

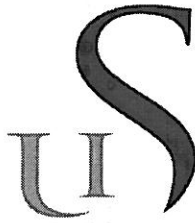
”Hvordan kan en utvikle elevers historiebevissthet ved hjelp av fortellingen om den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet?”

*Ingvild Sørensen
Masteroppgave i historiedidaktikk*



Universitetet i Stavanger


Høsten 2009



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MHIMAS Historiedidaktikk masteroppgave	Høst semesteret, 2009. Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Ingrid Sørensen	 (signatur forfatter)
Faglig ansvarlig Veileder: Hans Eirik Aarek / Jan Bjarne Bøe	
Tittel på hovedoppgaven: "Hvordan kan en utvikle ^{elevens} historiebenevsthet ved hjelp av fortelling om den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet?" Engelsk tittel: "The story of the Norwegian immigrants to New Zealand in the 1870's. How to develop conciousness of history of students".	
Emneord: migrasjon, New Zealand, fortelling. historiebenevsthet	Sidetall:100..... + vedlegg/annet:11..... Stavanger, 23/11/09... dato/år

KAPITTEL 1 - INNLEDNING	4
1.1. HVORFOR DENNE OPPGAVEN?	4
1.2. TEMA OG PROBLEMSTILLING	5
1.3. KILDER OG KILDEPROBLEMATIKK I FORBINDELSE MED HISTORIEDELEN	6
1.4. KILDER I FORBINDELSE MED DIDAKTIKKDELEN	8
1.5. TAKK TIL...	9
KAPITTEL 2 - HISTORISK OVERSIKT OVER DEN NORSKE UTVANDRINGEN TIL NEW ZEALAND PÅ 1870-TALLET	11
2.1. INNLEDNING	11
2.2. HVILKET NORGE FORLOT UTVANDRERNE PÅ 1870-TALLET?	12
2.3. GENERELL OVERSØISK UTVANDRING FRA NORGE PÅ 1800-TALLET	13
<i>Hvor mange reiste totalt?</i>	14
<i>Hvem var de som reiste?</i>	14
<i>Hvor reiste de fra og hvor reiste de til?</i>	15
<i>Hvorfor reiste de?</i>	16
2.4. SKANDINAVISK UTVANDRING TIL NEW ZEALAND PÅ 1870-TALLET	17
<i>New Zealand</i>	18
<i>“The Immigration and Public Works Act”</i>	18
<i>Skandinavisk arbeidskraft til New Zealand</i>	21
<i>Slutt på assistert overfart</i>	23
2.5. NORSK UTVANDRING TIL NEW ZEALAND PÅ 1870-TALLET	24
<i>Hvor mange nordmenn reiste totalt?</i>	24
<i>Hvordan ble nordmennene rekruttert?</i>	25
<i>Hvem var de som reiste?</i>	26
<i>Hvor reiste de fra og hvor reiste de til?</i>	27
<i>Hvorfor reiste de?</i>	27
<i>Reisen over havet</i>	29
2.6. HVORDAN GIKK DET MED NORDMENNENE I NEW ZEALAND?	31
2.7. TILBAKEVANDRING OG KONTAKT MED HEMLANDET	33
2.8. PASSASJERENE FRA ”CELAENO”	34
2.9. PASSASJERENE FRA ”HØVDING AV TØNSBERG”	38
2.10. AVSLUTNING	41
KAPITTEL 3 - HISTORIEBEVISSTHET	42
3.1. UTVIKLING AV HISTORIEBEVISSTHETSDIDAKTIKKEN I NOEN EUROPEISKE HOVEDLAND	42
<i>Tysk og dansk tradisjon</i>	44
<i>Engelsk tradisjon</i>	46
<i>Historiedidaktikk i dag</i>	48
3.2. HVA ER HISTORIEBEVISSTHET?	50
3.3. HVORDAN UTVIKLES OG LÆRES HISTORIEBEVISSTHET?	52
3.4. EMPATI	54
<i>Hvordan utvikles empati?</i>	55
<i>Fortelling og empati</i>	56
3.5. IDENTITET	56
3.6. AVSLUTNING	59
KAPITTEL 4 - FORTELLINGEN OM FORTIDEN OG DENS ROLLE I UTVIKLINGEN AV HISTORIEBEVISSTHET	60
4.1. FORTELLINGEN OM FORTIDEN	60
<i>Den store fortellingen</i>	62
<i>Den lille fortellingen</i>	62
4.2. FORTELLINGEN OG IDENTITET	63
4.3. FORTIDSFORTELLINGEN OG UTVIKLINGEN AV HISTORIEBEVISSTHET	65
4.4. DEN ÅPNE OG DEN LUKKEDE FORTELLINGEN	69
4.5. KILDEFORTELLINGEN - ”Å DIKTE UTOVER”	71
4.6. DEN ALTERNATIVE FORTELLINGEN - ”Å DIKTE MOT”	73
4.7. AVSLUTNING	75

KAPITTEL 5 - HVORDAN UTVIKLE HISTORIEBEVISSTHET VED HJELP AV KILDEFORTELLINGEN , DEN ALTERNATIVE FORTELLINGEN OG DET HISTORISKE MATERIALET OM DEN NORSKE UTVANDRINGEN TIL NEW ZEALAND	76
5.1. INNLEDNING TIL KAPITTELET	76
5.2. KILDEFORTELLING.....	77
<i>Kildefortelling i bruk.....</i>	<i>78</i>
5.3. KILDEFORTELLING BASERT PÅ KILDE 1 OG KILDE 2	80
5.4. ALTERNATIV FORTELLING	82
<i>Den alternative fortellingen i bruk.....</i>	<i>83</i>
5.5. ARBEID MED DEN ALTERNATIVE FORTELLINGEN	85
5.6. AVSLUTNING	87
KAPITTEL 6 - KAN KILDEFORTELLINGEN OG DEN ALTERNATIVE FORTELLINGEN BASERT PÅ DET HISTORISKE MATERIALET OM UTVANDRINGEN TIL NEW ZEALAND BIDRA TIL Å UTVIKLE HISTORIEBEVISSTHET?.....	89
6.1. INNLEDNING TIL KAPITTELET	89
6.2. KAN UNDERVISNINGSSOPPLEGGET BASERT PÅ KILDEFORTELLINGEN STYRKE OG UTVIKLE ELEVENS HISTORIEBEVISSTHET?	90
6.3. KAN UNDERVISNINGSSOPPLEGGET BASERT PÅ DEN ALTERNATIVE FORTELLINGEN STYRKE OG UTVIKLE ELEVENS HISTORIEBEVISSTHET?	93
6.4. TIL SLUTT... ..	95
LITTERATUR OG KILDER.....	96
LITTERATUR OG KILDER HISTORIEDEL	96
INTERNETTKILDER HISTORIEDEL	98
LITTERATUR OG KILDER DIDAKTIKKDEL	98
INTERNETTKILDER DIDAKTIKKDEL	100
VEDLEGG.....	101
VEDLEGG 1	101
VEDLEGG 2.....	103
VEDLEGG 3.....	108

Kapittel 1

Innledning

1.1. Hvorfor denne oppgaven?

Hvorfor har jeg valgt å skrive denne oppgaven, om en del av historien som er ukjent for de fleste? Det startet med et ønske om å skrive en masteroppgave med tema ”migrasjon”, da dette er et emne som alltid har engasjert og interessert meg. Jeg har tidligere skrevet mellomfagsoppgave om utvandring fra Ål i Hallingdal til Midt-Vesten, Nord-Amerika, og for meg, som for de fleste andre nordmenn, er det denne utvandringen jeg kjente best til. Jeg ønsket imidlertid å utforske et emne av norsk utvandringshistorie som var mer ukjent, både for meg og for andre. Jeg begynte derfor å undersøke litt, og fant ut at jeg ville skrive om norsk utvandring til Sør-Amerika, Afrika eller Australia. Her finnes det ennå mye uskrevet.

Nordmenn har, i større eller mindre antall, og med større eller mindre heldig utfall, reist gruppevis til destinasjoner som Hawaii, Brasil, Sør-Amerika og Australia. Men også til New Zealand, fant jeg etterhvert ut. Det ble Øystein Molstad Andresens roman ”Uredd ferd mot ukjent land” som fanget min oppmerksomhet. Denne boken handler om Johanne Johansdatter og familien hennes fra Grue i Hedmark, som i 1870-årene bestemmer seg for å reise helt til New Zealand for å starte et nytt liv der. Hovedpersonen Johanne har levd i virkeligheten, men Molstad Andresen har utbrodert hennes liv til en roman. Bak på boken sto det: *”Dette er historien om de fattigste av de fattige fra Østlandsbygdene, de som ikke hadde penger til å ta båten til Amerika, og ble lokket til å legge ut på den lange og farefulle ferden til landet ”down under”. Flere av barna døde under reisen. Medtatte og utmattede møtte de en brutal virkelighet med daglig kamp for å overleve.”* Her snakker vi dramatik! Jeg bestemte meg for at jeg ville finne ut mer om disse menneskene som reiste til New Zealand.

Siden fikk jeg kontakt med Hans Eirik Aarek ved Universitetet i Stavanger, som ble glødende engasjert i at jeg skulle skrive masteren min om newzealandutvandrerne. Han forsynte meg med noen artikler forfatteren Alfred Hauge hadde skrevet om denne utvandringen. Da var det bestemt. Her var det nok drama og spenning til at det

kunne være interessant å holde på med i et år, og litt til. Hans Eirik Aarek sa seg også villig til å være min veileder.

Etterhvert som tiden gikk, ble det klart at kilder ble et problem i forhold til å skrive en ren historisk oppgave. Kilder jeg fikk tak i, var andre- og tredjehåndskilder, og lite egnet til å skrive en ren historisk masteroppgave om emnet. Skulle jeg fått tak i førstehåndskilder, måtte jeg trolig reise jorden rundt, til New Zealand. Av tidshensyn var desverre ikke dette mulig. Her hjalp Jan Bjarne Bøe meg med en løsning på problemet: å sette fokus på historiebevissthet, og hvordan en kan bruke det historiske materialet jeg kunne komme over, til å utvikle historiebevissthet i en elevgruppe.

Historien om utvandringen til New Zealand inneholder fortellinger om fattigdom og harde kår, både i Norge og i NZ, om den harde og lange reisen til andre siden av jordkloden, om oppbrudd fra slekt, venner og trygge forhold, skogbranner, barn som forsvinner inn i de dype skogene og aldri blir funnet igjen, om å tilpasse seg til et nytt land med en annen kultur og nytt språk og om hardt arbeid. Jeg tror mange elever med innvandrerbakgrunn i skolen i dag kan kjenne seg igjen i mye. I redselen for å reise til til den andre siden av verden, å være ny i et land, i ønsket om en bedre fremtid for se selv og familien sin, å slite med å tilpasse seg en ny kultur og et nytt språk. Det finnes også muligheter for gjenkjenning for elever med etnisk norsk bakgrunn. Jeg synes og det er viktig å fokusere på de mindre kjente sidene ved migrasjon – at det var mennesker som så andre løsninger enn å reise til Nord-Amerika.

1.2. Tema og problemstilling

Problemstillingen i denne oppgaven er: ”Hvordan kan en utvikle elevs historiebevissthet ved hjelp av fortellingen om den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet?” Det jeg med andre ord forsøker å finne ut av er hvordan en, ved hjelp av fortellingen, kan utvikle en elevgruppes historiebevissthet. Fortellingene som brukes for å nå dette målet baseres på det historiske materialet jeg har om den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet.

For å kunne svare på dette spørsmålet, har jeg måttet drive et forskningsarbeid omkring den norske utvandringen til New Zealand. Denne delen blir presentert i

kapittel 2. Jeg kommer tilbake til arbeidet med dette og kildeproblematikk jeg støtte på senere i dette kapittelet. Kapittel 3 dreier seg om historiebevissthet. Jeg ser på hva dette er, hvorfor har en i dag i historiefaget en så stor fokus på dette og hvordan det utvikles. I kapittel 4 går jeg inn på temaet ”fortellingen”, og da spesielt den alternative fortellingen og kildefortellingen. Jeg ser der blant annet på hvordan fortellingen kan være med på å utvikle historiebevissthet. I kapittel 5 fortsetter jeg med å presentere to undervisningsopplegg. Jeg benytter meg der av de to fortellingstypene ”kildefortelling” og ”uferdig fortelling”, og ser på hvordan en med disse, sammen med det historiske materialet, kan skape undervisningsopplegg med mål å utvikle historiebevissthet i elevene. I kapittel 6 forsøker jeg å svare på om de utvalgte fortellingstypene sammen med historien om utvandringen til New Zealand virkelig kan være med på å styrke elevers historiebevissthet. Jeg vil der forsøke å svare på hvordan jeg mener undervisningsoppleggene kan egne seg til å fremkalle empati og å styrke koblingen mellom fortid, nåtid og fremtid. Altså; er målet oppnådd?

Avgrensingen av den historiske delen til 1870-tallet er fordi det var i denne perioden at nordmenn reiste gruppevis til New Zealand, dekket delvis eller helt av den newzealandske staten. Det reiste nordmenn til New Zealand både før og etter 1870-tallet, men ikke i den grad som i denne perioden. Det ble derfor naturlig for meg å konsentrere meg om det nærmeste en kan komme en masse migrasjon fra Norge til New Zealand.

1.3. Kilder og kildeproblematikk i forbindelse med historiedelen

Tilgangen på kilder har vært et gjennomgående problem i mitt arbeid med denne oppgaven. Viktige dokumenter og primærkilder befinner seg stort sett i arkiver på andre siden av jordkloden, og av tidshensyn har jeg ikke hatt mulighet til å reise til New Zealand for å fordype meg i disse. Dermed har jeg måttet belage meg på å forholde meg til sekundærkilder.

Slik jeg kan se, har det ikke blitt skrevet noen fullstendig oversikt over den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet. Migrasjonsforskere som for eksempel Ingrid Semminngsen nevner newzealandutvandringen nærmest i en bisetning og i samme åndedrag som utvandringen til Australia. Odd Lovoll, Nils Olav Østrem og en

lang rekke andre norske migrasjonsforskere har også konsentrert seg om Amerikautvandringen. Det er logisk at det er denne omfattende emigrasjonen som er blitt behandlet mest i norsk migrasjonsforskning. Det var tross alt Nord-Amerika og delvis Canada som trakk til seg flest nordmenn, og det var denne utvandringen som hadde mest å si for Norges utvikling i de kommende århundrene.

Øystein Molstad Andresen har skrevet om utvandringen på 1870-tallet, og i nyere tid, men på et skjønnlitterært plan. Han har også arbeidet for at utvandringen skal bli kjent, og fikk i år (2009) St. Olavsmedaljen for dette. Alfred Hauge arbeidet en del som journalist med den norske utvandringen til New Zealand. Han skrev en rekke artikler for Stavanger Aftenblad, som jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Artikkene er underholdende og velskrevet, men er nok ikke så vitenskapelige som jeg kunne ønsket meg i forhold til hva jeg har behov for min oppgave. Hauge skal ha hatt planer om å skrive et romanverk om newzealandutvandrerne på linje med Kleng Peerson-trilogien, men døde dessverre før dette. Ellers er det en del lokalhistorikere, spesielt på Østlandet, som har arbeidet med migrasjonen. Eidskog historielag har blant annet utarbeidet et hefte om emigranter som har foreldre fra Eidskog eller Vinger som emigrerte til New Zealand i 1870-årene. Mange bygdebøker har oversikt over personer som meldte flytting. Det hender det dukker opp noen navn som skulle til New Zealand der. John Parsons har ut fra folketellingene laget en oversikt over nordmenn som fikk newzealandsk statsborgerskap mellom 1858 og 1948.

Skal en vite mer om utvandringen, bør en vende seg mot utenlandske kilder. Den finske historikeren Olavi Koivukangas har arbeidet med finner i Australia og New Zealand, mens danske Henning Bender og Birgit Larsen har arbeidet med danskenes utvandring. J. Lyng kom allerede i 1939 med et verk om skandinaver i Australia, New Zealand og det Vestlige Stillehavet. Mye av informasjonen i denne boken går igjen i senere bøker om emnet. George Conrad Petersen har skrevet om skandinaviske bosetninger i the Forty Mile Bush. Denne boken kom på 1950-tallet, og også denne blir ofte sitert senere. A. L. Andersen har skrevet en jubileumsbok om Norsewood. I denne byen bodde det mange skandinaver, og her kan en lese om hverdagslivet til nybyggerne. Val A. Burr, som selv er etterkommer av skandinaviske immigranter, har skrevet en god oversikt om skandinaverne i Palmerston north og omegn.

W. D. Borrie har skrevet om innvandring til New Zealand mellom 1854 og 1938. Her får en god oversikt over den generelle innvandringen til landet, men det står begrenset om skandinaver, langt mindre om nordmenn.

I tillegg har jeg funnet noen gode ressurser på Internett. En av sidene er Paperspast, som inneholder mer enn en million digitaliserte newzealanske aviser fra 1839 til 1932. Et raskt søk på "Norwegian immigrants" eller lignende kan gi mange interessante treff og primærkilder om hvordan newzealenderne for eksempel så på nordmennene. I tillegg har jeg benyttet meg av det newzealanske nettleksikonet TeAra, som har et rikholdig arkiv av bilder og informasjon om New Zealand, og egne temasider om immigrasjon.

Kildematerialet har til tider vært meget motstridende. Ofte er tall en kommer over, forskjellige fra bok til bok. Det har vært vanskelig å vite hvilke kilder jeg skulle gå for, og jeg har noen ganger bare måttet ta et valg basert på hva jeg synes ser mest riktig og logisk ut. En del av litteraturen jeg har, er også tydelig fra de samme kildene, og representerer lite nytt.

Det er viktig for meg å poengtere at det historiske kapittelet er ment som en nokså overflatisk gjennomgang av utvandringen fra Norge til New Zealand, først og fremst på 1870-tallet, for å kunne gi et overblikk og en viss forståelse for de historiske hendelser. Det er således ingen komplett gjennomgang av de historiske hendelsene.

1.4. Kilder i forbindelse med didaktikkdelen

I denne delen har jeg tatt for meg faglitteratur om historiedidaktikk, og da spesielt om historiebevissthet og fortelling. Her har det meste vært tilgjengelig på skandinaviske språk. Dette som en konsekvens av at historiebevissthet er et område det har blitt arbeidet mye med i de nordiske landene.

Jeg har blant annet benyttet meg av danske Bernhard Eric Jensens "Historie – livsverden og fag" og Karlegård og Karlssons "Historiedidaktikk". Av forskere som har arbeidet med historiebevissthet må nevnes May-Brith Ohman Nielsen og Marianne Poulsen. Erik Lunds håndbok i historiedidaktikk har også vært nyttig.

Ikke minst har jeg benyttet meg av bøkene til Jan Bjarne Bøe om historiebevissthet og fortelling. Han er den i Norge som har arbeidet mest med dette emnet, og hans bøker og innspill har således vært svært viktige for min oppgave.

Når det kommer til kilder til undervisningsoppleggene, har jeg benyttet meg av internettsider som nettleksikonet TeAra og Norgeslexi/Pax-leksikon på nett.

Selv om oppgaven kanskje kan virke oppstykket, med en historiedel og en didaktisk del, bør den absolutt leses som en sammenheng. Historiedelen jeg presenterer i kapittel 2 står som en viktig bakgrunn for undervisningsoppleggene jeg tar for meg i de andre kapitlene.

...

1.5. Takk til...

I arbeidet med denne oppgaven har det vært noen personer som har vært helt uvurderlige, og som jeg ikke kunne klart meg uten i denne prosessen, som jo har halt ut litt lenger enn det som var planen...

Aller først vil jeg få rette en varm takk til mine to veiledere **Hans Eirik Aarek og Jan Bjarne Bøe** ved Universitetet i Stavanger. Jeg vil takke **Hans Eirik Aarek** for hans store engasjement for oppgaven min, hans tro på meg og for gode råd, nyttige tilbakemeldinger og for all vennlig oppmuntring. Jeg takker **Jan Bjarne Bøe** for hans raske tilbakemeldinger, strukturerte og fornuftige råd, hans ro, vennlighet, tålmodighet og fordi han har vært en viktig og inspirerende lærer for meg gjennom over tre år. Og fordi jeg så ofte kom inn på kontoret hans frustrert og lei og *alltid* gikk ut derfra med kampvilje, klare tanker og tro på at jeg skulle få dette til.

Jeg vil også takke...

Olavi Koivukangas fra Universitetet i Turku, Finland.

Per Inge Bøe ved Det Norske Utvandrersenter i Stavanger og **Kristoffer Ranaweera**, klassekamerat og ansatt ved Utvandrersenteret.

Finn Sollien fra Eidsvold Slektshistorielag, **Tom Ola Halvorsen** fra Romerike Historielag og **Bjørn Gunnar Lindalen** fra Eidskog Slektshistorielag for stor hjelpsomhet og interesse for min oppgave.

Per Johannessen og Mari Ann Wiig Johannesen for lån av verdens vakreste skrivestue på Idse.

Beate Aasen Bø og Lene Bø for godt selskap og samhold på ”skrivebrakka”, og for hjelp, råd, oppmuntring og støtte.

Ellers vil jeg takke **kolleger, venner og familie**, som har vært oppmuntrende, positive og ikke minst tålmodige gjennom alle mine studieår. Spesielt må jeg takke **mamma og pappa**, blant annet for alltid å ha delt sin historieglede med meg.

Til sist (men ikke minst!) vil jeg takke **Stian**, som alltid har støttet, oppmuntret, trøstet og kommet med tilbakemeldinger gjennom arbeidet med oppgaven. Han har alltid hatt tro på meg, han har vært en viktig samtalepartner og ikke minst har han vært evig tålmodig. Tusen, tusen takk!

Kapittel 2

Historisk oversikt over den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet

2.1. Innledning

Det var utvandringen til Nord-Amerika på 1800- og begynnelsen av 1900-tallet som førte med seg flest nordmenn ut av landet. Denne utvandringen, sammen med andre faktorer, var med på å endre det norske samfunnet betraktelig. Blant annet sendte tidligere utvandrede nordmenn penger og andre verdier til slekt og venner i gamlelandet. Dette førte til nyskaping og vekst i mange norske regioner. I tillegg kom det gjennom brevene deres og med hjemvendte amerikafarere nye ideer og tankemønstre som med tiden førte til store omveltninger i Norge. I det hele tatt at nærmere en million nordmenn reiste ut av landet i løpet av en hundreårsperiode gjorde sitt til at Norge endret seg. Det ble mer jord og flere jobber til de som ble igjen, og den store befolkningsveksten ble ikke så dramatisk som den kanskje kunne blitt.

At flere nordmenn reiste til andre deler av verden enn til Nord-Amerika for å slå seg ned og skape seg en fremtid, er en mer ukjent del av historien for mange. Det reiste nordmenn gruppevis blant annet til Sør-Afrika, Sør-Amerika, Hawaii, Australia og New Zealand. Disse menneskenes historier er ofte ikke så veldokumenterte og forsket på i like stor grad som historiene til de som reiste til Nord-Amerika. Men de er også en del av den norske utvandringshistorien.

Utvandringen fra Norge til New Zealand på 1870-tallet er et forholdsvis ukjent emne og en nokså utforsket del av norsk migrasjonshistorie. Sett i forhold til det store antall mennesker som reiste til destinasjoner i Nord-Amerika, var New Zealand-utvandrerne ubetydelige. Jeg har likevel tro på at denne historien og kan være av verdi for oss i dag. Disse menneskene tok, i likhet med ”amerikafarerne” valg som snudde opp ned på livene deres. De startet på nytt i et ukjent land med et fremmed språk, og med seg tok de sine barn. Men de reiste enda lenger, og til en del av verden få nordmenn før dem hadde slått seg ned.

2.2. Hvilket Norge forlot utvandrerne på 1870-tallet?

Mellom 1801 og 1875 fordoblet den norske befolkningen seg – den største veksten skjedde mellom 1814 og midten av århundret. Selv i en periode da hundretusener forlot landet mellom 1865 og 1920 gikk befolkning opp med nesten en million.¹ Fra 1865 til 1920 økte befolkningen med nesten 1 million, men denne veksten var liten i forhold til den økningen en hadde hatt tidligere på 1800-tallet. Grunnen til dette var i følge Nerbøvik den store utvandringen.² Man har tidligere ment at de nordiske landene var overbefolket i perioden, men dette er, i følge Norman/ Runblom, ikke riktig. Problemet var derimot et overskudd av arbeidskraft. Store fødselstall gjorde at mange ble gående uten arbeid i jordbruket, og mange kunne heller ikke skaffe jobb i industrien.³

I 1860 tilhørte over en million mennesker i Norge primærnæringene jordbruk, skogbruk og fiske. Folketallet i 1865 var 1,7 millioner. Hovedvekten av befolkningen bodde på landet og livnærte seg gjennom primærnæringene. Samtidig ble landet mer industrialisert mot slutten av århundret.⁴ Industrien skapte arbeidsplasser, og der det var arbeid, samlet folk seg. Dette førte til at en stadig større del av befolkningen samlet seg i klynger i byene og i tettsteder der fabrikkene lå.

Norge var et standssamfunn, og skillene mellom stendene var skarpe og temmelig uoverstigelige. En ble som regel resten av livet i den standen en var født i.⁵ Men det var regionale forskjeller. I østlandsbygdene var den sosiale forskjellen mellom husmenn og bonde uoverstigelig. På vestlandet var den sosiale likheten noe større.⁶ Men samfunnet var i utvikling. Utdanning og karriere ble viktigere enn før.⁷

Utvandringen ble en mulighet til bedre levekår for både de som dro og ut de som ble igjen. Etter hvert reiste en stor del av befolkningen ut av landet. Fra 1860 kan vi snakke om en masseutvandring. Norge var et av landene som hadde flest utvandrere i forhold til befolkningen.

¹ Østrem: 2006: 35

² Nerbøvik: 1999: 21

³ Norman/Runblom: 1987: 42

⁴ Nerbøvik: 1999: 19

⁵ Nerbøvik: 1999: 85

⁶ Lovoll: 1997: 15

⁷ Nerbøvik: 1999: 85

Mot slutten av attenhundretallet gikk det mot avvikling av husmannsvesenet, og dette førte til at det ble stadig fler dagarbeidere og småbrukere.⁸ Migrasjonen kan ta noe av ”skylden” for dette. At så mange reiste ut av landet, gjorde at det ble mer albuerom for de som ble igjen. Utvandringen fungerte som en sikkerhetsventil som tok av for det verste presset som befolkningsøkningen hadde skapt.

Vi ser altså at Norge var et land som var på vei inn i industriens tidsalder. Kommunikasjonen mellom bygd og by, Norge og verden ble enklere, raskere og billigere, og det var enklere å reise ut og å komme hjem enn det hadde vært tidligere. Mange reiste ut av landet fordi det var harde levekår i Norge, og de ønsket en annen fremtid enn det de mente hjemlandet kunne gi dem. Noen kom også hjem igjen til gamlebygda, og hadde med seg ideer, kjøpekraft og vilje til fornying.

Byene vokste i Norge og tok av for noe av støyten, mens oversjøiske områder, hovedsaklig Nord-Amerika, ble en løsning for de som var villige til å flytte lenger på seg. Andre igjen flyttet inn til byene for en periode, for så å reise videre til for eksempel USA eller Canada.

2.3. Generell oversjøisk utvandring fra Norge på 1800-tallet

Fenomenet ”migrasjon” var ikke noe nytt i det norske samfunnet da den første norske emigrantgruppen reiste fra Stavanger i 1825. Det har alltid forekommet flytting i Norge, både innad i landet og til utlandet. Folk har flyttet mellom distriktene, på leting etter arbeid, eller som et resultat av ekteskap. En har flyttet etter sesongene i forbindelse med sesongarbeid, og i tidligere tider flyttet en på seg ettersom jaktmarkene endret seg. Nordmenn har også flyttet sørover i Europa for å arbeide der. En hadde for eksempel en nokså betydelig arbeidsutvandring fra deler av Sørlandet til Nederland på 1600- og 1700-tallet.

At det var tradisjon i Norge for å flytte på seg, gjorde muligens at det var enklere for folk å ta skrittet ut senere og reise til for eksempel USA. Østrem skriver at utvandringen til USA startet opp i bygder og lokalområder der det allerede var

⁸ Nerbøvik: 1999: 87

tradisjon for flytting.⁹ Da utvandringen til USA fra Norge begynte å bli årvisst, var det altså et fenomen med lang tradisjon.

Hvor mange reiste totalt?

Fra 1836 til 1915 utvandret mer enn 750.000 mennesker fra Norge. Blant disse dro flertallet til Nord-Amerika.¹⁰ Det var spesielt i dårlige tider i Norge at utvandringen fikk fart på seg. For eksempel kom den første store utvandringsbølgen fra Norge til USA i de vanskelige årene 1866 - 1873. I disse årene utvandret 111.000 mennesker. I 1880 - 1893 reiste over 250.000 og i 1900 - 1910 reiste 200.000.¹¹ Toppåret for utvandringen var 1882, da 29.900 mennesker utvandret. Netto var totaltallene noe lavere, da det spesielt i de senere årene i utvandringsperioden var en del som returnerte til Norge etter noen år i utlendighet.¹² Dette hadde blant annet å gjøre med enklere, raskere og billigere transportmuligheter å gjøre.

I perioder der norske byer opplevde stor ekspansjon, fanget disse opp mange som ellers ville emigrert til USA og andre oversjøiske områder. Det var også omvendt – at det reiste flere ut når den urbane veksten var lav.¹³ Mange utvandret etappevis, ved å først flytte til byen og bo der noen år og tjene opp penger før en reiste videre over havet.

Hvem var de som reiste?

Den norske utvandringen til Amerika har hatt rykte på seg for å være en fattigmannsutvandring. Lovoll mener at dette ikke var tilfelle. Han skriver at folk ble ikke drevet ut av sult og nød, men av mulighetene til en ”bedre fremtid og en høyere sosial status”.¹⁴ Det dro fattigfolk til Amerika gjennom hele perioden med massemigrasjon, men reisen var i utgangspunktet meget kostbar i begynnelsen. Med forhåndsbetalte billetter betalt for av slekt og venner som allerede hadde kommet seg over til USA, ble det enklere for fattigfolk å komme seg over havet. Den

⁹ Østrem: 2006: 20

¹⁰ Østrem: 2006: 32

¹¹ Nerbøvik: 1999:

¹² Østrem: 2006: 33

¹³ Nerbøvik: 1999: 22

¹⁴ Lovoll: 1997: 24

forhåndsbetalte billetten ble gjerne nedbetalt med arbeid for den som hadde betalt for den.

I begynnelsen av perioden var den norske utvandringen et bygdefenomen med vekt på familieutvandring.¹⁵ Det var gjennom hele perioden flere menn som reiste enn kvinner.¹⁶ Kvinner valgte ofte å ta seg tjeneste i norske byer, da det i begynnelsen av utvandringsperioden ikke fantes noen reell mulighet til betalt arbeid for kvinner i Amerika.¹⁷ At familieutvandring var det vanlige i begynnelsen av utvandringen, hadde trolig med avstand og transport å gjøre. Skulle en reise til andre siden av havet og bruke flere måneder på reisen, kunne en like gjerne ta med hele familien på en gang. En visste at flyttingen ville bli permanent. Med raskere og mer komfortabel transport over havet, søkte flere lykken i Amerika noen år før de eventuelt sendte bud etter familien. Da var det også blitt billigere og enklere å reise hjem igjen etter å ha tjent seg opp nok penger til å starte på nytt i Norge.

