

Marit Allern:

K R I G —

En analyse av et
prosjektarbeid

i
norsk
og
samfunnsfag

i
ungdomsskolens
9. klasse.

Hovedoppgave i nordisk
Universitetet i Tromsø
Våren 1983

FORORD

Denne oppgaven er et forsøk på å trenge bak de umiddelbare inntrykkene vi som lærere har fra klasserommet. I tillegg gir den eksempler på hvordan skolen som system setter rammer og grenser for hva vi kan oppnå i undervisninga.

Arbeidet med oppgaven har vært svært lærerikt. Jeg vil gjerne takke Institutt for språk og litteratur ved min veileder Anton Fjeldstad for at jeg fikk anledning til å skrive en slik type hovedoppgave.

Jeg takker også Arne Mikkola med elever for hjelp til å gjennomføre prosjektet som skaffet materiale til oppgaven. I utgangspunktet hentet jeg inspirasjon fra Pedagogiska gruppen i Lund. Lars Göran Malmgren og Jan Thavenius har også gitt verdifulle råd i ulike faser av arbeidet. Takk til begge!

Tromsø i mars 1983

Marit Allern

	<u>INNHold</u>	Side
	<u>Bakrunn for valg av oppgave</u>	1
I	TEORIER OG BEGREPER	2
	<u>Hva er erfaringspedagogikk?</u>	2
	<u>Innvendig eller utvendig kunnskapsinteresse</u>	6
	<u>En undervisningsutopi</u>	8
	<u>Litteratur og historie</u>	10
	<u>Lesing og bearbeiding av litterære tekster</u>	15
	<u>Lærertekst og elevtekst</u>	17
	<u>Mønsterplanens fagsyn</u>	19
II	PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET	25
	<u>Målsetting</u>	25
	<u>Observasjonsmetoder</u>	27
	<u>Strukturelle hindringer</u>	29
	<u>Blokkeringer hos elevene</u>	30
	<u>Styringsproblemer</u>	31
	<u>Skolen</u>	34
	<u>Valg av klasser og analyseelever</u>	35
	<u>Analyseelevne</u>	37
III	DEN PEDAGOGISKE TEKSTANALYSEN	42
	<u>Den siste skanse</u>	44
	<u>Lokalavisene</u>	45
	<u>"Erens mark"</u>	45
	<u>Mamma Karasjok</u>	46
	<u>"Det groteske"</u>	47
	<u>"Siste brev"</u>	48
	<u>Krigsserieheftene</u>	48
	<u>Landet de brente</u>	49

	Side
<u>"Å fatte virkningen av en atomkrig"</u>	50
IV UNDERVISNINGSFORLØPET -	
EN BESKRIVENDE ANALYTISK GJENNOMGANG AV DET SOM	
VIRKELIG SKJEDDE	52
<u>Den innledende fasen av prosjektet</u>	52
<u>2. verdenskrig i Nord-Norge</u>	56
<u>Lokalavisene</u>	60
<u>"Erens Mark"</u>	63
<u>Krigsfanger</u>	65
<u>Verdenskrigen</u>	67
<u>Jødeforfølgelsene</u>	69
<u>Krigsserieheftene</u>	71
<u>Perspektivflytting tilbake til Nord-Norge</u>	
<u>og den siste fasen av 2. verdenskrig</u>	76
<u>Oppsummering av arbeidet med intervju</u>	78
<u>Slutfase - bearbeiding - perspektivering og</u>	
<u>sammenfatning</u>	80
V HVA LÆRTE ELEVENE?	87
<u>Analyseelevene</u>	88
<u>Instrumentalisme</u>	99
<u>Perspektivbytte</u>	102
<u>Helhet eller oppsplitting</u>	103
<u>Skjønnlitteraturen som kilde til kunnskap</u>	104
<u>Erfaringspedagogikk?</u>	106
VEDLEGG I - XIV	109
LITTERATURLISTE	125

Bakgrunn for valg av oppgave

Det undervisningsprosjektet jeg skriver om her, ble gjennomført i to 9.-klasser på en stor byskole - Grønnåsen skole - i Tromsø tre uker i november 1981.

Etter en del år som lærer i ungdomsskolen, har min yrkesfaglige interesse stadig mer dreid mot norskundervisninga og morsmålsopp-læringa som pedagogisk problem. Enhver lærer vet at det å undervise i norsk er ganske krevende - og at det ofte kan synes langt mellom de lyspunkter man trenger for å overleve som lærer. Det fins omtrent ingen grenser for hva som bør tas inn i faget, og en lærer vil alltid slites mellom mange hensyn. For det første er man forpliktet til å ta hensyn til den foreliggende instruks i form av Mønsterplan for grunnskolen av 1974 (MP).¹⁾ Undervisninga vil dernest være bundet av krav til eksamen, karakterer og timetall.²⁾ I tillegg burde vi som lærere kunne ta hensyn til elevenes interesser og vise omsorg for den enkeltes utvikling.

Høsten 1979 kom jeg for første gang i kontakt med Pedagogiska gruppen i Lund (PG), og etter den tid har jeg lest en stor del av det de har gitt ut. Veien til å velge å skrive om prosjektundervisning basert på erfaringspedagogikk, var derfor ikke særlig lang.

1) Undersøkelser tyder på at flertallet av lærere likevel ikke tar den særlig alvorlig. Jfr. Svein E. Vestre: Mønsterplanen og arbeidet i skolen. Norsk Lærerlags Mønsterplanundersøkelse, Didakta 1980.

2) Av alle land i Norden har Norge lavest antall timer til morsmålsundervisning. Jfr. Norsklæreren nr.4/1979.

I

TEORIER OG BEGREPER

Hva er erfaringspedagogikk?

De fleste 7-åringene som begynner på skolen er spontane og ivrige etter å la erfaringene og opplevelsene bli trukket inn i undervisninga. Denne spontaniteten forsvinner som regel etter noen år. Når elevene er kommet så langt som til ungdomsskolen, vil de ofte være aktive for å beskytte sitt privatliv mot å bli trukket inn i skolearbeidet. Delvis skyldes nok dette at vi har med tenåringer i puberteten å gjøre, men minst like viktig er det at de gjennom sitt skolearbeid har lært seg å skille mellom skolen og hverdagen forøvrig. I Prosjekt Skolesprog¹⁾ gjorde de mange interessante observasjoner som bekrefter dette. De fant at skolen er isolert fra barnas hverdag og erfaringer, og i tillegg uten tilknytning til de voksnes arbeidsliv. Elevene utvikler en egen oppfatning av deres skolesituasjon - en slags elevbevissthet. Elevene kjeder seg, og de har lært å finne seg i at det ikke fins muligheter for "selvregulering" i skolearbeidet/skoledagen. Et arbeid slutter når klokka ringer, selv om elevene arbeider godt og virker interesserte. På samme måte avbrytes lek og moro i friminuttene.

Erfaringspedagogikken er en måte å angripe disse (og andre) problemer på. Målet er å gjøre hverdagen synlig for elevene. Elevenes og dermed vanlige menneskers erfaringer blir trukket fram på bekostning av de "store personlighetens" ideer og bragder. Elevene skal alltid være utgangspunktet for undervisninga. For læreren blir det en krevende, men viktig målsetning å skulle kjenne sin klasse så godt at hun vet mest mulig om deres erfaringsverden. Det er viktig å skille mellom erfaring og opplevelse. Erfaring kan defineres som bearbeiding og forståelse av en spontan opplevelse. Opplevelsen er ikke isolert og ugrip-

1) Skoledage 1 og 2 GMT og Unge pædagoger 1979.

bar, men gis en sammenheng og en forklaring.¹⁾

Noen skiller også mellom direkte (eller levende) erfaringer og formidlede (indirekte) erfaringer (formidling skjer f.eks. gjennom media).²⁾ I tillegg er det viktig å være klar over at en persons erfaringsverden alltid er under utvikling. Understreking av erfaringsbegrepets sammensatthet er viktig av to grunner. For det første for å vise hvilke muligheter vi som lærere har, og for det andre for å være klar over hvor vanskelig det kan være. Hvis vi underviser i pakt med en for enkel oppfatning av hva erfaring er, kan vi gjøre undervisninga navlebeskuende og snever. Thomas Ziehe³⁾ skriver i en artikkel om Glocksee-skolen at de der prøver å virkeliggjøre kognitive læreprosesser som en dimensjon av den sosiale læreprosessen. De forsøker også å la den måten den sosiale læreprosessen skjer på, bli kognitiv og mer differensiert. I en slik læreprosess blir vi avhengige av å gjøre en didaktisk refleksjon på to plan:

- ett plan som dreier seg om bestemte innholds objektive betydning for eleven
- og
- ett plan som dreier seg om den subjektive betydning et innhold har for elevene.

Det er altså ikke elevene alene som avgjør hva som er viktig for dem.

Når det gjelder barns subjektive behov og interesser, er det viktig at de ikke bare vurderes som barn, men også som kommende voksne. Derfor blir det viktig å plukke ut områder som er vesentlige for deres framtidige tilværelse, verdensbilde og identitet. Ziehe refererer til slike "voksne" temaer når han skriver:

1) Linnér og Malmgren: Litteratur och social förståelse, Lund 1980.

2) F.eks. Birte Sørensen i Teksten og eleven, Varde (DK) 1981.

3) I "Subjektiv betydning og erfaring", Kontext nr. 35/1978.

Disse temaers subjektive betydning ligger altså netop i den anticiperende relevans, de har for de (kommende) voksnes sociale, affektive og kognitive kompetence.¹⁾

Her er det ikke snakk om å foreta et tilfeldig temautvalg. Elevene vil fort avsløre om et tema er viktig bare fordi det står oppført som lærestoff eller om læreren mener det er viktig for sin egen samfunnsmessige situasjon. Lærerengasjementet må kunne identifiseres.

Erfaringspedagogikkens målsetting er bl.a. at undervisninga skal utvikle sosiologisk fantasi.²⁾ Elevene skal utvikle evnen til å bytte perspektiv og se problemene i sosiale sammenhenger. En slik bevisstgjøring forutsetter en viss vekslning mellom hverdagslige begreper - det et hvert individ utvikler utifra egne erfaringer - og vitenskapelige begreper. (Det dyret vi kjenner som kua - det hverdagslige konkrete - kalles i vitenskapen for et pattedyr, og refererer dermed ikke til ett konkret eksemplar av arten.)

Erfaringspedagogikken blir ikke bare rost og hyllet. I artikkelen "Den lilla och den stora historien" drøfter Lars Göran Malmgren noen av de motargumenter som er kommet.³⁾ Det første argumentet er at et arbeid som går ut i fra elevenes erfaringer, ikke leder til nye kunnskaper, og spesielt ikke til innsikt i eller forklaringer på hva det er som ligger bak det vi opplever i hverdagen. Erfaringsbearbeiding betyr bare at man får bekreftet seg selv - ikke at man lærer noe nytt. Mot dette foreslår kritikerne teori som utgangspunkt, det sies at deduksjon er en bedre metode enn induksjon. Teorien bør formidles først og dernest utvikles forståelsen for den gjennom konkrete eksempler.

1) T.Ziehe, n.v.

2) Begrepet sosiologisk fantasi har jeg fra Oscar Negt. Det innebærer at den enkelte trenes opp til å forstå sammenhenger mellom det individuelle (private erfaringer) og den samfunnsmessige virkelighet. O.Negt: Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring, RUC, Roskilde 1975.

3) I L.G.Malmgren og J.Thavenius: Litteratur och undervisning, Lund 1981.

Et annet argument mot erfaringspedagogikken går tilbake på noen av de erfaringer man har høstet av den. Elevene vegrer seg bl.a. mot å dra inn private erfaringer i undervisninga. Dette sees på som en riktig reaksjon fordi erfaringspedagogikken av elevene oppleves som et nytt forsøk på å overvåke og kontrollere deres adferd. Malmgren kritiserer de motargumentene han tar opp til drøfting for at de bare konsentrerer seg om form, de overbetoner undervisningas formside og undervurderer innholdssida. For å anskueliggjøre de ulike sidene ved erfaringsbegrepet bruker han Dalen Portland av Kjartan Fløgstad. Gjennom eksemplet viser han hvordan det er mulig å komme bak erfaringene, dvs. forstå dem.

Romanen handler bl.a. om en bonde på Vestlandet, Selmer Høysand, som får industriarbeid i mellomkrigstida, og om hvordan han tilpasser seg til det. Handlinga foregår fra om lag 1930 til 1950. Tilpasninga til det nye livet går tilsynelatende både fort og greit. Selmers liv er stort sett arbeid, lønn og familie - etterhvert i eget hus. Selmer presenteres som en praktisk arbeider, han ser på arbeidet som en gave og setter alt inn på å utføre det skikkelig. Han vegrer seg egentlig mot å se sammenhenger og vender helst blikket mot det som er rett foran nesen, f.eks. at manganen går fra tappehullet, skilles fra slagget og etterhvert stivner i metallforma. Hva dette brukes til, ser ikke ut til å bekymre Selmer. Men gjennom den frie fiksjonen viser Kjartan Fløgstad manganens funksjon i verdenshistorias hverdag. Slik får teksten kunnskapsverdi - leseren får se Selmer som en figur i en bestemt historisk sammenheng, selv ser han bare hverdagen. Hvis nå leseren kjenner igjen egne erfaringer, holdninger osv. hos Selmer Høysand, betyr teksten en utfordring. Teksten distanserer hverdagen og setter inn i en sammenheng. Slik forandres den fra å være noe selvsagt og naturlig til å være et historisk fenomen.

Innvendig eller utvendig kunnskapsinteresse

I prosjektet om KRIG har det vært vesentlig å forsøke å gi undervisninga ei subjektiv forankring. Problemene vi tok opp skulle ha en subjektiv eksistens eller kjennes reelle for elevene. Krig i fortid, nåtid og framtid skulle som problem bli gripbart for elevene. De skulle bli interesserte i å utforske og diskutere problemet. Ei subjektiv forankring betyr ikke at problemet krig ikke er objektivt eksisterende - snarere tvert i mot. Det er likevel viktig å holde begrepene adskilte. En objektivt eksisterende konflikt trenger ikke være subjektivt opplevd for de elevene det er snakk om. Men Thomas Ziehe understreker: Det er tema-eksemplets subjektive betydning som utgjør den affektive og kognitive forankring av det aktuelle innhold i elevenes bevissthet. ¹⁾

Ei subjektiv forankring av hovedproblemet i en læreprosess betyr et brudd med instrumentalisering av innlæringa. I enhver læresituasjon fins det en fare for instrumentalisering. Elevene har ofte en formell motivasjon for læringa, de skal f.eks. komme inn på bestemte skoler og vil yte akkurat så mye at det går bra. Spørsmålet fra elevene "Hvor mange sider må jeg skrive for å få M?" er dessverre altfor velkjent. I slike tilfeller vil elevene ofte være likegyldige i forhold til innholdet, karakteren er det viktigste.²⁾ I boka Fisk och drömmar³⁾ karakteriseres en slik læreprosess som en "affärsrelation" og den påstås å ha en strukturell likhet med en handel. Elevene lærer seg å leve seg inn i lærerens perspektiv.

1) T.Ziehe, n.v.

2) Instrumentalisering som problem drøftes inngående av Stieg Mellin-Olsen i Læring som sosial prosess, 1977.

3) Ulf Lindberg m.fl., Lund 1981.

I et undervisningsforløp som innledningsvis har ei subjektiv forankring, kan også instrumentalismen ta overhånd. I Prosjekt Skolesprog viser de at i et hvert arbeid som styres for mye av læreren, får elevene vanskeligheter med å identifisere seg med innholdet. Arbeidet får for elevene først og fremst preg av å være oppgaveløsning.

I Litteratur och social förståelse¹⁾ betrakter Linnér og Malmgren oppgaveløsningsinnstillinga som et uttrykk for instrumentalismen i skolen. De peker også på at det ikke alltid er snakk om enten subjektiv forankring eller instrumentalisme. Hos en og samme elev både fant og savnet de subjektiv forankring. I en gruppesamtale kunne en elev være preget av instrumentalisme, mens man på det private plan kunne snakke om subjektiv forankring til samme innhold. En subjektiv forankring av en læreprosess står altså i motsetning til en instrumentell læring. Vi må skille subjektiv forankring fra både objektiv eksistens og fra instrumentell innlæring. For å oppnå subjektiv forankring er det nødvendig at elevene ser sine egne erfaringer, blir i stand til å erkjenne dem, kan betrakte dem som problemer og ikke minst anser dem som verdt å arbeide med.

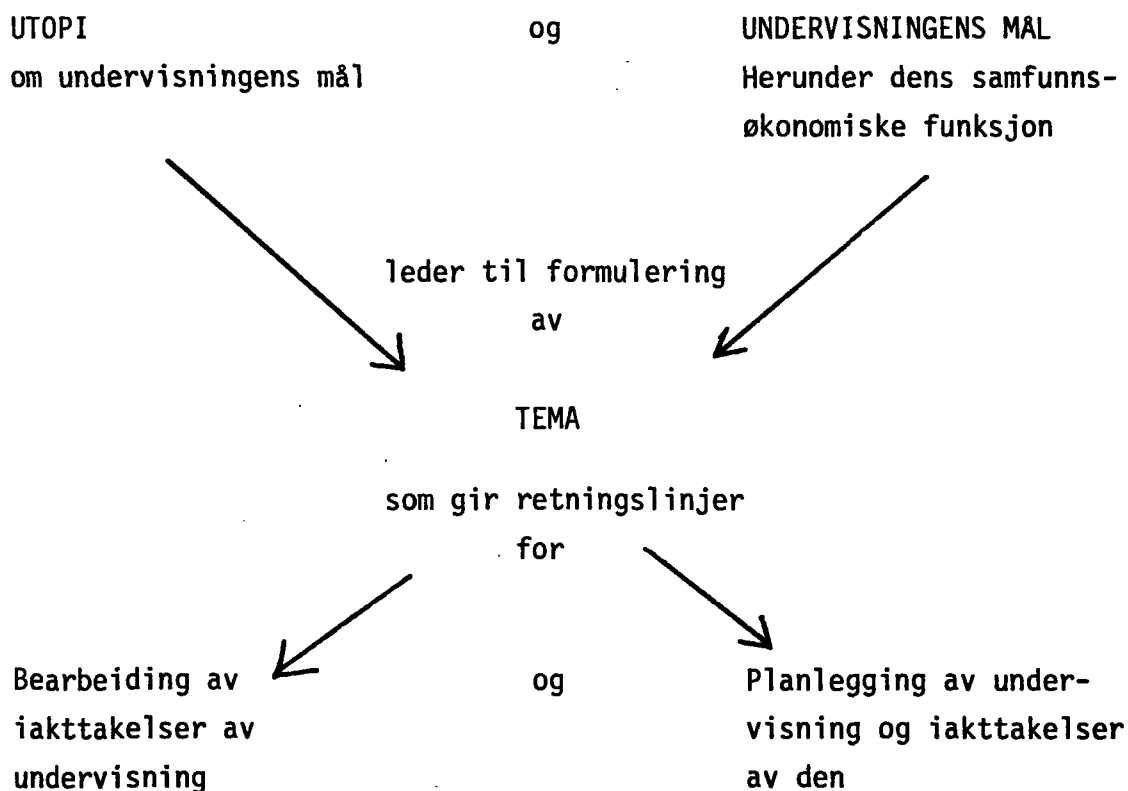
Linnér og Malmgren polemiserer mot Stieg Mellin-Olsen som i Innlæring som sosial prosess drar den konklusjon at en skole uten instrumentalisme er umulig. Hvis man skal ta dette som utgangspunkt, vil det bli helt umulig å forankre en reell kunnskapsinteresse hos elevene. Selv om man går ut i fra at dette skal være mulig, er det nødvendig å understreke at det dreier seg om et stort og ofte vanskelig krav å oppfylle.

1) Bengt Linnér og Lars Göran Malmgren, Lund 1980.

En undervisningsutopi

Mange assosierer kanskje ordet utopi med drømmer og urealistisk svermeri. Selv om dagdrømmer spiller en stor rolle i skolen, får den sida ligge her. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at utilfredsstillende forhold i det virkelige livet "roper" på utopier. Jan Thavenius stiller i artikkelen "Utopin i pedagogiken"¹⁾ dette kravet til en fruktbar utopisk tenkning: Den må forene både det kritiske og det konstruktive, dvs. forankringene her og nå med overskridelser av det som er gitt. Thavenius kaller også utopien for et "skapende eksperiment" i "Humaniora och framtiden".¹⁾

I Prosjekt Skolesprog²⁾ prøvde de en vei mellom en idealistisk reformpedagogikk og en mer tradisjonell deterministisk utdannings sosiologi. Formålet var å forene kunnskaper om de betingelser som finnes for undervisning og et utopisk perspektiv. De gikk ut fra denne modellen:



1) Malmgren og Thavenius, s.st.

2) Skoledage 2, n.v.

Undervisningsutopien er her et overordnet mål for undervisninga. Dette målet er ikke realisert og ligger utenfor den undervisninga det er snakk om. Målrelatert vurdering av undervisningsforløpet blir ett nivå. Her er det snakk om å vurdere det som skjer i forhold til et mål som er overordnet - gjør det nødvendig å arbeide for å få perspektiver og klare å se ut over de problemer man har i øyeblikket.

Av modellen i Skoledage 2 forstår vi at såvel utopien som den viten vi har om skolen må være overordnet de temavalg vi gjør. De gir oss muligheter til både å være realistiske og det de i Prosjekt Skolesprog kaller "ændrede indgribende". De formulerer også en utopi:

Undervisningen skal give alle eleverne mulighed for at få øget indsigt i deres situasjon og objektive interesser på lang sigt. I kraft af denne indsigt skal eleverne også blive bedre istand til at handle i overensstemmelse med interessen.

Jan Thavenius går videre på dette i "Utopin i pedagogiken". Han sier at undervisningen eksempelvis skal:

- 1) sikte mot helhetsbilder
- 2) legge opp læreprosesser som problemløsningsprosesser
- 3) utvikle evnen til sosiologisk fantasi
- 4) få praktiske konsekvenser (gi handlingsmuligheter)
- 5) bidra til elevenes språkutvikling
- 6) gi elevene ansvar for læreprosessen
- 7) utvikle evnen til å anvende et mangfold av informasjonskilder til problemløsning.

Kravet om helhet i undervisninga er tidligere understreket i boka Språk, litteratur och projektundervisning.¹⁾ De drøfter der forskjellen på en atomistisk og en holistisk kunnskapsoppfatning.

1) Olle Holmberg og Lars Göran Malmgren, Lund 1979.

En atomistisk oppfatning betyr at kunnskap ses på som kvantitativ innlæring. Kan man mye, består kunnskapen ofte av mange biter. Når man leser, er det viktig å huske flest mulig detaljer. Det er nok mange som i dette kjenner igjen sin egen skolegang og sin egen lærerpraksis. Et holistisk, dvs. et helhetssøkende syn på læreprosessen står i motsetning til dette. Kunnskapen ses på som en mulighet til forandring. En elev møter f.eks. et problem med sine erfaringer og forventninger. I dette møtet kan hans/hennes bilde av virkeligheten forandre seg. Læring betyr da muligheten til en kvalitativ forandring av den måten vi ser på verden. Malmgren konkretiserer videre:

Atomisten spänner sig ofta i lässituationer och tänker på situationen t.ex. att klara ett prov och att han till varje pris skall komma ihåg. Därför lägger han del till del istället för att försöka dra slutsatser. Holisten har däremot ett mer avspänt förhållande till själva situationen och riktar in sig på att dra slutsatser och få en helhetsbild. (...) studiegångar bör läggas upp på ett holistisk sätt, så att begrepps-inläringen blir djupriktad. Man måste rekna med att en sådan målsättning innebär att behandlingen av ett problem måste få ta tid. ¹⁾

Litteratur og historie

Historie kan studeres slik at det som har hendt tidligere blir gjenkjent og personlig oppfattet som erfaring. Det skjer ikke uten videre. Et viktig poeng med å bruke historiske tekster i tillegg til nåtidige, må være at det som er annerledes kan åpne elevenes øyne for at forandringer kan skje. Det betyr at det er viktig å peke på forskjeller mellom nåtida og fortida. I utgangspunktet stiller elever få - om i det hele tatt noen - spørsmål til historia.

1) S.st.

De erfaringer de har er også ofte historieløse, iallefall på et bevisst plan. For læreren blir det pedagogiske problemet å kombinere elevenes subjektive erfaringer med noe ukjent. Jan Thavenius spør i artikkelen "Litteratur och historia" om historia må gjøres merkverdig for at den skal bli synlig for elevene.¹⁾ For at elevene skal oppfatte historia, er det viktig at den ikke bare studeres, men også blir gjort levende. Her kommer fiksjonslitteraturen inn som et svært verdifullt tillegg til historiebøker av mer tradisjonell art.

Elevene synes ofte at historiebøkene er kjedelige. De liker helst å lese det som er spennende, og her har fiksjonen sin styrke. Fiksjonslesning er kanskje kompensasjon for opplevelser de ikke får i dagliglivet - altså en slags flukt fra hverdagen. Kanskje er det en kombinasjon av det ukjente og det kjente og fortrolige som lokker i fiktive tekster. "Den fiktive tekst rummer i kraft af sit levende univers med levende mennesker en række tilbud om identifikasjon" skriver Birte Sørensen i Teksten og eleven.²⁾ Sørensen problematiserer også identifikasjonsbegrepet. Leseren vil delvis leve seg inn i bestemte personer og projiserer delvis seg selv over i de fiktive personene. Som regel vil det være snakk om mindre grader av identifikasjon, f.eks. at man har sympati for personene og tar "parti for dem". En tilskuer har flere muligheter enn en deltaker til å se helheten.

En litterær tekst kan vi lese og arbeide med på flere plan. En ensidig vektlegging på tekstens historiske denotasjonsfelt, f.eks. de opplysninger teksten gir direkte om det samfunn teksten er skrevet i, kan lett gjøre lesinga uinteressant for elevene. Det vil alltid være en fare for at litterære tekster bare blir oppfattet som kildemateriale eller blir sett på som illustrasjoner. Faren er kanskje spesielt stor

1) Jan Thavenius i Tidskrift för litteraturvetenskap nr. 4/1981.

