

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag og samfunnsfagdidaktikk**

Mai 2020

**SKOLETURER TIL TIDLIGERE DØDS- OG
KONSENTRASJONSLEIRER**

*Hva forventes det at elever sitter igjen med etter en slik skoletur, og
gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?*

OSLOMET

SKUT5910

Miriam Kydland

Kandidatnummer: 836

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

FORORD

Dette forskningsprosjektet markerer slutten på et seksårig studentliv. Gjennom disse årene har interessen min for læring om temaet Holocaust i skolen vært økende, og da særlig de organiserte skoleturene til tidligere døds- og konsentrasjonsleire. Jeg har selv deltatt på en slik tur på tiende trinn, og i løpet av studietiden har jeg fått muligheten til å besøke leirene på nytt – denne gangen som pedagog. Derfor ønsket jeg å fordype meg i dette temaet når denne masteroppgaven skulle skrives. Studien har gitt meg, og vil forhåpentligvis gi andre ny kunnskap om både Holocaust som et komplekst tema, og om hvordan slike skoleturer gjennomføres.

Dette sjette studieåret, med masteroppgave som hovedprosjekt, har vært krevende, men også utrolig lærerik. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder; Anders Granås Kjøstvedt. Takk for god veiledning, konstruktive tilbakemeldinger, inspirasjon og god støtte gjennom det siste året!

Jeg vil også takke skolen og de seks informantene som valgte å stille opp som forskningsdeltakere. Dere er grunnen til at denne studien kunne gjennomføres.

Jeg vil takke familie og venner. Dere har motivert meg og støttet meg på mine nedturer, og delt mine oppturer. Deres tro på at jeg har kunne fullføre har vært betydningsfull og utrolig viktig. En ekstra stor takk til pappa for korrekturlesning, konstruktive kommentarer og motiverende ord.

Sist, men ikke minst vil jeg også takke mine medstudenter gjennom disse seks årene, både ved Universitet i Agder og OsloMet. Takk for fine år sammen i forelesninger og gruppearbeid. En spesiell takk til dere som jeg gjennom disse årene har knyttet et varig bånd og vennskap med, og som blir med meg videre.

Oslo – Mai 2020

Miriam Kydland

SAMMENDRAG

Denne oppgaven inngår som en del av min mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Masteravhandlingen tar for seg skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer i regi av Aktive Fredsreiser.

Disse skoleturene har blitt svært populære i Norge i løpet av 2000-tallet (Kverndokk, 2007). Studiens formål har vært å undersøke hva som forventes at elevene skal erfare på en slik skoletur. Med bakgrunn i dette er studien basert på følgende problemstilling:

«Hva forventes det at norske ungdomsskoleelever sitter igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?»

For å belyse problemstillingen har jeg brukt forskningsintervjuer og digital spørreundersøkelse som metodisk tilnærming. Jeg har intervjuet seks informanter som arbeidet ved samme ungdomsskole, og gjennomført to digitale spørreundersøkelser med elevene ved samme skole – både før og etter skoleturen.

Datamaterialet presenteres i lys av teori om Holocaust i skolen og skoletur som læringsarena. Resultatene i studien viser at det er flere forventninger til hva elevene skal oppleve på skoleturen, og disse forventningene kommer fra både lærere, organisasjonen Aktive Fredsreiser, elevene selv og nærmiljøet elevene bor i. Forventningene omhandler ***holdningsskapende arbeid, det sosiale, og elevenes læringsutbytte.***

Forskningsprosjektet har belyst hva som forventes av elevene og elevenes egne erfaringer av turen. Målet med studien har vært å gi innsikt og økt kunnskap om dette temaet. Resultatene av studien viser at mange av erfaringene elevene gjør seg, samsvarer med forventningene. Men det finnes også noen utfordringer/rutiner som kan forbedres, blant annet elevenes kunnskapsgrunnlag før skoleturen.

ABSTRACT

The central theme of this master thesis is about school travels to former death and concentration camps under the auspices of Aktive Fredsreiser. I have explored the following research question: *“What is expected that Norwegian secondary school pupils will experience on a school travel to former death and concentration camps, and does the pupils’ experiences reflect the expectations?”*

To address this issue, I used qualitative interviews with teachers, to get an understanding about their expectations to both the trip itself and what the pupils would experience. I also used two quantitative surveys among the pupils at the same school as the teachers worked, before and after the school travel.

The data material is presented based on theory about Holocaust in the Norwegian school and school trip as a learning arena. The results in this study shows that there are several expectations to what the pupils will experience on this school travel, and these expectations is from teachers, the organization Aktive Fredsreiser, the pupils themselves and the community that the pupils live in. The expectations are about awareness raising, the social aspect of the trip and the pupils learning outcome.

The purpose with this thesis has been to provide insight and increased knowledge of this topic. The results of the study show that many of the pupils’ experiences, match the expectations. But there are also some challenges that can be improved, including the pupil’s knowledge about the themes before the school travel.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 HOLOCAUST – EN KORT GJENNOMGANG	2
1.3.1 <i>Holocaust som kollektivt minne</i>	4
1.3.2 <i>Redegjørelse av begrepet «Holocaust»</i>	6
1.4 REDEGJØRELSE OM SKOLENS TVERRFAGLIGE PROSJEKT	7
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR OG INNHOLD	9
2. HOLOCAUST I SKOLEN	10
2.1 STYRINGSdokumenter.....	10
2.1.1 <i>Kunnskapsløftet fra 2006</i>	10
2.1.2 <i>Fagfornyelsen 2020</i>	11
2.2 HOLOCAUST I NORSKE LÆREBØKER	13
2.2.1 <i>Organisering og omfang</i>	14
2.2.2 <i>Stoffutvalg</i>	14
2.2.3 <i>Syn og forklaringer på historien om Holocaust</i>	15
2.3 HOLOCAUST I UNDERVISNINGEN	16
2.3.1 <i>Dannelse gjennom Holocaustundervisningen</i>	17
2.3.2 <i>Selve undervisningen</i>	18
2.3.3 <i>Utfordringer</i>	19
3. SKOLETUR SOM LÆRINGSARENA	22
3.1 AKTIVE FREDsREISER	22
3.1.1 <i>Aktive Fredsreisere s mål for elever</i>	23
3.2 LÆRING PÅ MUSEUM	24
3.3 LÆRING PÅ SKOLETUR TIL TIDLIGERE DØDS- OG KONSENTRASJONSLEIRER	25
3.3.1 <i>Undervisningsarenaer</i>	26
4. METODE.....	28
4.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE	28
4.2 KVALITATIVT INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE	29
4.2.1 <i>Valg av informanter</i>	30
4.2.2 <i>Forskningsprosessen</i>	32
4.2.3 <i>Forskningsetikk og moralske betraktninger i forhold til forskningsintervjuet</i>	36
4.2.4 <i>Gyldighet og pålitelighet ved forskningsintervju</i>	37
4.3 DIGITAL SPØRREUNDERSØKELSE SOM FORSKNINGSMETODE.....	38
4.3.1 <i>Utvalg</i>	40
4.3.2 <i>Gjennomføring</i>	42
4.3.3 <i>Fordeler og ulemper ved spørreundersøkelser</i>	45
4.3.4 <i>Pålitelighet og gyldighet ved spørreundersøkelse</i>	46
4.4 ANALYSEPROSESSEN.....	47
5. ANALYSE OG DRØFTING.....	51
5.1 FORVENTNINGER TIL SKOLETUREN	51
5.1.1 <i>Oppsummering av forventninger til skoleturen</i>	58
5.2 FORARBEID TIL SKOLETUREN	59
5.2.1 <i>Oppsummering av forarbeid</i>	67
5.3 ETTERARBEID.....	68
5.3.1 <i>Oppsummering av etterarbeid</i>	77
5.4 ELEVENES ERFARINGER OG LÆRINGSUTBYTTE	80
5.4.1 <i>Oppsummering av elevenes erfaringer og læringsutbytte</i>	84
6. OPPSUMMERING AV STUDIEN OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	86

6.1	FORVENTINGER OG ERFARINGER.....	86
6.2	FOR- OG ETTERARBEID	89
6.3	KONKLUSJONER	92
7.	LITTERATURLISTE	98
8.	VEDLEGG.....	101
8.1	VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERE	101
8.2	VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV TIL FORESATTE	103
8.3	VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE	105
8.4	VEDLEGG 4 – SPØRRESKJEMA FØR KLASSETUR.....	106
8.5	VEDLEGG 5 – SPØRRESKJEMA ETTER KLASSETUR.....	114
8.6	VEDLEGG 6 – VURDERING FRA NSD.....	127

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er flere grunner for at jeg har valgt å skrive om skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer i denne masteroppgaven.

Høsten 2009 deltok jeg selv sammen med mine klassekamerater på 10. trinn på en slik skoletur. Turen var arrangert av Aktive Fredsreiser og vi besøkte tre konsentrasjonsleirer, blant annet konsentrasjonsleiren Auschwitz i Polen. Etter turen satt jeg igjen med mange inntrykk, og flere av disse opplevelsene memorerer jeg fortsatt, 10 år senere.

I 2018 var jeg på nytt i Auschwitz. Denne gangen som student ved HAN University of Applied Science, Nijmegen, Nederland. Vi fikk et innblikk i hvordan man kan undervise om temaet «Holocaust» for egne elever. Vi fikk også presentert av guider hvordan en skoletur til disse leirene kan være med på å gi elever en bedre forståelse av hva Holocaust er. Det var interessant å se leirene på nytt – denne gangen via en undervisers perspektiv.

Skoleturene til konsentrasjonsleirene er opplevelser jeg aldri kommer til å glemme. Jeg tror og mener at en slik tur er nyttig for elever både på det faglige og det sosiale plan. Samtidig tror jeg at en slik tur inneholder så massive inntrykk at enkelte elever ikke greier å ta innover seg de grusomme historiske hendelsene ved Holocaust.

Kunnskapsminister Jan Tore Sanner kom i forbindelse med arbeidet av den nye læreplanen med en uttalelse hvor han mener slike skoleturer er viktige for elever å delta på. Han sier at det å se leirene med egne øyne er viktig for elevene og vil kunne bidra til å bedre deres forståelse av hva mennesker er i stand til å gjøre med hverandre.

Stortinget har valgt å øremerke 15 millioner kroner årlig til slike skoleturer som en del av handlingsplanen mot antisemittisme (Aktive Fredsreiser, 2019, s. 46-47). Dette viser at dagens politikere ser viktighetene av elevers læring om Holocaust.

Men vet vi egentlig hva elevene sitter igjen med etter en slik tur? Og hva ønsker skolen at elevene skal lære? Den historiske hendelsen Holocaust, eller noe mer holdningsskapende?

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hva det forventes at elevene sitter igjen med etter å ha deltatt på skoletur til døds- og konsentrasjonsleirer fra andre verdenskrig. Hva ønsker/vil «Aktive Fredsreiser» som arrangerer turene at elevene skal lære? Har lærerne de samme forventningene? Og til slutt – hva sitter elevene faktisk igjen med? Problemstillingen er derfor; «*Hva forventes det at norske ungdomsskoleelever sitter igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?*»

For å besvare problemstillingen har jeg brukt både kvalitative forskningsintervjuer og kvantitative spørreundersøkelser som metode. Studien belyser hvilke forventninger som finnes rundt skoleturene til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, hvem som skaper disse forventningene, og i hvilken grad elevenes erfaringer samsvarer med disse forventningene etter skoleturen. Dette vil ses i sammenheng med teori rundt Holocaust i undervisningen, og skoletur som læringsarena. Først vil jeg presentere en kort gjennomgang av Holocaust.

1.3 Holocaust – En kort gjennomgang

Under andre verdenskrig ble rundt 5,7 millioner jøder drept under nazistenes styre. De ble ikke drept på grunn av hva de gjorde, men hvem de var (Boender & ten Have, 2012, s. 16). Fra 1933 ble jødene systematisk forfulgt og diskriminert, og det ble blant annet satt i gang en boikott mot jødiske forretninger i Tyskland (Lorenz, 2003, s. 10). I 1935 ble Nürnberglovene et vendepunkt i den jødiske segregeringen. I lovene kom det blant annet frem at det var forbudt for tyske borgere å inngå ekteskap med de nazistene klassifiserte som jødiske borgere (Ottosen, 2000, s. 43). Ved Krystallnatten 9-10. november 1938 gikk lovene og forskriftene over til handlinger i form av fysisk vold og ødeleggelse (Stackelberg, 2004, s. 150). Når krigen brøt ut i 1939 begynte pogromene mot de polske jødene, og 21. september ble Reinhard Heydrich beordret til å samle alle polske jøder i byer med jernbaneforbindelser, såkalte «gettoer». Slik skulle det bli enklere å forflytte store folkemengder om gangen senere (Lorenz, 2003). Rundt 800 000 jøder mistet livene i disse gettoene som følge av sult, dårlige forhold og epidemier (Stackelberg, 2004, s. 220).

De første massedrapene av jødene var i form av skyting. Einsatzgruppen hadde som oppgave å fjerne de som sto i veien for de tyske troppene under invasjonen av Sovjetunionen. Rundt 1,5 millioner jøder ble skutt og drept av Einsatzgruppen (Stackelberg, 2004, s. 223). Etter Wannsee-konferansen i 1942 ble det enighet rundt «den endelige løsningen på jødeproblemet». Ved dette vedtaket gikk nazistene fra masse mord til systematisk folkemord på den jødiske befolkningen (Stackelberg, 2004, s. 222).

Det var ikke kun jøder som ble utsatt for nazistenes drapsprogram. Sovjetiske krigsfanger ble tatt til fange på bakgrunn av deres deltakelse i krigshandlinger mot Nazi-Tyskland, og for å forsvare sitt eget land, Sovjetunionen. Disse ble utsatt for noe av de mest brutale behandlingene i døds- og konsentrasjonsleirene. Sovjetunionen ble av nazistene sett på som opphavsstedet for den «jødiske bolsjevismen», og antikommunisme ble brukt i nazistenes propaganda. Av de seks millionene soldater fra Den røde arme som ble tatt til fange, ble 60% drept (HL-Senteret).

Den polske befolkningen og andre østeuropeere ble ansett av nazistene som en slavisk rase. Derfor ble de også sett på som mindreverdige, og skulle ifølge nazistene fjernes gjennom utsulting, massedrap og fordrivelse. De fleste av disse slaverne ble drept på grunn av hvem de var, og ikke på grunn av hva de gjorde (HL-Senteret). En annen offergruppe som også ble sett på som mindreverdig av nazistene, var de funksjonshemmede. De ble gjennom Eutanasioprogrammet systematisk tatt livet av. I 1940 ble det utført eksperimenter ved bruk av gass. Denne metoden gjorde at man kunne drepe 20 personer om gangen (Boender & ten Have, 2012, s. 20). Fra januar 1940 til august 1941 mistet cirka 70 273 funksjonshemmede livet i gasskamrene (United States Holocaust Memorial Museum, 2019). I 1941 begynte den lokale befolkningen å ane uro, og nazistene måtte slutte å bruke gass. Lokale helsemyndigheter tok derimot over, og omtrent 130 000 funksjonshemmede mistet livet i tyske institusjoner. De døde av utsulting, dårlig behandling, sykdommer og giftsprøyter. Eutanasioprogrammet ble derimot en forutsetning for Holocaust, da de uhelbredelige syke var den første gruppen mennesker som ble utskilt fra samfunnet gjennom raselover. I tillegg var de også den første gruppen som ble offer for en industrialisert mordplan (HL-Senteret).

Romfolket var også en offergruppe for nazistenes forfølgelse og utryddelse. Det er veldig usikkert hvor mange rom som mistet livet, og anslaget går fra 90 000 – 500 000 offer (Guenter, 2000, s. 221-222). Romfolket ble av nazistene sett på som en trussel for samfunnet. De ble ansett som et sosialt problem siden de ikke var bofaste, og som et raseproblem fordi nazistene mente de var undermennesker (HL-Senteret). Mange rom ble sterilisert i konsentrasjonsleirene. I Auschwitz-Birkenau ble det opprettet en «Rom-leir», hvor alle fangene ble drept i 1944 (Boender & ten Have, 2012, s. 32). Homofile var også en offergruppe for disse grusomhetene, da nazistene mente homofil praksis var en trussel for det tyske fellesskapet. Før krigen fantes det også fordommer mot homofile i samfunnet, men forfølgelsen av denne gruppen ble utvidet etter nazistenes maktovertakelse. Mellom 5000-15 000 homofile ble tatt livet av i konsentrasjonsleirene (HL-Senteret). Jehovas vitner var det første trossamfunnet som ble forbudt av nazistene. De anerkjente ikke den nazistiske staten, siden de ikke kan være medlem av andre foreninger. Mellom 2000-2500 ble drept under Holocaust (HL-Senteret).

Auschwitz er leiren hvor det ble tatt flest menneskeliv under andre verdenskrig. Den hadde tre hovedleire: Auschwitz hovedbase, Auschwitz-Monowitz og Auschwitz-Birkenau. I Auschwitz-Monowitz lot nazistene fangene arbeide seg til døde, mens Auschwitz-Birkenau var dødsleiren. I 1942 fantes det to gasskamre og ett krematorium i denne leiren (Stackelberg, 2004, s. 228). I tillegg til Auschwitz-Birkenau fantes det til sammen fem andre utryddelsesleirer som ble laget for å ta livet av flest mulig mennesker på kortest mulig tid. Dette var Majdanek, Sobibor, Treblinka, Chelmno og Belzec (HL-Senteret). Auschwitz ble frigjort 27. januar 1945, og da hadde nazistene jaget de fleste gjenværende fangene ut på dødsmarsjene vestover, som også blir ansett som en del av Holocaust (HL-Senteret).

1.3.1 Holocaust som kollektivt minne

Folkemordet på jødene og andre offergrupper ble ikke forsket på i de første tiårene etter krigens slutt. Det var først i etterkant av rettsaken mot Adolf Eichmann på 1960-tallet at det ble en økende oppmerksomhet rundt folkemordet internasjonalt. Banik og Kjøstvedt mener vendepunktet i Norge kom etter utgivelsen av Herman Sachnowitz' memoarer «*Det angår også deg*» i 1976, hvor han beskrev de grusomme forholdene i Auschwitz (Banik & Kjøstvedt, 2020). Noen år etter ble NBC-serien *Holocaust* sendt på NRK. Serien ble vist selv om det var påstander om trivialisering av folkemordet, og at den spilte for mye på følelser

(Maerz, 2010). Med TV-serien kom også en debatt om hva datidens elever lærte om folkemordet (Banik & Kjøstvedt, 2020). Senere ble romanen «*Ekko fra Skriketjenn*» filmatisert av Bente Erichsen. Denne omhandlet drapene på det jødiske ekteparet Feldmann. Selv om filmen førte til en debatt i Norge om krigens forferdelige handlinger, og man forsøkte å anerkjenne at Holocaust hadde funnet sted også i Norge, var folkemordet fremdeles et tysk ansvar i det kollektive norske minnet (Maerz, 2010).

Banik og Kjøstvedt forklarer at på grunn av den gradvise endringen innenfor academia har Holocaust blitt en del av det norske kollektive minnet, og vår krigshistorie. Med etableringen av Hvite Busser i 1992 og Aktive Fredsreiser i 1999, bidro selskapene til at arbeidet med samfunnets holdninger ble aktualisert og systematisert gjennom arrangerte turer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer for ungdom. Bøker, minnesmerker og markeringer av Holocaustdagen er med på å understreke denne endringen og utviklingen av den norske minnekulturen (Banik & Kjøstvedt, 2020).

Holocaust sin betydning og posisjon i det norske samfunnet ble bekreftet og styrket av HL-senterets undersøkelse fra 2017 hvor 96% av de voksne respondentene var kjent med begrepet (Hoffmann, Kopperud & Moe, 2012). I tillegg kom det frem i en omfattende undersøkelse fra 2009 at ungdomsskoleelever hadde betydelige faktakunnskaper om Holocaust (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo, 2010).

1.3.2 Redegjørelse av begrepet «Holocaust»

Ordet «Holocaust» betyr direkte oversatt fra gresk; «fullstendig brent». Holocaust som begrep omtaler nazistenes folkemord på jødene som fant sted under andre verdenskrig. Det kan derimot diskuteres om Holocaust kun fant sted under krigen som varte fra 1939 til 1945, men at folkemordet faktisk startet tidligere. Systematisk diskriminering og forfølgelse av jøder begynte allerede da Hitler og NSDAP kom til makten i Tyskland i 1933. I tillegg er det viktig å poengtere at det ikke kun var jøder som systematisk ble forfulgt, torturert og drept under nazistenes styre. Som tidligere nevnt, planla og gjennomførte nazistene massedrap på funksjonshemmede gjennom Eutanasi-programmet fra og med 1939 (HL-Senteret, 2013). Dette viser at de kynisk og systematisk tok livet av andre offergrupper også. Både United States Holocaust Memorial Museum i Washington DC og Holocaust-senteret i Oslo påpeker at folkemordet inkluderte andre offergrupper som romfolket, polske, sovjetiske krigsfanger, homofile, kommunister og andre (United States Holocaust Memorial Museum, 2018). Det er viktig å presisere at både jøder og de fleste andre offergruppene ble utsatt for disse grusomhetene på grunn av hvem de var – og ikke på grunn av hva de gjorde. Men det finnes også noen offergrupper som ble fengslet/drept på grunn av det de gjorde eller stod for, som for eksempel kommunistene. Det som derimot var spesielt med jødernes rolle i nazismens folkemordspolitik, var at de var den eneste offergruppen som var utpekt for fullstendig utslettelse (Kjøstvedt, 2019, s. 153). I denne masteravhandlingen har jeg valgt å kun fokusere på jødene og ikke andre offergrupper. Grunnen til dette er at det er folkemordet på jødene som vil ha mest relevans for oppgaven, og på grunn av plasshensyn. I tillegg er det også folkemordet på jødene som er hovedfokuset på skoleturene.

Derfor vil definisjonen av Holocaust som brukes i denne oppgaven være: ***nazistenes diskriminering, systematiske massedrap og utryddelse av jødene i årene 1933-1945.***

1.4 Redegjørelse om skolens tverrfaglige prosjekt

På ungdomskolen jeg bruker som eksempel i denne oppgaven, inngår skoleturene til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer i et tverrfaglig prosjekt. Dette prosjektet vil jeg nå omtale nærmere.

Skolen har valgt å gi prosjektet samme navn/tittel som en bok skrevet av en av dem som overlevde Auschwitz. Jeg har valgt å gi prosjektet navnet «*Det berører alle*». Det er et fiktivt navn og er med på å anonymisere skolen, men har også noen likhetstrekk med det faktiske navnet. Tittelen viser at alle har et ansvar for at det som har skjedd ikke skal gjentas, og kan brukes om flere temaer. Det tverrfaglige prosjektet er et holdningsskapende arbeid som inngår i alle tre årene på ungdomsskolen. Selve skoleturen til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer finner sted i tiende klasse. Både prosjektet og turene har pågått hvert år i tjuefem år ved denne skolen.

Bakgrunnen for prosjektet var at lærerne ved skolen begynte å se holdningsendringer blant unge i byen – også blant voksne – som de ikke likte utover 1990-tallet. Som andre steder i Norge og resten av Europa, begynte da nynazistiske tanker og holdninger å få fotfeste igjen. Skolens ledelse besluttet da, om mulig, å endre disse holdningene hos ungdommene, og dermed også opptre forebyggende. På denne tiden etablerte Helga Arntzen og Geir Lid selskapet «Hvite Busser» og begynte å arrangere skoleturer til blant annet Auschwitz. Ungdomsskolen ble tilbudt å delta med elever på disse turene, og takket ja. I de senere årene har skolen fortsatt å reise med Helga Arntzen og hennes nye selskap «Aktive Fredsreiser».

Ledelsen og lærerne på skolen valgte å ha skoleturene som en del av det større tverrfaglige prosjektet. Informantene var tydelige på at prosjektet først og fremst er et holdningsskapende prosjekt, og at turen til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer ikke er hovedfokuset. Hadde Helga Arntzen og Aktive Fredsreiser reist til andre destinasjoner hadde skolen også takket ja. Prosjektet fokuserer derfor ikke bare på andre verdenskrig og Holocaust, men disse temaene blir heller knyttet opp mot de holdningsskapende temaene som er fokuset. Informantene forklarer at verdiord som vennskap, solidaritet og mobbing står i fokus gjennom elevenes tre år på ungdomsskolen. Når jeg spør Arne, en av informantene som har deltatt lengst på turene, om hvordan de knytter opp prosjektet mot turen, sier han:

«Vi kaller det jo offisielt for skoleturen. For eksempel i musikk så skal elevene forberede noe som kan brukes på en temakonsert. Vi leser bøker, og i norskfaget leser elevene litteratur som omhandler andre verdenskrig i perioden før vi drar. Så bruker vi jo også hendelser eller personer de vil høre om i løpet av turen, som i KRLE snakker de om den tyske presten Niemoller, som de vil høre om igjen når vi besøker Sachsenhausen».

Her deler han noe av forarbeidet som gjøres før turen, men det sies ikke noe konkret om hvordan turen knyttes opp mot «prosjektet». På hvilken måte er denne skoleturen en del av et større prosjekt? Det vil diskuteres i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven.

Når lærerne reiser på tur med tiende klasse, har de et ganske fast opplegg som gjennomføres, med små justeringer fra år til år. I år, 2019, reiste både elever, lærere og frivillige foreldre med buss fra hjembyen til Danmark, Tyskland og videre til Polen.

Selve reisen varer i åtte døgn, og i løpet av disse dagene besøker de både konsentrasjonsleirer, Stasi-fengselet i Berlin og mer generelle turistmål.

De besøker tre forskjellige konsentrasjonsleirer; den første er Sachsenhausen på dag to av reisen, den neste er Auschwitz I på dag fire, og den siste er Auschwitz II Birkenau på dag fem. Turistmål av generell karakter er saltgruvene i Wieliczka, en oppvisning av polsk folklore, og et eget opplegg i Berlin.

Disse turene er svært populære, og har blitt en tradisjon. I nærmiljøet kalles turen ofte for «Polenturen», siden det er dette landet det reises til. Det har ikke bare blitt en tradisjon for ungdomsskolen, men for hele nærmiljøet. Elevene vet allerede når de går på barneskolen at de i tiende klasse skal reise på «Polenturen», og mange har eldre søsken og/eller foreldre som har vært på disse turene tidligere. Blant de voksne i kommunen er også «Polenturen» viktig, og mange velger å bli med på opplegget som frivillig. Turen har som tidligere nevnt blitt gjennomført årlig i tjuefem år, og har på en måte blitt en fast og kjent tradisjon.

Det vil alltid være en samfunnsmessig forventning om hva elevene skal lære på skolen. Men i nærmiljøet hvor disse turene har blitt en tradisjon har det også blitt en samfunnsmessig forventning rundt det elevene skal tilegne seg og lære seg i forhold til disse skoleturene. Turene er en del av det å vokse opp i byen, og har en stor betydning for de fleste innbyggerne.

1.5 Oppgavens struktur og innhold

Frem til nå har det blitt gjort rede for valg av tema med bakgrunn i egne erfaringer, og den økte aktualiseringen av skoleturer til konsentrasjonsleirer for dagens elever. Problemstillingen har blitt presentert, og det blir her gjort avgrensninger av hva som kommer til å være med videre i oppgaven. Både begrepet «Holocaust» og skolens tverrfaglige prosjekt har blitt gjort rede for.

I kapittel to vil jeg ta for meg teori rundt Holocaust i skole og undervisning. Jeg vil presentere hvordan Holocaust blir beskrevet i skolens styringsdokumenter. Deretter vil jeg ta for meg hvor mye Holocaust blir vektlagt i lærebøkene som brukes i den norske ungdomsskolen. Så vil jeg redegjøre for bruken av Holocaust i samfunnsfagundervisningen på ungdomstrinnet, og diskutere utfordringer rundt temaet.

I kapittel tre blir det fokusert på teori om skoletur som læringsarena. Selskapet Aktive Fredsreiser vil bli omtalt, og hvilke mål for læring organisasjonen/selskapet har. Jeg skal presentere hvordan elevers læring skjer på museum og i konsentrasjonsleirene. Til slutt vil jeg presentere tidligere forskning på temaet, og se hva disse undersøkelsene sier om elevers læring på slike skoleturer.

I fjerde kapittel vil metodiske tilnærminger bli beskrevet. Valg av metode og informanter vil bli begrunnet. Gjennomføring av metoder vil bli formulert og det vil vises til fordeler og ulemper med de ulike metodene som er brukt i denne masteravhandlingen. Til slutt vil pålitelighet og gyldighet bli begrunnet.

I femte kapittel vil studiens empiri bli både presentert og drøftet gjennom fire forskjellige kapitler som omhandler forventninger til skoleturen, forarbeid, selve skoleturen og etterarbeid. Hvert kapittel vil ha en oppsummering.

I sjette kapittel vil forskningsprosjektet bli oppsummert og det vil være en avsluttende refleksjon og konklusjon av studien.

2. HOLOCAUST I SKOLEN

Teorien det blir referert til i dette kapittelet vil være med på å forklare prosjektets funn i analyse og gir grunnlaget for drøfting av oppgavens empiri. Først presenteres styringsdokumentene LK06 og Fagfornyelsen fra 2020. Det vil fokuseres på hvilken plass Holocaust har i lærebøker. Undervisningen av Holocaust i norske skoler vil bli omtalt, og til slutt vil utfordringer og universalisering av Holocaust bli presentert.

2.1 Styringsdokumenter

Læreplaner er skolens styringsdokumenter og faglig verktøy (NOU 2014: 7, 2014). Når jeg videre skal presentere Holocaust i skolen er det vesentlig å begynne med styringsdokumentene.

2.1.1 Kunnskapsløftet fra 2006

I den norske skolen er undervisningen forankret i Kunnskapsløftet fra 2006. Her er kompetanse sentralt, samt å anvende den tillærte kunnskapen. Kompetansemålene gir en ramme på hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn (Lund, 2011, s. 16). Faget samfunnsfag er i grunnskolen delt inn i tre hoved emner; samfunnskunnskap, historie og geografi. I tillegg ble ett nytt tema/emne, «utforskeren», lagt inn i fagfornyelsen i 2013.

Formålet med samfunnsfaget er å stimulere elevene til å bli aktive medborgere i et demokrati på en kritisk og reflektert måte. Lærerne skal derfor fremme verdier som likestilling og medvirkning. Elevene skal lære om det kulturelle mangfoldet både i fortid og nåtid. De skal vite at mennesker blir påvirket både av seg selv men også av omgivelsene rundt dem. Elevene skal få innsikt i hvordan man som enkeltindivider kan være med å påvirke samfunnet – både lokalt og globalt.

Disse formålene går igjen i alle hovedemnene; samfunnskunnskap, historie og geografi. Innenfor historieundervisningen skal elevene gjennom undersøkelser og drøfting se hvordan både samfunnet og mennesket har forandret seg gjennom historien. Elevene skal forme sin egen forståelse av fortiden og diskutere hvordan fortiden også er med på å forme nåtiden. Det er derfor viktig at lærerne ikke bare underviser om de historiske hendelsene, men også trekker paralleller til dagens samfunn. Holocaustundervisningen blir ofte knyttet opp mot

dagsaktuelle tema for elevene, som blant annet rasisme og demokratiopplæring.

I samfunnsfaget skal elevene også lære om verdiene av medborgerskap og likestilling. Videre skal de reflektere over hvordan samfunnets normer og styring preger og former individuelle handlinger. Disse punktene skal ifølge Kunnskapsløftet stimulere elevene til å delta i samfunnet på en kritisk og reflektert måte (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Holocaust som hendelse blir ikke nevnt bestemt i kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

Temaet kan derimot knyttes opp mot spesielt to av kompetansemålene, nemlig at elevene skal kunne drøfte årsaker og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- tallet og kunne reflektere rundt temaer som menneskeverd, diskriminering og utviklinga av rasisme i et historisk og nåtidig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Også her ser vi eksempler på at historien skal gjøres dagsaktuell for elevene.

