon mellom meg og pedagogene i løpet av de fem dagene jeg var på Falstadsenteret. Vi tilbragte mye tid sammen, og hadde flere uhytidelige samtaler om undervisningsopplegget før intervjuene. Uansett hvor åpen forskeren er i intervjuer, er det ikke mulig å unngå at informantens atferd preges av relasjonen som etableres til forskeren

(Thagaard, 2018, s. 104). Dette var noe jeg var bevisst, og dersom dette hadde vært min hovedmetode, ville jeg tilstrebet færre uhøytidelige samtaler utenfor intervjusituasjonen.

### 3.4.3 Gruppeintervju

Metoden som sikret meg det mest sentrale datamaterialet var gruppeintervjuene. De ble gjennomført på det samme stedet som undervisningen, direkte etter dagen var over. Dette var et bevisst valg, da jeg ønsket innsyn i elevenes umiddelbare tanker og refleksjoner. Jeg innledet gruppeintervjuene med å gå gjennom informasjonsskrivet (vedlegg 1) og samtykkeskjemaet (vedlegg 2) en gang til, for at elevene skulle være klar over hva de deltok på, og hvordan de eventuelt kunne trekke tilbake samtykke. Alle elevene var over 18 år, og det var derfor ikke nødvendig å kontakte foresatte i forbindelse med intervjuene. Jeg benyttet det samme opptakssystemet som hos pedagogene, noe elevene var komfortable med. Intervjuene bar preg av den delvis strukturerte tilnærmingen, og det var ulikt hvilken rekkefølge temaene ble diskutert i. Siden målet med studien er å se på hvordan *Maktens ansikter* kan røre ved elevenes historiebevissthet; en prosess som ofte skjer i samhandling med andre, er jeg ikke i tvil om at dette var den best egnede metoden. I ettertid kan jeg trekke frem styrker, men også noen utfordringer med gjennomføringen.

Den største styrken med gruppesamtaler, er at informantene hjelper hverandre med å tenke og å huske erfaringer og hendelser. Når de hører andre snakke, får de også klargjort hva de selv mener (Brandt, 1996, s. 155). Jeg ble flere ganger imponert over hvor mye av dagen som hadde festet seg hos elevene, og hvor mange refleksjoner de kunne trekke ut av det de hadde opplevd. Mye av grunnen til at samtalene ble så detaljerte, kan være at elevene følte seg trygge sammen, og kunne spille videre på hverandres utsagn og tanker. En annen styrke var at elevene hjalp hverandre med å tolke erfaringene sine, og sette dem i perspektiv (Brandt, 1996, s. 155). Flere av svarene kunne potensielt blitt ensidige dersom jeg hadde valgt å gjennomføre «ordinære» intervju, men siden elevene ble intervjuet i grupper fikk de mulighet til å reflektere over tankene sine, opp mot det medelevene tenkte. En annen styrke ved gruppeintervjuene, var at elevene fikk mulighet til å poengtere både enigheter og uenigheter (Brandt, 1996, s. 157). På forhånd hadde jeg en forventning om at det ville bli en utfordring at elevene var for samstemte. Dette viste seg å ikke stemme. Elevene var ofte uenige, noe som ble gjenstand for fruktbare diskusjoner.

Selv om jeg opplevde at metoden hadde flest styrker, finnes det selvsagt også noen svakheter. Både i «ordinære» intervjuer, og i gruppeintervjuer, kan en svakhet være at informantene konstruerer svar de tror forskeren vil ha. Dette kan potensielt bli forsterket i et gruppeintervju, hvor man i tillegg forholder seg til hva man tror gruppen mener (Brandt, 1996, s. 157). Jeg opplevde ikke dette som en stor utfordring i mine intervjuer. Elevene var ofte uenige med hverandre, men om de konstruerte svar de tenkte jeg ville ha, er derimot vanskelig å si. Det var i alle fall tydelig at elevene forsto at jeg var en utenforstående i forbindelse med undervisningsdagen, og de var ikke redd for å kritisere det de hadde vært med på, eller å stille spørsmål til meg dersom det var noe de ikke forsto, eller syntes var vanskelig å svare på. To svakheter jeg derimot møtte på i intervjuene, var at noen av elevene ble relativt passive, og lot de som snakket høyest, også snakke mest. Jeg opplevde også at de mest dominerende synspunktene ble fremmet (Thagaard, 2018, s. 92) noe som potensielt kan ha ført til at enkelte meninger har «gått tapt».

## 3.5 Kvalitet i forskningsprosessen

I enhver forskningsprosess foretas det mange valg, som har som mål å sikre kvalitet i den forskningen som gjennomføres. Disse valgene er av betydning, og jeg skal i denne delen

trekke frem de valgene jeg har tatt. Jeg innleder med det som sees på som noe av det viktigste i en forskningsprosess, nemlig etiske hensyn. Videre vil jeg komme inn på validitet og reliabilitet, før jeg til slutt vil belyse hvilke forforståelser jeg hadde med inn i prosjektet.

### 3.5.1 Etiske hensyn

Forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018, s. 57). Med bakgrunn i at jeg har valgt en kvalitativ forskning, med intervju og observasjon av mennesker i mitt prosjekt, byr dette på flere etiske hensyn som må tas. Hensynene jeg nå trekker frem er utformet av NESH, men gjengitt av blant annet Thagaard (2018) og Johannessen et al (2010). Det første hensynet jeg i mitt prosjekt måtte ta, var informert samtykke. Dette handler om at informantene skal være informert om hva prosjektet handler om, hva det innebærer for dem å delta, og at de når som helst kan trekke seg ut av prosjektet. Jeg løste dette ved å utarbeide et informasjonsskriv, og et samtykkeskjema som jeg ga informantene. I møte med elevene ble disse som nevnt også gått gjennom sammen før intervjuet startet. Det ble altså gitt både skriftlig og muntlig.

Det andre etiske aspektet med datainnsamlingen er konfidensialitet. Dette handler om at informantenes persondata skal bli behandlet konfidensielt. Dette løste jeg ved hjelp av Nettskjema, som er en side utarbeidet av UiO. Dette verktøyet gir meg som forsker mulighet til å bruke min egen mobiltelefon som opptaksutstyr, ved hjelp av appen diktafon. Jeg har imidlertid ikke mulighet til å høre på, eller bruke opptakene på min telefon. Opptakene blir lagret trygt på et passord beskyttet skjema på nettserveren til UiO. All empiri som er samlet på denne siden, vil automatisk bli slettet etter 90 dager, eller ved prosjektets slutt. Det fremmes også krav til taushetsplikt og anonymitet ved dette prosjektet. Dette løste jeg gjennom å gi informantene fiktive navn og ved å behandle all informasjon som ble gitt i samsvar med personvernreglementet. For å sørge for at planen for gjennomføring var i tråd med de retningslinjene som er satt for slike prosjekter, og for å ha mulighet til å starte datainnsamlingen, søkte jeg også prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som behandlet og godkjente søknaden min (vedlegg 5).

### 3.5.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet sidestilles ofte med prosjektets pålitelighet, og handler blant annet om hvorvidt en annen forsker, som har gjennomført datainnsamlingen på samme måte, vil kunne komme frem til samme resultat (Thagaard, 2018, s. 187). I kvantitative studier vil dette i flere sammenhenger være mulig, men for et kvalitativt forskningsprosjekt, vil reliabilitet på denne måten møte flere utfordringer. For det første er det samtalen som styrer datainnsamlingen. For det andre er observasjonene som gjøres kontekststøttede, og for det tredje bruker man som forsker seg selv som instrument, og dermed vil egne erfaringer være styrende (Johannessen et al, 2010, s. 229). Dette gjør at dataene ikke vil bli tolket på samme måte, som en annen forsker ville gjort. I kvalitativ forskning, vil reliabiliteten heller bli begrunnet i hvorvidt dataene man har samlet inn er gode, og gjennom redegjørelsen for hvordan dataene har blitt utviklet i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Med andre ord, styrkes påliteligheten i prosessen ved beskrivelser av konteksten dataene er samlet inn i, gjennom å ha en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen, et al, 2010, s. 230). Jeg har allerede gitt en beskrivelse av både studieobjekt, informanter og prosjektets tema. I neste kapittel vil jeg komme nærmere inn på hvordan jeg behandlet dataene. Dette gir samlet sett et grunnlag for å forstå og forklare påliteligheten i prosjektet. I *Presentasjon av funn*, har jeg med dette som bakgrunn valgt å fremstille dataene nøyaktig som de ble formulert i innsamlingen. *Presentasjon av funn* baserer seg i stor grad på sitater for å underbygge

påliteligheten, og for å fremheve de viktige dataene jeg samlet inn. Dataene vil likevel være preget av at jeg som forsker og mine informanter, sammen har utviklet empirien.

I kvalitative studier handler validitet om hvordan forskeren har tolket dataene man har samlet inn, og om disse er representative i forhold til virkeligheten (se f.eks. Thagaard, 2018, s. 289, Johannessen et al, 2010, s. 230). Man skiller gjerne mellom intern validitet eller troverdighet, og ekstern validitet eller overførbarhet (Johannessen, et al, 2010, s. 230). For å styrke troverdigheten i et forskningsprosjekt, kan man benytte seg av metodetrianglering, som vil si at man tar i bruk flere ulike metoder i datainnsamlingen. Jeg benyttet meg av både intervju og observasjon, og for å underbygge troverdigheten, kommer jeg til å se empirien fra de ulike metodene i sammenheng. Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene fra forskningsprosjektet kan overføres til liknende fenomener, eller om man lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som også kan være nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen, et al, 2010, s. 231). I tillegg til å svare på problemstillingen, vil jeg også i resultatdelen fremme andre og mer generelle perspektiver. Blant annet et innsyn i hvordan et utvalg elever vanligvis lærer om krig, hvordan motivasjonen øker ved skifte av læringsmiljø, hvordan steder kan være et redskap i utvikling av historiebevissthet, og hvordan et utvalg mennesker mellom 18-29 år karakteriserer gjerningspersoner. Flere av disse aspektene er overførbare til andre og liknende tendenser i samfunnet. Jeg har i tillegg etterstrebet å holde meg tett til den nye læreplanen, som fremdeles ikke er tatt i bruk i historiefaget på videregående skole. At prosjektet er overførbart til andre området, styrker altså validiteten i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 189).

### 3.5.3 Forforståelser

I kvalitative studier bruker man som nevnt seg selv i utviklingen av empiri. Det vil derfor være etisk riktig, og nødvendig å inkludere en del som handler om forforståelser. Disse kan bygge på egne erfaringer, teoretiske tankeganger, eller andre undersøkelser (Holter, 1996, s. 13). Med andre ord, er man aldri helt nøytral i sin forskning. For min del handler forforståelsene om mitt forhold til temaet som er belyst. Slik det innledningsvis kommer frem, er dette et tema som står meg nært, og som jeg i tidligere forskningsprosjekter også har studert. Mine tidligere studier har også vært tilknyttet Falstadsenteret, og jeg var dermed ikke nøytral i mitt første møte med denne utstillingen, og undervisningsopplegget. I tillegg har min utdanning, som er grunnskolelærer 5. til 10. trinn, en påvirkning på hvordan jeg ser på undervisning. Forforståelsene trenger ikke å være negative, men det er viktig at man som forsker er dem bevisst, og at de blir belyst.

## 3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert mitt forskningsdesign, belyst mitt utvalg av informanter, og pekt på styrker og svakheter med metodene jeg valgte. Jeg har også trukket frem etiske aspekter jeg har vært bevisst i forskningsprosjektet, og hvilke forforståelser jeg innehar. Neste kapittel er *Analyse*. Dette er på mange måter en forlengelse av metodekapitlet. Her vil jeg blant annet komme nærmere inn på hvordan jeg behandlet dataene mine.

## 4 Analyse

I forlengelse av metodekapitlet, og som en nødvendig introduksjon til den videre delen av oppgaven, skal jeg i dette delkapitlet belyse hvordan jeg behandlet datamateriale jeg samlet inn. Jeg skal også grunngi hvilken analysemetode jeg har benyttet meg av.

### 4.1 Behandling av datamateriale

Informasjonen jeg fikk gjennom intervjuene og observasjonene mine, er på mange måter bærebjelken i masteroppgaven. Funnene er fundamentale for utvikling av ny kunnskap, og det var derfor viktig for meg at denne prosessen ble mest mulig grundig, produktiv og ryddig. På bakgrunn av dette valgte jeg å bo på Falstadsenteret under de fire dagene jeg samlet inn data. Fordelen med dette var at jeg direkte etter å ha gjennomført datainnsamlingen, hadde mulighet til å systematisere observasjonene, og transkribere intervjuene for den respektive dagen, samt at fokuset lå utelukkende på datainnsamling.

Forskere trekker frem at det er hensiktsmessig å transkribere intervjuene kort tid etter de er gjennomført (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Jeg intervjuet som kjent 16 elever i grupper, og dersom jeg hadde ventet med transkriberingen hadde en potensiell utfordring blitt å skille stemmene fra hverandre. Jeg delte behandlingen av datamaterialet inn i fem faser. I første omgang systematiserte jeg mine egne taleopptak og notater i forbindelse med observasjonene. Etterpå tok jeg fatt i det intervjuet jeg nettopp hadde gjennomført, og ga informantene fiktive navn, og hver sin farge. Dette skulle vise seg å være viktig for den senere kodingsprosessen, som jeg kommer tilbake til. I neste omgang transkriberte jeg intervjuene i sin helhet. Videre hørte jeg gjennom opptaket en gang til, mens jeg fulgte med i egen tekst, for å se at de samsvarte. En annen fordel med å transkribere kort tid etter intervjuene er gjennomført, er at man blir godt kjent med materialet sitt, og at man allerede her får ideer til analyse (Tanggaard & Birnkmann, 2012, s. 34). Dette skjedde også i mitt tilfelle, og i siste fase benyttet jeg meg av kommentarfunksjonen i Word, og tolket mine funn i stikkordsform. Jeg noterte også viktige ting som hadde skjedd i løpet av intervjuet, for eksempel blick og kroppsspråk. Denne prosessen repeterte jeg hver dag.

### 4.2 Tematisk analyse

Etter systematiseringen av observasjonene, og transkripsjonen av intervjuene, satt jeg igjen med store mengder skriftlig datamateriale. Den neste prosessen var å analysere dette, som rett og slett handler om å dele materialet opp i mindre deler (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 37). Jeg satt meg inn i, og vurderte flere analysemetoder, før valget falt på den jeg mener er mest hensiktsmessig for å belyse mine funn. Analysemetoden jeg valgte å benytte meg av, er det Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) kaller *Tematisk analyse*. Som jeg allerede har pekt på, var intervjuene delvis strukturerte, noe som førte til at både pedagogene og elevene jeg intervjuet, selv styrte store deler av samtalene som utspilte seg. Dette førte igjen til at ulike temaer ble diskutert under ulike spørsmål. I en tematisk analyse, blir temaer sett på som en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannessen et al, 2018, s. 279). Det var disse temaene som oppsto i analyseprosessen.

Målet med tematisk analyse er å gruppere svar i generelle kategorier, som igjen svarer på forskningsspørsmålene (Johannessen et al, 2018, s. 279). I analyseprosessen valgte jeg å

følge fremgangsmåten som blir forstått for denne analysemetoden, slavisk. Dette gjorde jeg for å sørge for at datamaterialet ble behandlet på en hensiktsmessig og grundig måte. Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) har i sin gjennomgang av denne metoden, støttet seg til psykologene Virginia Braun og Victoria Clarke (2006), og forenklet og justert deres versjon. Det er denne versjonen jeg har valgt å følge. Den første fasen blir kalt forberedelse. Her handler det om å skaffe seg en overordnet oversikt over dataene man har (Johannessen et al, 2018, s. 283). På bakgrunn av hvordan jeg i etterkant av observasjonene og intervjuene behandlet dataene på, hadde jeg allerede før denne fasen fått en oversikt over dem, noe som var et godt utgangspunkt før forberedelsesfasen.

Den andre fasen er koding. Dette er en prosess som handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene (Johannessen, et al, 2018, s. 284). Jeg valgte å ta et intervju om gangen, og startet prosessen med utgangspunkt i de tankene og refleksjonene jeg allerede i transkriberingsfasen hadde kommentert i dokumentene. I kodingsprosessen tok jeg også dette et steg videre, og gullet ut andre viktige poenger. Datamaterialet kan i denne prosessen deles inn i tre deler. Den første er data som åpenbart ikke er relevante, den andre er de som åpenbart er relevante, og den tredje er de som potensielt kan være relevante (Johannessen, et al, 2018, s. 258). Underveis i prosessen oppsummerte jeg viktige poenger, og noterte ned ideer til den videre analysen. Kodingsprosessen var en tidkrevende og viktig prosess. Jeg valgte å gjennomføre denne i flere omganger for hvert intervju, for å unngå å overse viktige data og poenger (Johannessen, et al, 2018, s. 292). Kodingen ble gjennomført i alle seks intervjuene, før jeg gikk videre til kategorisering.

