

Jo-Ivar Holten

Fortid, samtid og fremtid

En analyse av undervisningsopplegget i
kommandantboligen på Falstadsenteret

Masteroppgave i historie - femårig lektorutdanning

Veileder: Jon Olav Hove

Mai 2022

Jo-Ivar Holten

Fortid, samtid og fremtid

En analyse av undervisningsopplegget i
kommandantboligen på Falstadsenteret

Masteroppgave i historie - femårig lektorutdanning
Veileder: Jon Olav Hove
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for historiske og klassiske studier



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Jeg har lenge vært svært opptatt av historie. Etter at jeg startet på lektorutdanningen i historie har min interesse økt, men også utviklet seg. Jeg har blitt stadig mer interessert i hvordan historien blir brukt, hva slags deler av historien vi bruker, hvorfor vi bruker den og hvordan den blir til. Jeg er svært glad for at jeg valgte å skrive en masteroppgave som dreier seg rundt historiedidaktikk og minneteori. Å skrive masteroppgaven har vært en lang, lærerik og tidvis krevende prosess. Likevel håper jeg ikke at dette er siste gang jeg får muligheten til å lære om og undersøke lignende temaer.

Det er mange som fortjener en takk. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min Jon Olav Hove. Det var du som satte meg på sporet av å fokusere oppgaven rundt minner, uten deg hadde ikke oppgaven blitt til. Takk for gode råd og tilbakemeldinger, og takk for at du introduserte meg for det spennende feltet minneteori.

Alle ansatte på Falstadsenteret fortjener en takk. Dere har vært imøtekommende og behjelpelige fra første stund. Spesielt vil jeg trekke frem pedagogene ansatt på Falstadsenteret. Takk for at jeg fikk lov til å gjennomføre min forskning i kommandantboligen og takk for gode tips og hyggelige samtaler. Dere har vært til stor inspirasjon!

En stor takk til mine foreldre, for at dere alltid har støttet meg. Dere er uvurderlige! Takk til min søster, Ann-Kristin, for hjelp med korrekturlesning. Til slutt vil jeg takke Juliane, min samboer. Takk for hjelp med korrekturlesning, kritiske tilbakemeldinger og råd. Takk for at du har støttet meg gjennom hele prosessen, og at du alltid er positiv og oppmuntrende.

Jo-Ivar Holten
Trondheim, 16. mai 2022.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.2 Teori	3
1.2.1 Historiedidaktiske perspektiver	4
1.2.2 Minneteoretiske perspektiver	6
1.3 Tidligere forskning.....	9
1.4 Metode.....	13
1.5 Struktur.....	18
2.0 Falstad og kommandantboligen.....	19
2.1 Fra skolehjem til minnested og menneskerettighetscenter	19
2.1.1 Skolehjem.....	19
2.1.2 Fangeleir og landssvikerleir	20
2.1.3 Freds- og menneskerettighetscenter	23
2.1.4 Kommandantboligen	23
2.2 Undervisningsopplegget: mål og intensjoner	25
2.3 Konklusjon	27
3.0 Undervisningsopplegget: Ankomst og dilemmatrening	28
3.1 Ankomst	28
3.2 Dilemmatrening og kildebehandling	29
3.2.1 «Fire hjørner»	30
3.2.2 «Greven og grevinnen»	31
3.2.3 «Case 880»	33
3.3 Konklusjon	35
4.0 Undervisningsopplegget: Stasjonsarbeid og avslutning	37
4.1 Stasjonsarbeid.....	37
4.1.1 Andre observasjoner.....	46
4.2 Avslutning	48
4.3 Konklusjon	49
6.0 Konklusjon	52
Bibliografi	57
Litteratur.....	57
Nettressurser.....	59
Vedlegg A: Intervjuguide.....	61

1.0 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Den 26. mars 2021 presenterte regjeringen Solberg stortingsmeldingen *Fullføringsreformen*.¹

Et av forslagene i denne reformen var å erstatte noen av fellesfagene i videregående opplæring med et nytt «fremtidsfag». Et av fagene som skulle vike for dette nye faget var historie, noe som førte til debatt.² Tilhengerne av å erstatte historiefaget argumenterte for større valgfrihet for elevene og at elevene som ønsket fortsatt kunne velge historiefaget. De som argumenterte for å beholde historiefaget pekte på alle de viktige hendelsene man lærer om i dette faget, slik som 1814, andre verdenskrig og 22. juli. Kanskje like viktig var argumentene som dreide seg rundt egenskapene elevene tilegner seg gjennom historiefaget som historiebevissthet og kildekritikk.³

Navnene til fremtidsfaget og historiefaget kunne peke mot en tilsynelatende motsetning. Denne motsetningen er imidlertid ikke nødvendigvis til stede da det nye fremtidsfaget skulle ta opp temaer som demokrati, likestilling, kritisk tenkning og gi elevene historisk og kulturell innsikt.⁴ Dette er også en målsetning i historiefaget, som skal bidra med å utdanne og skape fremtidens borgere med kunnskaper, verdier og holdninger som er grunnlaget for vårt demokrati. Dette ser man tydelig i læreplanen for videregående opplæring (LK20), der man kan lese under «fagets relevans og sentrale verdier»:

[...] skal elevene utvikle forståelse av demokratiske verdier og menneskerettighetene. Elevene skal videre utvikle forståelse av verdier som likeverd, likestilling og etisk bevissthet gjennom historiebevissthet, historisk empati og perspektivmangfold.⁵

Dette reflekterer at historiefaget ikke bare handler om fortiden, men også samtiden og fremtiden. Dette blir reflektert av begrepet historiebevissthet, som er et av fire kjerneelementer i læreplanen i historie.⁶ Ola Svein Stugu beskriver historiebevissthet som:

¹ Meld. St. 21 (2020-2021)

² Meld. St. 21 (2020-2021), 74.

³ Therese Sollien, «Farvel fremtidsfag,» *Aftenposten*, 14. Apr., 2021, <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/9Owljl/farvel-fremtidsfag>; Camilla Bø et al., «Hvilken framtid har historiefaget i den videregående skolen?», *Midnorskdebatt*, 14. Mai, 2021, <https://www.midnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2021/05/14/Hvilken-framtid-har-historiefaget-i-den-videreg%C3%A5ende-skolen-23963694.ece>.

⁴ Kaja Mejlbo, «Regjeringen skroter det nye «fremtidsfaget» i videregående,» *Utdanningsnytt*, 9. Apr., 2021. <https://www.utdanningsnytt.no/fellesfag-frp-fullforingsreformen/regjeringen-skroter-det-nye-fremtidsfaget-i-videregaende/280719>.

⁵ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS01-03)*, 2021, 2.

⁶ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS01-03)*, 2021, 2.

en mer eller mindre klar forestilling om hvordan individer og kulturer inkluderes i historiske hendelser som ikke er avsluttet, og som man selv er en del av. Både forestillinger om fortiden, forståelser av samtiden og forventninger til fremtiden er en del av denne historiebevisstheten.⁷

Historiefaget dreier seg med andre ord om mer enn bare fortiden. Gjennom historiefaget skal elevene få innblikk i og forstå at fortiden henger sammen med vår egen samtid og fremtiden. På denne måten er historiefaget allerede et potensielt fremtidsfag.

En måte å knytte fortiden, samtiden og fremtiden sammen på er gjennom minner. Stugu skriver at minner ikke er nøyaktige rekonstruksjoner av fortiden, men kan beskrives som forestillinger om fortiden i samtiden. Disse forestillingene blir på denne måten påvirket av vår egen samtid og våre forventninger til fremtiden.⁸ Et av kompetansemålene i læreplanen i historie for Vg2 er å «utforske hvordan fortiden minnes lokalt og nasjonalt».⁹ På Falstadsenteret på Ekne i Levanger kommune er det lagt til rette for at elever kan gjøre akkurat dette. Falstadsenteret er et av syv freds- og menneskerettighetscenter i Norge og tilbyr undervisningsopplegg for skoleelever.¹⁰ Falstadsenteret har en viktig rolle i fortellingen om andre verdenskrig i Norge, og Falstad er i dag et landskap bestående av flere minnesteder.

Under andre verdenskrig etablerte det tyske sikkerhetspolitiet en fangeleir for politiske fanger på Falstad.¹¹ I sammenheng med fangeleiren ble det i 1944 bygd en kommandantbolig som skulle huse kommandanten og hans nærmeste medarbeidere.¹² Høsten 2020 ble kommandantboligen åpnet som undervisningsarena.¹³

Undervisningsopplegget i kommandantboligen har navnet «maktens ansikter» og er et tilbud for elever ved videregående skoler og studenter innen høyere utdanning. Opplegget varer i rundt fire timer og deltakerne skal utforske et komplekst og mangfoldig kildemateriale som skal legge opp til diskusjon om historisk, men også dagsaktuell tematikk.¹⁴

Kommandantboligen stammer fra andre verdenskrig, og det er også historien om denne krigen som er utgangspunktet for undervisningsopplegget. Stugu hevder at det raskt ble etablert en

⁷ Ola Svein Stugu, *Historie i bruk* (Oslo: Samlaget, 2008), 18-19.

⁸ Stugu, *Historie i bruk*, 28.

⁹ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie* (HIS01-03), 2021, 5.

¹⁰ «Stiftelsen Falstadsenteret,» Stiftelsen Falstadsenteret, sist aksessert 12.05.2022, <https://falstadsenteret.no/historie/stiftelsen-falstadsenteret>.

¹¹ «Falstad fangeleir,» Stiftelsen Falstadsenteret, sist aksessert 12.05.2022, <https://falstadsenteret.no/historie/falstad-fangeleir>.

¹² Trond Risto Nilssen og Jon Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949* (Oslo: Scandinavian Academic Press, 2021), 31.

¹³ «Årsrapport 2020,» Stiftelsen Falstadsenteret, sist aksessert 12.05.2022, https://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2021/08/Arssrapport-2020_web.pdf, 3.

¹⁴ «Lærerhefte maktens ansikter,» Stiftelsen Falstadsenteret, sist aksessert 12.05.2022, https://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2021/10/laererheftet_kommandantbolig_2021.pdf, 3.

grunnfortelling om andre verdenskrig i Norge, videre mener han at grunnfortellingen i stor grad har overlevd til i dag.¹⁵

I denne oppgaven skal jeg undersøke og analysere undervisningsopplegget i kommandantboligen. Oppgavens hovedproblemstilling er: *Hva slags samtaler finner sted og hvilke minner blir aktivisert i kommandantboligen?* Jeg vil spesielt fokusere på to aspekter ved disse samtale og minnene i kommandantboligen. For det første, *i hvilken grad følger samtale om andre verdenskrig i kommandantboligen grunnfortellingen Stugu har identifisert?* For det andre, *i hvilken grad legger undervisningsopplegget i kommandantboligen opp til koblinger mellom fortid, samtid og fremtid?* For å svare på dette vil oppgaven undersøke hva Falstadsenteret ønsker å oppnå med undervisningsopplegget, og i hvilken grad og på hvilke måter de lykkes med disse målsetningene.

På grunn av oppgavens tids- og innholdsbegrensinger har jeg gjort avgrensninger. Mitt prosjekt bygger på observasjoner av et tilfeldig utvalg av skoleklasser fra Trøndelag som har besøkt kommandantboligen på Falstadsenteret. Derfor har jeg ikke undersøkt hvordan undervisningsopplegget fungerer for studenter innen høyere utdanning. Falstadsenteret er med i et prosjekt kalt «House of Darkness». Dette er et europeisk samarbeidsprosjekt som undersøker hvordan minnesteder kan forholde seg til bruk av gjerningspersonenes historier i sine fortellinger, og hvordan man kan forholde seg til en omdiskutert og vanskelig historie.¹⁶ Denne oppgaven er ikke tilknyttet dette prosjektet, selv om Falstadsenterets bruk av gjerningspersonenes historier vil være relevant for min oppgave.

1.2 Teori

I min oppgave har jeg benyttet meg av ulike teoretiske perspektiver for å undersøke og analysere undervisningsopplegget i kommandantboligen. I dette kapitlet vil jeg først presentere et utvalg av historiedidaktiske begreper som blir brukt til å forklare hva som skjer i undervisningsopplegget. Deretter vil jeg presentere minneteoretiske perspektiver som vil bli brukt i analysen av samtale som finner sted og minnene som aktiviseres i kommandantboligen.

¹⁵ Ola Svein Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne* (Oslo: Det Norske Samlaget, 2021), 170.

¹⁶ «House of Darkness,» Stiftelsen Falstadsenteret, sist aksessert 12.05.2022, <https://falstadsenteret.no/hva-skjer/houses-of-darkness>.

1.2.1 Historiedidaktiske perspektiver

En av ferdighetene elevene skal tilegne seg gjennom historiefaget er kildekritikk.¹⁷ Dette kan gjøres ved å arbeide med ulike typer kilder og dette skal føre til at elevene lærer seg hvordan man skal være kritisk til kilder. Å arbeide aktivt med kilder utfordrer og styrker elevenes evne til problemløsning.¹⁸ Kildekritikk handler om å finne ut om og hvordan en kilde kan bli brukt i en historisk undersøkelse. Dette gjøres ved å stille spørsmål til kilden slik som, hvem står bak kilden? Hvorfor oppstod kilden? Hvor lang tid er det fra hendelsen som beskrives til kilden oppstod?¹⁹ På denne måten kan elevene lære om hvordan historikere forholder seg til fortidige kilder, og kanskje enda viktigere kan elevene bli i stand til å være kritiske til informasjonen de finner på internett og hvordan historien blir brukt i ulike medier.²⁰

Erik Lund skriver at elever generelt ikke har nok kunnskap til å sette en primærkilde inn i en større historisk kontekst. Det er ikke naturlig for elevene å lese et dokument ut fra fortidens forutsetninger og dermed blir kilden forstått ut ifra samtiden. Den største utfordringen når det gjelder kildebruk for elevene er spørsmålet om kontekst. Om kildematerialet ikke blir satt i en større sammenheng, kan bruken av kilder føre til grunnleggende misforståelser om fortiden.²¹

En måte å øve på å forstå kontekst er å fokusere på mikrohistorie der man går i dybden på enkeltpersoner eller grupper fra fortiden. Et slikt perspektiv bidrar til at elevene kan få et «nærsynt blikk» på fortidens mennesker. Å komme nærmere på enkeltaktørene fra fortiden kan bidra til innlevelse og økt forståelse. Et perspektiv på enkeltaktørene kan også fungere som en representant for andre mennesker fra samme sted og posisjon i fortiden.²²

En annen ferdighet som kan bidra med å øke elevenes forståelse av fortiden er historisk empati, en ferdighet elevene skal tilegne seg gjennom skolefaget historie.²³ Jan Frode Hatlen skriver at historisk empati har to ulike funksjoner for historisk tenkning. Den første funksjonen innebærer at historisk empati lar mennesker relatere seg til og forstå fortiden og dens aktører.²⁴ Med dette menes det ikke at elevene skal vise sympati eller medfølelse for, eller fordømme, fortidens tanker og handlinger. Fortidens tankemønstre og handlinger kan

¹⁷ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie* (HIS01-03), 2021, 2-3.

¹⁸ Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis* (København: Hans Reitzels Forlag, 2016), 113.

¹⁹ Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis*, 41-42.

²⁰ Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis*, 113.

²¹ Erik Lund, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, 6. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 2020), 97.

²² Lise Kvande og Nils Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, 2. utg. (Oslo: Universitetsforlaget, 2020), 186.

²³ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie* (HIS01-03), 2021, 3.

²⁴ Jan Frode Hatlen, *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse* (Oslo: Universitetsforlaget, 2020), 149.

virke uforståelige i samtiden, og derfor må elevene øve på å møte fortiden på dens egne premisser og gjennom dette prøve å forstå fortiden. For å oppnå dette må elevene forstå at tidligere mennesker hadde andre ideer, verdigrunnlag og atferdsmønstre enn i samtiden.²⁵ Den andre funksjonen til historisk empati er ikke helt ulik den første, men dreier seg om historisk empati som en del av historisk metode. I kildearbeid og etableringen av forklaringer om fortiden blir historisk empati et verktøy for å skape mening. Empati og tolkningen av moral henger sammen med forståelsen for handlekraft og handlingsmuligheter. For å forstå fortidens mennesker sine tanker, følelser og handlinger må kilder og historisk kontekst anvendes. Her påpeker Hatlen at det er viktig å unngå og tillegge fortidens mennesker samtidens verdier.²⁶ Historisk empati kan dermed kobles til begrepet historiebevissthet, siden det omhandler sammenhengen mellom fortid, samtid og fremtid.

Historiebevissthet er, som nevnt i innledningen, knyttet til at historie ikke bare dreier seg om fortiden, men om sammenhengen mellom fortid, samtid og fremtid. Siden fortiden har forsvunnet, fremtiden ikke er her enda og samtiden ikke kan avgrenses i tid, blir det riktigere å se på det som fortidsfortolkning, samtidsforståelse og forventninger til fremtiden. Mellom disse tre foregår det et samspill. Våre forventninger til fremtiden og forståelse av samtiden påvirker vår tolkning av fortiden og vår tolkning av fortiden påvirker vår forståelse av samtiden og våre forventninger til fremtiden.²⁷ Å inneha historiebevissthet innebærer også at man klarer å sette seg selv i en historisk kontekst i både tid og rom. Samtidig er historiebevissthet tett knyttet til den identitetsskapende funksjonen til fortiden. En forståelse for hvem man er, hvor man kommer fra og hva man skal i fremtiden er både med på å skape identitet og historiebevissthet.²⁸

Begrepene historiebevissthet og minner har likhetstrekk. Mens begrepet historiebevissthet dreier seg rundt samspillet mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og forventninger til fremtiden, er også minner preget av samtidsforståelse og fremtidsforventninger. Et minne om fortiden er ikke en direkte representasjon av fortiden, men det blir formet av menneskers eller en gruppes behov i samtiden.²⁹ Dette understrekes av Alexandre Dessingué og Ketil Knutsen som har skrevet at minnets fenomenologi i utgangspunktet kan knyttes til

²⁵ Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis*, 118-119.

²⁶ Hatlen, *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*, 151.

²⁷ Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis*, 67-68.

²⁸ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, 49.

²⁹ Astrid Erll, *Memory in Culture*, overs. Sara B. Young (Basingstoke: Palgrave Macmillan Memory Studies, 2011), 8.

historiebevissthetsbegrepet, siden det omhandler samspillet mellom vår fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventning.³⁰

1.2.2 Minneteoretiske perspektiver

Begrepet «kollektive minner» stammer fra forskningen til sosiologen Maurice Halbwachs på 1920-tallet. Halbwachs understreker ifølge Astrid Erll at minner er avhengige av «cadres sociaux» eller sosiale rammeverk. Halbwachs så på det mest personlige minne som et kollektivt minne.³¹ Han argumenterte for at sosiale rammeverk er en forutsetning for alle måter å minnes på, eller «acts of remembering». Sosiale rammeverk er først og fremst alle menneskene rundt oss. Mennesker er sosiale vesener og uten andre mennesker er vi som individer nektet adgang til våre egne minner slik som språk og vaner. Ifølge Halbwachs er mennesket nektet adgang til sine egne minner uten dette sosiale rammeverket. Dette skyldes delvis at mennesker som regel opplever ting sammen med andre, og som senere kan hjelpe oss med å erindre tidligere hendelser. Enda viktigere er det at mennesker gjennom kommunikasjon og interaksjon med andre, tilegner seg kunnskap om fakta, kollektive konsepter som tid og rom, og måter å tenke og erfare på. Metaforisk sett er de sosiale rammeverkene tenkemåter, som veileder menneskers oppfatninger og minner i bestemte retninger.³²

Å erindre fortiden gjennom kollektive minner er, for Halbwachs, tett knyttet til identitetsskaping. Det man minnes er tett knyttet til selvbildet og selvinteressen til gruppen. Det er her Halbwachs lager et skarpt skille mellom historie og minne, som er to ulike måter å minnes fortiden på. Det kollektive minne er preget av gruppens egeninteresse og behov, mens historie blir sett på som universal og en nøytral karakterisering av fortidens hendelser.³³ Forholdet mellom minne og historie er omdiskutert, og Halbwachs sitt skille har senere blitt kritisert.³⁴ Astrid Erll har et annet syn på forholdet mellom historie og minne, og ser på historie som en del av menneskets kollektive minne.³⁵

I sine arbeid har Jan og Aleida Assmann fokusert på hvordan kollektive minner overføres. Teorien tar utgangspunkt i at det er en forskjell mellom det kollektive minne som baserer seg hovedsakelig på interaksjon og hverdagslig kommunikasjon, og det kollektive minne som er

³⁰ Dessingué og Knutsen, «Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv,» *Nordidactica* 10, nr. 3 (Oktober 2020): 26-29.