2) B.Sørensen, n.v.

når en leser utdrag, fordi det omtrent er umulig å yte hele teksten rettferdighet. Da blir det viktig å holde fast ved at fiksjonen er noe mer enn virkeligheten - eller som Birte Sørensen uttrykker det:

Virkeligheten er, mens fiksjonen betyr, og fiksjonen er som sådan mere end virkeligheten, idet den er et produkt af en den skabende akt. Som symbol viser den hen til en sag i virkeligheden - og til det konciperende sind der har skabt den - den er et udtryk for en bevissthed.¹⁾

Derfor er det viktig at lesinga også oppmuntrer til å aktivisere og se tekstenes konnotasjonsfelt. Ved å sette i gang elevenes assosiasjoner til det de leser, kan de se forbindelser til sin egen situasjon. Da kan teksten fungere både som speil og lampe. Eleven kan se likheter med sin egen situasjon samtidig som de får innblikk i noe nytt og ukjent. I det samfunnet vi lever i, møter vi ofte det synet at historia gjentar seg og at derfor er "intet nytt under sola". En undervisning med utgangspunkt i det eksemplariske prinsippet bryter med et slikt syn. Her stilles problemet om hvordan individuelle erfaringer forholder seg til strukturelle systemer. Målet er at elevene skal erkjenne at menneskenes livsforhold endres og at de kan forandres.

I de historiebøkene elevene er vant til å lese, er store menns betydning understreket. Dette fører lett til at elevene personaliserer, dvs. at de gir enkeltmennesker skylda/æren for det som skjer. Systemer betyr i en slik sammenheng lite. Eksempelvis fører dette til at personen Adolf Hitler ofte ses på som årsaken til andre verdenskrig. På et hjemlig og mer hverdagslig plan vil en slik tenkemåte føre til ideen om at "enhver er sin egen lykkes smed" / "det er deg selv det kommer an på". Svend Sødning Jensen skriver i Historieundervisningsteori²⁾ at en personalisert historieoppfatning består av følgende elementer:

1) Birte Sørensen er sitert i Språk, litteratur och projektundervisning, (1979), side 130.

2) København - Oslo 1978, side 61.

1. Overmektige subjekter
2. Personaliserte kollektiver
3. Stereotype sosiale mønstre
4. Antropomorfe forbindelseskategorier

Sødring Jensen viser til en studentundersøkelse i Tyskland i 1957:

"Hitler var kanskje en gang bedratt av en jøde og ville hevne seg.

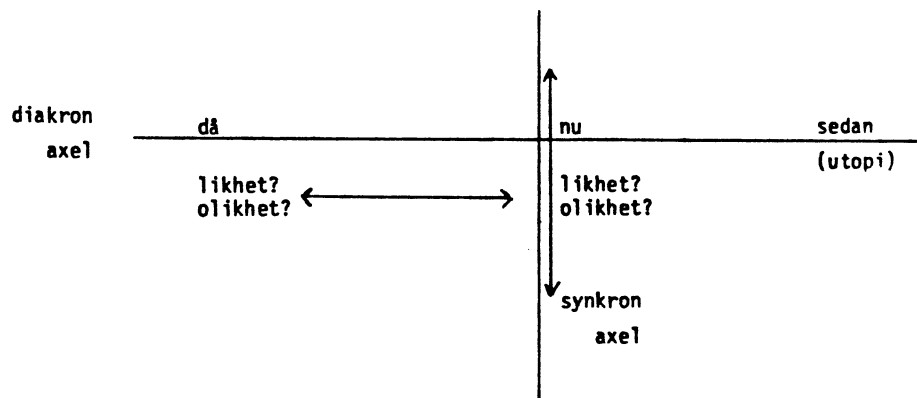
Han ble grepet av stormannsgalskap og erklærte Polen krig. Nød og

arbeidsløshet hersket i Tyskland da Hitler kom til makten. Han lovet

å avskaffe all nød. Han holdt sine løfter osv." Et slikt historiesyn

leder ikke til kritisk distanse overfor nåtida - elevenes samfunns-
messige situasjon, snarere fører dette til blind tilpasning.

I Litteratur och historisk forståelse¹⁾ presenteres en forholdsvis enkel modell som viser hvordan vi kan arbeide med historia:



Modellen forteller oss at på den historiske forandringsaksen befinner det seg både et da, et nå og et siden (framtida). Her understrekes det at en fullstendig historieforståelse må omfatte både nåtida og framtida. Historisitet - dette å være historisk i sitt vesen - innbefatter også vår egen tid og den framtida vi er med på å skape.

Gjennom arbeidet med historia kan elevene lære seg analytiske ferdigheter som kan anvendes på nåtida. Gjør man analyser med historisk, og ikke bare samtidig materiale, kan man lykkes i å åpne elevenes øyne for historiske forandringer. Dette forutsetter selvsagt at man ser

1) Linnér m.fl., Lund 1982, side 25.

konkrete forskjeller på det som har vært og det som er nå. Det eksemplariske prinsippet er induktivt, går fra delen til helheten, og målet er at elevene selv skal se sammenhenger. Denne muligheten til å se sammenhenger må være til stede for at vi skal kunne snakke om "eksemplarisk transfer" (overføringsverdi). Det å være i stand til å overføre synsvinkelen fra eksempel til eksempel, forutsetter naturligvis evne til å tenke abstrakt. Så selv om elevene arbeider med konkrete eksempler som betyr noe for dem, må vi gå ut ifra at den abstrakte historiebevissthets transferverdi blir et noe høyt mål.

I historieundervisninga kan vi møte elever som sier at det ikke har noen verdi eller hensikt å studere historia, alt er/vil bli annerledes. Et vanligere problem er det kanskje likevel at elevflertallet ensidig fester seg ved likheter. For de fleste av oss gjelder det sannsynligvis at vi studerer historia med våre "briller" og med egne behov som sorteringsinstrument. Seleksjon og reduksjon skjer både i vårt syn på oss selv og historia. Igjenkjenning er viktig og nødvendig for at historia skal få en subjektiv relevans og forankring, men det må ikke skje ensidig. I undervisninga må vi få fram den erkjennelsen at våre egne og andres erfaringer ikke er naturgitte, men historiske. Det betyr å få fram at: Mennesket skaper sin egen historie, men alltid på en grunn av skapt historie. Det er nødvendig for at elevene skal få et forhold til sin egen og sitt samfunns opprinnelse.

Jan Thavenius skriver i boka Modersmål och fadersarv¹⁾ om reduktiv og ikke-reduktiv bruk av historia. Reduktiv bruk av historia innebærer at historia brukes som hjelp til å finne en legitimitet, som identitetsskaper eller i sosialiseringa. Dette er en mekanisk og uhistorisk bruk av historia. Det er viktig å holde fast ved at det ikke finnes noen evige sannheter og heller ikke en entydig historie. En ikke-reduktiv

1) Stockholm 1981.

bruk innebærer at historiske kunnskaper anvendes som orienteringshjelp og utopi. Historia skal hjelpe oss til å forstå og handle. Thavenius skiller også mellom tre typer historieløshet som må motarbeides: Isolert da-bevissthet er det synet at det tilbakelagte er passé og det angår oss ikke i noen dypere forstand. Isolert nå-bevissthet svarer nærmest til det som kalles historieløshet. På grunn av mangel på kunnskap om historia betraktes alt som nytt. En isolert framtidbevissthet innebærer at nåtidstendenser projiseres inn i framtida. (Omtrent slik vi ser det hos framtidforskere og samfunnsplanleggere: "I år 2000 har vi tre biler hver.")

Lesing og bearbeiding av litterære tekster

Det finnes mange måter å lese på. Vi kan f.eks. skille mellom hyggelesing på sofaen og den mer alvorlige studering ved skrivebordet. Den måten en elev leser en tekst på, vil være avhengig av hvilken type tekst det er. Er det dessuten snakk om ei lekse, vil teksten skifte karakter, sammenligna med hyggelesning av den samme teksten. Vi brukte for det meste fiktive tekster i dette prosjektet. Birte Sørensen skriver om fiksjonen at den skaper og gestalter.¹⁾ På den måten blir det mulig for leserne å gå inn i personene og bli fortrolige med deres tanker og følelser. Siden fiksjonen per definisjon er ikke-sann i empirisk betydning, er den heller ikke bundet av empiriske sannhetskrav. De fiktive tekstene kan ikke sees som fullt ut frittstående, nøytrale eller rent denotative beskrivelser av verden.²⁾ Forfatterens bevissthet og samfunnsmessige situasjon vil være til stede i det han/hun skriver.

1) Birte Sørensen, n.v.

2) En lærers umulige nøytralitet drøftes av Willy Dahl i "Nøytral kan du aldri være", Samtiden nr. 6/1977.

Likevel kan vi holde fast ved at de fiktive tekstene er åpne og gir muligheter. Dette betyr ikke at tekstlesing er en tilfeldig prosess. Tekstens struktur vil motsette seg at vi tolker den vilkårlig fordi de ulike lag i teksten henger sammen og viser til hverandre.

I utgangspunktet kan lesing være opplevelse eller tilegning av erfaringer (evnt. begge deler). Er det stort samsvar mellom leserens og tekstens forutsetninger ideologisk, sosialt og følelsesmessig, er sjansen stor for at lesinga skal stoppe med opplevelsen. L.G. Malmgren understreker i "Den stora och lilla historien" at det kreves motstand for at fortsatt tekstbearbeiding skal finne sted: "förståelse uppstår av förståelseskriser"¹⁾ Den umiddelbare tekstopplevelsen kaller den tyske litteraturpedagogen Hartmut Eggert²⁾ for privattekst. Stopper man der, er det alltid en risiko for at det ikke oppstår noen kunnskapsprosess i det hele tatt.

Fra et erfaringspedagogisk synspunkt er det viktig at tekstlesing gjør perspektivbytte mulig. Leseren kan komme i dialog med andre måter å se virkeligheten på enn sin egen. Det kan f.eks. være en strukturell likhet mellom tekstens formidling av erfaringer og den situasjonen som leseren befinner seg i. Dette innebærer muligheter for gjenkjennelse og nytt perspektiv på egen situasjon. Vi kan kalle dette responsfasen og tolkningsfasen. Konfrontasjon med uvante perspektiver kan virke utfordrende og kreativt, men det kan like gjerne oppstå blokkeringer hvis tekstens innhold oppleves som en provokasjon.

Pedagogisk betyr dette at lesing av fiktive tekster må opphøre å være en passiv og mottakende handling og bli en produktiv handling. Det må være et mål at elevene ser tekstenes konflikter i en historisk og sosial sammenheng, og på den måten kjenner igjen egne erfaringer

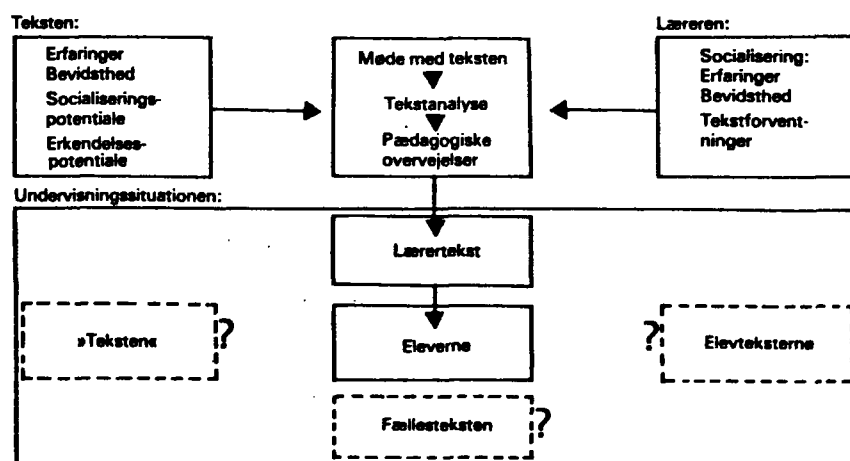
1) Malmgren og Thavenius, n.v.

2) I samtale med Bo Svensson i Tidskrift för litteraturvetenskap nr. 4/1981.

i de historiske situasjonene. Men stopper man der, blir det lett en reduktiv måte å se historia på: alt er likt, nå som før... I en slik lesing blir både innlevelse og distansering to nødvendige forutsetninger. Fiktive tekster kan altså brukes til å "tenke med". Gjennom deres formidling av erfaringer og følelser er de med på å sette spørsmålstegn ved verdier og normer. Gjennom kritikk kan tekster tvinge oss som lesere til å tenke gjennom våre holdninger og eventuelt endre dem. Skjer dette, vil vi også kunne gå videre og forestille oss hvordan livsforhold kunne være. Tekstene kan dermed få en overskridende funksjon.

Lærertekst og elevtekst

Lærere og elever vil omtrent alltid lese en tekst forskjellig (det vil selvsagt også være store variasjoner blant elevene), og vi kan snakke om en lærertekst og en elevtekst. Birte Sørensen forklarer forholdet gjennom denne modellen:¹⁾



Her sees lærerteksten som et produkt (dermed egentlig ferdig) før eleven møter den. Ofte er lærernes oppfatninger autoritative. Læreren har en tolkning av teksten og ser det som sin oppgave å overføre

1) Birte Sørensen, n.v. side 29.

denne til elevene. Dette møter elevene oftest gjennom oppgaver til tekstene. Elevene er ofte svært usikre og vil løpende orienteres om de svarer "rett". Dette har de lært gjennom hele sin skoletid. I samtaler vil kanskje en lærer være mest lydhør overfor innlegg som passer inn i hans egen analyse. Dette hindrer at det oppstår en fellestekst. Det er viktig å understreke at det fins elevtekster selv om det sjelden kommer fram. Elevenes første møte med en tekst vil alltid bety reaksjoner. Kanskje sier de bare den var "god" eller "elendig", og vi som lærere vet like lite om hva de egentlig leste og fikk ut av teksten. For læreren er det ikke sjelden slik at det hun hadde planlagt skulle gå sånn eller slik, det tar i virkeligheten en helt annen retning. Det kan være vanskelig å beregne "dagsformen" selv hos en klasse man tror man kjenner godt. I Språk, litteratur och projektundervisning¹⁾ argumenteres det for at teksten "oppføres" i skolen. Situasjonen er ganske visst meget komplisert. Elevene reagerer ikke bare på teksten som sådan - dens form og innhold - men også på den måten teksten framføres på på skolen fordi de selv er slags medprodusenter i framføringa. Dette får i stor grad innvirkning på det innholdet som til slutt blir skapt. Elevene sammenlignes med jazzmusikere som improviserer. Hvis dette er riktig, betyr skolelesning muligheter til en kreativitet som ikke er til stede når eleven leser tekster hjemme. Her er det viktig å understreke at at de rammer skolen setter for lesinga, like gjerne kan fungere som hinder og virke hemmende på en mulig kreativ utfoldelse rundt en tekst.

1) Holmberg og Malmgren, n.v. side 141.

Mønsterplanens fagsyn

Det er viktig å analysere Mønsterplan for grunnskolen (MP) fordi den kan gi oss en pekepinn om hva samfunnet mener at skolen skal gjøre for og med elevene. I MP finner vi følgende målformulering for norskundervisninga:

Undervisninga skal ta sikte på

- å utvikle elevenes evne til å bruke sitt morsmål i tale og skrift,
- å utvikle elevenes kjennskap til norsk språk, bokmål og nynorsk, og lære elevene å bli glad i morsmålet-sitt,
- å ta vare på og styrke elevenes leselyst og utvikle deres evne til å oppfatte og oppleve de estetiske og etiske verdier som rommes i ditning, slik at de også siden vil være glad i god litteratur,
- å øve elevene i å oppfatte dansk og svensk i tale og skrift.

I utdypinga av målet for undervisninga står det at lærestoffet må presenteres i meningsfylte sammenhenger, men det står ikke noe om hva dette kan være. Det presiseres også at det foruten et utvalg av god litteratur (min understreking) bør trekkes inn triviallitteratur og reklame, og dessuten språket slik elevene f.eks. møter det i massemedia. Dette er nok ment som et forsøk på å motivere ved å knytte an til elevenes interesser. For elevene fortoner dette seg ofte som om de og "deres litteratur" skal avsløres. Slik blir de kanskje flinke til å analysere reklamens virkemidler på skolen, men det får sjelden noen innflytelse på deres bevissthet. Et korrektiv til en slik måte å tenke på er Birte Sørensen i Teksten og eleven, side 33:

Det vil under alle omstændigheder være nødvendigt, at vi som lærere arbejder meget opmærksomt med at forstå, hvorledes vores elevs erfaringsverden ser ud. For at kunne det må vi finde ud af, hvad vi i det hele taget vil forstå ved begrebet "erfaringer". Uden nogle konkret [sic] definitioner bliver udtrykket: "at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer" let intetsigende og smart. Opfattes "erfaringer"

f.eks. som det samme som "interesser", kan dansk-arbejdet let blive overfladisk og showpræget, styret af de stærke elevers aktuelle og ofte modeprægede interesser. Opfattes begrebet som det samme som "forudsætninger", risikerer vi at bruge det som et udtryk for noget, eleverne kan, dvs. færdigheder og kundskaber, og vi kan hermed fejlagtigt få den opfattelse, at erfaringer er noget, som vi kan teste og måle, hvorefter vi kan give eleverne det rette kvantum ny viden.

Når det gjelder undervisningens innhold, sies det lite. Det refereres til at norskundervisninga spiller en viktig rolle for å fremme likestilling mellom kjønnene. Integring med andre fag som samfunnsfag og naturfag nevnes, men det vises ikke til hva det kan eller bør samarbeides om. Går vi videre i MP, finner vi på side 106 et eget avsnitt om litteratur:

Det er en viktig del av morsmålsundervisningen å gi elevene en innføring i verdifull litteratur. Gjennom litteraturen skal elevene få kjennskap til arbeids- og samfunnsliv, kunst og kultur i fortid og nåtid. Både sakprosa og diktning skal elevene møte i skolen.

(...)

Diktningen står i en særstilling innenfor den litteratur som elevene skal lese. Denne delen av litteraturundervisningen skal ta sikte på å utvikle elevenes evne til å oppfatte og oppleve estetiske og etiske verdier, stemninger, miljøer og mennesker. Det viktigste ved litteraturundervisningen må likevel være å la elevene få velge stoff som kan skape leseinteresse og leseglede. Hovedvekten må legges på elevenes oppleving av litteraturen: kunnskaper og ferdigheter må komme i annen rekke.

Målformuleringa er det vi kan kalle elevsentrert og lystprinsippet er viktig. Vi aner også at "kulturarven" ligger på lur når elevene f.eks. skal "oppleve [...] de estetiske og etiske verdier som rommes i diktning." Dermed blir utvalget av litteratur avgjørende for hvilke estetiske verdier elevene får møte.

Hans Tangerud skriver i Mønsterplanen i søkelyset (1980) at "planen får sin identitet og forankring i fagets akademiske tradisjoner". For å begrunne dette viser han til at MP framhever god og verdiful litteratur uten at disse begrepene problematiseres. Den viktigste kritikken Tangerud retter mot MP, er kanskje den at planen i stor grad mangler et perspektiv. På lignende måte savnes en framstilling av "språkets sosiale nødvendighet for mennesket, og de muligheter for nyansert kommunikasjon språket gir".¹⁾ Tangerud konkluderer (side 105):

Fagplanen i norsk har et langt bredere perspektiv enn hva som skulle forventes utfra formålsformuleringen, mens den har betydelige mangler m.h.t. intensjonsdybde, kollektivistiske verdier betones ikke like sterkt som i Mønsterplanens innledende del. Planen gir utfoldelsesmuligheter for den erfarne og sikre lærer, som gjerne vil velge sin egen kurs og sin egen arbeidsform, mens den gir liten støtte til den uerfarne lærer, og også lite klar styring av den pedagogiske praksis i skolen.

Dette samsvarer godt med de fleste lærererfaringer. Nyutdannede lærere som får MP i handa, vil som regel føle at de stanger hodet i veggen fordi de ikke får noen hjelp der. For lærere som har arbeidet en del år, er det slik at MP kan brukes til svært mye, men initiativet er helt og holdent hos lærerne selv. Konsekvensen av dette blir ofte en høyst forskjellig pedagogisk praksis. I Det store bondefangeriet karikerer Egil Børre Johnsen dette og skildrer lærere som rir sine kjepphester enten det gjelder litteratur eller språk.²⁾

Selv om friheten kan synes stor når man skal undervise etter MP, begrenses vi av et annet forhold. MP er nemlig uttrykk for et pluralistisk og harmoniserende samfunnssyn. Liksom MP er vanskelig å finne konkret hjelp i,

1) Tangerud, n.v. side 104.

2) Egil Børre Johnsen. Oslo 1981.

er den vanskelig å angripe - den gir litt til alle i sin forsiktighet. Det fins ikke noe overordnet mål, og det eneste som peker noe framover, er f.eks. forslag til konkrete forbedringer når det gjelder likestilling. Konsekvensen av dette er at bare det som er allment akseptert kan tas opp i skolen. Konflikter blir ofte sett på som negative, ikke som en mulighet til å få reelle diskusjoner og en mulig bevissthetsutvikling. Den stille, rolige og dresserte klassen er som regel målet. En vellykket lærer har aldri bråk i timene sine. I Skoledage 1 ¹⁾ forklares disiplinering som et symptom på at noe har gått galt. Elevene defineres som en motsetning til læreren og de må irettesettes og holdes rolige av han. Hvis elevene var på skolen fordi de hadde interesse av de problemer som ble tatt opp, ville disiplinering kunne erstattes med styring. (Jfr. side 8 - En undervisningsutopi.)

Kriteriene for bokutvalg på en skole kan være flere. De fleste skoler har et visst innslag av kulturarven gjennom klasesett og leseverk. Det er etterhvert blitt stadig mindre summer til fornyelse, og pengene brukes stort sett til innkjøp av litteratur vi tror vil fenge og som gjerne tar opp viktige emner. Det kan være bøker som skal leses i forbindelse med ANT- eller samlivsundervisning. ²⁾ MPs prinsipp om lystlesing og litteratur som skal stimulere til mer lesing, har stor innflytelse. Anton Fjeldstad peker i sin artikkel "Litteraturen og kunnskapen" ³⁾ på at MP ikke drøfter

1) Skoledage 1 og 2, n.v.

2) ANT = Alkohol, narkotika og tobakk. ANT og samlivslære er obligatoriske emner i ungdomsskolen.

3) I Jon Smidt, Litteraturens muligheter - og elevens, 1983.

de begrepene som planen anvender. Det gjelder f.eks. både hva som ligger i uttrykkene "estetiske og etiske verdier" og dessuten hva vi skal legge i begrepet kunnskap. MP legger opp til en tilegnelse av kunnskap der fakta er målet og ikke normer og meninger. Dette betyr kunnskap om og ikke kunnskap fra litteraturen.

Like lite som MP gir uttrykk for noen overordnet pedagogisk målsetting, sier den noe om helhet i norskfaget. Norsk presenteres i stedet som mange små biter, og det kan se ut som om valget mellom disse er forholdsvis fritt.

Konklusjonen må bli at MP som fagplan gir uttrykk for et atomistisk kunnskapssyn. Planen er viktig ikke bare som veiledning til lærerne, men minst like mye for produsenter av læremidler og for lærerutdanninga.¹⁾ Det vil være galt å karakterisere all undervisning i den norske grunnskoen under ett - f.eks. som først og fremst preget av atomisme. Det vil heller ikke være særlig verdifullt. Karikaturene som Egil Børre Johnsen har framstilt i Det store bondefangeriet, treffer kanskje ingen helt - selv om mange kjenner seg igjen. Likevel er det ingen drøy påstand at de fleste lærere er mer eller mindre preget av et atomistisk fagsyn. Lærerutdanning, fagplaner og læremidler legger i høy grad opp til en "bit for bit"-innlæring. Elevene opplever derfor sjelden norskfaget som en helhet, de deler det opp slik det oftest framtrer for dem. I en slik oppdeling vil som regel litteraturen stå for det hyggelige, men ikke særlig verdifulle, mens grammatikken og språklæra er det elevene tror de vil ha nytte av på lang sikt. Anton Fjeldstad drøfter i nevnte artikkel også

1) Det vil føre for langt å drøfte disse konsekvensene videre innenfor rammen av denne oppgaven.

det problematiske i at karakterene er målet for læringa, de brukes til å måle hva elevene har lært. Når MP ikke legger opp til å vurdere litteraturundervisning, betyr det også at den språklige delen av faget er det viktigste. Dette faller sammen med den bekymring enkelte har uttrykt når det gjelder nivåsenkninga i skolen. Dette går direkte på formalkunnskaper og ikke på spørsmål om psykologisk og sosial innsikt gjennom å lese skjønnlitteratur.

Slik skolen framtrer i dag, vil det være svært vanskelig å motarbeide den instrumentalisme som vel må sies å ha overtaket. Stieg Mellin-Olsen gir i sin bok Læring som sosial prosess et eksempel på noen elever som nærmest blir fornærmet fordi han vil lære dem noe mer enn det de behøver for å få eksamen fra ungdomsskolen.¹⁾ Dette er nok ikke utypisk. Vi har vel alle som lærere opplevd at elevene ikke vil ha undervisning når karakterene er satt, da er det jo ingenting å arbeide for.

Sammenligner vi MP og det å undervise etter erfaringspedagogiske prinsipper, ser vi stor avstand. Grunnskolens fagplan mangler mangler både en "undervisningsutopi" og et syn på faget som kunne være utgangspunkt for en undervisning preget av et helhetssyn. Et fagsyn som bryter med at norsk skal være et redskaps- og kommunikasjonsfag og hevder at danning og bevissthetsutvikling skal være det sentrale, står i motsetning til Mønsterplanen.

1) Stieg Mellin-Olsen, n.v.

