

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

Kandidat 26

| Oppgaver | Oppgavetype | Vurdering | Status |
|---------------------------------|---------------|---------------------|--------|
| i Informasjon | Dokument | Automatisk poengsum | Lever |
| 1 Opplasting av bacheloroppgave | Filopplasting | Manuell poengsum | Lever |
| 2 Opplasting av samtykkeskjema | Filopplasting | Manuell poengsum | Lever |

GLU360 1 Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave

| | | | |
|-----------------|------------------|-----------------------------|------------------|
| Emnekode | GLU360 | PDF opprettet | 16.08.2016 12:34 |
| Vurderingsform | GLU360 | Opprettet av | Hilde Lyster |
| Starttidspunkt: | 11.05.2016 08:45 | Antall sider | 39 |
| Sluttidspunkt: | 30.05.2016 13:45 | Oppgaver inkludert | Ja |
| Sensurfrist | 201606200000 | Skriv ut automatisk rettede | Ja |

Seksjon 1



Informasjon

Eksamensinformasjon:

[Eksamensinformasjon for innlevering](#)

Forside:

[Framsidedmal Bachelor-mal med Nord logo](#)

Samtykkeskjema:

[Samtykke til Nord universitets' bruk av prosjekt, kandidat bachelor og masteroppgaver](#)

Opplasting av bacheloroppgave

Opplasting bacheloroppgave

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

| | |
|----------------|------------------------------|
| Filnavn | 5225992_cand-5715732_5224938 |
| Filtype | pdf |
| Filstørrelse | 438.749 KB |
| Opplastingstid | 30.05.2016 11:28:46 |



Neste side
Besvarelse
vedlagt

BACHELOROPPGAVE

Emnekode: GLU360

Navn: Ruth Kvisterø Moe

Demokratiopplæring gjennom historieundervisning

Hvordan fremme demokratiske egenskaper hos elever på ungdomstrinnet, gjennom å fokusere på gråsonene i historien om Andre verdenskrig?

Education in democracy through historylessons

How to promote democratic qualities in students in middle school, through focusing on the grey areas in the history of World War 2?

Dato: 30. Mai 2016

Totalt antall sider: 31

i. Forord

Å skrive denne bacheloroppgaven har vært en krevende men lærerik prosess. Med vane for å tenke mer enn hodet klarer å sortere, har den største utfordringen vært å holde fokus på oppgavens kjerne. Jeg har alltid hatt et sterkt engasjement for historiefaget, samt demokratiets grunnprinsipper, og den rettferdigheten det representerer. Å holde seg innenfor faste rammer, og lengdebegrensning har derfor til dels vært en prøvelse. En venn sa at løsningen ofte er ”*To kill your darlings*”, og det var nettopp dette jeg måtte gjøre. Jeg måtte fokusere på ett av mange tema jeg brant for, og prøve så godt jeg kunne å ikke fargelegge utenfor strekene. Jeg håper oppgaven min bærer preg av dette, da overengasjement ofte kan være både min styrke og min svakhet.

Det har vært en prøvelse å holde oppgavens stemme objektiv, og begrense mine ytringer uten faglig støtte. Søken etter relevant faglitteratur som støtter min grunnidé har vært krevende, da grunntanken min ligger i et nisjelandskap av tema. Dette har likevel åpnet opp en ny verden av litteratur for meg, som jeg nødvendigvis ikke hadde oppdaget uten denne oppgaven. Jeg har lært mye om både didaktikk, historie og demokratiopplæring, som jeg gleder meg til å bruke i egen undervisning etter endt utdanning.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, Trond Risto Nilssen, for å både ha vært en inspirasjon og et faglig forbilde gjennom tre år som foreleser i samfunnsfag, og for å ha vært en støttende og tålmodig rådgiver i bachelorprosessen. Jeg vil takke mine tre gode venner Guro Berge, Christian Hesjedal Bratli og Kristin Chruicshank for hjelp med korrekturlesing, faglige diskusjoner, og ikke minst for å ha holdt motivasjonen og humøret mitt oppe gjennom en stressende sluttspurt. Sist men ikke minst vil jeg takke min kjære farmor, som alltid har vært mitt store forbilde, og som alltid klarer å se godhet i alle mennesker.

Levanger 30.05.2016

Ruth Kvisterø Moe

i.i. Sammendrag

Demokratiopplæring har fått en større og viktigere plass i skolen, og fokuserer på hvordan man kan utdanne demokratiske borgere. Like viktig som å undervise om landet vårt som et fungerende demokrati, er det å lære elevene hvordan de kan tenke og handle demokratisk. Å benytte en annen kontekst enn politikk og samfunnslære, kan elevene lære seg å tenke kritisk og reflektert gjennom å se nettopp kritisk og reflektert på allerede kjente elementer i historiefaget.

I denne bacheloroppgaven har hovedmålet mitt vært å finne relevant faglitteratur om Andre verdenskrig og om demokratiopplæring, som sammen vil støtte min idé om en tverrfaglig demokratiundervisning. Jeg har sett på hvordan historie blir tolket og presentert, og hvordan jeg oppfatter at enkelte deler av historien blir svartmalt uten å ta hensyn til de mange gråsonene. I tillegg har jeg sett på hvordan demokratiopplæring fungerer i skolen i dag, og hva som gjør den så viktig, samt hvordan den kan kombineres med undervisning om Andre verdenskrig.

Jeg har fokusert på å presentere historier som går utenfor det norske konsensusnarrativet, og som åpner for nye tolkninger og vinklinger av historien. Jeg har valgt å bruke en personlig vri som utgangspunkt, hvor jeg lar min farmors opplevelser under Andre verdenskrig legge veien for min egen historietolkning. Jeg har balansert forsiktig i et ømfintlig terreng mellom respekt og kritisk historietolkning, for å finne grånyansene i noe av tidenes mest grusomme kriger. Formålet mitt har ikke vært å søke etter ukjente historier om krigens gjerningsmenn, men å se på de mange sidene ethvert narrativ faktisk har. Dette for så å bruke disse historiene til å fremme demokratiske egenskaper som refleksjon og nyansering hos elever på ungdomstrinnet.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| i. Forord | 1 |
| i.i. Sammendrag | 2 |
| 2.0 Innledning..... | 5 |
| 3.0. Begrensing og problemstilling | 5 |
| 3.1. Begrensing | 5 |
| 3.2. Problemstilling..... | 5 |
| 4.0 Metode..... | 6 |
| 5.0 Prolog | 6 |
| 5.1. Farmors historie | 6 |
| 6.0. Historietolkning | 8 |
| 6.1. Samspill mellom tyske soldater og nordmenn..... | 8 |
| 6.2. Målet med undervisningen..... | 9 |
| 6.3. Samfunnsfag i Kunnskapsløftet | 10 |
| 6.4. Andre verdenskrig i svart-hvitt..... | 10 |
| 6.5. Faktafokus i historien..... | 11 |
| 7.0. Demokratiopplæring..... | 12 |
| 7.1. Forskning på demokratiopplæring | 12 |
| 7.2. Dagens demokratiopplæring i skolen..... | 13 |
| 7.3. Behovet for demokratiopplæring | 14 |
| 7.4. Lærebøkernes fokus | 15 |
| 8.0. Historier vi kjenner og ikke kjenner..... | 16 |
| 8.1. Hitlers tilhengere..... | 16 |
| 8.2. Tyskere med og uten kunnskap..... | 17 |
| 8.3. Oscar Schindler – Den synlige helten..... | 17 |
| 9.0. Gjerningsmenn | 18 |
| 9.1. Fantes det flere som Oscar Schindler?..... | 18 |
| 9.2. Årsak til handling..... | 18 |
| 9.3. ”Vanlige mennesker” | 19 |
| 10.0. Mellomspill | 21 |
| 10.1. Farmors 9. April 1940..... | 21 |
| 11.0. Historiefaget | 22 |
| 11.1. Historiefagets oppgave..... | 22 |

| | |
|---|-----------|
| 11.2. Respektens balansegang..... | 22 |
| 12.0. Historie som demokratiopplæring..... | 23 |
| 12.1. utfordringer med undervisningen..... | 23 |
| 12.2. Demokratisk dialog..... | 25 |
| 12.3. Undervisningsmetoden | 25 |
| 12.4. Holdninger og verdier | 26 |
| 13.0. Avslutning..... | 27 |
| 13.1. Farmors 8. Mai 1945..... | 27 |

2.0 Innledning

Jeg var ikke gammel første gang farmor fortalte meg historier fra krigen – om tyskere som kom hjem til familien på besøk. Selv om jeg ikke sa noe da, kjente jeg alltid på en skamfull frykt ved tanken på å ha tyske soldater inne i stua. Det var krig, og tyskerne var fienden, så hvordan kunne man ikke være redd? Etter hvert som jeg ble eldre ble jeg aldri lei av å høre historiene om farmors barndom, og de fem årene av ungdomstiden hun tilbrakte under tysk okkupasjon. Heldigvis endret jeg forståelsen av situasjonen, og kjente mer på sympatien farmor viste når hun fortalte om triste og slitne tyske soldater, som ble beordret til å reise fra kone og barn, hus og hjem, for så å marsjere rundt i et fremmed land til skrekk og fortvilelse for innbyggerne. Jeg begynte etter hvert å skjønne at det å være tysk ikke nødvendigvis var det samme som det å være nazist. - Verden var ikke svart-hvit, men full av gråsoner.