³¹ Erll, *Memory in Culture*, 14.

³² Erll, *Memory in Culture*, 14-17.

³³ Erll, *Memory in Culture*, 17.

³⁴ Erll, *Memory in Culture*, 39-45.

³⁵ Erll, *Memory in Culture*, 45.

institusjonalisert i ulike typer ritualer og medier.³⁶ Ekteparet Assmann har fra dette utgangspunktet utviklet et begrepspar for å belyse denne forskjellen. De to begrepene er *kommunikative minner* og *kulturelt minne*. Kommunikative minner er levende minner mellom mennesker og blir delt i uformelle sammenhenger der overføringen foregår gjennom muntlig kommunikasjon. De kommunikative minnene er et resultat av felles opplevelser og erfaringer. Når de som deler disse går bort, eller man ikke lenger kan dele disse minnene, forsvinner det kommunikative minnet. Det kulturelle minnet, på den andre siden, er institusjonalisert gjennom medier og objekter. Objekter har ikke et eget minne, men de kan påminne oss og aktivere vårt eget minne siden de bærer minnene vi har investert i dem. Eksempler på slike kulturelle minner kan være ritualer, ulike tekster, monumenter, minnesteder, bilder og andre objekter.³⁷

Historikeren Jay Winter definerer et minnsted som et sted hvor grupper av mennesker tar del i en aktivitet hvor de uttrykker en kollektivt delt forestilling om fortiden. De som besøker minnstedene tar til seg tidligere meninger som er knyttet til hendelsene som minnes, samtidig som de tillegger stedet nye meninger. Denne aktiviteten er avgjørende for både presentasjonen og ivaretagelsen av minnstedet. Å minnes noe med andre på et minnsted er en handling som stammer fra en overbevisning, delt av et bredt fellesskap, om at det man minnes er både viktig og innebærer et moralsk budskap. Minnsteder og andre objekter er med på å materialisere dette.³⁸ Falstadsenteret passer inn i Winters definisjon av et minnsted. Menneskene som besøker Falstad, uttrykker en kollektivt delt forestilling om hendelsene under andre verdenskrig. Samtidig er denne kollektive forestillingen delt av et bredt fellesskap og den innebærer et moralsk budskap som menneskene ser på som viktig å minnes.

Denis Byrne har undersøkt relasjonen mellom mennesker og materielle steder og objekter. Byrne hevder at steder og objekter har en selvstendig eksistens, og at opplevelsene til mennesker kan knyttes til det materielle. Mennesker kan oppleve materielle objekter og steder gjennom affekt og følelser. Ifølge Byrne spiller affekt-teori en viktig rolle for å forstå hvordan fortiden blir opplevd i og gjennom konstruerte objekter og steder. Materielle objekter og steder og hvilken affekt de gir kan endres gjennom at ulike hendelser skjer på stedene eller

³⁶ Erll, *Memory in Culture*, 18.

³⁷ Jan Assmann, «Communicative and Cultural Memory» i *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, red. Astrid Erll og Ansgar Nünning (Berlin: De Gruyter, 2008), 110-111.

³⁸ Jay Winter, «Sites of Memory and the Shadow of War» i *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, red. Astrid Erll og Ansgar Nünning (Berlin: De Gruyter, 2008), 61-62.

med objektene.³⁹ Byrne peker på at affekter kan overføres fra person til person, men og fra steder og objekter til personer. Dette kan bare skje om en person og det materielle har en felles delt fortid, men hva med menneskene som ikke har en delt fortid med objektet eller stedet? Her hevder Byrne at empati har en sentral rolle. Gjennom empati kan andre mennesker kjenne på følelser knyttet til materielle objekter eller steder.⁴⁰ I denne oppgaven vil det være interessant å undersøke om kommandantboligen kan føre til at mennesker kjenner på følelser knyttet til det materielle og de ulike objektene i kommandantboligen.

Amerikaneren Michael Rothberg er en forsker innenfor minnestudier og har lansert teorien om «multidirectional memory» eller multidireksjonelle minner. I innledningen i sin bok *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*⁴¹ argumenterer han for at kollektive minner ikke tar del i et nullsum-spill, og foreslår at vi kan se på minner som multidireksjonelle. Med dette mener Rothberg at vi kan se på minner som en pågående diskusjon der minner låner fra hverandre og referer til ulike historiske hendelser. På denne måten kan ulike minner interagere med hverandre og muliggjøre hverandre. Dette illustrerer Rothberg ved å vise hvordan minnet om Holocaust og kolonialisme har muliggjort hverandre. Denne interaksjonen mellom ulike minner illustrerer det interkulturelle og dynamiske begrepet multidireksjonelle minner.⁴² Teorien om multidireksjonelle minner er relevant for denne oppgaven siden den kan bidra med å forklare hvordan de ulike minnene som aktiviseres i kommandantboligen interagerer og muliggjør hverandre.

Det kulturelle minnet, som nevnt over, kan igjen deles inn i to begreper nemlig *funksjonsminne* og *arkivminne*. Rollen fortiden har i samtiden er viktig for å forstå dynamikken i det kulturelle minnet. Funksjonsminnet er karakterisert av relevansen det har til en gruppe og henger tett sammen med verdier og en orientering mot fremtiden. Arkivminnet, på den andre siden, tar vare på minnene av mindre viktighet som ikke har en viktig kobling til samtiden, og blir gjemt bort. Om et minne fra arkivet skulle få en ny mening for en gruppe i samtiden, kan det hentes frem og bli en del av funksjonsminnet.⁴³

Grunnfortellingen om andre verdenskrig, som Stugu skriver om, kan sees på som et funksjonsminne. Fortellingen er satt sammen av utvalgte hendelser som er med på å gjøre

³⁹ Denis Byrne, «Affective Afterlives: Public history, Archaeology and the Material Turn» i *What is Public History Globally?*, red. Paul Ashaton og Alex Trapeznik (London: Bloomsbury Academic, 2019), 174-177.

⁴⁰ Byrne, «Affective Afterlives: Public history, Archaeology and the Material Turn,» 184.

⁴¹ Michael Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization* (Stanford: Stanford University Press, 2009).

⁴² Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, 3.

⁴³ Erll, *Memory in Culture*, 35-36.

fortellingen identitetsskapende og har en moralsk retningsgivende funksjon. Samtidig eksisterer det fortellinger om andre verdenskrig som har blitt valgt bort og lagt i arkivet.⁴⁴

1.3 Tidligere forskning

Dette kapittelet er i hovedsak avgrenset til litteratur knyttet til minne om andre verdenskrig og minnestedet Falstad. Ved å undersøke hva slags samtaler som oppstår og minner som aktiviseres på et slikt minnested, vil min forskning bidra med å belyse nye muligheter og utfordringer knyttet til denne typen minnesteder. Min forskning er en del av en kontinuitet som reflekterer viktigheten av disse minstedene.

Stugu sin bok *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*⁴⁵ er relevant for min oppgave for forståelsen av det kollektive minne om krigen i dag. Som nevnt i innledningen argumenterer Stugu for at det eksisterer en grunnfortelling om andre verdenskrig i Norge.⁴⁶ Boken kan gi et bilde av det kollektive minne elevene har om andre verdenskrig. De fleste elevene har et kollektivt minne om krigen, som er påvirket av hva de har lært på skolen, av familie og gjennom media. Samtidig kan boken brukes til å undersøke hva slags rolle Falstad og kommandantboligen har i det kollektive minne om andre verdenskrig i Norge.

Boken gir en oversikt over hovedlinjene om hvordan krigen har blitt husket, forstått og fremstilt etter krigen. Stugu tar i bruk minneteorier for å undersøke hvordan fortellingene om andre verdenskrig har blitt behandlet, fremstilt og utviklet seg i norsk offentlighet. Dette gjør han ved å se på både forsknings- og skjønnlitteratur, museer, minnesteder, monumenter og andre medier som film og tv-serier.⁴⁷

Stugu legger frem at andre verdenskrig fortsatt er aktuell og dette eksemplifiseres ved at rundt halvparten av sakprosa bøkene som omhandler krigen, har blitt publisert etter år 2000.⁴⁸

Grunnfortellingen som Stugu beskriver ble raskt etablert etter krigen og kan bli sett på som det han kaller en «patriotisk minnekultur». Med dette mener han at fortellingen om krigen i Norge var preget av hvem som var «de gode» og «de onde», og hva som var rett og galt. Fortellingen om andre verdenskrig skulle ikke bare fortelle om hva som faktisk hadde skjedd, men også brukes til å løfte frem gode verdier og bidra til å bygge opp under demokratiet, og skape en norsk nasjonal identitet i etterkrigstiden. Gjennom dette oppsto det et skarpt skille

⁴⁴ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 19.

⁴⁵ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*.

⁴⁶ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 40.

⁴⁷ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*.

⁴⁸ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 9.

mellom «oss» og «dem», og mange grupper og gråsoner under krigen ble ikke en del av grunnfortellingen om andre verdenskrig i Norge.⁴⁹

Som nevnt ovenfor peker Stugu på at grunnfortellingen stort sett har overlevd og eksisterer fortsatt i dag. Han viser til Ivo de Figueiredo som har skrevet at «ingen seriøse historikere» har forsøkt å endre de grunnleggende forestillingene som har blitt etablert om andre verdenskrig i Norge.⁵⁰ Likevel peker Stugu på at det etter 1970-tallet oppstod nye fortellinger om krigen i Norge som bidro til nyanser og en mer mangfoldig fortelling om krigen. For eksempel innebærer dette et søkelys på motstandsarbeidet til kommunistene under krigen, men fremfor alt et fokus på skjebnen til de norske jødene under krigen. Dermed kan man snakke om en slags «revidert grunnfortelling».⁵¹ I min oppgave vil jeg undersøke i hvilken grad undervisningsopplegget i kommandantboligen faller inn under denne grunnfortellingen, eller om opplegget er med å videre nyansere og mangfoldiggjøre grunnfortellingen.

Stugu fremhever fangeleiren på Falstad som en av de mange materielle levningene etter krigen. Etter hvert som tidsvitnene og det kommunikative minnet om disse stedene forvitrer vil behovet for bevaring av de materielle krigsminnene bli større. Falstad er et av stedene der det har blitt bygd opp minnesteder og læringssteder rundt de materielle krigsminnene.⁵²

Trond Risto Nilssen og Jon Reitan skriver i sin bok *Falstad. Fangeleir i diktatur og demokrati 1941-1949*⁵³ at det eksisterer mange tidligere nazileire i Europa som i dag fungerer som minnesteder. Grunntanken bak disse minnestedene er, som Stugu også har påpekt, at minnestedene skal ivareta og informere om kulturarven og kunnskapen som ikke lenger er en del av hverdagskommunikasjonen mellom menneskene som opplevde krigen. På denne måten får minnestedene en viktig rolle og blir en del av et stadig mer mangfoldig kulturelt minne.⁵⁴

Nilssen og Reitans bok tar for seg Falstad i et bredere nasjonalt og internasjonalt perspektiv, med de mange minnene som kan knyttes til Falstad i sentrum. Boken fremstiller historien om Falstad fra å være en skole til å bli en tysk fangeleir og senere landssvikerleir. Falstad blir plassert i et nasjonalt perspektiv ved å sammenligne Falstad med andre fangeleirer i Norge og et internasjonalt perspektiv ved å se på andre nazileirer i Europa. De undersøker også hvordan

⁴⁹ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170-172.

⁵⁰ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170; Ivo de Figueiredo, «En norsk historikerstrid?», *Nytt Norsk Tidsskrift* 12, nr. 4 (1995): 363.

⁵¹ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170.

⁵² Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 138-139.

⁵³ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati, 1941-1949*.

⁵⁴ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati, 1941-1949*, 293-294.

regimeskiftet foregikk i Norge i mai 1945 og overgangen fra å være tysk fangeleir til å bli en landssvikerleir. Til slutt ser de på hvilken plass nazileirene og landssvikerleirene har fått i norsk minnekultur.⁵⁵

Etter frigjøringen av Norge ble mange forfalne og forlatte tyske fangeleirer fullstendig ødelagt. Dette kan tolkes som symbolhandlinger, men også som en fortsettelse av krigshandlingene mot de materielle sporene etter okkupantene. Samtidig påpeker Nilssen og Reitan at det i kort tid etter krigen fantes en viss interesse for de tyske fangeleirene i Norge. Denne interessen var svært kortvarig og forsvant bak viktigere politiske hendelser. Dette kan knyttes til etableringen av en patriotisk grunnfortelling om krigen i Norge, som skulle underbygge en nasjonal identitet. Med dette som bakgrunn ble det utfordrende og lite interessant å fortelle historien om østeuropeiske krigsfanger og det norske Holocaust. Disse fortellingene kunne ikke bli brukt i oppbyggingen av en nasjonal identitet som bygde på moralske verdier som solidaritet, samhold og motstand.⁵⁶

De siste tiårene har de tidligere fangeleirene opplevd en revitalisering gjennom ny offentlig interesse. Nilssen og Reitan trekker frem Falstad som et eksempel på dette, som i dag mottar rundt 8000 elever på skolebesøk hvert år. Dette kan forklares ved at de kulturelle minnene om krigen blir viktigere når avstanden i tid fra krigen øker. Dette fører til at de kulturelle uttrykkene må i større grad ta over for de tidligere tidsvitnene som kunne fortelle om og dele sine kommunikative minner om krigen.⁵⁷

Nilssen og Reitan sin bok er svært relevant for min oppgave ettersom den undersøker Falstad i norsk minnekultur. Samtidig viser boken at det finnes uenigheter om hva slags budskap disse minnestedene skal formidle.⁵⁸ Det er ikke sjeldent det oppstår kontroverser når det kommer til bevaringen og videreføringen av minnet om krigen, og når nye perspektiver skal fremstilles.

Leiv Sem sin avhandling «*For oss er Falstad det norske holocaust*»⁵⁹ undersøker debatten om Falstad som krigsminnested mellom 2003-2004 da en ny permanent utstilling var under utvikling. Den nye utstillingen hadde som mål å vise frem alle epokene i historien til murbygningen på Falstad, som inkluderte fortellingen om Falstad som skolehjem for barn

⁵⁵ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*.

⁵⁶ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 299-301.

⁵⁷ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 309-311.

⁵⁸ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 321.

⁵⁹ Leiv Sem, «*For oss er Falstad det norske Holocaust*»: Ein diskursanalytisk studie av debatten om krigsminnestaden Falstad i 2003-2004» (Ph.D.-avhandling, Universitet i Oslo, 2009)

med atferdsproblemer; Falstad som fangeleir under andre verdenskrig; Falstad som varetekt- og soningsanstalt for landssvikere og Falstad som spesialskole for «evneveike» barn.⁶⁰

Den planlagte utstillingen førte til sterke reaksjoner og offentlig debatt. Debatten var først regional før den spredte seg til nasjonale medier som Aftenposten og NRK Radio. Kritikken var basert på frykt for at fremstillingen av andre deler av Falstads historie ville føre til at dette ble sidestilt med historien om Falstad som fangeleir under andre verdenskrig.⁶¹ Ved å sidestille fortellingene fra Falstads mangfoldige historie handlet bekymringene om at fortellingene om Falstad som fangeleir skulle miste sin viktighet og betydning. Dette kan sees på som en tanke om nullsum-spill mellom ulike minner, der det ene minnet erstatter det andre og at ulike minner ikke kan eksistere på samme sted til samme tid.

Anette Storeide har skrevet artikkelen «Local and National Memories of WWII in a Transnational Age: the case of Norway». Artikkelen tar for seg hvordan det globale minnet om Holocaust har påvirket og utfordret det hun kaller «national consensus syndrome» som har preget minnekulturen og minnepolitikken om andre verdenskrig i Norge.⁶² Begrepet om det nasjonale konsensus syndromet ble først tatt i bruk av historikeren Ole Kristian Grimnes.⁶³ Det nasjonale konsensus syndromet omhandler den tidligere nevnte patriotiske minnekulturen som har undertrykt minner slik som for eksempel det norske Holocaust og behandlingen av østeuropeiske krigsfanger.⁶⁴ Storeide argumenterer for at et transnasjonalt perspektiv på minner vil muliggjøre en ny inngang til minner. Det transnasjonale perspektivet er en tilnærming som lar mennesker se minner på en ny måte, ikke som punkter eller som regioner på kart, men som en dynamisk prosess som involverer krysninger og interaksjoner mellom minner. Dette synet på minner kan sammenlignes med Rothbergs teori om multidireksjonelle minner.⁶⁵

Til forskjell fra debatten på 2000-tallet har Storeide vist at minner knyttet til Falstad kan være multidireksjonelle. Gjennom dette blir artikkelen relevant for min oppgave siden dette er et eksempel på hvordan ulike minner kan interagere med hverandre. Storeides artikkel viser at fremveksten av minner knyttet til Holocaust globalt har bestridt, utfordret og endret den eksisterende minnekulturen om andre verdenskrig i Norge. Likevel har ikke de nasjonale

⁶⁰ Sem, «For oss er Falstad det norske Holocaust», 7.

⁶¹ Sem, «For oss er Falstad det norske Holocaust», 8.

⁶² Anette H. Storeide, «Local and National Memories of WWII in a Transnational Age: The Case of Norway,» *International Journal of Politics, Culture, and Society* 32, nr. 4 (Juni 2019): 459.

⁶³ Ole Kristian Grimnes, «Historieskrivingen om okkupasjonen,» *Nytt Norsk Tidsskrift* 7, nr. 2 (1990): 117.

⁶⁴ Storeide, «Local and National Memories of WWII in a Transnational Age: The Case of Norway,» 459-460.

⁶⁵ Storeide, «Local and National Memories of WWII in a Transnational Age: The Case of Norway,» 462.

minnene knyttet til krigen blitt overskygget eller blitt mindre fremtredende.⁶⁶ Storeide løfter frem opprettelsen av Falstadsenteret som nasjonalt menneskerettighetssenter som en utfordrer til Hjemmefrontmuseet som er preget av det nasjonale konsensus syndromet. I motsetning til fokus på motstandsbevegelsen fokuserer Falstadsenteret på folkemord og kollaborasjon, og har også en hensikt i utdanningen av mennesker i fremtiden, gjennom deres fokus på menneskerettigheter.⁶⁷

Forskningsfeltet rundt kollektive minner og andre verdenskrig er bredt i Norge, likevel vil denne oppgaven bidra med nye perspektiver. Det eksisterer lite forskning på hva slags minner og samtaler som faktisk oppstår på denne typen minnesteder. I tillegg til overnevnte problemstillinger vil jeg også undersøke hvordan det materielle i kommandantboligen påvirker samtaler som finner sted og minnene som aktiviseres. Videre vil jeg utforske hvordan ulike minner interagerer med hverandre og på hvilke måter fortiden, samtiden og fremtiden påvirker hverandre i kommandantboligen.

1.4 Metode

Dette delkapittelet vil redegjøre for valg av metodene jeg har brukt, datainnsamlingen og hvordan datamaterialet har blitt behandlet. Jeg har i arbeidet med oppgaven brukt ulike typer metoder. For å identifisere hva Falstadsenteret vil oppnå med undervisningsopplegget i kommandantboligen har jeg brukt skriftlige kilder og intervju. Intervju har også blitt brukt for å undersøke gjennomføringen av undervisningsopplegget. For å undersøke hva slags samtaler som finner sted, og hvilke minner som blir aktivisert i kommandantboligen, og hvordan Falstadsenteret lykkes med det de vil oppnå har jeg brukt observasjon som metode. Først vil jeg se nærmere på hvordan jeg analyserte de to skriftlige kildene, deretter se på intervju som metode og hvordan dette ble gjennomført. Til slutt vil jeg presentere observasjon som metode og hvorfor og hvordan dette ble gjort i mitt prosjekt.

