



Universitetet
i Stavanger

Fortellingen om Vidkun Quisling

Et brudd med museets tradisjonelle historieformidling

2012/2013

Master i Historiedidaktikk

Jon Kaare Olsen





Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i historiedidaktikk

Våren 2013

Åpen

Forfatter: Jon Kaare Olsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Jan Bjarne Bøe

Tittel på masteroppgaven:

Fortellingen om Vidkun Quisling. Et brudd med den tradisjonelle historieformidlingen

Engelsk tittel:

The story about Vidkun Quisling. A break with the museum`s traditional storytelling.

Emneord:
Historiebevissthet
Fortellingen
Historieformidling
Vidkun Quisling
Museum

Sidetall: 101
+ vedlegg/annet: 15

Stavanger: 16.5.2013
dato/år

Innholdsfortegnelse

Forord	5
--------------	---

Del 1: Innledning

Kap 1.1 Bakgrunn	6
Kap 1.2 Metodepresentasjon	8
1.2.1 Problemformulering	8
1.2.2 Informantene.....	10
1.2.3 Hvorfor det kvalitative intervjuet?	12
1.2.3.1 Dybdeintervjuet	13
1.2.3.2 Muligheter og begrensninger med det kvalitative intervjuet.....	14
1.2.4 Forskningsfronten	16
1.2.5 Disposisjon.....	19
Kap 1.3 Teoripresentasjon	20
1.3.1 Museet som institusjon og dets tradisjonelle historieformidling?	20
1.3.2 Hva er en BRUDD-utstilling?.....	24
1.3.3 Historiebevissthet.....	29
1.3.3.1 Historiebevissthetens historie.....	29
1.3.3.2 Mennesket som historieskapt og historiefrembringende.....	32
1.3.3.3 Historiebevissthet i museet	34
1.3.4 Fortellingen	35
1.3.4.1 Hva er en fortidsfortelling?.....	36
1.3.4.2 Den store og den lille fortellingen	38
1.3.4.3 Fortellingen som myte.....	39
1.3.5 Quisling og læreplanen.....	40
1.3.5.1 Målgruppen	41
1.3.5.2 LK 06, tiende klasse og Quisling-utstillingen	41

Del 2: Presentasjon av Quisling-utstillingen

Kap 2.1 Innledning: Telemark Museum	44
2.1.2 Hvorfor en utstilling om Quisling?.....	45
Kap 2.2 Utstillingspresentasjonen	46

2.2.1 Inngangen	47
2.2.2 Biografirommet	48
2.2.3 Hovedrommet	48
2.2.4 Konsekvensrommet.....	51
2.2.5 Henrettelsesrommet	55
2.2.6 Refleksjonsrommet	56
2.2.7 Veggavisrommet.....	57

Del 3: Den teoretisk-didaktiske analysen

Kap 3.1 Hvilke fortellinger i Quisling-utstillingen er interessante for å utvikle historiebevissthet?. 58

3.1.1 Fortidsfortellingen i Quisling-utstillingen	58
3.1.2 Fortidsfortellingen i utstillingen fortalt gjennom de ulike fortellingsmetodene	62
3.1.2.1 Kildefortellingen – Fortelling av fragmenter	63
3.1.2.2 Den lukkede fortellingen.....	73
3.1.2.3 Den åpne fortellingen	75

Kap 3.2 Hvordan kan man arbeide med de ulike fortellingsmetodene for å utvikle historiebevissthet? 79

3.2.1 Hvordan kan kildefortellingen utvikle historiebevissthet?	79
3.2.2 Hvordan kan den åpne fortellingen utvikle historiebevissthet?.....	87

Kap 3.3 Konklusjon og perspektiv 91

3.3.1 Hvor sannsynlig vil det være at elevene utviklet historiebevissthet gjennom fortellingsmetodene Quisling-utstillingen presenterte?.....	91
3.3.2 Museets kjennetegn i ny samfunnsrolle	94
3.3.3 Hvilket arbeid gjenstår for å studere hvordan, og om bruddutstillinger utvikler historiebevissthet?	96