Hvor reiste de fra og hvor reiste de til?

Flertallet av emigrantene fra Norge reiste til Nord-Amerika, spesielt til statene i Midtvesten i USA. Der lå forholdene godt til rette for innvandrerne. Det var lenge et stort behov for arbeidskraft der, og det var mer enn nok jordbruksland å ta av. Nordmenn og skandinaver samlet seg i egne småbyer på prærien, og i egne samfunn i storbyene. Mot slutten av 1800-tallet ble Canada et vanligere reisemål for nordmenn, både som en transittstasjon til USA på grunn av stadig strengere innvandringspolitikk der, mens andre reiste til Canada for å slå seg ned.

På 1850-tallet ble det funnet gull i Australia, og noen få nordmenn reiste dit for å prøve lykken. Lyng hevder at det for kortere eller lengre tid befant seg rundt 5000 skandinaver i Australia på 1850-tallet.¹⁸ Mange reiste videre til andre gullfelt i andre land da gullfeberen slapp taket. Noen ble imidlertid igjen og slo seg ned. Utvandring fra Norge til Australia ble ingen stor epoke i norsk historie. Det var en lang og dyr reise dit og Nord-Amerika var en langt større fristelse for de fleste.

¹⁵ Østrem: 2006: 36

¹⁶ Nerbøvik: 1999: 23

¹⁷ Østrem: 2006: 36

¹⁸ Semmingsen (VMV II): 1950: 302

I 1880 var Hawaii målet for en gruppe på ca 600 nordmenn. De hadde blitt lovet jobb på plantasjer der i tre år mot gratis overfart. Ekspedisjonen ble ingen suksess. De 600 personene er en minimal andel av totalt antall utvandrede fra Norge, men historien sier litt om hvor ille det kunne gå. Det som ventet dem på Hawaii, var tungt slavearbeid, lav lønn og fattigslige forhold. I Norge kom sinnene i kok da de mistrøstige brevene fra utvandrerne kom. En norsk utsending kunne siden konstatere at forholdene ikke var så elendige som de skulle ha det til. De fleste nordmennene fikk etterhvert kjøpt seg fri, og reiste så til USA, der lønningene var langt høyere.¹⁹

Også mindre grupper forsøkte seg på bosetting i både Afrika og Sør-Amerika. Jevnt over var nok ikke disse bosetningene suksesshistorier. Det er og blir utvandringen til Nord-Amerika som er den store utvandringshistorien i norsk historie, og den utvandringen som har næret de største drømmene hos de som ble igjen i gamlelandet.

Hvorfor reiste de?

Thorvald Moes forskning viser at det var sammenheng mellom økonomiske konjunkturer og utvandring. Gode tider i USA førte til at flere fattet beslutningen om å reise, mens dårlige tider på andre siden av havet førte til at flere holdt seg i hjemlandet.²⁰ Dette henger sammen med push/pull-modellen, som hevder at det er enkelte faktorer som dytter en emigrant ut av hjemlandet mens andre faktorer igjen trekker ham til den nye destinasjonen. Informasjon om konjunkturer i USA – både gode og dårlige nyheter – fikk potensielle migranter blant annet via brev fra familie og sambygdinger, aviser og fra hjemvendte migranter. Magnussen/ Siqveland (1978) mente gjennom sin studie at det heller var dårlige lønninger og dårlige forhold som dyttet folk ut av Norge.²¹ Altså at ”the Pull is greater than the Push”.

Samtidig som migrasjon bestemmes av de store mønstrene i samfunnet - som befolkningstall, tilgang på arbeid, transportutvikling, kommunikasjon med mere, dreier migrasjon seg i også om enkeltindivider og valgene de fatter. Blant tallene på hvor mange som reiste, økonomiske forhold i avsender- og mottagerland og

¹⁹ Semmingsen (VMV II): 1950: 3325ff

²⁰ Østrem: 2006: 44

²¹ Østrem: 2006: 44

migrasjonsteorier, finnes det mennesker med egne meninger, tanker, drømmer og håp. Kanskje reiste noen av emigrantene av ren eventyrlyst – for å se hva som fantes av muligheter og spenning i et annet land. Kanskje noen reiste vekk fra alt på grunn av sorg, kanskje reiste noen i sinne? Det kunne være mange faktorer som avgjorde om en person reiste til Amerika eller ikke. Mange av faktorene har med økonomi og logistikk og push og pull å gjøre, men noen kan altså ha dratt av andre årsaker enn disse.

2.4. Skandinavisk utvandring til New Zealand på 1870-tallet



Fig. 1.: Kart over New Zealands større byer.²²

²² [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/f/fb/New Zealand towns and cities copy.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/f/fb/New_Zealand_towns_and_cities_copy.jpg) (12.10.09)

New Zealand

New Zealand består av to hovedøyer, Nordøya og Sørøya, som deles av Cook-stredet, og et antall mindre bebodde og ubebodde øyer. Landet er langt, og har en variert natur og –klima. Det sies at New Zealand ligner litt på Norge, til tross for at det omtrent ligger på den ”motsatte siden av verden” fra oss. New Zealand har vill natur, som her i nord; dype skoger, smale fjorder og høye fjell. Eksempelvis finnes det 18 fjelltopper på over 3000 meter på Sørøya. Frem til menneskene ankom New Zealand, besto 80% av landet av skog.²³ Store deler av de dype urskogene med eldgamle trær ble ryddet da mennesker kom til øyene. Det var disse skogene mange av de skandinaviske innvandrerne som kom til landet virkelig fikk kjenne på kroppen.

Fra 1840 løsrev New Zealand seg fra kolonien New South Wales, og ble et eget område under det britiske imperium. I 1856 ble landet en selvstyrt koloni under Storbritannia. At øyene løsrev seg fra New South Wales, gjorde at det ankom et økende antall immigranter fra de britiske øyene. Fra 1853 til 1870 steg den hvite befolkningen i landet fra under 30.000 til 250.000²⁴. Dermed fikk de hvite behov for stadig større landområder, noe som førte til konflikter med de innfødte, maoriene, som hadde bodd i landet i mange år før de hvite kom. Uroen kulminerte i Maorikrigene på 1860- og 1870-tallet. Resultatet ble tap av store landområder for maoriene. Krigene var imidlertid over i 1872, og perioden som nå ble innledet, var en periode med økt satsning på å befolke landområdene som maoriene hadde mistet til fordel for den hvite befolkningen.

“The Immigration and Public Works Act”

Det hadde foregått innvandring til New Zealand, spesielt fra de britiske øyer, i rundt 100 år. Etter 1867 skjedde imidlertid en nedgang i den europeiske immigrasjonen til landet; blant annet årsaket av ryktene om maorikrigene. Det var òg et problem at mange ikke ønsket å flytte dit på grunn av beliggenheten. For å komme til New Zealand måtte en gjennom en 2-3 måneder lang sjøreise, om ikke lenger. Nord-Amerika var et langt mer fristende sted å reise til. Reisetiden var kortere,

²³ http://wn.wikipedia.org/wiki/New_Zealand (02.09.2008)

²⁴ <http://www.teara.govt.nz/NewZealanders/NewZealandPeoples/HistoryOfImmigration/5/en> (02.09.2008)

kjennskapene til landet større, og de fleste kjente noen som allerede hadde reist dit. I det lå det nok en trygghet. Det var også dyrt å reise til New Zealand.

I 1869 kom New Zealands "Colonial Treasurer" Julius Vogel med det modige forslag at New Zealand, som hadde ca 250.000 innbyggere, og en offentlig gjeld på 8 millioner pund, skulle bruke nye 10 millioner pund på jernbane, immigrasjon og utvikling av nye settlementer.²⁵ Landet var midt i en økonomisk depresjon, og noe måtte gjøres. Det ble fremlagt for myndighetene at immigrasjon og offentlig arbeid måtte gå hånd i hånd. Når Maori-krigene snart var over, måtte en satse på å utvikle landet, legge til rette for migrasjon og skaffe migrantene arbeid.²⁶ Det var også et mål at de sentrale myndighetene skulle ha kontrollen over migrasjonen til landet, og sørge for at det kom store grupper arbeidere. En ønsket at gruppen skulle være uniform.²⁷ En ønsket med andre ord immigranter som kunne gli inn i det britiskdominerte samfunnet i landet. De nye immigrantene skulle få bosette seg blant annet på konfiskert maoriland, noe som ville føre til sosial orden og "britisk sivilisasjon".²⁸

The Immigration and Public Works Act ble vedtatt i september 1870. Ved hjelp av økt immigrasjon til New Zealand tenkte en seg altså at at det offentlige arbeidet med bygging av jernbaner og veier skulle lykkes, og en ville få vekst i landets økonomi. Sentralmyndighetene skulle stå for bygging av veier og jernbaner tvers gjennom kolonien, men hadde og fullmakt til å velge ut og presentere immigranter for stillinger i det offentlige. Folk bosatt i New Zealand kunne få provisjon for å nominere passende migranter med familie.²⁹

En så for seg to typer immigranter – den ene skulle arbeide med byggingen av veiene og jernbanen, eller drive med industri i forbindelse med den storstilte byggingen. Den andre gruppen skulle bosette seg langs jernbanen og dyrke jorden der. Den første gruppen skulle plasseres i settlementer, den andre skulle få bosette seg der de selv ønsket.³⁰ I de enorme skogområdene på Nordøya, Seventy Mile Bush, planla

²⁵ Borrie: 1991: 50

²⁶ Andersen: 2001: 8 (Norsewood the centennial story)

²⁷ Borrie: 1991: 56

²⁸ <http://www.teara.govt.nz/NewZealanders/NewZealandPeoples/HistoryOfImmigration/8/en> (02.09.08)

²⁹ Borrie: 1991: 52

³⁰ Borrie: 1991: 56

myndighetene seks landsbyer langs hovedveien mellom Napier og Wellington – Dannevirke, Norsewood, Mauriceville, Ekeathuna (Mellemskov) og Makeratu. Hver enkelt landby skulle ha 50 – 70 familier, og en ønsket å skaffe til veie 200 familier innen utgangen av 1872.³¹

Myndighetene skulle tilby enhver person med opphold i Europa, som ønsket å migrere, like muligheter til å få komme til den britiske kolonien. En skulle gi assistanse for de som ønsket å komme og arbeide. Fra ”rallarer” til sauegjeterer, landarbeidere og mekanikere til kvinnelige hushjelper. Men de som ønsket å komme til New Zealand måtte være ”arbeidssomme, av god moralsk karakter og psykisk og fysisk ved god helse”, og deres formål med å komme til kolonien måtte være for å drive lønnsarbeid.³²

Giftede par betalte 5 pund hver for reisen. Ugifte menn betalte 8 pund, av disse minst 4 pund i kontanter. Ugifte kvinner mellom 15 og 35 som var vant til husarbeid, reiste gratis. Sistnevnte var et strategisk trekk i forbindelse med mannsoverskuddet i New Zealand.³³ Fra 1873 fikk britiske statsborgere gratis reise. Til sammenligning kostet en ikke-subsidiert reise i 1850 et sted mellom 20 og 42 pund.³⁴

Å få tak i nok immigranter var viktig for at planen skulle lykkes. Det ble lagt vekt på en nøye utvelgelse av migranter. De måtte for eksempel være friske ved ombordstigning. Det var ønskelig at immigrantene ble instruert i sine nye oppgaver på den tre måneder lange reisen, og at barna fikk undervisning underveis.³⁵ Et skip skulle seile hver måned fra Liverpool, Glasgow og Plymouth og til New Zealand, med nye immigranter fra de Britiske Øyer.³⁶ Shipping-agenter ble utpekt i London, Glasgow og Liverpool. Agenter ble òg utnevnt i Christiania, København, Hamburg og i andre byer i de skandinaviske landene.³⁷

³¹ Borrie: 1991: 61

³² Borrie: 1991: 52

³³ Borrie: 1991: 52

³⁴ Bender/Larsen/ Veien: 1993: 128

³⁵ Borrie: 1991: 54

³⁶ Borrie: 1991: 54

³⁷ Borrie: 1991: 55

Skandinavisk arbeidskraft til New Zealand

Norsk utvandring til New Zealand startet opp for alvor da den newzealandske regjeringen tok beslutningen om å skaffe skandinaviske nybyggere og arbeidere til landet. Det kan høres merkelig ut at en engelsktalende koloni så langt unna Skandinavia som en omtrent kan komme, satset på å skaffe skandinaviske skogsarbeidere til landet sitt. At en satset på å få tak i britiske statsborgere til arbeid i New Zealand, virker jo ikke spesielt overraskende, da landet var en selvstyrt koloni under Storbritannia. Mer underlig er det at en sendte agenter langt nord, til Skandinavia, for å skaffe arbeidskraft derfra. De fleste norske arbeidere snakket for eksempel ikke det engelske språket. Likevel ble det satset stort på å få tak i nordmenn, svensker og dansker til New Zealand.

En person som kan ha påvirket newzealandske myndigheter til å satse på skandinaviske immigranter, var den tidligere danske statsminister D. G. Monrad. Han hadde ”flyktet” til New Zealand etter et politisk nederlag, og kom til New Zealand sammen med familien i 1865, og slo seg ned på Nordøya sammen med familien.³⁸ Andre dansker kom etter og slo seg ned i nærheten av Monrads hjem i Karere, som fungerte som møtested for nyankomne landsmenn. Monrad selv flyttet tilbake til Danmark i 1869. Til tross for et kort opphold i New Zealand ble han viktig for den danske og den skandinaviske utvandringen til det skogrike landet på den andre siden av jordkloden. Monrad var, før han reiste tilbake til Danmark, med på å overbevise Julius Vogel om at skandinaver var gode skogsarbeidere. Han arbeidet og en stund for den newzealandske agenten for utvandring i London, og sendte avgårde de første 120 migrantene fra Danmark til New Zealand.³⁹

Agentene rettet nå blikket mot Skandinavia. De visste for eksempel at 15000 nordmenn reiste til Amerika i 1869.⁴⁰ Tanken var at en kunne sikre seg en del av alle nordmennene som strømmet til Nord-Amerika, og heller få dem til å velge New Zealand som sitt reisemål. Nordmennene som reiste til Nord-Amerika kom fra jordbruksområder, industri eller fattigslige kår, og mange reiste i familiegrupper. De hadde en viss utdannelse, og de hadde kjennskap til skogbruk. Dette kunne komme

³⁸ Bender/Larsen: 1990: 14

³⁹ Bender/Larsen: 1990: 15

⁴⁰ Borrie: 1991: 58

godt med i de dype skogene i New Zealand. Dette var migranter slik den newzealandske regjeringen ønsket.

Hindrene for en storstilt migrasjon fra Norge til New Zealand var at det var lite kunnskap om New Zealand i Norge, samt den lange reisen over havet.⁴¹ Men utsendte som skulle sjekke forholdene for masseutvandring fra Norge, mente at om en ved hjelp av gratis overfart, fikk overtalt en nøye utvalgt gruppe nordmenn til å reise til New Zealand, ville disse skrive brev til slekt og venner hjemme i Norge og be dem komme etter. Dette ville igjen trekke flere norske immigranter til New Zealand.⁴² Det ble ordnet slik at ti ektepar så snart som mulig skulle kunne reise fra Christiania. Disse skulle bosettes i tette skogsområder i New Zealand, da en mente dette egnet seg for nordmennene. Lignende avtaler ble gjort i København og Göteborg.⁴³

I oktober 1870 seilte "Celaeno" fra London til Wellington. Passasjerene var blant andre 40 voksne nordmenn og svensker, som skulle bosette seg nær Palmerston North. For myndighetene i New Zealand ble de første skandinaviske settlementene en suksess, og det ble snart klart at en ønsket å få tak i flere skandinaver villige til å utvandre. 1872 ble det skrevet kontrakt med Messrs. Waige & Co. om overfarten for 3000 voksne fra Norge og Sverige og med Messrs, Horneman & Co. for 1000 danskers overfart.⁴⁴ Siden kom det flere grupper fra Skandinavia og bosatte seg i settlementer i landet - de aller fleste på Nordøya.

Svenske Bror Erik Friberg var også med på å skaffe skandinaver til New Zealand. Han hadde utvandret til New Zealand i 1866, og i 1871 tilbød han sine tjenester som "rekrutteringsoffiser" til immigrasjonsmyndighetene. I 1872 fulgte han en gruppe emigranter på skipet "Høvding". Flesteparten av disse var nordmenn. Han var tolk, reiseguide og veileder. Friberg har i ettertid fått et blandet ettermæle. En av gruppene som reiste ned, følte seg sviktet av Friberg i forhold til myndighetene. Han fungerte som et mellomledd mellom skandinavene og de newzealandske myndighetene, og mange skandinaver mente at han ikke gjorde jobben sin godt nok. Friberg fikk senere jobb som postmester i Norsewood og ble der anklaget for å sensurere brev

⁴¹ Borrie: 1991: 59

⁴² Andersen: 2001: 9

⁴³ Andersen: 2001: 9

⁴⁴ Borrie: 1991: 59ff

skandinavene sendte til hjemlandet for å advare sine medbygginger om å reise til New Zealand. I følge en gammel kvinne, som fortalte dette i 1912, skrev innvandrene hjem til Norge om hvor vanskelig de hadde det, men brevene kom ikke frem, siden Friberg var postmesteren deres.⁴⁵ Likevel har han fått en gate oppkalt etter seg i Norsewood, Friberg Road, så noen må ha ment at han var verdt det.

Fra ”The Immigration and Public Works Act” ble vedtatt i 1870, til 1876, emigrerte 94.000 mennesker til New Zealand. 72.000 av disse reiste ved hjelp av assistert migrasjon – altså at myndighetene betalt hele eller deler av reisen. I noen tilfeller fristet myndighetene også med svært billig jord til salgs i New Zealand. I disse årene sto immigrasjonen for 55% av befolkningsøkningen. 1874 og 1875 var toppårene, da mer enn 66000 mennesker kom til landet.⁴⁶ Rekorden var i 1874, da 46.000 immigranter ankom.⁴⁷

Slutt på assistert overfart

Etter 1874 kom det færre assisterte migranter. En så at mange arbeidere gikk arbeidsløse vinterstid, og myndighetene ante at nedturen i økonomien kom nærmere. I 1878 opplevde landet en opptur i immigrasjon etter et økonomisk oppsving, men 1879 hadde nesten alle agentene sluttet å rekruttere immigranter. En periode måtte de som ville reise, betale en viss sum for å komme over, og de måtte være anbefalt av noen som allerede hadde kommet seg til New Zealand.⁴⁸ Nedgangen i økonomien gjorde at reisesubsidieringen av immigranter stanset helt opp i 1892. På grunn av arbeidsledigheten i enkelte provinser, ble myndighetene etter hvert forsiktige med å slippe inn for mange immigranter.⁴⁹

Ikke alle provinsene hadde fått utbytte av immigrasjonen, og noen følte seg forbigått. Eiendomsspekulanter hadde kjøpt opp jord i enkelte områder, og prisen på jord steg.

⁴⁵ Semmingsen: 1950: 309

⁴⁶ Borrie: 1991: 56

⁴⁷ Bender/Larsen: 1990: 14

⁴⁸ <http://www.teara.govt.nz/NewZealanders/NewZealandPeoples/HistoryOfImmigration/9/en>
(02.09.08)

⁴⁹ Borrie: 1991: 66

Noen provinser hadde ikke fått den typen arbeidskraft de behøvde.⁵⁰ Det var derfor delte meninger om innvandringen hadde vært vellykket.

2.5. Norsk utvandring til New Zealand på 1870-tallet

Hvor mange nordmenn reiste totalt?

Angående antall nordmenn som reiste til New Zealand, er dette et av områdene der kildene har vært vanskelige å lese. Det er mange usikkerhetsmomenter, og en del forbehold som må tas. Jeg vet derfor ikke nøyaktig hvor mange nordmenn som reiste til New Zealand på 1870-tallet. En får ofte tallene oppgitt som totale tall over skandinaver som kom til landet. Her regner en altså med nordmenn, svensker og dansker. I noen tilfeller ser det faktisk også ut som om en regner med tyskere i disse summene. For eksempel skriver Bender/Larsen at det fra 1871 til 1876 kom rundt 3200 skandinaver til New Zealand med migrantskipene.⁵¹ Dette vet de fordi passasjerlistene ble overrakt til havnemyndighetene ved ankomst. Hvor mange av disse som var nordmenn, er vanskelig å si. Ved søk på internett etter skipene jeg har fått oppgitt, er kun noen av skipene tilgjengelig.

Et annet poeng er at noen kan ha reist via Australia eller andre europeiske destinasjoner, eller de betalt sin egen reise. Disse kan da ha blitt regnet som for eksempel engelske hvis de hadde oppholdt seg en stund i for eksempel London før avgang. At det var mange nordmenn som kom fra grensetraktene mellom Norge og Sverige, skaper og usikkerhet. Disse kan ha blitt telt med som både nordmenn og svensker i immigranttellingene.

Tabell 1. Nominert og assistert immigrasjon under "the Immigration and Public Works Act" 1871 – 1892.⁵²

<i>Nasjonalitet</i>	<i>1871-75</i>	<i>1876-80</i>	<i>1881-85</i>	<i>1886-90</i>	<i>1891-92</i>	<i>Totalt</i>
<i>Danske</i>	<i>1.518</i>	<i>435</i>	<i>22</i>	<i>26</i>	<i>3</i>	<i>2.004</i>

⁵⁰ Borrie: 1991: 66

⁵¹ Bender/Larsen: 1990: 124

⁵² Borrie: 1991: 190

<i>Svenske</i>	514	172	29	31	-	746
<i>Norske</i>	588	115	16	23	1	743
Totalt	2620	722	67	80	4	3493

Ut fra denne tabellen ser vi at det er registrert 703 utvandrede nordmenn til New Zealand gjennom "the Immigration and Public Works Act" fra 1871 til 1880 og 743 totalt mellom 1871 og 1892. Det er 1871-80 som er hovedårene for den assisterte overfarten fra Norge til New Zealand. I årene etter, frem til 1892, var det bare svært få nordmenn som fikk dekket reisen av de newzealanske myndighetene.

Folketellingen fra 1878 viser at det fantes 4600 skandinaver i New Zealand på dette tidspunktet. Av disse var 50% danske, resten svenske og norske - omtrent like stor mengde av hver av de to.⁵³ Lyng og Semmingsen har begge sett i folketellingene, og funnet ut av det befant seg 1213 norskfødte på New Zealand.⁵⁴ Det vil si at deres barn som var født i det nye landet, ikke var tatt med. Lyng utdyper at 761 av disse var menn og 452 kvinner. I 1881 var tallet på norskfødte 1271 – av disse 823 menn og 448 kvinner.⁵⁵ Til sammenligning hentyder Lyng at det i 1867 kan ha befunnet seg rundt 500 skandinaver i landet. Men dette er usikre tall, og ser ut som gjetting fra hans side.⁵⁶ Disse tallene kan tyde på at det i løpet av mindre enn ti år kom rundt 1000 nordmenn til New Zealand, hvorav flesteparten kom til landet tidlig i perioden.

I 1901 befant det seg 1279 norskfødte i New Zealand. I 1906 var de 1396 og i 1926 var de 830.⁵⁷ Dette tyder på at det kan ha vært noen nordmenn som valgte å utvandre også etter at reisesubsidieringen tok slutt. Dette er dog utenfor oppgavens grenser.

Hvordan ble nordmennene rekruttert?

I 1872 var det to emigrantagentkontorer som slåss om de norske migrantene, og om hvem som hadde fullmakt fra den newzealanske regjeringen om dette.⁵⁸ Begge kontorene avverterte nokså heftig, skriver Semmingsen.

⁵³ Bender/Larsen: 1990: 125

⁵⁴ Semmingsen: 1950: 310

⁵⁵ Lyng: 1939: 170f

⁵⁶ Lyng: 1939: 157f

⁵⁷ Semmingsen: 1950: 310

⁵⁸ Semmingsen: 1950: 308

De som var lystne på å utvandre, skaffet seg informasjon om New Zealand gjennom aviser og utvandringsagenter før de bestemte seg.⁵⁹ Trolig hadde en i Norge liten kjennskap om New Zealand. Vi vet at agentene beroliget nordmennene med at maoriene var fredelige folk, og at maorikrigene var over, så dette hadde de hørt om. Ellers gikk det rykter om ville dyr, slanger og engelskmenn.⁶⁰ Ved hjelp av annonsering i norske aviser, forsøkte agentene å gjøre de fjerne destinasjonene kjent for folk i Norge. Semmingsen skriver at de først og fremst benyttet seg av ”provinspressen og den radikale opposisjonspresse i hovedstaden. De mente vel sikkert med atskillig rett, at ”landfolk, almindelige arbeidere og tjenestepiger” – sjelden leste Morgenbladet.”⁶¹ Vi vet også at agenter reiste rundt i deler av landet og snakket direkte med folk, og forsøkte å friste unge og sterke arbeidsfolk til å utvandre sammen med familiene sine. Agenten møtte da gjerne opp ved kirken etter kirketid. Her var det mange mennesker samlet, og en hadde sjansen til å nå flere potensielle utvandrere samtidig. Agentene lovet gratis overfart og 40 acres land til 1 pund pr. acre. Dette skulle nedbetales med veiarbeid og jernbaneanlegg for den newzealandske regjeringen. Av emigrantene som reiste med Celaeno i 1872, vet vi at mange hadde blitt rekruttert av en slik ”kirkebakke-agent”.⁶²

Hvem var de som reiste?

Som med mye annen oversjøisk migrasjon fra Norge, var utvandringen til New Zealand preget av en overvekt av menn. Dette kan vi se av folketellingene, som viser at gruppen av norskfødte i New Zealand besto av flere menn enn kvinner. Men i gruppen som reiste, var det mange familier. Dette var i tråd med det den newzealandske regjeringen hadde bedt om. De ønsket seg nettopp hele familiegrupper fra Skandinavia. Dette for at de skulle bosette seg i landet på permanent basis. Når bare menn emigrerte, visste en av permanent bosetting og nye generasjoner med nybyggere var mindre sannsynlig enn hvis en inviterte hele familier.

De som reiste ved hjelp av assistert overfart, var trolig ikke folk med mye penger på bok. Hadde de hatt det, ville de muligens heller valgt å reise til Nord-Amerika. Å

⁵⁹ Semmingsen: 1950: 306

⁶⁰ <http://www.teara.govt.nz/NewZealanders/NewZealandPeoples/Scandinavians/2/en> (02.09.08)

⁶¹ Semmingsen: 1950: 306

⁶² Burr: 1995: 11

reise dit var langt enklere, raskere og tryggere. Burr skriver at Andersen-familien og Ihle-familien som reiste med ”Calaeno” hadde lite penger.⁶³ Vi vet at det var mange som reiste fra bygder på Østlandet, spesielt fra Odal. En del av disse kom trolig fra husmannsplasser. Når flere par giftet seg bare dager før avreisen til New Zealand⁶⁴, tyder dette på at vi her snakker om fattige mennesker som ikke hadde en økonomisk mulighet til å stifte familie før utsiktene til et bedre liv i New Zealand bød seg. For kunne en ikke forsørge en familie, kunne en ikke gifte seg.

Hvor reiste de fra og hvor reiste de til?

Den norske utvandringen til New Zealand var først og fremst en utvandring preget av jordbruker som reiste til nytt land. Det ble rekruttert emigranter fra bygdene for å reise til skogområder i New Zealand. De kom fra blant annet Ullern, Nes, Odalen, Solør, Romerike og Nannestad – skogbruksbygder nord for Oslo.⁶⁵ I New Zealand hadde myndighetene nylig kjøpt opp enorme skogområder fra maioirene, og det var hit en sendte skandinavene som kom. Det var også noen immigranter som ble sendt til Sørøya, men slik jeg kan se det, var dette et engangstilfelle.

Hvorfor reiste de?

Hva det var som gjorde at noen sa ja takk til å reise til et ukjent land på andre siden av kloden? Ikke visste en helt hva en gikk til, for informasjon om New Zealand fantes det trolig ikke mye av i små norske bygder. De fleste kjente nok heller ikke til språket. Likevel var det noen som tok sjansen. Selvsagt kan det ha vært eventyrlyst som dro noen. Det var også flere som reiste fordi de hadde slektninger eller venner som hadde reist før dem. Da ble de gjerne nominert av disse til de newzealandske myndighetene, og de fikk tilsendt et reisepass.

For fattige norske bønder som fikk tilbud om å reise gratis eller nesten gratis til New Zealand, kan det ha virket som et fristende tilbud. Her hadde en muligheten til å kunne starte på nytt og skape seg en fremtid for seg selv og sine etterkommere. For mange var nok ønsket om å eie egen jord stort. Fattige husmenn som slet for å skaffe

⁶³ Burr: 1995: 11ff

⁶⁴ Burr: 1995: 12

⁶⁵ Burr: 1995: 13

nok mat så barna kunne overleve, syntes nok det virket forlokkende med sjansen til å komme til et nytt land, der jord og arbeid ventet. Mang en husmann ønsket seg til Nord-Amerika, men det var mange som ikke hadde råd til billetten. Å utvandre til Australia eller New Zealand sto nok neppe som et førstevalg, men som Verdens Gang skrev den gangen, så ”hadde de lite å tape og meget å vinne”.⁶⁶

Til tross for billig eller gratis reise – det var en lang reise å ta med familien ut på. Hele tre måneder til sjøs eller enda lenger. At destinasjonen var på motsatt side av jordkloden skremte nok mange fra å ta turen. En visste vel at det ikke ville være en enkel sak å snu og reise tilbake hvis en ikke trivdes.

Når en vet at Nord-Amerika, og da spesielt USA, sto som et alternativ, kan det virke merkelig at noen i det hele tatt dro mer enn dobbelt så langt – helt til New Zealand. I USA bodde det mange nordmenn, og mange hadde slekt og venner der borte som kunne hjelpe en i gang i det nye landet. Reisen var kortere, og en visste så mye mer om landet der i vest. En fikk informasjon fra hjemvendte amerikafarere, amerikabrev og fra avisene. Men reisen til Nord-Amerika var dyrere enn den subsidierte eller gratis overfarten som New Zealand-agentene kunne friste med. Det var kanskje det som ble det avgjørende punktet. De som valgte å reise til New Zealand så kanskje ikke muligheten til at de noen sinne ville kunne spare nok penger til at familien kunne reise til USA? Når de da fikk tilbudet om en billig tur til rimelig jordbruksland i New Zealand, der en kunne få kjøpe mer jord enn en noen gang ville ha sjans til i Norge, ble det muligens prisen på overfarten som fikk vektskåla til å vippe over?

Alfred Hauge skriver at det nok bak emigrasjonen til New Zealand ligger delvis de samme motivene som for de som reiste til Nord-Amerika – trange økonomiske kår, presset på grunn av det sterke klasses skillet og muligens religiøs undertrykkelse.⁶⁷

⁶⁶ Semmingsen: 1950: 306

⁶⁷ Hauge, Alfred: Artikkel fra Stavanger Aftenblad.

Reisen over havet

Når en først hadde bestemt seg for å dra til New Zealand, var det en lang sjøreise en skulle ut på. Det var ofte både kummerlige kår og sykdommer som herjet ombord, og reisen kunne ta tre måneder eller mer. Stormer kunne herje i ukesvis, og sjøsyken kunne nok tære på kreftene. Skipbrudd og brann var også en fare. Skipene var ofte fulle av folk og dyr, sykdommer florerte i trangboddheten, og det var flere som strøk med under reisen. Det hendte òg at barn ble født underveis, og det forekom bryllup ombord.

