

# Historieformidling som verktøy for gode holdninger?

*Refleksjoner rundt Stiftelsen Arkivets  
formidlingsvirksomhet*

Bjørn Tore Rosendahl

I januar 1942 inntok det tyske sikkerhetspolitiet statsarkivbygningen i Kristiansand. Bølger av arrestasjoner fulgte, og snart ble huset beryktet over hele landsdelen for den brutale mishandlingen Gestapo benyttet i sine avhør. Etter krigen fastslo retten at over 300 av i alt ca. 3 500 fanger var blitt utsatt for tortur, eller *skjerpet forhør*, som Gestapo kalte det. I tillegg var nærmere 50 russiske krigsfanger blitt henrettet av personell som hadde sitt virke på huset, som i dag fortsatt kalles Arkivet.

Etter å ha tatt det i bruk som arkiv igjen etter krigen flyttet Statsarkivet i Kristiansand fra bygget i 1998. Siden 2001 har Arkivet vært et senter for historieformidling og fredsbygging, ledet av Stiftelsen Arkivet og med flere sentrale ideelle og humanitære organisasjoner som leietakere.

Hvert år tar Stiftelsen Arkivet imot rundt 7 000 skoleelever. Flertallet av disse får høre Arkivets historie, levende fortalt der det skjedde, i rekonstruerte celler og i torturkammeret. Felles for alle undervisningsoppleggene er at de tar utgangspunkt i historiske hendelser for å utvikle kunnskap, refleksjon og holdninger som vi ønsker å fremme i dagens samfunn. I denne artikkelen skal jeg diskutere historieformidlingen ved Stiftelsen Arkivet som historiebruk med normative siktemål.

Forfatteren er undervisningsleder ved Stiftelsen Arkivet, og dermed ingen nøytral, utenforstående observatør. Likevel er det et mål å ha et selvkritisk utgangspunkt i forsøket på å gi noen svar på denne artikkelens hovedspørsmål:

- Hvilke gode holdninger ønsker vi å fremme med historiefremidlingen?
- Hvilke utfordringer møter vi i dette arbeidet?

Et underliggende spørsmål er om opplevelse og læring står i motsetning til hverandre, eller om læring kan skje gjennom opplevelse. Dette er ingen ny diskusjon og er et tema mange historiedidaktikere har drøftet grundig (se f.eks. Barton og Levstik 2004; Davis et al. 2001). I denne artikkelen er det ikke noe mål å drøfte ulike ståsteder i faglitteraturen, men heller å knytte teoretiske problemstillinger til noen av de dilemmaer og utfordringer som vi møter i Stiftelsen Arkivets formidlingsvirksomhet. Aller først er det naturlig å spørre hvilke gode holdninger vi ønsker å formidle til skoleelever som skal lære av historien.

## Hva kan vi lære av historien?

Et skolebesøk i Auschwitz begrunner man gjerne ved å henvise til at det på en brakkevegg i leiren står skrevet: «Den som glemmer historien, må leve den om igjen.» Dette er et populært sitat som ofte ganske ukritisk brukes når man ønsker å legitimere besøk også til andre minnesmerker, monumenter eller historiske steder knyttet til andre verdenskrig. Den opprinnelige kilden til sitatet er den spanske filosofen George Santayana. I boka *The Life of Reason* fra 1905–06 skrev han: «Those who cannot remember the past are condemned to repeat it» (Santayana 1905–06:82). Han hevdet videre, noe retorisk, at det er kun barbarer og barn som ikke lærer av sine erfaringer. Poenget er altså at et samfunns framskritt er avhengig av dets erindringsevne.

Det som ofte blir glemt eller utelatt når man siterer Santayana, er bevisstheten rundt hvordan man tolker historien – at tolking av fortiden og beretninger om den har en tendens til å bli styrt av hvilke interesser man har i nåtiden. Den spanske filosofen var oppmerksom på dette, mens institu-

sjoner som formidler andre verdenskrigs historie, kanskje ikke alltid viser en tilsvarende bevissthet.

Videre finnes det en tendens til å bruke den siste liknende erfaringen som det eneste erfaringsgrunnlaget når man skal ta historien til hjelp (May 1973). Dette kan gjelde både økonomiske kriser, kriger og konflikter. Noen ganger kan det være mer relevant å trekke inn eldre hendelser når man skal ta historien til hjelp i en dagsaktuell problemstilling. Dette kan være en vanskelig erkjennelse for historieformidlere som Stiftelsen Arkivet.

Vi antar altså at vi kan lære av historien, men vil slik kunnskap føre til handling? Gode forbilder eller eksempler på dette finner vi i historien til de store ideelle organisasjonene som holder til på Arkivet. De har alle historiske hendelser som utgangspunkt for sin tilblivelse:

- Røde Kors ble til på grunnlag av erfaringene som Henri Dunant gjorde etter slaget mellom Østerrike og Sardinia ved Solferino i 1859.
- Redd Barna ble etablert i forlengelsen av første verdenskrig og den russiske revolusjon.
- Amnesty International hadde sitt utspring i arbeidet med å få satt fri samvittighetsfanger i Portugal på 1960-tallet.
- FN og FN-sambandets sammenheng med andre verdenskrig kjenner vi alle til.

Da Stiftelsen Arkivet ble etablert, lå både et lærdoms-, et holdnings- og et handlingsperspektiv til grunn. Et sterkt lokalt ønske om ikke å glemme var en viktig drivkraft, men enda viktigere var det at man skulle aktualisere historien for å skape et «framtidrettet fredssenter». En av initiativtakerne var stortingsmann og tidligere konsentrasjonsleirfange Osmund Faremo. Han ga klart uttrykk for at Arkivet ikke skulle bli et museum: «Da kunne det heller være det samme!» Stiftelsen Arkivets viktigste oppgave skulle være å styrke arbeidet for demokrati, menneskerettigheter og fred, og Faremo fryktet antakelig at et museum ville stå fast i fortiden uten muligheter til å trekke linjer mellom fortid, nåtid og framtid.

Historieformidling med normative mål kan knyttes opp mot ulike måter å formidle kulturarven på. Per Strömberg viser i sin artikkel i denne boka, om filmen *Yohan* og de historiske barnevandringene, til den svenske his-

torikeren Peter Aronsson, som hevder at kulturarven kan formuleres ut fra tre ulike perspektiver: et pragmatisk, et vitenskapelig og et normativt. Det normative perspektivet lå tydelig til grunn ved etableringen av Stiftelsen Arkivet. Takket være manglende statlig innblanding og tilsvarende sterkt grasrotengasjement kunne de mange ildsjelene i prosessen være med på å påvirke historieformidlingen. Dermed kan man også si at Aronssons pragmatiske perspektiv lå til grunn ved oppstarten av fredssenteret.