II

PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET

Målsetting

Prosjektet om krig dreier seg om morsmålsopplæring i videste forstand. Det er et forsøk på å skape helhet i faget norsk og dessuten en prøve på integrering med samfunnsfag. Ser vi bort i fra at elevene skulle skrive, inneholdt ikke timene vanlig språkundervisning. Det viktigste har vært å undersøke litteraturens muligheter i historieundervisning og bevissthetsutvikling. De fleste klasser arbeider med litteratur en gang, dvs. en time, per uke - og de kaller det ofte for lesetimen. Som regel er det synonymt med "slapp-av-timen". Aktivitetene i disse timene er oftest nokså selvstendige og frittstående og henger sjelden sammen med det som skjer i de andre norsktimene. Tenker vi oss at læreren og klassen har fått denne timen lagt til siste time fredag, er det forståelig at timene må gjøres attraktive og ikke så arbeidskrevende som de andre timene. Mønsterplanen framhever opplevelseslesing som det viktigste for å fremme leselyst, nærmest uavhengig av hva som leses.¹⁾ Det viktigste er at man leser. På den måten blir litteraturlesing konsum, og elevene lærer gjennomskolegangen å forbruke litteratur som en vare.

I "Den helige opplevelsen"²⁾ påpeker Ehrlin og Malmgren at selv om man stadig forsøker å få elevene til å oppleve

1) MP, side 104.

2) Svenskämnets kris, Lund 1976, side 114 ff.

bedre/mer høyverdig litteratur, blir dette den samme "opplevelsespornografi", og samtidig unngår man å utnytte litteraturens muligheter. Dermed er det ikke sagt at opplevelsen skal/bør bort. (Ibsen og Sandel skulle f.eks. kunne fungere som kilde til kunnskap og til forståelse for den historiske utvikling i vårt land gjennom opplevelse av god litteratur.)

I "Den heliga opplevelsen" polemiserer forfatterne mot to forhold. For det første avviser de en oppfatning som reduserer litteraturens tilknytning til virkeligheten til følelser og opplevelser. Dernest kritiserer de også en lesing av litteraturen der opplevelse, følelser og innlevelse blir et mål i seg selv og der følelsene blir skilt fra en sosial sammenheng.

Tar vi hensyn til dette, blir det et mål å utvikle en undervisning som gjør at elevenes forhold til litteratur blir mye mer enn tidtrøyte. La oss forutsette at vi i norskundervisninga har et spesielt ansvar for at elevene skal utvikle seg til hele mennesker. Da må det være ei riktig og viktig målsetting at de skal oppøves til å være kritiske, tenkende og selvstendige. Spørsmålet er da hva som skal være formålet med å lese litteratur i skolen. I tråd med det jeg tidligere har skrevet, kan vi si at hovedsaken ikke er at lesinga skal være terapi i en hard hverdag, men at den skal kunne gi elevene økt erkjennelse om den verden de lever i og derved kunne virke frigjørende. Konkret betyr dette når det gjelder prosjektet KRIG, at målet vårt var at elevene gjennom kunnskaper om krig skulle utviklesin bevissthet om hva krig betyr i fortid og nåtid, og derfor ønske å gjøre noe for at verden ikke skal

oppleve en ny verdenskrig.¹⁾

Observasjonsmetoder

I utgangspunktet visste jeg at kvaliteten på denne hovedoppgaven bl.a. ville være avhengig av det materiale jeg klarte å samle inn i løpet av undervisningsforløpet.

Det er viktig å understreke at det i dette tilfellet var umulig å stille seg på linje med store undersøkelser av lignende type med flere involverte personer, lydbåndopptak, og ikke minst noen til å skrive av disse båndene.²⁾

Det er enkelt å slå fast at ett menneske ikke kan ta på seg en så stor oppgave. Derfor ble det viktig å finne fram til en måte å observere på som likevel kunne få fram et vesentlig materiale. Jeg tok det då for gitt at det var mulig. Noe spesielt observasjonsskjema ble ikke utarbeidet. Faste kategorier ville tvunget fram en løpende tolking av arbeidsforløpet, og dette ville blitt en nokså umulig situasjon for en observatør. Jeg hadde før dette prosjektet startet ingen erfaring i slik observasjon. Det var også vanskelig å få bestemte råd om hvordan den burde skje. Andre (f.eks. Pedagogiska gruppen) benytter lydbåndopptak og/eller minst to observatører. Hensikten var å få skrevet ned mest mulig av det som skjedde, og å få med hvem

1) Her var det nødvendig å foreta en avgrensning i utgangspunktet. Det var ikke mulig å gå inn på alle de væpna konfliktene som finnes i dag på en tilfredsstillende måte. Vi begrenset oss i hovedsak til verdenskrigen i 1939 - 45 og en eventuell verdenskrig i framtida.

2) I Skoledage 1 (GMT/Unge Pædagoger 1979) understreker forfatterne at det tar ca. 20 minutters konsentrert arbeid å få skrevet ut 1 minutt båndopptak på en slik måte at materialet kan brukes til analyse.

som var aktive og hvem som var passive. Jeg var også interessert i forholdet mellom de lærerforventninger vi hadde og det som faktisk skjedde i timene. Prosjektet varte bare i tre uker, og jeg kjente omtrent ingen navn på forhånd. Derfor kunne jeg bare navnene på de som ble plukket ut som analyseelever, og i notatene mine figurerer bare de andre om gutt eller jente.¹⁾

Det materiale som ligger til grunn for oppgaven er følgende:

1. Notater fra intervjuer/samtaler med analyseelevene i den første fasen av prosjektet ved MA (observatøren), og etter at vi var ferdige, ved Arne Mikkola (AM).
2. Observatørens "lærerdagbok" for hver time - stort sett sammenholdt med det inntrykket den læreren som hadde undervist hadde etter hver time/økt.
3. Kopier av de elevarbeidene som ble skrevet under prosjektet.
4. Kopier av de tekstene vi brukte.

En observatør kan vanskelig være nøytral. Det skal lite til før en f.eks. blir grepet av det som skjer. Som praktiserende lærer var det også naturlig for meg å være inne i undervisningssituasjonen og ikke være der som en slags utvendig tilskuer. Et annet viktig forhold er det at en observatør som sitter blant elevene, vanligvis vil erfare at solidariteten med elevene øker. I den

1) Mange har stilt spørsmål om rammene for prosjektet var så absolutte. De var faktisk det. Etter at vi var ferdige med våre tre uker kom juletentamen og seinere juleferien. 20 timer var dermed alt vi hadde til disposisjon.

grad det foregikk noen forandring i min måte å observere på, må det være til å se timene mer fra elevenes side. Overordnet var nok likevel ansvaret for gjennomføring av prosjektets intensjoner og målsetting.

Selv om denne typen observasjon gir et begrenset materiale til analyse, har vi her den fordel at dette ligner på den situasjonen en lærer står oppi når hun skal prøve å vurdere sin egen undervisning. Skal vi som lærere analysere/vurdere vår egen undervisning, har vi bare våre egne observasjoner å støtte oss til. I heldige tilfeller vil vi kunne få et samarbeid med en kollega der vi følger hverandres undervisning, men regelen vil være at vi må klare oss på egen hånd med selvskrevne notater etter undervisninga.

Strukturelle hindringer.

Når man ser et prosjekt som dette på papiret, kan det kanskje synes enkelt å planlegge og gjennomføre denne typen arbeid i skolen. I praksis viser det seg at det er mange hindringer. Her er noen av de hindringer man kan møte:

På vår skole er to og toklasser slått sammen og delt i tre grupper i alle skriftlige fag.¹⁾ Skal man lage et prosjekt i fagene norsk og samfunnsfag, må helst den samme læreren ha begge klassene i disse to fagene.

(Mange forskjellige lærere kan selvsagt samarbeide.)

Det vil også være av stor betydning hvordan timeplanen er lagt. I en av klassene vi arbeidet i, hadde de f.eks.

1) Ved gruppesammensetning er det vanlig å prøve å sette sammen nokså like grupper, altså ingen differensiering.

teorifag hele tirsdagen fra 1. til 7. time. Det er kanskje unødvendig å nevne at de var ganske slitne i denne siste timen. Slike forhold må man ta hensyn til og planlegge ut fra. For ei av de tre gruppene kom det i tillegg at de skiftet klasserom for hver gang vi hadde dem. Klasse- og gruppestørrelser er også viktig, og i de aller fleste tilfeller er de for store. De tre gruppene vi arbeidet i, var også svært forskjellige både faglig og sosialt, og dette krevde egentlig at hver time var tilpasset hver enkelt gruppe. Hensynet til hver elev måtte stort sett underordnes hensynet til hele gruppa.

Når man skal planlegge undervisning i tre uker fremover, må man også forsøke å unngå kollisjoner og "konkurransen" med andre fag. Våre elever hadde i denne perioden prøver i hele tre andre fag. Prøvene var viktige for julekarakteren og elevene gikk i 9. klasse. Det er uten tvil klart at dette skjerpet konkurransen om elevenes oppmerksomhet.

Bløkkeringer hos elevene

Den umiddelbare reaksjonen på at klassen skulle gjøre noe som brøt med det daglige, var spontan glede. Elevene var stort sett velvillige, og noen spurte om de skulle være spesielt snille i denne tida.

Likevel var det mange som hadde vanskelig for å forstå at vi blanda fagene sammen. De syntes det høstes svært rart ut at vi kanskje skulle arbeide med historie i en norsktime og lese en litterær tekst i en historietime/samfunnsfagstime. Dette måtte vi forklare mange ganger før de forsto hva det innebar. Her så vi tydelig resultater av den strenge inndeling i fag som vi som vi stort sett finner i skolen.

For noen ble det en stor fristelse at vi ikke vurderte arbeidet i vanlig forstand - inn med besvarelser og ut med karakterer. For ikke å snakke om at vi ikke skulle ha en avsluttende prøve etter at prosjektet var avsluttet. Karakterer er vanligvis en stor del av motivasjonen, kanskje spesielt i 9. klasse. Å plutselig være uten, ble litt av et sjokk.

Det ble også etterhvert mange stensiler, og de ser jo nokså like ut. For at det ikke skulle bli rot av dette, fikk hver elev sin mappe med det vi brukte av tekster.

Det er også vanskelig å holde interessen ved like over lang tid. Tre uker mente vi på forhånd ville være ganske passende.

Styringsproblemer

Mesteparten av undervisninga i skolen er svært lærerstyrt og -sentrert. Prosjektets ide og målsetting krevde naturligvis et brudd med en slik tradisjonell lærerrolle. Dette visste vi på forhånd ville by på problemer, både for læreren og for elevene. Det er vanskelig å forandre sin egen praksis sånn over natta, og elevenes forventninger ville også være preget av deres erfaringer gjennom 8 - 9 år på skolen.

I enkelte tilfeller vil undervisningstimene kunne bli styrt av spesielt aktive (evnt. dominerende) elever. Dette kan styrke, men også svekke framdriften i et prosjekt eller i et vanlig undervisningsforløp. Av den grunn kommer vi ikke bort fra læreren som den ledende og styrende - det er også derfor han er til stede. Per definisjon er en person lærer i kraft av sine kunnskaper og sin innsikt,

som skal komme elevene til gode. I undervisningssituasjonen må vi alltid stille spørsmål om hvem som leder/styrer hvem og hvor.

Timeoversikt over undervisningsforløpet følger på neste side.

Fase	Time	Tema/tekster som ble brukt	Org.form	
Introduksjon	1	Orientering om prosjektet.	G	S
	2	Generelt om krig, og elevene	K	S
	3	skriver "Tanker om krig".	K	I
Krigen i Norge	4	Andre verdenskrig i Nord-Norge. Litt.: Fra <u>Den siste skanse</u> av	K	I
	5	A.Markusson. Samtale om og omkring teksten.	K	S
	6	Arbeid med lokalaviser fra 1940	G	I
	7	Elevene får som oppgave å snakke med (intervjue) folk som opplevde krigen. Litt.: "Ærens mark" av A.Øverland.	G	S
Krigen utenom Norge	8	Tema: Krigsfanger. Litt.: Fra <u>Mamma Karasjok</u> av P.Hansson.	G	I+S
	9	Historie.	K	S
	10	Tema: Tysklands frammarsj.		
	11	Litt.: "Det groteske" av T.Vesaas. Historiespørsmål	K	I+S
	12	Tema: Jødeforfølgelsen. Tekst: Siste brev fra Chaim, 14 år.	K	S
Seriehefter	13	Krigsseriehefter, oppgaver.	G	I
	14	Oppsummering av arbeidet med heftene.	G	S
Krigens siste fase i Norge	15	Krigens siste fase: Litt.: <u>Landet de brente</u> av H.Westrheim og <u>Ved det siste fjell</u> av M.Mikkelsen.	G	I+S
	16	Oppsummering av intervjuene.	K	S
	17	Tema: Flyktninger fra Norge. Tekst: "Flyktninger til Sverige" av Kristin, 15 år.	K	S
Sluttfase: Sammenbinding og bearbeiding	18	Film: "Vår egen tid III. Norge 1939-56."	K	S
	19	Tema: Atombombetrusselen. Musikk: "Klagesang for Hiroshimas ofre" av K.Penderrecki. Tekst: "Å fatte virkningen av en atomkrig" av A.Tuckner.	K	S
	20	Oppsummering av prosjektet. Elevene får gjense sine "Tanker om krig"	G	S

Skolen

Skolen er en forholdsvis stor byskole som ble tatt i bruk i 1970. Opprinnelig er den bygd for 6 paralleller pluss 10. klasse, altså inntil 20 klasser. Men det er viktig å legge merke til at denne skolen er bygd etter Læreplanen for forsøk med 9-årigskole (1960), noe som bl.a. innebar 6 dagers skoleuke. Undervisninga etter MP, som her startet i 1973, er ganske mye mer romkrevende, bl.a. på grunn av alle tilbudene i valgfag. Ofte dreier det seg om små grupper og fag som er mer romkrevende enn vanlig undervisning i de obligatoriske fag. I tillegg til dette kommer de krav som er stilt i spesialloven¹⁾ om integrering av funksjonshemmede. De elevene det her er snakk om, skal ha noe spesialundervisning. Det dreier seg om svært små grupper og dette er selvfølgelig romkrevende. Skoleåret 1981/82 hadde skolen 564 elever fra 7. til 9. klasse.

Når skolen ikke er så overfylt som man kunne frykte, så henger det sammen med flere forhold. Skolen leier 18 timer per uke i en idrettshall like ved. I tillegg til dette er det 90-100 elever utplassert inntil 8 timer i uka i valgfagstimene. Faktisk er det ofte at en stor del av skolens elever er andre steder enn på skolen. Rektor mener at et elevtall rundt 400 ville være ideelt. Hele skolen kunne da drives annerledes. Det kunne settes iverk trivselstiltak for elevene, f.eks. kantinedrift og plass til utstillinger. For lærerne kunne det bli mulig

1) Grunnskoleloven av 1975.

å få etterlengtede kontorer. Slik forholdene er i dag, er det små muligheter for slike typer tiltak som jeg beskriver her.

Prognosene sier at elevtallet skal fortsette å gå ned til tross for to nye boligområder i de deler av byen skolen rekrutterer elever fra.

Skoleåret 1981/82 hadde skolen 47 lærere, timelærere inkludert. I alle de årene skolen har eksistert har den hatt et nokså stabilt personale. Det gjelder både administrasjon, lærere og de øvrige ansatte.

Valg av klasser og analyseelever

Jeg tok kontakt med en kollega gjennom mange år, Arne Mikkola (AM), og han var villig til å prøve å gjennomføre et undervisningsprosjekt i de to 9.-klassene han hadde i norsk og samfunnsfag. Det måtte bli to klasser siden undervisninga i skriftlige fag er organisert med to og to klasser delt i tre grupper. Alle gruppene har elever fra begge klassene. Til alt hell underviste AM i begge klassene i begge de to aktuelle fagene. La oss kalle klassene A og B og gruppene for I, II og III. For å gjøre materialet mer håndterlig, konsentrerte jeg meg som observatør om klasse B.

Vi ordnet det praktisk sånn at AM sto for det meste av undervisninga, og jeg hadde rollen som observatør. I noen tilfeller ble det også naturlig å fungere som hjelpelærer.

Det er ei svært viktig og fin erfaring å kunne se undervisninga "utenfra". Det er sikkert ikke like behagelig

å bli observert, men disse rollene kan man som kolleger bytte på i andre sammenhenger. Det var også helt påtakelig at det var mindre slitsomt å være observatør enn å undervise.

De to klassene vi gikk inn i hadde AM for tredje år på rad i såvel norsk som samfunnsfag. Forholdet mellom lærer og elever var svært godt. Av de to klassene valgte vi klasse B fordi den klassen var mest allsidig sammensatt med hensyn til elevenes sosiale bakgrunn. Ingen av disse klassene var "vanskelige" om vi tenker på disiplin, men heller så modne som man i heldige tilfeller kan oppleve 9.-klassinger.

Observasjon, og seinere analyse av det som skjedde, er basert på studier i full klasse (B) og i alle de tre gruppene. For å komplettere dette, og så å si fylle ut analysen, valgte vi ut sju "analyseelever", dvs. elever jeg skulle konsentrere observasjonen om gjennom intervjuer og analyser av deres skriftlige besvarelser. Utvalget av elever skjedde etter sosial bakgrunn (mors og fars yrke) og kjønn. Som korrektiv kom AM inn og så til at utvalget representerte et rimelig forhold mellom de aktive og de mer tause elevene. I Prosjekt Skolesprog¹⁾ fant de f.eks. at forskjeller på bakgrunn av sosial ulikhet avtok mens forskjeller på bakgrunn av kjønn tiltok i skolen.²⁾

1) Skoledage 1 og 2, n.v.

2) I et så lite utvalg som 27 elever (klasse B) er det vanskelig å komme med en skikkelig begrunnet klasseanalyse. Materialet som analyseres er så begrenset at det vil være umulig å si noe sikkert om forholdet mellom klassebakgrunn og skoleprestasjoner. En forsøksvis klasseanalyse av klasse B er derfor ikke tatt med her. Men det er i utvalget av analyseelever spredning av mors- og farsyrke fra industriproduksjon til ledende stillinger, privat eller offentlig.

Analyseelevene¹⁾

Hanne tilhører de tause og beskjedne i klassen. Når hun ytret noe, var det aldri ment for det vi kan kalle klasseoffentligheten. I intervjusituasjonen må de fleste opplysninger trekkes ut av henne. Hun svarer, men kort og gjerne litt rundt. Hun sier at hun liker faget norsk, men ikke sidemål. Det artigste synes hun er lesing, og legger til at det er ikke så farlig hva det er. Interessant er det at hun foretrekker at de arbeider sammen i norsktimene, derfor liker hun godt at de leser høyt og samtaler om det de har lest etterpå.

Hanne er en typisk "uorganisert" jente. Hun sier selv om fritida at hun stort sett bruker den til å gjøre håndarbeide og lese. Av og til går hun på kino - stort sett 2-3 ganger i måneden. Hovedinntrykket var at Hanne var ganske tilpassa skolesituasjonen, og hun gjorde i hovedsak det hun ble bedt om av læreren.

Herbjørg er ei åpen, aktiv og forholdsvis reflektert jente. Hun åpner med å fortelle at hun liker norskfaget godt, men at hun synes sidemålsopplæringa er bortkasta. Grammatikken framhever hun fordi den tvinger henne til å tenke. Også når det gjelder bøker foretrekker hun slike som setter tankene i sving. Hun legger til at litteraturen både må være avkobling og til å lære av.

Når det gjelder hennes private lesevaner, leser hun aviser, tegneserier, seriehefter og ukeblad regelmessig. Alt dette finner hun hjemme. Bøker lånes stort sett hos venner. Herbjørg er opptatt av å virke flink og positiv, men inntrykket er likevel at hun er ærlig. Dette viste hun senere i klassesituasjonen.

1) Alle navn er fingerte.

Som type er Herbjørg utadvendt og populær og med en stor grad av sikkerhet.

Kine synes godt om faget norsk, og som Herbjørg framhever hun verdien av språklære og grammatikk. Hun peker på at de kan ha nytte av det senere, f.eks. når de skal lære fremmedspråk. Hennes syn sammenfaller også med Herbjørgs når det gjelder hva litteraturlesinga skal være til - hun sier både avkobling og for å lære noe.

I litteraturtimene vil Kine helst at de skal gjøre noe sammen, f.eks. lese høyt eller samtale. Hun vil gjerne det fordi det ellers i norsktimene er mye de må gjøre hver for seg. Kine har nettopp lest en roman, men hun husker verken tittel, forfatter eller hva den egentlig handlet om. De emnene hun liker best, er bøker om aktuelle samfunnsproblemer (narkotika) eller krim-bøker.

Kine skriver ganske mye. Hun har brevvenninne og skriver/har skrevet innlegg og dikt til ukeblad. Inntrykket er at vi snakker med ei aktiv jente som er veltilpassa på skolen. Samtalen glir lett og hun er selv-sikker uten å virke "strekt". I timene var hun alltid med og bidro ofte til å sette ting inn i sammenhenger og hun repeterte ikke bare ei lekse, f.eks.

Einar er svært positiv til det å bli intervjuet og stilte en hel time før han måtte en morgen, og dette til tross for at han bor forholdsvis langt unna skolen. Han er på mange måter en nokså utypisk elev, men jeg oppfattet han også som en integrert del av klassen. Einar sier norskfaget er lett og interessant. Han framhever særlig språkhistorie som de nettopp har gjennomgått. Han syntes det var fint å lære mye historie av denne undervisninga.

Einar liker helst å lese bøker. Han framhever også dikt fra gammel tid som interessante - han nevner Trymskvida. Grammatikk og språklære synes han er vanskelig, her skiller han seg tydelig fra Kine og Herbjørg. Han vil helst snakke om det han har lest, og sier at han ikke liker skriftlige oppgaver.

I klassesituasjonen var Einar oftest aktiv, han må betegnes som en ressursperson i klassesammenheng.

Mikkel er en svært stille og beskjeden elev. Likevel var han ivrig etter å komme for å bli intervjuet. Når han kommer, er han litt brydd og snakker lavt og litt inni seg. På de fleste spørsmålene jeg stiller, får jeg korte svar, gjerne enstavelssvar.

Mikkel sier også at norskfaget er o.k., men han synes at grammatikk er svært vanskelig. Han liker godt å lese f.eks. noveller på skolen og foretrekker at de etterpå snakker sammen om det de har lest. Mikkel er så stille og tilbaketrukket i klassen at man faktisk lett kan "glemme" han. Han tar aldri ordet uten å få det - og knapt nok da. Han lager heller aldri noen førm for uro. Når Mikkel skal si noe, er det tydelig at sjenansen gjør det han har å si litt utydelig, ihvertfall for meg som ikke kjenner han fra før. I klassesituasjonen er det ikke lett å få øye på at Mikkel holder seg sammen med noen spesielt. Han ser ut til å holde seg i bakgrunnen det meste av tida.

Arnfinn virket i prosjektets første fase en smule arrogant og forsøkte å gjøre et nummer av det han holdt på med. Jeg valgte derfor å utsette intervjuet med han

noen dager. Etter en lang dags arbeid ba jeg han bli igjen og forklarte at det var viktig for meg å få dette intervjuet. (Jeg etterlyste også en oppgave, "Tanker om krig".) Det viste seg at det var litt personlig kontakt som skulle til. Neste morgen stilte han en halv time før - med sin "Tanker om krig".

I samtalen sier Arnfinn at han liker norsk som fag, og presiserer at læreren betyr mye. Han vet ikke helt hva han mener om litteratur, men sier at noveller er o.k. Han nevner også uoppfordret at Skillelinjer av Stieg Mellin-Olsen var ei interessant bok. Arnfinn foretrekker helt klart moderne framfor eldre litteratur. Han virker ganske makelig, men med overblikk over hva som må gjøres. Han liker helst ikke oppgaver når klassen leser ett eller annet. Han sier at han synes han kan mye om 2. verdenskrig og jødeforfølgelsen, og tror han har lært det gjennom TV.

Arnfinn framstår som en ledertype både faglig og sosialt. Det virker som om han har "overblikket". Han viser at han kan gjøre smålekser og samtidig følge med i det som foregår, og til og med gi svar på problemer som blir stilt. Etter intervjuet forsvant også det som kunne minne om en viss arroganse.

Noralf var ikke helt villig første gang jeg spurte om å få en prat med han. Etter at jeg hadde ventet ei uke uten å si noe mer, virket det nesten som om han hadde ventet at jeg skulle mase litt. Han kom i alle fall umiddelbart til samtalen. Noralf sier han liker norskfaget "sånn midt i mella", og mener at det varierer fra dag til dag. Han synes grammatikk er verst og vanskeligst,

mens litteraturen er det beste. Noveller mener Noralf passer godt på skolen. Han liker best å arbeide alene, gjerne med oppgaver til teksten. Han sier uten direkte foranledning at han synes prosjektet er interessant.

Noralf er en stille og ganske passiv type. Han gjemmer seg gjerne bort hvis han kan. I klassesituasjonen tar han omtrent aldri ordet og vil helst ikke gjøre for mye. Det er mitt inntrykk at han burde ha mer på lager enn det som kommer ut! Noralf ser ikke ut til å utføre mer enn høyst nødvendig. Det er mulig at mangel på karakterer i dette opplegget passiviserte han ytterligere.