De to dokumentene jeg har brukt for å undersøke Falstadsenterets målsetninger for undervisningsopplegget, er et lærerhefte tilknyttet opplegget og Falstadsenterets årsrapport fra 2020. Dokumentene ble valgt siden det er de eneste offentlig tilgjengelige kildene som beskriver målene Falstadsenteret har for undervisningsopplegget i kommandantboligen. Lærerheftet er et informasjonshefte rettet mot lærere som skal til kommandantboligen med klassen sin. Heftet er et kort dokument som ble lest for å identifisere hva Falstadsenteret

⁶⁶ Storeide, «Local and National Memories of WWII in a Transnational Age: The Case of Norway,» 472.

⁶⁷ Storeide, «Local and National Memories of WWII in a Transnational Age: The Case of Norway,» 470.

beskriver som målet med opplegget.⁶⁸ Årsrapporten er nok mest brukt av ansatte på Falstadsenteret og andre interesserte, men bidrar likevel med å beskrive Falstadsenterets mål for opplegget i kommandantboligen. Årsrapporten ble undersøkt ved å gjøre søk på «kommandantboligen» i dokumentet.⁶⁹ De to kildene er overordnet og forteller lite om den praktiske gjennomføringen av undervisningsopplegget, dermed har jeg også benyttet intervju som metode. Jeg gjennomførte et intervju med to av pedagogene som er ansatt på Falstadsenteret.

Aksel Tjora skriver at den mest vanlige formen for intervju i kvalitativ forskning er dybdeintervjuer. Om intervjuene er avgrenset til et bestemt tema og det ikke er følsomme eller vanskelige temaer som skal behandles mener Tjora at *fokuserte intervjuer* er et godt alternativ. Fokuserte intervjuer er kortere og dermed mer hensiktsmessig for både forsker og informanter.⁷⁰ Mitt intervju av pedagogene var avgrenset til å omhandle intensjonene ved og gjennomføringen av undervisningsopplegget i kommandantboligen. Jeg hadde tidligere møtt pedagogene ved observasjoner av undervisningsopplegget. Dermed hadde jeg en relasjon til pedagogene, noe som førte til at omgivelsene og rammene for intervjuet ble tryggere.

Av flere årsaker valgte jeg å intervju de to pedagogene på samme tid. For det første var dette tidsbesparende både for meg og intervjuobjektene. Samtidig kunne det å intervjuet to informanter på samme tid føre til at de kunne spille på hverandres svar, og diskutere ulike standpunkter og tanker om undervisningen i kommandantboligen. Tjora skriver at det er nyttig å bruke en intervjuguide for å strukturere intervjuene.⁷¹ Jeg valgte å bruke en intervjuguide med bestemte spørsmål (se vedlegg A). Dette ble gjort for å undersøke hva pedagogene ville oppnå med de ulike øvelsene og oppgavene i kommandantboligen. Informasjonen fra intervjuet kunne dermed brukes som et tillegg til informasjonen som er beskrevet i lærerheftet og årsrapporten.

Det er en fordel å ta opptak av intervjuer siden dette fører til at man kan fokusere på informantene og kan bidra til samtalen på en måte som gir bedre kommunikasjon. Ved å bruke lydopptak samler man inn personverndata, derfor er det nødvendig med samtykke fra informantene.⁷² Jeg valgte å ta lydopptak av intervjuet og måtte derfor sende inn et meldeskjema til Norsk Senter for Forskningsdata. For å gjøre datainnsamlingen trygg og

⁶⁸ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter».

⁶⁹ Stiftelsen Falstadsenteret, «Årsrapport 2020».

⁷⁰ Aksel Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (Oslo: Gyldendal Norske Forlag, 2021), 141.

⁷¹ Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 167.

⁷² Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 180.

effektiv valgte jeg å bruke applikasjonen *Nettskjema diktafon-app*. Dette ble valgt siden opptaket umiddelbart ble kryptert og kunne bare bli spilt av på Nettskjema sine nettsider. Dette førte til at personvernopplysninger ikke kunne komme på avveie. Før datainnsamlingen mottok informantene et informasjonsskriv der de ble informert om rammer, lagring og sletting av data og deres egne rettigheter. Dette ble signert før intervjuet ble gjennomført.

Intervjuet ble gjennomført på Falstadsenteret. Dette ble valgt fordi jeg ønsket at situasjonen skulle være så naturlig som mulig for informantene. Intervjuet varte i rundt 50 minutter. I etterkant ble intervjuet transkribert og analysert for å identifisere hva Falstadsenteret vil oppnå med undervisningsopplegget i kommandantboligen.

For å undersøke hva slags samtaler som finner sted og hva slags minner som blir aktivisert i kommandantboligen, samt hvordan Falstadsenteret lykkes med det de vil oppnå med undervisningsopplegget, ble observasjon benyttet som metode. Jeg har gjennomført åtte observasjoner av undervisningsopplegget. Observasjonene har foregått fra høsten 2021 til våren 2022. Den første observasjonen ble gjennomført i september 2021 og var en pilot-observasjon. I starten av prosjektet ville jeg undersøke hva slags dagsaktuelle temaer som ble snakket om i kommandantboligen, men gjennom pilot-observasjonen erfarte jeg at denne problemstillingen var noe snever og valgte dermed å utvide problemstillingen. Neste observasjon ble gjennomført i november 2021 og deretter ble det gjennomført tre observasjoner i januar 2022. Under en observasjon i mars 2022 merket jeg en endring i samtalene i kommandantboligen. Denne endringen henger sammen med Russlands invasjon av Ukraina den 24. februar 2022.⁷³ Dette førte til at jeg valgte å gjennomføre to observasjoner til i mars 2022.

Observasjon som metode blir ofte omtalt som etnografi og er en mye brukt metode i sosialantropologi. Dette er en metode der forskeren deltar, enten åpent eller skjult, og observerer en gruppe mennesker i en gitt periode. Her kan forskeren observere hva som blir sagt og gjort, samtidig som forskeren kan stille spørsmål til de som blir observert. Gjennom observasjonen samler forskeren inn informasjon som kan brukes til å undersøke det man fokuserer på i et gitt prosjekt. Observasjonsstudier har stort potensiale i forskning der man ønsker å undersøke hva som faktisk blir gjort og hva som blir snakket om. Her får man informasjon om hva folk faktisk gjør og sier, og ikke det folk sier de gjør. Observasjon er

⁷³ *Store Norske Leksikon*, s.v. «Ukraina-konflikten,» av Jørn Hom-Hansen og Martin Paulsen. 22.04.2022. <https://snl.no/Ukraina-konflikten>

kjennetegnet av naturalisme, noe som betyr at man undersøker naturlige situasjoner, og ikke mennesker i et eksperimentelt oppsett.⁷⁴

Et viktig moment når det kommer til observasjonsstudier er å vite hvilken rolle man skal ha som observatør. Det er sjeldent naturlig at en forsker er til stede i sosiale relasjoner, og det er derfor viktig å finne en legitim observasjonsrolle på stedet man skal observere. Tjora viser til Raymond Gold og hans fire ulike observasjonsroller. *Fullstendig deltaker* og *fullstendig observatør* er begge det som kan kalles skjult observasjon, altså at de som blir observert ikke har kunnskap om rollen til den som observerer. De to andre er åpne observasjonsroller og kalles *deltakende* og *observerende* deltaker. Tjora foreslår at man slår sammen de to åpne observasjonsrollene til en rolle som han betegner som *interaktiv observasjon*. Ved dette mener han at det alltid vil foregå en sosial interaksjon mellom observatør og de som blir observert.⁷⁵

I mine observasjoner av undervisningsopplegget valgte jeg å ha en åpen interaktiv observasjonsrolle. Her byttet jeg på å være aktiv der jeg snakket med elevene og være passiv der jeg sto utenfor situasjonen og observerte. Etersom jeg observerte et undervisningsopplegg der elevene var aktive og beveget seg rundt på ulike steder ville det vært lite hensiktsmessig å være en fullstendig observatør. Jeg ønsket ikke å føle meg «utenpå» situasjonen siden dette ville være unaturlig både for meg og de som blir observert. Å inneha rollen som fullstendig observatør kunne igjen ha påvirket situasjonen og resultatet av forskningen.⁷⁶ Katrine Fangen utdyper dette ved å skrive at forskereffekten kan bli større om man inntar rollen som fullstendig observatør enn en rolle som interaktiv observatør. Et individ som bare er til stede for å observere vil virke mer unaturlig for de som blir observert.⁷⁷

Tjora skriver at det er en oppfatning om at observasjonsstudier bidrar til en forskningseffekt. Det vil si at de som blir forsket på vil oppføre seg annerledes når de blir observert enn de ville gjort ellers. Samtidig viser Tjora til at man ikke skal overdrive hvilken forskningseffekt observasjonsstudier gir, på bakgrunn av de observasjonsstudiene han selv har gjennomført. Videre mener han at forskere skal være bevisst over at dette kan påvirke observasjonene og at en diskusjon om hvordan dette påvirker forskningen bør tas.⁷⁸

⁷⁴ Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 60-62.

⁷⁵ Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 71.

⁷⁶ Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 83.

⁷⁷ Katrine Fangen, *Deltaende observasjon* (Bergen: Fagbokforlaget, 2004), 107.

⁷⁸ Tjora, *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, 85.

Jeg gjorde flere grep i forsøk på å unngå en forskereffekt. For det første introduserte jeg meg for klassene og informerte om at jeg var student og skulle skrive masteroppgave om undervisningsopplegget i kommandantboligen. Videre fortalte jeg til elevene at jeg kunne komme til å stille spørsmål og at de kunne stille spørsmål til meg. På denne måten var jeg åpen om min egen rolle, samtidig som at min rolle som interaktiv observatør ville virke naturlig for elevene. Å være i kommandantboligen var heller ikke en kjent situasjon for elevene, derfor er det mulig at elevene så på meg som en naturlig del av undervisningsopplegget.

I løpet av undervisningsdagen har elevene en lunsjpause som jeg ikke observerte. En av årsakene til dette er at jeg forklarte elevene at jeg skulle observere undervisningsopplegget, og observasjon i pausen ville dermed være et brudd på det jeg tidligere hadde fortalt til elevene. Samtidig kunne det virke unaturlig for elevene at jeg observerte de under lunsjen. En tredje årsak bak dette valget var at elevene kunne bevege seg til hovedbygningen i pausen. Dette medførte også praktiske utfordringer med tanke på å observere elevene i pausen.

Selv om jeg gjorde grep for å unngå en forskereffekt, var dette noe jeg opplevde noen ganger. I enkelte situasjoner der elevene diskuterte kunne diskusjonen stoppe opp da jeg kom inn i rommet. Grunnen til dette kan være at elevene ble utrygge og ikke ønsket å diskutere mens andre var til stede blant dem. En annen forklaring kan være at de snakket om andre ting enn det som var relevant til oppgaven de skulle arbeide med. Diskusjonene startet etter hvert opp igjen selv om jeg var til stede i rommet.

En utfordring ved observasjonsstudier er å huske alt man observerer i hver økt. Dette kan forebygges ved å ta notater underveis. Katrine Fangen peker på at det er mulig å notere ned stikkord underveis og at man ikke alltid må gå inn for å skjule notatvirksomheten.⁷⁹ I løpet av observasjonene noterte jeg ned stikkord og sitater i en liten notatbok. Det ble forsøkt gjort mest mulig i skjul for elevene, for å unngå forskningseffekt. Dette løste jeg ved å gå til et annet rom enn der elevene oppholdt seg. Disse notatene ble brukt som støtte da jeg etter endt observasjon skrev feltnotater. Fangen skriver at feltnotatene skal være beskrivende og grundige slik at leseren kan tre inn i situasjonen og forstå hva som foregikk der.⁸⁰ Rett etter endt observasjon skrev jeg feltnotater, da jeg enda hadde et klart bilde av observasjonen.

⁷⁹ Fangen, *Deltagende observasjon*, 82.

⁸⁰ Fangen, *Deltagende observasjon*, 79.

1.5 Struktur

I innledningen av oppgaven har vi sett nærmere på de historiedidaktiske og minneteoretiske perspektivene jeg skal bruke for å analysere undervisningsopplegget i kommandantboligen. Jeg har presentert relevant tidligere forskning og sett nærmere på metodene jeg har brukt i forskningen. I neste kapittel skal jeg presentere Falstads historie og undersøke Falstad og kommandantboligen i et minneteoretisk perspektiv. Jeg skal også se nærmere på hva Falstadsenteret ønsker å oppnå med undervisningsopplegget gjennom en analyse av årsrapporten fra 2020 og lærerheftet tilknyttet opplegget. I det tredje kapitlet skal jeg analysere de to første delene av undervisningsopplegget med utgangspunkt i intervjuet og mine egne observasjoner, og sette dette i lys av historiedidaktiske og minneteoretiske perspektiver. I det fjerde kapitlet analyserer jeg de to siste delene av undervisningsopplegget. Det siste kapitlet i oppgaven er en konklusjon der jeg oppsummerer og svarer på problemstillingen.

2.0 Falstad og kommandantboligen

Dette kapittelet handler om Falstads historie, som et sted for skole og oppdragelse, som fangeleir og landssvikerleir, og som freds- og menneskerettighetssenter. Deretter ser jeg på Falstad og kommandantboligen i et minneteoretisk perspektiv. Til slutt undersøker jeg Falstadsenterets årsrapport fra 2020 og lærerheftet tilknyttet undervisningsopplegget for å identifisere målene Falstadsenteret har for opplegget. Falstadsenterets intensjoner vil også bli sett i sammenheng med læreplanverket.

2.1 Fra skolehjem til minnested og menneskerettighetssenter

Falstad har en variert og sammensatt historie. For å få en forståelse for hva Falstad er og har vært er det viktig å undersøke flere deler av historien enn det som er knyttet til andre verdenskrig.

2.1.1 Skolehjem

I 1895 ble det opprettet en «oppdragelsesanstalt» på gården Nedre Falstad. På denne tiden var skolehjem en del av det statlige omsorgs- og forsørgelsessystemet i Norge. Gjennom undervisning, arbeid, disiplin og kristen oppdragelse skulle «vanartede gutter» bli til nyttige medlemmer av samfunnet.⁸¹ Fra 1896 hadde anstalten plass til 50 gutter mellom 10 og 18 år. Guttene som bodde på anstalten hadde begått kriminelle handlinger, blitt mishandlet eller forsømt av sine foresatte. Årsaken til utviklingen av skolehjemsbevegelsen i Norge hang sammen med utviklingen av synet på forbrytelse og straff på 1800-tallet. Humanismen vokste frem og medførte nye ideer innen psykologi og psykiatri som la grunnlaget for nye syn på forbryteren og årsaken til forbrytelsen. Det ble sett etter alternativer til straff og tukt og Falstad var derfor et sted for forebygging og eventuell rehabilitering.⁸²

I 1912 ble oppdragelsesanstalten på Falstad endret til å være et «særlig skolehjem».⁸³ Dette var skolehjem for barn som hadde begått grove forbrytelser eller på andre måter hadde vist at de var «sedelig forkomne».⁸⁴ På Falstad ble det opprettet en særavdeling som skulle huse de spesielt vanskelige elevene. Bygningen ble bygget i mur og var sterkt inspirert av tysk fengselsarkitektur. Rett før det nye bygget sto ferdig brant skolehjemmets hovedbygning ned og dette førte til at hele virksomheten ble flyttet til det nye bygget. På 1920-tallet endret

⁸¹ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 21-23.

⁸² Marianne Solheim og Ingeborg Hjorth, *Sin egen lykkes smed: Falstad skolehjem 1895-1945* (Falstadsenteret: Skriftserie nr. 1, 2008), 7.

⁸³ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 21-23.

⁸⁴ Solheim og Hjorth, *Sin egen lykkes smed: Falstad skolehjem 1895-1945*, 7.

holdningene til bruk av særavdelinger seg, og murbygningen ble aldri brukt som opprinnelig planlagt.⁸⁵

Skolehjemmet var i drift frem til 1941, da tyskerne tok kontroll over Falstad skolehjem og samme år gjorde det om til en fangeleir. Skoledriften fortsatte i det opprinnelige skolehjemmet «Øvergården».⁸⁶ Fra 1941 til 1944 eksisterte det både fangeleir og skolehjem på Falstad, noe som medførte at elevene kom tett på fangene. Enkelte av elevene på skolehjemmet ble satt som fanger i leiren, på grunn av fluktforsøk eller tyveri. I 1944 ble «Øvergården» og de resterende byggene tatt over av tyskerne og elevene ble flyttet til en annen skole.⁸⁷

Etter krigen og landssvikoppgjøret ble det igjen startet opp skoledrift i bygningene på Falstad. Falstad skolehjem ble lagt ned i 1949 og Ekne offentlige skole for barn med lærevansker åpnet i 1951. Denne skolen skiftet igjen navn i 1960 til Ekne barneskole for såkalte «evneveike». Det samme året åpnet Ekne offentlige framhalds- og yrkesskole for gutter. I 1976 skiftet skolen igjen navn til Eknetun skole. Barneskolen ble lagt ned i 1982, mens den videregående skolen ble drevet frem til 1992.⁸⁸

2.1.2 Fangeleir og landssvikerleir

Sommeren 1941 ankom tyske SS-offiserer Falstad. Tyskerne tok beslag i murbygningen og opprettet fangeleiren «SS Strafegefanganlager Falstad». Flere årsaker kan ligge bak dette valget. For det første trengte ikke tyskerne å gjøre mange grep for å gjøre bygningen i stand for sitt nye formål. Videre var Falstad avsidesliggende, men ikke langt unna hovedkvarteret i Trondheim. Ikke minst lå Falstad i nærheten til jernbanen som var praktisk med tanke på logistikk. De første fangene som ankom Falstad, var danske anleggsarbeidere eller «Norgesarbeidere» som hadde begått mindre forseelser som tyveri eller arbeidsnekt. Disse ble satt til å bygge opp piggrådgerder og vaktårn i den nyopprettede fangeleiren.⁸⁹

Institusjonen «Befehlshaber der Sicherheitspolizei und des Sicherheitsdienstes» (BdS) hadde det overordnende ansvaret for driften av leirer for politiske fanger i Norge. Lederen av organisasjonen var Heinrich Fehlis som sto direkte under Wilhelm Rediess som var øverste leder for SS og det tyske politiet i Norge. BdS etablerte regionale kontorer i flere byer i Norge, blant annet i Trondheim. Det var disse regionale kontorene som fikk ansvaret for det

⁸⁵ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 21-23.

⁸⁶ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 24.

⁸⁷ Solheim og Hjorth, *Sin egen lykkes smed: Falstad skolehjem 1895-1945*, 18.

⁸⁸ Solheim og Hjorth, *Sin egen lykkes smed: Falstad skolehjem 1895-1945*, 19.