3.0. Begrensing og problemstilling

3.1. Begrensing

Jeg vil oppnå en forståelse av ulike narrativ rundt andre verdenskrig som utfordrer det norske konsensusnarrativet, som jeg videre vil basere en demokratiopplæring på. Det ideelle for denne ideen hadde vært å foreta en mer dyptgående analyse av dagens historie-undervisning, samt lærebøkene i samme fag. Dette for så å drøfte frem et alternativt fokus med grobunn i min nåværende problemstilling. Men som konsekvens av de rammer for en bacheloroppgave og begrensninger på tekstmengde, har jeg valgt å holde fokuset på en undervisningsmetode uten noe sammenligningsgrunnlag, men med inspirasjon fra egne tanker og refleksjoner samt relevant faglitteratur. Jeg kommer altså ikke til studere hvordan andre kilder og narrativ er formidlet og fortolket, men drøfte min egen tolkning og formidling av et konsensusnarrativ. Her vil jeg da holde fokus på gråsonene i historien, og viderefører dette i en alternativ undervisning hvor målet er at elevene lærer seg å reflektere over sin egen fortolkning av historien. Jeg kommer ikke til å legge frem noe forslag til en detaljert undervisningsplan, men heller se på de ulike tilnærmingene til en kombinert historie- og demokratiundervisning.

3.2. Problemstilling

Hvordan kan jeg gjennom en historieundervisning med temaet Andre verdenskrig, fremme demokratiske verdier hos elevene ved at de lærer seg å reflektere omkring gråsonene i et allerede kjente historienarrativ?

4.0 Metode

Jeg kjenner det er en smule problematisk å kalle dette avsnittet for ”metode” da føler det blir en litt for statisk betegnelse på arbeidsprosessen min med denne oppgaven. Jeg har hatt et litteraturstudie og brukt det som går under definisjonen kvalitativt studie, altså en datainnsamlingsmetode for ord og tekster (Postholm & Jacobsen 2014 s.41). Jeg synes det er litt vanskelig å definere studiet som enten deduktivt eller induktivt, da jeg føler jeg havner litt midt i mellom. Jeg har brukt en induktiv metode, hvor jeg lar faglitteratur være med å styre mitt arbeid, samtidig som jeg har brukt en deduktiv metode som har lagt føringer for hva jeg skal se etter i litteraturforskningen (Postholm & Jacobsen 2014 s.40). Det blir nok derfor mest riktig å si at jeg har hatt en pragmatisk tilnærming til studiet, hvor det har vært en interaksjon mellom det induktive og det deduktive.

Litteraturstudiet har vært en krevende metode, da fraværet av egen empiri har gjort at alle svar på spørsmål måtte drøftes uten noen direkte fast konklusjon. Uten et sammenligningsgrunnlag eller et undersøkelsesresultat, har løsningene på problemstillinger underveis vært generell og lite håndfast. Jeg vil absolutt tro at undersøkelser og observasjoner av samfunnsfag- og historieundervisning kunne har gitt svaret på mange spørsmål jeg stiller underveis i oppgaven. Men det viktigste spørsmålet om hvorvidt elever har blitt mer reflektert og demokratisk av undervisningen, ville jeg nok ikke fått svar på uansett tidsbegrensninger. Dette med tanke på at menneskelige holdninger ikke kan måles i tall og verdier.

Jeg har valgt å gå bort i fra den klassiske IMRAD-metoden (HiNT 2013), hvor man presenterer teori i første del av oppgaven for så å samle drøfting i siste del. For å få mest flyt og sammenheng i oppgaven har jeg valgt å drøfte etter hvert som jeg presenterer ulike elementer og problemstillinger. Jeg har delvis konkludert underveis i tråd med drøftingen, men har likevel en avslutning til slutt i oppgaven, hvor jeg prøver å svare på problemstillinga mi i korte trekk.

5.0 Prolog

5.1. Farmors historie

Det var ofte soldater innom, og alle var like snille og vennlige. Det var spesielt to tyske soldater som etter hvert ble godt kjent med farmor og hennes familie. De hadde hørt at det sto et orgel i stua, og kom første gangen for å spørre om de kunne få spille på det. Begge spilte de

instrumenter, og den ene var musiker av yrke, og spilte fiolin hjemme i Tyskland. Farmor forteller med paradoksal nostalgi og lengsel i stemmen at *"Aldri før eller siden har det blitt spilt så mye vakker musikk hjemme på gården som under krigen"* (Inger Moe 2016). Min farmor og hennes søster, som for alle hele livet har vært kjent som "tante", sang med når soldatene spilte, og oldeforeldrene mine "mor & far" passet på at det ble servert kaffe med noe til. Flere kvelder ble det holdt slike små intime konserter hjemme i Bjørnsetgården, av to tyske menn som heller ville utøve musikken sin uansett arena, enn å patruljere rundt i et kaldt fremmed land til mer frykt enn glede for alle de møtte på. Farmor beskriver organisten med en litt sympatisk yndighet, og sier at han så ut som alt annet enn en soldat, og mente at en så liten og *"pinglete"* kropp ikke kunne fungere som soldat i noen som helst krig. *"Han kunne ikke kneppa hodet av ei høne engang om han fikk beskjed om det"* (Inger Moe 2016). Farmor og tante minnet tyskerne om sine egne barn hjemme i Tyskland, som de hadde med bilder av og viste frem. Det var der de ville være, hjemme hos sine kjære, ikke i et Norge okkupert av en fanatisk nazist de delte verken visjoner eller tankegang med. Flere soldater fikk reise hjem til Tyskland på permisjon, og når de kom tilbake fikk farmor og tante flere gaver av dem, som takk for den unike gjestfriheten og tilliten de hadde til disse fiendens fotsoldater. Notehefter og smykker fra Tyskland var noe av det de hadde med hjemmefra til jentene i Bjørnsetgården i Klinga, også et sølvkors, som farmor nå har gitt til meg. *"Nei de var ikke farlige de soldatene som var her, langt i fra!"* (Inger Moe 2016). forteller farmor bestemt.

Den eneste gangen farmor virkelig hadde vært redd tyske soldater var etter en ungdomssamling lenger ut i bygda, og det hadde vært passkontroll. Hun hadde glemt passet sitt hjemme, og ble tatt med inn i et bolighus som tyskerne hadde som kontrollbase. Hun var blitt 15 år, og var vettskremt av tanken på hva de skulle gjøre med henne inne i huset, da det gikk rykter om norske jenter som hadde blitt voldtatt av tyske soldater. Med det samme hun gikk inn døra og så de andre soldatene, klarte hun ikke å holde frykten tilbake, og den kom ut i redselsfull gråt. Likevel gråt hun ikke lenge før soldatene lot den stakkars femtenåringen gå. De var redelige nok til å forstå at hennes største forseelse rett og slett bare var glemsel, og klarte ikke se den stakkars lille jenta lide av frykt og gråt.

"Jeg tror ikke det var mye voldtekter i området her, det var i hvert fall ikke mye snakk om det. Jeg tror ikke det var noen av soldatene som var glad for å være ut i krig. Det tror jeg ikke noen er i dag heller" (Inger Moe, Telefon. 29.03.2016).

6.0. Historietolkning

6.1. Samspill mellom tyske soldater og nordmenn

Jeg måtte bli en del eldre før jeg kunne sette farmors fortellinger i en kontekst, og reflektere over underskuddet av slik vinkling på verdenskrigshistorien. I undervisningen jeg fikk om temaet i grunnskolen, var slike historier og fremstillinger av okkupantenes side en heller sjelden opplevelse. Det ble fortalt om ”tyskertøser” og hvordan de fikk håret avklipt og stengt inne på 17. Mai bak blendingsgardiner, men det var aldri noe fokus på hvorvidt en slik behandling av egne, teknisk sett, uskyldige landsmenn, var legitim eller ikke. Det finnes faktisk flere eksempler på samkvem mellom nordmenn og tyskere under krigen, og da flere enn de kjærlighetsforhold som produserte tilnavn som ”tyskertøs”, og de som drev med ”stripet” arbeid og dro økonomisk utbytte av okkupasjonen. Den bredeste kontakten mellom norske og tyske var faktisk i det daglige samkvem. Typisk for disse fortellingene var at møtet med okkupasjonsmakten var et møte med den individuelle tyskeren, gjerne han som selv tok avstand fra Hitler og nazismen – i den private samtalen. Men i havet av alle historier om NS-medlemmer, tyskertøser, landssvikere og angivere, ble de mer lystbetonte fortellingene utbalansert og delvis usynlig (Bøe 2006 s. 177-178). Historier som farmor sin, om snille og hjemmekjære tyske musikere ble forbeholdt det private rom, og kom i hvert fall aldri så langt at det nådde min skolekrets.

Som Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen skriver i sin innledning til boka *Fortiden i nåtiden* (2011 s.13), har mange elever allerede forestillinger, holdninger og kunnskap om fortiden som har blitt til før historietimen har begynt. Jeg tror at dagens elever sine bakgrunnskunnskaper ikke inkluderer de gråsonene i konsensusnarrativet om Andre verdenskrig som jeg ønsker å belyse. Det er derfor, som forfatterne videre skriver, viktig at det bør rettes mer oppmerksomhet mot samspillet mellom de forskjellige historiekontekstene om krigen som blir presentert for oss, og som påvirker vårt syn og våre holdninger som er knyttet til fortiden. Disse kontekstene kan være måten undervisning har foregått på, eller unyansert historiefremstilling fra slektninger, media og litteratur. Dette kan føre til fordommer som for eksempel at alle tyske soldater i Norge var like store tilhenger av Hitler og nazismen. Elevene bør lære seg å åpne opp for flere narrativ og tolkninger av historien. De bør lære seg å se at verden ikke er svart-hvitt, men full av gråsoner.