Tidspunktet for etableringen av Stiftelsen Arkivet i 1999 kan på en måte sees som tilfeldig ettersom det kom som et resultat av at Statsarkivet i Kristiansand måtte flytte for å få større lokaler. Men samtidig var både tidspunktet for etableringen av Stiftelsen Arkivet og målene som ble satt for historieformidlingen i tråd med rådende nasjonale og internasjonale trender. Institusjonen ville neppe fått sin form og sitt innhold uten de strømningene som rørte seg på den tiden.

Fra siste halvdel av 1990-tallet ble det etablert en rekke institusjoner med utgangspunkt i andre verdenskrig rundt omkring i Europa. I Norge var denne utviklingen delvis styrt og støttet av norske myndigheter gjennom en nasjonal satsing på regionale menneskerettighetsentre. I Oslo kom Holocaustsenteret, i Trøndelag Falstadsenteret, i Nord-Norge Narviksenteret – og på Sørlandet ble altså Stiftelsen Arkivet en del av dette nettverket. Felles for de fleste sentrene var en dreining av synsvinkelen, fra å se på andre verdenskrig med nasjonale briller, til å se på krigen ut fra mer internasjonale og verdibaserte perspektiver. Dette er ikke noe særegent for Norge, og kanskje kan denne perspektivendringen også forklare noe av den sterke veksten i interessen for krigen som vi har sett i samme periode.

Hva mener så den norske stat at vi kan lære av historien om andre verdenskrig? I regjeringens presentasjon av statsbudsjettet for 2011 omtales de ovennevnte institusjonene som *Freds- og menneskerettssentre*, og deres arbeid med «formidling og opplæring i verdien av fred, menneskeretter og demokrati» (<http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2011/Statsbudsjettet-fra-A-til-A/Freds---og-menneskerettighetssentre/>) beskrives som viktig. Her legges det altså vekt på at den gamle historien skal trekkes inn i en dagsaktuell virkelighet og bygge opp rundt konsensusverdiene i samfunnet. Videre skal krigshistorien brukes i møte med uønskede holdninger, som rasisme og antisemittisme. Dette viser blant annet regjeringens

instruks fra 2001 om at markeringen av Holocaustdagen 27. januar skal være et ledd i skolens holdningsskapende arbeid mot rasisme og diskriminering (Handlingsplanen mot rasisme og diskriminering (2002–2006):25).

At verden endrer seg, fører også til at det man kan lære av historien, endres. I tillegg endres selve bildet vi har av historien. Når bildet av andre verdenskrig forandrer seg, påvirkes også konklusjonene av det man lærer. Dette er sentrale momenter vi må ta med i beregningen når vi skal forstå utgangspunktene til ulike formidlere av historien om andre verdenskrig i Norge. Et godt eksempel på dette er Norges Hjemmefrontmuseum. I 1970 ble det åpnet med det mål å «gi et sant og levende bilde av hvilken ulykke og fornedrelse en okkupasjon er for et folk» (<http://forsvaret.no/om-forsvaret/kultur/museer/norges-hjemmefrontmuseum>). Museet var opprinnelig en stiftelse, men en avtale fra 1980-tallet førte museet i 1995 inn under Forsvaret. Hvis Norges Hjemmefrontmuseum var blitt opprettet i dag, ville den militære koblingen neppe vært den samme, og målet ville trolig blitt knyttet enda tydeligere opp mot allmenne verdier som fred, menneskerettigheter og demokrati. Etter den kalde krigens slutt har erfaringene og lærdommene fra andre verdenskrig fått et annet politisk innhold, mer knyttet opp mot de nevnte allmenne verdiene og med et styrket internasjonalt fokus. Minnesmerkene over holocaust symboliserer og markerer dette tydelig. Når ca. 20 000 norske elever årlig reiser på skoleturer til Auschwitz, skal de gjennom å se og kjenne på de bitre historiske erfaringer Europa har gjort, lære om toleranse og menneskerettigheter; på denne måten skal skolen være med på å forebygge rasisme og antisemittisme. I denne sammenhengen blir 9. april og Elverumsfullmakten mindre viktig.

## Hvilke gode holdninger?

Hvilke gode holdninger eller verdier skal en institusjon som Stiftelsen Arkivet fremme overfor skoleelever? Her er det mange faktorer som spiller inn. Stiftelsen har for det første sitt formål og sine visjoner knyttet til de allmenne verdiene fred, menneskeverd og demokrati. Men det er også andre føringer man må ta hensyn til når man driver historieformidling gjennom norsk skole. Det gjelder både nasjonale og internasjonale retningslinjer, og

disse er først og fremst knyttet til historiefaget generelt og ikke til formidlingen av historie om andre verdenskrig spesielt.

Europarådet er den internasjonale organisasjonen som har størst betydning i vår sammenheng. I erkjennelsen av at historiefaget er viktig for utvikling av et fredelig og demokratisk Europa, satses det tungt på samarbeid rundt dette faget. Dette arbeidet gir seg ofte utslag i politiske anbefalinger som skolene i de enkelte medlemslandene er forpliktet til å etterleve. I vår sammenheng fører det til at historiefremidlingen skal fremme toleranse, forståelse, menneskerettigheter, demokrati og forsoning. Men Europarådet forplikter oss også til å utvikle kritiske egenskaper hos elevene og gjøre dem motstandsdyktige mot manipulasjon. De skal dessuten lære å se en sak fra flere sider og å søke etter sannhet. Disse kravene legger føringer på hvordan de gode verdiene i historieundervisningen skal fremmes, eller de sier i alle fall noe om hvordan man ikke skal gå fram. Selv om hensikten er den aller beste, skal man altså ikke bruke manipulasjon for å fremme gode holdninger. I den såkalte *Beutelsbach-konsensusen* fra 1976 blir manipulasjon i historieundervisning definert som å overrumple elevene og ikke gi dem mulighet til å gjøre seg opp sin egen mening. På Arkivet bør derfor elevene selv få muligheten til å vurdere kritisk om vår kobling mellom Gestapos tortur og menneskerettigheter i dag er gangbar. Elevene bør av samme grunn også forberedes på de sterke virkemidlene som brukes i omvisningen.

Selv om internasjonale retningslinjer og anbefalinger er viktige, har oftest de nasjonale læreplanene mer praktisk betydning. Slik er det i Norge også. Mens Kunnskapsløftets fagplaner legger få føringer på holdninger og verdier, utdyper læreplanens generelle del hvilket verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen. Målene er respekt for menneskeverd, menneskerettigheter, demokrati, selvstendig tenkning og det menneske før oss har utrettet, samt moralsk ansvar for samfunnet. Skolen skal også levendegjøre samfunnets idealer (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06). I europeisk sammenheng er man mer varsomme når det gjelder å bruke skolen ideologisk, altså som et virkemiddel for å fremme gode holdninger. I Europarådet har man for eksempel gjort det klart at historieundervisningen ikke skal nyttes som propagandamiddel for den til enhver tid sittende regjering. Dette har sammenheng med at historien i mange

europiske land er mer politisert enn her hjemme. Men når faren ikke er så stor for misbruk, som i Norge, bør man våge å bruke muligheten til aktivt å fremme verdier og idealer gjennom historieundervisningen. Her gjelder imidlertid flere forbehold. Vi har tidligere vært inne på faren for manipulering; man skal også være på vakt mot annen type misbruk av historien.