Shippingagentene skulle sørge for før reisen kom i gang, at alle passasjerene ombord var friske. Enkelte krevde at det skulle være røykfritt, bortsett fra på øvre fordekk, ingen brennevin eller gambling, jevnlig renslighetsinspeksjoner, strenge sovetider og vakthold på nettene.⁶⁸ Likevel hadde ikke shippingagentene særlig kontroll over hva som skjedde når skipet hadde forlatt havnen. Det var alltid en skipslege om bord som skulle sørge for at passasjerene holdt seg friske. I realiteten var det ofte han ikke lyktes i å hjelpe når f.eks. et lite barn ble sykt.⁶⁹ De som døde, var ofte barn. Barna var mer utsatt for smitte, og den dårlige dietten om bord gjorde dem ikke akkurat mer motstandsdyktige. Mangelfull inspeksjon av passasjerer ved ombordstigning fikk ofte skylden for smittsomme sykdommer som fikk grobunn om bord.⁷⁰

Dietten om bord på emigrantskipene var monoton, og maten kunne bli nokså dårlig etter hvert som reisen gikk mot slutten. Skipskjeks, saltet kjøtt og tørkede poteter var daglig kost. Vannet råtnet og ble udrikkelig etter noen måneder. Passasjerene forsøkte derfor ofte å fange opp regnvann. Ferskvannsmangel gjorde at det ble begrenset med personlig hygiene.⁷¹

En av de dramatiske ferdene vi vet om, er "England"s reise i 1872. Hun seilte fra England 8. desember. I følge Hauge var flere av passasjerene nordmenn.⁷² I Alfred Hauges artikkel "Ein dødsseilas over verdenshav"⁷³, står det om den harde reisen. Allerede før avgangen, reagerte kapteinen på forholdene emigrantene var innlosjert i.

⁶⁸ Borrie: 1991: 86

⁶⁹ Borrie: 1991: 86

⁷⁰ www.teara.govt.nz/NewZealanders/NewZealandPeoples/TheVoyageOut/5/en (02.09.08)

⁷¹ Borrie: 1991: 91ff

⁷² Hauge, Alfred: Artikkel fra Stavanger Aftenblad.

⁷³ Hauge, Alfred: Artikkel fra Stavanger Aftenblad.

Rederiet var ansvarlige for disse. Skipslegen, Doctor Leigh, hadde ansvar for passasjerene under overfarten. Han tok selv opium og var epileptisk.⁷⁴ Leigh hadde takket ja til jobben fordi sjøluft skulle gjøre godt for hans egen, skrantende helse. Etter 20 dager døde den første passasjerer – en tre år gammel gutt. Deretter mistet flere barn livet på grunn av kopper. 16 mennesker til sammen mistet livet på overfarten - 13 av disse små barn. En skotsk familie mistet alle sine fire barn. Stemningen ombord kan umulig ha vært særlig god. Skipslegen viste etter sigende lite interesse for passasjerene, og en passasjer skal ha sagt at hun heller ville dø enn å bli tatt hånd om av ham. Hun døde. En periode var store deler av både mannskap og passasjerer syke – inkludert kapteinen. Skipet kom i denne perioden ut av kurs, og drev så langt sør at de så isfjell. Da passasjerene ankom Wellington, reiste de klagemål mot skipslegen, som ikke hadde gjort jobben sin.⁷⁵ Det krever ikke mye fantasi for å tenke seg hvor slitne og medtatte passasjerene var da de ankom sitt nye land. I tillegg til at de hadde befunnet seg i et trangt skip der død og sykdom herjet i tre måneder, måtte de i New Zealand inn i karantene på en liten øy. Deretter ble alle deres eiendeler brent på grunn av smittefaren. De fikk ingen enkel start på det nye livet i det nye hjemlandet. Mange av familiene havnet dypt i gjeld.⁷⁶ De måtte betale tilbake reisen til agentene, samt utstyr, klær og annet i det nye landet.

Men noen skip ankom også New Zealand uten å miste passasjerer i sykdom.⁷⁷ I mange tilfeller var reisen over havet ikke særlig mer enn tre måneder med kjedsomhet, småkrangling og lite privatliv. Kvinnene måtte utføre sine daglige oppgaver, som matlaging og stell av barna under andre forhold enn hjemme. Det kunne nok oppstå krangel og uvennskap når det var mange som skulle dele på den trange plassen rundt kokeplassen. På skipet "Friedberg" i 1873 førte det dårlige forholdet mellom skandinaver og tyskere til stadig krangling.⁷⁸ Da "Høvding" i 1873 ankom Napier, var det en skremt gjeng som gikk i land i New Zealand. Kapteinen på skipet hadde brukt dødtiden under overfarten til fortelle passasjerene redselsfulle historier om maoriene, blant annet at de var forferdelige kannibaler.⁷⁹

⁷⁴ Burr:1995:93

⁷⁵ Hauge, Alfred: Artikkel fra Stavanger Aftenblad.

⁷⁶ Burr:1995:94

⁷⁷ www.teara.govt.nz/NewZealanders/NewZealandPeoples/TheVoyageOut/4/en (02.09.08)

⁷⁸ www.teara.govt.nz/NewZealanders/NewZealandPeoples/TheVoyageOut/2/en (02.09.08)

⁷⁹ Lyng: 1939: 164

2.6. *Hvordan gikk det med nordmennene i New Zealand?*

Nordmennene som reiste til New Zealand var ikke mange, rent tallmessig, men de fikk en viss innvirkning på sitt nye hjemland. Arbeidet de gjorde var viktig. De ble geleidet ut i den mer eller mindre ubebodde bushen, der de satte opp enkle tømmerhytter og fikk arbeid med å bygge veier og jernbane gjennom skogen som var så tett at en enkelte steder ikke kunne se himmelen. Byer vokste til der det tidligere hadde vært urskog, og de tette skogene falt for skandinavenes økser og sager. I stedet for trær kom det beitemarker, åkre, husdyr og små tømmerkoier. Sammen med dansker, svensker og finner ryddet de skogen og dyrket land der det aldri tidligere var blitt drevet jordbruk.

Men det var nok harde kår for de aller fleste. Lyng skriver noe mistrøstig om livet i skogen: "(...)men sought work on road and railway, and women suffered and died in their solitude. It was the usual story of the bush country."⁸⁰ Livet kunne nok være ensomt for kvinnene som gikk hjemme med små barn på armen, langt fra folk og omringet av meterhøy urskog på alle kanter, mens mennene var på arbeid i ukesvis i strekk

Det tyder på at nordmennene og de andre skandinavernene lot seg integrere, for ikke å si assimilere, nokså raskt i det newzealanske samfunnet. James Belich skriver at skandinavernene hadde et godt rykte for assimilasjon. I følge immigrasjonseksperten og "government official" Dr. R.A. Lochore, på 1940/50-tallet, virket det ikke som om skandinavernene var utlendinger i det hele tatt, og de virket så like "oss newzealendere". De lærte raskt engelsk, på grunn av en "felles vikingsyntaks". Skandinaver var de minst fremmede av de fremmede ["least alien of aliens"], og de "smeltet inn i den engelske befolkningen som snø i Wellingtons fjell."⁸¹ Avisartikler fra samtiden viser at holdninger mot nordmennene var mer positive enn mot danskene. Et leserinnlegg i Tuapeka Times i 1872 hevder at nordmennene er mer arbeidsomme, rensligere mer nøysomme og blidere enn danskene, som bodde i samme område.⁸²

⁸⁰ Lyng: 1939: 164

⁸¹ Belich: 2001: 225

⁸² Tuapeka Times, Volume V, Issue 242, 19. september 1872, side 5. <http://paperspast.natlib.govt.nz/>

Det kan ha vært flere årsaker til denne raske tilpasningen for skandinavene. En av årsakene kan være at skandinavene aldri ble noen stor og mektig gruppe, slik som den kunne være enkelte steder i USA. Den forble istedet marginal. Skandinavene oppnådde aldri å utgjøre noe mer enn 1,25 prosent av den totale befolkningen i New Zealand.⁸³ På samme tid utgjorde britiske nybyggere 47%.⁸⁴ Dette kan ha ført til at integreringen av gruppen gikk langt raskere enn den kanskje ville gjort hvis skandinavene hadde vært mange nok å drive egne kirker, skoler og organisasjoner i lengden. Forsøk på å danne nasjonale skoler ble møtt med lite entusiasme, i følge Borrie.⁸⁵ Det ble dannet skandinaviske skoler og skandinaviske kirker, men disse hadde forholdsvis kort levetid. Skolen i Norsewood sto ferdig i april 1873. Da hadde en allerede annonsert etter lærere som kunne undervise de utenlandske innbyggerne i det engelske språket.⁸⁶ Det ble altså snakket engelsk også i de norske/skandinaviske skolene og vekten ble lagt på å lære engelsk så raskt som mulig.

Det tok ikke mange årene før mange skandinaver kunne gjøre seg forstått, og de tilpasset seg den rådende kultur. Borrie skriver at norsk så og si var et fremmed språk for andregenerasjonen.⁸⁷ En norsk pioner i Norsewood skrev i 1929: "*The Norwegian language is dying out here, (...) Even the children do not understand it. Only a few of us are left to take an interest in Norway or anything Norwegian.*"⁸⁸ Petersen skriver at for eksempel settlementene i Forty Mile Bush mistet mer og mer av sin skandinaviske karakter utover på slutten av 1800-tallet. I følge ham følte ikke de skandinaviske nybyggerne det store behovet for å holde sammen som en forent gruppe for å stå sammen i utfordringene i det nye samfunnet de var kommet til. Nybyggerne følte seg trygge i sitt nye miljø, og ønsket nå heller å konsentrere seg om å skaffe et utkomme for seg og sin familie. De følte seg trygge på å møte samfunnet som individer, snarere enn som en gruppe.⁸⁹

⁸³ Borrie: 1991: 129

⁸⁴ www.teara.govt.nz/NewZealanders/NewZealandPeoples/Scandinavians/2/en (02.09.08)

⁸⁵ Borrie: 1991: 128

⁸⁶ E. S. Thynne:14

⁸⁷ Borrie: 1991: 128

⁸⁸ Borrie: 1991: 129 (Inger Stadum, Recollections of early Napier, Dec. 1929.)

⁸⁹ Petersen: 1956: 130

Assimilasjonen gikk enda raskere da at det i alle år var en overvekt av mannlige immigranter fra de skandinaviske landene.⁹⁰ Dette førte til at det ofte ikke var skandinaviske kvinner å gifte seg med. Så ble det til at mange nordmenn giftet seg med eksempelvis engelskfødte og newzealandske kvinner. Slik ble den skandinaviske kulturen vannet ut. Ettersom de eldre generasjonene forsvant, sluttet en også å bruke det norske språket.⁹¹

2.7. Tilbakevandring og kontakt med hjemlandet

Var det mulig å reise tilbake til Norge hvis man var misfornøyd med oppholdet i New Zealand? Reisen var, som tidligere nevnt, både lang, farefull og strabasiøs, men vi vet om folk som til tross for dette dro hjem. Maren Larsdatter var en av de som kom tilbake. Hun var fra Eidskog, og emigrerte til New Zealand med "Høvding" i 1872 sammen med barna og mannen Tosten Larsen. To av barna døde på reisen, og Tosten døde på New Zealand. Det samme gjorde et tredje barn. Maren tok med seg sønnen Edvard tilbake til Norge, og døde i 1927 i Eidskog.⁹²

Frederick Andreasen kom også tilbake til Norge. Han hadde vært tolk ombord i "Celaeno" i 1870, og hadde slått seg ned i New Zealand etter turen. I 1881 besøkte han Norge, der han giftet seg med Karoline Emilie Hansdatter. Ekteparet reiste tilbake til New Zealand i 1884.⁹³ En annen person som blir nevnt, kom tilbake til landet etter å ha gjort det bra i New Zealand, men "snudde i døra" da han så forholdene i hjemlandet. Dette kan være den samme Andreasen.⁹⁴

Burr skriver at det var flere av de passasjerene hun har sett på [passasjerene fra "Celaeno" og "England"], som reiste tilbake for å besøke hjemlandet. Noen reiste også tilbake for godt.⁹⁵ I følge Baines returnerte ca. 20% av skandinavene som kom til New Zealand mellom 1815 og 1930, til hjemlandet.⁹⁶

⁹⁰ Borrie: 1991: 129

⁹¹ Petersen: 1956: 130

⁹² Eidskog slektshistorielag: 2008

⁹³ Burr: 1995: 40ff

⁹⁴ Burr: 1995: 12, fra Buick:309

⁹⁵ Burr: 1995: 10

⁹⁶ Baines: 1995: 39f

Vi vet det ble skrevet brev hjem til Norge. I mange av fortellingene om folk som utvandret, var det etter å ha lest brev fra slektninger som allerede hadde reist over. Jeg har dessverre ikke lyktes å spore opp noen av disse brevene.

Jeg har til nå i denne oppgaven tatt for meg generell norske utvandring, for så å greie ut om den norske utvandringen til New Zealand. Jeg har prøvd å kort forklare bakgrunnen for at den newzealandske regjeringen tilrettela for en skandinavisk innvandring til landet. Jeg har forsøkt å finne ut av hvor mange som reiste, hvorfor de besluttet å reise, hvor de reiste fra og hvordan de som skandinavisk gruppe lot seg assimilere i New Zealand. Siden migrasjon ikke bare handler om politiske vedtak og samfunnsøkonomi, men også om enkeltindivider, vil jeg nå forsøke å gi to eksempler på grupper som reiste fra Norge til New Zealand på 1870-tallet. Den første gruppen reiste allerede i 1870, og er den første gruppen newzealandfarere fra Norge. Jeg har valgt å fokusere på dem fordi de er newzealandutvandringens pionerer fra Norge. Den andre gruppen jeg beskriver her, reiste i 1872. Denne historien har jeg valgt å ta med rett og slett fordi den viser litt om hvordan det gikk med dem i det nye landet. Slik håper jeg at jeg kan fortelle leseren noe mer om de som reiste til New Zealand, annet enn tall og statistikker. Dessuten – dette nærblikket har betydning for de fortellingene som vil bli presentert og drøftet seinere i avhandlingen

2.8. Passasjerene fra "Celaeno"

Det første eksempelet jeg har med, er passasjerene som reiste til Wellington med skipet "Celaeno" i 1870. Dette var den første norske gruppen som tok sjansen på å reise til et land så langt borte at det befant seg på den andre siden av jordkloden. Brevene disse sendte hjem til Norge, var med på å få nye emigranter fra hjembygdene deres til å komme etter.

En gang mellom juni og september i 1870 annonserte Winge & Co. i norske aviser, og søkte etter noen "sterke" familier som var villige til å emigrere til New Zealand. En søndag i september samme år dukket en agent opp etter kirketid i Odalen, ved Ullern Kirke. Da var mange mennesker samlet, så sted og tid var nok valgt med omhu. Agenten fortalte publikum om gratis reise til New Zealand og om ti acre land som de skulle få når de kom frem. For dette skulle mennene gjøre den samme jobben som de

gjorde i Norge – skogbruk, veiarbeid, jordbruk, brobygging og annet. På spørsmål om maoriene, fikk de beskjed om at det ikke fantes menneskeetere der nå, og at maoriene var et fint folkeslag.⁹⁷ Tolk skulle ordnes. Agenten reiste nok rundt i distriktene og forsøkte å få folk til å reise, for det var flere som bestemte seg for å takke ja til tilbudet fra omkringliggende distrikter.

Seks familier bestemte seg for å reise fra Ullern. C. A. Andersen, Gundersen, Hansen, Ihle, N. Pedersen og Sørensen. Fra Nes, Romerike, Akershus reiste 15 mennesker. Christensen, Gulbrandsen, Johansen, Kjolstad, Olsen og Reinertsen. Fra Solør lot Bergersen-familien seg friste til å reise. Det samme gjorde Boesens fra Christiania, Christiansens fra Asak og J. Pedersens.

Det var nok flere unge par som hadde gått i ekteskapsplaner lenge, men som ikke hadde hatt råd, og som nå så sitt snitt til å skaffe seg en fremtid sammen. Carl Andreas Andersen og Anne Olsdatter, Torkild Gundersen og Kari Olsdatter, Nils Pedersen og Bertha Olsdatter giftet seg et par dager før reisen i Ullern Kirke. Bernt Johannessen og Elisabeth Engebretsdatter giftet seg samme dag i Nes Kirke, mens Martin Christopher Boesen og Martha Maria Andersdatter giftet seg 2. oktober i Christiania.⁹⁸

Siden reisen var gratis, var det også gratis å trekke seg. Det var derfor noen som trakk seg fra reisen i siste liten, og det ble etter denne reisen krevet et depositum.⁹⁹ Det var også noen reiser som bare var delsubsidert.

5. eller 6. oktober 1870 seilte damperen North Star med kaptein Pearson fra Christiania til Gravesend/London. Der byttet de reisende fra "North Star" til seilskipet "Celaeno", som gikk ut fra Gravesend fredag 14. oktober 1870. Ombord var de nevnte nordmennene, samt en svensk familie og svenske ektefeller til nordmennene. Passasjerene var 89 i tallet. 59 av disse var nordmenn. Med seg hadde de en ugift

⁹⁷ Burr: 1995: 11ff

⁹⁸ Burr: 1995: 11ff

⁹⁹ Burr: 1995: 11ff

tolk,¹⁰⁰ Frederick Andreasen. "Celaeno" kom frem til Wellington 5.¹⁰¹ eller 8. februar 1871.¹⁰² Det ble altså en reise på over 4 måneder for familiene fra Østlandet i Norge.

Avisen Grey River Argus, skrev 15. februar 1871 om skipet som nettopp hadde ankommet Wellington. Celaeno, under ledelse av kaptein Renant [Renaut], hadde hatt en 95 dagers seilas fra London. Det var blitt holdt igjen i den Engelske Kanal i tre uker på grunn av kraftig uvær. Etter dette hadde mannskap og passasjerer vært velsignet med god vind. På skipet fantes både første-, andre- og tredjeklassespassasjerer. Disse hadde vært under Dr. Goolds pleie, og doktoren fikk skryt for at passasjerene så friske ut. To fødsler hadde funnet sted underveis, og ingen hadde dødd. Immigrantene besto av 59 nordmenn og svensker, 16 irer og to skotter, i følge avisen. Taranaki Herald [siterer avisen "Independent"] kunne fortelle at mange tok seg turen i det fine været for å se på de nyankomne. Alle så ut til å være fornøyde med hvordan de så ut, de teutonske vennene som "ut fra sitt utseende ikke vil skape noen ubehageligheter blant byens arbeiderklasse".¹⁰³ De hadde et fremmedartet utseende, i følge avisen, og så ikke altfor intelligente ut, men de var sunne og i god fysisk form, og ville uten tvil være akseptable settlere i et landdistrikt.¹⁰⁴

Fremme i Wellington fikk immigrantene tilbud om å kjøpe jord. De skulle få ti acres hver til et pund per acre (ca 4 mål). Fem ganger i uken skulle de få lønnet arbeid, mens de den sjettede dagen i uken fikk fri for å arbeide med jorda si, bygge hus og starte sitt nye liv sammen med familien. Nordmennene fikk tips fra en danske de traff om å si nei til tilbudet. Det gjorde de, og resultatet ble at de fikk tilbud om å kjøpe femten acre hver i stedet. Dette tilsvarer 160 mål.¹⁰⁵

Den første nettene på newzealandsk jord overnattet immigrantene i brakker på Mount Cook [en bydel i Wellington]. 13. februar dro de nordover med hjuldampere "Luna" mot Manuwatu. 14. februar kom de frem til Foxton, og 15. februar fortsatte gruppen, med både barn og gravide kvinner, inn i landet, til Palmerston North. Kvinner og barn

¹⁰⁰ Burr: 1995: 11ff

¹⁰¹ Grey River Argus, Volume X, Issue 797, 15. februar 1871, side 1. <http://paperspast.natlib.govt.nz/>

¹⁰² Semmingsen: 1950: 307

¹⁰³ Taranaki Herald. Volume XIX, Issue 1063, 15. februar 1871, (min oversettelse)
<http://paperspast.natlib.govt.nz/>

¹⁰⁴ Taranaki Herald. Volume XIX, Issue 1063, 15. februar 1871, <http://paperspast.natlib.govt.nz/>

¹⁰⁵ Semmingsen: 1950: 307

fikk reise et stykke av veien i kano, mens mennene gikk til fots hele veien.¹⁰⁶ De 18 familiene som var med i følget bygde seg raskt små hytter på tomtene de hadde kjøpt. Allerede 24 .april hadde noen felt rundt 1-2 acres av landet sitt.¹⁰⁷ I løpet av noen uker hadde mennene begynt sitt arbeide for myndighetene med å bygge jernbane mellom Palmerston og Ngawhakarau.¹⁰⁸

Kort tid etter at ”Celaeno”-passasjerene hadde kommet til landet, kom en ny immigrantgruppe, med blant annet danske og svenske immigranter. Disse ble også skipet inn til Palmerston North, så det ble boende en betydelig skandinavisk gruppe bosettere der.

Mange hadde ikke fått med seg bagasjen sin hele veien inn i bushen, fordi det var så vanskelig å få fraktet den gjennom gjørme og skog. Dette førte til at de var dårlig utstyrt, og penger til å kjøpe nytt utstyr vokste ikke på trær. Mange familier satte seg i gjeld til kjøpmennene, og fikk store vansker med å betale denne ned. Det var også smått med forsyninger, og til tider var det matmangel i nybyggerfeltet.

Oversvømmelser, isolasjon og lite mat gjorde livet vanskelig for mange. Til tross for dette må de ha vært fornøyde, for brev ble tydeligvis sendt hjem med anbefalinger om å utvandre. I mars 1872 kom en tredje pulje med skandinaver. Etter hvert som de fikk ryddet jorda si, kunne de begynne å dyrke den og skaffe husdyr.

Myndighetene var fornøyde med nordmennene, og ønsket å skaffe flere nybyggere derfra. Det ser også ut til at andre innbyggere satte pris på deres væremåte og arbeidsmoral. Lyng skriver at det snart ble klart at Palmerston kom til å bli et betydelig sentrum. Land ble solgt, et stort antall bygninger og bedrifter ble grunnlagt, og det var god tilgang på arbeid for skandinaverne. Skandinaverne var mange, og de var et distinkt element i ”townshipen”. Likevel ble de raskt assimilert inn i det økonomiske livet.¹⁰⁹

...

¹⁰⁶ Burr: 1995: 17

¹⁰⁷ Burr: 1995: 18

¹⁰⁸ Lyng: 1939: 161

¹⁰⁹ Lyng: 1939: 161

2.9. Passasjerene fra "Høvding av Tønsberg"

Etter den første puljen som reiste til New Zealand i 1870, kom det flere immigrantgrupper etter fra Norge. Agentene "Gunnestad & Co." hadde fått i stand en avtale om at fregatten "Høvding av Tønsberg" skulle frakte norske utvandrere til destinasjoner i New Zealand for å etablere seg der.

En av de siste maidagene i 1872 seilte skipet "Høvding", under ledelse av kaptein Berg, ut fra havnen i Christiania med emigranter som skulle befolke den nordlige halvdelen av bushen på Nordøya i New Zealand. Dit skulle de komme seg via Napier. Det er usikkert hvor mange passasjerer som var om bord, hvor mange av disse som var nordmenn, dansker og svensker, for kildene sier forskjellige ting. I følge L. A. Andersen besto passasjergruppen av 74 gifte par, ca 280 barn og 100 ugifte menn og kvinner, altså 528 passasjerer totalt.¹¹⁰ I andre kilder står det at elleve var dansker. Muligens var det både danske og svensker ombord. Trolig kom mange av passasjerene fra grensetraktene mellom Norge og Sverige, og det kan ha vært vanskelig å skille mellom hvem som var norske og hvem som var svenske. Det kan for eksempel ha vært ektepar som besto av en nordmann og en svenske.

Med om bord i "Høvding" var også Bror Erik Friberg - svensken som hadde påtatt seg jobben med å skaffe skandinaviske arbeidere til jobb i jordbruk og på anlegg i New Zealand. Han hadde reist rundt i deler av Norge og rekruttert folk som var villige til å ta sjansen og reise.

Fra London reiste samtidig "Ballarat" med 80 danske emigranter som skulle til samme destinasjon.¹¹¹ De to skipene ankom med kort tids mellomrom til havna i Napier i midten av september 1872. "Høvding" er det første skipet vi vet om som seilte direkte fra Norge til New Zealand uten at passasjerene måtte bytte skip underveis. Overfarten gikk greit, til tross for at det ble en lang og trolig slitsom reise. Passasjerene var fornøyde med både kapteinen og skipslegen. Et barn ble født underveis, og fikk navnet Høvding.

¹¹⁰ Andersen: 2001: 9

¹¹¹ Lyng: 1939: 162

15. september ankom ”Høvding” Napier i New Zealand. Reisen hadde da tatt 108 dager.¹¹² Avisen i Napier skildret ankomsten. Den skriver om de 57 ugifte kvinnene ombord.”De fleste av dem er lyse, sunne jenter som ser ut til å ha godt humør. De har runde ansikter, blå øyne og blondt hår. For engelske øyne er deres måte å kle seg på litt underlig, og de mangler kunnskaper i engelsk. Trass i det vil de sannsynligvis bli et kjærkomment tillegg til befolkningen på stedet.”¹¹³

Mange av passasjerene fra ”Høvding” reiste videre sørover inn i landet, til de store skogene kalt Seventy Mile Bush. Her vokste det frem en by som ble kalt ”Norsewood”. Mennene gikk til fots, og kvinner og barn kom etter på hestekjerrer. Det var ikke husrom for alle som trengte det. Det var ikke bebyggd der inne i skogen ennå; det var det de var kommet dit for å gjøre. De første nettene sov de under åpen himmel, og måltidene ble kokt over bål. Mange hadde trolig høye håp om hvor fint de skulle få det i det nye landet. Da de kom til sine jordområder, sank nok optimismen. Jovisst, jorden var nok fruktbar. Men den var full av skog som var så dyp at en mange steder ikke kunne se himmelen gjennom den. Skogen var dyp og mørk, men mange syntes det mest skremmende var maoriene som kikket på dem mellom trærne.¹¹⁴ Flere steder kan en lese at kvinnene gråt da de kom frem. Noen ble hysteriske. Her hadde reist halve jorden rundt for å komme frem til skog som var så dyp at en kanskje aldri ville greie å dyrke noe i den! For å kunne få frem landbruksjord, måtte en først felle en hel urskog! Mange hadde brukt de siste sparepengene sine da de ventet på at skipet skulle reise fra Christiania¹¹⁵, og nå det var bare en ting å gjøre: ta opp lån hos kjøpmannen og starte å arbeide for at familien ikke skulle sulte.

Små, provisoriske og primitive jordhytter – slab huts – dukket så opp inne i skogen. Hyttene hadde jordgulv og var nok både rå og mørke. Når hyttene var ferdig bygd, måtte mennene ut i arbeid for myndighetene med å blant annet bygge veier. Her tjente de et sted mellom 15 shilling og to pund for tre eller fire dagers arbeid i uka.¹¹⁶

¹¹² Andersen: 2001: 10

¹¹³ Semmingsen: 1950: 309

¹¹⁴ Hansen, Bob: Norwegian Settlements Norsewood New Zealand.

http://www.norwayheritage.com/articles/templates/norwegian_settl.asp?articleid=18&zoneid=17
(21.07.09)

¹¹⁵ Lyng: 1939: 162

¹¹⁶ Lyng: 1939: 163

Resten av tiden brukte de på sin egen eiendom. De dyrket marken, skaffet seg husdyr, og bygde bedre og mer solide hus. Mennene levde et liv der de stadig var på vei til et annet sted. Enten på vei hjem til sin familie, for å slite med jorden der, eller på vei til arbeid for myndighetene for å kunne tjene penger til livets opphold. Lite står det å lese om kvinnene, men de hadde nok sin fulle hyre med barn, husdyr, jordbruk og annet arbeid på gårdene. De ble igjen hjemme i hyttene for å drive jordbruk mellom trestubbene.

Mange av de nye skandinaviske innbyggerne i New Zealands dype skoger hadde ingen mulighet til å komme seg vekk derfra med det første. De skyldte penger til myndigheter og kjøpmann for overfart og utstyr til husbygging og etablering. De hadde ofte flere barn som trengte mat, og at de ikke mestret det fremmede språket gjorde det ikke enklere å skaffe seg en vei ut.¹¹⁷ Det kunne også være vanskelig å finne seg arbeid¹¹⁸, til tross for at det nettopp var for å jobbe de var ønsket i New Zealand.

Men det var ikke bare elendighet, selv om det var et hardt liv å leve. Mange klarte seg etterhvert som tiden gikk, nokså godt i det nye landet. Etter et år hadde for eksempel tre familier nok penger til å investere i ei ku.¹¹⁹ Kvinnene bidro også til husholdningen ved å selge varer de hadde dyrket og laget selv på markedet ved jernbanen. Det ble etablert sagbruk og smier, og Norsewood opplevde oppsving og optimisme. Innbyggerne hadde opplevd mange harde år i den newzealandske bushen, men nå så det til ut til å gå oppover.

Men i 1888 kunne en kjenne lukten av røyk fra skogen. Skogen var i full brann. Mennene var på arbeid langt borte, og kvinnene måtte ta ansvar for sin og sin families fremtid. Kom brannen til å nå dem? Hvilken vei sto vinden? Skulle de forlate hjemmene sine? Kvinner og barn bar møbler og ting av verdi og hev dem ned i brønnene for å muligens redde dem. Andre verdisaker bar de med seg. Brannen kom

¹¹⁷ Hansen, Bob: Norwegian Settlements Norsewood New Zealand.
http://www.norwayheritage.com/articles/templates/norwegian_settl.asp?articleid=18&zoneid=17
(21.07.09)

¹¹⁸ Burr: 1995:29f

¹¹⁹ Hansen, Bob: Norwegian Settlements Norsewood New Zealand.
http://www.norwayheritage.com/articles/templates/norwegian_settl.asp?articleid=18&zoneid=17
(21.07.09)

nærmere. Skolebarna ble tatt hånd om av en lærer som ba dem holde hender i en lang rekke. De kunne ikke se veien, for røyken sved i øynene. De flyktende innbyggerne fra Norsewood søkte tilfukt i Ormondville og Kopua, der angsten fortsatt var stor for at brannen skulle nå også dit. Men et voldsomt regnskyll reddet dem. Tilbake i Norsewood så innbyggerne at brannen ikke hadde spart husene deres. Låver og våningshus var brent ned til grunnen. Tanken på å bygge alt opp igjen kjentes nok håpløs, men noe godt kom ut av tragedien: Brannen hadde rensset jordene deres for trestubber, og asken hadde gjødslet jordene. Nå sto det klart for dem at de endelig kunne bli bønder, slik de hadde ønsket å bli i utgangspunktet. Slitet med å felle urskogen var over.

...

2.10. Avslutning

Det er mye som er usikkert med den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet. Kildene er mangelfulle og motsigende, og det er lett å bli forvirret. Jeg har i dette kapitlet forsøkt å presentere utvandringen på bakgrunn av de kildene jeg har hatt tilgjengelig. Jeg vil nå i de neste kapitlene konsentrere meg om historiedidaktikk, og om hvordan en kan bruke det historiske materialet en har om den norske utvandringen til New Zealand, til å utvikle historiebevissthet hos elever. Historien jeg her har presentert står som en viktig bakgrunn for undervisningsoppleggene jeg kommer til å skissere fremover.