2.1.2 Fagfornyelsen 2020

Fagfornyelsen trer i kraft ved skolestart høsten 2020, og i samfunnsfag skal det ikke lenger skilles mellom de tre fagretningene, men de skal sidestilles og læres om parallelt for å tydeliggjøre at samfunnsfag er ett fag. Kompetansemålene inneholder både historiske, geografiske og samfunnskunnskapelige elementer. På den måten skal elevene se sammenhenger mellom det historiske og nåtiden, og de skal kunne se seg selv i samfunnet både i fortid og nåtid (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Videre introduseres også «*kjerneelementer*» i fagene. I samfunnsfaget er det fem punkter/kjerneelementer som tar for seg det viktigste innholdet i faget, og det elevene må lære for å kunne mestre faget.

Det er tre av de fem kjerneelementene i samfunnsfaget som er relevante i forhold til Holocaustundervisningen:

«**Undring og utforsking**» handler om at elevene skal innhente og bruke informasjon fra historiske kilder for å belyse forhold i ulike samfunn, til ulike tider og i sitt eget liv.

«**Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger**» kan relateres til Holocaustundervisningen fordi elever skal forstå sammenhenger mellom historiske forhold og hvordan disse har påvirket mennesker og samfunnet. Dette kjerneelementet handler også om at elevene skal få en forståelse av hvordan maktrelasjoner har virket inn på forhold i samfunnet, og hvorfor mennesker har gjort ulike valg.

«*Demokratiforståelse og deltaking*» er relevant i forhold til at Holocaustundervisningen ofte brukes i forbindelse med læring om demokrati, og for å poengtere viktigheten av å opprettholde demokratiet gjennom deltaking. Elevene skal også få innsikt i hvordan minoriteter og menneskerettigheter har blitt ivaretatt gjennom historien (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Menneskerettighetene ble vedtatt av Forente Nasjoner (FN) i 1948 som en konsekvens av nazistenes overgrep mot sivilbefolkningen under andre verdenskrig (FN-Sambandet, 2019).

En stor endring fra Kunnskapsløftet, er at Holocaust har gått fra å ikke nevnes eksplisitt, til å være en av to hendelser som blir nevnt konkret i kompetansemålene etter 10. trinn. Terrorangrepet 22. juli 2011 blir også nevnt. Kompetansemålet hvor Holocaust nevnes er at elevene skal kunne «*gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast*». (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

I tillegg har også det forebyggende elementet i kompetansemålet blitt lagt inn.

Under «*Fagrelevans og sentrale verdiar*» kommer det også frem at elevene skal bli bevisste på hvordan de er historieskapte, men også historieskapende (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Historiebevisstheten kan ikke bare handle om fortiden, men det er vår/elevens tolkning av fortiden og elevens forståelse av nåtiden som former deres forventninger til fremtiden (Lund, 2011, s. 24). Dette kommer også tydelig frem i den nye læreplanen og setter forventninger til lærere om å gjøre historien relevant for elevens nåtid og fremtid.

Ikke bare har Stortinget valgt å øremerke 15 millioner årlig til skoleturer som går til gamle konsentrasjonsleirer, men det er også en av to konkrete hendelser som er nevnt i den nye læreplanen. Hvorfor er det så viktig å lære om Holocaust i skolen? Både ut fra uttalelsen av Jan Tore Sanner som ble beskrevet i innledningen og slik kompetansemålet er lagt opp, kan det virke som om særlig det forebyggende elementet har blitt langt viktigere enn tidligere.

2.2 Holocaust i norske lærebøker

Lærebøkene i skolen blir brukt som et hjelpemiddel for lærere til undervisningen. Det er derfor relevant å presentere hvordan Holocaust blir omtalt og fremstilt i norske skolebøker. I dette kapitlet har jeg valgt å gjengi funn gjort av Stine Hellestrand i masteravhandlingen «*En undersøkelse av hvilke historier om Holocaust som framstilles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998-2007*» fra 2009. Masteravhandlingen tar for seg seks ulike lærebøker fra 9. trinn på ungdomsskolen. Tre av disse tilhører Læreplanverket for den 10-årige grunnskole, mens de andre tre er tilknyttet Kunnskapsløftet fra 2006. Det er de tre siste bøkene som vil bli vektlagt videre i dette kapitlet. Bøkene Hellestrand har tatt for seg fra LK06 er:

Underveis historie 9. Skjønberg, Harald
Gyldendal 2007.

Matriks historie 9. Veinan, Synnøve Hellerud, Knutsen, Ketil og Moen, Sigrid.
Aschehoug 2007.

Makt og menneske historie 9. Ingvaldsen. Bjørn og Kristensen, Ingunn.
Damm 2007.

Stine Hellestrands funn blir delt inn i tre underkategorier:

1. *Organisering og omfang*
2. *Stoffutvalg*
3. *Syn og forklaringer på historien om Holocaust*

I hver av kategoriene vil det bli gitt en sammenfatning av funnene i hennes masteroppgave, og de vil bli diskutert. Hellestrands funn og konklusjoner må derimot vurderes når de knyttes opp mot denne masteroppgaven. Funnene er 10 år gamle, og lærebøkene blir brukt på niende trinn, og ikke tiende som denne oppgaven forholder seg til. De tiendeklassingene min empiri er basert på, undervises derimot om temaet andre verdenskrig og Holocaust i niende trinn, og de vil nok være gjennom det samme som blir gjennomgått i disse bøkene. Det kan også nevnes at bøkene som er analysert er 12 år gamle, men det er de samme bøkene som brukes i dag, og de er forankret i samme læreplan som også brukes den dag i dag.

2.2.1 Organisering og omfang

Det er noe forskjell på hvor mye plass som blir viet til temaet Holocaust i lærebøkene. Temaet omtales fra syv til 15 sider i de ulike bøkene, og «*Makt og menneske*» er den eneste boken som har et eget kapittel om temaet.

Det er verdt å legge merke til er at det er en økning i det totale omfanget om temaet fra den tidligere læreplanen. Bøkene tilhørende Læreplanverket for den 10-årige grunnskole har et gjennomsnitt på fem sider som omhandler Holocaust, mens lærebøkene knyttet til Kunnskapsløftet har et gjennomsnitt på 11 sider (Hellstrand, 2009, s. 46-47). Vi ser altså at temaet har blitt mer relevant som pensum.

2.2.2 Stoffutvalg

I alle tre bøkene er det den internasjonale Holocaust som blir vektlagt. Den nasjonale fortellingen kommer frem i ulik grad. Kan dette være med på å gi elevene en oppfatning av at den nasjonale fortellingen kun er en kopi av den internasjonale?

Vedrørende tidsaspektet er det interessant å se i hvilken grad bøkene får frem at hendelsen er en del av vår historie, og ikke bare en isolert hendelse. Hvis elevene klarer å sette Holocaust inn i et tidsaspekt vil det også bli enklere for dem å forstå hvordan ekstreme tanker kan forandre et helt samfunn. Dette vil også være med på å gi elevene en bedre historiebevissthet. Alle lærebøkene setter Holocaust inn i en større sammenheng. De omtaler blant annet jødeforfølgelsen fra gammelt av. Det er derimot kun to av bøkene som har forsøkt å klargjøre *hvorfor* jødene ble forfulgt. Når dette ikke blir forklart, kan det gjøre at elevene sitter igjen med et inntrykk av at behandlingen jødene fikk var selvforskyldt.

Alle bøkene har også koblet hendelsen opp mot nyere internasjonale konflikter. Både folkemordet i Rwanda og Srebrenica-massakren blir nevnt, noe som viser at Holocaust blir satt inn i en kontekst. I tillegg blir også konflikten mellom jøder og palestinere i Midtøsten trukket frem. Denne siste konflikten anser jeg som utfordrende og vanskelig å bruke i Holocaustundervisningen. Israel- og Palestinakonflikten har mange fasetter med meninger for og imot jøder og Israel. Man kan derfor oppleve at enkelte elever vil sitte igjen med negative assosiasjoner om jødene under Holocaust, selv om Holocaust ikke har noe direkte med dagens Midtøsten-konflikt å gjøre (Hellstrand, 2009, s. 47-80).

Når det kommer til fremstillingen av jødene, ses de i hovedsak som en stereotypisk gruppe i alle bøkene. Det blir også brukt individuelle historier for å få frem deres forskjellige skjebner. Dette kan hjelpe elevene til å sette seg bedre inn i deres historier, da den kollektive historien kan bli overveldende for elever å forstå. Videre er det fokusert mye på jødernes lidelser under krigen.

Overgriperne blir i alle bøkene fremstilt som nazister, og de er tydelige på å skille mellom nazister og tyskere. Det gis ikke inntrykk av at det var tyskerne som folkeslag som sto bak Holocaust, og det blir også formidlet at den jevne tysker ikke var delaktig i Holocaust, eller kjente til konsentrasjonsleirene. I tillegg får de frem at nazistene utgjorde en mindre del av befolkningen (Hellstrand, 2009, s. 80-96).

2.2.3 Syn og forklaringer på historien om Holocaust

Videre har Hellestrand sett på hvordan de ulike bøkene definerer begrepet Holocaust. I kapittel en ble det gjort rede for hvilken definisjon som brukes i denne oppgaven, og jeg vil repetere det før Hellestrands funn presenteres;

nazistenes diskriminering, systematiske massedrap og utryddelse av jødene i årene 1933-1945.

De ulike lærebøkene bruker litt forskjellige tilnærminger til begrepet Holocaust, men det som er felles for dem alle er at begrepet viser til nazistenes plan om å ta livet av alle jøder. Det blir også i alle bøkene nevnt at det også var andre folkegrupper som ble fengslet/drept, og de utdyper og omtaler dette i forskjellig grad. Det totale omfanget av ofre varierer mellom seks og elleve millioner mennesker i bøkene, hvorav seks millioner er jøder alene.

Et av de viktigste funnene som kommer frem, er at ingen av lærebøkene gir konkrete grunner for *hvordan* Holocaust kunne skje. De formidler et syn som legger ansvaret på nazistene, men det blir ikke redegjort for hvem nazistene var, annet enn at de var en gruppe mennesker i det tyske samfunnet som fremmet sitt jødehat (Hellstrand, 2009, s. 99-111). Dette kan knyttes opp mot utfordringer av universaliseringen av Holocaust. En av utfordringene var nettopp at elevene hadde vanskeligheter med å skjønne hvordan en slik hendelse kunne finne sted.

2.3 Holocaust i undervisningen

Det er vanskelig å vite hva som faktisk blir undervist om i klasserommet, og det er heller ikke gjennomført noe større undersøkelser om hvordan Holocaustundervisningen i norske klasserom foregår. I tidligere kapitler har man sett at Holocaust har fått en større betydning enn den historiske hendelsen gjennom universalisering. I tillegg har man sett at Holocaust både har fått en tydeligere plass i læreplanen og større plass i lærebøker på ungdomstrinnet. Videre i dette kapitlet vil det presenteres ulike syn på undervisning om Holocaust, før det undersøkes hvilke undervisningsformer som forekommer i norske skoler.

En av dem som var kritisk til undervisningen om temaet var den britisk-jødiske historikeren Lionel Kochan (1922-2005). Han mente at det var et tydelig mønster i historien, og at historien kom til å gjenta seg selv uavhengig av hva som blir lært rundt temaet. Han var derfor kritisk til i hvilken grad Holocaustundervisningen i skolen kan være med på å stoppe dette. Han stiller også spørsmål rundt hvordan kunnskap om Holocaust kan være forebyggende for fremmedfrykt og rasisme. Han mente at det vil være negativt når den jødiske historien kun blir begrenset til denne ene hendelsen. Videre mente han det ville gi en oppfatning om at jødene alltid vil være historiens varige ofre. Dette kan gjøre det vanskelig for elevene å sette seg inn i jødernes situasjon og hverdag, og deres historie vil kunne virke fremmed for elevene. Han mente at man måtte fokusere på å undervise om hele jødernes historie, og at dette ville gi elevene en bedre forståelse (Kochan, 1989). Dette er jeg enig i, siden man ofte sitter igjen med større læringsutbytte hvis man får en dypere forståelse av noe. Det foreligger begrenset antall med undervisningstimer i historiefaget, samt at det er en relativt liten jødisk befolkning i Norge.

En annen kritiker av undervisning om Holocaust var Peter Novick (1934-2012). I boken «*Holocaust in American Life*» fra 2000 påstår han at man ikke kan trekke konklusjoner eller lærdom av Holocaust. Han begrunner det med at det er en så ekstrem og kompleks hendelse. Han argumenterer med at elever vil ha vanskeligheter med å sette seg inn i temaet, og da særlig å forstå hvordan overgriperne under Holocaust kunne være normale mennesker (Novick, 1999, s. 244-245). Hvis elevene har vanskeligheter med å sette seg inn i temaet, vil også læringsutbyttet være lite. Dette kan være utfordrende, da dette temaet i stor grad brukes i undervisning om andre emner som for eksempel rasisme og demokrati.

På den andre siden har man Geoffrey Short – en historiedidaktiker som ser viktigheten av Holocaustundervisning. Han mener at kunnskap om temaet ikke vil kunne sette en fullstendig stopper for folkemord, men at det vil gjøre oss mer rustet til å håndtere konfliktsituasjoner. I tillegg mener han at det er viktig for elever å lære om rasisme gjennom konkrete hendelser (Short & Reed, 2004, s. 280-281).

En norsk aktør som også vektlegger Holocaustundervisningen, er Holocaustsenteret i Oslo. De mener at bevissthet og kunnskap kan være med på å hindre at slike grusomme hendelser skjer igjen, og de knytter Holocaustundervisningen opp mot dagens samfunn.

Det er derimot viktig å ha argumentene til både Kochan og Novick med seg når man underviser om et slikt komplekst tema.

2.3.1 Dannelse gjennom Holocaustundervisningen

Klafki er en sentral skikkelse innenfor temaet danning. Han forsøkte å forene de to teoriene om material og formal danning på en tilfredsstillende måte. Det materiale kan beskrives som temaet det blir undervist om (Holocaust), mens det formale kan beskrives som det subjektet som blir undervist (eleven). Han var opptatt av at man må se formal- og material danning i sammenheng, og han navnga det «*kategorial danning*». Han mente at danning skjer i det eleven møter verden og verden møter eleven (Klafki, 2014, s. 85-88). Videre mente han også valg av innhold i undervisningen vil avgjøres av elevenes bakgrunn og forutsetninger. I tillegg spiller samfunnet inn, da elevene skal forberedes på å bli en del av det. Dersom danning skal oppnås mener Klafki det innebærer at innholdet knyttes til de «tidstypiske nøkkelprobemene» som miljøspørsmålet og fredsspørsmålet (Klafki, 2014, s. 74-89).

Teamet Holocaust har de senere årene omfattet mer enn selve hendelsen, og Jon Reitan forklarer hvordan det har blitt mer normalt å trekke frem moralske perspektiver vedrørende folkemordet. Han forklarer at ved å trekke frem medansvaret norske borgere hadde for folkemordet, så vil Holocaust alltid være et aktuelt tema hvor det vil være etiske krav om å trekke lærdom av historien, og på den måten bli demokratiske medborgere (Reitan, 2015, s. 209). Klafki mener at dannelse skjer gjennom å knytte innhold til store spørsmål som for eksempel fredsspørsmål. Man ser tydelige tendenser til dette i Holocaustundervisningen, da det forebyggende elementet har blitt mer fremtredende. Gjennom å undervise om Holocaust skal elevene sitte igjen med lærdommer rundt temaer som demokrati og mangfold. Også

skoleturene i regi av Aktive Fredsreiser har som mål at elevene skal på en holdningsskapende reise. De ønsker å bygge opp elevers bevissthet rundt begrepet «menneskeverd». De ønsker at elevene skal få mer innsikt i seg selv som et verdifullt menneske – og på den måten ser sine medelever som verdifulle. Aktive Fredsreiser mener derfor at denne turen er forebyggende mot både fremmedhat og mobbing (Aktive Fredsreiser).

I motsetning til Klafkis syns på at elevenes interesser og erfaringer burde være utgangspunkt for undervisningen, har Holger Henriksen en annen oppfatning. Han mener at temaet burde ha en tilknytning til elevenes erfaringer og hvilken betydning temaet vil ha for deres fremtid. Det trenger derimot ikke være elevenes erfaringer det blir tatt utgangspunkt i (H. Henriksen, 2005). Det vil si at man ifølge Henriksen burde finne en måte å knytte Holocaustundervisningen opp mot elevenes tidligere erfaringer, og man må kunne begrunne hvorfor det er viktig for dem å lære om Holocaust i forhold til deres fremtid. Utdanningsforbundet trekker frem at elevene skal bevisstgjøres på hvordan de er historieskapende, og dette gjelder også for undervisningen av temaet Holocaust (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

2.3.2 Selve undervisningen

I dette delkapittelet har jeg valgt å ta utgangspunkt i Fredrik Stenhjem Hagens masteravhandling «*Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?*» fra 2018. I denne oppgaven tar han for seg det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole. Det legges ikke frem noe fasit for hvordan undervisningen om Holocaust skjer eller bør skje i den norske skole. Han har derimot intervjuet lærere om hva de ønsker at elever skal sitte igjen med etter endt undervisning, og hva de legger vekt på. Dette kan brukes som en indikator på hvordan undervisningen foregår i dagens skole.

Hagen har intervjuet seks lærere som underviser i samfunnsfag/historie og som har undervist i temaene Holocaust og andre verdenskrig. De jobber på ulike skoler. Han har fokusert på å få frem hva de synes er viktig å undervise om, og hva de vil at elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning.

Det som kommer frem i nesten alle intervjuene, er at de vil at elevene skal sitte igjen med noe

mer enn den historiske hendelsen. Her ser man igjen hvordan universaliseringen av Holocaust er fremtredende i skolen. De ønsker å knytte temaet opp mot moral, etikk, verdier og holdninger. Den ene læreren synes også det var relevant å bruke Holocaust som undervisningstema for å verne om demokratiet. Slike verdier som lærene fremmer i undervisningen, gjenkjenner vi fra læreplanen. Man kan tolke det som om Holocaust ikke blir undervist som en vanlig historisk hendelse, men at det blir brukt som en metafor.

De fleste lærerne prøver å skape empati hos elevene med autentiske historier fra de som opplevde Holocaust. Lærerne mener det blir vanskelig for elevene å forstå hvis man kun refererer til jødene som en homogen gruppe, og fokuserer derfor på individuelle historier. De fleste lærerne brukte også film og medier som en læringsmetode. De underviste også tverrfaglig om temaet. De leste «*The boy in the striped pyjamas*» i engelskundervisningen, og skrev historier i norskfaget om Holocaust. Lærerne er tydelige på at de prøver å skape empati hos elevene, men ingen av dem nevner hvordan de mener koblingen mellom Holocaust og verdier og holdninger skjer. Jeg har en oppfatning av at lærerne mener denne koblingen skal oppstå hos elevene delvis av seg selv gjennom Holocaustundervisningen.

En av lærerne trakk frem turer arrangert av Hvite Busser og Aktive Fredsreiser som en viktig læringsmetode. Da klassene hans reiste på slike turer tidligere, baserte han undervisningen på disse turene. Han nevnte ikke hva denne undervisningen i forbindelse med turene gikk ut på. Han mente derimot at elevene satt igjen med like mye faktakunnskap nå selv om de ikke reiste på denne turen. Han forklarte videre at han savnet turen, siden elevene satt igjen med sterke minner som de husket langt opp i voksen alder. Videre forklarte han også at han synes turene var spesielt viktige å gjennomføre på 1990- og 2000- tallet, siden det var større tendenser til vekst i ulike høyreekstremer miljøer i Norge. (Hagen, 2018, s. 74-92).

2.3.3 utfordringer

Det finnes flere utfordringer når det gjelder undervisning av en så ekstrem hendelse som Holocaust. Først og fremst er det viktig å trekke frem at ingen av lærebøkene fokuserer på *hvorfor* hendelsen fant sted. Lærere bruker lærebøkene som et hjelpemiddel, men mange bruker det også som en «fasit» på hva som skal gjennomgås med elevene. Dette vil kunne gjøre at elevene sitter igjen uten vesentlig kunnskap om Holocaust. I tillegg er det viktig å trekke frem at selve hendelsen Holocaust de siste årene har gått fra å være kun en historisk

hendelse, til å omfatte og beskrive fenomener som rasisme og forfølgelse.

2.3.3.1 Universaliseringen av Holocaust

Holocaust er ikke lenger bare en historisk hendelse. Forståelsen av Holocaust har som nevnt endret seg de siste tiårene. Det har blitt et generelt bilde på både rasisme, forfølgelse og demokratiets fall. Folkemordet blir et slags symbol på hva som kan skje dersom man lar negative holdninger og fordommer få utvikle seg fritt i et samfunn. Dette kalles universalisering av Holocaust (Kjøstvedt, 2019, s. 157-159). Dette er en tydelig trend i Norge, og det kommer blant annet frem i fagfornyelsen. Ikke bare skal elevene lære om hendelsen, men den skal også brukes i forbindelse med læring av ekstreme holdninger og hvordan disse kan forebygges. Det kommer ofte frem at elever må lære om hendelsen slik at det ikke skjer igjen. Men er det slik at elevene automatisk sitter igjen med positive holdninger etter å ha lært om negative hendelser og grusomheter knyttet til jøder under andre verdenskrig? En av mine informanter kom med et utsagn om hvorfor de reiser på slike skoleturer til gamle konsentrasjonsleirer: «*Det er jo en slags vaksine*».

Anders Granås Kjøstvedt mener at denne universaliseringen kan være et positivt skifte. Den kobler Holocaust opp mot nåtiden, og kan brukes for å fremme positive holdninger til mangfold. I fagfornyelsen er hendelsen også knyttet til at elevene skal kunne lære om hvordan man kan forebygge ekstreme holdninger i samfunnet. Holocaustundervisningen vil derfor ikke bare kunne utfylle kompetansemålene, men også være et ledd i skolens formål som en demokratiserende institusjon (Kjøstvedt, 2019, s. 159).

Kjøstvedt peker likevel på to didaktiske utfordringer rundt universaliseringen. Den første er knyttet til den holdningsskapende og demokratiserende lærdommen mange skoler bruker Holocaustundervisningen til. Mange elever mangler denne kunnskapen, nettopp fordi lærerne forventer at denne kunnskapen vil komme av seg selv gjennom undervisningen av grusomhetene nazistene utførte. Kan man forvente at elever skal utvikle positive holdninger gjennom å lære om negative hendelser?

Den andre utfordringen oppstår fordi den historiske hendelsen Holocaust blir brukt i undervisning om andre temaer som rasisme, demokrati og menneskerettigheter. Dette fører igjen til at hendelsen blir satt ut av sin egen kontekst, og fremstår ofte ubegripelig for elevene. Dette er dokumentert godt gjennom blant annet Pettigrews undersøkelser i Storbritannia

(Pettigrew et al., 2014). Det viser seg at elever har greie faktakunnskaper rundt Holocaust, men at de har vanskeligheter for å forklare hvordan hendelsen kunne skje. Dette kan komme av at man prøver å gjøre Holocaust til noe større enn kun en historisk hendelse (Kjøstvedt, 2019, s. 161-162).

3. SKOLETUR SOM LÆRINGSARENA

Flere tusen norske elever reiser årlig til de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene med sine skoleklasser. Disse turene har som hensikt å lære elevene om Holocaust gjennom opplevelsesbasert læring (Telarevic, 2010). Hva forventer arrangøren «Aktive Fredsreiser» at elever lærer på en skoletur, hvilke læringsarenaer finner man på en slik tur og hvordan foregår læring på museum?

3.1 Aktive Fredsreiser

«Aktive Fredsreiser» er et privat firma som arrangerer tema- og klasseturer til forskjellige land og historiske hendelser. Det ble startet i 1998 av Helga Arntzen og har hovedkontor i Risør. Fokuset med turene er fredsprosesser og konfliktløsning.

Kyrre Kverndokk skriver at Helga Arntzen med å etablere stiftelsen Hvite Busser til Auschwitz sammen med Geir Lid i 1992. Dette var på en tid hvor nynazismen vokste både i Norge og resten av Europa, og de ønsket å gjøre en innsats for å motvirke utviklingen av fremmedfiendtlighet i samfunnet. De ble inspirert av den tyske organisasjonen Aktion Sühnezeichen Friedensdienste (ASF), som arbeider med ungdomsutveksling mellom tidligere tysk-okkuperte land. De er opptatt av å bekjempe nynazisme og rasisme. Møtet med denne organisasjonen inspirerte Arntzen og Lid til å undervise norsk ungdom og bekjempe rasistiske holdninger blant dem. Dette gjorde de ved å arrangere skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. I løpet av få år klarte de å etablere en ny form for verdiformidling som både skolemyndigheter og de politiske myndighetene anså som svært viktig (Kverndokk, 2007, s. 63-65).

I 1998 oppsto det uenighet i styret hos Hvite Busser, og Helga Arntzen bestemte seg for å forlate organisasjonen for å starte det nye firmaet «Aktive Fredsreiser». Hun har siden 1992 engasjert både skoler og elever gjennom sitt holdningsskapende arbeid i både Hvite Busser og Aktive Fredsreiser. I 2006 fikk hun Kongens fortjenestemedalje i gull for sin innsats for fredsarbeid på nasjonalt plan (Aktive Fredsreiser).

Populariteten rundt slike skoleturer økte enormt på 2000-tallet. Ifølge Kverndokk reiste i 2003 rundt 16 000 norske skoleelever på slike turer. I Norge har det vært stor oppslutning om disse reisene, både på lokalt nivå og det politiske plan (Kverndokk, 2007, s. 13). Skoleturene kan sies å være en del av en økende institusjonalisering av holocausterindringen.

Institusjonaliseringsprosessen har kommet med nye museer, minnesmerker og forskningssenter over hele den vestlige verden (Kverndokk, 2007, s. 25).

3.1.1 Aktive Fredsreisere mål for elever

Aktive Fredsreiser tar ideologisk sett utgangspunkt i FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. De skriver at deres overordnede mål med organisasjonen er å fremme fredsskapende prosesser i samfunnet. Videre sier de at det er opp til hver enkelt å bidra for å få til fredsskapende prosesser i samfunnet vårt. De mener at skoleturene til de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene i Polen og Tyskland vil bevisstgjøre elevene på historien. Dermed vil elevene også få en større forståelse for både menneskerettighetene og konflikter i Europa, og verden generelt (Aktive Fredsreiser).

De mener at konflikter og krig ofte oppstår gjennom frykt for det ukjente og mangel på toleranse for det som er annerledes. Aktive Fredsreiser arbeider derfor for å minske fremmedfrykt og fokuserer på å fremme det positive med mangfold i samfunnet. De oppmuntrer til for- og etterarbeid for å gi elevene mest mulig ut av skoleturene (Aktive Fredsreiser). Formålene og deres ideologi formidles til reisende gjennom nettsidene deres, brosjyrer samt av reiseledere på turen.

På deres nettsider har de blant annet mye undervisningsmaterieell knyttet til temaene på turene i sin «Undervisningskoffert». Her finnes opplegg til både elevene, foreldre og lærere. De presiserer derimot at undervisningsmaterialet er beregnet for perioden før selve reisen. De synes også det er viktig at problematikken blir videreført gjennom etterarbeid i etterkant av turen. Ifølge Kverndokk avsluttes som regel skoleturene med en slags foreldrekveld på skolen hvor elevene fremfører egne verk knyttet til temaene Aktive Fredsreiser fokuserer på, som for eksempel fordommer og menneskeverd (Kverndokk, 2007, s. 69). De senere årene har denne foreldrekvelden også blitt en del av opplegget til skolen hvor mine informanter arbeider.

Kyrre Kverndokk skriver i boken «Fortiden i nåtiden» at elever som har vært med på slike skoleturer uttaler seg oftest positivt om hva de har opplevd og hva de har lært. Man kan se tydelige likheter mellom elevenes egne skildringer av turene og Hvite Bussers målformuleringer. Disse målene er også veldig like Aktive Fredsreisere mål, og derfor velger jeg å ta dem med. Målene sier at historien ikke skal glemmes, at ungdommen skal bli bevisst

på hva som kan true et demokrati, og at de skal få bedre holdninger når det gjelder menneskers likeverd (Kverndokk, 2011). Har elevene gjennomgått en slik læringsprosess på turen, eller prøver de å innfri de forventningene andre har til dem uten å egentlig tenke over hva de har lært? Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingsdelen av oppgaven.

3.2 Læring på museum

Ellen K. Henriksen og Merthe Frøytland har definert læring på museum i sin bok «*Hva vet vi om læring i museer?*». Her trekker de frem tre faktorer som påvirker læringsprosessen; den personlige konteksten, den sosiale konteksten og den fysiske konteksten.

I den personlige konteksten er det fokusert på at vi alle er forskjellige, og sitter inne med forskjellige holdninger, samt kunnskap og tro som vil være med å påvirke hvordan vi forholder oss til ny kunnskap. Disse vil være med på å påvirke elevers museumsopplevelse. I tillegg må man se på motivasjonen for besøket i museet. Motivasjonen vil være en forutsetning til hva og hvor mye elever vil lære. Hvis de kun er der fordi læreren har bestemt det, og det ikke finnes noe personlige motiv for å være på museet, vil eleven trolig ha et lite læringsutbytte.

Når det gjelder den sosiale konteksten, er dette også avgjørende for hva man lærer. Elevene vil sitte igjen med annen kunnskap hvis de var på museum en søndag med familien, enn det de ville sammen med klassekamerater. Det kan være at behovet for å passe inn i klassen/gjengen er større enn å tilegne seg kunnskap om utstillingene.

På den andre siden viser det seg at en sosial form for undervisning er svært effektivt når det gjelder læring. Alle elevene i gruppen innehar forskjellige typer kunnskap, og de flinke vil kunne påvirke de elevene som er mindre flinke. Det er også en fordel hvis elevgruppen er trygg på hverandre, da dette også i stor grad vil påvirke utbyttet man har av et slikt besøk.

Til slutt er det viktig å huske på den fysiske konteksten, selve museet. Dette innebærer alt fra bygningenes arkitektur til de enkelte objektene som stilles ut. Lyder og lukter vil også bidra til den fysiske konteksten og læringsutbyttet hos elevene. Undersøkelser viser at hvis et barn vil få samme informasjon om et dyr i en dyrehage som på skolen, vil barnet lære mer i dyrehagen. Om elevene er kjent i lokalene er også en viktig faktor. Hvis det er helt ukjent, kan det være at elevene blir mer opptatt av å orientere seg, men på samme måte er det negativt hvis elevene er alt for kjent, da dette gjør besøket kjedelig for dem (E. K. Henriksen &

Frøyland, 1998, s. 13-15).

Hvor mye utbytte får elevene av et museumsbesøk? Henriksen og Frøyland mener det er vanskelig å måle hvor mye elever lærer gjennom et slikt besøk, og det er som nevnt ulike faktorer som vil påvirke resultatet av å undersøke dette. Uansett vil et museumsbesøk gi varige opplevelser minner.

I motsetning til familier eller enkeltpersoner som besøker et museum og beveger seg fritt rundt i lokalene, vil en skoleklasse være organisert av en lærer eller en guide, og de vil på denne måten motta mer faktakunnskap. Det viser seg også at hvis man har godt for- og etterarbeid i forbindelse med et museumsbesøk, vil dette kunne gi en dypere forståelse. Det viser seg altså at det foregår en god læringsprosess hos elever på museum, og at et slik besøk kan være viktig dersom man vil at elevene skal bevare kunnskap over tid. Det ble derimot gjort et annet forsøk i Philadelphia, USA, hvor det viste seg at elever som besøkte museer økte sine faktakunnskaper om de aktuelle temaene, men elevene som hadde fått undervisningstimer om samme temaene hadde økt kunnskapene sine enda mer. Holdningene rundt temaet var midlertidig mye mer positive hos de som hadde vært på museer (E. K. Henriksen & Frøyland, 1998, s. 28-30).