Kategorisering er den tredje fasen i *Tematisk analyse*. Her handler det om å sortere data inn i overordnede kategorier, også kalt temaer (Johannessen, et al, 2018, s. 295). Underveis i kodingsfasen fikk jeg en formening om hva som skulle bli kategoriene, og for å spisse disse ytterligere tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene. De tre kategoriene som dannet seg på bakgrunn av kodingsprosessen og forskningsspørsmålene var:

- Stedets kraft og betydning
- Gjerningspersonens perspektiv
- Fortiden i nåtiden

Overskriftene ble laget med mål om å fremme hvilket tema hver kategori inneholdt, hva dataene hadde til felles, og hva de kunne fortelle. I tillegg til hovedkategoriene, ble det også tydelig at det var behov for en fjerde kategori. Denne svarte ikke i like stor grad til forskningsspørsmålene, men var likevel nødvendig å ha med. Denne kategorien kalte jeg:

- Undervisningspraksis og læringsutbytte

Forskere trekker frem at det er hensiktsmessig å forholde seg til tre til fem kategorier, slik at det ikke blir for mange å rapportere i oppgaven (Johannessen, et al, 2018, s. 295). I tillegg til de fire kategoriene, var det likevel nødvendig å gi noen av dem undertemaer. Neste del, og den siste fasen i *Tematisk analyse* kalles rapportering. Her handler det om å skrive frem temaene, og deres innhold på en ryddig og strukturert måte (Johannessen, et al, 2018, s. 301). Rapportering sidestilles ofte med resultatdelen av analysen, og jeg har i min masteroppgave valgt å kalle denne delen *Presentasjon av funn*.

## 5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet skal jeg altså presentere funnene fra datainnsamlingen, basert på de tre hovedkategoriene, og den fjerde tilleggs-kategorien. Den fjerde kategorien er et naturlig startpunkt, da den tar for seg generelle tanker og meninger, pedagogenes refleksjoner rundt undervisningen, samt elevenes spontane reaksjoner til dagen. I alle kategoriene vil jeg først presentere generelle funn, før jeg oppsummerer, og trekker frem hovedfunnene for de gitt kategoriene. Disse vil også være utgangspunktet for den videre drøftingen.

### 5.1 Undervisningspraksis og læringsutbytte

Undervisningsopplegg og utstillinger oppstår ikke i et vakuum. Prosessene bak utformingen av slike, krever både planlegging, forskning, tid og ressurser. Da jeg besøkte Falstad var det ikke lenge siden *Maktens ansikter* var klart, og det var mye jeg ønsket å spørre de to pedagogene jeg fulgte om. I intervjuguiden inkluderte jeg spørsmål om hvorfor deler av utstillingen ikke var tatt i bruk i selve undervisningen, hvordan pedagogene opplever å undervise elevene i dette temaet, og hva de håper elevene sitter igjen med etter en dag på Falstad. Det var også både interessant, og helt nødvendig å se på hvilke tanker elevene hadde i denne sammenhengen. Intervjuguiden inkluderte her spørsmål om hvordan de opplevde dagen, hva de syntes var utfordrende, og hva de har lært. Jeg vil først presentere funnene gjort i samtale med pedagogene, før jeg ser nærmere på elevenes svar. Sammenhengen mellom svarene er særlig interessante for den videre drøftingen.

#### 5.1.1 Pedagogenes tanker rundt undervisningen og læringsutbytte

Under pilotobservasjonen oppdaget jeg at deler av utstillingen i kjelleren ikke var tatt i bruk i undervisningsopplegget. Pedagogenes svar på spørsmålet som omhandlet dette var relativt samstemt. Det viste seg at hovedgrunnen var at undervisningsopplegget var ferdig før utstillingen sto klar. Likevel pekte Anne på at hun synes både utstillingen og undervisningsopplegget snakker det samme språket, og at de som underviser skjønner hva som er tenkt i utstillingen. En annen grunn var ifølge henne, at utstillingen ikke er så lesbar for ungdommen. Dette var en opplevelse Per delte. Han pekte spesielt på målgruppen utstillingen er tenkt for, og elevers forutsetninger, i sitt svar:

Falstadsenteret har i sin produksjon av utstillinga tatt utgangspunkt i at de som kommer hit for å se den, automatisk har en nysgjerrighet, motivasjon, kunnskap fra før om hva de kan finne her, og dermed er i stand til å orientere seg og lete og kna og på en måte finne det de lurer på selv.

I likhet med Anne, synes også Per at tanken bak utstillingen er spennende, men at elever i videregående skole, trenger mer hjelp til at de som har bearbeidet kildematerialet kan fortelle hva som er viktig, og vise til hvilke deler som kan utforskes videre. Begge trekker med andre ord frem viktigheten av god lesbarhet, som en forutsetning for videre bruk.

Pedagogene delte også tanker rundt hvordan de opplever å lede elevene gjennom undervisningsdagen. Per fortalte at han opplever at elementene i dagen fenger, og Anne påpekte at det er et spennende tema og undervise om, og at det er en takknemlig jobb å ha. Begge forteller også at selv om undervisningsopplegget er fastsatt, vil dagene variere. Mye bestemmes ifølge de to, av klassens modenhetsnivå, miljø, og hvilke aktiviteter de er



vant med fra tidligere undervisning. Per understrekte at de tilpasser undervisningsdagen etter dette, og at de gir elevene stort ansvar for dagen, ved at det er deres meninger og holdninger som er i fokus. Han pekte for øvrig også på at dette kan by på utfordringer dersom gruppene er veldig homogene, fordi det kan føre til: «forenklinger, der vi egentlig ønsker å nyansere eller problematisere». Både Anne og Per trakk frem at de ønsker at elevene skal diskutere mye. En av tilbakemeldingene Anne har fått fra lærere i denne sammenhengen, er at elevene bryter ut av sin vante rolle, og tørr mer når de kommer til Falstadsenteret og deltar på slike dialogbaserte undervisningsopplegg.

Pedagogene hadde høye ambisjoner og håp rundt hva elevene skal sitte igjen med etter å ha deltatt på undervisningsopplegget. Per håper elevene sitter igjen med en følelse av at deres stemme er viktig. Han sa at: «om de ikke tenker på det med akkurat disse ordene da, at de selv er historieskapte mennesker som skal ut å gjøre en forskjell for noen». Han håper også de sitter igjen med en følelse av at de har makt til å påvirke andre og seg selv, og til å definere hvem de er, og hva de selv mener. Han trakk også frem at han håper elevene forstår at de må lese kilder kritisk, og se ting fra ulike perspektiv. Her la han spesielt vekt på at hvem sin stemme som er med å definere sannheten, har betydning for hvordan vi ser på sannheten i ettertid. Dette håper han også fører til at elevene har åpnet øynene for at historie ikke bare er en tidslinje med hendelser, men at det er mye mer nyansert. Han avsluttet med å si at «og at de kanskje ikke er ferdige da, selv om dette bare var en dag, at noen av disse refleksjonene tas med, at de kanskje kan diskutere dette også i morgen, eller om noen år. Det håper jeg». Anne håper elevene sitter igjen med mer enn bare grunnkunnskap om Falstad og andre verdenskrig, og utdyper med å si at:

At de for det første stiller spørsmål til hvordan dette kunne skje, hvem var de som tok del i dette, og så håper jeg da, at vi har fått til å aktualisere det til i dag, og deres rolle når det kommer til nynazisme, radikaliserings og rasisme.

### 5.1.2 Elevenes spontane reaksjoner

Å måle hva elever sitter igjen med etter en slik dag, kan være utfordrende. Dette vil variere fra klasse til klasse, og fra elev til elev. Det har heller ikke vært et mål for denne studien å avdekke konkret hva alle elever som har deltatt på undervisningen sitter igjen med. Det som derimot har vært et mål, er å få spontane reaksjoner fra elever, lytte på samtalene de har mellom seg, og å gå i dybden på det et utvalg elever har fått ut av dagen.

Jeg innledet alle intervjuene med et spørsmål om hvordan elevene har opplevd dagen. Det overordnede inntrykket jeg fikk, var at alle informantene hadde en positiv opplevelse. Ordet som ble nevnt i alle intervjuene var «lærerikt». Andre ord som også ble brukt var «spennende», «interessant», og «kjempebra». Alle ønsket å dele fra dagen, og jeg har gjort et utvalg i svarene basert på tendensene i gruppene, for å belyse mine funn. I gruppe A ble det sagt at dagen var lærerik både på det personlige og historiske planet. To av elevene trakk frem at det hadde vært interessant å diskutere ulike problemstillinger sammen med medelevene sine, og at det hadde vært positivt å bruke seg selv, og tankene sine direkte i undervisningsopplegget (Anna & Ane). En av informantene syntes det hadde vært spesielt interessant å lære gjennom gjerningspersonens perspektiv, da dette var noe han hadde mange tanker rundt (Arne). I gruppe B ble det trukket frem personlige grunner til at besøket var lærerikt og interessant. Berit har personlig familiehistorie på stedet, og synes derfor det var spennende å lære gjennom andre perspektiver enn hun vanligvis har gjort. I gruppe C fortalte de at dagen var spennende på bakgrunn av at besøket på Falstad var en ny opplevelse for alle. De syntes også det var interessant å diskutere ulike typer

makt. I gruppe D ble det påpekt at det var lærerikt å se ulike sider av hvordan hendelser utspilte seg, og Daniel fortalte at han umulig vil glemme det han har lært.

### **5.1.2.1 Emosjonelle og praktiske utfordringer i møte med *Maktens ansikter***

I elevenes refleksjoner rundt dagen, kom det utelukkende positive svar. I intervjuguiden hadde jeg også inkludert et spørsmål om noe hadde vært utfordrende. De fire gruppene skilte seg fra hverandre, ved at noen svarte ut fra det emosjonelle, mens andre det praktiske. Dette var et åpent spørsmål, og det er interessant at elevene forsto det ulikt.

I gruppe C og D var svarene utelukkende basert på emosjoner. Caroline trakk frem at: «det har vært litt skummelt, spesielt å tenke på at dette stedet ble brukt til å drepe mennesker, og planlegge hva man skulle gjøre. Og den turen vi hadde i skogen var litt ... ja, trist». Dette var flere av informantene enige i, og Camilla syntes det hadde vært tungt å: «nesten gå i deres fotspor». Lignende tendenser kom også frem i elevgruppe D, hvor Dina svarte at turen i skogen var følelsesmessig. Dag påpekte at: «det har vært vanskelig å se hvordan mennesker blir behandlet på grunn av rase». I elevgruppe A var det også en informant som umiddelbart svarte ut fra emosjoner. Anna fortalte at: «jeg kjenner det litt på meg selv at det har vært en vanskelig dag, altså mer mentalt da, jeg har noen ganger hatt litt klump i halsen». Dette fulgte Arne opp:

Det er en ting å sitte å snakke om det og høre om det, men når du faktisk drar hit og ser hvordan folk levde, blir det noe annet. En kilometer borti her ble folk drept, og når du får den krypende opp ryggen din så får du en helt annen tanke rundt det.

Informantene i gruppe A og B trakk i hovedsak frem praktiske utfordringer på dette spørsmålet. Mange fortalte at de kunne tenkt seg en guidet tur både på området og i bygget. I denne sammenhengen sa blant annet Ane at: «jeg blir liksom sittende å lure litt på hvilket rom dette er for eksempel, hvor vi nå sitter og blir intervjuet av deg. Det har jo vært noe annet, det ser man jo på tapetet osv.». Arne sa at: «jeg kunne tenkt med litt guiding på starten, selv om vi selvsagt fikk litt mer informasjon da vi gikk rundt selv for å utforske etterpå». I gruppe B fortalte flere av informantene at de hadde forventninger til dagen, og at det var utfordrende da disse ikke ble møtt. Berit hadde forventet å være i hovedbygget, og ønsket å lære mer der. Britt hadde aldri vært her før, og hadde store forventninger til skogen. Det at hun går i en klasse hvor de aller fleste har vært på Falstad før, førte også med seg noen andre tanker rundt besøket, og hun fortalte at:

Jeg har aldri vært her før, så jeg skulle gjerne likt å vite litt mer om fangene først. Det er jo mange som har vært her, og jeg føler jeg har mistet litt av det de andre har fått med seg. Jeg merker jeg mangler bakgrunnskunnskap. For det er sånn «ja dere som har vært her vet» og så sitter jeg der og tenker «vet hva da?» så det er jo da, heh ... ganske upraktisk.

Informantene i gruppe B pekte også på at stasjonsarbeidet ble påvirket av at de ikke hadde fått en guidet tur før undervisningsopplegget startet. En av informantene (Berit) syntes det ble litt rotete, og Britt sa at dersom de hadde gått en runde og fått vite hva de ulike stasjonene handlet om, hadde det hjulpet. De samme informantene pekte også på at det var en utfordring å få med seg hva de sa på videoene og lydklippene, og at disse skulle vært supplert med tekst for de som «ikke har de samme forutsetningene for å høre» (Britt).

### **5.1.2.2 Elevenes refleksjoner rundt eget læringsutbytte**

Funn knyttet til elevenes læringsutbytte, og hva de sitter igjen med etter en dag på Falstad, er ikke utelukkende representert i denne kategorien. Alle kategoriene vil vise til dette.

Likevel valgte jeg til slutt i alle intervjuene, å stille spørsmål om elevene hadde lært noe nytt i dag. Disse funnene gir en indikasjon på hvilken kunnskap elevene synes er viktig etter en slik dag, og om deres svar samsvarer med hva pedagogene håper elevene har lært. I tillegg virker funnene som en introduksjon til hovedkategoriene.

Informantene delte flittig sine meninger rundt hva de hadde lært, og skillet mellom de som hadde vært på Falstad før, og de som ikke hadde det, ble også tydelig her. Aksel trakk frem *Case 880* som en lærerik aktivitet: «det var veldig spennende å få innsikt i disse avhørene, og det var noe jeg lærte mye av». Han påpekte særlig at han har lært historien bak situasjonene han vanligvis lærer om. Informantene i denne gruppen diskuterte også at de hadde lært mye om hvordan gjerningspersonene opplevde det som foregikk, og at det finnes et mer nyansert bilde enn hva de hadde trodd. Ane trakk blant annet frem at hun har fått mer innsikt, og at hun: «forstår mer det hele bildet nå». Arne sitt svar på spørsmålet, skilte seg litt ut fra de andre i det han poengterte at:

Det jeg tenker på er at de som ikke lærer fra historien er dømt til å gjenta det. Man kan jo se i Kina nå, de har jo konsentrasjonsleirer. Så den virkelige lærdommen er at det kan skje igjen. På stedet her. Hvis vi ikke er forsiktige da. Det er den ultimate lærdommen når man drar fra her. At hvem som helst kan bli en gjerningsmann. Det tror jeg er den ultimate refleksjonen man kan dra ut av dette da. At ja ... man må være forsiktig, og våken.

Makt var et av de mest sentrale begrepene for dagen, og Arne påpekte at han forsto hvorfor undervisningsopplegget startet med at de diskuterte makt og etikk. Han trodde dette handlet om at de skulle sette seg mer inn i situasjonen til gjerningspersonene, og at de skulle forstå hva avhørene handlet om. Anne hadde også tanker rundt begrepet makt:

Jeg tenker at vi prata jo en del om det å bruke makta godt og dårlig, vi tenker jo i dag at de brukte makta til noe dårlig, men mange av sikkert soldatene og sånt, tenkte jo sikkert at makta ble brukt til noe bra. At det var for et bedre formål, ikke sant. Det er jo to forskjellige tenkemåter da. Fra i dag og til under krigen.

Flere av de samme tankene tenderte i gruppe B. Informantene trakk frem at de hadde lært mange nye ting, som de tror de ikke kunne lært på skolen. Dette var ifølge dem, på grunn av tilgangen til et nytt og annerledes kildemateriale. I den sammenhengen sa Berit:

Jeg føler vi er heldige som får komme hit i undervisninga. Det er ikke det samme å sitte å se på PowerPoint. Vi er heldige som får komme hit å ta på ting og høre på ting og prate med folk som har kunnskap da.

Brage fortalte at han ikke bare har lært om handlingene, men også om tankene og menneskene bak dem. Flere av informantene fulgte opp dette, og fortalte at det hadde vært nyttig å lære mer enn bare *hva* som skjedde. Det etiske perspektivet har ifølge elevgruppene vært nyttig, og det har bidratt til å se flere sammenhenger.

Informantene i gruppe C pekte også på nye ting de hadde lært. De trakk blant annet frem at de hadde lært litt om Falstad både før og under krigen, samtidig som de hadde lært om begrepet makt. Carina, Christian og Caroline påpekte alle at de hadde svært lite kunnskap om krigen fra et norsk perspektiv før denne dagen, og at de dermed hadde fått mange overraskelser og ny kunnskap. Blant annet hevdet Carina at hun hadde lært at krigen var mer omfattende enn hun visste, og at flere land i Europa var rammet av den. Den nye kunnskapen fremstilles relativt likt i gruppe C og D. Dina oppsummerte dette ved å si at:

«vi har lært om hvordan folk har blitt behandlet, hvordan de som har vært her hadde det. Om hvordan kommandanten levde, han levde jo i luksus. Det visste jeg ikke fra før».