⁸⁹ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 23-24.

praktiske og regelmessige oppsynet med fangeleirene. Dette førte til at det var Gerhard Flesch som hadde ansvar for driften av Falstad fangeleir. I selve fangeleiren eksisterte det også en kommandostruktur som var ledet av leirkommandanten. Seks ulike SS-offiserer hadde rollen som kommandant på Falstad under krigen. Dette var Paul Schöning, Paul Gogol, Scharschmidt (ukjent fornavn), Werner Jeck, Georg Bauer og Karl Denk.⁹⁰

Fangebelegget på Falstad var svært mangfoldig og mer enn 4200 fanger var innom leiren under krigen. Rundt 3200 av disse var norske kvinner og menn, både jødiske fanger, kommunister, lærere, studenter, offiserer og andre knyttet til motstand mot okkupasjonsmakten. Resten av fangene besto av danske «Norgesarbeidere», sovjetiske krigsfanger og tvangsarbeidere fra Jugoslavia, Polen og andre nasjoner.⁹¹

I de første månedene etter opprettelsene av fangeleiren ble murbygningen brukt til alle funksjoner både for fanger og vakter. Utover 1942 økte antall fanger noe som førte til at det ble behov for å bygge ut leiren. I 1943 ble to fangebrakker, en vaktbrakke og ulike driftsbygninger bygd.⁹² Et annet byggeprosjekt som startet opp i 1943 var byggingen av en kommandantbolig på Falstad. Tidligere hadde kommandantene på Falstad bodd på «Øvergården» som var hovedbygningen til skolehjemmet. Tidlig i 1944 sto kommandantboligen klar og kommandanten kunne flytte inn i den nye villaen. Bygget ble planlagt, tegnet og bygd av fanger i leiren. Flere av disse hadde bakgrunn fra arkitekt- og ingeniørmiljøet på Norges Tekniske Høyskole. Bare et gjerde og en liten bekk skilte kommandantboligen fra resten av fangeleiren. Boligen bestod av 20 rom i førsteetasje som blant annet inkluderte to peisestuer, spisestue, kjøkken og fem soverom. I kjelleren var det en egen offisersmesse med bar, badstue og en kjelebane som også ble brukt som skytebane.⁹³

Hva fangene gjorde i fangeleiren varierte stort og ble påvirket av krigens gang, hvor mye arbeid som var tilgjengelig, hvem av vaktene som hadde kontrollen, været og andre faktorer. En uforutsigbar hverdag var et verktøy for nazistene for å skape usikkerhet, redsel og frykt. Mange mannlige fanger tok del i straffearbeid både innenfor og utenfor leiren som tømmerhogst, vegarbeid eller byggearbeid. Kvinnene som satt på Falstad hadde ikke egne arbeidskommandoer, men fra 1943 fikk kvinnene ulike arbeidsoppgaver på kjøkkenet eller vaskeriet. For de jødiske mannlige fangene fungerte Falstad som en transittleir, der de satt før

⁹⁰ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 25-31.

⁹¹ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 36.

⁹² Sem, «For oss er Falstad det norske Holocaust»: *Ein diskursanalytisk studie av debatten om krigsminnestaden Falstad i 2003-2004*, 54.

⁹³ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 31.

de ble sendt videre til konsentrasjonsleiren Auschwitz. I slutten av november 1942 ble de fleste jødene sendt til Oslo og videre til Auschwitz med lasteskipet MS Gotenland. Av rundt 50 av disse jødene var det bare fire tidligere fanger på Falstad som returnerte etter krigen.⁹⁴

For mange ble Falstad stedet hvor livet tok slutt. Like ved Falstad fangeleir lå det et stort skogs- og myrområde som etter hvert ble brukt av tyskerne som henrettelsessted og gravsted.⁹⁵ Hvor mange som ble henrettet i Falstadskogen er fortsatt usikkert og flere kilder, som for eksempel nazisters vitneforklaringer, peker på at opptil 200 personer ble drept der. Til sammen er det blitt funnet levninger av 88 mennesker i Falstadskogen, noe som betyr at det kan være over 100 graver som ikke har blitt funnet.⁹⁶ Noen dager før frigjøringen av Norge fikk Hermann Ahlborn, kompanisjef i det tyske «SS-Polizeiregiment 7, SS-Hauptsturmführer», beskjed om å grave opp lik i Falstadskogen og at disse skulle senkes med en båt i Trondheimsfjorden. Gjennom vitneforklaringen tyder det på at bare rundt 25 lik faktisk ble gravd opp og senket i fjorden. To leteaksjoner har blitt gjennomført i henholdsvis 1945 og 2007 for å lokalisere båten, men dette har ikke vært vellykket.⁹⁷

Den 8. mai 1945 ble Norge frigjort, og fangeleiren på Falstad ble avviklet.⁹⁸ Etter frigjøringen av Norge ble Falstad valgt til å være fengsel for landssvikere. På grunn av plassbehov var man nødt til å ta i bruk tyske fengsler og leirer etter krigen. På en annen side var det en sterk symbolikk ved å ta i bruk den tidligere tyske fangeleiren som fengsel for landssvikere. Dette medførte at Falstad fangeleir byttet navn til Innherad fangeleir.⁹⁹ Leiren ble i løpet av de to første dagene fylt opp med i underkant av 700 fanger. På det meste var fangebelegget på over 700 fanger. Antall fanger som var i leiren samtidig var avhengig av hvor mange som var satt ut til eksterne arbeidsoppgaver. Fra mai 1945 og frem til leiren ble avviklet i 1949 var det totale antallet registrerte fanger på rundt 3000.¹⁰⁰

Fangebelegget besto av Nasjonal Samling-sympatisører, frontkjempere og en liten gruppe med tyskere fra SS. På grunn av liten plass og mangel på alternativer ble både kvinner, menn og tyske SS-soldater samlet på samme sted i den hektiske overgangsperioden. Det var 161 kvinnelige fanger innom landssvikerleiren på Falstad. Blant disse var tyskerjenter som ble satt

⁹⁴ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 49-60.

⁹⁵ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 24.

⁹⁶ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 111.

⁹⁷ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 99-111.

⁹⁸ Trond Risto Nilssen og Jon Reitan, *Falstad: Nazileir og landssvikfengsel* (Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2008), 133-134.

⁹⁹ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 238.

¹⁰⁰ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 243-244.

inn for å beskytte de mot angrep fra andre nordmenn. Senere ble kvinnene overført til egne kvinnefengsler og tyskerne ble sendt til egne fengsler eller hjem.¹⁰¹

Mellom 1945 og 1949 ble fangene i Innherad Fangeleir satt til ulike typer tvangsarbeid. Fangene drev med tømmerhogst, byggearbeid, rengjøring og andre arbeidsoppgaver. Tvangsarbeid var viktig som straff, men inneholdt og en baktanke om omskolering og yrkesopplæring. Noen fanger fikk muligheten til å ta kurs innen tømrer-, murer-, skomaker-, og malerfaget. På denne måten kunne fangene være klare til arbeid etter endt soning.¹⁰² Noen av fangene ble satt til mer uhyggelige arbeidsoppgaver. Raskt etter frigjøringen ble noen av landssvikerfangene satt til å grave opp lik i Falstadskogen. Dette ble av noen ansett som en passende straff for å ha støttet nazistenes regime. Senere på sommeren i 1945 ble tyskere satt til dette arbeidet og landssvikerfangene ble ikke brukt til dette igjen.¹⁰³ Antall fanger i landssvikerleiren gikk gradvis nedover og i 1948 var det totale antallet fanger 177. Antallet fortsatte å gå nedover helt frem til landssvikerleiren på Falstad ble avviklet i mars 1949.¹⁰⁴

2.1.3 Freds- og menneskerettighetscenter

I 2000 ble Stiftelsen Falstadsenteret opprettet som nasjonalt opplærings- og dokumentasjonssenter for krigens fangehistorie, humanitær folkerett og menneskerettigheter. Stiftelsen bygger på to tidligere museumsetableringer, det første var et museum drevet av frivillige og var knyttet til interessegruppen Norsk-Jugoslavisk Samband. Den andre museumsetableringen var et samarbeid mellom Levanger kommune og Levanger museum. I 2006 flyttet Falstadsenteret inn i den nyrestaurerte murbygningen på Falstad.¹⁰⁵ I dag er Falstadsenteret et statlig finansiert minnested og museum. De tilbyr pedagogiske opplegg knyttet til krig, konflikt, demokrati og menneskerettigheter til ungdoms- og videregående skoler samt studenter innenfor høyere utdanning.¹⁰⁶

2.1.4 Kommandantboligen

Kommandantboligen har i likhet med resten av Falstad en variert og innholdsrik historie etter at bygningen ble ferdigstilt i 1944. Etter frigjøringen av Norge og opprettelsen av Innherad fangeleir ble kommandantboligen brukt som bosted for direktøren av landssvikerleiren frem til 1949. Fra 1951 og frem til 1980-tallet ble boligen brukt som bestyrerbolig. Fra starten av 1990-tallet ble bygningen brukt som en avdeling for Ekne videregående skole med elevrom,

¹⁰¹ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 243-246.

¹⁰² Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 265.

¹⁰³ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 262.

¹⁰⁴ Nilssen og Reitan, *Falstad: Nazileir og landssvikfengsel*, 171.

¹⁰⁵ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 306.

¹⁰⁶ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 308.

aktivitetsrom og personalrom. Etter få år sluttet skolen å bruke bygningen og fra 1998 var bygningen i privat eie som bolig. I 2011 ble kommandantboligen lagt ut for salg og ble kjøpt av Statsbygg, som i dag leier den ut til Stiftelsen Falstadsenteret.¹⁰⁷ I dag inneholder boligen en museumsutstilling og blir brukt til undervisningsformål.

Kommandantboligen er i dag et minnested. Dette kan undersøkes nærmere ved å ta i bruk Jay Winter sin definisjon av et minnested.¹⁰⁸ I kommandantboligen samles grupper av mennesker og tar del i en aktivitet, som i dette tilfellet er undervisningsopplegget. Elevene som kommer til kommandantboligen tar til seg minnene som er knyttet til Falstad, kommandantboligen og andre verdenskrig, samtidig som de har med seg tanker og refleksjoner som de tillegger kommandantboligen. På denne måten er denne aktiviteten med på å ivareta og videreføre minnet som kommandantboligen representerer.

Nilssen og Reitan skriver om hvordan fangeleirene, slik som Falstad, raskt forsvant ut av norsk offentlig interesse etter krigen.¹⁰⁹ Dette kan knyttes til Stugu og «den patriotiske grunnfortellinga». I grunnfortellingen om andre verdenskrig i Norge var det ikke rom til fortellingene om det norske Holocaust, østeuropeiske krigsfanger og fortellingene om gjerningspersonene.¹¹⁰

Dette kan belyses ved Aleida Assmanns teori om det kulturelle minnet.¹¹¹ Falstad og kommandantboligen ble i det norske kollektive minne raskt plassert i arkivet. På denne måten ble minnet om Falstad og kommandantboligen et passivt minne som beholder fortiden som fortid. Andre fortellinger som for eksempel den norske motstandsbevegelsen ble løftet frem og ble en del av funksjonsminnet.¹¹² Dette ble dermed en del av det aktive kulturelle minnet som er med på å definere vår identitet og ble en sentral del av det kollektive minne om andre verdenskrig i Norge.

Som nevnt tidligere argumenterer Stugu for at nye fortellinger om krigen, som det norske Holocaust, kom frem i lyset etter 1970-tallet. Derfor skriver Stugu om det han kaller en «revidert grunnfortelling». Det er flere årsaker til dette, for eksempel økt transnasjonalt fokus på Holocaust, men også et nytt fokus på brudd på menneskerettigheter og sivile lidelser etter

¹⁰⁷ Arne Langås og Åshild Karevold, *Kommandantboligen* (Falstadsenteret: Skriftserie nr. 14, 2008), 25.

¹⁰⁸ Winter, «Sites of Memory and the Shadow of War», 61-62.

¹⁰⁹ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 300

¹¹⁰ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170.

¹¹¹ Aleida Assmann, «Canon and Archive» i *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, red. Astrid Erll og Ansgar Nünning (Berlin: De Gruyter, 2008), 98.

¹¹² Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 41.

1990.¹¹³ Her blir det naturlig å trekke inn opprettelsen av Stiftelsen Falstadsenteret i 2000, ved å bruke Assmanns terminologi kan man si at Falstad ble løftet frem fra arkivet og frem i funksjonsminnet. Kommandantboligen ble ikke inkludert som en del av Falstadsenteret, dermed forble minnene og fortellingene om kommandantboligen værende i arkivet. Nilssen og Reitan forteller at restene fra det nazistiske leirsystemet ofte har blitt sett på som «ofrenes terreng» i den norske minnekulturen. Inkluderingen av kommandantboligen som et minnested på Falstadsenteret kan tolkes som et brudd på dette.¹¹⁴ For det første ble kommandantboligen løftet frem i funksjonsminne og ble en del av det institusjonaliserte kulturelle minnet om Falstad under andre verdenskrig. For det andre, som vi skal se, løfter kommandantboligen frem og formidler andre sider av fortellingen om andre verdenskrig i Norge enn de som er knyttet til grunnfortellingen.

2.2 Undervisningsopplegget: mål og intensjoner

I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på undervisningsopplegget i kommandantboligen og hva Falstadsenteret vil oppnå. Dette gjøres ved å undersøke mål som står beskrevet i lærerheftet tilknyttet undervisningsopplegget, samt Falstadsenterets årsrapport fra 2020.¹¹⁵ Falstadsenterets mål vil også bli sett i sammenheng med læreplanverket.

Navnet på undervisningsopplegget er som nevnt «maktens ansikter» og er rettet mot videregående skoler. Undervisningsopplegget har en varighet på rundt fire timer og deles opp i fire deler.¹¹⁶ Hvor mye tid som blir brukt på hver enkelt del av opplegget varierer. Dette er avhengig av faktorer slik som hvor aktive elevene er, hvor mange elever klassen består av og ankomst- og avreisetidspunkt. Den første delen av dagen er «ankomst» og tar rundt ti minutter. Den andre delen av dagen er beskrevet som «dilemmatrening og kildebehandling» og varer fra en til halvannen time. Etter den andre delen tar elevene lunsj som vanligvis varer i 45 minutter. Den tredje delen av dagen består av stasjonsarbeid og varer i litt over en time, men kan være både kortere og lengre. Den siste delen av dagen er en oppsummering som varer i ti til femten minutter.

I lærerheftet står det at opplegget skal være preget av samtale, dialog og diskusjon. Videre skal elevene «utforske et rikt og komplekst kildemateriale som spiller opp til diskusjoner om historisk, så vel som dagsaktuell tematikk».¹¹⁷ I årsrapporten fra 2020 er det skrevet at

¹¹³ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170-171.

¹¹⁴ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 308.

¹¹⁵ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter»; Stiftelsen Falstadsenteret «Årsrapport 2020».

¹¹⁶ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 5.

¹¹⁷ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 3.

undervisningsdagen skal fremme nysgjerrighet, dybdelæring, dilemmatrening og reflektert dialog.¹¹⁸ Gjennom lærerheftet og årsrapporten kan man se at Falstadsenteret ønsker at undervisningsopplegget skal være elevaktivt der dialog, samtale og refleksjon står i sentrum.

I heftet er det skrevet at det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» har en sentral rolle i undervisningsopplegget.¹¹⁹ Det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» er en viktig del av læreplanen i historie. Temaet er at av tre tverrfaglige temaene for hele læreplanverket, som skal gjøre elever i stand til å møte samfunnsutfordringer «som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskap i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt».¹²⁰ Begrepet dybdelæring er også sentralt i det nye læreplanverket og skal føre til at «elever utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger».¹²¹

Videre er det beskrevet at «undervisningsopplegget tar sikte på å fremme evner som historiebevissthet, kildekritikk og kritisk tenking, i tillegg til det mer spesifikt historiefaglige innholdet».¹²² Begrunnelsen for dette er forankret i læreplanen i flere skolefag og da særlig knyttet opp mot fagfornyelsen (LK20). I læreplanen i historie for videregående opplæring står begrepene historiebevissthet og kildekritikk sentralt og er to av fire kjerneelementer i læreplanen.¹²³ Dette samsvarer med målene Falstadsenteret har for undervisningsopplegget om å fremme historiebevissthet og kildekritikk.

Gjennom dialog, refleksjon og kritisk tenkning rundt utfordrende spørsmål og dilemmaer blir moralske normer etablert. Samtidig skal undervisningsopplegget bidra til å utvikle elevenes identitet ved å sette søkelys på evner som historiebevissthet og det historiefaglige innholdet. På bakgrunn av dette kan man si at undervisningsopplegget har en moralsk og identitetsskapende side. Dette kan knyttes til at undervisningen foregår på et minnested. Som Jay Winter hevder, er det som minnes på et minnested tett knyttet til skapelsen og ivaretagelsen av identitet, og innebærer et moralsk budskap.¹²⁴

¹¹⁸ Stiftelsen Falstadsenteret, «Årsrapport 2020», 11-15.

¹¹⁹ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 3.

¹²⁰ Utdanningsdirektoratet, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, 2021, 12.

¹²¹ Utdanningsdirektoratet, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, 2021, 11.

¹²² Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 3.

¹²³ Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie (HIS01-03)*, 2021, 2.

¹²⁴ Winter, «Sites of Memory and the Shadow of War», 61-62.

2.3 Konklusjon

Som dette kapitlet har vist har Falstad en svært sammensatt historie, både som et sted for skole og oppdragelse, som fangeleir og landssvikerleir og dagens freds- og menneskerettighetscenter. Fortellingen om Falstad under andre verdenskrig har fått mest fokus, siden dette er grunnlaget for dagens freds- og menneskerettighetscenter på Falstad og undervisningsopplegget som blir analysert i denne oppgaven.

Falstad og kommandantboligens plass i den norske minnekulturen etter andre verdenskrig har blitt undersøkt i lys av minneteorier. Falstad forsvant raskt ut av norsk offentlig interesse etter krigen, men er i dag en viktig del av minnekulturen om andre verdenskrig i Norge. Grunnen til denne endringen kan være at grunnfortellingen om krigen i Norge har blitt utvidet og at Falstad passer inn i perspektivet om en revidert grunnfortelling. Inkluderingen av kommandantboligen som et minnested på Falstad kan forklares ved økt interesse rundt disse minstedene. Denne økte interessen kan skyldes at tidsvitnene og de kommunikative minnene om krigen er i ferd med å forvitne, og at det er et behov for et mer mangfoldig kulturelt minne for å bevare minnene om andre verdenskrig i Norge.

Ved gjennomgangen av lærerheftet tilknyttet undervisningsopplegget og Falstadsenterets årsrapport fra 2020 vil jeg hevde at Falstadsenteret er ambisiøse i sine mål for opplegget i kommandantboligen. Undervisningen er tett knyttet til læreplanen og skal fremme flere ferdigheter som står sentralt i læreplanverket. Undervisningsopplegget skal fremme kunnskaper som kildekritikk, historiebevissthet og historiefaglig innhold. Dette skal elevene tilegne seg gjennom et elevaktivt opplegg som bygger på dilemmatrening, dialog og diskusjon om historiske og dagsaktuelle temaer. I neste kapittel vil jeg analysere hva som skjer i praksis når elevene kommer til minstedet kommandantboligen og tar del i undervisningsopplegget.

3.0 Undervisningsopplegget: Ankomst og dilemmatrening

I dette kapittelet skal jeg analysere de to første delene av undervisningsopplegget i kommandantboligen. Kapittelet bygger på mine egne observasjoner av undervisningsopplegget, samt mitt intervju av to pedagoger ansatt på Falstadsenteret. Jeg vil sette mine observasjoner i lys av historiedidaktiske og minneteoretiske perspektiver. På denne måten vil jeg undersøke hva slags samtaler som oppstår og hvilke minner som blir aktivisert i kommandantboligen, og hvordan Falstadsenteret lykkes med det de ønsker å oppnå med undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget er ikke statisk eller uniformt, men blir endret over tid og tilpasset til ulike situasjoner. Dette har jeg forsøkt å se gjennom mine observasjoner.

3.1 Ankomst

Den første delen av dagen består av at elevene ankommer kommandantboligen. Pedagogene løser dette på to ulike måter. Noen ganger samles elevene i peisestuen (se Figur A) og mottar informasjonen, mens andre ganger foregår denne delen i inngangspartiet i kommandantboligen. Innholdet i den første delen er likevel svært likt. Med utgangspunkt i elevenes forkunnskaper forteller pedagogen om historien til Falstad og kommandantboligen.¹²⁵ Informasjonen pedagogen forteller om dreier seg rundt hvem som bygde kommandantboligen, hvorfor den ble bygd, og hva den ble brukt til under andre verdenskrig. I tillegg snakkes det om hva boligen har blitt brukt til etter krigen. Dermed blir historien til Falstad og kommandantboligen presentert for elevene. På denne måten kan elevenes forkunnskaper bli aktivisert og de kan begynne å tenke over hva de har hørt om Falstad tidligere. Samtidig får elevene muligheten til å sette Falstad i kontekst med deres kollektive minne om andre verdenskrig.

I mine observasjoner har flertallet av elevene vært på Falstad tidligere.¹²⁶ Dette fører til at pedagogen forteller mindre om historien til Falstad og fokuserer på kommandantboligens historie. Kommandantboligen kan sees på som en del av gjerningspersonens historie, og er dermed ikke en del av det Stugu ser på som grunnfortellingen.¹²⁷ Dermed blir elevene i den første delen av undervisningsopplegget presentert for fortellinger som står utenfor

¹²⁵ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 3.