III

DEN PEDAGOGISKE TEKSTANALYSEN

Valg av tekster til et undervisningsforløp er en omfattende og vanskelig oppgave. I artikkelen "Pedagogisk riktad textanalys - vad är det?"¹⁾ skriver Lars Göran Malmgren at vi må skille mellom en teoretisk tekstanalyse og en tekstanalyse innrettet mot pedagogisk praksis. For en pedagogisk tekstanalyse er det vesentlig å stille elevenes kunnskaper om virkeligheten i sentrum. Dernest må det være et mål å stille deres kunnskaper om egne og andres erfaringer og egen og andres situasjon i en historisk belysning. Dette kaller Malmgren å stille et humanistisk grunnspørsmål. Dette betyr videre at vi som lærere ikke kan kjøre oss fast i en bestemt analysemodell. Men den pedagogiske tekstanalysen avviser ikke teoretiske analyser av tekstene. De kan tvert imot hjelpe oss til å se hva som kan hentes ut av tekstene og gi oss flere mulige lesertekster. Dette er viktig fordi vi alltid vil stå overfor et reduksjonsproblem. Helhetlige tolkninger vil ofte bli borte. Analysen vi foretar i klasserommet skal peke på en mulig lesning og den må ikke forveksles med en faktisk. Formålet er altså at elevenes syn på menneskenes rolle i historia skal utvikle seg. Dermed blir det viktig at tekstene inneholder konflikter som elevene skal kunne kjenne igjen.

I prosjekt KRIG var flere momenter viktig. Temaet krig var satt som overordnet for prosjektet. Utgangspunktet var 2. verdenskrig, men undervisninga skulle ikke stoppe der.

1) I Atle Kittang og Ulf Lie, Litteraturforskning og litteraturformidling, 1982.

Våre intensjoner var fra starten av at også tekstene skulle være med på å gjøre et perspektivbytte fra 2. verdenskrig til nåtida mulig.

I planlegginga måtte vi også vurdere flere mulige tilnæringsmåter for lesing. Fordi vi avviste lesestimulering som det viktigste, la vi opp til ei lesing på leserens premisser og ikke på tekstens premisser. Vi søkte å legge undervisninga opp til den definisjonen Kurt Aspelin gir i Textens dimensjoner.¹⁾ Her vurderes lesinga som en styrt skapelsesakt, både tekstens elementer og leserens erfaringer og forventninger er virksomme. Begge parter stiller spørsmål og gir svar. Dette innebærer at lesing i høy grad sees på som noe aktivt, der leseren selv bidrar til resultatet. Lærerens oppgave blir å skape pedagogiske situasjoner som nettopp gjør en slik bearbeiding mulig. KlASSESamtaler muliggjør at klassen og læreren får omtrent det samme ut av en tekst.

Det fins alltid en sjanse for at elever vil lese tekster som dokumenterer eller rapporterer fra historiske hendinger. For oss var hovedsaken at elevene beholdt interessen for det emnet vi tok opp og arbeidet med.

Oppsummert kan vi si at lesinga skulle være:

"en styrd skapelsesakt", en åpen dynamisk kommunikation som samtidig har pedagogiska intentioner. 2)

Siden vi prøvde å få til en slik åpen kommunikasjon, var vi forholdsvis varsomme med å gi bestemte oppgaver

1) Stockholm, 1975.

2) Språk, litteratur och projektundervisning, side 159.

til tekstene. Gjennom å stille bestemte spørsmål til en tekst, signaliserer læreren som regel hva hun synes er viktig. Istedenfor at man gjennom lesinga får fram flere mulige lesertekster, er sjansen stor for at lærerteksten blir stående som den eneste riktige tolkninga.

Nå er det ikke alltid enkelt å få elever til å komme fram med hva de leser ut av en tekst, eller hvordan de opplever den. Av den grunn er det svært ofte nødvendig at læreren stiller noen spørsmål, men det er viktig at de er åpne og gir rom for flere tolkninger. Dette er nødvendige forutsetninger for at klassen skal kunne arbeide seg fram mot en fellestekst (se også side 17 i oppgaven). Utifra disse hensyn ble følgende tekster plukket ut: 1)

Den siste skanse

Boka er skrevet av Andreas Markusson og kom ut i 1945. Vi ønsket at elevene fra starten av skulle bli konfrontert med krig slik sivile kan oppleve den. Utdraget fra side 349-366 gir en dramatisk innføring. Vi regnet også med at flere forhold skulle gi elevene muligheter til identifisering. Bjerkvik ligger forholdsvis nær Tromsø. Blant de sivile vi møtte i teksten, var det både barn og voksne i alle aldre. Krigen var virkelig - flere ble drept, mange såret og hus satt i brann. Gjennom de personene vi møtte håpet vi elevene skulle leve seg inn i det marerittet dette var.

I tillegg åpnet teksten for diskusjoner om Tysklands og Englands forhold til og interesse for Norge, dvs. det fantes en del muligheter i tekstens historiske denotasjons-

1) Det er her ikke gjort rede for en lang rekke tekster som ble vurdert, men ikke brukt - det ville føre altfor langt å diskutere prioriteringa mellom de ulike tekstmulighetene.

felt. Her så vi teoretiske muligheter til å gå fra personlig innlevelse til distansering og vurdering av de strukturelle forhold som førte til 2. verdenskrig - både slik bjerkvik-væringene møtte den og slik den ble en verdenskrig. Men det primære var å skape innlevelse og la elevene se krigen fra de siviles side.

Lokalavisene

Fra Den siste skanse gikk vi over til å la elevene arbeide med en del kopier av lokalaviser (Tromsø og Nordlys) fra 1940. Vi hadde aviser fra 10., 11., 12. og 13. april 1940 for å få med de første kommentarene til krigsutbruddet.

I slutten av mai var kampene om Narvik kraftige, og vi tok med aviser fra 28. og 30. mai. Endelig tok vi med en kopi fra 8. juni av en artikkel der det står at det er

Bittert å være liten og bli overlatt til sin egen skjebne når en er helt avhengig av hjelp utenfra.

For det første håpet vi at avisene fra denne tida med store og dramatiske overskrifter skulle ha et visst historisk sus over seg. I tillegg regnet vi med muligheter til å sammenligne en forfatters bearbeiding av begivenhetene med de artiklene avisene trykte. Når det f.eks. gjaldt Narvik, så kunne vi sammenligne fiksjon og aviser direkte.

"Erens mark "

Det neste var å vise soldaters møte med og liv i en krig. I utgangspunktet vet vi at det fins en viss roman-

tisering av soldattilværelsen. De lever et tøft og ytterst maskulint liv, og den tapre soldat er på mange måter et mannfolkideal. Dette er et syn svært mange er preget av. Derfor var det viktig å fokusere soldatenes situasjon. Valget falt da på "Ærens mark" fra novellesamlingen Deilig er jorden (1923) av Arnulf Øverland. Dette er en tekst mange har hatt positive erfaringer med å bruke i andre lignende sammenhenger.¹⁾

I "Ærens mark" møter vi en helt ung soldat (Gaston, 18 år) med romantiske forestillinger om krigen. Han dør. Hovedpersonen overlever, men vi får et innblikk i hvordan han er psykisk skadet og stadig har mareritt om det som skjedde etter at krigen er over.

I tillegg åpner teksten for assosiasjoner omkring kontrastene i krig -- ødeleggelser på den ene sida og våren med det gryende liv på den andre. På mange måter anses "Ærens mark" ideell for på den ene sida å skape innlevelse gjennom sympati for soldatene, og på den andre sida distanse fordi dette forgår så langt tilbake som til 1. verdenskrig, med f.eks. våpen som alle opplever tilhører historia. For 15-åringer blir det nærmest et hav av tid.

Mamma Karasjok

Da vi gikk videre, ønsket vi å flytte blikket til en ny gruppe som lider spesielt mye i en krig. Fra å ha snakket om soldater til å fokusere på soldater som krigsfanger, var veien kort. For å kombinere dette med

1) Det blir helt underordnet at teksten er eldre enn den historiske perioden vi skal ta for oss. Dette er en tekst vi på forhånd vet sier noe allment om krig sett fra soldatens side.

det som skjedde lokalt under 2. verdenskrig, valgte vi et utdrag (side 166-168) fra Mamma Karasjok (1970) av Per Hansson. Denne teksten er basert på intervjuer, dokumenter og fakta, men er skrevet i en svært dramatisk og fortellende form. Hovedpersonen Mamma Karasjok har en modell i virkeligheten, og for en gangs skyld fant vi ei bok om krigen som hadde en kvinne som hovedperson. Vi kunne også vente at noen hadde hørt om henne - det var nemlig skrevet svært mye om henne i den kulørte ukepresse gjennom store deler av 70-tallet.

Etter denne teksten arbeidet vi en del med å skaffe oversikt over 2. verdenskrigs utvikling og for en kortere tid var undervisninga svært faktaorientert.

"Det groteske"

Diktet "Det groteske" av Tarjei Vesaas ble valgt for om mulig å få fram perspektiver på det vi gjennomgikk som historiske fakta. Vesaas setter fingeren på det groteske i at naboland "riv einannan i filler", og han spør hva som er meningen i det.¹⁾ Håpet var altså at elevene selv skulle stille spørsmål til historia og interessere seg mer for hvorfor ting skjedde. Klarte vi det, var også sjansen større for at de ville bruke sine kunnskaper om 2. verdenskrig på nåtida og perspektivene for framtida.

1) Under diktet er det et bilde med flg. tekst: "Dredsen i februar 1945 - etter verdenskrigens verste luftangrep. Mer enn 200.000 mennesker ble drept, av dem kunne bare ca. 40.000 identifiseres. Her stables hauger av lik på jernbaneskinner for å brennes i bensin."
Formøving 3A, Emne krig, NISK, Gyldendal, Oslo 1973.

"Siste brev"

I den mer historisk orienterte fasen av prosjektet kom vi nødvendigvis inn på nazistenes forfølgelse av jøder, sigøynere og kommunister. Vi valgte å gå nærmere inn på jødeforfølgelsen. Her plukket vi ut en liten tekst, "Siste brev", skrevet i Pustkov-leiren av 14 år gamle Chaim.¹⁾ Chaim skrev brevet til foreldrene sine som en avskjed fordi han visste at han kom til å bli drept. Teksten tydeliggjør en skjebne og forteller tett og sterkt om livet i en konsentrasjonsleir. Elevene fikk også vite om omfanget av de utryddelsene som fant sted i disse årene. Dette brevet skulle gi et innblikk i hvordan en ung gutt ble ryddet av veien. Siden Chaim bare var 14 år, året yngre enn våre elever, ventet vi at mange ville føle sterkt for han og dermed mot de som tok livet av han.

Krigsserieheftene

På dette tidspunkt mente vi at tida var inne til å stoppe opp og foreta en konfrontasjon mellom det vi til da hadde lest og hverdagslesestoff representert ved krigsseriehefter. Vi visste at ganske mange elever regelmessig leste disse bladene. Dette ønsket vi å utnytte og dermed møte elevene på "hjemmebane".

Seriene hadde navn som Granatserien, Actionserien, Kampserien, Sabotør Q 5, På vingene og Spion 13. Også de enkelte heftene hadde forholdsvis krigerske navn: "Blodig ørken", "Spreng tunnelen", "Selvmordsbrigaden", "Operasjon hevn", "Hemmelig oppdrag", "Den flygende tornado" og "Kappløpet mot Rom".

1) NISK, side 9. Til norsk ved Sigurd Evensmo.

Hensikten vår var å kontrastere krigsserieheftene med det andre vi hadde lest så langt. Til en viss grad var tanken at bladene skulle avsløres. Som lærere var vi nok ikke fri fra en fordømmende og moralsk holdning på forhånd. Vi var klar over at lærer- og elevtekstene i disse tilfellene var svært forskjellige. Likevel hadde vi et ganske ambisiøst mål om en fellestekst. Dette mente vi var mulig siden arbeidet med krigsserieheftene var en del av et større opplegg. De ble ikke trukket fram i et temaopplegg om tegneserier for å avsløres, dvs. det var ingen tilfeldig erfaringstilknytning.¹⁾ Vi ønsket primært at elevene skulle klarlegge om dette var ren underholdning, om det var mulig å lære noe av dem og endelig hvilke holdninger de formidlet.

Landet de brente

Vi var nå kommet til krigens siste fase, og ønsket å gå nærmere inn på situasjonen i Finnmark i 1944-45. Mange elever kjente nok til evakueringa av Finnmark i store trekk, spesielt de med slektninger der oppe. Det er skrevet en god del både om dem som ble evakuert, og om dem som rømte til fjells eller inn i gruvegangene i Kirkenes. Utdraget fra Harry Westrheims Landet de brente, "Underveis til Tromsø og Marvik" og "Tromsø som evakueringsentrum" ble valgt. De ble plukket ut for at vi skulle gå nærmere inn på historia til de som ble sendt sørover. Da denne boka kom, sjokkerte den og gjenopplivet dermed diskusjonen om tyskernes behandling av finn-

1) Se videre L.G.Malmgren: "Den lilla ich den stora historien" i Malmgren og Thavenius, Litteratur och historieundervisning (1981) side 60-61.

markingene. Vi regnet teksten som velegna fordi alt er satt på spissen, og enhver leser vil formelig føle at "lusa kryr på kroppen" under lesinga. Det er ofte slike sterke skildringer som må til for å oppnå innlevelse og dermed muligens solidaritet med dem som lider. Samtidig ønsket vi å få fram situasjonen til dem som ble igjen, og valgte her et utdrag fra Magnar Mikkelsens Ved det siste fjell (1966).

Denne teksten gjør det mulig å leve seg inn i hvordan det føltes å måtte rømme sine hjem - og deretter, i enkelte tilfeller, å måtte se på at husene ble tent på og forsvant i et flammehav. Det var også viktig at dette skjedde uten at finnmarkingene hadde mulighet til å yte den minste motstand mot væpna soldater.

"Flyktninger til Sverige" av Kristin 15 år, tar opp noe av det samme. Kristin har gjennom samtaler med slektninger skaffet seg rede på hvordan hennes familie i Lyngen i Troms flykta til Sverige av frykt for å bli evakuert av tyskerne. I tillegg til å handle om dette, gir teksten utgangspunkt for å gå nærmere inn på hvem det ellers var som flykta til Sverige.¹⁾

"Å fatte virkningen av en atomkrig"

Det var vanskelig å finne en egna tekst om atomvåpen. En del artikler fra leksika og en mengde brosjyrer, vurderte vi som altfor teoretiske og faktaorienterte til at de kunne brukes. Til slutt fikk vi tak i en artikkel

1) Teksten er hentet fra forslaget til et bind for ungdomstrinnet av Nordnorsk antologi (red. Hans Kr. Eriksen).

trykt i et hefte fra Kampanjen mot Atomvåpen: "Å fatte virkningen av en atomkrig" av Anthony Tuckner.¹⁾ Teksten var skrevet i et språk uten altfor mange faguttrykk, og fikk på en gripbar måte fram hva som kan skje hvis det blir atomkrig. Utgangspunktet er at vi alle har levd så lenge under trussel om atomkrig, og derfor er blitt sløvet når det gjelder å vurdere følgene.

Deretter går forfatteren i gang med å beskrive hva som vil skje. Konklusjonen er at folks fantasi må gjenopplives for å tenke seg hvordan man kan kjempe mot denne overhengende trusselen om utslettelse. Vi ønsket ikke at elevene skulle bli lammet av faren for en "siste krig", men at de skulle se faren og kunne tenke seg å gjøre noe aktivt for å motarbeide den. I dette la vi ikke noe helt bestemt, f.eks. nedrustning eller sterkere forsvar av Norge.

Denne teksten var den siste som ble brukt (foruten elevenes egen "Tanker om krig") og den skulle således inngå i perspektivfasen, der vi også ønsket at elevene skulle komme til at de selv må være med på å skape sin egen framtid og ta ansvaret for den.

1) Reportasjen har stått i The Guardian 24.04.1980. under tittelen "Comprehending the Bomb".

IV

UNDERVISNINGSFORLØPET - EN BESKRIVENDE ANALYTISK GJENNOM- GANG AV DET SOM VIRKELIG SKJEDDE

Den innledende fasen av prosjektet

De tre første timene ble brukt til å gi en innføring i prosjektet. Elevene var på forhånd lite orienterte om hva som skulle skje - de hadde derfor heller ingen særlige forventninger. På flere måter ble det en ny situasjon for dem. En ukjent person skulle være til stede i timene. Lærebøkene skulle legges bort, og fagene norsk og sam- skulle slås sammen. I tillegg skulle de arbeide uten at opplegget ble avsluttet med en prøve som de skulle få karakter for.

Mange elever hadde vanskelig for å forstå hva vi skulle gjøre, og vi så tydelige blokkeringer når det gjaldt den faglige integreringa. De hadde heller ikke vært vant med en slik arbeidsmåte tidligere. Det hjalp tydeligvis noe da vi bestemte oss for å holde fast ved læreboka og sa til elevene at de kunne ta med historieboka til alle timene. Elevene er så vant med å bruke faste bøker til faste timer at for noen virket det som om dette måtte bety rot. Spesielt ei jente var negativ til måten å arbeide på fordi hun var redd for rot. Hun ble nærmest argumentert "i senk" av de andre elevene som var glade for å få forandring. Flertallet mente at det skulle bli fint å legge bort lærebøkene ei stund.

Samtalen videre ble ført i grupper (I, II, III) som en diskusjon om årsakene til krig. Innholdet i diskusjonene i de tre gruppene ble ikke særlig forskjellig.

Elevene så ut til å ha ganske like oppfatninger om hva det er som kan føre til krig. De nevnte: religion, herskesyke (som hos Hitler), grensekonflikter og våpenkappløpet.

Vi kunne også merke en viss stigmatisering av tyskerne generelt. Det ble nevnt at tyskere tiltrekkes av militarisme. Noen mente at en del av årsaken til Hitlers frammarsj, nettopp var store, flotte militærparader, og at det ble skapt flere arbeidsplasser. (Dette ble ikke fulgt opp i undervisninga. Slike holdninger sitter nokså dypt i nordmenn, også i oss lærere.)

I diskusjonen kom vi inn på faren for en ny krig - en ny verdenskrig. Enkelte hadde en viss oversikt over hvor det i dag pågår konflikter. De nevnte Midt-Østen, Latin-Amerika, Afrika og Polen. Nøytronbomba var også framme i diskusjonen, og likedan konflikten mellom Sovjet og USA. Læreren stilte også spørsmålet om hvem som lider i en krig. Den første umiddelbare reaksjon var: Soldatene. Læreren spurte så om det var andre, og da ble sivilbefolkninga nevnt.

Enkelte hadde lest Svend Hassel, og de trakk fram tyske soldaters kamp mot Hitler. De var opptatte av dette at noen sender andre (soldater) ut i krigen mens de selv oftest sitter trygt. Læreren prøvde å dreie samtalen inn på hva som kan gjøres for å hindre krig. Fredsmarsjen 1981, Kampanjen mot Atomvåpen og Alva Myrdals arbeid ble nevnt. Ingen så ut til å ha noen særlig tro på at fredsarbeid nytter. Noen sa "kanskje, hvis det blir mange", men det var på spørsmål fra læreren - altså med en viss styring.

Elevene konkluderte med at det nok er fare for en ny verdenskrig i dag, men de mente også at ingen ville starte - ingen ville ta sjansen på det.

Vi fikk for liten tid til å snakke om nåtida. Dette var egentlig et styringsproblem. Læreren valgte å holde seg litt i bakgrunnen og elevene fikk sjansen til å bruke sine kunnskaper.¹⁾ Kanskje var det slik at de trodde vi var mest interesserte i faktakunnskaper? I alle fall så vi at mangel på styring er bra for elevaktiviteten, men at det lett blir for tilfeldig hva det blir snakket. Her var hovedsaken for oss at vi skulle få mest mulig fram av det elevene var opptatte av, og styring måtte derfor vike for det spontane.

Timen var likevel på ingen måte bortkasta, det er tvert imot viktig å få elevene ut av den vanlige passiviteten. Da vi kom dithen at elevene skulle begynne å skrive ned sine "Tanker om krig", var forbausende mange passive. Elevene synes stort sett det er vanskelig å skrive, og dette smakte antakelig av stiloppgave. De hadde også fått en vid oppgave, og mange syntes akkurat det virket vanskelig. Det så nærmest ut til at de ville ha beskjed om nøyaktig hva vi ønsket at de skulle skrive. Vi forklarte at deres tanker skulle fortelle oss hva de var opptatte av, og at vi skulle ta hensyn til dette i det videre arbeidet. De skulle altså ikke skrive fordi det var fint å få sette på papiret det de var opptatte av, men de tenkte i vanlige skolebaner at de skulle gi riktig svar til læreren. Til slutt ga vi opp og ga dem disse stikkordene:

1) De hadde nettopp gjennomgått 1. verdenskrig og mellomkrigstida i historietimene.

1. Hva forbinder du med ordet krig?
2. Hva frykter du mest i forbindelse med en eventuell krig?
3. Hva kan vi "vanlige" mennesker gjøre for å hindre en ny verdenskrig?

Som vi kunne frykte, var mange bundet av disse spørsmålene og ga nokså korte svar. En del leverte før de gikk hjem etter 7. time. Andre ba om å få skrive ferdig hjemme til neste skoledag. De virket slitne etter en lang dag med lite avveksling. Vi forsto dem godt.

Alle leverte "Tanker om krig",¹⁾ noen måtte vi riktignok mase litt på. Arnfinn, Herbjørg og Noralfs besvarelser kan være eksempler på de tankene som kom fram. De illustrerer også en viktig forskjell mellom gutter og jenter. Arnfinn og Noralf har et avstandsforhold til krig, "en plass i bakhodet" skrev Arnfinn. Som de fleste andre guttene frykter de heller ikke en 3. verdenskrig. Hos noen av de andre kom det til uttrykk ved at de skreiv det omtrent slik: "mange vil dø i en krig, men jeg er ikke redd for å dø".

Jentene skreiv oftest nettopp at de var redde for å dø og ikke minst for å miste sine nærmeste. De fleste guttene skreiv om ødeleggelser, våpen og soldater. Noen av jentene brukte også disse ordene, men flertallet var opptatte av lidelse, sult og nød.

Vi kan altså se direkte utslag av menns og kvinners forskjellige posisjoner og roller i samfunnet. Guttene vet at de skal bli soldater, jentene at de i en krig blir sittende hjemme.²⁾ Men dette er ikke bare ulik språkbruk (i grammatisk forstand), det er ulik tenkemåte, rett og slett.

1) Se vedlegg 1-7.

2) I Else Ryen, Språk og kjønn. (Novus 1976) påvises det i en rekke artikler at jenter og gutter har forskjellig språkbruk - et resultat av oppdragelse til kjønnsroller. De tenker og snakker/skriver forskjellig.

Slik vi analyserte besvarelsene, ga de oss viktige informasjoner om hva vi burde arbeide med i løpet av den tida prosjektet skulle vare. På den ene sida uttrykte mange en redsel for krig. På den andre sida så vi også holdninger av den typen Arnfinn formulerte. Krig er blitt et så dagligdags ord i nyhetssendingene at vi ikke lenger reagerer på det. Reportasjer om krig i massemedia inngår i hverdagen, og vi forskrekkes og rystes stadig sjeldnere. Til en viss grad henger dette sammen med det faktum at de fleste kriger i dag foregår langt borte fra Norge - og få vil tro at krig skal ramme vårt land direkte igjen.

Vi så her et klart behov for å "røske opp" i forestillinger om at krig hører med, og dessuten mente vi det ble viktig å få fram at vi alle har ansvar for den verden vi lever i. De fleste elevene skrev ganske klart at de trodde de/vi hadde minimal innflytelse på utviklinga i verden. Holdninger av typen "vi behøver ikke gjøre noe, for det nytter ikke likevel", måtte vi ta sikte på å bearbeide i prosjektet.

2. verdenskrig i Nord-Norge

Den første teksten vi brukte, var et utdrag fra Andreas Markussons Den siste skanse. Det handler om sivile som blir beskyttet av engelske krigsskip - stedet er Bjerkvik ved Narvik i mai 1940. Engelskmennene tror de skyter på tyske stillinger, og dramatikken er stor før de oppdager hva som har skjedd.

Elevene leste utdraget i en 7.-time, og samtalen ble utsatt til neste dag. I utgangspunktet trodde vi at det skulle bli tid til samtale umiddelbart. Etterpå vurderte vi det som gunstig at diskusjonen kom neste dag - så fikk de tid til å tenke over det de hadde lest. Dessuten er det bedre å ha forholdsvis våkne enn trøtte og leie elever. Under lesinga kom det en god del kommentarer til språket, som delvis er dialektprega. Dette tok tydeligvis noe av oppmerksomheten i startfasen. Men de skjønnte fort hva som stod der, skrivemåten var bare litt uvant.

Det var ikke vanskelig å få i gang en samtale etterpå. Det elevene først ville snakke om, var en episode der en mann tar en liten unge og ror ut i kuleregnet. Han ville på en drastisk måte si ifra hva som skjedde. Jentene reagerte spesielt på dette, men også noen av guttene. Situasjonen fikk dem til å stille en del spørsmål: Gikk det virkelig an å gjøre noe sånt? Er det sant? Protesterte ikke mora til ungen? Hva med de andre kvinnene? Mange var tydelig opprørte og tok moralsk avstand fra ei slik handling. De sa at mannen godt kunne ha rodd selv, men at det var galt å ta ungen med. Seinere i utdraget fikk vi vite at det nettopp er på grunn av ungen at engelskmennene forstår hvem de skyter mot.

Det neste vi ville snakke om, var menneskelighet i en krig. Elevene assosierte utifra en annen episode i teksten: Noen tyskere er på flukt. Om lag 40-50 mennesker har søkt tilflukt i Karihola. Idet tyskerne kommer forbi, stanser plutselig en av dem opp, og med et djevlesk grin retter han maskinpistolen mot dem. En av mennene i

hula springer opp og skriker: "Er du et dyr? Som vil skyte ned vergelause folk. Eller er du et menneske?" Dette virker tydeligvis på soldaten, og det ser ut som om han kommer til bevissthet igjen. Elevene var her opptatt av om og hvorfor menn blir annerledes når de får uniform og våpen. Dette hadde vi ikke tid til å følge opp umiddelbart, og dessverre ble det heller ikke tatt opp igjen seinere.