3.3 Læring på skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer

Disse skoleturene blir sett på som reiser som gir minner for livet, og det er en forventning om at elevene skal oppleve en slags «dannelsesreise». Kyrre Kverndokk tar i sin doktoravhandling «*Pilgrim, turist og elev*» opp hvordan kampen for erindring og mot glemsel er betydningsfull på en slik tur. Han fulgte i 2004 en skoleklasse fra Oslo på en slik skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer med organisasjonen Hvite Busser (Kverndokk, 2007).

Hvite Busser og Aktive Fredsreisere sine mål med turene er at elevene skal lære av historien. I Hvite Bussers formålsparagraf er ett av målene at «*historien ikke skal glemmes*». Kverndokk skriver i sin doktoravhandling at når Hvite Busser refererer til historien, refererer de kun til en bestemt tidsepoke – årene under andre verdenskrig. I tillegg er det også kun en bestemt hendelse de referer til – den nazistiske døds- og konsentrasjonsleirhistorien.

Noe Kverndokk også trekker frem er at premisset for disse skoleturene er et moderne

historiesyn. For dagens elever vil nok fortiden være ganske fjern, mens den fremdeles er personlig opplevde erfaringer hos de gjenværende tidsvitnene. Når krigsgenerasjonen går bort, forsvinner også den direkte menneskelige erfaringen med Holocaust. Det vil være med på å gjøre andre verdenskrig og Holocaust til en fremmed fortid. Det er nettopp denne utviklingen skoleturene kjemper mot.

Skoleturene gjør at Holocaust blir lokalisert til både et annet sted og en annen tid. Holocaust blir iscenesatt som noe fremmed i reiseritualet, og leirene elevene besøker i løpet av turen er helt motsatt i forhold til deres eget hverdagsliv. Ved å besøke leirene skal fortiden bli mindre fremmed for elevene, og barrieren mellom fortid og nåtid skal bli brutt. Historien skal kunne være nærværende i kraft av kroppsliggjorte erfaringer av å besøke leirene. I tillegg ønskes det at elevene skal oppleve en indre moralsk erkjennelse av å reise på slike turer. Det er ønskelig å gjøre fortiden til moralske erfaringer hos elevene som skal ha relevans for både deres nåtid og deres fremtid. Kverndokk skriver videre at det håpes at erfaringene vil kunne bli overført videre til ytterligere nye generasjoner, og slik vil fortiden ha en konstant moralsk aktualitet i samfunnet (Kverndokk, 2007, s. 260-262). Videre vil de ulike undervisningsarenaene på en slik skoletur bli presentert.

3.3.1 Undervisningsarenaer

I 2010 skrev Senad Telarevic en masteravhandling «*Klassetur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer*». I denne oppgaven undersøkte han hvordan opplevelsesbasert læring foregikk på en klassetur til tidligere konsentrasjonsleirer. Han deltok selv på en slik klassetur i regi av Aktive Fredsreiser som observatør. Hovedfunnene hans viste at undervisningen forekom i ulike arenaer som på bussen og i leirene og på turistiske arenaer. Klassen hadde ikke hatt noe særlig forarbeid før turen.

Bussturen ble brukt både som en sosialiserings- og formidlingsarena. Selve bussen ble en slags base for elevene hvor de var i kjente omgivelser og en forlengelse av skolen.

Reiselederen brukte tiden i bussen på å vise filmer og gi informasjon om stedene de besøkte (Telarevic, 2010, s. 20).

I døds- og konsentrasjonsleirene var målet at elevene skulle lære om historiske hendelser og få et bilde av fortiden gjennom syn og hørsel. Den enorme mengden mennesker som besøkte Auschwitz ble en utfordring for undervisningssituasjonen. Dette var derimot ikke tilfellet i Birkenau, hvor elevene kunne vandre fritt uten forstyrrelser fra store folkemengder (Telarevic, 2010, s. 16-17). Hvilken guide elevene fikk tildelt hadde også noe å si for deres læringsutbytte. Hvor godt de snakket engelsk, deres innlevelse og kontakt med elevene hadde mye å si for elevenes læring (Telarevic, 2010, s. 20-22).

I løpet av turen besøkte de også andre turistmål og arenaer. De var innom blant annet saltgruvene i Wieliczka-Bochina ved Krakow, Tropical Island og byturer i både Krakow og Berlin. Disse turistarenaene utgjør en enorm kontrast til leirene. Det kan derimot vise seg at det er godt for elevene å bare være turister. Da får de en sjanse til å bearbeide inntrykkene og la dem synke inn før de besøker neste leir (Telarevic, 2010, s. 18-20).

4. METODE

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metoder som er brukt i arbeidet med denne forskningsstudien. Jeg vil presentere hvordan jeg har gått frem, og dette inkluderer også valg og refleksjoner som er gjort før, under og etter innsamlingen av datamaterialet. Med utgangspunkt i valg av problemstilling, vil jeg videre i metodekapittelet presentere oppgavens metodevalg.

Først vil valg av metode begrunnes. Videre vil den kvalitative tilnærmingen presenteres sammen med dens utvalg, og selve forskningsprosessen. Forskningsetikk og moralske betraktninger vil presenteres, og gyldighet og pålitelighet ved forskningsintervjuet vil gjøres rede for.

Deretter vil den kvantitative tilnærmingen blitt gjort rede for, samt utvalg og gjennomføring av metoden. Så vil fordeler og ulemper bli gjort rede for, og pålitelighet og gyldighet ved spørreundersøkelsene vil bli belyst. Til slutt vil analyseprosessen bli forklart.

4.1 Begrunnelse for valg av metode

I denne masteravhandlingen er temaet Holocaust og problemstillingen som skal besvares er: *«Hva forventes det at norske ungdomsskoleelever sitter igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?»*. Jeg har valgt å kombinere to ulike forskningsmetoder. Det kalles også for metodetriangulering og betyr innenfor samfunnsvitenskap å se et fenomen fra flere perspektiver, altså med assistanse fra flere teknikker for å samle inn og analysere data (Johannesen & m.fl, 2006, s. 317).

Jeg har valgt å bruke både kvalitativ og kvantitativ metode for å samle inn data. Innenfor kvalitativ metode er det flere måter å samle inn data på som kunne vært relevant for oppgaven, som for eksempel observasjon gjennom deltakelse på skoleturen til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Valget av kvalitativ metode falt derimot på intervju av lærere ved en skole som årlig reiser på skoleturer med elevene i tiende klasse. Innenfor den kvantitative metoden valgte jeg å utføre to digitale spørreundersøkelser med tiendeklasseelevene som går på skolen hvor lærerne arbeider. Jeg valgte å ha en spørreundersøkelse før de reiste på tur, og en etter. Dette vil begrunnes mer i et annet kapittel. Intervjuene med lærerne ville belyse første del av problemstillingen, altså: *«Hva forventes det at norske ungdomsskoleelever sitter*

igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer». Hensikten med de digitale spørreundersøkelsene var å belyse andre del av problemstillingen, «*og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?*». Derfor har jeg valgt de kvalitative forskningsintervjuene som primærmetode, og digitalt spørreskjema som en sekundærmetode. Intervjuene vil få frem lærernes erfaringer og forventninger, mens spørreskjemaet vil være nyttig for å få et innsyn i elevenes læringsutbytte.

Disse metodene vil utfylle hverandre og hjelpe med å besvare problemstillingen. Mens forskningsintervjuene vil gi informasjon gjennom informantenes syn og erfaringer, vil spørreundersøkelsen være med på å gi et innblikk i elevenes forventninger og erfaringer. Intervjuene vil bli besvart på en mer utfyllende måte, mens spørreundersøkelsene vil gi flere respondenter. En annen faktor for valg av metoder er begrensning i form av tid og ressurser, da det er viktig å bli ferdig med prosjektet innen normert tid. Denne type metodetriangulering vil forsterke forskningens pålitelighet, og det vil diskuteres senere i metodekapittelet.

4.2 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

I denne masteravhandlingen skal forventningene om hva elevene sitter igjen med etter en skoletur belyses, og derfor ble det hensiktsmessig å bruke kvalitative intervjuer som en av forskningsmetodene. Jeg valgte å intervjuere lærere, siden det er de som har forventninger til hva elever skal få ut av en slik tur, og det er også de som kan styre hva elevene gjennomgår i forbindelse med for- og etterarbeid.

Kvalitative forskningsintervjuer er egnet for å få tak i beskrivende informasjon om noens opplevelse av egen livssituasjon (Dalen, 2011). Gjennom informantenes egne ord vil jeg få et innsyn i deres perspektiv på skoleturer til gamle døds- og konsentrasjonsleirer og elevers læring. I tillegg er det å intervjuere lærere vesentlig for å få et innsyn i hva som gjøres av for- og etterarbeid i forhold til en slik skoletur.

Kvale og Brinkmann beskriver kvalitative forskningsintervjuer som samtaler med et formål om å produsere kunnskap. I tillegg er intervjuene strukturert av forsker på forhånd. Kunnskapen produseres sosialt, altså gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. I tillegg er det viktig å presisere at selv om det er informantene som skal dele

av sin egen erfaring, vil min rolle som intervjuer ha betydning for hvilke data som fremkommer. Det er først og fremst fordi forskeren ønsker å belyse temaet som er fokuset i oppgaven, og vil bli belyst ytterligere senere i oppgaven (Dalen, 2011).

4.2.1 Valg av informanter

Både når det kommer til kvalitativ og kvantitativ forskning er valg av deltakere viktig. Det er vesentlig at deltakerne har erfaring med den tematikken det skal forskes på (Postholm, 2010). Som tidligere nevnt er hovedmålet med denne masteroppgaven å undersøke hvilke forventninger man har til elever som reiser på skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Det ble derfor naturlig å velge lærere som hoved-informanter. Dette betegnes i faglitteraturen som strategisk utvalg (Dalland, 2012). Man velger ut enkeltpersoner som man mener har erfaringer og kunnskap rundt temaet forskeren ønsker å undersøke.

Jeg valgte to kriterier jeg anså som relevante at informantene var kjent med for å belyse studiens problemstilling. Det første kriteriet var at deltakerne burde ha erfaring med prosjektet «*Det berører alle*» som ble presentert i innledningen. Dette synes jeg var viktig fordi prosjektet er knyttet opp mot selve turen og mye av forarbeidet før turen kommer gjennom dette tverrfaglige prosjektet. Det andre kriteriet var at informantene burde ha vært med på skoleturen minst en gang. Jeg anså det som viktig, siden det er gjennom erfaringer av turen at man ofte skaper forventninger til hva de neste elevene skal oppleve og sitte igjen med. Jeg ønsket også at det skulle være en variasjon i hvor mange år informantene hadde deltatt på turene.

Jeg vurderte å ta med ett siste kriterium, at informantene skulle undervise i samfunnsfag/historie. Grunnen for at jeg ville ha med dette var at det er de lærerne som underviser elevene i temaene Holocaust og andre verdenskrig. Ettersom prosjektet «*Det berører alle*» er ett tverrfaglig prosjekt valgte jeg å ikke ha med det siste kriteriet. Ved skolen forbereder man elevene på turen i de fleste fag, selv om det er mer omfattende forberedelser kunnskapsmessig i historiefaget. Jeg synes det kunne være interessant å se hva kontaktlærere og andre faglærere mente om forventninger og selve turen, og ikke bare lærerne som underviser i samfunnsfag.

Det ble vurdert hvor mange informanter som skulle brukes i studien, og eventuelt hvor mange

skoler informantene skulle komme fra. Jeg kom frem til at det ble mest hensiktsmessig å kun bruke informanter fra en og samme skole. En av grunnene var at den skolen jeg valgte å bruke gjennomfører turene i sammenheng med det større tverrfaglige prosjektet. En annen grunn var for å begrense mengden datamateriale.

Thagaard forklarer at det kan være utfordrende å få tak i informanter til kvalitative studier, siden de ofte inneholder personlige og nærgående temaer, og deltakerne ikke vil uttale seg feil (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle var det ikke utfordrende å få tak i deltakere. Informantene ble funnet gjennom egne kontakter fra en skole jeg visste reiste på en slik tur, og hadde gjort det i over tjuefem år. Jeg antok derfor at skolen hadde gode rutiner med både for- og etterarbeid rundt en slik tur, noe som vil diskuteres senere i oppgaven. Det mente jeg var en god forutsetning for å finne ut av hvilke forventninger man har rundt hva elevene skal sitte igjen med etter en slik skoletur. Jeg kontaktet informantene gjennom Facebook og/eller telefon hvor jeg informerte dem om prosjektet. Til slutt hadde jeg et utvalg på seks lærere med forskjellige fagkombinasjoner som alle arbeider ved samme ungdomsskole. Alle lærerne som deltok er anonymisert. Jeg har valgt å bruke fiktive navn på informantene mine for å få et mer personlig preg på teksten i oppgaven. Her blir deltakerne kort presentert:

«*Arne*» - Er en av dem som argumenterte for å starte opp med turene. Han har derfor også deltatt på turene siden de startet. Fagkombinasjonen hans er samfunnsfag, norsk, musikk og KRLE. Han underviser ikke samfunnsfag på tiende trinn i år.

«*Beate*» - Hun har deltatt på turene i flere år. Fagkombinasjonen hennes er samfunnsfag, norsk, KRLE og spesialpedagogikk. Hun er kontaktlærer i tiende klasse i år, og underviser dem også i samfunnsfag.

«*Cecilie*» - Deltok på skoleturen for første gang i år. Hun underviser i mat og helse, matematikk og samfunnsfag. Hun underviser i samfunnsfag på tiende trinn dette året, og er også deres kontaktlærer.

«**Dag**» - Han har deltatt på turene i over ti år. Fagkombinasjonen hans er matematikk og kroppsøving.

«**Emma**» - Hun var med på turen for andre gang i år. Hun er kontaktlærer på tiende trinn, og har fagkombinasjonen norsk, kunst og håndverk, matematikk og valgfaget «innsats for andre».

«**Fanny**» - Hun er ansvarlig for kontakten med Aktive Fredsreiser, og har deltatt på turen sju ganger. I år underviser hun i fagene norsk og utdanningsvalg, men har tidligere også undervist i KRLE og samfunnsfag.

4.2.2 Forskningsprosessen

Utforming av intervjuguide

For å få mest informasjon som var relevant for å prøve å besvare problemstillingen, valgte jeg å bruke en kombinasjon av strukturert og semistrukturert intervju. Siden det er informantenes tanker og meninger om et valgt tema man vil få frem, bruker man ofte åpne spørsmål i et kvalitativt forskningsintervju (Dalen, 2011). For å få en viss struktur på intervjuene, og for å gjøre det enklere for meg selv å kategorisere senere, valgte jeg å utforme en intervjuguide. Når man velger å stille de samme spørsmålene til alle informantene, kategoriseres det som et strukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 74).

Jeg ville derimot ikke la spørsmålene styre intervjuet, og var åpen for at informantene kunne styre inn på andre relevante temaer under selve intervjuet. Deltakerne ble oppmuntret til å dele egne meninger/komme med egne kommentarer mot slutten av intervjuet. På den måten ble det et mer åpent og induktivt enn et strukturert intervju. Slik ble det enkelt for meg å sammenligne intervjupersonenes svar i og med at de ble stilt samme spørsmålene, men også å få frem deres egne tanker om temaene.

Kvale og Brinkmann beskriver intervjuguiden som et manuskript som strukturerer selve intervjuforløpet. Enten kan den inneholde noen få temaer man vil få dekket gjennom intervjuet, eller den kan bestå av en detaljert rekkefølge av spørsmål som skal besvares (Kvale

& Brinkmann, 2018, s. 143). Det er viktig at forskeren forbereder seg godt i forkant av utformingen av intervjuguiden. Jeg forberedte meg ved å lese relevant faglitteratur om Holocaustundervisning, skoleturer til tidligere død- og konsentrasjonsleirer og læring på museum. Denne kunnskapen rundt temaene samt problemstillingen ble videre brukt som utgangspunkt for utformingen av intervjuguiden. Spørsmålene i intervjuguiden (Vedlegg 3) tok for seg om lærerne synes Holocaust er et viktig tema å lære om, hva som fokuseres på i selve undervisningen, for- og etterarbeid av turen og hvordan de koblet Holocaust opp mot hendelser i dagens samfunn. Til slutt fikk informantene muligheten til å komme med egne synspunkt rundt turene ved å spørre om positive og negative aspekter ved turen og for- og etterarbeid.

Jeg hadde på forhånd gjort meg noen tanker om hva jeg ønsket å sitte igjen med etter selve intervjuet, og formet intervjuguiden etter disse tankene. Jeg ville få frem mest mulig personlige tanker og meninger fra intervjupersonene, og ønsket heller å ha åpne spørsmål som kunne utfylles med oppfølgingsspørsmål ved behov. Jeg valgte å ikke formulere mulige oppfølgingsspørsmål på forhånd. Det kan derfor hende at mine oppfølgingsspørsmål som kom spontant gjennom selve intervjuene kan være styrt av hva jeg ville ha ut av samtalen. Jeg prøvde å være bevisst på å ikke påvirke deres tanker og refleksjoner, men ser i ettertid at det kunne vært lurt å ha utarbeidet oppfølgingsspørsmål på forhånd, for å ikke bli påvirket av hva de fortalte. I selve intervjuet stilte jeg alle spørsmålene, men på grunn av informantenes ulike erfaringer og personlige meninger ble noen av spørsmålene besvart mer utfyllende av noen informanter.

Gjennomføring av intervjuene

Alle seks intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass i november 2019, etter at de hadde kommet hjem fra skoleturen med tiende trinn. Valget av plass for å gjennomføre intervjuet var bevisst. Jeg ønsket at informantene skulle være i trygge og kjente omgivelser. Postholm og Jacobsen forklarer at stedet man velger for intervjuet kan påvirke både informantenes svar, og forhold mellom intervjuer og den intervjuede (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 81). I tillegg ønsket jeg å oppholde dem minst mulig og med det også svekke muligheten for eventuelle frafall.

Alle intervjuene ble gjennomført på egne rom som informantene selv valgte, slik at vi fikk sitte uforstyrret. Før intervjuet startet hadde informantene lest igjennom og undertegnet samtykkeerklæringen med informasjon rundt deres deltakelse i forskningsprosjektet, taushetsplikt og anonymitet.

I alle intervjuene valgte jeg å bruke lydopptaker. Det er et praktisk verktøy å bruke som forsker, siden det gir en mulighet for å gå tilbake og høre igjennom intervjuene flere ganger for å sikre at utsagn ble så nøyaktige som mulig når de senere ble presentert i masteroppgaven. I tillegg er det med på å sette et mer personlig preg på intervjuet, siden forskeren slipper å skrive notater. Det vil også derfor bli en mer naturlig flyt i samtalen mellom intervjuer og den intervjuede. Jeg ønsket ikke at lydopptakeren skulle være en hindring for at intervjupersonen åpnet seg og svarte ærlig på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2018). Selv om alle intervjupersonene på forhånd hadde godtatt bruk av lydopptaker, brukte jeg tid i starten av intervjuet på å forklare formålet til lydopptakeren, samt anonymitet og taushetsplikt rundt bruken.

Kvale og Brinkmann trekker frem de første minuttene av intervjuet som avgjørende. Før jeg slo på lydopptakeren gikk jeg igjennom formålet med intervjuet og avklarte eventuelle spørsmål informantene hadde. En slik innledning defineres av Kvale og Brinkmann som *brifing* (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 141). Deretter slo jeg på lydopptakeren og fikk generell info av informantene som fag og fagkombinasjoner, hvor mange år de hadde vært med på turen og hvilke trinn de underviser på. Jeg forholdt meg til intervjuguiden som jeg utformet på forhånd. Under noen av intervjuene ble rekkefølgen på spørsmålene endret og informantene snakket fritt rundt temaet. Jeg vurderte dette som relevante svar for oppgaven min, og valgte å la dem svare fritt. Ved å la informantene dreie intervjuet i en annen retning kan det være aktuelt for forskeren å være med på det Postholm kaller *forskningsdeltakerens refleksjonsreise* (Postholm, 2010, s. 72). På den måten fikk jeg informasjon om temaet som jeg ikke hadde regnet med på forhånd. Jeg drev samtalen videre med oppfølgingsspørsmål hvis jeg følte at informantene svarte utydelig eller ikke hadde mer å si.

De seks intervjuene varte fra 17-43 minutter. Tidsforskjellen på de forskjellige intervjuene korrelerte hovedsakelig med informantenes erfaring med skoleturen, og hvilke fag de underviste i. Som nevnt tidligere har noen av informantene vært med på turene i mange år,

mens noen reiste på sin første tur i år. I tillegg avhenger det av hvor mye informantene hadde å formidle og min evne til å holde samtalene i gang.

I avslutningsfasen av intervjuene brukte jeg det Kvale og Brinkmann kaller *debriefing* (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 142). Jeg spurte informantene om de hadde noe mer å tilføye før jeg avrundet med å trekke frem hovedpunktene som ble diskutert/fortalt om under intervjuet.

Transkribering

Etter gjennomføringen av de seks intervjuene, begynte bearbeidningen av datamaterialet. Det vanligste er å gjøre lydopptakene om til tekst, og kalles *transkribering* (Johannesen & m.fl, 2006). Transkribering er en prosess hvor man klargjør datamaterialet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2018). Derfor ble første steg i denne undersøkelsen å oversette talespråket jeg hadde innhentet i intervjuene til skriftspråk.

Transkriberingen gjennomførte jeg straks jeg hadde innhentet alt datamateriale gjennom forskningsintervjuene. For at informasjonen skulle bli nøyaktig, valgte jeg i første omgang å transkribere lydfilene ordrett, og tok også med muntlige ord som for eksempel «*liksom*» og «*ehm*». Dette gjorde jeg med bakgrunn i at Kvale og Brinkmann fremhever at man burde transkribere det som er nyttig for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2018), og jeg ikke ville gå glipp av viktig informasjon.

Deretter gikk jeg gjennom transkriberingen en gang til, denne gangen for å gjøre teksten mer ryddig ved å ta bort de muntlige ordene. Jeg prøvde også å gi transkriberingene en mer akademisk form, og valgte derfor også å gjøre all tekst om til bokmål. Dette gjorde at intervjuene ble enklere å lese i en skriftlig form. Dette medfører dermed at sitatene som blir brukt i denne masteravhandlingen ikke alltid vil være ordrette. Dette har derimot lite betydning for selve meningsinnholdet i sitatene. Når man er ferdig med transkripsjonen, er det enklere å få en oversikt over datamaterialet.

En ting jeg i ettertid ville gjort annerledes i transkriberings-prosessen er å skrive ned mine egne umiddelbare tanker om utsagn/de ulike intervjuene mens jeg transkriberte. Kvale og Brinkmann hevder at de umiddelbare inntrykkene forskeren har er verdifulle for resten av bearbeidningen av materiale (Kvale & Brinkmann, 2018)

4.2.3 Forskningsetikk og moralske betraktninger i forhold til forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann forklarer at det vil være etiske betraktninger i alle fasene av studier som tar i bruk forskningsintervjuer som metode (Kvale & Brinkmann, 2018). Det vil si at det er viktig å ivareta både personvern og det å sikre troverdighetene av resultatene av forskningen (Dalland, 2012).

Kvale og Brinkmann trekker frem fire områder som brukes i de etiske retningslinjene for forskere. Jeg vil bruke disse områdene når jeg redegjør for de etiske begrunnelsene i mitt forskningsprosjekt. Områdene er «*informert samtykke*», «*konfidensialitet*», «*konsekvenser*» og «*forskerens rolle*» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 86-88)

Informert samtykke innebærer at alle som deltar i forskning informeres om selve undersøkelsen. Man må også sikre at alle involverte deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 88-89). Dette sikret jeg gjennom å utforme et informasjonsskriv til informantene. I dette skrevet fikk de informasjon om selve undersøkelsen, og relevant informasjon i forhold til deres deltakelse. Det ble i dette skrevet forklart at undersøkelsen var godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (Vedlegg 1) og hvorfor jeg ønsket å ha dem med i studien min. I tillegg ble alle deltakerne informert om deres anonymitet og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Alle informantene fikk tid til å lese igjennom skrevet på forhånd før intervjuet, og jeg informerte også selv om hva som stod i skrevet. Informasjonsskrivet ligger vedlagt under «Vedlegg 1» i kapittel 8.

Konfidensialitet innebærer at private data som kan være med på å identifisere deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90). Deltakerne fikk informasjon om konfidensialitet i informasjonsskrivet. I denne masteravhandlingen blir verken skole eller egentlige navn på informanter nevnt. Heller ikke på lydbånd eller i transkripsjonene er navn nevnt. Lydopptakene vil bli slettet når prosjektet er over, og det fikk også informantene mine beskjed om.

Konsekvenser tar for seg de fordelene og ulempene deltakerne kunne oppleve ved å delta i en kvalitativ undersøkelse. Kvale og Brinkmann mener at summen av potensielle fordeler for deltakeren bør eie tyngre enn risikoen for skade (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 91). Jeg som forsker vurderte at deltakerne kom til å oppleve flere fordeler gjennom å delta enn mulige

ulemper. Som sagt blir verken navn på skole eller deltakere nevnt. Det er ingen personopplysninger som kommer frem, og det er liten sannsynligheten for at informantene mine vil bli gjenkjent.

Forskerens rolle innebærer at forskeren er underlagt etiske krav (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92-93). Gjennom arbeidet må forskeren legge vekt på å opprettholde en god relasjon med deltakerne som er med og bidrar med informasjon til forskningsprosjektet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 125). Forskeren selv vil være sitt viktigste instrument gjennom forskningsprosessen, da forskeren hele tiden må tolke dataene på sin måte. Man må derfor være bevisst på hvilken rolle man har i forskningen. Man vil alltid ha en førforståelse av temaet man vil undersøke, og denne førforståelsen vil man også ta med seg inn i forskningsprosessen (Postholm, 2010). Mine egne verdier og erfaringer vil ha betydning for hele forskningsprosessen, og det vil være umulig å være helt objektiv. Det var derimot viktig for meg å prøve å være så objektiv som mulig gjennom intervjuene, og ikke stille ledende spørsmål, men få deltakerne til å uttrykke og dele sine egne meninger og erfaringer.

4.2.4 Gyldighet og pålitelighet ved forskningsintervju

Resultatene som framlegges i denne masteravhandlingen ønsker jeg skal være plausible og troverdige. Postholm og Jacobsen mener at det ikke er mulig å få et fullverdig troverdig resultat, siden både klasser og skoler hele tiden er i endring og utvikles (Postholm, 2010; Postholm & Jacobsen, 2011). De begrunner det med at det finnes forskning som er mindre relevant i dag enn på tidspunktet resultatene ble oppdaget. Også Kvale og Brinkmann stiller spørsmål ved hvorvidt man kan overføre forskningsfunnene til andre «kontekster» (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har vært mitt eget verktøy i denne forskningen. Både min egen og mine informanternes førforståelse og relasjon til hverandre er meningsløst å kopiere og tolkes av andre (Johannesen & m.fl., 2006). Dette medfører at datamaterialet og funnene i denne oppgaven trolig er mer troverdige i dag enn på et senere tidspunkt.

Ved å kartlegge gyldigheten og påliteligheten av resultatene i denne masteroppgaven, får man en oversikt over kvaliteten av forskningen. Påliteligheten kan aldri garanteres, og derfor er det viktig at forskeren er ærlig og reflektert rundt sine data og funn (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg har prøvd å gi en grundig beskrivelse av prosessen rundt forskningsintervjuene, og med det styrket påliteligheten. De ulike fasene i studiet er godt beskrevet, og hvilken sosial setting

som var til stede er tydeliggjort. De innsamlede dataene til denne oppgaven stammer fra seks lærere med forskjellige fagkombinasjoner. De arbeider derimot på samme ungdomsskole i Norge. Det kan derfor ikke trekkes en generaliserende konklusjon basert på min forskning, men søken etter generalisering er ikke et mål i seg selv.

Når det kommer til validiteten av kvalitative studier, finnes det to «hovedtrusler». Den første beskriver Joseph Maxwell som forskerens *forutinntatthet* (Maxwell, 2005, s. 108). Dette refererer til forskerens subjektivitet gjennom forskningsprosessen. Denne forutinntattheten kan være en utfordring i gjennomføringen av selve intervjuene, og i analysen i etterkant. Under selve intervjuet er det fare for at forskeren/intervjueren kommer med oppfølgingsspørsmål som bekrefter eller avkrefter sin egen subjektivitet. Også under analysen i etterkant av selve intervjuet er det en risiko for at forskeren overser elementer hvis man kun leter etter spesifikke utsagn/meninger. Muligheten for forutinntatthet har jeg som forsker hatt i minne gjennom forskningsprosessen. Jeg har tidligere forklart at jeg ved en senere anledning ville laget oppfølgingsspørsmål på forhånd. Men jeg synes likevel ikke dette har svekket oppgavens validitet, da jeg var bestemt på at jeg ikke skulle lede informantene mine under intervjuet. Kvale og Brinkmann trekker også frem at forskeren hele tiden må være kritisk ovenfor egne meninger/perspektiver av temaet (Kvale & Brinkmann, 2018).

Den andre trusselen Maxwell trekker frem er *reaktivitet*. Det innebærer den påvirkningskraften forskeren har på intervjuobjektene, og kan komme til syne gjennom å for eksempel å «lede» informantene til bestemte svar på spørsmål. Denne effekten vil ifølge Maxwell være umulig å unngå (Maxwell, 2005, s. 108). Derfor var jeg varsom når jeg stilte oppfølgingsspørsmål, og stilte kun spørsmål som «*hvorfor mener du det?*» eller «*kan du utdype det noe mer?*». På den måten følte jeg ikke at jeg ledet dem til et spesifikt svar, men at det var mer for å få mer utfyllende svar.

4.3 Digital spørreundersøkelse som forskningsmetode

En spørreundersøkelse er i følge Ringdal en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer for å kunne gi en statistisk beskrivelse av populasjonen utvalget er hentet fra (Ringdal, 2018, s. 191). Denne type datainnsamling er en kvantitativ metode. Hovedpoenget med en kvantitativ tilnærming er at det baseres på en kategorisering som gjøres før den empiriske undersøkelsen kan gjennomføres. Denne forhåndskategoriseringen gjør det mulig å

standardisere informasjonen i form av tall (Jacobsen, 2015).

Spørreundersøkelse

«En spørreundersøkelse (survey) er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer (virksomheter, organisasjoner) for å gi en statistisk beskrivelse av den populasjonen utvalget er trukket fra» (Ringdal, 2018, s. 191). Denne type datainnsamling er den som er mest brukt i samfunnsvitenskapene, og det er spørreskjema med lukkede svaralternativer som dominerer (Jacobsen, 2015, s. 251). Spørreskjema/surveys brukes ofte i dag for å utarbeide offisiell statistikk (Ringdal, 2018).

For å gjennomføre en spørreundersøkelse er det utslagsgivende at forskeren gjør et godt forarbeid og lager et gjennomtenkt spørreskjema. Når spørreskjemaet har blitt sendt ut er det små muligheter for å justere på det. Jacobsen viser til tre elementer som må planlegges før man gjennomfører en datainnsamling ved hjelp av spørreskjema:

Det første man må gjøre er å konkretisere det man ønsker å måle, altså **utforme en problemstilling**. Denne oppgavens problemstilling er: «Hva forventes det at norske ungdomsskoleelever sitter igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?» Kvalitativt forskningsintervjuer ble brukt som metode for å besvare første del av problemstillingen. Det som skulle besvares gjennom spørreskjema var: «gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?».

Det andre elementet som måtte planlegges var **utforming av spørsmålene** til spørreskjemaet. For å kunne utforme disse, var det vesentlig at jeg som forsker på forhånd hadde lest meg opp på relevant teori, og at jeg hadde en tanke om hvilke spørsmål som måtte være med for at problemstillingen ville bli besvart. Disse burde utformes så korrekt som mulig, slik at man unngår uønskede resultater. Dette kommer jeg nærmere inn på i ett senere kapittel i metodedelen.

Det siste elementet som måtte planlegges var hvordan jeg ønsket å gjennomføre spørreundersøkelsen. Det fantes flere muligheter for å gjennomføre spørreundersøkelsen. Man kan utføre det gjennom et personlig intervju, telefonintervju eller skjemaer på papir eller

sende skjemaene via internett (Jacobsen, 2015, s. 252). Dette vil jeg også komme nærmere inn på i et senere kapittel.