### 5.1.3 Hovedfunn og oppsummering

Bak utformingen av *Maktens ansikter* ligger det planlegging, tid og ressurser. Pedagogene synes det er spennende og fengende å undervise denne tematikken, med de spesifikke tilnæringsmåtene som er valgt. De påpeker at dagene varierer i takt med elevgruppen som kommer. Begge trekker frem lesbarhet som en av grunnene til at deler av utstillingen ikke er inkludert i undervisningen, og mener den er tenkt for en annen målgruppe. Begge har høye ambisjoner for hva elevene skal sitte igjen med etter en dag på Falstad. Per håper blant annet at elevene ser på seg selv som historieskaptede mennesker, at de forstår at man må lese kilder kritisk, at historie ikke bare er en tidslinje med hendelser, og at de tar med seg refleksjonene inn i fremtiden. Anne håper elevene sitter igjen med mer enn bare grunnkunnskap om Falstad og om andre verdenskrig, og at de stiller spørsmål til hvordan dette kunne skje. Elevene har en positiv opplevelse av dagen. Alle mener besøket har vært interessant og lærerikt. Flere peker på nyttigheten av å diskutere med hverandre, og at man ikke glemmer det man har opplevd her. Elevene har møtt på både praktiske og emosjonelle utfordringer. De har også sett at det finnes et mer nyansert bilde enn hva de har trodd. De peker på tilgangen til et annet kildemateriale som viktig for læringsutbyttet, og de forteller at de har fått større innsikt i menneskene bak handlingene. Elevene dekker et stort spekter når det gjelder læringsutbyttet. Helt fra hvem som egentlig var en del av krigen, til at man må være forsiktig og våken, så dette ikke gjentar seg.

## 5.2 Stedets kraft og betydning

Falstadsenteret er i dag et senter for menneskerettigheter, et museum og et minnested. For min studie er det interessant å se nærmere på hvordan elevene opplever å lære om begrepet makt, krigen og spesielt gjerningspersonenes perspektiv, på det samme stedet som hendelsene foregikk. Jeg innleder kapitlet med elevenes refleksjoner rundt egen motivasjon for å lære ved et slikt besøk. Stedets kraft og betydning ble også diskutert under andre spørsmål intervjuguiden inkluderte, og disse funnene vil også bli belyst her.

Alle informantene pekte på at besøket på Falstad førte til økt motivasjon for å lære. Det ble blant annet trukket frem at variasjonen i læringsarenaen gjør at ønske om å lære blir større, og at dette fører til at kunnskap fester seg på en annen måte. Selv om elevene var samstemte i sine svar, kan man også finne noen variasjoner. I gruppe C trekker Carina frem at motivasjonen øker fordi: «jeg føler mer og jeg følger med mer når jeg er her». Både hennes svar, og flere av informantene i denne gruppen, tyder på at identifisering og emosjonell deltakelse har betydning for læringsmuligheten. Christian fulgte opp tankene, og sa at steder har stor betydning for historie: «det er noen ting man bare må se. Du må være på stedet det snakkes om. Hvis man bare ser det på en skjerm, vil det være virkelighetsfjernt, i tillegg til at det for meg blir ganske kjedelig». Bekymringen for å glemme ting man har lært på skolen, i motsetning til ting man lærer her ble også nevnt.

I informantgruppe D delte to av elevene sine tanker rundt dette. Dag pekte på at interessen i seg selv er styrende for at motivasjonen ved et slikt besøk øker, og Daniel fortalte at det interessante med å besøke slike steder er at man får kunnskap man husker resten av livet. Elevene i de to andre gruppene hadde også tanker rundt dette. Anna sa at historien blir mer virkelighetsnær, og at: «jeg blir mye mer inspirert til å faktisk få med meg ting, fordi vi sitter hver eneste dag i et klasserom, og leser ut av en bok, men det blir noe annet når vi er her». Hun utdypet dette med å si at det handlet om at de kunne lage seg bilder i

hodet av hva som har skjedd. På bildet i peisestua kunne de for eksempel reflektere rundt hvem disse menneskene var, hva de tenkte og hva de snakket om. Ane trakk også frem det virkelighetsnære som en motivasjonsfaktor. Hun sa at de vanligvis lærer om krigen i klasserommet, men at når de er i det huset hvor kommandanten bodde, ga dette et nytt blikk på ting. Elevene forstår ifølge henne at dette faktisk har skjedd. Berit sa at: «når vi er i klasserommet lærer vi mer om det generelle, ikke geografisk spesifikt, og som regel lærer vi jo det verste». Brage var enig, og sa at det største skillet ved å lære om krigen på skolen og på Falstad var: «kildematerialet, og at man får innsyn i flere perspektiver».

Tanker omkring stedets kraft og betydning kom også frem i andre spørsmål. På mange måter kan man si at dette var gjennomgående for store deler av intervjuene, selv om spørsmålene ikke nødvendigvis la direkte opp til det. I gruppe A ble det trukket frem flere interessante refleksjoner rundt stedet, og de som de andre gruppene var svært opptatt av det autentiske. Arne sa på et tidspunkt at han allerede da de gikk ut av bussen levde seg inn i situasjonen: «da vi så skiltet hvor det sto 1 km til skogen, tenkte jeg automatisk på drapene og hva som egentlig har skjedd her». Senere sa han også:

Da jeg satt nede i badstua og så på filmen der, tenkte jeg «faen det er sikkert ikke så langt borte å tenke at akkurat her jeg sitter nå, satt det en kommandant også, som kanskje har drept noen liksom».

Arne var med andre ord en av informantene som var veldig emosjonelt til stede i det han opplevde. Det var også Carina som brukte ordene sanser og minner. Hun sa at: «det er interessant å lære om krigen på en sånn måte. Du tar i bruk flere sanser ved et slikt besøk». Senere sa hun også at: «du kan være på et sted å lære om noe, for så å knytte denne informasjonen til minner. Dette skaper mening og det blir enklere å huske ting».

Informantene i gruppe C og D hadde som nevnt en litt annerledes dag enn A og B, og for mange av elevene i gruppe C var turen i skogen tung. Dette fikk betydning for resten av dagen. Camilla fortalte at: «selv om jeg ikke var der da det skjedde, kan jeg fortsatt se for meg, og tenke at kanskje jeg nå står akkurat der noen ble skutt liksom». Dina var med i informantgruppen som også besøkte hovedhuset. Hun fortalte at hun i begynnelsen gruet seg til å komme hit, og at hennes referanserammer gjorde at hun trodde hun skulle se et helt fryktelig fengsel. Hun påpekte at: «da jeg kom hit var det ikke like vanskelig, det var ganske rolig». Dag var, som mange av de andre elevene, opptatt av torturkammeret i hovedhuset, og mente dette gjorde sterkt inntrykk på han.

Stedets kraft og betydning ble også hyppig diskutert i gruppe B. Noen av informantene i denne gruppen hadde vært på Falstad flere ganger, og dette ble styrende for noen av diskusjonene som oppstod. På bakgrunn av hvordan samtalen utviklet seg, stilte jeg spørsmål om hvordan elevene syntes det var å lære om disse hendelsene, på det samme stedet som de hadde skjedd. Her finner man svar som skiller seg fra de andre gruppene. Berit pekte på at hun synes det hadde skjedd mange forandringer her, og at man ikke fikk det samme inntrykket som i hovedhuset: «i kjelleren der». Hun syntes bildene som var satt opp i kommandantboligen ga et visst inntrykk, men at: «ellers tror jeg personlig ikke det har så stor effekt. Det virker mer som et egnet sted».

### 5.2.1 Hovedfunn og oppsummering

Det mest sentrale funnet i denne kategorien er at alle elevene peker på at motivasjonen for å lære øker ved et slikt besøk. Årsakene som trekkes frem er variasjonen i læringsarenaen, tilgang til et annerledes kildemateriale, presentasjon av nye perspektiver, samt at mange av elevene opplever at kunnskapen fester seg på en annen måte. Et annet

element som ble veldig tydelig i denne kategorien, er at elevene er svært opptatt av det autentiske. Skogen, rommene som ikke er endret på, bildene og gjenstandene er noe som interesserer elevene, og gjorde inntrykk. Det autentiske ble aldri nevnt av meg, men likevel var dette noe alle elevene trakk frem som definerende for deres opplevelse av dagen. Både tilgangen til det autentiske, og fraværet av det ble hyppig diskutert. Anna gjorde en oppdagelse som både understreker det autentiske, oppsummerer denne kategorien, og innleder neste kategori. Oppdagelsen var at vinduene i kommandantboligen er vendt bort fra leiren: «Dette tyder på at de henrettet folk, før de kom hit og ville ignorere det».

## 5.3 Gjerningspersonens perspektiv

Gjerningspersonens perspektiv er et av de mest sentrale temaene i min studie. Det er dette som i størst grad skiller utstillingen fra andre utstillinger, og undervisningsopplegget fra hvordan elever vanligvis lærer om krigen. I denne delen skal jeg se nærmere på hvilke oppfatninger og fremstillinger av gjerningspersonene elevene har. For å få et inntrykk av hvilke referanserammer elevene hadde før de ankom Falstad, inkluderte jeg et spørsmål om hvordan de vanligvis lærer om krigen. Spørsmålene jeg hadde om gjerningspersonene ble ikke nødvendig å stille, da dette perspektivet ble hyppig diskutert på elevenes initiativ.

### 5.3.1 Hvordan lærer elevene vanligvis om andre verdenskrig?

Klassene delte seg i spørsmålet om hvordan de vanligvis lærer om krigen. Informantene som har kortere botid i Norge, svarte at de hadde lite kunnskap om andre verdenskrig fra tidligere. Den kunnskapen de hadde, var hentet fra bøker, film og litt på skolen. I tillegg var det bare et par av elevene i gruppe C og D, som hadde hørt om Falstad før besøket. Det kom tydelig frem i både observasjonene og intervjuene, at flere av elevene hadde andre referanserammer til «krigen», enn elevene som relaterer «krigen» til andre verdenskrig. Det var også noen av elevene som hadde opplevd krig. Dette ble sentralt i diskusjonene rundt gjerningspersonene, fordi disse på flere tidspunkt var knyttet til andre referanserammer enn andre verdenskrig. Informantene i gruppe C og D pekte på at den kunnskapen de hadde om krigen før besøket, var litt generell kunnskap, og litt om ofrene.

I gruppe A fortalte elevene at de har tilegnet seg kunnskap om krigen på skolen, og at de har lært generell kunnskap om ulike hendelser, og hvem ofrene var. I forlengelse av dette, påpekte Arne at:

Det er jo veldig bra at vi lærer fra gjerningspersonenes perspektiv, for å forstå grunnen til at ting ble gjort som de ble gjort (...) problemet med slike store hendelser er at man ofte får høre om hva Adolf Hitler gjorde, og hvordan ofrene hadde det, ikke alle mekanismene, ja imellom da.

Denne oppfatningen delte også Aksel, som hevdet at:

Du får alltid høre hvordan det var for ofrenes side, fordi det er det som har påvirket «oss», og det er nyttig det, men du får jo aldri lære om «hvorfor tenkte de dem tankene», «var alle kaldblodige», «hadde ingen anger» osv. og det er jo kanskje dette som er det viktige dersom man skal se fremover.

Før jeg kom til spørsmålet om hvordan elevene i gruppe B tidligere har lært om krigen, uttrykte Britt at det var spennende lære fra et nytt perspektiv. Hun understreket at dette handlet om de som var ansatt her, fordi det hadde de lært lite om fra før. I informantgruppe A refererte alle elevene til undervisning på dette spørsmålet, mens i gruppe B viste det seg at de hadde andre referanser. Brage henviste til familie:

Oldefaren min var motstandsmann, og var med i mange motstandsorganisasjoner (...) og jeg har jo alltid fått høre historier fra den siden (...) det var jo noe annet å se ... slik som på de kortene fra fangevokterne, hvordan de selv fremstilte det, og at det var en del mer ansvarsfraskrivelse kontra det man hører fra besteforeldre og oldeforeldre og sånt da.

Berit refererte til tidligere besøk på Falstad, og fortalte at sist lærte de om hvordan fangene hadde det, mens i dag var det fokus på de som jobbet her. Dette var nytt for henne, da hun har lært mest om krigen fra de okkupertes side, og om motstandsbevegelser.

I svarene på dette spørsmålet finnes det en viss variasjon, men en ting gikk igjen; informantene har lært mest om krigen fra ofrenes perspektiv. I den følgende delen vil det komme frem at elevene hadde mange meninger om hvem en gjerningsperson var, og hvem som potensielt kan bli en gjerningsperson. Dette perspektivet fikk størst plass i informantgruppe A og B, da dette var noe de var svært opptatt av. Elevene i gruppe C og D hadde en litt annerledes dag, med flere elementer som fikk større plass enn gjerningspersonens perspektiv i intervjuene. Likevel var det, som det vil komme frem, også flere av disse informantene som hadde tanker og meninger rundt gjerningspersonene.

### 5.3.2 Hvem var, og hvem kan bli en gjerningsperson?

En av postene i stasjonsarbeidet var et klipp fra Milgram-eksperimentet. Informantgruppe C rakk ikke denne posten, men det var tydelig at en av informantene hadde sett dette før. Camilla fortalte at hun var overrasket over hvor mange som endte opp med å gi den fiktive personen en dødelig mengde strøm. Hun forteller:

Jeg tror mange mennesker strekker seg langt for å gjøre ting mot sin vilje, så jeg tror ganske mange av de menneskene som gjorde disse handlingene under andre verdenskrig, ikke hadde lyst, men at de følte at de ikke hadde noe valg.

Caroline fulgte opp disse tankene, og mente dette var sammensatt:

Vi snakker om en generasjon og vi snakker om historie, mange trodde på det foreldrene trodde på, og kanskje mente de Hitler var en stor figur de måtte følge. Det kan også være at de tenkte de måtte gjøre det for landet, for å være patriotiske.

Det ble også diskutert andre mulige grunner for at mennesker blir gjerningspersoner. Blant annet ble det nevnt at noen nok ikke ønsket å utføre handlingene, men at de gjorde det av redsel, noen bikket under for presset fra de som hadde størst makt, og noen var enige med den nazistiske ideologien. Informantene mente det var ulike faktorer som spilte inn.

Informantene i gruppe D var de eneste som ikke nevnte gjerningspersonene eksplisitt. Jeg stilte derfor et spørsmål om hva de tenkte om menneskene som arbeidet her, og som utførte handlingene de hadde fått innsyn i, gjennom undervisningsopplegget. Dina svarte at de var: «udyr» og Daniel trodde det handlet om rasisme, og at: «man velger det riktige for seg og sin familie, og er slemme mot de andre». Han trakk også paralleller til sitt eget hjemland, hvor de har to offisielle språk. Konflikten og hvilket syn man har, avgjør hvilket språk man bruker, og: «hvem man er slemme mot». Dag tenkte på maktmisbruk, og mente det var: «vanskelig å gå mot det da, fordi man kunne bli drept eller miste posisjonen sin». David mente det handlet om press, og sa at: «jeg tror mange ble presset til å utføre handlingene, fordi de ble tatt hjemmefra og fra familien for å krige og drepe».

Selv om gjerningspersonenes perspektiv ikke var styrende for intervjuene i disse to gruppene, kan man likevel finne flere interessante refleksjoner og tanker. I gruppe A og B

tok disse tankene stor plass, og perspektivet ble trukket frem på alle spørsmålene. Elevene i gruppe A så i likhet med de to foregående gruppene også på gjerningspersonene som både nazister, vanlige mennesker og mennesker som offer for et system. I dette intervjuet oppstod det både enigheter, og uenigheter jeg nå skal presentere.

Ane var den første informanten i gruppe A som sa noe om gjerningspersonene: «det er jo litt sårt å tenke på hvorfor de handlet som de gjorde, det var kanskje ikke like lett for alle. Dette var det jo ikke rom for å tenke den gangen da». Senere påpekte hun også at:

Når jeg i min oppvekst har lært om andre verdenskrig, har jeg bare lært om ofrene, og når jeg har begynt å lære mer om disse soldatene og sånt, lært at de er helt vanlige folk, så tenker jeg sånn «det kunne vært pappa», det kunne vært onkel liksom, som ble putta inn i den situasjonen. For liksom, ja, det var jo helt vanlige folk liksom, ikke alle var monstre.

For å utdype dette sa hun at: «jeg tror mange var monstre, men jeg tror også mange ble det. Du levde i syke omstendigheter liksom, alt ble bare et ekkokammer». Disse tankene delte også en av de andre informantene. Arne var opptatt av den ytre påvirkningen mennesker kan ha på hverandre. Han sa blant annet at man som leder: «på en måte har makten til å forme den hæren man vil ha, ut fra hvordan dine tanker er». Han hevdet også at man kan forme en person til å bli en morder, dersom man vil det. Et sted trakk han også paralleller til militæret for å forklare hva han mente:

Psykisk manipulasjon foregår jo i militæret enda. Der er det jo slik at hvis du ikke gjør den jobben man blir fortalt, så er det ikke deg det går ut over, det er alle andre i gruppa, så de straffer deg, med å la alle andre gjøre tre ganger så mye som de egentlig skulle, og det er skummelt å tenke på at det fortsatt er i bruk i dag.

Aksel uttrykte tidlig at han var uenig i at gjerningspersonene: «bare var offer for et system». Han mente disse menneskene var nazister som var klar over handlingene. Likevel delte han noen av tankene rundt militæret med Arne. Han poengterte at det var mye nærhet blant soldatene og at: «det er en konformitet i gruppa som mange var opptatt av, derfor gjorde de ting de kanskje ellers ikke ville gjort». Han hadde også noen andre tanker rundt gjerningspersonene: «folk generelt som utførte disse handlingene, hadde vokst opp lenge før Hitler kom til makta. De var sosialisert uten den nazistiske propagandaen, men de utførte likevel handlingene». Han delte også en sak fra media han mente forteller mye:

For litt siden var det en 90 år gammel Auschwitz-vakt som ble dømt, og da sa han at han bare var en tann på et tannhjul, men så fikk han til svar fra retten at «maskineriet går ikke rundt hvis det ikke har de tennene», så de får jo straffen de også, og det er jo vel fortjent.