Læreren benyttet sjansen til å snakke litt om forskjellen på død presentert som statistikk med så og så mange døde, og det at noen man kjenner dør. Elevene fulgte dette opp. En sa at selv om han ikke kjente dem vi møtte i Den siste skanse, så ble dette så nært at det som skjer, faktisk gikk inn på dem. Vi så tydelig at det ikke var noen problemer med elevenes innlevelse, de oppfattet nesten personene vi møtte som "slektninger". De ble sjokkerte og forarget over det de leste. Det var ikke tid til å gå nærmere inn på forskjellen på et historisk dokument og en roman. Læreren måtte likevel presisere at det ikke var snakk om "fotografering" av det som skjedde.

Få av elevene var direkte optimistiske til om det var mulig å gjøre noe for å hindre at krig oppstår. Noen nevnte nedrustning. Til slutt ble det en viss enighet om at bare mange nok gikk sammen, kunne man få innflytelse og eventuelt hindre en ny verdenskrig. Det var åpenbart at læreren her var den mest optimistiske.

Det var tydelig at arbeidet med dette utdraget på en svært konkret måte brakte elevene "inn" i temaet krig. Teksten satte i sving tanker om hva de selv ville gjøre i en tilsvarende situasjon. Vi kan si at tekstens konnotasjonsfelt var stort og ble utnyttet.¹⁾

Mot slutten av denne timen skulle perspektivet flyttes mot det som skjedde i resten av verden i den første fasen av krigen. Læreren måtte være svært aktiv og stå for det meste av praten. Vi så en tydelig kontrast mellom det å skulle snakke om hva som skjedde med individer i en krigssituasjon, og om reine faktakunnskaper om en fase i verdenskrigen. I denne timen fikk vi altså se et eksempel på forskjellen på fiksjon og lærebok som kunnskapskilde. Fiksjonens fortrinn var her åpenbar. (Jfr. side 10-12 i oppgaven.)

1) Ei av jentene spurte først og fikk låne Den siste skanse. Den stod i en bokkasse vi hadde laget. Tanken var at elevene skulle få tilbud om å låne bøker som vi leste utdrag fra, pluss noen til. Tidsnød gjorde at bokkassen ikke ble særlig mye brukt. Vi så å si "glemte" at den eksisterte. Det virker for sterkt å si at undervisninga ikke skapte leselyst ut over skolearbeidet. Noen ville f. eks. lese Den siste skanse, men fikk ikke låne den. Her kommer det også inn at vi hadde timer på mange forskjellige rom, og en tung bokkasse blir lett "glemt" når man har mye annet som må bæres til timen.

Lokalavisene

Den 6. timen ble brukt til å arbeide med kopier av lokalaviser fra 1940, Tromsø og Nordlys. Kopiene ble skaffet gjennom Universitetsbiblioteket i Tromsø. Aviskopiene ble slått opp på ei oppslagstavle i klasserommet, og dessuten lagt i små hauger på et bord. Læreren holdt ei lita innledning, og sa noe om hva de kunne være på jakt etter. Ellers stod de fritt, og de grep tydeligvis fatt i artikler de syntes så artige ut å lese. Alle sammen var umiddelbart interesserte og fant fram til stoff de ville lese. Det var en helt tydelig tendens i valget av aviser: De var mest interesserte i det som handlet om helt lokale forhold. De ville faktisk helst lese om selve Tromsøya. Læreren fikk også spørsmål som: Var det virkelig bombing i Tromsø? Hvor ble folk evakuert? Hvor bodde kongen?

Noen var fortsatt opptatt av dette at Norge var så dårlig forberedt på å yte motstand. Noen spurte etter hvem som satt i regjeringa. De var på jakt etter syndebukker. Vi kunne altså her merke utslag av den ganske vanlige tendens til å personalisere. Bestemte navngitte personer skulle helst bli gjort ansvarlig for misêren i 1940. Dette er helt i tråd med det som har vært vanlige oppfatninger etter krigen, det er så greit å gi enkeltmennesker ansvar og skyld. Vi har alle behov for enkle forklaringer.¹⁾

1) Jfr. måten Halfdan Koht og Johan Nygaardsvold ble behandla på.

De avisene som var mest i skuddet, var de fra 10., 12., og 13. april 1940. Mange elever reagerte på ei pressemelding om at tyskerne skulle ha likvidert Hitler. Dette fikk dem til å interessere seg for hvordan nyheter ble formidlet på denne tida, og hvordan slike rykter kunne komme ut. En annen slutning de dro, var at krigen på dette tidspunkt (april 1940) enda ikke var for verdenskrig å regne. De leste i en artikkel om 1. verdenskrig at denne ble referert til som verdenskrigen.

Den tekniske gjennomføringa av timen gikk forbausende bra. Studiene av tekstene ble nok litt prega av delvis dårlige kopier, men til forskjell fra lignenede situasjoner bidro ikke dårlige kopier denne gangen til protester og uro. Konklusjonen blir derfor at avisene absolutt skapte interesse og lyst til å finne ut mer om lokale forhold. I ettertid er det lettere å se hva som burde ha vært fulgt opp. Det gjelder både dette med personaliseringer og spørsmål om hvorfor elevene var mest interesserte i det som var ytterst lokalt.

Til den neste timen var det et opphold på tre dager. Denne timen ble innleda med at læreren snakka litt om de intervjuoppgavene de skulle ha. Vi visste at de aller fleste hadde slektninger som ville ha noe å fortelle om krigstida. Tanken om å foreta intervju var satt fram tidligere. Likevel møtte vi ganske mye motstand. Overraskende mange var svært uselvstendige og hadde tydelige blokkeringer når det gjalt intervju - de var opphengt i formelle krav til hvordan et intervju skal se ut! Vi merket i stor grad at elevene var preget av instrumentelle

holdninger.¹⁾ De så på intervjuet som en oppgave som skulle løses på en helt bestemt måte. Det hjalp ikke at vi sa at de skulle snakke med folk og forsøke å få vite mest mulig. Sannsynligvis plumpa vi ut i det da vi første gangen brukte ordet intervju. Det burde heller hett samtale. Nå ønsket elevene seg faste spørsmål - altså opplysninger om nøyaktig hva vi ville de skulle spørre etter. En gutt stilte en del forslag til spørsmål. Bare tanken på å skulle intervju noen, gjorde han så formell at han snakket reint bokmål. Det var muligens for for å markere avstand eller en viss høytidelighet.

Resultatet ble at læreren ga etter for alt dette "maset", og ga en del tips om hva de kunne spørre etter. Omtrent alle tok opp skriveboka og forsøkte å få med seg alt som ble sagt! Hele denne sekvensen tok mye lenger tid enn vi hadde planlagt. Læreren og observatøren ble irriterte, men innså likevel at dette ikke kom til å fungere. Vi greide ikke å forankre dette subjektivt hos elevene, egentlig var vi vel ikke oppmerksomme på at det i det hele tatt forelå noe forankringsproblem. For elevene ble intervjuene oppgaver de skulle løse, og dette mente de måtte gjøres etter en bestemt mal. Etterpå kan vi si at vi som lærere burde ha innsett hvilken vei dette bar, og dermed avlyst denne delen av prosjektet, eller i alle fall satt den i gang på en annen måte.

1) "Instrumentell læring er læring individet selv griper til når det ønsker å oppnå noe annet enn selve innholdet i læringen."

Mellin-Olsen, n.v. side 103.

"Erens mark"

"Erens mark" av Arnulf Øverland¹⁾ var neste tekst. Intensjonen var her at perspektivet skulle flyttes til slagmarka og at elevene skulle få oppleve krigen med soldatenes øyne.

Under lesinga virket elevene engasjerte. De skjønnte at novellen henter stoffet fra 1. verdenskrig, og Arnfinn kunne også peke på hvor og når dette måtte ha vært. Det var ikke vanskelig å få dem til å finne ut hva som ville være forskjellig i en tilsvarende situasjon i dag, men det ble mest snakk om det som fortøner seg som likedan i enhver krig.

Det virket som om teksten engasjerte guttene mest, men en del av jentene var også med. De fleste mente bestemt at forfatteren vil ha fram at soldatene er uskyldige og vil vise hvor dumt det er med krig. De sa at soldatenes egne liv ser ut til å ha liten verdi i en slik situasjon. Mange hadde gitt uttrykk for lignende tanker tidligere, nå fant de at Øverland måtte ha ment det samme, og de tviholdt på det. Slik foretok de en klar utvelgelse og reduserte dermed teksten ut fra sin forståelse.²⁾ Læreren forsøkte å ta opp noe av dette ved å snakke om anger. Han spurte hvorfor hovedpersonen etter krigen våknet om natta av mareritt?

1) Fra novellesamlinga Deilig er jorden (1923).

2) For å gå videre på hvilket ansvar vi som enkeltmennesker har, kunne vi ha brukt "Du må ikke sove" av samme forfatter. Dette ville vært viktig fordi det synes klart at elevene fritok soldaten som drepte for ansvar.

Spesielt for "Ærens mark" var det at den også innbød til enn del kommentarer til teksten som tekst. Det ble naturlig å snakke om litterære virkemidler som var brukt. Det gjalt f.eks. kontrastene mellom på den ene sida vår og fulglesang og på den andre sida krigens redsler. Noen sa også at blodet representerte både drapet og krigen. De refererte da til at hovedpersonen aldri ble ferdig med å vaske hendene sine rene for blod etter krigen. Han hadde fått psykiske skader. Elevene fant fram til stedet i teksten der det står at soldaten blir "frastjålet sitt panser". De som var opptatt av dette, tolket det dithen at soldaten ble rørt, tenkte på sin familie og var mindre innstilt på å slåss. I forlengelsen av dette sa noen at hovedpersonen i novellen prøvde å framstå som en "harding", men at det egentlig ikke er mulig, og i tillegg er det her heller ikke sant.

Vi observerte i arbeidet med denne teksten en interessant forskjell på gutter og jenter. Da teksten var lest, spurte f.eks. Kine: "Hva er en bajonett?" Hele seks gutter svarte i kor - og de anskuelliggjorde at gutter stort sett vet mye om våpen og at jentene ikke gjør det. Når det gjalt drapet på Gaston, menet mange jenter at soldaten burde latt han gå. Han behøvde ikke å drepe. Flere gutter reagerte ganske aggressivt på dette: "Han ville i så fall bli drept sjøl." Jentene tok altså en moralsk og fordømmende holdning, mens guttene tenkte seg i soldatenes sted. De skal jo bli soldater. Dette mente vi det var vesentlig å følge opp, men akkurat her var tida ute for denne dagen, og på sparket fikk vi derfor ikke anledning til å gå videre på dette.

Elevene avsluttet diskusjonen om denne novellen med å si at den avgjort har gyldighet i dag. Herbjørg mente at selv om det nå vil bli krig på en helt annen måte, er menneskene og følelsene de samme.

Krigsfanger

Synsvinkelen ble igjen forandret og vi tok opp problemet med krigsfanger. I dette tilfellet var det jugoslaver som tyskerne hadde transportert til Finnmark. Elevene leste et utdrag av Per Hanssons Mamma Karasjok.

I møtet med denne teksten virket forholdsvis mange elever sjokkerte. De fleste hadde ikke hørt om at det hadde vært krigsfanger så langt nord. I denne timen var jentene spesielt aktive, og de snakket delvis i munnen på hverandre. Teksten tar jo opp hva kvinner kan bety i en krig. Ei av jentene fortalte øyeblikkelig at modellen til Mamma Karasjok døde samme dag som Tito, og gjorde også rede for at hun redda mange jugoslaver under krigen.

Forbausende mange var godt orienterte om hva som skjedde i Jugoslavia fra 1940 til 1945. De kunne f.eks. fortelle om tyskernes terror mot sivilbefolkninga og om at jugoslavene gjorde motstand hele tida. Guttene var mest aktive når det gjalt å få historiske fakta på bordet.

Læreren forsøkte å dreie samtalen inn på teksten og det som stod der. Det hadde gjort inntrykk at fangene måtte arbeide til de stupte. Det ble snakket om fanger som arbeidskraft. Noen nevnte Blodveien. Andre hadde hørt om tilsvarende navn både i Nordland og i Lyngen (Skibotn/Kvesmenes).

Elevene virket også godt orienterte om hva som skjedde i Tromsø under krigen. Noen var ivrige etter å fortelle hva besteforeldrene deres hadde vært med på. De trakk fram historier om hvordan krigsfanger ble hjulpet ved at f.eks. unger heiv matpakker inn til fangene. Vi fikk høre eksempler, om fangene i Lærfabrikken og på Krøkebørsletta i Tromsø. Mange visste også en del om vennskapet mellom Norge og Jugoslavia etter krigen.

I arbeidet med denne teksten hadde vi et tydelig styringsproblem. Mange elever var aktive, og det de tok opp, spriket omtrent alle veier. Vi fikk ukebladinspirert informasjon om Mamma Karasjok, anekdotisk stoff om det som skjedde lokalt, og andre var igjen opptatt av partisankrigen som Tito ledet i Jugoslavia. I tillegg tok mange opp hva som generelt er situasjonen for krigsfanger.

I en time der det kommer fram så mye forskjellig, er det omtrent ikke mulig å styre samtalen til det som bør være det mest vesentlige å ta opp.¹⁾ I gruppe III kom det til og med forslag fra ei jente og en gutt om at geriljaopplæring burde være en del av det norske forsvaret, uten at vi grep fatt i det og fulgte det opp. Slik kan vi se at vi som lærere faktisk bidro til å redusere de pedagogiske mulighetene som lå i teksten. Vi var hovedsakelig opptatt av situasjonen til fanger i en krig, og vi greide dermed ikke

1) I den første gruppa fikk vi dessuten litt for mye tid. (Hvordan det skjedde, er det umulig å skjønne etterpå.) Istedenfor å bruke det som kom fram i den første gruppa, brukte vi en del av timen hos de andre til å lese et lite utdrag fra Uheldig generalstab, "Ingen drosje ledig generalen" av Harald Normann (Pax, Oslo 1978). Dette var noe vi grep til for å fylle ut tida, ikke etter ei vurdering av hvordan den første timen gikk. Tekstutdraget er fullt av eksempler på hvordan tyskerne kunne ha vært stoppet i Norge. Vi kom også inn på krigsfanger, og på den måten vi fikk en overgang til å lese utdraget fra Mamma Karasjok.

å utnytte alt det som kom opp i gruppene. Interessen var upåklagelig.

Til nå hadde vi stort sett brukt litterære tekster og gjennom dem forsøkt å få fram hvordan vi menneskene/individene møter en krig. På dette tidspunkt følte vi et sterkt behov for å samle en del tråder. Vi ble dermed faktaorienterte og ønsket å slå fast hva som faktisk skjedde rundt omkring i verden i den første fasen av krigen.

Verdenskrigen

Elevene hadde hatt noen sider i historieboka som de gjennom ei uke skulle forberede seg på hjemme. Timen er fra starten av lærerstyrt ved at AM summerte en del og brukte kart og tavle mens han snakket. Også her hadde enkeltelever saker de var opptatt av og ønsket å snakke om. Einar var f.eks. opptatt av at England ødela Norges nøytralitet da de minela norske fjorder. Her måtte læreren komme inn og fortelle om norsk protest både mot Tyskland og England.

I det hele ønsket mange elever å snakke om Norge - senkinga av "Blücher" og kampen om Narvik. Læreren ga litt etter for dette og fortalte om mobiliseringsordren som ble sendt i posten og om den betydning navnet "Quisling" har fått i ettertida. Læreren måtte selv trekke trådene videre til krigen i Europa og snakke om Belgia, Nederland og Frankrike. Et interessant spørsmål fra Kine om det er mulig for et lite land som Norge å holde seg nøytralt, druknet vel nærmest, og det ble heller ikke tatt opp igjen seinere. Flertallet av de som var aktive i denne timen, var gutter.

I det arbeidet som fulgte, var det meninga å bruke "Det groteske" av Tarjei Vesaas som utgangspunkt og så gå videre med en del historiske fakta og spørsmål. AM og jeg var her tydeligvis ikke helt samkjørte. Vi hadde ikke snakka nok på forhånd om hva som skulle skje. Spørsmålene ble allerede innledningsvis skrevet opp på tavla. Dette førte til at elevene øyeblikkelig begynte å svare på dem, og Vesaas-diktet ble liggende. Årsaken er sannsynligvis nokså enkel. Dette er en type arbeid/oppgaver elevene er vant med, de følte seg trygge og gjøv løs, leitte i historieboka og ba også om hjelp. Både lærer og observatør måtte gå rundt og hjelpe dem med å finne svar. De ville ha alt korrekt, og spurte stadig om de hadde svart riktig.

Denne timen ble altså ikke i samsvar med det som hadde vært min plan. Det ble tidlig i timen klart at vi manglet et felles syn på hva timen skulle være. Meninga var at diktet skulle være det primære og gi muligheter for å vurdere de spørsmålene som ble stilt etterpå. Nå ble "Det groteske" i beste fall en kulisse og knapt nok det.

Siden vi skulle ha klasse også i den påfølgende time, prøvde vi å klarlegge hva som gikk "galt" og hva som kunne rettes på. Læreren leste da høyt "Det groteske" og stilte spørsmålet om krig bare og alltid er negativt. Arnfinn tok med en gang opp at han syntes det var bra at Tanzania gikk inn i Uganda for å styrte Amin. Læreren spurte videre om noen egentlig vinner en krig? Det kom ikke noe direkte svar på det, men noen av elevene var engasjerte og prøvde å føre samtalen videre til å gjelde faren for en storkrig i dag. Arnfinn mente at USA og

Sovjet kommer til å utslette hverandre. Til tross for at mange elever assosierte til konflikter i nåtida, klarte vi som lærere ikke å følge opp dette særlig godt. Til det ble for mye tatt på sparket. For oss ble det derfor viktig å trekke den lærdommen ut av dette, at vi måtte samordne våre tanker om hva som skulle skje i timene langt bedre.

Helt til slutt i denne timen snakket vi om mulighetene for å lage ei ungdomsside i en lokal avis om det vi holdt på med. Elevene "tente" på ideen og fem meldte seg frivillig, deriblant Kine, Herbjørg og Einar. Initiativet til dette arbeidet, eller snarere en orientering om mulighetene til å få lage en slik side, kom imidlertid fra lærerne.

Jødeforfølgelsene

Tema for den neste timen i full klasse var jødeforfølgelsene. Innledningsvis fortalte lærerene og skreiv opp hvor mange jøder det var i Europa før og etter den andre verdenskrigen. Poenget var å vise hvilket omfang denne forfølgelsen hadde. For å vise litt av Norges holdning til jødene gjennom historia, trakk vi inn den norske Grunnloven fra 1814, og vi refererte til den såkalte "Jødeparagrafen". AM tok også opp Henrik Wergelands arbeid for å få den fjernet.

De fleste elevene var interesserte i dette, og de noterte ivrig det som ble skrevet på tavla. Timen ble også prega av at mange hadde eksakte kunnskaper om akkurat dette, og mange ville ha ordet. Arnfinn og Einar snakket f.eks. i munnen på hverandre stadig vekk.

De historiske fakta om utryddelsesleirene "slo" mer enn vi hadde ventet. Noralf tok for en gangs skyld ordet og sa han trodde lederne etterhvert ble gale. Vi hadde ikke tid til å gå nærmere inn på ansvaret for jødeforfølgelsen. Vi kunne ane en liten tendens til å skyve ansvaret over på noen ledere, men det er vanskelig å si noe sikkert om dette.

Teksten vi skulle bruke i denne timen var "Siste brev" fra 14-årige Chaim i Pustkov-leiren. Brevet er svært kort, men elevene reagerte sterkt likevel. Kanskje så vi det tydeligst på jentene. Det ble snakket mye om at Chaim bare var 14 år, dvs. nokså nær deres egen alder. Herbjørg stilte spørsmål om hvorfor de ikke tok livet av seg istedenfor å bli pint på denne måten? Læreren kom inn og snakket om håpet om å overleve. Det ble ganske tydelig at elevene våre ikke hadde et voksent perspektiv på menneskets evne til å tåle utrolige pinsler. De tenkte helt konkret.

Redselen for å bli pint til døde gikk igjen i de "Tanker om krig" som ble skrevet ved begynnelsen av prosjektet. Det var tydelig at mange nå sammenlignet sin egen situasjon her og nå med f.eks. Chaims. Sett på den bakgrunn ble det umulig for dem å forstå at noen kunne holde ut å bli behandlet på en slik måte. Herbjørg fortalte seinere at tårene "spratt" på henne da hun leste denne teksten.

Når vi ser på timen i ettertid, kan vi slå fast at vi snakket for lite om menneskenes skjulte ressurser og evner til å overleve selv de mest groteske tilstander. Vi dvelte også for lite ved forskjellen på å se konsentrasjonsleire utenfra og det å oppleve dem innenfra som fanger. Fra "Tanker om krig" visste vi at mange var spesielt opptatt

av dette med å "pines ihjel". Hadde vi fulgt den opprinnelige planen om å invitere en som hadde sittet i en konsentrasjonsleir, ville dette sannsynligvis ha kommet opp. Det måtte vi imidlertid se bort ifra fordi vi hadde for få timer til disposisjon.

Krigsserieheftene

Vi var nå ferdige med den første fasen i prosjektet. Elevene hadde fått en del kunnskaper om hvordan verdenskrigen ble opplevd i distriktet. De hadde lest om hvordan krig arter seg for de som blir ramma av den: sivilbefolkning, soldater på slagmarka, forfulgte grupper og krigsfanger. Håpet var at elevene skulle stille seg på parti med de gruppene som ble angrepet og led. Gjennom arbeidet med tekstene så vi tydelig innlevelse og forargelse i forholdet til det som skjedde. Tida var nå kommet til å foreta en konfrontasjon mellom mellom denne positive innlevelsen og det vi forenklet kan kalle hverdagsoppfatninger om krig hos 15-16-åringar - representert ved krigsserieheftene. Elevene viste ganske stor motstand mot å ta med seg seriehefter på skolen. Da de hadde glemt (?) heftene to ganger, måtte vi ut å kjøpe dem sjøl. Etter at det var gjort, dukket det opp flere som hadde vært hjemme og henta noen blad.

Den første timen ble en typisk jobbetime, og mesteparten av timen gikk med til lesing. Noen av jentene sa til å begynne med at dette var kjedelige blad, men etterhvert så det ut til at både jentene og guttene fant noe av interesse. Det var påtakelig at enkelte hadde svært god greie på hva disse heftene inneholdt. Klassen hadde

året før arbeidet en del med tegneserier. Av den grunn gikk de fort igang med å vurdere den typetegning vi finner i slike blad. De kunne også peke på typiske skurker, helter og eksempler på idealisering. Som en viss hjelp og styring fikk de utlevert disse spørsmålene/oppgavene:

1. Les igjennom heftene.
2. Hvem handler heftene om?
3. Hvor og når skjer dette?
4. Hvordan stemmer innholdet med det du vet om krigens gang?
5. Hvem tar heftene parti for?
6. Hvordan er helten skildret?
7. Hvordan er skurken/motstanderne skildret?
8. Finn eksempler på språkbruk som du mener er typisk for heftene. Er det en spesiell type ord som er mye brukt?
9. Hva er det etter din mening lagt hovedvekten på i heftene?
10. Hvilket syn på krig gir heftene uttrykk for?
11. Hva er din mening om denne typen hefter?
Hvor ofte leser du slike hefter?

Etter denne timen gikk det noen dager før vi fikk sjansen til å snakke om det de hadde lest. Helga kom imellom. Oppsummeringa av arbeidet med krigsserieheftene skjedde i grupper. Enkelte syntes tydeligvis det hadde vært et trivelig avbrekk å sitte og lese, og de forsøkte å få læreren til å bruke mer tid på det.

Tidlig i samtalen kom vi inn på voksnes holdninger til disse bladene. Elevene menete at foreldre, lærere og andre voksne ser ned på den slags lesning. De syntes ofte de kunne få kommentaren "læs du sånt?". Da læreren sa at han etter nå for første gang å ha lest disse heftene, hadde måttet nyansere sitt syn på dem, gjorde dette det tydeligvis lettere for for elevene å si at de likte dem. Men det så ikke ut til å gå ut overanalysen - tvert imot. De følte seg trygge nok til å gå inn på ei reell drøfting.

Det ser også ut til at elevene kan deles inn i flere grupper ut fra sitt forhold til disse heftene:

1) Noen (ikke svært mange) gutter er spesielt interesserte.

En sa: "Det e tøft. Æ e helt borte når æ læs døm. Men det virke jo ikkje etterpå." Altså en svært god omtale etterfulgt av en slags avstandstaken. Dette merket vi spesielt til å begynne med i en vegring mot å snakke om dem overhode.

2) Noen mente de var kjedelige fordi man alltid vet hvordan det går.

3) Flesteparten så likevel ut til å finne noe av interesse, og de sa at det er derfor de leses. De vil ha spenning ("action" var ordet de brukte) og underholdning.

Vi la bare merke til en som mente at heftene utelukkende var dårlige.

Elevene oppsummerte i fellesskap heftenes innhold slik: De fleste handler om et oppgjør mellom to personer, krigen er bare en bakgrunn. Der er også helt entydig at omtrent alle heftene handler om hvordan de allierte alltid vinner. Mange hadde f.eks. også merket seg at japanerne pisker fangene sine, det gjør aldri engelskmennene. Japanerne nedvurderes også gjennom at de kalles "jævler" og "gule bastarder". Tyskerne er ofte karrikerte og framstår som dumme og naive, og de gjør stadig gale ting. Det fins likevel eksempler på at de kan være smarte. Den kampen engelskmennene fører, står omtalt som en kamp for fedrelandet - tyskerne kjemper for Hitler og de roper stadig "Heil Hitler". I det hele tatt er heltene pene filmtyper og motstanderne ser sure ut og har ofte glassøye! Vi får også vite at

engelskmennene ofte tenker på familiene sine, det gjør ikke tyskerne. Hovedparten av bladene handler om Vest-Europa, det er ikke populært å skrive om russerne. Ei jente kommenterte dette ironisk (?): "Det går jo ikkje an å gjøre kommunistan tel helta. Da ville jo ingen kjøpe heftan." Herbjørg, som var opptatt av at krigsserieheftene ikke sier noe om sivilbefolkninga, trakk inn at det vi leste om Bjerkvik, var helt forskjellig. Der så vi at krigen gikk ut over noen. Hvis serieheftene skriver om bombetokt, følger vi flygeren, og det er ingen sivile som blir utsatt for bombing. Ei av de andre jentene fulgte opp dette og sa at heftene presenterer en "falsk krig", at vi narres til å tro at krig er noe pent. Dette utsagnet ble også fulgt opp av en sammenligning med Gaston i "Ærens mark". Han hadde ventet seg et pent lite sår og en pen, hvit sykepleier som skulle stelle for han. Kontrasten til det han fikk oppleve ble stor og åpenbar. Jentene viste også her at de var raskest til å ta ting inn over seg - gjøre det til noe som er personlig følt. De mente derfor at heftene kan være "skadelige" hvis de leses ukritisk, nettopp fordi de bare viser ei side av krigen.

