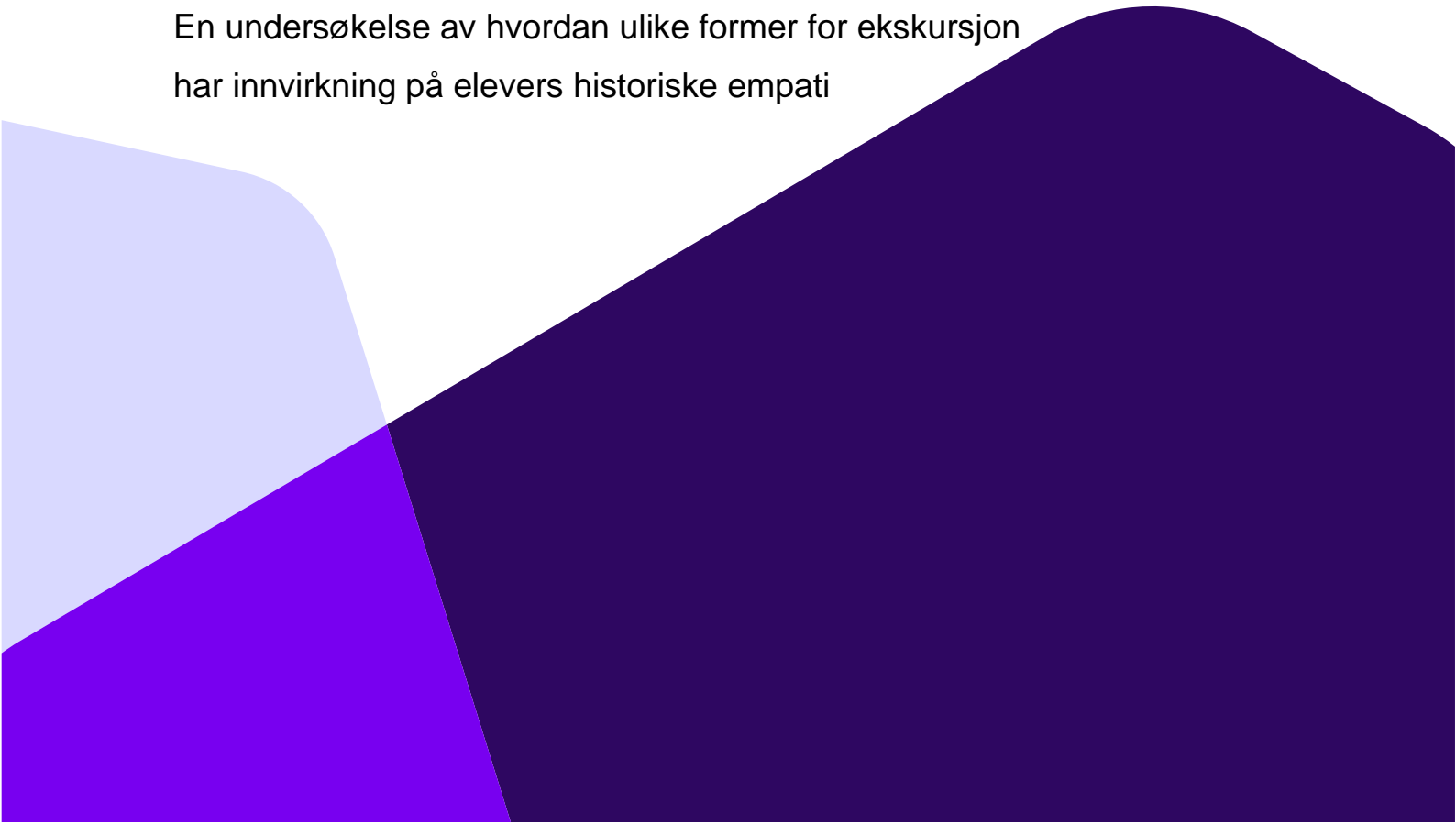


Simon Ødegaard/234018

Samfunnsfaglige utbytter ved bruk av ekskursjon

En undersøkelse av hvordan ulike former for ekskursjon
har innvirkning på elevers historiske empati



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idrett og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Simon Ødegaard

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteravhandlingen benyttes kvalitative metoder med enkelte kvantitative trekk for å se på hvordan ekskursjon er med på å utvikle ungdomsskoleelevers historiske empati. Ved hjelp av observasjon og spørreskjema har jeg fulgt en 9.klasse på to ekskursjoner: ekskursjon til kystfort og byvandring. I læreplanen i samfunnsfag introduseres begrepet Historisk empati: «de skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle *historisk empati*».

I analysen baserer jeg meg på to teoretiske tilnærminger til det samfunnsfaglige begrepet historisk empati.x. Jason Endacott og Sarah Brooks gir begrepet tre sentrale mål: Affektiv kobling, perspektivtaking og historisk kontekst. Rosalyn Ashby og Peter Lee definerer begrepet relativt likt, men operasjonaliserer begrepet til fem nivå. Ekskursjon blir definert av Odd Ragnar Hunnes som et trefoldig begrep. Læring, opplevelse og avkobling. Basert på Hunnes sin definisjon av ekskursjon, Endacott & Brooks sin definisjon av historisk empati og Ashby & lee sin operasjonalisering av begrepet har jeg undersøkt elevenes historiske empati under og etter ekskursjonene og drøftet tegnene til historisk empati opp mot aktuell litteratur.

Metodetriangulering er benyttet for å belyse problemstillingen ved at ekskursjonene har blitt observert ved metoden delvis deltakende observasjon basert på Katrine Fangens bok «deltakende observasjon». Den andre metoden benyttet er semistrukturert spørreskjema som ble stilt elevene etter hver ekskursjon. At oppgaven er kvalitativ med kvantitative trekk betyr at spørreskjemaene inneholdt både åpne spørsmål og prestrukturerte spørsmål. De prestrukturerte spørsmålene.

Dette har resultert i to funn og en sammenligning av ekskursjon til kystfort og byvandring. Det første funnet går ut på at elever uttrykker historisk empati for historiske aktører og kontekster. Både under observasjonene og i spørreskjemaene kommer det frem tydelige tegn på historisk empati i tråd med definisjonene. Det andre funnet er at elever bruker humor basert på fordommer i uformelle spontane kontekster om holocaustoffer. Denne fordomsbaserte humoren kan tolkes til å være tvetydig i forhold til temaet historisk empati. Til slutt avdekket sammenligningen av ekskursjonstypene at utvikling av historisk empati kan forekomme i begge ekskursjonstypene. Sammenligningen avdekket også at en mer lærerstyrt ekskursjon kan i større grad sikre utvikling av historisk empati.

Denne oppgaven søker å gi en innsikt i hvordan utviklingen av elevers historiske empati i forhold til historiske aktører fra den andre verdenskrig skjer i møtet mellom fysisk lokasjon, elev til elev sosialisering og historieformidler til elev interaksjon. Prosjektets styrke ligger i at oppgaven baserer seg på data fra to veldig former for ekskursjoner, som dermed gir god

grobunn for drøfting av disse. For eksempel var den første ekskursjonen en mer lærerstyrt hendelse med færre frihetspoeng. Den andre ekskursjonen, byvandringen, var i liten grad lærerstyrt og la til rette for mange spontane og uformelle samtaler.

Abstract

In this master`s thesis, qualitative methods whit some quantitative elements have been used to examine how excursions contribute to develop historical empathy among middle school students. Through observation and questionnaires, I followed a 9th-grade class on two excursions: Firstly, an excursion to a coastal fort from the German occupation, and secondly a historical city walk to a local town with the second world war as theme. The social studies curriculum in Norway introduces the concept of historical empathy after 10th. grade. The curriculum reads as follows «They (the shall see how developments in the past were characterized by both discontinuity and continuity and what contributed to changes, as well as develop historical empathy.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. Kjerneelement).

This thesis is based on two important works which define the social studies didactic concept: historical empathy. Jason Endacott and Sarah Brooks give the concept of historical empathy three central aspects: affective connection, perspective-taking and lastly historical context (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Rosalyn Ashby and Peter Lee define the concept of historical empathy similarly but operationalize it into five levels. Excursion Is defined by Odd Ragnar Hunnes as a tripartite concept: learning, experience, and relation. Based on Hunnes` definition of excursion, Endacott & Brooks` definition of historical empathy, and Ashby & lee` operationalization of the concept, I examined the students` historical empathy during and after the excursions and discussed the signs of historical empathy against relevant literature.

Method triangulation has been used to address the research question by observing the excursions using the method of partial participant observation based on Katrine Fangen` book on participant observation. The second method used is semi-structured questionnaires given to students after each excursion. The reason that the methods was qualitative with quantitative elements was that the questionnaires included both open-ended questions and pre-structured questions.

This has resulted in two findings and a comparison of the field trips excursion to a coastal fort and a historical city walk. The first finding is that students express historical empathy for historical actors and contexts. Clear signs of historical empathy, consistent with the definitions, emerged both during the observations and in the questionnaires. The second finding is that students use humour based on prejudices in informal, spontaneous contexts about Holocaust victims. This prejudice-based humour can be interpreted as ambiguous in relation to the theme of historical empathy. Finally, the comparison of the types of field trips revealed that the development of historical empathy can occur in both types of field trips. The comparison also revealed that a more teacher-led field trip can more effectively ensure the development of historical empathy.

This thesis seeks to provide unique insight into how the development of students' historical empathy to historical persons from World War II, occurs in the interaction between physical location, peer to peer socialization, and educator to student interaction. The strength of the project lies in that it is based upon data from two very different types of excursions, thus providing a good basis for discussion of these. For example, the first excursion was a more teacher- directed event with fewer freedom points. The second excursion, the historical city trek, was to a lesser extent teacher directed and facilitated many spontaneous and informal conversations¹

¹ Oversatt ved hjelp av chat gpt.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	4
Forord	9
1 Innledning	10
Bakgrunn	10
Problemstilling	11
Oppgavens oppbygging	12
2 Teori	14
Historiedidaktikk	15
Historiebevissthet	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Historisk empati	15
Undervisning om Holocaust	19
Moralske dilemma tilknyttet historisk empati	21
Offentlige dokument	22
Ekskursjon og erfaringslæring	23
Historielitteratur om den andre verdenskrig i Norge	24
Norsk kollektivtradisjon	25
Historieformidling gjennom film	25
Historieformidling gjennom dataspill	27
3 Metode	28
Metodetriangulering	28
Kvalitativ metode	28
Semistrukturert spørreskjema	30

Seks steg til spørreundersøkelse	33
Delvis deltakende observasjon	34
Observatørrollen og observatøreffekt	35
Forskningskvalitet	38
Etiske vurderinger	39
4 Bakgrunn	41
Ekskursjonene	41
Den kulturelle skolesekken	41
Ekskursjon til kystfort	41
Byvandring	44
5 Resultater	47
Observasjon av ekskursjon til kystfort	47
Observasjon av byvandring	51
Resultater spørreskjema	54
Funn spørreskjema ekskursjon til kystfort	54
Funn spørreskjema byvandring	65
6 Drøfting	75
Funn 1: Historisk empati for tyske soldater	75
Fremstillingen av tyske soldater	77
Funn 2: Historisk empati og humor basert på fordommer	79
Misnøye rundt opplegget og hva som faktisk er tilfellet	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Byvandring vs ekskursjon	Feil! Bokmerke er ikke definert.
7 Konklusjon	87
Konklusjon historisk empati for tyske soldater	87
Konklusjon historisk empati og humor basert på fordommer	88
Historisk empati for tyske soldater og humor basert på fordommer	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Veien videre	89
Referanser/litteraturliste	91

Forord

Arbeidet med dette prosjektet har resultert i en oppgave som ikke hadde vært mulig uten flere gode mennesker. Derfor ønsker jeg å benytte forordet til å rette en spesiell takk til flere av disse personene.

Først vil jeg takke mine veiledere Hege Roll Hansen og Anne Irene Risøy for visdom, faglig kunnskap og hjelp i arbeidet med masteren. Uten dere hadde ikke arbeidet med problemstillingen kunnet fullbyrdes. Dere har gitt gode og meningsfulle tilbakemeldinger som jeg setter utrolig stor pris på og har vært avhengig av. Ikke minst har dere, med oppmuntringer, hold motet oppe; spesielt mot en hektisk avslutt på prosjektet. Takk til dere!

Jeg vil også rekke en takk til min kjære forlovede Marthe som også har vært til stor oppmuntring i arbeidet med å fullføre dette prosjektet. Takk for forståelse, støtte og omsorg! Uten deg hadde heller ikke prosjektet vært mulig.

Haugesund, 03.06.24

Simon Ødegaard

1 Innledning

Bakgrunn

Når et femårig utdanningsløp nærmer seg slutten, får man tanker over inntrykkene en har gjort seg. Inntrykkene kan nok noe reduksjonistisk beskrives som flerfoldige, men et fellestrekk slo meg; mange av inntrykkene stammet fra ekskursjoner. Ekskursjonene resulterte i for min del, ikke bare i økt forståelse for det aktuelle pensumet vi gikk igjennom på det aktuelle tidspunktet, men også i opplevelser jeg tar meg selv i til stadighet å reflektere over. Det var ikke nødvendigvis det at opplevelsene var spesielt emosjonelle, men heller at opplevelsene gav grobunn for undring og refleksjon. Det bringer meg tilbake til tiden på barneskolen hvor det var vanlig for skolen, hvor jeg var elev, å gå tur til et gammelt festningsverk fra okkupasjonstiden. Uten at vi skjønnte helt hva disse løpegravene, observasjonspunktene og skytesstillingerne var, skapte det for mange en bevissthet rundt disse stedenes eksistens og for meg, en fasinasjon. I leken i og rundt disse levningene slo det meg som barn at disse levningene hadde noe med den andre verdenskrig å gjøre. De var for meg en spennende manifestasjon over hendelser jeg ikke helt skjønnte.

Da det viste seg at en tidligere praksislærer skulle gjennomføre undervisning om den andre verdenskrig og skulle benytte ekskursjon i formidlingen, syntes jeg dette så ut som en gylden mulighet. Det å kunne se på hvilke opplevelser elevene satt igjen med etter ekskursjoner kunne vært spennende å undersøke, da med tanke på de gode erfaringene jeg selv gjorde meg fra da jeg var elev. Dette var erfaringer som jeg tror var med på å utvikle min *historiske empati*. Historisk empati er et av to historiedidaktiske begrep som dukker opp i læreplanen. Det andre historiedidaktiske begrepet er *historiebevissthet*. Under kjerneelement i læreplanen i samfunnsfag står det at elevene skal *utvikle* historisk empati (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. om faget). Det å undersøke utviklingen av historisk empati i bruken av ekskursjon som undervisningsmetode virket, basert på mine egne erfaringer med ekskursjon som et spennende prosjekt. Etter å ha gjort undersøkelser virket det ikke som at dette fenomenet, utvikling av historisk empati ved ekskursjon til kystfort i undervisning om den andre verdenskrig var belyst tidligere. Ved å ta i bruk to anerkjente definisjoner på historisk empati kan dette fenomenet belyses. Jason Endacott og Sarah Brooks definerer begrepet ved bruk av en trefoldig modell med tre likeverdige moment. Rosalyn Ashby og Peter Lee definerer begrepet ved hjelp av en modell hvor ut ifra kriterier de presenterer, kan den historiske empatien til en elev vurderes ut ifra nivåene en til fem. Operasjonaliseringen som Ashby & Lee gir støttet opp under med Endacotts & Brooks trefoldige modell vil gi det nødvendige teoretiske rammeverket for å undersøke et slikt fenomen.

Problemstilling

Oppgaven søker å undersøke fenomenet historisk empati utvikling i møte ulike typer ekskursjoner i undervisningen om den andre verdenskrig. De ulike typene ekskursjon er ekskursjon til kystfort fra den tyske okkupasjonen og byvandring med Holocaust tematikk. Problemstillingen må ta hensyn til disse elementene og formuleres følgende:

Hvordan utvikles historisk empati hos elever ved deltakelse på ekskursjon til kystfort og deltakelse på byvandring i tematikker knyttet til den andre verdenskrig?

Bidrag

Dette prosjektet søker å være et bidrag til litteraturen vedrørende historisk empati og ekskursjon ved å belyse krysningspunktet av tre fenomen. For det første bruk av ekskursjon. For det andre utvikling av historisk empati. For det tredje undervisning om den andre verdenskrig. Prosjektet gjøres også unikt i det at ekskursjonstypene: ekskursjon til kystfort med skuespill og byvandring er to veldig ulike ekskursjonstyper. Til slutt gjøres oppgaven mer unik ved at undervisningsoppleggene til ekskursjonene var forskjellige. Ekskursjonen til kystfortet ble gjennomført av Den kulturelle skolesekken som et skuespill og byvandringen ble gjennomført ved utlevering av oppgaver til elevene hvor de fikk stor selvstendighet. Prosjektet er også ment til å være et bidrag for undervisere som benytter ekskursjon i formidlingen. Ved å lese drøftingene i denne oppgaven kan verdifull innsikt gis til elevers utvikling av historisk empati.

Metodisk tilnærming

For å best studere utviklingen av historisk empati i møte med de to ekskursjonstypene i temaet den andre verdenskrig har det blitt benyttet metodetriangulering. Metodetriangulering handler om å kombinere ulike metoder for å belyse en problemstilling (Fangen, 2004, s. 151). Metodene benyttet for å best belyse problemstillingen har vært delvis deltakende observasjon og semistrukturert spørreskjema. De delvis deltakende observasjonene resulterte i en omfattende mengde med feltnotater og refleksjoner. Disse observasjonene er blitt konkretisert og redusert til teksten som kommer frem i resultatkapitlet. Fra de semistrukturerte spørreskjemaene kom det frem data både i kvalitativ og i kvantitativ form. Disse dataene har blitt kodet med et spesielt hensyn på å finne tegn til historisk empati i elevsvarene.

Avgrensning

Oppgaven tar for seg to typer ekskursjon. Det finnes flere typer ekskursjon, men denne oppgaven tar for seg å beskrive utvikling av historisk empati i møte med ekskursjonstypene: ekskursjon til kystfort og byvandring. Andre typer ekskursjon

Oppgavens oppbygging

Oppgaven er har syv kapitler: Kapittel 1: Innledning, 2. Teori, 3. Metode, 4.Bakgrunn, 5. Resultat, 6.Drøfting, 7.Konklusjon og 8.Kilder. Til slutt følger vedlegg.

Det første kapitlet er innledningskapitlet. Innledning starter med en introduksjon til bakgrunnen og motivasjonen til prosjektet. Deretter røpes problemstillingen og hvilke hensyn som ligger til grunn. Så kommer hvordan oppgaven bidrar til eksisterende litteratur og hvorfor oppgaven er unik. Deretter følger en kort metodisk beskrivelse av oppgavens metoder og data. Etter dette kommer det en avgrensing som beskriver hva oppgaven ikke tar for seg. Til slutt følger en beskrivelse av oppgavens oppbygging.

Kapittel to er teorikapitlet og skal gi nødvendig innsikt i begreper og definisjoner. Først følger en beskrivelse av de to samfunnsfagsdidaktiske begrepene historiebevissthet og historisk empati. Erik Lund står bak definisjonen av historiebevissthet. Den ene definisjonen av historisk empati blir beskrevet av Jason Endacott og Sarah Brooks. Den andre definisjonen av historisk empati blir beskrevet av Rosalyn Ashby og Peter Lee. Etter definisjonene av historisk empati og historiebevissthet kommer delkapitlet om undervisning om Holocaust. Her følger en rekke fagartikler som er både norske og internasjonale og en rapport om holdninger til jøder og muslimer. Deretter kommer det et delkapittel om moralske dilemma tilknyttet undervisning om historisk empati. To begreper introduseres her: gråsoner og vanskelig historie. Så kommer en redegjøring over bruken av historisk empati to offentlige dokumenter. Disse er læreplanen i samfunnsfag etter 10. trinn og stortingsmelding 18 fra 2020-2021. Videre følger litteratur om ekskursjon og erfaringslæring basert Odd Ragnar Hunnes. Historielitteratur om den andre verdenskrig i Norge følger deretter på. Her finnes Anne Eriksens bok om krigen i det kollektive minnet. En redegjørelse over kystfort kommer også inn her basert på bøker fra Jan Egil Fjærtøft og Else Jorunn Stava Knutsen & Thomas Skådel. Til slutt kommer det beskrivelser hvordan elever kan få sin historieforståelse påvirket av film og dataspill.

Kapittel tre kalles for Metode. Dette kapitlet skal redegjøre for bruken av metodetriangulering som innebærer metodene delvis deltakende intervju og semistrukturert spørreskjema. Siden dette prosjektet tar sikte på å belyse et fenomen er fenomenologi belyst. Metodekapitlet skal også gi en oversikt over hvorfor oppgaven er kvalitativ, men at den også har kvantitative trekk. Historisk empati som latent variabel og utvalget blir beskrevet og redegjort for her. Deretter følger en utdyping av de semistrukturerte spørreskjemaet. Metoden delvis deltakende observasjon følger så. Etter redegjørelsen for metodene følger refleksjoner i delkapitlet forskningskvalitet. Helt til slutt kommer etiske refleksjoner.

Kapittel fire kalles for bakgrunn. Dette kapitlet tar for seg undervisningsoppleggene som ligger til grunn for ekskursjonene. Kapitlet gir også et innblikk i hva den kulturelle skolesekkens er,

og hva den kulturelle skolesekkens rolle var i formidlingen under ekskursjonen til kystfort. Undervisningsoppleggene blir beskrevet på en slik måte at en oversikt over hvordan ekskursjonene ble gjennomført.

Kapittel fem er resultatkapitlet. Her blir kodete data fra det semistrukturerte spørreskjemaene presentert og observasjonene fra de delvis deltakende observasjonene. Her vil også funnene bli presentert. Først kommer en gjenfortelling av ekskursjonen til kystfortet. Deretter kommer en gjenfortelling av byvandringen. Så vil resultater fra spørreskjemaene fra begge ekskursjonene bli presentert. Til slutt kommer en presentasjon av funnene fra datainnsamlingen.

Kapittel seks kalles for drøfting. Drøftingskapitlet skal drøfte observasjoner og data fra resultatkapitlet og drøfte dem mot teori fra drøftingskapitlet. Funnene som ble presentert i forrige kapittel danner bakteppet for drøftingen. Kapitlet starter med funn en som er: historisk empati for tyske soldater. Deretter kommer funn to som heter: historisk empati og humor basert på fordommer. Til slutt blir funn tre drøftet som heter: elevers misnøye ved undervisningsopplegget.

Kapittel syv heter konklusjon og skal ta frem funnene fra drøftingen for å deretter komme med en konklusjon til funnene. Men først kommer en beskrivelse over hva som er gjort i oppgaven. Deretter følger en konklusjon vedrørende funn en: historisk empati for tyske soldater. Så følger en konklusjon til funn to: historisk empati og humor basert på fordommer. Til slutt vil det komme en konklusjon til funn tre: elevers misnøye ved undervisningsopplegget. Konklusjonskapitlet vil avsluttes ved avsluttende refleksjoner med et perspektiv på veien videre.

2 Teori

I min undersøkelse ungdomsskoleelevers utbytter av to samfunnsfaglige ekskursjoner, særlig med tanke på utvikling av historisk empati, har jeg hatt nytte av et bredt spekter av faglitteratur. Jeg skal i det følgende gi en kort presentasjon av litteraturen og de teoretiske tradisjonene jeg har brukt. Det dreier seg for det første om historiefaglige tekster om den andre verdenskrig, både lokalt og nasjonalt, særlig med tanke på historiebruk og kollektivt minne. Videre har jeg hatt nytte av generell samfunnsfagsdidaktisk litteratur, med særlig vekt på teorier om utbytte av erfaringslæring og ekskursjoner. Spesielt viktig for mitt masterprosjekt har det vært å sette seg inn i den omfattende internasjonale diskusjonen om historisk empati. Sammen med historiebevissthet har dette begrepet hatt stor betydning for historiedelen av samfunnsfaget i de nyeste norske læreplanene. Teorikapitlet skal gi en oversikt over hvilken litteratur som er benyttet. Kapitlet skal også gi en oversikt over premissene som lå til grunn for utvelgelsen av den valgte litteraturen.

Det finnes mye tilgjengelig litteratur og problemstillingen har potensiale for å romme mye. Dette teorikapitlet gir et representativt utvalgt av de viktigste fagbøker, artikler og dokumenter som. Ved hjelp av denne litteraturen vil problemstillingen belyses slik at begrepene historisk empati, historiebevissthet, ekskursjon og kystfort gis et kontekstuet rammeverk. I tillegg vil viktige og relevante akademiske tekster og avhandlinger brukes på grunn av at deres refleksjoner kan være med å plassere denne oppgaven i et lys av aktuelle diskurser. Ved å se på resultatene for denne oppgaven i lys av relevante diskurser skapes vinklinger som gir oppgaven bredde. Historisk faglitteratur, historiedidaktikk, samfunnsfagsdidaktikk og erfaringslæring vil i stor grad belyses av fagbøker skal grunnfeste oppgaven i faglig relevant teori. Med offentlige dokumenter menes stortingsmeldinger og læreplanverket og disse skal gi en oversikt over offentlige myndigheters føringer. Til slutt skal kapitlet gi en oversikt over krigen i det kollektive minnet. Dette for å gi en kontekst til vedtatte narrativ i fortellingen om den andre verdenskrig i Norge og i skolen.

Utvelgelsen av litteratur har skjedd på grunnlag av faglig relevans, anbefalinger og anerkjennelse. Selv om en del litteratur har vært faglig relevant har omfanget i enkelte tilfeller vært for omfattende. Derfor har noe litteratur blitt drøftet med veilederes og medstudenters anbefalinger for å gjøre en prioritering. I andre tilfeller har litteraturen blitt valgt på grunn av anerkjennelsen den besitter hvor den er blitt beskrevet som en «go to» bok.

Historiedidaktikk

Historisk empati

Endacott & Brooks

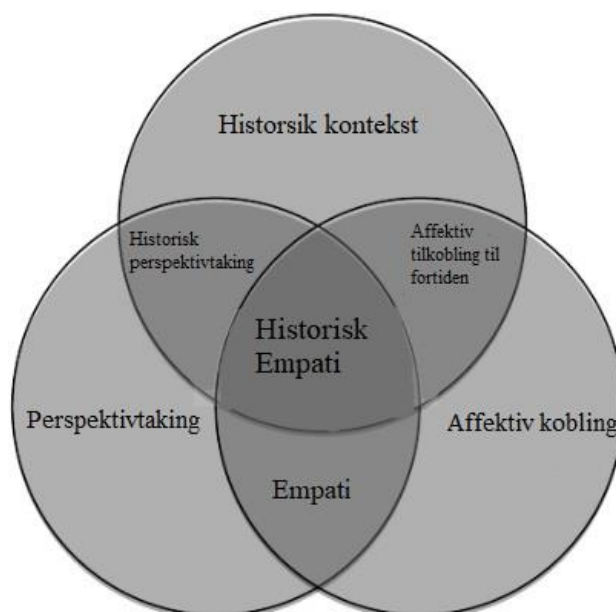
En mye brukt definisjon og forklaring på historisk empati finner vi hos Jason L. Endacott og Sarah Brooks fagartikkel «An updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy»². Fagartikkelen er publisert i det anerkjente tidsskriftet *Social Studies Research and Practice* og fagartikkelen er sitert til i flere doktor- og mastergradsavhandlinger blant annet i Harnes sin doktorachandling som jeg skal komme tilbake til senere i teoridelen. Endacott & Brooks presenterer en modell med tre hovedmoment som til sammen utgjør historisk empati. Disse tre momentene er historisk kontekst (historical context), affektiv kobling (affective connection) og perspektivtaking (perspective taking). Oversettelsene er oversatt av meg fra engelsk til norsk.

Første moment i den trefoldige modellen er historisk kontekst (historical context). Historisk kontekst i Endacott & Brooks sin sammenheng betyr å ha en dyp forståelse for aktørenes kontekster (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Det vil si at man har oversikt over politiske, sosiale og kulturelle normer, realiteter og hendelser (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Det betyr videre at man kan forstå hvordan disse normene og realitetene leder opp til og danner bakteppe som aktørene befinner seg i (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Affektiv kobling (Affective connection) handler om å kunne ta inn over seg hvordan aktørers erfaringer, situasjoner og valg er påvirket av deres affektive respons (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Det betyr også at man kan sammenligne sine egne erfaringer med en aktør og se sammenhenger og få forståelse for valgene selv om egne erfaringer er like eller ulike (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Perspektivtaking (Perspective taking) går ut på å forstå hvilke verdier, erfaringer og prinsipper som ligger til grunn for aktørens handlinger (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Gjennom å skaffe seg en forståelse for aktørens verdier, erfaringer og prinsipper kan man danne seg et inntrykk av hvordan aktøren ville tenkt om en situasjon (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

² Norsk oversettelse: En oppdatert teoretisk og praktisk modell for bruk av historisk empati.



Figur 1: Endacott og Brooks trefoldige modell til historisk empati.

Endacott og Brooks argumenterer for at å implementere historisk empati i undervisningen har mange gode konsekvenser for elevers historiske forståelser (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). Eksempelvis argumenteres det for at hvis elever blir beveget og rørt over historiske aktørers situasjoner kan elevene på denne måten få et sterkere engasjement og motivasjon til det de elevene lærer om (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). Det legges også vekt på at ved å sette seg inn i aktørenes beslutninger aktiveres kunnskaper for å forstå og begrunne valgene de tok (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). Videre argumenteres det for at historisk empati knytter fortiden til nåtiden (Endacott & Brooks, 2013, s. 45). Ved utøvelse av å knytte fortiden til nåtiden kan elever få en bedre forståelse for nåtiden (Endacott & Brooks, 2013, s. 45) Til slutt fullfører Endacott og Brooks med å si at historisk empati kan være med på å gi elevene et innblikk i kompleksiteten fortidens hendelser medbringer (Endacott & Brooks, 2013, s. 45). Ved å forstå kompleksiteten til fortiden vil en verdsettelse og respekt for fortiden dannes (Endacott & Brooks, 2013, s. 45).

Endacott & Brooks forklarer også hvordan tilegnelsen av historisk empati skjer. Tilegnelsen foregår i fire faser hvor den første er introduksjonsfase, den andre er undersøkelsesfase, den tredje er en demonstrativ fase og den siste er en refleksjonsfase. I arbeidet med å utvikle historisk empati skal man benytte seg av fasene for å sikre dannelsen av historisk empati slik den trefoldige modellen forfekter (Endacott & Brooks, 2013, s. 46).

Fase en, introduksjonsfasen går ut på å introdusere de historiske aktørene og/eller den historiske situasjonen som elevene vil bearbeide. Fase to, undersøkelsesfasen går ut på å få en dypere forståelse for den historiske konteksten, større affektiv kobling og evne til perspektivtaking ved å undersøke historiske primære og sekundære kilder. Fase tre, demonstrativ fase skal elevene utøve og vise forståelsen de har opparbeidet. Fase fire, refleksjonsfasen skal elevene trekke paralleller til fortiden og nåtiden. Dette skal de gjøre samtidig så de reflekterer over hvordan deres personlige perspektiver har endret seg gjennom arbeidet med historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 46).

Ashby & lee

Rosalyn Ashby og Peter Lee har en femtrinns modell for historisk empati som har vært nyttig i tolkningen og kodingen av elevsvar, se kap. 6.1 (Ashby & Lee, 1987, s. 66). Ashby & Lee sin modell omhandler i hvilken grad man har eller utøver historisk empati hvor nivå 1 er det laveste og nivå 5 er det høyeste (Ashby & Lee, 1987, s. 67). Navnene til hvert nivå er oversatt av meg. Før en leser om hvert enkelt nivå er det også viktig å nevne at elever kan bevege seg dynamisk opp og ned på stegene til disse 5 nivåene (Ashby & Lee, 1987, s. 80). Elever kan vise forståelser som gjør at de tidvis har høyere nivå av historisk empati enn ved andre tilfeller.

Nivå en: enkel forståelse («divi stage») (Ashby & Lee, 1987, s. 68). Aktører fra fortiden oppfattes som uegnet eller for uintelligente til å forholde seg til mulige handlingsalternativ som fortiden hadde, handlingsalternativer man i dag ser på som åpenbare (Ashby & Lee, 1987, s. 67). Aktører sees på som mindre intelligente sammenligne med nåtiden fordi aktørene ikke har utviklet seg så langt som mennesker i dag har (Ashby & Lee, 1987, s. 68). Ordet «divi» er et britisk uttrykk som betyr mindre intelligent eller rett og slett dum (Ashby & Lee, 1987, s. 68). Intelligensen til fortidens aktører bærer preg av hvor lang tid tilbake man beregner (Ashby & Lee, 1987, s. 68). En person som har dette nivået av forståelse for fortidens aktører, vil ha problemer med å akseptere eller forstå fortidens valg, ritualer og normer siden det finnes åpenbare bedre alternativer dag (Ashby & Lee, 1987, s. 68). Et eksempel på dette er at man er smartere i dag er ved at man har fly, helikopter og datamaskiner (Ashby & Lee, 1987, s. 68).

Nivå 2 Generaliserte stereotyper (generalized stereotypes) handler om at man baserer sin forståelse for fortiden i stor grad på generaliserte stereotypier (Ashby & Lee, 1987, s. 69). Man har en veldig generalisert oppfatning for fortidens historiske aktører (Ashby & Lee, 1987, s. 69). Aktørens motivasjoner forstås i lys av dette (Ashby & Lee, 1987, s. 69). Ved å bruke overforenklinger for å forklare handlingene til historiske aktører viser elever på dette nivået at de mangler en dypere forståelse for aktørers verdier, motivasjoner og normer (Ashby & Lee, 1987, s. 72). Et eksempel er å forklare alle handlingene til fortidens aktører med: De var overtroiske og trodde på sagn og eventyr, derfor gjorde og handlet de som de gjorde (Ashby & Lee, 1987, s. 72).

Nivå 3 kalles for (everyday empathy) eller oversatt til hverdagsempati (Ashby & Lee, 1987, s. 74). Hverdagsempati går ut på at man prøver å forstå samtiden til de historiske aktørene man lærer om, men man ser dem fremdeles i lys av egen samtid (Ashby & Lee, 1987, s. 74). Man studerer fortiden og har en forståelse for at aktørene må forholde seg til forhold som påvirker deres situasjon (Ashby & Lee, 1987, s. 76). På nivå tre, hverdagsempati, forsøker man å plassere seg selv inn i situasjonen og stille seg spørsmålet: hvordan ville jeg erfart situasjonen som de historiske aktørene befinner seg i (Ashby & Lee, 1987, s. 74)? Selv om man plasserer seg selv i situasjonen til de historiske aktørene tenker man at man kan ta valg basert på egne overbevisninger, verdier og erfaringer (Ashby & Lee, 1987, s. 78). Man klarer ikke helt å ta inn den historiske aktørens overbevisninger, verdier og erfaringer (Ashby & Lee, 1987, s. 75).

Nivå 4, begrenset historisk empati (restricted historical empathy), går ut på at man har en forståelse for at fortidens aktører og institusjoner ikke kan sees i sammenheng med nåtidens kontekster (Ashby & Lee, 1987, s. 78). Man ser fortidens aktører og prøver å forstå normer og institusjoner i lys av datidens forhold og normer (Ashby & Lee, 1987). På nivå fire har man erkjennelse av at fortidens aktører og institusjoner handlet og eksisterte under andre forutsetninger enn hva man har i dag (Ashby & Lee, 1987, s. 78). Man innehar også større aksept og anerkjennelse for hvordan institusjoner og aktører oppfattet sin samtid (Ashby & Lee, 1987, s. 79). Man har på nivå 4 fremdeles problemer med å benytte alle kunnskaper for å danne kontekster og er i fare for å falle tilbake på nivå 3, 2 og 1 (Ashby & Lee, 1987, s. 80).