4.3.1 Utvalg

Når man gjennomfører en spørreundersøkelse er det viktig å foreta et utvalg som er representativt for alle enhetene. Forskeren må finne ut av hvem det er interessant å undersøke. Siden hovedspørsmålet som skulle bli besvart gjennom spørreundersøkelse var: «*gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?*» ble det relevant å få elever til å svare på spørreundersøkelsen.

Utvalget er styrt av målet med forskningen, og siden elevene reiste på skoleturen i tiende klasse, ble det derfor mest naturlig å ha spørreundersøkelsen med de elevene som reiste på tur når de gikk i tiende. Gjennom kontakten jeg allerede hadde opprettet med lærerne/informantene fikk jeg mulighet til å ha den digitale spørreundersøkelsen i alle klassene på tiende trinn. Jeg ville ha en spørreundersøkelse *før* de reiste på tur, og en *etter* at de hadde komnt hjem fra skoleturen. Dette var for å få en innsikt i elevenes egne forventinger til turen, og få en bedre forståelse rundt deres erfaringer av skoleturen. Jacobsen trekker frem at det er vanligst å avgrense populasjonen i tid, rom og eventuelle andre variabler. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i de punktene når jeg gjør rede for valg av utvalget (Jacobsen, 2015, s. 291-292).

Avgrensning i tid

Når man skal gjennomføre en eller flere spørreundersøkelser må ha en formening om når man vil ha tak i informasjonen, man må altså avgrense på tidsdimensjonen. Med bakgrunn i problemstillingen som skulle besvares, var det relevant å få innsikt i hva elevene satt igjen med etter en å ha deltatt på en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. For å få frem dette gjennom undersøkelsene valgte jeg å ha to forskjellige spørreundersøkelser. Et spørreskjema før de reiste på tur, og et spørreskjema som de besvarte når de hadde kommet hjem fra tur. Jeg hadde kjennskap til at det var mange forventinger rundt akkurat denne turen ved denne ungdomsskolen, siden den har blitt gjennomført hvert år i over tjue år. Derfor var det interessant i å få innsikt i hva elevene selv forventet av en slik tur. Det spørreskjemaet elevene besvarte etter tur, var i hovedsak for å få innsikt i hva elevene satt igjen med av erfaringer og læringsutbytte.

Noen av spørsmålene var like i begge undersøkelsene. Dette var teoretiske spørsmål som jeg ville bruke for å se om elevene hadde bedre teoretiske kunnskaper etter turen. Noen av spørsmålene var også ulike før- og etter tur, for å få frem forventinger og erfaringer/læringsutbytte. I følge Jacobsen vil man få tak i eventuelle holdningsendringer hvis man velger å ha spørreundersøkelsen på ett eller flere ulike tidspunkt (Jacobsen, 2015, s. 292).

Avgrensning i rom

Når man skal avgrense utvalget må man gjøre det ut fra et geografisk kriterium. Populasjonen som var relevant for min problemstilling i denne oppgaven var «norske ungdomsskoleelever». Det sier derimot ikke noe mer om det geografiske omfanget enn at det omhandler «alle» norske elever på ungdomstrinnet. Det er derimot vanlig å avgrense det ytterligere (Jacobsen, 2015, s. 292). I denne oppgaven blir det tatt utgangspunkt i en ungdomsskole i Norge som årlig reiser på skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Det vil i denne oppgaven derfor bli avgrenset til ungdomsskoleelever i en kommune i Norge. Når det henvises til norske ungdomsskoleelever videre i denne masteravhandlingen, er det derfor kun elever ved en valgt ungdomsskole i en av Norges kommuner det blir referert til.

Avgrensninger etter andre variabler

Ifølge Jacobsen er det vanlig å benytte en eller flere variabler i tillegg til rom og tid. Dette er for å avgrense utvalget ytterligere. Jeg har valgt å bruke en variabel som gir informasjon om klassetrinn/alder. I problemstillingen er kun ungdomsskoleelever nevnt. På skolen som er brukt i denne oppgaven reiser de på skoleturen til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer i tiende klasse. Da er elevene femten/seksten år gamle. Ved å begrense ytterligere hvem som skal delta, vil man begrense gyldighetsområdet for undersøkelsen (Jacobsen, 2015, s. 292). Derfor vil problemstillingen også kun omhandle elevene ved skolen som går på tiende trinn. Det vil ikke være mulig å bruke resultatene fra denne undersøkelsen til å uttale seg om elever på åttende eller niende trinn.

Som tidligere nevnt var det gjennom kontakten jeg allerede hadde etablert med lærerne at jeg fikk tilgang til elevene i spørreundersøkelsen. I spørreundersøkelsen «*Før klassetur*» svarte 48 elever. I spørreundersøkelsen «*Etter klassetur*» deltok derimot 69 elever. Dette vil jeg

komme nærmer inn på senere.

4.3.2 Gjennomføring

Et spørreskjema kan bli gjennomført på ulike måter. I denne oppgaven er det brukt digitalt selvutfyllingsskjema (Ringdal, 2018, s. 195). Videre vil den nettbaserte tjenesten som ble brukt bli presentert, og jeg vil gå nærmer inn på selve gjennomføringen av de digitale spørreskjemaene.

Nettskjema.no

Nettskjema.no er en nettbasert tjeneste utformet av Universitetet i Oslo som tilbyr løsninger for å samle inn informasjon via spørreskjema. Det var denne tjenesten som ble brukt i utformingen og gjennomføringen av spørreundersøkelsene. Ifølge Universitetet i Oslo er Nettskjema en sikker løsning for datainnsamling via nett (Universitetet i Oslo). Jeg valgte å bruke denne tjenesten på bakgrunn av sikker oppbevaring av svar, anonymisering og god brukervennlighet. Disse spørreundersøkelsene brukes for å bekrefte eller avkrefte om elevenes erfaringer/læringsutbytte samsvarte med hva som ble forventet av dem. Derfor var det nyttig at jeg kunne få opp rapport av resultater, hvor både antall svar og prosentandeler allerede var oppgitt.

Utforming av spørsmål

Det er viktig å bruke god tid på å lage spørreundersøkelser, siden den ikke kan endres på etter å ha blitt sendt til utvalget. Jeg valgte som sagt å ha to spørreundersøkelser (Vedlegg 4 og 5) med prestrukturerte svaralternativer, som innebærer at spørsmålene har ferdig oppgitte svaralternativer. Spørreskjemaene startet med spørsmål om en bakgrunnsopplysning, nemlig kjønn. Jeg valgte å ikke ha spørsmål om andre bakgrunnsopplysninger, da det ikke var relevant for resten av oppgaven. Kjønn kunne være interessant for å se hvilket læringsutbytte jentene satt igjen med sammenlignet med guttene.

Den første delen av begge spørreskjemaene gikk på det faglige, altså hvor mye elevene visste om ulike faktakunnskaper vedrørende andre verdenskrig og Holocaust. Denne første delen var lik i begge spørreundersøkelsene for å få et sammenligningsgrunnlag.

Den andre delen av spørreundersøkelsene var ulik i de to forskjellige spørreskjemaene. I

spørreskjemaet «*Før klassetur*» var spørsmålene knyttet til elevenes forventinger til turen. I undersøkelsen elevene svarte på etter turen, var spørsmålene knyttet til deres erfaringer av selve skoleturen. Temaene spørreundersøkelsene skulle kartlegge var i hovedsak elevenes erfaringer/læringsutbytte etter endt klassetur. Jeg ville også få frem forventingene på bakgrunn av hva jeg allerede visste om skolen. Ved å stille samme teoretiske spørsmål før og etter tur ville jeg først og fremst få innsikt i det faglige elevene hadde lært på skolen før tur, men også om de hadde flere rette svar på de faglige spørsmålene når de kom hjem fra skoleturen. Videre vil jeg presentere oppbygningen av de to spørreskjemaene hver for seg, for å gjøre det ryddig for leseren:

Spørreskjema «Før klassetur»

Denne undersøkelsen inneholdt tjuen prestrukturerte spørsmål. Første spørsmål var knyttet til kjønn. Femten av spørsmålene var knyttet til elevenes kunnskaper rundt andre verdenskrig og Holocaust. Videre var tre av spørsmålene i dette spørreskjemaet knyttet til elevenes forventinger til klasseturen, hvor de kunne krysse ut flere forskjellige svaralternativer. To av spørsmålene knyttet til forventingene hadde også svaralternativet «annet», hvor de hadde muligheten til å svare med egne ord hvis de ikke fant passende svaralternativer.

Spørreskjema «Etter klassetur»

Undersøkelsen etter tur besto av tjue prestrukturerte spørsmål. Det første spørsmålet definerte igjen kjønn. De femten neste spørsmålene var utformet på samme måte som forrige spørreundersøkelse, og var knyttet til deres kunnskaper rundt andre verdenskrig og Holocaust. Videre fikk de et spørsmål om de hadde vært på en tilsvarende tur før. De tolv siste spørsmålene var knyttet til elevens følelser i konsentrasjonsleirene, hvordan de opplevde undervisningen på skolen i forhold til det de lærte på selve turen, om de synes Holocaust er et viktig tema å lære om og om de synes det er viktig å dra på en slik skoletur.

Pre-test

Før spørreskjemaene ble sendt ut til skolen og elevene, ble det gjennomført en pre-test. Dette ble gjort for å sikre at spørsmålene var tydelige og forståelige. Jeg ønsket i tillegg konstruktive tilbakemeldinger på spørreskjemaet, og da særlig formuleringene av spørsmålene og de ulike svaralternativene. Jeg ønsket å ha respondenter til begge spørreskjemaene, og

valgte to av mine bekjente til å gjennomføre undersøkelsen «*Før klassetur*» og to andre bekjente til å gjennomføre spørreskjemaet «*Etter klassetur*». Tilbakemeldingene på begge spørreskjemaene var positive, men de kom også med konstruktive tilbakemeldinger med hensyn på forbedringer av formuleringer. Ringdal antyder at det er viktig å tilpasse spørsmålsformuleringene til målgruppen. Hun anbefaler å styre unna fremmedord som de fleste ikke forstår og å lage korte spørsmål (Ringdal, 2018, s. 202). Jeg prøvde å unngå vanskelige fremmedord, og prøvde også å tilpasse spørreskjemaene til femten-sekstenåringer. Ved å ha en pretest fikk jeg også en bekreftelse på om dette stemte. Ved å ha spørreskjemaer om temaer som Holocaust og andre verdenskrig er det vanskelig å styre unna enkelte begreper, som for eksempel «antisemittisme». Men siden de skal ha lært om temaene i niende klasse, regnet jeg med at de fleste var kjent med disse begrepene.

Gjennomføring av spørreundersøkelsene

På forhånd hadde jeg avtalt med lærerne om at de skulle sende ut et skriv (Vedlegg 2) til elevene og deres foresatte. I skrivet ble forskningsprosjektet presentert, og foresatte måtte godkjenne at elevene kunne delta. Skrivet ble så gitt tilbake til lærerne som deretter sendte det til meg. Jeg var også tydelig ovenfor lærerne at de måtte informere hvorfor elevene gjennomførte disse spørreundersøkelsene. Skrivet består av mange fremmedord for elevene, og derfor var det viktig for meg at de også fikk en forståelse av hvorfor de skulle svare på spørreskjemaene.

Den første spørreundersøkelsen valgte jeg etter samtaler med lærerne, at elevene skulle gjennomføre uken før de reiste. Dette valgte jeg på bakgrunn av at elevene allerede er i en slags «forberedelsesfase», og at det ble naturlig for lærerne å bruke undersøkelsen som en del av forberedelsene til selve turen. Jeg hadde ikke mulighet til å møte opp i undervisningen selv og delta når elevene gjennomførte spørreundersøkelsene. Derfor sendte jeg linken til det digitale spørreskjemaet til lærerne. Jeg fikk beskjed om at de skulle prøve å få gjennomført den i alle tiende klassene.

Ved den første undersøkelsen nådde jeg 48 respondenter hvor andelen gutter var 50% og jentene utgjorde 50%. Det totale utvalget besto av til sammen rett over 100 elever. Det vil si at antallet respondenter utgjør en svarprosent på rett under 50%. Johannesen påpeker at man

alltid vil oppleve et bortfall av respondenter. Videre sier han at 50% er en bra svarprosent (Johannesen & m.fl, 2006).

Jeg hadde heller ikke mulighet til å være til stede under gjennomføringen av den andre undersøkelsen som ble besvart etter turen. Jeg sendte en ny link til lærerne uken etter at de kom hjem fra skoleturen, slik turen skulle være friskt i minne hos elevene når de svarte på spørsmålene. Lærerne valgte selv hvilken undervisningstime de gjennomførte undersøkelsen med elevene, så lenge de fikk gjort det i løpet av den første uken etter hjemkomst. Ved denne undersøkelsen var det en større svarprosent, og jeg oppnådde å få 69 respondenter, hvor 46,4% var gutter, og andelen jenter var 53,6%.

4.3.3 Fordeler og ulemper ved spørreundersøkelser

Det finnes flere fordeler ved å bruke spørreundersøkelser. Dersom noen av spørsmålene virket utydelig for elevene, kan de prestrukturerte svaralternativene være med på å gjøre selve spørsmålet mer forståelig for dem.

Det er også enklere å bearbeide det innsamlede materialet. Jeg valgte å ikke bruke et statistikkprogram som for eksempel SPSS, fordi Nettskjema.no hadde en funksjon hvor jeg kunne se både antall svar og antall prosent på hvert svaralternativ. Jeg fikk derfor en rask oversikt over de forskjellige funnene. Dette var den eneste informasjonen jeg trengte i forhold til spørreundersøkelsene, og jeg følte derfor ikke det var nødvendig å bruke andre statistikkprogram.

Det finnes også ulemper med å bruke en digital spørreundersøkelse som metode. Larsen trekker frem at man kanskje ikke vil få tak i all den informasjon man ønsker. Når man bruker ferdigstilte svaralternativer, vil noe av den brede forståelsen av deres svar utgå (Larsen, 2007). Jeg prøvde å nyansere svaralternativene. I tillegg kunne de skrive inn egne svar på noen av spørsmålene hvis de krysset av på «*annet*». Da fikk de muligheten til å skrive sine egne refleksjoner/meninger. På den måten prøvde jeg å gjøre det mulig for alle respondentene å svare.

Jeg synes også det var en ulempe å ikke kunne delta i undervisningen når elevene svarte på

spørreundersøkelsen. Først og fremst måtte jeg stole på at alle lærerne gjennomførte spørreskjemaene med sine klasser. Det skjer ofte at spørreskjemaer sendt via e-post blir ignorert eller glemt hvis det ikke er i lærerens interesse at disse skjemaene blir besvart. Antall respondenter på de to undersøkelsene viser at noen av lærerne mest sannsynlig ikke har gjennomført spørreundersøkelsen med sin klasse. En annen faktor som spiller inn når jeg ikke hadde mulighet til å være tilstede, er at jeg må sette min lit til at lærerne gir elevene den informasjonen de skal ha i forkant av gjennomførelsen. Jeg vet at elevene fikk utdelt deltakerskrivene som de sendte hjem til foreldrene, men jeg har ingen garantier for at elevene fikk en ordentlig gjennomgang av lærerne med hvorfor de skulle delta.

4.3.4 Pålitelighet og gyldighet ved spørreundersøkelse

En spørreundersøkelses relevans gjenspeiles i forskerens evne til å stille relevante spørsmål i forhold til forskningsspørsmålet/problemstillingen. Derfor måtte jeg som forsker sette meg godt inn i temaet Holocaust og skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, da det var dette jeg ville undersøke i oppgaven. Slik hadde jeg best mulig utgangspunkt for å stille spørsmålene som ga den informasjonen jeg var ute etter i forhold til min oppgaves problemstilling.

Larsen forklarer at det også er viktig å sikre spørreundersøkelsens pålitelighet og nøyaktighet (Larsen, 2007). Det er derfor viktig at spørsmålene som er utformet i spørreundersøkelsen er nøyaktige og godt formulerte, slik at det vil oppstå minst mulig misforståelser fra respondentene. Jeg ble i samtaler med min veileder enige om hvordan både spørsmålene og svaralternativene skulle utformes. I tillegg gjennomførte jeg som nevnt en pretest med begge undersøkelsene for å luke bort eventuelle vanskelige formuleringer. Svaralternativene burde være varierte slik at alle elevene har en god mulighet til å kjenne seg igjen og kunne avgi et svar. Slik blir også reliabiliteten sikret på en god måte. I mine spørreundersøkelser var det forskjellige spørsmålsformuleringer, og derfor også forskjellige svaralternativer på de ulike spørsmålene. Ved spørsmål som «*Har du lært om andre verdenskrig på skolen?*», har de svaralternativene «*ja*», «*nei*», og «*vet ikke*». På andre spørsmål som «*Hvor mye synes du at du vet om nazisme?*» fikk de fem alternativer som var på en skala fra «*veldig mye*» til «*veldig lite*». I tillegg kunne de også svare «*vet ikke*». De fikk også spørsmål som «*Hva betyr antisemittisme?*». Da fikk de forskjellige svaralternativer hvor ett svar er korrekt. På disse spørsmålene fikk de også svaralternativet «*vet ikke*».

Når det gjelder utvalget av ungdomsskoleelever, mener Larsen at det kan oppstå en usikkerhet i forhold til undersøkelsens representativitet hvis under halvparten har respondert (Larsen, 2007, s. 210). I spørreundersøkelsen før klasseturen var det rett under halvparten av elevene som responderte, og denne undersøkelsen kan derfor være et problem hvis resultatene skal generaliseres. Det er derfor ikke oppnådd stor nok svarprosent til å kunne generalisere ut i ra funnene. Det er likevel oppnådd god nok respons til å kunne si noe om tendenser av hva elevene forventer i forkant av en slik skoletur. I tillegg vil de være med å underbygge det som kommer frem i intervjuene av lærerinformantene.

4.4 Analyseprosessen

En analyseprosess innebærer å bearbeide datamaterialet for å definere og finne mening. Dette er en pågående prosess gjennom hele forskningsarbeidet, og de kvalitative analysene begynner med det første intervjuet eller den første observasjonen (Postholm, 2010).

En analyse går ut på å innskrenke datamaterialet for å gjøre det mer oversiktlig. Jeg analyserte dataene mine i to forskjellige steg, først tok jeg for meg de kvantitative dataene jeg fikk gjennom spørreundersøkelsene, deretter analyserte jeg intervjuene. Når man tar i bruk forskjellige datakilder, får man en mulighet til å se om informasjonen fra de ulike kildene stemmer med hverandre eller er ulike (Postholm, 2010). Jeg vil videre gjøre rede for analyseprosessen innenfor de forskjellige metodene hver for seg, for å så presentere kategoriseringen av dataene.

Intervju

Analysearbeidet har bakgrunn i oppgavens problemstilling, og det var derfor viktig at datamaterialet også samsvarte med den for å kunne belyse temaet. Det ble ikke brukt en standardisert analysemetode i forbindelse med denne oppgaven, men flere tilnærminger. Det var viktig for meg å få frem informantens meninger og synspunkter fra hvert enkelt intervju. I tillegg var det også viktig for meg som forsker å sørge for at analysearbeidet var med på å ivareta informantens rettigheter og anonymitet.

Det er vesentlig å gjøre seg noen tanker om analysearbeidet før man gjennomfører intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2018). Formålet mitt med selve analysearbeidet var å få frem

informantenes refleksjoner og meninger rundt temaet skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. De muntlige intervjuene ble gjort til skriftlig tekst gjennom transkribering relativt raskt etter selve intervjuene. Disse transkripsjonene ble verktøyet jeg brukte videre i analyseprosessen.

Digitale spørreskjema

Når kvantitative data har blitt registrert i elektronisk form, skal man analysere dem. Det gjør man ofte ved hjelp av ulike statistiske teknikker, og det brukes ofte statistikkprogram som SPSS (Ringdal, 2018). Jeg har derimot valgt å bruke en annen tilnærming i analyseprosessen. Nettskjema.no laget automatisk en deskriptiv analyse. Det vil si at hvert spørsmål og dets svaralternativer ble vist i både antall svar og prosentandel (Postholm & Jacobsen, 2011).

Ut ifra denne deskriptive analysen kunne jeg utføre en forklarende analyse. Det vil si at man antar at et forhold (hvor mye elevene har lært om Holocaust på skolen) er årsaken til noe (elevens kunnskapsnivå rundt temaet Holocaust). Samvariasjon trenger derimot ikke ha sammenheng med et årsak-virkningsforhold, men det gir et godt argument for at de gjør det (Postholm & Jacobsen, 2011). Jeg har valgt å bruke spørreundersøkelsene for å støtte eller svekke det som kommer frem i intervjuene med mine informanter. I tillegg har jeg gjort en sammenligning av svar før- og etter tur for å se om det finnes differanser i svarene.

Kategorisering

Når alt datamaterialet var gjennomgått hver for seg, startet jeg med å kategorisere materialet. Det vil si at man setter en «merkelapp» på de forskjellige dataene, for å så samle de i egnede kategorier (Dalen, 2011). Disse kategoriene eller temaene blir laget av forskeren selv, og vil også preges av forskerens egne tolkninger av materialet.

Jeg ønsket å få frem hva informantene mine vektla i intervjuene. Gjennom å stille alle informantene de samme spørsmålene i intervjuene, satt jeg igjen med informasjon fra alle deltakerne om de samme temaene. Jeg brukte ulike fargekoder for å fremheve ulike meninger i den transkriberte teksten. Deretter gikk jeg gjennom spørreundersøkelsene og laget forskjellige kategorier. Jeg kategoriserte så hvert enkelt spørsmål i den kategorien jeg synes

det passet best. Når jeg hadde kategorisert både utsagnene i intervjuene og spørsmålene fra spørreundersøkelsen, knyttet jeg teorien og ulike teoretiske begreper til analysen. Slik fikk jeg satt meningsinnholdet i sammenheng med teorien som var relevant.

Når analyseprosessen nærmet seg slutten, satt jeg igjen med fire kategorier for datamaterialet:

1. Forventinger til skoleturen, 2. Forarbeid til skoleturen, 3. Etterarbeid, 4. Elevenes erfaringer.

Forventninger til skoleturen ble opprettet på bakgrunn av at det er forventningene som setter rammer for skoleturene. Gjennom disse forventningene blir det lagt opp hva som skal presenteres om temaet Holocaust i undervisningen før tur, og hvilke tilnærminger lærerne benytter. Skolens treårige prosjekt «*Det berører alle*» er også med på å gi forventninger. En stor del av forskningsspørsmålet er: Hva forventes det egentlig at elevene skal sitte igjen med etter en slik skoletur? Og hva er elevenes egne forventninger? Dette vil diskuteres i lys av blant annet Kyrre Kverndokks undersøkelser i forhold til skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer.

Kategorien ***Forarbeid til skoleturen*** ble opprettet på bakgrunn av at det er forarbeidet som legger grunnlaget for elevenes erfaringer på skoleturen. Det var interessant å undersøke om det forelå felles retningslinjer for forarbeidet på skolen, og i hvilken grad deres treårige prosjekt brukes som et slags forarbeid. Når lærer elevene om temaene andre verdenskrig og Holocaust, og hva lærer de? Det vil bli diskutert i lys av Hellstrand og hennes funn rundt Holocaust i norske lærebøker. For- og etterarbeid trekkes frem som svært viktig for at elevene skal få et helhetlig utbytte av selve skoleturen. Sitter elevene med et felles kunnskapsgrunnlag før turen og er det noe som kan endres?

Etterarbeid ble utviklet på samme grunnlaget som forarbeidet. Etterarbeidet er en viktig faktor for å gi elevene en helhetlig opplevelse av skoleturene. Det er også interessant å se hvilke felles retningslinjer skolen bruker for etterarbeidet. For- og etterarbeid legger en basis for hva elevene kan få ut av en slik skoletur, og hvordan de klarer å relatere dette til eget liv i etterkant.

Elevenes erfaringer er også en stor del av forskningsspørsmålet. Det er relevant å se hva elevene faktisk sitter igjen med etter en slik tur, og hvordan deres erfaringer/læringsutbytte kan sees i sammenheng med både forventninger og for- og etterarbeid. Samsvarer deres erfaringer med forventningene?

Disse kategoriene er utarbeidet i bakgrunn av teorikapitlet, og vil gjenspeiles i analyse og drøftingskapitlet.

5. ANALYSE OG DRØFTING

I kapittel to og tre ble det gjort rede for teori om Holocaust i skolen og skoletur som læringsarena. I den nye Fagfornyelsen fra 2020 er Holocaust en av to hendelser som blir nevnt, og det forebyggende elementet i kompetansemålet er nytt (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Ett av Aktive Fredsreisers mål med skoleturene er å forebygge rasisme og negative holdninger til mangfold (Aktive Fredsreiser), og disse kan knyttes opp til det forebyggende elementet i kompetansemålet i Fagfornyelsen.

I dette kapittelet både presenteres og drøftes studiens empiri, gjennom de fire kategoriene som ble formet gjennom analyseprosessen: 1. **Forventninger til skoleturen**, 2. **Forarbeid til skoleturen**, 3. **Etterarbeid** og 4. **Elevenes erfaringer**. Gjennom hele kapittelet vil jeg ha med det jeg anser som mest relevant for å besvare problemstillingen min: «*Hva forventes det at norske ungdomsskoleelever sitter igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?*»

Både resultatene fra intervjuene og spørreundersøkelsene vil bli presentert, og denne empirien vil bli knyttet til teoretiske begreper. Det vil bli lagt mest vekt på resultatene fra intervjuene i de tre første kapitlene, mens resultatene fra spørreskjemaene vil bli brukt som et supplement til sitater fra deltakerne. I det siste kapitlet vil resultatene fra spørreundersøkelsene bli vektlagt i størst grad. Hver kategori oppsummers som en avslutning. Alle sitater vil bli presentert ved ett innrykk for å skille dem fra forskerens tolkninger. Informantene vil bli omtalt som informanter og lærere. I tillegg presenteres de ved bruk av pseudonymer.

5.1 Forventninger til skoleturen

Som tidligere nevnt har Jan Tore Sanner (2019) uttalt at det er vesentlig å aktualisere hendelsene under Holocaust for elevene ved å dra på skoletur. I intervjuene fortalte informantene om hvilke forventninger de hadde til skoleturen. De fleste informantene baserte forventningene sine på hva de hadde opplevd med elever på tidligere skoleturer.

Alle informantene opplyste om at selve turen er en del av et større treårig prosjekt som nevnt tidligere i oppgaven. De fleste informantene mener at turen er med på å skape positive holdninger hos elevene. Arne trekker frem at det ikke har vært rasistisk motivert vold i nærmiljøet på mange år. Han trekker linjer til at elevenes treårige prosjekt og skoleturene,

kombinert med flyktningstrømmene i Europa i dag, gjør elevene åpne for og interesserte i å bli kjent med andre kulturer. Det å formidle demokratiske verdier og antirasistiske holdninger til norske ungdommer er ifølge Kyrre Kverndokk to av grunnverdiene til Aktive Fredsreiser (Kverndokk, 2007, s. 64). Beate trekker også frem at hun fokuserer mest på holdningsskapende arbeid:

«Det jeg synes er viktigst er at elevene sitter igjen med etter å ha lært om Holocaust er menneskeverd og menneskeperspektiv. De bør få en forståelse av å være en del av en større verden»

Også Emma trekker frem holdningsskapende arbeid som noe av det viktigste når det gjelder temaet Holocaust:

«Holocaust er et veldig viktig tema å lære om. For du ser jo sånn som verden er nå, så må vi forhindre at noe slik skjer igjen. At elevene faktisk får bedre holdninger og at de har empati for andre personer.»

Dette understreker Jon Reitan sine argumenter om at det i senere tid har blitt vanligere å knytte folkemordet opp mot moralske perspektiver (Reitan, 2015). Det at informantene bruker Holocaust som en døråpner til andre viktige temaer som menneskeverd og demokrati, kan også være en utfordring med hensyn til læringsutbyttet hos elevene. Det at man tar det som mange beskriver som en nærmest uvirkelig hendelse og setter den ut av sin historiske kontekst for å fokusere på andre holdningsskapende temaer, kan gjøre selve hendelsen mindre forståelig for elevene (Kjøstvedt, 2019). Det kommer også frem litt senere i intervjuet med Beate. Hun sier at det er mange inntrykk for elevene å bearbeide under og etter slik tur. Hun mener at det ofte kan ta lang tid for elevene å bearbeide det de har sett, men mener likevel at elevene sitter igjen med et unikt læringsutbytte etter turen. Hun forklarer at elevene har et stort utbytte av å ha fått visualisert lærdom de tidligere kun har hørt om. Dette trekker også Fanny frem som unikt med turen:

«Det visuelle. En ting er å høre om det, men når du ser det, så ligger det i harddisken.»

Henriksen og Frøyland (1998) mener også at den fysiske konteksten er med på å øke læringsutbyttet hos elevene, og de elevene som har besøkt museer har utelukkende mer positive holdninger til temaer enn de som ikke besøkte museum. Men hvordan kan man forklare at elevene vil sitte igjen med positive holdninger etter å ha hørt om alle disse negative hendelsene og sett mye av det med egne øyne på et museum? Dag forklarte i hvilken grad han mener elevene klarer å koble læring om Holocaust opp mot demokrati og eget liv:

«Jeg tror de går litt inn og ut av den forståelsen. Noen ganger forstår de, og noen ganger lar de være. De tenker at det er ikke meg det angår. Men jeg tror de får en forståelse rundt det at valgene deres kan påvirke dem. Det at vi drar på en slik skoletur setter jo tankene deres i gang. Men jeg er usikker på i hvilken grad de klarer å overføre det til eget liv. Når det kommer til for eksempel å inkludere de som er litt på utsiden. Noen er flinke på det, andre synes det er vanskelig å reflektere over.»

Det er en generell enighet blant informantene om at de ønsker at elevene skal oppleve en «dannelsesreise» i løpet av skoleturen. Informantene mener at elevene vil reise hjem igjen med bedre holdninger og verdier. Dette kan knyttes opp Klafkis mening om at danning blant annet skjer når innholdet knyttes til nøkkelproblemer som for eksempel fredsspørsmål (Klafki, 2014). Det er også ønskelig at elevene skal få en bedre forståelse av hvordan deres valg kan ha store konsekvenser. Noen av informantene er derimot usikre på hvor mye av det de klarer å ta innover seg og assimilere.

Gjennom spørreskjemaet jeg hadde med elevene før de reiste på tur, fikk jeg bedre forståelse av deres forventninger til skoleturen. Det som var mest fremtredende blant elevene, var at de gledet seg til det sosiale aspektet ved turen. Det å bli bedre kjent med klassekamerater, samt å bli kjent på tvers av klasser.

Som tidligere nevnt har denne turen blitt en slags tradisjon ved skolen og dermed også en tradisjon for hele nærmiljøet. Elevene har ofte fått forventninger gjennom samtaler med eldre søsken, foreldre og lærere. Det at de allerede forventer at det kommer en tur som blir vanskelig å glemme, tyder på at de har fått andres opplevelser av turen til å bygge opp under sine egne forventninger. Kverndokk opplevde også det samme på tur med elever i 2004. For noen av elevene var det en skuffelse å ikke oppleve en slags sorg i leirene hvor mange av de andre elevene gråt og var tydelig preget (Kverndokk, 2007). Her vil jeg også trekke paralleller til egne erfaringer. Jeg husker at en av forventningene til besøket i leirene i tiende klasse var å kjenne på sorgen over de grusomhetene som hadde funnet sted på disse stedene. Men jeg kjente ikke helt denne definerbare sorgen. Det var litt forvirrende, for det var jo det jeg følte alle andre kjente på. Også Cecilie som har vært på skoleturen selv som ungdomsskoleelev beskrev hvordan hun hadde det i leirene:

«Jeg husker når jeg gikk i leiren og tenkte på at jeg var sulten. Jeg synes at det var litt følt å tenke at jeg var sulten når jeg var i en leir hvor de fangene gikk lenge uten mat, men det er vel en måte å beskytte seg selv på. Skulle man tatt inn all grusomheten hadde man vel gått til grunne.»