Kapittel 3

Historiebevissthet

3.1. Utvikling av historiebevissthetsdidaktikken i noen europeiske hovedland

Hvor vi enn befinner oss i verden, møter vi på historien. Vi lytter til historier fra fortiden når vår gamle bestefar forteller om krigen, vi ser historiske filmer på kino og TV viser den historiske bakgrunnen til aktuelle hendelser i samtiden. Er vi på ferie i utlandet, reiser vi til historiske bygninger og på guidet byhistorisk vandring. Hvem vi er og hvem vi vil være er i så stor grad formet av den fortiden vi ser tilbake på og den historiebruken vi har i vårt samfunn. Historien er en stor del av våre liv. Vi mennesker er både historieskapte, og vi er historieskapende.

Dette så viktige møtet mellom mennesket og historien er vel verdt et studium – nettopp fordi det er så viktig for hvem vi er og hvordan vi ser på oss selv. Dette er et sentralt område i historiedidaktikken. Lenge dreide historiedidaktikken seg om pedagogiske måter å viderefordre universitetets produkter, i følge Karlegård.¹²⁰ Faget har i dag fått en bredere betydning.

Etter andre verdenskrig lå historiefaget ”med brukken rygg” i mange land. Historiefaget hadde mistet sin betydning. Faget besto ofte av autoritær undervisning og pugging, og hadde lite rom for diskusjon eller selvstendig tankevirksomhet fra elevenes side. Satt på spissen kan en si det slik at det som var godt nok for universitetet, var godt nok for folket. En så ingen grunn til at historiefaget skulle ta utgangspunkt i ”vanlige mennesker og deres oppfatning av fortiden.” Det var universitetets historikere som kjente historien best, og lærebøker ble skrevet av mentorene i faget. Det som i mange tilfeller avgjorde om en elev var god i historie eller ei, var om hun var dyktig til å lese historieboken og hvorvidt hun kunne gjengi dens innhold.

¹²⁰ Karlegård i Behre/Odèn: 1982: 31

Etter 2. verdenskrig fikk en problemer med å legitimere historieundervisningens betydning. Tidligere hadde denne hatt en selvsagt plass i skolen fordi den fungerte som en måte å skape nasjonal identitet og patriotiske holdninger. Historien fortalte nasjonens mennesker hvem de var og hvor de var på vei. På grunn av dette, kunne historien lett brukes som et redskap i hendene på blant annet fascistiske styresett. I velferdssamfunnet etter krigen, der en så på utvikling og vekst ut fra økonomi og funksjonalisme, snarere enn ut fra et nasjonalpatriotisk synspunkt, fikk derfor historien vanskeligheter med å forsvare sin plass i skolen.¹²¹

Vi snakker i denne forbindelse gjerne om en "historievitenskapelig krise". Årsakene til krisen har en, i følge Karlsson, sett på ut fra tre absolutte sannheter menneskene skal ha hatt om historien. Den ene av disse "sannhetene" er ideen om at det finnes en objektiv sannhet. Så er det ideen om menneskets fremskritt – at menneskeheten stadig gjør fremskritt i historien – vi utvikler oss til å bli flinkere, smartere og bedre. Den tredje "sannheten" er ideen om historien som den fremste stats- og nasjonsbygger. Siden 1960-tallet har disse bærebjelkene i historievitenskapen blitt dissekert og plukket fra hverandre. Forskning og interesse for historiebevissthet har i etterkrigstiden og i vår tid vært en måte å søke etter en ny, mer tidsaktuell historieidentitet, i følge Karlsson.¹²² Hvilke mål ønsket en for historieundervisningen? Hvordan skulle en gjøre historieundervisningen meningsfull for elevene? Kunne historiefaget være med på å skape demokratiske mennesker? Skulle undervisningen være verdinøytral? Skulle den være med å ta stilling i etiske spørsmål?

I følge danske Sven Sødning Jensen presenterte historieundervisningen i skandinavisk skole på 1970-tallet historien som en rekke hendelser på rad etter hverandre – uproblematisert og objektiv. Den var rettet mot ferdigheter, og var blitt rykket ut av sammenhengen.¹²³ Skolen drev en historieundervisning som var bygget opp rundt de tre oppfattede "sannhetene".

Flere historiedidaktikere satte nå blant annet spørsmålstegn ved om skolen var det eneste stedet der elevene traff historien og fikk et forhold til fortiden. En ble i stadig

¹²¹ Karlsson, i Karlegård/Karlsson: 2006: 22

¹²² Karlsson, i Karlegård/Karlsson: 2006: 21

¹²³ Karlsson, i Karlegård/Karlsson: 2006: 23

større grad opptatt av elevenes bakgrunn og interesser i forbindelse med historieundervisningen. Det ble fattet interesse for livet utenfor skolen, og hva elevene eventuelt opplevde av historie der. For flere historiedidaktikere ble det viktig å undersøke bakgrunnskunnskaper, innstillinger til faget og hvilke interesser elevene hadde, og hvordan disse faktorene påvirket historieundervisningen.¹²⁴

Svaret på hva som var historieundervisningens mål og mening ble for mange etterhvert *historiebevissthet*. Historiebevissthetens inntog førte til at en snudde fokuset fra fortidens faktiske hendelser og hvordan det fortelles om disse, til hvordan *historien skapes i nåtiden*. Dette kaller Jensen en *historiefrembringende* aktivitet.¹²⁵

Tysk og dansk tradisjon

Tydeligst var de autoritære tendensene i den tyske skolen i tiden fram til og delvis etter andre verdenskrig. Her hadde det utviklet seg en type historieundervisning som kritikerne mente undergravde den demokratiske opplæringen en hadde behov for i forbindelse med det vanskelige krigsoppgjøret og demokratiseringen av det tidligere totalitære landet. En innledet nå det en har kalt ”die Zeit der Wozu- und Warum-fragen” –som kan oversettes til ”tiden for hvordan- og hvorfor-spørsmål”.¹²⁶ Skolen skulle nå være med på å bygge opp demokratiet, og historiebevissthet ble et av midlene i dette arbeidet som ble kalt ”politisk dannelsen”.¹²⁷

En innså at en lenge hadde hatt en måte å drive historieundervisning på i landet, som hadde gjort faget til et redskap for blant annet nazistene.¹²⁸ Den autoritære undervisningen i tysk skole fikk kritikk for at den hadde vært med på å undergrave den viktige demokratiske oppdragelsen i landet etter krigen.¹²⁹ I historietimene hadde en ikke oppfordret elevene til å bli kritiske og selvstendige tenkere som satte spørsmål ved styresettet eller ved kildene historiebøkene var bygget på. Den autoritære undervisningen hadde i stedet vært med på å dytte nazistenes historiebruk ned over hodet på barn og unge.

¹²⁴ Eikeland: Historedid. i Norden 1996: 77

¹²⁵ Jensen: 2006: 58

¹²⁶ Karlegård i Behre/Odèn: 1982: 31

¹²⁷ Lund: 2006: 32

¹²⁸ Ohman Nielsen, i Ongstad (red.): 2006: 148

¹²⁹ Karlsson, i Karlegård/Karlsson: 2006: 19

I tysk historiebevissthetsdidaktikk kommer en ikke utenom Karl-Ernst Jeissmann. Han var en av de første som tok for seg begrepet ”historiebevissthet”, og har siden 1970- tallet forfektet at historiebevissthetsbegrepet må være utgangspunktet i historiedidaktikken.¹³⁰ Han utga i 1979 en artikkel i ”Handbuch der Gesichtsdidaktik”, som siden har vært sentral innen emnet. Der kom han blant annet med en definisjon av historiebevissthet som blir referert til i de fleste bøker om emnet:

”Historiebevissthet [omfatter] sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver.”¹³¹

Jeissmann sier her at samspillet mellom de forventingene en har om fremtiden, den oppfatningen og tolkningen en har om fortiden og ens forståelse av samtiden og verden rundt seg, er viktige for et menneskes historiebevissthet.

Fremtidsforventninger, samtidsforståelse og fortidsfortolkninger utvikles og endres gjennom hele menneskelivet. En treffer stadig på hendelser og situasjoner som er med på å forandre og bearbeide disse tre ”tidene”, og som hjelper oss å forstå sammenhengene mellom dem. Jeissmann fremhevet med andre ord at verden utenfor skolen hadde mer å si for læring og oppfatning av historie enn hva en tidligere hadde forestilt seg. Livet dreier seg om så mye mer enn skolegang, og det er i livet at historiebevisstheten utvikles.

I tysk historiedidaktikk lå det fokus på at historielæreren skulle kunne fagliggjøre og korrigere folkelig historiebevissthet, og på en sterk faglig tyngde.¹³² I tillegg til Jeissmann spilte også Jörn Rüsen en sentral rolle i å utvikle begrepet historiebevissthet.

Innenfor dansk historiebevissthetsdidaktikk er Bernhard Eric Jensen en av de ledende stemmene. Jensen hentet flere av sine ideer fra Vest-tysk historiedidaktikk, men tilføyde et fokus på nåtidsdimensjonen, og på samspillet mellom fortid, nåtid og

¹³⁰ Jensen, i Karlegård/Karlsson: 2006: 51

¹³¹ Jensen: 2006: 58 (min oversettelse)

¹³² Lund: 2006: 33

fremtid. I følge ham kan en ikke kun konsentrere seg om fortiden i forhold til historiebevisstheten. Nåtiden og fremtiden blir vel så viktige elementer. Dette henger sammen med ideen om at ens forståelse av samtiden sier noe om hvordan en ser på fortiden, mens ens forventinger til fremtiden kan ha grobunn i hvordan en tolker fortiden. Tiden en lever i er med på å forme hvem en er og hvordan en tenker, mens det en vet om fortiden bidrar til å danne antagelsene en har om hva fortiden vil bringe. Slik henger nåtid, fremtid og fortid uløselig sammen. I den danske retningen innen historiedidaktikk la en stor vekt på at også verden utenfor skolen dannet historiebevissthet, og at historikerne måtte ”godta” den folkelige historiebevissthet som ble dannet utenfor skolens fire vegger. I stedet for å rette på denne, skulle historikernes rolle blant annet være å ”bygge på” historiebevisstheten i hvert enkelt menneske.¹³³ Danskene så på hvordan historiebevissthet ble dannet også utenfor skolen, og på hvilken betydning dette hadde for menneskers og grupperes identitet.¹³⁴ I dette synet trekkes ”hele verden” inn i historieundervisningens rom.

Engelsk tradisjon

I England vokste historiedidaktikken frem som en reaksjon på historieundervisningen som var fokusert rundt ”1066 and all that”.¹³⁵ Historiefaget i engelsk skole på 1960-tallet bar preg av å være en kronologisk rekke med hendelser og ferdigprodusert informasjon som elevene skulle lære og huske. Etter endt skolegang satt elevene igjen med lite. Kunnskapene de hadde pugget, forsvant ut av hukommelsen, de var ikke blitt flinkere til å tenke kritisk eller historisk, de hadde ikke utviklet sine tenkeferdigheter eller fått mer ”livsklokskap”, som Ohman Nielsen kaller det.¹³⁶ Historieundervisningen i engelsk skole hadde nådd det ytterste lavmål, skriver hun.¹³⁷

Det var tydelig at noe måtte gjøres med den engelske historieundervisningen, og det ble satt i gang en reformbevegelse. På 1970-tallet oppsto den nye engelske historiedidaktikken, etter at engelske historiedidaktikere hadde spurt seg selv: Hva er det historiefaget har i seg som bare historiefaget har, og som elevene har behov for?

¹³³ Lund: 2006: 33

¹³⁴ Lund: 2006: 33

¹³⁵ Karlsson, i Karlegård/Karlsson: 2006: 26

¹³⁶ Ohman Nielsen, i Ongstad (red.): 2006: 148

¹³⁷ Ohman Nielsen, i Ongstad (red.): 2006: 148

Hvordan kan dette formidles og gjøres på en interessant, tilgjengelig og utfordrende måte?¹³⁸ Mens det i Tyskland var ”historiebevissthet” som sto som det viktige begrepet innen historiedidaktikk, ble det i England nå fokusert på ”historisk tenkning”.¹³⁹

Sentralt ble spørsmålet om å forstå fortidens mennesker og hvordan de tenkte, der metoden ble å rekonstruere fortidens mennesker og tenke ut fra deres situasjon. Empatibegrepet viktig for å nå målet – forståelse. Rollespill, simulering, gransking av samtidige kilder og primærkilder ble sentrale metoder.¹⁴⁰ Denne retningen fikk navnet ”New History”. Idèhistorikeren R. R. Collingwood mente at historiestudenten måtte gjenopleve fortiden i sitt eget hode gjennom å gjenoppdage fortidens etterlatte spor (i dokumenter og kilder). Gjennom fantasi, innlevelse og rester av historien som er tilgjengelige i dag, skulle en studerende av historien kunne oppleve historien og gjenskape historiske hendelser.¹⁴¹ Skulle en elev forestille seg en historisk handling, måtte hun forestille seg hvordan menneskene som var involvert, og hvordan de tenkte ut fra den situasjonen de sto i der og da, som om det var elevens egen situasjon. Eleven skulle rekonstruere hvordan fortidens mennesker tenkte.¹⁴²

Historikeren Jack H. Hexter, som befattet seg med britisk historie og historiografi, lanserte begrepet ”doing history”. Han mente at det finnes store mørke rom i historien mellom faktaene og fantasien/ forestillingsevnen. I dette mørket er historikerens arbeid å forsøke å veve en mening og tolkning ved hjelp av sin forestilling og de fakta han har tilgjengelig. Dette nettet blir historisk. Hexter brukte betegnelsene ”first record” og ”second record”. ”First record” er det vi har av primære og sekundære kilder, mens ”second record” er vårt indre arkiv av erfaringer, tanker, kunnskaper, interesser, osv. Det indre arkivet er individuelt. I historisk tenkning benytter vi oss av våre to arkiver, og i samspillet mellom disse skapes historie. Dette er å ”gjøre historie”, ”doing history”. Historielæreren skal i sitt arbeid assistere eleven i å danne et nett mellom sine egne indre arkiver, og på denne måten skape historie.¹⁴³

¹³⁸ Lund: 2006: 38

¹³⁹ Lund: 2006: 32

¹⁴⁰ Lund: 2006: 38

¹⁴¹ Karlsson, i Karlegård/Karlsson: 2006: 26

¹⁴² Lund: 2006: 38

¹⁴³ Lund: 2006: 39

Engelsk og tysk historiedidaktikk har altså forskjellig bakgrunn og forskjellig fokus. Den engelske formen for historiebevissthet bunnet i et ønske om å skape en historieundervisning som ga elevene noe mer enn tørre fakta og årstall, og om . En søkte derfor å skape forståelse og historisk tenkning. Tysk historiebevissthet ble beskyldt for å skape udemokratiske mennesker. En ønsket å bruke historien til å skape et mer demokratisk samfunn med tenkende mennesker som var trent i å kunne ta selvstendige valg. Den engelske historiedidaktikken dreier seg mer om veien til historien og formen for historiske kunnskaper, mens den tyske historiebevisstheten dreier seg om historiens innhold.¹⁴⁴

Historiedidaktikk i dag

I både tysk og skandinavisk historiedidaktikk står i dag *historiebevisstheten* som sentrum og kjernebegrep.¹⁴⁵ Fordi dette begrepet har blitt et nytt omdreiningspunkt for historiedidaktikken, har også historiedidaktikkens betydning og arbeidsfelt endret seg, skriver Bernard Eric Jensen.¹⁴⁶ For historiedidaktikerne har historien utenfor skolens fire vegger blitt et viktig forskningsområde. Det er blant historiedidaktikerne i dag en nokså stor enighet om at historiebevisstheten også dannes utenfor skolen – i dagliglivets møter med historien. Der en tidligere tenkte seg at det kun var i skolen historie skulle læres og formidles, ser en i dag at skolen i så måte ikke er et privilegert læringsmiljø. Skolen må ta hensyn til livet utenfor skolen, og bruke dette enorme potensialet for historielæring og utvikling av historiebevissthet. Historiefagets oppgave er ikke lenger å sørge for at elevene i skolen får fylt hodene med ”Den riktige og udiskutable Kunnskapen Om Historien”, men å bearbeide og utvikle elevenes historiebevissthet, som allerede er der når de begynner på skolen, og å fremme prosesser knyttet til utvikling av denne. Dette skjer i samarbeid med verden ”utenfor”.¹⁴⁷

Historiedidaktikken som har blitt utviklet i løpet av de siste ca. 40 årene, kaller en gjerne ”historiebevissthetsdidaktikk”. Her finner en både tysk, engelsk og

¹⁴⁴ Karlsson, Kärlegård, 2006, 27.

¹⁴⁵ Jensen, i Karlegård/Karlsson: 2006: 49

¹⁴⁶ Jensen, i Karlegård/Karlsson: 2006: 49

¹⁴⁷ Jensen, i Karlegård/Karlsson: 2006: 49

skandinavisk retning innen emnet. Felles for disse retningene er, i følge historiker Ohman Nielsen, at de ønsker å... ”*hjelpe barn og unge til å se seg selv som subjekt i eget liv og i historiske prosesser, og lære dem å reflektere bevisst over historieforståelser og historiebruk, og forholdet mellom historie, makt og samfunn. (...) [Historiebevissthetsdidaktikken] vil gi kunnskap, oversikt, opplevelse og forståelse, men ikke en blind, betingelsesløs og ukritisk sådan, [men å] utvikle de unges evne til å se kritisk på ensidige og dogmatiske historiefremstillinger(...)*”¹⁴⁸

Målet er blant annet å skape elever som er utdannet til å se med kritisk blikk på historien de får servert i samfunnet de lever i - både i skole og hverdagsliv. Ønsket er kort sagt elever som ”tenker selv”, og som er med på å styrke demokratisk tankegang.

Etter den kalde krigen har historiefaget hatt en viktig rolle i arbeidet med å skape forståelse og forsoning i et Europa, som i mange år har vært splittet av krig, skarpe politiske skillelinjer og konflikter mellom mennesker og nasjoner.¹⁴⁹ Europarådet har fremhevet historiedidaktikk som en måte å skape forsoning i Europa på, og i 2005 kom det ut et felles historieverk for Tyskland og Frankrike.¹⁵⁰ Her ser vi at viljen, og trolig muligheten, er stor for å bruke historiefaget til nettopp å krysse grenser og skape dialog og fred.

Jeg har hittil i dette kapittelet søkt å vise veien frem mot utviklingen av historiebevissthetsbegrepet i noen utvalgte land. Jeg har forsøkt å forklare hvorfor man så et behov for å endre historieundervisningen i skolen, og hvordan historiebevissthetsbegrepet ble et svar på spørsmålet om hvilken vei en skulle gå i historiefaget. **Etter å ha drøftet utviklingen fram mot begrepet historiebevissthet, vil jeg** nå se nærmere på selve historiebevisstheten, og vil prøve å forklare hva den egentlig dreier seg om. For hva *er* egentlig historiebevissthet? Hvordan utvikles den? Og hvilke funksjoner har den?

¹⁴⁸ Ohman Nielsen, i Ongstad (red.): 2006: 147

¹⁴⁹ Ohman Nielsen, i Ongstad (red.): 2006: 146

¹⁵⁰ Lund: 2006: 47

3.2. Hva er historiebevissthet?

Historiebevissthet dreier seg, som jeg har vært inne på tidligere, om samspillet mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning.¹⁵¹ Den handler om vissheten om at mennesket er et historisk vesen, og hvordan tolkningen av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektivet for fremtiden har betydningen for hvem en er som menneske og de handlingene en gjør.¹⁵²

Historiebevissthetens oppgave er å knytte tre universelle spørsmål mennesker gjennom tidene har stilt seg selv sammen og skape en sammenheng mellom dem:

”Hva er vi, hvor kommer vi fra og hvor går vi?”

Vi er alle vesener på vei *til* noe, på vei til en fremtid som vi forventer noe av. Samtidig har vi en fortid vi er på vei ut av, der vi har gjort oss erfaringer. Og vi eksisterer *her og nå*. Bøe skriver at nåtiden er som en smal stripe mellom fortid og fremtid.¹⁵³ Nåtiden skjer kun her og nå. I morgen har dagen i dag allerede rukket å bli historie, mens det vi i går så på som fremtid, i dag er blitt nåtid.

Med historiebevissthetsbegrepet har en flyttet fokus fra den tidligere historieundervisningens mål, der *hva som skjedde og hvordan en forteller om hendelsene* som har skjedd, er det viktige. I stedet dreier fokuset seg om *hvordan historien konstrueres*.¹⁵⁴ Historiebevissthet handler om menneskets liv, om dets plass i historien og i verden. Den forteller oss noe om hva det vil si å være et menneske.

Ved å utvikle vår historiebevissthet, ser vi i nåtiden klarere parallellen til menneskene som levde i fortiden, som også hadde erfaringer i *sin* fortid, forventninger til *sin* fremtid og levde i *sin* nåtid. Slik som vi gjør i dag. Opplevelsen av en slik sammenheng blir som en evig spiral, der en beveger seg oppover og nedover i tidsaksen og får en stadig utvidet forståelse av likheter og forskjeller.

Historiebevissthet dreier seg om vissheten om at mennesket gjennom alle tider – fra de aller første leirbål til dagens moderne samfunn – har eksistert i tiden, og at vi

¹⁵¹ Poulsen: 1999: 10

¹⁵² Bøe: 2002: 46

¹⁵³ Bøe: 1999: 10

¹⁵⁴ Jensen: 2006: 58

kommer fra et sted, vi har en opprinnelse langt tilbake i tid, men at vi også har en fremtid.¹⁵⁵

Erfaringene vi gjør oss, er forskjellige, og blir forstått på ulike måter.

Historiebevisstheten sier ikke noe om hvordan historien i seg selv er, eller hva som er sant eller ikke. Den tar ikke stilling til hvordan historien brukes, eller hva som er rett og galt i historiefremstillingene for eksempel i skolen. Historiebevisstheten er *enkeltmenneskets* oppfatning av historien, og ikke den oppfatningen et læreverk i historie, en statsmakt eller en historielærer eventuelt nedsetter som ”den riktige historien”. Historiebevisstheten er individuell og variert i alle mennesker. Den bærer preg av at den påvirkes av alle de forskjellige agenter mennesket møter på i løpet av sitt liv. Men historiebevisstheten skapes og utvikles også i skolen. Skolesystemet kan være medvirkende til å *utfordre* elevenes historiebevissthet ved hjelp av sitt fokus på *kunnskaper* om historie. Gjennom dette berettiges skolens historieundervisning.

Å tilegne seg historiekunnskaper er ikke det samme som å utvikle historiebevissthet. Selv om kunnskaper er viktige for å utvikle en historiebevissthet som stemmer overens med forskning og vitenskap, hjelper kunnskaper om historien lite hvis en ikke har en bevissthet om at en selv og verden rundt en er en del av en større historisk sammenheng. Et menneske som har en liten utviklet historiebevissthet, vil være ubevisst at hun selv er et menneske i tiden – at hennes bestemor en gang var en liten jente, som henne, og at hun selv en dag vil være en gammel kvinne. En dag vil hun være død, men hennes barn og barnebarn vil leve videre i fremtiden. Hun ser altså ikke hvordan historien kontinuerlig er i utvikling – at hun selv er en del av historien, at dagen hun lever i dag snart vil være fortid, mens morgendagen vil være nåtid neste dag.

Historiebevissthet er mer enn en individuell forståelse av hva historien er. Fordi menneskets historiebevissthet er dets *personlige* historiebevissthet, kan en med andre ord ikke måle den, etterprøve den eller kategorisere den som rett eller feil. Å si om et menneskes historiebevissthet er god eller dårlig, blir et blindspor. Mennesket blir farget og merket av de opplevelsene det gjør seg, og der er vi alle forskjellige.

¹⁵⁵ Bøe: 1999: 26

Riktignok dannes historiebevisstheten i den enkelte av oss og blir en del av den enkeltes personlighet, vårt individ. Samtidig er vår personlige historiebevissthet en del av en større sammenheng. Dette er en sosial konstruksjon. Historiebevisstheten fungerer både på et individuelt og et kollektivt plan. Historiebevisstheten sier noe om individets identitet, men også om fellesskapets identitet. (Dette fellesskapet kan være en skoleklasse, en minoritetsgruppe i et land, en familie, en nasjon, en verdensdel, en by, m.m...) Det dreier seg her om hvordan fellesskapet forstår seg selv, sin tilværelse og sin rolle i verden.

3.3. Hvordan utvikles og læres historiebevissthet?

Mennesket blir ikke født med en fiks ferdig utviklet historiebevissthet. Den utvikles i stedet hele livet, fra vugge til grav. Den endres gjennom møter med nye mennesker, filmer vi ser, reiser vi drar på, byer vi opplever, av skolegang, av at vi modnes, av at vi eldes og så videre. Historiebevisstheten utvikler seg altså i møtet med flere areanaer – for en stor del også utenfor skolen.

Utvikling av historiebevissthet skjer riktignok i skolen, men kanskje viktigere er det som skjer utenfor skolens fire vegger. Allerede fra et menneske er født, bærer det med seg en historie; om sin familie, om sine foreldre, om hvor det kommer fra. Barnet opplever så ting og gjør seg erfaringer. Det lytter til sanger, leser tegneserier, lærer regler og rim, ser TV-programmer og filmer, hører på bestefars fortellinger, leser romaner, drar på feriereiser og besøker museum. Et besøk på en gård der det står et gammelt stabbur er med på å utvikle historiebevisstheten, det samme kan nabokonas fortellinger om hennes oppvekst gjøre.

Når barnet så begynner på skolen, er det ikke et ”tabula rasa”, et blankt ark der lærerens oppgave er å tegne inn historien slik at den ”sitter”. Eleven har altså med seg sin egen form for historiebevissthet, og den varierer fra elev til elev – alt etter hvilke erfaringer barna har gjort seg i løpet av sine første år. Barnet har for eksempel gjerne en formening om at det finnes noe som heter *tid*, at det selv eksisterer i tiden, og at det fantes mennesker før det selv levde.¹⁵⁶ Morfar levde jo før mor var født, og far har

¹⁵⁶ Poulsen: 1999: 18

sagt at en dag vil til og med lillebror være en voksen mann med egne barn. Kanskje har barnet en formening om at morfar var barn i gamle dager, og at mange, mange år før han var født, fantes det dinosaurer på jorda. Denne form for viten har barnet fått med seg gjennom blant annet fortellinger, tegneserier, sanger og bøker. Det er altså ikke bare historieundervisningen i skolen som gir barn kunnskaper om og forhold til historien.

Når en ser hvor stor betydning elevenes liv utenfor skolen har å si for deres historiebevissthet, bør arbeidet med å utvikle og styrke elevenes historiebevissthet dreie seg om å ta elevene og deres situasjon på alvor, i følge Bøe.¹⁵⁷ Også deres liv utenfor skolen må tas i betraktning - den verden de lever i utenfor skolen, de hobbyer de har, deres interesser og erfaringer. Skolen er på ingen måte en enerådende agent for å styrke elevenes historiebevissthet, og må trekke ”verden utenfor skolen” inn i undervisningen for å lykkes i målet med å utvikle elevenes historiebevissthet.

I følge Jean Piaget organiserer mennesket sin kunnskap i grupper, som det så bygger ut, endrer og sletter, etter hvert som det tilegner seg ny kunnskap, får nye perspektiver og ny forståelse gjennom blant annet handlinger, samtaler og opplevelser. Utviklingen skjer gjennom aldersmessig inndelte stadier. Disse kommer etter hverandre i en satt rekkefølge i barnets utvikling. Utviklingen av historiebevissthet kan muligens forstås i sammenheng med Piagets stadieteorier – at den utvikles på samme måte. Den bygges opp og endres i møte med nye agenter som kan gi tilleggsinformasjon eller rette på antagelser som en har hatt. På den andre siden utvikles historiebevisstheten også gjennom fantasi, innbilning og assosiasjoner. Så en kombinasjon av Piagets stadieteori med fokus også på barnets fantasi, drømmer og kreativitet - at historiebevisstheten utvikles både intellektuelt basert, logisk tenkning og gjennom fantasi og innlevelse - kan være én måte å se historiebevissthetsutviklingen på.¹⁵⁸

Ser en på historiebevisstheten kun som et intellektuelt begrep som setter krav til individets tankeevne, vil en ikke kunne utvikle historiebevissthet allerede fra den tidlige barndommen av. Barn har mindre utviklede intellektuelle evner enn voksne.

¹⁵⁷ Bøe: 2002: 103

¹⁵⁸ Bøe: 2002: 33

Derfor må en kanskje se på utviklingen av historiebevissthet som en prosess fra utviklet til en mer utfylt historiebevissthet. Prosessen uttrykker et barns gryende, og stadig større, forståelse av verden rundt seg. Ettersom barnet/mennesket opplever, leser, hører, ser, filosoferer og diskuterer, endrer også historiebevisstheten form og innhold. En av skolens viktigste oppgaver er å hjelpe eleven i å utvikle og utfylle denne forståelsen.¹⁵⁹ Historieundervisning som tar utgangspunkt i historiebevissthet, bygges ikke på ”nedsivingsprinsippet”, der kunnskap siver ned i elevenes hoder ovenfra fra læreren eller læreboken. I stedet bør undervisningen ta utgangspunkt i elevene selv, i deres historier og deres forståelse.

I prosesser i møte med andre mennesker, og i møte med historien - der mennesket stiller spørsmål om hvem det er, hvor det er på vei og hvem det bør være, utvikles historiebevisstheten. I følge Bøe drives disse prosessene blant annet av mentale og sosiokulturelle faktorer.¹⁶⁰ Her skriver Bøe at den sterkeste påvirkningen kommer av møtet med fortellingen.¹⁶¹ Fortellingen kan være med på å binde den store og uoversiktlige verden sammen til en større sammenheng. At barnet gjennom bestefars fortelling får lov til å være et ”øyenvitne” til fortellingen om hans liv, viser henne at bestefars liv fortsetter gjennom at hun lever videre og skaper seg et liv for seg selv. Slik blir barnet en del av fortiden, men fremtidsperspektivet tegnes også opp, ved det underliggende i at slutten på bestefars fortelling er begynnelsen på barnets fortelling, men en gang vil også barnets fortelling ha en slutt.

3.4. Empati

”Empati synes å være en forutsetning for utviklingen av historiebevissthet”, skriver Bøe.¹⁶² Det dreier seg om en elev som forsøker å sette seg inn i en person fra fortiden sitt sted, å forsøke å leve seg inn i hans eller hennes liv, tanker, følelser og skjebne. Når eleven får en opplevelse av at den historiske personen var et menneske som ham selv, at den historiske personen var en person som levde i en tid som for ham var nåtid, men for eleven er fortid, kan det være med på å utvikle hennes

¹⁵⁹ Bøe: 2002: 26

¹⁶⁰ Bøe: 2002: 31

¹⁶¹ Bøe: 2002: 34

¹⁶² Bøe: kompendium samfunnsfag årskurs: 2006: 14

historiebevissthet. Menneskene som levde i fortiden var som eleven selv – de tenkte, følte, levde, elsket og hatet.

Empati kommer av det greske ”pathos”, som betyr ”sorg” eller ”lidelse”, og betyr i norsk språket ”innlevelse”. Den dreier seg om å leve seg inn i andre menneskers tanker, følelser, liv, tanker, lidelse, sorg, smerte eller glede. Dette betyr å sette seg selv i en annen persons sted og forestille seg hvordan det er å være en annen person. Empati kan også kalles ”perspektivtaking”, fordi den dreier seg om å rette sitt blikk ut fra en annen persons perspektiv.