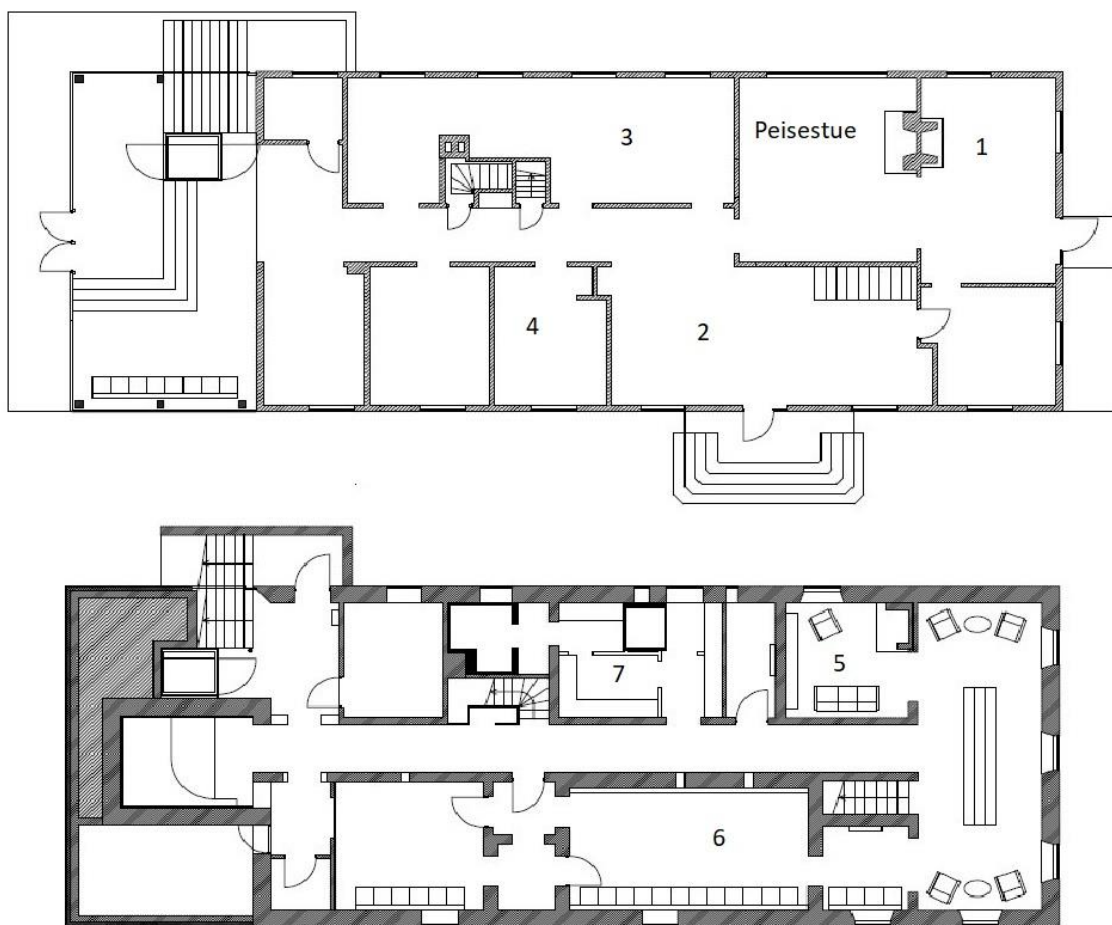
¹²⁶ Siden flesteparten av elevene kommer fra Trøndelag har flere av elevene besøkt Falstadsenteret da de var ungdomsskoleelever. Da besøkte elevene hovedutstillingen i murbygningen på Falstad.

¹²⁷ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 40.

grunnfortellingen. Dette fører til at elevenes kollektive minner om andre verdenskrig kan interagere med minnene som er knyttet til kommandantboligen.

3.2 Dilemmatrening og kildebehandling

Peisestuen som benyttes i den andre delen av undervisningsopplegget er et stort åpent rom (Figur A). Årsaken til at dette rommet blir benyttet kan være at denne delen av undervisningsopplegget består av en fysisk øvelse samt dialoger og diskusjoner i plenum. I dette rommet vil alle elevene ha muligheten til å se hverandre og pedagogen. Samtidig har pedagogen god oversikt over alle elevene.



Figur A: Falstadsenteret, e-post til forfatter. Tall og tekst er satt inn av forfatter. 11. Februar, 2022.

Del to av undervisningsopplegget består av tre ulike oppgaver. Her skal elevene ta del i samtaler og diskusjoner rundt temaer som makt, ansvar og valg, og etiske dilemmaer.¹²⁸ Denne delen av dagen er lærerstyrt, noe som betyr at pedagogen fra Falstad styrer

¹²⁸ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 3.

undervisningen. Likevel er undervisningen i stor grad elevaktiv siden elevene aktivt må ta del i øvelsene og diskusjonene.

3.2.1 «Fire hjørner»

Den første oppgaven kalles «fire hjørner». Oppgaven består av at elevene skal ta stilling til ulike påstander og stille seg i et hjørne av rommet, alt ettersom de er «sterkt enig», «enig», «uenig» eller «sterkt uenig». Her utfordres elevene til å ta stilling til ulike påstander, og noen av elevene blir også spurt om å argumentere for hvorfor de har valgt å stille seg der de står. Påstandene som blir stilt i «fire hjørner» kan variere fra gang til gang. Likevel er det alltid progresjon i påstandene. Den første påstanden er ofte uskyldig, og dermed er det trygt for elevene å ta et standpunkt. Påstandene blir gradvis mer utfordrende å ta stilling til. For eksempel må elevene ta stilling til påstander som «Pepsi Max er den beste brusen» og mer intrikate påstander som «foreldre har makt over barna sine hele livet» og «makt er negativt».

I mitt intervju av to pedagoger ansatt på Falstadsenteret blir det nevnt at «fire hjørner» er en slags «ice-breaker». Ifølge pedagogene skal denne øvelsen føre til at elevene blir trygge og gi pedagogene anledning til å bli bedre kjent med elevgruppa og omvendt. Videre nevnes det at øvelsen legger et grunnlag og forbereder elevene på hva resten av dagen skal bestå av, nemlig diskusjoner og samtaler. Det kan derfor se ut til at «fire hjørner» er tenkt som en oppvarmingsøvelse. At elevene gjør denne øvelsen fysisk sammen med flere elever, i stedet for å måtte rekke opp hånden og argumentere, gjør det tryggere og enklere for elevene og delta.

I mine observasjoner har jeg sett flere eksempler på hvordan påstandene i fire hjørner kan knyttes til dagsaktuelle temaer. Et eksempel er når pedagogen stiller påstanden «mennesker må ha makt for å endre samfunnet». Her nevner flere av elevene Greta Thunberg som et eksempel på ei som ikke har makt, men som likevel har ført til endringer i samfunnet. Dette førte ofte til en diskusjon om Greta Thunberg egentlig hadde en form for makt eller ikke. Et annet eksempel er da påstanden «idrettsstjerner har makt» ble stilt, og en elev som var helt enig argumenterte for at idrettsstjerner burde bruke denne makten til å påvirke valget om å avholde fotball-VM i Qatar 2022. I en diskusjon rundt påstanden «makt er negativt» ble et annet dagsaktuelt tema trukket frem av en elev. Eleven argumenterte for at påvirkning kan være en form for makt. Ifølge eleven kan påvirkning føre til at mennesker blir overbevist og tar til seg holdninger og meninger som kan føre til at mennesker begår fæle handlinger. Videre dro eleven frem nynazisme og Philip Manshaus som eksempel på dette. På denne måten drar elevene inn dagsaktuelle temaer inn i diskusjonene i denne øvelsen.

Etter Russlands invasjon av Ukraina skjedde det en endring i påstandene pedagogene stilte. Pedagogene begynte å stille påstanden «Russland har full rett til å invadere Ukraina». Dette er et eksempel på at samtiden er dynamisk og stadig i endring. Samtidig viser dette at undervisningsopplegget tilpasses etter hva som er dagsaktuelt. Dette viser at samtiden påvirker våre tankemønstre selv om vi befinner oss på minnesteder som skal minnes fortiden. På denne måten påvirker samtiden og fortiden hverandre. Når pedagogen stiller denne påstanden legger hen opp til at elevene kan fokusere på det dagsaktuelle i undervisningsopplegget, og ikke bare det som er knyttet til fortiden og andre verdenskrig.

I alle mine observasjoner av «fire hjørner» har det blitt diskutert hva makt egentlig er. Denne diskusjonen synliggjør for elevene at de har ulike tanker om hva makt er. Samtalene og diskusjonene fører til at elevene blir klar over at makt kan tolkes ulikt, og kan føre til at elevene reflekterer videre rundt begreper som makt og påvirkning.

Øvelsen «fire hjørner» klargjør og forbereder elevene på resten av dagen i kommandantboligen. Samtidig som elevene gjennom samtaler og diskusjoner reflekterer rundt begreper som makt, valg og ansvar. Den første øvelsen fører også til at dagsaktuelle temaer blir diskutert, selv om det ikke er direkte knyttet til en historisk hendelse eller Falstads egen historie. Dette kan føre til at elevene forstår at det er rom for å diskutere dagsaktuelle temaer i kommandantboligen og ikke bare minner som er knyttet til hendelsene under andre verdenskrig.

3.2.2 «Greven og grevinnen»

Den andre oppgaven er et etisk dilemma med navnet «greven og grevinnen». Her leser pedagogen en fortelling om en greve og ei grevinne, som ender med at grevinnen blir skutt av greven. I fortellingen blir fire andre aktører presentert, som alle står overfor et valg om å hjelpe grevinnen. Etter høytlesningen blir elevene delt inn i grupper. Elevenes oppgave går ut på å fordele skyld fra mest til minst, mellom de seks aktørene som var en del av fortellingen. For å legge til rette for at elevene kan diskutere dilemmaet i gruppene blir de sendt til ulike deler av husets hovedetasje. Når gruppene har diskutert og blitt enige om fordelingen av skyld, skriver de opp sitt resultat på en flippover. Deretter samles alle elevene i peisestuen der de skal diskutere sine resultater med de andre gruppene. Pedagoguen styrer diskusjonen og tar utgangspunkt i det som står skrevet på flippoveren, og spør gruppene om tankene bak deres valg. I plenumsdiskusjonen blir det tydelig at elevene har lagt ulike tolkninger til grunn, og dermed blir resultatene deres ulike. Dette synliggjør vanskeligheten med denne typen dilemmaer for elevene.

I intervjuet med pedagogene nevnes det at denne oppgaven er «ganske ufarlig, i hvert fall ufarligere enn om man har plassert den i historisk kontekst». På grunn av dette kan det være lettere for elevene å ta stilling til og argumentere for sine valg. I intervjuet nevnes det videre at Falstadsenteret tidligere har testet lignende varianter av denne oppgaven, men at dilemmaet da har blitt plassert i en historisk kontekst. Å plassere oppgaven i en historisk kontekst førte til mindre diskusjoner blant elevene og påvirket elevenes fordeling av skyld. En mulig årsak for dette kan være at fiktive fortellinger gjør det mindre tydelig om noe er rett eller galt.

Falstadsenterets mål for denne oppgaven er i likhet med den første oppgaven å forberede elevene på resten av dagen. Derfor kan oppgave to tolkes som en oppvarmingsøvelse, og en del av en gradvis oppbygning av dagen. Samtidig får elevene erfart vanskeligheten rundt dilemmaer og temaer som ansvar og skyld.

Elevenes historiebevissthet spiller inn i tolkningen av oppgaven. Selv om fortellingen ikke er satt i en historisk kontekst tenker flere av elevene at dette er en fortelling om noe som hendte for lenge siden. De knytter titlene greve og grevinne til middelalderen, og med bakgrunn i dette bruker de eldre kjønnsroller som utgangspunkt. Noen argumenterer for at menn hadde mer makt enn kvinner, og at det dermed ikke er overraskende at grevinnen ble bedt om å holde seg hjemme. Dette viser at noen av elevene forstår at fortidens mennesker hadde andre verdier enn i samtiden, dermed tar noen av elevene i bruk historisk empati i vurderingen av skyldspørsmålet. I mine observasjoner har jeg sett at elevene drar med seg tanker om fortiden, samtidig som de bruker sine egne moralske prinsipper i oppgaven. Elevene blander dermed sin tolkning av fortiden med sin forståelse av samtiden og omvendt.¹²⁹ Dette viser at historiebevissthet ikke er fremtredende hos flere av elevene, samtidig kan det vise at elevene finner det utfordrende å trekke linjer mellom ulike historiske hendelser og kontekster.

Gruppesammensetningen påvirker også gjennomføringen av øvelsen. Når jeg har observert grupper der flertallet er gutter, er det en tendens at grevinnen får mest skyld, og at greven får lite skyld. Dette funnet underbygges av intervjuet med pedagogene, der den samme tendensen påpekes. En årsak kan være et ønske om å skille seg ut i plenumsdiskusjonen og få oppmerksomhet. Når denne situasjonen oppstår virker pedagogen som en motstemme for å balansere diskusjonen. Ofte fører denne situasjonen til diskusjoner mellom gruppene, der noen elever også stiller seg kritiske til denne tolkningen.

¹²⁹ Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis*, 67-68.

Øvelsen «greven og grevinnen» har flere virkninger. For det første fungerer den som en oppvarmingsøvelse. For det andre får elevene dilemmatrening gjennom samtaler og diskusjoner. Samtidig får elevene innsikt i at det ikke alltid er lett å fordele skyld og ansvar.

3.2.3 «Case 880»

Den tredje oppgaven i del to av undervisningsopplegget bygger på en hendelse som fant sted på Falstad under andre verdenskrig. Denne hendelsen har fått navnet «case 880» og handler om en henrettelse av østeuropeiske krigsfanger i Falstadskogen, der to av rundt tolv fanger klarte å rømme.¹³⁰ Etter krigen ble det gjennomført avhør av soldater fra det tyske sikkerhetspolitiet (SIPO) og sikkerhetstjenesten (SD). Avhørene ble gjennomført i sammenheng med de alliertes kartlegging av tyske krigsforbrytelser i Norge under okkupasjonen. Elevene blir delt inn i grupper, og alle gruppene får tildelt en kilde med et avhør hver. Deretter skal elevene sette seg inn i informasjonen som blir gitt i avhøret, og undersøke om det ble sagt hvem som skøyt fangene i Falstadskogen denne dagen. Gruppene fordeler seg i hovedetasjen i kommandantboligen for å sette seg inn i det tildelte kildematerialet. Etter dette samles gruppene i plenum og gjenforteller det de har lest. Gjennom plenumssamtalen skal elevene i samarbeid med pedagogen undersøke hva som faktisk skjedde i Falstadskogen denne dagen.

«Case 880» ligner dilemmaoppgaven om greven og grevinnen, siden elevene skal prøve å finne ut hvem som har ansvaret for det som skjedde i Falstadskogen. Den tredje oppgaven er første gang elevene behandler en konkret hendelse som kan knyttes direkte til Falstad eller kommandantboligen. Dette kan knyttes til lærerheftet der det er beskrevet at undervisningsopplegget skal fremme historiefaglig innhold. Elevene skal hente ut informasjon fra en primærkilde, og gjennom dette få trening i tolkning av kilder og kildekritikk. Dette er nevnt som en av hensiktene til opplegget i læringsheftet.¹³¹ I intervjuet understrekes det at hovedpoenget bak oppgaven er å gi elevene en primærkilde der de må tolke og utøve kildekritikk. I tillegg nevnes det at elevene får innblikk i hvor utfordrende det kan være å bruke denne type kildemateriale. Dette er på grunn av at vitneutsagnene bare representerer den ene siden av hendelsen. Derfor må elevene være kritiske til denne typen kilder.

I intervjuet trakk pedagogene frem utfordringer knyttet til «case 880». Utfordringene handler om at oppgaven er lite visuell og kan være «ganske confusing». Med dette menes det at det

¹³⁰ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 5.

¹³¹ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 3.

kan være vanskelig for elevene å forstå hva man er ute etter i oppgaven, og hvordan man skal gå fram for å løse den.

Dette samsvarer med mine observasjoner av undervisningsopplegget. Flere ganger observerte jeg at grupper og enkeltelever slet med å forstå oppgaven. Kommentarer som «hva skulle vi egentlig gjøre?» og «jeg skjønnte ikke hva vi skulle gjøre» har dukket opp flere ganger. Det kan være flere årsaker til dette. Som Lund skriver er manglende kontekst en av de største utfordringene for elever som skal arbeide med kilder.¹³² Dette kan være årsaken til at flere elever ikke forstår hva de skal gjøre siden de ikke innehar nok historisk kunnskap fra tidligere, og konteksten rundt kilden blir dermed uklar. Uten annen kontekst enn at det skjedde en henrettelse i Falstadskogen kan et utdrag fra et vitneavhør virke forvirrende. For eksempel kan de ulike navnene som blir nevnt i kildene være årsak til forvirring. En observasjon som understreker dette, er da en gruppe spurte om jeg visste mer om bakgrunnen til personen de leste vitneavhøret til. Derfor er en mulig løsning på denne utfordringen å gi elevene mer kontekst og informasjon om de ulike aktørene. I intervjuet sier pedagogene at det er planer om å gjøre denne oppgaven enklere å forstå for elevene ved å gjøre den mer visuell. En annen mulig forklaring på at denne forvirringen oppstår er at det er utfordrende for elevene å koble det historiefaglige innholdet til undervisningsopplegget, siden dette stiller andre krav til elevenes forkunnskaper.

På tross av utfordringene knyttet til den tredje oppgaven fremmer den flere evner som Falstadsenteret ønsker å oppnå med undervisningsopplegget. Elevene får gjennom «case 880» et innblikk i hvordan man kan tolke og behandle primærkilder. Dette henger sammen med kildekritikk, og hvordan man skal forholde seg til informasjonen man finner i denne typen kildemateriale. I løpet av mine observasjoner har noen elever påpekt at man må være kritisk til det som blir sagt i vitneavhør fordi aktørene vil prøve å beskytte seg selv. Andre observasjoner viser at ikke alle elever er i stand til å dra denne slutningen, og trenger ledende spørsmål fra pedagogen for å komme til denne konklusjonen. Dette viser at kildekritikk er en ferdighet som er viktig å lære, og at de gjennom undervisningsopplegget i kommandantboligen får se betydningen av dette. Elevene får også i denne oppgaven trent på å reflektere rundt spørsmål om skyld og ansvar. Flere ganger har jeg observert elever som argumenterer for at det er vanskelig å fordele ansvar i slike situasjoner, og at de fleste

¹³² Lund, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, 97.

aktørene har et ansvar under slike hendelser. Et poeng som blir nevnt flere ganger er at skylden ofte blir flyttet over på andre og da særlig oppover i systemet.

Elevene skal gjennom undervisningsopplegget i kommandantboligen få innsikt i historien om andre verdenskrig og Falstad. I oppgave tre får elevene presentert en historie, gjennom primærkilder, om en henrettelse av østeuropeiske krigsfanger. Ved å bruke terminologi fra Stugus *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne* kan man si at denne hendelsen faller utenfor det man kan se på som grunnfortellingen om andre verdenskrig i Norge.¹³³ Her er fokuset både på krigsfanger og overgriperne. Dette er et forsøk på å se overgriperne som noe annet enn bare «onde». I denne oppgaven blir derfor begrepet historisk empati aktuelt. Gjennom bruk av fortidige kilder får elevene muligheten til å forstå at fortidens mennesker hadde andre verdier og tankemønstre enn i samtiden. Dette kan føre til at elevene forstår at de må møte fortiden på dens egne premisser. Samtidig er Falstadsenteret med å fremme sider ved andre verdenskrig som ikke er like fremtredende andre steder. Disse minnene vil interagere med elevenes kollektive minner om andre verdenskrig, og kan føre til at elevenes kollektive minne utvides og at de får dypere innsikt i fortellingene om andre verdenskrig.¹³⁴

I denne oppgaven får elevene muligheten til å se betydningen av kildekritikk i arbeidet med primærkilder, og de kan tilegne seg historiefaglig kunnskap relatert til Falstad og andre verdenskrig. Samtidig viser mine observasjoner at oppgaven har noen utfordringer knyttet til kildekritikk og historisk kontekst. I tillegg til dette får elevene gjennom diskusjoner og samtaler reflektert rundt spørsmål om skyld og ansvar.