Dette skapte en debatt hvor Ane konkluderte med at: «det koker jo ned til valg også da, for den ene soldaten vi fikk presenter her, valgte jo å ikke være med på skytingen, og det gikk jo bra med han». Arne viste med kroppsråket at han var litt uenig, og sa at: «ja du har jo valg og sånn, men når det kommer til et så stort regime, så er det slik at hvis en person ikke gjør det, kommer noen andre og gjør det. Det finnes alltid en erstatter». Ane svarte: «men krigen slutta jo da, så det er jo mulig.. at en person slutter».

I gruppe B finner man flere av de samme tankene. Berit trakk frem at man vanligvis blir kjent med fangene som personer, og at dette gjør at «det sitter litt nærere, altså du tenker mer over det». Videre sa hun at når man blir kjent med gjerningspersonene på samme måte, gjorde dette at hun tenkte: «alle disse var jo bare personer de også, men vi er bare



vant til å høre om systemet». Britt var også med i diskusjonen, og sa at: «Rinnan-bandene var jo en gjeng, men det var jo ikke alle». Bente sa at hun tror: «egentlig hvem som helst kunne vært disse gjerningspersonene», mens Brage mente det handlet om ideologi:

Det var nok mange av gjerningspersonene som faktisk var jævlig, men når det er en stat som er okkupert, har man ikke så stort handlingsrom. Man skal jo følge den tids nazistiske ideologi. Du var ganske høyt skodd hvis du sa imot det.

Dette åpnet en diskusjon rundt *Case 880*, hvor Britt sa at: «sånn som den ene gruppa fikk jo en ung mann som ikke ville drepe, og ytret dette, og da slapp han jo». Berit fulgte opp med å si at dette var noe hun ble svært overrasket over, og ikke hadde trodd. Brage påpekte at: «en generell oppfatning i verden er jo at alle som var på tyskernes side var trasige og fæle, og hadde lyst til å drepe alle. Men det stemmer jo nødvendigvis ikke». Elevene ble med andre ord veldig overrasket over at soldaten i dette tilfellet hadde et valg. Bente sa at det man vanligvis hører er at de var nødt til å utføre slike handlinger: «at det var enten deg eller noen andre (...) at det ikke var noe valg på den tiden. At noen kunne se mellom fingrene, ble jeg veldig overrasket over».

### 5.3.3 Hovedfunn og oppsummering

Slik det kommer frem i denne kategorien tilegner elever seg kunnskap om krigen gjennom ulike medier. Bøker, film, skole og familie blir spesielt trukket frem. Elevene forteller at de tradisjonelt lærer generell kunnskap om andre verdenskrig, og at de er vant til å høre om hendelser gjennom ofrenes side. Å lære om krigen gjennom gjerningspersoners perspektiv er nytt for alle. Likevel har de mange tanker rundt dette. Gjerningspersonene blir beskrevet som udyr, nazister, mennesker som er offer for et system, og «vanlige folk». Alle elevene har ulike referanser de bruker for å eksemplifisere sine poenger, og for å grunngi hvorfor de mener det de gjør. Noen elever mener det skal mye til for å bli en gjerningsperson, mens de fleste sitter med en oppfatning om at «hvem som helst» kan bli det.

## 5.4 Fortiden i nåtiden

Denne kategorien ble i hovedsak formet av at jeg tidlig opplevde at elevene underveis i undervisningsopplegget trakk mange paralleller til dagsaktuelle, og fremtidige hendelser i snakk om fortidige hendelser. I en studie om historiebevissthet er det sentralt å se nærmere på nettopp tidsaspektet. I dette delkapitlet innleder jeg med noen av observasjonene gjort over de fire dagene jeg deltok på undervisningsopplegget, før jeg ser nærmere på spørsmålet «har dere noen tanker rundt at utstillingen og undervisningen er laget i 2021, og ikke for eksempel i 1950?». Dette svarte både elevene og pedagogene på.

De to aktivitetene hvor tidsaspektet i størst grad ble diskutert var *Etiske dilemma* og *Greven og Grevinnen*. I *Etiske dilemma* var utsagnene for eksempel «man trenger makt for å gjøre en endring i samfunnet», eller «all makt er negativt», eller «foreldre har makt over barna sine hele livet». I diskusjonene rundt disse, ble det i alle gruppene brukt eksempler fra både krigen, samtiden og fremtiden. I flere av diskusjonene ble Hitler nevnt, men også Martin Luther King, George Floyd og Knut Hamsun. Det ble sagt at «hvis man tenker på nåtidens klimaspørsmål, kan man jo si at en som plukker søppel har makt», og at «hvis man spoler to hundre år frem i tid, så synes de som ser tilbake på oss, at vi var gjerne pga. ting vi gjør nå, som for oss er dagligdags. For eksempel bruken vår av plast».

I aktiviteten *Greven og grevinnen* skulle elevene som nevnt rangere de ulike aktørene etter skyldspørsmål. I løpet av de fire dagene, dannet deg seg 16 grupper, og resultatet av rangeringen var at åtte av gruppene satte grevinnen som den med mest, eller nest mest

skyld i sin egen død. Flere av gruppene satte vakta, som skøyt grevinnen på den som hadde aller minst skyld. Det var kun en av gruppene som mente vekten hadde mest skyld. Da elevene argumenterte, ble tidsaspektet hyppig trukket inn. Det ble blant annet sagt at: «vi må nesten få vite når dette var for å kunne fordele skyld», og «på den tiden det var grever og grevinner var det helt normalt at mannen hadde mest makt i familien, og dermed kunne gjøre hva han ville» og «dersom dette hadde skjedd i dag, hadde vekten blitt dømt og hatt all skyld fordi det var han som faktisk utførte handlingen».

#### 5.4.1 Kunne *Maktens ansikter* blitt laget i 1950?

I tillegg til at tidsaspektet ble diskutert i øvelsene, stilte jeg også spørsmål om elevene og pedagogene hadde tanker rundt at utstillingen og undervisningen var laget i 2021, og ikke for eksempel i 1950. Elevene i gruppe C og D syntes dette var vanskelig å ta stilling til. Noen svarte at de ikke visste, mens andre ikke trodde den kunne blitt laget tidligere. Tendensene i gruppe A og B var også at det ikke kunne blitt laget på et tidligere tidspunkt, og de pekte på litt flere konkrete eksempler på hvorfor. Blant annet ble det sagt at folk på den tiden ikke var klar for dette, og at det ville blitt sett på som: «en fæl og feil ting å gjøre» (Bente). I tillegg ble det sagt at personer som hadde opplevd krigen nok ikke hadde lyst til å ha slike diskusjoner, både fordi det ikke hadde gått lang nok tid, og fordi det ikke ville gitt et nyansert bilde. I informantgruppe A ble det diskutert at det ville vært unaturlig å forsøke å forstå menneske som utførte disse grufulle handlingene, og at: «det var så motbydelig det som ble gjort, at dem som opplevde det sikkert ville kaste det på et bål og brenne det» (Anna). De generelle tankene som ble fremmet kan konkretiseres gjennom det tre av elevene sa i intervjusituasjonene. Disse elevene var Arne, Aksel og Brage.

Arne mente at å ta opp et så sår tema rett etter det hadde skjedd, ikke ville fungert. Han hevdet at det ville blitt som å kaste bensin på et bål, og han trakk særlig frem at «det er mye enklere å få et nyansert bilde nå, fordi det ligger mindre følelser i det». Aksel på den andre siden, trodde det ville hatt en stor funksjon og lagd en slik utstilling tidligere. Han trakk frem at menneskene som utførte og var offer for disse handlingene, levde i ettertid, og at det ville hatt større effekt å lære om det da fordi: «de sitter med det i øynene liksom, vi sitter med det i ørene». Brage forteller at for hans del har det vært en positiv lærdom å se disse perspektivene gjennom utstillingen. Likevel er han usikker på om hans forfedre ville kommet hit. Oldefaren var motstandsmann, og ser ifølge Brage på systemet og ikke enkeltpersonene: «Men han er jo en reflektert mann, så han hadde nok sagt at det var bra jeg lærer om det, men ... så hadde han nok tatt opp sitt synspunkt igjen».

Som nevnt fikk de to pedagogene det samme spørsmålet som elevene. Ingen av dem var med i utformingen av utstillingen, men de hadde likevel mange tanker rundt dette. Per pekte på det tematiske, og sa at:

Det å ansvarliggjøre, og det å se på tendenser i samfunnet, på bakgrunnen for personene, og det å prøve å skille denne armeen av nazister som var sett på som veldig like og uten noe ansvar. Det å nå fjerne disse maskene å se på dem som individer, tror jeg er inn i tiden fordi det ikke lengre er et like sensitivt tema.

Han trakk også frem at han tror det finnes noen lover på dette, og at det må gå rundt 80 år før man får innsyn i enkelte av sakene. Ifølge Per handlet dette om at mange av familiene ble forfulgt i ettertid: «Norge var jo ikke så grei mot de som ble kalt tyskertøser og de som ble beskylt for å samarbeide med fienden». Han mente dette handlet om alt fra de som: «valgte feil side, til de som solgte poteter, og alt mellom». Han tror at utstillingen er laget nå fordi: «det har gått nok tid, det emosjonelle i det forsvinner litt da, og man kan

se på det med litt mer faglig nysgjerrighet enn hva man kunne for 20-30-40 år siden, er inntrykket mitt». Han forteller også at Falstad likevel var forberedt på reaksjoner fra publikum på at: «vi (...) som er et freds- og menneskerettighetscenter og museum, nå skulle begynne å snakke om disse nazistene». Reaksjonene har foreløpig uteblitt, men han tror de hadde kommet tidligere om: «dette hadde blitt gjort for 30 år siden for eksempel».

Anne forteller at slik hun forstår det: «er det delvis banebrytende å ha en hel utstilling, i et helt bygg som tar for seg maktperspektivet, og ser på overgriperne og ikke nødvendigvis grunnfortellingen og ofrene». Hun forteller også at siden hun oftest møter elever som går på ungdomskolen, hender det at de nevner at oldeforeldrene eller besteforeldrene var nazister. Dette har hun nevnt for en kollega i Polen, som fortalte at for henne var dette: «helt utenkelig, fordi det finnes ikke polske nazister, bare helter». Den polske kollegaen var spent på om dette kom til å komme om noen år: «hun lurte på om vi hadde vært der også. Det er jo noen av de som har jobbet her lenge som sier at det ikke alltid har vært snakk om hvem som var nazister». Diskusjonen mellom Anne og den polske kollegaen, samt Annes refleksjoner rundt at det nå er mer vanlig å snakke om hvem nazistene var, passer godt inn i en samtale jeg overhørte da vi skulle gå til lunsj en av dagene.

#### **5.4.1.1 På vei til lunsj**

Elev 1: «Oldefaren min var fange her, kortet hans ligger i kjelleren».

Elev 2: «Oldeforeldrene mine var nazister de».

Elev 3: «Bare fordi de var tyske?».

Elev 2: «De var tyske og nazister!».

Elev 3: «Heh ... da har vi en fra hver side da».

#### **5.4.2 Hovedfunn og oppsummering**

Gjennom datainnsamlingen kom det frem at elevene ser sammenhenger i fortid, nåtid og fremtid. Ikke alle elevene var like bevisst, men flere la opp til interessante diskusjoner som rører ved historiebevisstheten. De fleste elevene tror ikke *Maktens ansikter* kunne blitt laget på et tidligere tidspunkt. Dette tror de handler om at det må gå nok tid. En av elevene trekker likevel frem at tidsvitnene er i ferd med å gå bort, og at det derfor kunne vært nødvendig å se på dette på et tidligere tidspunkt. Pedagogene er samstemte i sine svar, og peker på at det er tidsriktig å se nærmere på dette perspektivet nå. Begge tror dette vil ha betydning for hvordan man lærer om krigen i et fremtidsperspektiv.

### **5.5 Oppsummering**

I denne delen har jeg valgt å fremstille dataene så nøyaktig som de ble formulert i datainnsamlingen. Dette har jeg gjort for å underbygge påliteligheten i prosjektet, men også for å fremheve de viktige dataene jeg samlet inn, gjennom de tre metodene. Informantene trakk frem mange interessante perspektiver, som egner seg godt for den videre drøftingen. I denne delen kommenterte jeg funnene så vidt, og i neste del skal jeg drøfte de mest sentrale funnene opp mot egne refleksjoner og teori fra *Teoretisk rammeverk*. Dette danner grunnlaget for konklusjonen og svaret på problemstillingen.

## 6 Drøfting

Frem til nå har jeg presentert et utvalg studier og publikasjoner som tangerer mitt tema, det teoretiske grunnlaget for prosjektet, samt forskningsdesignet. Videre har jeg belyst hvordan jeg behandlet dataene, før jeg presenterte mine funn. Med utgangspunkt i hovedfunnene, supplert med sitater fra de ulike kategoriene, skal jeg nå drøfte disse. Drøftingen er som nevnt forankret i egne refleksjoner, og teori fra *Teoretisk rammeverk*. Forskningsspørsmålene jeg skal svare på i denne delen er; Hvilken didaktisk betydning kan det ha å legge undervisning om okkupasjonsårene til et sted som Falstadsenteret? På hvilken måte er undervisningsopplegget preget av samtidskonteksten? Hvordan beskriver og ser elever på gjerningspersonene etter andre verdenskrig?

### 6.1 Minnstedet som pedagogisk arena

Hvert år blir flere hundre elever i Trøndelag, tatt med på besøk til Falstadsenteret. Dette gjøres både i grunnskolen og på videregående skole. Likevel vet vi lite om hvilken betydning et slikt besøk har for læringsutbyttet til elevene (Reitan, 2011, s. 62) og hvorvidt målene til både Falstadsenteret i dette tilfellet, og skolene blir nådd. I min studie har jeg fått tilgang til hva et utvalg elever har fått ut av besøket, samt hva et utvalg pedagoger håper elevene har oppnådd av kunnskap og holdninger. Disse perspektivene er interessante å se opp mot blant annet teori om historiebruk, og om didaktikk knyttet til bruk av steder og historiske levninger. Det første forskningsspørsmålet knyttes til funn jeg belyste i *Undervisningspraksis og læringsutbytte og Stedets kraft og betydning*.

#### 6.1.1 Ambisiøse pedagoger og kunnskapsrike elever

Pedagogene jeg intervjuet hadde høye ambisjoner til hva elevene skulle sitte igjen med av kunnskap og holdninger etter undervisningsdagen. Et av målene var at elevene skulle se seg selv som historieskaptede mennesker; et mål som henger tett sammen med hvordan kjerneelementet *Historiebevissthet* er formulert i den nye læreplanen. Målet henger også sammen med perspektivet om at en person med en reflektert historiebevissthet, har en forståelse for at han er skapt av historiske prosesser, og har mulighet til å selv skape historie (Stugu, 2016, s. 19). Et annet mål var at elevene skulle forstå at historie er mer enn bare en tidslinje med hendelser. Felles for alle ambisjonene er at de knytter seg tett til den andre kategorien i Stugu sin historiebruksmodell. Historie som orientering er en kilde til kunnskap og innsikt, og et grunnlag for undring, mening og sammenheng (Stugu, 2016, s. 16). Pedagogenes ambisjoner var mye større enn både kompetansemål og grunnkunnskap. De ønsket at elevene skulle bruke det de hadde lært på Falstad videre i livet, og at det skulle foregå mentale prosesser hos elevene gjennom dagen. Det var ikke isolert kunnskap som sto i fokus, men et håp om at det ble satt i gang prosesser, som skulle føre til at elevene så sammenhenger. Disse skulle være utgangspunkt for videre engasjement. Siden *Maktens ansikter* er et fire timers opplegg, kan målene på den ene siden virke vel ambisiøse. På den andre siden er de nært knyttet til hvordan den nye læreplanen er utformet, når den nå består av kjerneelementer og økt fokus på undring og utforsking.

I min studie har jeg ikke mulighet til å slå fast hvorvidt målene til pedagogene er nådd. Dette hadde krevd en studie over tid, og en annen metode for datainnsamling. Det jeg derimot har fått innsyn i, er elevenes umiddelbare tanker og refleksjoner rundt dagen og

eget læringsutbytte. I likhet med hos pedagogene, kan også elevenes svar grunnlegges med den andre kategorien til Stugu. De peker på at det har vært interessant å diskutere med hverandre, at dagen har bidratt til at de ser flere sammenhenger, og at tilgangen til et annerledes kildemateriale har vært av betydning. Det som skiller pedagogenes og elevenes svar, er at elevene også beveger seg innenfor den tredje kategorien til Stugu. Historie som opplevelse har stått sentralt, og dette er en kilde til fasinasjon, spenning og glede (Stugu, 2016, s. 16). Dette innebærer aspekter pedagogene ikke trakk frem, men som var grunnleggende for elevene. Gleden viste seg tydelig gjennom deres entusiasme over ny kunnskap, og mulighet til å utforske et spennende materiale, de ellers ikke har tilgang til. Mange av elevene satt også med store øyne og fortalte om ting som hadde overrasket dem, og som hadde utløst en fasinasjon som motiverte dem til å lære mer.