## Bruk og misbruk av historien

Historiefortellingene kan i mange tilfeller ha en instrumentell verdi. Vi kan snakke om bruk og misbruk av historien, og historien kan brukes både konstruktivt og destruktivt. Under Balkan-krigene på 1990-tallet fikk vi mange eksempler på det siste. Vi så hvordan historien videreførte og forsterket konflikter, hvordan offerroller ble dyrket, og hvordan historien og dens myter ble brukt som et manipulerende politisk instrument.

Men historiefortellinger kan også ha konstruktive følger. I en nylig innlevert doktoravhandling viser Kjetil Koskela Grødum fra Stiftelsen Arkivet hvordan rettsoppgjøret mot lederne fra Røde Khmer etablerer en kollektiv fortelling om hva som skjedde, og hvordan dette kan bidra til virkelig forsoning og fred (Grødum 2011). Her rettes søkelyset spesielt mot ofrene og hvordan de gjennom historiefortellingen knyttet til rettsoppgjøret kan oppnå en form for rettferdighet gjennom fortelling – *narrative justice*.<sup>1</sup> Narrativ rettferdighet handler blant annet om å legitimere minner og historier om hva som hendte i den konflikthfulle fortiden, som sannheter. Et av Grødums viktigste funn etter å ha intervjuet overlevende etter Røde Khmer-regimet var at flesteparten ikke ønsket hevn. De ønsket snarere at det ble etablert en kollektiv oppfatning av hva som hendte, som kan bidra til at noe liknende ikke vil gjenta seg i framtiden. Grødum forstår effekten av rettsoppgjøret i Kambodsja som et uttrykk for narrativ rettferdighet. Historiefortelling blir slik et viktig instrument for å sikre effekten av et rettslig oppgjør i tidligere konfliktsamfunn.

I møte med skolelever som skal lære om og av historien, er målet for Stiftelsen Arkivet å kunne trekke positiv og konstruktiv lærdom av histo-

---

1. *Narrative justice* er en videreutvikling av begrepet *transitional justice*, eller «overgangsrettferdighet» på norsk.

rien. Er det da fare for at man trekker ut det som passer, og tier om det som ikke passer inn? For en historieformidler med holdningsmål som Stiftelsen Arkivet er det ekstra viktig å spørre seg selv om man kan komme i skade for å tilpasse historien for å nå de overordnede mål. At en slik tilpasning kanskje lettere skjer ubevisst enn med forsett, gjør ikke denne selvkritiske øvelsen mindre viktig. Her er noen mulige fallgruver i så måte:

1. Demokrati er en kjerneverdi som ønskes overført til elevene som kommer på besøk. Ved å peke på hvordan alle fangene på Arkivet kjempet for demokrati, kan man understreke viktigheten av denne verdien og forpliktelsene de neste generasjonene har til å videreføre det fangene kjempet for. Selv om mange fanger kjempet for demokrati, er det ikke historisk dekning for å si at *alle* gjorde det. Motiver som eventyrlyst, nasjonalisme eller tilfeldigheter legger ikke de samme moralske forpliktelsene på neste generasjoner.
2. Ole Wehus var den eneste torturisten fra Arkivet som ble henrettet i rettsoppgjøret etter krigen. Wehus skal ha blitt utsatt for mobbing og sosial utestengelse før krigen. For å motvirke mobbing i dagens skole kan det synes formålstjenlig å fortelle at Ole Wehus ble torturist fordi han var et mobbeoffer. Historiefaglig bygger denne slutningen på et tynt grunnlag, og sannsynligvis er årsaken til at Wehus ble torturist langt mer sammensatt. Hvorfor mennesker blir torturister, er et av hovedspørsmålene elevene stiller etter et besøk på Arkivet. Elevenes engasjement og de mange mulige svar man kan gi på dette, både på individ- og på systemnivå, gjør at elevene bør trekkes med inn i diskusjonen rundt hva som kan gjøre et menneske til torturist. Vi bør søke å gi elevene forståelse av at det er komplekse årsaker bak slike handlingsvalg, i stedet for å komme med forenklende én-faktor-forklaringer – gode hensikter til tross.
3. Kamp mot tortur i dagens verden er viktig for Stiftelsen Arkivet, og det er et mål å viderebringe disse holdningene gjennom historieformidlingen. Når menneskerettighetsorganisasjoner argumenterer mot bruk av tortur, vises det ofte til at det ikke virker – det vil si at overgriperne ikke oppnår noe ved å bruke tortur. Historisk dokumentasjon forteller imidlertid om fanger som ble mishandlet på Arkivet, og som til slutt



måtte gi etter for smertene, og om et Gestapo som på denne måten kunne rulle opp den ene motstandsgruppen etter den andre. Muligens svekkes et argument mot tortur ved å berette om Gestapos suksess. Og ved å fortelle dette forplikter vi oss kanskje til å gi andre (og bedre) argumenter mot bruk av tortur. Samtidig gir Arkivets historie forståelse av hvorfor det er så vanskelig å få bukt med bruk av tortur.

4. Var det tyskere eller nazister som okkuperte Norge under krigen? Historieformidling om andre verdenskrig skal ikke bidra til eller forsterke nasjonalistiske oss/dem-dikotomier. Det er selvsagt viktig å ikke stigmatisere tyskerne som folk. Dette er bakgrunnen for at man under en omvisning på Arkivet mest mulig skal bruke ordet *nazist* i stedet for *tysker*. Dermed blir det også lettere å rette søkelyset mot det viktigste: ideologi og menneskesyn. Men også denne tilnæringsmåten kan trekkes for langt. Var det nazismen som angrep Norge i 1940? Eller nazistiske soldater som voldt de russiske krigsfangene? Man bør heller ikke underslå det faktum at Hitler hadde mange tyskere bak seg. Blir man *for* opptatt av å unnskyldte den jevne tysker med å si at det var bare noen få som var «ekte nazister», mister man en viktig erfaring som ikke minst tyskere selv er svært opptatt av i dag.

Også Europarådet advarer mot historieundervisning som skaper oss/dem-dikotomier. Som vist ovenfor kan dette i vår sammenheng dreie seg om tyskere generelt, men det handler også om hvordan vi omtaler eller forteller om norske nazister, og kanskje gjelder det enda mer hva vi forteller om overgriperne på Arkivet, norske som tyske.