Elevene har gjennom samtaler med andre, en forventning om å oppleve sorg på en eller annen måte, og det kan bli en skuffelse for dem å ikke oppleve det. I «*Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo*» av Kyrre Kverndokk fra 2005 tar han også opp disse forventningene. En av Kverndokks elevinformanter fortalte ham at hennes eldre søsken hadde forklart henne at «til og med de kule guttene gråt» i leirene. Det er tydelig at eleven Kverndokk intervjuet har fått forventninger gjennom andres erfaringer. Han trekker derimot også frem at forventninger ikke kun kommer gjennom samtaler med kjente, men også med mer ukjente mennesker.

Kverndokks elevinformanter fortalte at de kom i kontakt med mange mennesker gjennom dugnadsarbeidet før turen. Disse menneskene fortalte gjerne om sine erfaringer med og opplevelser rundt andre verdenskrig men og om selve døds- og konsentrasjonsleirene (Kverndokk, 2005). Også gjennom å få repetert Aktive Fredsreisere forventninger/mål til turene, vil elevene kunne få samme forventninger. Det som derimot gikk mest igjen i elevsvarene i min spørreundersøkelse, var som sagt at de gledet seg til det sosiale. Det trekker også Fanny frem som positivt:

«Det første jeg vil trekke frem er det sosiale. Altså den respekten de får for hverandre. De kommer i situasjoner hvor de må sitte med andre og snakke med andre. Mange blir kjent med nye i klassen».

Informantenes forventninger når det gjelder det sosiale aspektet kommer etter flere år med disse turene. De legger gjerne opp turen slik at elevene skal bli kjent med de andre i klassen. De planlegger hvem som skal dele rom, sitte sammen i bussen og så videre, og gjør sitt aller beste for at alle elevene skal oppleve å bli inkludert, og dermed skape et bedre klassemiljø. Henriksen og Frøyland trekker frem den sosiale konteksten som viktig og avgjørende for hva man lærer. Hvis elevene opplever et dårlig klassemiljø, kan behovet for å passe inn i klassen/gjengen være større enn å tilegne seg kunnskaper om utstillingene. Derfor er det viktig at elevene har et stabilt og trygt klassemiljø før de reiser på tur. Henriksen og Frøyland mener på den andre siden at en slik sosial form for undervisning er effektiv når det gjelder læring. Elevene innehar forskjellige typer kunnskap, og de flinke vil kunne hjelpe de mindre flinke (E. K. Henriksen & Frøyland, 1998). Lærerne/informantene opplever at elevene får en annen empati for hverandre på en slik tur, og at de hjelper hverandre gjennom ubehagelige og opprivende opplevelser i leirene. Dette har selvfølgelig sammenheng med at temaet er dystert, skremmende og sårt. Noen ganger opplever de også at elevene selv har mistet familie i leirene eller at oldefaren eller oldemoren var en av de overlevende.

I læreplanen fra 2020 er ett av de overordnede målene at: *«skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig»* (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Her trekkes det frem at respektløse og hatefulle ytringer ikke skal aksepteres i skolen. Denne skoleturen til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer startet ved denne skolen nettopp fordi lærerne så oppførsel i nærmiljøet som var uønsket. De mener selv at deres tverrfaglige prosjekt og skoleturen har vært med å dempe de negative ytringene de så i samfunnet. Forventningene om sosial læring ser både informantene og elevene på som viktig. Det kommer også frem i ett av intervjuene at det sosiale aspektet også er viktig for foreldre/foresatte:

«Jeg snakket med en mor i fjor da de begynte å arbeide med turen som gikk i år. Hun fortalte meg at det sosiale som skjer på den bussen, det ville hun at hennes eget barn skulle være med på. Når hun sa det ble jeg litt sånn, ja da skjønner man virkelig hva denne turen betyr sånn sosialt.»

Det faglige aspektet ved turen er noe informantene definerer som svært viktig.

Beate sier blant annet:

«Så kan man stille spørsmålet: Kunne man gjort det samme om man dro på leirskole en uke? Ja, det sosiale kunne man gjort på mange måter. Men mye av det faglige tenker jeg da vil være borte.»

En slik skoletur er laget for at elevene skal sitte igjen med kunnskap gjennom opplevelsbasert læring. Aktive Fredsreiser skriver på sine sider at de på disse turene setter søkelyset på menneskerettigheter, demokrati, menneskeverd og den kalde krigen. De vil gjøre det ved å la ungdommen se, reflektere, forstå og handle. Videre skriver Aktive Fredsreiser at de arbeider for at elevene skal sitte igjen med tro på at konflikter kan løses og at elevenes egne holdninger er «avgjørende» (Aktive Fredsreiser). Det finnes flere undervisningsarenaer på en slik tur, som Teleravic (2010) tar for seg i sin masteroppgave. Å besøke konsentrasjonsleirene/museum gjør at elevene sitter på kunnskapene lengre enn de som ikke er på museum (E. K. Henriksen & Frøyland, 1998). Cecilie mener at kunnskapene derimot må erverves før turen gjennom at elevene selv er motiverte for å lære om temaet siden de vet at de skal på en slik tur:

«Ja. De er skrudd på fordi de vet at de skal på denne turen. Allerede på barneskolen så vet de at dette skal vi jo se. Og du får jo mye mer ut av turen hvis du sitter på kunnskap. Hvis du ikke hadde visst noen ting blir det jo litt meningsløst.»

De fleste av informantene var enige i at kunnskapsbasen må legges før turen, og at elevene får forsterket denne læringen gjennom opplevelser på turen. Dermed vil elevene huske det de opplevde på turen i lang tid. Det forutsetter derimot at forarbeidet før en slik tur gjøres

grundig. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel. Når jeg spør Arne om hva han føler elevene sitter igjen med av det faglige på turen forklarer han:

«Altså, jeg vil heller snu litt på det å si at jeg aldri har opplevd at de profiterer negativt på denne turen. Det er heller det at de antageligvis vil kunne se ting i en sammenheng. Jeg tror det er en bevissthet rundt ting og jeg tror også de «bonder» over turen»

Vi ser at de elevene som deltar på turen, får en felles opplevelsesbase og plattform. Men hva med de som ikke deltar på turen? De fleste informantene omtalte de elevene som av eget ønske eller andre årsaker ikke ble med på turen. Det kan være ulike grunner for dette, og Cecilie utdyper:

«Det er veldig synd for dem som ikke blir med. Ikke sant. For det er det alltid noen som ikke blir med. Det er aldri mange, men noen. De går glipp av både læringsaspektet og det sosiale, og det er synd.»

Også Emma trekker frem det at ikke alle deltar:

«Jeg tror det er veldig trist når alle de andre kommer hjem og snakker om turen. Det kan nok være litt sårt og vondt. Men de andre passer heldigvis på å ta de som ikke har vært med inn i gruppen, så jeg tror ikke de føler seg så veldig utenfor.»

De føler at de fleste elevene er flinke til å ta hensyn til de som ikke har vært med på turen, og er flinke å inkludere dem. Men man kan nok i noen tilfeller også oppleve økt distansering mellom de som har vært på tur og de som har vært hjemme. De vil også gå glipp av den førstehåndskunnskapen som de andre har fått, det vil si kunnskapen gjennom å være på det autentiske stedet og få opplysninger rett fra kilden. På den måten få et svakere læringsutbytte av temaet (E. K. Henriksen & Frøyland, 1998). De kan nok også føle på en slags distansering

til resten av nærmiljøet, da de fleste har vært på denne turen. Hvordan blir disse elvene tatt vare på? Det kommer jeg tilbake til i et senere delkapittel.

5.1.1 Oppsummering av forventninger til skoleturen

Lærernes forventninger til skoleturen var som tidligere nevnt ofte basert på de opplevelser hadde fra tidligere skoleturer. Man kan dele forventningene deres opp i tre: forventninger til -det holdningsskapende hos elevene, -det sosiale og -læringsaspektet.

I tråd med Aktive Fredsreisere filosofi synes informantene at det er viktig at elevene får sett konsentrasjonsleirene med egne øyne, for å forhindre at slike grusomheter kan skje igjen og for å forebygge negative holdninger i samfunnet.

Informantene trakk også frem det sosiale ved turen som viktig. Elevene må ofte sitte ved siden av mennesker de tidligere ikke har hatt særlig relasjon til, og alle informantene trekker frem at klassemiljøet er bedre når de kommer hjem fra skoleturen. Et negativt aspekt er de få elevene som velger å ikke være med på turen av ulike grunner. De går glipp av denne relasjonsbyggingen med de andre i klassen, og kan nok føle på dette når de andre kommer hjem. Ofte er det elever som tidligere har opplevd traumatiske opplevelser som velger å bli hjemme, og det kan kanskje gjøre at de føler seg ekstra isolert i klasserommet når alle andre har en fellesnevner i skoleturen.

Lærerne forventer også at elevene skal sitte igjen med dypere kunnskap etter en slik tur. De fleste var enige om at selve kunnskapsplattformen må legges i forkant av turen, men at elevene vil få tilleggsinformasjon i leirene gjennom både museumsutstillinger og historier om og fra mennesker som har overlevd leirene. I tillegg vil de kunne «henge» tidligere kunnskap fra historieundervisningen på knagger etter å ha sett leirene og fått fortalt historier om og fra mennesker som opplevde døds- og utryddelsesleirene.

Det at denne skoleturen har blitt en slags tradisjon ved skolen, gjør også at nærmiljøet vil ha forventninger om at elevene skal sitte igjen med positive opplevelser og et stort læringsutbytte etter en slik tur. Det er mange av foreldrene som velger å være med på turen, og de har nok også forventninger til hva de skal oppleve.

Elevene selv bygger opp forventningene sine gjennom samtaler med tidligere elever som har vært der, foreldre, og det faktum at de allerede på barneskolen vet at de skal på denne turen. Det som kommer tydeligst frem gjennom spørreskjemaet de svarte på før turen, var at de

gledet seg til det sosiale. Det å bli kjent med klassekamerater og ha en fin skoletur. I tillegg har de ofte forventninger om å oppleve noe som vekker følelser i dem. De har allerede før de reiser en tanke om at denne turen kommer til å bli noe de aldri vil glemme.

5.2 Forarbeid til skoleturen

Før man kan reise på en skoletur, er det som sagt nødvendig å gjøre et grundig forarbeid. Organiseringen av turen er viktig, men også det å forberede elevene faglig. Denne turen fokuserer ikke bare på andre verdenskrig og Holocaust, men det er vesentlig at elevene har kunnskap om disse temaene når de reiser til de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene. Elevene lærer om andre verdenskrig og Holocaust i niende klasse, og de bruker læreverket Matriks.

Stine Hellstrand har i sin masteravhandling sett på i hvor stor grad Holocaust blir omtalt i norske skolebøker. I Matriks 9 historie blir Holocaust beskrevet i to kapitler med et omfang på syv sider. Historien om Holocaust er i størst grad framstilt som en fortelling, men det er også fokus på årsaksforklaringer. Fortellingene er ikke helt kronologiske, og forfatterne velger ofte å presentere hendelser før de omtaler bakgrunn og årsaksforhold.

Det er i størst grad den internasjonale historien om Holocaust som blir presentert, men den nasjonale historien er også omtalt. I tillegg presenteres antisemittiske og folkerettskrenkende hendelser før og etter Holocaust, for å sette Holocaust i sammenheng med andre liknende hendelser. Tidlige antisemittiske tanker som nazistene brukte som inspirasjon blir nevnt; *«Helt siden middelalderen hadde jøder blitt jaget fra sine bosted, banket opp og samlet i egne områder»*. Senere i kapitlet skriver de også om nazistenes mer konkrete tanker; *«På 1800-tallet sa flere vitenskapsfolk at jødene var en svak rase som ville ødelegge samfunnet dersom de fikk sjansen. Den ariske rasen derimot, var sterk og ville bygge et stadig bedre samfunn»*. Det blir derimot ikke forklart *hvorfor* jødene ble forfulgt og trakassert, hverken i middelalderen eller i nyere tid. (Hellstrand, 2009). Når man ikke gir en mer fullstendig forklaring på hvorfor jødene har blitt forfulgt, kan det være med på å gjøre jødene mer fremmed for elevene. Hvis man kun fokuserer på Holocaust kan det gi en oppfatning om at jøder er historiens varige offer (Short & Reed, 2004).

I tillegg blir det også introdusert lignende hendelser som har funnet sted etter Holocaust. Elevene får gjennom læreboken en forklaring på at man i dag har en internasjonal domstol for de som har vært ansvarlige for folkemord. Både Slobodan Milosevic og Saddam Hussain blir nevnt (Hellstrand, 2009). Jeg vet ikke om sammenligningsgrunnlaget mellom folkemordene forklares i Matriks, eller hvorfor Milosevic og Hussain kan knyttes opp mot Holocaust. Det kan være med på å hjelpe elevene å se koblingen med at slike hendelser ikke bare er noe som skjedde i fortiden. Cecilie forklarer at hun ser noen utfordringer ved å få elevene til å se den koblingen:

«Jeg tror ikke de er så bevisst på det. Før vi nevner det til dem. Mange av elevene føler nok at det er noe som skjedde for veldig lenge siden. Det er litt fjernt for dem. Men når man drar frem de dagsaktuelle sakene og minner dem på det, da forstår de litt mer om hvorfor vi må lære om det. Det gjør det nok litt mer reelt for dem.»

Elevene blir altså introdusert for temaet i lærebøkene på niende trinn. Men selve turen begynner de å forberede seg på i åttende klasse i den forstand at skoleturen er en del av det større tverrfaglige prosjektet som varer hele ungdomsskolen. Men hvordan forberedes elevene til turen i forhold til dette prosjektet? Beate forklarer:

«I åttendeklasse snakker vi mye om temaet «Det berører alle». De jobber med idemyldring og hva som ligger i de ordene. Gjennom alle årene har vi en rød tråd som går igjen. Hver gang vi kommer innom ting i faget mitt som jeg mener kan relateres til prosjektet, så gjør jeg dette bevisst. Vi leser mye, vi snakker mye. De er godt forberedt på turen. Vi ser filmer, leser dikt. De får spør om det de lurer på og vi snakker om Berlin, Krakow og andre ting de vil oppleve på turen.»

Hun forklarer hvordan hun hele tiden prøver å trekke linjer fra norsk og KRLE som er fagene hun underviser i, til det tverrfaglige prosjektet de har på skolen. Hun sier videre litt generelt om hvordan de forbereder elevene til selve turen. Dag forklarer også hvordan elevene blir forberedt:

«Vi leser en del litteratur og snakker en del om turen. Rent praktisk selvfølgelig, men også om temaet. Ser en film eller to før temaet før vi reiser. Ja, det er jo å prate om det. Så de er forberedt.»

Dag er en av informantene mine som har vært med lengst på turene. Hans forklaring på hvordan elevene forberedes er ganske vag, og det blir ikke gitt noen konkrete eksempler på hvilke bøker som leses eller hvilke filmer man ser sammen med elevene. Her er også Beates forklaring litt lite utfyllende. Videre i intervjuet med Beate kommer det derimot frem at hun synes forberedelsene kunne blitt gjort noe annerledes:

«Jeg synes det burde bli laget en slags mal. Jeg var så heldig at jeg ble opplært av tidligere rektor som var med på å starte opp turene. Og det blir bare muntlig fortalt til nye lærere. Det burde vært en standardliste over hva som er forventet at blir gjort på åttende trinn, niende trinn og i tiende. Det er i tillegg en temauke for åttende og niende når tiende klasse er på tur. Da jobber de med temaet «Det berører alle», alt fra miljø til medmenneskelighet. Det hadde vært lettere å komme inn som ny lærer med en mal. Nå blir de bare fortalt at vi pleier å lese en bok eller se en film. Det er i tillegg opp til hver lærer hvor mye tid man bruker på temaet og hva man vektlegger å gjøre.»

Jeg synes dette er en vesentlig refleksjon Beate gjør seg når det gjelder forarbeidet. Svarene til både Beate og Dag om forberedelsene er som nevnt noe «svevende» og vanskelig å få tak i når man er utenforstående. Det er nok ikke at de mener å være utydelige, men kanskje fordi de har gjort det i så mange år at det blir selvsagt for dem. Det tyder på at det er en del «taus kunnskap» når det kommer til forarbeidet til skoleturen. Med taus kunnskap menes det at kunnskapen er basert på erfaringer og normer. Man handler ut fra erfaringsbasert kunnskap fremfor teoretisk basert kunnskap. Dette kan ofte være vanskelig å begrunne eller redegjøre for, da man handler ut fra egne erfaringer. Man kan tydelig se at forarbeidet til turen har blitt en taus kunnskap, særlig hos de som har vært med på denne turen i flere år. Det gjør det vanskelig å komme inn som ny lærer å benytte og få tak i den samme kunnskapen som de erfarne lærerne allerede sitter på. Gjennom å lage en slags mal vil den tause kunnskapen bli skrevet ned, og også gjort eksplisitt gjennom eksternalisering. Eksternalisering er å gjøre taus kunnskap eksplisitt gjennom en prosess der den tause kunnskapen konverteres inn i den artikulerte kunnskapen (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En mal kunne også vært med på å jevne ut hvor mye tid hver enkelt lærer bruker på forarbeidet. Beate forklarer som vist i sitatet at det er opp til hver lærer hvor mye tid man velger å sette av til forberedelser. Det vil si at de fire klassene kan reise på skoleturen med helt forskjellig kunnskapsgrunnlag. En av informantene mine forklarte hvordan h*n synes klassen sin var forberedt:

«Egentlig er det jo samfunnsfaglærerne som forbereder dem mest på faktakunnskap. Vi kontaktlærere minner dem på litt mer praktiske ting og hvordan man oppfører seg på en slik tur. Jeg føler ikke elevene var forberedt når det gjaldt den faglige delen. Tiden går jo så fort. Og jeg vet at de ikke kunne så mye om andre verdenskrig. I åttende klasse fikk de høre at de skulle lære om det i niende klasse. Og i niende måtte de ha mye vikarer, så da ble det ikke så mye. Men vi reiser jo til Arkivet i niende klasse, så der lærer de i hvert fall noe.»

I den digitale spørreundersøkelsen jeg gjennomførte med elevene etter skoleturen svarte de på spørsmålet: «Hvordan opplevde du undervisningen du hadde på skolen om Holocaust og andre verdenskrig?». De fleste elevene svarte at de synes undervisningen var både lærerik, interessant og grei. Det var derimot 17% som svarte at de mente det var vanskelig å forstå det som ble presentert av lærerne. Noen synes også undervisningen var kjedelig. I tillegg var det også 7% av elevene som mente ting ble mer uforståelig etter undervisningen enn det de hadde vært før undervisningen. Svarene til elevene er ulike, og det er normalt at svarene varierer. Elever har ulike forutsetninger i faget. Det avhenger av forskjellige faktorer, for eksempel hvor interesserte eleven er i temaet.

Et annet aspekt som også kommer frem i spørreundersøkelsen, er at 10% av elevene har svart at de ikke vet om de har hatt undervisning om andre verdenskrig og Holocaust på skolen. Man kan spekulere i om elevsvarene avhenger av undervisningsformen. Gjennom det jeg har hørt i intervjuene med informantene kommer det klart frem at det er opp til hver enkelt lærer hvor mye de vil fokusere på undervisning av temaet. Videre kommer det frem at særlig en av klassene ikke har fått så mye faglig lærdom som læreren ønsket.

Hadde det vært en felles forståelse og plattform om hva man skulle vært igjennom med elevene før en slik tur, kunne det også vært lettere når klassen opplever mange vikarer. Samtidig kan det virke som om kontaktlærerne legger mye av ansvaret på samfunnsfaglærerne når det gjelder å forberede elevene faglig. Dette er forståelig, da kontaktlærerne må ta ansvaret for mye av det praktiske, samt og organisering av turen. Men en mal ville laget en felles forståelse/plattform for både ledelse, kontaktlærere, faglærere og vikarer.

Aktive Fredsreiser, som denne skolen reiser med, poengterer at forarbeid er viktig for at elevene skal få mest mulig ut av selve skoleturen (Aktive Fredsreiser). De har formet en undervisningskoffert som lærere, elever og foreldre kan bruke til både forarbeid og etterarbeid. Fanny ønsker at undervisningskofferten hadde blitt brukt i større grad:

«Jeg skulle ønske at lærerne sammen ble mer enige om å arbeide med Aktive Fredsreisens undervisningskoffert. Siden det er dem vi reiser med.»

Henriksen og Frøyland trekker også frem viktigheten av godt for- og etterarbeid. Museumsbesøk vil ofte gi en dypere forståelse (E. K. Henriksen & Frøyland, 1998). Informantene kommer med litt forskjellige svar når jeg spør dem om de ville endret på noe av forarbeidet. De som har vært med på turen lengst, er de som også er mest fornøyd med forarbeidet og ikke har noe særlig de ville endret på. De som ikke har vært med på turen i veldig mange år har derimot andre meninger om forarbeidet, og alle ville på en eller annen måte endret på noe. For meg som står på utsiden og prøver å forstå hvordan de arbeider, virker det som om det mangler en konkret plan på hvordan man skal arbeide med elever i forkant av en slik tur. Videre virker det som om det er noen år hvor forarbeidet er godt og gjennomtenkt, men andre år kan det derimot være mangelfullt. Og det kan også være store forskjeller ikke bare fra år til år, men også fra klasse til klasse. Som informantene nevnte tidligere, følte h*n ikke at elevene sine var særlig godt forberedt faglig. Det vil være flere faktorer som spiller inn her, men en felles forståelse i lærerstaben av hva som skal gjennomgås, vil nok kun ha positive innvirkninger.

En annen forberedelse til skoleturen er at klassene reiser til «Arkivet» i Kristiansand. Arkivet er et minnested for det som fant sted i samme bygning under andre verdenskrig. Bygningene var fra 1942-1945 Gestapos hovedkvarter. De tilbyr blant annet utstillinger, workshops og omvisninger. De skriver på sine hjemmesider: *«Senteret har et todelt oppdrag: å formidle okkupasjons- og krigshistorien, og å drive fremtidsrettet fredsarbeid gjennom forskning, dokumentasjon og undervisning. Å formidle verdien av frihet og demokrati, og jobbe for å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme, er en viktig del av dette»* (Arkivet).

Disse målene har likheter med Aktive Fredsreisere sine mål og intensjoner for sine skoleturer. Turen til Arkivet er dermed med på å forberede elevene på hvilke opplevelser som kan vente dem i de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene. Samtidig får elevene ett innblikk i hvordan det var i Norge, og de kan trekke paralleller til besøket hos Arkivet når de besøker blant annet Auschwitz. Informanten min, Arne, hadde selv et familiemedlem som var «fange» på Arkivet i krigsårene. Han pleier å forberede elevene på turen til Kristiansand ved å fortelle historier om familiemedlemmet sitt, og hvordan han opplevde krigsårene. Dette er en veldig god og nyttig forberedelse for elevene. De får høre historier som de kan relatere til når de besøker stedet. Det gjør nok også noe med elevene at de har en relasjon til personen som forteller historiene om familiemedlemmet sitt. Arne selv forteller at det virker som om mange av elevene synes det er en stor påkjenning og skremmende opplevelse å besøke Arkivet. Flere av de andre informantene trekker frem Arne og hans evne til å fortelle historier som gir elevene en realistisk og «sterk» forståelse av de historiske hendelsene.

En annen læring mange av informantene trekker frem, er å forberede elevene mentalt på hva de vil se og oppleve. Besøket på Arkivet er en av måtene å gjøre dette på. Det er tidligere nevnt at de ser filmer som en forberedelse. I tillegg ser de også bilder fra krigen. Cecilie forklarer:

«Vi ser filmer, så ser vi rett og slett bilder på nettet. Det er for å ta litt av det verste sjokket. De får jo se mye grusomt i leirene og mange fæle bilder. Det er greit at elevene har sett det før. De synes det var skikkelig ekkelt når de fikk se bilder av dette håret som de har barbert av alle fangene. Samtidig tror jeg ikke de har evnen til å ta det så på alvor.»

Noen av elevene vil kanskje ha vanskeligheter med å fatte grusomhetene ved å se bilder av krigshandlinger. Enkelte vil nok ikke en gang klare å assimilere inntrykkene når de står i de tidligere konsentrasjonsleirene. Så vil det nok også være elever som synes det å kun se bilder blir for sterkt. Men uansett hvordan elevene takler inntrykkene, er det viktig å forberede dem. Noe som er spesielt med undervisningen av Holocaust er at lærere utsetter barn for voldelige bilder og historier. Stenhjem Hagen skriver i sin masteravhandling at et fotografi vil tilegne seg et språk som tilhører selve fotoet og ikke det avbildede; «*Vi kan tenke oss at et bilde av en haug med lik i Auschwitz ikke først og fremst er et bilde av døde mennesker, men et bilde på nazistenes grusomhet eller jødernes lidelse. Uansett hvor grafisk et bilde er i denne situasjonen, vil det avbilde en ide heller enn faktiske mennesker*» (Hagen, 2018, s. 26).

Slike fotografier brukes ofte for å skape reaksjoner hos elevene. Som Cecilie nevner så blir elevene forberedt på det som venter dem i konsentrasjonsleirene. Men, hvis man viser elevene et foto av en haug med avmagrede lik, forbereder man dem da på det de vil oppleve og se i leirene? Jon Reitan skriver om nazileirene i den norske historiebevisstheten. Han diskuterer i hvor stor grad man er i stand til å tilegne seg det som har skjedd på et slikt sted, syttifem år etter. Han siterer Robert Savosnick, som satt i fangenskap i Auschwitz. Han besøkte leiren igjen femti år etter, og noe av det han fortalte var; «*fangene mangler, lukta mangler*» (Reitan, 2011, s. 49-50). Elevene vil heller aldri få muligheten til å oppleve trengselen, de smittsomme sykdommene, den bitende kulden om vinteren, og kampen for å overleve. Leirene er også tømt for det som gjorde dem til dødsårsak for flere millioner mennesker (Reitan, 2011). Elevene vil aldri helt kunne forstå konteksten som omgir fotografiet, og det kan diskuteres i hvilken grad elevene vil klare å se det for seg når de er i konsentrasjonsleirene. Uansett er det viktig at lærerne er kritiske til hvilke fotografier som vises til elevene. Foto som viser bruk av vold må kunne forsvares, både ovenfor leser og offer (Hagen, 2018).

Videre er det som nevnt mye organisering i forkant av en slik tur med fire skoleklasser. Foreldredreven dugnad, foreldremøter og koordinering av frivillige foresatte, hvilke lærere som skal reise og annen planlegging. På skoleturen i høst, var det inkludert lærerne, cirka 40 frivillige voksne med. Fanny sier:

«*Det var rundt førti voksne med. Og det er også derfor det går så bra. Foreldrene ser viktigheten av denne turen, og er med for at alt skal gå så bra som mulig.*»

Ut fra interesse og deltakelse fra foreldre, vet vi at de ser viktigheten med disse turene, og det er noe som også verdsettes av lærerne. Vi trekker derved paralleller tilbake til nærmiljøets forventninger til denne turen, og at foreldrene synes det er betydningsfullt for elevene å delta på dem. I tillegg kan det legges en forventning på de foresatte, som ble diskutert i forrige kapittel.

Informantene var som nevnt nøye med å meddele at denne skoleturen var en del av det treårige prosjektet som jeg har valgt å kalle «*Det berører alle*». Jeg vil påstå at mye peker på at prosjektet er et forarbeid til selve skoleturen. En av informantene sier blant annet:

«Når man arbeider med temaet andre verdenskrig i niende, som er forberedelsesåret til du reiser på tur, så er det jo å prøve å knytte det opp mot det som skjer i dagens samfunn.»

Med dette mener informanten at elevene lærer om temaene andre verdenskrig og Holocaust i niende klasse, og forklarer hvordan man kan knytte det opp mot dagens samfunn. Men det er noe i måten mange av informantene forklarer på, at fokuset ligger på å forberede elever før tur, snarere enn å trekke linjer mellom turen og resten av prosjektet. I intervjuene med informantene presiserer de at turen er en del av det større tverrfaglige prosjektet. I noen av informantenes uttalelser virker det derimot som om turen er selve «sluttproduktet» av det treårige prosjektet. Det vil jo på mange måter være det mest naturlige, i og med at turen blir arrangert på høsten i tiende klasse. Våren blir ofte brukt til å fokusere på eksamen og skoleavslutning. Etterarbeidet av turen er noe som skal diskuteres i neste kapittel. Men selve prosjektet «*Det berører alle*» kan tolkes som å være en forberedelse til skoleturen snarere enn en del av det større prosjektet. Det er jo «Polenturen» det knyttes forventninger til, både fra elever, foresatte og lærerne selv?

5.2.1 Oppsummering av forarbeid

Godt forarbeid er vesentlig når en slik skoletur skal kunne gjennomføres. Først og fremst ved at elevene erverver kunnskapen gjennom et gitt obligatorisk pensum. Dette gjøres hovedsakelig på niende trinn, siden det da undervises i temaet andre verdenskrig og Holocaust. Skolen bruker læreverket Matriks som omtaler temaet Holocaust i to kapitler på tilsammen syv sider. Det er da viktig å introdusere elever for aktuelle hendelser som kan knyttes opp mot Holocaust. Eller å fortelle dem om folkemord som har funnet sted i nyere tid. Det gjør det lettere for elevene å forstå viktigheten av å lære om temaet, og i tillegg er det med på å gjøre det mer virkelighetsnært for dem.

Når det gjelder hvordan informantene forbereder og underviser elevene med tanke på det treårige prosjekt «*Det berører alle*», kommer det frem at skolen ikke har felles retningslinjer for hva som skal gjennomgås av hverken tema eller hjelpemidler. Det blir enighet om for eksempel å lese en bok eller se en film, men det er opp til hver enkelt lærer hvor mye tid de vil bruke på prosjektet/forberedelsene. Dette peker særlig en av informantene på som en svakhet ved forberedelsene. Turen har blitt gjennomført i så mange år, at det har blitt en slags taus kunnskap rundt forberedelser. Særlig mellom de informantene som har deltatt lengst på turene. Ved å lage en mal kan denne kunnskapen gjøres tilgjengelig for alle lærerne ved skolen. Det vil også være lettere for nye lærere å få en forståelse av forarbeidet.

Et annet aspekt som blir tatt opp av informantene er den mentale forberedelsen. Det å vise elevene både videoer og bilder av det de kommer til å oppleve, vil kunne forberede elevene mentalt. Det diskuteres i hvor stor grad elevene vil klare å ta innover seg slike foto og informasjon. I tillegg er det viktig å tenke nøye igjennom hvilke bilder man viser elevene. Skolen har også en felles tur til Arkivet i Kristiansand med elevene i niende klasse. Her får de oppleve og gjenfortalt mye av det som skjedde i Norge under andre verdenskrig, og det er en viktig forberedelse før de reiser til de tidligere døds- og konsentrasjonsleirene. I forkant av turen til Arkivet, deler Arne opplevelser fra og historier om et av hans familiemedlemmer som var fange i Arkivet under krigsårene. Både Arnes fortellinger og selve besøket til Arkivet er verdifulle historieformidlere, og gjør ofte stort inntrykk på elevene.

God organisering og planlegging er vesentlige for å få gjennomført skoleturen.

Organiseringen begynner allerede når elevene går i åttende klasse. Det er dugnader for å samle inn penger til turen, foreldremøter og mye annen planlegging som skjer mens elevene går i åttende og niende klasse.

Til slutt stilles det også spørsmål ved i hvilken grad selve prosjektet «Det berører alle» er selve forberedelsen til turen, eller om turen er en mindre del av prosjektet.

5.3 Etterarbeid

Etter åtte dager på en såpass innholdsrik reise sitter både elever, lærere og frivillige foreldre igjen med mange inntrykk som skal bearbeides. Etterarbeid er en måte å hjelpe elevene med å sortere både tanker og spørsmål de sitter igjen med.