Min empiri slår fast at det var mye som forente pedagogenes ambisjoner, og elevenes oppfatning av hva de hadde lært. Tankene skilte seg også fra hverandre, ved at pedagogene forholdt seg til aktivitetene i undervisningsopplegget isolert sett, mens elevene refererte til hele dagen, og alle opplevelsene de hadde hatt. Et poeng som understreker dette, er det Arne fortalte at han opplevde allerede da de gikk ut av bussen: «da vi så skiltet hvor det sto 1 km til skogen, tenkte jeg automatisk på drapene og hva som egentlig har skjedd her». Disse tankene viser at læringsprosessen og fasinasjonen til elevene potensielt starter lenge før første aktivitet i undervisningen. Det understreker også at historiebruk og historiebevissthet henger tett sammen, og at historiebevisstheten kan aktiveres på den historiekulturelle arenaen (Karlsson, 2014, s. 70).

### 6.1.2 Medaljens bakside

Et besøk til Falstadsenteret kan potensielt og forhåpentligvis føre til at elevene tilegner seg ny kunnskap, og nye holdninger. Selv om minnesteledspedagogikken er basert på fortiden, er den også fremtidsrettet, og gir et stort utdanningspotensial for nåtidens samfunn (Kończyk, 2012, s. 19). I denne sammenhengen ville det likevel vært unaturlig å ikke belyse hvilke utfordringer som finnes, og hva elevene støtte på. Elevene trakk frem både emosjonelle og praktiske utfordringer, og de emosjonelle er interessante å se opp mot perspektiver fremmet av Kverndokk. Han har som nevnt rettet kritikk mot skoleturer til Auschwitz, og det er spennende å overføre disse synspunktene til undervisningen på Falstad. Den ene hovedutfordringen er den emosjonelle, hvor han trekker frem at innlevelse ikke bør være et primærmål (Kverndokk, 2011, s. 161). Da flere av elevene pekte på at dagen hadde vært emosjonelt utfordrende, var dette ofte grunnlagt i nettopp innlevelse. Blant annet ble det sagt at: «selv om jeg ikke var der da det skjedde, kan jeg fortsatt se for meg, og tenke at kanskje jeg nå står akkurat der noen ble skutt liksom». (Camilla). Da Arne satt i badstua og så filmen der, tenkte han: «faen det er sikkert ikke så langt borte å tenke at akkurat her jeg sitter nå, satt det en kommandant også, som kanskje har drept noen liksom». Elevene brukte altså innlevelse i møte med historiene.

Selv om innlevelse ikke er undervisningens primærmål, kan man likevel finne elementer i målene som rører ved dette. Blant annet skal elevene stille spørsmål til hvordan dette kunne skje, og hvem disse menneskene var. For å kunne stille spørsmålene, legges det opp til at elevene skal sette seg inn i ulike perspektiver, og at de skal se sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid, ved hjelp av dette. Det interessante er at felles for elevene som trakk frem at dagen hadde vært emosjonelt krevende, var at dette også la grunnlag for at kunnskapen de tilegnet seg, festet seg på en bedre måte enn den ellers ville gjort. Flere poengterte at innlevelse var et av grunnlagene for at det de hadde lært, kom til å følge dem resten av livet. Det var likevel langt fra alle elevene som opplevde emosjonelle utfordringer denne dagen. Hos mange var det en tydelig distanse og en faglig nysgjerrighet

som preget dagen, heller enn et mål om å leve seg inn i situasjoner. Jeg opplevde en stor takhøyde for begge innganger, og de emosjonelle utfordringene som ble trukket frem, kan for utviklingen av historiebevissthet sees på som en stryke, heller enn en svakhet her.

I tillegg til at noen opplevde emosjonelle utfordringer, finnes det også de elevene som opplevde praktiske. Noen av disse var allerede før undervisningen startet, forutsett av pedagogene. Begge pekte på at distansen mellom utstillingen og opplegget var for stor, og at utstillingen var tilpasset en annen målgruppe. Pedagogene mente dette var noe de selv hadde observert og fått fortalt. Jeg observerte undervisningsopplegget fire dager, og så de samme utfordringene. Likevel kan man i *Historiefagets relevans og sentrale verdier*, se sammenhenger mellom det Falstadsenteret har gjort, og det som skal være målet med faget i LK20. Her står det blant annet: «(...) Ved at elevene arbeider utforskende med historie og utvikler kildekritisk kompetanse, styrkes deres nysgjerrighet, engasjement og kritiske tenkning» (Udir, 2020d). På den ene siden kan dette gi et bilde på at den nye læreplanen i historiefaget ikke er tatt i bruk, og at Falstadsenteret i denne utstillingen har vært forut sin tid. Det kan med andre ord være en ukjent måte for elevene å arbeide på. Flere av elevene poengterte at mangelen på en guidet tur førte til at det var vanskelig å finne, nettopp hva de skulle finne ut. På den andre siden var det flere av elevene som gjennom å utforske fant spennende elementer som jeg i den videre delen skal trekke frem.

### 6.1.3 Med stedet som utgangspunkt

I *Tidligere forskning* belyste jeg flere studier og publikasjoner hvor forfatterne poengterte at minnesteder har utviklet seg i ulike retninger gjennom tidene. Både nasjonale og internasjonale minnesteder har gått fra å være steder for rituelle handlinger, til å bli steder med behov for pedagogisk praksis som fremmer læring (Se f.eks. Nilssen, 2011, s. 119, Kończyk, 2012, s. 17). Det er ingen tvil om at Falstadsenteret har vært med på denne utviklingen, og minnestedet, som også er et freds- og menneskerettighetscenter har stort fokus på nettopp læring. Elevene jeg intervjuet var svært opptatt av stedet, og i denne delen skal jeg drøfte noen av elementene som ble trukket frem i den sammenhengen.

Historiske bygninger forteller ikke noe uoppfordret, og svarene man får, vil avhengig av spørsmålene man stiller (Kvande & Naastad, 2020, s. 227). Dette perspektivet kan drøftes og underbygges av to sitater fra mine intervjuer. Sitatene viser at man både bevisst og ubevisst stiller disse spørsmålene, og at man med utgangspunkt i dem, kan få tilgang til utvidet kunnskap. Ane sa på et tidspunkt at: «jeg blir liksom sittende å lure litt på hvilket rom dette er for eksempel, hvor vi nå sitter og blir intervjuet av deg. Det har jo vært noe annet, det ser man jo på tapetet osv.». På den ene siden tyder dette på at sentrale spørsmål har uteblitt. Eleven har ikke fått de svarene og den kunnskapen hun ønsker. På den andre siden har oppdagelsen med tapetet satt i gang en prosess som rører ved historiebevisstheten. Hun sier bokstavelig talt at hun er med i en situasjon i nåtiden, i et rom som tydelig er fra fortiden. Sitatet viser at steder krever noe av publikum, og at man må stille spørsmål og utforske ytterligere, for at de skal fortelle om tiden de kommer fra. I tillegg viser sitatet at det faktisk at fortid og nåtid flettes sammen når historie blir skrevet (Grimnes, 2020, s. 274), også kan utvides til når historie oppleves på minnesteder.

Det andre sitatet er svært konkret, og en oppmerksom oppdagelse gjort av Anna. Hun la merke til at vinduene i kommandantboligen er vendt bort fra leiren. Hun utforsket dette videre, før hun konkluderte med at det kunne bety at «de henrettet folk, før de kom hit og ville ignorere det». Dette understreker i stor grad at bygg i seg selv, ikke nødvendigvis forteller alt. Ved at eleven stilte spørsmål ved den arkitektoniske utformingen til bygget, fikk hun kunnskap som skulle vise seg å ha stor betydning for hvordan hun så på

menneskene som bodde her. I noen sammenhenger kan det være for enkelt å konkludere på denne måten. En risiko med stedliggjøring av fortiden kan være at det fører til intellektuelle forenklinger (Reitan, 2011, s. 50). I denne sammenhengen mener jeg derimot at det motsatte skjedde. Spørsmålet eleven stilte, førte til utvidet kunnskap om mer enn bare bygget i seg selv, og oppdagelsen førte til en prosess hvor Anna organiserte tidsopplevelsen, og med det tolket fortida i lys av samtida (Eikeland, 1999, s. 32). Dette er en prosess som knytter seg tett til utviklingen av historiebevissthet.

### **6.1.3.1 Det autentiske**

I intervjuene kom det frem at elevene var opptatt av noe de kalte «det virkelighetsnære». Dette er en interessant begrepsbruk, som favner om ulike aspekter. Mitt inntrykk er at elevene brukte begrepet om det som var autentisk. Selv om det autentiske aldri ble nevnt av meg, var både tilgangen til det, og fraværet av det, noe som definerte mange av elevenes opplevelse av dagen. Begrepet ble brukt i tre sammenhenger, og for å få en større forståelse for hva elevene la i det, skal jeg se nærmere på noen av eksemplene.

Den første sammenhengen begrepet ble brukt i, var i elevenes grunngivelse for hvorfor motivasjonen for å lære økte ved besøket. Christian fortalte: «det er noen ting man bare må se (...) hvis man bare ser det på en skjerm, vil det være virkelighetsfjernt, i tillegg til at det for meg blir ganske kjedelig». Sitatet kan tyde på at dersom distansen mellom kunnskapen elevene skal tilegne seg, og det de opplever som virkelig blir for stor, kan dette føre til lav motivasjon. Dette betyr ikke at elevene må besøke et minneste for å lære om andre verdenskrig, men det betyr at stedliggjøringen kan være et verktøy som fører til at elevene vil lære mer. Utsagnet til Christian kan også grunngis i at fysiske steder og ting, kan vekke interesse for hendelser og mennesker som levde før (Stugu, 2021, s. 132). Sitatet understreker at steder kan føre til at kunnskap oppleves ekte, og med det også meningsfull. Dette er en sentral motivasjonsfaktor i enhver læringsprosess. Anna brukte også begrepet i forbindelse med motivasjon. Hun tok utgangspunkt i et bilde av soldater i peisestua. Hun fortalte at bildet ga henne mulighet til å stille spørsmål rundt hvem disse menneskene var, hva de snakket om, og tenkte på. Fysiske steder legger med andre ord et grunnlag for å stille spørsmål (Stugu, 2021, s. 132). Bildet førte til en nysgjerrighet og en interesse, som igjen førte til økt motivasjon for å lære mer.

I takt med de overlevedes bortfall, har steder fått en forsterket status som sannhetsbevis for nazismens forbrytelser (Reitan, 2011, s. 51). Ane var en av elevene som underbygget dette gjennom å si at besøket i kommandantboligen gjorde at elevene i hennes gruppe forsto at dette faktisk hadde skjedd. Den andre sammenhengen begrepet ble brukt i, var altså for å poengtere at de tilegnet seg kunnskap gjennom et kildemateriale de ellers ikke har tilgang til. Dette ble også belyst av Arne, som sa at: «Det er en ting å sitte å snakke om det og høre om det, men når du faktisk drar hit og ser hvordan folk levde, blir det noe annet». Dette fanger på mange måter inn Falstadsenterets legitimering og virksomhet, samtidig som det understreker betydningen av å besøke steder. At elevene får jobbe med historie og minner gjennom ulike medier, er en viktig del av didaktikken i faget, og for muligheten til å tilegne seg kunnskap (Dessinguè & Knutsen, 2020, s. 36). Det kan se ut som dette var noe elevene var bevisst, spesielt Berit som sa at «jeg føler vi er heldige som får komme hit i undervisninga. Det er ikke det samme å sitte å se på PowerPoint. Vi er heldige som får komme hit å ta på ting og høre på ting og prate med folk som har kunnskap da». Tilgangen til et annerledes kildemateriale bestående av ulike elementer, og det virkelighetsnære hang åpenbart sammen, og førte til at elevene selv mente de lærte mer.

Den tredje sammenhengen begrepet ble brukt i, var i elevenes møte med autentiske gjenstander. Disse gjorde sterkt inntrykk på flere, og dannet grunnlaget for at elevene mente at kunnskapen de hadde tilegnet seg, kom til å følge dem i lang tid. Torturkammeret, delene av bygget som ikke var restaurert og skogen, ble trukket frem som virkelighetsnært. Carina sa at: «du kan være på et sted å lære om noe, for så å knytte denne informasjonen til minner. Dette skaper mening og det blir enklere å huske ting». Disse tankene understreker stedets kraft, samtidig som det viser at historiebevisstheten er aktivert. Bevisstheten er som nevnt et nødvendig hjelpemiddel når man orienterer seg i tiden, og dermed skaper mening i livet (Karlsson, 2014, s. 13). Carina tok i bruk dette «kompasset» og opplevde at stedet hjalp henne til å bringe frem minner som lå der før undervisningen startet. I tillegg underbygger dette sitatet at minner i flere sammenhenger er et bedre begrep å bruke enn historie. Minner kan som nevnt forstås som å bruke fortiden til å gjøre nåtiden og fremtiden meningsfull, mens historie tradisjonelt har vært forstått som fortellinger om fortiden (Dessinguè & Knutsen, 2021, s. 27). Minnene er altså det mest sentrale i utviklingen av elevers historiebevissthet, ikke den «faktiske» historien.

#### 6.1.4 Den didaktiske betydningen

Det er liten tvil om at stedet er et godt utgangspunkt for utvikling av historiebevissthet. Stedet representerer blant annet sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid (Kvande & Naastad, 2020, s. 225). Min empiri underbygger dette, og funnene tyder på at det kan ha stor didaktisk betydning å legge undervisning om okkupasjonsårene til Falstadsenteret. Dette gjelder både for læringspotensialet, men også for utvikling av historiebevissthet. Det er også nødvendig å poengtere at jeg gjennom denne studien ikke har forutsetninger for å si hvordan elevene hadde opplevd en slik undervisning på skolen. Det det derimot ikke er noen tvil om, er at steder kan ha betydning. Spektret er i denne sammenhengen stort, helt fra å være «et egnet sted» (Berit) på den ene siden, til å være et «kompass» på den andre (Carina). Elevenes refleksjoner knytter seg både til historie som orientering, og historie som opplevelse. «Det virkelighetsnære» ble sentralt, og førte med seg aspekter som kan knyttes til dette forskningsspørsmålet. Til slutt vil jeg repetere at selv om det er positivt at elevene tilegner seg kunnskap de mener vil følge dem resten av livet, er også en risiko ved stedliggjøringen av fortiden at det kan føre til intellektuelle forenklinger. Holocaustoverlevende Robert Savonick sa en gang i et intervju at: «Når du ser disse køyesengene, når det nå har blitt et museum her, så sier det i grunnen så lite. For fangene mangler, lukta mangler» (Nilssen & Reitan, 2021, s. 291). Dette er også et perspektiv det er viktig å huske på, å ta med inn i undervisning med mål om å utvikle historiebevissthet.

## 6.2 Fortiden i nåtiden

Hvordan røttene til ondskap i forbindelse med okkupasjonsårene skal fremstilles, har lenge vært et kontroversielt tema. Bakgrunnen for handlingene har sjeldent blitt problematisert ved minnstedene (Nilssen, 2011, s. 120). Falstadsenterets grep ved denne utstillingen og undervisningsopplegget kan tyde på at dette nå har snudd. Måten historien blir formidlet på gjennom *Maktens ansikter* er på mange måter et nytt trekk ved den minnekulturelle utviklingen i Norge. Overgripsperspektivet ansees nå som et akseptert didaktisk grep, for å synliggjøre og problematisere lærdommer fortiden kan gi. Perspektivene jeg nå skal drøfte vil bidra til å svare på det andre forskningsspørsmålet. Målet med spørsmålet er å belyse hvilke deler av historien som får plass i minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig, å se på hvorvidt elevene ser sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid, og med det drøfte hvordan dette kan røre ved tidsaspektet knyttet til historiebevissthet.



### 6.2.1 En historie i stadig endring

Historiene om okkupasjonsårene har alltid vært preget av tiden de har blitt fortalt i. Både nasjonalt og internasjonalt har historiene spunnet rundt ulike aktører, fremstillingsmåter og perspektiver. Som jeg pekte på i *Tidligere forskning* er det flere som har sett nærmere på denne utviklingen, og spådd hva som blir det neste. Blant annet delte Holmila og Geverts inn det skandinaviske holocaust-minnet i fire faser, hvor den fjerde fasen knyttet seg til 1990-tallet, hvor man startet arbeidet med å behandle spørsmål om skyld og erstatning (Holmila & Geverts, 2011, s. 526). Hatlehol poengterte i 2020 at et mer konsentrert blikk på gjerningsmenn og deres bakgrunn og etterkrigskarrierer vil være å ønske, om ikke å forvente (Hatlehol, 2020, s. 78). Disse perspektivene er interessante å se på i sammenheng med funne jeg gjorde i samtaler med pedagogene, som nå underviser opplegget basert på gjerningspersonenes perspektiv på et minnested som Falstadsenteret.