6.2. Målet med undervisningen

Noe av det første vi som lærerstudenter erfarer når vi kommer ut i praksis, er viktigheten av å sette opp mål for undervisningen. Alle fag og alle timer har et mål, og målene blir presentert på månedsplanen, ukeplanen og i begynnelsen av hver time. I slutten av hver time oppsummeres det om man har nådd målet. Punkt for punkt spør man elevene om de i løpet av timen har lært det de skulle lære. Spørsmålene som stilles er ”Hva har dere lært?”. Men hvor ofte svarer en lærer på spørsmålet ”Hvorfor har vi lært dette?”. Kan man i en historietime med Andre verdenskrig som tema ha som mål at elevene skal bli mer reflekterte og analytiske, og slik mer demokratiske?

Syse (2011 s.28) skriver at målet med historieforståelse i skolen er vel mer å forstå hvordan historiseringsprosessen foregår, enn å konstruere alternative narrativ rundt historiske hendelser. Da vil det i følge Syse være mulig for elevene å foreta interessante drøftinger med utgangspunkt i relativt begrenset kunnskap om en historisk hendelse. Jeg vil forsåvidt si meg enig i Syses argument om å belyse historiseringsprosessen, men mener det er like viktig å konstruere alternative narrativ rundt historiske hendelser. Samtidig syns jeg det er vanskelig å polarisere disse to retningene av historieforståelse, da historisering ser på hvordan historien blir brukt i sin historiske kontekst. Dette mener jeg kan bidra til å skape et alternativt narrativ. Slik jeg ser på det, er det evnen til å skape et alternativt narrativ som er mye av essensen i et reflektert historiesyn. Det å kunne gå bort i fra konsesusnarrativet, og åpne opp for nye sider ved historien er mye av det en historiseringsprosess går ut på. Dette kan for eksempel være det å fremstille historien om de tyske soldatene som var hjemme og spilte musikk hos farmors familie, som et alternativt narrativ. Slik jeg forstår det må man se på hvordan historiene om disse soldatene blir brukt i sin kontekst, og se på blant annet hvem det er som forteller historien om dem, når man skaper et slikt narrativ. På denne måten ser jeg disse likhetene fremfor forskjellene ved det å skape et alternativt narrativ og det å fokusere på historiseringsprosessen. Når jeg skal få elevene til å forstå historiseringsprosessen omkring Andre verdenskrig, er det vel gjerne det å se på de tidsaktuelle omstendighetene til historien som er med på å øke forståelsen av årsaker og handlinger?

Det å formidle historien med utgangspunkt i historisk tenkning betyr å bevisstgjøre slike mentale operasjoner (Lenz og Nilssen 2011 s. 24). Begrepet historiebevissthet kan forklares med at elevene må ha bestemte faktiske kunnskaper om fortiden som skal være en felles referanseramme mellom generasjonene og hjelpe med å skape samhørighet og en felles identitet. I tillegg skal det bære i seg mer vage forventninger om at historiske kunnskaper skal

bety noe for holdninger og handlinger i nåtiden (Erik Lund 2013 s. 24). Med utgangspunkt i ideen om å koble historieformidling til en pluralistisk og demokratisk kultur, er det viktig å fokusere i like stort omfang på historisk tenkning og historiebevissthet som på viten om historien. Forskjellen mellom denne tilnærmingen og en tradisjonell historisk kunnskapsformidling består i den status som begrepet historie eller historisk får. Den avgjørende mentale operasjonen her er det å skille mellom fortid og historie. Fortid oppfattes her bokstavelig som fortid, en tid som ikke lenger er, det fortidige som ikke kan oppnås igjen (Lenz & Nilssen 2011 s.16).

6.3. Samfunnsfag i Kunnskapsløftet

I kunnskapsløftet heter det at historiefaget omfatter hvordan mennesker skaper bilder av og former sin egen forståelse av fortida, og hvilken innvirkning dette har på nåtiden. Videre står det at det å stimulere til kritisk og reflektert deltakelse i samfunnet er sentrale element i hovedområdet (udir.no). Hvis målet i en historieundervisning skal være i tråd med Kunnskapsløftets beskrivelse av faget, er riktig tolkning av både konsensusnarrativet og historiseringsprosesser en absolutt nødvendighet etter mitt skjønn. Hvis historiefaget skal være med på å stimulere til kritisk og reflektert deltaking i samfunnet, vil det etter min mening være essensielt å besitte disse egenskaper innenfor historiefagets fortolkningsarbeid også. I en slik kombinasjon ser jeg nøkkelen til historiefagets betydning for demokratiopplæringen, og hvor tett disse to samfunnsfagskomponentene faktisk sitter sammen. Om samfunnsfagsdelen av læreplanen sies det at verdien av likestilling, medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjoner. Med de vinklinger av historien jeg har presentert tidligere i oppgaven, tror jeg at jeg får møtt disse to læreplanbeskrivelsene på en god måte.

6.4. Andre verdenskrig i svart-hvitt

Når det kommer til historier om Andre verdenskrig, har problemet med fortellingene om de gode nordmenn som i større eller mindre omfang hadde vært motstandsfolk, var at man trengte – og skapte – ”de andre”. Man var enten hvit eller svart, god eller ond, venn eller fiende. Som redaktørene videre skriver, at hvis det ikke fantes gråsoner var skammen over å bli plassert på feil side desto større. I dette svart-hvit-landskapet måtte folk plassere seg selv, og på hvilken side hadde man selv vært? Rettsoppgjøret etter krigen ga mer enn en dom med

tilhørende tittel, og fungerte like mye som en sosial målestokk som grenset opp landskapet for gode nordmenn og landssvikere blant allmuen (2011 s. 20).

Her kan skolen være med på å spille en avgjørende rolle i å utstyre elever med de redskaper som hjelper med å bygge fundamentet til en mer opplyst og kritisk tankegang innenfor alle slags historiske fremstillinger, og alle typer bruk av fortiden (Lenz & Nilssen 2011 s. 13). En samling av eksempler på hvordan historien om andre verdenskrig og holocaust kan angripes i en historiefremstilling som øker elevers orienteringsevne innenfor minne- og historiekultur, kan sette eleven i stand til å delta i debattene om fortiden som inngår i en levende demokratisk kultur (2011 s. 14). Det er nettopp dette jeg ønsker å oppnå ved min kombinasjon av historie- og demokratiundervisning, gjennom å angripe historien ut i fra blant annet min farmors opplevelser av en svart-hvit verden og gråsonene i verdenskrigshistorien.

Forfatterne av *Fortiden i nåtiden* ønsker å studere hvordan man har tolket krigens historier, og hvordan det videre har blitt formidlet; et fokus de kaller for ”refleksiv vending”, som de ønsker å integrere i tilnærmingen til hendelsene i historiefremstillingen i Norge. Resultatet av en refleksiv vending har vært en tendens til å revurdere de fortellinger og fortolkninger om Andre verdenskrig, som dominerte historiekulturen i hele Europa i de første tiårene etter krigens slutt. Dette berører spesielt fortellinger som var preget av en nasjonal referanseramme, og som tydelig satte klare skillelinjer mellom patrioter i kamp mot ytre og indre fiender, og tyske okkuperanter og landsforrædere (Lenz & Nilssen 2011 s. 13). Kan det at det nå har gått mange år siden krigens slutt bidra til at man i dag i større grad kan ”tillate seg” å reflektere mer i grånyansene av historiefortellingen, kontra hva man gjorde i årene rett etter krigen? Det betyr ikke at vi skal glemme det forferdelige som skjedde, men at vi i større grad kan akseptere nye måter å forstå historien på.

6.5. Faktafokus i historien

Begrepen ”virknings-” eller ”fortolkningshistorie” viser en utvikling fra utelukkende fokus på historiske fakta, til hvordan fortiden tolkes og brukes. Informasjonssamfunnet i dag utfordrer stadig lærerens kunnskapsmonopol, og lærere må derfor legitimere sin kunnskapsautoritet gjennom å være kyndig i å fortolke, analysere og reflektere rundt eventuelle innspill og bidrag. Behovet for at elevene skal pugge historiske fakta som navn og årstall kan derfor sies å til en viss grad ha ebbet ut, noe som gir nytt rom for et mer analytisk fokus på historiske tema. Forfatterne skriver at de i boka *Skolen i demokratiet* tar til ordet for

at en demokratisk lærer involverer elever i å utvikle kunnskap og dermed legge egne premisser for å forstå og analysere den verden de deltar i (Solhaug & Børhaug 2012 s. 29).

En kan altså si seg enig med forfatterne, og tenke at lærere i dag begynner å tre inn i en noe overflødig rolle i skolen. For med all verdens informasjon bare et tastetrykk unna, er elever i tenårene i dag blitt forholdsvis informasjonsmektige, og en lærer som siterer fra en 10 år gammel lærebok er plutselig blitt en utrydningstruet art. Det er dermed ikke sagt at elever får samme nyttige kunnskap av å søke opp hele pensumlista på *Google*, men at lærere må begynne å revurdere sitt repertoar i undervisningen, og begynne å se på en eventuell ny vektlegging i fagene. Et større fokus på å oppmuntre elevene til å reflektere og tolke er da et moment som burde få større plass i en revidert undervisningsplan, og da gjerne med demokratiundervisning som utgangspunkt. For å kunne gjøre dette vil jeg først se på hvordan demokratiopplæringen i skolen i dag bli bevart, og om den er tilstrekkelig.

7.0. Demokratiopplæring

7.1. Forskning på demokratiopplæring

Rolf Mikkelsen, Dag Fjeldstad og Jon Lauglo har skrevet en rapport basert på ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*) studie som kartlegger unge skoleelevers oppfatninger av skoledemokrati og medborgerskap, samt læreansvar om demokrati-relatert undervisning og skolelederes oppfatning av samme tema. Undersøkelsen som kartlegger det en i studien mener er de mest grunnleggende elementene i en demokratisk kompetanse, blir i Norge kalt for demokratisk beredskap. Begrepet bygger på et omfattende sett av kunnskaper, oppfatninger og ferdigheter, og på en orientering mot bestemte verdier og holdninger. Til sammen kan man anta at dette vil påvirke både evnen og viljen til engasjement og handling hos elever (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011 s. 5).