I oppsummeringa mot slutten av timen sa mange jenter at dette er kjedelige saker. De fleste elevene sa at de kanskje lærer noe, men de var usikre på det - de visste ikke riktig hva. De var nok redde for å vise sin virkelige begeistring. En gutt sa også at heftene var interessante fordi de handler om noe som virkelig har skjedd.

Vifikk også en interessant samtidstilknytning da vi snakket om påvirkning. Mange ga uttrykk for at det inntrykket at tyskerne er dumme og amerikanerne og engelsk-

mennene er kjempefine også når de kriger, blir sittende. Elevene virket ganske samstemte i i at vi må bli påvirket av et slikt syn. De trakk sammenligninger med at det offisielle Norge og folk flest her i landet stort sett mener at det USA gjør, er positivt, og at Sovjet står for det negative. Elevene gikk videre på dette, og det framstod som ei allmenn oppfatning blant dem at Reagan og Bresnjev er like "sprø" og at vi må frykte begge to like mye. Her gikk de vel ut over det foreldregenerasjonen deres mener. De ser ikke en snill og en stygg stormakt, men to supermakter som kjemper om innflytelse og makt i verden. Men de personaliserer og dermed er også de tilbøyelige til å gi enkeltmennesker skylda for det som skjer. På den måten kan man unngå å snakke om motsetninger som leder til konflikter. Det som fins av elendighet er enkeltindividers skyld. Da kan konklusjonen lett bli: "Hadde det ikke vært for Hitler ..." 1) I dag mener mange at det er personene Reagan og Bresnjev som avgjør om det blir en ny verdenskrig. En gutt spurte i forlengelsen av dette om hvorfor det bare er gamlinger som styrer verden? Dette ble dessverre ikke fulgt opp.

Ser vi arbeidet med krigsserieheftene under ett, var det timer da elevene var aktive og engasjerte, i alle fall det store flertallet. Det må også ses på som positivt at de ikke satt igjen med inntrykket av at dette er "fy-fy" å lese - i dette ligger det en mulighet til at de kan tenke over hva heftene inneholder uten å være i en ensidig forsvarsposisjon.

1) Mer om personalisering i Sødning Jensen, n.v. og Linnér og Malmgren, n.v. side 114-115.

Perspektivflytting tilbake til Nord-Norge og den siste fasen av 2. verdenskrig

Vi ønsket nå å gå tilbake til Nord-Norge og den fasen av krigen da tyskerne brukte den brente jords taktikk og svidde av hele Finnmark. Gjennom litterære tekster tok vi opp situasjonen til dem som flyktet sørover eller ble evakuert, og situasjonen til dem som rømte opp i fjella.

Den første teksten var et utdrag fra Landet de brente av Harry Westrheim. Elevene leste teksten hver for seg. En del reagerte med latter da de leste de grusomme skildringene fra fangeskipet "Karl Arp". Spesielt jentene fniste og flirte til tabuord om "drit". De forklarte etterpå at de ble sjokkerte, men de syntes at det var et bra virkemiddel at forfatteren skrev slik. For at de som ble først ferdige skulle ha noe å gjøre, fikk de følgende spørsmål på tavla:

1. Beskriv kort forholda om bord på "Karl Arp".
2. Hvor mange var syke da de kom fram til Narvik, og hvilke sykdommer hadde de?
3. Hvor ble de evakuerte plassert i Narvik?
4. Hvordan var situasjonen i Tromsø?

Alle leste og skrev. Det var tydelig at teksten vakte interesse. De assosierte Westrheim-teksten med transport av negerslaver i TV-filmen Røtter, og de tenkte på hvordan det kunne være da jødene ble transportert til fangeleirene. Grusomt var det visst å lese om de sanitære forholdene. Noen ville også vite hva dysenteri er, og læreren forklarte. Mange var naturligvis også opptatt av at ei dame mista ungen sin i havet da hun var på vei ned landgangen. Mange ble ivrige, og de snakket delvis i munnen på hverandre.

Det ble lite tid i alle gruppene til å snakke om utdraget fra Det siste fjell av Magnar Mikkelsen. Utdraget tar for seg noen av de som flyktet opp i fjella fordi de nektet å la seg tvangsevakuere. Elevene var svært interesserte også i denne teksten, men så ringte klokka - og da gikk de.

Det er vanskelig å avgjøre hva elevene lærte av arbeidet med disse tekstene. Kanskje fungerte de mest som illustrasjoner. Det viktige må likevel være at tekstene engasjerte og ga elevene lyst til å finne ut mer om det som skjedde. Selv om mange visste mye om evakueringa fra før, var det nok nytt for de fleste at den kunne skje på en slik måte. Assosiasjonene var mange, noen hadde slektninger med erfaringer fra evakueringa - andre kjente noen som hadde flykta til Sverige. Teksten inspirerte til å fortelle om foreldre og besteforeldre.

Akkurat da vi arbeidet med disse tekstene, kom det opp nokså negative holdninger fra to jenter. Det var Gro, som i det store og hele hadde uttalt negativ holdning til alt som het historie. Etter at prosjektet var i gang, uttalte Gro til AM: "Jeg kommer ikke til å lære mine barn noe om 1. og 2. verdenskrig. En krig i våre dager vil utvikle seg på en helt annen måte. Det vi lærer nå er uaktuelt." Denne holdninga bekrefta hun stort sett hver time: hun ville drikke vann, lese andre ting, ønsket å få gå ut osv. Fra starten av og også nå, virket hun isolert når det gjalt sin motvilje mot historie!

Ei anna jente, Liv, sa på dette tidspunktet at hun var lei av alle stensilene. "Vi får jo ark kvar time, og så er det å lese og prate." Etter timen forsøkte vi å snakke litt

med henne og to andre som blandet seg inn i samtalen. Hun stod på sitt og ønsket seg tilbake til vanlig undervisning med faste bøker til faste timer. De andre to la kraftig imot henne. Vi lot dem diskutere seg imellom uten å gripe inn.

Oppsummering av arbeidet med intervju

Vi hadde forgjeves prøvd å få alle til å levere intervju. Til slutt orket vi ikke å mase mer om det. Men de hadde fått en oppgave, og den avsatte timen ville vi likevel bruke til å skaffe oss et bilde av hva som hadde kommet fram hos dem som hadde gjort noe. I timen var mange elever allerede kommet fram hos dem som hadde gjort noe. I timen var mange elever allerede fra starten av ukonsentrerte og dreiv med kuber, strikking m.m. Det kunne se ut som om de tok dette som en lettere time - en slags avslappende pratetime.

Innholdsmessig kom det lite ut av disse intervjuene. 2. verdenskrig ligger så langt tilbake at påliteligheten ikke blir særlig stor. De fleste av intervjuobjektene ser ut til å huske det de har snakket mye om i etterkrigstida, og for så vidt helt fram til i dag. Av timen gikk det også fram at mange hadde hørt dette før. De regnes i stor grad som gode historier, som derfor gjenfortelles ofte. Rent faktisk fikk vi vite en del om f.eks. bruken av blendingsgardiner, og om soldater som tok mat og krøtter fra folk. En av guttene oppsummerte situasjonen i Tromsø slik: Folk hata tyskerne og hjalp russefangene.

Jeg hadde inntrykk av at dette var en tung time der læreren måtte slite med forholdsvis uengasjerte elever. Kanskje kan det illustreres av dette: To gutter leste i

hver sine blad. Læreren ble svært irritert og ga dem ei usedvanlig kraftig oppstramming. Konklusjonen ble at dette var en time med en del gode historier, men lite å bruke i det videre arbeidet. Siden vi hadde knapt med tid, kunne vi heller ikke ta opp forskjellen på primærkilder og sekundærkilder, og den betydning tidsfaktoren har. Både lærer og observatør lærte mye av hva det vil si å kjøre gjennom noe vi egentlig så vi ville få lite ut av. Pedagogisk er det ugunstig å gi elevene oppgaver - her: intervju - uten at de følges opp. Men vi skal likevel ikke utelukke at samtalene elevene hadde med familiemedlemmer, betydde en positiv sammenblanding av privatliv og skolearbeid.

Vi ønsket å belyse det forhold at mange måtte forlate sine hjem på ytterligere en måte. Her tok vi fram "Flyktninger til Sverige" av Kristin, 15 år, for å ta opp historia til dem som flykta til Sverige.

Elevene hadde spredte faktakunnskaper om Sverige-flyktningene i perioden 1940-45. Noen sa at de som flykta kunne være både kommunister, jøder og forretningsfolk. Som bakgrunn for at mange måtte flykte nevnte de Henry Rinnan, som anga og torturerte nordmenn for tyskerne. Læreren gikk inn og fortalte en del om grensetrafikken i Troms.

Det pedagogisk viktigste med denne timen ble muligens å sammenligne denne teksten med de intervjuoppgavene elevene nettopp hadde hatt. Kristin, som skrev "Flyktninger til Sverige", hadde ikke selv opplevd krigen, men hadde samlet opplysninger i familien sin. Gjennom diskusjon om dette stykket fikk vi bekreftet at det hadde vært galt å kalle oppgavene for intervju. Elevene ble altfor opphengte i det formelle og turde derfor ikke slippe seg løs. I tillegg skulle oppgavene vært gitt mer presist, f.eks. for å skaffe

Mot slutten av timen snakket vi litt om de oppgavene elevene skulle skrive helt til slutt i prosjektet. Vi fant ut at vi hadde dårlig tid, og avtalte å møtes en ettermiddag på skolen for å skrive. Mange syntes også at det høstes artig ut at det skulle komme noen fra en avis og snakke med dem. Timen ble avsluttet med litt fjasing og skøying rundt dette.

I timen etter, som var en 7.-time, så klasse filmen Vår egen tid III. Vi vet at film har stor verdi som kunnskapskilde, og her ville elevene få se en del av det vi hadde snakket om i timene før. Grunnen til at akkurat denne filmen ble valgt, er ikke at den er spesielt velegna. Tilbudet er lite, og vi vurderte det sånn at det også var nødvendig å variere undervisninga med f.eks. en film. De aller fleste liker å se filmer. Her vakte også filmen en del debatt, en elev reagerte ganske sundt mot en ikke liten heroisering av nordmenn under 2. verdenskrig.

Sluttfase - bearbeiding - perspektivering og sammenfatning

Atomkrigstrusselen

Vi beveget oss raskt mot avslutninga av prosjektet og hadde få timer til disposisjon. Ett tema vi måtte prioritere å ta opp, var atomvåpen.

Timen ble innledet med at vi spilte "Klagesang for Hiroshomas ofre" av Krystof Penderecki. Noen av guttene pratet litt til å begynne med, men etterhvert hørte alle etter. En del så bort på MA og lurte tydeligvis på hva i all verden dette kunne være - "mene ho dette e musikk?". Etter at vi hadde hørt dette musikkstykket, ble elevene

oppfordret til å komme med sine assosiasjoner til musikken.

Kine: Flyalarm, de bygger eller river hus. Kanskje evakuering?

Arnfinn: Masse daudinga.

Kine: Grusomme ting.

Herbjørg: Det var anstrengende å høre etter hele tida.

Tenkte på bombinga av London.

En annen gutt: Atombomba.

På en litt uhyggelig, men tydeligvis assosiasjonsvekkende måte hadde vi da introdusert temaet. Læreren brukte så kartet og ba elevene peke ut landa som i dag har atomvåpen. Dette ble gjort, og samtalen videre dreide seg om terrorbalansen. Elevene mente den er positiv (?) fordi den er til for at ingen skal tørre å starte en atomkrig. Her var elevene interesserte i å få vite mer om beredskapen forskjellige steder i verden, og om hvilken presisjon ulike våpen har. Forslaget om Norden som atomfri sone ble nevnt, men ikke egentlig diskutert.

Elevene leste deretter "Å fatte virkningen av en atomkrig" av Anthony Thuckner. Det ble altfor liten tid til å snakke om teksten før det ringte ut. Elevene merket seg det teksten nevnte om hvor store områder atombomber av forskjellig størrelse ville ødelegge. Arnfinn trakk fram faren for en "begrensa atomkrig i Europa". Heller ikke dette kunne vi gå nærmere inn på. Svært mange uttrykte ønske om om at de måtte bruke mer tid på dette emnet snart, og læreren lovte at de skulle komme tilbake til det nærmere jul.¹⁾

1) Dessverre ble det ikke tid til det heller, bortsett fra en at de stadig kom innom atombombetrusselen i forbindelse med diskusjoner om hva som skjer i verden i dag.

Det var altså en stor feil med dette opplegget at vi ikke sørget for å ha tid nok til oppfølging av dette temaet. Men vi er i ettertid heller ikke i stand til å peke på hvordan dette skulle latt seg gjøre.

Den siste timen vi hadde til rådighet skulle brukes til sammenbinding og oppsummering av prosjektarbeidet. Noen innledet da med å si at det følte som om vi nettopp hadde begynt, mens andre mente det hadde vart lenge nok. I gruppe II kjørte Gro - ikke uventet - ut med at det hadde vært råkjedelig. Det eneste hun vurderte som positivt, var arbeidet med krigsserieheftene. Hun gjentok at det var bortkasta tid å holde på med historie.

Læreren foretok i alle tre gruppene innledningsvis ei lita oppsummering av det vi hadde holdt på med, men ganske fort åpna han for det elevene hadde vært mest opptatt av. Noen var mest interessert i ulike sider av 2. verdenskrig og spesielle ting ved den som hadde gjort stort inntrykk. Andre igjen var mest opptatt av nåtida og faren for en 3. verdenskrig.

Læreren spurte direkte om de mente de hadde fått noe ut av disse tre ukene? Det var allmenn enighet i alle gruppene om at de hadde lært lite nytt når det gjalt fakta om 2. verdenskrig. De mente de kunne mye fra før.¹⁾ Når det derimot var snakk om krigen lokalt, visste de lite fra før. En pekte på at Coldevins historiebok²⁾ bare så vidt nevner Narvik. Lesing av skjønnlitteratur hadde lært dem mye om

1) Mange sa at utallige program i NRK, oppslag i aviser og nye bøker osv. de siste årene var årsaken til dette.

2) Axel Coldevin, Historie 7. - 9. år i folkeskolen, 1965.

hva folk og enkeltmennesker kan oppleve. Det mente de var bra. De sa også at litteraturen gjør krigen personlig for dem fordi de hadde fått høre om hvordan folk opplevde den. De tekstene som hadde gjort sterkest inntrykk var Den siste skanse, "Siste brev" fra Chaim og Landet de brente. Noen nevnte også "Barn av Hiroshima", som de leste i 7. klasse.

Elevene fikk deretter utlevert sine "Tanker om krig" og leste dem om igjen. Få uttrykte at de ville ha skrevet det samme ved avslutningen av prosjektet. I alle gruppene gikk det igjen at de ville vært mer opptatt av andre, og ikke skrevet så mye om seg sjøl. De nevnte stikkord som maktforhold, sivilbefolkningas lidelser og grusomheter i det hele tatt. Mange ville også vært mer opptatt av faren for atomkrig. Enkelte uttrykte redsel for det. De fleste ville konsentrert seg mer om sivilbefolkninga.

Vi forsøkte også å følge opp noen av de kjønnsforskjellene vi hadde lagt merke til mellom jenter og gutter. Det virket litt overraskende at mange fant det helt naturlig at f.eks. det de skrev i "Tanker om krig", var preget av at de var gutter og jenter. De pekte da på det enkle faktum at gutter skal bli soldater. Fra de er små lærer de å leke krig og seinere leser de krigsblad. Jentene leker med dokker og leser Romantikk. Til tross for denne greie oppsummeringa, var det forholdsvis få gutter som ville vedgå at de hadde hatt krigsleker. En innrømmet motvillig (?), etter at han var avslørt av en kamerat, at han akkurat da laget tanks av et byggesett. Men han understreket at dette var til utstilling, de var ikke mobile. Noen kom på at det hadde vært en aksjon mot krigsleker i Tromsø. Da var det mulig å

bytte inn krigsleker mot fredeligere leketøy.

Alle sa at de hadde vært med på å leke politi og røver. Også her var det tydelig at leken var preget av kjønnsroller: Dette var en lek administrert av gutter som også delte ut roller. Jentene skulle først og fremst ha roller der de lot seg ta til fange.

I to av gruppene (I og II) var oppsummeringene ganske like. Det spesielle som skjedde i gruppe II, må nesten kommenteres for seg. Det var i denne gruppa vi fant Gro. Hun var i de fleste timene negativ, men passiv og spilte derfor en liten rolle i såvel gruppa som klasse. Vi kjente hennes holdninger, og hun gjentok innledningsvis i denne timen at historie er tull.¹⁾ AM gikk deretter ganske defensivt ut og spurte om det ikke hadde vært negativt med så mange stensiler. Ei av de andre jentene sa at det som stod i dem hadde vært fint, men dette ble ikke fulgt opp av læreren. Etterhvert ble han provosert av Gro og svarte henne at bare 2 av 20 timer var brukt til historieundervisning. De andre lo av dette. Ei av jentene henvendte seg forsonende til Gro og sa at dette jo hadde vært mye artigere enn vanlig historieundervisning. Slik fortsatte det stort sett hele timen. Gro var aktivt negativ og sur, og læreren defensiv. Det hadde nok vært en fordel om læreren hadde forsøkt å la de som hadde vært aktive i prosjektet komme mer til orde. Etterpå ble vi enige om at han hadde vært for defensiv.

1) Vi kan si at Gro her uttrykte en type historieløshet - en isolert nåtidsoppfatning, og tror at alt er nytt. Jfr. Jan Thavenius i Modersmål och fadersarv, 1981, side 61.

Den planlagte sistedelen av prosjektet, som var at alle skulle skrive frie oppgaver om krig, ble det rett og slett ikke tid til innafor de timene vi rådde over. (Noen av disse skulle brukes til å lage en avisside.) Oppgavene ble riktig nok skrevet av de fleste, men vi fikk ikke brukt dem i prosjektet. Vi møttes en ettermiddag på skolen, og AM tok en del tid fra annen undervisning i uka etter, men det ble altfor dårlig tid og for liten sammenheng for elevene. Redaksjonsgruppa gjorde imidlertid det de kunne, og til slutt fikk vi en bunke dikt, intervju osv. Avtalen med lokalavisen var at dette kunne bli ei side i avisen.

Slik det nå en gang lå an, var det som ble plukket ut for lite redigert til at det kunne trykkes. Stoffet var for likt, og det fantes heller ingen illustrasjoner. Følgelig ble det heller ingen avisside. Det var trist, men det var prisen vi måtte betale for å ha dårlig tid. Svarene fortalte oss likevel en god del om hva elevene hadde lært og fått ut av prosjektukene.

De besvarelsene som kom inn, kan vi dele inn slik:

1. Tilbakeblikk på 2. verdenskrig. De skrev noe som hadde gjort inntrykk på dem. For de fleste gjalt det at de var ganske bundet av det de hadde lest eller snakket om.
2. Om en "3. verdenskrig". Sterke skildringer der alt går til grunne.
3. Et lite innslag av lyrikk om framtida.

Gjennomgående ble det fra elevene lagt lite arbeid i disse besvarelsene. Mange leverte forholdsvis lettvinde "dikt". Tida var som nevnt knapp, og det de leverte skulle ikke evalueres i vanlig forstand. Når vi vet at stort sett alle er svært preget av instrumentelle holdninger til skolearbeidet, er et slikt resultat egentlig ganske logisk. De skulle også ha tentamen like etterpå. Det er derfor

mulig at resultatet hadde blitt et annet om vi hadde lagt skriveinga inn i prosjektet og fulgt det opp. I et så kort opplegg som det her er snakk om, ville ikke det latt seg gjøre.

V

HVA LÆRTE ELEVENE?

Valget av krig som tema for dette prosjektet var ikke tilfeldig, selv om vi tok utgangspunkt i noe de likevel skulle gjennomgå, nemlig 2. verdenskrig. Det er også enkelt å slå fast at spørsmålet om krig eller fred, objektivt har stor betydning for elevne (og lærerne). I vårt århundre har to verdenskriger ført til enorme ødeleggelser og kolossale tap av menneskeliv. Etter den siste verdenskrigen har det hele tida pågått kriger. Ingen kan med hånden på hjertet si at dette ikke betyr noe for dem.

Læreren visste også at mange elever var svært opptatt av samfunnsspørsmål. De hadde også før prosjektet startet sagt at de ønsket å lese og arbeide med andre ting enn ungdomsbøker, altså vanlige populærtema som f.eks. narkotika. Spørsmålet blir derfor om elevene var opptatt av temaet krig også ut over klasesituasjonen, og om læreprosessen stod i et indre eller et ytre forhold til de erfaringene elevene hadde. Vi la opp til å utnytte både de direkte erfaringene elevene gjorde/kunne gjøre daglig, og de (stort sett) språklig formidlede erfaringene fra ei tid da Norge var okkupert. Fra starten av mente vi dessuten at det var mulig for elevene å oppdage/identifisere lærerens (og observatørens) engasjement. Det var ganske åpenlyst, mente vi, at temaet var valgt fordi det subjektivt føltes viktig for læreren, og ikke bare fordi det er nevnt i Mønsterplanen.

Problemet for oss lærere ble å gjøre stoffet så aktuelt for elevene at de kunne tenke seg den situasjonen at dette kan hende her, og derfor ikke stille seg godtakende og likegyldig til det som skjer i Norge og i resten av verden. Det var altså et mål at elevene skulle se ut over sin egen situasjon, og begynne å tenke tanker om at de også som individer er ansvarlige for utviklinga i samfunnet/verden.

Det er vanskelig å avgjøre om vi klarte å forankre problemet om krig subjektivt hos elevene. Man kan selvsagt også spørre om dette er mulig å avgjøre. Fordi det er vanskelig å si noe helt sikkert, og fordi materialet som ligger til grunn for eventuelle konklusjoner om dette, er meget begrenset, må denne analysen nødvendigvis holdes i en noe forsiktig uttrykksmåte. Som det framgår av det følgende, var enkelte elever helt passive. Hadde dette prosjektet strukket seg over lang tid, ville det ha vært mulig å ta initiativ overfor disse elevene. I løpet av de 20 timene vi hadde til rådighet, var det få muligheter til det.

Analyseelevne

Arnfinn var en av de elevene som hyppigst trakk inn nåtida for å sammenligne den med historia. I arbeidet med Den siste skanse så Arnfinn paralleller i dagens situasjon i Afghanistan, og dessuten påpekte han likheter med vinterkrigen i Finland. Han aktiviserte seg altså stort sett og ble sjelden fristet til å ensidig dukke ned i ett historisk eksempel. Slik virket han positivt i klassen.

I samtaler reserverte han seg dessuten mot et syn som sier at krig alltid er negativt. Han mente f.eks. at det

måtte være bra at Amin ble styrtet ved at Tanzania gikk inn i Uganda. Når Arnfinn i sluttoppgaven sin valgte å skrive om en 3. verdenskrig, er dette egentlig en logisk følge av den rollen han har spilt i klasse - han har systematisk ønsket å trekke inn nåtida og framtida. Besvarelsen er kalt "Undergangen"¹⁾ og det er en beretning om hva som kan skje når en 3. verdenskrig blir utløst ved en feil eller menneskelig svikt. Arnfinn skrev i jeg-form (sannsynligvis om seg selv) og skildret sine opplevelser etter at atombomba er sluppet. Det er egentlig ikke særlig overraskende at han i første omgang overlever atomangrepet. Han har flere ganger tidligere gitt uttrykk for at han ikke er redd for å bli rammet selv. Teksten er preget av at Arnfinn vet mye. Likevel får han det altså til at han like etter et atomangrep kan spasere rundt og se på ødeleggelsene. Skildringa han gir oss av det synet som møtte han, er forferdelig. Han har med alt som skal til for å røre leseren: Mor og far er borte eller døde. En kvinne gråter (hun er altså i live!) og hun holder et forkullet barn i armene sine. Ei jente springer rundt i "sorg og fortvilelse". Kvinnene gråter og er fortvilte. Det er vanskelig å la være å betrakte dette som uttrykk for tradisjonell kjønnsrolletenkning.

Arnfinns høye nivå når det gjelder fagkunnskaper kommer også til uttrykk. Han har lagt inn en slags allvitende forteller som står over jeg-personen og vet det meste. Dermed kan teksten også fortelle oss hvordan det gikk til at verdenskrigen brøt ut: Teknisk feil, telefonsambandet mellom

1) Se vedlegg IX.

Washington og Moskva virket ikke, og "gale" generaler har ventet på muligheten til å "trykke på knappen". Fortelleren lar så atomrakettene "brøle ut", og den 3. verdenskrig er i gang. Til slutt skal jeg-personen selv dø - egentlig fordi det ikke har noen hensikt å overleve en 3. verdenskrig.¹⁾

Etter prosjektet sa Arnfinn at han var blitt mer bevisst, men han trodde ikke han hadde lært mer fakta-stoff om 2. verdenskrig, bortsett fra om lokale forhold. Arnfinn framhevet også at han kanskje frykter krig mer, og nevnte steder som kunne utløse større konflikter, f.eks. Polen. I en samlet vurdering må det være mulig å slå fast at Arnfinn har lært noe av prosjektet. Kanskje viser det seg best ved at han har sluppet krigstrusselen nærmere inn på seg, distanseringen blir mindre og omgivelsene og identifikasjonen med krigens ofre blir større. I "Tanker om krig" skrev Arnfinn: "Jeg er såpass naiv at jeg tror både Bresnjev og Reagan har nok fornuft til å skjønne hvor idiotisk det er med krig." Teksten "Undergangen" bryter med dette, og han lar presidenten i USA gi klarsignal til atomangrep mot Sovjet - som selvsagt også svarer på angrepet.