Da jeg spurte pedagogene om de hadde noen tanker rundt at opplegget var laget i 2021 og ikke for eksempel 1950 svarte Per at dette var tidsriktig, fordi det ikke lengre er et like sensitivt tema. Dette understreker at minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig er på vei i en ny fase. På den ene siden kan dette handle om en faglig nysgjerrighet for flere enn ofrenes perspektiv, og på den andre siden kan det handle om å løfte frem denne delen av okkupasjonshistorien, for at samfunnet skal kunne orientere seg i samtiden, styrke demokratiet, og motvirke ekstreme holdninger og rasisme. Eriksen pekte i forbindelse med kulturhistoriske museers samfunnsoppdrag, på at dersom man ikke lager utstillinger som viser skam, får man heller ikke mulighet til å lære av sine feil (Eriksen, 2016, s. 52). Selv om *Maktens ansikter*, ikke primært er en utstilling om skam, løfter den frem poenger som viser til at Norge ikke bare var et land bestående av helter under krigen. Flere nordmenn stilte seg på tyskernes og nasjonalismens side (Grimnes, 2009, s. 481), og i tillegg til å vise hvem disse menneskene var, forsøker utstillingen å vise hvordan de tenkte, handlet og levde. Dette blir gjort for å ta i bruk historien som lærestykke i samtiden.

Okkupasjonsårene ble lenge fortalt som en sammenhengende heroisk motstandskamp, som styrket samholdet og den gode moral (Eriksen, 2016, s. 52). Kontrasten er derfor stor til de perspektiver som nå trekkes frem på Falstadsenteret. Pedagogene og de andre som har arbeidet med utstillingen var dermed forberedt på reaksjoner fra publikum. Per understrekte at dette handler om at: «vi (...), som er et freds- og menneskerettighetsenter og museum, nå skulle begynne å snakke om disse nazistene». Det interessante i denne sammenhengen er at reaksjonene foreløpig har uteblitt. Per tror som nevnt at reaksjonene hadde kommet før dersom dette hadde blitt gjort tidligere. Dette er en tanke jeg også deler, og det kan handle om flere ting. For det første kan det handle om at det nå har gått mange år, og at tidsvitner, og dem som kjente krigen på kroppen er i ferd med å gå bort. For det andre kan det handle om en felles bevissthet rundt at jo lengre unna krigen man kommer i tid, desto flere og mer mangfoldige blir de kulturelle uttrykkene som forteller om fortiden (Nilssen & Reitan, 2021, s. 309). For det tredje kan det handle om de ulike bruksområdene fortiden kan ha, og en bevisst tanke rundt at å løfte frem også disse perspektivene kan føre med seg viktige lærdommer i en tid som fremdeles er preget av krig og flukt, både i verden og i Europa. Per sine refleksjoner understreker også at det i forkant av etableringer av minnesteder, eller i dette tilfellet undervisningsopplegg og utstillinger, stilles spørsmål og gjøres avveininger (Hjort, 2021) som er av betydning.

Det har ikke alltid vært snakk om hvem nazistene var, og rundt om i Europa er dette fremdeles et sensitivt tema. I *Tidligere forskning* viste jeg til polske Luiza Kończyk som har skrevet en artikkel om pedagogisk praksis på minnesteder. Her blir det blant annet trukket frem at for Polens tilfelle har museer gått fra å være steder til minne om martyrdøden, og

lidelsen til den polske nasjonen, til å bli minnesteder med behov for et pedagogisk blikk på historisk-politisk utdanning, demokratiopplæring og interkulturell utdanning (Kończyk, 2012, s. 17). Hvilke innfallsvinkler som benyttes i møte med disse kravene, varierer imidlertid stort, spesielt i land hvor det å snakke om hvem nazistene var, fremdeles er et sensitivt tema. Anne hadde som nevnt hatt en samtale med en polsk kollega, som nettopp tangerte dette temaet. I samtalen hadde den polske kollegaen sagt at for henne var det helt utenkelig å møte elever som fortalte at deres forfedre var nazister, fordi: «det finnes ikke polske nazister, bare helter». Dette tyder på at det kan være mer enn bare tid som skal til for at flere sider av okkupasjonshistorien får ta plass i minne- og historiekulturen.

### 6.2.2 Elevenes tanker rundt ulike perspektiver

I *Presentasjon av funn*, løftet jeg frem ulike diskusjoner som foregikk under øvelsene på undervisningsdagen. Disse understreker at elevene ser sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Dette er et viktig element ved historiebevissthet, og noe som står sentralt i historiebruk. Det er ikke fakta om fortiden, men bruken av fakta (Bøe & Knutsen, 2012, s. 15) som har vært viktig i undervisningen, og dette var elevene bevisst. Spørsmålet om hvorvidt utstillingen kunne blitt laget på et tidligere tidspunkt, var det derimot flere av elevene som syntes det var utfordrende å svare på. Dette kan handle om at det er vanskelig å se for seg tendenser i samfunnet i en tid lenge før de selv var født, eller det kan handle om at spørsmålet var for vanskelig stilt. Uansett var det noen av elevene som hadde tanker rundt dette perspektivet, og svarene er interessante å se nærmere på.

Tendensen i gruppene var en felles enighet om at *Maktens ansikter* ikke kunne blitt laget på et tidligere tidspunkt. Dette ville ifølge elevene blitt sett på som feil, samtidig som det hadde vært for tidlig. Anna sa at: «det var så motbydelig det som ble gjort, at de som opplevde det nok ville kaste det på et bål og brenne det». Denne tanken er nært knyttet til det den italiensk-jødiske forfatteren og forskeren Primo Levi mente at holocaust-overlevende ønsket skulle skje, med alt som hadde noe med krigen å gjøre. Han mente ønske var at alt skulle fjernes. Samtidig understreket han i ettertidens lys at dette hadde vært feil, i forhold til den pedagogiske effekten det ville ha å ta vare på stedene og gjenstandene (Nilssen & Reitan, 2021, s. 293). At elevene også trakk frem dette, viser et bevisst forhold til bruk av fortiden og en forståelse for at «sannhet» endrer seg over tid. Det viser også en bevissthet rundt at utformingen av historiekultur er en kompleks prosess.

Det var flere av samtalene mellom elevene som understrekte deres bevissthet rundt at tidsaspektet er sentralt i hvilke perspektiver fra fortiden som belyses. Arne pekte i likhet med pedagogen Per på at: «det er mye enklere å få et nyansert bilde nå, fordi det ligger mindre følelser i det». Dette tyder på at eleven har et bevisst forhold til at hvordan man ser på okkupasjonshistorien forandrer seg, og at samtidskonteksten er sentral. Aksel sitt svar skilte seg ut, både fra de andre elevene og fra pedagogene. Han hadde et bevisst forhold til tidsvitners funksjon, og mente det ville vært fornuftig å lage utstillingen før, fordi «de sitter med det i øyene liksom, vi sitter med det i ørene». Dette utsagnet er sentralt i relasjon til tid og «sannhet». Det viser også en refleksjon som spinner rundt ulike tilnærminger til kilder og hvordan kunnskap oppstår. Det kan imidlertid virke som Aksel sine tanker i denne sammenhengen, nærmer seg hvordan *historie* tradisjonelt sett har blitt forstått, mens de andre elevene og pedagogene i større grad forholder seg til *minner*.

I *Tidligere forskning* trakk jeg frem Reitan sine poenger om at holocaust har blitt et nærværende og alltid aktuelt tema, med etiske krav til å trekke lærdommer av historien og bli demokratiske medborgere. Dette mener han kommer av en forskyvning i retning av å fremheve universelle, moralske og nasjonalt selvransakende perspektiver på

folkemordet, blant annet ved å løfte frem det særnorske medansvaret (Reitan, 2015, s. 209). Selv om dette primært handler om holocaust, er det interessant å knytte dette til det elevene selv sier om å lære om okkupasjonsårene fra ulike perspektiver. Arne fortalte at det var viktig å lære om krigen fra ulike perspektiver:

For å forstå grunnen til at ting ble gjort som de ble gjort (...) problemet med slike store hendelser er at man ofte får høre om hva Adolf Hitler gjorde, og hvordan ofrene hadde det, ikke alle mekanismene, ja imellom da.

Aksel var som nevnt med i diskusjonen og mente man alltid får høre om hvordan det var for ofrene, og ikke: «hvorfor tenkte de dem tankene», «var alle kaldblodige» «hadde ingen anger» osv. «og det er jo kanskje dette som er det viktige dersom man skal se fremover». Disse utsagnene er viktige å ta med inn i refleksjoner rundt hvordan man skal fremstille krigen, og hvordan elevene tilegner seg kunnskap. I tillegg henger tankene tett sammen med at den patriotiske grunnfortellingen er bygd opp rundt entydige motsetninger, som godt og vondt, rett og galt, helt og skurk, overgriper og offer. I et slikt bilde forsvinner både gråsoner og moralske dilemma, og det er lite rom for tilskuere, medløpere og andre mellomposisjoner (Stugu, 2021, s. 77). Disse perspektivene oppsummerer denne delen på en god måte, samtidig som de virker som en inngang til det neste forskningsspørsmålet.

### 6.2.3 Samtidskonteksten

Det er ingen tvil om at *Maktens ansikter* er preget av samtidskonteksten, og dette er gjort på flere måter. Elevene blir guidet gjennom et opplegg, som for første gang i Falstadsenterets historie tar utgangspunkt i gjerningspersonenes perspektiv og makt. At pedagogene og de andre som arbeider på Falstad har ventet på reaksjoner, forteller noe om hvor innovativt dette undervisningsopplegget er. Det forteller også mye om at hvordan tiden man lever i, spiller en stor rolle for hvilke perspektiver som trekkes frem, og som får plass i minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig. Undervisningsopplegget bygger ikke bare på kunnskap om dette, men setter elevene inn i dagsaktuelle problemstillinger og situasjoner, noe som underbygger sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid. Samtalene mellom elevene tyder på en bevissthet rundt at undervisningsopplegget er preget av samtidskonteksten, og flere av dem peker på at de nå ser sammenhenger de før ikke har sett. Flere av elevene poengterer at de ser mer av det hele bildet, og at historie er mer komplekst enn de har trodd. I 1995 sa Anne Eriksen at uttrykket «det var noe annet under krigen» var viktig. I 2022 er dette fremdeles sentralt, fordi fortidens virkelighet er tapt. Man vil ikke kunne forholde seg til fortiden som en absolutt sannhet, fordi den kun er tilgjengelig gjennom kulturelle representasjoner (Nilssen & Reitan, 2021, s. 297). Mitt inntrykk er at dette var noe elevene var bevisst, samtidig som funnene også kan tyde på at samtidens tolkning av fortiden, kan føre med seg noen forenklete «sannheter».

## 6.3 Gjerningspersonens perspektiv

Undervisningsopplegget og utstillingen har fått navnet *Maktens ansikter*. Mye av grunnen til dette er at begge deler er lagt til det som på Falstadsenteret kalles *Maktens hus*. Som jeg tidligere har pekt på, består undervisningsopplegget av flere perspektiver enn bare gjerningspersonenes. Det handler om makt generelt, og er nært knyttet til dagsaktuelle hendelser og situasjoner som elevene kan relatere til. Gjerningspersonenes perspektiv er likevel det som skiller dette opplegget fra hvordan disse elevene tradisjonelt sett lærer om krigen, i tillegg til at det var noe mange av elevene var opptatt av, og hadde mange tanker rundt. Dette er altså grunnlaget for at disse perspektivene også fikk stor plass i min studie. I denne delen skal jeg svare på det tredje forskningsspørsmålet. Dette skal jeg gjøre

gjennom å først drøfte kort hvordan elevene vanligvis lærer om krigen, før jeg skal trekke frem ulike måter de omtalte gjerningspersonene på, og mulige grunner til hvorfor. Målet med spørsmålet er å se på om en ny fremstilling av aktører, som tidligere har hatt liten plass i undervisning om krigen, har betydning for elevers utvikling av historiebevissthet.

### 6.3.1 En ny inngang til kunnskap om krig

Som jeg allerede har pekt på, understreket Anne at det på Falstadsenteret ikke alltid har vært snakk om hvem nazistene var. Per poengterte at han håpet elevene gjennom dagen forsto at hvem sin stemme som er med på å definere sannheten, har betydning for hvordan vi ser på sannheten i ettertid. Begge disse perspektivene kan knyttes til Karlssons modell for ulike bruksområder i forbindelse med fortiden. Han trekker både frem «ikke-bruk» av historien, som handler om et behov for å glemme eller skjule deler av historien, og den moralske bruken, som handler om å gjenoppdage deler av den (Karlsson, 2014, s. 72). Mye tyder på at begge bruksområdene har vært tatt i bruk på Falstadsenteret, og at vi nå befinner oss i en moralsk bruk av historien. Spørsmålet i denne sammenhengen er om skolen er med på denne utviklingen, og om dette vil bli påvirket av den nye læreplanen.

Gjennom min studie vil det ikke være mulig å avdekke, eller generalisere hvordan elever flest frem til nå har lært om krigen, det vil heller ikke være mulig å slå fast hvordan det vil bli i fremtiden. Likevel har jeg fått innsyn i hvordan 16 elever, fra ulike klasser har lært om krigen til nå, og studien vil forhåpentligvis bidra til et forslag til en mulig inngang til undervisning om nettopp dette. Elevene trekker frem at de tradisjonelt har lært om ofrenes perspektiver, og generell kunnskap som ikke er geografisk spesifikt. Kunnskapen de har tilegnet seg har de fått gjennom skolefaget, film, familiehistorier og museer, som også er fire av Jensen (2017) sine dannelses- og brukssteder. For å drøfte dette videre har jeg trukket frem tre konkrete eksempler på hva elevene fortalte i denne sammenhengen.

Alle elevene i gruppa A fortalte at den kunnskapen de hadde om krigen var lært på skolen. Om hva de hadde lært på skolen, fortalte Ane at: «jeg synes det var veldig interessant å få lære om det fra de soldatenes side. For vanligvis så lærer vi jo bare om ofrenes side». I gruppe B fortalte Berit at hun hadde tilegnet seg kunnskap om krigen ved tidligere besøk på Falstadsenteret, og den gangen handlet det om ofrene. I gruppe C og D hadde elevene mindre kunnskap om andre verdenskrig, men Carina fortalte at hun hadde lært litt om krigen gjennom film. Det var med andre ord variasjon i hvordan elevene hadde tilegnet seg kunnskap om krigen. Både på Falstadsenteret, og i skolen tar elevene i bruk ulike medier når de lærer om okkupasjonshistorien. Dette er sentralt, både for at elevene skal tilegne seg kunnskap, men også for at didaktikken i faget skal være myndiggjørende (Dessinguè & Knutsen, 2020, s. 36). Det som derimot ikke varierte, var hvilket perspektiv de hadde lært om. At elevene har lært mest om generelle hendelser, som ikke er geografisk spesifikke, og ofrenes perspektiv, mener jeg henger tett sammen med hvordan læreplanen til nå har vært utformet, og hvilke perspektiver som har fått ta plass i samfunnet ellers.

Læreplanen har som tidligere nevnt, vært preget av mange kompetansemål, og det kan virke som tanken lenge har vært at elevene skal lære litt om alt. Nå skal læreplanen være preget av at elevene skal tilegne seg dybdekunnskap, og to av tiltakene som skal sikre dette er tverrfaglighet og kjerneelementer. Når det gjelder samfunnets utvikling, har jeg i tidligere deler pekt på hvilke perspektiver og deler av historien som har fått ta plass. At historien har vært preget av hvem som har fortalt den, og hvilke perspektiver som har tatt plass i samfunnet, har også gitt utslag i hvordan skoler har formidlet historie. Dersom det ikke snakkes om gjerningspersonene i samfunnet, vil det heller ikke bli snakket om i skolen. Min empiri ga et tydelig bilde og en indikasjon på at dette har vært gjeldende.

### 6.3.2 Når maktens ansikter viser seg frem

Selv om det gjennom min fremstilling kan virke som det aldri har vært snakk om hvem gjerningspersonene var, er ikke dette tilfellet. Poenget er at tendensen har vært at overgriperne har blitt fremstilt som ansiktsløse, mens ofrene har blitt identifisert, minnet og æret (Nilssen, 2011, s. 120). Dette ble underbygget av en av informantenes tanker. Berit fortalte at man tradisjonelt blir kjent med fangene som personer, og at dette gjør at: «det sitter litt nærere, altså du tenker mer over det». Videre påpekte hun at når man blir kjent med gjerningspersonene på samme måte, gjorde dette at hun tenkte: «alle disse var jo bare personer de også, men vi er bare vant til å høre om systemet». Et annet godt og billedlig eksempel på dette, er plassert i form av et monument i Falstadsbogen (Figur 1). Det kunstneriske grepet som er brukt i forbindelse med dette, er at ofrene har fått et ansikt, og en identitet, mens gjerningspersonene er fremstilt helt like, og som et symbol på et system. Som Per pekte på, er et av målene med *Maktens ansikter*, at maskene til gjerningspersonene nå skal tas av, og at man skal bli kjent med menneskene bak. I denne delen skal jeg se nærmere på hvordan dette utspilte seg for elevene, og grunner til hvorfor.



**Figur 1 Monument i Falstadsbogen utformet av Odd Hilt, 1947. Ekne 8. Mai 2022.**

Elevene poengterte tidlig at de aldri hadde lært om krigen gjennom gjerningspersonenes perspektiv. Likevel var det mange som hadde tanker rundt hvem de var, og hvem som potensielt kan bli en gjerningsperson. Perspektivet tok stor plass i flere av intervjuene, og det var tydelig at elevene var svært opptatt av dette. Noe av grunnen til interessen, kan være at både overgriperes, medløpernes, ofrenes og tilskuernes atferd, har med menneskelig atferd å gjøre (Nilssen, 2011, s. 244). Dette gjorde at perspektivet vekket en nysgjerrighet i elevene, og de var opptatt av å diskutere hvordan dette kunne skje, og hvordan disse menneskene tenkte. Et tydelig element som også kom frem, var at flere av tankene hadde oppstått før undervisningsdagen. For noen av elevene ble disse tankene forsterket, mens for andre ble de forandret. Elevene hadde ulike måter å karakteriserte gjerningspersonene på, og jeg skal se på eksempler fra alle de ulike måtene.