3.3 Konklusjon

Gjennom ankomst og dilemmatrening fremmer undervisningsopplegget flere av ferdighetene som Falstadsenteret beskriver som sine mål for opplegget. I oppgaven «case 880» blir kildekritikk fremmet ved at elevene må behandle primærkilder, og elevene får i denne oppgaven sett betydningen av å drive med kildekritikk. Gjennom dialog, diskusjon og refleksjon rundt temaer som makt, ansvar og valg kan elevene se at mennesker alltid står overfor valg, noe også elevene gjør. Dette kan bidra til å øke elevenes forståelse av seg selv som en del av en historisk prosess, som er med på å utvikle elevenes historiebevissthet.¹³⁵

Historiefaglig innhold blir fremmet i de to første delene. Først blir elevene presentert for kommandantboligens historie. Likevel ser det ut til at flere av elevene har lite forkunnskaper

¹³³ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170-172.

¹³⁴ Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, 3.

¹³⁵ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, 49

og trenger mer historisk kontekst om Falstad og andre verdenskrig. Dette fører til at elevene mangler kontekst da de blir presentert for en faktisk hendelse i Falstadskogen under andre verdenskrig. Flere av elevene finner det dermed utfordrende å arbeide med «case 880».

Det historiefaglige innholdet er plassert utenfor grunnfortellingen om andre verdenskrig i Norge, da det omhandler fortellinger om gjerningspersonene og skjebnen til østeuropeiske krigsfanger. Elevenes egne kollektive minner om andre verdenskrig aktiviseres i den første delen av undervisningsopplegget, og vil fungere som kontekst for det historiefaglige innholdet kommandantboligen fremmer. Minnene om andre verdenskrig som blir presentert i undervisningsopplegget kan interagere med elevenes kollektive minner om krigen. Denne interaksjonen kan føre til at elevenes kollektive minne utvides. Samtidig kan det føre til at elevene får dypere innsikt og større forståelse for andre verdenskrig.

I de to første delene av undervisningsopplegget snakker elevene om dagsaktuelle temaer. Dette er ikke direkte knyttet til det historiefaglige innholdet som blir behandlet i de to første delene, men dukker opp når elevene snakker om temaene makt, ansvar og valg. Dette viser at et minnested om andre verdenskrig kan bli benyttet til å snakke om dagsaktuelle emner og hendelser. At samtidens hendelser blir snakket om på et minnested viser hvordan fortiden og samtiden påvirker hverandre. Endringen som oppstod ved Russlands invasjon av Ukraina viser at det som er dagsaktuelt er i stadig endring. Dette påvirker både vår forståelse av fortiden og våre forventninger til fremtiden.

4.0 Undervisningsopplegget: Stasjonsarbeid og avslutning

I dette kapittelet undersøker jeg de to siste delene av undervisningsopplegget. Mine egne observasjoner og intervjuet med pedagogene legger grunnlaget for kapittelet. Jeg vil bruke ulike historiedidaktiske og minneteoretiske perspektiver for å analysere undervisningsopplegget. Gjennom dette vil jeg se hva slags samtaler som finner sted og hvilke minner som blir aktivisert i kommandantboligen, og om Falstadsenteret lykkes med det de ønsker å oppnå med undervisningsopplegget. Her vil jeg også undersøke hvordan undervisningsopplegget endres over tid og tilpasses til ulike situasjoner.

4.1 Stasjonsarbeid

Den tredje delen av undervisningsopplegget består av stasjonsarbeid, som foregår i ulike deler av kommandantboligen. Elevene skal diskutere relevant tematikk med utgangspunkt i et mangfoldig kildemateriale. Kildematerialet er knyttet til andre verdenskrig i både lokalt og europeisk perspektiv. Stasjonene legger til rette for at elevene skal ha dialoger med hverandre, og reflektere omkring tema som menneskerettigheter, demokrati, makt og skyld. Stasjonene har som mål at elevene skal trekke historiske linjer fra fortid til nåtid.¹³⁶ Det er med andre ord i denne delen av undervisningsopplegget interessant å undersøke hvordan minner påvirker og interagerer med hverandre.

Elevene blir delt inn i grupper før stasjonsarbeidet starter. Det er syv ulike stasjoner i den tredje delen av undervisningsopplegget (Figur A). Pedagogen informerer elevene om hvor de ulike stasjonene er, og hva de går ut på. Gruppene får frie tøyler til å velge de stasjonene de selv ønsker å gjennomføre, men pedagogene oppfordrer elevene til å bruke ti til femten minutter på hver. Noen ganger får gruppene beskjed om hvilken stasjon de skal starte med, mens andre ganger får ikke gruppene lignende retningslinjer.

I motsetning til del to av undervisningsopplegget er den tredje delen elevstyrt.¹³⁷ Dette medfører både fordeler og utfordringer. Ved at elevene selv bestemmer hvilke stasjoner de skal jobbe med og hvor lenge de arbeider med dem, får elevene muligheten til å utforske kommandantboligen. Dermed får elevene undersøkt de delene av museumsutstillingen, «maktens ansikter», som ikke er en del av selve undervisningsopplegget. På en annen side fører dette til at elevene ikke nødvendigvis må jobbe med de ulike stasjonene. Dette gjør det vanskelig for pedagogen å ha oversikt over hva elevene faktisk gjør og snakker om. På grunn

¹³⁶ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 5.

¹³⁷ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 5.

av dette blir gjennomføringen av del tre svært avhengig av klassens, gruppenes og enkeltelevers innstilling til å arbeide med stasjonene.

Den første stasjonen (markert 1 i Figur A) er kalt «ansvar», og handler om å fordele ansvar for Holocaust i Norge. Elevene leser først en kort introduksjon om Holocaust i Norge. På stasjonen får elevene presentert en rekke aktører, både mennesker og organisasjoner, som kan ha spilt en rolle i det norske Holocaust. Aktørene er presentert med informasjon på brikker. Disse brikkene skal rangeres fra minst til mest ansvar, og de aktørene elevene mener ikke hadde noe ansvar skal legges til side. Stasjonen ligner på «greven og grevinnen» og «case 880» fra del to i opplegget siden det handler om å fordele ansvar. Ved å arbeide med denne stasjonen kan elevene tilegne seg historisk innsikt om andre verdenskrig i Norge, og få et innblikk i hvor utfordrende det kan være å fordele ansvar og skyld.

Det virker som at denne stasjonen kan være overveldende for noen av elevene, på grunn av at det er mye tekst og informasjon å sette seg inn i. På en annen side har jeg sett at noen elever synes denne stasjonen er interessant og engasjerende, noe som kan tyde på at den passer for de som er interessert og gode til å lese. Når elevene arbeider er samtalen deres som regel knyttet direkte til innholdet i stasjonen som er rettet mot fortiden. Jeg har ikke erfart at elevene har snakket om dagsaktuelle temaer når de har arbeidet med stasjonen. Dette kan henge sammen med at elevene har nok med å lese informasjonen og finne «svaret».

På denne stasjonen får elevene igjen arbeidet med ulike typer skyld og ansvar, og erfart hvor vanskelig det kan være å fordele dette. I tillegg får elevene innblikk i at tidligere mennesker alltid sto overfor valg, noe elevene også gjør. Dette kan føre til at elevenes forståelse av seg selv som historiske aktører øker og dermed kan oppgaven fremme deres egen historiebevissthet.¹³⁸ Dette er en av ferdighetene Falstadsenteret ønsker å fremme gjennom undervisningsopplegget. Samtidig samsvarer oppgaven med et annet mål Falstadsenteret har for opplegget der de ønsker at elevene skal tilegne seg historiefaglig kunnskap.¹³⁹ I oppgaven kan elevene tilegne seg kunnskaper om fortellingen om Holocaust i Norge, en del av den reviderte grunnfortellingen om andre verdenskrig.¹⁴⁰

Den andre stasjonen befinner seg i kommandantboligens hovedetasje (markert 2 i Figur A). Oppgaven er kalt «Petar», og her leser elevene fortellingen om Petar som var en jugoslavisk

¹³⁸ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, 49.

¹³⁹ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 3.

¹⁴⁰ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170.

krigsfange som var fengslet på Falstad under krigen. Fortellingen er trykt på brikker som skal leses, og deretter skal elevene bygge historien til Petar kronologisk. Gjennom denne stasjonen kan elevene tilegne seg historisk innsikt som er direkte relatert til Falstad under andre verdenskrig.

Ved observasjon har jeg sett noen av de samme tendensene som i den første stasjonen. Det virker også her som at det er mye informasjon og lesing for noen elever, noe som fører til at de ser etter alternative måter å løse stasjonen på. Et eksempel på dette er at noen grupper ser gjennom brikkene etter årstall, for å løse stasjonen raskest mulig. Dette fører til at elevene ikke får innblikk i historien som fremstilles, og elevenes læringsutbytte blir mindre. Stasjonen legger heller ikke til rette for at elevene trekker linjer mellom fortiden og samtiden. I likhet med den første stasjonen er samtalene mellom elevene oftest direkte relatert til innholdet i stasjonen. Dette kan henge sammen med at elevene har nok med å lese gjennom informasjonen og arbeide med oppgaven.

Fortellingen om «Petar» kan knyttes til mikrohistorie, fordi fortellingen tilbyr et nærblikk på et av fortidens mennesker. Kvande og Naastad hevder at bruk av mikrohistorie i undervisningen kan skape innlevelse og forståelse blant elevene.¹⁴¹ Fortellingen om Petar kan fungere som en slags representant for hvordan andre fanger på Falstad hadde det, og skape større forståelse blant elevene. Dette henger sammen med utviklingen av historisk empati. At elevene får innblikk i enkeltpersoners handlinger, kan føre til at elevene får en bedre forståelse for fortiden ved å prøve og forstå fortiden på dens egne premisser.

Elevene som finner stasjonen engasjerende, kan tilegne seg historisk innsikt om østeuropeiske krigsfanger i Norge under andre verdenskrig. Dette er en fortelling som befinner seg utenfor grunnfortellingen.¹⁴² Det har flere virkninger at kommandantboligen fremmer fortellinger som ikke er en del av grunnfortellingen. For det første kan elevene tilegne seg ny kunnskap som fører til dypere historisk innsikt om andre verdenskrig. En annen virkning er at minnet denne stasjonen representerer vil påvirke elevenes kollektive minner om andre verdenskrig. Dette kan føre til et utvidet kollektivt minne og en større forståelse for krigen i Norge.

Den tredje stasjonen er kalt «minner», og befinner seg på kjøkkenet i kommandantboligens hovedetasje (markert 3 i Figur A). På denne stasjonen skal elevene se intervjuer av Odd Jacobsen og Julius Paltiel, som satt som fanger på Falstad under krigen. Deretter skal elevene

¹⁴¹ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, 187.

¹⁴² Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170.

diskutere tre påstander. I denne stasjonen får elevene arbeide med en annen type kildemateriale enn tidligere på dagen, og de får innsikt i hvordan livet som fange på Falstad var. Elevene får i tillegg reflektert rundt det de har sett og hørt i intervjuet.

I mine observasjoner har jeg erfart at elevene gjør seg raskt ferdig med diskusjonene. Når elevene skal diskutere påstandene som er knyttet til videoene, sier de seg raskt enig i påstandene uten at dette diskuteres. For eksempel snakker elevene om at behandlingen av jødene på Falstad, som Paltiel og Jacobsen snakker om, var en form for umenneskeliggjøring og undertrykkelse. Elevene sier seg ofte enig i en påstand om at det er verre å se andre bli mishandlet, enn å bli mishandlet selv. Årsaken til at det ikke oppstår diskusjoner rundt påstandene kan skyldes formuleringen av spørsmålene. Påstandene kan være formulert på en måte som gjør det enkelt å si seg enig. Samtalene elevene har når de gjennomfører denne stasjonen er som regel knyttet direkte til innholdet i stasjonen.

I intervjuet fortalte pedagogene at de har sett at denne stasjonen gjør sterkt inntrykk på elevene. Dette samsvarer med mine observasjoner av stasjonen. Kommentarer som at «dette var tøft å se på» og «jeg har ikke sett en så voksen mann gråte før» har dukket opp flere ganger. Dette viser at stasjonen har en virkning, selv om elevene ikke diskuterer rundt påstandene. Elevenes reaksjoner kan forklares ved at elevene får sympati med tidsvitnene. Samtidig kan stasjonen knyttes til begrepet historisk empati.¹⁴³ Her er det ikke elevenes sympati som er i fokus, men gjennom kildemateriale som videointervju av tidsvitner blir det enklere å relatere seg til fortiden, og dermed forstå fortidens tanker og handlinger. Dette skaper en bedre forståelse hos elevene for hvordan livet var for fangene på Falstad. Historisk empati fører til at elevene får en forståelse for hendelsene under andre verdenskrig gjennom arbeidet med denne stasjonen.

Det historiefaglige innholdet i den tredje stasjonen er direkte relatert til Falstads historie under andre verdenskrig. Som tidligere nevnt passer minnene om det norske Holocaust inn under den reviderte grunnfortellingen.¹⁴⁴

Den fjerde stasjonen er kalt «autoritet», og her skal elevene se to videoklipp (markert 4 i Figur A). Det ene videoklippet er om Milgram-eksperimentet, som gikk ut på å teste menneskers lydighet overfor autoriteter. Frivillige testpersoner fikk beskjed om å gi støt til et annet menneske, som egentlig ikke fikk støt, men simulerte smerter. Alle bortsett fra personen

¹⁴³ Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis*, 119.

¹⁴⁴ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170.

som ga støt, hadde kunnskap om hva forsøket egentlig gikk ut på.¹⁴⁵ Det andre klippet omhandler Aschs sitt konformitetseksperiment, som undersøkte hvordan mennesker reagerte da deres egne svar på et objektivt spørsmål ikke stemte overens med flertallets vurdering. Eksperimentet viste at rundt 75% valgte å svare feil siden flertallet gjorde det.¹⁴⁶

Etter at elevene har sett klippene skal de diskutere tre påstander rundt autoriteter og gruppepress. På stasjonen får elevene diskutert og reflektert rundt vanskelige spørsmål og tema. En av påstandene handler om at mennesker er sårbare for ulike typer press, og om dette kan være en unnskyldning for soldater som har begått krigsforbrytelser. Elevene blir også spurt om egne opplevelser rundt gruppepress. I intervjuet nevnte pedagogene at det på denne stasjonen snakkes om dagsaktuelle temaer, for eksempel at elevene snakket om Russlands invasjon av Ukraina.

De to videoklippene på denne stasjonen er minner som ikke er direkte relatert til andre verdenskrig. Likevel hender det at elevene knytter denne stasjonen til andre minner. For det første har jeg observert at noen av elevene drar linjer til fortellingen i «case 880» da de diskuterer påstanden om menneskers sårbarhet for ulike typer press. Disse diskusjonene knyttes ofte til at selv om en soldat er i en slik situasjon har soldaten alltid et valg, så dette kan ikke brukes som en unnskyldning. Likevel hevder flere av elevene at det kan forklare hvorfor mennesker begår slike handlinger. Dette viser at elevene bruker minnet om eksperimentene til å snakke om minner som er knyttet til Falstad og andre verdenskrig. Dette er et eksempel på at minner er multidireksjonelle og belyser hvordan ulike minner kan påvirke og muliggjøre hverandre.¹⁴⁷

I mine observasjoner er det ikke alle gruppene som trekker frem egne opplevelser, men snakker generelt om gruppepress. Andre jeg har observert snakker om egne opplevelser, for eksempel at de har stått overfor drikkepress. Elevene snakker om at frykten for å skille seg ut og gjøre feil, gjør det vanskelig å stå imot gruppepress. En mulig forklaring på at få elever knytter dette til egne opplevelser, kan være at det er utfordrende å snakke om egne opplevelser knyttet til gruppepress med klassekamerater. En annen observasjon jeg har gjort er at noen elever knytter sårbarhet overfor autoriteter til sitt eget liv. Her har det blitt nevnt at de er villige til å gjøre mye som trenere eller lærere ber dem om.

¹⁴⁵ *Store norske leksikon*, s.v. «Stanley Milgram,» av Tore Helstrup. 15.03.2022. https://snl.no/Stanley_Milgram

¹⁴⁶ Madeleine Dalsklev og Karen Eimot, «En studie av konformitet,» *Psykologisk.no*, 3. nov, 2017, <https://psykologisk.no/2014/03/en-studie-av-konformitet/>.

¹⁴⁷ Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, 3.

Gjennom den fjerde stasjonen oppnår Falstadsenteret at elevene diskuterer og reflekterer rundt vanskelige tema. I tillegg får elevene muligheten til å tenke kritisk rundt menneskers evne til å stå imot press. Samtidig kan noen av påstandene føre til at de diskuterer temaer som de har arbeidet med tidligere på dagen, eller egne opplevelser.

Den femte stasjonen har navnet «propaganda» (markert 5 i Figur A). Her skal elevene velge to til tre av totalt seks forskjellige propagandaplakater. Plakatene er relatert til andre verdenskrig, men også det nasjonalistiske partiet Norsk Front som var aktive i andre halvdel av 1970-tallet.¹⁴⁸ Elevene skal svare på spørsmål og analysere propagandaplakatene. De skal også reflektere rundt om det finnes propaganda i dag. Her får elevene arbeidet med en annen type kildemateriale enn tidligere på dagen, og skal diskutere og reflektere rundt hva det er de ser, og hva de tror de ulike plakater står for. På denne måten får elevene utøvd kildekritikk. Stasjonen gir elevene muligheten til å trekke linjer fra fortiden og frem til i dag, og er ikke fokusert bare på fortellingene knyttet til andre verdenskrig.

Ved mine observasjoner har jeg erfart at denne stasjonen kan være både utfordrende og givende for elevene. Å analysere og tolke plakater ved å identifisere symboler og virkemidler er noe de aller fleste elevene løser. Utfordringen kommer til syne når elevene skal finne ut hvem som står bak plakater. Flere ganger har jeg observert elever som har tenkt at det er den norske motstandsbevegelsen som står bak plakater som faktisk tilhører Norsk Front. Som nevnt tidligere påpeker Lund at manglende kontekst er en utfordring for elever som skal drive med kildearbeid.¹⁴⁹ Elever som ikke har forkunnskapene til å forstå at dette er nynazistisk propaganda vil ikke klare å løse stasjonen på en hensiktsmessig måte. På grunn av at stasjonen ikke er satt i kontekst vil det for mange av elevene bli vanskelig å komme til riktig konklusjon. At noen av elevene sitter igjen med en tanke om at det er motstandsbevegelsen som står bak disse plakater viser, som Lund skriver, at manglende kontekst kan føre til grunnleggende misforståelser om fortiden.¹⁵⁰ En løsning på dette er å skrive en kort bakgrunnshistorie bak hver av plakater. Noen få ganger har jeg observert elever som forstår at plakater fra Norsk Front er nynazistisk propaganda. Dette viser at det historiefaglige nivået er varierende, og ulike grupper vil få ulikt utbytte av å arbeide med stasjonen.

¹⁴⁸ Jacob Aasland Ravndal, «Fra landssvik til «trollterror»: utviklingen i det norske høyreekstreme trusselbildet fra 1945 til 2019,» *Nytt Norsk Tidsskrift* 37, utg. 4 (Desember 2020): 358.

¹⁴⁹ Lund, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, 97.

¹⁵⁰ Lund, *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, 97.

Denne stasjonen gir gruppene muligheten til å diskutere dagsaktuelle temaer og hendelser. Dette blir muliggjort ved at et av spørsmålene spør om det i dag eksisterer propaganda, og om elevene selv blir utsatt for dette. Dette spørsmålet har ført til interessante diskusjoner og refleksjoner. Et eksempel er at noen grupper trekker frem reklame på sosiale medier som en form for propaganda. Noen elever nevner også at det er en forskjell på propagandaen knyttet til stasjonen, og den typen propaganda de er utsatt for i dag. Dette er en form for historiebevissthet der elevene forstår at propaganda fortsatt eksisterer, men kan ta andre former i samtiden enn i fortiden.