Nivå 5 kalles for kontekstuell historisk empati (contextual historical empathy) som går ut på å bruke det fjerde nivået i et bredere perspektiv (Ashby & Lee, 1987, s. 79). Man kan bruke kunnskaper lært om en situasjon i fortiden til en annen situasjon for å skjønne sammenhenger mellom dem. I større grad ser man en årsak virkning tankegang (Ashby & Lee, 1987, s. 81). Den historiske aktøren A må ha handlet på grunnlag av verdiene og behovene B, som igjen forklarer hvorfor situasjonen C har oppstått som følge av A og B (Ashby & Lee, 1987, s. 81). Det er ikke nødvendigvis slik at man gjør riktige slutninger og forstår korrekt i forhold til fortiden men man ser et forsøk i å forstå fortidens aktørers handlinger i lys av deres rammeverk (Ashby & Lee, 1987, s. 81). Det som er viktig for nivå 5 er at man forstår at egne standarder og verdier kan stå i veien for å forstå fortidens aktører standarder og verdier (Ashby & Lee, 1987, s. 82).

Sammenlignet med Endacott & Brooks gir Ashby & Lee sin femtrinnsstige en måte å nivå vurdere elevene slik at man kan gjøre seg en mening om hvor elevene befinner seg i møte med det de uttrykker av historisk empati. Endacott & Brooks gir også en modell som er nyttig i bedømmelsen av elevenes historiske empati, men på en måte som tar med seg aspekter Ashby & Lee ikke har. Endacott & Brooks vektlegger mer den konseptuelle betydningen i historisk empati og Ashby & Lee vektlegger mer den praktisk utøvelsen av historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 45) (Ashby & Lee, 1987, s. 85). På denne måten komplementerer modellene hverandre og vil bli brukt om hverandre i oppgaveteksten.

Undervisning om Holocaust

Fredrik Stenhjem Hagen har skrevet en fagartikkel med tittel: «Elevens forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust». Basert på intervjuer av 41 elever i 9. klasse finner Hagen at elevens forståelse av Holocaust som et resultat av Hitlers personlige antisemittisme (Hagen, 2023, s. 1). Dette kan føre til at elevene unnskylder og bortforklarer gjerningspersoner som offer for tvang gjennom et totalitært apparat (Hagen, 2023, s. 2). På grunnlag av dette skapes en distanse mellom gjerningspersonene og elevene noe som Hagen skriver ikke er historisk empati (Hagen, 2023, s. 2). Undervisning med hensikt på å motivere rasisme gjennom Holocaust kan dermed ikke lykkes i å skape historisk empati for gjerningsaktørene. Denne kritikken av Holocaustundervisning er interessant for denne oppgaven på grunn av at ekskursjonene elevene gjennomførte var i temaet den andre verdenskrig og Holocaust. Artikkelen er også interessant fordi DKS formidlet en fortelling om tyske soldater som kan være gjenstand for samme kritikk som kommer frem i Hagens fagartikkel. Dette vil jeg komme tilbake til i kap. 6.1.2.

En annen som har skrevet om undervisning om Holocaust er Vidar Fagerheim Kalsås. Fagartikkelens tittel er «Mellom Historiske og lærdommer og historisk tenking: Undervisningspraksiser i temaet Holocaust blant lærere i norsk skole». Teksten er fagfellevurdert og publisert i tidsskriftet *Acta Didactica Norden*. Denne teksten tar for seg hvordan Holocaust blir undervist av lærere i den norske skolen. Fagartikkelen bringer med seg nyttige refleksjoner i hva som kan komme til å skje når man underviser om den andre verdenskrig med vekt på en inndeling av «gode» aktører og «onde» aktører. Historien beskrives som kompleks og da kan en «god» «ond» fremstilling gjøre at fortiden fremstilles som en forenkling og mang av detaljene og nyansene forsvinne (Kalsås, 2022, s. 1). Fagartikkelen danner også en oversikt eller en slags oppsummering over en del akademisk arbeid rundt Holocaustundervisning (Kalsås, 2022, s. 3). Denne fagartikkelen er ment til å være et bidrag til dette arbeidet. Fagartikkelen er nyttig fordi elevene gjennomgikk undervisning i den andre verdenskrig og undervisning om Holocaust. Fagartikkelens refleksjoner rundt en forenklet fremstilling av fortiden er også relevant grunnet DKS sin fremstilling av historiske aktører i skuespillet.

Vibeke K. Banik og Anders G. Kjølstvedt har skrevet en fagartikkel i tidsskriftet *Nordidactica* hvor tittelen er «Kollektive minner og universalisering. Holocaust i den nye norske læreplanen» (Banik & Kjølstvedt, 2022, s. 150). I denne artikkelen diskuteres bruken av Holocaust som et universelt eksempel på rasisme og ondskap. De kritiserer at kompleksiteten i og de underliggende årsakene til folkemordet blir undergravd, siden en generalisering av Holocaust forekommer. En generalisering av Holocaust betyr at Holocaust blir brukt som forklaring og eksempel for andre folkemord. En slik generalisering kan komme til å skade selve forståelsen for den historiske hendelsen Holocaust og videre skade forebyggingsperspektivet ved å undervise om Holocaust, argumenterer Banik og Kjølstvedt (Banik & Kjølstvedt, 2022, s. 151).

Denne artikkelen er relevant fordi den på ene siden er nært knyttet til læreplanen, men fordi tematikken har en overføringsverdi til begrepet historisk empati. Når Banik & Kjøstvedt snakker om utvikling av historisk forståelse er dette noe som griper inn i definisjonen til historisk empati (Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 151).

I 2017 kom det en rapport fra HL-senteret som het «Holdninger til Jøder og muslimer i 2017, befolkningsundersøkelse og minoritetsundersøkelse» (Hoffman & Moe, 2017, s. 7). Denne studien skrevet av Christhard Hoffman og Vibeke Moe gir statistisk informasjon anngående holdninger til muslimer og jøder i Norge i 2017 og baserer seg på to undersøkelser gjennomført til denne studien. Rapporten bygger også på tidligere undersøkelser fra 2011 hvor de sammenligner utviklingen (Hoffman & Moe, 2017, s. 1). Studien er nyttig fordi statistikken beskriver kunnskapene og holdninger nordmenn har om Holocaust.

Elise Margrethe Vike Johannessen har forfattet en fagartikkel som ser på bruken av humor basert på fordommer blant ungdomsskoleelever. Denne artikkelen tar for seg dette fenomenet ved å redegjøre for hvorfor humoren forekommer, hvordan den forekommer og hensikten bak humoren. Johannessen påpeker blant annet at den fordomsfulle humoren ikke nødvendigvis har til hensikt å være nettopp «fordomsfull» for mottakeren, men og at humoren fungerer som et virkemiddel i ungdomsskoleelevers sosialisering. For eksempel kan fordomsfull humor være en måte å vise intimitet på. Den fordomsfulle humoren kan omhandle seksuelle og etniske minoriteter, men trenger ikke å gå på bekostning av de nevnte minoritetene. Dette er med å gir nedlatende humor en tvetydighet som gjør det vanskelig å tolke hvem eller hvilken gruppe humoren er rettet mot eller går på bekostning av (Johannessen, 2021, s. 2). Denne fagartikkelen er interessant fordi observasjoner ble gjort i byvandringen av humor som tilsynelatende går på bekostning av holocaustofre. Denne fagartikkelen kan derfor være nyttig å søken etter å forstå dette fenomenet som forekom i byvandringen.

Morgan Ellithorpe, Sarah Esralew og Robert Holbert har skrevet en fagartikkel som tar for seg bruken av humor blant mennesker i og utenfor minoritetsgrupperinger i USA. Fagartikkelen er interessant fordi den går inn i bruken av humor om minoriteter. En interessant observasjon som er særlig relevant for denne oppgaven, er at humor rettet mot minoriteter ikke nødvendigvis trenger å gå på bekostning av minoriteten men heller være med på å bryte ned fordommer. Ingen spesifikke minoritetsgrupper nevnes, men alle minoritetsgrupper er relevante (Ellithorpe et al., 2014, s. 3). Denne artikkelen gjør seg spesielt relevant for denne oppgaven ved at den gir innsikt i hvem mennesker velger å lage humor rundt. Den kan altså gi en innsikt i hvorfor elevene velger å lage humor som om akkurat holocaustofre.

Moralske dilemma tilknyttet historisk empati

I arbeidet med å utvikle historisk empati kan det oppstå moralske utfordrende dilemmaer. I analysen av funnene fra min undersøkelse i denne oppgaven blir det nyttig å se på andre forskeres refleksjoner rundt moralske dilemmaer, gjort i tilknytning begrepet historisk empati. Disse dilemmaene som har vært viktig i andre arbeider om historisk empati vil bli belyst her slik at en oversikt dannes. De moralske dilemmaene som skal belyses er kan knyttes til begrepet *vanskelig historie* fra Helga Bjørke Harnes og begrepet *gråsoner* fra Moe (Harnes, 2022, s. 34) (Moe, 2016, s. 10). Begrepet vanskelig historie blir diskutert i Harnes sin doktorgradsavhandling hvor Moe sitt begrep om gråsoner dukker opp i hennes bacheloroppgave.

Vanskelig historie

I doktorgradsavhandlingen til Helga Bjørke Harnes presenterer hun et begrep som kalles for vanskelig historie. Dette er et begrep som brukes om historiske situasjoner som kan være forvirrende og kompliserte i moralsk forstand (Harnes, 2022, s. 34). Hun baserer seg på Magdalena H. Gross & Luke Terra sin definisjon av vanskelig historie. Kort gjenfortalt er vanskelig historie basert på 5 kriterier (Gross & Terra, 2020, s. 611). Kriteriene er oversatt av meg fra engelsk til norsk basert på Harnes oversettelse (Harnes, 2022, s. 35). For det første må hendelsen være en sentral i en nasjons historie. For det andre må historien komme i konflikt med vedtatte narrativ om fortiden. For det tredje må fortiden ha en kobling til dagens problemer. For det fjerde må vold være involvert, helst med staten som aktør. Og til slutt, for det femte, må vanskelig historie skape konflikt ved at vedtatte historiske narrativ utfordres (Gross & Terra, 2020, s. 611). Begrepet vanskelig historie benyttes av Harnes når hun drøfter Europas kolonihistorie. Selv om denne oppgaven ikke drøfter Europas kolonihistorie er begrepet vanskelig historie nyttig fordi aspekter rundt den andre verdenskrig som Holocaust kan betegnes som vanskelig historie. Harnes drøfter blant annet rundt nødvendigheten for vanskelig historie fordi en forenkling av vanskelig historie kan resultere i forenklet narrativ (Harnes, 2022, s. 112). Harnes eksemplifiserer at slike narrativ kan skape førforståelser for afrikanere som hjelpetrengende offer i dag hos elever (Harnes, 2022, s. 112). Eksempelet hennes er knyttet mot tematikken i hennes doktorgrad som er kolonihistorie, men på samme måte kan elevenes førforståelser for den andre verdenskrig være preget av ulike narrativ. Elevenes førforståelser for tematikker rundt den andre verdenskrig kan være preget av at for eksempel Hitler var en monokausal årsak til jødeforfølgelsen (Harnes, 2022, s. 12). Slike etablerte narrativ kan da med hell utfordres ved hjelp av verktøyet vanskelig historie for å fremme historiebevissthet og historisk empati.

Gråsoner

En annen som skriver om moralske dilemmaer i historieundervisningen er Ruth Kvisterø Moe. Hun bruker ordet gråsoner for å beskrive vanskelige moralske situasjoner.. Moe benytter ordet i sin bacheloroppgave som har tittelen: «Demokratiopplæring gjennom historieundervisning»,

med undertittel «*Hvordan fremme demokratiske egenskaper hos elever på ungdomstrinnet, gjennom å fokusere på gråsonene i historien om Andre verdenskrig*» (Moe, 2016, s. 4). Gråsoner er ikke, ut ifra jeg har oppfattet, et etablert historie-didaktisk begrep som omhandler et spesifikt fenomen på samme måte som begrepet *vanskelig historie* som Harnes benytter. Det kan derfor være nyttig å redegjøre kort for hvordan hun forstår og benytter det hun kaller for gråsoner. Moe benytter ordet gråsoner som et alternativ til et svart-hvitt perspektiv hvor målet med gråsonene er å unngå usanne og forenklete fremstillinger av fortiden (Moe, 2016, s. 8). Moe skriver om gråsoner som en manglende del av historieundervisningen hvor undervisningen av hendelser og aktører kan plassert i fastlåste båser uten å ta stilling til aspekter som kan være utfordrende ut i fra et for eksempel moralsk perspektiv (Moe, 2016, s. 2). Moe utreder hvordan en slik forenklingen kan skape et svart-hvitt perspektiv til fortidens aktører (Moe, 2016, s. 5). Moe fremmer gråsoner begrepet sitt ved å bruke Oscar Schindler som eksempel. Oscar Schindler fremstod som en krigsprofitør, men arbeidet i hemmelighet for at hans arbeidere skulle overleve forfølgelsen (Moe, 2016, s. 17). Han fremstod som en hvilken som helst annen Nazi sympatisør utad men hans egentlige motivasjon var skjult (Moe, 2016, s. 18). I et tenkt tilfelle hvor fabrikken hans hadde blitt ødelagt av et alliert bomberaid ville han kanskje aldri lykkes i sitt oppdrag og dermed kanskje måtte stå til ansvar i en krigsdomstol (Moe, 2016, s. 17). Dette eksemplet viser til at historiske aktører har større kompleksitet enn hva en svart-hvitt fortelling tillater (Moe, 2016, s. 19). Drøftinger rundt fortidens narrativ er nyttig for å skaffe et nyansert bilde på hvordan tyske soldater samhandlet med norske sivile under krigen.

Offentlige dokument

Begrepet «historisk empati» dukker opp i læreplanen i samfunnsfag under «om faget – kjerneelementer – samfunnskritisk tenkning og sammenhenger. Det står:

Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn. Elevene skal få innsikt i den gjensidige påvirkning mellom natur og samfunn. De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati. Elevene skal analysere hvordan makt og maktrelasjoner har virket og virker inn på ulike forhold i samfunnet. De skal vurdere kunnskap, henvendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere over hvorfor mennesker gjør og har gjort ulike valg (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger).

Begrepet historisk empati dukker en gang opp i læreplanen for samfunnsfag. Begrepet defineres slik av Harnes i sin doktoravhandling: «*Historisk empati handler om å forstå en historisk aktørs perspektiv i denne personens kontekst, ...*» (Harnes, 2022, s. 15).

Meld. St. 18 (2020-2021)

Føringer som ligger til grunn for DKS finnes i melding til stortinget 18 (2020-2021). Her fremkommer det at museene har en viktig rolle i formidlingen av både kulturarv og historie men og at museene er en viktig samarbeidspartner med DKS (Meld. St. 18 (2020-2021), s. 11). Ekskursjonen til kystfortet var et slikt samarbeid mellom et lokalt museum og DKS.

Ekskursjon og erfaringslæring

Ekskursjon som undervisningsmetode må greies ut om for å skape en oversikt over den vide didaktiske litteraturen. Begrepet ekskursjon henger også nært til begrepet erfaringslæring og vil også bli gjort rede for. Ekskursjon kan ifølge Odd Ragnar Hunnes forklares som bestående av tre hoveddimensjoner: Læring, opplevelse og avkobling (Hunnes, 2007, s. 39). Odd Ragnar Hunnes legger særlig vekt på opplevelsesdimensjonen i denne trekantdefinisjonen av ekskursjon (Hunnes, 2007, s. 39). Opplevelsesdimensjonen går ut på at sanser aktiveres i læreprosessen (Hunnes, 2007, s. 38). Ved opplevelser kan man få direkte kontakt til det man studerer og dermed skape kroppslige inntrykk over for eksempel rent abiotiske³ faktorer som luftfuktighet, temperatur og tilgang på sollys (Hunnes, 2007, s. 39). Man kan også få opplevelser over kulturelle inntrykk som språk og sosiale koder ved at man er delaktig (Hunnes, 2007, s. 39). Læringsdimensjonen finner for det meste sted i at man tar del i og opplever det man skal lære om (Hunnes, 2007, s. 39). Læringsdimensjonen finner også sted i det at man avkobler fra rutinemessige læreprosesser og møter det man skal lære på en annen måte enn ved tradisjonell klasseromsundervisning (Hunnes, 2007, s. 40).

Hunnes skriver at opplevelsesdimensjonen av ekskursjon ligger nært opp om erfaringslæring (Hunnes, 2007, s. 39). Erfaringslæring er en prosess hvor man gjør seg erfaringer før man danner seg teoretiske kunnskaper (Lindøe, 2003, s. 20). Man kan tenke på erfaringslæring som en sirkulær prosess som kontinuerlig går fra planlegging videre til intervensjon og deretter til refleksjon og til slutt korleksjon som igjen starter på ny (Lindøe, 2003, s. 22). Erfaringslæring og opplevelseslæring er sentralt i ekskursjon

Objekter

I en større fagartikkel som heter: «Object -based learning and history teaching: the role of emotion and empathy in engaging students with the past» blir blant annet bruken av objekter i undervisningen diskutert. Det som hentet ut fra fagartikkelen er konklusjonen som blant annet sier at: objekt basert læring styrker tilknytningen til det pensumet som studeres (Ellinghaus et

³ Abiotisk betyr faktorer som ikke er levende.

al., 2021, s. 154). Fagartikkelen er nyttig for å knytte sammen objektene fra ekskursjonen til læring.

Historielitteratur om den andre verdenskrig i Norge

I arbeidet med å finne tegn til historisk empati hos elevene er det nødvendig å få en oversikt over hva den andre verdenskrig betyr for elevene. Hva er med på å påvirke det kollektive minnet hos elevene.

Med det kollektive minnet menes det de samlede kunnskaper, erfaringer, minner og erindringer fra den andre verdenskrig som til sammen utgjør en kollektiv hukommelse (Eriksen, 1995, s. 15). Mange kilder kan nevnes som en påvirkning for det kollektive minnet og enkelte innflytelsesrike påvirkningskilder skal beskrives. Først vil norsk kollektivtradisjon bli redegjort for. Deretter hvordan film har en innvirkning på elevers førforståelse for den andre verdenskrig. Videre vil sosiale mediers innflytelse på elevenes førforståelse utdypes og til slutt vil jeg ta en titt på historiske dataspill og hvordan historiske dataspill kan ha en påvirkning på elevers førforståelser for den andre verdenskrig.

Kystfort og lokalsamfunnene i okkupasjonstiden

Kunnskapen omkring kystfort er omfattende. Det finnes mye litteratur tilgjengelig som i større eller mindre grad dekker dette. Bøkene Tyske kystfort i Norge og boken Syreneset fort er faglitteraturen om kystfort som denne oppgaven baserer seg på. Boken Tyske kystfort i Norge danner en detaljert og nøyaktig oversikt over den tyske okkupasjonsmaktens oppføring av kystfort i Norge. Boken Syreneset fort kommer med lokalkunnskaper, historier og erindringer knyttet til Syreneset fort fra både samtidsvitner, men også historikere. Syreneset fort var gjenstand for den ene ekskursjonen.

Når det kommer til Jan Egil Fjørtofts Tyske kystfort i Norge er dette en av de mer omfattende verk som beskriver tysk utbygging av kystfort i Norge (Fjørtoft, 1982, s. 147). Denne boken kan beskrives som en «go to» bok på grunn av Jan Egil Fjørtofts omfattende kartlegging og dokumentering av de tyske kystfort installasjoner i Norge. Bakgrunnsinformasjon rundt byggingen i Norge, men også europeisk kontekst gjør denne boken til en troverdig kilde for detaljer. Boken har også en del informasjon om det lokale kystfortet som klassen reiste på ekskursjon til (Fjørtoft, 1982, s. 155). Jan Egil Fjørtoft arbeidet i syv og et halvt år med originale tyske tegninger, krigsdagbøker og aktivitetsrapporter fra arkiv både i Europa og USA i arbeide med denne boken (Fjørtoft, 1982, s. 5). Ellers blir boken referert til av mange blant annet Hans Egede-Nissen i hans artikkel om kystfort på forsvarsbyggs nettsider (Egede-Nissen, 2015). Boken har derfor høy anseelse og brukt som referanse i mange fagartikler og arbeider.

Syreneset fort

Syreneset fort er navnet på boken som omhandler det lokale kystfortet. Denne boken er utgitt av Else Jorunn Stava Knutsen og Thomas Skådel (Knutsen & Skådel, 1993, s. 3). Det som først og fremst gjør denne boken så nyttig er at den gir beskrivelser og opplevelser om hvordan det var å bo i lokalområdet til kystfortet fra tidsvitner. Samtidsvitner forteller og beretter om personlige erfaringer med okkupasjonsmakten, men boken gjengir også kunnskaper om fortet og krigshandlinger fra et historisk perspektiv (Knutsen & Skådel, 1993, s. 2). Det blir også beskrevet hvordan krigsfanger ble benyttet til bygging av dette kystfortet fra samtidsvitnene (Knutsen & Skådel, 1993, s. 30). Boken vier også plass til tyske soldater som var stasjonert på kystfortet og deres erindringer (Knutsen & Skådel, 1993, s. 116).

Norsk kollektivtradisjon

Krigen i Norge omfatter svært mange ulike fortellinger og narrativ (Eriksen, 1995, s. 5). Det kan derfor være nyttig å få en oversikt over hva som ligger i uttrykket: «krigen i Norge». Siden det finnes så mange fortellinger om tidsperioden 1940 til 1945, kan det være greit å basere seg på hva andre nevner som det vesentlige med det som blir husket om krigen i Norge. Anne Eriksens bok «Det var noe annet under krigen» tar for seg krigen slik den blir fremstilt i norsk kollektivtradisjon (Eriksen, 1995, s. 9). Boken tar for seg hvordan historien om den andre verdenskrig i Norge blir fortalt og hvordan man minnes krigen (Eriksen, 1995, s. 95). Eriksen reflekterer rundt at gjennom formidlingen har krigen ulike funksjoner det norske samfunn i dag (Eriksen, 1995, s. 95). Blant annet at krigen har en samlende funksjon for nordmenn (Eriksen, 1995, s. 95). Dette er med på å påvirke hvordan krigen formidles til elever både gjennom læreren, men også gjennom offentlige styringsdokumenter. Hun eksemplifiserer hvordan læreplanen, fra 1995, har tematikker knyttet til den andre verdenskrig (Eriksen, 1995, s. 8). Dette er fremdeles aktuelt ved at Holocaust er den eneste historiske hendelsen som blir konkret nevnt i læreplanen for samfunnsfag etter 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8).

Historieformidling gjennom film

Den andre verdenskrig, som er et av verdenshistoriens mest omfattende og dramatiske konflikter, har vært et populært tema for film. Enormt mange filmer er produsert som i ulik grad benytter og baserer seg på alle de ulike situasjonene som utspant seg før, under og etter den andre verdenskrig. Lund skriver i boken *Historiedidaktikk* at film er «[...] en hovedaktør når det gjelder å forme elevenes historiebevissthet.» (Lund, 2016, s. 176). Derfor er det relevant å belyse film som en potensiell påvirkningsfaktor for elevenes førforståelser for den andre verdenskrig. Det finnes mange ulike sjangere film som i ulik grad kan påvirke førforståelsene. Historiske filmer er den mest aktuelle og relevante typen filmer å hente frem her. Historiske filmer er en filmtypen som baserer seg på historiske hendelser og aktører (Rosenstone, 2017, s. 1). Hvor nøyaktige den historiske filmen er i forhold til de faktiske aktørene eller hendelsene kan variere, noe som tillater kreative prosesser i formidlingen (Rosenstone, 2017, s. 1). En

historisk film trenger ikke å være en nøyaktig fremstilling av fortiden. Det betyr at for eksempel hovedpersonene er diktet opp eller at hendelsene ikke er nøyaktig fremstilt (Rosenstone, 2017, s. 1). Robert A. Rosenstone har dannet kategorier for alle historiske filmer (Rosenstone, 2017, s. 15). Filmer som *Saving Privat Ryan*, *Kongens nei*, *Pianisten* og *Schindlers liste* er hva Rosenstone klassifiserer som en drama- historisk film. Denne kategorien formidler historiske hendelser ved å bruke individer som fører historien fremover (Rosenstone, 2017, s. 14). Viktig for en drama-historisk film er bruken av følelser for å minske avstanden mellom den historiske hendelsen og personen som ser på (Rosenstone, 2017, s. 15). Ved bruken av ulike virkemidler for å vekke følelser blir drama-historiske filmer en viktig formidler av historie for den som ser på, for eksempel elevene i en undervisningssituasjon. På denne måten blir drama historiske filmer en formidler som tar sikte på å treffe elevenes interesse, følelser og empati (Rosenstone, 2017, s. 15). Basert på sjangeren drama historiske filmer vil de fire innflytelsesrike filmene *Saving Private Ryan*, *Kongens nei*, *Pianisten* og *Schindlers liste* kort presenteres for å kaste lys over potensielle førforståelser. Disse filmene er valgt fordi de er mye brukt i undervisning om den andre verdenskrig og fordi noen av informantene har referert til dem i min undersøkelse.

Den historisk dramatiske filmen *Saving Private Ryan* er spesielt relevant på grunn av to element. *Saving Private Ryan* handler om en gruppe soldater som får i oppgave å redde en fallskjermssoldat etter at hans brødre har falt i kamp (Rosenfelt, 2024, s. 1). Filmen starter med å vise landgangen av allierte soldater på stranden i Normandie, også kaldt for D-dagen (Rosenfelt, 2024, s. 3). De allierte soldatene møter tyske kystfort som forsøker å slå tilbake de allierte soldatene (Rosenfelt, 2024, s. 3). Filmen og scenene fra landgangen viser intense kamphandlinger hvor kaoset og dramatikken gjør seg gjeldene i scener med både sårede og døde soldater (Rosenfelt, 2024, s. 3). Kystfortet elevene reiste på ekskursjon til var også en del av forsvaret mot en alliert invasjon (Fjørtoft, 1982, s. 8). Det andre elementet som gjør filmen *Saving Private Ryan* aktuell er at under ekskursjonen til kystfortet var det flere elever som diskuterte seg imellom scener fra filmen opp mot de bunkerser og forlegninger som de fikk se under ekskursjonen. Selv om filmen er fra 1998 er den fremdeles populær og er sett av mange (Rosenfelt, 2024, s. 1). En annen film som også illustrerer kamper med kystfort er filmen *Kongens nei* (Aavatsmark, 2017, s. 2). Dette er en historisk film som omhandler hva som hendte rundt Kong Håkon 7 VII og den norske regjeringen da tyskerne angrep i april dagene i 1940 (Aavatsmark, 2017, s. 2). Det som er ekstra spennende med filmen er gjenskapelsen av senkningen av Blücher (Aavatsmark, 2017, s. 7). På en annen måte enn *Saving Private Ryan* viser filmen kamphandlinger ved kystfort og dermed skaper et bakteppe for kystfort for elevene. Disse to filmene er med på å forme elevenes inntrykk over hva kystfort er.

Under den andre ekskursjonen, som var byvandringen, var oppmerksomheten i undervisningsopplegget rettet mot Holocaust og lokale holocaustoffer. I forhold til tematikker rundt Holocaust er det andre historiske filmer som kan være med på å danne førforståelser for elevene. På lignende måte som med filmene med innslag av kystfort er det to element som

gjør filmene med Holocaust tema aktuelle. Det første elementet at filmene er kjente og sett av mange. Det andre elementet er at filmene om Holocaust har i stor grad vært med på å prege bildet man har av Holocaust. Den første filmen med Holocaust tematikk som skal redegjøres for her er Pianisten. Pianisten er en film som omhandler en historisk person, Wladislaw Spilman og hans erfaringer med forfølgelsene i Warszawa gettoen (Odèen, 2003, s. 3). Filmen viser de mange lidelser både familien til Spilman og hvordan Spilman er den eneste som overlever forfølgelsene (Odèen, 2003, s. 8). Elevene ble vist Pianisten før ekskursjonen til kystfort og før byvandringen av kontaktlæreren. En annen film som også blir vist i anledning undervisning om Holocaust er Schindlers liste. Denne filmen handler om hvordan om lag 1200 jøder overlever forfølgelsene ved at en forretningsmann Oscar Schindler beskytter dem i påskudd av at de er arbeidere (Svendsen & Aahlin, 2020, s. 2).

Historieformidling gjennom dataspill

Et historisk spill kan defineres med at spillet må starte i et konkret punkt i historien og at denne historien må komme til uttrykk eller i en manifestasjon gjennom erfaringen ved å spille spillet (McCallum & Parsler, 2007, s. 204). Historiske spill er på samme måte som historiske filmer en viktig påvirkningsfaktor for elevers førforståelser for den andre verdenskrig (McCall, 2016, s. 15). Dette kan skje ved at for eksempel et dataspill som finner sted under den andre verdenskrig, for eksempel Call of Duty, gir spilleren mange opplevelser som henter sitt opphav i den andre verdenskrig (McCallum & Parsler, 2007, s. 205). Førforståelser kan da bli påvirket av Call of Duty ved at fremstillingen av tyske soldater kan være preget av et, «de onde mot de gode» narrativ. Målet eller oppdraget i et nivå i spillet kan være å drepe alle tyske soldater på det spesifikke banen eller arenaen (McCallum & Parsler, 2007, s. 205). Dette kan resultere i forenklete fremstillinger av fortiden som vektlegger nasjonalistiske narrativ og glemmer mer komplekse aspekter (McCallum & Parsler, 2007, s. 206). For eksempel i sjargong hvor tyske soldater blir omtalt som «Fritz» av de soldatene som er på ditt lag i spillet (McCallum & Parsler, 2007, s. 206). MacCallum & Parsler skriver at ulike spill kan oppnå ulike grader forenkling av fremstillingen av fortiden (McCallum & Parsler, 2007, s. 207). Men elevers førforståelser vil bli påvirket av disse spillenes referanser til historien (McCall, 2016, s. 4). Vesentlig for om elevers førforståelser blir påvirket av dataspill er om de faktisk spiller dataspill. Siden 76 prosent av elever fra alder 9 – 18 år spiller dataspill kan det tenkes at dataspill har en påvirkning på elevers førforståelser for den andre verdenskrig (likestillingsdepartementet, 2023, s. 32). Hvor mange elever som spiller spill som har historiske tilknytninger til den andre verdenskrig vites ikke.

3 Metode

I Metodekapitlet skal gi en utredning over denne oppgavens valg i forhold til metode. Metodekapitlet vil gjøre rede for hvilke praktiske og hensiktsmessige begrunnelser som lå til grunn for valget av metoder. I dette prosjektet er det benyttet metodetriangulering som har resultert i bruk av metoder av både kvantitativt og kvalitativt opphav. Hvordan observasjon er brukt i denne oppgaven gjør at den kan klassifiseres som kvalitativ. Det er også blitt benyttet spørreskjema som kan klassifiseres som kvantitativ. Når d

Deretter vil det vitenskapsteoretiske rammeverket gjøres rede for. Her vil oppgavens grunnmur utdypes på en slik måte at man har oversikt over hvilke vitenskapsteoretiske tanker og valg som ligger til grunn. Etter dette vil utvalget av empiri gjøres rede for. Det betyr en tydelig definisjon av populasjonen og hvorfor informantene er representative for populasjonen. Til slutt vil prosjektets forskningskvalitet diskuteres med hensyn på validitet, reliabilitet og etiske sider.

Metodetriangulering

Metodetriangulering betyr i samfunnsvitenskapen å belyse eller å se et fenomen fra flere kanter. Metodetriangulering betyr å peile seg inn på et punkt ved hjelp av tre kanter. Når man kombinerer flere metoder, både fra kvalitative og kvantitative tradisjoner kan man si at man har metodetriangulering (Johannessen et al., 2004, s. 315). I denne oppgaven har metodene delvis deltakende observasjon og semistrukturert intervju brukt parallelt. Det at metodene er brukt parallelt vil si at de kvalitative dataene er med på å belyse de kvantitative dataene (Johannessen et al., 2004, s. 316). Altså at de prestrukturerte spørsmålene i spørreskjemaet sees i sammenheng med observasjonene og de åpne spørsmålene. Delvis deltakende observasjon er benyttet på en slik måte at kvalitative observasjoner eller data. De semistrukturerte spørreskjemaene er brukt med både kvalitative og kvantitative trekk. Hva de kvantitative trekkene er kommer jeg tilbake til.

Kvalitativ metode

Prosjektets problemstilling og rammene rundt ekskursjonen var med på å bestemme hvilke metoder for datainnsamling som kunne være passende. Siden klassens ekskursjoner til henholdsvis kystfort og byvandring var gjeldende måtte datainnsamlingen ta hensyn til det som var mest nyttig med tanke på praktiske rammer som tilgjengelig tid og antallet informanter. En kvalitativ tilnærming ble vurdert til å være en fruktbar vei. Kvalitative metoder er nyttig fordi

problemstillingen tar sikte på å finne individuelle tegn til historisk empati hos elevene. Kvalitativ metode ble og ansett som nyttig fordi jeg hadde en mulighet til å følge en klasse på ekskursjoner. En kvalitativ tilnærming ble også ansett som en gunstig metode med tanke på utvalget som var en skoleklasse på 21 elever.

Fenomenologi

Fenomenologi er læren om det som viser seg (Johannessen et al., 2004, s. 76). Fenomenologi handler om hvordan ting fremstår eller viser seg for sansene (Johannessen et al., 2004, s. 76). Å nærme seg et forskningsfelt fenomenologisk i kvalitativ forskning betyr å forstå det som menneskers erfaring med et fenomen (Johannessen et al., 2004, s. 76). Vesentlig for fenomenologien er hvordan mennesker opplever og betrakter fenomenet (Johannessen et al., 2004, s. 76). Man søker å få innsikt i andres virkelighetsoppfatning ved å forstå menneskenes sammenhenger (Johannessen et al., 2004, s. 76). Man må forstå verden til mennesker hvis man skal forstå den virkelige verden (Johannessen et al., 2004, s. 76). John W. Creswell eksemplifiserer ulike fenomen som sinne, utenforskap og å bli utsatt for en kirurgisk operasjon som fenomen man kan erfare (Creswell, 2007, s. 58). I en fenomenologisk kvalitativ undersøkelse samler man inn data fra dem som har erfart et fenomen man ønsker å lære noe om (Creswell, 2007, s. 58). I dette prosjektet er det elevens utvikling av historisk empati som er fenomenet.

En kvalitativ fenomenologisk undersøkelse, bør følge en fenomenologisk tilnærming for å samle inn data (Creswell, 2007, s. 60). Siden dette prosjektet er en fenomenologisk undersøkelse, er det nyttig å gi en oversikt over hvordan man gjennomfører en fenomenologisk undersøkelse. Creswell presenterer følgende prosedyre. Først må man gjøre en bestemmelse om at en fenomenologisk fremgangsmåte er den beste måten å besvare problemstillingen på (Creswell, 2007, s. 60). Deretter må en identifisere selve fenomenet i problemstillingen man ønsker å belyse. Videre må man skaffe seg teoretisk og filosofisk oversikt over fenomenets og problemstillingens kontekst (Creswell, 2007, s. 61). Så følger en datainnsamling fra informanter som har erfart det fenomenet man ønsker å lære noe om (Creswell, 2007, s. 61). Etter dette søker man å finne følgende svar på to store generelle spørsmål fra informantene. Hva har du erfart i henhold til det aktuelle fenomenet? Hvilke ulike situasjoner og kontekster har påvirket dette fenomenet i ditt liv (Creswell, 2007, s. 61)? Arbeidet med koding kommer etter spørsmålene. Basert på svarene kan man danne seg et bilde på hva informantene har erfart. Ut fra dette bildet man har dannet seg kan man til slutt trekke ut essensen som ofte er fellestrekkene til hva informantene har opplevd (Creswell, 2007, s. 62).

Variabler

Prosjektet har til hensikt å undersøke noen fenomen i samhandling med hverandre. Disse fenomenene er ekskursjon og historisk empati. *Latente variabler* er når man har variabler som ikke lar seg observere men som kan måles og vurderes gjennom indirekte indikatorer (Frønes & Pettersen, 2021, s. 173). Frønes & Pettersen benytter eksemplet leseforståelse for hva

latente variabler kan være (Frønes & Pettersen, 2021, s. 173). Historisk empati, som problemstillingen søker å finne hos elevene, kan tenkes er en slik latent variabel fordi man kan ikke måle direkte historisk empati hos elevene. Av åpenbare grunner forstår man at man ikke kan veie, måle eller ta ut fysisk historisk empati ut av en informant. Historisk empati er ikke en konkret gjenstand med fysiske parameter men heller en sum med egenskaper som man må utøve i møte med historiske aktører (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). Derfor blir spørreskjemaets mål å finne tegn til historisk empati hos elever basert på Endacott & Brooks og Ashby & Lee sine definisjoner av historisk empati.