Da blir valg av ord og kategorier viktige. Hvilke ord skal man bruke om dem som stod for mishandlingen på Arkivet? Overgriper, torturist, gjerningsmann, gestapist – eller kan vi klare oss uten slike betegnelser? «Ingen er morder på heltid!» Slik spissformulerte professor i kriminologi Nils Christie nylig sitt syn på denne problematikken (Seminar, nettverksmøte 8. juni 2010 i Narvik). Uansett hvilke betegnelser man velger, bør man være bevisst på at de ord man bruker, bidrar til å farge bildet av hvem overgriperne var, og hva de gjorde eller stod ansvarlige for. Ved at jeg i denne artikkelen bruker overgriper som kategori, tar jeg også et standpunkt: Jeg uttrykker at torturen på Arkivet var moralsk forkastelig. Men selv om man

er tydelig på skillet mellom rett og galt, kan man forsøke å forklare hvorfor og hvordan de ansatte i det tyske sikkerhetspolitiet på Arkivet kunne benytte slike ekstreme virkemidler. Når man prøver å forstå hvorfor disse handlingene ble begått, forebygger man også det skarpe skillet mellom oss og dem som lett kan oppstå når brutale torturhistorier formidles.

Dette skillet blir enda skarpere hvis man gjennom historiefortellingene demoniserer torturistene. Og det ligger lite lærdom i historien hvis overgriperne på Arkivet blir framstilt som demoner eller sadister som før krigen bare ventet på å få muligheten til å pine sine medmennesker. Derfor er det viktig at alle får framstå som ulike enkeltmennesker, som selvfølgelig også kunne ha sine gode sider, men som må gjøres ansvarlige for sine egne valg. I vår utstilling og omvisning på Arkivet har vi hittil ikke vært flinke nok til å få fram ulikheter mellom gestapistene. Men dette er noe vi jobber for å endre på.

Vi har gode erfaringer med at elevene selv forsøker å forklare hvordan overgrepene kunne skje. I søken etter svar på hvordan eller hvorfor bør elever veiledes til å lete etter både system- og individforklaringer. Dermed oppnår de ikke bare bedre svar på spørsmålene, de utvikler også ferdigheter som gjør dem bedre i stand til å forstå hendelser og handlinger i samfunnet i dag. Femtenåringer flest er mest opptatt av individforklaringer. Å trekke inn betydningen av kontekst gir muligheter til spennende dialog om viktige handlingsvalg som elevene selv kan stå overfor i sine egne liv – i skolegården, på Facebook og ellers i livet.

## Unyansert heltedyrlkelse?

På samme måte som overgriperne er en viktig del av historien, er også fangene det. Men historiefortellingene fra Arkivet handler i liten grad om helter. Motstandsfolkene som havnet på Arkivet, framstår mer som ofre, uavhengig av om de lot seg knekke av torturen eller ei. Uansett er det mye å lære av å rette søkelyset mot dem som satte sitt liv på spill i motstanden under krigen.

Få har så systematisk framhevet en slik tilnærming som det store holocaustmuseet i Jerusalem, Yad Vashem. Siden 1962 er det ved dette senteret blitt plantet trær til ære for dem som risikerte sitt eget liv for å hjelpe jøder på flukt under andre verdenskrig. Programmet kalles *Righteous*

*Among the Nations*, og for å bli anerkjent som rettskaffen eller rettferdig må en kandidat bli godkjent av en egen kommisjon som går svært grundig til verks i sine undersøkelser. NSDAP-medlemmet Oscar Schindler er blant dem som har fått sitt eget tre på museumsområdet.

Også i denne sammenhengen må man være bevisst på valg av ord. I Yad Vashems engelskspråklige program bruker man altså begrepet *righteous*. Hvilket begrep kunne man bruke i Norge? *Rettskaffen*, *rettferdig*, *hjelper*, *forbilde* eller *helt*? Ordet *helt* er en betegnelse mange kvier seg for å bruke i dag. Brukes det, er det kanskje oftere for å påpeke at noen *ikke* er en helt, enten det gjelder en selv eller andre. *Aftenposten* hadde en lengre artikkel i mai 2010 hvor det i ingressen ble fastslått at «de nordmenn som skal hedres, blir færre når krigens nyanser skrives inn i historien» (A-Magasinet, 25. mai 2010). Men selv om krigens nyanser kommer sterkere fram i vår bevissthet, betyr ikke dette nødvendigvis at man får færre helter. I stedet kan vi bli oppmerksom på nye mennesker som bør hedres. Et ferskt eksempel på dette kom som resultat av Stiftelsen Arkivets bok *Jakten etter jødene på Agder* (Hagen et al. 2010). I forbindelse med boka ble det gravd fram en historie om en tysk-jødisk familie fra Kristiansand som var på flukt og ble hjulpet av folk på Birkeland. Den nitti år gamle Agnes Gloppe lever fortsatt, og nå får offentligheten for første gang høre henne på stillferdighets fortelle hvordan det falt seg helt naturlig for bygdefolk å hjelpe fremmede mennesker på tross av farene det medførte.



Tre plantet til ære for Oscar Schindler på museumsområdet til Yad Vashem, Jerusalem. (Foto: Bjørn Tore Rosendahl)

Ikke minst overfor skoleelever kan slike historier være gode og viktige. Personfokus er motiverende i seg selv. I tillegg vektlegger slike fortellinger valg og ansvar. Dersom man bare skal rette søkelyset mot feil og overgrep som er begått i fortiden, vil det gi et skjevt og negativt bilde av virkeligheten. Ungdom trenger også å høre om personer som gjorde gode og modige valg i en vanskelig tid. Dette la Desmond Tutu vekt på da han besøkte Arkivets Gestapo-kjeller. Men heller ikke årsakene til gode valg bør forenkles. På samme måte som man framstiller overgriperne, bør man også her hjelpe elevene til å se og skille mellom system- og individforklaringer.

Er det så farlig om man bedriver litt heltedyrkelse? Skal man bruke ordet *helt*, forutsetter dette i så fall at det ikke skapes urealistiske bilder. Også her kommer kravet om historiefaglig forankring inn. Akkurat som overgriperne ikke bare var onde, var heller ikke heltene bare gode mennesker som hele tiden gjorde de rette og kloke valgene. Dette må vi formidle til elevene når vi velger å trekke fram helter eller gode forbilder i historieformidlingen. Slik er det i den «lille historien», men også i det store bildet må den vinnende sidens mindre ærefulle handlinger trekkes fram. Med økt avstand til hendelsene er det heldigvis blitt lettere å trekke fram de ubehagelige sidene av seierherrenes opptreden under og etter krigen. For eksempel har viktig dokumentasjon om overgrep og uverdigg behandling av tyskerjenter og tyskerbarn kommet mer fram de senere årene. Dette må ikke sees som et forsøk på å viske ut forskjellene mellom frontene under andre verdenskrig. Det går fortsatt an å si at det var en rett og en gal side, uten anførselstegn. Snarere er det slik at skal vi ta lærdom av historien om denne krigen, må vi også våge å se de feil og overgrep de som kjempet mot nazismen, stod ansvarlige for.