Det er blitt fremlagt flere argumenter for fokus på empati i historieundervisningen. Ett av dem er for å kunne gjøre historien mer levende for elevene.¹⁶³ Empatifokus kan og være med på å hjelpe elevene å forstå handlinger begått av mennesker i historien. Et annet argument er at empati i undervisningen kan hjelpe elevene å forstå seg selv - til å utforske sin identitet. Når en elev forsøker å ta et annet menneskes perspektiv, må hun samtidig undersøke hvor hennes eget ståsted er.¹⁶⁴ Gjennom denne perspektivtakingen og innlevelsen i et annet menneskes liv blir empatien viktig i utviklingen av elevens historiebevissthet.

Gjennom empati kan en finne koblingen mellom innlevelse og forståelse. Å lytte til en fortelling om naboen som satt i konsentrasjonsleir under andre verdenskrig – å leve seg inn i den gru han opplevde - kan være med på å viske ut skillet mellom fortiden og nåtiden. Her handler det om allmenne menneskelige følelser som frykt, glede, sorg og kjærlighet, og evnen til å leve seg inn i hvordan mennesker i andre tider hadde de samme menneskelige følelsene som en selv, og slik se at vi er like, til tross for årene som skiller oss.

Hvordan utvikles empati?

Empati er en egenskap så å si alle mennesker har, men den kan utvikles. Da kreves det at man klarer å overta rollen til en annen person. Men legger man kun trykk på ”innlevelse” og ikke på ”identifikasjon”, kommer en ikke til noen erkjennelse. En må

¹⁶³ Yeager/ Foster: i Davis/ Yeager/ Foster: 2001: 17f

¹⁶⁴ Foster: i Davis/ Yeager/ Foster: 2001: 174f

forsøke å virkelig *identifisere* seg med den andre. En må arbeide med evnen til å sette seg inn i et annet menneskes situasjon, og samtidig kunne bedømme andre menneskers situasjon objektivt. En må skille mellom egne tanker og følelser og den andre personens tanker og følelser. Klarer en dette, begynner en å se forskjeller og likheter mellom ”meg” og ”den andre”

Empati utvikler en gjennom å blant annet øve seg på å se andre mennesker, hendelser og situasjoner ut fra *deres* kontekst.¹⁶⁵ Empati kan læres gjennom tilrettelagt undervisning. Noen eksempler Bø nevner, er gjennom opplæring i mellommenneskelig oppmerksomhet og empatisk svar, begynnende fokus på egne følelser, fokus på likheter mellom seg selv om andre, rollespill og rolleoveratakelse.¹⁶⁶ Et undervisningsopplegg der elevene øver seg på å ta forskjellige standpunkt gjennom tekst eller i rollespill, kan være en måte å gjøre dette på.¹⁶⁷

Fortelling og empati.

Jeg har tidligere vært inne på at fortellingen trolig er den formidlingsformen som sterkest påvirker barns historiebevissthet. Det er flust av fortellinger fra historien som inneholder gode muligheter for identifikasjon og innlevelse. Historien handler jo om nettopp mennesker som deg og meg, som elsket, hatet, levde, døde og følte. I møtet med fortellingen er det altså store muligheter til å utvikle empati, og gjennom denne igjen: historiebevissthet.

3.5. Identitet

Historiebevissthetens hovedfunksjon er å opprettholde og utvikle identitet og forestilte fellesskaper. Utviklingen av historiebevissthet er kanskje den viktigste delen av å utvikle identitet for individet.¹⁶⁸ Historiebevissthet har, i følge Jensen, fire andre funksjoner:¹⁶⁹ Å være møteplass for ulike kulturer, mellom ”oss” og ”de andre”, å gi sosiokulturell læring, å være prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper og å gi grunnlag for historisk fortelling.

¹⁶⁵ Davis: i Davis m.fl.: 2001: 3

¹⁶⁶ Bø: kompendium samfunnsfag årskurs: 2006: 14

¹⁶⁷ Yeager/ Doppen: i Davis m.fl.: 2001: 97ff

¹⁶⁸ Bø: 2002: 36

¹⁶⁹ Bø: 1999: 28

Av disse fem funksjonene er utviklingen og opprettholdelsen av identitet og forestilte fellesskaper historiebevissthetens hovedfunksjon.¹⁷⁰ Jeg tar kun for meg funksjonen identitet i min oppgave, blant annet siden denne er den viktigste at historiebevissthetens fem funksjoner.

Selve ordet "identitet" har sin opprinnelse i latinske *idem*, som betyr "det samme", eller "en og samme". "Identifisere" kommer av det nevnte *idem*, samt *facere*, som er det samme som verbet "gjøre". S sammensatt gir dette betydningen "bestemme", "kjenne igjen" og "likestille".¹⁷¹

Historiebevissthet har blitt og blir, som jeg tidligere har vært inne på, brukt til å svare på følgende spørsmål: "Hvem er jeg/vi? Hvordan er jeg/vi blitt den/de jeg/vi er? Hva kjennetegner situasjonen jeg/vi befinner meg/oss i? Hvor kan jeg/vi bevege meg/oss i den kommende tid?"¹⁷² Utviklingen av historiebevissthet dreier seg altså om å etablere en identitet.

Identitet er både et mangetydig og flyktig begrep. Det kan brukes om hva en gruppe eller et individ oppfatter seg selv som, eller som andre oppfatter vedkommende. Det handler da om tilhørighet til for eksempel en gruppe. Det finnes flere tilnærminger til identitet. En essensialistisk oppfatning av identitet sier at det finnes et objektivt grunnlag for identiteten. I en konstruktivistisk oppfatning mener en at identitet er et begrep som hele tiden endrer seg, konstrueres og dekonstrueres ut fra våre handlinger. Det finnes ikke noe som heter "mannlig" eller "kvinnelig identitet", og som er slik for alltid. Disse er størrelser som vil endre seg ved blant annet kulturell utveksling og over tid.¹⁷³

En sier gjerne at mennesket har en individuell og en kollektiv identitet. Den individuelle identiteten dreier seg om personlig integritet, mens den kollektive identiteten sier noe om hvilke sosiale enheter identiteten består av. Den kollektive identiteten er knyttet opp mot et lokalt, nasjonalt eller et internasjonalt plan. Den

¹⁷⁰ Bøe: 2002: 36-37.

¹⁷¹ Zander, i Karlegård/Karlsson: 2006: 83

¹⁷² Jensen: 2006: 68

¹⁷³ http://en.wikipedia.org/wiki/Identity_formation (m.fl.) dato

lokale delen handler om nærmiljøet – for eksempel fotballaget og familien. På det nasjonale plan dreier identiteten seg om vestlendinger, nordlendinger, nordmenn, og internasjonalt kan om afrikanere, europeere eller nord-europeere.¹⁷⁴

Her kan en diskutere om denne felles identiteten er en forestilling eller en essensialistisk størrelse. En tradisjonell måte å se på en nasjon eller en folkegruppe på, er at gruppen er en del av et samfunn med felles verdier, felles røtter, felles egenskaper og felles historie. Vi snakker ofte om ”fra dypet i folkesjela” eller at noen er ”typisk norsk”. Benedict Anderson kritiserer oppfatningen av nasjonalisme, som han mener stammer fra denne måten å se på samfunnet. Han mener at begrepet ”nasjon” er et forestilt begrep, og at nasjonalismen kom til når mange mennesker flyttet ut av landet der de kom fra, og at de der begynte å finne et felles nasjonalt fellesskap i utlendighet. Anderson hevder at nasjonen er et fellesskap man aldri egentlig erfarer, i og med at nasjonen består av så mange mennesker vi aldri kommer til å møte.¹⁷⁵

Hvordan har fortiden en viktig rolle i identitetsoppbyggingen? Zander skriver at historiens tilbakekomst i Sverige kan forklares med ønsket om å finne en felles nasjonal identitet i et flerkulturelt Sverige. At Sverige har blitt et samfunn befolket med mennesker fra mange forskjellige kulturer, at landet er medlem i EU, og dermed er en del av et felleseuropeisk samfunn, har fått folk til å stille spørsmål om hva det egentlig betyr å være svensk, og hva som skiller den typiske svensken fra andre nasjonaliteter. Lignende spørsmål har blitt stilt i et Tyskland etter Murens fall, og i USA, der de etniske motsetningene er store og voksende.¹⁷⁶ Norge er i en lignende situasjon, og spørsmålene er trolig like viktige her hos oss. I slike situasjoner, der en spør seg hvem en selv er, hva som egentlig er ens identitet, både som individ og som gruppe, vender en seg ofte mot historien. Den kan hjelpe til å fremheve styrke og svakhet, og fortelle hvor en har vært, hvor en står og hvor en er på vei. Historien gir altså næring til vår felles identitet.

¹⁷⁴ Bøe: 1999: 29

¹⁷⁵ Bøe: 2002: 317

¹⁷⁶ Zander, i Karlegård/Karlsson: 2006: 97

3.6. Avslutning

I dette kapitlet har jeg sett på bakgrunnen for at historiebevissthetsdidaktikken utviklet seg i Europa, og jeg har tatt for meg noen utvalgte land i dette henseende. Jeg har sett på hva historiebevissthet egentlig er, og hvordan den utvikles. En av forutsetningene for å utvikle historiebevissthet er, i følge teoretikere, empati. Jeg har således sett på empati og hvordan utviklingen av denne skjer. Fortellingen er, etter alt å dømme, en stor og bred vei mot historiebevissthet fordi den er så egnet til å frembringe innlevelse og empati. Jeg har så vidt nevnt fortellingen i denne sammenheng i dette kapitlet. En av historiebevissthetens viktigste funksjoner, er å utvikle og opprettholde individets identitet, og jeg har derfor også kort sett på hva identitet er.

En kan i dette kapitlet se at grunnlaget er lagt for slutningen: fortellingen er den beste måten å utvikle historiebevissthet på, fordi den er så egnet til å fremkalle empati. I neste kapittel vil jeg se nærmere på dette. Jeg vil der ta for meg fortellingen og hvordan den i forskjellige former kan anvendes for å utvikle historiebevissthet.

Kapittel 4

Fortellingen om fortiden og dens rolle i utviklingen av historiebevissthet

4.1. Fortellingen om fortiden

Fra vi er små barn, treffer vi på fortellingen om fortiden. På bestemors fang, i radio, på TV, eller når far leser godnatthistorier. Når barnet ikke vil spise maten sin, får det kanskje høre om tante som heller ikke ville spise mat hun ikke hadde smakt på da hun var liten. Men da hun smakte på den, likte hun den likevel. Kanskje er det en fortelling som blir fortalt igjen og igjen, i samme situasjon, som en slags påminnelse eller som en moralhistorie. Fortellingen lærer barnet at man må smake på maten før man sier at man ikke liker den. Samtidig gir fortellingen barnet muligheten til å se at tante en gang var et lite barn.

Fortellingen om fortiden er et diffust begrep. For alle fortellinger handler vel om fortiden? Jeg velger å slutte meg til Bøes brede definisjon av hva fortellingen om fortiden innebærer.¹⁷⁷ Som andre fortellinger, har den et hendelsesforløp, en rekkefølge, en helhet, en sender og en mottaker. Historien om fortiden består, i følge Bøe, av fire ledd:

1. Den er historien om en tid som er passert. Den har en begynnelse og en slutt, og den forgår langs en tidsakse i historisk tid.
2. Den foregår i et tydelig rom. Handlingen foregår i et område klart for mottakeren. Dette er et sted som har tilknytning til en sosial virkelighet. Man treffer ikke på steder som "Vestenfor sol og østenfor måne" i fortellingen om fortiden. Den har et handlingsforløp som involverer en eller flere aktører. Den dreier seg om mennesker som deg og meg, men også om store menn, som Lenin, Atilla og Cæsar. Det kan òg være snakk om kollektiver (bolsjevikene, kineserne, hunerne...), eller om land og riker som aktør (Sovjetunionen,

¹⁷⁷ Bøe: 1999(B): 15ff

Storbritannia, Norge...) Det viktigste er at det er en aktør som utfører en handling.

3. Dens innhold gjør krav på å være sant. Ofte kan noe være oppdiktet i en fortelling, mens annet er ”sant”, så dette punktet er ikke alltid enkelt å bevise. For hvem vet egentlig hva som er sant eller ei når en leser en fortelling som er skrevet for tusen år siden? Vi må nøye oss med fortellinger om fortiden som i hovedsak er korrekt(...)” skrive Bøe.¹⁷⁸ Når fortellingen blir brukt i undervisning, blir sannhetsgehalten spesielt viktig. Selvsagt kan en argumentere for at svært lite er absolutt sant, men skal en bruke fortellingen i historieundervisningen, må en kunne si at det som skjer i fortellingen har funnet sted i virkeligheten, på en eller annen måte.

Historien om fortiden har altså en sammenhengende handling i en bestemt, historisk tid, den dreier seg om mennesker eller rammer det menneskelige, og den hevder å være sann. Fortidsfortellingen kan i så måte innebære både lange fortellinger nedskrevet av historikere og det kan være historiske romaner, men også små historier for eksempel en bestefar eller en tante forteller om hendelser i sine liv.

Fortellingene fra fortiden kan være forskjellige fra hverandre, selv om de dreier seg om den samme perioden og den samme hendelsen. Dette viser hvor vanskelig det er å bedømme sannhetsgehalten i en fortidsfortelling. I perioder kan én historie ha hatt status som den offisielle historien, mens den i andre perioder har blitt forkastet og/eller ”glemt”. Det er gjerne seierherrenes historie som huskes, mens den tapende parts historie gjerne glemmes og glemmes. Historiebøker i totalitære regimer blir for eksempel ofte omskrevet alt etter hva som passer med den fortiden regimet ønsker å se tilbake på. Ser en på norsk etterkrigstid, har fortellingene om frontkjemperne – de ofte unge guttene som reiste til østfronten for å kjempe på nazistenes side – lenge blitt utelatt i krigshistorien. Skammen over at det var norske gutter som kjempet på fiendens side, har vært stor i Norge. I stedet har en konsentrert seg om motstandsbevegelsen og ”gutta på skauens” heltemot. I de siste årene har imidlertid

¹⁷⁸ Bøe: 1999(B): 16

fortellingene om frontkjemperne fått komme frem i offentlighetens lys, og de får sakte men sikkert sin plass i den norske historien¹⁷⁹ – om enn litt motvillig fra manges side.

Den store fortellingen

Fortellingen har vært den viktigste måten å formidle historie på gjennom tidene. Fortellingen om stammens historie ble fortalt rundt leirbålet, og skolemesteren fortalte om fortidens konger og deres liv og bedrifter. Da min bestemor var barn på 1930-tallet, traff hun på de store fortellingene i skolebøkene. Den oppvoksende slekt skulle lære av heltedådene og bragdene som Norges konger og viktige historiske personer hadde utført. Fortellinger som dette kaller vi ”Den Store Fortellingen”. Dette er fortellingene som forteller om hvordan og hvorfor nasjonen ble som den ble.¹⁸⁰ Disse fortellingene ble historiefagets bidrag til nasjonens selvforståelse.

I USA har en Frederick Turner Jacksons ”Frontier-fortelling”, som forteller amerikanerne hvordan de har blitt slik de er i dag; det harde livet i grensetraktene mot den ugjestmilde villmarken, der en måtte utnytte alle muligheter som bød seg for å klare seg, og en måtte en arbeide hardt for å overleve. Den arbeidsomme og mulighetsorienterte entrepenørmentaliteten tok de med seg videre inn i det amerikanske samfunnet, og slik ble ”The American Dream” til virkelighet. I Norge har vi de store fortellingene om ”odelsbonden” og ”fiskeren”. De forteller oss hvordan vi har blitt så hardføre og arbeidsomme som de er i dag. Historiene forteller om årsakene til vår storhet. Det er i alle fall slik vi gjerne ønsker å se oss selv.

Den lille fortellingen

Den lille fortellingen er fortellingen om ”deg og meg”. Det er i den lille fortellingen det ligger potensiale til å utvikle identitet. For i følge Bøe har den store fortellingen mistet mye av sin gyldighet.¹⁸¹ Den er blitt brutt ned i flere små bruddstykker, der den minste fortellingen er ”fortellingen om meg” – den lille fortellingen. Dette er fortellingen om bestefar som var ute på hvalfangst og bestemor som ventet hjemme og stelte ungene, og hvordan hun måtte jobbe hardt på fabrikken for å klare seg og

¹⁷⁹ For eksempel gjennom Arvid Brynes bok ”Vi sloss for Norge”, (Cappelen, 2007), om en motstandsmann og en frontkjemper, og om deres liv på ”hver sin side” av den 2. verdenskrig.

¹⁸⁰ Lorentsen: 2005

¹⁸¹ Bøe: 1999: 10

sørge for livets opphold for familien. Den lille fortellingen er fortellingen om ”hvordan *vår familie* klarte seg gjennom krigen”, og fortellingen om ”hvordan *vi* ble slik *vi* ble”. Den lille fortellingen er skaper av identitet. Den danner et bilde av hvordan en ser på seg selv og på sin familie.

Den lille fortellingen er når John Klemetsen Sr. i dokumentarfilmen ”Blod og Ære” (2008) forteller sine sønner John og Ole at det er taterblodet i årene deres som er grunnen til hvorfor de er som de er. Det er taterslekta som har gjort at de er så musikalske. Det er taterblodet som gjør at de er så gode til alt de gjør! Slik er den lille fortellingen med på å utvikle vår egen selvforståelse. Den hjelper oss å forklare for oss selv og omverdenen hvem vi er som individ, og hvem og hvordan ens familie og ætt er.

4.2. Fortellingen og identitet

Den grunnleggende betydningen av fortellingen er å skape mening, sammenheng og identitet.¹⁸² Ådlandsvik skriver at fortelling er en virksomhet som skaper mening. Gjennom fortellingsformen organiserer mennesket og samfunnet sitt liv, og fortellingene er med på å hjelpe individet til å finne sin identitet. Gjennom det narrative gjør mennesket seg tanker om fortid, fremtid og nåtid. Ådlandsvik mener at fortellingen er den riktige veien å gå for det meningssøkende menneske.¹⁸³

Ikke bare å gjennom å lytte til fortellingen, men også ved å skape den, kan mennesket bruke fortellingene i kulturen til å forstå seg selv, skriver Ricoeur.¹⁸⁴ I følge den skotske filosofen Alasdair MacIntyre, ”er” ikke mennesket til i utgangspunktet, men blir til gjennom sin historie. Vi er alle hovedroller i vårt eget drama og biroller i andres drama.¹⁸⁵ Vi bruker historiene til å forstå oss selv med, selv i dagens moderne samfunn. Om historien har skjedd eller er oppdiktet; vi bruker den til å orientere oss i livet. Historiene kan peke bakover i tid, men peker samtidig fremover, og vi kan bruke dem til å holde oss fast i nåtiden med.¹⁸⁶

¹⁸² Bøe: 1999(A): 35

¹⁸³ Ådlandsvik: 2005: 47

¹⁸⁴ Ådlandsvik: 2005: 49

¹⁸⁵ Ådlandsvik: 2005: 49

¹⁸⁶ Ådlandsvik: 2005: 49

Paul Ricoeur skriver at fortellingen ikke bare er en måte å forklare fortiden på, men at fortellingen også gir oss en dyp følelse av å eksistere i tiden. David Carr hevder at fortellingen er menneskets måte å organisere og skape sammenheng og logikk til våre opplevelser. Mennesket oppdager fortellingen, plukker opp tråden i den og minner seg selv om hvor det står, hvor det har vært og hvor det skal.¹⁸⁷ Og her ser vi en umiskjennelig kobling til historiebevissthetsdidaktikkens fokus på sammenhengen mellom fortid, fremtid og nåtid.

Noen ganger er det ikke av livet vi lærer, men av fortellinger om livet, skriver Ådlandsvik.¹⁸⁸ Hvorfor er det slik at fortellingen kan vise oss så mye om oss selv til tross for at den handler om mennesker som levde så langt fra oss selv i tid? Bøe mener vi kan finne svar i de to begrepene ”urfortelling” og ”grunnfortelling”.¹⁸⁹

”Urfortellingen” er fortellingene som peker både fremover og bakover på samme tid. Den forteller oss om allmenne menneskelige konflikter som vi kan kjenne oss igjen i, uansett hvilken tidsalder og kultur vi lever i. Ødipus-fortellingen er et eksempel på dette. Dette er et utgangspunktet en gresk skuespill som forteller om hvordan en ikke kan unngå skjebnen, uansett hvor mye en prøver. I følge Freud viste det til følelsene barnet har i forhold til sine foreldre, og en hjelp til å forstå og godta sønnens forelskelse i sin mor og trang til å drepe sin far. Urfortellingen forteller oss altså om oss selv, og kan hjelpe oss å forstå oss selv bedre.

”Grunnfortellingen” er fortellingene som viser oss hvordan vi bør leve livene våre for å være etiske vesener. Her finner vi blant andre religiøse og filosofiske skrifter. De hjelper oss å sette livene våre i sammenheng og viser oss mulighetene i livet. I disse to fortellingstypene ligger det altså materiale både som forteller oss hvem vi er og hvorfor vi gjør som vi gjør, og leveregler for hvordan vi bør leve våre liv, og hvorfor vi er her på jorden.

¹⁸⁷ Karlegård, i Karlegård/Karlsson: 2006: 148f (min oversettelse, tolkning)

¹⁸⁸ Ådlandsvik: 2005: 48

¹⁸⁹ Bøe: 1999(B): 14ff

4.3. Fortidsfortellingen og utviklingen av historiebevissthet

Vi vet, på bakgrunn av forrige kapittel at historiebevissthet og identitet er tett knyttet sammen. Det samme er også fortellingen og identitet. Bø fremhever fortellingen som den viktigste enkeltfaktoren i utviklingen av historiebevissthet,¹⁹⁰ og at den brede veien til elevenes historiebevissthet går nettopp gjennom fortellingen.

Historie- og samfunnsfaget er et av de minst populære fagene i skolen. For mange elever mangler faget mening, annet enn at en må følge med for å stå til eksamen. Når mange elever oppfatter historiefaget som et fag uten betydning, må en lete etter en måte å engasjere og skape mening. Her skriver Bø om *empati*. Gjennom å leve seg inn i andres situasjon, handlinger og meninger i fortiden mens en befinner seg i nåtiden, får en et rom der en kan reflektere. Gjennom dette oppnår man innsikt, og historien gir større mening. Her er fortellingen i historieundervisningen et viktig stikkord. Fortellingen kan tilby nettopp både innlevelse og innsikt.

Å benytte seg av fortelling i historieundervisningen har blitt kritisert for å ikke gi eleven mulighet til å bruke sin stemme. En passiv type fortelling krever taushet fra elevens side – taushet som kan gjøre at eleven ikke får stilt spørsmål, undre seg eller diskutere innholdet.¹⁹¹ Men i den type fortelling jeg i min oppgave ønsker å fremheve, er det ikke endeløse oppramsninger av typen ”list opp vikingtidens slag” en ønsker av elevene, men snarere den aktive fortellingen der eleven selv blir en aktør, en skaper og en pådriver, og der hun selv omformer historien og driver fortellingen videre. Den aktive fortellingen har et stort potensiale til å utvikle historiebevisstheten. Det dreier seg om fortellingen der eleven selv er tilstede – der hun selv er med på å drive historien fremover og skape sin egen historie.

Det er flere måter å tilnærme seg fortellingen som agent for historiebevissthet på. Jeg har valgt å fokusere først og fremst på danske Sven Sødning Jensens bruk av fortelling i undervisningen. Jeg nevner både Jensen og senere John Fines sitt syn på fortelling og historiebevissthet her i dette kapitlet, men det er Jensens teori jeg følger opp i neste kapittel, der jeg tar for meg fortellingen i praktisk bruk i undervisningen for å

¹⁹⁰ Bøe: 2002: 104

¹⁹¹ Bøe: 2002: 113

utvikle elevenes historiebevissthet. Dette fordi jeg mener at hans begreper ”dikte mot”, ”dikte utover” og ”dikte med” kan være gode metoder for å arbeide med utvikling av historiebevissthet i skolen. Fines` metode nevnes her for å vise en motvekt til Jensens metoder, men tas ikke med i neste kapittel som en del av et praktisk undervisningsopplegg.

Jensen ønsker i historieundervisningen å skape fortellere av elevene, og på denne måten utvikle deres historiebevissthet. Sven Sødtring Jensen var en av de første som begynte å forske seriøst på historiebevissthet og fortelling og sammenhengen mellom disse. Han har stor tro på den historiske romanen som en måte å drive historieundervisning på. Romanen beskriver levende mennesker som hater, elsker, lever og dør. Den har ofte detaljerte personskildringer, noe Jensen mener gir gode muligheter for identifikasjonsopplevelse.¹⁹² Romanen gir mulighet for gjenkjennelse og refleksjon, og en god roman gir anledning til å ”dikte med, dikte mot og dikte utover”. Med ”å dikte med” menes å utbrodere noe som bare er antydning i teksten av forfatteren. ”Å dikte mot” vil si å dikte kontrafaktisk – å tenke seg et annet hendelsesforløp enn det som faktisk skjedde i boken, mens ”å dikte utover” kan bety for eksempel å legge til et kapittel som gir et tenkt handlingsforløp av hva som skjedde etterpå. I et slikt arbeid kan eleven, i følge Jensen, oppleve en kreativ prosess som både er medlevende og kritisk.¹⁹³

Jeg tror at disse begrepene kan fungere som nøkler i arbeidet med å utvikle historiebevissthet. Jeg kommer derfor tilbake til disse i neste kapittel, der jeg kommer til å ta for meg tenkte måter å arbeide med ”å dikte mot” og ”å dikte utover”.

I følge Jensen kan en altså bruke fortellingen til noe mer enn bare underholdning. Han fremhever bruk av fiksjon i dette arbeidet. At fiksjonen ikke alltid er sann, spiller mindre rolle. Den historiske fiksjonen er basert på virkeligheten.

En annen måte å arbeide med fortellingen i undervisningen på, kan være i retning av engelske John Fines´ prinsipper. Fines er en forkjemper for å omdanne læreren til en profesjonell forteller i forhold til å arbeide med fortelling og historiebevissthet i

¹⁹² Jensen: *Historedid.* i Norden 1987: 180

¹⁹³ Karlegård, i Karlegård/Karlsson: 2006: 152f

skolen. I Fines' opplegg er læreren den som skal lære seg å fortelle engasjerende fortellinger, mens elevene lytter til disse. Fines' fokus på læreren er påvirket av Jerome Bruners fokus på agenten, på lærerens rolle som en viktig agent i undervisningen.¹⁹⁴ Læreren er viktig i undervisning i form av at hun skal danne "stillaser" rundt elevens læring. Hun tilrettelegger for at eleven skal kunne lære, og dette skjer ved hjelp av at et midlertidig "stillas" bygges omkring eleven. Stillaset dannes ved den hjelp og støtte læreren bidrar med for at eleven skal nå sitt læringsmål.

Fines mener at det å lytte til fortellingen nærmest er som et instinkt i mennesket. Mennesker har trolig siden de tidligste tider fortalt historier til hverandre, og det er noe grunnleggende og dypt rotfestet i å lytte til en fortelling. Han hevder videre at den gode forteller skal stimulere til undring gjennom sine beretninger. Selv om elevene tilsynelatende sitter passive og lytter, skal deres hjerner gå på høygir. Og deres hjerter skal banke friskt.¹⁹⁵ For Fines er det viktig å legge inn ord og vendinger i fortellingen som tydelig viser at fortellingen som berettes er en *tolkning* av noe som har skjedd. Det er fortelleren som forteller, og ikke fortiden i seg selv.

Fines' fortelling krever mye av læreren eller fortelleren. Hun skal være kildekritisk og ha utarbeidet klare mål for sin fortelling. I tillegg må hun ha det lille ekstra – evnen til å kunne fortelle på en engasjerende måte – hun må ha nøklene til "den narrative kunsten". Hun må kunne fremføre for et publikum. Dette er altså ikke noe for hvem som helst. For Jensen er det viktigste at det er elevene som jobber og lager sine fortellinger, aller mest for sin egen del. For Fines er avslutningen av fortellingen viktig. Den skal avsluttes på en måte som setter i gang prosesser hos elevene, som igjen gir tankevirksomhet og følelsesopplevelser. For Jensen er det først etter fortellingens slutt at elevenes fortelling, den viktige fortellingen, begynner.

Hva er forskjellen på Jensens og Fines' pedagogikk? Et av svarene kan være at Fines er mer opptatt av elevenes utgangspunkt. En lærer som fungerer som en forteller i Fines' ånd, vil måtte ta utgangspunkt i sine elevers interesser for å engasjere. I tillegg har en fokuset på kildekritikk og poengtering av at fortellingen er en tolkning av

¹⁹⁴ Ahonen: *Historedid*. i Norden 1987: 127

¹⁹⁵ Karlegård, i Karlegård/Karlsson: 2006: 155ff

fortiden og ikke den udiskutable sannheten om fortiden. Jensen lar sine elever ta større del i fortellingen. De står fritt til å konstruere egne fortellinger som gir mening for dem selv. Slik mener han å kunne skape engasjement og mening.

Ådlandsvik mener at en undervisning der elevene bare *mottar* fortellinger, og ikke lager sine egne, er bare en halv undervisning.¹⁹⁶ Læring krever aktivitet fra den som skal lære. Fortellingen i undervisningen er ikke der bare for at elevene skal ha det kjekt, i følge henne. Elevene må arbeide med sine egne fortellinger, og bli aktive fortellere. Likevel kan kanskje et argument i Fines' favør være at en godt fortalt historiefortelling uansett kan være med på å skape engasjement for historien? En gruppe elever får høre en historie om fortiden som er virkelig spennende, og som fanger dem. Dette vil kanskje føre til at enkelte av elevene synes at dette var et så interessant tema at de ønsker å finne ut mer om dette. En virkelig god historieforteller skaper uansett engasjement, fascinasjon og inspirasjon til å fordype seg.

Om Jensens eller Fines' historiepedagogikk er gjennomførbar i den norske skolen kan diskuteres. Dette er en svært krevende arbeidsform som stiller store krav til historielærerne. Det er heller ikke et poeng å ta for meg dette i min oppgave, men det kunne det være en idé å sette enda større søkelys på historiebevissthet i skolen? Den svenske historikeren Christer Karlegård hevder at om en setter elever i like stor hardtrening som en i dag har satt dem til i matematikk og språk, kan en utvikle historiefaget til å bli mer enn et orienteringsfag – det kan bli et fag som hjelper unge mennesker til å frigjøre seg fra nuets fangenskap.¹⁹⁷ Men dette er en diskusjon en får ta en annen gang.

Jeg vil nå drøfte to aktuelle fortellingstyper som oppfordrer til og forutsetter elevinnsats: den åpne fortellingen, her eksemplifisert med den alternative fortellingen, og fortellingen av fragmenter, her vist ved kildefortellingen. De to fortellingstypene er nært knyttet opp mot Jensens begrep ”å dikte mot” og ”å dikte utover”. For når en arbeider med disse fortellingstypene, er det nettopp det en gjør. Jeg vil siden utdype kildefortellingen og den alternative fortellingen i forbindelse med hvordan en kan

¹⁹⁶ Ådlandsvik: 2005: 64

¹⁹⁷ Karlegård, i Karlegård/Karlsson: 2006: 162

bruke dem i til å utvikle historiebevissthet ut fra det historiske materialet om utvandringen til New Zealand.