Aktive Fredsreiser har som nevnt vist at både for- og etterarbeid er med på å gi elever et mer fullstendig læringsutbytte i forbindelse med en slik tur. På hjemmesidene deres, under «Undervisningskoffert» har de tips til både for- og etterarbeid til både elevene, lærerne og de foresatte. Mens nettsidene relatert til «forarbeid» har mange gode tips som kan brukes, er nettsidene som hører til «etterarbeid» derimot ganske mangelfulle. På nettsiden som heter «Etterarbeid - til eleven» finnes det kun tre spørsmål og en link. Spørsmålene lyder som følger:

«Førte reisen med Aktive Fredsreiser til et nytt og brennende engasjement hos deg?

Ble du mer opptatt av menneskerettighets- og 3.verdensspørsmål?

Ble du plutselig mer interessert i å lese om den økonomiske og politiske utvikling, om de mange små skritt for å unngå krig og sultkatastrofer?» (Aktive Fredsreiser).

Det ligger også vedlagt en link til FN-sambandets skoleside hvor de kan lære om blant annet bærekrafts-målene til FN.

Det må nevnes at Aktive Fredsreisers «Undervisningskoffert» ikke er basert kun på turene til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Den kan brukes i for- og etterarbeidet til deres andre tema/skoleturer som foregår til andre destinasjoner, for eksempel Balkan.

Jeg vil dvele litt med spørsmålene fra Aktive Fredsreiser nevnt i forrige avsnitt. Først og fremst kan disse spørsmålene tolkes som ja/nei spørsmål. Videre kan det nok være vanskelig for elever i tiende trinn å trekke paralleller både til den tredje verden, samt økonomisk og politisk utvikling. I tillegg kan man gjennom disse spørsmålene tolke at Aktive Fredsreiser forventer at elevene etter skoleturen skal sitte igjen med et «brennende engasjement» for både økonomiske og politiske utviklinger i dagens samfunn. Jeg tolker spørsmålene som ganske ledende, og det er nesten som å lese en overbevisende reklameplakat. Man kan også se tydelige paralleller til universaliseringen av Holocaust. At elevene skal være i stand til å reflektere rundt 3. verdensspørsmål og økonomiske utviklingen, viser til at det forventes at elever skal se sammenhengen med mellom læring av Holocaust og andre dagsaktuelle viktige temaer. Tidligere har man sett gjennom mine informanternes utsagt at de er skeptiske til i hvor stor grad elevene klarer å se tydelige koblinger mellom Holocaust og dagens samfunn. Dette sier også Emma noe om:

«Når man reiser på en slik tur må de forstå at alle skal kunne være med alle selv om man er forskjellige. Og jeg tror nok at de forstår det. Men jeg er usikker på om de skjønner at de selv er med på å bygge demokrati. Det vet jeg ikke. Men vi håper jo det.»

Aktive Fredsreiser og lærerne ønsker at turen skal gi elevene forståelse for blant annet demokratibygging, som også vises i «Undervisningskofferten». De skriver også under «Mål» på sine hjemmesider at: «... Det gjør vi ved å sørge for at tusenvis av ungdommer hvert år deltar på reiser til konsentrasjonsleirene i Tyskland og Polen. Her virker historien som et bakteppe for kunnskap om menneskerettighetene, det moderne Europa og dagens internasjonale konfliktbilde» (Aktive Fredsreiser). Det å prøve å gjøre Holocaust til noe mer enn den historiske hendelsen gjennom universalisering, kan derimot gjøre selve hendelsen mer utydelig for elevene. Ønsket om at elever skal sitte igjen med noe mer betydningsfullt etter undervisning om Holocaust og skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer går igjen både hos mine informanter, men også informantene Fredrik Stenhjem Hagen brukte i sin masteravhandling (Hagen, 2018). Særlig brukes Holocaust som en inngangsport til å lære elever om demokrati.

I spørreundersøkelsen jeg hadde med elevene, skulle de svare på hva de kjente seg igjen i av

påstander, og en av disse var: «*Kryss av på de du kjenner deg igjen i under i forhold til klasseturen du var på:*». 36% av elevene krysset av på at de synes det var vanskelig å forstå selv om de hadde deltatt på en slik tur. Det er ikke spesifisert hva de synes var vanskelig å forstå, så man kan kun resonere over hva de selv ikke forstår. Jeg regner med at de fleste mener det faglige av temaene andre verdenskrig og Holocaust. Jeg vil også tolke svaret som at disse elevene også vil ha utfordringer med å trekke linjer fra det de har opplevd i de tidligere konsentrasjonsleirene til engasjement for menneskerettigheter, fred og demokrati.

Informantene mine stilte også spørsmål ved at de fleste elevene anser Holocaust som en hendelse som skjedde for lenge siden, og mange har vanskeligheter for å knytte den opp mot dagens samfunn.

Videre har Aktive Fredsreiser også «*Undervisningskoffert - etterarbeid*» rettet mot lærere og foreldre. På disse sidene finner vi kun noe selskapet kaller «*En liten guide*». På nettsiden rettet mot foreldre er det et avsnitt om en mor som har deltatt på turen og som deler sine opplevelser og erfaringer.

Under «*En liten guide*» som er rettet mot lærerne, er det derimot ikke skrevet noe informasjon eller utfyllende materiale. Det er litt merkelig at Aktive Fredsreiser anbefaler å ha et godt for- og etterarbeid, men har selv lite av hverken tips eller undervisningsmaterieell vedrørende etterarbeid som kan brukes av lærere. Man kan ikke si med sikkerhet at lærerne ikke får tilsendt noe som er ment å brukes på etterarbeid, og Aktive Fredsreiser ikke vil ha offentlig på sine sider. Gjennom Aktive Fredsreisets nettsider og gjennom samtaler med informantene, virker det derimot ikke som om de får noe tilsendt knyttet til etterarbeid. Det er altså lite på Aktive Fredsreisets nettsider om konkrete etterarbeid, og det eneste signalet som gis kan tolkes som ganske «hyllende» til turen.

På skolen hvor mine informanter arbeider, er det individuelt hvor mye tid hver lærer velger å bruke på etterarbeid etter skoleturen. Dag beskriver:

«Det er veldig individuelt. Det blir brukt litt tid i samfunnsfag, og samtidig bruker vi det og refererer til det i andre fag. Vi bruker det på en måte som en base, men vi har ikke hatt noe veldig etterarbeid. Vi har jo oppsummering og avslutning av turen.»

Det brukes altså ikke så mye tid på etterarbeid. Selve skoleturen brukes som et referansepunkt i undervisning i historie og andre fag, av andre temaer, hvor de trekker paralleller til turen sammen med elevene. Arne sier:

«Med en gang det dukker opp noe i andre fag, trekker vi linjer til turen vi har vært på med elevene, så de skal kunne relatere turen til flere hendelser. Det har jo blitt et felles referansepunkt»

Både Dag og Arne forteller at de trekker frem opplevelser fra skoleturen når det føles naturlig i andre fag. De andre informantene gjør det samme. Dette gjør de for å gi elevene en påminnelse av hva de har opplevd, for å «hjelp» elevene å bearbeide inntrykk og for å gjøre dem mer relevant for elevene. Dag fortalte at det var lite fokus på etterarbeid av turen. Men hva gjøres etterkant av turen?

Cecilie forteller:

«Vi kom hjem natt til torsdag. De har fri torsdag og fredag, så de får bruke noen dager på å fordøye turen litt. Første time mandag morgen satt vi oss ned, senket skuldrene og var avslappet. Prøvde å forstå hva vi hadde sett og hva som skjedde på turen gjennom samtaler. Vi hadde jo også noen elever i klassen som ikke deltok på turen. Men jeg synes det er like viktig at de er med og hører dette på lik linje som de som har vært på tur. Jeg ga alle en mulighet til å fortelle. Vi snakket om hva som hadde gjort inntrykk på dem, hva som var bra med turen, hva som var utfordrende. Det ble en fin balanse med hva vi opplevde i leirene, og det sosiale med turen. Mange av elevene nevnte hva de synes hadde gjort inntrykk på turen.»

Hun forteller mer utfyllende om de første dagene etter en slik skoletur enn de andre informantene. Elevene får et par dager fri for å få det de har opplevd litt på avstand. Mandag møtes de igjen på skolen og snakker om turen og opplevelsene. De andre informantene sier at de også bruker en av de første timene på skolen til å snakke med elevene om turen. Videre forteller Cecilie at elevene var ivrige på å dele hva som hadde gjort størst inntrykk på dem i løpet av turen. Hun forteller at det som trolig gjorde mest inntrykk på elevene var de små historiene som guidene fortalte om menneskene som var fanget. Cecilie mener at det er enklere for elevene å kjenne seg igjen i personlige historier som omhandler enkeltmennesker,

enn fortellinger om større grupper mennesker. Informantene til Hagen trakk også frem autentiske historier som en god læringsmetode for å skape empati hos elevene (Hagen, 2018). Det er også Emma enig i:

«De møter guider der nede som forteller sånne små personlige historier. Og slike historier husker elevene mye bedre enn generelle fakta som står i en bok.»

I tillegg forteller Cecilie også om de elevene som ikke har deltatt på turen. Hun har gjort en vurdering i forhold til om de skal være med å diskutere turen eller ikke, og hun har kommet frem til at de får mest ut av å delta i samtalene. Det synes jeg er en god vurdering. De får både elevene som har vært på tur, øvet seg på å inkludere andre gjennom å forklare og fortelle. De må da sette ord på det de har sett og opplevd. Elevene som ikke har deltatt vil føle tilhørighet med resten av klassen. Kanskje det også vil gjøre at de også føler de er med på det «felles referansepunktet»?

De elevene som ikke har deltatt på turen har jeg ikke fokusert spesielt på i hverken intervjuer eller spørreundersøkelsen, siden de er ikke hovedfokuset i oppgaven. Men det hadde vært interessant å sett på hvordan disse elevene føler seg ivaretatt i forhold til resten av klassen. De utgjør et fåtall av elevene på skolen, og det kan være fort å glemme dem litt bort.

Det er altså ikke noe særlig fokus på systematisk etterarbeid etter turen. Det virker som de fleste, både lærere og elever, har nådd et slags «metningspunkt» etter hjemkomst. Arne sier:

«Det er ikke organisert slik at man bruker en hel dag hvor man deler bilder og snakker om turen. Men ja, det blir selvfølgelig snakket om. Men alle, og særlig elevene er relativt ferdige når vi er hjemme igjen. Det er jo en stor greie.»

Før turen har både lærere og elever forberedt seg gjennom prosjektet «Det berører alle». Prosjektet har foregått siden begynnelsen av åttende klasse, og etter selve turen sitter elevene igjen med mange inntrykk. Det kan tyde på, som Arne sier, at de er ganske «ferdige» med temaene Holocaust og andre verdenskrig. Også det at lærerstaben ikke har en felles tanke om

hva som skal gjennomgås etter turen, kan være en faktor for at de fleste informantene ikke bruker mye tid på etterarbeidet.

Det kan uansett vises at etterarbeidet foregår noe tilfeldig ut resten av tiende klasse. Lærerne trekker frem opplevelser fra turen når det passer inn i andre temaer i de forskjellige fagene. Men det er opp til hver enkelt lærer, og det kan også hende at noen velger å ikke ta det opp i det hele tatt. Det kan her diskuteres på samme grunnlag som med forarbeidet, om man skulle laget en felles mal for hva som skulle gjøres av etterarbeid. For det første vil alle elevene gå igjennom det samme, og det kan være lettere for lærere å forholde seg til en mal. På en annen side er det forståelig at man er «mettet» på temaet, og etterarbeidet kanskje nedprioriteres.

Et annet aspekt som er viktig å undersøke: Hva har elevene selv opplevd på en slik skoletur? I den digitale spørreundersøkelsen de svarte på etter turen, fikk de spørsmålet: «*Kryss av på de punktene du kjenner deg igjen i forhold til klasseturen du var på:*». Elevene kunne krysse av på flere svaralternativer.

62% av elevene krysset av på at turen var med på å gi dem en bedre forståelse av hvorfor Holocaust skjedde. Tidligere har jeg presentert Hellstrands funn om hvordan Holocaust blir presentert i lærebøker, og hun fant at det ikke kom frem i noen av lærebøkene hvorfor Holocaust skjedde. Kvande og Naastad forteller at det er viktig å arbeide med årsakssammenhenger, og ikke kun konsentrere undervisningen om selve tilfellet. Det vil hjelpe elevene å forstå hvordan en prosess er sammensatt av årsak og virkning (Kvande & Naastad, 2016). Med mindre lærerne har fokusert på det i undervisningen i forkant av turen, kan det være at mange av elevene har reist på skoleturen uten å vite helt hvorfor hendelsen har funnet sted. Det kan være en grunn til at det er såpass mange elever som mener selv at de har fått en bedre forståelse av hvorfor Holocaust skjedde. Det må derimot også nevnes at over en tredjedel av elevene ikke har fått en bedre forståelse av hvorfor Holocaust fant sted etter å ha deltatt på skoleturen.

I noen av kunnskapsspørsmålene elevene svarte på tydet svarene derimot på det motsatte. 11% av elevene trodde at årsaken til folkemordet på jødene under andre verdenskrig var at jødene var en minoritet i Tyskland og Europa. Det er også 15% av elevene som mente at årsaken var at jødene gjorde tyskernes liv vanskelig i Tyskland i mellomkrigstiden.

På spørsmålet om hvem som hadde ansvaret for folkemordet på jødene, svarer 79% at det var toppledelsen i Nazi-Tyskland, mens 7% mente at alle tyskere har ansvaret. 14% har krysset ut at kommunistene hadde ansvaret, mens 7% av elevene mente at jødene selv var ansvarlige. Det gjøres oppmerksom på at elevene hadde mulighet til å krysse av på flere svaralternativer. De fleste elevene hadde gode faktakunnskaper om både årsaker og ansvar for andre verdenskrig. Det er allikevel overraskende at noen har en forståelse av at det var jødene selv som direkte var ansvarlige for Holocaust fant sted, når de har kom hjem igjen fra en tur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. I tillegg når elevene selv mener de har fått et bedre læringsutbytte etter turen.

Videre sier 13% av elevene at leirene var slik de hadde forestilt seg på forhånd, mens nesten 50% på den andre siden synes at leirene ikke var slik de hadde forestilt seg. Disse svarene viser at elevene hadde ulike forventninger. Disse forventningene om hvordan konsentrasjonsleirene skulle oppleves har blitt formet gjennom historier fra bekjente som tidligere har vært der, undervisning, bilder og filmer/fjernsyn. 49% opplevde også at det som hadde foregått i leirene ble mye mer virkelig for dem etter å ha besøkt konsentrasjonsleirene. Det kan komme av den fysiske konteksten ved et leirbesøkene. Elevene har fått en annen forståelse etter å ha opplevd både arkitektur samt objektene som stilles ut. I tillegg trekker Henriksen og Frøyland frem lyder og lukter som bidrar til den fysiske konteksten. Autentiske lyder blir avspilt i noen av museumsrommene. Uansett vil disse faktorene kunne være med på å gjøre opplevelsen enda mer «virkelig» for mange av elevene (E. K. Henriksen & Frøyland, 1998). Et av svarene til en elev i spørreskjemaet underbygger dette:

«Fordi jeg lærte mye mer av å være der å se det med egne øyne. Man lærer jo bedre når man ser det mens guidene forklarer»

Et annet spørsmål elevene svarte på i spørreundersøkelsen var: «Hva følte du da du var i leirene?». Mesteparten av elevene krysset at på at de synes det var trist, tragisk og vanskelig å forstå hva som hadde skjedd i leirene. 33% av elevene svarte også at de ikke kjente på noen spesielle følelser. Andre krysset også av på at de ikke visste hva de følte i konsentrasjonsleirene. Tidligere i oppgaven er forventningene blant elevene diskutert. Der kom det frem at de fleste elevene hadde en forventning om å føle noe. I artikkelen «Eg veit eg

burde grine, alle dei andre grin jo» tar Kyrre Kverndokk opp hvordan elevene han var på tur med kjente på en slags skuffelse over å ikke kjenne på sorgen. Gjennom samtaler med foreldre og søsken som tidligere har vært med på turen, forventer de at de skal føle en voldsom tristhet, og det kan føles forvirrende for dem å ikke oppleve denne følelsen (Kverndokk, 2005). Det kan også tolkes at noen av elevene som har deltatt i min oppgave også følte på denne forvirringen av å ikke føle seg trist. Elevene har kun svart på påstander, så man vet ikke om det ligger noe dypere bak svarene deres.

Det var også interessant å se på om elevene synes temaet Holocaust er viktig å lære om og hvorfor de eventuelt synes det. 85% av elevene synes det er viktig å lære om Holocaust. 3% svarte «nei» og 12% svarte «vet ikke». Når de skulle svare på spørsmålet om «hvorfor» det er viktig/ikke viktig fikk de skrive svaret selv. De har ikke krysset av svar som er laget på forhånd. Nesten alle svarene jeg fikk inn var at elevene synes dette var et viktig tema å lære om fordi «*vi må aldri glemme*» eller «*det er viktig at slike hendelser ikke skal skje igjen*». De som mente det ikke var et viktig tema å lære om har heller ikke svart hvorfor de mener det. Elevene ble også spurt om de synes det er viktig å delta på en slik skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. 93% svarte «ja», 3% svarte «nei» og 4% svarte «vet ikke». Deretter ble de spurt om hvorfor de synes det er viktig/ikke viktig. Også her har de elevene som svarte «nei», ikke begrunnet hvorfor.

Kyrre Kverndokk ser en tendens til at elever som har vært på slike skoleturer er overveldende positive til både hva de har opplevd, og hva de lærte av reisen. Han ser også at de fleste elevene bruker ord og uttrykk som ligner Hvite Bussers retorikk og målformuleringer.

Kverndokk har listet opp en oppsummering av Hvite Bussers retorikk:

- At historien ikke skal glemmes
 - At skoleelever skal inspireres til å få kraft og vilje til å ta personlig ansvar
 - At skoleungdom skal ha en bevisst holdning slik at de kjenner igjen de kreftene som kan true demokratiet
 - At ungdom skal bli oppmerksomme på fordommer, myter og holdninger som ikke er basert på menneskers likeverd
- (Kverndokk, 2011).

Disse målformuleringene er veldig like Aktive Fredsreisers målformuleringer og ideologi. I en informasjonsfilm på Aktive Fredsreisers nettside snakker Helga Arntzen om skoleturen som en kobling til menneskerettighetene. Videre forklares det at menneskerettighetene var en naturlig konsekvens av andre verdenskrig, for at slike hendelser ikke skulle finne sted igjen. Skoleturen blir også beskrevet som en viktig opplevelse, nærmest som et skille i livene til turdeltakerne. Mine elevinformanters utsagn om hvorfor turene er viktige, er ganske like både Hvite Busser og Aktive Fredsreisers formuleringer. De samme formuleringene kom frem i intervjuene med informantene mine. Dag sier blant annet:

«Det er viktig at de får sett det. Det er jo viktig for å unngå at det skal skje igjen.»

Også Emma trekker frem at det ikke skal skje igjen:

«Veldig viktig. For å forhindre at noe slikt skjer igjen. At de faktisk har bedre holdninger og at de utvikler empati for andre mennesker.»

Det er tydelig at informantene har lest og tatt til seg målene til Aktive Fredsreiser, og bruker dem i begrunnelsen for hvorfor turene er viktige. Dette er naturlig, siden det er det selskapet skolen benytter og reiser med. Et spørsmål man kan stille seg, er i hvilken grad informantene har reflektert rundt hvordan en slik tur kan være med på at slike hendelser aldri vil finne sted igjen. I tillegg kan man undres om elevene bruker disse utsagnene fordi de har selv har forstått sammenhengen mellom Holocaust og dagens samfunn og menneskerettighetene, eller fordi de opplever en slags forventning av lærere og andre. Retorikken har de nok hørt gjentatte ganger, og det kan opparbeides en slags antakelse blant elevene om at det er det de skal fortelle at de sitter igjen med etter turen. Siden over 90% av elevene svarte en eller annen form for «vi må aldri glemme» i spørreundersøkelsen, tolker jeg det som at de har trolig har en felles antakelse, enn at de faktisk har forstått sammenhengene. Det kan også nevnes at ingen av elevene som svarte en form for at man aldri må glemme, begrunnet svaret på en utfyllende måte.

Kan man derimot mene/anta at en slik skoletur vil være en viktig faktor for at en hendelse som Holocaust ikke vil gjentas? Kochan mente at historien vil gjenta seg selv uavhengig av hva som blir lært rundt temaet Holocaust. I tillegg var han kritisk til hvordan kunnskap rundt Holocaust kan være forebyggende mot fremmedfrykt og rasisme (Kochan, 1989). Dette var også Novick enig i. Han begrunnet det med at Holocaust var en så kompleks hendelse, at elever vil ha vanskeligheter med å sette seg inn i den (Novick, 1999). Det kan bekreftes og støttes med at 36% av elevene synes det var vanskelig å forstå, selv om de hadde vært på turen og opplevd leirene på nært hold. Holocaustsenteret på sin side, mener derimot at bevissthet vil være med på å hindre at en slik hendelse skjer igjen (HL-Senteret, 2016).

Uansett diskusjon om kunnskap rundt Holocaust er med på å forhindre nye folkemord, kan man definere og beskrive turene til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer som en læringsmetode for å lære om både andre verdenskrig og Holocaust. Hagen skrev i sin masteravhandling at en av informantene hans mente at elevene hans satt igjen med like mye faktakunnskap om andre verdenskrig og Holocaust uavhengig om de reiste på disse arrangerte turene. Det han savnet mest med å reise på slike turer, var at elevene satt igjen med minner som de husket i lang tid etterpå (Hagen, 2018). Dette kommer som nevnt tidligere også frem gjennom intervjuene med mine informanter. Emma sier blant annet:

«Jeg tror de sitter igjen med mye kunnskap etter en slik tur. I hvert fall i forhold til historiene de hører. Det der de historiene de husker som de kan bruke senere.»

Hun trekker frem at det er historiene de hører som gir mest inntrykk. Den mer kunnskapsbaserte kjennskapen har man diskutert tidligere i oppgaven, og man har kommet frem til at den burde komme i forkant av turen. Informantene trekker frem de små personlige historiene elevene hører i leirene som det de husker best. En av informantene som var med på turen selv da hun gikk på ungdomsskolen, trekker også frem de personlige historiene som det hun husker best.

5.3.1 Oppsummering av etterarbeid

Aktive Fredsreiser fremmer for- og etterarbeid for å gi elevene et best mulig læringsutbytte av en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. På deres hjemmeside har de nettsider

knyttet til både for- og etterarbeid. På nettsidene som omhandler forarbeid har de både tips og undervisningsmaterieell. Nettsidene som presenterer etterarbeidet er derimot mangelfulle. Det man finner om etterarbeid som er rettet mot elever, er tre spørsmål og en link til FN-sambandets skoleside. Spørsmålene tar for seg hvor engasjerte elevene har blitt for samfunnsproblematikk etter at de har kommet hjem fra skoleturen. Spørsmålene kan tolkes som ja/nei spørsmål, og i tillegg kan de være utfordrende for enkelte elever å reflektere over. Videre finnes det ikke noe materieell rettet mot lærere. Det er litt rart, siden det oppmuntres til for- og etterarbeid i forbindelse med turen.

Videre i kapittelet diskuteres det hvordan temaet Holocaust ofte brukes som en innfallsport til andre temaer, som for eksempel demokrati, og hvordan dette kan være en utfordring. Det vises også gjennom spørreundersøkelsen at mange elever har vanskeligheter med å koble temaet Holocaust opp mot andre holdningsskapende temaer og dagens samfunn.

Informantene forteller også hva som har gjort størst inntrykk på elevene av det de opplevde på turen. De autentiske, personlige historiene som presenteres av guidene i konsentrasjonsleirene er det de fleste elevene trekker frem som mest interessant. Disse historiene er med på å skape empati hos elevene, og det gjør det også enklere for dem å sette seg inn i hva som har skjedd i leirene. Det er ofte enklere for dem å forholde seg til historier om enkeltmennesker enn historier om store folkemasser.

Etterarbeid er ikke hovedfokus hos informantene mine. På skolen er det individuelt hvor mye tid lærerne bruker på etterarbeid. Det virker som om både elever og lærere har nådd ett slags «metningspunkt» når de har kommet hjem fra turen, og de fleste av informantene innrømmer å ikke bruke så mye tid på etterarbeidet.

Informantene forklarer at de prøver å trekke paralleller mellom opplevelsene på turen til andre temaer i forskjellige fag, hvor det er relevant. Dette gjør de gjennom resten av tiende trinn, for å minne elevene på hva de har opplevd, og for å gjøre Holocaust mer dagsaktuelt for elevene. Dette kan oppfattes som et slags etterarbeid. Men det er som nevnt opp til hver enkelt lærer hvor mye tid de bruker på dette, og det kan hende at noen av lærerne ikke fokuserer på å trekke paralleller i det hele tatt. Burde det utarbeides en felles mal for hva som skal gjennomgås etter skoleturen?

Hva sitter elevene selv igjen med etter turen?

I den digitale spørreundersøkelsen de har besvart etter turen vises det at mange elever følte at turen var med på å gi dem en bedre forståelse av hvorfor Holocaust fant sted. Men resultatene fra andre faktaspørsmål som elevene svarte på, viste at mange av dem nok hadde feil forståelse av årsaken til folkemordet. 7% av elevene mente at jødene selv var ansvarlige for Holocaust.

De fleste elevene sier at det er viktig å lære om Holocaust. Over 90% svarte at det var lærerikt og nyttig å være med på en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Når de skulle svare på hvorfor de mente det er viktig å delta på en slik tur, framhevet nesten alle at det var viktig for at en slik hendelse ikke skal skje igjen. Dette harmoniserer med Aktive Fredsreisers mål for turene, og man kunne trodd at elevene hadde klart å reflektere over sammenhengene mellom Holocaust, menneskerettigheter og dagens samfunnssituasjon. Det var derimot ingen av elevene som utdypet svaret sitt ytterligere, og det kan virke som om elevenes svarer på bakgrunn av hva de forventes å sitte igjen med etter turen. Informantene brukte også flittig setninger som «*slik at det aldri skjer igjen*», og man kan anta at Aktive Fredsreisers målsetninger for turen er noe elevene blir introdusert for flere ganger før avreise.

Videre blir det presentert at nesten 50% av elevene ikke synes leirene samsvarte med sine egne forventninger. Gjennom blant annet historier fra tidligere besøkende, foto og videoer fra leirene har elevene forestilt seg hvordan leirene skal se ut på forhånd. 49% av elevene opplevde også at det de hadde opplevd i konsentrasjonsleirene ble mer virkelig for dem. Her spiller blant annet den fysiske konteksten ved et museumsbesøk inn. I tillegg mener jeg de personlige historiene elevene får fortalt fra guider i leirene, er med på å gjøre det hele mer virkelighetsnært for dem.

Når elevene fikk spørsmålet «*Hva følte du da du var i leirene?*», svarte de fleste elevene at de synes det var både trist, tragisk og vanskelig. Noen av elevene opplevde at de ikke kjente på spesielle følelser eller at de ikke visste hva de følte i leirene. Dette blir diskutert i lys av Kyrre Kverndokks artikkel «*Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo*». Elevene har også forventninger skapt gjennom samtaler med andre før turen.

5.4 Elevenes erfaringer og læringsutbytte

Det snakkes ofte positivt om hva elever sitter igjen med etter skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Aktive Fredsreiser skriver blant annet på sine nettsider: «*Reisene er en effektiv vaksine mot utbredelse av nynazisme i Norge*» (Aktive Fredsreiser). Gjennom spørreundersøker med elevene før og etter skoleturen i denne masteroppgaven, har jeg prøvd å få et bedre innblikk i hva elevene faktisk sitter igjen med etter en slik tur. Det må presiseres at det er et ulikt antall elever som har svart før tur (48 elever) og etter tur (69 elever). Det vil ikke være mulig å sammenligne en til en, siden det er en større elevgruppe som har svart på spørreundersøkelsen etter tur. Det er dog mulig å sammenligne en tendens i elevgruppen samlet før og etter skoleturen.

Det første elevene svarte på i undersøkelsen, var hvor mye de visste om begrepene/temaene andre verdenskrig, nazisme, folkemord, rasisme og antisemittisme. Dette spørsmålet var ment for å se hvor mye elevene selv mente at de kunne, for å se om de følte de visste mer etter turen, og for å se i hvilken grad svarene stemte overens med de videre svarene deres. Som vist i tabellene under kan man se at før de reiste på tur, følte de fleste elevene at de visste «noe» eller «mye» om tre av begrepene, mens mange var usikre på hvor mye de visste om begrepene «*folkemord*» og «*antisemittisme*». Ved å studere tabellene, ser vi at de fleste følte de kunne mer om de fleste begrepene etter turen.

Svar fordelt på prosent

	Veldig mye	Mye	Noe	Ikke så mye	Veldig lite	Vet ikke
Andre verdenskrig *	14,6 %	50 %	33,3 %	0 %	2,1 %	0 %
Nazisme *	10,4 %	22,9 %	56,2 %	8,3 %	2,1 %	0 %
Folkemordet på jødene under andre verdenskrig *	14,6 %	31,2 %	39,6 %	10,4 %	4,2 %	0 %
Rasisme *	22,9 %	43,8 %	29,2 %	2,1 %	2,1 %	0 %
Antisemittisme *	12,5 %	10,4 %	31,2 %	29,2 %	10,4 %	6,2 %

Tabell 1: Hvor mye synes du at du vet om? Før tur. Prosentandeler

Svar fordelt på prosent






	Veldig mye	Mye	Noe	Ikke så mye	Veldig lite	Vet ikke
Andre verdenskrig *	23,2 %	44,9 %	26,1 %	2,9 %	1,4 %	1,4 %
Nazisme *	20,3 %	52,2 %	20,3 %	4,3 %	0 %	2,9 %
Folkemordet på jødene under andre verdenskrig *	26,1 %	52,2 %	15,9 %	2,9 %	1,4 %	1,4 %
Rasisme *	29 %	43,5 %	20,3 %	4,3 %	0 %	2,9 %
Antisemittisme *	15,9 %	33,3 %	31,9 %	11,6 %	1,4 %	5,8 %

Tabell 2: Hvor mye synes du at du vet om? Etter tur. Prosentandeler

Det gjøres oppmerksom på at svaralternativene i tabellene er ulik plassert i spørreundersøkelsene før og etter tur. Det for å unngå at elevene konsekvent svarer samme rekkefølge. Særlig antisemittisme mente mange at de kunne mer om etter turen. Senere i spørreskjemaet fikk også elevene spørsmålet: «*Hva betyr antisemittisme?*». Før turen var det 69% av elevene som svarte at det betydde jødehat, mens 29% av dem svarte «*hat mot alle*» eller «*vet ikke*». Etter turen var det 74% som svarte at det stod for jødehat, 20% mente det betydde «*hat mot alle*» og kun 2,9% svarte at de ikke visste. Det styrker også hva elevene selv mente, da flere elever vet betydningen av begrepet etter skoleturen. Det er derimot en stor prosentdel (18,8%) av elevene som vet «Ikke så mye/Veldig lite/Vet ikke» om hva begrepet antisemittisme betyr, selv etter turen. Ut ifra tabell 1 og 2 kan man også lese at det er en større prosentandel som kan mer om nazisme og folkemordet på jødene under andre verdenskrig etter turen. Man kan ikke vite eksakt hva elevene har blitt presentert for på turene til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, så man kan bare gjøre egne antagelser. Ut ifra disse tallene vil jeg anta at elevene har blitt introdusert for den nazistiske ideologien i leirene, og fått vite mer om folkemordet på jøder under andre verdenskrig. Det kan være grunnen for at såpass mange elever mener at de vet mer om både nazisme og folkemordet på jødene.