Hans Fredrik Dahl skal ha uttalt følgende: «For at krigsfortellingen skal samle og oppdra nasjonen, må man fremheve noen heroiske trekk og fjerne nyansene.» Dette er nok treffende når det gjelder de første tiår av etterkrigstidens Norge. Men i møte med dagens 15-åringer synes det ganske opplagt at krigen ikke skal være det som samler nasjonen – over 65 år etter dens slutt. Derimot har krigsfortellingene fortsatt en oppdragende funksjon, men på en annen måte i dag enn på 1950-tallet. Nye idealer og økt vekt på de verdibaserte erfaringene fra krigen har endret krigshistoriens oppdra-

gende funksjon. Disse endringene tilsier at nyansene ikke må fjernes, for de har en viktig funksjon i fortellingene.

I vår sammenheng er det viktig å bryte med forenklete bilder av «gode nordmenn og onde tyskere». Derfor har det for eksempel vært viktig å avdekke og formidle nordmenns deltakelse i og ansvar for deportasjonen av de norske jødene. I formidlingen av Arkivets historie handler dette om å vise at flere nordmenn også var aktive i arrestasjon og mishandling av politiske fanger. Like viktig kan det være å vise at det fantes personer på tysk hold som hjalp nordmenn, enten de var i fangenskap eller i direkte motstandsarbeid. Dette er historier som bryter med gruppetenkning og i tillegg viser at det fantes rom for modige valg, selv om det kunne koste dyrt.<sup>2</sup>

En annen etablert forestilling som enkelte elever kan ha, er at nordmenn under krigen enten var aktive motstandsfolk eller nazister. Også her ligger det et langt større læringspotensial i å forholde seg til det historisk korrekte, til nyansene. Hva var det som gjorde at så mange valgte å forholde seg passive? Slike spørsmål åpner for mer og bedre kunnskaper om krigen, men de åpner også for relevante problemstillinger som kan knyttes til elevenes eget liv i dag. Gjennom det såkalte «tilskuerperspektivet» kan en nyansert krigsfortelling bidra til at ungdom blir mer bevisste på sine egne roller og valg i helt andre typer situasjoner.<sup>3</sup> Selv om livet i skolegården ikke kan sammenliknes med krig, er det flere liknende mekanismer der. I dette ligger pedagogiske muligheter til historieformidling med holdningsmessige mål.

Selv om det ligger en grunnfortelling i bunnen som sier at det var en rett og en gal side, behøver man altså ikke å være så redd for nyansene. Men man kan ikke nyansere og problematisere *alle* temaer i møte med 15-åringene. Av og til må man forenkle historien. Da gjelder det å være bevisst på nettopp dette: Hva skal man forenkle? Hvorfor? Og hvor mye? Et eksempel er utviklingen av motstandsarbeidet: Hvor viktig er det at elevene skal forstå at den brede motstanden ikke kom umiddelbart, men først i 1942? I enkelte sammenhenger kan dette være en viktig opplysning, men ikke

2. Eks.: Peter Ewinger og Karl Neipl, som ga etterretningsinformasjon til en lokal motstandsgruppe i Kristiansand. De ble til slutt avslørt og henrettet før freden i 1945.

3. Forum for Levande Historia i Stockholm har et spennende prosjekt om «åskådarna» som heter Spelar Roll. Se mer her: <http://www.levandehistoria.se/projekt/spelarroll>.

alltid. Og det er ikke mulig å formidle alt man ønsker, i løpet av én omvisning. Å presse flest mulige poenger inn i et undervisningsopplegg er dårlig pedagogikk og lite hensiktsmessig.

I mange tilfeller er det nødvendig å forenkle for å skape forståelse. For elever i tiårsalderen kan det være tilstrekkelig å forklare nazismen som en tenkemåte som innebærer at man ser noen mennesker som mer verdt enn andre. Så kan denne kunnskapen være noe å bygge videre på når den nazistiske ideologien står på ukeplanen fem år senere.

I forlengelsen av dette kan man diskutere i hvilken grad historiefortellingen skal ha en akademisk eller mer «folkelig» tilnærming. På Arkivet får vi stadig besøk av elevgrupper med spesielle behov. Av og til er det elevene selv som tar initiativ til et besøk. Dette kan blant annet skyldes den enkle fortellermåten som omviserne benytter. Elever som av ulike grunner ikke henger med i den ordinære undervisningen, er en viktig målgruppe. Erfaringsmessig møter man nettopp i denne elevgruppen ofte holdninger og manglende kunnskap som det for Stiftelsen Arkivet er viktig å korrigere. Dermed kan målet å gi en historiefaglig nyansert fortelling komme i konflikt med målet å kommunisere med denne gruppen. Men i denne balansegangen handler det selvsagt også om å være fleksibel, å kunne tilpasse opplegg til ulike elevgrupper. Da kan man velge å droppe enkelte mindre viktige emner for å kunne ta den tid man trenger til det aller viktigste.

## Hvilke perspektiver?

Europarådet hadde i perioden 2006–2010 et prosjekt som ble kalt *The Image of the Other in History Teaching*, et prosjekt som Stiftelsen Arkivet hadde en liten del i. Ideen til dette prosjektet var å utvikle læreres evne og vilje til å undervise elevene sine om hvordan historien ser annerledes ut alt etter hvilket land, folk eller kultur man tilhører. En slik måte å tilnærme seg historien på kalles multiperspektivitet og kan ha mange gode effekter.

Spesielt når det gjelder historiske stridsspørsmål som fører til konflikt i vår tid, kan det virke konfliktdepende å lære at det finnes forskjellige måter å se den samme historien på. Et av de største fortrinnene ved historiefaget er at elever i tråd med kildekritisk tenkning kan lære å se en sak fra flere sider. Gjennom multiperspektivitet kan man lære nettopp dette på en

veldig god måte. Slike ferdigheter kan motarbeide stereotyper og forebygge dikotomisering. Men som med all annen nyansering av historien krever dette grepet tid, og dermed vil det gå ut over annet undervisningsstoff man skal arbeide med. For mange lærere vil dette være ankepunktet når de vegrer seg for å dyrke multiperspektivitet i undervisningen.

For krigsmuseer, dokumentasjonssentre og minnesmerker rundt om i Europa er det trolig enda mer krevende å ta i bruk multiperspektivitet i historieformidlingen. Et mulig forbilde kan være utstillingen i Historisk museum i Hamburg<sup>4</sup> om den allierte bombingene av byen under krigen. Denne starter med bilder av den brennende katedralen i Coventry i England, som tyskerne bombet i november 1940. Det ville være atskillig mer problematisk å overføre ideen om en slik dreining av synsvinkelen til for eksempel Auschwitz, ved å framheve nazistenes perspektiver. Noe av den samme utfordringen har vi ved Stiftelsen Arkivet i sammenheng med overgriperperspektivene som er behandlet ovenfor. Man må imidlertid kunne åpne for å vurdere hva som førte til at mennesker tok i bruk tortur, uten at man dermed unnskylder eller fjerner ansvaret for disse handlingene.