Hanne og Mikkel tilhørte begge den tause gruppa i klassen. De er begge det vi kaller uorganisert ungdom. I klasse-situasjonen ytret de aldri noe for klasseoffentligheten så lenge prosjektet varte. Det var også denne passive rollen de vanligvis hadde. Verken Hanne eller Mikkel virket utilpasset i skolesituasjonen. De var der og gjorde i hovedsak det de ble bedt om. For meg som observatør ble problemet at jeg ofte nærmest "glemte" disse to fordi observasjonen av klassen krevde min fulle oppmerksomhet i de fleste timene. (Det er

1) Dette utsagnet stod sentralt da fire elever snakket med en lokalavis om prosjektet.

egentlig unødvendig å peke på hvordan situasjonen er hvis man underviser i tillegg.) For å få tause og stille elever i tale, er også klassesamtaler lite egna. Skulle vi fått (skikkelig) kontakt med dem, måtte vi hatt flere enesamtaler. Med dette prosjektets omfang og ressurser var det ikke mulig.

Både Hanne og Mikkel skrev ned sine tanker om krig. Hanne uttrykte ganske klar redsel for krig, og dessuten at det ville være liten vits i å overleve. På en litt forsiktig måte foreslår hun at mennesker kan gå sammen mot krig, og dessuten gjør Hanne seg til talskvinne for nedrustning - "prøve å utrydde de våpen som allerede er laget".¹⁾ Mikkel skriver ganske kort og delvis ufullstendige setninger. Han viser ikke til personlig frykt, men sier han er redd for at jorda skal gå til grunne og at det ikke skal eksistere noe liv etter en krig. Avslutningsvis skriver Mikkel: "Menneskene må gå sammen for saken hvis det skal bli gjort nåkka, og støtte den opp i de fleste land."²⁾

I intervju etter prosjektet uttrykte både Hanne og Mikkel seg positivt om det de hadde vært med på. De pekte spesielt på det fine med å lese om personer i litteraturen for å lære historie. Mikkel sa at det var bra å få lære noe om sivilbefolkninga i en krig, og han føyde til at han var redd for at han skulle glemme det han hadde lært fordi han hadde notert for lite. Ut over dette er det faktisk vanskelig å si særlig mye. Vi har deres ord for at de trivdes, og bare det er positivt. Men det viktigste er at problemet med de tause og passive elevene peker på et meget stort problem i

1) Se vedlegg IV.

2) Se vedlegg VI.

dagens skole. Klassestørrelser på 30 elever gjør det umulig å oppnå en skikkelig kontakt med hver enkelt.

Herbjørg var gjennom hele prosjektet en aktiv deltaker. Hun framstod absolutt som ei åpen jente som var interessert i mange forskjellige emner. I sine tanker om krig ga hun åpent uttrykk for sin redsel for krig - spesielt atomkrig. Hun refererte bl.a. til ei bok om Hiroshima som klassen hadde lest to år tidligere. Konklusjonen hennes var at vi lever i en farlig verden.

I arbeidet med de ulike litterære tekstene var Herbjørg også aktivt med. Både Den siste skanse og "Ærens mark" gjorde tydelig inntrykk, og hun kom stadig tilbake til disse tekstene i andre sammenhenger. Herbjørg forklarte sitt engasjement ved å vise til at personene gjør historia levende. Da vi leste "Siste brev", av Chaim 14 år, sa hun at tårene stod i øynene på henne. Vi fikk altså mange bevis underveis for at Herbjørg levde seg inn i personene, eller i alle fall solidariserte seg med dem. Spørsmålet blir så om det ble med innlevelsen - eller om den nødvendige distansering også fant sted? Bidro inntrykkene til at hun utviklet større forståelse for problemet krig, eller stilte hun seg bare solidarisk med de personene som ble rammet?

Etter at våre 20 timer var over, uttalte Herbjørg at hun nå tenkte og vurderte annerledes - hun var blitt mer i stand til å se virkeligheten i øynene. Hun sammenlignet verdenssituasjonen med et skjørt tak som lett kan falle sammen. Hun mente også at det ikke var angst som preget henne, men at hun var realistisk redd for krig, og at hun tenkte på hva hun skulle gjøre hvis det blir krig.

Som svar på sluttoppgavene elevene fikk, leverte Herbjørg et lite dikt om 17. mai i Norge 1940. Hun tenker seg tilbake til 1940, og skriver en dårlig kopi (?) av "I dag står flaggstangen naken ..." ¹⁾. Dette arbeidet står absolutt i kontrast til hennes egen vurdering av sin bevissthetsutvikling, og dessuten til våre forventninger om hva hun skulle kunne skrive.

Hva kan så årsaken være til at den som selv sier å ha lært så mye, ikke gir uttrykk for det når muligheten er der? Det er ikke lett å gi svar på det. I et forsøk på å gi et svar blir det nødvendig å gå tilbake til startfasen. Herbjørg ga der uttrykk for at hun mente grammatikkundervisninga var en svært viktig del av norskfaget. Det ble etterhvert nærliggende å tolke dette dithen at hun liker målbare resultater - vil gjerne ha valuta for innsatsen. Derimot kom det aldri fram at hun syntes det var negativt at arbeidet i prosjektet ikke skulle vurderes på vanlig måte.

Når Herbjørg etter sin gode innsats gjennom arbeidet så langt leverer et så lettvent svar, må det skyldes at instrumentalismen tok overhånd. Hun var hele tida opptatt av å være flink og oppnå bra resultater. Det virker derfor utenkelig at hun skulle levert dette diktet som en besvarelse på en ordinær stiloppgave - selv om det var tillatt å skrive dikt. Men hvis vi ser på alle de aktivitetene Herbjørg har i fritida, er det ikke vanskelig å forstå at hun fikk vanskeligheter med å få tid til å arbeide med skikkelig med denne besvarelsen. Dermed ble det lett å ta en oppgave som det ikke skulle settes karakter på, mindre alvorlig. I Herbjørgs tilfelle virket det opplagt at en oppfølging og be-

1) Vedlegg nr. X

arbeiding av inntrykk ville vært nødvendig for at hennes oppsummering av eget nivå skulle bli troverdig. Vi finner her i en og samme person en tydelig veksling mellom reell og innvendig interesse for de problemene vi tok opp, og en instrumentell holdning til læreprosessen.

Kine og Herbjørg stod fram som nokså like i skolesituasjonen, de var begge aktive og positive. Kine var også problemorientert og bodro ofte til å trekke opp perspektiver i det vi leste og snakket om. I arbeidet med litteratur ville Kine helst at hele klassen skulle gjøre noe sammen for å motvirke at de ellers stort sett arbeidet individuelt. Kine ga fra første stund uttrykk for at hun var redd for krig. Samtidig sa hun at det kanskje var mulig å hindre en 3. verdenskrig hvis menneskene kunne gå sammen f.eks. i demonstrasjoner og fredsmarsjer. Den teksten Kine skrev i sluttfasen, handler også om akkurat dette.¹⁾ Hun skrev et avis- eller ukebladinnlegg med appell til de unge om å ta ansvar for sin egen framtid. Hun avsluttet: "... det er jo vi som skal føre verden videre, er det ikke?

hilsen
'en som tenker
sammen med deg' "

Kine valgte her å unnlate å skrive om frykt, men rettet i stedet en moralsk pekefinger til sine jevnaldrende om å skjønne alvorret i verdenssituasjonen og gå sammen for å gjøre noe med den. I all sin enkelhet gir dette lille innlegget uttrykk både for bekymring for framtida, og for en viss optimisme.

1) Vedlegg nr. XI

Kine sa etter prosjektet at hun tenkte mer på krig. Hun var opptatt av at en ny krig ville bli annerledes, og ønsket i den forbindelse å få vite mer om den virkning de ulike våpentypene har. Altså bidro undervisninga til å øke interessen for viten om det problemet vi bearbeidet. Dermed er det mulig å si at prosjektet for Kine førte til både innlevelse og distansering, og et aktivt ønske om å lære mer om de problemene vi tok opp.

Einar var spesielt opptatt av historie - også når det gjaldt litteratur og språk. Spørsmålet blir om hans syn var en slags isolert fortidsinteresse, eller om han brukte historiske kunnskaper for f.eks. å forstå nåtida bedre?

Einar valgte naturlig nok å skrive om historia. Han var svært aktiv når det dreide seg om å finne ut hva som hadde hendt med familien hans under siste krig. I besvarelsen skrev han brevet til en tysk frontsoldat som lengtet hjem og var begynt å lure på hva det var som var vitsen med krigen. Han pekte på at det gikk ut over de uskyldige.¹⁾ Det er interessant at han lar en tysk soldat tvile og ha menneskelige følelser. Gjennom prosjektet snakket vi en del om dette med stigmatisering av tyskerne f.eks. gjennom krigsserieheftene.

For Einar spilte nok historia rollen som legitimeringshjelp og identitetskaper, men derimot ikke merkbart som hjelp til orientering om nåtida og framtida. Etter tre ukers arbeid uttrykte Einar at han var fornøyd, og framhevet at han hadde fått et annet syn på sivilbefolkningens rolle i en krig. Han likte spesielt godt at vi brukte mye lokalt stoff. Det passet godt sammen med Einars interesse for å finne mer ut om egen bakgrunn. Einar sa også at han

1) Vedlegg nr. VIII

helst unngår å tenke på krig, kanskje fordi han er spesielt redd for en ny verdenskrig? I hvert fall tolker jeg utsagnene hans dithen at vi ikke lyktes i å flytte perspektivet hans til nåtid og framtid. Hans forholdsvis konsekvente reduktive bruk av historia ble egentlig ikke rokket ved. Det er nok heller vanskelig å få det til i løpet av så kort tid. I Einars tilfelle ville det vært svært viktig at vi hadde hatt mer tid til den avsluttende, perspektiverende fasen av prosjektet.

Noralf tilhørte dem som var forholdsvis tause og passive i klassen. Han leverte sine "Tanker om krig",¹⁾ forøvrig var hans innsats heller liten. I denne første teksten presenterte han tanker som skilte seg fra det jevne av det vi fikk inn. Han var opptatt av forskjellen mellom demokratiske styresett og diktatur. Når det gjaldt framtida, satte han sin lit til demokratiene, og som i en slags visjon så han for seg avskaffelse av militærvesenet, men han nevnte også faren ved en ensidig nedrustning.

Noralf tok ordet uoppfordret bare tre ganger i løpet av 20 timer. Det er sannsynlig at han ikke leverte svar på de to siste "oppgavene" fordi det ikke skulle gis karakterer på disse. Vi kan med stor sikkerhet si at Noralf var svært preget av instrumentalisme, og han ville derfor ikke anstrenge seg "unødvendig". Men vi klarte heller ikke å utnytte hans spesielle tanker og interesser. (De er her fare for å bli for idealistisk ved å forvente at det alltid skal være mulig å ta hensyn til alt og alle. Det er ikke meninga.) Konsekvensene for Noralf ble tilsynelatende at vi ikke fikk knyttet prosjektets arbeid til hans spesielle interesser og erfaringsbakgrunn. Etterpå sa han at han hadde fått et annet syn på menneskekjebner i en krig. Men det er vanskelig å si noe

1) Vedlegg nr. III

sikkert om Noralfs utvikling gjennom dette arbeidet ettersom han ikke leverte noe svar på sluttoppgaven.

Analyseelevene hadde forskjellige utgangspunkt, og de fikk som vi ser, ulikt utbytte av prosjektet. De tause elevene utgjør et stort, men sannsynligvis uensartet problem i denne sammenheng. Det må være rimelig å gå ut ifra at de som gruppe er like forskjellige som elever generelt. Skal skolen kunne gjøre noe overfor dem som er stille, tilbakeholdne og passive, må undervisninga organiseres på en helt annen måte. Antall elever per klasse må drastisk ned, vi må få mer tid per elev. Det kan virke som om også de jentene som var mest aktive, hadde motstand i forhold til å lære noe som ikke innebar en mulig innlevelse/identifikasjon. (Se gjennomgang av undervisningsforløpet og side 10 - 11 i oppgaven.) I og for seg er disse observasjonene ikke uventede. Deter mange lærere som har sukket over at jenter som deltar aktivt i norsktimene, blir tause i historietimene.

Mikkel og Hanne kan vi si lite om. Noralf spilte også en passiv rolle - vi utnyttet ikke hans spesielle synspunkter og forhold til virkeligheten. Sannsynligvis skjedde dette fordi han var en av de tause. Einar, Arnfinn, Herbjørg og Kine var alle forholdsvis aktive og bidro til å drive prosjektet framover på forskjellig vis. Av analysen kan vi se at det er ulike typer problemer som burde bearbejdes av den enkelte. Instrumentalisme og reduktiv bruk av historia var framtrejende, med instrumentalismen som det mest iøyenfallende problemet. Elevene gjør det de tror skolen/læreren forventer. De er blitt lært opp til å løse oppgavene de får,

på helt bestemte måter. For å kunne si noe mer om dette, skal jeg i det følgende vurdere hele undervisningsforløpet i forhold til den målsettinga vi hadde.

I fasen om 2. verdenskrig i Nord-Norge var det uten tvil elevenes arbeid med utdraget fra Den siste skanse som lå nærmest opp til lærereforventningene. Tekstens levende-gjøring av de personene vi møtte, gjorde det mulig for elevene å leve seg inn i dem - eller i det minste føle sympati for dem. Vi har ikke nok materiale til å slå fast hvilken grad av innlevelse og distansering som skjedde, men kan likevel vise til at noen form for innlevelse fant sted. Dette bekref-tes gjennom uttalelser om at de følte det som om personene var deres slektninger. Samtidig er det mulig å si at våre elever ikke opplevde teksten som "dette kunne skjedd likedan i dag". I klassesamtalene ble det trukket fram både likheter og ulikheter med en krigssituasjon i vår tid. I stedet for mitraljøser så de for seg bruk av atomvåpen, og det alterna-tive gjemmestedet til Karihola var tilfluktsrom.

Eksemplet fra Bjerkvik hadde altså en viss overførings-verdi. Vi kan i hvert fall snakke om tendenser til å se sammenhenger (eksemplarisk transfer). Elevene interesserte seg for krigsutbruddet i 1940, hva som nå kan gjøres for å hindre at en ny verdenskrig bryter ut, og dessuten begynte mange å tenke på hva de måtte/kunne gjøre dersom vi i dag skulle bli angrepet. Utdraget fra Den siste skanse hadde derfor den virkning vi på forhånd hadde tiltenkt den. Vårt inntrykk var absolutt at elevene var med fordi de mente at dette var viktig, de var subjektivt interesserte i det vi

tok opp. Etter at dette utdraget var lest, var så mange som 6-7 spontant interessert i å lese hele boka. Prosjektets innledende fase klarte dermed på en for oss tilfredsstillende måte å forankre problemet krig hos våre elever. I klasse-samtalene var forholdsvis mange ivrige etter å utforske situasjonen slik den var under 2. verdenskrig, og i tillegg var enkelte elever spesielt dyktige til å trekke inn dagens situasjon og faren for en 3. verdenskrig. Elevenes tanker om krig viste også at alle var engstelige for en 3. verdenskrig. At vi tok utgangspunkt i lokale forhold, viste seg å styrke elevenes reelle interesse for de problemene prosjekt-arbeidet tok opp.

Instrumentalisme

I de tilfellene der elevene fikk oppgaver som skulle løses, tok instrumentalismen ofte overhånd. Mange kunne ikke (eller ville ikke) skrive sine tanker om krig før vi hadde presisert hva de skulle skrive om. En relativt fri oppgavetekst ble for uvant og vanskelig. Dette anskueliggjør tydelig at de var opptatt av hva vi ønsket at de skulle skrive, i det minste ville de ha en slags disposisjon. Stiler og lignende "langsvarsoppgaver" er i ungdomsskolen for det meste språkprøver, og elevene vet at de evalueres etter evnen til til å uttrykke seg tydelig, klart og korrekt. Derfor blir det nærmest utrolig for dem at de skal skrive noe de oppfatter som en oppgave i norsk for at vi skal få vite hva de mener. Etter mye prating og oppklaring virket det likevel som om denne oppgaven ble meningsfylt for dem. Alle leverte, og det kan vi ta som et klart tegn på at intensjonene våre i hovedsak ble forstått og godtatt.

Intervjuoppgavene må være det klareste eksemplet på instrumentalisert læring. For elevene var selve ordet intervju uløselig knyttet til en type oppgave som måtte løses på en spesiell og formelt riktig måte for å gi god karakter. De tenkte på det selv om de ikke skulle få karakterer. Dette virket tydeligvis så overveldende at forklaringer og forsikringer fra lærerne om at dette ikke var en formell øving, men en måte å skaffe fram mer kunnskap på, ikke slo igjennom. Skulle vi ha klart å få elevene til å hente fram stoff fra sine slektninger og kjente, måtte vi ha gått fram på en helt annen måte. Når det f.eks. oppsto et behov for å få vite mer om evakueringa fra Finnmark, kunne vi spurt om noen hadde forslag til hvordan dette kunne gjøres. Om elevene, eventuelt med litt hjelp, hadde kommet fram til at de kjente personer som visste mye, og at de kunne spørres, ville vi hatt en mulighet til å lykkes. Elevene kunne da ha sett at dette var en ny måte å skaffe seg kunnskaper på, og ikke en vanlig skoleoppgave til innlevering og retting. De kunne også brukt kassettopptaker og dermed muligens frigjort seg litt fra redselen for å skrive.

I vårt prosjekt var intervjuoppgavene planlagt på forhånd. De oppstod ikke som et behov i undervisningsforløpet. På planleggingsstadiet så de ut som en fin måte å variere undervisninga på: Elevene skulle få være medprodusenter av lærestoff til undervisninga. Intervjuoppgavene kom som et pålegg til elevene, og ikke som et ønske fra dem. Derfor fikk denne delen av prosjektet liten betydning.

Siste delen av prosjektet inneholdt også skriveoppgaver. Ut ifra vanlige lærervurderinger skulle forholdene ligge brukbart til rette: Elevene skulle skrive om noe vi hadde

lest om, diskutert og bearbeidet på mange forskjellige måter. De kunne velge emne fritt fra fortid, nåtid eller framtid, og dessuten skrive i den genre de måtte ønske. I utgangspunktet var det også meninga at de skulle skrive for å lage ei ungdomsside om krig til ei lokalavis. Dette var viktig fordi de helt konkret måtte tenke seg andre mottakere enn lærerne. De skulle skrive for noen om noe de mente var viktig, og ikke skrive en stil for å få en karakter. Tidsfaktoren - det at da vi kom så langt som til avslutningsoppgaven, hadde brukt opp alle timene - var en viktig årsak til at det til slutt ikke ble noen ungdomsside. Men igjen så vi viktige utslag av instrumentalismen. Elevene visste at de ikke skulle få karakterer, vi fikk dårlig tid, og dermed ble det ikke så farlig om de leverte og hva de leverte.

Hvis vi legger dette sammen med vurderinga av analyse-elevne og hva de lærte, er det grunnlag for å slå fast at instrumentalismen var en svært viktig begrensning for kunnskapsutviklinga. Som jeg har pekt på i teorikapitlet, fremmer oppgaveløsning i høy grad instrumentelle holdninger, selv om vi her hadde oppnådd stor grad av subjektiv forankring. Elevene oppfatter etter alt å dømme oppgaver som så lærerorienterte at de får vanskeligheter med å få et personlig forhold til det de skal skrive om. Dette blir egentlig overraskende. De fleste lærere tror at det faktum at elevene tydelig trives, betyr et brudd med en instrumentell holdning til læreprosessen. Så enkelt er det altså ikke. I dette tilfellet må mangel på tid bære en del av ansvaret. Men det er klart at vi i planlegginga av prosjektet ikke var nok oppmerksomme på faren for en slik utvikling. Kanskje skyldes det at vi som lærere lett kan bli fiksert på om det går godt i

den og den timen, og dessuten vurderer hovedinntrykket et undervisningsforløp.

Det å lage varierte, og dermed kanskje populære opplegg kan lett bli et mål i seg selv. Jeg mener ikke at det var tilfelle i dette prosjektet, men etterpå er det mulig å se at trivsel i en så kort periode i hvert fall ikke gir store utslag når det gjelder elevenes holdning til selve læringa. I et slikt tilbakeblikk hører det også med at den aktivitet elevene viste, og deres uttrykk for at de trivdes, ikke oppsto fordi det de gjorde skulle belønnes med karakterer. Fire elever uttalte f.eks. følgende:

Et slikt opplegg utenom det ordinære skoleopplegget var interessant. Det hele har gjort et slikt inntrykk på oss at vi kommer til å huske det mye lenger enn vi ellers hadde kommet til å gjøre om vi bare hadde "terpet" det som sto i historieboka. 1)

Elevene konkluderte med at andre læreformer enn de som er vanlige i skolen, er viktige fordi de "kan gi seg utslag i kunnskaper som sitter igjen, også etter at skoledagen er over". Dermed godtgjør i alle fall disse fire at en slik måte å arbeide på er mer meningsfylt enn de vanligvis oppfatter som skolearbeid. Det er vanskelig å vite hvor mye man skal legge i slike utsagn i et avisintervju, men det kan i hvert fall tas til inntekt for at denne type prosjektarbeid er interessedespakende og føles meningsfylt.

Perspektivbytte

Både temavalget og det lærestoffet vi brukte, var i stor grad valgt med tanke på temaets objektive betydning for elevene som kommende voksne. I ei vurdering av læreprosessen må jeg derfor ta opp spørsmålet om i hvilken grad vi gjennom

1) Fire elever som ble intervjuet i ei lokalavis. Vedlegg nr. XIV

undervisninga klarte å utvikle elevenes (sosiologiske) fantasi. Det vil si om de klarte å bytte perspektiv og se problemene i andre (sosiale) sammenhenger enn de vi tok opp. Vi kan si at enkelte elever bidro aktivt til f.eks. å bringe dagens politiske situasjon forholdsvis ofte inn i diskusjonen. Disse elevene var opptatt av væpna konflikter i verden i dag, og ville dessuten gjerne forholde seg til framtida. Dette fikk vi stadig bekreftet i timene, og dessuten i de tekstene elevene skrev til slutt.

Men leser vi disse tekstene, finner vi også eksempler på reduktiv bruk av historia, og i den sammenheng en viss motstand mot for mye sammenligning med dagens situasjon. I gjennomgangen av undervisningsforløpet har jeg tatt opp tilfellet Gro, som selv om hun var uten merkbar støtte, aktivt forfektet en isolert nåtidsoppfatning. Hun avviste all historisk viten fordi "alt vil bli annerledes i framtida".

Helhet eller oppsplitting

Det som foreligger av materiale, peker mot at læreprosessen i hovedsak var helhetsskapende og ikke atomistisk. En god del elever sa at de hadde lært lite nytt faktastoff om 2. verdenskrig, bortsett fra om lokale forhold. Hele opplegget viste at vi ikke la opp til at elevene som resultat skulle kunne mange detaljer, f.eks. årstall og navn på sentrale personer og tidspunkt og sted for større militære slag. Læringa hadde som mål å påvirke den måten elevene så på verden. I Språk, litteratur och projektundervisning understreker Olle Holmberg og Lars Göran Malmgren at et holistisk, eller helhetssøkende syn på læreprosessen, krever

at behandlingen av et problemområde må få ta tid. Var det noe vi ikke hadde rikelig av, så var det tid. Derfor er det nødvendigvis bare tilløp til en slik holistisk læreprosess vi her kan påpeke. Likevel er det viktig å slå fast at det skjedde noe positivt, og at det var mulig selv med så få timer til rådighet. Denne erfaringa gjorde både lærere og elever, dette var absolutt en side av vesentlig verdi ved prosjektet.

Skjønnlitteraturen som kilde til kunnskap

Det var nok ikke alle tekstene vi brukte som vi klarte å få til å fungere like godt som kilde til kunnskap, men de spilte nok alle en rolle i den utviklingsprosessen undervisningsforløpet var. Vi så at alle de litterære tekstene kunne brukes til "å tenke med". Lesinga var, for klassen som helhet, ikke passiv, men produktiv, dvs. den satte i gang nye tanker og ansportet til diskusjoner.

Utdraget fra Den siste skanse og novellen "Ærens mark" har jeg tidligere framhevet som tekster som gjorde både innlevelse og distansering mulig, og dermed også muliggjorde de i alle fall tendenser til eksemplarisk transfer. Elevene lærte noe nytt om hvordan 2. verdenskrig hadde artet seg lokalt i Troms og Finnmark. For mange var det en svært viktig side ved prosjektet. Resposfasen i bearbeidinga av tekstene viste tydelig at mange levde seg inn i tekstenes erfaringer. Vi har færre holdepunkter for å slå fast at vår bearbeiding og tolking betydde distansering, at de hadde overføringsverdi.

De elevene som uttalte seg om prosjektet, privat eller i intervju, pekte på at de hadde fått et nytt syn på de sivile i en krig. Skjønnlitteraturens formidling av personers følelser og erfaringer fikk mange til å forestille seg hvordan de selv ville få det - og dessuten reagere i en lignende situasjon. Dermed tenkte også en del framover og så en eventuell ny storørig som en reell mulighet.

Lærdommen de ulike elevene satt igjen med etter vårt prosjekt, må naturligvis karakteriseres som forskjellige, og sånn sett ligner dette opplegget på all undervisning. Tekstene de skrev, og de enkelte utsagn, kan tyde på at mange hadde ei defaitistisk holdning. Noen sa f.eks. at det ikke har noen hensikt å overleve en 3. verdenskrig. Dette synspunktet kan utvilsomt være starten på et engasjert arbeid for å være med på å hindre en slik utslettende krig, men ofte fører slike tanker til fatalisme av typen "vi lever livet nå og så lenge det er mulig, etter oss kommer ingenting".