Informantene

Først må en beskrivelse av informantene gis. Populasjonen er elever på 9.trinn som gjennomgår undervisning om den andre verdenskrig og som skal på ekskursjon. Siden denne populasjonen blir for omfattende å kunne undersøke blir utvalget redusert til å gjelde en 9.klasse på en ungdomsskole på Vestlandet. Siden det var en spesifikk 9.klasse som skulle gjennomføre ekskursjoner som jeg hadde en mulighet til å være med å observere faller dette utvalget med elever i en kategori man kan kalle for bekvemmelighetsutvalg. Bekvemmelighetsutvalg er når man velger ut informanter fra en større populasjon basert på at de er lett tilgjengelige (Frønes & Pettersen, 2021, s. 188). Utvalget er ikke et sannsynlighetsutvalg da ikke alle elever i populasjonen har like stor sannsynlighet for å være delaktige (Frønes & Pettersen, 2021, s. 188). Utvalget i dette prosjektet er antageligvis representativt for andre elever i populasjonen. Det er fordi at utvalget, altså klassen ikke skiller seg nevneverdig ut fra landsgjennomsnittet på noen viktige punkter. Elevene går i en klasse med 23 elever mot et nasjonalt snitt på 22 elever per klasse på ungdomsskolen (Reiling, 2023, s. 2). Skolen elevene går på har om lag 378 elever mot et nasjonalt snitt på 250 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3).

Det som kan gjøre utvalget unikt eller annerledes fra populasjonen er at skolen er plassert i en nabokommune til en by på Vestlandet. Det vil si at skolen ligger i en mindre bebygd del hvor natur og bondegårder er mer fremtredende. Deler av elevmassen på skolen har vokst opp i landlige omgivelser mens andre er bor i by og tettbebygde strøk. Flesteparten av elevene i utvalget og på skolen bor boligfelt. Skolen har elever med minoritetsbakgrunn og flyktningbakgrunn. I snitt ligger skolen over landsgjennomsnittet på trivsel, støtte fra lærer, og faglig utfordring basert analysebrettet til udir.no (KILDE?). Ellers ligger skolen på snittet i vurdering fra lærer og elevmedvirkning og demokrati. Skolen ligger 0.1 poeng over landsgjennomsnittet på karaktersnittet fra nasjonale prøver for 8.trinn.

Semistrukturert spørreskjema

I boken metoder i klasseromsforskning forklares spørreundersøkelse følgende:

«Enten 1) å samle inn data for å utforske fenomener og sammenhenger som kan egne seg å videre med i mer dyptloddende undersøkelser, eller 2) ta med forskningsspørsmål som har kommet til overflaten i en mindre studie, til flere respondenter for å få et bilde av hele populasjonen.» (Frønes & Pettersen, 2021, s. 171)

Spørreskjema som metode blir ofte brukt for å skaffe kvantitative data, men i denne oppgaven er spørreskjema brukt til å skaffe kvalitative data i tillegg. Spørreskjemaet som ble gitt elevene etter ekskursionene var semistrukturerte. Et semistrukturert spørreskjema har både åpne og prestrukturerte spørsmål. Et åpent spørsmål betyr at man står fritt til å besvare spørsmålet slik man ønsker (Johannessen et al., 2004, s. 220). Åpne spørsmål er spørsmål hvor informantene selv kan gi beskrivelser og forklaringer på spørsmål uten forutbestemte svaralternativ (Frønes & Pettersen, 2021, s. 179). Prestrukturerte spørsmål benyttes når man har en oversikt over relevante svaralternativer informanter kan gi og man lister opp disse (Frønes & Pettersen, 2021, s. 179). Alle svaralternativer er listet opp på forhånd og informantene har ikke noe frihet til å svare på spørsmålet på noen annen måte enn hva som er oppgitt av svaralternativer i spørreskjemaet (Johannessen et al., 2004, s. 220). Fordeler og ulemper ved åpne og prestrukturerte spørsmål presenteres og dermed informasjon om hvordan spørreskjemaene er utformet. Men først skal en oversikt over spørreskjemaene gis.

Beskrivelse av spørreskjemaene

I spørreskjemaet til ekskursion til kystfort ble det benyttet tre prestrukturerte spørsmål av totalt 13 spørsmål. To av disse prestrukturerte spørsmålene var spørsmål med enten ja eller nei svar. Ett av disse spørsmålene var et skalasspørsmål. De resterende 10 spørsmålene var åpne spørsmål. I spørreskjemaet til byvandringen var det syv prestrukturerte spørsmål og syv åpne spørsmål som totalt ble 12 spørsmål.

Fordeler åpne spørsmål

En fordel med åpne spørsmål er at åpne spørsmål gir informanten mulighet til å besvare spørsmålet med egne ord (Johannessen et al., 2004, s. 220). Friheten et åpent spørsmål gir kan gi stor mulighet for unike refleksjoner og tanker fra informantene bringer med seg (Frønes & Pettersen, 2021, s. 180). For eksempel i spørreskjemaene er flere åpne spørsmål orientert rundt elevenes refleksjoner og erfaringer. Det ville vært vanskelig å forutbestemme svaralternativer til slike spørsmål. En annen fordel åpne spørsmål bringer med seg fremkommer i boken introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode er at et åpent spørsmål er mer funksjonelt hvis man skal undersøke et lite kjent fenomen. Utvikling av historisk empati i møte med ekskursion som denne oppgaven søker å undersøke er, ut ifra hva jeg har funnet ut, ikke viden kjent fenomen som er mye undersøkt (Johannessen et al., 2004, s. 220).

Ulemper åpne spørsmål

Åpne spørsmål kan også bringe med seg ulemper. En ulempe ved et åpent spørsmål kan være at informanter ikke er vant til å uttrykke seg skriftlig (Johannessen et al., 2004, s. 220). Svarene kan dermed ikke være en nøyaktig refleksjon over det informantene faktisk mener, men at svaret er klisjepreget, forenklet eller andre svakheter (Johannessen et al., 2004, s. 220). Åpne spørsmål gjør det også vanskelig å generalisere svaret for populasjonen man ønsker å gi meningsfull data om (Johannessen et al., 2004, s. 220).

Fordeler prestrukturerte spørsmål

En fordel med prestrukturerte spørsmål er at respondenten kan enkelt svare på spørsmål ved å bare krysse av for det svaralternativet som passer best (Johannessen et al., 2004, s. 220). Dette ble bevist implementert ved spørsmålenes plassering som elevene svarte på for skape variasjon og brytning mellom de åpne spørsmålene for å ha en motiverende effekt. For eksempel ved at i spørreskjema etter ekskursjon til kystfort, ble de prestrukturerte spørsmålene plassert mot slutten av spørreskjemaet siden elevenes motivasjon til å besvare åpne spørsmål mot slutten antageligvis ble mindre. En annen fordel med prestrukturerte spørsmål er at det er enkelt å kategorisere svarene fra spørreskjemaet (Johannessen et al., 2004, s. 220) (Frønes & Pettersen, 2021, s. 180). I tilfellet med spørreskjemaet etter byvandring var dette nyttig fordi det gav kjennskap om hvor mange elever som visste om holocaustofrenes minnesmerker og bygninger relatert til dem, fra før de deltok på byvandringen. Svaralternativene da var enten «ja» eller «nei». Variablene «ja» og «nei» er konstruerte dikotomisk variabel (Johannessen et al., 2004, s. 214).

Ulemper prestrukturerte spørsmål

Prekonstruerte spørsmål fanger kun det som du spør om. Informantene har ikke mulighet til å besvare spørsmålet mer eller mindre enn hva du gir dem mulighet til gjennom svaralternativene.

Hvordan formulere prestrukturerte spørsmål

En potensiell ulempe ved prestrukturerte spørsmål er selve formuleringen av spørsmålet. Under følger en liste over ulemper og svakheter ved prestrukturerte spørsmål fra boken introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode, kapittel 11. Svaralternativet kan være *gjensidig utelukkende*, det vil si at det er uklart hvilket svaralternativ som passer informantene fordi det er flere svaralternativ som passer. Svaralternativ kan også være *uttømmende*. Det betyr at mulige svaralternativer må gis. Det er også viktige at spørsmål skal være *entydige*, som betyr at man spør om et element og ikke flere. Spørsmål skal heller ikke være for *generelle* eller *upresise*. Spørsmål skal også ikke være *ledende* slik at man ikke blir tvunget til å svare på en viss måte. Videre er det viktig at spørsmål ikke er i *ubalanse*. Et spørsmål som er i ubalanse, kan få svar basert på hvor positivt ladet spørsmålet er. For eksempel kan man få flere «ja» svar på et positivt ladet spørsmål enn ved et nøytralt spørsmål. Til slutt skriver de at et spørsmål må være *Selvinstruerende*. Det betyr at det må være tydelig hva som spørres om og det må være

tydelig hva svaralternativene betyr. (Johannessen et al., 2004, s. 221 - 225). Disse punktene har fungert som ledetråder i utformingen av de prestrukturerte spørsmålene.

Kvantitative trekk

Siden det er blitt benyttet semistrukturert spørreskjema og i tillegg prestrukturerte spørsmål kan man konkludere med at metode innsamlingen har kvantitative trekk. Jeg skal nå kort redegjøre for hva kvantitativ metode er. Den prinsipielle eller den største ulikheten mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode, er hvordan data registreres og analyseres (Johannessen et al., 2004, s. 199). I kvantitative metoder benyttes det tall og i kvalitative metoder benyttes det tekst (Johannessen et al., 2004, s. 199). I kvantitative metoder baserer man seg i større grad på flere tilbakemeldinger fra mange informanter⁴.

Seks steg til spørreundersøkelse

I utformingen av spørreskjemaet har også boken *Metoder i klasseromsforskning* vært et nyttig hjelpemiddel. Boken omhandler mange av de samme momentene som boken *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*, men har en litt annerledes fremgangsmåte. I kapittel åtte presenteres det seks steg i utformingen av et spørreskjema (Dalland et al., 2021, s. 167-205). I kapittel 8, skrevet av Tove Stjern Frønes og Andreas Pettersen, introduserer de en overordnet stegvis fremgangsmåte. De ulike momentene i stegene er allerede gått igjennom i ulike deler av oppgaven. Hensikten ved å presentere stegene her er å redegjøre for de virkemidlene som lå til grunn i dannelsen av spørreskjemaene. Steg en handler om planlegging og produksjon av problemstilling og variabler. Steg to omhandler utforming av spørreskjemaet og hvordan man skal stille spørsmål for å undersøke fenomenet man søker etter. Steg tre handler om utvalg. Her forklares hvordan man må ta valg i forhold til om utvalget man har er representativt for populasjonen. Steg fire handler om praktiske hensyn når man skal gjennomføre selve spørreundersøkelsen. Steg fem tar for seg håndteringen, beskrivelse og analysen av dataene. Steg seks viser hvordan man skal beskrive og tolke resultatet for å se på hvilke slutninger man kan trekke. Disse stegene har vært veiledende i dannelsen av spørreskjemaet

Utprøving av spørreskjema

Utprøvingen av spørreskjemaet viste seg vanskelig å gjennomføre. Siden spørreskjemaet skulle finne data av et fenomen som forekommer relativt sjeldent var det vanskelig å gjennomføre fullskala tester av skjemaet. Fenomenet, det vil si ekskursjonene, skulle skje en gang i sammenheng med den andre verdenskrig som var tematikken bak ekskursjonene.

⁴ Informanter kalles som regel for *enheter* i kvantitative studier, men refereres til her som *informanter* (Johannessen et al., 2004, s.201).

Utprøving av spørreskjemaene skjedde derfor på et annet vis. Testing av skjemaet ble gjennomført av forfatter selv.

Delvis deltakende observasjon

Observasjonsstudier er en metode som ofte er forbundet med etnografiske studier av ulike kulturer (Tjora, 2021, s. 60). Spesielt bringer Tjora frem sosialantropologien som eksempel i bruken av observasjon (Tjora, 2021, s. 60). Søken om å finne sosiale kunnskaper slik de forekommer i sine naturlige settinger, naturalisme, er noe som observasjon bærer preg av (Tjora, 2021, s. 60). Observasjon er iakttagelse og observasjon handler om å studere fenomen i det naturlige landskapet (Dalland et al., 2021, s. 127). Data blir hentet inn ved at man tar del i livet til dem man studerer for å se hvordan de oppfører seg i ulike situasjoner (Fangen, 2004, s. 28). Det finnes flere versjoner av observasjon hvor det i denne oppgaven har blitt benyttet en variant som kalles for delvis deltakende observasjon (Fangen, 2004, s. 103). Delvis deltakende observasjon må ikke forveksles med deltakende observasjon. I deltakende observasjon søker man som observatør i størst mulig grad å delta i informantene man studerer for å få en størst mulig deltakelse (Fangen, 2004, s. 103). I delvis deltakende observasjon har man ikke full deltakelse. For eksempel hvis man observerer idrettspersoner vil man som delvis deltakende observatør ikke delta i selve idretten men være med på treninger fra sidelinjen (Fangen, 2004, s. 103). Man deltar i samtaler og diskusjoner til de man ønsker å gjøre seg en forståelse om (Fangen, 2004, s. 103). Dette aktualiserte seg i prosjektet ved at jeg deltok på ekskursjonene og uformelle spontane samtaler med elevene etter som ekskursjonene utspilte seg. Både delvis deltakende og fullt deltakende observasjon muliggjør en nærhet til de som observeres på en annen måte enn hva tradisjonell observasjon gjør (Fangen, 2004, s. 103).

Som metodeteoretisk grunnlag er håndbøkene *Metoder i klasseromsforskning* og *Deltakende observasjon* brukt. Disse bøkene har vært nyttige fordi de gir en praktisk måte å gå systematisk til verks i arbeidet med delvis deltakende observasjon. Ved å følge disse bøkens metodologiske rammeverk for deltakende observasjon og delvis deltakende observasjon blir vesentlige aspekter belyst og beskrevet. I tillegg er boken *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* av Aksel Tjora benyttet for å få flere perspektiver på hva observasjon som kvalitativ metode er.

I denne delen av metodekapitlet først fordeler ved deltakende observasjon mot dette prosjektet redegjøres. Deretter vil observatørens nivå av deltakelse bli beskrevet i henhold til Katrine Fangens bok: *Deltakende observasjon*. Videre vil observatørrollen gjennomgås. Etter dette vil det vitenskapsteoretiske rammeverket: symbolsk interaksjonisme, utdypes for å forklare i hvilket teoretisk lys observasjonene av elevene blir gjort. Til slutt vil observatørens partiskhet og nøytralitet redegjøres for, for å skape åpenhet om mulige motivasjoner.

Fordeler ved deltakende observasjon

Deltakende observasjon sikrer noen fordeler i søken om å besvare problemstillingen. Katrine Fangen forklarer noen fordeler deltakende observasjon har som også har vist seg å være en styrke i dette prosjektet (Fangen, 2004, s. 31). For det første gir deltakende observasjon direkte tilgang til informantene (Fangen, 2004, s. 30). For eksempel når informantene, altså elevene reagerer på skuespillernes formidling under ekskursjon til kystfort er det enklere å være en deltaker av ekskursjonen for slik å selv se hvordan elevene reagerer. Videre skriver Fangen om hvordan om hvordan forskerens egne følelser og inntrykk kan bli gjort om til datamaterialet (Fangen, 2004, s. 30). Når elevene sier ting i en uformell setting, som under byvandring skaper det og uforventede og naturlige reaksjoner fra meg som observatør og forsker som kan være nyttige som data til drøfting. Videre vil fordelene av å fysisk faktisk være til stede, være at man er mer følsom til inntrykk som skaper en bedre forståelse for fenomenet man studerer enn hvis man ikke befinner seg på stedet (Fangen, 2004, s. 31). Til slutt beskrives hvordan observasjoner kan gi førstehåndsinntrykk av hendelser og situasjoner hvor andre metoder må basere seg på gjenfortellinger som for eksempel intervju (Fangen, 2004, s. 31). Dette hadde en praktisk virkning i dette prosjektet ved at observasjonene var med på å påvirke tolkningene av svarene fra spørreskjemaene.

Nivå av deltakelse

En deltakende forsker er med i det som skjer som menneske, men i hvilken grad man deltar kan variere (Fangen, 2004, s. 29). Det er derfor nødvendig å komme her med en beskrivelse av min delaktighet i rollen som deltakende observatør. Før ekskursjonene ble gjennomført fikk klassen informasjon utlevert både muntlig og skriftlig. Jeg presenterte meg som student for klassen og forklarte hva jeg ønsket å få ut av ved å observere klassen på ekskursjonene. Elevene stilte ulike spørsmål som jeg prøvde å besvare i best mulig grad. Under selve ekskursjonene stilet jeg flere spørsmål og samtalte med elevene. Spørsmålene og samtalene var ofte ikke relevante til prosjektet, men det var naturlig å føre samtale. Ved andre anledninger initierte jeg samtaler hvor hensikten var å få elevenes tanker og inntrykk angående det ekskursjonene handlet om.

Observatørrollen og observatøreffekt

Boken Metoder i klasseromsforskning forklarer at en deltakende observatør kan ha konsekvenser for informantens dynamikk ved sin tilstedeværelse (Dalland et al., 2021, s. 137). Når man er en deltakende observatør tar man del i informantens samhandlinger med hverandre og til observatøren (Dalland et al., 2021, s. 131). Når informantene påvirkes av observatøren i samhandlingen og interaksjonene kalles det for observatøreffekten (Dalland et al., 2021, s. 131). Men hva er det egentlig med observatøren som kan skape en såkalt observatøreffekt? Det kan være nyttig å kaste lys over observatørrollen i dette prosjektet for å skape en oversikt over faktorer man både rår og ikke rår over i samspillet med informanter og observatør (Fangen, 2004, s. 117). Faktorer som man ikke rår over, kaller Katrine Fangen

for strukturelle ulikheter og likheter. Faktorer man rår over kan være partiskhet og nøytralitet som Katrine Fangen beskriver det (Fangen, 2004, s. 117).

Strukturelle ulikheter og likheter

Strukturelle ulikheter og likheter er faktorer som for eksempel alder, kjønn og klassebakgrunn (Fangen, 2004, s. 118). Det finnes flere strukturelle faktorer, men er mindre relevant i forhold til dette prosjektet. For eksempel identifisere seg med gruppen du studerer som er mer aktuelle for tidsmessige lengre observasjonsprosjekt (Fangen, 2004, s. 131). En beskrivelse av meg som forsker er nødvendig. Forskeren, altså jeg, er en norsk mann på 28 år som kommer fra et middelklassehjem. Som tidligere nevnt kjenner jeg klassen fra tidligere praksisperioder i lærerutdanningen noe som også har en påvirkning på klassens samhandling med hverandre og meg. De følgende strukturelle elementene kjønn, alder og klassebakgrunn er nødvendig å beskrive for å få en bedre forståelse for samhandlingen mellom forsker og informant. For det første har alder innvirkning på samhandlingen. Min alder var 28 år ved gjennomførelsen av ekskursjonene. I møte med informantene som var elever i 9.klasse kan dette ha en effekt. En ung alder kan virke avskrekkende på informantene i motsetning til en eldre forsker som med sin alder kan forvente å få en annerledes dynamikk fra informantene (Fangen, 2004, s. 118). Om jeg hadde hatt en høyere alder kunne for eksempel elevene tenkt at forskningen jeg utførte ville vært av en viktig art, noe som kunne gjort at elevenes oppførsel mer seriøse (Fangen, 2004, s. 118). Under ekskursjonene virket elevene avslappet og trygge når de var med. Dette kan skyldes dels min alder og dels mitt kjennskap fra tidligere praksisperioder. Videre beskriver Fangen hvordan klassebakgrunn kan ha en påvirkning på informantene (Fangen, 2004, s. 124). Uten at jeg har nøyaktige kunnskaper om elevenes inntrykk om meg, tror ikke jeg at det ble presentert av meg åpenbare klasseforskjellige adferd eller oppførsel. Av det jeg kjenner til, som er mine antakelser, er ikke min sosioøkonomiske bakgrunn veldig ulik fra elevenes. Dette kan ha vært tilfellet siden det virker som elevene har hatt et avslappet forhold til min rolle som observatør (Fangen, 2004, s. 118). Det neste strukturelle elementet som Fangen tar opp er kjønn (Fangen, 2004, s. 125). Fangen beskriver ulike feltarbeid hvor kjønn har vært en viktig faktor i arbeidet (Fangen, 2004, s. 126). Eksemplene varierer men en fellesnevner er at de viser hvordan kjønn kan være med på å skape innpass i enkelte tilfeller (Fangen, 2004, s. 126). Kjønn er ikke et fokusområde i denne oppgaven, men det kan tenkes at siden jeg som mannlig forsker får en større tillit til guttene i klassen. Til slutt må det nevnes at i beskrivelsen av min forskerrolle over, har det forekommet en generalisering av elevene. Det at elever enkeltvis kan ha opplevd noen av elementene nevnt over som grunnlag for en mer unaturlig oppførsel, er en mulighet.

Partiskhet og nøytralitet

Når en skal observere har det tradisjonelt i samfunnsforskningen vært et ideal om at nøytralitet skal være et rådende ideal (Fangen, 2004, s. 135). Men dette er blitt kritisert til å være begrensende og partisk av positivismen og senere i postmodernismen (Fangen, 2004, s. 135). Spesielt med tanke på delvis deltakende observasjon er klarhet over egen partiskhet en nødvendighet (Fangen, 2004, s. 135). Fangen bringer opp et eksempel om sterk politisk

overbevisning i møte med observasjonsfeltet (Fangen, 2004, s. 135). En kan komme i skade av å gå glipp av data eller å ignorere data på grunn av et ønske om at observasjonsfeltet skal stemme overens med egen virkelighetsoppfatningen (Fangen, 2004, s. 135). Et kritisk blikk på egen partiskhet i samråd med det Katrine Fangen skriver kan være nødvendig (Fangen, 2004, s. 135). Det er fristende å erklære seg selv nøytral i møte med dette prosjektet. Som motivasjon for dette prosjektet ligger det ikke et politisk ideal eller andre sterke overbevisninger som penger eller innflytelser. Hovedgrunnen for min oppgave er en interesse for den andre verdenskrig. Men det betyr ikke at det ikke finnes elementer ved min motivasjon og samhandlingen med elevene som trenger å drøftes kritisk. For det første er min interesse for den andre verdenskrig en hovedmotivasjon. Dette kan for eksempel komme til skade oppgavens reliabilitet ved at mye tid og ressurser benyttes til å studere faglitteratur om historien og ikke sikre at undersøkelsene gjort kan gjenskapes med lignende resultat. Det neste momentet er sympati (Fangen, 2004, s. 137). Under delvis deltakende observasjon kan man komme til å få sympati for de man informerer. Dette kan skape utfordringer hvor man unngår å notere seg data som utsagn eller hendelser fordi det kan stille for eksempel informanter i et dårlig lys (Fangen, 2004, s. 137). Eller så kan det «dårlige lyset» være formet av forskerens politisk syn hvor man underkommuniserer det man anser som uheldige moment for fremme en agenda (Fangen, 2004, s. 137). I dette prosjektet har det vært fristende å underkommunisere uheldige utspill fra elever under ekskursjonene. Ikke fordi det ligger et ønske om å fremme en politisk sak, men fordi det oppleves problematisk å registrere uheldige utsagn fra elever man har et forhold til gjennom praksiserfaring.

Symbolisk interaksjonisme

Når man skal studere elevers utvikling av historisk empati blir det relevant å dra frem symbolisk interaksjonisme (Fangen, 2004, s. 18). Symbolisk interaksjonisme er en måte å observere på der man søker å finne ut hvordan de som observeres ser verden og rollene som de tar (Fangen, 2004, s. 18). Symbolisk interaksjonisme handler om evnen til å ta andres roller og hvordan de forstår andre ved hjelp av dette (Fangen, 2004, s. 18). I symbolisk interaksjonisme skal man forske på menneskers symbolske valg og handlinger i hverdagen (Fangen, 2004, s. 18). «En sentral metodologisk følge av den symbolske interaksjonismen er å studere mennesker og fenomener i de situasjonene de inngår i, istedenfor å se dem som isolerte størrelser» (Fangen, 2004, s. 19). Katrine Fangen skriver at symbolisk interaksjonisme er spesielt nyttig når man skal «studere menneskers symbolske samhandling i hverdagen» (Fangen, 2004, s. 19). Dette er nyttig i forhold til det å observere den historiske empatien elevene oppnår ved bruken av ekskursjon. Hvis man ønsker å skaffe seg kunnskaper om fenomenet historisk empati hos elevene kan det være nyttig å betrakte historisk empati, ikke som en målbar størrelse, men heller som en «arbeidshypotese, som kan endres underveis i det analytiske arbeidet (Fangen, 2004, s. 19). Symbolisk interaksjonisme handler om å streve etter å se informantenes perspektiv (Fangen, 2004, s. 19). I arbeidet da med å observere elevenes historiske empati blir oppgaven å finne ut av hvordan elevene ser på verden og dermed gjøre seg en mening om de viser tegn til historisk empati (Fangen, 2004, s. 18).

Forskningskvalitet

Når man skal vurdere forskningskvaliteten i et prosjekt er det vanlig å skille mellom kvantitativ metode og kvalitativ metode (Johannessen et al., 2004, s. 194). Siden dette prosjektet benytter seg av kvalitativ metode, må prosjektet vurderes ut ifra et kvalitativt perspektiv. Katrine Fangen påpeker at ved kvalitativ metode er innhold og betydning mer aktuelt enn utbredelse og omfang (Fangen, 2004, s. 195). I boken Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metoder blir begrepene validitet og reliabilitet kort forklart og bygget videre på (Johannessen et al., 2004, s. 194). En kvalitativ undersøkelse bør undersøkes på kriteriene pålitelighet, troverdighet og overførbarhet (Johannessen et al., 2004, s. 194).

Først pålitelighet som også Johannessen sammenligner med reliabilitet (Johannessen et al., 2004, s. 194). Pålitelighet handler om undersøkelsens data og hvordan disse er arbeidet med (Johannessen et al., 2004, s. 194). Med «arbeidet med» menes hvordan dataene er samlet inn, hvilke data som er valgt og hvordan dataene er blitt prosessert i etterkant av innsamlingen (Johannessen et al., 2004, s. 195). Som i mange andre kvalitative undersøkelser er det å gjenskape en kvalitativ undersøkelse med de samme resultatene utfordrende, ja tilnærmet umulig (Johannessen et al., 2004, s. 195). Dette er også tilfellet for datainnsamlingen gjort for dette forsøket. Det å skulle prøve å gjenskape forholdene som lå til grunn for ekskursionene vil ikke lenger være mulig. Man forstår at det ikke er mulig å gjenskape observasjonene fra en ekskursion for variablene blir for mange. Det blir som Johannessen beskriver en datainnsamlingsteknikk som ikke er strukturert på samme måte som i en kvantitativ undersøkelse (Johannessen et al., 2004, s. 195). Det betyr ikke at resultatene, observasjonene og svarene fra spørreskjemaene ikke kan være overførbare til andre i populasjonen. Det kan en lese mer tilbake i informantdelen av metodekapitlet. Videre skriver Johannessen om bruken av forskeren selv som et instrument for å samle inn data (Johannessen et al., 2004, s. 195). Det er umulig for et annet menneske å kunne sette seg inn i den rollen jeg har hatt som forsker under ekskursionene spesielt. Det er fordi man bringer med seg unike erfaringer, kunnskaper og moment som ikke andre ville være i stand til å gjenskape (Johannessen et al., 2004, s. 194). For å derfor styrke påliteligheten i dette aspektet er min rolle som observatør gjort rede for i en slik grad der man har kunnskaper strukturelle faktorer som jeg ikke har kontroll over og faktorer som jeg har kontroll over som partiskhet og nøytralitet.

Troverdighet eller begrepsvaliditet som Johannessen beskriver er neste element i bedømmingen av forskningskvaliteten av dette prosjektet (Johannessen et al., 2004, s. 195). Troverdighet eller begrepsvaliditet går ut på at observasjonene og spørreskjemaene faktisk undersøker det som problemstillingen søker å undersøke (Johannessen et al., 2004, s. 195). I dette prosjektet hvor metodetriangulering er blitt gjennomført, det vil si delvis deltakende observasjon og spørreskjema, kan det være med på å øke troverdigheten (Johannessen et al., 2004, s. 195). Johannessen skriver at for å øke troverdigheten til undersøkelsene gjelder det å ha vedvarende observasjon (Johannessen et al., 2004, s. 195). I dette prosjektet ble det

gjennomført to observasjoner av to ekskursjoner henholdsvis ekskursjon til kystfort og byvandring. Total tid benyttet sammen med elevene i observasjonsrollen er nært til 6 timer. I er det etablert et kjennskap til informantene fra tidligere praksiser i lærerutdannelsen. (Her snakker Johannessen om å tilbakeføre resultatene til elevene for å se om de kjenner seg igjen i resultatene. Har sannsynligvis ikke tid til dette, men kunne vært spennende å gjøre)

Til slutt kommer overførbarhet eller ekstern validitet. Overførbarhet eller ekstern validitet omhandler i hvilken grad undersøkelsene gjort er overførbare til fenomen som har likheter (Johannessen et al., 2004, s. 196). Hensikten med forskning er å kunne trekke slutninger «... utenfor de umiddelbare opplysninger som samles inn.» (Johannessen et al., 2004, s. 196). Ønsket om overføring av kunnskaper er gjeldende (Johannessen et al., 2004, s. 196). Denne oppgaven opererer innenfor rammer som i stor grad er overførbare til andre i populasjonen. Undervisningsoppleggene ble gjennomført som ekskursjonen på kystfort og i byvandring. Mange skoler har tilgang på tyske bygningslevninger fra krigen i undervisningen om andre verdenskrig. Mange skoler har også tilgang på lokalhistorie om den andre verdenskrig. Dette gjør at forholdene undersøkelsene ble gjennomført i er overførbare til mange andre skoler. Et annet viktig moment med tanke på overførbarheten er dette prosjektets plass i den teoretiske konteksten angående historisk empati. Dette prosjektet faller inn i rekken av andre prosjekt med tematikker rundt historisk empati.

Etiske vurderinger

Når en skal planlegge og gjennomføre forskning på barn stilles det ekstra strenge krav til prosjektet. Dette er for å sikre at særlig utsatte menneskers rettigheter ikke blir brutt. Derfor er det nyttig å redegjøre for noen etiske betraktninger som ble gjort før gjennomføringen av prosjektet som sikrer disse rettighetene

Prosjektet ble godkjent av SIKT som er kunnskapssektorens tjenesteleverandør i januar 2024 på grunnlag av å være i allmenhetens interesse. SIKT har som oppgave å sikre personvern i forskningsprosjekt. Siden deltakerne var under 15 år, måtte informasjonsskriv og skriftlig samtykke innhentes fra elevene og kontaktlærer, noe som ble gjennomført. Data som ble innsamlet, det vil si observasjoner og elevsvar som for øvrig var anonyme, ble lagret på passordsikret nettsky hvor all data vil bli slettet etter den 30 juni. Samtykkeskjema ble samlet inn og lagret på et sikkert sted med lås og alarm. Dette er med på å sikre konfidensialiteten til de involverte elevene (Fangen, 2004, s. 158).

Forsknings situasjonene, det vil si selve datainnsamlingene skjedde i plenum. Elevene ble observert som klasse. Og spørreskjemaene ble gjennomført samtidig i klasserommet etter endt ekskursjoner. Det var ikke noen enkeltelever eller lignende som var av ekstra interesse. På forhånd før observasjonene ble det tydeliggjort at det var klassen som helhet som skulle

observeres. Dette ble gjort for å tydeliggjøre at elevene ikke skulle føle at jeg skulle studere dem enkeltvis. Det ble også forklart for elevene at deres identitet ikke var relevant for prosjektet. På samme måte ble det informert om elevenes spørreskjema at de ville være anonyme og at deres identitet ville være urelevant for forskningen. Tanken var opprettholde eller respektere elevenes rett til å selvbestemme og autonomi og å sikre informert samtykke (Johannessen et al., 2004, s. 89).

Det måtte gjøres en etisk refleksjon rundt elevenes samhandlinger når jeg observerte dem under ekskursjon. I en uformell kontekst, som i byvandringen, snakket elevene fritt om det som inntraff dem. Dette kom til uttrykk ved at eleven sa ting som de sannsynligvis ikke ville gjort i en formell kontekst som for eksempel i klasserommet. Dette skaper et dilemma hvor på ene siden at disse uformelle utsagnene kan bli spennende drøftingspunkt for prosjektet, men på den andre siden stiller det elevene i dårlig lys. Uformelle utsagn skjer i forventning om at utsagnene skjer i en fortrolig kontekst og observerer man disse kan det være en form for tillitsbrudd. Valget falt på å beholde disse utsagnene som en del av observasjonene i dette prosjektet på grunnlag av fire begrunnelser. For det første var anonymiteten til elevene ivaretatt. Det finnes ikke noen identifiserende faktorer som gjør det mulig å finne ut av hvem som kan ha sagt hva. For det andre kom utsagnene frem under elevenes samhandling med hverandre. Det var ikke en fortrolig samtale med meg som person eller forsker slik at et tillitsbrudd ikke ville være direkte fra en elev til meg. For det tredje visste elevene på forhånd hvorfor jeg skulle være med etter å ha blitt opplyst om dette på forhånd. De hadde også fått skriftlig informasjon. For det fjerde blir det i drøftingen tydeliggjort at utsagnene sannsynligvis ikke er representasjoner av elevenes egentlige meninger. Spontane og uformelle utsagn trenger ikke å være hva elevene egentlig mener, og dette blir redegjort for i drøftingskapitlet.

4 Bakgrunn

Ekskursjonene

I starten av august 2023 fikk jeg vite at en 9. klasse på en ungdomsskole på vestlandet skulle gjennomføre undervisning i den andre verdenskrig i februar måned. I løpet av tre uker planla skolen å ha den andre verdenskrig som et tverrfaglig prosjekt på 9. trinn knyttet inn mot det tverrfaglige tema 1.6 demokrati og medvirkning (Udir, 2020, s. 1.6). I faget norsk skulle elevene lese og lytte til boken «Det angår også deg» Herman Sachnowitz. Dette er en bok som beretter den norske jødiske Sachnowitz fortelling om holocaust. I faget engelsk ble det planlagt å hente inn i tematikker som fra den andre verdenskrig. I samfunnsfag skulle elevene undervises i den andre verdenskrig og til slutt ha muntlig vurdering. Det var i denne planleggingsfasen at jeg kom i kontakt med kontaktlæreren og hvor jeg fikk vite at 9.trinn skulle på to ekskursjoner. En ekskursjon til et kystfort i nærområdet og en byvandring med ekstra oppmerksomhet og to lokale holocaustoverlevende. Hvis jeg ønsket, kunne jeg slå følge med klassen og observere klassen. Jeg spurte om jeg kunne gjennomføre et spørreskjema etter hver ekskursjon noe som var i orden. I februar ble ekskursjonene og spørreskjemaene gjennomført og jeg satt igjen med både observasjoner og besvarte spørreskjema. Ekskursjonene var ulike og hadde ulike formål og i denne delen av oppgaven en deskriptiv gjennomgang av ekskursjonene foregå. Jeg vil også redegjøre kort for konteksten elevene befant seg før elevene deltok på ekskursjonene.

Den kulturelle skolesekken

Den Kulturelle skolesekken⁵ er en ordning som skal sørge for opplevelser innenfor kunst og kultur (Den kulturelle skolesekken, 2024, s. 1). Gjennom DKS skal kulturopplevelser av høy kvalitet gjøres tilgjengelig for alle elever (Meld. St. 18 (2020-2021), s. 12). DKS blir drevet av Kulturtanken og Kulturtanken har ansvaret for «å forvalte, kvalitetssikre og utvikle DKS - ordningen» (Den kulturelle skolesekken, 2024, s. 5). Alle fylkeskommuner og kommuner er med ved at alle skoler i landet skal kunne tilby DKS opplevelser for elever (Den kulturelle skolesekken, 2024, s. 5). Kommuner kan utvikle egne program lokalt som gjør at DKS er veldig ulikt fra sted til sted (Den kulturelle skolesekken, 2024, s. 5).