Å se historien gjennom andres øyne innebærer flere perspektiver enn de som kan knyttes til overgriperne og torturistene. Vel så viktig er det å la elevene se krigen i Norge og verdenskrigen generelt gjennom internasjonale briller. Krigen i Norge kan ikke sees isolert, og historiene fra Arkivet kan ikke tolkes og forklares kun innenfor husets fire vegger. For sørlendinger var Arkivet «Skrekkens hus» og «Torturens høyborg». Men hvordan ser Arkivets historie ut fra Berlin, Warszawa eller Moskva? Dette er (multi-) perspektiver som flere enn bare skoleelever kan ha nytte av å innta.

Elever med annen kulturbakgrunn enn den rent norske kan være en god ressurs når det gjelder å bidra til multiperspektivitet i undervisningen på Arkivet. Når vi snakker om krigen i bestemt entallsform, får man fort inntrykk av at det finnes bare én krig – «vår krig». Men har man for eksempel en elev fra Tsjetsjenia i klassen, vil han eller hun ha en helt annen forståelse av hva som er «krigen», både når det gjelder hvilken krig, og når det gjelder sin egen eller familiens erfaring av hva krig innebærer. Dette bidrar til å sette «vår krig» i perspektiv. I tillegg kan det være godt for disse elevene

---

4. Das Museum für Hamburgische Geschichte.

å få anerkjennelse blant medelever for hva familien har gått gjennom før den kom til Norge. Samtidig må man være varsom med å bruke elevers familiære krigsbakgrunn i undervisningen. Ikke alle ønsker å trekkes inn på denne måten. I tillegg kan det være vanskelig å følge opp traumatiske historier som bringes på bane, i etterkant.

## Bruk av sterke virkemidler

De fleste elevene som besøker Arkivet, er enige om at det er noe helt annet å høre historiene i Gestapo-kjelleren enn for eksempel å lese om dette i en bok. Virkemidlene i historieformidlingen er mange. Vi skal nå se nærmere på bruken av virkemidler i en omvisning på Arkivet. Et viktig spørsmål er her *hvordan* man skal bruke de ulike virkemidlene, og om noen av disse kan skygge for de overordnede målene med formidlingen. Kan sterke virkemidler stå i veien for tilegnelse av kunnskap? Eller er det nettopp gjennom å vekke eller å spille på følelser at man skaper nye muligheter for refleksjon og læring?

Autentisitet ble tillagt stor betydning da utstillingen ble utformet for ca. ti år siden.<sup>5</sup> At man befinner seg i huset og i rommene der «det skjedde», gjør noe med de fleste besøkende. Cellene i kjelleren er ikke autentiske, men rekonstruert. Likevel får de et autentisk preg gjennom at de ser ekte ut og befinner seg i den autentiske bygningen. Inne i cellene er det dukker i menneskestørrelse, kledd som fanger. Dette er et virkemiddel som elevene liker. «Det gjør det lettere å leve seg inn i hvordan det var», sier mange. Blant voksne besøkende finner man noe mer skepsis til et slikt virkemiddel. Dette minner oss om at virkemidlenes effekt både er individuell og kan påvirkes av faktorer som alder og utdanning. Mottakerbevissthet blir dermed et nøkkelord.

Det er flere sider ved utstillingen og omvisningen ved Arkivet som bidrar til å vekke følelser. Flere autentiske slagvåpen og andre gjenstander som ble brukt til tortur, står utstilt, og besøkende blir fortalt hvordan disse ble brukt der. Man hører lyden av tunge jerndører som smeller igjen, kjenner innestengt lukt og hører sterke historier om personer som ble mishandlet.

---

5. En større endring av utstillingen i Gestapo-kjelleren gjennomføres høsten 2011, den første store endringen siden åpningen i 2001.



At noen opplever dette som sterk kost, er neppe skadelig. Spørsmålet er heller om dette bidrar til læring, eller om følelsesmessige reaksjoner kan skygge for læring dersom de blir for sterke.

Historiedidaktikere strides om dette spørsmålet. Selv om vi ikke har vitenskapelig dokumentasjon for dette, er vår erfaring fra undervisningen at følelsesmessige reaksjoner i Gestapo-kjelleren er et godt utgangspunkt for videre læring. Men her er det åpenbart en balansegang, ett sted går det en grense. Ved oppstarten av utstillingen var det en egen lydkulisse med marsjerende soldater og piskeslag. Disse ble fjernet ganske tidlig, nettopp fordi man innså at virkemidlene kunne bli for sterke og skygge for andre ting.

I vurderingen av virkemidler må man legge vekt på hva målene med historieformidlingen egentlig er. Hvis det kun handler om å skape empati og medfølelse med mennesker som har levd før oss, trenger man ikke å være så bekymret. Men hvis målet også er utvikling av historisk kunnskap og historiebevissthet, bør varsellampene lyse når følelsesreaksjonene blir for sterke. Oppfordrer man for eksempel elevene til å leve seg inn i hvordan det var under krigen, nærmest som i en tidsmaskin, og spør dem hvordan de ville handlet ut fra sine verdier og verdensbilder, må elevene samtidig forstå at dette ikke er en måte å rekonstruere historien på. Når elevene skal lære å forholde seg til dimensjonene fortid, nåtid og framtid, handler det ikke bare om å se sammenhengen, men også om å se avstanden og forskjellene.

Siden Stiftelsen Arkivet ble etablert, har det vært pensjonister som har stått for omvisningene i Gestapo-kjelleren. Dette er et viktig virkemiddel i seg selv. Omviserne kan ikke kalles tidsvitner i ordets normale betydning ettersom kun to av ca. tjue selv har sittet som fanger på Arkivet. Men for elevene framstår de som tidsvitner fra sin tid, da det var krig. Det bringer historien litt nærmere, og omviserne spiller selv på dette. En omvisning avsluttes gjerne med en oppfordring til ungdommen om å skape en bedre verden enn det den eldre generasjonen klarte. «Vi er fortiden, dere er framtiden», sies det ofte. En generasjons fortelling blir videreformidlet til en ny generasjon.

Dette minner oss om den rollen omviserne har. De er fortellere, og det stilles andre krav og forventninger til dem enn til pedagoger og historikere. Det medfører både fordeler og begrensninger, og det betinger også at mottakerne (elever og lærere) ser forskjellen. En fordel er at man da kan rendyrke fortellingen mer, rette søkelyset mot hva som skjedd, og

ikke så mye mot hvorfor det skjedde. Samtidig fører dette til at det må gjennomføres en oppfølging av elevene etter omvisningens slutt, både for at elevene skal få bearbeide den informasjonen og de inntrykkene de har fått, og for at elevene skal bli hjulpet til å se hvilke lærdommer man kan trekke av historien. Dette bør ikke skje gjennom en monolog, men ved at elevene selv er med og diskuterer hvordan Arkivets historie er relevant i verden i dag, og for ungdom i dag.