4.4. Den åpne og den lukkede fortellingen

For å ta for seg den åpne fortellingen, må en først ha klart for seg hva den lukkede fortellingen er. Den lukkede fortellingen er en fullført historie. Den har begynnelse, midt og slutt. Fortelleren har gjerne ikke noe ønske om at leseren eller lytteren skal stille spørsmål til fortellingen. Fortellingen er som den er, og den har et budskap som blir gitt. I den lukkede fortellingen har fortelleren klart fra begynnelsen av hvordan fortellingen skal starte, foregå og ende. Det er fortellerens synspunkt som er det viktige, og det er fortelleren som har ”makten”. Fortelleren har gjerne et budskap, eller en moral, som han ønsker å viderefordre til lytteren eller leseren, og dette kommer frem ut fra historiens løp. Den lukkede fortellingen kan fungere som en veiviser som leder lytter eller leser inn på den smale sti. Eksempler på den lukkede fortellingen er verk av Snorre Sturlason, Grimberg, Churchill, m.fl.

Den åpne fortellingen er imidlertid mer fleksibel. Mens synspunktet i den lukkede fortellingen er fortellerens, er det i den åpne fortellingen lytterens eller leserens synspunkt som er gjeldende. Ønsker leser/lytter å endre på fortellingen på en eller annen måte, har hun lov til det, og det er nettopp dette den åpne fortellingen oppfordrer til. Leseren eller lytteren er selv med på å drive historiens gang videre. Kanskje må han eller hun svare på spørsmål i fortellingen, eller finne ut av hvordan veien går videre for hovedpersonen. Kanskje må leseren ta stilling til et moralsk dilemma, eller bruke sin historiske kunnskap til å sammenligne forhold i fortellingen med det en vet om tidsperioden den dreier seg om. Hvis leseren ønsker å undersøke mer om en hendelse i teksten, finne ut om de sosiale forholdene, eller utbrodere om samtidens politikk i forhold til fortellingen, gjør hun det. Og dette skjer ut fra det lytter/leser vet ut fra historiske kilder ellers.

I arbeidet med den åpne fortellingen i skolen ligger gjerne et klart mål om at elevene skal få større forståelse av ”hva det egentlig dreide seg om”.¹⁹⁸ Denne forståelsen skal

¹⁹⁸ Bøe: 1999(B): 67

utvikles gjennom å fordype seg i en fortelling, å leve seg inn i den og utvikle den videre slik at fortellingen blir ”ens egen”.

Den åpne fortellingen består av flere typer fortellinger. Bøe anser at det er tre hovedtyper av åpen fortelling som opptrer i historie- og samfunnsfagundervisning – dypdykk i fortellingen, den alternative fortelling og den uferdige fortelling.¹⁹⁹ I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på den to sentrale fortellingstyper: den alternative fortellingen – en åpen fortelling -, sammen med fortellingen av fragmenter, i dette tilfellet eksemplifisert ved kildefortellingen.

Fortellingen av fragmenter er en fortelling som er en liten del av en større sammenheng. Også her gjøres eleven om til en forteller. Eleven skal i denne type fortelling, ut fra fragmenter av historien som hun har til rådighet, skape sin fremstilling av historien. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i en enkelt eller flere kilder, og ut fra disse lage en fortelling basert på kilder, egen kunnskap om den aktuelle historiske perioden, ved ”forskningsarbeid” – å lete seg frem til historien ut fra kunnskaper og teorier en har til rådighet. Fantasi og innlevelse er også viktige elementer i dette. Kilden kan være en bussbillett, en øyenvitneskildring, et dagboknotat, en gammel lås, en lovtekst, et kunstverk, en statistikk, et museumsbesøk... Her er mulighetene store.

Den alternative fortellingen og kildefortellingen står på mange måter som motsatser til hverandre. Den alternative fortellingen er historien som ikke skjedde, eller historien om det som kunne skjedd. Her ser en på de valgene mennesker har hatt i historien, og prøver å se for seg hvordan utfallet hadde blitt hvis historiens aktører hadde valgt en annen vei enn den de tok. En kan se på moralske valg som ble tatt eller ikke tatt i historien, og på veivalg en sto ovenfor, og dra dette inn i vår tid. Hva ville vi gjort annerledes i dag? Hvorfor valgte en slik en gjorde? Gjennom den alternative fortellingen ser en på utfallene av forskjellige valg, og på moralske spørsmål. Kildefortellingen er basert på kilder, og kan fungere som en måte å utbrodere den virkelige historien på basert på kilder en har til rådighet – som bilder, kart, brev og gjenstander. Kildefortellingen og den alternative fortellingen kan begge være metoder

¹⁹⁹ Bøe: 1999(B): 67

for å leve seg inn i historien på, og gjennom denne innlevelsen utvikle historiebevissthet og identitet.

4.5. Kildefortellingen - ”å dikte utover”

Jeg har tidligere vært inne på S. S. Jensens begrep ”å dikte utover” og ”å dikte mot”. Her treffer vi igjen på disse begrepene, som Jensen mente var en måte å oppleve en kreativ prosess på, både medlevende og kritisk, og som jeg tror kan fungere som nøkler i prosessen med å utvikle historiebevissthet. Mens kildefortellingen er en måte å dikte utover historien, er arbeidet med den alternative fortellingen en måte å dikte mot historien.

Mens den åpne og lukkede fortellingen er ferdige fortellinger i større eller mindre grad, er fortellingen av fragmenter en liten del av en større helhet; en del av en fortelling. Fortelleren må selv skape en sammenheng ut av det (ofte) løsrevne bruddstykket av historien som hun har til rådighet. Ut fra kilden(e) skal eleven gjenskape en fortid ved hjelp av fortellingen.

En beskrivelse av boligforhold i Kristiania i mellomkrigstiden eksempelvis utgjøre utgangspunktet i en fortelling basert av fragmenter om en familie og hvordan de levde, om sosiale forhold med mer.²⁰⁰ Her kan en bruke tegninger av leiligheten familien bodde i, bilder av og navn på familien, informasjon om deres yrker, inntekt og så videre. Museet kan være en annen kilde for fortellingen. Under et besøk på museet kan elevene presenteres for eksempelvis en steinøks. Dette er kilden de skal arbeide ut fra. Med det de vet om tiden steinøksa ble brukt, samt fantasi og innlevelse, kan fortellingen gi svar på mange spørsmål, og skape atter nye spørsmål. Lærerens kan stille spørsmål om øksa: hva den ble brukt til, hvem eide den, hvor i verden/ Norge var dette, og så videre.

Kilder er noe av det mest grunnleggende i historievitenskapen. Gjennom kildene kan en komme frem til viten om fortiden og hvordan den var, og en kan bruke kildene til å finne ut om hypoteser holder vann. Å arbeide med kilder som grunnlag for fortelling,

²⁰⁰ Bøe: 1999 (B): 106

nærmer seg historikerens arbeidsmåte. Den didaktiske ideen er den samme. En bruker kildene til å finne ut ting om fortiden. Mens historikerens arbeid med kilder dreier seg om ”forståelse gjennom forklaring”, altså å knytte kildene opp mot den en faktisk *vet*, om faktiske forhold i historien, dreier kilder som grunnlag for fortelling seg om ”forståelse gjennom innlevelse”.²⁰¹ I motsetning til hvordan historikeren arbeider, har eleven her lov til å dra veksler på sin egen fantasi. Det er i følge Bøe ikke noe motsetningsforhold her, for både innlevelse og forklaring kan lede til forståelse.²⁰² I forståelse gjennom innlevelse menes at eleven bruker kildene og kobler disse opp mot egen fantasi, empati og forestillingsevne. Gjennom dette arbeidet treffer vi på den viktige koblingen mellom fortelling, empati og historiebevissthet.

Ut fra kildene kan eleven forme fortellinger som sier noe om hvordan fortiden var. Et mål i arbeidet med kildefortellingen er at eleven skal kunne sette seg selv og sin samtid i sammenheng med et større mønster. Hun skal se at hun både på det personlige og det kollektive planet er en del av noe større, og på denne måten utvikle sin historiebevissthet.

Skal en arbeide med fortellingen bygd på kilder, må en først vite om kilden er pålitelig. En må altså kunne noe om kildegranskning. Det finnes kilder som levninger og kilder som beretninger. Kilden som en levning er det som fysisk er igjen av historien; rester og spor. Alle rester fra fortiden kan brukes som levninger. Det kan være en gammel lovtekst, en nedskrevet saga, en romersk mynt, en porselensdukke eller et fotografi. En kan se på levningen som en del av et puslespill, der historikerens (eller elevens) oppgave er å gjenskape resten av puslespillet rundt den biten en har til rådighet, og slik rekonstruere en situasjon og skape en sammenheng.

Ved å bruke en kilde som en levning, er det historikeren/eleven som trekker slutningene om hvordan fortiden var ut fra det en kan lese i kilden, mens en ved bruk av kilden som beretning, bruker kilden som om en leser en det ”den eldre kollega”, altså personen som skrev kilden, har skrevet.²⁰³

²⁰¹ Bøe: 1999 (B): 105

²⁰² Bøe: 2002: 123

²⁰³ Kjeldstadli: 1999/2007: 173ff

Å benytte seg av en kilde som en beretning, kan en gjøre når en har en kilde som hevder noe om verden. Dette kan være en øyenvitneskildring, et avisreferat eller Snorres kongesagaer.

Kilden som beretning behøver ikke være sann eller udiskutabel – det kan godt hende at den som skrev, tok feil. Dette forsøker en å finne ut av ved kildegransking. Noen kilder kan brukes kun som levning, mens andre kan brukes både som levning og som beretning. Levninger kan være mangelfulle. Vi kan mangle deler som er viktige for å få frem helheten i historien bak. Levningene kan være ødelagt, og en kan i følge Kjeldstadli lett få følelsen av at ”i gamle dager hadde de gamle ting”²⁰⁴.

Kildegransking gjøres ikke til noe stort problem i min oppgave, men i et undervisningsopplegg ville jeg lagt vekt på at elevene ble gjort oppmerksom på forskjellige typer kilder, og på hvordan en kan vite om en kilde er troverdig eller ikke.

4.6. Den alternative fortellingen - ”å dikte mot”

Den alternative fortellingen er ”fortellingen om det som ikke skjedde”. Den kalles også for kontrafaktisk historie. Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke begrepet ”alternativ fortelling”. Det kan for eksempel være fortellingen om da Det Tredje Rike vant andre verdenskrig, at Sovjetunionen fortsatt eksisterer eller at Norge ikke gikk ut av unionen med Sverige i 1905. Det kan være historien om da Hitler kom inn på kunsthøgskolen, eller om da Kleng Peerson ikke reiste til Amerika likevel. Hvordan ville verden sett ut hvis det ikke var for disse hendelsene? Selv om Kleng Peerson ikke reiste til Amerika, så villes nordmenn kanskje likevel reist dit med tid og stunder? Og kanskje ville noen andre seile opp som en sterk fascistleder for Tyskland uansett om Adolf Hitler livnærte seg som akvarellmaler og var en totalt ukjent person? Den alternative fortellingen er beretninger om hendelser som aldri fant sted. Men hva om de så gjorde?

Mens historie handler om fortellingen om det som *har skjedd*, handler den alternative fortellingen om det som aldri skjedde, eller fortellingen om det som kanskje kunne ha skjedd. Den alternative fortellingen er et omdiskutert og omstridt emne innen historieskriving. Motstanderne hevder at det er ”uhistorisk” og useriøst.²⁰⁵ Andre

²⁰⁴ Kjeldstadli: 1999/2007: 38

²⁰⁵ Bøe: 1999 (B): 83f

igjen, mener at den alternative fortellingen er nyttig, og at den gir oss verdifull kunnskap omkring de veivalg og vendepunkter en treffer på i historien. De mener at all historie har kontrafaktiske elementer implisitt i seg. Ofte setter man søkelys nettopp på det som kunne skjedd, men som aldri skjedde, selv i ”tradisjonell” historieskriving. En setter ofte fokus på enkelthendelser, og viser indirekte at her kunne det gått annerledes hvis ikke det hadde vært for både tilfeldigheter og menneskelig inngripen. Hadde ikke Karl Martell seiret ved slaget ved Poitiers i 732, hadde araberne kunnet erobret større deler av Europa, og islam kunne blitt en viktig religion i store deler av verdensdelen. Dette er et klassisk ”hva om” i historien. Det handler om ”*hva om utfallet hadde blitt et annet enn det ble?*”. Disse kontrafaktiske hypotesene er ofte ikke eksplisitte i historieskrivingen, men de er der, underliggende.

Den alternative fortellingen handler om erkjennelsen av sammenhengen mellom fortid, fremtid og nåtid gjennom blant annet å se på verdivalg en har foretatt gjennom historien. Den kan brukes til å bevisstgjøre eleven til å ta stilling i politiske og etiske spørsmål. Ved å arbeide med den alternative fortelling, og å ”gjøre historien sin egen”, oppfordres eleven til å fatte egne verdivalg. Et dilemma i historien kan løses og diskuteres. Hvorfor velger en slik? Hvorfor valgte historiens aktører en annen løsning? Samtidig ligger det en mulighet til å se veivalgene som finnes i nåtiden. Hvorfor tar vi de valgene vi tar, og hvilken bakgrunn er valgene våre basert på? Ikke minst hvilken virkning har dagens valg for fremtiden? Gjennom den alternative fortellingen kan en betone verdivalgene ved at eleven selv står for valgene i sin egen fortelling. Eleven blir oppfordret til å ta stilling til rett og galt, og å forme sin fortelling ut fra seg selv i nåtiden. Slik knyttes fortid, nåtid og fremtid sammen. På samme måte kan eleven stille seg spørsmål omkring verdivalg som tas i dag, og hvilken påvirkning disse har for fremtiden. I følge Bøe er den alternative fortellingen derfor en måte å utvikle historiebevisstheten på.²⁰⁶ Eleven vil ha mulighet til å knytte sin egen tid sammen med fortiden og fremtiden, og igjen er vi tilbake til kjernebegrepet – historiebevissthet.²⁰⁷

Den alternative fortellingen kan altså være en måte å utvikle historiebevissthet på.

Den alternative fortellingen kan være med på å viske ut skiller mellom fortid og nåtid,

²⁰⁶ Bøe: 1999 (B): 84

²⁰⁷ Bøe: 1999 (B): 89f

gjennom det at elevene ser at valg er noe en står ovenfor i livet, enten det er middelalder, 1962 eller 2009. Mennesker har gjennom historien alltid kommet til veiskiller, og det har vært mange vanskelige valg som har måttet tas. Å se at det var vanskelige dilemmaer som måtte bestemmes også i fortiden, kan kanskje være med å gi fortidens mennesker et ansikt hos dagens elever. Valgene som kan diskuteres i et opplegg i forbindelse med den alternative fortellingen, kan være valg knyttet opp mot medmenneskelighet, solidaritet, og spørsmål omkring hva det vil si å være et menneske, og der etikk og moral settes på prøve.

En må samtidig være oppmerksom på at utglidning i form av for stor fokus på alternative fortellinger og uferdige fortellinger kan være med på å viske ut skiller mellom fantasi og virkelighet.

4.7. Avslutning

Jeg har i dette kapitlet sett på fortidsfortellingen, og dennes rolle i utviklingen av historiebevissthet. Jeg har tatt for meg begrep som den store og den lille fortellingen, og den åpne og den lukkede fortellingen. Jeg tok så for meg kildefortellingen og den alternative fortellingen. Begge disse to fortellingstypene kan antagelig benyttes i historieundervisningen for å utvikle elevenes historiebevissthet. I det neste kapitlet vil jeg se på kildefortellingen og den alternative fortellingen, og hvordan de kan brukes, sammen med det historiske materialet om den norske utvandringen til New Zealand, i historieundervisningen for å utvikle elevens historiebevissthet.

Kapittel 5

Hvordan utvikle historiebevissthet ved hjelp av kildefortellingen, den alternative fortellingen og det historiske materialet om norsk utvandring til New Zealand ?

5.1. Innledning til kapitlet

Jeg har i tidligere kapitler drøftet historiebevissthet og fortelling, og sett på hvordan fortellingen er en viktig agent for utviklingen av historiebevissthet. Jeg har tatt for meg de to fortellingstypene *kildefortellingen* og *den alternative fortellingen*. Jeg har nevnt at å arbeide med kildefortellingen kan fungere som en måte å ”dike utover”, mens den alternative fortellingen skaper mulighet for å ”dike mot”. Jeg tok også i begynnelsen av oppgaven for meg utvandringen fra Norge til New Zealand på 1870-tallet. Det jeg i dette kapitlet vil gjøre, er å koble alt dette sammen. Hvordan kan en konkret benytte seg av kildefortellingen og den alternative fortellingen i historieundervisningen, og hvordan kan en ved hjelp av arbeid med disse i skolen være med på å utvikle og styrke elevenes historiebevissthet? Her er viktige stikkord ”innlevelse” og ”empati”.

Jeg tar utgangspunkt i at eventuelle undervisningsopplegg skulle funnet sted i en ungdomsskoleklasse. Dette har med modenhet å gjøre. Jeg tror ungdomsskoleelever har de kognitive forutsetninger som kreves for å besvare spørsmålene jeg stiller i oppgavene. Jeg vil poengtere at det er ikke komplette undervisningsopplegg jeg skisserer her. Det er snarere en skissering, eller en drøfting av hvordan de respektive fortellingene *kan* brukes til å oppnå til det overordnede målet:

”å utvikle elevenes historiebevissthet gjennom fortellingen om den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet.”

Jeg går altså ikke inn på selve undervisningen og forklarer hvordan denne skal utføres. Jeg ser ikke på elevforutsetninger og differensiering av undervisningen. Jeg

ser *kun* på materialet jeg har om utvandringen til New Zealand – og hva kan den alternative fortellingen og kildefortellingen bidra med når det kommer til utviklingen av elevenes historiebevissthet?

5.2. *Kildefortelling*

Når jeg omtaler bruk av kilder i undervisningen, er det basert på en idé om at disse kan brukes som et grunnlag for fortelling. Fortellingen kan være elevskapt eller lærerskapt. I fortellingen, som baseres på både kildeforskning og på fantasi og innlevelse, skapes et rom for empati, som igjen forhåpentligvis fører til forståelse. Dette drøftet jeg i forrige kapittel. Ved valg av kilder for kildefortellingen, har jeg lagt fokus på at disse skal åpne opp for identifikasjon og empati. Empati skal fungere som en døråpner til historiebevissthet.

Hva slags kilder egner seg når elevene skal lage fortelling av dem? Her skriver Bøe at kilder som handler om *individet* egner seg best til bruk for fortellinger. Dette fordi personene i kildene gir mulighet for identifikasjon.²⁰⁸ Det dreier det seg altså om enkeltmennesker og det de opplevde i historien. Det er enklere å identifisere seg med og føle empati mot et enkeltmenneske og hennes opplevelser enn til en lovtekst eller et annet ”tørt dokument”, spesielt for barn og unge. Når det så er innlevelse og empati vi ønsker å få frem gjennom fortellingen, blir det derfor logisk å ta utgangspunkt i kilder som sier noe om personer i historien. Empati er veien til innlevelse og innsikt, og er som nevnt tidligere, grunnleggende i utviklingen av historiebevissthet. Jeg tror det kan være formålstjenlig å ta for seg en ung person på noenlunde samme alder som elevene for at de enda lettere skal kunne føle at personen i kilden er en person som de kan leve seg inn i.

Jeg ønsker og at kilden skal være med på å åpne for forståelse av og innsikt i den norske utvandringen til New Zealand. Heri ligger å forstå prosessene og forholdene spesielt i det norske samfunnet, men også i andre land, som gjorde at så mange mennesker valgte å reise ut av Norge i perioden. Enkelte av disse valgte å reise til

²⁰⁸ Bøe: 2002: 123

New Zealand, et ukjent land langt borte fra Norge. Hvordan det gikk med nordmennene i New Zealand er en del av denne innsikten.

Samtidig som utvandringen er en viktig del av vår historie, kan kanskje også forståelsen av tidligere tiders flytteprosesser være med på å vise dagens elever paralleller til mønstre i dagens Norge. Mange av elevene i den norske skolen er nettopp utvandrere fra et land, og de har kommet til Norge med eller uten familien sin for å starte et nytt liv, eller for å komme unna krig. Kan det være at disse barna og ungdommene har noe til felles med norsk ungdom på 1870-tallet som utvandret til New Zealand med sin familie? Dette siste poenget har jeg ikke fokus på i oppgavene jeg har laget til fortellingene, men det kan være viktig å være klar over det faktum at migrasjon er et svært universelt tema, og det finnes mange muligheter for gjenkjennelse og identifikasjon i dette materialet.

Jeg tar utgangspunkt i at elevene i forkant av arbeidet med kildene og oppgavene jeg tar for meg i dette kapittelet, har blitt presentert for historien om den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet. Jeg ser for meg at mine oppgaver da skulle inngått som en del av et større opplegg om migrasjon til oversjøiske destinasjoner og forhold i det norske samfunnet på 1800-tallet.

Kildefortelling i bruk

I et tenkt undervisningsopplegg der kildefortellingen sto i fokus, ville jeg begynt med å presentere elevene for en kilde som er en fortelling om et menneskeliv. Kilde nummer 1 er en artikkel om husmannskvinnen Anne Plassen, og er hentet fra Pax Leksikon på nett.²⁰⁹ Denne fortellingen er med på å vise hvordan det var å være husmann i Norge på 1800-tallet. Dette tror jeg kan gi elevene en innføring i hva slags miljø og liv mange av utvandrerne til New Zealand (men også til Nord-Amerika og andre oversjøiske destinasjoner) kom fra. Det var mange som reiste fra de hårde kårene, men mange ble også igjen i Norge for å fortsette å leve husmannslivet sitt slik det alltid hadde vært. Vi vet det var flere husmannsfolk og fattige bønder som reiste til New Zealand på 1870-tallet. Her kan Anne Plassen

²⁰⁹ Fra <http://lotus.uib.no/norgeslexi/paxlex/alfabetet/p/p06.html> (13.08.09) Pax Lexikon

kan være med på å gi disse menneskene en stemme for elevene.²¹⁰ At elevene leser en fortellingen som handler om et menneske, fremfor om perioden for folk flest, kan skape mer innlevelse i livene til menneskene som levde i perioden. Det handler om mennesker som elevene selv, og om deres hverdagsliv. Jeg tror elevene vil leve seg mer inn i Annes liv og i perioden det er snakk om, enn om de bare ble fortalt at mange mennesker var fattige og måtte reise ut av Norge for å skaffe et levebrød. Innlevelsen er viktig for styrkingen av historiebevissthet, som vi så mange ganger før har vært inne på.

Anne Plassen er et eksempel på hvordan en husmannskvinne kunne leve, snarere enn et menneske som har levd. Jeg anser likevel kildene for å være så pålitelige, at en trolig like fullt kan se på fortellingen som en god kilde til husmannslivet på 1800-tallet. Den fiktive Anne Plassen ble født 55 år før den første gruppen nordmenn reiste til New Zealand, men det var trolig lite forskjell på hverdagen på en husmannsplass i 1815 og 1870. Anne Plassen levde i Gudbrandsdalen, men også her tør jeg påstå av hverdagslivet dreide seg om mye av det samme for henne som for husmenn i for eksempel Odalen, der vi vet at flere av newzealandfarerne kom fra.

Vedlegg 1: Kilde 1 - "Anne Plassen, husmannskone"

Kilde 2 viser bilder og tekst fra nybyggerlivet i New Zealand. Slik som med teksten om Anne Plassen, er ønsket at disse skal appellere til empatien og skape innlevelse omkring livene til menneskene som levde i denne perioden. Samtidig tror jeg bilder og tekst kan være med på å sette i gang fantasien – som elevene siden skal bruke, sammen med kildene, for å skape sine egne fortellinger. Disse bildene bør kanskje ikke stå fritt uten undervisning om de historiske hendelsene i perioden. Elevene bør orienteres om hva utvandringen til New Zealand og andre oversjøiske områder gikk ut på. Fakta, kunnskaper, kilder og fantasi bør henge sammen. Å bare appellere til fantasien, eller å bare bruke kildene gir ikke den ønskete effekt – nemlig økt historiebevissthet.

²¹⁰ Artikkelen om Anne Plassen er hentet fra Pax Lexikon, og er utarbeidet fra litteratur av S. Skappel (Husmandsvæsenet i Norge Christiania 1922.) I. Semmingsen (Husmanns minner, Oslo 1960), E. Sundt (Renlighedsstellet i, Norge, Oslo 1978, Sædelighetstilstandert i Norge, Oslo 1968), og E. Hovdhaugen (Husmannstida, Oslo 1975).

Kilde 2 er tekst og bilder fra nybyggerlivet i New Zealand. Flesteparten av bildene er hentet fra nettsiden www.teara.govt.nz. Her ligger det er rikholdig arkiv av historier, kilder og fakta til blant annet innvandringen til New Zealand og livet i det nye landet. Kilde 2 viser hvordan hverdagslivet for nybyggerne kunne oppleves, og teksten utdyper kildene noe.

Denne kilden er, i likhet med fortellingen, ment å skulle trigge innlevelsen som en vei til historiebevissthet. Bildene av menneskene fra fortiden; barna som gjør oppgaver på gården i hverdagslivet, og bilder og beskrivelser av hvordan folk bodde og levde, kan være med på å skape innlevelse, og gjennom dette være et inntak for å utvikle historiebevissthet.

Vedlegg 2: Kilde 2 - "Slik kunne nybyggerlivet i New Zealand fortone seg

5.3. Kildefortelling basert på kilde 1 og kilde 2

Nå ser jeg for meg at elevene skal arbeide med oppgaver basert på kildene. Oppgavene skal gi elevene mulighet til å "dikte utover", og gjennom dette mener jeg at det ligger et godt grunnlag for å styrke og utvikle historiebevissthet. Her møtes "skolens historie" og elevenes egen innlevelse og fantasi. Ønsket er at dette skal føre til en styrket historiebevissthet.

Jeg ser for meg at oppgavene skrives som en helt ny fortelling, der elevene dikter utover, det vil si at de dikter videre på egne fortellinger med utgangspunkt i kildene. I denne prosessen, der eleven utbroderer, fantaserer og bruker sine kunnskaper, tror jeg at det finnes et rom for innlevelse, medlevelse og refleksjon, eller vi kan kalle det empati. I empatien har vi tidligere sett at det ligger gode muligheter for å utvikle og styrke historiebevissthet.

Elevene får altså muligheten til å leve seg inn i personene i kildene, samt å dra veksler på egen fantasi og på sine kunnskaper om historien. En oppgave kan for eksempel være at elevene skal arbeide med sin egen tekst basert på kildene:

”Bruk en eller flere av kildene. Tenk deg at du er en gutt eller en jente i Grue, Hedmark på 1870-tallet. Faren din snakker om å reise til New Zealand. Hva er din reaksjon? Hvordan er din hverdag? Hva ønsker du i livet? Hva tenker du om fremtiden? Hvordan tror du at livet ditt kommer til å være når du blir voksen?”

I arbeidet med denne første oppgaven vil Anne Plassens fortelling kunne være til nytte for at elevene skal klare å leve seg inn i hvordan en gutt eller jente på deres egen alder levde. Elevene må benytte seg av kilden som har blitt presentert, sine kunnskaper om tidsperioden, samt egen fantasi og innlevelse. Elevene vet jo godt hvordan det er å være for eksempel 14 år, og kan derfor sette seg inn i en 14-åringens tanker, selv om gutten eller jenta i fortellingen levde for nesten 140 år siden. Dette vil være med på å vise elevene at vi er ikke så forskjellige i dag fra ”gamle dager”. De var barn før i tiden og, og mange av tankene fortidens barn hadde, er like tankene barn og ungdom har i dag. Atter en gang møter vi på koblingen mellom fortiden, fremtiden og tiden vi selv lever i.

” Bruk en eller flere av kildene. Tenk deg at du er en jente eller en gutt som har utvandret med familien din fra Norge til New Zealand. Der har dere bodd i ett år. Hvordan er din hverdag? Hva synes du om det nye landet du har komme til? Hva ønsker du i livet? Hvordan tror du at livet ditt kommer til å være når du blir voksen? Hva synes du om valget [å utvandre] dine foreldre har tatt for deg? Savner du Norge? I så fall: hva eller hvem savner du? Kommer du til å reise tilbake til Norge noen gang?”

Her vil både Anne Plassens fortelling og bilder og tekst fra New Zealand være viktig for å kunne dikte en god fortelling der fantasi og innlevelse er viktige, sammen med kilder og kunnskaper.

I begge oppgavene er det også et fremtidsaspekt. Det spørres etter hva ”barnet eller ungdommen fra fortiden” ønsker seg av sin fremtid; hva han eller hun ønsker seg av livet. Her ligger det ytterligere en mulighet til å få frem tidsaspektet fortid – nåtid – fremtid. Gutten eller jenta i fortellingen ser fremover mot sin fremtid, men denne fremtiden er dagens menneskers fortid. En person som var i 14-årsalderen i 1872 døde

kanskje av alderdom på 1920-tallet. Her ser vi at vår fortid var en gang en fremtid for noen. Det må jo bety at det vi ser på som fremtid, vil en gang være gamle dager for mennesker som kommer etter oss.

Jeg poengterer igjen at dette bør inngå som en del av et større opplegg om oversjøisk migrasjon fra Norge, og at det kreves en viss mengde med kunnskaper om utvandringen, årsakene til denne og om samfunnsforhold i Norge på 1800-tallet for å få utbytte av denne måten å arbeide på. Det er først når elevene kan bruke sine kunnskaper, sammen med fantasi og kilder, at dette kan bli en måte å skape noe mer enn bare spennende og fine fortellinger som kan underholde klassen. Målet er jo at fortellingene skal være med på å *gjøre noe* med elevene, å få de til å styrke og utvikle sin egen historiebevissthet.

5.4. Alternativ fortelling

I arbeidet med den alternative fortellingen er målet igjen, som med kildefortellingen, å styrke og utvikle historiebevissthet hos elevene. En del av dette er og å skape innsikt i og forståelse av den norske utvandringen til New Zealand.

Aller først må det gjøres klart og tydelig for elevene at fortellingen de skal få lese i denne delen av undervisningsopplegget, er kontrafaktisk. Deler av det som står i fortellingen har ikke skjedd, og det kan raskt lede til misforståelser hvis eleven ikke gjøres oppmerksom på at dette er en del av historien som har blitt endret på og manipulert. Her bør læreren trolig snakke med elevene på forhånd om hva alternativ historie er. En kan ta for seg eksempler på kontrafaktiske historier, og sette fokus på de valgene en tar gjennom historien, og hvordan en raskt kan snu historiens retning ved å ta et valg.

Også i denne delen kan det være best å ta utgangspunkt i enkeltmennesker og deres skjebner. Fordi elevene er unge, og ut fra deres erfaringsgrunnlag, er det nok dette som fenger, fremfor fortellingene om de store kollektivene. Det kan derfor være mest

aktuelt å konsentrere seg om individet og de individuelle skjebnene når en skal arbeide med den alternative fortellingen.²¹¹

Den alternative fortellingen i bruk

Jeg vil nå komme med et forslag på en arbeidsmåte som kunne vært aktuell i en klasse. Her ser jeg for meg at elevene skal lese en fortelling, og siden arbeide med spørsmål i forbindelse med denne. Fortellingen er alternativ, det vil si at hendelsene ikke har skjedd i virkeligheten, men den er basert på historiske navn og enkelte historiske hendelser. Fortellingen er skrevet av undertegnede.