Holdninger defineres som en beredskapstilstand som er orientert gjennom erfaring, og som utøver en dirigerende og dynamisk innflytelse på det enkelte individs reaksjoner overfor de stimuli som holdningen omfatter, altså en mental oppfatning eller følelse om ideer, personer, objekter, situasjoner og/eller relasjoner (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2011 s. 33). En presentasjon av en historisk person kan fungere som holdnings-skapende i en undervisning, uansett fremtoning og belysning. Spørsmålet er hvilke holdninger vil man skape? Hvilke mentale oppfatninger og følelser ville Hitler og nazistene at tyskerne skulle danne seg? Hvor lett kan man selge en holdning, og er markedet åpent for det? En lærer kan

legge opp en undervisning som geleider elevene inn det landskap en selv måtte ønske, men en lærer bør ikke bruke demokratiopplæringen til å ytre egne politiske standpunkter. Mitt ønske og mål som lærer er å gjøre det nærmere stikk motsatt, i form av å presentere fakta og historie, for så å lære elevene å analysere og reflektere i en demokratisk retning. Et vesentlig ledd i en slik undervisning bør derfor være å belyse historien slik at man også ser de tidligere skyggebelagte baksidene.

7.2. Dagens demokratiopplæring i skolen

I et intervju 2010 av Stig Nøra fra forskning.no, forteller stipendiat ved Storbyprogrammet på Høgskolen i Oslo, Heidi Biseth, om den sviktende demokratiopplæringen i norsk skole (forskning.no 2010). Biseth har i tillegg til undervisningsobservasjon av objektene, dybdeintervjuet 64 lærere og rektorer på 14 ulike skoler i de skandinaviske landene om hvordan demokratiopplæringen foregår i undervisningen. Biseth sier at det mangler ikke på kunnskap og forståelse om det politiske demokratiske systemer hos lærere, men at de i liten grad reflekterer over hva demokrati faktisk betyr i hverdagen. I følge Biseth er det en utbredt holdning at man ikke trenger å snakke om hva demokrati betyr i praksis på en offentlig finansiert skole i et demokratisk land, og at i følge lærerne selv mangler de både tid og kompetanse til å drive egen undervisning i demokrati. For å møte utfordringen med tidsrammer for demokratiundervisning, vil jeg tro en kombinasjon med historiefaget vil være en løsning med dobbel gevinst. Tverrfaglighet, også med større avstand mellom fagene enn samfunnsfag og historie, mener jeg er generelt en effektiv og lærerik måte å jobbe på, og i dette tilfellet hvor tid i følge Biseth er en utfordring, er nok en kombinert undervisning den ultimate løsningen.

Videre snakker Biseth om det demokratiske sinnelaget, og at demokratiopplæringen handler om både undervisningen om den konkrete kunnskapen om demokratiet, til eksempel parlamentarisme og prosessen rundt valg, i like stor grad som å utvikle et demokratisk verdsett hos elevene. I ”riktig alder” må de lære å bli gode, demokratiske samfunnsborgere (Nøra 2010). En lærer kan selv bestemme om han/hun vil avgrense demokratiopplæringen til å bestå av utdanning av fremtidige velgere. I en slik undervisning vil læreren i hovedsak presentere de formelle reglene omkring et valg, og hva de ulike partiene står for (Solhaug & Børhaug 2012 s. 29). Som forfatterne skriver vil dette i stor grad begrense elevenes innsyn i hva et demokrati er, og gir de et svært avgrensa syn på den norske politikken ved å presentere det hele som en institusjon. I tillegg vil læreren i et slikt tilfelle bare delvis oppfylle

intensjonen i læreplanen om å fremme mer aktiv deltakelse blant elever.

Den viktigste oppgaven en lærer har i klasserommet er å formidle kunnskap til sine elever. I en undervisning om demokrati og medborgeransvar, tror jeg oppskriften på suksess er dialog og samtale på tvers av klasserommet. Her er det særs viktig for en lærer å ta tydelig lederskap, og kontrollere diskusjonen ved å åpne for refleksjoner og analyser. Jeg tror dette også er aktuelt for temaet Andre verdenskrig, og hvilke utfordringen undervisningen min kan møte, nettopp på grunn av temaets vinkling. Akkurat dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven, da jeg først vil belyse hva som sies om demokratiopplæring i skolen generelt.

7.3. Behovet for demokratiopplæring

Madsen og Biseth (2014 s. 37) diskuterer Biestas argumenter om at lærere må gjøre mer enn å undervise i pensum for å fremme et bærekraftig demokratisk samfunn. Verden endrer seg, og globaliseringsprosessen fører til svakere landegrenser og et mer kulturelt, språklig, etnisk og religiøst mangfold i mange land. Det fargerike mangfoldet byr på mange utfordringer, og det vokser stadig et behov for en utdanning som er tilpasset de eksisterende forhold for at elever skal forberedes for demokratisk deltakelse i samfunnet. Utdanning er en viktig bidragsyter for demokrati i dagens samfunn, og er et uunnværlig verktøy for de skoler hvor elever besitter stereotypiske fordommer og holdninger mot mennesker de anser annerledes enn seg selv (Madsen & Biseth 2004 s. 38). Gjennom aktiviteter og undervisning i skolen er det mulig å gripe inn og erstatte dette med mer medmenneskelige og demokratiske holdninger, verdier og atferd blant elevene, og sørge for at de utvikler en identitet som ikke bare favner eget individ og lokalmiljø. Det er nettopp gjennom utdanning en kan hjelpe elever til å tilegne seg kunnskap, holdninger og egenskaper som er grunnleggende for å delta i et samfunn som er demokratisk og rettferdig (Madsen & Biseth 2004 s. 39). I boka *Må vi snakke om demokrati* (Madsen & Biseth 2004 s. 40) forteller en lærer om sin undervisning hvor det var en katolsk/vietnamesisk elev som hadde trukket frem Muhammed-karikaturene. Læreren sammenlignet hendelsen med alle satiriske og hetsende karikaturer av paven som har blitt laget opp igjennom årene, uten at katolikkene har tatt seg så personlig nær av det. Kommentaren førte til diskusjoner mellom muslimer og katolikker i klassen og læreren deltok med å bringe menneskerettighetene på banen også. Forfatterne skriver at denne lærerens håndtering av situasjonen illustrerer hvordan pedagogisk håndverk kan gjøre historiske begivenheter relevante i nåtiden, samt bruke det som et redskap for å bemyndige elevene ved å identifisere marginalisering i samfunnet de lever i (Madsen & Biseth 2004 s. 41).

7.4. Lærebøkernes fokus

Det er synd om slike diskusjoner som nevnt ovenfor, bare kommer i fokus ved at elever selv tar opp liknende temaer. Selv om det står i læreplanen at man ”i arbeidet med samfunnsfaget står forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdier og likestilling” og at ”Faget skal stimulere til og gje erfaring med aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (udir.no), betyr det ikke nødvendigvis at pensumbøker og lærere legger opp til dette i undervisningen.

I *Underveis – Historie 9*, en samfunnsfagsbok for ungdomstrinnet av Harald Skjønberg (2007), kan man lese om Andre verdenskrig i fire av bokas ti kapitler. Det er tydelig presentert bare ett narrativ i denne læreboka, et litterært valg som Jørgen Eliassen kritiserer spesielt Cappelen sine lærebøker for. Eliassen argumenterer for en historieundervisning og en lærebok som presenterer ulike narrativ, dilemmaer og motstridende årsaksforklaringer, og sier at forfatterne villeder leseren ved kun å presentere en versjon av historien i tilfeller der det eksisterer flere versjoner som må tas på alvor (Syse 2011 s.29). Jeg stiller meg bak Eliassens tanker, og mener temaet bærer med seg viktige problemstillinger når det kommer til fagstoff for grunnskolen. Hvis de fleste lærebøker er bygget opp slik som *Underveis*, er skolene avhengig av initiativtakende lærere, som selv bygger opp pensum og undervisning uavhengig av de verktøy skolen legger til rette for. Å gå bort i fra de føringer lagt av arbeidsgiver kan absolutt være en positiv ting, og noe jeg heller forfekter enn forkaster, men i lys av den berømte tidsklemma som en rekke forskningsrapporter viser til, kan en lett forstå behovet for å følge lærerveiledninger som forenkler jobbhverdagen betraktelig (Tveita 2014).

Jeg har tidligere pekt på noen sentrale momenter knyttet til framstilling, fortolkning og bruk av fortiden, slik det kommer til syne i forskningslitteraturen. Dette er poenger jeg ønsker å se nærmere på i min gjennomgang av denne oppgaven. For hva er det elevene sitter igjen med etter en historieundervisning? Historisk læring bør gi dømmekraft, kort sagt gi evner til å betrakte en gjenstand fra ulike perspektiver, for deretter å kunne ta selvstendige, begrunnede standpunkter (Lenz & Nilssen 2011 s.16). For at dette skal være gjennomførbart, kan man se på sidene av historien som kanskje ikke så mange har kjennskap til fra før.