Litteraturliste 98

Vedlegg.....102

Fotografivedleggene:.....	102
Skissetegningen:.....	116

Forord

Da jeg for første gang startet å studere i 2007 hadde jeg aldri sett for meg at jeg skulle avslutte studiene med en mastergrad. Å skrive en masteroppgave har vært en manøvrering i ukjent terreng, selv om det ble det sjette året på høyere utdanning. Heldigvis fant jeg en interessant empiri som har gitt meg mye motivasjon gjennom prosessen. Gjennombruddet var den første samtalen med tidligere direktør for Telemark Museet Lene Elisabeth Walle. Dette ble en spesiell og uhøytidelig samtale som gjorde at interessen for Quisling-utstillingen for alvor grep tak i meg. Jeg vil takke Walle for knutepunktet hun har vært mellom meg og informantene. Hun har også gitt råd underveis og vært tilgjengelig for spørsmål gjennom e-post.

Samtidig vil jeg takke mine tre informanter: Prosjektleder Hilde Fiskum, tekstskriver Ingvar Skobba og designer Bjørn Helgedagsrud. Disse ga meg gode engasjerende samtaler og har hele tiden vært tilgjengelig gjennom e-post. Uten deres bidrag hadde jeg aldri klart og hatt en komplett empiri og diskutert ut i fra. Arkivaren ved Telemark Museet, Kirsten Tangen, skal også ha en påskjønnelse for hennes hjelpsomhet til innsamlingen av informasjonen, samt utlån av filmene som ble vist i utstillingen.

Jeg vil også takke familien hjemme i Telemark som har vært støttene hele veien gjennom prosessen. Det er alltid godt å få råd av de som kjenner meg best. Under en prosess som denne har det også vært godt at venner har stilt opp. Da vil jeg rette en spesiell takk til Erlend Jordal, politisk seniorrådgiver i Stavanger Høyre, som brukte påskeferien til å lese gjennom oppgaven og gitt veiledning. Også mine medstudenter og mastergradsstudent i norsk, Hanne Kittelstad, som har stått for store deler av korrekturlesingen. Helt til slutt vil jeg rette en stor påskjønnelse til min veileder Jan Bjarne Bøe ved Universitetet i Stavanger. Uten hans oppfølging og gode råd hadde dette aldri vært mulig for meg å gjennomføre. Raske svar, gode og jevnlig veiledninger har gjort fremgangen raskt og effektiv. Alt i alt har dette vært et lærerikt år, noe jeg personlig har vokst på både kunnskapsmessig og mentalt.

Stavanger, april 2013, Jon Kaare Olsen.

Del 1: Innledning

Kap 1.1 Bakgrunn

”Noen dager før jul 1929 steg en høy, kraftig bygget mann i pels med russisk lue av stockholmstoget på Oslo Østbanestasjon sammen med sin hustru. Den omfangsrige bagasjen som hauget seg opp på perrongen – koffertene, kurver, kister og kasser i stort antall – viste at forhenværende legasjonssekretær og generalstabsoffiser Vidkun Quisling nå vendte tilbake til hjemlandet for godt”.¹

Tolv år hadde han vært bortreist etter å ha oppholdt seg i Moskva, Helsingfors, Balkan, Armenia, Paris – i tillegg noen korte opphold i London, Genève og Berlin. Jobbene han hadde utført var gjort som etterretningsoffiser, hjelpearbeider, forretningsmann og diplomat. Tjeneste var gjort for Forsvarsdepartementet, Utenriksdepartementet, Nasjonenes Forbund, Fridtjof Nansens høykommissariat for flyktinger og for et russisk-norsk skogsselskap. Han var en kunnskapsrik mann som returnerte til Norge.² Han visste lite om hva fremtiden vil bringe, men han hadde dannet seg et bilde av fortiden som hadde satt sitt preg på han, der han stod på Østbanestasjonen. Han hadde heller aldri sett for seg at fremtiden han skulle skape, ville bli en av Norges mørkeste historiske fortellinger gjennom tidene. Hans framtid skulle igjen bli våre besteforeldres erfarte fortid, en vond fortid som enda har et dypt avtrykk i dagens samfunn, et avtrykk som i nyere tid også skulle komme museum.