Ekskursjon til kystfort

Ekskursjonen til kystfortet ble gjennomført torsdag den 15. februar 2024. Undervisning om den andre verdenskrig begynte på mandagen den samme uken. Det vil si at elevene hadde tre

⁵ I teksten videre vil Den kulturelle skolesekken omtales med forkortelsen DKS.

dager med den andre verdenskrig som tverrfaglig prosjekt før ekskursjonen fant sted. Ekskursjonen til kystfortet ble gjennomført i samarbeid med den kulturelle skolesekken (DKS). DKS har i mange år arrangert ekskursjoner ved kystfortet som denne skoleklassen skulle være en del av. Hvert år drar elever fra 9.trinn fra kommunen til dette kystfortet for å lære om tematikker knyttet til den andre verdenskrig. I år var DKS klar med et nytt konsept. Elevene skulle være med to søstre på leting etter en tysk soldat ved navnet Herman. Søstrene inviterte elevene til å være med på «lek» hvor elevene skulle leve seg inn i fortiden. Skuespillerne hadde på seg tidsriktige klær med skaut, støvletter og kåpe.

Skuespillet

Søstrene ble navngitt til Haldis og Kristine var to lokale damer som nå var blitt bekymret for en tysk soldat ved navnet Herman. Herman er 15 år og har blitt godt kjent med søstrene fordi han er musiker og har fått lov til å spille på trøorgelet i stuen. En stund har gått siden søstrene og familien så Herman sist og nå begynner de å bli bekymret for ham. Kan det ha hendt ham noe? Skuespillet finner sted etter frigjøringen i mai 1945 og frihetsrusen har gjort seg gjeldene i Norge. Men det er fremdeles mange tyske soldater igjen i Norge. Søstrene forteller at de ønsker å komme i kontakt med Herman, men frykter for de andre tyske soldatene som er igjen i området. Hvordan kan vi få kontakt med Herman uten å bli oppdaget av andre tyske soldater? Søstrene stoler ikke på de andre tyske soldatene og sier til elevene at vi må passe oss for dem.

På denne måten blir opplegget presentert for elevene. Skuespillerne fra den kulturelle skolesekken følger et forberedt manus. Manuset tar for seg mange tematikker og knytter dem til både til nasjonale tematikk som læreraksjonen, men og også lokale hendelser som bruk av stuen til læreren som klasserom. Manuset ble ikke fulgt slavisk av skuespillerne og ved enkelte anledninger improviserte skuespillerne ut ifra omgivelser og behov. For eksempel behov som klassens oppmerksomhet, tid og omgivelser ble det gjort avveininger. Dette resulterte i at rekkefølgen i tematikker i manuset ble stokket om. Alle temaer i manuset ble formidlet dog ikke ordrett. En viktig endring fra manuset til hva skuespillerne formidlet var det at Herman var 15 år og ikke 17 som står i manus. Tabellen under gir en representasjon av hvordan manuset ble satt opp og gjennomført på ekskursjonsdagen. Manuset som skuespillerne benytter ligger som vedlegg.

<p>Stoppesteder og tema</p>	<p>Hovedtrekk fra hvert stopp (beskrivelsene under er ikke direkte sitat fra skuespillerne eller manuskriptet men en oppsummering av de viktigste hovedtrekkene)</p>
<p>Stoppested 1: <i>Parkeringsplassen</i></p>	<p>-Skuespillerne starter med å føre elevene inn i konteksten til skuespillet. Elevene blir invitert til å forestille seg fortiden ved å leke.</p>

Opplysninger og introduksjon til skuespillet	-Vi er søstre som bor i et hus med 8 andre. Vi er gift og begge våre menn er på sjøen.
Stoppested 2: <i>Ved inngangen til kystfortet</i> Krigens er slutt	-Vi er bekymret for Herman og det er også niesen vår som ha er «godt øye» til Herman -Hitler er død og krigen er over. Men vi må fremdeles passe oss for tyske soldater -motsdansfolk har enda ikke komt for å overta fortet
Stoppested 3: <i>Betongplattning inne på fortet</i> Den tyske soldaten Herman	Blitt kjent, 17 år, organist, musiker, -Herman er en 15 år gammel soldat som liker å spille piano og orgel. Han drømmer om å bli organist. -Det er mange som har gjort motstand mot tyskerne -Lærerne strittet imot direktivene om hva som skulle undervises i skolen i det som ble kalt læreraksjonen. -11 000 lærere måtte i fengsel for dette. -Her lokalt måtte barn ha halv skoledag siden lærerne hadde dårlig plass i hjemmene sine. -skolebygg ble beslaglagt
Stoppested 4: <i>Inne i hovedrommet på kommandobunkersen</i> ddfdf	-kystfortet er plassert her fordi det er god oversikt over havet og fortet er plassert på en strategisk viktig plass -Fra dette rommet kunne tyskerne kontrollere havet og sørge for at ingen fiendtlige skip kom i veien. (Her er en nøkkel gjemt, den kommer til nytte senere i skuespillet)
Stoppested 5: <i>Taket til kommandobunkersen</i> asjoningering og Varemangel	-Her ser dere hvor god utsikt man hadde fra dette stedet. -Hvis dere ser mot nord kan dere se noen spesifikke øyer. -Kanonene hadde en rekkevidde på 21 000 meter -Bak meg, på fjellet ser dere restene etter en radar
Stoppested 6: <i>Forlegningsbunkers nr. 1</i> Radar	-Mange hadde ulovlig radio i hjemmene sine -Man var redd for at tyskerne skulle oppdage disse. -Når de bygde radaren på fjellet trodde mange i lokalmiljøet at tyskerne bygde en lyttestasjon slik at tyskerne kunne lytte på samtalene til folk. -De lokale ba til Gud om at han skulle gripe inn. Da kom det en storm å ødela konstruksjonen

	-Senere viste det seg at det var en radar til å overvåke skip
<p>Stoppested 7: <i>Forlegningsbunkers nr. 2</i></p> <p>Nazistisk ideolog</p>	<p>-Nazismen handlet blant annet om at den ariske rasen var bedre enn andre raser</p> <p>-Nazismen ble innført noen ganger litt og litt</p> <p>-Ellers var det mye mangler og man trengte rasjoneringskort (her tar skuespilleren frem et rasjoneringskort)</p> <p>-Mange tomme butikkhyller</p>
<p>Stoppested 8: <i>I ruinene etter velferdsbygg</i></p> <p>Kystfort</p>	<p>-de lokale her kunne ha litt ekstra protein i kosten</p> <p>-tilgang på kaniner, måkeegg og poteter</p> <p>-Hadde og god tilgang på fisk</p> <p>-barn fikk ofte ansvar til å gå å plukke bær</p> <p>-Gjenbruk av plagg var viktig</p> <p>-Og en gang ble fallskjermen til en pilot brukt som brudekjole</p> <p>(Her ligger det et skrin som elevene skjønner kan ha sammenheng med nøkkelen de fant tidligere)</p>
<p>Stoppested 9: <i>Tilbake ved inngangen</i></p> <p>Brevet fra Herman</p>	<p>(Nå skal gruppe 1 og 2 være samlet slik at man kan gå gjennom innholdet i skrinet sammen)</p> <p>-Se her er et skrin og en nøkkel som passer sammen</p> <p>-Hva er i skrinet? Et brev fra Herman!</p> <p>-Det står at Herman har et bra og at han er på vei tilbake til Tyskland.</p> <p>-Det står at han savner oss og at vi må hilse niesen vår</p>

Tabell 1: stoppesteder og hovedtrekk

Byvandring

Byvandringen gikk ut på at alle elevene på 9.trinn skulle ha en dag hvor de fikk lære om og å oppdage det lokale bysentrumet. Byvandringen var også ment til å ha en sosial oppbyggende effekt på klasse miljøet. Det ble laget oppgaver som elevene skulle løse. Oppgavene var delt i tre kategorier. Den første kategorien var oppdagelsesoppgaver hvor oppgavene handlet om ulike interessante og nyttige moment om byen. Den andre kategorien handlet om matematikk og gjorde elevene oppmerksomme på ulike detaljer i bybildet som elevene måtte for eksempel telle eller regne med. Den siste kategorien, som er og den mest relevante kategorier, var den som omhandlet de lokale holocaustofrenes minner. Denne byen har to ofre fra holocaust der hvor den ene døde og den andre overlevde holocaust. holocaustofferet som døde var en prominent forretningsmann, aktiv samfunnsdebattant og jøde. Det andre holocaustofferet var også jøde og jobbet som tanntekniker og ikke like kjent. For den mer kjente av holocaustofrene er det satt opp en minnestein med en liten tilhørende park. Det er også lagt ned en snublestein

utenfor hans tidligere hjem med informasjon om fødselsår, når han ble deportert hvor og når han ble drept. Det er også plassert en snublestein etter den andre holocaustofferet som overlevde konsentrasjonsleirene. Snublesteinen er også plassert utenfor det tidligere hjemmet og fødselsdato, når han ble deportert og hvilke leire han var i står innskrevet. Det står også at han overlevde.

Opplegget gikk ut på at alle 9. klasser fra skolen skulle vandre gjennom byen til ulike steder eller punkter av interesse. De ulike interessepunktene var enten minnesmerker etter holocaustofrene eller interessepunkt for de to andre kategoriene nevnt i forrige avsnitt. Totalt var elevene innom 13 interessepunkt hvorav 6 av disse stoppene var interessepunkt relevant for holocaustofrene og det tverrfaglige temaet den andre verdenskrig. De resterende 7 interessepunktene hørte til de to andre kategoriene. Under er en liste over hvert enkelt interessepunkt for holocaustofrene med oppgavene elevene ble gitt på stedet. De 7 stoppene som hører til de to andre kategoriene, er ikke relevante for dette prosjektet og vil ikke tas med i listen.

Spørsmål:	Kommentar:
Spørsmål 2: Hvilket år ble Georg Rechenberg sendt til konsentrasjonsleir?	Svaret står på en snublestein dedikert til Georg Rechenberg utenfor huset hvor han en gang bodde.
Spørsmål 3: Hvor mange vinduer er det i 2. etasje vendt mot Karmsundsgata?	Bygningen er Rabinowitz tidligere konfesjonsfabrikk
Spørsmål 6: Hvilket år ble Moritz Rabinowitz drept i konsentrasjonsleir?	Svaret står på en snublestein dedikert til Moritz Rabinowitz utenfor huset hvor han en gang bodde.
Spørsmål 7: Hvem har skrevet diktet som er risset inn i steinen?	22. juli minnesmerke som har tilknytting til holocaustofrene gjennom høyreekstremisme som ble et spørsmål på spørreskjemaet.
Spørsmål 11: Hva står der rød markering er på veggmaleri?	Stort veggmaleri som ligner en reklameplakat som tilhørte Rabinowitz.

Spørsmål 13: Hva var det Rabinowitz hadde forstått var viktig?	Dette er en minnestein til minne om Rabinowitz og jobben han led.
--	---

Tabell 2: Spørsmål å svar i undervisningsopplegget byvandring

5 Resultater

Datainnsamlingen består av to observasjoner og to spørreskjema. Resultatkapitlet skal gi oversikt over oppgavens datagrunnlag. Datagrunnlaget er to beskrivelser fra to delvis deltakende observasjoner og to svar fra to semistrukturerte spørreskjema. Etter hvert delkapittel vil en kort oppsummering beskrive viktigste moment som blir tatt ut av observasjonen eller spørreskjemaet.

Ekskursjon til kystfort er det første som skal beskrives. Dette er gjengivelse basert på observasjonsnotatene og manuset til DKS. Gjengivelsen skal gi en sammenhengende fortelling over ekskursjonen. Etter dette følger en lik gjennomgang av ekskursjonen nummer to: byvandringen. Byvandringen var en annerledes type ekskursjon med mindre faglig fokus på den andre verdenskrig siden opplegget var tverfaglig. Derfor, for å korte ned på teksten, har deler av byvandringen blitt utelatt basert på relevans til problemstillingen. Når beskrivelsen av byvandringen er fullført, følger spørreskjemaene: ekskursjon til kystfort og spørreskjema til byvandring. Her blir hvert enkelt spørsmål gjennomgått med oppmerksomhet på forklaringer av hvordan spørsmålene er konstruert og hvilke moment som hentes ut fra hvert enkelt spørsmål.

Observasjon ekskursjon til kystfort

Elevene tråkket om bord på bussen klokken 08:30 en Februardag i 2024. Målet var et kystfort en relativt kort kjøretur fra skolen. Bussturen tok om lag 30 minutter og elevene, trøtte, snakket rolig sammen med litt spøk og tøys. Elevene virket til å være i godt humør og klare for et litt annerledes undervisningsopplegg. Bussen kom frem til parkeringsplassen for turområdet hvor kystfortet befinner seg. Området benyttes av mange mennesker noe som viste seg i allerede flere parker bilder på parkeringsplassen. På parkeringsplassen møter vi to damer som jobber for den kulturelle skolesekken. De skal være med oss på ekskursjonen. De har på seg tidsriktige klær med skaut, kofte, regnfrakk og støvletter. Damene forteller at de er skuespillere som skal spille to søstre ved navnene Haldis og Kristine. De ønsker å invitere klassen til Maidagene 1945 hvor elevene skal være førstehåndsvitner. Tyskerne er i ferd med å forlate landet litt etter litt og på det aktuelle kystfortet vårt er det nesten ingen soldater igjen. Men det er en tysk soldat som søstrene er bekymret for. Søstrene, sammen med familien har blitt venn med denne unge tyske soldaten og nå lurer de på hvor han er. Bekymret for at det kan ha hendt ham noe, inviterer de klassen til å være med å lete etter ham. Skuespillerne forklarer også at vi må være stille fordi det kan hende det er flere tyske soldater igjen inne på området. På denne måten inviteres elevene til lek som skuespillerne kaller det. Før vi går, fordeles klassen i to grupper hvor skuespillerne tar ansvaret for hver sin gruppe. Inndelingen forekommer litt tilfeldig hvor kontaktlæreren deler gruppen i to. Jeg velger å følge Haldis sin gruppe siden den får gå først.

Turen til kystfortet tar om lag 10 minutter og landskapet bærer preg av sin værutsatthet. Få trær med beitemark for hovedsakelig sau gjør landskapet åpent og grigrendt. Det er langt mellom gårdene og jeg tenker med meg selv at landskapet må være ganske likt det landskapet som var under krigens dager. Søsteren Haldis forklarer at vi er heldige med været fordi under forrige ekskursjon med elever var det mye slaps og vind. I dag er det nesten vindstille, overskyet og om lag seks til syv grader. På veien mot kystfortet begynner elevene å legge merke til ulike konstruksjoner og metallrester. Noen gamle grunnmurer og i det fjerne bunkerser.

Haldis gjør det første stoppet i ekskursjonen rett ved inngangen til kystfortet. Her er et av de få stedene med trær og elevene stiller seg i en halvsirkel rundt Haldis. Haldis forteller nå om Maidagene 1945, krigens slutt og levestandarden blant nordmenn. Selv om nordmennene er lykkelige for at soldatene forlater landet, er som nevnt Haldis og Kristine bekymret for en tysk soldat. En soldat ved navnet Herman har ikke gitt lyd fra seg på en stund. De er bekymret for at det kan ha hendt ham noe. I tillegg er også niesen til søstrene bekymret. Denne niesen hinter de til hadde et godt øye til Herman. Når dette blir sagt, smiler flere av elevene og det virker til at en romantisk historie engasjerer. Men også noen av de som smiler, fem elever, virker ikke til å kjøpe skuespillet. «Synes de det blir barnslig?» spør jeg meg. I tillegg merker jeg meg at elevene ser at jeg observerer dem. De gir meg blick når jeg skriver ned observasjonene mine på mobiltelefonen min og jeg tenker på at dette kan bli et problem fordi jeg distraherer. Heldigvis ser det ut til at elevene få minutter senere glemmer meg ut og det virker som om de behandler meg som en vanlig voksen. Haldis avslutter fortelling om familien sin og Herman. På nytt minner hun om at elevene må være stille for at det kan fremdeles være tyske soldater i området. Mange av elevene tar ikke denne oppfordringen seriøst for på veien mot stopp to snakker en del elever med hverandre. Jeg legger også merke til noen av guttene beskriver scener fra spillefilmen *Saving Private Ryan*. Det dras paralleller til hvordan allierte soldater måtte slåss for å komme seg i land i Normandie til kystfortet vi besøker denne fine februar morgenen. I fra klasseromsundervisningen tidligere har kontaktlærer forklart at kystfort i Norge har flere like bunkerser som i Normandie.

Fremme ved stopp to på en betongplattning gjør Haldis tegn om at hun skal fortelle noe mer. Elevene følger med, men virker også begeistret over flere bunkerser i terrenget. De ligger litt skjult i landskapet og kan være vanskelige å få øye på. Under stopp to fortelles det litt om læreraksjonen. Læreraksjonen var en protest hvor mange lærere ble arrestert for å nekte å følge Quislings direktiv om hva som skulle undervises i klasserommet. Elevene virker til å følge godt med, men med unntak av et par elever som virket til å være distraheret av bunkersene. Denne typen motstand som lærerne gjorde er ikke noe elevene har hatt undervisning om tidligere og skiller seg fra motstandsfolks væpnede motstand. Dette stoppet blir kort og Haldis tar gruppen med videre.

Haldis tar klassen til neste stopp som er en bunkers plassert på det høyeste punktet på fortet. Bunkersen kalles for kommandobunkersen og er den største bunkersen på området. Vi går inn og finner skyteskår, vinduer og flere rom. Haldis deler ut lommelykter som elevene kan bruke til å lyse med. Vi manøvrere oss gjennom bunkersen til vi kommer til et rom med bred utsikt over hele området. Det tar noe tid før alle elevene kommer inn i rommet fordi det er mange spennende rom å se. Elevene lytter godt når Haldis forklarer hvorfor fortet ble bygget der hvor det er. Hun nevner noen strategiske grunner og begynner å forklare hva som står i rommet. I rommet finnes det flere rustne metallbiter som en gang har vært en del av fortets utrustning. Elevene tar på og studerer disse gjenstandene når plutselig en elev finner en nøkkel. Denne nøkkelen er blitt lagt ut av Haldis og Kristine som en del av mysteriet om hva som skjedde med Herman. Besøket i kommandobunkersen blir ikke langt og det virker som om Haldis har et stramt tidsskjema. Flere elever uttrykker litt frustrasjon over at de ikke kan bruke lenger tid på å utforske bunkersen på egenhånd.

Vi går ut og på taket til kommandobunkersen og her er det god utsikt over havet, de andre bunkersene og lokalområdet. Vi ser også godt hvor kanonene en gang stod. Haldis forklarer videre viktigheten med den strategiske plasseringen av både fortet og kommandobunkersen. Når vi er på taket, er noen av elevene litt distraheret av utsikten og Haldis bruker litt tid på å samle elevene. Nå lærer hun seg navnet på en elev som tar oppmerksomheten hennes. Eleven er raskt ute med noen kommentarer og har mange bevegelser. Dessuten bruker også eleven lommelykten til å lyse rundt med.

Vi bruker ikke lang tid på taket av kommandobunkeren og beveger oss mot en ny bunkers lenger nede i terrenget. Dette er en forlegningsbunkers med flere rom. Vi samler elevene i et rom hvor vi ser at to gutter mangler. Jeg nikker til skuespilleren og går ut for å hente dem. Når vi kommer inn, blir det fort flere distraksjoner med lommelyktene. To til tre gutter lyser på hverandre i øynene og tuller. Jeg tolker det som om de ikke har levd seg helt inn i skuespillet. Jeg griper jeg inn og ber dem om å konsentrere seg noe som de følger. På grunn av at jeg måtte hente elevene og be dem roe seg får jeg ikke med meg hva som blir gjennomgått av Haldis på dette stedet. Jeg legger merke til at de fleste i gruppen følger godt med når Haldis formidler. Hun har innlevelse og engasjement noe som gjør at også jeg kan fort glemme ut å observere klassen på grunn av historiene som formidles.

Neste bunkers ligger et stykke tilbake hvor vi kom fra, forbi kommandobunkersen. På veien til neste bunkers ser vi den andre gruppen fra klassen komme gående. Haldis later som om de er tyske soldater og løper for å gjemme seg. Hun sier dette høyt til gruppen. Det later til at elevene synes dette er morsomt og uventet, og elevene blir med. De ler og smiler når flesteparten løper etter Haldis for å gjemme seg bak noen store steiner som ligger i terrenget ved siden av stien. Etter hvert passerer den andre gruppen og går vi ned i forlegningsbunkers nummer to. Her gjentas lommelyktforstyrrelsene fra de samme guttene og jeg må snakke til flere elever. Jeg advarer med å si at må ta lommelyktene fra dem om de ikke slutter og holder

konsentrasjonen. I denne bunkersen forteller Haldis om rasjonering og viser klassen et rasjoneringskort. Dette er et ekte rasjoneringskort fra krigen. Det virker som om flere elever ønsker å se og ta på rasjoneringskortet, men kortet legges fort bort. Jeg tolker det som om flere elever kunne tenkt seg og holdt i kortet, men jeg tror og at vi har litt knapt med tid. Det virker til at Haldis er ivrig å komme seg videre til neste stopp når hun forteller. Haldis er i ferd med å avslutte segmentet om rasjonering når elevene blir oppmerksomme på gammel tysk skrift på veggene. Dette fanger interessen til mange elever og jeg kan tenke meg at siden rommene var for det meste tomme, var det interessant å se noe konkrete bokstaver og ord som var lett gjenkjennelige.

Etter om lag syv til ti minutter i denne forlegningsbunkeren går vi ut til nest siste stopp. Dette stoppet er en gammel grunnmur fra et hus hvor bruksområdene var vaskerom, matsal og velferd til soldatene på kystfortet. Vi må gå ned en skråning for å komme til grunnmuren og på veien dit sier Haldis at noen elever må ta seg en tur til en liten betongbygning ved siden av grunnmuren. Denne betongbygningen er restene til et lite fengsel. Noen elever løper opp og undersøker bygget. Tanken er at elevene skulle finne et låst skrin. Elevene finner ikke noe og da har nok den andre gruppen allerede vært der og hentet skrinet. Haldis kaller til seg gruppen igjen og vi samler oss i den gamle grunnmuren med et hull hvor et vindu en gang stod. Her står vi og ser på landskapet rundt og Haldis begynner å fortelle om hvordan sanking fugleegg og kaninhold gjorde at man fikk litt ekstra protein i kosten. Hun snakker også om at fallskjermer fra piloter kunne bli brukt til en brudekjole. Jeg synes å legge merke til at noen elever reagerer litt når det snakkes om å spise kaniner. Det vil si at noen elever kommenterer det lavt med hverandre når Haldis forklarer. Det som også skjer, er at det blir mye oppmerksomhet rundt spesielt en elev som begynner utålmodig. Det kan se ut som eleven er litt lei av ekskursjonen og sliter med å leve seg inn. Eleven får dermed mye oppmerksomhet fra guiden. Resten av klassen ser ikke ut til å legge så mye merke til den ene eleven som virker utålmodig. Elevene rundt virker ikke å bry seg så mye om den ukonsentrerte medeleven.

Det siste stoppet på ekskursjonen var hvor vi startet ekskursjonen. På veien dit møter vi den andre gruppen som også er på vei til det samme stedet som oss. Noen av elevene begynner å kaste snøballer som utvikler seg til en kort duell. Verken skuespillerne eller læreren ser ut til å bry seg fordi elevene samler seg raskt rundt skuespillerne som holder frem nøkkelen og et skrin. Ved det siste stoppestedet finner vi ut at den andre gruppen har funnet skrinet som noen elever leitet etter i det gamle fengslet. Haldis spør søsteren sin Kristine om ikke nøkkelen vi fant passer til skrinet. Nøkkelen passer og i skrinet er det et brev fra den unge tyske soldaten Herman. Haldis og Kristine inviterer elevene til å lese brevet sammen og brevet står skrevet på både norsk og tysk. Elevene hjelper Haldis og Kristine med å oversette det tyske i brevet. I korte trekk beskriver Herman at han det bra, men at han har blitt sendt hjem til Tyskland fra Norge. Til slutt skriver han at de må hilse spesielt til niesen til søstrene. Elevene smiler og ler litt når brevet leses opp. Siden noen av elevene er med og oversetter brevet til norsk blir det noen smil når de prøver å finne ut av hva de tyske setningene betyr. Skuespillet og ekskursjonen varer i om lag 35 minutter. Etter dette venter en gåtur tilbake til

parkeringsplassen. På parkeringsplassen spør jeg noen elever om deres opplevelser fra dagen. En elev forteller meg at han syntes skuespillerne ikke gav den innlevelsen som var ønskelig. Eleven forteller at en guidet tur ville vært mer spennende fordi eleven opplevde skuespillet som litt barnslig. Da med spesielt tanke på løping og gjemme seg for de andre i klassen. Andre elever svarer at de syntes opplegget var både greit og gøy.

Oppsummering av observasjoner fra ekskursjon til kystfort

Ut ifra gjengivelsen av ekskursjon til kystfort er det to hovedmoment som skal hentes ut og som kommer til å dukke opp i drøftingen senere. Det første momentet er at jeg tolket at fem elever ikke likte skuespillet fra DKS fordi de syntes skuespillet var for barnslig og dermed slet de med å leve seg inn i det. Dette utrykte de høyt ved flere anledninger. Det andre momentet er at et stort flertall av elevene viste stor fasinasjon for rester av tysk skrift på veggene og gamle rustne metallbiter på bakken både i landskapet og i bunkersene.

Observasjon byvandring

Klokken 08:45 kommer jeg ruslende mot et sentralt sted i en middels stor norsk by. Jeg skal møte den samme klassen som jeg observerte på ekskursjon til et kystfort en uke tidligere. Klassen har fått beskjed om å møte et sentralt og travelt sted i sentrum. Klokken nærmer seg 08:50 når jeg ser flesteparten av klassen stå klare ved avtalt møtepunkt. Selv om avtalt møtetidspunkt var klokken 09:00 er klassen og kontaktlærer der klar for en annerledes skoledag og en annerledes ekskursjon. Kontaktlærer samler klassen til en stor halvsirkel og begynner å fortelle om hva som blir dagens innhold. Først skal klassen deles opp i grupper og hver gruppe får utlevert et kart med oppgaver og kulepenner. Byvandringen går ut på at klassen skal gå samlet fra sted til sted i grupper på tre. Oppgavearket har et kart over byens sentrum hvor steder av interesse er nummerert. Disse stedene har tilknyttede oppgaver og instruksjoner. Inndelingen av gruppene går raskt og elevene blir fort ivrige på å gå når de får utlevert ark. Stemningen blant elevene virker til å være god. De prater og ler sammen og ser på alt som er rundt dem. Været er overskyet og litt tåkete, og det er om lag 8 grader. Plutselig roper kontaktlæreren at nå er tiden inne for at vi skal starte dagen.

Klassen går først til to forskjellige stoppesteder, som har oppgaver fra de andre skolefagene. Det første stoppet var til en veldedig organisasjon og det andre til en park. Disse to stoppene var ikke relevant i forhold til problemstillingen så disse to stoppene er kun beskrevet for å få kontinuitet.

Fra denne parken skal vi nå gå til neste stoppested som er en snublestein. Dette er en snublestein etter en mann som overlevde Holocaust og fremstår som ukjent for mange

mennesker i byen. Jeg er spent på hvor mange elever som har kjennskap til denne personen. Det er når byvandringen konsentrerer seg om Holocaust jeg følger ekstra godt med siden det er det er mest nærliggende for mitt prosjekts tematikk. Snublesteinen er plassert utenfor hans tidligere hjem fra tiden han bodde i byen. Hjemmet er et typisk trehus oppført på det tidlige 1900 tallet. Når det ikke er langt igjen til snublesteinen, lar kontaktlæreren elevene lete etter steinen selv. Steinene kan være litt vanskelig å finne så elevene sprer seg ut over gangfeltet og gaten for å lete. De oppdager steinen og løser en liten oppgave tilknyttet til snublesteinen. Kontaktlærer forteller meg at elevene vet hva snublesteiner er fra undervisningen. Det jeg legger merke til hos elevene er at etter at elevene har løst oppgaven går oppmerksomheten hurtig videre til neste oppgave. Dette frustrerer meg litt siden jeg ønsker å høre hva elevenes tanker og refleksjoner om denne personen. I frykt av å lede elevene for mye spør jeg en elev om personen på minnesteinen. «Hvilke tanker har du om denne personen?» lyder spørsmålet mitt. Til svar får jeg at eleven ikke har hørt om eller vet noe om denne Holocaust overlevende som en gang bodde i huset.

Klassen har et tidsskjema og kontaktlærer initierer at nå må vi forlate snublesteinen og bevege oss mot neste stopp. Neste stopp er en fabrikkbygning som tilhørte en annen mer prominent person fra bybildet. På veien dit overhører jeg elever som kommer med noen spøker mot jøder med negative konotasjoner. Ordene og formuleringene jeg hører tolker jeg går på jødisk bekostning, men ikke intensjonelt. Dette overrasker meg siden jeg tenker klassen fremstår som veldig raus. Jeg gjør en tanke om elevene spøker med dette siden det er litt på kanten og dermed litt spennende. Vi kommer frem til den tidligere fabrikkbygningen og elevene sprer seg ut på parkeringsplassen ved siden av. Bygningen er tom og litt slitt, men med planer om nytt bruk som hotell i fremtiden. Oppgaven ved dette stoppet er telling og elevene setter i gang. Det blir uklart hva som skal telles og det brukes litt tid til å finne ut av dette.

Når vi er ferdige med tellingen begynner klassen vandringen mot neste punkt som er byens handlegate. På vei dit spør en elev meg om det er slik at alle jøder har fabrikker og er bedriftsledere? Jeg tolker utsagnet slik at det kommer fra stereotypien om at jøder er flinke med penger. Responseren min blir å minne om at personen på snublesteinen vi nettopp så, hadde et helt vanlig yrke. Men jeg gjorde meg en tanke om at kanskje lever usanne stereotyper videre og kanskje kommer det av undervisning eller andre kanaler? Fremme ved byens handlegate fikk elevene i oppgave å telle flere objekter. Reklameplakater, statuer og benker. Elevene gjorde dette med iver, men også forvirring for det ble litt uklart for dem hva som skulle telles.

Neste stopp på vandringen var en ny snublestein etter en mann som eide den tidligere fabrikkbygningen vi var ved. Denne mannen var også jøde slik som han ved den første snublesteinen. Slik som forrige snublestein er elevene mest opptatt av å fullføre oppgaven på arket og jeg håper å fange opp noen refleksjoner og tanker rundt jødene i Norge i andre verdenskrig. Jeg legger merke til to gutter som tuller med hverandre hvor den ene sier «du er

slaven min, du er jødeslaven min gå på veien». Dette er en referanse til filmen pianisten hvor hovedkarakteren i en scene blir beordret av to tyske offiserer til å gå i veien istedenfor på fortauet for å ydmyke ham. Når guttene sier dette til hverandre kjenner jeg at jeg blir opprørt over alvoret i det de tulle med. For på en side kan jeg se for meg at elevene synes det er spennende og tulle med noe som er kanten og å være litt dristig. Jeg kan også se for meg at elevene på et vis prosesserer filmen ved å verbalt tulle med hva som skjer i den. Slik jeg oppfatter guttene tror ikke jeg at de er noen bærere av ekstreme holdninger. Jeg tenker heller at de er ungdomsskoleelever som tulle med ting man ikke skal tulle med. Samtidig tenker jeg at om hadde kontaktlærer vært der ville de ikke våget å spøke med dette. På tidspunktet var kontaktlæreren i gaten ved siden av. Kanskje elevene søker å finne en grense for hva man kan tulle med?

Ved neste stopp ventet flere oppgaver som ikke er relevant for problemstillingen til denne oppgaven.

Neste stopp var ved et minnesmerke etter 22.juli terroren. Her skal elevene se på hvem som har skrevet et dikt på minnesmerket. Diktet blir raskt lokalisert på minnesteinen og elevene skriver ned forfatteren. Elevene snakker med hverandre igjen i muntre ordlag men oppfører seg fint og rolig rundt minnesteinen. Her håper jeg å se noen som kan koble sammen ekstremismen fra terroren med jødeforfølgelsen i andre verdenskrig, men det ser ikke ut at noen elever sier noe om det. Jeg forsøker derfor å ta dette opp med en elev om dette. Eleven responder med et nikk, men jeg er usikker på om eleven forstod hva jeg mente.

Vårt neste stoppested er en minnestein⁶ etter den samme mannen som eide den gamle fabrikkbygningen vi stoppet ved tidligere. Dette er samme person fra snublestein nummer to. Denne personen ble drept i konsentrasjonsleir og er en kjent personlighet i bybildet. På vei til minnesteidet kommer det en vits om holocaustofrene som jeg føler jeg må gripe inn i. Jeg sier «den vitsen tok du for langt» og eleven aksepterer dette ved et nikk. Vitsen handlet om fangeleiren Auschwitz. Igjen føler jeg det er eleven som har litt dårlig impuls kontroll. Dette får meg til å ikke ta kommentaren så seriøst. Fremme ved minnesteinen skal elevene løse en oppgave ved å lese teksten på steinen. Dette blir gjort raskt av alle gruppene i klassen. Jeg registrerer også et nytt tilløp til en ny vits som kan oppleves negativt mot jøder. Denne gangen legger jeg merke til at en av elevene svarer imot denne vitsen. Jeg ser for meg at kanskje denne eleven hadde gått litt lei av humoren som hadde utspilt seg litt i løpet av dagen. Av det jeg kan se blir motsvaret akseptert og den første eleven som begynte spøken, gir seg. Resten av klassen er raskt ute med å svare på oppgaven knyttet til minnesteinen og klassen ser etter hvor de skal gå videre.

⁶ Må ikke forveksles med snublesteinene.

Neste stopp er siste for dagen og er en stor reklameplakat etter den samme mannen som eide fabrikken, hadde snublestein og minnestein. Reklameplakaten er stor, plassert på en vegg strekt over tre etasjer mot en nordvendt vegg. Reklameplakaten ble laget som minne til denne personen som ikke overlevde Holocaust. Klassen finner punktet hvor plakaten er, men må lete litt for å kunne se plakaten som står blant bygningene. Etter å ha løst en oppgave her er byvandringen ferdig.

Oppsummering av funn fra observasjon av ekskursjon til kystfort

Oppsummert kan vi si at byvandringen skapte mange observasjoner som kommer til å drøftes. For det første oppstod det flere hendelser hvor elevene uttrykte humor som var upassende om holocaustoffer. En elev uttrykte misoppfatninger tilknyttet stereotyper til jøder. For det tredje virket eleven til å trives godt. For det fjerde virket ikke det som om elevene brukte så mye tid på oppgavene relatert til holocaustofrene.

Overordnet for spørreskjemaene

Før ekskursjonene til kystfortet og byvandringen hadde jeg forberedt egne spørreskjema for begge utfluktene. Spørreskjemaene ble besvart av alle elevene som deltok på ekskursjonene. Elevene ble bedt om å besvare spørsmålene i begge skjemaene enten med to eller tre setninger. Det hendte at besvarelsene var både kortere og/eller lengre enn bedt om i oppgavebeskrivelsen. Selv om besvarelsene var veldig ulike i forhold til hverandre og til oppgavebeskrivelsene var det mye data å hente.

Siden datamaterialet fra spørreskjemaene har mye informasjon, må noe bortprioriteres. Noe av datamaterialet har data som ikke er relevant for problemstillingen og annen data har informasjon som ikke kan gjøres til nyttig meningsfull diskusjon. Kodingen har vektlagt *tegn til* utvikling av historisk empati. Tegn til historisk empati er affektiv kobling, perspektivtaking og historisk kontekst som hører til Endacott & Brooks sin trefoldige definisjon av historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Spørreskjema ekskursjon til kystfort

Spørreskjemaet til ekskursjon til kystfort var delt i to deler. I første del ble elevene presentert med en kunnskapsdel. Spørreskjemaets andre del handlet om elevenes følelser og inntrykk. Spørsmålene ble fordelt til syv spørsmål i delen om kunnskaper og åtte spørsmål i delen om følelser og inntrykk. Av spørreskjemaets 15 spørsmål var 13 av dem tekstsvar og tre var avkryssings spørsmål.