8.0. Historier vi kjenner og ikke kjenner

8.1. Hitlers tilhengere

Sett fra den tyske gjennomsnittsborgers side, kunne Hitlers nazisme på mange måter være en opptur for hverdagslivets ellers tunge utfordringer. Så hvorfor skulle de ikke ønske å støtte han? I biografien *Adolf Hitler – Blod og ære* (2006 s.81) skriver Knut Lindh om det tyske samfunnet som var i oppløsning, og inflasjonen som tok knekken på folket med lave lønninger og høye priser. En sterk mann som Hitler til å føre dem ut av elendigheten var akkurat det de hadde ventet på. I dagens politikk er det ofte snakk om løfter som blir gitt og brutt av politikere. Det er alltid en kampsak å snu vonde situasjoner til gode, og når de ikke klarer det kan opposisjonspartiene høste frukten av utro frø gjennom større oppslutninger på målinger. Politikere som klarer å endre samfunnet til innbyggerens fordel er vel for flere enn meg enn oppskrift på suksess om man ser kun de gode sidene. Og var det ikke nettopp det som skjedde i Tyskland i mellomkrigstida? For en familie som hadde mistet alt de eide til kreditorer og banker, med ingen utsikter for jobb, inntekt, mat for dagen og husly for natten, var oppgangen i mellomkrigstiden en velsignelse. Om de i det hele tatt visste hva nazistene sto for politisk, hadde de råd til å være for stolte til å ta de få mulighetene de fikk til å overleve? Hvordan kunne de ikke sette pris på de endringene i hjemlandet sitt som dro de opp av søla, og ga de en mulighet til å komme seg på beina igjen? Knut Lindh (2006 s.112) siterer en politirapport fra tiden Hitler jobbet med valgkampen sin i München:

”Enkelte bondekoner går med hakekorset på sine blå arbeidsforklær. Når man snakker med slike gamle koner, merker man straks at de ikke har noen anelse om det nasjonalsosialistiske partis mål og hensikter. Men de er overbevist om at alle ærlige folk i Tyskland i dag blir utnyttet, at regjeringen er udugelig og at bare nasjonalsosialistene kan være redningsmenn i denne angivelige nøden.”

Som tidligere nevnt, klarte altså Hitler å holde sine løfter, og en kan derfor forstå hvorfor massene svermet seg rundt ham, og partiet vokste uten sidestykke. Og til og med Hitler selv mente hans tilhengere var naive og uvitende, og skrev i et brev at menneskene er *”kryp som driver omkring på jorden”* og at *”den brede massen er blind og dum og vet ikke hva den gjør”* (Lindh 2006 s.112). Om folk ikke støttet nazistene aktivt av politiske årsaker, kan en altså selv tenke seg hvorvidt man støttet de av ren redsel for at forholdene skulle reverseres, og at de måtte tilbake til sitt gamle liv i fattigdom og nød.

8.2. Tyskere med og uten kunnskap

Men selvfølgelig skal man ikke devaluere alle tyskeres kunnskapsnivå og refleksjonsevner på denne tiden. I løpet av et års tid, omkring 1933, søkte nesten 60 000 tyskere, både jøder og nazimotstandere, tilflukt i andre land (Lindh 2006 s.125). Hitlers vei til makten var om enn noe kontroversiell og kompromissløs, og ved å blant annet å endre flere demokratiske grunnprinsipper i grunnloven, gikk han mot diktatortronen med stormskritt (Lindh 2006 s.122). Akademikere, politikere og den velutdannede eliten kunne nok ikke gjemme seg bak blå arbeidsforkle og informasjonsmangel, og så sikkert hva som var i ferd med å skje med Hitlers ariske fremtidsplaner. Det er ikke unaturlig at blinde tilhengere blir satt i et svært dårlig lys i forhold til denne delen av folket, og at de i ettertid lett kan få et ufortjent stempel av ondskap, som mange av de kanskje ikke var i besittelse av. Det er derfor uproblematisk å forstå at argumentene på begge sidene av historien sikkert vil stå sterke opp mot hverandre, og at en type konklusjon i en slik diskusjon kan bli en utfordring. Målet vil uansett ikke her være å finne noe løsning på et spørsmål om rett eller feil, men at elevene faktisk lærer seg å reflektere over de to ulike delene av historien, og får en innsikt i de videre historiske rammer som ligger skjult i gråsonene.

8.3. Oscar Schindler – Den synlige helten

Oscar Schindler er et kjent navn for svært mange elever på ungdomstrinnet, og den Oscar-belønnede filmen *Schindlers Liste*, har nok hatt hovedrollen som filmpensum i historieundervisningen, frem til Max Manus trolig utkonkurrerte den etter sin premiere i 2008 (imdb.com). Historien om den tyske forretningsmannen, som reddet 1200 jøder fra å bli drept av nazistene, er nesten blitt allmenn-kunnskap, og han har etter krigen nesten ukritisk blitt omtalt som helt.

Schindler meldte seg inn i NSDAP i 1939, i håp om at medlemskapet ville gi en stor økonomisk profitt. Emaljefabrikken han kjøpte var en beslaglagt jødisk eid fabrikk, og gjennom flittig bruk av kontakter og smiger fikk han overtalt tyskerne til å la ham produsere emaljegyter for militæret. Slik fikk han også holdt de 1200 jødiske tvangsarbeiderne på fabrikken i live, da argumentene hans mot deportasjon var deres uerstattelige rolle i produksjonen.

Ikke før i 1943 ble Schindlers humanitære motivasjon blitt den primære, etter SS ville at hans jødiske arbeidere skulle bo i den nyopprettede leiren Plasów, hvor forholdene var grusomme. Schindler fikk da bygd en egen leir for sine arbeidere, med menneskelige forhold

som kunne sammenlignes med paradiset i forhold til Plasów. Hans innsats for å hindre deportasjon av jøder ble større og større mot krigens slutt, og etter freden kom var han å betrakte som en slags religiøs helt blant jøder, og ble etter sin død begravet i Jerusalem, og i 1962 ble et tre plantet i hans ære på *Avenue of the Righteous* på *Yad Vashem* (yadvashem.org).

9.0. Gjerningsmenn

9.1. Fantes det flere som Oscar Schindler?

Grunnen til at jeg trekker frem historien om Oscar Schindler, er for å belyse hvordan han måtte jobbe for å kunne gjennomføre sine "ulovlige" handlinger bak tyskernes rygg. Når man snakker om tyske soldater, nazister og vakter i konsentrasjonsleirer, vil jeg tro de fleste i dag har gjort seg opp tanker om hvem de var, hvordan de var, og på hvilken side de var. Nesten ukritisk ser vi på disse som iskalde og hjerteløse monstre, og færreste vil nok være åpne for å høre deres versjon av historien. Anette H. Storeide skriver i sin artikkel om tidsvitner som historieformidlere (2011 s.106) at det å betrakte tidsvitners fortellinger i et dekonstruktivistisk perspektiv ofte har blitt mistenkeliggjort som avhistorisering, verdirelativering og diskreditering av personer som har lidd i fangenskap. Med fare for å plassere meg selv i den gruppen, mener jeg fortsatt at det er usagte sider ved historien som fortjener ettertanke, og jeg mine meninger kan legitimeres ved at fokuset mitt ikke ligger på tidsvitners rolle som objekt for kildekritikk, men på formidlingen av konsensusnarrativet i historiefaget. Senere i oppgaven vil jeg nå nærmere inn på de utfordringer en slik historievinkling kan ha, spesielt med tanke på respekt for ofre og pårørende.

9.2. Årsak til handling

Jeg har likevel alltid tenkt at mangel på kunnskap er et hinder for menneskers evne til å oppnå en dypere forståelse. Mangel på kunnskap om mennesker som for eksempel var vakt i konsentrasjonsleirer gir oss muligheten til å svartmale dette bildet som er tegnet opp av situasjonene. Oscar Schindler klarte å redde 1200 jøder fra deportering og døden, fordi han til dels utga seg for å være nazist. Hans medlemskap i NSDAP gikk ikke hånd i hånd med hans handlinger under krigen, og hadde han ikke vært i den posisjonen som overtar av en beslaglagt jødisk fabrikk, slik at han kunne hjelpe jødene, er det ikke sikkert Schindler hadde løftet en finger for å hjelpe dem. Jeg vil overhodet ikke diskreditere Schindler her, da jeg

uproblematisk ser at han har fortjent sin heltestatus, men jeg prøver å se på situasjonen og narrativet i et annet lys. Oscar Schindler sin innsats under krigen er til inspirasjon for all fremtid, og vi har alle kjennskap til historien fordi det fantes nok av tidsvitner, inkludert han selv, som levde lenge nok til å berette om hans uselviske handlinger. Men hva med alle de som ikke fikk den muligheten?

Gjerningsmennene under Andre verdenskrig har som sagt blitt et forskningsfelt, og spørsmål om ondskapens natur og rekruttering av såkalte ”normale mennesker” har blitt svært sentrale. Ulike mekanismer som fremmer følelse av avstand – distansering – mellom gjerningspersoner og ofre anses som en hovedforklaring på hvordan ”helt normale mennesker” kan delta i grusomheter overfor hundrevis eller tusenvis av forsvarsløse mennesker. Forskning viser at det i stor grad kan være behovet for gruppetilhørighet og for å ikke bli frosset ut av sin egen gruppe, så stort at det å motsette seg det dens leder krever, er for de langt fleste intet reelt handlingsalternativ. Dersom prisen for fortsatt aksept i egen gruppe er å være grusom mot de som er gruppens ”fiender”, så vil det store flertallet være villige til å betale denne prisen, oftest uten synlige kvaler (Vetlesen 2014 s. 60). Noen forklaringsmodeller legger ofte vekt på at det i de aller fleste tilfeller ikke er noe spesielt eller oppsiktsvekkende ved dem som blir delaktige i folkemord og andre masseovergrep. I stedet blir det hevdet at de aller fleste gjerningspersoner er ”vanlige mennesker”, som gradvis blir masse-mordere etter at deres motstandskraft er blitt nedkjempet (Thorsen 2014 s.17).