Mange av elevene mente gjerningspersonene var offer for et system, uten mulighet til å gjøre noe fra eller til. Camilla sa blant annet at: «Jeg tror mange mennesker strekker seg

langt for å gjøre ting mot sin vilje, så jeg tror ganske mange av de menneskene som gjorde disse handlingene under andre verdenskrig, (...) følte at de ikke hadde noe valg». Dag trodde det var: «vanskelig å gå mot det også da, fordi man kunne bli drept eller miste posisjonen sin». Disse perspektivene kan sees i lys av at bare et fåtall av de som ble tiltalt for ugjerninger og straffedømt, ble sett på som gjerningsmenn. De andre ble oppfattet som medløpere (Syse, 2011, s. 189). Dersom denne tanken har fått fotfeste i samfunnet, er det ikke unaturlig at elevene også deler dem. En annen mulig grunn til denne personkarakteriseringen kan være at elevene finner en trygghet i at det umulig kunne være så mange mennesker som sto inne for hendelsene, og at det virker mer sannsynlig at dette var noe de ble presset til å gjøre. Om tankene oppstod før undervisningen eller underveis er vanskelig å si. Likevel må perspektivene sees i lys av at undervisningsdagens tema var makt, noe som kan ha hatt stor påvirkning på elevenes tanker. Uansett er det et faktum at mange av elevene karakteriserte gjerningspersonene på denne måten.

En oppfatning som henger sammen med den forrige, er de elevene som mente dette handlet om at det oppstod et fellesskap som gjorde at mennesker utførte handlinger de ellers ikke ville gjort. Caroline sa at: «(...) det kan også være at de tenkte de måtte gjøre det for landet, for å være patriotiske», Ane sin mening var at: «jeg tror mange var monstre, men jeg tror også mange ble det. Du levde i syke omstendigheter liksom, alt ble bare et ekkokammer», og Aksel poengterte at: «det er en konformitet i gruppa som mange var opptatt av, derfor gjorde de ting de kanskje ellers ikke ville gjort». På en måte kan man si at disse tankene utfordrer tendensen som har vært at fremstillingen av krigens grunnfortelling har vært bygd opp på entydige motsetninger, hvor gråsoner har forsvunnet (Stugu, 2021, s. 77). Disse elevene er orientert, og har tanker rundt at bildet ikke var så svart/hvitt som det har vært fremstilt. De påpeker gjennom disse sitatene, at hendelsene og historiene er komplekse og sammensatte, og at menneskene det handlet om, hadde ulike forutsetninger og grunner til at de utførte handlingene de stod ovenfor. I tillegg til dette kan også disse tankene tyde på at elevene forsøker å se fortiden i sammenheng med samtiden, hvor fellesskap og ekkokammer på mange måter er grunnen til at holdninger og gjerninger blir praktisert og utført. Elevene mener med andre ord at grunnene er mange.

Den siste måten elevene karakteriserte gjerningspersonene på, er sammensatt. Dette er de elevene som enten mente at gjerningspersonene delte den nazistiske ideologien, og utførte handlingene med viten og vilje, og de som mente gjerningspersonene hadde et reelt valg. Det siste poenget kom frem i samtaler rundt *Case 880*, og i flere av intervjuene ble dette diskutert. Britt sa at: «sånn som den ene gruppa fikk jo en ung mann som ikke ville drepe, og ytret dette, og da slapp han jo» og Ane sa at: «det koker jo ned til valg også da, for den ene soldaten vi fikk presenter her, valgte jo å ikke være med på skytingen, og det gikk jo bra med han». Disse sitatene er altså hentet fra to ulike intervju, hvor jeg ikke nevnte denne aktiviteten eksplisitt. Det kan se ut som denne historien gjorde at noen av elevene fikk et nytt syn på gjerningspersonenes handlingsmulighet. Mange hadde på forhånd tanker om at gjerningspersonene enten delte den nazistiske ideologien, eller deltok på de grufulle handlingene for å spare sitt eget liv. Aktiviteten gjorde at flere av elevene fikk en ny oppfatning, som gikk ut på at bildet kanskje ikke var så svart/hvitt likevel.

De elevene som mente gjerningspersonene var mennesker som delte den nazistiske ideologien, hadde relativt sterke meninger rundt dette. Dina mente de var udyr, og Daniel mente de var rasister. Aksel poengterte at gjerningspersonene «ikke bare var offer for et system». Han sa at: «folk generelt som utførte disse handlingene, hadde vokst opp lenge før Hitler kom til makta. De var sosialisert uten den nazistiske propagandaen, men de utførte likevel handlingene». Poengene til disse elevene kan henge sammen med at den

nasjonale historien om okkupasjonsårene lenge var spinnert rundt motsetninger mellom gode nasjonale krefter på den ene siden, og unasjonale på den andre (Grimnes, 2009, s. 481). Samtidig henger de også sammen med Karlsson sine perspektiver om at historie kan brukes til å styrke identitet, både gjennom å underbygge historiske kontinuiteter, eller å tydelig holde fast i fortidens «vi» og «de andre» (Karlsson, 2014, s. 73). Denne «oss» og «dem» tankegangen var for øvrig noe jeg generelt så svært lite av. Det vil i neste del komme frem at elevene heller så den andre siden av dette. Likevel er det interessant at to av elevene brukte sterke ord om gjerningspersonene. Aksel sine tanker peker i retning av at han har plukket ut generell kunnskap han hadde fra før, og satt disse inn i en sammenheng. Tankene hans viser både hvor komplekst bildet er, og de oppsummerer også hvor mange ulike måter det er mulig å karakterisere gjerningspersoner på.

### 6.3.3 Elevenes beskrivelser av gjerningspersonene

I det siste forskningsspørsmålet har jeg tatt sikte på å se nærmere på hvordan elevene beskriver og ser på gjerningspersonene etter andre verdenskrig. Empirien viser at elevene dekker alle mulige måter det går an å karakterisere gjerningspersonene på. Dette tyder på at bildet i alle fall ikke er preget av at alt er svart/hvitt lengre. I tillegg til de fremstillingene jeg har pekt på til nå, var det også flere perspektiver som kom frem i elevenes tanker rundt hvem som kan bli en gjerningsperson. Flere av disse tankene peker i retning av at historiebevisstheten er aktivert, og jeg skal derfor til slutt repetere noe av det som ble sagt i denne sammenhengen. Ane sa at:

Når jeg i min oppvekst har lært om andre verdenskrig, har jeg bare lært om ofrene, og når jeg har begynt å lære mer om disse soldatene og sånt, lært at de er helt vanlige folk, så tenker jeg sånn «det kunne vært pappa», det kunne vært onkel liksom, som ble putta inn i den situasjonen. For liksom, ja, det var jo helt vanlige folk liksom, ikke alle var monstre.

Bente sa at hun tror: «egentlig hvem som helst kunne vært disse gjerningspersonene», og Arne mente at den ultimate lærdommen man kan trekke fra å lære om historien er at «hvem som helst kan bli en gjerningsmann». Disse perspektivene viser at elevenes tanker ikke er spinnert rundt en «oss» og «dem»-tankegang, heller tvert imot. Å se historiens hendelser i lys av nåtiden, på et sted som Falstadsenteret, kan gjøre at elevene istedenfor å opparbeide en distanse til fortiden, heller trekker lærdommer av den. Dette kan igjen føre med seg viktig kunnskap i en tid preget av krig og konflikt i Europa og i verden.

## 6.4 Oppsummering

I dette drøftingskapitlet har jeg etterstrebet svar på de tre forskningsspørsmålene som er en inngang til å svare på problemstillingen. Det er viktig for meg å peke tilbake til kapitlet om relabilitet og validitet, og understreke at de resultatene jeg har fått er basert utelukkende på mitt utvalg informanter. Empirien er altså utviklet av meg som forsker og mine informanter. I den første delen kom det tydelig frem at det kan ha en stor didaktisk betydning å legge en slik undervisning til Falstadsenteret. Noen kan kanskje mene at dette er selvsagt, men likevel har det til nå vært lite forskning på det faktiske læringsutbyttet elevene har ved slike besøk. Gjennom samtalene jeg hadde med informantene, finnes det flere svar på hvorfor det er så nyttig å besøke minnesteder. Den andre delen er nært knyttet det som er essensen i historiebevissthetsbegrepet, nemlig sammenhengen mellom fortid, nåtid, og fremtid. Hva som ligger i dette kan være vanskelig å definere, men min empiri understreker at elevene viser en forståelse for at hvordan vi ser på historiske hendelser, har en sammenheng med tiden vi lever i. Historiebevissthetens «kompass» er

viktig, og en fremoverlent måte å lære historie på. Dette kan tjene samfunnet i fremtiden. I den siste delen har målet vært å se på hvordan elever karakteriserer gjerningspersoner, og drøfte mulige grunner til hvorfor. Dette er viktig kunnskap å ha med inn i skolen, da et mål alltid vil være å utdanne demokratiske medborgere, som har innsyn i historiske hendelser, som kan brukes som lærestykke i samtiden og i fremtiden.

Den neste og siste delen av oppgaven er *Avslutning*. Her vil jeg oppsummere viktige aspekter ved oppgaven, konkretisere svaret på problemstillingen, og belyse mulige veier denne masteroppgaven kan ta. Jeg vil også peke på hvilke andre deler av *Maktens ansikter* det ville vært interessant å forske på i andre sammenhenger.



## 7 Avslutning

Da jeg som barn hørte setningen «tyskerne var jo ikke slemme mot oss barna, tvert imot pleide vi faktisk å få sukkertøy fra soldatene», forsto jeg lite av hva dette handlet om. Mine referanser til krig og konflikt stemte ikke med det morfar fortalte, og setningen brant seg fast i minnet. I 2015 deltok jeg på Hvite busser, hvor et engasjement for minnekulturen etter andre verdenskrig ble vekket. I 2021 åpnet Falstadsenteret dørene til en ny utstilling og et nytt undervisningsopplegg i den gamle kommandantboligen. Dette fikk navnet *Maktens ansikter*, og tok utgangspunkt i gjerningspersonenes perspektiv. I 2020 ble det innført ny læreplan i den norske skolen, og for historiefaget på videregående skole vil denne tre i kraft fra august 2022. Historiebevissthet har fått en sentral og fornyet plass, samt at det har blitt et eget kjerneelement. Alle disse møtene med historie har gjort at jeg i denne masteroppgaven har hatt som primærmål å svare på problemstillingen:

Hvordan kan minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig, formidlet gjennom undervisningsopplegget *Maktens ansikter*, ha betydning for elevers utvikling av historiebevissthet?

Problemstillingen er sammensatt, og jeg valgte å benytte meg av tre forskningsspørsmål for å nærme meg et svar på denne; hvilken didaktisk betydning kan det ha å legge undervisning om okkupasjonsårene til et sted som Falstadsenteret? På hvilken måte er undervisningsopplegget preget av samtidskonteksten? Hvordan beskriver og ser elever på gjerningspersonene etter andre verdenskrig? I den avsluttende delen av oppgaven skal jeg oppsummere svarene på disse, samt vise hvordan metodene jeg valgte var et bidrag til å svare på problemstillingen. Det har også vært viktig for meg å vise at dette prosjektet kan være aktuelt på flere områder, og at mitt bidrag til forskningsfeltet strekker seg ut over svaret på problemstillingen. Til slutt vil jeg peke på flere retninger studien kan ta, samt forslag til hvilke andre deler av *Maktens ansikter* det ville vært interessant å forske på.

### 7.1 Første forskningsspørsmål

En av grunnene til at jeg valgte å inkludere det første forskningsspørsmålet, er at det finnes lite forskning på elevers læringsutbytte ved besøk til minnesteder. Det var også viktig å stille dette spørsmålet siden primærmålet har vært at elever skal utvikle historiebevissthet. Min empiri underbygger at det kan ha stor didaktisk betydning å legge undervisning om okkupasjonsårene til et sted som Falstad. Stedet fungerte både som et sannhetsbevis for krigens mange sider, det fungerte som et knutepunkt mellom fortid, nåtid og fremtid, og det var gjenstand for utforskning av et kildemateriale elevene ellers ikke har tilgang til. Gjennom min studie har jeg ikke informasjon om hvordan en slik undervisning hadde fungert i et klasserom, men at besøket til minnestedet er av betydning for elevers utvikling av historiebevissthet er utvilsomt. I tillegg til alle positive aspekter ved et slikt besøk, kom det også frem at elevene opplevde både emosjonelle og praktiske utfordringer. Disse må reflekteres over, og anerkjennes, for at en slik undervisning skal være en del av den minnedidaktikken elevene selv er en del av, og skal utvikle. Empirien i dette forskningsspørsmålet knytter seg også tett til målene i den nye læreplanen.

Det er en ting å sitte å snakke om det og høre om det, men når du faktisk drar hit og ser hvordan folk levde, blir det noe annet (Arne).

## 7.2 Andre forskningsspørsmål

Målet med det andre forskningsspørsmålet var innsikt i hvorvidt vektleggingen av et nytt perspektiv på okkupasjonshistorien, har påvirkning på elevenes utvikling av historiebevissthet, og om de ser sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Min empiri viser at *Maktens ansikter* utvilsomt er preget av samtidskonteksten. Undervisningen og utstillingen er laget med utgangspunkt i et perspektiv, som for Falstad er helt nytt. Representanter fra minnstedet har ventet på reaksjoner fra publikum, noe som forteller mye om hvor innovativt dette er, og i hvilken grad det er preget av tiden vi lever i. Mange av elementene i undervisningen berører dagsaktuelle hendelser, noe som underbygger samtidskonteksten. Grepene som er tatt tydeliggjør bevisst sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid, noe som viste seg å fungere godt sett i lys av elevenes refleksjoner. Mange av elevene tok i bruk historiebevissthetens «kompass» for å orientere seg i tiden, og refleksjoner rundt hvordan ulike situasjoner vil bli i fremtiden, ble også uoppfordret nevnt av flere. Målet med undervisningen var aldri å vise elevene «hvordan det faktisk var», tvert imot handlet det om hvordan historie blir fortalt og forvaltet i ettertidens lys.

Du kan være på et sted å lære om noe, for så å knytte denne informasjonen til minner. Dette skaper mening og det blir enklere å huske ting (Carina).

## 7.3 Tredje forskningsspørsmål

Målet med det tredje forskningsspørsmålet var å se på om en ny fremstilling av aktører som tidligere har hatt liten plass i undervisning om krig, har betydning for elevers utvikling av historiebevissthet, og hvordan de ser på «sannhet». Mye litteratur på feltet viser at bildet i mange år har vært svart/hvitt, og at etterkrigshistorien er bygd opp på entydige motsetninger. Min empiri utfordrer på mange måter disse perspektivene, samtidig som noen funn også underbygger dette. For mine informanter har utviklingen gått i retning av å se flere sider av situasjonene. Det viste seg at elevene tidligere har lært mest generell kunnskap om krigen, og spesielt om ofrenes perspektiv. Likevel dekket de alle måtene det er mulig å beskrive gjerningspersonene på. De ble beskrevet som alt fra udyr til mennesker som offer for et system. Disse synspunktene understreker at bilde ikke lengre er så entydig, og at man kan trekke viktige lærdommer ut av å lære om okkupasjonstidens gjerningspersoner, i en verden som fremdeles er preget av krig og flukt.

Dette tyder på at de henrettet folk, før de kom hit og ville ignorere det (Anna).

## 7.4 Problemstilling

Å svare entydig på en problemstilling som har som mål å studere hvordan noe skjer, kan være utfordrende, og heller ikke nødvendigvis et mål i seg selv. Målet har vært å belyse hvordan minne- og historiekulturen etter andre verdenskrig, formidlet gjennom undervisningsopplegget *Maktens ansikter*, kan ha betydning for elevers utvikling av historiebevissthet. For å kunne si noe om dette, valgte jeg som nevnt å benytte meg av forskningsspørsmålene, som et verktøy for å studere datamaterialet, og peke på sentrale funn. I tillegg til å drøfte mine funn i lys av disse spørsmålene, har også studiene og publikasjonene jeg trakk frem i *Tidligere forskning*, vært viktig for å plassere meg i forskningsfeltet, og for å belyse hva, og hvordan dette har blitt gjort før. Det teoretiske rammeverket har vært viktig for hvordan jeg har forstått mine teoretiske grunnbegreper, og spesielt viktig for historiebevissthet. For å drøfte mine funn, og se utsagnene fra ulike sider, valgte jeg også her ut teori som både underbygger og utfordrer min empiri.