På denne stasjonen observerte jeg en endring etter Russlands invasjon av Ukraina. Etter invasjonen var det flere grupper enn tidligere som hadde eksempler på at propaganda fortsatt eksisterer i dag. Her nevner elevene for eksempel russiske mediers propaganda om krigen og Putins propagandashow, som skulle feire Russlands annektering av Krimhalvøyen. Dette viser hvordan samtiden endrer våre syn på koblingen mellom fortiden og samtiden.¹⁵¹ Invasjonen har igjen aktualisert propaganda og det ble dermed enklere for elevene å diskutere oppgaven. Stasjonen er også et eksempel på hvordan ulike minner interagerer og påvirker hverandre. Propagandaplakatene er minner om andre verdenskrig og nynazistisk propaganda. Disse minnene kobles opp mot og muliggjør elevenes kollektive minner om den pågående krigen i Ukraina.¹⁵²

På denne stasjonen møter elevene en annen type kildemateriale enn de har arbeidet med tidligere på dagen. Dermed får elevene trent på håndtering av kilder og kildekritikk. På stasjonen diskuterer de ulike spørsmål relatert til plakatene og de får muligheten til å dra linjer fra fortiden og frem til i dag. Dette samsvarer med flere av målene som Falstadsenteret ønsker å oppnå med undervisningsopplegget i kommandantboligen. Elevene snakker også om flere ulike temaer på denne stasjonen. De bruker sin egen historiske kunnskap og sine kollektive minner om andre verdenskrig for å sette plakatene i kontekst, og de snakker om dagsaktuelle temaer som for eksempel krigen i Ukraina.

Den sjettede stasjonen har navnet «Gerhard». Her får elevene brikker som inneholder informasjon om livet til Gerhard Flesch, SS-offiseren med ansvar for driften av Falstad fangeleir.¹⁵³ Elevene skal lese brikkene og dermed bygge opp fortellingen om Flesch kronologisk. Her får elevene et innblikk i fortellingen om Gerhard Flesch og dermed et

¹⁵¹ Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis*, 68.

¹⁵² Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, 3.

¹⁵³ Nilssen og Reitan, *Falstad: Fangeleirer i diktatur og demokrati 1941-1949*, 25-31.

perspektiv på en av gjerningspersonene på Falstad under andre verdenskrig. I likhet med den første stasjonen er dette en oppgave som kan være overveldende for noen av elevene. Det er mye informasjon å lese og sette seg inn i. På den andre siden har jeg også erfart at noen av elevene syntes stasjonen er spennende og da kanskje spesielt de som er interessert i temaene som blir behandlet i kommandantboligen. I den sjette stasjonen blir samtalene mellom elevene begrenset til å handle om emner direkte relatert til stasjonen.

Å arbeide med denne stasjonen fører til at elevene får historisk innsikt om en person og hendelser relatert til Falstad under andre verdenskrig. Denne innsikten får elevene gjennom et mikrohistorisk perspektiv fordi man ser nærmere på livet til Gerhard Flesch. Som nevnt over kan et slikt mikrohistorisk perspektiv føre til større forståelse blant elevene.¹⁵⁴ Å se nærmere på enkeltpersonene som gjennomførte denne typen handlinger i fortiden kan være med på å utvikle elevenes historiske empati. Dette innebærer at elevene får et innblikk i hvorfor og hvordan disse menneskene tok de valgene de gjorde. På denne måten kan elevene forstå fortiden på dens egne premisser og dette kan føre til at elevene får en bedre forståelse for fortiden. Elevene kan også få en forståelse av seg selv som en del av en historisk prosess, siden man ser at valg som blir tatt er påvirket av fortiden, samtiden og fremtiden. Dermed kan dette utvikle elevenes historiebevissthet. Dette samsvarer med målet om å fremme historiebevissthet i undervisningsopplegget i kommandantboligen.

Det historiefaglige innholdet på stasjonen er rettet mot gjerningspersonenes historier. Disse fortellingene er plassert utenfor det Stugu ser på som grunnfortellingen om andre verdenskrig i Norge.¹⁵⁵ Elevene vil få en bredere historisk innsikt om andre verdenskrig og kan få dypere forståelse for hendelsene under krigen, på grunn av at elevene blir presentert for fortellinger som står utenfor grunnfortellingen. Samtidig kan minnene som er representert på denne stasjonen påvirke og interagere med elevenes kollektive minne om andre verdenskrig. Dette kan føre til at elevenes kollektive minne utvides.

Den siste og syvende oppgaven er en videooppgave (markert 7 i Figur A). Oppgaven blir kalt «sex og makt», og videoen er et intervju med Ingeborg Hoff som var tidligere fange på Falstad. Hoff snakket om sine egne opplevelser om det å sitte som fange på Falstad og hvordan det følte når andre kvinner ble hentet ut for å bli misbrukt. Etter at elevene har sett videoen skal de diskutere spørsmål. Ved å arbeide med denne stasjonen skal elevene få

¹⁵⁴ Kvande og Naastad, *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, 2. utg., 187.

¹⁵⁵ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170.

historisk innsikt i hvordan livet som fange på Falstad var under andre verdenskrig. Samtidig må elevene reflektere og diskutere rundt det de har sett og hørt i videoen. I intervjuet av pedagogene ble det nevnt at temaet i denne stasjonen alltid vil være dagsaktuelt, og er et tema elevene kan forholde seg til å finne relevant og interessant.

I mine første observasjoner av undervisningsopplegget var det flere av elevene som slet med å forstå hva som ble sagt i videoen, og dermed fikk gruppene problemer med å arbeide med stasjonen. I senere observasjoner har videoen blitt redigert og tekstet, og flere av elevene forstår nå hva som blir sagt, og kan diskutere spørsmålene. Hovedinnholdet i diskusjonene jeg har observert har handlet om seksuelle overgrep og informasjonen som blir gitt i filmen. Elevene snakker om seksuelle overgrep som tabu, og viser forståelse for at kvinnene i fengselet ikke ville snakke om dette med hverandre. I videoen nevner Hoff at hun hadde difteri. I samtlige av mine observasjoner har ikke elevene visst hva difteri er, og søker det dermed opp. Dette fører til elevene ikke får med seg hva som blir sagt i videoen.

Jeg har erfart at flere av elevene syntes at det er problematisk å se denne videoen. Flere har nevnt at det er «ubehagelig» eller «vanskelig å se på». Dette kan henge sammen med at Ingeborg snakker om seksuelle overgrep og vonde opplevelser i fangeleiren, og hvordan kvinnene som satt der følte på frykt og redsel. Elevenes reaksjoner kan forklares ved at de får sympati for Ingeborg og jentene hun forteller om. Som i oppgave to i del tre kan dette igjen knyttes til historisk empati. Videointervjuer av tidsvitner kan gjøre fortellingene mer levende og ekte for elevene, noe som fører til at elevene får dypere forståelse for fortidens hendelser. En annen mulig årsak for at elevene synes det er ubehagelig å se denne videoen kan være stasjonens lokasjon. Stasjonen befinner seg på badet i kjelleren, og som vi skal se uttrykker flere av elevene ubehag ved å oppholde seg her.

Den syvende stasjonen bygger på at elevene skal tilegne seg historisk innsikt. Elevene kan tilegne seg innsikt om opplevelsene og følelsene til en kvinnelig fange i en norsk nazileir. Dette er fortellinger og minner som ikke er en del av grunnfortellingen.¹⁵⁶ At elevene får innsikt i denne fortellingen er med på å skape større historisk innsikt hos elevene. På denne måten blir det kollektive minne elevene har om andre verdenskrig utvidet.

Som vi har sett består denne delen av syv ulike stasjoner elevene kan arbeide med. De fleste av stasjonene er basert på at elevene skal diskutere og reflektere. På bakgrunn av dette kan

¹⁵⁶ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 170.

man si at det er en sterk sammenheng mellom del to og tre av undervisningsopplegget, der del to legger opp til og forbereder elevene på det de skal gjøre i del tre.

De syv stasjonene fører til at elevene kan utvikle sine ferdigheter knyttet til samtale og refleksjon. Gjennom et variert kildemateriale, bestående av både primær- og sekundærkilder, kan elevene øve på ferdigheter som kildekritikk. De vil også tilegne seg historisk innsikt i deler av Falstads historie under andre verdenskrig, samt muligheten til å diskutere dagsaktuelle temaer og dra linjer fra fortid til samtid. Elevene får også muligheten til å anvende og utvikle evner som historisk empati og historiebevissthet.

Del tre er elevstyrt, og dette medfører utfordringer. Som vi har sett kan elevene selv velge hvilke stasjoner de skal arbeide med, og hvordan de skal arbeide med dem. Dermed blir gjennomføringen av del tre avhengig av elevenes innstilling til å arbeide på stasjonen. Om elevene ikke finner oppgaven interessant, mister elevene fokus. I mine observasjoner av stasjonene med mye lesning har jeg sett at noen elever ser etter alternative måter å løse oppgaven på og at de raskt mister fokus. Dette vil virke negativt på elevenes læringsutbytte.

4.1.1 Andre observasjoner

At den tredje delen er elevstyrt medfører også fordeler. Ved at elevene selv velger hvilke stasjoner de skal arbeide med, og hvor lenge de arbeider med dem, får elevene muligheten til å utforske kommandantboligen. En observasjon i sammenheng med dette er at andre samtaler kan finne sted og andre minner kan aktiviseres når elevene ikke arbeider med stasjonene. Noe jeg observerte flere ganger var at elever reagerte på ulike materielle objekter og de ulike rommene i kommandantboligen.

I kjelleren kan man finne et «maktleksikon» som er en del av museumsutstillingen, men ikke brukt i undervisningsopplegget. Likevel har jeg sett at dette vekker interesse hos flere av elevene. I maktleksikonet kan elevene åpne og lukke bokser som inneholder materielle objekter som er knyttet til Falstad under krigen. Et eksempel på en slik gjenstand er et pistolhylster. Denne får oppmerksomhet fra elevene og vekker både følelser og undring. Spørsmål som «tenkt om denne ble brukt», har dukket opp flere ganger. Det kan være flere årsaker til at elevene finner dette spennende. For det første kan det være den utforskende delen ved maktleksikonet som vekker interesse. En annen årsak kan være at objektene vekker følelser hos elevene.

Jeg har også observert at elevene reagerer på peisestuen nede i kjelleren (markert 5 i Figur A). Noen omtaler det som «ubehagelig å oppholde seg her» og andre reflekterer over at tyske

offiserer kunne ha befunnet seg akkurat her. Dette har jeg også erfart ved badet og badstuen (7 i Figur A). Her har flere elever kommentert at de har følt på et ubehag, og refleksjoner som «her dusjet og ordnet offiserene seg» har dukket opp. En elev påpekte at offiserene levde i luksus med bar, kjeglebane og badstue mens bare noen hundre meter unna var det en fangeleir. På denne måten blir kommandantboligen et symbol på de store kontrastene mellom fangenes liv på den ene siden og offiserenes på den andre.

Observasjonene av utsagn og samtaler som dreier seg rundt det materielle og objektene i kommandantboligen kan settes i lys av affekt-teori. De overnevnte observasjonene viser at elevene opplever materielle steder og objekter gjennom affekt og følelser. Elevene har ikke en direkte felles fortid med hverken stedet eller objektene, men som Denis Byrne hevder kan empati føre til at elevene kjenner på følelser knyttet til objekter og steder.¹⁵⁷ Dette kan forklare hvorfor elevene reagerer på noen av de materielle objektene og rommene i kommandantboligen. Elevenes reaksjoner kan føre til at de får en økt bevissthet rundt hvor de faktisk befinner seg, og hvem som brukte kommandantboligen. Ikke alle elevene uttrykker tanker og følelser rundt det materielle. En forklaring på dette kan være at noen av elevene har manglende forkunnskaper. Dette fører til at det blir utfordrende å forstå hva kommandantboligen egentlig var, og hvem som faktisk brukte den. Dermed blir det vanskelig å sette objektene i sammenheng med andre verdenskrig.

En annen observasjon i sammenheng med at den tredje delen er elevstyrt, er at noen elever snakker om egne minner knyttet til andre verdenskrig. Et eksempel er en elev som snakket om sin egen families opplevelser under krigen, og hvordan dette har påvirket hans interesse for temaet. Ved å ta i bruk Jan Assmanns terminologi, kan det tolkes som at kommandantboligen er et sted hvor besøkende kan snakke om og dele sine egne kommunikative minner som er relatert til andre verdenskrig.¹⁵⁸

At den tredje delen av opplegget er elevstyrt, muliggjør at elevenes opplevelser knyttet til det materielle blir aktivisert. Den elevstyrte delen gir elevene muligheten til å utforske andre deler av kommandantboligen. Dette fører til at elevene kan få andre opplevelser og forståelser for hva kommandantboligen er og har vært.

En annen observasjon jeg vil trekke frem, har sammenheng med at undervisningsopplegget er fleksibelt og under kontinuerlig endring. Et eksempel på dette er når jeg observerte at en

¹⁵⁷ Byrne, «Affective Afterlives: Public history, Archaeology and the Material Turn,» 174-177.

¹⁵⁸ Jan Assmann, «Communicative and Cultural Memory», 110-11.

pedagog valgte å gjennomføre en oppgave som til vanlig ikke er en del av undervisningsopplegget. Her viste pedagogen en video fra New York Times om russiske angrep i Ukraina.¹⁵⁹ Dette viser at samtiden alltid er i endring. Disse endringene påvirker hvordan undervisningsopplegget på et minneste fra fortiden legges opp, og viser samspillet mellom fortiden og samtiden.¹⁶⁰ Videoen ble brukt som utgangspunkt for å diskutere hva slags medier elevene brukte for å innhente informasjon om krigen. Videre ble det snakket om hva slags informasjon elevene tilegner seg i sosiale medier, og om elevene stiller seg kritiske til informasjonen de møter. Denne stasjonen viser hvordan undervisningsopplegget rettes mot dagsaktuelle temaer, og at viktigheten av kildekritikk blir belyst for elevene. Dette samsvarer med målet Falstadsenteret har om å fremme kildekritikk i undervisningsopplegget.¹⁶¹

4.2 Avslutning

Del fire er den siste delen av undervisningsopplegget. I denne delen samles elevene i peisestuen. Elevene og pedagogen har en samtale i plenum for å oppsummere og avslutte dagen.¹⁶² I mine observasjoner er det ikke alltid at del fire av dagen har blitt gjennomført. Noen ganger har elevene hatt et ønske om å besøke Falstadskogen, og da avsluttes undervisningsopplegget der. Dette har jeg valgt å ikke observere siden besøket i skogen ikke er en egentlig del av undervisningsopplegget i kommandantboligen.

I den oppsummerende samtalen blir elevene spurt om hvordan de har hatt det i løpet av dagen, hva de har lært og hva de vil ta med seg videre. I mine observasjoner av del fire er elevene som regel ganske passive. En mulig årsak til dette er at elevene er slitne etter en lang dag. Svarene om hva elevene har lært, dreier seg ofte om begrepene makt og ansvar. Jeg har observert tilfeller der elevene har sagt at det de husker best er hvor utfordrende det kan være å fordele ansvar for ulike hendelser. Dette kan tolkes som at det er dilemmatreningsoppgavene elevene husker best og vil ta med seg videre.

Den avsluttende samtalen benyttes også av pedagogen til å trekke linjer fra fortiden og frem til i dag. For eksempel har pedagogene tatt utgangspunkt i menneskene som bodde i kommandantboligen under krigen og forklarer at de har havnet her på grunn av deres egne valg. Noen av disse menneskene hadde meninger og holdninger som de brukte til å utøve

¹⁵⁹ Robin Stein et al., «Under Fire, Out of Fuel: What Intercepted Russian Radio Chatter Reveals,» *New York Times* video, 9:01, 23. Mars, 2022, <https://www.nytimes.com/video/world/europe/10000008266864/russia-army-radio-makariv.html>.

¹⁶⁰ Pietras og Poulsen, *Historiedidaktik Mellem Teori og Praksis*, 68.

¹⁶¹ Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 3.

¹⁶² Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter», 5.

makt og undertrykke andre. Dette blir belyst ved å nevne intervjuene av Odd Jacobsen og Julius Paltiel på den tredje stasjonen i del tre. Her peker pedagogen på at lignende holdninger og meninger, som for eksempel nynazistiske meninger, eksisterer i dag. Deretter spør pedagogen hvordan elevene kan bidra med å forebygge slike meninger eller hva de vil gjøre om de møter personer med lignende meninger. Videre snakker pedagogen om at man burde lytte til hva de har å si, og at man burde stille kritiske spørsmål. På denne måten kan man bidra til å forebygge slike holdninger.

Etter Russlands invasjon av Ukraina har jeg observert en endring der invasjonen har blitt et tema i avslutningen av dagen. Her drar pedagogen linjer fra nazistenes holdninger og hvordan mennesker tilegner seg disse til ekkokammer. Dette blir deretter dratt videre til at elevene må være kritiske til informasjonen de møter. Her spør pedagogen elevene om hvor elevene får sin informasjon om krigen fra og hvordan de kan møte denne informasjonen kritisk. Dette gjør det synligere for elevene at kildekritikk ikke bare er noe som skal utøves på kilder som omhandler fortiden, men også informasjonen de møter på til daglig.

Observasjonene av den siste delen av dagen viser hvordan pedagogen bruker fortiden til å trekke linjer til samtiden og snakke om dagsaktuelle temaer. Dette viser hvordan fortiden og samtiden er tilknyttet hverandre, samtidig som samtalen peker videre på hvordan denne kunnskapen kan brukes til å forebygge slike meninger og holdninger i fremtiden. Dette belyser samspillet mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og våre forventninger til fremtiden.

De overnevnte observasjonene viser at minner er multidireksjonelle. Pedagogen bruker minnene om andre verdenskrig, som er representert i kommandantboligen, til å snakke om dagsaktuelle temaer slik som for eksempel nynazisme og krigen i Ukraina. Dette illustrerer hvordan ulike minner påvirker hverandre, og hvordan ulike minner kan muliggjøre hverandre.¹⁶³

4.3 Konklusjon

De to siste delene av opplegget fremmer flere ferdigheter som er beskrevet av Falstadsenteret som mål for undervisningen i kommandantboligen. En av disse ferdighetene er kildekritikk som elevene får trent på ved å arbeide med stasjonen som omhandler propaganda. Her må elevene stille seg kritiske til plakatene, og analysere de for å identifisere hva de fremmer og hvem som står bak plakatene. Samtidig viser denne stasjonen noen av utfordringene ved å

¹⁶³ Rothberg, *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*, 3.

arbeide med kildekritikk. Uten kontekst er det utfordrende å skulle drive med kildekritikk og kan føre til misforståelser om fortiden. Da pedagogene ble spurt, i intervjuet, om hvordan opplegget fungerte som helhet ble det nevnt at «... kontekst. [...] det er kanskje stikkordet. Mer historisk kontekst». Dette viser at Falstadsenteret er klar over problemstillingen og ønsker å sette oppgavene i større historisk kontekst for elevene. Likevel fører den manglende konteksten til at Falstadsenteret bare delvis lykkes med å fremme kildekritikk gjennom oppgaven om propaganda.

Gjennom refleksjoner og diskusjoner om valg og ansvar kan elevene øke sin bevissthet rundt seg selv som historisk aktør, og dette kan bidra med å øke elevenes historiebevissthet. Dette samsvarer med Falstadsenterets mål om å fremme historiebevissthet. Noen av oppgavene bruker mikrohistoriske perspektiver og kan bidra til at elevene får større forståelse for fortidens mennesker og hendelser. Dette fører til at elevene både kan anvende historisk empati og utvikle denne ferdigheten.

I tillegg kan elevene tilegne seg historisk innsikt i de to siste delene av undervisningsopplegget. Deler av det historiefaglige innholdet, som for eksempel om det norske Holocaust, hører inn under det Stugu kaller den reviderte grunnfortellingen. Andre deler av det historiefaglige innholdet står utenfor grunnfortellingen. Dette gjelder for eksempel fortellingene om østeuropeiske krigsfanger, behandlingen av kvinnelige fanger i norske fangeleirer og gjerningspersonene på Falstad. At kommandantboligen fremstiller fortellinger som står utenfor grunnfortellingen vil føre til at disse minnene interagerer med elevenes eksisterende kollektive minner om andre verdenskrig. Interaksjonen fører til at elevenes kollektive minne om andre verdenskrig utvides. En annen virkning er at elevene får bredere historiefaglig innsikt samt dypere forståelse for hendelsene under andre verdenskrig. Noen av stasjonene, som «ansvar», «Petar» og «Gerhard» krever mye lesning. Som vi har sett fører dette ofte til at elevene tar snarveier eller velger å ikke gjennomføre oppgaven. Dette påvirker Falstadsenterets mål om å fremme historiefaglig innhold og elevenes læringsutbytte.