Det som er virkelig i min fortelling, er at en rekke mennesker meldte flytting til New Zealand fra Sør-Odal i 1872.²¹² Noen av disse var familien Eriksen, som besto av Ole, Anne Sørine, Søren, Amund, Ole, Anna og Nils. Familien Olsen, familien Engebretsen m.fl. meldte òg flytting. Deretter kan vi anta at de reiste til Christiania, og startet reisen til New Zealand. Jeg vet ikke annet om familien Eriksen enn navn, alder, hvor de kom fra og hvor de ønsket å reise. Om de noensinne dro fra Sør-Odal, eller om de overhodet kom frem, vet jeg ikke sikkert. Det er heller ikke poenget i denne sammenheng.

Trolig kom Ole Eriksen frem til New Zealand, og ble eier av en butikk i Norsewood på Nordøya. 1. november 1889 ble nemlig Ole the Younger Ericksen, ”storekeeper”, newzealandsk statsborger. Han var da 31 år. Dette passer med at Ole var 14 år da han forlot Sør-Odal i 1872. I 1927 fikk Niels Ericksen statsborgerskapet sitt. Han står oppført som en ”builder” fra Odal, født i 1865. Dette passer overens med lillebror Nils sin alder ved utreisen. Arbeider Amund Ericksen fra ”Sondri Oddlen” ble statsborger i 1921, i en alder av 66 år. Han var også bosatt i Norsewood. Denne personens alder stemmer overens med Oles storebror Amund, som var 17 år da familien reiste til New Zealand.²¹³ Dette blir selvsagt spekulasjoner fra min side, for Ole, Amund og Nils Eriksen var nokså vanlige navn. Men hvis det stemmer at det er de samme personene, viser dette enda tydeligere at historien under er nettopp kontrafaktisk. Læreren bør ta den historiske virkeligheten som her er nevnt, opp med

²¹¹ Bøe: 1999 (B): 84

²¹² Navnene og stedsnavnene er reelle, og hentet fra Sør-Odal Bygdebok

²¹³ Parsons: Norwegians in New Zealand. A register of Norwegians Naturalised in New Zealand 1858 – 1948.

elevene for å ytterligere poengtere at fortellingen de skal arbeide ut fra, er kontrafaktisk.

Når de reisende så opplever å komme i en meget dramatisk storm, der mange mennesker mister livet og kanskje hele skuta synker, er dette fri fantasi fra min side. Denne fantasien er skapt for å kunne bruke den til at elevene skal øve seg i å ta stilling til moralske spørsmål, med målet at elevenes historiebevissthet skal utvikles.

Jeg har valgt å gjøre fjortenåringen Ole Eriksen til hovedpersonen i fortellingen. Ole Eriksen er en person som har levd i virkeligheten, men jeg har ingen bevis for hva han tenkte om reisen til New Zealand. Jeg har likevel tatt meg friheten, og forsøkt å forestille meg hvordan en fjortenåring i 1872 tenkte om reisen og om alt det dramatiske som skjer. At jeg har valgt en fjortenåring og ikke en voksen person er et bevisst valg med utgangspunkt i at jeg ønsker at elevene lettest mulig skal kunne identifisere seg med personen. Identifisering med menneskene i fortellingen gjør det enklere å leve seg inn i deres situasjon. I denne innlevelsen ligger det store muligheter for empati og historiebevissthet.

Fortellingen om skipbrudd og dramatikken rundt denne fortellingen kan muligens bli *for* dramatisk. Jeg har hatt en ungdomsskoleklasse i bakhodet når jeg har utformet opplegget, og tror at denne aldersgruppens modenhet tilsier at dette burde gå bra. Selvsagt er det store forskjeller i modenhet blant ungdomsskoleelever, og fortellingen kan kanskje bli i voldsomste laget for noen. Jeg tror ikke jeg ville benyttet meg av denne fortellingen i yngre klasser.

Vedlegg 3: Fortelling 1 - "Reisen til New Zealand"

Denne fortellingen handler altså om Ole Eriksen og reisen til New Zealand. Her opplever passasjerene ombord noe som ikke ville vært umulig at skjedde en eller annen gang gjennom perioden med gruppevis utvandring til New Zealand – nemlig en dramatisk storm og muligens et skipbrudd. Dette skjedde imidlertid ikke i denne sammenheng, så vidt jeg vet. Ole og de andre passasjerene havner i en livstruende storm, der mange vanskelige situasjoner oppstår. Noen mennesker ofrer livene til sine egne barn for selv å overleve, andre kaster seg ut i havet for å redde noen de er glade

i. Ole selv må velge om han skal la en jente han er forelsket i drukne, eller å forsøke å redde henne, men å risikere å dø selv i forsøket. Historien avsluttes med dette valget.

Elevenes oppgave blir så å ta valg, og å vurdere de valgene som ble tatt i fortellingen om Ole og medpassasjerene. Å diskutere hvilke valg en selv ville tatt, og hvordan de valgene vi tar, kan endre historiens gang, er en del av dette.

5.5. Arbeid med den alternative fortellingen

Jeg har tidligere greid ut om historiebevissthet, og hvordan den dreier seg om elevens erkjennelse av fortid, fremtid og nåtid. Jeg har også vært inne på hvordan erkjennelsen óg handler om å være bevisst verdier i fortiden og hvordan verdivalgene som ble tatt av våre forfedre har noe å si for hvordan vår verden er i dag. Å se nøyere på de etiske og politiske verdivalg vi tar i dag, kan være en måte å forsøke å bli bevisste på framtidsperspektivet. Derfor ser jeg nå for meg at elevene skal arbeide med oppgaver koblet til empati og verdivalg. Jeg tror at historien om Oles reise til New Zealand kan vise oss at valg en kan stå ovenfor i livet, kan være vanskelige, om man lever i 1872 eller i 2009. Å bevisstgjøres viktigheten av de valgene en står overfor i livet dreier seg og om historiebevissthet. I forrige kapittel var jeg inne på det at en gjennom den alternative fortellingen kan være med på å vise elevene at de selv står for valgene i sin egen historie. Elevene er, gjennom de valg de tar, med på å selv skape sin egen og andres fremtid. Å være bevisst verdier og etikk, og hvordan en selv er med på å skape en fremtid ved hjelp av de valg en tar i nåtiden, kan derfor være veier til historiebevissthet. En knytter her igjen båndene mellom fortid, nåtid og fremtid, og elevene kan bevisstgjøres på sin egen rolle i historien.

Fortellingen om reisen til New Zealand gir oss grunnlag for å behandle spørsmål som handler om medmenneskelighet, solidaritet, egeninteresse og overlevelse. Og forhåpentligvis kan dette være med på å vise elevene hvor de selv står i sin egen historie – at de selv og samfunnet de lever i må ta valg som er med på å forme nåtiden for fremtidens mennesker.

Spørsmål som elevene kan arbeide med kan for eksempel være:

- Tror du Ole tar sjansen på å redde Julie?

- Hvis Ole forsøker å redde Julie, hva tror du skjer?
- Hvordan tror du det gikk med menneskene om bord på skipet?
- Hva tror du skjedde med menneskene som ble skylt ut i havet?
- Hvordan tror du folk tenkte etterpå hvis de overlevde? Hva tenkte for eksempel mennene som dyttet vekk småbarn for å overleve selv, om sin egen oppførsel under stormen? Eller hva med hun som ga slipp på sitt eget barn?
- Hvordan ville du reagert hvis du befant deg i Oles situasjon?
- Hva synes du om mannskapets innsats?
- Hva tror du at du selv ville gjort hvis du var mannskap om bord?
- Hva synes du om Oles handlinger under stormen?
- Hva tror du Oles familie tenker hvis Ole forsøker å redde Julie?
- Er det riktig av Ole å gi ansvaret for lillesøsteren sin videre til Søren for å forsøke å redde en jente som han er forelsket i?
- Hvis folk overlevde, hvordan ville stemningen være blant passasjerene etter stormen? Hva ville folk snakke om?

Her kan elevene få i oppgave å lage en dialog mellom to av passasjerene som har overlevd stormen; om hva de har opplevd, hvordan det kjennes, om de har mistet noen, om de er sinte på noen...Og så videre.

Tanken er at elevene skriver en fortelling som fortsetter der den alternative fortellingen slapp, der de tar utgangspunkt i spørsmålene over. For svakere elever kan det være OK å skrive noen setninger, eller å diskutere med en annen elev. Det viktigste tror jeg bør være at en diskuterer spørsmålene i plenum i klassen etterpå. Dette for å få med alle elevene, og fordi en gjennom dialog kan komme frem til nye poeng og synspunkt.

Jeg tror og at fortellingen kan være et utgangspunkt for diskusjon omkring moralske spørsmål som ikke nødvendigvis har med den konkrete fortellingen å gjøre.

Fortellingen viser hva mennesker kan gjøre for selv å redde liv. Hva ville vi selv gjort for selv å kunne overleve? Kunne også vi ”gått over lik” for å redde våre liv eller vår familie/venner i en desperat situasjon? Her kan en trekke inn andre hendelser fra historien, om desperate valg i desperate situasjoner. Etikk og moral settes på prøve. Elevene konfronteres med spørsmål om hva et menneskeliv er verdt, og om ett

menneske er mer verdt enn et annet. For eksempel, når Ole vurderer å redde Julie, setter han sitt eget liv i fare. Hvis han dør, mister familien hans et medlem. Men han kan også redde et liv. Er Oles liv mer verdt enn Julies? Bør man uansett prøve å redde et annet menneskes liv i en nødssituasjon, selv om man utsetter seg selv for fare? Er det slik at vi mennesker handler desperat i desperate stunder? Bør vi i krig og desperate situasjoner først og fremst ta vare på oss selv, og ikke ha øye for andre? Er mennesket skapt slik at det først tenker på seg selv, eller finnes det alternative handlinger? Vet vi for eksempel om situasjoner der mennesker har gjort gode valg i en grusom situasjon, der det dreide seg om å overleve eller å dø?

En kan også her knytte det hele an til dagens samfunn og elevenes egen hverdag. Hvilke valg står de overfor i sine liv som kan tenkes å være viktige for fremtiden? Hvilke moralske dilemmaer har vi i dagens samfunn der utfallet vil være viktig våre barn og barnebarn? Her kan en for eksempel snakke om miljøspørsmålene og de valgene vi står overfor med tanke på klimautfordringene i verden. Hva vil våre barn og barnebarn si om vår generasjon og valgene vi tok med tanke på miljøet? Her knytter en sammen fortiden, nåtiden og fremtiden igjen, og viser hvordan disse henger uløselig sammen.

I arbeidet med den alternative fortellingen ligger det mange muligheter for refleksjon og innlevelse. Det kan også gi et grunnlag for diskusjoner omkring moral og etikk og hva det vil si å være et menneske, eller et medmenneske

5.6. Avslutning

I dette kapitlet har jeg sett på fortellingen, og hvordan det kan skapes to undervisningsopplegg ut fra kildefortellingen og den alternative fortellingen med et mål for øye: å utvikle elevenes historiebevissthet. Jeg har tatt for meg trekk ved kildefortellingen og den alternative fortellingen, og hvorfor disse kan være med på å utvikle historiebevissthet. Jeg har i kildefortellingen trukket inn kilder, skriftlige og visuelle, som jeg deretter har skissert et undervisningsopplegg ut fra. I undervisningsopplegget med den alternative fortellingen har jeg selv skrevet en alternativ fortelling, og utformet spørsmål til diskusjon i forhold til denne.

I det følgende og siste kapittelet vil jeg forsøke å se om jeg gjennom mine to undervisningsopplegg har nådd mine mål om å utvikle historiebevissthet hos elevene gjennom fortellingen og det historiske materialet om utvandringen til New Zealand.

Kapittel 6

Kan kildefortellingen og den alternative fortellingen basert på det historiske materialet om utvandringen til New Zealand bidra til å utvikle historiebevissthet?

6.1. Innledning til kapitlet

I denne oppgaven har jeg til nå tatt for meg et historisk materiale: den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet. Jeg gikk deretter inn på begrepet historiebevissthet. Jeg så på hva som var bakgrunnen for at fokuset på historiebevissthet vokste frem, jeg tok for meg hva det er og hvordan det kan utvikles. Et viktig element i utviklingen av historiebevissthet er empati. Kjernen i empati er innlevelse og innsikt, og gjennom dette kan en komme frem til den viktige koblingen mellom fortid, fremtid og nåtid. En bred vei til historiebevissthet er gjennom fortellingen. Derfor tok jeg så for meg de to fortellingstypene kildefortelling og alternativ fortelling. I forrige kapittel brukte jeg disse to fortellingstypene og forsøkte å skissere to undervisningsopplegg basert på dem, kombinert med det historiske materialet. Tanken var at fortellingene skulle fungere som en måte å få elevene til å leve seg inn i historien, og således skape muligheter for empati. Dette skulle være med på å utvikle elevenes historiebevissthet.

Det dreide seg om to undervisningsopplegg. Ett var basert på kildefortellingen, et annet på den alternative fortellingen. Delen basert på kildefortellingen representerer en måte å arbeide med fortellingen på der elevene gjøres til fortellere. Jeg ønsket her at elevene skulle ”dikte utover”, jfr. Sven Sødning Jensen. Delen basert på den alternative fortellingen satte også krav om innlevelse, men her lå vekten på utvikling av historiebevissthet ved hjelp av bevisstgjøring på blant annet etikk og moral. Det handler om å bevisstgjøres valgene menneskene i historien har stått overfor, og hvordan disse har vært med på å forme vår nåtid. Og igjen hvordan de valg vi tar i dag kan forme fremtiden.

I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å se om de to undervisningsoppleggene kan lykkes i å nå sitt mål – å utvikle historiebevissthet i elevene. Historiebevissthet er en størrelse en ikke uten videre kan bedømme eller måle. Jeg måtte eventuelt ha utført dybdeintervjuer i forkant og i ettertid av undervisningsoppleggene for å kunne vite noe om hvordan en elevs historiebevissthet arter seg, og om den var annerledes før undervisningen tok til. Og hvordan kan en for eksempel måle innlevelse eller empati? Jeg velger derfor i dette kapittelet å forsøke å danne meg et bilde av...

...hvordan kildefortellingen og den uferdige fortellingen kan bidra til å fremkalle empati og hvordan de kan bidra til å styrke tidskoblingen mellom fortid, nåtid og fremtid hos elevene.

Jeg fokuserer på disse to punktene fordi jeg anser empati og kobling mellom fortid, nåtid og fremtid som hovedpunkter i utviklingen av historiebevissthet.

6.2. Kan undervisningsopplegget basert på kildefortellingen styrke og utvikle elevenes historiebevissthet?

Jeg har tidligere vært inne på at fortellingen er en av de viktigste, og bredeste veiene til historiebevissthet. Fortellingen kan gi eleven mulighet til å oppleve innlevelse og innsikt – viktige faktorer for å styrke og utvikle hennes historiebevissthet. I kildefortellingen ligger det, og muligheter for å ”dikte utover”. Jensen skriver at fortellingen er historiebevissthetens mentale operasjonalisering. Å dikte utover kan være med på å skape innlevelse og identifikasjon, og i å skape fortellere av elevene, ligger muligheten til å styrke deres historiebevissthet. Og det er nettopp ”dikting utover” som jeg fokuserer på i undervisningsopplegget med kilden som fokus for fortelling.

I kapittel 3 tok jeg for meg Piagets stadieteori, og satte spørsmålstegn ved om historiebevissthet ble utviklet på samme måte som denne – gjennom intellektuell og logisk basert tenkning. Jeg kom frem til at en blanding av denne teorien og et fokus på kreativitet, drømmer og fantasi også var en måte å utvikle historiebevissthet på. Jeg tror kildefortellingen kan linkes opp til dette. I undervisningsopplegget jeg har skissert, legger jeg vekt på både logisk tenkning – at elevene må bruke de kunnskaper de har om historien og kildene, men også på at elevene skal dra veksler på egen

fantasi. Dette skaper samhandling mellom logikk og fantasi. I følge denne teorien blir denne måten å arbeide på, en riktig måte å utvikle historiebevissthet på.

Jeg har tidligere vært inne på at kilder som omhandler individet egner seg best til å skape identifikasjon. Dette har jeg forsøkt å ta hensyn til, og jeg har tatt utgangspunkt i menneskers liv, skriftlig og gjennom bilder, og stilt spørsmål til elevene som skal få dem til å reflektere omkring menneskelivene i historien. Av denne grunn tror jeg at kildene og oppgavene til kildene egner seg til bruk i ungdomsskolealder, slik jeg allerede har skissert. Jeg tror og at kilder og oppgaver stimulerer til innlevelse gjennom nettopp dette at det er *mennesker* det dreier seg om.

Gjennom at det er fortellingen om enkeltpersonene i det store bildet som det legges fokus på, er mulighetene for innlevelse større. At den handler om et enkeltmenneskes livshistorie, gjør den lettere å identifisere seg med enn tall og figurer. Denne identifikasjonen og innlevelsen kan bevisstgjøre elevene på at for eksempel Anne Plassen var et menneske som de selv, bare at hun levde i en annen tid. Jeg tror dette kan være med på å vise elevene at deres egen livshistorie og de selv, er en del av historien. En dag vil kanskje noen skrive ned historien om dem, slik noen skrev om Anne Plassen? Fokus på og forståelse omkring denne koblingen mellom ”da”, ”nå” og ”en gang i fremtiden” er med på å utvikle historiebevissthet i elevene. I kilden med bilder og tekst fra og om nybyggerlivet i New Zealand, ligger det og mulighet for empati. I blant annet dramatikken (den dype, mørke skogen og de fortvilte menneskene som forsto at det var her de skulle leve) og i beskrivelser fra hverdagen (klesvask, melking av kuer og mating av høner). Fortiden handler ikke bare om store slag, om konger, presidenter og fredsavtaler. Fortiden handler også om deg og meg, om hverdagen vår, om vanlige mennesker og vanlige hendelser. Gjennom dette tror jeg elevene kan se at historien også skjer i dag. Vårt hverdagsliv vil en gang være historisk, og det samme vil vi.

Det er i arbeidsoppgavene og fortellingene elevene skriver at jeg mener det virkelige potensialet for utvikling av historiebevissthet ligger. Elevene skal tenke, fantasere og leve seg inn i hvordan fortidens mennesker drømte, levde sine liv og hvordan de tenkte om tiden de selv levde i. Spesielt blir de bedt om å leve seg inn i fortidens barn

på ens egen alder, og hvordan disse ville fortalt om sitt liv og sine følelser. Jeg tror elevene gjennom sin ”diktning utover” kan få en forståelse for at barna som levde ”i gamle dager” også hadde drømmer om fremtiden, og hva de skulle bli ”når de ble store”, slik også elevene i dag har. De hadde håp og tro og ønsker, slik elevene selv har. Som elever i dagens skole kan være, var barna i nybyggertidens New Zealand også redde, glade, usikre, sinte og rampete. I dette ligger den så viktige koblingen mellom fortid, nåtid og fremtid. Her ligger historiebevissthetens kjerne.

Elevene må også ta stilling til sine egne følelser og valg i forhold til barna i sine fortellinger. De blir for eksempel spurt om å fortelle om valget om å utvandre, og hva han eller hun eventuelt ville gjort annerledes, om de ønsker å reise tilbake til Norge, m.m. Her kan ikke eleven svare ut fra seg selv, men hun må faktisk forsøke å ”gå inn i hodet” på den hun skriver om. Hun må forsøke å sette seg inn i de historiske fakta, og leve seg inn i livet til personen fra fortiden. En skoleelev i 2009 som flytter med familien sin til New Zealand ville kanskje på spørsmål om hun vil reise tilbake til Norge, svart ja. For henne det enkelt å reise tilbake. Men setter man seg inn i situasjonen til en norsk immigrant i New Zealand på 1870-tallet, vil svaret kanskje bli nei, selv om hun savner hjemlandet. Situasjonen var annerledes for henne enn for eleven i 2009. Hun kan ikke bare sette seg på et fly og reise hjem. I stedet måtte hun være tre måneder til sjøs. For å komme hjem til hva? I slike spørsmål stilles det altså krav til eleven at hun prøver å tenke slik personen fra fortiden ville tenkt. Det settes altså krav til innlevelse for å klare oppgaven.

Det settes også en del krav til læreren når et slikt undervisningsopplegg skal utføres. Det må en del diskusjon til med elevene for at målene skal nås om styrket historiebevissthet. Å la elevene skrive sine fortellinger og la det bli med det, blir bare halv undervisning, og har etter min mening lite for seg. Læreren må drive et etterarbeid med elevene, der det blir diskutert hva som ble skrevet i elevenes fortellinger, hvordan elevene i dag er både like og ulike barn på sin egen alder på 1870-tallet, og om hva som gjør oss som lever i dag til en del av historien på lik linje med dem som levde i 1872. Klarer læreren dette, mener jeg at det kan bli et undervisningsopplegg der både empati og kobling mellom fortid, nåtid og fremtid blir viktige elementer. I dette læringsmiljøet har elevenes historiebevissthet store muligheter for å utvikles.

6.3. Kan undervisningsopplegget basert på den alternative fortellingen styrke og utvikle elevenes historiebevissthet?

Hvordan kan så undervisningsopplegget med utgangspunkt i den alternative fortelling bidra til å fremkalle empati og styrke tidskoblingen mellom fortid, nåtid og fremtid?

Å ha en erkjennelse av sammenhengen mellom fortid, fremtid og nåtid handler også om å være bevisst verdier i fortiden, og at utfallene av valgene fortidens mennesker har tatt, har noe å si for hvordan nåtiden er. Den alternative fortellingen gir elevene mulighet til å ta stilling til verdivalg i fortiden og i nåtiden, og til å se at vi også er en del av historien, blant annet gjennom valgene vi tar. Den alternative fortellingen kan være med på å bevisstgjøre elevene i politiske spørsmål og valg. En av historiebevissthetens funksjoner er, som jeg har vært inne på i et tidligere kapittel, å være prosesser for avklaring og innsikt i interesser, verdier og prinsipper.

Mitt undervisningsopplegg basert på den alternative fortellingen går ut på at elevene gis en fortelling, enten muntlig eller skriftlig, der deler av fortellingen aldri skjedde. Den var altså alternativ, eller kontrafaktisk. Det dreier seg om en familie fra Norge som setter seil mot New Zealand, og der hovedpersonen Ole står overfor en rekke vanskelige valg. Elevene oppfordres til å diskutere hva de mener er rett og galt, etisk forsvarlig, og hvorfor og hvordan personer i historien fatter sine valg.

Igjen er det et bevisst valg at hovedpersonen er på alder med elevene. Dette for å kunne enklere skape mulighet for identifikasjon.

Jeg har nevnt at den alternative fortellingen kan være en måte å ”dikte mot” historien på. Dette blir det altså ikke oppfordret til i denne sammenhengen, da det er læreren [meg] som forsyner elevene med en ferdig historie. Jeg tror ikke at det i denne sammenheng nødvendigvis er det viktigste at elevene selv skriver fortellingen, men snarere at det kan være vel så verdifullt å la elevene få diskutere, og på denne måten ta stilling til moralske spørsmål og utfordre sin etiske sans. Skulle en diktet mot

historien, måtte en ha bedt elevene skrive en tilsvarende historie selv, og se på hvordan tingene kunne endt annerledes enn de gjorde. Da ville de trolig ikke fått diskusjonen om etikk og moral som de får med undervisningsopplegget jeg har skissert i denne oppgaven.

Jeg tror at fortellingen om Ole og hans medpassasjerer kan vise eleven at vanskelige valg kan mennesker kan stå ovenfor i livet, enten de lever i dag eller i 1872. Her har man og muligheter for refleksjon og innlevelse, gjennom dramaet i fortellingen, og de valgene Ole må ta. Arbeidet omkring den alternative fortellingen tror jeg også kan være et grunnlag for diskusjoner om moral og etikk. Det handler om hva det vil si å være menneske. Fortellingen viser oss spørsmål som handler om medmenneskelighet, solidaritet, egeninteresse og overlevelse. Samtidig mener jeg at diskusjonen som følger den alternative fortellingen kan være med på å vise den viktige koblingen mellom fortid, nåtid og fremtid. Å bevisstgjøre elevene om hvordan valgene en tar kan være med å endre fremtiden, kan være en måte å vise elevene at de selv er en del av historien – at fortid, fremtid og nåtid henger nøye sammen.

Igjen stilles det krav til læreren om å ta tak i diskusjonen og etterarbeidet på en konstruktiv måte. Læreren må være nøye med å koble sammen de ulike elementene i dette opplegget. En ting er at elevene diskuterer moral og etikk, og valg en selv ville tatt i en tilsvarende situasjon. En annen ting er å få frem koblingen mellom de valgene en tar og hvordan de kan påvirke fremtiden. Her dreier det seg om elevenes rolle i historien, og hvor viktig det er at de bevisstgjøres om dette. Selv står deres generasjon overfor en rekke viktige valg som må tas, og som vil få ettervirkninger for fremtiden. Her kan en for eksempel trekke frem klimautfordringen vi står overfor.

Blir denne diskusjonen tatt tak i på en skikkelig måte, og inneholder elementene jeg her har skissert, tror jeg at dette måten å arbeide på kan være en måte å styrke elevenes historiebevissthet. I mindre grad enn undervisningsopplegget med kildefortelling, er dette basert på fremkalling av empati. Empatien er tilstede i den forstand at jeg mener det trengs empati for å kunne leve seg inn i Oles fortelling, og kunne ta valg ut fra denne situasjonen. Men i tillegg legger det vekt på å bevisstgjøre elevene på valg en kan stå overfor i historien. Her mener jeg at en møter en kobling mellom fortid, nåtid og fremtid, og kan skape en bevissthet omkring hvordan elevene selv er en del av historien. I dette ligger det en styrking av deres historiebevissthet.

6.4. Til slutt...

Det historiske materialet om utvandringen til New Zealand lar seg omforme til fortellinger. I denne oppgaven har jeg vist dette ved hjelp av kildefortellingen og den alternative fortellingen. Diskusjonen i oppgaven har vist at mye tyder på at disse fortellingene kan appellere til elevenes empati og med dette føre til en utvikling av deres historiebevissthet.

Litteratur og kilder.

Litteratur og kilder historiedel

- *Andersen, A. L.: "Norsewood – the centennial story". A. L. Andersen, The Copy Press Ltd., Nelson, New Zealand, July 2001.*
- *Andresen , Øystein Molstad: "Uredd ferd mot ukjent land - en dramatisk fortelling om den norske utvandringen til New Zealand", Genesis, 1999.*
- *Andresen , Øystein Molstad: "Røtter. Emigranthistorie i sytten brev. Norsk utvandring til Australia og New Zealand gjennom 200 år.". Oslo (Ansgar), 1988*
- *Baines, Dudley: "Emigration from Europe 1815 – 1930", Cambridge University Press, 1995.*
- *Belich, James : Paradise Reforged. A history of the New Zealanders from the 1880s to the Year 2000, Auckland 2001.*
- *Bender, Henning og Larsen, Birgit (ed.): Danish Migration to New Zealand. Published by the Danes Worldwide Archives to commemorate New Zealand's Sesquicentennial. Aalborg, Denmark, 1990.*
- *Borrie, W. D.: "Immigration to New Zealand 1854 – 1938", Demography Program, Research School Of Social Sciences, Australian National University, Canberra 1991.*
- *Burr, Val A.: Mosquitos and Sawdust – a history of Scandinavians in early Palmerston North and surrounding districts. ("Scandia II"), Published by the Scandinavian Club of Manawatu, 1995.*
- *Eidskog Slektshistorielag: "New Zealand. Emigranter som har foreldre fra Eidskog eller Vinger som emigrerte i 1870-åra. Revidert utgave av det heftet som ble utgitt i 2005." 2008.*
- *Hauge, Alfred: Diverse avisutskrifter fra Stavanger Aftenblad om New Zealand. Hauge: Med Alfred Hauge til New Zealand (utskrift av artikkel fra Stavanger Aftenblad fått av H. E. Aarek.)*
- *Kirkeby, Birger: Sør-Odal Bygdebok bind II, Utgitt av Sør-Odal Kommune, 1973.*
- *Kleven, Harry T., Djupedal, Knut, Kongslie, Ingeborg, Tølsby, Dina (ed.): Norwegian American Essays 2001" NAHA-Norway, Oslo, 2001.*

- Koivukangas, Olavi: *Scandinavian Immigration and Settlement in Australia before World War II*. Institute for Migration, Turku, Finland. Kokkola, 1974.
- Koivukangas, Olavi (ed.): *Scandinavian Emigration to Australia and New Zealand Project. Proceedings of a Symposium February 17 – 19, 1982, Turku Finland*. Institute of Migration, Turku, Finland., 1983.
- Koivukangas, Olavi: *From the Midnight Sun to the Long White Cloud. Finns in New Zealand*. Institute of Migration, Turku, Finland, 1996.
- Larsen, Birgit Flemming, Bender, Henning & Veien, Karen (ed.): *On Distant Shores. Proceedings of the Marcus Lee Hansen Immigration Conference Aalborg, Denmark, June 29 – July 1, 1992. Published by the Danes Worldwide Archives in collaboration with the Danish Society for Emigration History, Aalborg, Denmark, 1993.*
- Lovoll, Odd (red.): "Migrasjon og tilpasning. Ingrid Semmingsen. Et minneseminar." *Tid og Tanke*, nr. 3, høst 1998. Det Historisk-filosofiske fakultet, UiO, 1998.
 - Artiklene: Lovoll, Odd: "Et samtidshistorisk forsknings-prosjekt om norskamerikanerne"
- Lovoll, Odd: "Det løfterike landet – en norskamerikansk historie". Universitetsforlaget, 1997.
- Lyng, J.: *The Scandinavians in Australia, New Zealand and the Western Pacific*. Melbourne University Press, 1939.
- Nerbøvik, Jostein: "Norsk historie 1860 – 1914 – Eit bondesamfunn i oppbrot", *Det Norske Samlaget, Oslo, 1999*
- Norborg, Lars Arne: "Det sterke Europa 1815 – 1870." (i Helle, K. m.fl.: *Aschehougs Verdenshistorie* bd. 11, Oslo, 1986.
- Norman, Hans & Runblom, Harald: "Transatlantic Connections. Nordic Migration to the New World after 1800." Norwegian University Press, 1987.
- Parsons, John, Wellington: "Norwegians in New Zealand. A register of Norwegians Naturalised in New Zealand 1858 – 1948". New Zealand.
- Petersen, George Conrad. *Forest Homes. The Story of the Scandinavian Settlements in the Forty Mile Bush, New Zealand*. Wellington, A. H. & A. W. Reed, 1956.
- Semmingsen, Ingrid; "Veien mot vest. Annen del. Utvandringen fra Norge 1865 – 1915.", Forlagt av H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo, 1950.
- Skårdal, Dorothy Burton: *The Divided Heart – Scandinavian Immigrant Experience through Literacy Sources*. Universitetsforlaget, 1974.

- Thynne, E. S.: *Norsewood School Centennial March 1974*. (Kelly Printing & Office Supplies Ltd., Dannevirke 1974).
- Tjernsberg, Torbjørn: *Under Sydkorset*. Trysil-forlaget, 1997
- Østrem, Nils Olav: "Norsk utvandringshistorie", Det Norske Samlaget, Oslo, 2006.