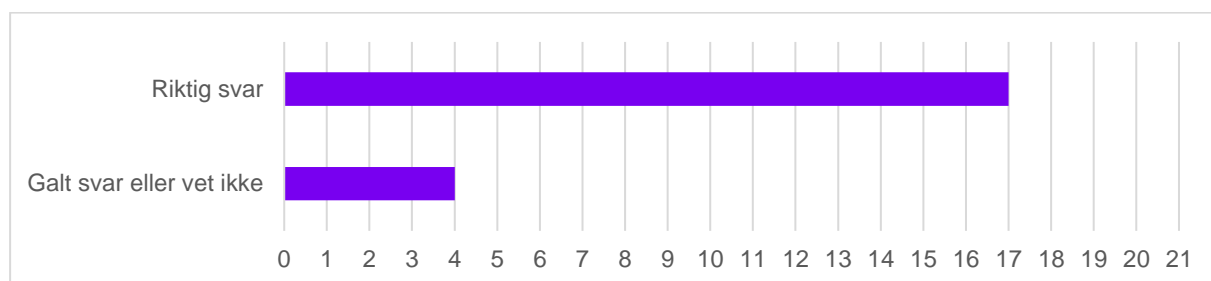
Første delen, som var en, kunnskapsdel stilte spørsmål som tok sikte på å hente frem kunnskaper som elevene hadde lært på ekskursjonen. Hensikten med disse spørsmålene var ikke bare å få en oversikt over elevenes kunnskaper, men å også å få en ide over *hva* elevene husket. Andre del omhandler elevenes følelser og inntrykk. Her skal elevene selv få mulighet til å beskrive det de mente gjorde mest inntrykk på dem. Altså legge merke til emosjoner som kommer til uttrykk. Hvilke ord elevene velger å bruke i besvarelsene sine vil være nyttig å se på.

Et raskt sammendrag av resultatene fra spørreskjemaet kan oppsummeres følgende. Jeg observerte at elevene uttrykte misnøye over undervisningsopplegget. Denne misnøyen gav uttrykk for at opplegget til den kulturelle skolesekken var for barnslig. Interessant var det da når elevene gav uttrykk for i spørreskjemaet at skuespillet var en morsom og annerledes måte å formidle kunnskaper på, noe de satte pris på. En annen kontrast som kom frem i spørreskjemaet var det at formidlingen gjorde inntrykk. Dette var noe jeg ikke la merke til hos elevene i observasjonen min av elevene.

Kunnskapsspørsmål

Spørsmål 1

Spørsmål en var: «Hva var navnet på søstrene i skuespillet?». Spørsmålet var et enkelt kunnskapsspørsmål. Tanken her er å begynne enkelt for å skape en lav terskel. Resultatet ble 17 riktige svar og fire gale svar eller vet ikke.

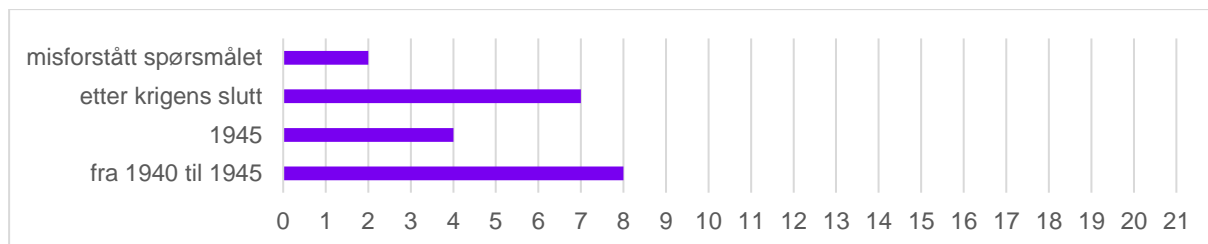


Figur 2: Hva var navnet på søstrene i skuespillet?

Spørsmål 2

Spørsmål to var «Når fant handlingen i skuespillet sted?». På samme vis som forrige spørsmål var tanken her og å ha et enkelt spørsmål som de fleste elevene kunne svare på. Det var også hensikten å se om elevene hadde fått med seg når skuespillet fant sted. Her var tanken at elevene skulle svare Maidagene 1945 og elevene hadde variasjon i svarene sine. Åtte elever trodde handlingen fant sted under hele krigen. Skuespillerne uttrykte ganske tydelig at

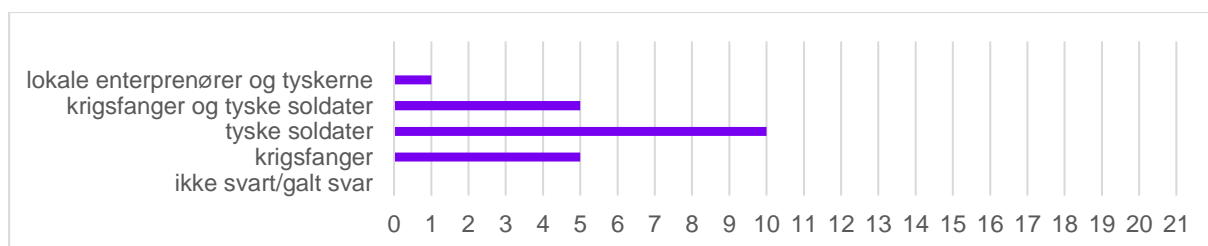
handlingen fant sted i Maidagene 1945 når krigen var over. 11 elever sier enten 1945 eller etter krigens slutt i svarene sine.



Figur 3: Når fant handlingen i skuespillet sted

Spørsmål 3

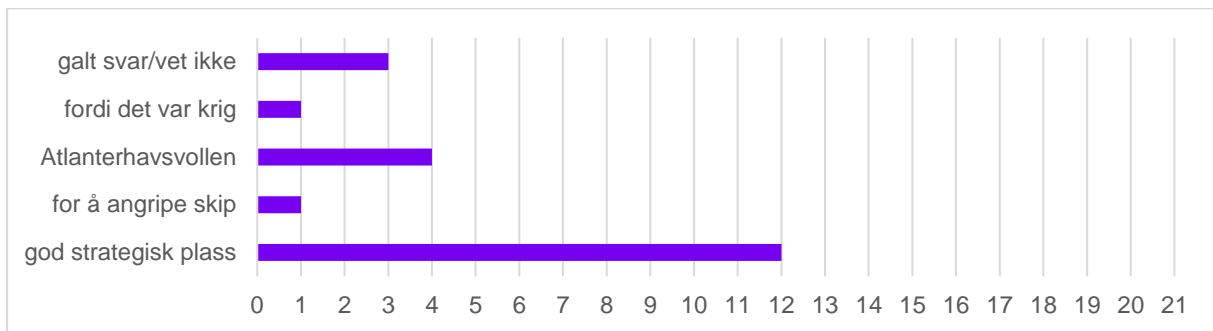
Spørsmål tre lød: «Hvem var med på å bygge kystfortet?». Her svarer elevene variert basert på formidlingen om kystfortet. Spørsmålet hadde tekstsvaret og skulle besvares med to til tre setninger. Elevene svarte her med få ord med unntak av tre elever som skrev en setning hver. Skuespillerne fra den kulturelle skolesekken fortalte om følgende grupper som var med i byggingen: krigsfanger, tyske soldater og lokale entreprenører. Elevenes svar viste at alle elevene hadde fått med seg minst en av disse gruppene som byggere. Interessant var det da at flesteparten av elevene fører opp tyskerne som byggere av kystfortet og ikke i større grad krigsfangene og de lokale entreprenørene.



Figur 4: Hvem var med på å bygge kystfortet?

Spørsmål 4:

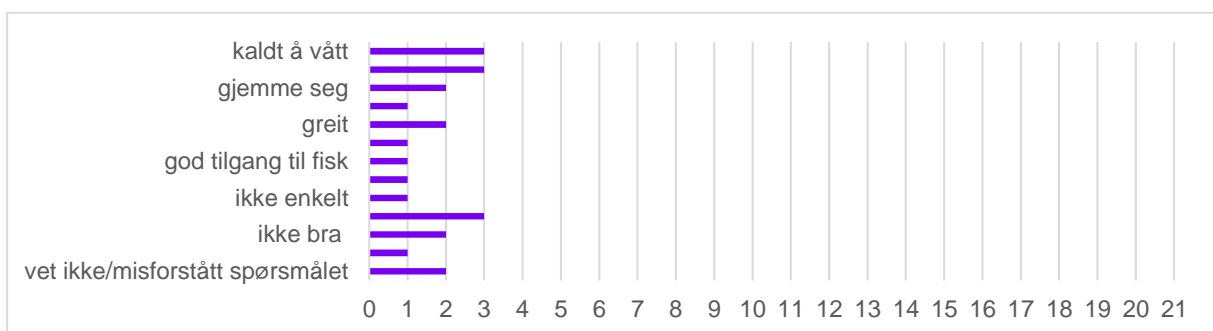
Spørsmål fire lyder slik: «Hvorfor ble kystfortet bygget, og hva var det en del av?». Dette spørsmålet tok sikte på å hente frem kunnskaper for å se på spesifikt hva elevene svarte. Spørsmålet tar også sikte på, som alle andre spørsmål, å se etter tegn til historisk empati. Svarene til elevene varierer i stor grad så derfor blir meningsinnholdet i svarene plassert som i grafen under. Hovedforskjellen på svarene var det internasjonale perspektivet. De fleste elevene hadde riktig svar, men kun fire tok med seg fortet i en større sammenheng. To elever knytter Hitler spesifikt som årsak til byggingen av Atlanterhavsvollen.



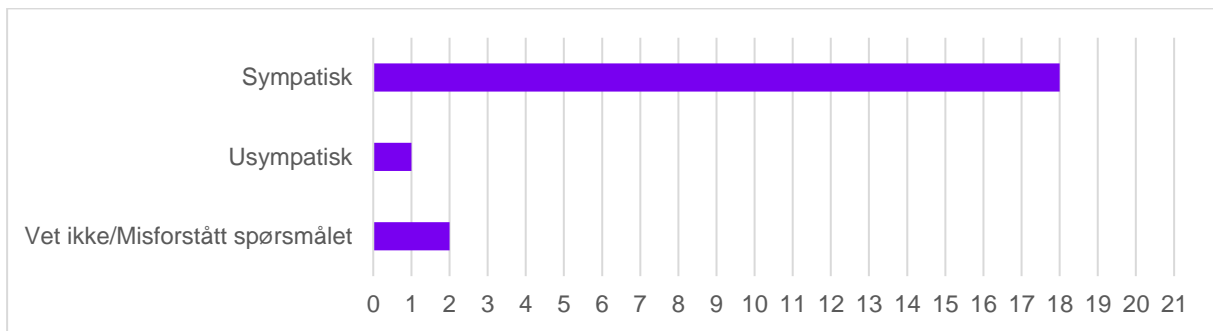
Figur 5: Hvorfor ble kystfortet bygget, og hva var det en del av?

Spørsmål 5

Neste spørsmål lød «Hvordan var været på kystfortet og hvordan tror du det var å bo og jobbe her?». Spørsmålet tok sikte på å få en tanke om hva elevene husket av det som skuespillerne fortalte om boforholdene på stedet. Hensikten var og å se hvilke ord elevene brukte for å beskrive boforholdene på fortet. Elevenes beskrivelser over været og hvordan det var å bo og jobbe der er varierte men bærer også preg av likheter. For det første: med unntak av tre elever beskriver alle elevene om hvor mye de tror været gjorde stedet til en vanskelig plass å bo å jobbe. Selv om det var overskyet og vindstille på ekskursjonsdagen. Ellers bærer elevsvarene preg av individuelle betraktninger som kan tolkes sympatisk til de aktørene de sikter til. Det som er interessant å se til i grafen under er at tre elever sikter til at det tross alt ikke kunne ha vært så dårlig å bo og å jobbe på kystfortet. De tre elevene begrunner dette med at god tilgang på mat (fisk) og at det var rolig der i motsetning til større krigshandlinger andre steder. I figur seks har jeg oversatt elevenes svar inn tre kategorier. Ved å se på ordvalgene til elevene og beskrivelsene deres kan jeg plassere elevsvarene slik figur seks viser. 18 elever viser at de viser tegn til sympati til både tyske soldater og lokalbefolkningen eller kun den ene. En elev uttrykker i svaret sitt at eleven ikke vet hvordan det var å bo å jobbe der. To elever svarer på en slik måte at det kan tenkes at de har misforstått spørsmålet.



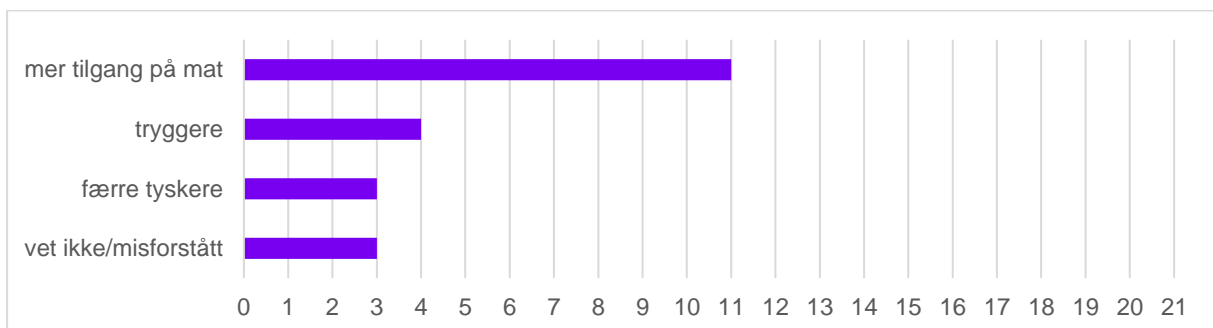
Figur 6: Hvordan var været på kystfortet og hvordan tror du det var å bo og jobbe her? Noen elever bruker flere uttrykk flere ganger



Figur 7: Hvordan var været på kystfortet og hvordan tror du det var å bo å jobbe der?

Spørsmål 6

Det neste spørsmålet handlet om elevenes forståelse over fordeler lokalbefolkningen kunne ha ved å bo på landet under krigen. Skuespilleren fortalte at områdene rundt kystfortet var preget av beitemark og villmark. De som bodde her, kunne ha enkelte fordeler som ekstra tilgang på kjøtt og fisk. Spørsmålet tar igjen sikte på å finne kunnskaper og hva de velger å ta med i besvarelsene. Som tidligere spørsmål blir bevarrelsene ordnet etter meningsinnhold. Det er tydelig at etter elevene nevner tilgang på mat som den sterkeste årsaken til at det kunne være en fordel å på landet. Etter dette kommer trygghet som den mest nevnte årsaken til at det kunne være en fordel å på landet. Dette viser at elevene har fått med seg hva skuespillerne formidlet på ekskursjonen.

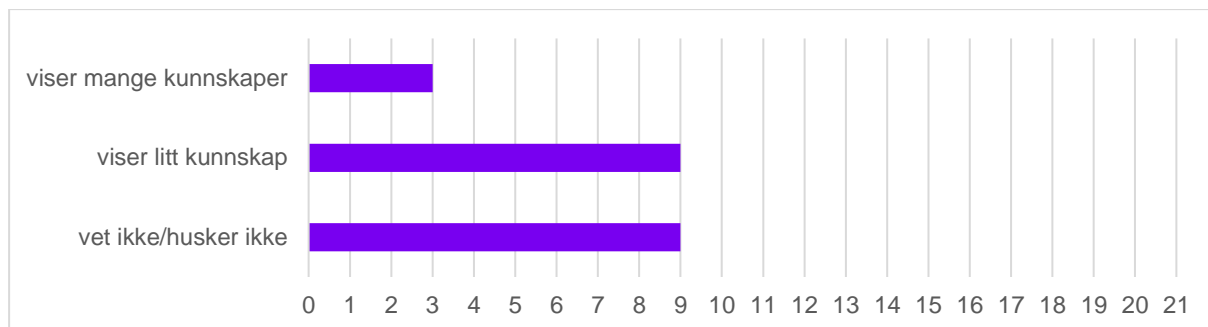


Figur 8: Hvorfor kunne det å bo på «landet» være en fordel?

Spørsmål 7

Spørsmål syv handlet om nordmenn som gjorde motstand mot tyskerne. Spørsmålet lød slik: «Hva fortalte søstrene om nordmenn som gjorde motstand mot tyskerne?». Skuespillerne fortalte om læreraksjonen hvor mange tusen norske lærere ikke ville følge Quislings direktiv om indoktrinering av fascistiske ideer i skolen. I dette spørsmålet svarer elevene variert. Det er noen som ikke husker eller viser begrenset kunnskaper. Ni elever skriver at de ikke husker svaret og ni elever viser et par begrensede kunnskaper. Tre elever svarer med setninger med mange kunnskaper fra formidlingen. Siden så få elever svarer meningsfullt på dette spørsmålet

er det vanskelig å hente noe ut av svarene. Men det kan være et tankekors at så få elever fikk med seg denne delen av skuespillet.



Figur 9: Hva fortalte søstrene om nordmenn som gjorde motstand mot tyskerne?

Spørsmål om inntrykk

Seksjonen om inntrykk tok sikte på å fange ulike opplevelser og inntrykk elevene gjorde seg i løpet av ekskursjonen. Skuespillet og kystfortet gav mange situasjoner som av ulike grunner kunne gjøre vekke følelser hos elevene. De resterende spørsmålene tar sikte på å få et innblikk i disse følelsene og inntrykkene.

Spørsmål 8

Når elevene kom til spørsmål åtte gikk de over til del to av spørreskjemaet. Spørsmål åtte lød: «Hva kommer du til å huske fra ekskursjonen? Hva syntes du var interessant?». Her kunne elevene selv beskrive hva de syntes var interessant og hva de kom til å huske fra ekskursjonen. Elleve av elevene syntes bunkerser og ruiner etter bygninger var det som mer mest interessant. Fem elever nevner selve skuespillet. Tre elever skrev om restene av tysk skrift på veggene rundt omkring i anlegget. Fire elever nevner levevilkårene til de tyske soldatene som de kommer til å huske best fra ekskursjonen. En elev skrev om hvor langt kanonene kunne skyte og en elev skrev om det flotte utsikten. Sammenlagt bli dette mer en 21 besvarelser. Det er fordi noen elever skrev ned flere elementer.

Spørsmål 9

Spørsmål ni lød; «Var det noe under ekskursjonen som du syntes var morsomt eller som skapte glede?». Hensikten ved dette spørsmålet var å gi elevene en mulighet til å fortelle noe om hvordan de opplevde ekskursjonen. Spørsmålet er spisset mot de positive inntrykk og følelser de gjorde seg. Av de 21 elevene som svarte på spørsmålet, svarte fire av disse at de ikke likte ekskursjonen. En av de fire elevene som svarte nei begrunnet med at tematikken var alvorlig og det var derfor ingen grunn til å synes noe var morsomt eller fullt av glede. De resterende tre elevene skrev bare «nei» som svar på spørsmålet uten videre begrunnelse. 10

elever gav uttrykk for at det var morsomt å løpe for å gjemme seg for de andre elevene. Noen av de 10 begrunner ikke hvorfor de syntes løping og gjeming var mest morsomt. Noen elever forklarer at løpingen og gjemingen kom uventet på og at det derfor gjorde ekskursjonen morsom. En elev gav uttrykk for at gammel tysk skrift på veggen var noe av det som var mest morsomt og gav mest glede. Resterende elever oppgav skuespillernes innlevelse som det morsomste og eller det som gav mest glede på ekskursjonen. Det teatraliske elementet i ekskursjonen er veldig fremtredende i elevsvarene. Dette var noe de også gav uttrykk for i mine observasjoner. Men der hvor jeg gjorde en observasjon om at dette var en negativ erfaring, svarte elevene at de likte dette.

Spørsmål 10

Spørsmål 10 var et ja eller nei spørsmål. Spørsmål 10 lød «Endret ekskursjonen synet ditt på den andre verdenskrig?». Her svarte 9 elever nei og de resterende 12 svarte ja på dette spørsmålet. Det er med hensikt at spørsmålet blir stilt ved å bruke ordet «synet». Det er fordi hensikten med spørsmålet er å la elevene selv velge mellom subjektive erfaringer når de tolker svaret. Noen elever kan tolke spørsmålet i den retningen av at kunnskaper som det spørres etter. En annen elev kan tolke spørsmålet til at det er snakk om inntrykk. En svakhet med spørsmålet har er at det kunne blitt stilt med flere svaralternativer for å gjøre det mer uttømmende (Johannessen et al., 2004). Det som er interessant å se på er om elevene opplever en endring i hva de tolker som deres «syn» på den andre verdenskrig. 12 av elevene opplevde sier at de erfarte en endring og 9 elever sier at de ikke opplevde en endring.

Spørsmål 11

Spørsmål 11 var et spørsmål som var en motsats til spørsmål 9. Spørsmål 11 lød: «Var det noe under ekskursjonen som gjorde deg sorgfull eller alvorlig?». Spørsmålet ble ikke plassert etter spørsmål ni siden ordlyden var veldig lik og kunne kanskje skape forvirring eller at elevene kan oppleve spørsmålet som demotiverende siden de allerede har besvart et lignende spørsmål. Spørsmålet har som hensikt å gi elevene selv muligheten til å fortelle noe om det som gjorde inntrykk uten andre føringer enn at det var følelser av sorg og alvor.

Av 21 svar uttrykker 11 av elevene «nei» på dette spørsmålet. 5 av de 11 begrunner ikke hvorfor på spørsmålet. En elev begrunner med at krigen ikke er relevant for eleven. Fem av de som svarte «nei» på spørsmålet begrunner med at selve ekskursjonen ikke påvirket dem noe særlig følelsesmessig, men at de vet at krigen var en vond hendelse.

Det var 10 elever som svarte «ja» på spørsmålet. Fem av elevene forteller at de syntes synd på den fiktive tyske soldaten Herman og de andre tyske soldatene som var stasjonert der i skuespillet. En elev uttrykker hvor trist det var med ungdommer i krig. En elev beskriver hvordan verdensledere starter kriger som refleksjon til spørsmålet og ekskursjonen. De resterende 3 elevene beskriver krigens handlinger som trist

Spørsmål 12

Spørsmål 12 handlet om kystfortets utseende og omgivelser. Her var ønsket å få et inntrykk gav hva elevene oppfattet som merkelig. Spørsmålet var formulert slik: «Beskriv kystfortet med tre setninger. Hva la du ekstra merke til?». Tanken her er at elevene her skal hente frem de trekkene ved kystfortet de la mest merke til. Elevene svarte variert og hadde ulike observasjoner. I listen under er elevenes beskrivelser systematisert til i grupper etter hva de beskriver. Elevene ble bedt om å svare på spørsmålet med tre setninger. 5 elever førte opp kun et par ord og tre elever svarte ikke på spørsmålet. Resterende elever svarte med lengre beskrivelser. Ordene og beskrivelsene elevene benyttet er systematisert og sortert inn i grupperinger etter hva de beskriver.

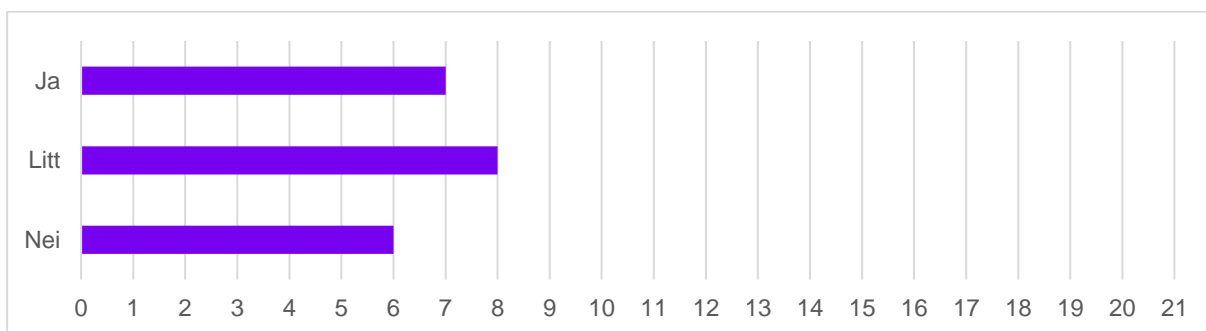
Beskrivelser	Frekvens og sum:
<i>Overordnede og generelle ord som beskriver ekskursjonen, formidlingen og bunkersene</i>	
bra, interessant, kult, ikke skummelt	$2 + 1 + 1 + 1 = 5$
<i>Beskrivelser som sier noe om dimensjoner på fortet for eksempel tykkelse på vegger.</i>	<i>Frekvens og sum:</i>
stort, beskyttet, solid, massivt, størrelsen, større enn antatt	$3 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 8$
<i>Ord som beskriver kanonene</i>	
lang, rekkevidde	$1 + 1 = 2$
<i>Beskrivelser av fortets rom, skyttergraver og ruiner</i>	

mørkt, vått, skummelt, gammelt, trangt, rart, kikkhull, små, bunker, tysk skrift, rustet, byggverk	1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 2 + 1 + 1 + 1 = 13
<i>Ord som beskriver fortets plassering i landskapet</i>	
Gjemt, utsikt, skjult, sauer, sjø	3 + 4 + 1 + 1 + 1 = 10

Tabell 3: Beskriv kystfortet med tre setninger. Hva la du ekstra merke til

Spørsmål 13

Spørsmål 13 lød som følger: «Klarte du å leve deg inn i skuespillet om søstrene?». Dette spørsmålet tok sikte på å undersøke elevenes innlevelse. Elevenes svar ble systematisert til nei, litt og ja. Presentert visuelt får vi følgende:

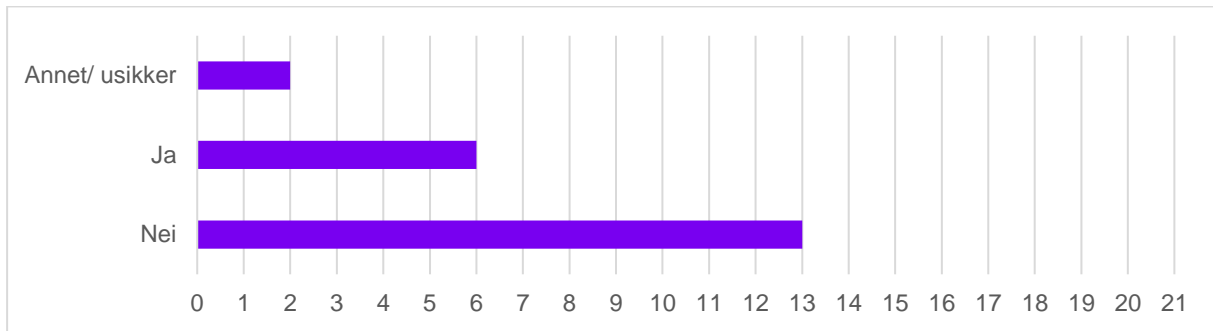


Figur 10: Klarte du å leve deg inn i skuespillet?

Noen elever forklarte også hva de levde seg inn i og ikke. Fire av elevene som svarte ja på dette spørsmålet skrev at det var skuespillernes innlevelse som gjorde det mulig for dem å leve seg inn. Ingen av elevene som svarte nei på dette spørsmålet oppgav noen grunn for hvorfor de ikke levde seg inn. En elev skrev at, om det hadde vært flere tyske effekter og rekvisitter hadde vedkommende levd seg mer inn.

Spørsmål 14

Spørsmål 14 var et spørsmål som handlet om elevene ville ønsket seg et annet skuespill. Tanken her var å få en ide om hva elevene mente. Spørsmålet var: «Ville du heller hatt en ekskursjon uten skuespill?». Her svarte elevene som følger:



Figur 11: Ville du heller hatt ekskursjon uten skuespill?

En elev svarte at eleven var usikker på spørsmålet. En annen elev svarte at vedkommende var likegyldig. 13 elever svarte at de ville beholde skuespillet slik det var og til slutt skrev seks elever at de heller ville hatt ekskursjon uten skuespill.

Av de elevene som oppgav at de ønsket skuespill, nevnte de at skuespillet var morsommere. De brukte ord som kjekkere, gøyere, spennende, bedre opplevelse og mindre kjedelig. Av de seks elevene som ikke ville ha skuespill skrev en elev at det ville vært bedre med guide for da ville eleven lært mer. En annen elev skrev at da kunne man ha utforsket fritt. En elev ønsket seg valgfrihet uten å presisere hva eleven ønsket valgfrihet til. Resterende elever, det vil si 3 elever, oppgav ikke noen grunn for hvorfor de ikke ville ha skuespill.

Spørsmål 15

Spørsmål 15 var et avkryssningsspørsmål hvor elevene skulle krysse av for ulike alternativer for deres forståelse for den andre verdenskrig. Spørsmålet var «Synes du ekskursjonen hjalp deg å se den andre verdenskrig i lys av de menneskene som opplevde krigen?». Spørsmålet kan ha en svakhet ved at det kan fremstå i ubalanse. Spørsmålet kan oppmuntre til at elevene svarer mer positivt enn hva som er tilfellet. Spørsmålet kunne kommet mer i balanse om spørsmålsteksten inneholdt en negativ side også (Johannessen et al., 2004, s. 224). For eksempel: «... eller fikk du ingen større forståelse?». Dette ble valgt bort for å holde spørsmålsteksten kort. På spørsmålet hadde elevene mulighet til å svare på fem ulike alternativer. Svaralternativene og fordelingen av svarene står her:



Figur 12: Synes du ekskursjonen hjalp deg å se den andre verdenskrig i lys av de menneskene som opplevde krigen?

Her har 10 av elevene gitt uttrykk for at de fikk ingen eller litt større forståelse for de som opplevde krigen. Det vil si nesten 50% av elevene. Kun fem elever opplevde å få litt større eller stor forståelse for mennesker som opplevde krigen. Seks elever svarte at de fikk middels større forståelse for mennesker som opplevde krigen.

Spørsmål 16

Spørsmål 16 lød «Tror du at du kunne blitt tvunget inn i krigen slik som Herman ble tvunget?». Her svarte 14 av elevene at de trodde de kunne blitt tvunget inn i krigen. Dette spørsmålet kan også lide av ubalanse siden det ikke finnes en «nei» side til spørsmålet. Av samme grunn som i forrige spørsmål ble dette utelatt for å holde spørsmålsteksten kort. Seks av elevene svarte nei på dette spørsmålet. Det kunne være interessant å se om elevene identifiserte seg med Herman. 6 elever krysset av at de ikke trodde de kunne bli tvunget i krigen slik som Herman. Kan det ha sammenheng med at på spørsmål 14 hvor seks elever skrev at de ikke klarte å leve seg inn i skuespillet?



Figur 13: Tror du at du kunne blitt tvunget inn i krigen slik som Herman ble tvunget?

Oppsummering av funn fra observasjon av ekskursjon til kystfort

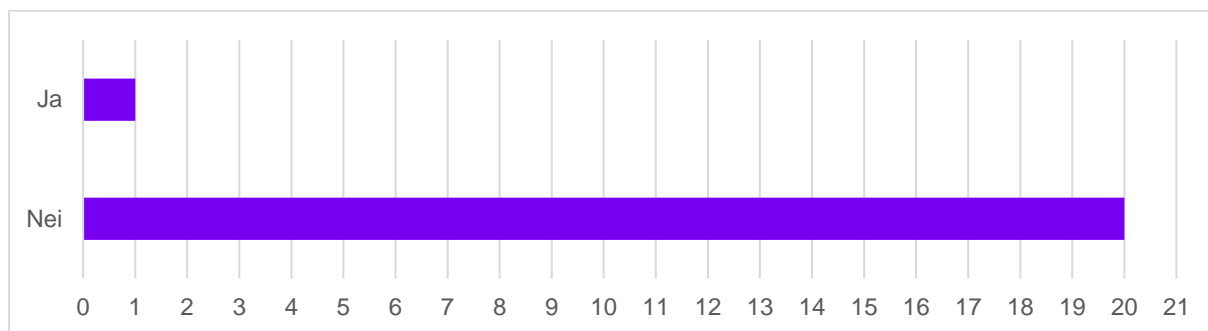
Som et sammendrag basert på spørsmålene, kan man si følgende. For det første uttrykker mange elevene tegn til historisk empati i elevsvarene. For det andre uttrykker mange elever at de later til å like DKS sin formidling av skuespillet.

Spørreskjema byvandring

Byvandringen var en annerledes ekskursjon enn hva ekskursjonen til kystfortet var. Hvor ekskursjon til kystfortet var en samfunnsfaglig ekskursjon i temaet den andre verdenskrig, var byvandringen et tverrfaglig opplegg. Det tverrfaglige temaet på skolen i denne tiden var den andre verdenskrig og dette bar byvandringen preg av. Alle stoppene i byen som var i sammenheng med det tverrfaglige temaet var stopp til enten minnesteiner eller bygninger etter holocaustoffer. Men stoppene var korte og uten undervisning om de aktuelle personene stoppet gjaldt. Elevene løste kun noen enkle oppgaver til hvert stopp. Dette vises igjen i spørreskjemaet hvor elevene viser begrensede kunnskaper om holocaustofrene.

Spørsmål 1

Spørsmål 1 lød «Hadde du hørt om Georg Rechenberg før?». Her var tanken å begynne enkelt med et ja nei spørsmål. Hensikten var også å se om elevene kjente til denne personen fra før som var et holocaustoffer. Svaret var som forventet siden personen har fått liten oppmerksomhet sammenlignet med et annet Holocaustoffer fra samme by.



Figur 14: Hadde du hørt om Georg Rechenberg fra før?

Spørsmål 2

Spørsmål 2 var «Hva husker du om Georg Rechenberg?». Dette spørsmålet var tenkt til å se hvilke kunnskaper elevene hadde om han etter byvandringen. I undervisningsopplegget var det lagt inn en oppgave om Georg som elevene skulle svare på. Denne informasjonen ønsket jeg å få frem her. Mange elever skriver at de ikke husker noe om Georg. Ni av 21 elever husket

ikke hvem han var. Av de resterende svarene skriver fem av elevene at han var jøde. Fire elever bruker ordet snublestein i tekstsvaret sitt. Fem elever benytter ordet konsentrasjonsleir eller fangeleir i svaret sitt. En elev snakker om yrket hans og hvor han bodde. Ordene vises i tabellen under

Ord:	Frekvens:
Vet ikke/ husker ikke	9
Eleven har svart feil eller misforstått spørsmålet	1
Jøde	4
Snublestein	4
Konsentrasjonsleir, fangeleir	4 + 1 = 5
deportert	1
Yrket	1
bosted	1

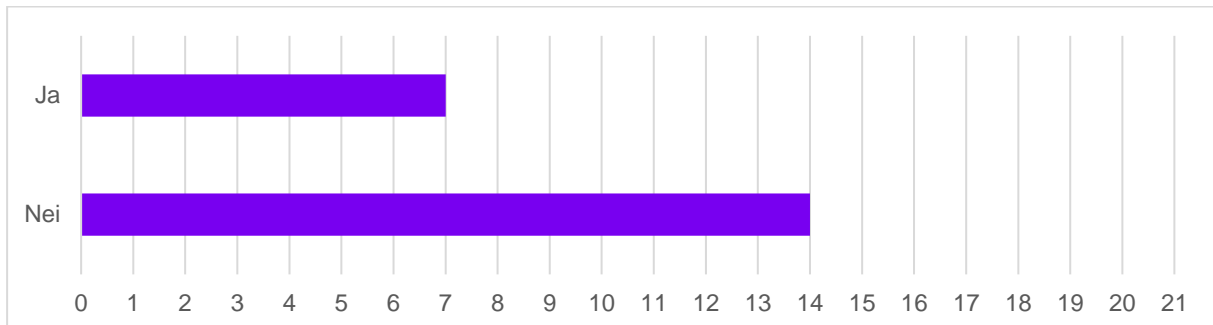
Tabell 4: Hva husker du om Georg Rechenberg?