Vi har tidligere vært inne på potensielle motsetninger mellom holdningsmål og historisk kunnskap og bevissthet. Ta for eksempel spørsmålet om hvorvidt Arkivets historie kan brukes til å advare mot mobbing i dagens samfunn. I arbeidet med slik aktualisering av historien vil det alltid være nyttig ikke bare å spørre hva som er likt, men også å be elevene lete etter forskjeller mellom nåtid og fortid. Da ivaretar man den historiefaglige integriteten uten at de holdningsmessige aspektene nødvendigvis mister sin kraft.

En klar erfaring fra mange års arbeid med slike spørsmål er at selv om omviser eller formidler synes de har en god samtidsparallell til historiene på Arkivet, er det ikke sikkert at elevene ser sammenhengen. Man må ha et godt og gjennomtenkt pedagogisk opplegg for å klare dette. En EU-rapport om *Holocaust Education* fra 2010 peker på mye av det samme (*Discover the Past for the Future. A study on the role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU. Main Results Report January 2010*). Rapporten omfatter minnesteder og museer i Europa som forteller om holocaust, og som samtidig har som mål å bygge kunnskap om og holdninger til menneskerettigheter. Et av hovedfunnene er at elever og studenter ikke ser koblingene mellom undervisning om holocaust og menneskerettigheter i dag. Som hovedgrunn til dette pekes det på manglende forberedelser. Rapporten anbefaler at skolene selv tar mer ansvar for forberedelser og etterarbeid i forbindelse med besøk til minnesteder og museer om holocaust.

Dette er utfordringer vi kjenner igjen ved Stiftelsen Arkivet. Av og til får man inntrykk av at et besøk fra skolens side har form av en *happening*, et *kick-off* eller en sommeravslutning. Det gir ikke de beste betingelsene for læring. De klassene som har forberedt seg best til et besøk på Arkivet, er også best rustet til å reflektere og trekke paralleller fra fortiden og fram til i dag. Stiftelsen Arkivet anmoder derfor lærere om å gjøre forberedelser før

et besøk og tilbyr pedagogiske råd og e-læringsprogram som kan brukes i forberedelsene. Men vi må også ha et pedagogisk opplegg som tar høyde for at læreren likevel ikke har gjennomført et grundig forarbeid, selv om vi naturligvis ikke kan overta lærerens rolle helt og fullt.

## Hvilke roller?

Hvilken rolle skal museer og minnesteder ha overfor besøkende elever? Som vist over, kan man ikke bare fortelle en historie. Vi må tilby et helhetlig undervisningsopplegg, forankret i gjeldende læreplaner.<sup>6</sup> Vi kan heller ikke fortelle bare én side av saken, det vil si «vår versjon» av historien. Det er urealistisk å tro at elever fra niende trinn gis tilstrekkelig mulighet og hjelp til å vurdere historiefortellingene på Arkivet kritisk når de kommer tilbake på skolen. Dette forplikter oss til å tenke helhetlig, å tilstrebe en balansert framstilling og å tilby alternative perspektiver under omvisningen.

I denne forpliktelsen ligger det også et ansvar for å rette opp bilder av fortiden som baserer seg enten på feil eller på mangelfull kunnskap. Eksempelvis er det viktig at elever som besøker Arkivet, får kunnskap om at det var flere russere enn nordmenn som ble drept i Norge under krigen. Dette forteller vi fordi en russers liv må regnes som like verdifullt som en nordmanns, samt at dette er kunnskap som vi vet at få elever har.

Men vi kan ikke rette opp alle feil og misoppfatninger knyttet til andre verdenskrigs historie. Om målet er å tilstrebe helhetlig forståelse, betyr ikke dette at elevene som besøker Arkivet, skal få hele historien om andre verdenskrig servert på 90 minutter. Tema som Elverumsfullmakten, Administrasjonsrådet, D-dagen og Stalingrad må for eksempel overlates til skolen. Når vi likevel forteller om russerfangene og deres skjebne, er det fordi drap av russiske fanger var den mest alvorlige forbrytelsen det tyske sikkerhetspolitiet i Kristiansand stod ansvarlig for. Dette er altså et tema som er direkte knyttet til Arkivet, og derfor en naturlig del av Arkivets historie.

---

6. For mer generelle betraktninger om museenes ansvar, rolle og samarbeid med skolene, se for eksempel Bøe 2002:213.

Men skal institusjoner som driver historieformidling, trene elever i å se nyanser, vurdere og sammenlikne, slik læreplanene sier? Svaret på dette må sees i sammenheng med de mål man har for sin formidling. For Stiftelsen Arkivet, som har holdningsmessige mål, er det viktig å utvikle elevers evner til kritisk refleksjon. Da må dette også få en sentral plass i den formidlingen vi driver.

Gode argumenter for dette gis i artikkelen «Monument eller læringssted?». Den som spør, er historiedidaktikeren Harald Frode Skram ved Universitetet i Oslo, som løftet fram spørsmålet i forbindelse med etableringen av Holocaustsenteret i Oslo. Han formulerer problemstillingen slik:

Monumentets styrke er holdningspåvirkningen, begrensningen er mangelen på oppøving av intellektuelle ferdigheter. For å oppnå dette må man invitere til å stille spørsmål og reise problemstillinger – og å se saken også fra andre synsvinkler enn de etablerte, høre innvendinger og få seg forelagt andre meninger. Læringsstedet kan legge til rette for kritisk undersøkning og konfrontasjon mellom ulike tolkninger og svar, slik at man blir i stand til å bedømme og gjøre valg ut fra bestemte verdier (Skram 2003:6).

Skram pekte på Norges Hjemmefrontmuseum som et godt eksempel på et monument, men anbefalte, ikke overraskende, at det nye Holocaustsenteret heller skulle ta mål av seg til å bli et læringssted. Også for Stiftelsen Arkivet er dette et aktuelt spørsmål: Vi må avklare hva Arkivet skal være, og hvilke mål et besøk i Gestapo-kjelleren skal ha. Men et helt fritt valg er det jo ikke; i og med at vi holder til i et autentisk bygg og bruker dette som et virkemiddel, kan vi ikke helt fri oss fra å tjene monumentfunksjonen.