Internettkilder historiedel

- http://www.norwayheritage.com/articles/templates/norwegian_settl.asp?articleid=18&zoneid=17
- <http://lo.tus.uib.no/norgeslexi/paxlex/alfabetet/p/p06.html>
- <http://paperspast.natlib.govt.nz/>
- www.teara.govt.nz
- <http://en.wikipedia.org>

Litteratur og kilder didaktikkdel

- Ahonen, Arola, Karlegård, Køhlert, Lorentzen, Nielsen (red.): *Historiedidaktik i Norden 6. Nordisk konferens om historiedidaktik*. Tammerfors 1996. Trykt av Kroghs Forlag A/S. (Refereres til som *Historiedid. i Norden 1996.*)
- Angvik, Castrèn, Karlegård, Lorentsen, Nielsen (red.): *Historiedidaktik i Norden 3. Nordisk konferens om historiedidaktik*. Bergen 1987. Trykt av Lärarhögskolan i Malmö, 1988. (Refereres til som *Historiedid. i Norden 1987.*)
- Behre, Göran og Birgitta Odèn (red.): *Historievetenskap och historiedidaktik*, Liber Förlag/ Universitetsforlaget, 1982.
- Bryld/ Floris/ Handesten/ Hemmersam/ Jensen/ Nielsen/ Poulsen/ Richard/ Schou/ Vasström/ Warring/ Weinreich: "At formidle historie – vilkår, kendetegn, formål", Roskilde Universitetsforlag, 1999.
- Bøe, Jan Bjarne: "Å lese fortiden. Historiebruk og historiedidaktikk.", Høyskoleforlaget 2006.
- Bøe, Jan Bjarne: "Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet.", Høyskoleforlaget 2002.
- Bøe, Jan Bjarne: "Barnet og fortellingen. Fortidsfortellingens innflytelse på barnets historiebevissthet." Høyskoleforlaget AS 1999. (Bøe: 1999)

- *Bøe, Jan Bjarne: "Å fortelle om fortiden. Fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning.", Høyskoleforlaget AS, 1999 (Bøe: 1999B)*
- *Davis Jr., O. L./ Yeager, Elizabeth Anne/ Foster, Stuart J.: "Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies.", Roman & Littlefield Publishers Inc., 2001.*
- *Eik, Liv Torunn (red.): "Storyline. Tverrfaglig tilnærming til aktiv læring." Tano Aschehoug, 1999.*
- *Helle, Lars: "Ungdomstrinnslæreren", Universitetsforlaget, 2004.*
- *Hemmersam, Karl-Johan/ Poulsen, Marianne/ Weinreich, Torben: "Historien fortalt – historiebøker i folkeskole og gymnasium.", Roskilde Universitetsforlag, 1998.*
- *Jensen, Bernhard Eric: "Historie – livsverden og fag." Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag, 2. opplag, 2006.*
- *Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran: "Historiedidaktik", Studentlitteratur, (1997/ trykt 2006).*
- *Kjelstadli, Knut: "Fortida er ikke hva den engang var. En innføring i historiefaget.", Universitetsforlaget, Oslo, 2007. (Originalt 1999)*
- *Kjærbeck, Susanne (red.): "Historiefortelling i praktisk kommunikasjon". Roskilde Universitetsforlag, 2004.*
- *Kompendium Samfunnsfagdidaktikk for Samfunnsfag årskurs, 2006. Avdeling for humanistiske fag, Universitetet i Stavanger, 2006.*
- *Lorentzen, Svein: "Ja, vi elsker... Skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen 1814 - 2000". Oslo: Abstrakt forlag, 2005.*
- *Lund, Erik: "Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere." 2. utgave. Universitetsforlaget 2006.*
- *Nielsen, May-Brith Ohman: "Historiedidaktikk, et allesteds-nærværende tema for allesteds-nærværende mennesker, i Ongstad, Sigmund: Fag og didaktikk i lærerutdanning." Universitetsforlaget, 2006.*
- *Poulsen, Marianne: "Historiebevidstheter – elever i 1990-ernes folkeskole og gymnasium", Roskilde Universitetsforlag, 1999.*
- *Stugu, Ola Svein: "Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – nokre nyare utviklingslinjer i historididaktikken." Små skrifter fra Historisk Institutt, NTNU, nr 1/2000. Historisk Institutt, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet.*

- Ådlandsvik, Ragna (red.): "Læring gjennom livsløpet." Universitetsforlaget, 2005. (Artikkelen: "Den narrative vendinga" av Ragna Ådlandsvik.)

Internettkilder didaktikkdel

- Fra <http://lotus.uib.no/norgeslexi/paxlex/alfabetet/p/p06.html> (13.08.09) Pax Lexikon. (Artikkelen om Anne Plassen er hentet fra Pax Lexikon, og er utarbeidet fra litteratur av S. Skappel (Husmandsvæsenet i Norge Christiania 1922.) I. Semmingsen (Husmanns minner, Oslo 1960), E. Sundt (Renlighedsstellet i, Norge, Oslo 1978, Sædelighetstilstandert i Norge, Oslo 1968), og E. Hovdhaugen (Husmannstida, Oslo 1975).)
- Sørensen, Øystein: Historien om det som ikke skjedde: Dagbladet 13.11.2003. <http://www.dagbladet.no/kultur/2003/11/13/383383.html>

Bildet på forsiden er emigrantskipet "Celaeno", som seilte tilsammen elleve overfarer til New Zealand med nye innbyggere til landet. I 1871 var det dette skipet den første skandinaviske gruppen kom med. Fra <http://www.teara.govt.nz/files/a284cmu.jpg> .

Vedlegg

Vedlegg 1

Kilde 1 - "Anne Plassen, husmannskone"

Husmannskona Anne Nilsdotter Plassen kunne vore fødd på plassen Sveltihel i Gudbrandsdalen kring 1815. Foreldra var husmannsfolk. Som småjente tok ho tidleg del i arbeidet på plassen, fyrst med pass av sysken, sidan med husarbeid som ho på det viset vart opplært i. Frå 11-årsalderen arbeidde ho på garden heile sommaren og fekk for dette mat og eit par sko. Vår og haust gjette ho for garden. Arbeidet på garden og mangel på klede gjorde at skulegangen vart stutt, ho lærte aldri å lesa eller skriva.

Ho vart konfirmert i 1831 og byrja same året å arbeida som tenestejente på ein gard der i bygda. I årsløn fekk ho to par sko, tre par sokkar, to skjorter, eit par vottar og klede til ein stakk. Dette var den vanlege tenestejenteløna, men nokre stader fekk tenestejentene ull og lerret og måtte laga skjorter, sokkar og vottar sjølve.

Tenestegutane fekk alt ferdig. Då Anne vart vaksen, fekk ho og litt pengar i løn.

Arbeidsdagen hennar var hard og lang. Klokka seks byrja ho med fjøsstell og mjølkning, så var det husarbeid og evt. utearbeid til kveldsstellet i fjøset skulle gjerast. Deretter strikka, spann eller karda ho fram til sengetid klokka ti. Neste morgon var det opp att klokka seks.

Soveplassen var på ein hjell i fjøset (eit trev oppe under taket over fjøsrommet). Tenestejenter og -gutar sov på kvar sin hjell. Det var nokså vanleg med nattefriing i dei dagane, og mange av jentene vart med barn, sjølv om det ikkje var regelen at ein låg saman sjølv om ein sov i same seng ei natt. Ofte var bondesønene frampå og prøvde seg. Det kunne ikkje kallast friing, for ekteskap mellom husmannsborn og gardmannsborn kom ikkje på tale der i bygda, til det var klasseskilnaden for stor.

Mange tenestejenter var einslege mødrer heile livet, men elles var det ikkje uvanleg at eit par kunne ha både ein og to ungar før dei gifte seg og sette bu. På den tida Anne vart fødd var det store barnekull her i landet, og då ho kom i "etableringsalderen", i 1840-åra, vart det stor konkurranse om husmannsplassane.

Ein god del bønder nytta sjansen til å gjera vilkåra hardare for husmannsfolka, for det vart trass alt rekna for betre å ha ein plass med jord enn å bu som innerst eller bygselhusmann.

Anne hadde fått ein unge med Lars før far hans døydde. Dei fekk då ta over Plassen, der Lars var oppvaksen, og kunne gifta seg. Ungen hadde i mellomtida vore hjå foreldra hennar. Anne og Lars hadde lagt seg opp litt pengar og klede, men ikkje nok. Ku og sauer fekk dei låna hjå bonden, likeeins såkorn og omn. For dette måtte dei vinterfare fem sauer med lam.

Anne hadde etter husmannskontrakten mellom Lars og bonden plikt til å møta på garden når det vart sendt bod etter henne. Arbeidet ho vart sett til var flatbrødbaking, hjelp i slaktetida, husvask før dei store høgtidene, rydding av eng og jorder om våren og klesvask. Klesvasken om vinteren var den hardaste. Etter at klede var vaska i varmt vatn i eldhuset, vart dei køyrde ned til elva der husmannskonene stod på kne på isen i fleire timar og skola klede i isvatnet.

I onnene skulle både ho og ungane vere med. Dei fekk alle kosten på garden, det kom vel med i ein trong husmannsøkonomi. Men elles var onnene den tida då dei skulle leggja grunnlaget for si eiga avling, det vart mykje slit utover kvelden og natta etter at arbeidet på garden var ferdig. Seinhaustes, etter at linet var hausta og turka, hadde Anne plikt til å vere med i linarbeidet ei veke. På sitt vis var dette triveleg arbeid, alle husmannskonene sat saman og praten gjekk livleg. Etter kontrakten var ho dg pliktig å spinna for garden for litt under vanleg spinneløn. Elles var dagløna hennar om sommaren tre firedelar av det husmannen fekk, om vinteren den samme som han hadde.

Heime på plassen var det meir enn nok å gjera: barnestell, krøterstell, matlaging, vasking, ullarbeid, tilverking og vedlikehald av klede. Borna kom nokså tett, Anne fekk åtte, men berre fem av dei voks opp. Mange barnefødsjar, samanhangande amming i fleire år, lite mat og hardt arbeid gjorde henne tidleg sliten.

Det var ein stadig kamp mot bonden i desse åra medan borna var små, han måtte til slutt finne seg i at ho av og til kom seint på pliktdagane, stundom kom ho ikkje i det heile. Men presset var der heile tida. Når ho ikkje såg seg råd til å fara, visste ho at det vanka kjefting og spitord. Når ho var på garden, visste ho at det låg eit lite barn

heime utan anna tilsyn enn dei andre ungane som tidleg hadde lært å sjå etter småsyskena sine.

Nokre dagar kom ungane berande med brystbarnet så ho kunne gje det mjølk, andre dagar måtte ho springa heim i dugurdskvilda for å sjå til borna. Etter som dei eldste vart så store at dei kunne gjera nytte for seg, hende det at dei gjekk til gards og gjordeplikt(”gjekkhuskjerring”) for mora. I onnene når ungane og arbeidde på garden, låg minsteungen inntulla i kanten av åkeren.

Krøterstellet var ikkje så altfor mykje arbeid, dei hadde berre ei ku og tre-fire sauer, men vatn og fôr skulle berast og mjølkinga kunne vere tung nok. Verst var det på pliktdagane. Før ho skulle vera på garden klokka åtte, skulle dyra fôrast kua mjølka og evt. sleppast ut i hamnehagen, ungane skulle gjerast i stand til dei.

Det vart mange magre måltid på Plassen. Anne hadde hushaldsansvaret og kjempa ein vonlause kamp mot svolten. Utpå vårparten måtte ho oftast på bygda og tigga, og husbondsfolka gav alltid noko, så lenge husmannen skikka seg vel. Nokre gonger fekk dei kjøpt korn på borg hjå bonden, og gjelda voks.

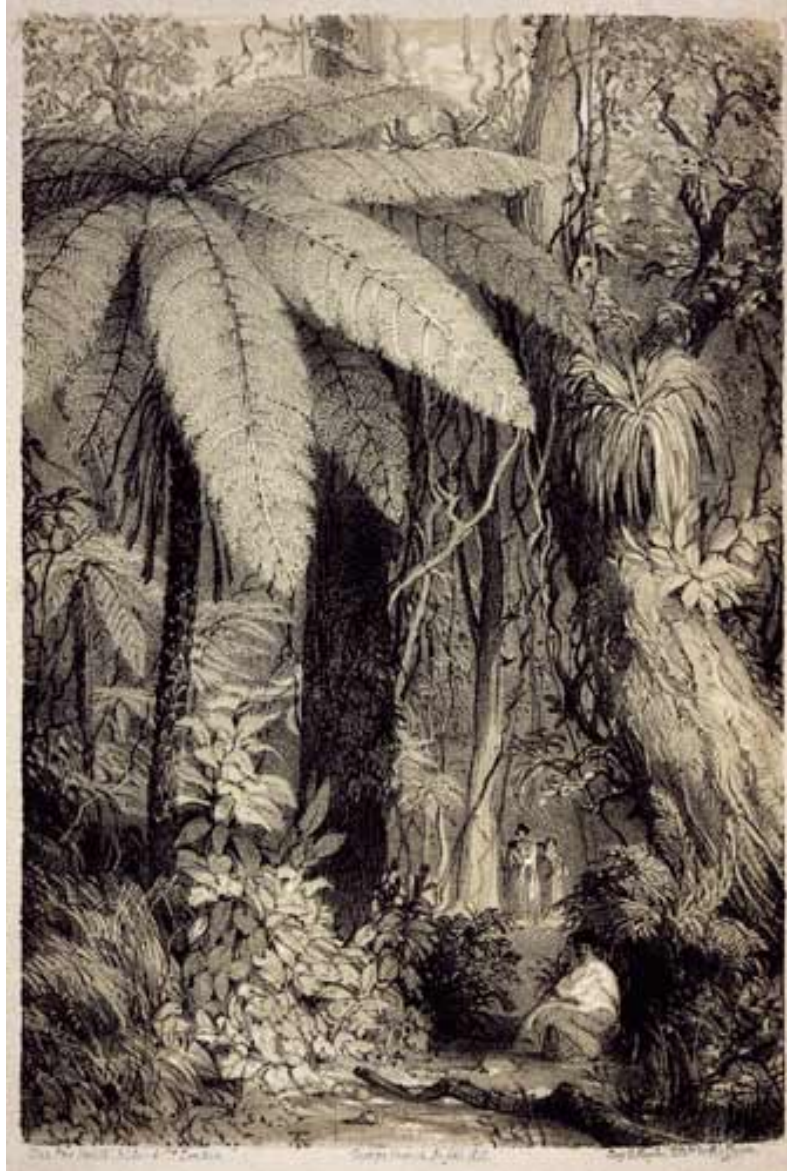
Det er ikkje lett å seia kor lang arbeidsdagen Anne var, men mange kveldar sovna ho med arbeidet ifanget, og nokre sa at arbeidsdagen kunne vere atten timar.

I 1865 døydde Anne, 55 år gammal. Lars gifte seg opp att året etter, for kjerring måtte der vera skulle ein klara seg på ein husmannsplass.²¹⁴

Vedlegg 2

Kilde 2 - ”Slik kunne nybyggerlivet i New Zealand fortone seg”

²¹⁴ Fra <http://lo.tus.uib.no/norgeslexi/paxlex/alfabetet/p/p06.html> (13.08.09) Pax Lexikon



*Urskogen*²¹⁵

Slik kunne den dype urskogen se ut. Her ser vi også to maorier mellom trærne. Inn hit ble de norske innvandrerne geleidet. Her skulle de bo og arbeide. Å anta at den dype skogen skremte nordmennene fra granskogene, blir ikke å overdrive. Det finnes mange historier om folk som gråt da de forsto at de virkelig skulle bo i der inne. Før en kunne dyrke korn og grønnsaker og lage beitemarker til dyrene sine, måtte en rydde skogen. Dette var hardt arbeid.



Vaskedag, 1890-tallet ²¹⁶

Her vasker Angela Jacob klær i sitt hjem i Manawatu på Nord-øya en gang på 1890-tallet. Kvinnene gjorde mye av arbeidet på gården og i huset. De hadde blant annet ansvaret for vasking, baking, matlaging, strikking, reparasjon av klær og barnepass.

Nybyggerkvinnene holdt gjerne hage, og konserverte grønnsakene derfra for å spare penger. Mye av husdyrholdet var også kvinnenes oppgave. Mennene var ofte borte i lengre perioder av gangen for å arbeide med veiarbeid og skogsarbeid, og da falt en enda større arbeidsbyrde på kvinnene.[7](#)



Gutt melker kuene, 1903²¹⁷



Jente mater hønene, 1903²¹⁸

Kvinnene i New Zealand fikk gjerne seks, syv barn, så det var store søskenflokker å fø. Derfor måtte barna på nybyggergårdene hjelpe til hjemme fra ung alder. Barna var viktige hjelpere i arbeidet på gården. Fra de var 4-5 år begynte de å hjelpe til i hagen eller i stell og foring av dyrene på gården. Etter hvert som de ble eldre, måtte de gjerne skaffe mat til familien ved hjelp av fiske og jakt. Jentene passet yngre søsken og hjalp mor i hus og hage. Når de var enda større, hjalp de til på gården – guttene i skogen og på jordet, jentene med matlaging.²¹⁹



Familie utenfor huset sitt, ca 1900²²⁰

En mann og en kvinne med et lite barn står utenfor huset sitt i Otago-distriktet på Sør-øya i New Zealand rundt århundreskiftet. Huset er bygger av grove tømmerstokker, og har et tak av bølgeblekk. Den lille familien har også skaffet seg ei ku med kalv. I den newzealandske nybyggertiden var det vanlig at folk bodde i små kjernefamilier. Ofte hadde folk foreldre i gamlelandet som var for gamle til å følge med til New Zealand. Derfor besto den typiske familien av mor, far og barn, og ikke en storfamilie med besteforeldre, slik som i gamlelandet.

Vedlegg 3

Fortelling 1 - ”Reisen til New Zealand”

Dette er fortellingen om hva som skjedde da jeg og familien min i 1872 reiste ut fra en liten gård på Glomsås i Sør-Odal. Målet for reisen var New Zealand – et land så langt borte at vi nesten ikke kunne forestille oss det.

Vi som reiste fra Glomsås var far, Ole Eriksen på 55 år, mor Anne Sørine på 51 år og oss fem barna. Søren eldstemann var allerede blitt 20 år, og var blitt en stor og sterk arbeidskar. Han hadde tjeneste hos en bonde på Berger, men kom hjem så ofte han kunne for å hjelpe mor og far på gården. Så var det Amund på 17, som vokste og vokste, men bare i lengden og ikke i bredden. Han var en høy og tynn stengel. Amund var i tjeneste hos nabobonden til han som Søren jobbet hos. Han hadde det visst greit der, men tjenestefolket fikk dårlig med mat, så å få mer kjøtt på kroppen var ikke å håpe på. I tillegg var jobben tung og hard. Anna på 11 bodde ennå hjemme, og var mors lille hjelper. Hun passet alltid på lillebror Nils på 7. Og det var litt av en jobb, for Nils var høyt og lavt og kunne ikke sitte stille. Vi var alle litt bekymret for hvordan det skulle gå med ham på den lange reisen til New Zealand. Så var det meg, Ole på 14. Jeg hadde akkurat stått for presten, og følte at jeg begynte å bli både voksen og klar til å reise ut for å søke tjeneste. Ennå bodde jeg hjemme på gården med mor og far og småsøsknene mine. Der hjalp jeg far med det daglige arbeidet på gården.²²¹

Men nå skulle vi altså reise til New Zealand! Dette var et land vi hadde hørt fint lite om, annet enn lovordene fra en slektning som hadde reist over for to år siden. Fars søskenbarn Ole hadde reist i 1870, og hadde skrevet brev hjem til familien. Her fortalte han at å reise til New Zealand var en god mulighet til å få det bedre i livet. En måtte jobbe hardt i begynnelsen, men det var likevel større sjanse for å klare å klare seg godt her i livet der, enn i Norge. Ole beskrev store landområder som sto klare for arbeidsfolk som var villige til å ta i et tak, rydde jorda og gjøre den dyrkbar. Selv hadde han fått seg et flott stykke land, der han allerede nå kunne nyte fruktene av sitt arbeid. Han, kona og de tre ungene bodde i en liten og enkel hytte, men hadde planer om å bygge et større hus neste vår. Da skulle de få god plass. Sammen med to nabofamilier hadde de skaffet seg ei ku, og selv eide han allerede tre sauer. Så han ville absolutt si han hadde klart seg godt, til tross for at han bare hadde vært der snaue to år. Det var bare å komme etter, tilføyde han. Det gikk flere skip fra Christiania i året, og reisen var særdeles billig. En arbeidet den inn med arbeid i skogen for myndighetene i landet.

I tillegg husket vi ordene til agenten som hadde besøkt kirkebakken før Ole og familien reiste. Han hadde fortalt om gratis land for den som var arbeidsom. Han kunne fortelle om mang en mann som hadde tjent seg rik i det nye landet, sa han. De innfødte hadde han og fortalt om, og han kunne berolige de som var engstelige. De innfødte var det ingen fare med. Visst var de der ennå, men det var blitt sluttet fred mellom dem og de hvite, og nå levde de innfødte og de hvite i fred og fordragelighet. At det var menneskeetere i New Zealand avfeide han glatt.

For far og mor ble det etter hvert klart at vi skulle reise. Det ble skrevet til kontoret i Christiania om at vi ønsket utreise, og vi fikk raskt bekreftelse på hvilken dato vi skulle møte opp. Nå ble forberedelsene ble gjort. Noen av de få tingene vi eide ble solgt, og andre småting ble kjøpt inn. Mor sydde klær, saftet, syltet, vasket og pakket. Søren og Amund sa opp jobbene sine. Og far meldte flytting til presten for oss alle.

Det var ikke bare vi som meldte flytting til New Zealand til presten i Sør-Odal det året.²²² Torkild Olsen og kona med to små barn reiste fra Sanderud, Ole Gundersen, kona Marthe og Engebret Engebretsen med familien på seks reiste òg. Det samme gjorde familien Olsen fra Berger og Kristoffer Finsen med kone og tre barn. Ungkaren Peder Kristensen Sander på 18 år reiste og med oss. Han var en god venn av storebror min Søren, og de to hadde lovet hverandre å reise sammen. Selv var jeg glad for at Ole Olsens datter Julie var med. Hun var 15 år, og jeg hadde lenge sendt henne stjalne blikk i kirken, og ellers når vi traff hverandre på dans eller i bygda. En gang hadde jeg sittet i buskene og sett på når hun og venninnen svømte i et skogstjern rett ved oss. Det var spennende å se, og jeg fikk en sånn en glad og varm følelse inni meg når jeg så henne eller tenkte på henne. Det kjentes godt at hun også skulle bli med til andre siden av jordkloden.

Reisen til Christiania foregikk uten dramatikk. Vi var mange som dro sammen, og vi så nok ut som et fantefølge der vi fòr. Vel fremme ved havna ble vi innlosjert i seilskipet som skulle føre oss til New Zealand. Det var så lite at jeg ble rent bekymret. Her skulle vi altså leve i tre måneder sammen med mange andre mennesker! Men det skulle nok gå på et vis. Vel fremme i det nye landet skulle vi jo bygge oss et stort våningshus, og vi ville få så store åkre at storbonden hjemme ville bli helt fra seg av misunnelse...

Så kom reisedagen, og vi satte seil. Nå var det strake veien til New Zealand.. Jeg kjente en sitring av forventning i kroppen. Det var skummelt, men likevel så spennende! Vi visste så lite om det landet vi skulle til. Vi visste at Ole ville ta i mot oss når vi kom inn i landet, vi visste at det var mye skog, og at de snakket et språk vi ikke kunne. Jeg snappet raskt opp noen setninger på engelsk fra sjøfolkene, men de var ikke særlig fine, og egnet seg nok lite når jeg skulle ut og søke arbeid...

...

To måneder ute i sjøreisen hadde reisen forløpt stort sett uten noen stor dramatikk. To små barn hadde dessverre mistet livet på grunn av sykdom, og en kvinne fra Østfold mistet livet da hun fødte et dødfødt barn. Det var selvsagt trist, og det var rart å se likene bli senket ned i havet for å gravlegges der. Men mannskapet forsikret oss om at dette var lave dødstall. Sykdommen barna hadde dødd av, hadde trolig ikke vært noen smittsom sykdom. Det ene barnet hadde vært skralt allerede i Christiania. Det andre hadde fått lungebetennelse på grunn av den kalde luften. Vi hadde ennå ikke sett noe til verken kopper eller andre smittefarlige sykdommer om bord. Da vi befant oss i den Engelske Kanal hadde vi hatt mye sjø, men ikke verre enn at vi klarte oss. Sjøsyke hadde vi jo vært, alle sammen, men da bølgene stilnet og luften klarnet opp, følte vi oss alle raskt bedre. Det tegnet til å bli en rolig reise også den siste måneden til sjøs.

Men dette skulle raskt endre seg. Vi befant oss et godt stykke øst for Madagaskar da det plutselig blåste opp til en forferdelig storm. Vinden ulte som et udyr og det

iskalde regnet pisket ned på det lille seilskipet, som plutselig virket som et lite nøtteskall på det store og ville havet. Passasjerene søkte tilflukt under dekk. Mannskapet jobbet det de kunne for å holde skipet på rett kjøll. Så satt vi der da, under dekk og hutret – forskremte og forkomne. En gjeng bønder fra flatbygdene! Aldri hadde vi trodd vi skulle komme ut for noe sånt! Vi var alle sikre på at vi skulle dø. Nå var tiden inne. Noen av passasjerene begynte å bli hysteriske, andre ba stille og gråtende til Gud. Selv var jeg opptatt av å holde fast lillesøsteren min Anna så hun ikke skulle dette i bakken under de voldsomme krenkningene og slå seg fordervet. Mor holdt Nils fast på fanget. Jeg kikket bort på Julie. Hun satt stille og gråt, mens hun holdt seg fast i et fastmontert bord med den ene armen. Hun holdt et fast grep om lillebroren Johan med den andre. Treåringen så mer eller mindre svimeslått ut. Jeg ønsket sånn at jeg kunne gjøre noe for henne! Skipet krenget og kastet på seg som en gal okse, og det knirket faretruende i treverket. Vannet seg inn fra luka i taket. Jeg tenkte på sjøfolkene som jobbet på spreng der oppe. Stormen hadde allerede vart i mange timer, og jeg så for meg hvordan de kastet seg rundt i seilene som om de hadde Fanden selv etter seg. Det hadde de vel gjerne og. De jobbet for å redde livet. For å redde sine egne liv, og for å redde andre. Jeg hørte ropene deres der oppe fra dekk, gjennom stormen. Desperate rop fra redde menn.

Plutselig hørte vi et forferdelig brak gjennom den ulende stormen og det knakende tauverket. Det var gått hull i siden på skipet! Vannet fossset inn. Vi måtte forsøke å gjøre noe. Noen av mennene kastet seg over lekkasjen og forsøkte å tette det til med kister og bord som de hadde til rådighet. Det hjalp litt, men ikke nok. Noen ropte at vi måtte komme oss opp på dekk. Her nede dør vi jo! Vi kommer til å drukne! Folk styrtet opp trappene. Noen småbarn ble tråkket på av voksne folk som hev seg opp trappene for å komme ut. Det var iskaldt der oppe på dekk. Vinden pisket så det sved over hele kroppen, gjennom de grove klærne våre, og lyden fra stormen var så høy at vi nesten ikke kunne høre hverandres rop. Sjøfolkene løp frem og tilbake og hang i seilene. Vi forsøkte å holde oss fast i det vi kunne holde oss fast i. Jeg holdt fortsatt et godt tak rundt Anna, så hun ikke skulle forsvinne med når de voldsomme bølgene fossset over båten. Jeg kikket rundt meg. Mor var der fortsatt med Nils, far holdt seg fast i et tau, og i Amund med den andre hånden. Søren... hvor var han? Endelig fikk jeg øye på ham. Han og Peder holdt fast i hverandre og i rekka på båten. Julie så jeg et stykke unna meg sammen med lillebroren. De så mer levende enn døde ut.

Bølgene skylte over båten – enorme bølger som etterlot oss som en gjeng druknede katter. En bølge tok med seg en svensk familiefar. Han forsvant raskt ut av syne ut i mørket og det beksvarte havet. Kona fikk det ikke med seg med en gang, men da hun oppdaget det, satte hun i et hyl av smerte. Hun holdt et fast tak i femåringen de hadde hatt med seg. Jeg lurte på om barnet levde fortsatt, eller om det hadde svelget for mye vann i den siste bølgen som kom. En kjempebølge til, og flere av passasjerene forsvant, og noen av mannskapet med. En kraftig svensk kone som var gift med en nordmann ble tatt av bølgen. Mannen hylte og bar seg og ropte på kona. I fortvilelsen hev han seg etter henne. Han forsvant også i det svarte, brusende havet. De to forskremte barna på fire og åtte år sto igjen og ble holdt fast av sin ugifte tante. Jeg hadde oversikt over min egen familie. De var der alle sammen, de tviholdt seg til det de kunne holde seg fast til med hvitnende knoker.

Jeg så at rundt enkelte av stedene der det gikk an å holde seg fast i, hadde det utviklet seg små slåsskamper. Store, sterke familiefedre knuffet unna småjenter for

selv å redde livet. En kvinne fra nabobygda vår ga slipp på datteren sin på ni måneder for å få bedre tak selv. Jeg kikket bort på Søren, som holdt fast i Peder så godt han kunne mens han selv prøvde å holde seg ombord. Peder hadde mistet taket i rekka. Han så ut som om han hadde besvimt. Søren så på meg med frykt i blikket. Jeg så at han selv holdt på å miste taket, siden han holdt den store og tunge Peders vekt i tillegg til sin egen. Jeg forsøkte å stavre meg bortover til ham. På veien holdt jeg tak i det jeg kunne. Anna hadde jeg fortsatt med meg. Hun var så utslitt nå at hun hang i armen min som en potetsekk. Jeg klarte å komme meg frem til ham, og fikk hjulpet til med å binde fast Peder til rekka ved hjelp av noe sengetøy som Søren hadde vært snartenkt nok til å ta med seg. Nå kunne Søren holde seg bedre fast selv.

Nå så jeg etter Julie. Hvor var hun? Jeg kunne ikke finne henne med en gang. Nå fikk jeg øye på henne. Hun og broren klamret seg så vidt fast i noe tauverk. Det så ikke ut til at de kunne klare det noe særlig lenger. Jeg ba Søren ta Anna for meg. Og jeg beveget meg så sikkert jeg kunne mot Julie og broren. Imens skylte den ene brottsjøen etter den andre over meg. Deretter kom et bølgeskylt som var større og voldsommere enn alle de andre til sammen. Da jeg klarte å åpne øynene igjen og fikk gispert etter luft, kunne jeg ikke se dem. Jeg hørte bare svake rop om hjelp. I den svarte sjøen, kunne jeg se henne. Hun holdt seg oppe ved hjelp av en planke som hadde blitt slått ut fra skipet, og som var festet til et rep som igjen var festet til skipet. Broren hennes var ikke noe sted å se. Hun var bare 10 meter borte. Skulle jeg prøve å binde meg selv fast i tauet for å få tak i henne? Jeg visste hun kunne svømme, og det kunne jeg òg. Hvis jeg kunne klare å komme nær henne, kunne vi dra oss inn på skipet igjen. Jeg hadde litt krefter igjen, selv om hun var nær besvimelse. Selvsagt, tauet kunne ryke, og jeg kunne fare til sjøs jeg og. Men på den annen side – hva hadde jeg å tape? Vi befant oss på et synkende skip, og utsiktene var vel uansett ikke gode...?