Det er verdt å nevne seg at noen elever benyttet forskjellige ord og formuleringer flere ganger slik at ordbruken overstiger antall elever som deltok i spørreundersøkelsen. Det er også interessant at av de 11 elevene som svarte på spørsmålet om hvor mye de husket om Georg var det kun fire som nevnte at han var jøde i svaret sitt. Det trenger ikke å bety at de ikke visste at han var jøde.

Spørsmål 3

Spørsmål 3 var formulert «Hadde du hørt om Moritz Rabinowitz fra før?». Dette er det andre kjente holocaustofferet i byen. Det som er underlig med dette svaret er at elevene har hatt undervisning om ham før byvandringen. Dette visste jeg på bakgrunn av hva kontaktlæreren

hadde fortalt tidligere. Det kan være en mulighet for at elevene misforstod spørsmålet til om de hadde hørt om Moritz Rabinowitz fra før undervisningen om den andre verdenskrig på skolen. Mistanken om elevers forvirring rundt dette spørsmålet kan gjøre det utfordrende å hente ut data som er reliabel.



Figur 15: Hadde du hørt om Moritz Rabinowitz fra før?

Spørsmål 4

Ved spørsmål 4 var tanken å få et inntrykk av hva elevene husket om Moritz. Det var også tanken å se på hvilke ord elevene benyttet for å besvare spørsmålet. Spørsmålet lød: «Hva husker du om Moritz Rabinowitz?». Det er verdt å nevne at Rabinowitz er mer kjent enn Georg Rechenberg og som tidligere nevnt var det blitt fortalt om Rabinowitz på skolen før ekskursjonen. Fire elever skrev at de ikke husket noen detaljer om ham. En elev skrev at han døde i Auschwitz som er feil.

Ord:	Frekvens:
Vet ikke/ husker ikke	4
Auschwitz	1
Fabrikk/klesfabrikk	$4 + 4 = 8$
Klesselger/ produserte klær/lagde klær/kleslager	$1 + 1 + 1 + 1 = 4$
Tatt/deportert/sendt/etterlyst/fanget	$2 + 1 + 3 + 1 + 1 = 8$
Fangeleir/leir	$1 + 1 = 2$

Suksefull	1
Gjemte seg	1
Adolf Hitler	1
Dessverre	1
Snublestein	1
Slått til døde	1
jøde	9

Tabell 5: Hva husker du om Moritz Rabinowitz?

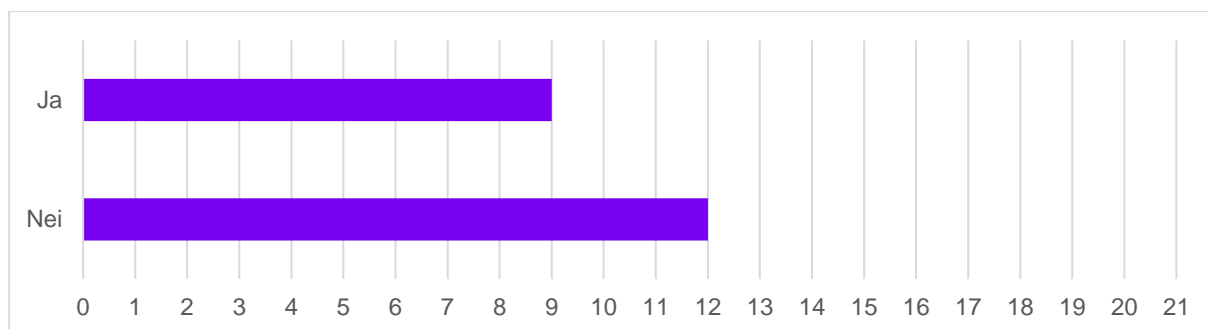
De ordene og formuleringene som fremkommer hyppigst er ord om hans etnisitet, fangenskap og fabrikk. 9 ganger nevnes hans etnisitet, 8 ganger nevnes skjebnen til Rabinowitz og 8 ganger nevnes yrket hans. Noen av elevene har kombinasjoner av ordene i ordlisten, men man kan si at elevene har fått med seg hvem Rabinowitz var og før han mistet livet i Sachsenhausen.

Spørsmålene 5 til 9 er bakrunnspørsmål som tar sikte på å finne tegn på elevenes bevissthet rundt holocaustofrene i byen.

Spørsmål 5

Spørsmål 5 lød som følger «Har du vært ved snublesteinene til Moritz og Georg før? Hensikten med spørsmålet var å få et inntrykk over elevenes kjennskap til hvor i byen holocaustofrene holdt til. Her svarer ni av elevene at de har vært ved snublesteinene. Det kan ha sammenheng med at snublesteinene er plassert ved trafikkerte steder i sentrum. Siden elevene går på en skole i nabokommunen som befinner seg en 15 minutters kjøretur fra snublesteinene kan det tenkes at mange av elevene har vært der før. Spørsmålet har derfor en for høy grad av upresisjon og burde vært formulert annerledes med vekt på om elevene kjente til minnesteinene. En annen svakhet med spørsmål 5 er at spørsmålet heller burde spurt eleven om de visste om snublesteinen på forhånd av byvandringen. Det ville og vært mer nyttig og formulert spørsmålet til «Har du vært ved snublesteinen til Moritz og/eller Georg før?». På denne måten åpner spørsmålet for at eleven kan ha vært på en av stedene. Likevel kan

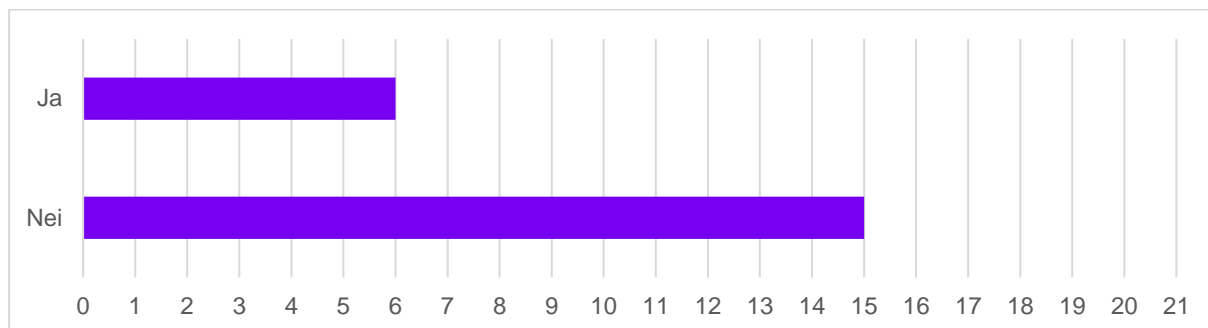
spørsmålet gi et inntrykk om hvor bevisste elevene var holocaustofrene før byvandringen, dog da bør det være tegn til dette andre deler i spørreskjemaet også.



Figur 16: Har du vært ved snublesteinene til Moritz og Georg før?

Spørsmål 6

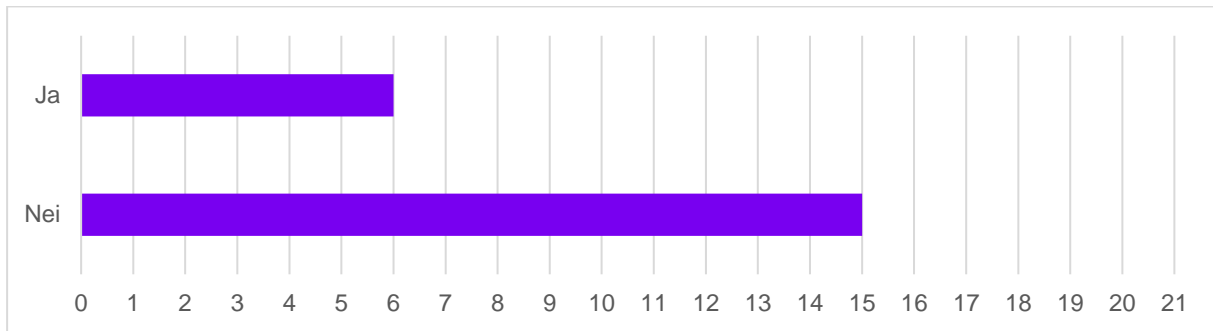
«Hadde du sett den gamle klesfabrikken til Rabinowitz før?». Hensikten med dette spørsmålet var å få en ide over elevenes bevisstheter rundt restene etter Rabinowitz før de var på byvandring. Bygningen har en sentral plassering i byen noe som kan forklare hvorfor 6 elever hadde sett bygningen før. En svakhet med spørsmålet er at det ikke er entydig nok. Den som svarer kan bli usikker på om de har lagt merke til bygningen eller om de har vært på stedet der bygningen ligger.



Figur 17: Hadde du sett den gamle klesfabrikken til Rabinowitz før?

Spørsmål 7

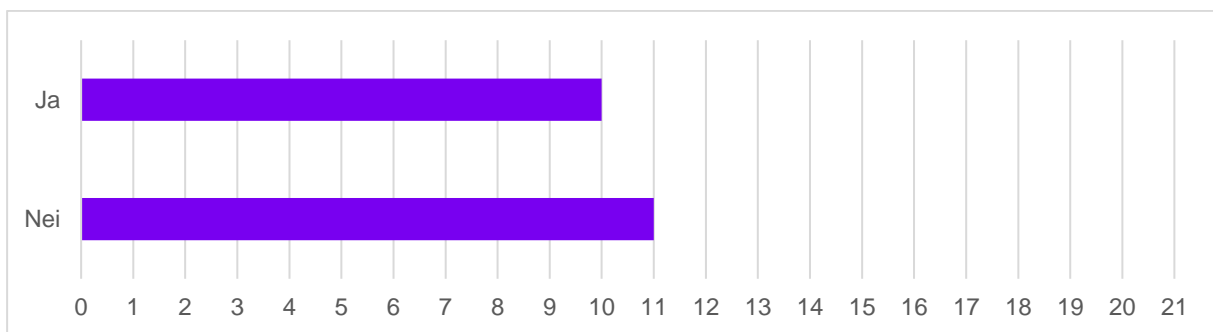
Spørsmål 7 var «Visste du at bygningen var Rabinowitz gamle klesfabrikk?». Dette spørsmålet bygger videre på spørsmål 6 hvor man ser at et likt antall elever har svart det samme som i spørsmål seks. 6 elever sier at de visste at bygningen var Rabinowitz tidligere fabrikk. Dette kan komme av at dette er kjent lokalhistorie for byen.



Figur 18: Visste du at bygningen var Rabinowitz gamle klesfabrikk?

Spørsmål 8

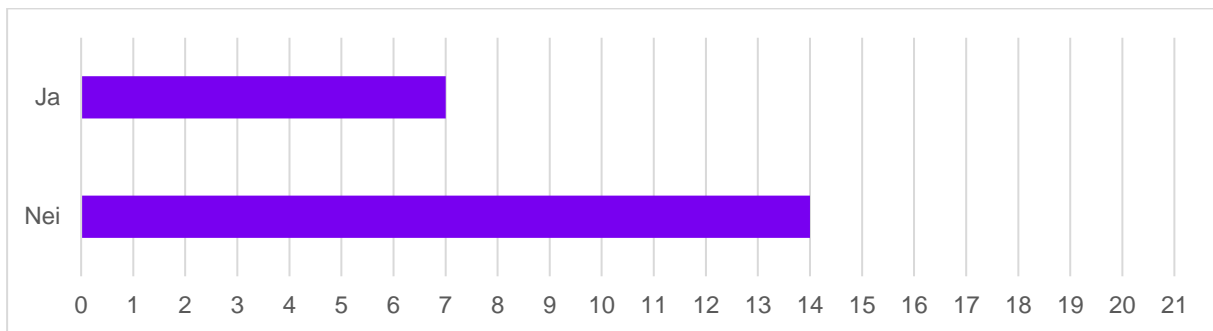
Spørsmål 8 ble formulert: «Hadde du sett reklameplakaten for Rabinowitz klesforretning før?». Reklameplakaten til Rabinowitz er et tydelig skue i sentrum, men som kan være litt vanskelig å finne. Spørsmålet ble stilt av samme grunn av å få et innblikk i hvilke kunnskaper elevene hadde om holocaustofrene i byen. Plakaten er plassert litt utenfor de travleste gatene i sentrum. Derfor er det overraskende at så mange elever kjente til reklameplakaten fra før. 10 elever hadde sett plakaten før byvandringen og 11 elever hadde ikke sett plakaten før.



Figur 19: Hadde sett reklameplakaten til Rabinowitz klesforetning før?

Spørsmål 9

Spørsmål 9 uttrykte «Har du vært ved minnesteinen til Rabinowitz før?». Dette var et spørsmål som tok sikte på å se om noen av elevene hadde vært ved minnesteinen til Rabinowitz. Her kan elevene i svaret forvekslet minnestein med snublestein. Men minnesteinen er kan være litt vanskelig å være bevisst på grunn av plasseringen. Steinen er plassert i en liten dedikert til minne om Moritz Rabinowitz.



Figur 20: Har du vært ved minnesteinen til Rabinowitz før?

Spørsmål 10

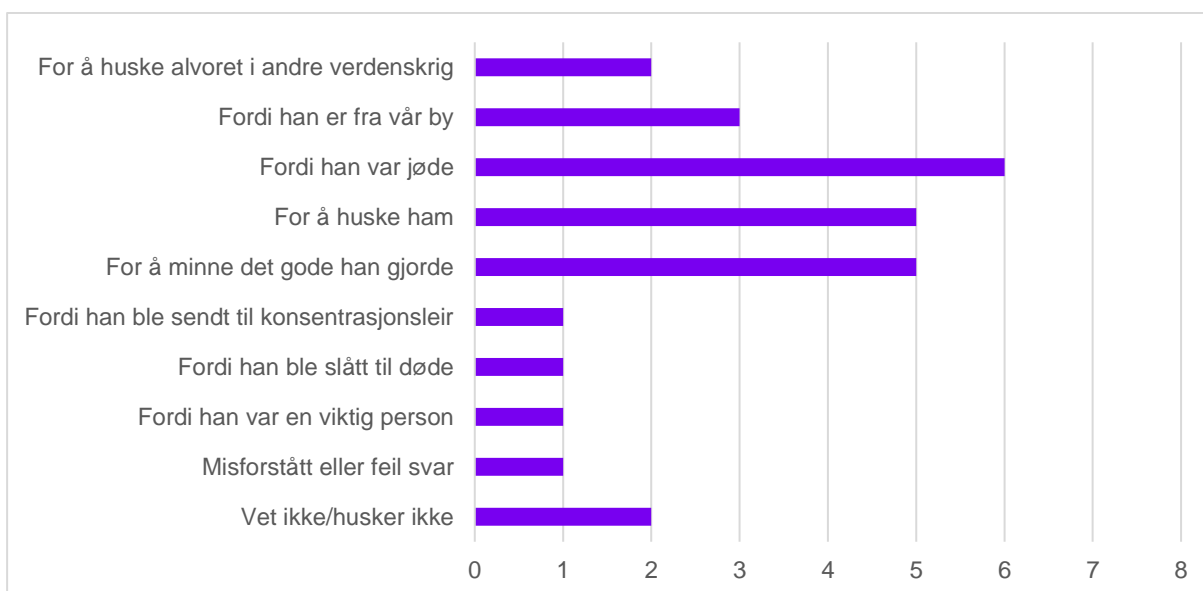
Spørsmål 10 lød slik: «Hvorfor tror du det er satt opp en minnestein til Moritz Rabinowitz?». Her er ønsket at elevene skal komme noen refleksjoner rundt hvorfor de tror en minnestein er reist til minne om en forretningsmann. Elevene oppgir forskjellige grunner og under sees det en oversikt:

Ord:	Frekvens:
Vet ikke/ husker ikke	2
Eleven har svart feil eller misforstått spørsmålet	1
Fordi han var jøde	6
Fordi han ble slått til døden	1
Viktig person	1
Var en kjent person/Var en bra mann/Minne hans gode arbeid	2 + 2 + 1 = 5
For å huske han/For å minne han	1 + 4 = 5
Fordi han ble sendt til konsentrasjonsleir	1

Fordi han var fra vår by	3
For å minne om hva som skjedde under andre verdenskrig og alvoret rundt	2

Tabell 6: Hvorfor tror du det er satt opp en minnestein til Moritz Rabinowitz?

Flere elever kan i svarene sine hatt flere begrunnelser for hvorfor vi har snublestein etter Rabinowitz. Derfor overstiger bruken av argumenter antall elever i klassen. Det er spennende å se på bruken av ord som «god» eller «bra mann» eller «minne». Derimot er det underlig å se at kun seks av elevene benytter ordet jøde i besvarelsene sine.



Figur 21: Elevbeskrivelser til spørsmål 10

Det er interessant å se på begrunnelsene til elevene fordi det kan gi oss et inntrykk i hva elevene tenker er en viktig grunn for at minnesteinen er der. Når vi kan se på hyppigheten på like og lignende svar får vi inntrykk av hva som er de meste nevnte grunnene elevene oppgir. Dette er visualisert over. Overraskende at det at Rabinowitz var jøde kun nevnes seks ganger av seks forskjellige elever.

Spørsmål 11

Spørsmål 11 var formulert slik: «Hvorfor tror du at man har lagt ut snublesteiner etter Moritz Rabinowitz og Georg Rechenberg?». Dette spørsmålet er formulert ganske likt som forrige spørsmål. Her er tanken at elevene skal svare noe om jødeforfølgelse og Holocaust. Det kan

hende at elevene blir litt motløse når de ser et nytt tekst spørsmål og er ikke motivert til å svare på det. En del av svarene bærer preg av at de er kort formulert.

Ord:	Frekvens:
Vet ikke/ husker ikke	6
Eleven har svart feil eller misforstått spørsmålet	1
For å huske de som ble torturert	2
Fordi de ble sendt til konsentrasjonsleir	3
Fordi de var viktige	5
Fordi de var kjente personer	1
For å huske det grusomme som skjedde med jødene	1
De var jøder	3
De var fra vår by	2
For å huske de	4
For å lage et fint minne for dem	1
For å huske hvor viktige de var for Norge	1

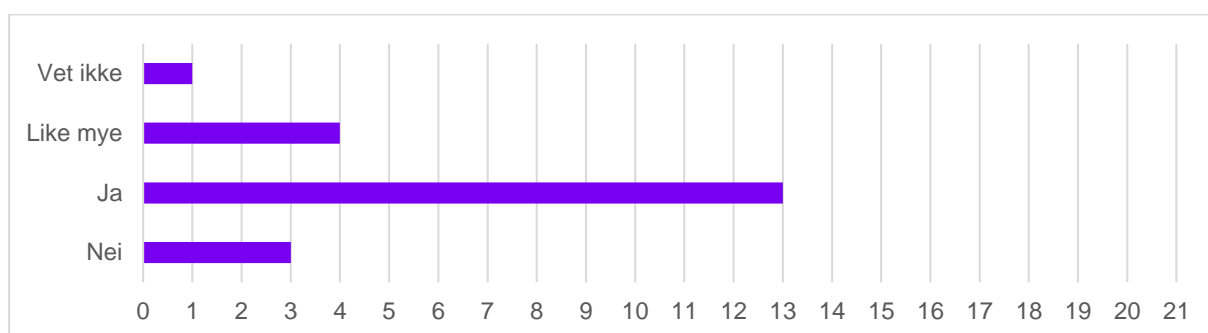
Tabell 7: Hvorfor tror du at man har lagt ut snublesteiner etter Moritz Rabinowitz og Georg Rechenberg?

Spørsmål 12

Spørsmål 12 var «Under byvandringen var dere også innom et 22. Juli minnesmerke. Kan du se sammenhengen mellom 22. Juli og Moritz Ravinowitz?». Dette er nest siste spørsmål på spørreskjemaet og det kan se ut til at elevene begynner å bli lei av spørreskjemaet. Spørsmålet kan også være vanskelig siden det kan være vanskelig å se sammenhengene. 15 elever svarer enten at de ikke vet eller at de ikke husker. 6 elever svarer at de ser en sammenheng.

Spørsmål 13

Spørsmål 13 lød «Likte du bedre å være på byvandring enn ekskursjon?». Her svarer de fleste elevene at de likte byvandring bedre, det vil si 13 elever. En elev skriver at han vet ikke og tre elever skriver at ekskursjon var gøyere. Fire elever skriver at de syntes ekskursjon og byvandring var like gøy.



Figur 22: Likte du bedre å være på byvandring enn ekskursjon?

Oppsummering av funn fra observasjon av ekskursjon til kystfort

Noen viktige fellestrekk ut ifra en del av elevsvarene var: elevene viste lavere læringsutbytte etter byvandringen enn etter ekskursjonen til kystfortet. Deretter viser elevene tegn til historisk empati i elevsvarene. Til slutt virker elevsvarene generelt til å være kortere enn i elevsvarene fra spørreskjemaet ekskursjon til kystfort.

6 Drøfting

I dette kapittelet skal funnene fra resultatene drøftes. Datamaterialet, det vil si observasjonene og spørreundersøkelsene fra ekskursjon til kystfort og byvandring, vil bli drøftet. Funnene skal drøftes opp mot relevante diskurser og teori. Først vil funn en drøftes. Funn en handler om historisk empati som elevene viste til tyske soldater og problematiske sider ved dette. Deretter vil funn to drøftes. Funn to omhandler humor basert på fordommer som ble observert hos elevene. Til slutt vil en sammenligning av ekskursjonstypene, ekskursjon til kystfort og byvandring gjennomføres.

Funn 1: Historisk empati for tyske soldater

I spørreskjemaene og observasjonene kom det frem interessante eksempler på historisk empati. Spørsmål 11 i spørreskjemaet lød som følger «Var det noe under ekskursjonen som gjorde deg sorgfull eller alvorlig?» Her fikk elevene mulighet til å selv hente frem erfaringer som de mente passet til dette spørsmålet. Interessant var det da at flere elever trekker frem historien om den fiktive tyske soldaten Herman som i fortellingen tjenestegjorde på kystfortet. Seks elever nevner Herman direkte i svaret og fem elever referer indirekte ham. 11 av 21 elever snakker direkte eller indirekte om tyske soldater på en slik måte at de fremstår i et historisk empatisk lys. Dette kan baseres på Ashby & Lee sine fem nivå for historisk empati og Endacott & Brooks definisjon for historisk empati som teksten kommer dypere inn på snart (Ashby & Lee, 1987, s. 69).

Spørsmål tre lød: Hvem var med på å bygge kystfortet? Dette spørsmålet tok sikte på å se hvilke historiske aktører elevene henter frem i svarene sine. 5 elever nevnte krigsfanger alene som byggere. 5 elever skrev at tyske soldater sammen med krigsfanger var konstruktører. 10 elever skrev at Herman sammen med tyske soldater bygget fortet. Og til slutt skrev en elev at tyskerne sammen med lokale entreprenører bygget fortet. 11 elever tar ikke frem krigsfangene i det hele tatt når de snakker om byggingen av fortet. Skuespillerne formidlet at tyske soldater, lokale entreprenører og krigsfanger ble brukt i bygningsarbeidet. Det at kun fire elever nevner krigsfanger direkte i sitt svar i spørsmål 11 er interessant. Hvorfor forteller ikke elevene om krigsfangene som det som gjorde dem trist eller gjorde inntrykk? Spørsmål 11 handlet som nevnt om hva elevene syntes gjorde inntrykk på dem og var trist. Basert på svarene fra spørsmål 11 kan det se ut som om elevene viser tegn til empati for tyske soldaters situasjon. For å oppsummere viser deg seg at i spørreskjemaets 16 spørsmål viser elevene tegn til empati med tyske soldater i syv spørsmål. Dette viser de i ulik grad og et ulikt antall elever viser empati i spørsmålene.

Hvordan kan man mene at disse svarene på spørreskjemaet fra elevene viser tegn på historisk empati? Ut ifra de 5 nivåene for historisk empati til Ashby & Lee, kan det se ut til at elevene nærmer seg nivå tre på nivåstigen. Nivå tre går som tidligere nevnt ut på at man har forståelser for at fortidens historiske aktører må forholde seg til datidens forhold som påvirker deres situasjon (Ashby & Lee, 1987, s. 76). Elevene kan heller ikke plasseres i nivå to som handler om stereotypiske generaliseringer (Ashby & Lee, 1987, s. 69). En stereotypisk generalisering av tyske soldater vil for eksempel være å betrakte alle tyske soldater som onde nazister. I svarene i spørreskjemaet fra ekskursjon til kystfortet, dukker det opp tegn til at elevene ikke generaliserer de tyske soldatene. Elevene nevner at fortelling om Hermans tvunget deltakelse i krigen som følelsesmessig berørende i spørsmål 11. Hadde elevene hatt et mer stereotypisk generalisert bilde av tyske soldater som onde nazister, hadde sannsynligvis ikke elevene vist medfølelse med Herman i svarene sine. Elevsvarene viser også at svarene generelt ikke er på nivå fire til Ashby & Lees fem nivå. Nivå fire av historisk empati innebærer blant annet at man ikke kan bruke dagens kontekster som moral og kunnskaper for å se eller bedømme fortidens aktører (Ashby & Lee, 1987, s. 79). Det er vanskelig å argumentere for at elevene generelt ikke kan plasseres på dette nivået på grunn av at elevene tidvis besvarer seg i korthet. Men det finnes likevel tegn som sier noe om at elevene generelt ikke befinner seg på nivå 4. I spørsmål 5 sier elevsvarene at de synes det ville vært hardt å være stasjonert på kystfortet. Ofte begrunner de dette med dårlig vær. Men det å være stasjonært i Norge under den andre verdenskrig kunne være en fordel med tanke på farene andre steder hvor krigen utspilte seg. Det kan også tenkes at elevene sammenligner komfortene fra sin egen hverdag med soldatenes og dermed tenke at soldatene hadde en tøff hverdag uten å se de tyske soldatenes hverdag i lys av sin samtid. En annen grunn til å mistenke at elevene generelt ikke har oppnådd nivå fire på Ashby & Lees fem nivå for historisk empati er fraværet av refleksjoner rundt Hermans forhold til søstrene. I skuespillet ble søstrene venn med den tyske soldaten Herman. I tillegg ble det hintet til at Herman hadde en norsk kjæreste hvor kjæresten var i slekt med søstrene. Etter krigens slutt var det mange som fikk kjenne på konsekvensene av å ha kontakt til tyskerne i ulik grad (Eriksen, 1995, s. 148). Burde ikke da elevene for eksempel i spørsmål 8 reflektert litt rundt dette? En mulig forklaring for hvorfor svarene til elevene ikke viser tegn til å være på nivå fire kan være mangelen på kunnskaper. I Endacott og Brooks definisjon og modell av historisk empati er historiske kontekst vesentlig (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Historisk kontekst utgjør en tredjedel av aspektene som utgjør historisk empati (se figur ...). For at man kan ha historisk kontekst må man ha kunnskaper om for eksempel kulturelle normer (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Hvis elevene ikke reflekterer rundt kontakten med søstrene og soldaten Herman kan det bære preg av at de mangler kunnskaper om konsekvensene jenter kunne ha hvis de gikk inn i forhold med tyske soldater. Basert på dette mener jeg å si at elevene generelt befinner seg på nivå 3 på femtrinns stigen til Ashby & Lee for historisk empati. Hadde elevene hatt flere kunnskaper om kontakten mellom tyskerne og sivile ville kanskje elevene uttrykket dette mer i svarene sine, noe som igjen kunne kvalifisert til nivå 4 (Ashby & Lee, 1987, s. 78). Avslutningsvis må det nevnes at individuelle variasjoner i elevsvarene var til stede og tidvis viste elevene både flere og færre tegn til historisk empati. Derfor er det viktig å presisere at refleksjonene over er gjort på grunnlag av elevsvar generelt.

Fremstillingen av tyske soldater

Når man nå har fått etablert at det er tegn til historisk empati hos elevene og at disse tegnene samsvarer til nivå 3 i Ashby & Lee sin modell, kan man reflektere litt over selve empatien elevene viser tyske soldater. I skuespillet blir den tyske soldaten Herman presentert som en 15 år gammel soldat tvunget til tjeneste for det tredje riktet. En slik fremstilling bærer preg av et regime som med sin makt gjennomfører sin vilje med frykt og straff. Dette er et perspektiv som Hagen kritiserer i sin fagartikkel (Hagen, 2023, s. 13). Hagen skriver at elever kan få en forståelse for Hitler som tilnærmet alene ond ulv som gjennom sitt regime, tvinger både tyske sivile og tyske soldater til å gjennomføre det han ønsker (Hagen, 2023, s. 14). Det som da kan komme til å skje er at elevene tror at tyskerne kom i en situasjon av nødverge, at de måtte berge seg selv, og dermed komme til å bortforklare eller akseptere deres passive eller aktive innsats under andre verdenskrig (Hagen, 2023, s. 14). Elevene kan da komme til å forstå at Hitler var alene i sine holdninger og at tyskerne støttet opp om regimet kun for å overleve (Hagen, 2023, s. 14). Det som er spennende med refleksjonen Hagen gjør seg er å se om dette kan være tilfellet med elevene som deltok på ekskursjonen til kystfortet. Basert på spørreskjemaets spørsmål 11 og spørsmål 16 viser elevene empati til Herman blant annet fordi elevene selv synes det er realistisk at de og kunne blitt tvunget til militærtjeneste. I spørsmål 11 kommer det og frem at Herman er en uskyldig ungdom som ikke hadde nazistiske holdninger. Men Hagen viser til at vanlige mennesker lett kan bli involvert og å ta del i «voldelige og rasistiske systemer» (Hagen, 2023, s. 14). Dette kan være en ubehagelig sannhet som kan være vanskelig å ta inn over seg og at det derfor kan være enklere å unnskyldte de involverte ved at de handlet slik de gjorde for å overleve (Hagen, 2023, s. 14). Med andre ord kan det være utfordrende for elevene å sette seg inn i perspektivet til en tysk soldat som er mer preget av nazistisk ideologi.

Alternativ fremstilling av soldaten Herman

Kanskje hvis elevene ble utfordret til å sette seg inn i situasjonen til den tyske soldaten Herman som et tidligere medlem av Hitlerjugend, kunne elevene fått et mer nyansert inntrykk basert mer på Endacott og Brooks definisjon av historisk empati. Som nevnt i teorikapittelet blir historisk empati basert på tre hovedelement. Historisk kontekst, perspektivtaking og affektiv kobling (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Hvis Herman hadde vært et tidligere medlem av Hitlerjugend ville hans virkelighetsoppfatning være preget av nazismen. Umiddelbart blir Herman en mer kompleks karakter enn hva han ble presentert som i skuespillet. Elevene vil i større grad bli utfordret til å ta hans perspektiv. Å ta hans perspektiv vil da bety å ha en oversikt over hans verdier, erfaringer og prinsipper (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Den historiske konteksten for Herman, det vil si de politiske, sosiale og kulturelle normer og hendelser, vil være slik søstrene presenterte: Det er i Mai 1945 hvor krigen er over og mange soldater har forlatt kystfortet (Endacott & Brooks, 2013, s. 44). Til slutt gjenstår den affektive koblingen i Endacott & Brooks definisjon av historisk empati. Hvordan blir den affektive koblingen til Herman? Den affektive koblingen blir å skjønne hvilke følelser Herman besitter når ekskursjonen finner sted og kunne sammenligne sine egne følelser med ham (Endacott &

Brooks, 2013, s. 43). Kanskje er Herman bekymret over den norske jenta han fikk et godt øye til? Kanskje er Herman nervøs for hjemmet og familien nå som krigen er over? Hvordan blir fremtiden nå som Tyskland er under okkupasjon av de allierte makter? Har familien til Herman blitt okkupert av sovjetiske styrker eller vestlige styrker?

Fordelen ved DKS fremstilling av Herman

Spørreskjemaet kan også røpe et annet dilemma man kan få når man ønsker å fremme historisk empati. Fortiden kan ha mange utfordrende element. Vanskelig historie som begrep bruker Harnes når hun drøfter moralske dilemmaer fortiden kan bringe oss (Harnes, 2022, s. 34). Det at man i historien sjeldent klarer og plassere hendelser, mennesker og situasjoner i en tydelig moralsk målestokk er noe av det hun diskuterer i avhandlingen sin (Harnes, 2022, s. 37). For eksempel kan vedtatte narrativ være hindrende i møte med målet fra læreplanen om å skape historisk empati (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et eksempel hun drar frem er hvordan en førforståelse om at alle i Afrika er hjelpeløse og fattige (Harnes, 2022, s. 112). Dette kan føre til et galt og uriktig inntrykk av afrikanere både i dag og i fortiden (Harnes, 2022, s. 112). På samme måte kan en førforståelse om tyske soldater som onde, være en unøyaktig forenkling. Mange videospill og filmer presenterer tyske soldater som selve definisjonen på ondskap (kilde?). Kalsås diskuterer i sin fagartikkel om blant annet hvordan forenklet historisk forståelse påvirket av det kollektive minnet kan være mangelfull (Kalsås, 2022, s. 12). For eksempel var det ikke tyske soldater som stod for arrestasjonen av norske jøder men norske politifolk (Kalsås, 2022, s. 13). I fagartikkelen kommer det frem at det er viktig for lærerne i undersøkelsen hans å undervise om dette fordi: «[...] *Men at mange elever også kom med forenkla forestillinger om Hitler som monokausal årsak til holocaust og med ei dikotomisk godt/vond-inndeling av aktørane.*» (Kalsås, 2022, s. 12). Altså at en forenklet forestilling om fortiden gir en begrenset dybde for de faktiske forhold. Med dette i tankene kan en se for seg hvordan det kan være fordelaktig å vise empati for en tysk soldat som Herman. For siden flere elever synes det virker sannsynlig at de kunne bli tvunget i krigen som Herman, virker det da ut som om elevene forstår noe av hans situasjon. Det at Herman i dette skuespillet ikke var en tydelig ond soldat, men en snill ungdom på 15 år som likte å spille trørgel, gjorde han mer relaterende for elevene. Det virker som om de da kan identifisere seg mer med ham. Dette er også noe som spørsmål 16 peker mot. Spørsmål 16 gikk ut på om elevene tror de kunne blitt tvunget i krigen slik som Herman ble. Her svarte 14 av 21 elever at de trodde det.

Det må også nevnes at Anne Eriksens bok om kollektiv forståelse for andre verdenskrig kommer med en observasjon. Det at man viser forståelse for de tyske soldater er et element som ofte kommer igjen i den nasjonale skildringen om krigen i Norge (Eriksen, 1995, s. 88). Ofte kan historier som skildrer fienden på en sympatisk måte, gjøre seg gjeldene fordi man i fortellingen viser til at tyske soldater ikke nødvendigvis var nazisympatisører, men mennesker med gode personlige egenskaper (Eriksen, 1995, s. 89). Det at elevene viser empati for tyske soldater, trenger dermed ikke å være så langt utenfor den tradisjonelle kollektive fortellingen om krigen i Norge (Eriksen, 1995, s. 89). Hvis tyske soldater blir sett på i et forståelsesfullt lys

i den nasjonale tradisjonelle fortellingen om krigen i Norge, er det ikke kontroversielt å fortelle historien om Herman.

Krigsfangene

På en annen side igjen har vi krigsfangene. Krigsfangene var en del av formidlingen ved kystfortet (ref.observasjon og undervisningsopplegget). I søken etter å danne historisk empati med trykk på perspektivtaking for å bryte ned forutinntatte narrativ, kan man komme i skade å underkommunisere en del av historien? I dette tilfellet var krigsfangenes rolle i og rundt kystfortet ikke særlig nevnt i svarene i spørsmål 11. Hvorfor ble det ikke heller lagt vekt på den fiktive russiske krigsfangen Igor istedenfor den fiktive tyske soldaten Herman?

Jeg tror det er en vesentlig faktor som må tas med i betraktning nemlig tid. Ekskursjonen ble gjennomført på om lag 35 minutter. Dette innebar 10 stopp med mange formidlinger. Av rent praktiske og helt sikkert dramaturgiske grunner kan det tenkes at det var mest nyttig å vektlegge en fortelling. Hvordan da skal man prioritere når man skal planlegge og gjennomføre et slikt opplegg? Må man tenke seg en slags moralsk stige hvor de historier som er viktigst skal fortelles først? Hvilke krav skal ligge til grunn for utvelgelsen av formidling. Siden det var Tyskland som invaderte Norge vil det ikke da være naturlig å fortelle historiene til de som led på grunn av invasjonen? Problemet da er at man aldri vil fortelle en historie om Herman som viser at det fantes Tyske soldater som ikke støttet den tyske sak.