Det var også en økning rundt forståelsen av temaet andre verdenskrig. Etter skoleturen mente 23% av elevene at de kunne «*veldig mye*» om temaet. De fikk også spørsmål om når andre verdenskrig startet og sluttet. På spørsmålet «*Hvilket år startet andre verdenskrig*» er det derimot en nedgang i antall prosent som svarte rett. Som vist i tabell 3 kan man se at 83,3% av elevene svarer 1939 før de reiser på skoleturen, mens det er 78% som svarer korrekt etter tur (tabell 4). Det er en økning i elever som tror at andre verdenskrig startet i 1936 etter at de har vært på tur. Det er derimot en større andel som har svart rett på når andre verdenskrig endte etter skoleturen.

4: I hvilket år startet andre verdenskrig? *

Svar	Antall	Prosent	Hva var riktig?
1936	1	2,1 % 	✗
1939	40	83,3 % 	✓
1942	5	10,4 % 	✗
1945	1	2,1 % 	✗
Vet ikke	1	2,1 % 	✗

Tabell 3: I hvilket år startet andre verdenskrig? Før tur





4: I hvilket år startet andre verdenskrig? *

Svar	Antall	Prosent	Hva var riktig?
1936	4	5,8 % 	✗
1939	54	78,3 % 	✓
1942	6	8,7 % 	✗
1945	2	2,9 % 	✗
Vet ikke	3	4,3 % 	✗

Tabell 4: I hvilket år startet andre verdenskrig? Etter tur

I tillegg fikk de andre kunnskapsspørsmål om temaene andre verdenskrig og Holocaust. De ble blant annet spurt om: «*Hvorfor ble leirene som ligger i Polen kalt «Nazi-Tysklands konsentrasjonsleirer», når de ikke ligger i Tyskland?»*. I tabell 5 kan man lese at det er større andel prosent som svarer at leirene geografisk sett ligger i Polen før de reiser på tur, mens etter tur (tabell 6) er det flere som mener at nazistene ville ha æren for leirene, at det kun var tyske fanger i leirene og at det kun var tyske mennesker som arbeidet i konsentrasjonsleirene. Man kan ikke begrunne hvorfor elevgruppen har svart slik, men det er merkelig at det er større prosentandel som svarer feil etter tur. Det kan være en konsekvens av hvilke historier de har fått høre av guidene i leirene.

11: Hvorfor blir de leirene som er i Polen kalt "Nazi-Tysklands konsentrasjonsleirer" når de ikke ligger i Tyskland? *

Svar	Antall	Prosent	Hva var riktig?
Fordi det var kun tyskere som arbeidet i leirene	2	4,2 % 	✗
Det var kun tyske fanger i leirene	0	0 %	✗
Geografisk sett ligger de i nåtidens Polen, men landet var okkupert av Nazi-Tyskland når leirene ble bygget og brukt	39	81,2 % 	✓
Nazistene i Tyskland ville ha all æren for leirene	5	10,4 % 	✗
Vet ikke	2	4,2 % 	✗

Tabell 5: Hvorfor blir de leirene som er i Polen kalt «Nazi-Tysklands konsentrasjonsleirer» når de ikke ligger i Tyskland? Før tur

11: Hvorfor ble leirene som ligger i Polen kalt "Nazi-Tysklands konsentrasjonsleirer", når de ikke ligger i Tyskland? *

Svar	Antall	Prosent	Hva var riktig?
Det var kun tyske fanger i leirene	6	8,7 %	✗
Geografisk sett ligger de i nåtidens Polen, men landet var okkupert av Nazi-Tyskland når leirene ble bygget og brukt	42	60,9 %	✓
Nazistene i Nazi-Tyskland ville ha all æren for leirene	10	14,5 %	✗
Fordi det var kun tyske som arbeidet i leirene	9	13 %	✗
Vet ikke	2	2,9 %	✗

Tabell 6: Hvorfor blir de leirene som er i Polen kalt «Nazi-Tysklands konsentrasjonsleirer» når de ikke ligger i Tyskland? Etter tur






De ble også stilt spørsmål om hvorfor Holocaust endte. I tabell 7 kan man se at det før turen er flest elever som mener det er fordi de allierte fikk kontroll over Nazi-Tyskland og konsentrasjonsleirene. Sovjetiske styrker frigjorde Auschwitz 27. januar 1945. I ettertid har det blitt datoen for den internasjonale Holocaust-dagen (HL-Senteret). Når de kom hjem fra skoleturen har det derimot blitt mer usikkerhet i gruppen. 36,2% mente etter turen at Holocaust endte fordi nazistene ville slette alle spor etter konsentrasjonsleirene. Det kan være en følge av at elevene har lært mer om hvordan nazistene prøvde å skjule sporene av døds- og konsentrasjonsleirene ved blant annet sprengning av krematorier og dødsmarsjene mange av de resterende fangene ble sendt ut på. Det kan også tyde på at elevene har hatt lite undervisning om dødsmarsjene og hendelsene knyttet til den siste tiden i konsentrasjonsleirene på skolen. De har sannsynligvis fått presentert denne delen av historien på skoleturen, og denne innsikten ligger frisk i minne hos elevene når de returnerer fra tur. De har derimot vanskeligheter med å plassere hendelsene.

12: Hvorfor endte Holocaust? *

Svar	Antall	Prosent	Hva var riktig?
De allierte fikk kontroll over Tyskland og konsentrasjonsleirene	34	70,8 %	✓
Nazistene hadde ikke mer penger	4	8,3 %	✗
Nazistene ville slette alle spor etter konsentrasjonsleirene	6	12,5 %	✗
Nazistene fikk dårlig samvittighet	0	0 %	✗
Vet ikke	4	8,3 %	✗

Tabell 7: Hvorfor endte Holocaust? Før tur

12: Hvorfor endte Holocaust? *

Svar	Antall	Prosent	Hva var riktig?
Nazistene fikk dårlig samvittighet	2	2,9 % 	✗
Nazistene ville slette alle spor etter konsentrasjonsleirene	25	36,2 % 	✗
De allierte fikk kontroll over Nazi-Tyskland og konsentrasjonsleirene	34	49,3 % 	✓
Nazistene hadde ikke mer penger	2	2,9 % 	✗
Vet ikke	6	8,7 % 	✗

Tabell 8: Hvorfor endte Holocaust? Etter tur

Jeg har valgt å ikke legge ut tabeller til hvert enkelt spørsmål. I de fleste spørsmålene er det ikke signifikant forskjell i svarene før og etter tur. Ut ifra denne observasjonen kan det tolkes som om den største læringen skjer på skolen før turen.

5.4.1 Oppsummering av elevenes erfaringer og læringsutbytte

Gjennom digitale spørreskjema har jeg prøvd å få en bedre forståelse av hva elevene sitter igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Først og fremst ble elevene spurt om hva de synes de kunne om begrepene/temaene andre verdenskrig, nazisme, folkemord, rasisme og antisemittisme. Før tur var det spesielt begrepene «antisemittisme» og «folkemord» elevene hadde vanskeligheter med å forstå. Flere elever viste at de visste mer om begrepene etter tur.

Videre fikk elevene spørsmålet: «Hvorfor endte Holocaust?». Før tur mener 70% av elevene at det er fordi de allierte fikk overtaket over nazistene og frigjorde konsentrasjonsleirene. 12% mente at det var fordi nazistene ville slette sporene etter konsentrasjonsleirene. Det endres ganske mye etter tur. Når de kom hjem fra skoleturen mente 49% at grunnen for Holocausts ende var fordi de allierte tok over konsentrasjonsleirene, mens hele 36% mente at det var fordi nazistene ville slette alle spor. Dette kan også forstås og sees i lys av at nazistene sendte fangene på dødsmarsjene da slutten av krigen nærmet seg (HL-Senteret). Ut ifra svarene kan det tyde på at de har lært mye på turen om hvordan nazistene ville slette spor ved blant annet sprengning av krematorier og å sende fangene bort fra leirene ved såkalte organiserte dødsmarsjer som foregikk i slutten av krigsårene.

6. OPPSUMMERING AV STUDIEN OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

I denne masteravhandlingen har jeg forsøkt å forklare hva som forventes at elever sitter igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, både av lærere, organisasjonen Aktive Fredsreiser og elevene selv. I tillegg har jeg prøvd å belyse hvilke erfaringer elevene sitter igjen med etter turen. Da jeg planla avhandlingen antok jeg at skolen ønsker at elevene skal tilegne seg både faglig og sosial kunnskap. Denne antagelsen hadde jeg delvis på grunn av at jeg har deltatt på en slik tur selv.

Hensikten med denne masteravhandlingen har ikke vært å kartlegge og evaluere skoleturene i positiv eller negativ forstand, men jeg ønsket å bidra til økt bevissthet rundt turene, når det gjelder for- og etterarbeid, forventinger og læringsutbytte.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i teori og tidligere forskning om Holocaust i skolen gjennom styringsdokumenter, lærebøker og undervisning. I tillegg har teori om Holocaust i undervisningen og læring på skoletur blitt omtalt og Aktive Fredsreiser har blitt introdusert.

Jeg har brukt forskningsintervju og digitale spørreskjemaer som metodiske tilnæringer. Disse metodene ble valgt for å få et innblikk i hvilke forventninger man har til slike skoleturer, og på hvilken måte de forventningene oppfylles. Målet var å få frem lærernes opplevelser, erfaringer og tanker rundt disse turene, og se på hva elevene selv forventet og hvilke erfaringer de satt igjen med etter tur. Analysen ble presentert og drøftet i de fire kategoriene: 1. Forventninger til skoleturen, 2. Forarbeid til skoleturen, 3. Etterarbeid, 4: Elevenes læringsutbytte. Videre vil de avsluttende refleksjonene bli presentert, og jeg har valgt å dele dem inn i kategoriene 1: **Forventninger og erfaringer** og 2: **For- og etterarbeid**

6.1 Forventninger og erfaringer

Gjennom styringsdokumentene får vi en forventning om hva som er pensum og skal læres i skolen. I Fagfornyelsen 2020 viser Holocaustundervisningen seg å være svært relevant. Flere av de nye kjerneelementene kan knyttes opp mot Holocaustundervisningen, og i tillegg har de nevnt hendelsen konkret i ett av kompetansemålene. Det står: «*Gjere greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar kan førebyggjast*» (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Som nevnt tidligere i oppgaven er også det forebyggende elementet nytt i kompetansemålet. Aktive Fredsreiser

sitt hovedmål for skoleturene er forebygging av ekstreme holdninger. Det var også derfor organisasjonen ble opprettet på 1990-tallet og begynte å arrangere disse turene. På sine sider skriver de at de håper turen er med på å bygge opp elevenes bevissthet rundt menneskeverd, og at turene er en vaksine mot nynazisme, fremmedhat og mobbing (Aktive Fredsreiser).

Det kommer videre frem i Fagfornyelsen under «*Fagrelevans og sentrale verdier*» at elevene skal bli bevisste på hvordan de er historieskapte, men også historieskapende (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Dette er også i tråd med Aktive Fredsreisers fokus og mål med turene. Nemlig elevene skal få en selvdrivende nysgjerrighet til å finne ut mer om 3. verdensspørsmål og gjennom disse turene bli mer opptatt av å beskytte demokratiet nettopp gjennom demokratideltakelse. Aktive Fredsreiser viser også til at deres skoleturer er knyttet opp mot kompetansemålene i Kunnskapsløftet fra 2006, og at turene dermed er en omfangsrik og viktig tilføyelse til den ordinære undervisningen (Aktive Fredsreiser). Til høsten er det derimot Fagfornyelsen 2020 som blir det førende styringsdokumentet, og Aktive Fredsreiser bør gjøre noen endringer for å få turene til å koordinere med den nye læreplanen.

Det som er gjentakende både hos Aktive Fredsreiser, mine informanter og elevene selv, er betydningen av å høre om og se disse grusomme hendelsene med egne øyne, så «de ikke skal skje igjen». Vår kunnskapsminister Jan Tore Sanner uttalte i forbindelse med støtteerklæringen av kunnskapsreiser til tidligere konsentrasjonsleirer: «*Kunnskap om det som har skjedd i historien er viktig for å forebygge at lignende ting kan skje igjen*» (Aktive Fredsreiser, 2019). Det forebyggende elementet og holdningsskapende arbeidet vil jeg påstå er det som oftest trekkes frem som det viktigste ved disse skoleturene.

At man bruker Holocaustundervisningen som noe holdningsskapende, gjør også at temaet Holocaust blir en inngangsport til andre viktige og store temaer, som for eksempel demokrati og medmenneskelighet. De siste tiårene har forståelsen av Holocaust endret seg, og den har blitt mer enn kun en historisk hendelse. Holocaust har blitt et slags symbol, og skal brukes i læring av ekstreme holdninger, slik at man ser konsekvensene av å la negative holdninger og fordommer utvikle seg i samfunnet (Kjøstvedt, 2019). Informantene trekker også frem holdningsskaping som det viktigste elementet ved Holocaustundervisningen og disse skoleturene. Det kommer derimot frem at 10% av elevene i spørreundersøkelsene ikke visste om de har hatt undervisning om andre verdenskrig og Holocaust på skolen. Dette kan kun tolkes av leser, siden elevene ikke kommer med noe mer utfyllende svar. Kan dette komme av

at man bruker Holocaust i større sammenhenger når man underviser om det? Ved spørsmål hvor elevene skulle krysse av på de utsagnene de kjenner seg igjen i, i forhold til klasseturen, krysset 36% av på at de synes det var vanskelig å forstå selv om de hadde vært på en slik tur. De sier derimot ikke noe om hva som er vanskelig å forstå. Men kan det også sees i sammenheng med at elever kan ha vanskeligheter med å se slike grusomheter, og deretter tilegne seg og konvertere disse til positive holdninger? Jeg tror at det kan være vanskelig for enkelte elever å se de store sammenhengene mellom fortiden og sine egne liv. Det kommer også frem i intervjuene med informantene.

Det kan altså virke som at det forventes at elevene skal gjennomgå og oppleve en holdningsendring i løpet av turen. Gjennom intervjuene kommer det frem at mange elever opplever å gå «inn og ut av denne forståelsen».

Videre trekker de fleste informantene fram at denne skoleturen genererer minner for livet hos de fleste elevene. Dette kan jeg bekrefte, skoleturen skapte mange sterke minner, selv 10 år etter skoleturen.

I kommunen hvor skolen jeg referer til i oppgaven ligger, finnes det mange opparbeidete forventninger til disse skoleturene. Turene har funnet sted i over tjue år, og er allment kjent i hele nærmiljøet. Gjennom samtaler med eldre elever i nærmiljøet, har elevene selv fått forventninger om at skoleturen skal generere mange følelser, og at disse oppleves særlig i konsentrasjonsleirene. Det viser seg derimot gjennom spørreundersøkelsene at 50% av elevene mente leirene ikke var slik de hadde antatt på forhånd. Det kom også frem i spørreundersøkelsene at 33% av elevene ikke kjente på noen spesielle følelser i leirene. Mange av dem svarte at de synes det var trist eller uforståelig. Jeg vil likevel med bakgrunn i svarene fra undersøkelsene påstå at elevene ofte bygger opp følelsesmessige forventninger som ikke samsvarer med de erfaringene de gjør seg i leirene. Alle har en forventning om at de vil oppleve en sorg, men enkelte opplever å ikke føle noe særlig i konsentrasjonsleirene. Det kan komme av at de geografiske stedene ikke ser ut som de gjør på bilder og videoer de har sett før avreise. Eller at det blir en fortid de ikke klarer å assimilere. Disse faktorene vil også være med på å gjøre det vanskelig for noen elever å oppleve en betydelig holdningsendring i løpet av turen.

En annen forventning som trekkes frem både av lærerne og elevene selv, er det sosiale aspektet. Informantene forteller at de opplever at det blir et helt annet klassemiljø etter en slik skoletur. Lærerne påpeker også at det er mye planlegging og organisering for at elevene skal oppleve en best mulig tur, når det gjelder det sosiale. De legger også inn turistiske opplevelser på turen, som blant annet folkløse, besøk i saltgruvene i Wieliczka og shoppingtur i Berlin og Krakow. Dette er med på å styrke det sosiale samholdet mellom elevene. I tillegg forteller informantene hvordan besøkene i konsentrasjonsleirene er med på å gi elevene en sterkere empati for hverandre. Lærerne opplever at elevene tar vare på hverandre på en helt ny måte. De kommer hjem med felles opplevelser og erfaringer, som vil være med å gjøre samholdet enda bedre i resten av tiende trinn. Elevene påpekte i spørreundersøkelsen at de hadde hatt en fin tur hvor de hadde blitt enda bedre kjent med både sine egne klassekamerater, men også med andre elever på tvers av klassene. Jeg vil på bakgrunn av mine informanternes utsagn og elevenes erfaringer, påstå at turen er med på å forsterke det psykososiale klassemiljøet. Dette vil også være et slags holdningsskapende arbeid. Elevene får en helt ny forståelse av samhold med sine klassekamerater. Når det gjelder det sosiale aspektet, vil jeg påstå at forventninger og elevenes erfaringer samsvarer. Det må derimot nevnes at de få elevene som ikke deltar på skoleturen går glipp av disse felles erfaringene, og det kan stilles spørsmål om hvordan de opplever klassemiljøet når resten av klassen har kommet hjem.

Det faglige aspektet med turen trekkes også frem som viktig av informantene. Elevene skal tilegne seg kunnskap gjennom opplevelsesbasert læring. Henriksen og Frøyland mener at det å være på museum gjør at elevene sitter på sine tilegnede kunnskaper lengre enn hvis de ikke hadde besøkt et museum (E. K. Henriksen & Frøyland, 1998). De fleste lærerne er videre enige om at kunnskapsbasen må legges før turen, og jeg vil derfor gjøre noen refleksjoner rundt forventninger og erfaringer ved det faglige aspektet under neste delkapittel.

6.2 For- og etterarbeid

Jan Tore Sanner uttrykker at for- og etterarbeid er viktig for at elevene skal kunne fordøye inntrykkene de har fått på skoleturen (Aktive Fredsreiser, 2019). Forarbeidet foregår i undervisningen, og lærebøkene er en vesentlig del av den. Læreverket som brukes på skolen som er brukt i denne masteravhandlingen, er Matriks. Hellestrand har gjennom sin masteravhandling «*En undersøkelse av hvilke historier om Holocaust som framstilles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998-2007*» sett på omfanget av Holocaust i norske

lærebøker. Et av funnene Hellestrand har beskrevet, er at det ikke legges vekt på å forklare hvorfor jødene ble forfulgt og trakassert, hverken i middelalderen eller i nyere tid i Matriks historie 9 (Hellestrand, 2009). Hvis elevene ikke blir undervist i *hvorfor* jødene ble trakassert, kan de ha vanskeligheter for å forstå hva som var årsaken til folkemordet på jødene under andre verdenskrig. Gjennom spørreundersøkelsen etter tur, oppga 15% av elevene at årsaken til folkemordet var at jødene gjorde livet vanskelig i Tyskland i mellomkrigstiden, mens 7% mente at jødene selv var direkte ansvarlige. Man kan kun filosofere i hva som ligger bak elevenes svar. Kanskje det har en sammenheng med manglende kunnskap i lærebøker, og undervisningen i forkant av turen generelt.

På skolen hvor mine informanter arbeider, er skoleturen en del av det større tverrfaglige prosjektet, «*Det berører alle*», som er presentert tidligere i oppgaven. I fagene skal elevene bli presentert for holdningsskapende temaer som demokrati, mobbing og inkludering. Det er også ment at skoleturen skal knyttes opp mot disse verdiene. Med bakgrunn i intervjuene med informantene mener jeg at både forarbeidet og selve skoleturen er ment å være en del av elevenes dannelsesprosess. Henriksen har presentert hvordan temaet har betydning for elevenes fremtid for nettopp å kunne være en del av deres dannelsesprosess (H. Henriksen, 2005). For mange av elevene kan Holocaust oppfattes som fortid, så hvordan kan temaet aktualiseres og bli en del av deres nåtid og fremtid?

Et av Aktive Fredsreisers mål er at elevene gjennom en slik skoletur skal lære å kjenne igjen muligheter i og trusler for utviklingen av dagens samfunn. Videre skal elevene lære at holdninger og handlinger kan være avgjørende (Aktive Fredsreiser). På denne måten aktualiseres temaet og gjøres relevant for elevenes egen hverdag. I forarbeidet til turen trekker informantene frem at de prøver å aktualisere temaet gjennom dagsaktuelle temaer som de knytter opp mot Holocaust. Dette prøver informantene også å gjøre i etterkant av turen, og noe av etterarbeidet blir å knytte nye temaer/nyhetssaker opp mot det elevene har opplevd. Det er derimot ulike meninger om i hvilken grad elevene klarer å knytte temaet Holocaust opp mot dagens samfunn og hendelser. Cecilie sier blant annet at hun ikke tror elevene er så bevisst på det, og at Holocaust er fjernt for dem. Hun prøver derimot å hente frem temaet når hun har muligheten, og minne elevene om koblingen mellom Holocaust og andre dagsaktuelle temaer. I løpet av de siste tiårene har forståelsen av Holocaust endret seg fra å være en historisk hendelse til å bli et symbol for hva som skjer når demokratiske spilleregler ikke

følges. Kjølstvedt mener denne universaliseringen av Holocaust kan være nyttig for å fremme positive holdninger til mangfold. Det oppstår derimot også utfordringer i og med at man prøver å fremme positive holdninger hos elevene gjennom læring av negative hendelser. I tillegg er det utfordrende å bruke Holocaust som innfallsvinkel for andre temaer som menneskerettigheter og demokrati. Hendelsen blir på den måten fort satt ut av sin egen kontekst (Kjølstvedt, 2019).

Andre erfaringer som gjøres under intervjuene med informantene, er at det mangler en felles forståelse av hva som skal gjennomgås av både for- og etterarbeid i forbindelse med turen. De forklarer at det er opp til hver enkelt lærer hvor mye tid man bruker på arbeidet, og at de heller ikke har en mal på hva som skal gjennomgås. Beate er en av dem som gjerne skulle ønske de hadde en felles plattform på hva som skal gjennomgås, og synes det opplegget som er nå, er mangelfullt. Det kan som nevnt komme av taus kunnskap mellom de lærerne som har mest erfaring med turene. Denne kunnskapen bør gjøres eksplisitt, for eksempel gjennom å utforme nettopp en felles mal (Nonaka & Takeuchi, 1995).

En felles forståelse av hva som skal gjennomgås før og etter tur er også vesentlig for at elevene skal ha samme kunnskapsgrunnlag før turen. Informantene forklarer at de tror kunnskapsbasen må legges før turen, slik at elevene allerede har «knagger» de kan henge den nye informasjonen på. Dette kommer også til en viss grad frem i spørreundersøkelsene. Det ikke ser ut til at det er en stor endring i kunnskaper om andre verdenskrig og Holocaust før og etter tur. Det er ønskelig at alle elevene har gjennomgått samme forarbeid før skoleturen. En av informantene mente at elevene ikke var godt nok forberedt faglig før turen, blant annet da det hadde vært mange vikarer innom i samfunnsfaget.

På skolen hvor mine informanter arbeider, er etterarbeidet i kjølvannet av turen noe mangelfullt. Årsaker kan være at både elever og lærere er ganske «mettet» på temaene andre verdenskrig og Holocaust. Etterarbeidet kan hjelpe elevene med å fordøye opplevelser og erfaringer de har gjort seg på turen. Og ikke minst hjelpe dem å knytte det de har opplevd opp mot dagens samfunn og eget liv. Informantene mine påpeker at det igjen er opp til hver enkelt lærer hvor mye tid de vil bruke på etterarbeidet, men at alle klassene har en oppsummeringstime en av de første dagene de er tilbake på skolen. De bruker også tid i de

ulike fagene resten av tiende trinn til å trekke paralleller med hendelser/temaer til det de har opplevd på turen. Men igjen – dette er også opp til hver enkelt lærer.

6.3 Konklusjoner

Gjennom denne undersøkelsen har jeg forsøkt å besvare problemstillingen: «*Hva forventes det at norske ungdomsskoleelever sitter igjen med etter en skoletur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?*». I denne masteravhandlingen har vi sett at det finnes flere forventninger til hva elevene skal sitte igjen med, og jeg har derfor valgt å dele konklusjonen inn i ***-det holdningsskapende, -det sosiale og -læringsaspektet.***

Det holdningsskapende

Gjennom samtaler med informantene og å lese Aktive Fredsreisere sine hjemmesider, kom det tydelig frem at det er en forventning om at elevene skal sitte igjen med positive holdninger i forhold til sine medmennesker. I tillegg er denne skoleturen en del av det treårige prosjektet «*Det berører alle*», som også er et arbeid som har som formål å skape positive holdninger hos elevene. Jeg tolker at det holdningsskapende også omhandler at elevene skal sitte igjen med en lyst om å bevare og sikre det demokratiske samfunnet de lever i (Aktive Fredsreisere). Elevene forventer å kjenne på mange følelser i løpet av turen, og de fleste svarer i spørreskjemaene at det trolig vil bli en opplevelsesrik tur som blir vanskelig å glemme.

Gjennom spørreskjemaet elevene besvarte etter tur var det derimot 24% som svarte at de ikke følte så mye når de var i leirene. Kyrre Kverndokk opplevde også at en gruppe elever som reiste på en slik skoletur hadde forventninger om å føle på sorg, og opplevde en slags skuffelse over seg selv når de ikke klarte å identifisere og kjenne på sorgen (Kverndokk, 2007). Disse forventningene er noe elevene har fått ved å snakke med andre som har vært på tur. I tillegg har de hørt fra både lærerne og andre at det kommer til å bli en tur som vekker mange følelser.

Når det gjelder i hvor stor grad elevene klarer å koble Holocaust opp mot eget liv og bevaring av demokratiet, er informantene usikre. De er enige i at en slik tur er med på å sette i gang tanker hos elevene som de kanskje ikke har kjent på tidligere. Men i hvilken grad de klarer å overføre det til eget liv, er de usikre på. Dag mener at de får en forståelse av at valgene deres

kan påvirke dem, men at det er forskjell på hvordan elevene reflekterer over det. Det de derimot er veldig sikre på, er at turen vil være med på å gi elevene varige minner.

I spørreundersøkelsen svarte de fleste elevene at en slik skoletur er viktig å delta på fordi man «aldri må glemme». Kverndokk trekker frem at ungdom som har deltatt på skoleturer gjennom Hvite Busser ofte tar til seg selskapets målformuleringer og skildringer av turen (Kverndokk, 2011). Som tidligere nevnt er målformuleringene til Hvite Busser tilsvarende Aktive Fredsreisere. Det kan diskuteres hva elevene legger i den setningen, og hvor mye de legger i det. Setninger med samme ordlyd gikk igjen hos informantene, og det kan hende at elevene har «kopiert» de forventningene andre har til dem.

Det er altså vanskelig å si om elevene har gjennomgått en holdningsendring på tur. Jeg vil derimot argumentere for at de fleste etter tre år med prosjektet «*Det berører alle*» og turen til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer, sitter igjen med en positiv holdning til mangfold. Det at lærerne er reflekterte på at elevene skal ha tre år med holdningsskapende arbeid, er med på å gi elevene positive holdninger. Informantene mener at skoleturen er en del av det større prosjektet. Gjennom intervjuer kan det derimot virke som om selve turen er en avslutning av det treårige prosjektet. Det faktum at det ikke blir fokusert særlig på etterarbeid når de kommer hjem, er med på å bekrefte denne antagelsen. Informantene påpeker at de prøver å trekke paralleller mellom elevenes erfaringer på tur og relevante hendelser videre i tiende klasse. Det kan også hende at prosjektet «*Det berører alle*» fortsetter ut våren på tiende trinn, men at det ikke kom tydelig nok frem i intervjuene med informantene. Jeg vil påstå at selve turen er holdningsskapende hos elevene, og at den er med på å sette i gang tanker og prosesser hos dem. Det er derimot vanskelig å argumentere for i hvilken grad elevene klarer å knytte Holocaust og det de opplever på tur til eget liv. Jeg vil diskutere holdningsskapende arbeid i lys av den sosiale læringen i neste avsnitt.

Det sosiale

I Fagfornyelsen er ett av de overordnede målene at «*skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig*» (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Forventningene om sosial læring kommer blant annet gjennom tidligere erfaringer informantene har med turene. Det kommer også frem at både foresatte og elever opplever og mener at dette er en tur som bedrer klassemiljøet. Sosial læring kan sees i sammenheng med holdningsskapende arbeid, da det dreier seg om forståelse

og empati for andre mennesker.

Informantene forteller at de tydelig ser en endring og forbedring av klassemiljøet etter skoleturen. Det kan diskuteres om elevene ville fått de samme sosiale relasjonene til hverandre hvis de hadde reist på leirskole i en uke. Beate mente at det sosiale kanskje kunne vært det samme, men at elevene får et større læringsutbytte av å reise på skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Jeg vil også argumentere for at elevene skaper andre sosiale relasjoner til hverandre på denne turen, enn de hadde gjort på en leirskole. Alle elevene har en forventning om at de skal oppleve vil være trist og vondt, og kanskje noen elever til og med har familie som har vært i fangenskap i leirene. Jeg mener at disse faktorene er med på å gjøre elevene mer åpne for å inkludere alle og å vise forståelse for hverandre. I tillegg tror jeg det gjør det lettere for elevene å vise sin sårbarhet foran andre. Informantene trekker også frem at elevene viser en sårbarhet ovenfor hverandre. Dette tror jeg ikke ville skjedd på samme måte på andre skoleturer.

Det er også viktig å nevne at det er noen få elever som ikke deltar på skoleturene. Dette trekker de fleste informantene frem som leit, men forståelig, da mange av elevene som ikke deltar kanskje har opplevd hendelser som har vært traumatiserende. De ønsker derfor ikke å delta på en så følelsesladd tur. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan de synes klassemiljøet er etter at de andre elevene kommer hjem med felles referansepunkter som de har gått glipp av. Informantene trekker derimot frem at de føler at de elevene som har vært på tur er flinke å inkludere de som ikke har vært med. Kanskje de etter skoleturen har fått en forståelse av hva de andre elevene har vært igjennom.

Elevene selv har store forventinger til det sosiale aspektet, og de gleder seg til å reise på tur med klassekamerater og dermed bli bedre kjent med hverandre. Gjennom informantenes utsagn virker som om elevene opplever en stor betydelig sosial læring i løpet av denne turen. De blir bedre kjent med medelever, viser forståelse for hverandre og lærer å omgås på en ny måte. De blir også bedre kjent med både lærere og foresatte som deltar på turen. Jeg vil absolutt hevde at elevene gjennomgår en positiv sosial læring i løpet av en slik skoletur.

Læringsaspektet

Elevene reiser på en holdningsskapende reise, men det er også en tur hvor de erverver mye kunnskap om temaene andre verdenskrig og Holocaust. Gjennom spørreundersøkelsene ser vi at elevene lærte mye om både nazisme og folkemordet på jødene på turen. Det kommer mest sannsynlig av at de har hørt mye om nazistisk ideologi, og fått en inngående kjennskap til grusomhetene som skjedde i døds- og konsentrasjonsleirene.

Informantene hadde forventninger om at elevene skal gjennom en læringsprosess, og at de skal tilegne seg kunnskap på turen. De er også ganske samstemte på at selve kunnskapsbasen må legges før turen, noe som også trekkes frem av Henriksen og Frøyland (1998). Det virker altså ikke som om de har en forventning om at elevene skal lære mye «ny» kunnskap på turen, men heller høre historier og utvidede kunnskaper om det de allerede har lært om på skolen i forkant.

Det er opp til hver enkelt lærer hvor mye tid de vil bruke på både for- og etterarbeidet til turen. I samtaler med informantene virker det også som om prioriteringene av forarbeid varierte mye. De informantene som hadde vært med på skoleturene lengst, var også de som var mest vage på hva som ble gjort i forkant. Dette er nok fordi de har en taus kunnskap rundt forarbeidet, og vet hva som fungerer. Beate var en av dem som ønsket seg en mal for å få til et bedre forarbeid til turen og en felles forståelse av hva som skal gjennomgås. Jeg er enig med Beate i dette argumentet, og tror en mal kun gir positive effekter både ved for- og etterarbeidet av turen. Det vil også gjøre det mye enklere for nye lærere å få en forståelse av hva som skal gjøres. Elevene vil også få en mer lik og samsvarende kunnskapsbase før de reiser på tur.