Dessverre ga tida oss ingen muligheter til å gå videre med slike tenkemåter innenfor dette prosjektet. En elev, Pernille, viste i alle fall at hun hadde en visjon om fred i sitt lille dikt.¹⁾ Hun er en av de få som tydeliggjør et håp om fred - hun kaller det selv en drømmeverden. Først nevner hun det negative, slikt som bomber, soldater og vold. Pernille assosierer dette med ønsket om stadig mer makt, og hun knytter det til de som er voksne. Den siste formuleringa, "En dag må det vel bli VÅR tur", innebærer rimeligvis at håpet ligger hos den kommende generasjonen - ungdommen, eller våre elever.

1) Vedlegg nr. XIV

Erfaringspedagogikk?

Det er vanskelig å skulle si noe sikkert om hvorvidt prosjekt krig som helhet kan stå som et eksempel på erfaringspedagogikk. Det vil derfor være snakk om hovedinntrykk og helhet, mer enn de enkelte faser og enkelttimer.

I en slik sammenheng som vår, vil et grunnproblem for elevene være om tekstlesinga er forankret i en kunnskapsmessig sammenheng som ligger utenfor teksten. Disse problemene kan en lærer lett overse og undervurdere fordi det for henne ikke eksisterer som problem på samme måte. Elevenes egne formuleringer omkring temaet krig foregikk tidlig i prosjektet, men etter at vi som lærere hadde foretatt temavalget. Når vi ser på det som faktisk skjedde, er det tydelig at mye av det elevene var opptatt av, ikke ble fulgt opp. Det gjelder både det som kom fram i diskusjoner og i bearbeiding av holdninger gjennom bruk av tekster. Tida tillot oss ikke å komme inn på alle sider av det elevene skrev om. Til en viss grad dreier dette seg om bevisste valg vi som lærere gjorde, men bare til en viss grad. Den tradisjonelle, sterkt styrende lærerrollen ønsket vi å forandre. Den er nemlig ikke særlig forenlig med det å få revet elevene opp fra sin vanligvis passive elevrolle. For å få dette til, må man "gi bort" en del av styringa. Har man lita tid, vil dette slå sterkere ut enn om et prosjekt foregikk over lang tid.

Prosjekt krig var et forsøk på å bruke erfaringspedagogiske tenkemåter som rettesnor for undervisninga. Det finnes tydelige svakheter i gjennomføringa, og de er kommentert tidligere i dette kapitlet (se f.eks. side 98 ff.). I en oppsummering er det viktig å understreke at elevflertallet oppfattet prosjektet som et positivt brudd med vanlige skolerutiner, og de fire som ble intervjuet i lokalavisen, "presiserer viktigheten av andre læreformer som igjen kan gi seg utslag i kunnskaper som sitter igjen, også etter at skoledagen er over".¹⁾

I en slik forstand lyktes vi, og det er viktig, men viktigere er det likevel at prosjektet avdekker såvel problemer som muligheter i dagens skole. For mange lærere, kanskje spesielt for nyutdannede, er det et stort problem at man sjelden klarer å skue ut over dagens og ukas problemer. Vi tenker og planlegger fra time til time og uke til uke, men klarer ofte ikke å se en enkelttime i et videre perspektiv. Om vi som lærere forsøker å undervise etter erfaringspedagogiske prinsipper, vil vi måtte tenke "større". En undervisningsutopi som krever at vi vurderer det som skjer i forhold til et mål som er overordna, gjør det nødvendig å arbeide for å få perspektiver og klare å se ut over de problemer vi har i øyeblikket.

Erfaringspedagogikk blir ikke noe sesam sesam som kan løse alle våre problemer i undervisninga. Men det forutsetter en måte å tenke på som i alle fall kan virke delvis fornyende. Mange stiller seg kritiske til denne typen

1) Elever i avisintervju. Vedlegg nr. XIII

arbeid fordi det er svært tidkrevende, og det er et faktum jeg ikke kan underslå. I dagens situasjon, spesielt i grunnskolen, er leseplikt og klassestørrelser konkrete hinder for at lærere skal kunne begynne å samarbeide om prosjekter av denne typen. I tillegg er skoledagen så oppdelt i timer og fag at disse ytre rammene ofte virker ødeleggende på godt planlagte opplegg. Klokkene ringer og elvene går for å ta fatt på andre fag som også gjør krav på deres tid og oppmerksomhet.

For de fleste av oss er fagligpedagogisk utviklingsarbeid nødvendig for å klare å tenke framover, og jeg vil avslutte med å sitere fra oppsummeringa til lærerne som deltok i det danske Prosjekt Skolesprog:

Vi lærere synes det har vært dødsanstrengende at medvirke i dette prosjekt. Men vi ville nødtig ha vært det foruden. Det var et godt spark bagi.

Løsningen ville ikke vært at give oss penge som for møderne og disse side. Vi har "lært" at leve med vores løn, men vi har ingen tid at give af. Tid, tid, tid. Et døgn har kun 24 timer. 1)

1) Skoledage II, side 717.

Vedlegg nr. I¹⁾

Arnfinn:

Tanker om krig.

Når jeg hører ordet, krig, må jeg ærlig talt si at jeg (med det samme) ikke tenker på noe spesielt. Det er blitt et slikt dagligdags ord, som blir brukt i nær sagt hver eneste nyhetssending. Det er blitt så vanlig at jeg ikke lenger lytter intenst når det kommer nytt fra Afghanistan eller Iran - Irak som jo var meget aktuelt for en tid siden.

Kanskje hvis man leiter en plass i bakhodet, at man finner mine egentlige tanker om krig. Der står det nok skrevet: "KRIG = nød, elendighet, fortvilelse og matmangel. Brennte, og herjede og bombede byer. Tusener av døde og sårede. Husløse familier og foreldreløse barn."

Men hvis man spør om jeg frykter dette, altså krig, tror jeg at jeg vil svare nei. Jeg er såpass naiv at jeg tror både Bresjnev og Reagen har nok fornuft til å skjønne hvor idiotisk det er med krig. At en 3. verdenskrig ikke ville føre fram, en atomkrig ville være uunngåelig og det ville bety utslettelse av jorda og menneskeheten.

1) Rettskrivningsfeil i elevbetsvarelsene (vedlegg I - XIV) er ikke rettet.

Vedlegg nr. II

Herbjørg:



PEACE
NOT
WAR

K R I G !

Når jeg hører ordet krig, så tenker jeg bare på elendighet. Unge menn blir sendt fra sine kjære uten å vite om de noen gang vil få se dem igjen. Sivilbefolkningen vil også lide stor nød. Som tap av eiendeler, sine kjære, matmangel og direkte bombing.

Personlig er jeg svært redd for krig. Jeg tenker at hvis det blir krig så må jeg holde sammen med familien og så kan vi flykte ut i øde trakter. Byer vil jo være rene dødsfeller i krig. Hvis det blir atomkrig, så er det bedre å dø med en gang enn å dø flere år senere av kreft etter min mening. Ei bok vi leste for noen år siden om atombomben som falt i Hiroshima gikk veldig inn på meg. Spesielt det at folk kunne ligge tørste og svartbrente i flere dager før de døde. Det må være en grusom pinelse. Jeg selv vil jo ikke kunne gjøre noe særlig for å hindre krig. Men hvis alle stod sammen så ville det kanskje hjelpe mot opprustning. Det eneste jeg kan gjøre er å stole på de som sitter med makten, selv om det ikke er så mye å stole på.

Dette er noen av mine tanker om krig. Vi lever i en farlig verden.

Vedlegg nr. III

Noralf:

- 1) Med ordet krig forbinder jeg soldater, våpen, sult og dårlige forhold. Atomvåpen og andre fryktelige våpen forbinder jeg også.
- 2) Selv frykter jeg ikke å dø i krig. Men det ville jo være fælt hvis resten av familien døde og jeg var alene igjenn. Ellers frykter jeg å ikke dø med det samme en atombombe/ rakett eksploderer hvis jeg blir utsatt for radioaktiv stråling. Fordi da vill jeg jo pines sakte til døden.
- 3) I alle demokratiske land styrer folket, på denn måten kann jo krig hindres. Men ingen politiker vil på forhånd si at han/hun vil starte en krig, derfor bør alle våpen tilintetgjøres for de må jo til for å starte en krig. Det er jo også en del diktatorland hvor folket er underkuet og hvor all motstand blir slått/^{hardt}ned ved hjelp av militæret. Min plan vil være at de demokratiske land som heldigvis er i flertall legger press på de land hvor folket ikke får bestemme til å forandre styret av landet og avskaffe militæret. Det kann jo være en risiko ved ensidig å ruste ned fordi da kan en fiende bli fristet til å begynne en krig. Det hele er ganske innviklet, men jeg håper at alle verdens land løser problemet en dag.

Vedlegg nr. IV

Hanne:

Tanker om krig.

- 1) Jeg ser for meg folk som sulter og lider. Hus som blir brent ned. Barn og voksne som blir skutt. Bomber som blir sluppet som ødelegger og sletter ut hus og naturen.
- 2) Jeg frykter for å miste livet selv eller miste foreldre og søsken og venner. Det ville være en grusom måte å dø på. Frosne utmagrede mennesker som skriker etter mat, men ikke får noe de blir bare sittende og vente på døden. Hvis det ble noen igjen etter krigen, hvor de skulle få mat og pleie? De har jo mistet alt. Det eneste som er igjen er forkullede hus og nedbrente jorder og skoger, folk som ligger døde overalt.

Folk kan stå sammen og motarbeide krigen sette opp kampanjer. Ikke produsere flere våpen. Prøve å utrydde de våpnene som allerede er laget.

Vedlegg nr. V

Kine:

Tanker om krig.

Det jeg forbinder med ordet 'krig' er: Verdenskrig, eller krig mellom to land. Det som vi hører mest om nå, er jo atomvåpen, som kan bli brukt i en krig. Jeg har frykt, og ser for meg nød, lidende mennesker og for ikke å glemme død, som man kanskje merker mest etter en krig.

Bebyggelser går tapt, og et samfunn blir ødelagt.

Jeg frykter at en ny krig skal bryte ut. At jeg skal miste familie og venner. Mennesker som lider og det og bli alene. De må kanskje til stadighet flykte, og de aller minste som kanskje ikke kan klare den stadige flukten, og makter ikke å følge med. Vi vanlige mennesker kan kanskje hindre en krig ved å gå sammen. Kanskje med demonstrasjoner, fredsmasjer og overbeviselser om at tiden egentlig kan gå videre uten at noen må føre krig.

Vedlegg nr. VI

Mikkel:

Tanker om krig.

- 1) Det jeg forbinder med ordet krig er : grusomhet
nedslakting av mennesker.
Soldater som kommer og fly og ubater som gar til atak.

- 2) Det jeg frykter i forbindelse med krig er at jora
skall gå til grunne, og alt av liv blir drept.
Og ikke noe form for liv eksisterer etter krigen.
Menneskene må gå sammen for saken viss det skal bli
gjordt noka, og støtte den opp i de fleste land.
Hvis det skal bringe resultat.

Vedlegg nr. VII

Einar:

Tanker om krig.

- 1) Med en krig binder jeg meg med at det blir nød, en stor nød. Mange vil leve i stor nød. Mange vil svelte ihjel. Mange vil bli husløs. Det går utover uskyldige. Med krig følger vold og med vold følger død. Våpen tenker jeg også på. Tenk på alle de pengene som blir brukt på våpen. De pengene kunne man ha hjulpet mange mennesker. Krig medfølger bare elendighet.
- 2) Med en krig frykter jeg nød og elendighet. Krig går jo utover uskyldige mennesker. Jeg er redd for å bli drept langsomt i en krig (å bli såret). Vil heller dø momentant.
- 3) En enkel person kan ikke gjøre noe med krig. Det må flere til. Det må komme en slags organisasjon som kjemper mot våpenkappløpet, der alle er med. Både gammel som ung.

Vedlegg nr. VIII

Østfronten senhøsten 1942

Kjære Mamma, Pappa og Anna.

Jeg skriver noen få ord her fra østfronten.

Det er vonde dager nå for tiden, maten er dårlig og helseforholdene er meget dårlige.

Vinteren er som smått kommet, kulden er forferdelig.

Vi har det jo ikke så kaldt hjemme i Tyskland.

Hjemme brukte vi jo å kose oss med en god kopp kaffe og et kakestykke i en deilig varm stue.

I stuen brukte vi jo å lese siste nytt fra avisen.

Her oppe bruker vi ikke å få noen nyheter.

De eneste nyhetene er når jeg får brev hjemmefra.

I morgen må vi kjempe videre mot Moskva.

Jeg er med i en tropp på 20 000 mann som skal trekke seg gjennom Dneper elven der blir det litt av en kamp.

Vet du at Henrich er død, tenk han var bare 23 år gammel, liket ble aldri funnet.

Dere for hilse hans mor.

Jeg har selv mistet venstre arm

Jeg har fått meg mange kammerater.

Det er lite å gjøre i fritiden.

ET bataljon somvar her, skulle sendes til Ukraina som forsterkning.

Jeg har det ensomt tross alt, jeg vet ikke hvorfor.

Jeg tenker ofte på hvorfor vi er i krig.

Tenker ofte på den uskyldige befolkningen som alltid må lide.

I forrige uke måtte jeg drepe 3 uskyldige bønder
Kommandanten ga meg ordre til det.

Jeg gråt lenge ettepå.

Snart må jeg på ny vakt, så jeg må slutte med brevet.

Jeg håper dere hardet bra, jeg tenker ofte på dere.

Håper dere overlever krigen

Håper mine barn har det bra, lev vel.

Mange kyss og klem

Henrikc.

Vedlegg nr. IX

Arnfinn:

UNDERGANGEN

Det jeg er vitne til nå, og har vært vitne til, er helt ubeskrivelig. Jeg står i den gata som engang het Storgata, det er bare ruiner igjen. Ved siden av meg her ligger en forbrent gutt. Han har ingen klær på seg, han ligger helt sammenkrøket, huden er flerret opp og svart-brunt kjøtt stikker fram. Øynene er vrent og det er størknet blod i munnvikene hans. Det er et forferdelig syn i døde, forbrente menneskeskrotter ligger strødd overalt.

Det heel begynte antagelig ved et ulykkestilfelle. Langt under jorda, en plass i USA, lyste en rød lampe. Det ble straks slått alarm, og det ble gitt besjed til presidentpalsset, Presidenten personlig ville ringe til Moskva for å høre om dette var alvor. Men det var brudd på telefonsambandet, og ongen kontakt. Presidenten tenkte kanskje at dette kunne være hans sjanse til å vise russerne hans styrke og makt. Besjeden han gav videre var "Russerne angriper! Sett igang katastrofealarm xxl !" Noen gale generaler som hadde som jobb å "trykke på knappene" hadde nok ventet på dette. Mål som Moskva, Leningrad og Kiew var siktet inn på forhånd, og atomrakettenes brølte ut.

Da rakettenes passerte kontrollinjen før Sovjet var ikke russerne sene om å besvare ilden. Det ble satt igang full beredskap, og historiens verste og kanskje siste krig var igang. Mitt første møte med a-bomben var forferdeli. Jeg visste noenlunde hvordan den virket, men å oppleve det selv, var virkelig grusomt. Jeg var nede i kelleren for å hente opp søndagssteika fra fryseren. Med ett hørte jeg et voldsomt drønn og et kraftig lys blaffet opp gjennom den lille luka i kjellelrvæggen. Kjellervinduet ble blåst ut, og jeg ble kastet bortover gulvet. Det brente og verket voldsomt i øynene og brystet. Jeg hoppet ned i fryseboksen for å prøve å lindre smertene, og lukket igjen lokket for å verne meg mot det neste blaffet.

Isen i fryseboksen smeltet fort i den utholdelige heten, og jeg måtte krype ut etter en stund. Det ble et forferdeli syn som møtte meg. Det var bare ruiner og intet liv å se. Pappa fant jeg hundre meter fra huset. Totalt forbrent og nesten uijenkjennelig. Han var død. Mamma fant jeg aldri. Overalt hvor jeg gikk lå det rester etter mennesker som store kullklumper. I veikanten satt en kvinne og gråt. I armene holdt hun et forkullet barn. Jeg gikk videre, og et stykke oppfor meg sprang ei jente rundt i ren sorg og fortvilelse. En mann lå på bakken og vred seg i smerter. Begge hadde stygge sår, og strålingen tar nok knekken på dem etter hvert. Nå står jeg her blandt hus og døde menneskeskrotter, og alt er så hopløst og ubehjelpelig. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. Krigen raser videre, men det vil nok ikke vare lenge før alt er utslettet slik som Tromsø. Det vil aldri bli utpekt noen vinner av denne idiotiske krigen, for før de for gjort det, er disse ynkelige skapningene som kalles mennesker være døde. Jeg begynner selv å føle meg svak nå, og synet begynner å bli dårlig. Jeg har nok ikke lenge igjen, så atombomben får et nytt offer snart. Men da tenker jeg bare "Hvorfor leve når du kan være død".

Vedlegg nr. X

Herbjørg:

KRIG

Våren kommer med fuglesang og 17. mai, men det er ikke
noen riktig 17. mai.

På Eidsvoll vaier ikke Norges flagg i rødt, hvitt og blått.
Spredte barnetog rundt om i landet.

Tyskernes invasjon i Norge demper all glede hos det norske
folket.

Det er krig i Norge.

Vedlegg nr. XI

Kine:

KRIG

Vet vi unge egentlig hva ordet krig vil si?

Du sier ja, men tenk deg skikkelig om.

Det du vet er bare tall, tall som du ikke kan holde rede på
riktignok,

tall som bare surrer rundt i hodet, og snart forsvinner.

Det du vet er ord, ord fra en bok. Ord som kanskje går inn
gjennom det ene øret og ut det andre. Sett deg ned og tenk.

Dette gjelder din og min fremtid, det er jo vi som skal føre
verden videre, er det ikke?

hilsen

"en som tenker

sammen med deg."

Vedlegg nr. XII

Siri:

Minnesmerket

Det står en bauta reist i et myrterreng,
langt fra hus og folk.

Jeg har lest innskripsjonen mange ganger.
Hver gang kjenner jeg kulden bre seg i meg.
600 russe-fanger. 600 mennesker gikk tapt i
leiren et stykke fra bautaen.

Jeg tenker på alle lidelsene, på de etterlatte.
tenker på at det har hendt med så mange andre
rundt omkring i verden
På tusnvis av slike minnesmerker står rest i
mange land.

De er hele 600, vanskelig å forstå.
For hvert menneske er det en historie.
Fedre, brødre, kjæresten og sønner.
Menn som kjemper for fred og rettferdighet,
er nå glemt, anonyme på en myr i et fremmed
land.

Er de glemt av alle ?
Ikke av dem som aldri fikk dem hjem, og som
ikke vet hvor sine kjære er.
De plages av uvissheten, men når de er døde,
hvem vil huske fangene da ?

«Ingen hensikt å overleve en tredje verdenskrig —»

— De krigsbladene i tegneserie som selges i butikken i dag er ikke sunt lesestoff. Det er romantisering av krig. Oppdiktete eventyr der andre verdenskrig blir brukt som kulisser. Dermed er det klart at disse bladene også gir et forvrengt inntrykk av de faktiske forhold.

— Dette sier fire elever i niende klasse i Tromsø. De er alle 15 år, og har i samfunnsfag og norsk timene en tid arbeidet med det de kaller «Prosjekt krig».

— Den tiden vi har arbeidet med temaet har vært enormt lærerikt. Spesielt å lære hvordan krigen artet seg i Tromsø og Nord-Norge for øvrig har gjort et enormt inntrykk på oss. For eksempel evakuering- en fra Finnmark. Gjennom det vi tidligere hadde lest og hørt lot det til at folkene ble fraktet på en behagelig måte i fiskebåter. Ved et nærmere studium av det hele viste det seg at det dreide seg om rene «fange-transporter» lik det neger-slavene opplevde, forteller de fire elevene.

DYPT INNTRYKK

Og det var ikke tvil blant de fire elevene vi snakket med. Et slikt opplegg utenom det ordinære skole-opplegget var interessant. — Det hele har gjort et slikt inntrykk på oss at vi kommer til å huske det mye lenger enn vi ellers har kommet til å gjøre om vi bare «terpet» på det som stod i historie-boka.

— Å få vite hvor mange tusen jøder som måtte bote med livet under krigen er bare tall, og det gir ikke noe inntrykk. Men går vi derimot inn på et enkelt tilfelle, og leser om hvordan en enkelt jøde opp-

levde tangenskap og tortur, så kan vi garantere at det gir forståelse for hva dette dreier seg om, forteller en av elevene.

FRYKTER KRIG

— Men alt det dere nå har lært, har det bidratt til et annet inntrykk av hva krig egentlig er?

— Helt klart. Vi frykter en krig mer nå, etter at vi har gjennomgått dette opplegget. Nå vet vi hva vi i såfall har å gå i møte. Men en krig i dag og en krig i 1940 er jo to forskjellige ting. En tredje verdenskrig vil vel neppe utspille seg i skyttergravene.

— Dessuten er det vel neppe noen vits i å overleve en tredje verdenskrig. Vi frykter atombomba, og det som verre er, nøytronbomba. Jorda vil sikkert være full av radioaktiv stråling, slik at menneskene som var igjen neppe ville overleve særlig lenge, forteller de fire ungdommene som også har lest utdrag av boka «Barn av Hiroshima».

De fire elevene «Nordlys» snakket med ser all grunn til å anbefale et slikt opplegg for elever ved andre skoler, og de presiserer viktigheten av andre lærerformer som igjen kan gi seg utslag i kunnskaper som sitter igjen, også etter at skoledagen er over.

Navnene er fjernet fra denne artikkelen. Det gjelder også fotografiet av elevene.

Vedlegg nr. XIV

Pernille:

I MIN VERDEN

I min verden finnes ikke
bomber, soldater, vold,
tortur, grusomhet eller
krig.

I min verden er det ingen som
ønsker makt, stadig mer makt.
I min drømmeverden lever alle
i fred.

Jeg må bare spørre om det
er håp for min
drømme verden.

En dag MÅ det vel bli min
tur til å realisere drømmen min,
en verden i fred.

En dag må det vel
bli VÅR tur.

LITTERATUR:

- Aspelin, Kurt: Textens dimensioner, Stockholm 1975.
- Chaim, 14 år: "Siste brev", Formøving 3A - emne Krig, (NISK), Oslo 1973.
- Dahl, Willy: "Nøytral kan du aldri være", Samtiden nr. 6/1977.
- Ehrlin, Arne og Malmgren, Lars Göran: "Den helige opplevelsen", i Brodow, Bengt m.fl.: Svenskännets kris, Lund 1976.
- Fjeldstad, Anton: "Litteraturen og kunnskapen", i Smidt, Jon: Litteraturens muligheter - og elevens, Oslo 1983.
- Hansson, Per: Mamma Karasjok, Oslo 1970.
- Holmberg, Olle og Malmgren, Lars Göran: Språk, litteratur och projektundervisning, Stockholm 1979.
- Johnsen, Egil Børre: Det store bondefangeriet, Oslo 1981.
- Lindberg, Ulf og Lundberg, Frank: Historia och erfaring, Lund 1980.
- Lindberg, Ulf m.fl.: Fisk och drömmar, Lund 1981.
- Linnér, Bengt og Malmgren, Lars Göran: Litteratur och social forståelse, Lund 1980.
- Madssen, Kjell-Arild (red.): Norsk-didaktikk, Oslo 1981.
- Malmgren, Lars-Göran: "Den lilla och den stora historien", i Malmgren, Lars Göran og Thavenius, Jan: Litteratur, historia och undervisning, Lund 1981.
- Malmgren, Lars Göran: "Pedagogisk riktad textanalys - vad är det?", i Kittang, A. og Lie, U.: Litteraturforskning og litteraturformidling, Perspektiv på ei legitimeringskrise, Stavanger 1982.
- Markusson, Andreas: Den siste skanse, 1945.
- Mikkelsen, Magnar: Ved det siste fjell, 1966.
- Mellin-Olsen, Stieg: Læring som sosial prosess, Oslo 1977.
- Moslet, Inge: Norskfaget og mønsterplanen, Oslo 1981.
- Mønsterplan for grunnskolen, Oslo 1974

Negt, Oscar: Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring,
Roskilde 1975.

Norsklæreren, nr. 4/1974.

Ryen, Else: Språk og kjønn, Oslo 1976.

Skoledage 1 og 2, København 1979.

Svenson, Bo: "Vardagshermenutik", i Tidsskrift för litteraturvetenskap nr. 4/1981.

Sødring Jensen, Svend: Historieundervisningsteori, København - Oslo 1978.

Sørensen, Birte: Teksten og eleven, Varde (DK)1981.

Tangerud, Hans: Mønsterplanen i søkelyset, Oslo 1980.

Thavenius, Jan: "Litteratur och historia", i Tidsskrift för litteraturvetenskap nr. 4/1981.

Thavenius, Jan: Modersmål och fadersarv, Stockholm 1981.

Thavenius, Jan: "Utopin i pedagogiken", i Malmgren og Thavenius: Litteratur, historia och undervisning, Lund 1981.

Thavenius, Jan: "Humaniora och framtiden", i Malmgren og Thavenius: Litteratur, historia och undervisning,
Lund 1981.

Tuckner, Anthony: "Å fatte virkningen av en atomkrig", i oversettelse fra The Guardian, 24.04.1980.

Vesaas, Tarjei: "Det groteske", Formøving 3A, NISK, Oslo 1973.

Westrheim, Harry: Landet de brente, 1978.

Ziehe, Thomas: "Subjektiv betydning og erfaring", Kontext nr 25/
1978.

Øverland, Arnulf: "Ærens mark", fra Deilig er jorden, 1923.