9.3. ”Vanlige mennesker”

Om Oscar Schindler og hans 1200 arbeidere hadde blitt utsatt for et bombeangrep, hadde kanskje hans navn så vidt stått i historiebøkene, omtalt som en vanlig nazist som utnyttet jøder til arbeidskraft. Ingen ville visst noe om den skjulte innsatsen han gjorde for å redde livet til de stakkars 1200 skjebnene på fabrikken. Poenget mitt er, at for det vi vet finnes det mange historier med nettopp denne avslutningen. Hvis en vakt i en konsentrasjonsleir var anti-nazist, ville han ikke kunne hjelpe noen hvis han gikk i opposisjon og viste sin forakt og sitt politiske ståsted. Utfallet ville utvilsomt være fengsling og muligens døden, og muligheten for å hjelpe til, og gjøre noe forskjell ville da være minimal. En soldat som ønsket å hjelpe istedenfor å drepe måtte derfor trolig gjøre som Schindler, og spille et dobbeltspill for å holde nazistene uvitende om sine tanker og handlinger, og holde dørene til ressurser og skjulte planer åpen. For det vi vet kan det ha vært flere vakter som reddet livet til fanger i ulike leire, men som måtte fortsette å utføre sine morbide arbeidsoppgaver for å holde spillet gående. For

som sagt, uansett hvor kynisk det kan høres ut, er det ingen som kan hjelpe noen som helst fra grusomhetene til nazistene om man selv var død. Her må jeg balansere forsiktig og fokusert mellom å gi rom for nazisters ansvarsfraskrivelse, og nøytral historieanalyse, da et feilsteg lett kan være mat for sultne historikere og kritikere.

De lærde strides også om temaet, og ikke med små marginer mellom tanker og oppfatninger om gjerningsmennene. Christopher Browning og Daniel Goldhagen har i forskning av gjerningsmenn under Andre verdenskrig basert seg på mye av det samme kildematerialet, men likevel er motsetningene deres fundamentale. Deres forsknings-utgangspunkt er spørsmålet om hva fikk ”vanlige” mennesker til å bli masse mordere, med fokus på *Ordnungspolizei*, en bataljon som deltok i deportasjoner og drap på polske jøder i 1942. Browning på den ene siden mener at gruppepress, viljen til å følge ordre og følelsen av å være fjernet fra et moralsk univers, var de viktigste årsakene til at disse middelaldrende mennene, som ikke var oppvokst i et nasjonalistisk Tyskland, deltok i drapet på sivile jøder. Han mener deres handlinger ikke bar noe preg av frenetisk jødehat eller blind tro på Hitler. Goldhagen stiller seg helt på den andre siden av saken, og mener at trangen til å drepe jøder lå latent i alle tyskere og at disse ”vanlige” mennene dermed tok en del i utrensningen først og fremst fordi de fikk anledning til det. Ifølge Goldhagen var alle som hadde vokst opp i det tyske samfunnet, med eller uten Hitler, gjennomsyret med ”eliminatorisk antisemittisme”, og brukte det som en forklaring på hvorfor de handlet som de gjorde. Han mente i tillegg at de gjerningsmennene han studerte ikke bare var villige bødler, men at de fant både mening og glede i sine ugjerninger (Kjøstvedt 2014 s.322).

Til forskjell fra både farmor og meg, var skillet mellom tysker og nazist for Goldhagen helt visket ut. Likevel vil jeg trekke frem at han til en viss grad kan være med å styrke mitt mål med å fremme demokratisk tankegang hos elever, selv om hans tilnærming brøt med den dominerende utviklingen, nemlig et fokus på struktur, byråkrati og institusjoner. For hans bidrag til å vende fokus tilbake til enkeltindividenes deltakelse i folkemord, og det at han satte fingeren på jødehat og antisemittisme som viktige drivkrefter i folkemordet på jødene, har gjennom sin spekulative argumentasjon, språkbruk og moralske harme og patos bidratt til at millioner, spesielt i Tyskland har fått øynene opp for problemstillingen. Som Kjøstvedt sier, kan man mene mye om Goldhagens framstilling og hans konklusjoner, men at disse spørsmålene er likevel viktige og har ikke vært uten betydning for den nyeste forskningen omkring holocaust og Det tredje riket (2014 s.323). Og det er nettopp dette som er essensen i oppgaven min; å se på flere av hjørnene i dette bildet som beskriver krigshistorien, og gjennom historien lære å bli mer reflektert og kritisk i alle narrativ man blir presentert for.

Hvem av Goldhagen og Browning som har ”mest rett” i denne diskusjonen, blir en problemstilling for vid og omfattende å ta fatt på i en grunnskoleundervisning. Da er det mer formålstjenlig å se bort i fra denne diskursen og heller fokuserer på fremstillingen.

10.0. Mellomspill

10.1. Farmors 9. April 1940

Farmors første møte med krigen var i april 1940, da de gikk opp på kirkehaugen ved hjemgården for å se på fargeinfernoet etter bomber, granater og brann på den varme himmelen over Namsos. Tyskerne hadde skutt fra fly på alt de så, og når de fløy over Bjørnsetgården hadde Far gjemt seg i en trekant av planker, som man la opp for å stable materiale. Senere fant Farmor ei kule rett ved den samme trekanten som tydeligvis hadde reddet Fars liv. To be *namsosed*, har siden krigen vært et internasjonalt uttrykk, og betyr total utslettelse (Hojem 2014). Det var ikke mange andre norske byer som ble lagt i ruiner i så stor grad.

Tre sivile og ti soldater ble drept under bombingene av Namsos 20. april 1940. Dagen etter gikk farmor og tante de ni kilometerne inn til byen, og så hvordan byen lå i ruiner (Sandmo 2015). Når farmor fortalte om synet av masseødeleggelsene de møtte, sa hun aldri noe om hva hun tenkte om gjerningsmennene. Selv kan en tenke seg at fiendebildet i en slik situasjon kommer tydelig og ganske automatisk, og selv hadde jeg nok kjent på et hat og en forakt overfor tyskerne. Pappa kunne fortelle at de i hans barndom hadde en utgave av Adolf Hitlers *Mein Kampf* stående i bokhylla hjemme, som farmor en dag i 1963 kastet i ovnen fordi den ga henne en ekkel følelse ved å stå der. Men farmor ytret aldri slike tanker og følelser når hun delte sine historier med meg. Jeg vet ikke om dette var et bevisst valg hun tok i løpet av våre samtaler, for å skjerme meg på noe måte, men jeg vet at farmor alltid har hatt en unik egenskap til å se det gode i mennesker. Hun hadde den fine egenskapen til å se enkeltmenneskene bak uniformene, og når hun fortalte meg om krigen var tonen alltid i tråd med hennes tanker, om at det å være tysk soldat ikke nødvendigvis var det samme som å være nazist.

11.0. Historiefaget

11.1. Historiefagets oppgave

Når historiefaget åpnes opp og historie skal settes i et kritisk søkelys i tråd med demokratiske prinsipper, synliggjøres imidlertid fagets demokratiske dilemma. En kan stille spørsmål om historiefagets viktigste oppgave skal være å stille kritiske spørsmål ved etablerte sannheter og søke å forstå tenke-måter og begrunnelser også ved mørkere sider av menneskets historie, eller om historiefaget først og fremst skal brukes til å formidle bestemte verdier? Dilemmaet kommer blant annet til uttrykk når man ser hva Kunnskapsløftet sier om faget, som skal gi elevene større evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Dette er alle verdier som kan gjenkjennes som kjerneverdier i det norske politiske prosjektet som handler om å fremme demokrati og menneskerettigheter. Isolert sett er dette i seg selv ganske problematisk.

Dilemmaet kommer først ved sammenstillingen av flere delvis motstridende verdier (Syse 2011 s.29). For man kan lett tolke det slik at elever skal motiveres og læres opp til å tenke fritt, men bare så lenge de tenker tolerant i tråd med statens retningslinjer (Syse 2011 s. 30).

Målet med en undervisning i dette temaet er på langt nær å fraskrive nazister og nasjonalsosialister noe ansvar. Det finnes mer enn nok informasjon som bekrefter det umenneskelige hatet nazister og tyskere hadde mot jøder, og som tydelig får frem de usympatiske holdningene blant folk på den tida. Dette er informasjon som er udiskutabelt vannrett, da det finnes knapt historiske hendelser og fenomen som er bedre kildebelagt enn Holocaust (Stugu 2010 s. 119). Tanken er i hovedsak at man skal klare å skille mellom mennesket som individ med egne tanker og følelsesliv fremfor mennesket definert gjennom en gruppe, her nazistene. Elevene må ta høyde for at det er svært mye de ikke vet, og uten informasjon kan man ikke konkludere. Selv om ting er forblitt usagt, er det ikke dermed sagt at det ikke har hendt. Som Lenz og Nilssen skriver (2011 s. 17) har det meste av det som har skjedd blitt glemt, og det som huskes, huskes bare fordi nye generasjoner kan knytte betydning til det. Og de elementer fra fortiden som er bevart har heller ikke noe entydig mening: Både ting og tekster må fortolkes for å forstås.

11.2. Respektens balansegang

Alle historier har flere sider, og selv i de mest grufulle tilfeller må man kunne analysere historien, og reflektere over dens opprinnelse, vinkling og fremstilling. Holocaust er ofte brukt som utgangspunkt for å undervise om blant annet demokratiske grunnprinsipper, menneskerettigheter og sosial rettferdighet. Slike koblinger impliserer en aktiv bruk av

historisk kunnskap, og poenget om å ”lære av historien” kommer her til sin rett. For at en historie skal fungere som en korreksjon av nåtiden, må man ta hensyn til at hver historie er unik, da den inntreffer et sted til en bestemt tid og erfares av levende mennesker der og da. Det å bruke historie som lærdom i en annen tid, et annet sted og for andre menneskeliv er derfor ikke åpenbart enkelt. For å kunne bruke historien, må den tolkes og brukes (Døving 2011 s.239).