Gjennom spørreundersøkelsene virker det som om elevene føler de vet mer om de ulike temaene/begrepene etter reisen. Noe merkelig er det at 7% av elevene mener at jødene selv var ansvarlige for folkemordet under andre verdenskrig etter turen. Dette finner jeg ingen plausibel forklaring på. I tillegg var elevgruppen mer usikre på hvorfor Holocaust endte når de kom hjem igjen fra turen. 36% mente at det var fordi nazistene ville slette spor. Dette kan komme av at elevene har hørt historier om dødsmarsjene, som de kanskje ikke visste så mye om på forhånd.

På bakgrunn av disse faktorene, samt at det var ulikt antall elever som svarte på de to spørreundersøkelsene, synes jeg at elevenes læringsutbytte er vanskeligst å måle før og etter tur. Det forventes ikke at de skal sitte igjen med mye ny kunnskap, men heller mer utfyllende kunnskap om det de allerede vet fra før. Jeg vil påstå at ved å høre historier om menneskers opplevelser i leirene, får de en større forståelse av hva som har foregått. Jeg vil stille meg bak informantenes utsagn om at kunnskapen må komme i forkant av turen, og da er det også viktig at de har et godt gjennomtenkt forarbeid.

Oppsummering av konklusjoner

På bakgrunn av de funnene som er gjort i denne masteravhandlingen, vil jeg påstå at skoleturene til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer i regi av Aktive Fredsreiser er viktige og verdifulle for elevene som deltar. Det finnes dog etter min mening rom for enkelte endringer og forbedringer.

For- og etterarbeidet til turene burde bli bedre forankret i skolen, for eksempel med en felles mal på hvordan man skal forberede elevene for tur. Det kommer frem i denne oppgaven at kunnskapsbasen hovedsakelig må legges før tur, og det er derfor viktig å ha en felles forståelse av hva som skal gjennomgås, slik at elevene sitter med de samme forkunnskapene.

Det sosiale aspektet ved turen synes jeg er veldig positivt, og jeg tror at elevene får en bedre forståelse av- og empati for hverandre. Ved å reise til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer på skoletur, tror jeg elevene utvikler sterkere relasjoner til hverandre, og klarer å se hverandre på en ny, annerledes og bedre måte. Det er en store forventinger om at denne turen kommer til å engasjere følelser. Derfor tror jeg også elevene tar bedre vare på hverandre under og etter en slik tur, enn hva de hadde gjort på for eksempel en leirskole.

Det kan diskuteres hvorvidt elevene klarer å knytte denne turen opp mot dagens samfunn, sitt eget liv og demokratiske omveltninger i et samfunn. De som reiser er fjorten til femten år gamle, og er trolig mest opptatt av å oppleve klasseset med venner. Det virker derimot som om de forholder seg til andre mennesker/klassekamerater på en annen måte, og at de er mer åpne for hverandres meninger. Det kan derfor se ut som at turen er holdningsskapende og gjør elevene mer åpne for mangfold i sin egen situasjon og livsverden. I hvilken grad elevene

klarer å se dette selv, eller knytte det opp til resten av samfunnet, er vanskelig å si noe om.
Det er uansett en tur som vil gi elevene mange og varige minner.

7. LITTERATURLISTE

- Aktive Fredsreiser. Aktive Fredsreiser og Kunnskapsløftet. Hentet 25.09.2019 fra http://www.aktive-fredsreiser.no/biblioteket/gratisprinsippet/af_kunnskapsloftet.htm
- Aktive Fredsreiser. Aktive Fredsreisens målsetning. Hentet 12.04.2020 fra http://www.aktive-fredsreiser.no/administrasjon/aktiv_maal.htm
- Aktive Fredsreiser. Om Aktive Fredsreiser. Hentet 25.09.2019 fra http://www.aktive-fredsreiser.no/administrasjon/aktiv_start.htm
- Aktive Fredsreiser. Til eleven - etterarbeid. Hentet 10.04.2020 fra <http://koffert.aktive-fredsreiser.no/ElevEtterarbeid.htm>
- Aktive Fredsreiser. Undervisningskoffert. Til lærer - innledning. Hentet 20.01.2020 fra <http://koffert.aktive-fredsreiser.no/Laererstart.htm>
- Aktive Fredsreiser. (2019). Kunnskapsministerens støtteerklæring. Hentet 25.09.2019 fra http://www.klassetur.aktive-fredsreiser.no/nyheter/2019/kunnskapsministerens_stotteerkaering.html
- Arkivet. Om Arkivet. Hentet fra <https://arkivet.no/om>
- Banik, V. K. & Kjøstvedt, A. G. (2020). Det angår fortsatt oss. Holocaust i grunnskolen. Upublisert manuskript.
- Boender, B. & ten Have, W. (Red.). (2012). *Holocaust and other genocides - an introduction. The Holocaust, 1933-1941-1945*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- FN-Sambandet. (2019). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet 21.04.2020 fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Guenter, L. (2000). *The Nazi Persecution of the Gypsies*. New York: Oxford University Press.
- Hagen, F. S. (2018). *Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da? Didaktisk potensiale i fortellingen om Holocaust og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole* (Mastergradavhandling ved Høgskolen i Bergen). Hentet fra https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmllui/bitstream/handle/11250/2481536/Masterthesis_Hagen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hellstrand, S. (2009). *En undersøkelse av hvilke historien om Holocaust som framstilles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998-2007* (Masteroppgave i historiedidaktikk). Universitetet i Stavanger, Stavanger. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmllui/bitstream/handle/11250/185334/Hellstrand%2C%20Stine.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Henriksen, E. K. & Frøyland, M. (1998). *Hva vet vi om læring i museer? : om museumspedagogikk*. Oslo: Norsk museumsutvikling.
- Henriksen, H. (2005). *Samtalens mulighet - nye bidrag til en demokratisk didaktikk* (5. utg.). Haderslev: Holger Henriksens Forlag.
- HL-Senteret. Nazi-Tyskland 1933-1945. Forfølgelsen av andre grupper Hentet 03.05.2020 fra https://folkemord.no/#/folkemord/4/sak/7?_k=rveabx
- HL-Senteret. Utryddelsen av jødene i Europa Hentet fra https://folkemord.no/#/folkemord/4/sak/6?_k=6a9q14
- HL-Senteret. Utryddelsen av jødene i Europa. Bakgrunn. Hentet 26.04.2020 fra https://folkemord.no/#/folkemord/4/sak/6?_k=adme9q

- HL-Senteret. (2013). Eutanasiprogrammet. Hentet 25.10.2019 fra <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/bakgrunn/ideologi/eutanasiprogrammet.html>
- HL-Senteret. (2016). Holocaust. Hentet 20.09.2019 fra <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/holocaust/holocaust>
- Hoffmann, C., Kopperud, Ø. & Moe, V. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter* HL-senteret.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannesen, A. & m.fl. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjøstvedt, A. G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige IM. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153-172). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier* (3. utg.). Århus: Forlaget Klim.
- Kochan, L. (1989, December 25). Life over death. *Jewish Chronicle*, 22.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2016). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kverndokk, K. (2005). *Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo*. Hentet fra https://www.academia.edu/17529397/_Eg_veit_eg_burde_grine_alle_dei_andre_grin_jo._Skoleelevers_m%C3%B8te_med_Auschwitz_mellom_forventninger_og_erfaringer
- Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev. Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer*. Hentet fra <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:16775/FULLTEXT01.pdf>
- Kverndokk, K. (Red.). (2011). «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo.» *På skoletur til Auschwitz*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lorenz, E. (2003). *Veien mot Holocaust*. Oslo: Pax Forlag.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maerz, S. (2010). *Okkupasjontidens lange skygger. Fortidsbearbeidelse i Norge som identitetsdiskurs*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. London: Sage.
- Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2010). *Hva vet og hva mener norske ungdomsskoleelever om Holocaust, nazisme og rasisme?*. Universitetet i Oslo.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge - creating company; How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag. 7 Læreplaner og vurderingssystemer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec8>
- Novick, P. (1999). *The Holocaust in American Life*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Ottosen, K. (2000). *Den annen verdenskrig*. Oslo: Aschenhoug.
- Pettigrew, A., Foster, S., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P. & Lenga, R.-A. (2014). What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from

- English secondary schools. Hentet fra <https://www.holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/What-do-students-know-and-understand-about-the-Holocaust2.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Reitan, J. (2015). *Møter med Holocaust. Norske perspektiver på tilstedeværelsen historiekultur* (Doktoravhandling ved Norges tekniske-naturvitenskaplige universitet). Hentet fra <https://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2017/02/phd-avhandling-innlevert-040915-090915.pdf>
- Reitan, J. (Red.). (2011). *Nazileirene i den norske historiebevisstheten* Oslo.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Short, G. & Reed, C. A. (2004). *Issues in holocaust education*. Abingdon: Routledge.
- Stackelberg, R. (2004). *Hitler's Germany. Origins, interpretations, Legacies*. Abingdon: Routledge.
- Telarevic, S. (2010). *Klassetur til tidligere døds og konsentrasjonsleirer i Polen og Tyskland* (Masteravhandling). Høyskolen i Oslo, Oslo. Hentet fra http://www.aktive-fredsreiser.no/biblioteket/saeroppgaver/masteroppgave_om_skoleturer.htm?fbclid=IwAR3WIOIFdxSZD5ejwMXfyfy18FV41-MtwVqVevIw9TbLxoYQ8GV2PV7d0Aw
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- United States Holocaust Memorial Museum. (2018). Introduction to the Holocaust Hentet 20.01.2020 fra <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/introduction-to-the-holocaust>
- United States Holocaust Memorial Museum. (2019). Holocaust Encyclopedia. Euthanasia program. Hentet 14.05.2020 fra <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/euthanasia-program>
- Universitetet i Oslo. Nettskjema. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Føremål. Læreplan i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag. Kompetansemål etter 10. årssteget*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fagrelevans og sentrale verdier* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer. Hentet 21.04.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Kjerneelement* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Kompetansemål og vurdering* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Utdanningsdirektoratet. (2019e). Overordnet del. Sosial læring og utvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>

8. VEDLEGG

8.1 Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til deltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Kunnskap om Holocaust blant ungdomsskoleelever i forhold til deres deltakelse på studietur til konsentrasjonsleir”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut i hvilken grad elever som har deltatt på skoletur til konsentrasjonsleirer har en større forståelse av Holocaust etter en slik tur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet skrives i forbindelse med masterstudiet i skolerettet utdanningsvitenskap ved Oslo Metropolitan University (OsloMet – Storbyuniversitetet). Masterstudiet bygger på grunnskolelærerutdanningen, og masteroppgaven skrives i fagfordypningen samfunnsfag. Formålet med dette prosjektet er å belyse i hvilken grad elever sitter igjen med mer kunnskap om temaet Holocaust etter en skoletur til konsentrasjonsleir. Slike turer blir prioritert på enkelte skoler, og det er derfor interessant og se hva elever sitter igjen med etter en slik tur. Jeg ønsker først og fremst å se i hvilken grad de lærer mer om selve hendelsen Holocaust, men også hvordan elevene selv opplever en slik tur. Det er lite forskning gjort på dette feltet, og dette prosjektet vil dermed være et bidrag for å kunne belyse hva elever sitter igjen med etter en slik tur, både kunnskaps- og følelsesmessig.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University (OsloMet – Storbyuniversitetet). Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi som lærer på 10. trinn, kan du være med å bidra i forbindelse med formålet for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet vil du bli intervjuet av meg, hvor jeg ønsker å diskutere hvilken oppfatning du har av slike skoleturer, og hvordan undervisningen i forkant og etterkant blir utført. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Dette vil oppbevares trygt på en ekstern harddisk som vil være innelåst og utilgjengelig for andre. Navn og andre opplysninger vil bli erstattet med koder, og din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes ved innlevering av masteroppgaven i slutten av juni 2020. Datamaterialet vil deretter slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Miriam Kydland, telefon: [REDACTED] epost: [REDACTED]
- Veileder: Anders Granås Kjøstvedt. Førsteamanuensis Studielederområde 5. Epost: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, [REDACTED] epost: [REDACTED]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Miriam Kydland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kunnskap om Holocaust blant ungdomsskoleelever i forhold til deres deltakelse på studietur til konsentrasjonsleir*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, våren 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du at ditt barn skal delta i forskningsprosjektet

” Kunnskap om Holocaust blant ungdomsskoleelever i forhold til deres deltakelse på studietur til konsentrasjonsleir”?

Dette er et spørsmål til deg som forelder/foresatte om at ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut i hvilken grad elever som har deltatt på skoletur til konsentrasjonsleirer har en større forståelse av Holocaust etter en slik tur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Forskningsprosjektet skrives i forbindelse med masterstudiet i skolerettet utdanningsvitenskap ved Oslo Metropolitan University (OsloMet – Storbyuniversitetet). Masterstudiet bygger på grunnskolelærerutdanningen, og masteroppgaven skrives i fagfordypningen samfunnsfag. Formålet med dette prosjektet er å belyse i hvilken grad elever sitter igjen med mer kunnskap om temaet Holocaust etter en skoletur til konsentrasjonsleir. Slike turer blir prioritert på enkelte skoler, og det er derfor interessant og se hva elever sitter igjen med etter en slik tur. Jeg ønsker først og fremst å se i hvilken grad de lærer mer om selve hendelsen Holocaust, men også hvordan elevene selv opplever en slik tur. Det er lite forskning gjort på dette feltet, og dette prosjektet vil dermed være et bidrag for å kunne belyse hva elever sitter igjen med etter en slik tur, både kunnskaps- og følelsesmessig.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University (OsloMet – Storbyuniversitetet). Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om at ditt barn kan delta?

Fordi ditt barn som elev på 10. trinn skal delta på en slik skoletur, og h*n kan derfor være med å bidra i forbindelse med formålet for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet, innebærer det at barnet ditt fyller ut et spørreskjema. Dette vil ta ca. 20 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som omhandler generell kunnskap om Holocaust og Andre verdenskrig. Det vil også inneholde spørsmål om hvordan ditt barn opplevde undervisningen rundt temaet, samt hvordan h*n opplevde skoleturen til konsentrasjonsleir. Svarene fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk.

Foreldre/foresatte kan se spørreskjemaet på forhånd hvis de ønsker ved å ta kontakt med forsker (Miriam Kydland).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å la ditt barn delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis du ikke vil h*n skal delta eller senere velger å trekke ditt barn fra prosjektet.

Ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Student og veileder vil ha tilgang til datamaterialet. Ditt barns svar på spørreundersøkelsen vil være anonyme, og svarene vil kategoriseres inn i kjønn i den endelige masteroppgaven, men det vil ikke komme frem noen andre opplysninger som gjør at ditt barn kan gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i slutten av juni 2020. Datamaterialet vil deretter slettes.

Dine barns rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt (foreldre/foresatte) samtykke.

På oppdrag fra institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av ditt barns rettigheter, ta kontakt med:

- Miriam Kydland, telefon [redacted] epost [redacted]
- Veileder: Anders Granås Kjølsvedt. Førsteamanuensis Studielederområde 5. Epost: [redacted]
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, telefon [redacted] epost: [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Miriam Kydland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kunnskap om Holocaust blant ungdomsskoleelever i forhold til deres deltakelse på studietur til konsentrasjonsleir*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at:

- Mitt barn kan delta i et elektronisk spørreskjema
- Jeg ønsker ikke at mitt barn skal delta i et elektronisk spørreskjema

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. våren 2020.

Navn på barnet: _____

Signatur av foresatte og dato: _____

INTERVJUGUIDE LÆRERE

GENERELT OM UNDERVISNING I TEMAET «HOLOCAUST»

Hvilke fag har du?

- Hvorfor synes du det er viktig/ikke viktig at elevene dine lærer om temaet Holocaust?
- Hva vil du at elevene faktisk skal lære rundt dette temaet (innhold) og hvorfor?
- Hva fokuserer du på i undervisningen når du underviser om Holocaust?
- Hva er begrunnelsen for at du velger de metodene du gjør når du underviser om dette temaet? (film, skolebøker, temabøker, diskusjon osv.)
- I hvilken grad knytter du opp Holocaust med dagens samfunn? Føler du at elevene klarer å se sammenhenger med dagens samfunn?

FORBEREDELSE RUNDT TEMATUR TIL KONSENTRASJONSLEIRER

- Hvordan blir elevene forberedt til en slik tur?
- Synes du at noe burde blitt gjort annerledes når det kommer til forberedelser?

ETTERARBEID

- Bruker dere noe tid etter turen på etterarbeid av temaet?
- Sitter du igjen med et inntrykk av at elevene lærer mer av en slik tur? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke positive aspekter ser du ved å reise på en slik skoletur?
- Ser du noen negative aspekter ved å reise på en slik tur? Eventuelt hvilke?

8.4 Vedlegg 4 – Spørreskjema før klassetur

FØR KLASSETUR TIL POLEN kopi

Side 1

1: Kjønn *

Gutt

Jente

2: Hvor mye synes du at du vet om:

	Veldig mye	Mye	Noe	Ikke så mye	Veldig lite	Vet ikke
Andre verdenskrig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nazisme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folkemordet på jødene under andre verdenskrig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rasisme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antisemittisme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3: Har du lært om andre verdenskrig og Holocaust på skolen? *

Ja

Nei

Vet ikke

BEGREPER OG HISTORIE

4: I hvilket år startet andre verdenskrig? *

1936

1939

1942

1945

Vet ikke

5: I hvilket år endte andre verdenskrig? *

1939

1942

1945

1947

Vet ikke

6: Hva betyr begrepet "Holocaust"? *

Fullstendig brent

Konsentrasjonsleirer

Massegrav

Den endelige løsningen

Vet ikke

7: Hva var en "konsentrasjonsleir"? *

- En leir som hadde masseutryddelse av sivile som formål
- En leir der det kun var politiske fanger
- En leir hvor fangene kun satt før de ble sendt videre til andre leirer
- En fangeleir
- Vet ikke

8: Hva var en "utryddelsesleir"? *

- En leir som hadde masseutryddelse av sivile/uskyldige som formål
- En leir der det kun satt politiske fanger
- En leir hvor fangene kun satt før de ble sendt videre til andre leirer
- En fangeleir
- Vet ikke

9: Hva betyr "antisemittisme"? *

- Hat mot alle som er annerledes
- Jødehat
- Muslimhat
- Diskriminering av homofile
- Vet ikke

BEGREPER OG HISTORIE FORTS.

10: Det var kun jøder som ble sendt til konsentrasjonsleirer under andre verdenskrig. *

- Sant
- Usant
- Vet ikke

11: Hvorfor blir de leirene som er i Polen kalt "Nazi-Tysklands konsentrasjonsleirer" når de ikke ligger i Tyskland? *

- Fordi det var kun tyskere som arbeidet i leirene
- Det var kun tyske fanger i leirene
- Geografisk sett ligger de i nåtidens Polen, men landet var okkupert av Nazi-Tyskland når leirene ble bygget og brukt
- Nazistene i Tyskland ville ha all æren for leirene
- Vet ikke

12: Hvorfor endte Holocaust? *

- De allierte fikk kontroll over Tyskland og konsentrasjonsleirene
- Nazistene hadde ikke mer penger
- Nazistene ville slette alle spor etter konsentrasjonsleirene
- Nazistene fikk dårlig samvittighet
- Vet ikke

13: Hva var årsakene til folkemordet på jødene under andre verdenskrig? *

Kryss av på de 3 svaralternativene du mener er viktigst.

- Fordi nazistisk ideologi krever at jøder fjernes fra samfunnet
- Fordi Adolf Hitler hatet alle jøder
- Fordi jødene gjorde livet vanskelig i Tyskland i mellomkrigstiden
- Fordi alle tyskere hatet jøder
- Fordi nazistisk ideologi sa at det var en god gjerning å drepe jøder
- Fordi jødene var en minoritet i Tyskland og andre land i Europa
- Fordi nazistene mente at verden ble et bedre sted uten jøder

14: Hvem hadde ansvaret for folkemordet på jødene under andre verdenskrig? *

Kryss av de 3 svaralternativene du mener er viktigst.

- Toppledelsen i Nazi-Tyskland (Hitler, Himmler, Goebbels, Göring osv.)
- Alle tyskere
- Jødene selv (i og utenfor Europa)
- De som nazistene samarbeidet med i de tyskokkuperte områdene av Europa
- Spesifikke organisasjoner i Nazi-Tyskland, som SS og Gestapo
- Kommunistene

KUNNSKAP OM NORGE UNDER ANDRE VERDENSKRIG

15: Norge var et nøytralt land under andre verdenskrig *

- Sant
- Usant
- Vet ikke

16: Det var ingen av Norges befolkning som ble sendt til leirer under andre verdenskrig *

- Sant
- Usant
- Vet ikke

17: Det fantes leirer i Norge under andre verdenskrig *

- Sant
- Usant
- Vet ikke

18: Jøder opplevde antisemittisme/jødehat i Norge også før andre verdenskrig *

- Sant
- Usant
- Vet ikke

FORVENTNINGER TIL KLASSETUR

19: Hvilke forventninger har du til klasseturen? *

Kryss av de du kjenner deg igjen i:

- Det blir spennende
- Jeg gleder meg
- Jeg gruer meg
- Jeg gleder meg til å reise på tur med klassekamerater og venner
- Jeg er nervøs
- Jeg tror ikke jeg vet hvordan det blir
- Jeg tror det vil bli en gøy tur
- Jeg tror jeg vil lære mye nytt
- Annet

19 forts: Hvilke andre forventninger har du til klasseturen? *

- ⓘ Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «19: Hvilke forventninger har du til klasseturen?»

Her kan du enten skrive noen stikkord eller tekst.

20: Har du besøkt noen av leirene før? *

- Ja
- Nei
- Vet ikke

21: Hvilke følelser tror du at du vil ha i leirene? *

Kryss av de du tror du vil kjenne deg igjen i:

Trist

Vanskelig å forstå

Ingen spesielle følelser

At det er gøy

Overveldende

Kjedelig

Tragisk

Vet ikke

Annet

21 forts: Hvilke andre følelser tror du at du vil ha i leirene? *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «21: Hvilke følelser tror du at du vil ha i leirene?»

Her kan du enten skrive noen stikkord eller tekst.

22: Har du noen andre tanker om hva du kommer til å oppleve på turen? *

8.5 Vedlegg 5 – Spørreskjema etter klasseset

ETTER KLASSETUR TIL POLEN

Side 1

1: Kjønn *

Gutt

Jente

2: Hvor mye synes du at du vet om:

	Veldig mye	Mye	Noe	Ikke så mye	Veldig lite	Vet ikke
Andre verdenskrig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nazisme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Folkemordet på jødene under andre verdenskrig *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rasisme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antisemittisme *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3: Har du lært om andre verdenskrig og Holocaust på skolen?

Ja

Nei

Vet ikke

1001

BEGREPER OG HISTORIE

4: I hvilket år startet andre verdenskrig? *

- 1936
- 1939
- 1942
- 1945
- Vet ikke

5: I hvilket år endte andre verdenskrig? *

- 1939
- 1942
- 1945
- 1947
- Vet ikke

6: Hva betyr begrepet "Holocaust"? *

- Konsentrasjonsleirer
- Den endelige løsningen
- Fullstendig brent
- Massegraver
- Vet ikke

7: Hva var en "konsentrasjonsleir"? *

- En leir hvor fangene kun satt før de ble sendt videre til andre leirer
- En fangeleir
- En leir som hadde masseutryddelse av sivile/uskyldige som formål
- En leir hvor det kun var politiske fanger
- Vet ikke

8: Hva var en "utryddelsesleir"? *

- En leir hvor fanger kun satt før de ble sendt videre til andre leirer
- En fangeleir
- En leir som hadde masseutryddelse av sivile/uskyldige som formål
- En leir hvor det kun var politiske fanger
- Vet ikke

9: Hva betyr "antisemittisme"? *

- Jødehat
- Hat mot alle som er annerledes
- Diskriminering av homofile
- Muslimhat
- Vet ikke

BEGREPER OG HISTORIE FORTS.

10: Det var bare jøder som ble sendt til konsentrasjonsleirer under andre verdenskrig *

- Sant
- Usant
- Vet ikke

11: Hvorfor ble leirene som ligger i Polen kalt "Nazi-Tysklands konsentrasjonsleirer", når de ikke ligger i Tyskland? *

- Det var kun tyske fanger i leirene
- Geografisk sett ligger de i nåtidens Polen, men landet var okkupert av Nazi-Tyskland når leirene ble bygget og brukt
- Nazistene i Nazi-Tyskland ville ha all æren for leirene
- Fordi det var kun tyske som arbeidet i leirene
- Vet ikke

12: Hvorfor endte Holocaust? *

- Nazistene fikk dårlig samvittighet
- Nazistene ville slette alle spor etter konsentrasjonsleirene
- De allierte fikk kontroll over Nazi-Tyskland og konsentrasjonsleirene
- Nazistene hadde ikke mer penger
- Vet ikke

13: Hva var årsakene til folkemordet på jødene under andre verdenskrig? *

Kryss ut de 3 svaralternativene du mener er viktigst

- Fordi Adolf Hitler hatet alle jøder
- Fordi alle tyskerne hatet jøder
- Fordi nazistisk ideologi krever at jøder fjernes fra samfunnet
- Fordi jødene gjorde livet vanskelig i Tyskland i mellomkrigstiden
- Fordi nazistisk ideologi sa at det var en god gjerning å drepe jøder
- Fordi jødene var en minoritet i Tyskland og andre land i Europa
- Fordi nazistene mente at verden ble et bedre sted uten jøder

14: Hvem hadde ansvaret for folkemordet på jødene under andre verdenskrig? *

Kryss av de 3 svaralternativene du mener er viktigst

- Alle tyskerne
- Toppledelsen i Nazi-Tyskland (Hitler, Himmler, Goebbles, Göring osv.)
- De som nazistene samarbeidet med i de tyskokkuperte områdene av Europa
- Kommunistene
- Jødene selv (i og utenfor Europa)
- Spesifikke organisasjoner i Nazi-Tyskland, som SS og Gestapo

KUNNSKAP OM NORGE UNDER ANDRE VERDENSKRIG

15: Norge var et nøytralt land under andre verdenskrig *

Sant

Usant

Vet ikke

16: Det var ingen av Norges befolkning som ble sendt til leirer under andre verdenskrig *

Sant

Usant

Vet ikke

17: Det fantes leirer i Norge under andre verdenskrig *

Sant

Usant

Vet ikke

18: Jøder opplevde antisemittisme/jødehat i Norge også før andre verdenskrig *

Sant

Usant

Vet ikke

19: Har du besøkt en eller flere av leirene? *

- Ja, med skolen
- Ja, med foreldre eller familie
- Nei
- Vet ikke

20: Kryss av på de du kjenner deg igjen i under i forhold til klasseturen du var på: *

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Vet ikke», «Ja, med foreldre eller familie» eller «Ja, med skolen» er valgt i spørsmålet «19: Har du besøkt en eller flere av leirene?»

Du kan krysse av flere

- Turen var med på å gi meg en bedre forståelse av hvorfor "Holocaust" skjedde
- Jeg synes turen var uinteressant
- Turen til leirene gjorde meg ukomfortabel
- Det som har skjedd i disse leirene ble mye mer virkelig for meg
- Jeg synes det er vanskelig å forstå selv om jeg har vært på en slik tur
- Jeg følte ikke så mye når jeg var i leirene
- Det var gøy å reise på en slik skoletur med vennene mine
- Jeg synes en slik tur er viktig å reise på
- Jeg synes ikke det er viktig å reise på en slik tur
- Jeg synes det var for mye som skjedde på liten tid
- Jeg husker ikke hva jeg så/opplevde i hvilken leir
- Leirene var akkurat slik jeg hadde forestilt meg
- Leirene var ikke slik jeg hadde forestilt meg
- Annet

20 forts: På hvilke andre måter opplevde du klasseseturen?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «20: Kryss av på de du kjenner deg igjen i under i forhold til klasseseturen du var på:»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

21: Hvordan opplevde du undervisningen du hadde på skolen om Holocaust og andre verdenskrig? *

Du kan krysse av flere

- Lærerikt
- Greit
- Jeg synes det var vanskelig å forstå det som ble fortalt i undervisningen
- Jeg har ikke lært så mye på skolen
- Ting ble mer uforståelig etter undervisningen enn før
- Undervisningen var interessant
- Undervisningen var kjedelig
- Vet ikke
- Annet

21 forts: På hvilke andre måter opplevde du undervisningen du hadde på skolen om Holocaust og andre verdenskrig?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «21: Hvordan opplevde du undervisningen du hadde på skolen om Holocaust og andre verdenskrig?»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

22: Kunnskap og skoletur:

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Vet ikke», «Ja, med foreldre eller familie» eller «Ja, med skolen» er valgt i spørsmålet «19: Har du besøkt en eller flere av leirene?»

	Veldig mye	Mye	Noe	Ikke så mye	Veldig lite	Vet ikke
Hvor mye av det du lærte på skolen om Holocaust klarte du å knytte opp mot det du lærte på skoleturen? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærte du mye nytt i løpet av skoleturen? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23: Hvordan opplevde du guidene som guidet dere i leirene? *

Du kan krysse av flere

- De var flinke å lære bort
- De forklarte ting enkelt, så det var lett å skjønne hva de pratet om
- De snakket bra engelsk
- De snakket dårlig engelsk
- De var kjedelige
- De brukte vanskelige ord, og det var ikke lett å forstå dem
- De virket interesserte i temaene de snakket om
- De virket ikke interesserte i temaene de snakket om
- Annet

23 forts: På hvilke andre måter opplevde du guidene i leirene?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «23: Hvordan opplevde du guidene som guidet dere i leirene?»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

24: Hva følte du da du var i leirene? *

Du kan krysse av på flere

- Det var trist
- Vanskelig å forstå hva som hadde skjedd der
- Følte ingen spesielle følelser
- Det var skummelt
- Det var gøy
- Overveldende
- Kjedelig
- Tragisk
- Vet ikke
- Annet

24 forts: Hvis du krysset av på annet: Beskriv med egne ord hva du følte i leirene

- ⓘ Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «24: Hva følte du da du var i leirene?»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

25: Synes du temaet "Holocaust" er viktig å lære om? *

- Ja
- Nei
- Vet ikke

26: Hvorfor synes du "Holocaust" er viktig å lære om?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «25: Synes du temaet «#34;Holocaust#34; er viktig å lære om?»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

26: Hvorfor synes du "Holocaust" ikke er viktig å lære om?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «25: Synes du temaet «#34;Holocaust#34; er viktig å lære om?»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

27: Synes du det er viktig å delta på en slik klasseset til gamle leirer? *

- Ja
- Nei
- Vet ikke

28: Hvorfor synes du det er viktig å delta på en slik tur?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «27: Synes du det er viktig å delta på en slik klasseset til gamle leirer?»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

28: Hvorfor synes du ikke det er viktig å delta på en slik tur?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «27: Synes du det er viktig å delta på en slik klasseset til gamle leirer?»

28: Hvorfor synes du det er viktig å delta på en slik tur?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «27: Synes du det er viktig å delta på en slik klassesetor til gamle leirer?»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

28: Hvorfor synes du ikke det er viktig å delta på en slik tur?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Nei» er valgt i spørsmålet «27: Synes du det er viktig å delta på en slik klassesetor til gamle leirer?»

Her kan du velge å skrive stikkord eller tekst

29: Er det noe mer du vil fortelle om klassesetoren du deltok på?

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Vet ikke», «Ja, med foreldre eller familie» eller «Ja, med skolen» er valgt i spørsmålet «19: Har du besøkt en eller flere av leirene?»

8.6 Vedlegg 6 – Vurdering fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Kunnskap rundt Holocaust blant ungdomsskoleelever i forhold til deltakelse på studietur

Referansenummer

564597

Registrert

19.08.2019 av Miriam Kydland [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anders Granås Kjølsvædt [REDACTED] tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Miriam [REDACTED] tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

01.08.2019 - 30.06.2020

Status

02.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

02.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)