Et besøk på Arkivet i dag er lagt opp slik at man forsøker å kombinere Arkivets funksjon som monument og læringssted. Første del av et besøk er preget av det Skram kaller et monument, der levningene fra fortiden er det sentrale element. Omvisningen utføres av pensjonister, den omfatter autentiske rom og gjenstander, og det er sterke følelser involvert. Under andre del av besøket utfordres elevene på det de har sett, hørt og lært under omvisningen. Dette gjøres av pedagoger ansatt ved Stiftelsen Arkivet, og her er målene nær knyttet opp mot Skrams idealer for et læringssted. For

eksempel er et av nøkkelspørsmålene elevene diskuterer, følgende: Hvordan kunne noen mennesker torturere andre slik de gjorde på Arkivet under krigen? Arkivets monumentfunksjon virker åpenbart som en kilde til interesse og engasjement blant ungdom. Spørsmålet blir igjen om disse mekanismene også kan bidra til å redusere elevenes evner og muligheter til kritisk refleksjon.

Å kombinere ulike roller på denne måten er verken enkelt eller uproblematisk. Den britisk-nederlandske forfatteren Ian Buruma kommer inn på en liknende rollekonflikt i boka *The Wages of Guilt. Memories of War in Germany and Japan* (Buruma 2009:217, 238). Her hevder han at det ikke er mulig å kombinere funksjonen *War Memorial* med objektiv historiefortelling. Buruma viser blant annet til minnstedenes såkalte kvasireligiøse bruk av ritualer, som lystenning, og forståelsen av å ha en forpliktelse overfor de døde. Han mener slike forhold umuliggjør uavhengig og forskningsbasert formidling.

Også dette må sies å være relevante problemstillinger for en institusjon som Stiftelsen Arkivet. Om vi ikke selv eksplisitt definerer oss som et minnsted, så innehar bygget likevel på mange måter denne funksjonen. På Arkivet tennes det både stearinlys og fredsflammer med jevne mellomrom. Og vi minnes både de døde og de mishandlede. Disse handlingene bidrar trolig til å forsterke og tydeliggjøre det verdimeslige utgangspunktet i formidlingen. De symboliserer ønsket om at slike ting aldri må skje igjen. Men at det skal være til hinder for uavhengig og forskningsbasert formidling, er ikke like klart for oss.

Samtidig ligger det i sakens natur at en institusjon basert på et historisk sted sjelden vil drive forskning for å vise at stedet eller bygningen ikke hadde noen spesiell historisk betydning. Om det gjelder en middelalderby, en stavkirke eller et gammelt festningsverk, vil man uansett ønske å framheve «sin» rolle. Slik er det også med minnstedene fra andre verdenskrig. Derfor er det så viktig at slike institusjoner har forskere som kan vurdere liknende spørsmål kritisk, selv om Buruma altså tviler på at slik forskning kan gjennomføres på uavhengig grunnlag. Ved Stiftelsen Arkivet ser vi absolutt behovet for slik forskning og har nettopp satt i gang et arbeid med å se på Arkivets historie i en større nasjonal og internasjonal kontekst.

## Konklusjon: opplevelse for læring

Når en elev går ned i Gestapo-kjelleren på Arkivet, er målet at historieformidlingen skal fremme holdninger knyttet til verdier som fred, frihet, demokrati og menneskeverd. Men vi har også et håp om å bidra til å utvikle elevenes evner til kritisk refleksjon og selvstendig tenking. Samtidig må vi være realistiske med tanke på hva som er mulig å få til i løpet av en halv skoledag.

I arbeidet med slike mål møter man mange dilemmaer og utfordringer i spenningsforholdet mellom praksis og teori. Ikke minst gjelder det den modellen for historieformidling som Stiftelsen Arkivet har valgt. I teksten ovenfor er en rekke av disse avveiningene blitt presentert. Som vist nedenfor kan dilemmaene eller utfordringene også settes opp som et sett av dikotomier. Noe man kan lære av historien, er hvordan dikotomisk tenkning kan være konfliktskapende. Dermed bør heller ikke vi som driver formidling ved Stiftelsen Arkivet, tenke enten-eller, men innta en mer fleksibel holdning. Men fleksibiliteten må kombineres med bevissthet på de ulike dilemmaene og utfordringene man møter i historieformidlingen.

Noen dilemmaer og utfordringer i Stiftelsen Arkivets historieformidling:

Minnested	↔	Museum
Monument	↔	Læringssted
Følelser	↔	Fornuft
Svart/hvitt	↔	Grått
Opplevelse	↔	Læring
Fortelling	↔	Undervisning
Monolog	↔	Dialog
Folkelig	↔	Akademisk
Forenkling	↔	Nyansering
Personfokus	↔	Systemfokus

I skjæringspunktet mellom disse dikotomiene kan man utnytte det potensialet autentiske steder har, og det engasjementet disse stedene vekker.

Samtidig som man har et historiefaglig fundament, er det fullt mulig å satse på det opplevelsesmessige. Opplevelse og læring kan forenes og virke gjensidig forsterkende, uten at man går i den såkalte «*edutainment-fella*», en sammenblanding av fakta og fiksjon som Olaf Aagedal beskriver i sin artikkel i denne boka.

At historieformidling blir brukt som et verktøy for gode holdninger, er ikke nytt. Det som endrer seg, er holdningsmålene. I dag er disse knyttet til konsensusverdier som fred, demokrati og menneskerettigheter. At dette vil endre seg over tid, gjør det ikke mindre viktig å være bevisst på utfordringene og dilemmaene knyttet til denne typen historiebruk.

## Litteratur

- Aronsson, Peter (2004) *Historiebruk: Att anvenda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, Keith. C. og Linda S. Levstik (2004) *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Buruma, Ian (2009) *The Wages of Guilt. Memories of War in Germany and Japan*. New York: Atlantic Books.
- Bøe, Jan Bjarne (2002) *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Davis Jr. O. L., Elizabeth Anne Yeager og Stuart J. Foster (red.) (2001) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2010) *Discover the Past for the Future. A study on the role of historical sites and museums in Holocaust education and human rights education in the EU. Main Results Report January 2010*.
- Finansdepartementet (2010) *Statsbudsjettet fra A til Å*. Lastet ned 3. januar 2011 fra: <http://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2011/Statsbudsjettet-fra-A-til-A/Freds---og-menneskerettighetssentrene/>.
- Grørdum, Kjetil (2011) *Narrative Justice – A study of transitional justice in Cambodia in light of Paul Ricoeur’s theory of narrative*. Ph.d.-avhandling. Kristiansand: Stiftelsen Arkivet/UiA.
- Hagen, Thomas V.H., Gro Kvanvig og Roger Tronstad (2010) *Jakten etter jødene på Agder. Fortellinger om det sørlandske holocaust*. Kristiansand: Stiftelsen Arkivet.
- May, Ernest R. (1973) *Lessons of the past. The Use and Misuse of History in American Foreign Policy*. London, Oxford og New York: Oxford University Press.

Santayana, George (1998) [1905–06] *The Life of Reason*. New York: Prometheus Books.

Skram, Harald Frode (2003). *Monument eller læringssted?* Innlegg holdt på HL-senterets utstillingsseminar 11.10.2002.

Utdanningsdirektoratet (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*.