Når det kommer til holocaust, vil jeg tro at dette vil gå inn under en mer kontroversiell undervisning, da fokuset omkring temaet pleier å være på de grusomme hendelsene og menneskene bak de, og ikke om forhåndsdomte tjenestemenn kan være forkledder helter, eller skjulte offer. Her er ikke målet i seg selv å lete frem gode fangevoktere i konsentrasjonsleirer, for så å trekke de frem som eksempler på en bortgjemt godhet blant nazister, men å formidle til elevene at man ikke skal ekskludere muligheten for at de eksisterer. Hvis elevene blir gjort oppmerksom på at det finnes gråsoner også innenfor en historie så kjent for sine grusomheter som Andre verdenskrig, kan dette forhåpentligvis bidra til å viske ut de svart-hvite-holdningene enkelte måtte ha, og videre lede til mer demokratiske holdninger og verdier.

Når historiefaget åpnes opp og historie skal settes i et kritisk søkelys i tråd med demokratiske prinsipper, synliggjøres imidlertid fagets demokratiske dilemma. En kan stille spørsmål om historiefagets viktigste oppgave skal være å stille kritiske spørsmål ved etablerte sannheter og søke å forstå tenke-måter og begrunnelser også ved mørkere sider av menneskets historie, eller om historiefaget først og fremst skal brukes til å formidle bestemte verdier? Dilemmaet kommer blant annet til uttrykk når man ser hva Kunnskapsløftet sier om faget, som skal gi elevene større evne til å tenke fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Dette er alle verdier som kan gjenkjennes som kjerneverdier i det norske politiske prosjektet som handler om å fremme demokrati og menneskerettigheter. Isolert sett er dette i seg selv ganske problematisk. Dilemmaet kommer først ved sammenstillingen av flere delvis motstridende verdier. For man kan lett tolke det slik at elever skal motiveres og læres opp til å tenke fritt, men bare så lenge de tenker tolerant i tråd med statens retningslinjer (Syse 2011 s. 29-30).

12.0. Historie som demokratiopplæring

12.1. utfordringer med undervisningen

Selv om de historiske hendelsene jeg velger å benytte i min undervisning for demokrati ikke er direkte sammenlignbare med eksempelet til Madsen og Biseth, mener jeg prinsippet likevel

kommer til sitt rette i mitt tilfelle. Selv om det ikke er en direkte flerkulturell utdanning i like stor grad som det er et kurs i refleksjon og kildekritikk med holdnings- og verdiskapning som mål, kan mine ideer på lik linje få kritikk for fokuset på å feire mangfoldet foran å adressere rasisme, diskriminering og ugjerninger, slik som Madsen & Biseth (2004 s. 41) poengterer. Det vil nok for mange være uforståelig at en undervisning om andre verdenskrig blir vinklet inn mot hvordan man ofte forhåndsdomte de som tilhørte fienden. Elever med jødisk tilhørighet eller bakgrunn, eller med slektninger som har svært tragisk historier fra krigen, vil nok av naturlige årsaker ha berettigede negative reaksjoner på en slik innfallsvinkel i undervisningen. Her vil det for meg som lærer være en omhyggelig balansegang gjennom et moralsk kritisk terreng, på veien til målet om å skape mer demokratiske medborgere av mine elever. Når man skal vise det flersidige bildet av nazisympatisører, tyske soldater og vakter i konsentrasjonsleirer, er det nok en utfordring for de fleste elever å åpne sinnet i tilstrekkelig grad. Enkelte hendelser i historien er så vonde at all godhet er som brent bort fra minnene, og en må grave langt for å finne frem til den.

Undervisning som søker å utvikle historieforståelse med utgangspunkt i spesielt holocaust, kan stå i fare for å støte på en utfordring angående politisk agenda i historiefaget (Syse 2011 s.29). Det er en syltynn balansegang mellom rettferdig nøytralitet i formidling av krigshistorie, og tillatelse til ansvarsfraskrivelse av overgripere. Å stille seg nøytral til en sak kan kanskje bli sett på som mest rettferdig i mange tilfeller, men når en grusom krigshistorie er tema, mener jeg nøytralitet grenser over til indirekte bifall av handlingene. Det vil derfor for meg som lærer i en slik undervisning, være utslagsgivende å holde tunga rett i munnen, og være helt sikker på at alle elevene oppfatter mitt budskap, og at ingenting jeg sier blir lagt frem åpent for politisk tolkning. Som Stugu (2010 s. 120) skriver, kan man aldri hindre at historien blir brukt som retorisk våpen i aktuell politikk. I lys av dette utsagnet kan jeg driste meg til å påstå at dette er en svært sannsynlig problemstilling i en undervisningssituasjon på ungdomstrinnet. Uten å gå faglig inn på utfordringene ved tenåringshormoner og pubertale fremtoninger hos elever i den gitte alderen, kan en muligens risikere å få kommentarer fra elevene i en falsk uforstående tone hvor de med overlegg misforstår budskapet mitt. Dette er et av mange ”hva om”-problemstillinger jeg ikke kan ta meg råd til å spandere noe tid og tekstplass på, men vil likevel dokumentere at jeg har reflektert over flere utfordringer med en slik historieundervisning enn de jeg presenterer i denne oppgava.

12.2. Demokratisk dialog

Den historiske vinklingen jeg legger vekt på i denne oppgaven tror jeg absolutt vil være grobunn for opptil flere diskusjoner, hvor elever kjenner et større behov for å prate om den type tolkninger det legges opp til av meg som lærer. Min erfaring fra praksis har vist at ungdommer har en heller stor interesse for Andre verdenskrig, og jeg vil da tro at nye sider ved historien vil vekke en større interesse for samtale og diskusjon om eventuelle nye tolkninger. En kontrollert diskusjon i en klasseromsundervisning i regi av en lærer vil jeg derfor tro vil være med å vekke demokratiske holdninger og tankeganger hos flere av elevene. Ikke bare vil de mest sannsynlig få innsikt i ny kunnskap i form av tidligere ubelyst fakta, men også se hvordan eventuelle fordommer kan ha spiret ut av den type mangel på breddekunnskap om historien. Faktakunnskaper om for eksempel konsentrasjonsleirer, nazister, norske motstandsmennesker, Oscar Schindler og Anne Frank, er informasjon de fleste elever kan lære seg noe om uten å måtte ha det forelest av en lærer i en klasseroms-situasjon. Lærerens oppgave burde da endres til å være ordstyrer i en saklig dialog mellom elevene, som sammen da kan reflektere rundt problemstillinger, som for eksempel hvorvidt det fantes flere gode sjeler som Oscar Schindler gjemt blant kalde og hjerteløse overgripere. Å skape et alternativt narrativ for en klasse gjennom en analytisk diskusjon på denne måten, tror jeg vil være en givende læringserfaring for de fleste elevene, hvor målet blant annet er å øke engasjement og interesse for å analysere de fordommer man automatisk gjerne har i slike historiske sammenhenger. Målet vil i tillegg være at nye måter å stille spørsmål på i en kontrollert og innrammet situasjon, skal kunne gi elevene en større interesse for å lese annen historie, da med sine nye analytiske briller som hjelper de med å se på alle nyansene ved de ellers så velkjente narrative. I kombinasjon med et engasjerende tema tror jeg en slik vri på undervisningen absolutt kan skape mer reflekterte elever, som lettere kan lære seg å se nyansert på både historiske narrativ og dagsaktuelle saker.

12.3. Undervisningsmetoden

I Stugus gitte kontekst (2010) snakker han om forbudet mot å fornekte holocaust i Frankrike, som har fremprovosert forkjempere for ytringsfriheten. Å bringe historieforståelse inn i undervisningen handler om å ta konsekvensen av at historie er noe som kontinuerlig endres, og dermed at elevene må utvikle bevissthet omkring hvordan og hvorfor slike prosesser oppstår (Syse 2011 s. 27). En lærer bør da derfor ikke forklare selve prosessene, men legge

frem historien for deretter å stille åpne og retoriske spørsmål som setter i gang tanke- og refleksjonsprosessen hos elevene. Dette mener jeg går inn under det Syse sier om den type historiesyn som favner også en større bredde enn kun å se på historie som fortellinger om fortiden, hvor utvikling av historieforståelse samtidig er utvikling av demokratisk kompetanse (2011 s. 27-28). Men som Syse videre skriver, er et observert motargument mot å bruke tid på historieforståelse at elevene først må lære en del historiske basiskunnskaper, for så å kunne stille seg kritisk til disse. I Syse sitt tilfelle er det elevenes evner til å reflektere omkring årsaksforklaringer til en hendelse som holocaust (2011 s.28), men etter mitt skjønn er dette snakk om en generell evne til å sette historiske hendelser i et nytt og mer flersidig perspektiv, for så å reflektere over de. Det jeg ønsker å oppnå med min undervisning, er nettopp at elevene skal lære å tenke og reflektere selv, og da gjerne over ting som er litt i strid med det historiske norske konsensusnarrativet. Likevel vil jeg som lærer være avhengig av at elevene er i besittelse av noen kartlagte forkunnskaper om Andre verdenskrig før jeg sender de ut på en tolkningsreise bakover i historien. En historieundervisning med fokus på ren gjengivelse av historiske fakta vil nok derfor være essensielt uansett hvorvidt man vil fokusere på en analyse av historiseringsprosessen, eller på de faktiske hendelsers gang og forløp. Å forvente at elever skal klare å fortolke en historie uten særlig kontekst og basiskunnskaper, tror jeg vil være en lite fruktbar plan for å nå de ønskede målene i faget. Jeg tror derfor ikke at en eliminering av faktakunnskaper om temaet er en løsning her, men at man bør beholde referansene til historisk faktakunnskap i tillegg til at man søker å forholde seg komponent til forskjellige og motstridende fortellinger om fortiden (Lenz & Nilssen 2011 s. 16). En aktuell fremgangsmåte vil da kunne være å balansere disse to læringsveiene, hvor man først gir elevene den nødvendige historiekunnskapen de trenger, før de blir konfrontert med de alternative narrative og tolkningene jeg har skrevet om tidligere i oppgaven.