Funn 2: Historisk empati og humor basert på fordommer

Under observasjonene av ekskursjonen byvandring, fortalte flere elever vitser som gikk på bekostning av holocaustofre og forfølgelsen av jøder under den andre verdenskrig. Humoren bestod av referanser til filmen pianisten og referanser til kremeringen av Holocaustofrene i Auschwitz. Ved tre anledninger fortalte elevene vitser hvor jeg som voksen følte at jeg måtte gripe inn ved å irettesette kommentarene ved å forklare hvorfor dette ikke var akseptabelt, noe jeg gjorde til slutt når den siste vitsen ble fortalt. Siden det var åpenbart for elevene at jeg hørte spøkene som ble fortalt, følte jeg at kommentarene eller vitsene ikke gikk uimotsagt. Vitsene elevene fortalte, fortalte de til grupper eller enkeltvis og særlig fem elever var aktive i formidlingen. Disse kommentarene, eller vitsene, tror ikke jeg er en faktisk representasjon over elevenes meninger, men vitsene gjorde meg likevel undrende. Basert på observasjonene av elevene fra byvandringen, oppstod det en kontrast til elevsvarene fra spørreskjemaet etter byvandringen. I spørreskjemaet viste elevene kunnskaper og, enkelte ganger empati, for Holocaust og holocaustofrenes skjebner. Men under byvandringen blir humor som går på bekostning av ofrene for Holocaust fortalt. I teksten under skal disse observasjonen drøftes først med hensyn på om elevenes bruk av humor er et tegn på bruk av historisk empati. Deretter følger en refleksjon om aktiviteten burde vært lærerstyrt. Til slutt følger en refleksjon

over om at humoren var fremprovosert på grunn av min tilstedeværelse som delvis deltakende observatør.

Humor basert på fordommer og historisk empati

Er humoren et tegn på at elevene ikke har historisk empati for aktørene som led under Holocaust? Banik og Kjøstvedt viser til forskning hvor norske elever viser faktakunnskaper om Holocaust men mangler forståelse for hvorfor folkemordet fant sted (Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 161) (Hoffman & Moe, 2017, s. 10). Det at elevene viser faktakunnskaper for Holocaust viser seg å være tilfellet med elevsvarene i spørreskjemaet etter byvandringen. I spørsmål 2, 4, 10 og 11 i spørreskjemaet fra byvandringen viser elevene kunnskaper om holocaustofrenes skjebner og elevene reflekterer også rundt dette i spørsmålet om hvorfor minnesmerkene er oppført. Banik & Kjøstvedt påpeker at forståelse for årsakene til Holocaust kan være fraværende på grunn av universalisering⁷ av Holocaust (Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 151). Tidligere nevnt om historisk empati er det nødvendig å ha oversikt over historisk kontekst, affektiv kobling og perspektivtaking for å kunne inneha egenskapen historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Viser den fordomsfulle humoren at elevene har tegn til lavere grad av historisk empati enn hva som ble konkludert i kapittel 6: Historisk empati for tyske soldater? I henhold til Ashby & Lee sin modell for fem nivå for historisk empati, kan det se ut til at den historiske empatien elevene viser basert på humoren, eller vitsene, ligner nivå to. Dette nivået blir kaldt for generaliserte stereotyper⁸ (Ashby & Lee, 1987, s. 72). På nivå to benytter man forenklete generaliseringer for å forklare valg og beslutninger fortidens aktører foretok seg (Ashby & Lee, 1987, s. 72). Vitsene kan vise tegn til at elevene forstår holocaustofrene som kun hjelpeløse ofre og dermed glemme opptakten til forfølgelsen som er kompleks. Også basert på Endacott & Brooks modell for historisk empati kan det argumenteres for at humor på bekostning av holocaustofrene viser at elevene viser manglende tegn til historisk empati. Da er det spesifikt ved modellens perspektivtaking. Perspektivtaking handler om å ha forståelse for verdier og normer som aktøren har og som påvirker valgene til aktøren. Eksempelvis når elevene vitses om filmen *Pianisten* kan det virke som at elevene ikke klarer helt å sette seg inn i perspektivet til karakteren i filmen og i overført betydning, til holocaustofrene. I filmen *Pianisten* blir en jøde tvunget av en tysk soldat til å gå på veien eller på gaten istedenfor på fortauet (Odøen, 2003, s. 4). Eller ved et annet eksempel hvor en annen elev spøkte om Auschwitz og holocaustofrene virket det heller ikke til at denne eleven viste evne til å ta perspektiv.

En mulig årsak for at denne humoren finner sted kan vi finne i Elise Margrethe Vik Johannessens fagartikkel om ungdomsskoleelevers bruk av humor med både rasistiske og

⁷ Universalisering av Holocaust er når Holocaust blir et generelt uttrykk for rasisme og fremmedfrykt (Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 151)

⁸ Oversatt fra engelsk: *Generalized Stereotypes*

homoseksuelle undertoner (Johannessen, 2021, s. 2). Dette forekommer blant begge kjønn, men er mest vanlig hos gutter. Johannessen kaller humor som har elementer av rasistiske og eller homofile preg rettet mot seg selv eller andre elever for humor basert på fordommer⁹. Johannessen forklarer at humoren kan være fordomsfull på flere måter. Humoren er fordomsfull ved det at enten mottakeren eller avsenderen er offeret for humoren. Fordomsfull humor har innslag av minoriteter, de være seg etniske, seksuelle eller andre. Fordomsfull humor har innslag av tvetydighet (Johannessen, 2021, s. 2). Det at fordomsfull humor bringer med seg tvetydighet er fordi hensikten med humoren kan gå på bekostning av etniske og seksuelle minoriteter eller ikke gå på bekostning av seksuelle etniske og seksuelle minoriteter (Johannessen, 2021, s. 2). Dette gjør at denne typen humor kan være vanskelig å tolke (Johannessen, 2021, s. 2). Elever benytter seg av humor basert på fordommer av flere grunner. Humor basert på fordommer kan benyttes i grupper for å «fremme samhold, oppmuntring, lette på stress, få oppmerksomhet, vise makt eller kontroll, skille mellom andre grupperinger og/eller for å sjokkere¹⁰» (Johannessen, 2021, s. 3). Den fordomsfulle humoren kan også være en måte for spesielt gutter å vise intimitet eller vennskap på. En annen begrunnelse for at humor basert på fordommer kan være populært, igjen spesielt hos gutter kan være elementer av konkurranse og hierarki (Johannessen, 2021, s. 2). Morgan Ellithorpe peker på hvordan humor benyttes i bearbeidelsen av traumatiske opplevelser for å mestre livet videre. Humor kan benyttes for å håndtere vanskelige sosiale situasjoner og emner (Ellithorpe et al., 2014, s. 3).

Avsnittet over viste mulige forklaringer på hvorfor den humoren basert på fordommer kunne forekomme blant elevene som var på byvandringen. Ellithorpe peker på at humor kan være et virkemiddel for bearbeidelse av traumatiske og vanskelige hendelser (Ellithorpe et al., 2014, s. 3). Hvis undervisningen om Holocaust, og da med tanke på visningen av filmen Pianisten, gjorde inntrykk på elevene kan det hende det oppstod et behov hos elevene å bearbeide inntrykkene. I nivå tre av Ashby & Lee sin fem steg modell for historisk empati, forstår man at fortidens aktører må forholde seg til forhold som påvirket deres situasjon. Man er i stand til å stille seg spørsmålet: Hvordan ville jeg erfart situasjonen (Ashby & Lee, 1987, s. 74). Hendelsen fra byvandringen hvor en elev tvang, på tøys, den andre eleven til å gå i veien istedenfor på fortauet, kan ha vært et tilfelle hvor humor ble brukt for å prosessere scenen fra filmen Pianisten hvor en tysk soldat tvang et holocaustoffer til å gå i grøftkantene (Odøen, 2003, s. 8). Ved å sette seg selv og medeleven inn i et lite rollespill ved at den ene var en tysk soldat og den andre en jøde som ble forfulgt, tok de perspektivene til aktørene som var med i denne scenen.

En tolkning over hvor mye elevene faktisk tar perspektivet til holocaustofre i en slik samhandling kan derimot bli vanskelig å forsvare. Det er fordi Johannessen legger vekt på

⁹ Oversatt fra engelsk: Disparaging.

¹⁰ Oversatt fra engelsk: «To create community, lighten the mood, relieve the tension, gain attention, display power, differentiate one's group from other groups, or shock and disrupt taboos»

tvetydigheten humor basert på fordommer har. Johannessen skriver i sin artikkel at lærere ikke vet hvordan de skal håndtere dette fenomenet på grunn av en usikkerhet rundt hva som egentlig skjer (Johannessen, 2021, s. 2). For eksempel ved at den fordomsfulle humoren kan være et uttrykk for et utrygt skolemiljø (Johannessen, 2021, s. 2). Derfor kan det være vanskelig å gjøre seg en mening om elevene faktisk prosesserer undervisningen på en slik måte at deres historiske empati utvikles som jeg drøftet i forrige avsnitt. Det virket som hendelsen, som var en referanse til filmen Pianisten, kunne også være motivert av det Johannessen kaller for «å sjokkere» eller «overraske» (Johannessen, 2021, s. 3). Kanskje eleven hadde et ønske om å overraske eller sjokkere sin medelev med humoren sin. Jeg som observatør fant at jeg ble usikker vet at jeg prøvde å forstå hva som egentlig skjedde i likhet med det Johannessen beskriver om lærere. Flere spørsmål dukket opp som: Skjønte elevene alvoret i det de tullet med? Klarer eleven å ta holocaustofrenes perspektiv? Var dette et forsøk på å bearbeide inntrykk eleven hadde gjort seg ved visningen av pianisten? Johannessens og Ellithorpes eksempler på motiver til hvorfor fordomsfull humor kan forekomme er flere og det er vanskelig å avgjøre om det var en enkelt motivasjon eller flere som lå til grunn for episoden. Derfor blir det også vanskelig å avgjøre om denne hendelsen var et tegn på utvikling av historisk empati.

Hendelse med humor

Usikkerheten rundt humor basert på fordommer gjør seg også gjeldende i de to andre eksemplene der elevene fortalte vitser om Holocaust. På et tidspunkt under byvandring var klassen på vei til en minnesstein etter et holocaustoffer. På veien dit fortalte en av elevene en vits om Auschwitz til medelevene rundt. Etter min tolkning, fortalte eleven denne vitsen såpass høyt at jeg også skulle høre det. Eleven kjente meg fra tidligere praksiser og dette kan ha gjort eleven komfortabel nok til at eleven våget å si vitsen høyt. Denne hendelsen følte jeg måtte besvare ved å uttrykke at slik humor ikke var greit. Her tolket jeg motivet til eleven til å være mer preget av elevens sosialisering til gruppen. De tre motivene, å sjokkere, få oppmerksomhet og å vise makt, kunne i første øyeblikk se ut som sannsynlige motiver for hvorfor eleven sa det eleven gjorde (Johannessen, 2021, s. 2). Motivet til eleven ble også underbygget av at vitsen ble fortalt høyt i min nærheten og i nærhet større gruppe elever. Derfor tolket jeg denne situasjonen til å handle mindre om bearbeidelse av inntrykk fra undervisningen om Holocaust slik som kanskje den forrige hendelsen kunne bære preg av.

Det som da kan være interessant å reflektere over er at humor basert på fordommer ikke nødvendigvis har til hensikt å gå på bekostning av noen grupperinger. Johannessen peker på at humor basert på fordommer i enkelte tilfeller kan benyttes av elever for å avdekke fordommer og for å ta knekken på rasistiske stereotyper knyttet til etniske minoriteter (Johannessen, 2021, s. 4). Min opprinnelige tolkning av motivet til eleven kan ha vært en misforståelse og hensikten til eleven kunne ha vært mer i tråd med de disse to motivene. Johannessen beskriver at elevene intervjuene ikke hadde intensjoner om å videreføre fordommer med sin humor som var basert på fordommer (Johannessen, 2021, s. 8). Dette kan også tenkes var tilfellet med eleven som vitset om Auschwitz. Hvis eleven som spøkte om

Auschwitz ble motivert av å avdekke fordommer og å ta knekken på fordommer kan det da være et tegn på utvikling av historisk empati? Endacott & Brooks uttrykker at i arbeidet med å tilegne seg historisk empati, er refleksjon en viktig fase (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). Refleksjon er den fjerde fasen i Endacott & Brooks utgreiing av å hvordan utvikle historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 46). Fase fire, refleksjonsfasen omhandler hvordan elevene finner paralleller med fortiden og nåtiden samtidig som de vurderer hvordan deres eget personlige syn på fortiden har endret seg fra før lærte om hendelsen. Det er spesielt med tanke på vurderingen av deres eget syn på fortiden som kan være relevant for de to mulige motivene for eleven: å avdekke fordommer og å ta knekken på rasistiske stereotypier. Dette er fordi at i fase fire, refleksjonsfasen, kan spontane følelsesmessige reaksjoner være nyttig i utviklingen av historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 53). Hvis humoren basert på fordommer er en slik spontan følelsesmessig reaksjon samtidig som motivet er enten å avdekke fordommer eller/og å ta knekken på rasistiske stereotypier kan dette være et tegn på utvikling av historisk empati. Oppsummert med litt andre ord: humoren basert på fordommer kan være et tegn på utvikling av historisk empati i tråd med fase fire i Endacott & Brooks utgreiing hvis motivene er av riktig art.

Det er flere problematiske sider med antakelsen gjort over. For det første er usikkerheten knyttet til hva som er motivet bak vitsene om Auschwitz stor. For det andre innebærer fase fire i Endacott & Brooks utvikling av historisk empati at man har gjennomført og mestret de tre førliggende fasene. Fra tidligere ble elevene plassert på nivå tre i Ashby & Lee sin modell. På nivå tre mestrer elevene å sette seg selv i situasjonen til en historisk aktør. Er man på nivå tre tenker man at en historisk aktør bør handle på de overbevisninger, verdier og erfaringer en selv har og tar ikke høyde for hvilke overbevisninger, verdier og erfaringer den historiske aktøren ville hatt (Ashby & Lee, 1987, s. 75). Fase fire, refleksjonsfasen innebærer en større kompleksitet ved at elevene har kontroll på de tre tidligere fasene som er: 1. introduksjonsfasen, fase 2 utforskerfasen, og fase 3 demonstrativ fase. I den tredje fasen skal man vise forståelsen man skaffet seg. Her skal man kunne bruke de tre aspektene i historisk empati og kunne aktivt fortelle om disse tre aspektene. Ut ifra elevsvarene i spørreskjemaene ser det ikke ut til at elevene generelt evner dette.

Sammenligning av ekskursjonene

I denne delen av drøftingen vil jeg se på ekskursjonene hvordan de er ulike. Unike aspekt for hver ekskursjon vil gjøres rede for og deretter vil dette unike aspektet sammenlignes med den andre ekskursjonen.

Unike sider ved ekskursjonene

Rester fra krigen

Elevene ble observert til å være engasjerte og interesserte i levningene fra krigen. Dette kom til syne både i observasjonene og i spørreskjemaene. Der kom det frem at elevene var interessert eller oppmerksomme på bunkersene, tysk skrift i bunkersene, metallrester og rasjoneringskort som skuespilleren tok med. Her kommer en beskrivelse om hvordan elevene uttrykte interesse og engasjement for de nevnte levningene.

Det første levningen elevene viste interesse for var rasjoneringskortet. Skuespilleren fra DKS viste frem et rasjoneringskort til elevene når hun fortalte om tilgangen på vanlige varer under krigen. Flere elever rettet oppmerksomheten på skuespilleren når hun fortalte om dette kortet og hvordan man kunne bruke det. Jeg tolket det som om elevene ønsket å få se kortet og når hun la det bort virket det som om elevene ble litt skuffet. Den andre levningen elevene viste interesse for var gamle rustne metallgjenstander på bakken og på veggene i bunkersene på fortet. Elevene diskuterte sammen om hva de kunne være og jeg ble overrasket over at de plukket opp skitne gjenstander fra bakken. Den tredje levningen elevene viste interesse for var restene av tysk skrift på veggene. I bunkersene var det fremdeles maling på veggene og enkelte steder, tysk skrift, ord og bokstaver. Denne skriften var vinrød til svar på farge og var plassert over innganger, maskingeværhull og luker. Ved enkelte tilfeller var skriften over gamle rør som kom ut fra veggen. Dette interesserte elevene ved at de stoppet opp for å se på å, ta på og snakke om skriften. Formidlerne måtte også benytte litt tid på å samle elevene når de var i bunkersene siden elevene fort gikk inn i andre rom. Elevene uttrykte også fasinasjon for selve bunkersene og festningsverket i elevsvarene fra spørreskjemaet. Hele 15 elever nevner bunkersene indirekte eller direkte når de svare på spørsmål 8: «Hva kommer du til å huske fra ekskursjonen? Hva syntes du var interessant?». Her svarer også fire elever den tyske skriften på veggene som mest interessant for ekskursjonen. I spørsmål 14 kan man også se at bunkersene engasjerte elevene. Spørsmål 14 lød: «Ville du heller hatt en ekskursjon uten skuespill?». 6 elever svarer ja på dette spørsmålet. En elev begrunner med at da kunne eleven hatt større frihet til å utforske bunkersene.

Koblingen mellom læring og objekter er dokumentert ved at elever i stor grad foretrekker å objekter for å få en sterke tilknytning til det de studerer (Ellinghaus et al., 2021, s. 154). I fagartikkelen til Ellinghaus konkluderer hun med flere forfattere med blant annet at objekter skaper tilknytning til pensumet som intervjuobjektene studerer (Ellinghaus et al., 2021, s. 154). Hvis levningene fra ekskursjonen til kystfortet kan være objekter kan det tenkes at de kan ha lignende effekt på elevene. Elevene ble observert både i ekskursjonene og i spørreskjemaene til å bli engasjerte og interesserte i levningene.

Byvandringen inneholdt krigslevninger som ekskursjonen til kystfortet, men ulikhetene må belyses. I byvandringen var ingen av bygningene som stod under krigen i dårlig forfatning slik

kystfortet var. Bygningene som var fra krigen under byvandringen er fremdeles i bruk og var av den grunn ikke lite slitt og forfalt som kystfortet. Kystfortet har for det meste stått ubrukt siden krigen og dette bærer stedet preg av. Derfor blir opplevelsen en annen når elvene finner objekter i kystfortet som har en direkte tilknytning til krigen. Det fantes ikke rester etter tysk skrift på vegger under byvandringen. Det kan derfor tenkes at ekskursjonen til kystfort gjorde elevene mer tilknyttet til fortiden enn byvandringen. Et annet moment som også må nevnes er hvordan kystfortet var mer alene som konstruksjon i landskapet. Der hvor byvandringen fant sted var det mange hus og bygninger med et yrende folkeliv.

Erfaringslæring knytter seg nært til ekskursjon som begrep fordi erfaringslæring ligger nært opplevelsesdimensjonen i ekskursjon (Hunnes, 2007, s. 39). Ved at elevene opplevde levningene fikk de erfaringer som kan gi gjenstand for læring (Hunnes, 2007, s. 40).

Elevers opplevelse av skuespillet

Tidlig i ekskursjonen til kystfortet ble det gjort en observasjon om at noen elever syntes skuespillet var barnslig. Dette var en tolkning som senere ble bekreftet i kun av en elev på parkeringsplassen etter ekskursjonen. Når skuespillerne fra DKS formidlet skuespillet latet det til at flere elever uttrykte misnøye. Dette uttalte om lag fem elever muntlig med hverandre når elevene fulgte skuespilleren fra det ene stoppet til det andre. Overaskende var det da å se på elevsvarene i spørsmål 13 som lød: «klarte du å leve deg inn i skuespillet?». Her ble svarene kodet til seks elever svarte «nei», åtte elever svarte «litt» og syv elever svarte «ja». Flere av elevene som svarte «nei» eller «litt» skrev at de ikke levde seg så mye inn i skuespillet, men at de satte pris på engasjementet til skuespilleren. Spørsmål 14 lød: «Ville du heller hatt en ekskursjon uten skuespill?». Svarer 13 elever at de foretrakk skuespillet. To elever svarte ikke, og seks elever skrev at de kunne tenke seg en ekskursjon uten skuespill.

Det at det var flere elever som likte skuespillet kom overraskende på. Dette var fordi misnøyen uttrykt fra om lag fem elever under ekskursjonen til kystfortet var tydelig. Denne observasjonen av særlig fem elevene som uttrykte misnøye preget min forståelse for hvordan resten av klassen tok opplevde ekskursjonen. For eksempel måtte vår gruppe løpe for å gjemme oss. Dette kom uventet på og gjorde at flere elever begynte å le. Elevene som begynte å le nå var ikke de samme elevene som hadde uttrykt misnøye tidligere. På grunn av misnøyen uttrykt av de fem elevene, fikk jeg inntrykket av at elevene som lo nå lo av skuespillet. Senere viste det seg i elevsvarene at flere elever satte pris på løpingen fordi det var uventet og morsomt.

Færre kunnskaper etter byvandring enn ved ekskursjon til kystfort

I spørreskjemaet etter byvandringen var det fem spørsmål hvor elevene kunne hente frem kunnskaper som var en del av undervisningsopplegget til ekskursjonen. På disse fem spørsmålene var elevsvarene preget av usikkerhet og mangel på kunnskap. For eksempel på spørsmål 2: «Hva husker du om Georg Rechenberg?» svarte ni elever at de ikke husket noe om han. En elev svarer feil på spørsmålet og de resterende 11 elevene svarer kort om hans

etnisitet og eller hans skjebne. I spørreskjemaet etter ekskursjonen bar elevsvarene større preg av kunnskaper elevene hadde tatt til seg. For eksempel i spørsmål 6 som lød: «Hvorfor kunne det å bo på landet være en fordel?», viste elevene flere detaljerte kunnskaper fra formidlingen om grep sivile tok for å skaffe mer protein i kosten.

Utviklingen av historisk empati trenger derimot ikke nødvendigvis å basere seg på kunnskapstilegning. Grunnen til dette er de tre sidene i modellen til Endacott & Brooks for historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Både perspektiv taking og affektiv kobling kan økes ved at elevene, ved hjelp av byvandringen, fikk se hjemstedene til holocaustofrene i. Elevene kan ha utviklet historisk empati ved hjelp av å besøke disse stedene på byvandringen og dette er noe som spørreskjemaet gir et inntrykk av har hendt. Tegn til historisk empati finnes i elevsvar i spørsmålene 2, 4, 10 og 11.

Men byvandringen gir et inntrykk av uforløst potensial. Noe som kjennetegnet byvandringen, var relativt frie rammer til å gjennomføre oppgavene. Elevene måtte holde seg til klassen, men ellers var det ikke sterke føringer fra kontaktlæreren. Dette var også påtenkt på forhånd gjennom undervisningsopplegget. Hvis det hadde blitt gjennomført formidling om holocaustofrene på de stoppestedene der det var relevant, kunne flere av elevene sittet igjen med flere kunnskaper i tillegg til å sett stedene assosiert med holocaustofrene. På denne måten kunne også aspektet historisk kontekst i Endacotts & Brooks modell vært ivaretatt. På en annen side igjen uttrykte 13 elever at de foretrakk byvandringen fremfor ekskursjonen til kystfortet. Bare tre elever ville heller vært på ekskursjon til kystfort fremfor byvandringen.

7 Konklusjon

Denne oppgaven har vært et forsøk på å besvare problemstillingen: *Hvordan utvikles historisk empati hos elever ved deltakelse på ekskursjon til kystfort og deltakelse på byvandring i tematiske knyttet til den andre verdenskrig?* Ved bruk av metodetriangulering har metodene delvis deltakende observasjon og semistrukturert spørreskjema blitt brukt for å samle inn data. Disse elevene, som var en 9.klasse, deltok på to ekskursjoner: Ekskursjon til kystfort og byvandring. Ved å delta på ekskursjonene som en delvis deltakende observatør, har mange interessante observasjoner blitt gjort. Disse observasjonene ble beskrevet og drøftet i sammenheng med de semistrukturerte spørreskjemaene som elevene ble gitt etter endt ekskursjon. Drøftingen sammenfattes til tre deler. Del en: Historisk empati for tyske soldater. Del to: Historisk empati og humor basert på fordommer. Del tre: Sammenligning av ekskursjon til kystfort og byvandring

Historisk empati for tyske soldater

I drøftingens første del ble det avdekket i spørreskjemaene at elevene viste tegn til historisk empati ved flere anledninger. En vurdering av elevenes historiske empati ble gjennomført og i henhold til Ashby & Lee sin modell kunne elevene plasseres på nivå tre for historisk empati. Vurderingen ble gjennomført på grunnlag av observasjoner fra ekskursjonene og elevsvar i spørreskjemaene. Det ble også drøftet hvordan elever kan ha ulikt nivå av historisk empati. Nivået av historisk empati er dynamisk og kan være i stadig endring.

Videre ble et kritisk blikk plassert på hvem elevene uttrykte historisk empati for. DKS stod for opplegget ved ekskursjonen til kystfortet og som en bevisst handling vektla de historien til en fiktiv tysk soldat som et gjennomgående tema for ekskursjonen. Dette førte til at mange elever husket denne soldaten når de diskuterte sine inntrykk fra ekskursjonen til kystfortet. I formidlingen ble også russiske krigsfanger nevnt noe som gav grobunn for et kritisk spørsmål. I arbeidet med å utvikle historisk empati, hvem skal man utvikle historisk empati for? Russiske krigsfanger var en viktig historisk aktør i byggingen av kystfortet. Burde man heller ikke prioritere fortellingen til aktører som russiske krigsfanger som ble utsatt for tvangsarbeid?

Et annet moment som ble drøftet var hvordan fremstillingen av den tyske soldaten var preget av at elevene skulle relatere seg til soldaten. Soldaten var ung, spilte musikk og hadde ikke så stor interesse for politikk og ideologi. Det ble drøftet hvordan en annen fremstilling av soldaten med vekt på indoktrinering fra Hitlerjugend og propaganda som kanskje kunne gitt et mer nøyaktig bilde av hvem tyske soldater var. Da kunne man unngå faren for å gjøre Hitler til en slags monokausal årsak til krigen og Holocaust. På en annen side igjen ville en slik fremstilling

av tyske soldater, fremmedgjøre elevene til et slikt nivå at utviklingen av historisk empati til tyske soldater ikke ville blitt vanskeligere.

Det ble belyst hvordan begrensninger som tid kan være en hindring i å kunne skaffe overblikk over viktige historiske aktører. Eksempelvis skulle skuespillet gjennomføres på kort tid og dette begrenset muligheten for hvor mange historiske aktører det er mulig å utvikle historisk empati.

Dette viser at utvikling av historisk empati som egenskap kan bringe med seg komplekse sider. I arbeidet med å utvikle historisk empati hos elevene blir det mange hensyn å ta. For eksempel behovet for tid en viktig faktor som påvirker dette. En annet eksempel er hvordan definisjonen fra Endacott & Brooks og Ashby & Lee er omfattende og kompleks. Dette gjør at en kan bli usikker i hvilken grad en kan være i stand til å faktisk gjennomføre læreplanens mål om å utvikle historisk empati.

Humor basert på fordommer og historisk empati

Humor basert på fordommer mot holocaustofre ble observert i byvandringen. Den samme fordomsfulle humoren kom ikke til syne i spørreskjemaene. Humor basert på fordommer dukket spontant opp under byvandringen og det virket til at humoren var inspirert fra visning av filmen Pianisten. Dette var fordi at elevene refererte til en scene i filmen pianisten hvor en jødisk mann blir tvunget til å gå i gaten istedenfor på fortauet av noen tyske soldater. Filmen ble vist til klassen før ekskursjonene. Denne fordomsfulle humoren resulterte i en del undring og usikkerhet hos meg som observatør. Dette viser seg igjen i måten Johannessen benytter begrepet, humor basert på fordommer. Humor basert på fordommer kan bringe med seg en tvetydighet som kan resultere i usikkerhet rundt hvem humoren går på bekostning av. Dette ble drøftet ved at motivene bak humoren var vanskelig å avdekke og at det var vanskelig å vite hvem humoren gikk på bekostning av eller om humoren gikk på bekostning av noen i det hele tatt. For på den ene siden kunne humoren basert på fordommer komme fra en motivasjon om å ønske å bearbeide inntrykk i undervisningen om Holocaust. Hvis dette var tilfellet, kunne denne bearbeidelsen være et tegn på utvikling av historisk empati i samsvar med både Endacott & Brooks og Ashby & Lee sin modell for historisk empati. Men på den andre siden kunne motivasjonen for den fordomsfulle humoren være basert på andre motiver. To eksempler på dette er at motivene kunne komme fra et ønske om å sjokkere eller overraske sine medelever. Eller en annen mulig forklaring kunne være at humoren kom fra et ønske om å fremme gruppesamhold.

Humor basert på fordommer kan være et tegn på utvikling av historisk empati hos elevene. Denne humoren kan og være et tegn på å avdekke fordommer, røpe rasistiske stereotyper og lette på stress knyttet til inntrykk over alvorlige tema. Problematisk med denne humoren er at tvetydigheten gjør seg gjeldende og som voksen kan man ha problemer med å gjøre seg en

mening med hva som var motivet bak humoren. Humor basert på fordommer skapte usikkerhet for observatøren i felten. Da er det verdt å stille seg et spørsmål om hvordan elevene oppfatter denne måten å ha humor på. Hvordan opplever og tolker de slik humor? Klarer de å forstå at humor basert på fordommer kan ha til hensikt å ta bort fordommer? Usikkerheten tvetydigheten bringer med seg gjør at det kan være lurt å unngå bruken av slik humor i skolen.

Sammenligning av ekskursjonene

I denne delen av drøftingskapitlet ble ulike sider ved ekskursjonene redegjort å deretter sammenlignet med den andre ekskursjonsmetoden. Først ble levninger og rester som elevene fant på ekskursjon til kystfort beskrevet og deretter sammenlignet med byvandringen. Deretter ble elevenes erfaringer og meninger om de respektive ekskursjonene sammenlignet. Ulikheter i læringsutbytte fra ekskursjonene ble til slutt gjort rede for.

Fasinasjon og interesse ble viet til levninger og rester fra krigen av elevene. Dette gjorde seg spesielt tydelig bunkersene hvor tysk skrift fra krigen enda var synlig. Elevsvarene gav også uttrykk for at for eksempel de fysiske bunkersene gjorde inntrykk og at de kom til å huske dem. I motsetning til ekskursjon til kystfort hadde ikke byvandringen like mange innslag av levninger fra krigen. Elevene fikk hus og bygninger som var relevant for undervisningen om Holocaust. Det virket derfor som om at levninger og rester fra krigen fikk stor oppmerksomhet avhengig av situasjonen de befant seg i. Det ble også drøftet hvordan læring skjer med kobling til objekter.

Det skulle vise seg at misnøyen enkelte elever uttrykte var ikke misnøye delt av resten av klassen. Når elevene senere svarte på spørreundersøkelsen var det et flertall som heller ville ha skuespillet enn å ha ekskursjon uten skuespill. Observasjoner ble påvirket av elever som uttrykte misnøye muntlig slik at en antakelse om resterende elever basert på misnøyen til de få elevene ble gjort. Antakelsen var at elevene syntes skuespillet var barnslig.

Til slutt ble elevenes kunnskaper som de satt igjen med drøftet mot hverandre etter de to typene ekskursjon. Elevenes kunnskaper etter byvandring var færre enn kunnskapene etter ekskursjon til kystfort. Byvandring kunne fungert enda bedre som et verktøy til å utvikle historisk empati hadde opplegget vært mer lærerstyrt.

Oppsummering

Ekskursjon til kystfort og byvandring er veldig ulike ekskursjonstyper. Det ble likevel vist tegn til utvikling av historisk empati i begge ekskursjonstypene. Byvandringen hadde mer potensiale

for å utvikle historisk empati hos elevene hvis ekskursjonen var mer lærerstyrt. Denne oppgaven belyste også to utfordringer arbeidet med historisk empati kan komme over. Den første utfordringen er hvordan humor basert på fordommer kan oppstå spontant. Slik humor bør unngås selv om humoren kan være tegn på utvikling av historisk empati. En annen utfordring i arbeidet med utvikling av historisk empati er hvilke historiske aktører man skal utvikle historisk empati for. Her er det vanskeligere å konkludere hvilken historisk aktør en bør eller ikke bør prioriteres. Det konkluderes derfor her med at et valg om hvilken historisk aktør en bestemmer seg for å undervise om må tas på grunnlag av en dekkende oversikt over de viktigste relevante historiske aktørene.

Veien videre

Læreplanens mål om å utvikle historisk empati hos elever kan være en utfordrende. Å arbeide for at elever skal utvikle historisk empati krever at en har god kjennskap til begrepet, men og at en har de nødvendige ressursene for at dette kan la seg gjennomføre. Det kunne vært spennende og bygget videre på Endacott & Brooks og Ashby & Lee sine definisjoner for historisk empati for å få flere inntrykk om i hvilken grad norske elever faktisk innehar denne egenskapen historisk empati.

Referanser/litteraturliste

Ashby & Lee. (1987). *The History Curriculum for Teachers* (C. Portal, Red. Bd. 6). London.
Banik, V. B. & Kjølsvold, A. G. (2022). Kollektive minner og universalisering. Holocaust

i den nye norske læreplanen for grunnskolen. *Nordidactica - JOURNAL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE EDUCATION*, 12(3), 149-170.
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-91963>

<https://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1703797/FULLTEXT01.pdf>

Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. I *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Approaches* (s. 54-84). Sage Publications.
http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Creswell_2007.pdf

Dalland, C. P., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Den kulturelle skolesekken. (2024). *Om DKS* [Informasjonsside]. Kulturtanken. Hentet 18.05.24 fra <https://www.denkulturelleskolesekken.no/forside/om-dks/>

Egede-Nissen, H. (2015, 01.12.16). *Kystfort* [Temartikkel]. Hentet 31.10.23 fra <https://www.forsvarsbygg.no/no/verneplaner/landsverneplan-for-forsvaret/artikkelsamling/kystfort/>

Ellinghaus, K., Mardsen, B., McIlvenna, U., More, F. & Spinks, J. (2021). Object-based learning and history teaching: the role of emotion and empathy in engaging students with the past. *History Australia*, 18(1), 130-155. <https://doi.org/https://doi.org.ezproxy1.usn.no/10.1080/14490854.2021.1881911>

Ellithorpe, M., Esralew, S. & Holbert, R. (2014). Putting the self in self-deprecation: When deprecating humor about minorities is acceptable. *Humor: International Journal of Humor Research*, 27(3), 28. <https://doi.org/10.1515/humor-2014-0070>

Endacott & Brooks. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41 - 58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>

Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen 2. Verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Pax Forlag A/S. <https://www.nb.no/items/f0144265350cd1ef49dfdb662037287a?page=3&searchText=innhold>

Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad % Bjørke AS. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011041308072?page=233

Fjørtoft, J. E. (1982). *Tyske kystfort i Norge* [Fagbok]. Agder presse A/S.

Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I Emilia Andersson-Bakken & D. Cecilie (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (1st utg., Bd. 1st, s. 167-206). Universitetsforlaget.

Gross, M. H. & Terra, L. (2020). Wrestling with difficult histories in the classroom and beyond. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), 611-614. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1786310>

Hagen, F. S. (2023). Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. *Acta Didactica Norden*, 17(7), 19. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8950>

Harnes, H. B. (2022). *Historisk empati i møte med vanskelig historie* (Publikasjonsnr. 670) [PhD, Universitetet i Stavanger]. Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis->

[xlnui/bitstream/handle/11250/3031701/Harnes_Helga_PhD.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://hdl.handle.net/11250/3031701/Harnes_Helga_PhD.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Hoffman, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til Jøder og Muslimer i 2017*. HL-senteret. [https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/holdningsundersokelsene/holdningsundersokelsen-2017/hl-rapport_29mai-web-\(2\).pdf](https://www.hlsenteret.no/forskning/jodisk-historie-og-antisemittisme/holdningsundersokelsene/holdningsundersokelsen-2017/hl-rapport_29mai-web-(2).pdf)

Hunnes, O. R. (2007). Lærerperspektiv på ekskursion som arbeidsmåte. *norsk geografisk tidsskrift*, 61(1), 38-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00291950601181039>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2nd. utg.). Abstrakt forlag.

Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *Young, Doktorgrad*, 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/11033088211006924>

Kalsås, V. F. (2022). Mellom historiske lærdomar og historisk tenking: Undervisningspraksisar i temaet holocaust blant lærarar i

norsk skule. *Acta Didactica Norden*, 16(3), 22. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.9096>

Knutsen, E. J. S. & Skådel, T. (1993). *Syreneset fort* (2nd. utg.). Skudenes Historielag.

likestillingsdepartementet, K.-o. (2023). *Tid for spill*. K.-o. likestillingsdepartementet. Kultur- og likestillingsdepartementet <https://www.regjeringen.no/contentassets/7464f476cb4744e59554c2cb4b192df5/no/pdfs/dataspillstrategi.pdf>

Lindøe, P. H. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Tiden Norsk Forlag.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk : en håndbok for studenter og lærere* (5. utg. utg.). Universitetsforlaget.

McCall, J. (2016). Teaching History With Digital Historical Games. *Sage Journals*, 47(4). <https://journals-sagepub-com.ezproxy1.usn.no/doi/full/10.1177/1046878116646693>

McCallum, S. & Parsler, J. (2007, Sep. 07). *Controversies: Historicising the Computer Game*. Proceedings of DiGRA 2007 Conference Tokyo, The University of Tokyo. <https://repository.uel.ac.uk/download/29abd7a360be7f80b7bd2e83333aae7d31a5d7de6ba8e9b2edf75bc5f29ad9c1/467869/MacCallum-Stewart%2C%20E%20%282007%29%20DiGRA%20203-10.pdf>

Meld. St. 18 (2020-2021). *Opplive, skape, dele — Kunst og kultur for, med og av barn og unge*. Kulturdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>

Moe, R. K. (2016). *Demokratiopplæring gjennom historieundervisning* [Nord Universitet]. Nord Universitet.

Odøen, P. J. (2003, 29.08.05). *En fortelling fra helvete*

Denne filmen har alt. Bergens tidende. Hentet 21.05 fra <https://www.bt.no/kultur/i/4OXMa/en-fortelling-fra-helvete>

Reiling, R. B. (2023). *Organisering av klasser og undervisning i grunnskolen - Femte delrapportering fra Evaluering av norm for lærertetthet*. NIFU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/Organisering-av-klasser-og-undervisning-i-grunnskolen/>

Rosenfelt, J. (2024, 17.04.24). *Saving Private Ryan*

film by Spielberg [1998]. Britannica. Hentet 21.06 fra <https://www.britannica.com/topic/Saving-Private-Ryan>

Rosenstone, R. A. (2017). *History on film/film on history* (3rd. utg.). Routledge.

Svendsen, T. O. & Aahlin, A. K. (2020, 12.12.2020). *Schindlers liste*. Store Norske Leksikon. Hentet 21.05 fra https://snl.no/Schindlers_liste

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. utg.). Gyldendal.

Udir. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (saf01-04)*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Hentet 11.05.24 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/grunnskole/>

Aavatsmark, T. (2017). *Majestetisk drama*

anmeldelse: Kongens nei [anmeldelse]. Lyd&Bilde. Hentet 21.05.2024 fra <https://www.lydogbilde.no/film/majestetisk-drama/>

8 Vedlegg

Ekskursjon til kystfort

Kunnskapsspørsmål

Hva var navnet på søstrene i skuespillet?

Når fant handlingen i skuespillet sted?

Hvem var med på å bygge Syreneset fort?

Hvorfor ble Syreneset fort bygget og hva var det en del av?

Hvordan var været på Syreneset fort og hvordan tror du det var å bo og jobbe der?

Hvorfor kunne det å bo på "landet" været en fordel?

Hva fortalte søstrene om nordmenn som gjorde motstand mot tyskerne?

Følelser og inntrykk

Hva kommer du til å huske fra ekskursjonen? Hva syntes du var interessant

Svar med to til tre setninger.

Var det noe under ekskursjonen som du syntes var morsomt eller som skapte glede?

Forklar kort med to til tre setninger.

Endret ekskursjonen synet ditt på den andre verdenskrig?

Ja

Nei

Var det noe under ekskursjonen som gjorde deg sorgfull eller alvorlig?

Forklar kort med to til tre setninger.

Beskriv kystfortet med tre setninger. Hva la du ekstra merke til?

Her er jeg opptatt av det *du* la merke til.

Klarte du å leve deg inn i skuespillet om søstrene?

Forklar hvorfor eller hvorfor ikke skuespillet fungerte.

Ville du heller hatt en ekskursjon uten skuespill?

Forklar med to til tre setninger.

Synes du ekskursjonen hjalp deg å se den andre verdenskrig i lys av de menneskene som opplevde krigen?

Jeg fikk ingen større forståelse

Jeg fikk en litt større forståelse

Jeg fikk middelsstørre forståelse

Jeg fikk litt større forståelse

Jeg fikk stor forståelse

Tror du at du kunne blitt tvunget inn i krigen slik som Herman ble tvunget?

Ja

Nei

Har du noe mer du ønsker å dele?

Generert: 2024-06-03 04:19:23.

Byvandring

Hadde du hørt om Georg Rechenberg fra før?

- Ja
- Nei

Hva husker du om Georg Rechenberg?
Utdyp med 2 til 3 setninger.

Hadde du hørt om Moritz Rabinowitz fra før?

- Ja
- Nei

Hva husker du Moritz Rabinowitz?
Utdyp med 2 til 3 setninger.

Har du vært ved snublesteinene til Moritz og Georg før?

- Ja
- Nei

Hadde du sett den gamle klesfabrikken til Rabinowitz før?

- Ja
- Nei

Visste du at bygningen var Rabinowitz gamle klesfabrikk?

- ja
- Nei

Har du sett reklameplakaten for Rabinowitz klesforretning før?

- Ja
- Nei

Har du vært ved minnesteinen til Rabinowitz før?

- Ja
- Nei

Hvorfor tror du det er satt opp en minnestein til Moritz Rabinowitz?
Forklar med 2 til 3 setninger.

Hvorfor tror du at man har lagt ut snublesteiner etter Moritz Rabinowitz og Georg Revhenberg?

Snublesteiner er de små metallplatene plassert på bakken utenfor de tidligere bostedene til Georg Rechenberg og Moritz Rabinowitz. Forklar med 2 setninger.

Under byvandringen var dere også innom et 22.juli minnesmerke. Kan du se sammenhengen med minnesmerket om 22.juli og Moritz Rabinowitz?

Beskriv kort med maks 2 til 3 setninger.

Likte du bedre å være på byvandring enn ekskursjon?
Begrunn svaret ditt med to setninger

Har du noe mer du vil si?

Generert: 2024-06-03 04:23:03.



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 996484	Vurderingstype Standard	Dato 09.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Tittel
Samfunnsfaglig utbytter av ekskursjon til kystfort

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig
Hege Roll-Hansen

Student
Simon Ødegaard

Prosjektperiode
10.01.2024 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Allmennhetens interesse (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

LOVLIG GRUNNLAG

Den planlagte behandlingen av personopplysninger er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e).

Ifølge art. 6 nr. 3 b) skal grunnlaget for slik behandling fastsettes nærmere i nasjonal rett. Personopplysningsloven § 8 stadfester at behandling av personopplysninger for arkiv-, forsknings- eller statistikkformål er i allmennhetens interesse og kan gjøres på grunnlag av art. 6 nr. 1 e).

Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1. I vår vurdering har vi lagt vekt på at det gis informasjon og deltakerne samtykker (foresatte får også informasjon og samtykker for barna). Videre er det kun alminnelige kategorier opplysninger, få personer har tilgang til opplysningene og varigheten er kort.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.sikt.no/656490cb-2199-4c85-91de-00418bb3fedd/vurdering>

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

27.05.2024, 09:50

1/2

Informasjonskriv og samtykkeskjema om forskningsprosjekt

Samfunnsfaglige utbytter av ekskursjon til kystfort

Formål

Formålet med prosjektet er å se på samfunnsfaglige utbytter elever kan få ved å være med på ekskursjon til kystfort fra okkupasjonstiden. Rundt om i Norge er det store materielle rester fra krigen og dette kan være en ressurs for skolene. Prosjektet er en mastergrad i samfunnsfag på lærerstudiet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir skrevet i regi av fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap på campus Notodden. Prosjektet er en del av et fem års nett-studie med et masterprosjekt som utgjør 45 studiepoeng.

Simon Ødegaard er studenten som gjennomfører dette prosjektet og skal være den som gjør arbeidet med datainnsamling. Hege Roll Hansen er veileder og jobber som førsteamanuensis for USN.

Hvorfor er du inkludert i studien?

Du er aktuell for denne undersøkelsen fordi du skal på ekskursjon med klassen din. For å få et inntrykk av dine tanker og meninger, vil det gjennomføres en observasjon av klassen på ekskursjon. Da kan dine og medelevers meninger, tanker og inntrykk observeres. Det betyr at jeg skal lytte og delta på ekskursjonen for å se på hva dere sitter igjen med etter denne dagen.

Hva innebærer prosjektet for deg?

Prosjektet vil benytte seg av følgende metoder for å svare på problemstillingen: Observasjon av ekskursjon, analysing av elevtekster og spørreundersøkelse på nett. Disse metodene tar sikte på å få et innblikk i hvilke utbytter du har fått fra ekskursjonen. Et eksempel på hva vi ser etter er hvordan din historiske empati blir påvirket av ekskursjonen. Det vil si hvordan du er i stand til å se historiske hendelser med øynene til de som deltok i hendelsene.

Det kan være nyttig for meg å ta opptak av det som blir sagt til senere gjengivelse. Eventuelle opptak er kun til hjelp for meg slik at jeg enklere kan være nøyaktig i ytringene som kommer frem. Opptak er mest aktuelt for tiden før og etter ekskursjonen.

Du kan protestere

Du kan når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Det vil ikke få noen negative konsekvenser for deg hvis du velger å protestere. Velger du å protestere vil du ikke bli inkludert i dette prosjektet. Det vil si at din stemme ikke vil bli med på opptak.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke dine opplysninger, det vil si din stemme på et opptak, til de formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De data som kan virke identifiserende er først og fremst båndopptak. Alle stemmer på båndopptak vil bli anonymisert slik at man ikke kan identifisere personene på stemmen. Måten stemmene vil bli anonymisert på er under transkribering vil de ulike stemmene gis falske navn. Transkribering betyr å skrive ned det som sies. Deretter vil opptaket slettes. Ingen stemme vil fremkomme i prosjektet. Kun det falske navnet, landsdel og hvilket klassetrinn klassen er i. Et eksempel på et falskt navn kan være: Kari Nordmann, Vestlandet, 9.trinn. Kun jeg Simon Ødegaard vil ha tilgang til lydopptaket og kjenne identitetene på stemmene på båndopptaket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som er Juni 2024. Frem til dette lagres alt på ekstern harddisk med kun student som har tilgang med passord og kryptering.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg fordi forskningsprosjektet er vurdert å være i allmennhetens interesse, men du har anledning til å protestere dersom du ikke ønsker å bli inkludert i prosjektet.

På oppdrag fra USN har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Du rett til:

å protestere hvis du ikke ønsker at din stemme skal bli tatt opp av båndopptaker.

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

Paal Are Solberg

Personvernombud

Paal.a.solberg@usn.no

35575053 / 91860041

Universitetet i Sørøst Norge Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora.

Hege Roll Hansen

hege.roll-hansen@usn.no

35 02 65 77 / 922 03 174

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Veileder: Hege Roll Hansen
Ødegaard

Student: Simon

Jeg har mottatt, lest og forstått informasjonen i dette skrivet om prosjektet Samfunnsfaglige utbytter ved *ekskursjon* i dette skrivet og samtykker til:

Jeg ønsker å delta i prosjektet

Underskrift:

Signatur:

Samfunnsfaglige utbytter av ekskursjon til kystfort

USN, Campus Notodden

TLF: 03.01.24

Til Rektor ved ...

Formål

Formålet med prosjektet er å se på de samfunnsfaglige utbyttene elever kan få ved å være med på ekskursjon til kystfort fra okkupasjonstiden. Det som menes med samfunnsfaglige utbytter er elevenes historiske kunnskaper og historiske empati. Rundt om i Norge er det store materielle rester fra krigen og dette kan være, og er en ressurs for skolene. Men hvor mye faglig nytte kan man få? Undersøkelsen sikter seg inn på å belyse dette. Prosjektet er en mastergrad i samfunnsfag på lærerstudiet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Simon Ødegaard sammen med Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlige for prosjektet. Veileder

Oppgaven blir skrevet i regi av fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap på campus Notodden.

Studiet er et femårs nett-studie med avsluttende masterprosjekt som utgjør 45 studiepoeng.

Simon Ødegaard er studenten som har ansvaret for denne oppgaven og skal være den som gjør arbeidet med datainnsamling. Hege Roll Hansen er min veileder og jobber for USN.

Hvorfor er klasse 9a til inkludert i studien?

9a er aktuell for denne undersøkelsen fordi 9a skal på ekskursjon for å lære om den andre verdenskrig og okkupasjonen av Norge. Det historiske stedet 9a skal til er et kystfort som eksisterer i store deler av Norge.

Etikk og validitet

Oppgaven er godkjent av SIKT. SIKT er kunnskapssektorens tjenesteleverandør og er et norsk forvaltningsorgan som kvalitetssjekker prosjekter før de kan godkjennes og gjennomføres. SIKT sørger blant annet for at forsvarlig håndtering av data og personopplysninger.

Hva innebærer prosjektet for 9a?

Prosjektet vil benytte seg av følgende metoder for å svare på problemstillingen:

observasjon av ekskursjon
analysering av elevtekster
spørreundersøkelse på nett

Disse metodene tar sikte på å få et innblikk i hvilke utbytter 9a har fått fra ekskursjonen. Et eksempel på hva vi ser etter er historiske kunnskaper 9a sitter igjen med. Et annet eksempel blir å se på hvordan 9a sin historiske empati har utviklet seg etter ekskursjonen. Det vil si hvordan 9a er i stand til å se fortiden fra de menneskene som deltok sitt perspektiv.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om 9a til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De data som kan virke identifiserende er først og fremst båndopptak. Båndopptak skal

kun fungere som hjelp for å huske samtalene og vil etter transkribering bli slettet. Alle stemmer på båndopptak vil bli anonymisert slik at man ikke kan identifisere personene på stemmen. Måten stemmene vil bli anonymisert på er ved at det gis et falskt navn for stemmen og at det som blir sagt transkriberes skriftlig og opptaket slettes. Ingen stemme vil fremkomme i oppgaven kun det falske navnet og hvilket klassetrinn vedkommende går i. Kun student vil ha tilgang til båndopptaket og kjenne identitetene på stemmene på båndopptaket.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes/destrueres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent. Dette vil skje i starten av Juni 2024. Alle personidentifiserende data som samles inn slettes og alle opptak slettes også. Frem til dette lagres alt på ekstern harddisk med passordtilgang og hvor kun studenten har passord. Igjen alle opplysninger vil bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om 9a?

Prosjektet er vurdert til å være i allmenhetens interesse av SIKT. Det betyr at jeg ikke skal bruke opplysninger som navn, kjønn, seksualitet, religion eller andre særlig sensitive opplysninger. Kun hvilket trinn, landsdel og erfaringene deres fra ekskursjonen er nyttig for min ekskursjon. Jeg som student kommer til å kjenne identiteten til elevene som deltar.

På oppdrag fra USN har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs

personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge noen i 9a ikke ønsker å delta:

vil jeg ikke inkludere dem i observasjonen og utelukke dem fra alle betraktninger og refleksjoner.

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

Paal Are Solberg

Personvernombud

Paal.a.solberg@usn.no

35575053 / 91860041

Universitetet i Sørøst Norge Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora.

Hege Roll Hansen

hege.roll-hansen@usn.no

35 02 65 77 / 922 03 174

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Veileder: Hege Roll Hansen

Student: Simon Ødegaard

MANUS: SYRENESET FORT 2023

En ide: Hvem er vi? To lokale kvinner som har opplevd krigen og byggingen av fortet på Syre. Tyskerne har begynt å forlate fortet, men vi har ikke sett vår gode venn, den unge soldaten Herman, i noen av troppene. Hvor er han? Har noe skjedd? Er han fortsatt oppe på fortet?

Kort introduksjon:

Velkommen til Syreneset fort. Her skal dere få være med på en annerledes historietime. Det ska handla om 2. Verdenskrig. Vi vil at dere blir med oss på en lek der vi ser for oss at vi alle reiser tilbake i tid til de første fredsdagene rundt 8. Mai 1945. Me dele dåke i 2, så då kan denna gruppå bli med der, mens me andre vente her.

Da 2. verdenskrig gikk mot slutten var over 350 tusen tyskere stasjonert i Norge, over hele landet. Rundt 50 soldater var stasjonert og bodde her på Syreneset fort.

FORTELLINGER FRA SYRE

1. Krigen er over:

Eg hette Haldis/Kristine og eg bur her nere på Syre i barndomshjemmet mitt samen med syster mi, 5 ungar/ ungdommar tesamen. Pluss mor mi, som adle kalle Besta. Ja så det e trångt om plassen hos oss. Maen min og svogeren min e på sjøen, dei har vore ute siden før krigen begynte og så vidt me vett e de fremdeles i live. Takk og Lov!

Men nå e krigen endeligt øve. Itte fem lange år er landet vårt endelig fritt igjen. Hitler har tatt livet av seg i Tyskland. Ryktet begynte å spre seg allerede for noen uker siden. Men det tok tid før nazistane kapitulerte her i Norge. Det var viktig for dei å få på plass ein avtale som sikra tyske soldater fritt leide ut av landet. At ikkje dei tyske soldatene blei utsette for hevngrep eller arrestasjoner, men at de fekk reisa hjem i samla flokk. Kvar dag nå har me på Syre sett tyske soldater forlata det stora militæra fortet her oppe. Men me trur fremdeles der en ein del igjen, så detta fortet her oppe e heilt forbudt område. Det seies at folk som e med i motstandsbevegelsen ska komma og ta kontroll øve området, men eg vett ikkje om de er her ennå? Eg og min familie har jo heila tidå heia på og vore på lag med motstandsfolkå. Men samtidigt har me det sista året faktisk blitt kjent med ein av dei tyske soldatane som har vore stasjonert her oppe. Ja eg vett at tyskerane e fienden, men dette e altså barra ein unggut. Herman hette an og han e nettopp fylt 17 år. Me har ikkje sitt at han har vore blandt dei soldatane som har forlatt Syreneset og nå lure me sånn på ka så har skjedd med han? Eg lovte ungdommane våre at eg sko prøva å undersøka dette og nå får eg altså hjelp av dåke te det. Men detta e altså et farligt oppdrag. Det kan verr tyske soldatar her og det kan verr andre nazi-vennlige lokale folk? Me må passa på heila tidå at ingen ser oss. Følg itte meg, men verr forsiktige. Verr stille. Ikkje la **dei andra** hørre eller se oss. Kom!

2. Herman:

An Herman som me leite itte, e altså barra 17 år. Kor gamle e dåke? Ja an Herman blei altså tvungen te å bli med i Hitler sin hær når han barra va 15 år gammale. Då fekk han det enkla valget mydlå å bli skoten eller bli med i Hæren. Ka hadde dåke valgt? An Herman han ville barra bli musikar han. Orgelmusikar og organist i kjerka. Og så havne han her på Syre som soldat? Me blei kjende me han ein dag han bankte så fint på døra og spurte om han kunne få spela på orgelet i stovå våres. Ingen har spelt på det orgelet sidå han bestefar døde og u Besta tok styringå og slapp han inn. Åh du hendelse for ein kveld! Orgelet kom te live igjen og me satt samla heile familien og lytta te dei nydelige tonane. Åh for ein fantastiske ungdom han viste seg å verr, dinna Herman? Så fine tankar og veremåte. Han begynte å komma fast på besøk te oss 2-3 dagar i vekå. Og me blei barra så glad i han. Heile familien. Men nå e me altså så bekymra! Koffor sa han aldrig "ha det" te oss? Koffor har me ikkje sitt at han har reist med de andre? Kan nogen ha fått nyss i at an Herman aldrig sympatiserte med nazistane sin ideologi? Kan de ha straffa an? Kan de ha drept an? Nei ditte må me prøva å finna ut av. Me må prøva å snika oss opp i fortet og undersøka.

3. Læreraksjonen:

Då tyskarane kom april 1940, tok de mången av huså våres. Allerede fyste dagen hadde de flytta inn i bedehuså, i skolane og andre større forsamlingshus. Men itte kvart la de og beslag på privat-hus som låg strategisk te eller som va spesielt flotte eller nye. Familiane som budde der måtte sjøl finna seg ein nye plass å bu, så lenge krigen varte.

Det at tyskarane okkuperte skolen va jo problematisk for ungene våre. Dei ønska jo å gå på skolen. Men læraran deras åpna snart opp for at de kunne ha skole i "lerarboligen", altså i huset der han sjøl budde. For at alle sko få plass, måtte de dela opp Syre-ungane i 2 sånn at kvar gruppa fekk halve dagen kvar. Dåke syns kanskje detta med halve skoledag hørres fantastisk ut, men eg kan fortella dåke at mången av Syreungane og ungdommane sammenligne seg med dei i Skudenes og andre plasser som fekk flerne timar og flerne fag. Og Syreungane ville jo ikkje stå tebars for dei andre. Mången av elevane her har derfor lest og pugga på egenhånd for å ikkje ligga itte og verr dårligare når de eingong sko vidare på skule.

Lerarane har gjort mækje godt for oss alle i desse årå det har vore krig. Vett dåke at Hitler krevde at alle norske ungar sko lerast opp på same måten som i Tyskland? På skolane i Tyskland måtte lærarane følga ein egen undervisningsplan kor hovedmålet var å sørge for at alle ungene lerte seg å bli gode nazistar. Når ungar fra de e pittesmå kvar dag blir drillta i å tenka at det e kun ei litå gruppa av menneskeheten som har verdi, så blir de jo rett og slett hjernevaska. Og koffor ville Hitler ha det sama skoleopplegget i Norge som i Tyskland? Jo, fordi Hitler trengte at flere og flere ungdommar ville verva seg som soldatar og bli med og kjempa for han. Men når lærarane her i landet fekk beskjed om å følga den same planen for opplæring, så nekta de. 11 tusen lærarar satte seg ner vinteren 1942 og skreiv brev te Quisling sitt departement. 11 tusen heilt like brev der lærarane skreiv at detta ville de ikkje

verr med på. Og ka gjorde Quisling då? I mars 1942 fekk alle lensmannskontorer øve heila landet ordre om å arrestera alle dei 11 tusen lærarane som hadde protestert. Og arresterte blei de. Ja, faktisk ikkje her da, for Lensmannen i Skudenes han nekta han og. Han pakte istedet pyjamas og tannkost og reiste te Stavanger og sa at de fekk arrestera han istedet. Men 11 tusen lærarar blei altså arresterte. Og vett dåke ka så skjedde då? Då blei mødrene sinte. Og ungane. Og ungdommar. Og utruligt mången vanlige folk gjorde seg modige og protesterte rett imot Quisling og desse nazistane som de ellers va så redde for. Så te slutt måtte Quisling gi seg. Lærarane blei friggitt fra fengslene og fekk gå tebars te jobbane sine og lera ungane det dei meinte va viktig og rett. Og det at Quisling måtte gi seg blei sitt på som et stort nederlag for Hitler si makt her i Norge. Motstandskampen blei ikkje mindre itte ditte, det kan eg lova dåke. Norske lærarar va verkeliggen store heltar unda krigen!

4. Rasjoning og varemangel:

Det gjekk barra nogen få dagar itte at krigen va starta, så begynte det å bli tomt i butikkyllene for mange varer. For å sikre at dei få varene som fantes ikkje barra blei kjypt opp av nogen få, men blei fordelte mydlå alle, innførte styresmaktene noge som kalles rasjoning. For å få kjøpa ein vare på butikken måtte du då ikkje barra ha penger, men du måtte òg legga fram et kort på akkurat denna varen. Sukker, kaffi og matmjøl blei rasjonert heilt tidligt. Seinare følgde alle importerte matvarer og dessutan brød, feitt, kjøtt, egg og alle melkeprodukt. Her på Syre va me heldige som budde landligt te, sånn at me kunne dyrka ett kvart i hagen. Dessuten har me jo flerne smågårdar i nærheten der me kunne få tak i melk og poteter. Og så bur me jo rett me sjøen, så fisk gjekk det an å få tak i. Særligt sild va fast som middagsrett flerne dagar i vekå. Det versta va når me ikkje lenger fekk tak i smør te å steika sildå i. Då måtte me bruka tran. Se for dåke sild stekt i tran. Hadde dåke spist det? Den luktå der e ikkje noge særligt kan eg lova dåke. De fleste her på Syre hadde kaniner i hagen. Då va det ungane sin jobb å fora de med gras og kaninblader og holda buret reint. Dette va ikkje kosekaniner altså. Neida, me avla på de og slakta de ittekvart. Men på den måten sikra me oss kjøttmiddager om søndagen.

Et aent bidrag som va ungane sitt ansvar va og henta måkeegg fra redene om våren. Då gjaldt det at de lot ett og to egg ligga igjen i kvart reir sånn at måkene ikkje blei heilt utrydda. I mangel av hønsaegg spiste me måkeeggå. Ungane fanga og måkeungar som de mata te de blei store og kunne slaktas. Og bærplukking både i hagar og i heiene va noge ungane måtte sørge for. Eg vett ikkje kor møyje ansvar dåke tar gjønå året for å skaffa familien mat på bordet?

Ganske tidligt blei det og rasjoning på kler og sko. Om skonå dine va utslitte eller for små så fekk du ikkje nye om ikkje du hadde et skokort tilgjengeligt. Tenk dåke kor fort ungane og ungdommane vokse i beinå. Ja kor ofta får dåke sjøl nye sko og kor mange par har dåke hima? Men folk har vore kreative. Det va dei som blei leie av å barra gå i alt gammalt og slete. Vett dåkker, då va det dei som ordna seg både buksa, vest og sko av papir. Ja papir. Ganske så snedne såg nåken av antrekkå ut. Men dåke kan vel tenka dåke problemet kvar gång det kom regn?

Ein aen måte å nytta det ein hadde på va å sy om kler. Ein frakk itte an far blei te 2 små kåper te ungene. Mangla me tråd rekte me gjerna opp gamle broderier. Uff, nåken gånger gjorde det litt vondt å tenka på hu bestemor eller tante som hadde brukt evigheter på dei fine broderiene. Og så satt eg der og barra rekte alt opp igjen. Gamle genserar kunne og bli rekte opp og strikka på nytt. Me som ikkje har gård me sauer sjøl, har sendt ungene ut i skog og mark for å henta ull på greiner og nettinggjerder. Itte timavis med sanking kunne det gjerna bli nok te ein ullhaug som me kunne vaska, karda, spinna og så strikka hua, skjert og votter av.

Det skjedde jo nåken gonger at fly blei skåtna ner i nærheten sånn at piloten måtte kasta seg ut i fallskjerm. Heldige dei folkå då så fant den kvite fallskjermen. Av detta silkestoffet kunne folk sy seg konfirmasjonskjolar og brudekjolar.

Radaren

Rett itte julen i 1943 blei det plutselig stor aktivitet oppe på den høgaste toppen på Syre. Adle i bygdå kunne se at de holdt på å bygga noge nytt og stort der oppe. Ryktet fortalte at det tyskarane holdt på å bygga va ein avanserte lyttestasjon. Når radaren va ferdige ville tyskarane kunna få med seg alt som blei sagt på Syre, både innendørs og utendørs. Me blei jo livredde for dette herande. Alle visste at sa du noge tyskerane ikkje likte, kunne du bli arresterte. Det blei holdt egne bønnemøter på Bedehuset for å be Gud gripa inn mot detta skumle greiene. Og tru det eller ei, men rett før de va ferdige kom det ein dag ein plutselig virvelvind så blåste ner heile konstruksjonen. Og då kan dåke tru det va mången så blei letta og glad. Det kom både takkebønner og gledesårer. Møje seinare fekk me veta at dette va barra va ein radar som sko brukas te å varsla om fiendtlige fartøyer.

Nazistisk ideologi

Hitler fekk maktå i Tyskland allerede i 1933 og han va ein leidar som virka voldsomt øvebevisande på folk og som fort fekk veldigt mången tilhengarar. Det tyska folket var svert fattige etter 1. Verdenskrig og Hitler lovte at nå sko alle få arbeid, mat og møje bedre kår. Folk flest fekk stor tillit te sin nye leidar med alle de gode løftene. Hitler fortalte at tyskerane hørte te den ariske rase, som var øvelegen alle andre rasar.

Jødane derimot, dei tehrte den mest underlegne rasen som sto bak all ondskap og elendighet i heile verden, og 1. verdenskrig. Hitler klarte å plante ideen blant sine tilhengere om at dersom den ariske rasen sko klara å oppnå den øvelegne plassen som dei fortjente, så måtte motstandarane, dei ekle undermålerne, jødane, bekjempas og utryddas.

Den nazistiske politikken blei sakte men sikkert og gradvis innført. Fyst blei Jødane forhindret fra å ha bestemte jobbar. Så blei jødiske butikkar boikottet og rasert. Deritte blei alle jødar tvungne te å gå rundt med ei jødestjerna utpå klernå. Og til sist blei de sendt til nazistane sine fangeleirar kor de systematisk ble drepne i hopetall. Detta skjedde øve heila Europa.

Tesammen blei mer enn seks millioner jødar myrda unda 2. verdenskrig. 773 av desse blei sendt ut fra Norge av det norske politi.

Hitler og nazistane gjekk og inn for å utrydda andre grupper som de ansåg som mindreverdige, som feks sigøynarar, homofile og psykisk utviklingshemma.

7. Syreneset fort:

Byggingen av bunkersanlegget på Syreneset fort skulle være en del av det som Hitler kalte "Atlantehavsvollen". Planen var å bygge slike militære fort langs hele kysten, fra Finnmark i nord til Spania i sør. Slik ville Hitler forsvare Europa mot en alliert invasjon, altså fra England og USA. Tyskerne begynte å bygge alle disse bunkersanleggene selv, men etter hvert som de tok millioner av Krigsfanger på Østfronten i Russland, ble mange av fangene satt i tvangsarbeid for å bygge anleggene.

8.

Syreneset fort var ein del av artillerigruppå Karmøy-Syd, sammen med Skudenes, Bokn og Ferkingstad. Her var de utstyrt med fem russiske feltkanoner som kunne rekka nesten 21 000 meter. De hadde òg to tårnkanoner som dekkja innløpet til Skudeneshavn. Herfrå Syre kan ein sjå til Kvitsøy i sør og til Utsira i nord.

Haldis og Kristine forteller de samme historiene. En historie for hver bunker. Begge legger opp til at "vi er på de godes lag. Men pass dere for *de andre*". Underveis i løypa finner den ene gruppa et skrin og den andre en nøkkel. Når Haldis og Kristine møtes igjen finner de ut at de begge har lett etter Herman. De er ute i samme ærend. Begge er på "de godes lag" og begge er *de andre*.

I Skrinet ligger et brev fra Herman.

Byvandring undervisningsopplegg

PÅ VANDRING I HAUGESUND

1 Byparken +
9A Start 9A og 9E

2 Snublestein utenfor hus til Georg Rechenberg

3 Rabinowitz fabrikken

4 Skattkammeret Haraldsgata 192

5 Gågate nordende
9C + Start 9C

6 Snublestein Her sto Rabinowitz sin bolig

9B Bibliotekpark, Start 9b og 9F

7 skuespiller steiner

9 Se fasade Markedet, se retning blå pil

8 Gågate sørende

10 21.juli monument

8 Gågate sørende

9D Rådhuspark, Start 9D

11 Rabinowitz vegg reklame
Se fra nede i bakken ned mot scene i retning blå pil

12 Utkikk vestover ved politi hus
Se forbi politihus i retning blå pil

13 Park m /Rabinowitz monument

Compass rose: nord, sør, øst, vest

Startoppmøte





Byparken **9A og 9E** **oppmøte 09.00**



Bibliotekparken **9b og 9F** **oppmøte 09.00**



Bytunet, start gågate **9C** **oppmøte 09.00**



Rådhusparken **9D** **oppmøte 09.00**

Oppgaver

NAVN: _____ Klasse: _____

- 1 Byparken.

Hva er tegnet i taket inne i paviljongen? Svar: _____



- 2 Snublestein til Georg Rechenberg , Øvregata 193

Hvilket år ble Georg sendt til konsentrasjonsleir? Svar: _____

snublestein



- 3 Fabrikken til Rabinowitz

Hvor mange vinduer er det i 2. etasje vendt mot Karmsundgata?

Svar: _____

2 etg



- 4 Hvor lenge har Skattkammeret åpent på onsdag? (Se på dør)

Svar: _____



- 5 ← 8 Gågata (Haraldsgata)

Tell antall benker.
Tell antall skulpturer av dyr.
Tell antall store reklame spots.
Tell antall engelske telefonbokser.

UTFØR REGNESTYKKET:

Kun i gågata Haraldsgata, ikke sidegater
Ta med de som står i sirkel i Steinparken



Viser 2 benker!

Steinparken



Antall benker – antall dyr + antall reklame spots + antall engelske telefonbokser

_____ - _____ + _____ + _____ = _____

- 6 Hvilken dato ble Moritz Rabinowitz drept i konsentrasjonleir?

Svar: _____



Egon restaurant

Snublestein

Moritz Rabinowitz

- 7 Haugesund Walk of Fame. Steiner med skuespillernavn

Det ligger 18 slike granittsteiner samlet i gågata.

Hva heter de to skuespillerene til fornavn som har etternavn **Torp** og **Joner**

Svar: De heter _____ D. Torp og _____ Joner.



- 9 Fasade til Markedet. Stå i gågate og se opp sidegate mot Markedet.



Hvor mange glassruter
kan du telle på den øverste delen
markert med rødt rundt?

Svar: _____

- 10 21.juli minnesmerket (rett sør for Rådhuset)

Hvem har skrevet diktet som er risset inn i steinen?

Svar: _____



- 11 Rabinowitz veggklame (gå ned bakken mot utescene sør for hotellet. Se sørover.)

Hva står skrevet der rødt markering er på veggmaleri?

Svar: _____



- 12 Utkikk vestover ved Politihuset

Hva heter øya du ser i vest?

Svar: _____



Navn på øy

- 13 Rabinowitz minnesmerke i liten park

Les inskripsjon.

Hva var det Rabinowitz hadde forstått var viktig?

Svar: Han forstod _____

_____.



FASIT til oppgaver

1 Tre hvite fugler flyr sammen i taket



2 G. Rechenberg ble deportert i 1942



3 13 store + 1 lite rundt + 1 til = 14 vinduer



4 Skattkammeret, onsdag til 15.30

ÅPNINGSTIDER	
MANDAG:	18.00-20.00
TIRSDAG:	18.00-20.00
ONSDAG:	10.00-15.30
TORSDAG:	18.00-20.00
FREDAG:	18.00-14.00
LØRDAG:	STENGT
SØNDAG:	STENGT

5 → 8 Regneoppgave Haraldsgata

Dyre statuer: Gaupe, Rådyr, Ulv, Bjørn og Geit = 5

Benker : 41 i gågate + 9 i Steinparken = 50

Reklame spots : 5 Telefonkiosk : 1

$$50 \text{ benker} - 5 \text{ dyr} + 5 \text{ reklame spots} + 1 \text{ telefonkiosk} = 51$$

6 M. Rabinowitz ble drept 27.februar 1942



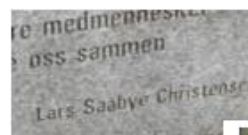
7 ANE D. Torp

KRISTOFFER Joner

9 Øvre del har 24 vindusruter



10 Diktet er skrevet av Lars Saabye Christensen



11 På veggmaleri står det: Byens største spesial- magasin.



12 Vestover ser vi øya Karmøy.

13 På steinen står det: Han forstod hva frihet og toleranse betyr for menneskeheten.