I del tre og fire av undervisningsopplegget oppstår det ulike typer samtaler. Utenom samtale om det historiefaglige innholdet snakkes det både om egne opplevelser, egne kommunikative minner fra andre verdenskrig, og om følelser som aktiviseres av det materielle i kommandantboligen. I noen av oppgavene snakker elevene om egne opplevelser knyttet til spørsmålene som blir stilt i oppgavene. Det materielle ser ut til å aktivisere følelser

hos elevene, som fører til at elevene snakker om hvordan de opplever det å være til stede i kommandantboligen.

Det oppstår samtaler om dagsaktuelle temaer i de to siste delene av undervisningsopplegget. Hva slags dagsaktuelle temaer som blir snakket om endres kontinuerlig, og som tidligere nevnt skjedde det en vesentlig endring ved Russlands invasjon av Ukraina. Invasjonen ble et samtaleemne både i oppgaven om propaganda og i den avsluttende samtalen i del fire. Dette belyser at samtiden er dynamisk og at det dagsaktuelle alltid vil være i endring. At samtalene på et minneste om fortiden endres på grunn av hendelser i samtiden viser hvordan samtiden og fortiden påvirker hverandre, og samspillet mellom dem.

6.0 Konklusjon

I begynnelsen av oppgaven presenterte jeg problemstillingen: *Hva slags samtaler finner sted og hvilke minner blir aktivisert i kommandantboligen?* Jeg trakk frem at jeg ville fokusere på to aspekter, *I hvilken grad følger samtalene om andre verdenskrig i kommandantboligen grunnfortellingen Stugu har identifisert?* og *I hvilken grad legger undervisningsopplegget i kommandantboligen opp til koblinger mellom fortid, samtid og fremtid?* For å svare på disse problemstillingene skulle jeg undersøke hva Falstadsenteret ønsker å oppnå med undervisningsopplegget og i hvilken grad og på hvilke måter de lykkes med disse målsetningene.

Falstadsenterets intensjon med undervisningsopplegget er å fremme evner som kildekritikk, historiebevissthet og historiefaglig innhold gjennom dilemmatrening, dialoger, diskusjoner og refleksjoner. Dette gjør de gjennom et fire timers undervisningsopplegg som består av ulike oppgaver og stasjoner som elevene skal arbeide med.

I kapittel 3 og 4 analyserte jeg mine egne observasjoner av undervisningsopplegget i lys av historiedidaktiske og minneteoretiske perspektiver. I det tredje kapittelet analyserte jeg de to første delene av undervisningsopplegget. De to første delene av opplegget er i stor grad oppvarmingsøvelser som forbereder elevene på hva resten av dagen skal bestå av. I de to første delene er det mindre fokus på fortiden, og det blir lagt til rette for at det er plass til å snakke om ulike minner i kommandantboligen. Det er plass til både minner om andre verdenskrig som står utenfor grunnfortellingen og mer dagsaktuelle minner. På bakgrunn av dette legger undervisningsopplegget opp til koblinger mellom fortiden, samtiden og fremtiden.

I kapittel 4 analyserte jeg den tredje og fjerde delen av undervisningsopplegget. I den tredje delen av undervisningsopplegget er stasjonene i større grad knyttet til fortiden. Likevel ser vi at elevene snakker om dagsaktuelle minner, og at elevene drar linjer mellom fortiden og samtiden. Det er også i denne delen av undervisningsopplegget lagt til rette for at elevene skal snakke om minner som står utenfor grunnfortellingen.

Falstadsenteret lykkes med å fremme historiebevissthet. Dette blir gjort ved at elevene, gjennom hele undervisningsopplegget, tar del i diskusjoner og refleksjoner rundt dilemmaer og temaer som ansvar og valg. Gjennom dette oppnår elevene en forståelse for at menneskers valg er påvirket av fortiden, samtiden og forventningene til fremtiden. På denne måten kan elevene få innsikt i hvordan fortiden, samtiden og fremtiden påvirker hverandre, og dette kan

bidra til at elevenes bevissthet av seg selv som historisk aktør øker. Dette bidrar med å utvikle elevenes historiebevissthet.

Mine observasjoner av undervisningsopplegget viser både utfordringer og potensialet ved å drive med kildekritikk. Elevene blir presentert for ulike typer kildemateriale, noe som kan føre til at elevene forstår at man kan benytte seg av ulike kilder for å tolke fortiden. I noen av oppgavene må elevene også utøve kildekritikk, og i den siste delen av dagen har viktigheten av dette blitt påpekt av pedagogen. Som vi har sett finner noen av elevene det vanskelig å utøve kildekritikk, på grunn av manglende kontekst. Andre ganger fører manglende kontekst til at kildene blir tolket feil. Dette belyses av oppgavene «case 880» og «propaganda». På bakgrunn av dette lykkes Falstadsenteret bare delvis med å fremme kildekritikk.

Observasjonene av undervisningsopplegget viser også utfordringer og muligheter ved å fremme historiefaglig innhold. Dette gjelder for flere deler av undervisningsopplegget i kommandantboligen. I oppgavene «ansvar», «Petar» og «Gerhard» er det tydelig at Falstadsenteret ønsker å fremme historiefaglig innhold. De tre oppgavene er like og handler om å bygge et narrativ. Det ser ut til at disse oppgavene er lite engasjerende for noen av elevene. For eksempel ser elevene etter alternativer måter å løse de på, velger å ikke gjøre oppgaven, eller snakker om temaer som ikke er relevant for undervisningsopplegget. Dette kan påvirke Falstadsenterets mål om å fremme historiefaglig innhold. Dermed er det tydelig at Falstadsenterets mål blir påvirket av elevenes innstilling til å arbeide med oppgavene. Likevel vil jeg argumentere for at Falstadsenteret lykkes med å fremme historiefaglig innhold gjennom flere av oppgavene, men at dette er noe som varierer fra gruppe til gruppe.

At Falstadsenteret lykkes med å fremme ulike ferdigheter og historiefaglig innhold er ikke synonymt med at elevene lærer seg ferdighetene og innholdet som blir fremmet. Dette vil variere fra elev til elev og være vanskelig å si noe om ut ifra min undersøkelse.

Det historiefaglige innholdet som Falstadsenteret fremmer er en del av samtalene om andre verdenskrig som oppstår i kommandantboligen. Samtalene om andre verdenskrig har ulikt innhold. Holocaust i Norge er et av temaene som blir behandlet i kommandantboligen, som nevnt kan Holocaust i Norge bli sett på som en del av den reviderte grunnfortellingen. Ellers er det bemerkelsesverdig at store deler av samtalene om andre verdenskrig omhandler temaer som befinner seg utenfor grunnfortellingen. Dette er temaer som gjerningspersonens historier, skjebnen til østeuropeiske krigsfanger og behandlingen av fangene på Falstad. Dette viser at

Falstadsenteret nyanserer og mangfoldiggjør grunnfortellingen, som er preget av det nasjonale konsensussyndromet.

Undervisningsopplegget i kommandantboligen åpner for nye tolkninger og perspektiver, og en bredere historisk innsikt om andre verdenskrig i Norge. Årsaken til at Falstadsenteret kan presentere disse fortellingene kan henge sammen med at fortellingene om andre verdenskrig i dag i større grad skal forklare hva som skjedde, med fortidens perspektiv og aktørenes egne situasjon tatt i betraktning.¹⁶⁴ Dette kan igjen knyttes til måten elevene tilnærmer seg informasjonen på i kommandantboligen, gjennom historisk empati og historiebevissthet.

Selv om disse fortellingene utvider våre tolkninger og perspektiver, vil jeg argumentere for at de ikke erstatter det kollektive minne om andre verdenskrig. Fortellingene og minnene som kan bli sett på som en del av grunnfortellingen står fortsatt mest sentralt i medier som film, bøker og tv-serier.¹⁶⁵ Ved å se på minner som multidireksjonelle, kan man si at de ulike minnene om andre verdenskrig interagerer med hverandre. Denne interaksjonen fører til at det dannes nye måter å forstå og tilnærme seg krigen på, noe som bidrar til å utvide det kollektive minne om andre verdenskrig.

I mine observasjoner av undervisningsopplegget har jeg sett at samtaler og minner som ikke er knyttet til andre verdenskrig finner sted og aktiviseres i kommandantboligen. For eksempel snakker elevene om egne erfaringer og minner knyttet til for eksempel gruppepress, ansvar og valg. Det er to årsaker til dette. For det første blir det i den andre delen av opplegget lagt opp til at elevene kan snakke om andre minner. På denne måten blir elevene klar over at det er rom for å snakke om andre minner enn de som er relatert til andre verdenskrig. For det andre blir dette muliggjort av at oppgavene legger til rette for refleksjon og diskusjon om egne opplevelser. En annen observasjon var hvordan elevene reagerte på og snakket om det materielle i kommandantboligen. Flere av elevene uttrykte interesse for de materielle objektene og reflekterte rundt at disse objektene faktisk kunne ha blitt brukt under andre verdenskrig. Elevene uttrykte også følelser slik som ubehag ved å oppholde seg i deler av kommandantboligen. Som jeg har vist kan affekt-teori forklare hvorfor disse samtalen oppstår. Gjennom empati kan mennesker kjenne på følelser knyttet til materielle objekter eller steder.¹⁶⁶ Dette kan føre til økt bevissthet rundt hva slags sted kommandantboligen har vært,

¹⁶⁴ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 173.

¹⁶⁵ Stugu, *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*, 48.

¹⁶⁶ Byrne, «Affective Afterlives: Public history, Archaeology and the Material Turn,» 184.

og være med på å utvikle elevenes forståelse for hendelsene på Falstad og i kommandantboligen.

Som vi har sett oppstår det samtaler og minner om dagsaktuelle temaer og hendelser i kommandantboligen. Dette kan knyttes til at flere av oppgavene legger til rette for at elevene skal trekke linjer fra fortiden til samtiden, og at pedagogene selv gjør dette. Det er flere eksempler på dette, men jeg velger å trekke frem samtalene om at holdningene som nazistene hadde fortsatt eksisterer, og at minnene om krigen i Ukraina aktiviseres. Dette viser at et minnested som omhandler hendelser fra andre verdenskrig kan bli brukt til å sette lys på og reflektere rundt viktige, dagsaktuelle temaer. Samtalene om hendelser og fenomener i fortiden og samtiden er viktige siden det er et ønske om å forebygge at det samme oppstår i fremtiden. Dette reflekterer hvordan fortiden, samtiden og fremtiden påvirker hverandre.

Om minner tar del i et nullsum-spill ville hendelsene om andre verdenskrig som er representert i kommandantboligen bli overskygget av de dagsaktuelle temaene. Jeg vil argumentere for at fortellingene om andre verdenskrig blir, og bør bli, benyttet til å trekke linjer til dagsaktuelle temaer. Et syn på minner som multidireksjonelle medfører at minnene om andre verdenskrig vil interagere med minnene om andre dagsaktuelle temaer, og vil føre til en større forståelse for hendelsene både i fortiden og i samtiden. Gjennom dette vil elevene se en sammenheng mellom fortiden, samtiden og fremtiden. Dermed vil ikke dette gå bekostning av elevenes forståelse av andre verdenskrig, men vil heller bidra med å danne nye perspektiver, aktualisere fortellingene om andre verdenskrig og samtidig utvikle elevenes historiebevissthet.

Som nevnt førte Russlands invasjon av Ukraina til en endring av hva slags samtaler og minner som ble aktivisert i kommandantboligen. At denne hendelsen i samtiden endret hvordan elevene forholdt seg til fortiden på et minnested viser tydelig samspillet mellom fortiden, samtiden og fremtiden. Dette viser tydelig at historiefaget ikke bare dreier seg om fortiden, men like mye om samtiden og fremtiden.

Videre kunne det vært interessant å undersøke hvordan elevene opplevde undervisningen i kommandantboligen. Hva sitter elevene igjen med? Hva slags inntrykk gjorde kommandantboligen? Det har blitt skrevet andre masteroppgaver om kommandantboligen på samme tid som denne har blitt skrevet, og det vil dermed være interessant om noen av de har besvart disse spørsmålene. En annen interessant undersøkelse hadde vært å sammenligne

hvordan fortellingene i kommandantboligen følger grunnfortellingen med hvordan andre freds- og menneskerettighetscenter i Norge gjør dette.

Bibliografi

Litteratur

- Assmann, Aleida. «Canon and Archive.» I *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, red. Astrid Erll og Ansgar Nünning, 97-107. Berlin: De Gruyter, 2008.
- Assmann, Jan. «Communicative and Cultural Memory.» I *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, red. Astrid Erll og Ansgar Nünning, 109-118. Berlin: De Gruyter, 2008.
- Byrne, Denis. «Affective Afterlives: Public history, Archaeology and the Material Turn.» I *What is Public History Globally?*, red. Paul Ashaton og Alex Trapeznik, 173-186. London: Bloomsbury Academic, 2019.
- Dessingué, Alexandre og Knutsen, Ketil. «Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv.» *Nordidactica* 10, nr. 3 (Oktober 2020): 25-41.
- Erll, Astrid. *Memory in Culture*. Oversatt av Sara B. Young. Basingstoke: Palgrave Macmillan Memory Studies, 2011.
- Fangen, Katrine. *Deltaende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget, 2004.
- Figueiredo, Ivo de. «En norsk historikerstrid?» *Nytt Norsk Tidsskrift: for Politikk, Kultur og Vitenskap* 12, nr. 4 (1995): 357-364.
- Grimnes, Ole Kristian. «Historieskrivingen om okkupasjonen.» *Nytt Norsk Tidsskrift: for Politikk, Kultur og Vitenskap* 7, nr. 2 (1990): 108-121.
- Hatlen, Jan Frode. *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Oslo: Universitetsforlaget, 2021.
- Kvande, Lise og Naastad, Nils. *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.
- Langås, Arne og Karevold, Åshild. (red.) «Kommandantboligen.» *Falstadsenterets skriftserie nr. 14*. (2013).
- Lund, Erik. *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 6. utgave. Oslo: Universitetsforlaget, 2020.

- Nilssen, Trond R. og Reitan, Jon. *Falstad: Nazileir og landssvikfengsel*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2008.
- Nilssen, Trond R. og Reitan, Jon. *Falstad: Fangeleir i diktatur og demokrati 1941-1949*. Oslo: Scandinavian Academic Press, 2021.
- Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage. *Historiedidaktik. Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag, 2016.
- Ravndal, Jacob Aasland. «Fra landssvik til «trollterror»: utviklingen i det norske høyreekstreme trusselbildet fra 1945 til 2019.» *Nytt Norsk Tidsskrift: for Politikk, Kultur og Vitenskap* 37, nr. 4 (2020): 355-368. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-04-06>
- Rothberg, Michael. *Multidirectional Memory: Remebering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press, 2009.
- Sem, Leiv. ««For oss er Falstad det norske Holocaust» Ein diskursanalytisk studie av debatten om krigsminnestaden Falstad 2003-2004.» PhD avhandling, Universitet i Oslo, 2009.
- Solheim, Marianne og Hjorth, Ingeborg. «Sin egen lykkes smed: Falstad skolehjem 1895-1945.» *Falstadsenterets skriftserie nr. 1*. (2008).
- Storeide, Anette H. «Local and National Memories of WWII in a Transnational Age: The Case of Norway.» *International Journal of Politics, Culture, and Society* 32, nr. 4 (Juni 2019): 459-474. <https://doi.org/10.1007/s10767-019-09332-9>
- Stugu, Ola Svein. *Historie i bruk*. Oslo: Det Norske Samlaget, 2008.
- Stugu, Ola Svein. *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Oslo: Det Norske Samlaget, 2021.
- Tjora, Aksel. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2021.
- Winter, Jay. «Sites of Memory and the Shadow of War.» I *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*, red. Astrid Erll og Angsar Nünning, 61-73. Berlin: De Gruyter, 2008.

Nettressurser

- Bø, Camilla, Tinbod-Hovde, Rune, Forseth, Ragnhild, Bilstad, Camilla, Følling, Marianne, Moum, Tommy, Heum, Trond et al. «Hvilken framtid har historiefaget i den videregående skolen?». *Midnorskdebatt.no*. Sist aksessert 12.05.2022. <https://www.midnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2021/05/14/Hvilken-framtid-har-historiefaget-i-den-videreg%C3%A5ende-skolen-23963694.ece>
- Dalsklev, Madeleine og Eimot Karen. «En studie av konformitet.» *Psykologisk.no*. Sist aksessert 12.05.2022. <https://psykologisk.no/2014/03/en-studie-av-konformitet/>
- Helstryp, Tore. «Stanley Milgram» i *Store Norske Leksikon*. Sist aksessert 15.03.2022. https://snl.no/Stanley_Milgram
- Holm-Hansen, Jørn og Paulsen, Martin. «Ukraina-konflikten» i *Store Norske Leksikon*. Sist aksessert 22.04.2022. <https://snl.no/Ukraina-konflikten>
- Mejlbo, Kaja. «Regjeringen skroter det nye fremtidsfaget i videregående.» *Utdanningsnytt*. Sist aksessert 12.05.2022. <https://www.utdanningsnytt.no/fellesfag-frp-fullforingsreformen/regjeringen-skroter-det-nye-fremtidsfaget-i-videregaende/280719>
- Meld. St. 21 (2020-2021) *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*.
- Sollien, Therese. «Farvel, fremtidsfag.» *Aftenposten*. Sist aksessert 12.05.2022. <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/9Owljl/farvel-fremtidsfag>
- Stein, Robin, Triebert, Christian, Reneau, Natalie, Koroleva, Aleksandra og Jordan, Drew. «Under Fire, Out of Fuel: What Intercepted Russian Radio Chatter Reveals.» *New York Times* video, 9:01. 23. Mars, 2022. Sist aksessert 24.04.2022. <https://www.nytimes.com/video/world/europe/100000008266864/russia-army-radio-makariv.html>
- Stiftelsen Falstadsenteret, «Falstad fangeleir.» Sist aksessert 12.05.2022. <https://falstadsenteret.no/historie/falstad-fangeleir>
- Stiftelsen Falstadsenteret, «House of Darkness.» Sist aksessert 12.05.2022. <https://falstadsenteret.no/hva-skjer/houses-of-darkness>
- Stiftelsen Falstadsenteret, «Lærerhefte Maktens ansikter.» Sist aksessert 12.05.2022. https://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2021/10/laererheftet_kommandantbolig_2021.pdf

Stiftelsen Falstadsentret, «Stiftelsen Falstadsenteret.» Sist aksessert 12.05.2022.

<https://falstadsenteret.no/historie/stiftelsen-falstadsenteret>.

Stiftelsen Falstadsenteret, «Årsrapport 2020.» Sist aksessert 12.05.2022.

https://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2021/08/Arsrapport-2020_web.pdf.

Utdanningsdirektoratet, *Læreplan i historie* (HIS01-03), 2021

<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/HIS01-03.pdf?lang=nob>.

Utdanningsdirektoratet, *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, 2021

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=his01-03&lang=nob>

Vedlegg A: Intervjuguide

Informasjon om hva intervjuet skal handle om.

1. I starten er det tre oppgaver i plenum. Hva er hensikten bak disse øvelsene, hva tenker dere? Vil gjerne ha tanker bak alle tre øvelsene: altså 4 hjørner, greven og grevinnen og case 880.
2. Hva med oppgavene der elevene blir delt i grupper og jobber rundt om i huset. Hva er hensikten her? Oppgave for oppgave.
3. Hvordan fungerer opplegget som helhet?
4. Hva tenker dere er målet/hensikten bak undervisningsopplegget?
5. Hva tror du elevene sitter igjen med etter opplegget i kommandantboligen?
 - a. Tror dere at elevene forstår hvorfor dette er relevant å lære om i dag?