12.4. Holdninger og verdier

Som lærer vil ikke jeg forsøke å endre eventuelle holdninger til elever ved å presentere såkalte gode og dårlige side om side, for så å undervise i hvor man lander ved et riktig valg.

Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo (2010 s. 33) skriver at holdninger antagelig ikke er så dypt rotfestet som verdier, og at det derfor er viktig å være oppmerksom på et endringspotensiale i holdninger og den mulige mangel på konsistens i dem ved et eventuelt forsøk på å kartlegge ungdommers holdninger, særlig når det kommer til spørsmål som kan være vanskelig og kontroversielle i politikk, kultur og samfunnsliv. Dette mye med tanke på at ungdommer i

starten av tenårene står midt i en utviklingsfase når det kommer til oppfatninger og begrunnelser for politisk-etiske standpunkt. Det er gjerne både fortid og samtid som former et menneskets holdninger, og erfaring er et viktig stikkord i diskusjonen. Holdninger kan til en viss grad være et resultat av sosial bakgrunn, men som regel tenkes det at mennesker former sin egen fortid og samtid, og er derfor selv ansvarlige for sine holdninger, og derav sine handlinger (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2010 s. 34). Som lærer bør man da styre unna det å forme elevenes holdninger, men heller deres erfaringer for å gi de et størst mulig bilde av den mangesidige virkeligheten. Kunnskap er altså nøkkelen til riktig holdningsdanning, og ICCS sine elever har fått målt sine kunnskaper og ferdigheter ved å se på deres evne til å resonnerer, kontrastere, sammenligne og trekke slutninger omkring demokratirelevante spørsmål. Resultatene ga en skår som indikerer at holdninger blir styrt av kunnskapsnivået hos elevene (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo 2010 s. 49-51).

13.0. Avslutning

Som jeg nevnte i metode-kapitlet mitt, er det vanskelig å skulle måle hvorvidt elever har tillagt seg demokratiske egenskaper, som refleksjon og nyansert historietolkning, siden dette ikke kan måles i tall og verdier. Jeg har derimot klart å finne mer konkrete historier som gir meg muligheten til å undervise om nye typer narrativ, som jeg tror vil åpne for disse egenskapene. Behovet for økt demokratiopplæring viser seg å absolutt være tilstede, og det er tydelig at det er en utfordring å undervise i et tema som ikke bare skal gi faglig kunnskap, men også bidra til økte demokratiske verdier og holdninger.

Historiene jeg har presentert er ikke direkte ukjente for elever flest, men har en annerledes vinkling enn det jeg tror er normen i liknende undervisning. Som jeg har drøftet underveis, vil historietolkningen på denne måten forhåpentligvis fungere som en introduksjon til en mer reflektert tankegang. Selv om historiene ligger i grenseland med tanke på respekt for ofre og pårørende, tror jeg det er nettopp denne tilnærmingen som får elevene til å åpne øynene for den analytiske og reflekterte tankegangen jeg er ute etter.

13.1. Farmors 8. Mai 1945

Da freden kom til Norge og til Bjørnsetgården 8. Mai 1945 var Farmor 17 år, og hadde vært i nabobygda Bangsund. Sammen med mange andre ungdommer satt hun på lasteplanet til en

lastebil i full jubel oppover hovedveien mot hjemgården. De kjørte forbi en gård til en familie som hadde vært NS-sympatisører, og ungdommene på lasteplanet holdt ikke tilbake rop og skjellsord mot gården i det lastebilen slakket ned farten. Farmor forteller hvordan reaksjonen på de andre ungdommenes oppførsel stakk i henne, og hvor skremt hun ble av den sterke hordementaliteten som spredte seg som ild i tørt gress, -skremt av hvor kjapt folk slenger seg med, og alle går samme vei. *”Hordementaliteten er farlig! Hvordan kunne man snu rundt og gjør slikt mot sitt eget folk? Den behandlingen folk fikk etterpå, – det er slikt som skaper krig!”* (Inger Moe, Telefon, 29.03.2016).

14.0. Kildeliste

14.1. Trykte kilder

Bøe, J.B. (2006) Å lese fortiden: *Historiebruk og historiedidaktikk* (1. utgave) Kristiansand: Høyskoleforlaget

Kjøstvedt, A.G. (2014) Folkemord og forskningsfelt I Hagtvet, B., Brandal, N., Thorsen, D.A. (Red.), *Folkemordenes svarte bok* (s. 14-25). Oslo: Universitetsforlaget

Lenz, C., Nilssen, T.R. (Red.), (2011) Fortiden i nåtiden: *Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (1. utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Lindh, K. (2006) Adolf Hitler: *Blod og ære* (1. utgave) Otta: Cappelen

Lund, E. (2013) Historiedidaktikk: *En håndbok for studenter og lærere* (4. utgave, 2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget

Madsen, J., Biseth, H. (Red.), (2014) Må vi snakke om demokrati? *Om demokratisk praksis i skolen* (1. utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B., Jacobsen, D.I., (2014) Læreren med forskerblikk: *Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (1. utgave, 6. opplag) Kristiansand: Høyskoleforlaget

Solhaug, T., Børhaug, K. (2012) *Skolen i demokratiet: Demokratiet i skolen* (1. utgave) Oslo: Universitetsforlaget

Stugu, O.S. (2010) *Historie i bruk* (2. opplag) Fagernes: Det norske samlaget

Syse, H. (2011) Historieforståelse og holocaust i Kunnskapsløftet I Lenz, C., Nilssen, T.R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 26-45). Oslo: Universitetsforlaget

Thorsen, D.E. (2014) Folkemord og forskningsfelt I Hagtvvet, B., Brandal, N., Thorsen, D.A. (Red.), *Folkemordenes svarte bok* (s. 14-25). Oslo: Universitetsforlaget

Vetlesen, A.J. (2014) Folkemord og forskningsfelt I Hagtvvet, B., Brandal, N., Thorsen, D.A. (Red.), *Folkemordenes svarte bok* (s. 14-25). Oslo: Universitetsforlaget

14.2. Internettkilder

Hojem, G. (29.11.2014) *Den største europeeren noensinne. Namdalsavisa*. Hentet 30.05.2016 fra: <http://www.namdalsavisa.no/historie/den-storste-europeeren-noensinne/s/5-31-1814>

Mikkelsen, R., Fjeldstad, D., Lauglo, J. (2011) ICCS-Rapport :*Holdninger som er betydningsfulle for demokrati og medborgerskap* (s.31-62). Universitetet i Oslo. Hentet 30.05.2016 fra: <http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/iccs-rapport/5/iccs-rapport.pdf>

Nøra, S. (29.12.2010) *Svikter demokratiopplæring. Høgskolen i Oslo*. Hentet 30.05.2016 fra: <http://forskning.no/demokrati-menneskerettigheter-skole-og-utdanning/2010/12/svikter-demokratiopplaering>

Sandmo, E. (21.04.2015) *Ble utslettet av tyske bomber. NRK Trøndelag*. Hentet 30.05.2016 fra: <http://www.nrk.no/trondelag/ble-utslettet-av-tyske-bomber-1.7087806>

Tveita, J. (2014) *Lærerne rammes av tidsklemma. HMS-Magasinet*. Hentet 30.05.2016 fra: <http://hmsmagasinet.no/lærerne-rammes-av-tidsklemma>

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplan i samfunnsfag: Formål*. Hentet 30.05.2016 fra: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

HiNT (2013) *Veiledning til akademisk skriving*. Hentet 30.05.2016 fra: <http://pub.hint.no/Kvalitet/Dokumenter/Veiledning%20til%20akademisk%20skrivning%20ved%20HiNT.pdf>

Yad Vashem (2016) Oskar and Emilie Schindler. The righteous among the nation. Hentet 30.05.2016 fra: <http://www.yadvashem.org/yv/en/righteous/stories/schindler.asp>

Opplasting av samtykkeskjema

Opplasting samtykkeskjema

Last opp pdf.-filen her. Maks én fil.

BESVARELSE

Filopplasting

| | |
|----------------|------------------------------|
| Filnavn | 5225992_cand-5715732_5224941 |
| Filtype | pdf |
| Filstørrelse | 71.002 KB |
| Opplastingstid | 30.05.2016 11:33:43 |



Neste side
Besvarelse
vedlagt



SAMTYKKE TIL BRUK AV PROSJEKT, KANDIDAT-, BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER

Forfatter(e): Ruth Kvisterø Moe

Norsk tittel: Demokratiopplæring gjennom historieundervisning:

Hvordan fremme demokratiske egenskaper hos elever på ungdomstrinnet, gjennom å fokusere på gråsonene i historien om Andre verdenskrig?

Engelsk tittel: Education in democracy through historylessons:

How to promote democratic qualities in students in middle school, through focusing on the grey areas in the history of World War 2?

Studieprogram: Grunnskolelærer 5.-10.

Emnekode og navn: GLU360 Pedagogikk og elevkunnskap

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 30.05.2016

Ruth Kvisterø Moe

underskrift

underskrift