Flere forskere understreker som nevnt viktigheten av samhandling mellom mennesker i utvikling av historiebevissthet. Dette perspektivet passer godt med kunnskapssynet jeg innehadde. I et konstruktivistisk kunnskapssyn er det avgjørende at forståelse og mening skapes i møte mellom mennesker. Undervisningsopplegget er dialogbasert, og aktivitetene foregår i grupper. Ved at jeg valgte observasjon som tilleggsmetode, fikk jeg mulighet til å se på hvordan samtalene utspilte seg mellom elevene, og på hvilken måte samtalene rørte ved historiebevissthet. Det samme gjelder gruppeintervjuene som var den viktigste metoden for innhenting av data. Her fikk jeg lytte til refleksjoner, og aktivt observere at flere av elevene hadde en aktivert, og på mange måter utviklet historiebevissthet. Med andre ord, består forskningsprosessen av flere steg, som til slutt førte til at jeg satt igjen med en stor mengde empiri som underbygger, og svarer på min problemstilling.

I tillegg til å svare på problemstillingen, har jeg også gjennom forskningsprosjektet hatt et mål om å nærme meg flere relevante og dagsaktuelle temaer. Et av målene var som nevnt å etablere en dypere innsikt og forståelse for sentrale problemstillinger, som tidligere er berørt i liten grad. Et annet mål var å se de teoretiske grunnbegrepene historiebruk, historiebevissthet og minne- og historiekultur i lys av samtiden. I aktualitet nevnte jeg også at dette forskningsprosjektet, samt denne måten å lære om krig og makt, er relevant for det som foregår i Europa og verden ellers. Studien kan gi en inngang til hvordan man i skolen kan møte disse utfordringene. Noen av temaene jeg refererer til har jeg gått i dybden på, mens andre har jeg så vidt vært innom. *Maktens ansikter* er en ny utstilling og et nytt undervisningsopplegg, og jeg vil derfor helt til slutt peke på flere retninger studien kan ta, samt forslag til andre deler av *Maktens ansikter* som egner seg godt for forskning.

## 7.5 Veien videre

Siden undervisningsopplegget og utstillingen er helt nytt, og ingen før meg har forsket på dette, bestemte jeg meg tidlig for å studere disse som helhet. Som en videreføring av mitt masterprosjekt, hadde det vært interessant å se nærmere på deler av utstillingen, og elementer i undervisningsopplegget isolert sett. Begge er tydelig gjennomarbeidet, og består av flere deler som egner seg for videre forskning. Gjennom datainnsamlingen fant jeg ut at aktiviteten *Case880* var noe av det som fenget elevene mest, og som gjorde at mange av dem fikk et nytt syn på okkupasjonsårene og spesielt gjerningspersonene. Denne aktiviteten hadde derfor egnet seg godt for forskning i et annet prosjekt. *Greven og Grevinnen* var en annen aktivitet, hvor jeg gjorde noen interessante funn. Disse fikk ikke så stor plass i min studie, men aktiviteten førte til høylytte diskusjoner og en rangering av skyld, som overrasket både pedagogene og elevenes lærere. Aktiviteten hadde egnet seg godt tilknyttet tidsaspektet ved historiebruk, men også når det gjelder historisk empati.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i Fagfornyelsens historiebevissthetsbegrep i denne studien. Det finnes også andre elementer i LK20, som er interessante å se *Maktens ansikter* i lys av. Flere av perspektivene i min studie nærmer seg to av de andre kjerneelementene som er; *Utforskende historie og kildekritisk bevissthet* og *Historisk empati, sammenhenger og perspektiver*. Siden jeg kun har vært i overflaten på disse, samt ikke nevnt dem eksplisitt, mener jeg det ville vært interessant å dykke dypere i hva som egentlig ligger i dem, slik jeg gjorde med *Historiebevissthet*. Et annet aspekt ved LK20 er utforskende undervisning. Dette er en måte det er tenkt at elever i fremtiden skal tilegne seg kunnskap. Den utforskende delen av undervisningen var imidlertid det både pedagogene og elevene mente fungerte minst. Det hadde derfor i et fremtidsperspektiv, når LK20 har tredd i kraft og slått rot, vært interessant å se på om denne delen av undervisningen ville fungert bedre.



# Litteraturliste

- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Studentlitteratur.
- Assmann, J. & Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, (65), s. 125–133. <https://doi.org/10.2307/488538>
- Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utg., s. 145-165) Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal.
- Bøe, J. B. & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. (s. 1-17). SAGE Publications.
- Dessingué, A. & Knutsen, K. (2020). Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv. *Nordidactica* (2020:3, s. 25-41).
- Eikeland, H. (1999). *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn: en sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen: 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Pax forlag AS.
- Eriksen, A. (1999). *Historie, minne og myte*. Pax Forlag.
- Eriksen, T. H. (2016). Friluftsmuseet og kampen om fortiden. *Norsk Museumstidsskrift*, 2(1), s. 44–52. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-2525-2016-01-04>
- Falstadsenteret (u.å.a). Historie. Hentet februar 2022, fra <https://falstadsenteret.no/historie>
- Falstadsenteret (u.å.b). Maktens ansikter. Hentet februar 2022, fra <https://falstadsenteret.no/hva-skjer/event/maktens-ansikter>
- Falstad, S. H. (2008, 22. september). Forskere vil dokumentere Nazi-spor. *Verdens Gang*.
- Flatås, R. (2013). *Historiebevissthetens funksjon hos elever i videregående skole - Et kvantitativt og kvalitativt perspektiv på videregående elevers utvikling av historiebevissthet i tiknytning til Falstadsenterets undervisningspraksis*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2442551>
- Grimnes, O. K. (2020). Hvordan har historieskrivningen om okkupasjonsårene skiftet over tid? *Nytt Norsk Tidsskrift*, (3), s. 274-287. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-03-09>

- Grimnes, O. K. (2009). Hvor står okkupasjonshistorien nå? *Nytt norsk tidsskrift*, (26), s. 480–488. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2009-03-04-23>
- Hatlehol, G. D. (2020). Fangenskap og tvangsarbeid i det tyskokkuperte Norge 1940–1945: En historiografisk gjennomgang. *Arbeiderhistorie* (34, nr. 1-2020), s. 61–83. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5879-2020-01-05>
- Hjort, I. & Müller, I. (2021). «Du ser noe som faktisk ikke er der lenger»: Meningsskaping gjennom bruk av et digitalt verktøy på et historisk sted. *Norsk museumstidsskrift*. (7, nr. 2-2021), s. 57–68. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2464-2525-2021-02-02>
- Hjort, I. (2020). *Forhandlinger om 22. Juli-minnet: Den nasjonale minnestsprosessen 2011-2017*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Det humanistiske fakultet: Institutt for historiske studier.
- Hjorth, I. (2018). Hvorfor minnesteder? En undersøkelse av den minnepolitiske håndteringen av 22.juli-terroren. *Nordisk Kulturpolitisk Tidsskrift*, (2), s. 246-268. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN2000-8325-2018-02-07>
- Hjorth, I. (2021). Minnesteder som respons på terror - en sammenligning av den nasjonale minnestsprosessen etter 22. juli med tilsvarende prosesser utenfor Norge. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 5(3), s. 46–62. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-03-04>
- Holmila, A. & Geverts, K, K. (2011). On Forgetting and Rediscovering the Holocaust in Scandinavia: Introduction to the special issue on the histories and memories of the Holocaust in Scandinavia. *Scandinavian Journal of History*, 36(5), s. 520-535. DOI: <https://doi.org/10.1080/03468755.2011.629359>
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utg., s. 9-25). Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri*. Historia.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, L. E. F, Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Karlsson, K-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur – teori och perspektiv. I Karlsson, K-G. & Zander, U. (Red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämping*. Studentlitteratur.
- Kończyk, L. (2012). The pedagogy of memorial sites. *Journal of Education, Culture and Society*, 3(1), s. 15-22. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs20121.15.22>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Novus forlag.

- Kverndokk, K. (2011). «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo». På skoletur til Auschwitz. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.
- Larsen, F. (2021, 15. oktober). Herskapet fra helvete. *Aftenposten historie*. <https://www.aftenposten.no/historie/i/v5nELp/herskapet-fra-helvete>
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.
- Macdonald, S. (2013). *Memorylands: Heritage and Identity in Europe Today*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Nilssen, T. R. & Reitan, J. (2021). *Falstad: Fangeleir i diktatur og demokrati 1941-1949*. Spartacus Forlag AS / Scandinavian Academic Press.
- Nilssen, T. R. (2011). *Skrekkens monumenter: Historiebruk og formidling i et utvalg tidligere konsentrasjonsleirer etter 1945*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Det humanistiske fakultet: Institutt for historie og klassiske fag.
- Nora, P. (Ed.) (1996). *Realms of Memory: Rethinking the French Past: Vol. 1: Conflict and Division*. Columbia University Press.
- Nora, P. (Ed.) (1996). *Realms of Memory: Rethinking the French Past: Vol. 3: Symbols*. Columbia University Press.
- Nora, P. (Ed.) (1996). *Realms of Memory: Rethinking the French Past: Vol. 2: Traditions*. Columbia University Press.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Reitan, J. (2015). *Møter med holocaust: Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: Det humanistiske fakultet.
- Reitan, J. (2011). Nazileirene i den norske historiebevisstheten. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Runden, S. H. (2017). *Autentisitet og nykonstruksjon: Endringer i Falstad minnelandskap*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2455336>
- Stugu, O. S. (2021). *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Det Norske Samlaget.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk*. (2.utg.). Det Norske Samlaget.
- Syse, H. (2011). Forståelsen av gjerningsmenn i endring – medieomtale av saken Knut Rød som eksempel i undervisning. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.

- Szklarski, A. (2011). Fenomenologi som teori, metodologi och forskningsmetod. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 106-120). Liber AS.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Kapittel 1 Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet (2006a). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (HIS1-01)*. Formål. <https://www.udir.no/kl06/HIS1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram (HIS1-01)*. Hovedområder. <https://www.udir.no/kl06/HIS1-01/Hele/Hovedomraader>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). Historie (HIS01-03) *Kjerneelementer*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet (2020d). Historie (HIS01-03) *Fagets relevans og sentrale verdier*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet (2020e). Historie (HIS01-03) *Kompetansemål og vurdering*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>
- Vesterdal, K (2011). «Fange nr.424: Josef Grabowski.» Historieformidling – fra teori til praksis. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Universitetsforlaget.





# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv for elevene

### Vil du delta i forskningsprosjektet:

” Overgripsperspektiver som inngang til utvikling av historiebevissthet hos elever i vgs. – En studie av minne og historiekulturens betydning i arbeidet med «Maktens ansikter» i kommandantboligen på Falstad ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan det nye undervisningsopplegget *Maktens ansikter*, kan være med å utvikle elevers historiebevissthet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette er et forskningsprosjekt i form av en masteroppgave, på faget samfunnsfagsdidaktikk ved NTNU. Målet med prosjektet er å se på hvordan det nye undervisningsopplegget på Falstadsenteret, *Maktens ansikter*, kan være med å utvikle elevers historiebevissthet. Undervisningsopplegget finner sted i kommandantboligen på Falstadsenteret, og et av målene med prosjektet er å se på minne- og historiekulturens betydning i arbeidet med et slikt undervisningsopplegg.

Den overordnede **problemstillingen** er:

Hvordan kan minne og historiekulturen etter andre verdenskrig, formidlet gjennom undervisningsopplegget «Maktens ansikt» ha betydning for elevers utvikling av historiebevissthet?

Og **forskningsspørsmålene** er:

- 1) Hvilken didaktisk betydning kan det ha å legge undervisning om okkupasjonsårene til et sted som Falstadsenteret?
- 2) På hvilken måte er undervisningsopplegget preget av samtidskonteksten?
- 3) Hvordan beskriver og ser elever på gjerningspersonene etter andre verdenskrig?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du går på videregående skole og fordi har vært med på undervisningsopplegget *Maktens ansikter* ved Falstadsenteret. Det er også flere andre elever fra andre videregående skoler som får spørsmål om å delta på dette prosjektet. Til sammen vil det være ca. 16 elever som deltar.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer dette at du deltar på et gruppeintervju sammen med noen andre i din klasse. Dette intervjuet varer mellom 45-60 minutter. Her vil jeg stille noen spørsmål i forbindelse med dagen som har vært, og svarene vil være en samtale mellom deg og dine medelever. Jeg ønsker blant annet å høre hva dere synes om opplegget.
- Måten jeg innhenter informasjonen, er gjennom et lydopptak. Dette er det kun jeg som skal høre. Det vil bli slettet så snart jeg har notert viktige aspekter dere kommer med.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som student (Elise Sund Sørvik) som vil ha tilgang til det dere sier i intervjuet og deres virkelige navn.
- For å sikre at ingen andre får tilgang til deres personopplysninger, bruker jeg nettskjema for å ta opp lyd. Lydfilen blir lagret i et eget dokument gjennom NTNU sin server, og vil bli slettet etter transkribering. Jeg vil finne på fiktive navn for dere som deltar.
- Det er ingen andre enn eventuelt dere selv som vil kunne gjenkjenne det dere har sagt når denne masteroppgaven blir publisert. Jeg kommer til å trekke ut små elementer fra mange samtaler, så ingen andre vil kunne kjenne igjen, eller vite hvem som har sagt hva.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres med en gang, og intervjuene (opptakene) vil bli slettet når de er transkriberte. Prosjektet skal avsluttes 25. Mai. Da vil også de transkriberte intervjuene bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved student Elise Sund Sørvik. ([elise.0205@hotmail.com](mailto:elise.0205@hotmail.com)). Veileder Trond Risto Nilssen ([trond.nilssen@ntnu.no](mailto:trond.nilssen@ntnu.no))
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

### **Prosjektansvarlig**

(Elise Sund Sørvik / (veileder) Trond Risto Nilssen)

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring for elevene

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Overgriperspektiver som inngang til utvikling av historiebevissthet hos elever i vgs. – En studie av minne og historiekulturens betydning i arbeidet med undervisningsopplegget «Maktens ansikter» i kommandantboligen på Falstad", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- at Elise Sund Sørvik kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at mine personopplysninger lagres til intervjuene/er transkriberte.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv for pedagogene

### Vil du delta i forskningsprosjektet

” Overgripsperspektiver som inngang til utvikling av historiebevissthet hos elever i vgs. – En studie av minne og historiekulturens betydning i arbeidet med «Maktens ansikter» i kommandantboligen på Falstad ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan det nye undervisningsopplegget *Maktens ansikter*, kan være med å utvikle elevers historiebevissthet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette er et forskningsprosjekt i form av en masteroppgave, på faget samfunnsfagsdidaktikk ved NTNU. Målet med prosjektet er å se på hvordan det nye undervisningsopplegget på Falstadsenteret, *Maktens ansikter*, kan være med å utvikle elevers historiebevissthet. Undervisningsopplegget finner sted i kommandantboligen på Falstadsenteret, og et av målene med prosjektet er å se på minne- og historiekulturens betydning i arbeidet dette.

Den overordnede **problemstillingen** er:

Hvordan kan minne og historiekulturen etter andre verdenskrig, formidlet gjennom undervisningsopplegget «Maktens ansikt» ha betydning for elevers utvikling av historiebevissthet?

Og **forskningsspørsmålene** er:

- 1) Hvilken didaktisk betydning kan det ha å legge undervisning om okkupasjonsårene til et sted som Falstadsenteret?
- 2) På hvilken måte er undervisningsopplegget preget av samtidskonteksten?
- 3) Hvordan beskriver og ser elever på gjerningspersonene etter andre verdenskrig?

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du leder elevene gjennom undervisningsopplegget, og fordi du har erfaring med å undervise om dette temaet på et historisk sted.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta ca. 45-60 minutter. Det vil være spørsmål om tankene bak undervisningen, og egne erfaringer du har. Intervjuet vil bli tatt opp, og lagret ved hjelp av nettskjema.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som student (Elise Sund Sørvik) som vil ha tilgang til det du sier i intervjuet og ditt virkelige navn.
- For å sikre at ingen andre får tilgang til dine personopplysninger, bruker jeg nettskjema for å ta opp lyd. Lydfilen blir lagret i et eget dokument gjennom NTNU sin server, og vil bli slettet etter transkribering. Jeg vil finne på fiktive navn for de som deltar.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres med en gang, og intervjuene (opptakene) vil bli slettet når de er transkriberte. Prosjektet skal avsluttes 25. Mai. Da vil også de transkriberte intervjuene bli slettet.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved student Elise Sund Sørvik. ([elise.0205@hotmail.com](mailto:elise.0205@hotmail.com)). Veileder Trond Risto Nilssen ([trond.nilssen@ntnu.no](mailto:trond.nilssen@ntnu.no))
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

**Prosjektansvarlig**

(Elise Sund Sørvik / (veileder) Trond Risto Nilssen)

## Vedlegg 4: Samtykkeerklæring for pedagogene

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Overgriperspektiver som inngang til utvikling av historiebevissthet hos elever i vgs. – En studie av minne og historiekulturens betydning i arbeidet med «Maktens ansikter» i kommandantboligen på Falstad", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Elise Sund Sørvik kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- at mine personopplysninger lagres til intervjuene er transkriberte.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

### Vurdering

**Referansenummer**  
495890

**Prosjekttittel**

Overgrepsperspektiver som inngang til utvikling av historiebevissthet hos elever i vgs. – En studie av minne og historiekulturens betydning i arbeidet med utstillingen «Maktens ansikter» i kommandantboligen på Falstad.

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Trond Risto Nilssen, trond.nilssen@ntnu.no, tlf: 90655378

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Elise Sund Sørvik, elise.0205@hotmail.com, tlf: 97953830

**Prosjektperiode**

15.09.2021 - 28.05.2022

#### Vurdering (1)

---

**11.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.2021. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!