Bakgrunnen for valget av Quisling-utstillingen i Telemark Museet fra 2007 til 2008 har sin logiske forklaring i min interesse for krigen i Norge og resten av verden. Da jeg begynte på ungdomsskolen startet denne interessen. Jeg begynte å skjønne hva krigen i Norge handlet om. En mann, i tillegg til Hitler, Stalin og Churchill, gjorde meg interessert i krigen, navnet var Vidkun Quisling. Han kom fra Telemark, samme plassen som jeg er oppvokst. Siden jeg også er telemarking ble Quisling en historisk person nær mitt hjemsted, han var ikke en mann langt borte i et annet land. Dette vekket en interesse for hvem denne personen var, og hvorfor han gjorde onde handlinger mot vårt land og ble dømt for landssvik.

¹ Dahl, (A) 1991: 19

² Dahl, (A) 1991: 19

Jeg husker godt de første bildene av Quislings gyngestue som ble publisert i lokalavisen Varden i Telemark. Jeg husker også debatten som oppstod før utstillingen var ferdig. Den gangen gikk jeg på videregående og vi hadde noen samtaler rundt spisebordet hjemme om denne lokale nyheten. Jeg var aldri selv og besøkte denne utstillingen og hadde ikke noe annen relasjon til den enn det som ble skrevet i avisene. Jeg hadde heller ingen anelse om at denne utstillingen skulle bli mitt empiriske materiale for en senere masteroppgave. I ettertid ser jeg at Quisling-utstillingen passet som hånd i hanske til min krigsinteresse knyttet til de historiedidaktiske begrepene og termene. Jeg føler meg tilfreds med valget, selv om det har vært mye usikkerhet rundt hvordan man skal ta fatt på en utstilling man ikke har opplevd og som heller ikke finnes lenger. Muligheten til å intervjuere elevene som besøkte utstillingen var også umulig da disse var spredt til alle vinder på ulike videregående skoler eller jobber. Jeg måtte ty til andre hjelpemidler for å løse problemet, jeg skal videre forklare hvordan.

Prosessen skjøyt fart da jeg tok kontakt med Telemark Museum og tidligere direktør Lene Elisabeth Walle i mars 2012. Hun sluttet som direktør august samme år og før henne var det direktør Vibeke Mohr som hadde vært hjernen bak en Quisling-utstilling, hennes rolle kommer jeg tilbake til. Av Walle mottok jeg nyttig informasjon. Det visste seg at en bekjent av meg fra videregående, Synne Nyhus Asprusten, som tok master i kulturstudier ved Høgskolen i Porsgrunn, hadde gjort en lignende presentasjon av samme utstilling. Hennes oppgave belyses nærmere under punkt 1.2.4 om forskningsfronten. Gjennom henne fikk jeg rede på kontaktpersoner via e-postadresser og telefonnumre. Samtidig ble det bekreftet at mye av materiale var spart, som gjorde at jeg kunne gå i gang rimelig raskt. Skissetegninger og tekster var bevart digitalt, dermed besluttet jeg at oppgaven var gjennomførbar. Jeg fikk opparbeidet meg det nettverket jeg behøvde for å innhente viktig informasjon. Arkivar, designer, prosjektleder og tekstskriver er noen av de som har blitt en viktig ressurs gjennom denne oppgaven. Walle viste meg også nettsiden ”quislingutstillinga”, som tok sikte på forarbeid og etterarbeid knyttet til utstillingen i skolesammenheng.³ Noe er fjernet fra ”quislingutstillinga” siden utstillingen ikke finnes lenger. Likevel har jeg benyttet meg av linken som omfatter ”til skolebruk” fra denne siden, der det refereres til læreplanen og kompetansemålene. Videre har jeg ikke benyttet nettsiden tekstmessig siden det er utstillingen som er mitt empiriske materiale og ikke nettutstillingen. Etter denne orienteringen var det

³ <http://www.quislingutstillinga.no/>

viktig for meg å gjøre en undersøkelse i Telemarkmuseets eget arkiv. Dette ble gjort allerede i sommerferien 2012. Jeg kontaktet arkivaren ved museet og fikk tilgang til papirer og dokumentasjoner fra da utstillingen var kun en tanke, til den ble en realitet i 2007. Jeg lette fram interessante funn som utstillingens plakat, ulike utkast av prosjektbeskrivelser og bilder. Slik dannet jeg meg et bilde av hvilket arbeid jeg hadde for meg, samtidig som interessen for oppgaven vokste.

Gjennom tidligere innleveringsoppgaver i mastergradsløpet tok jeg sikte på temaer som rettet seg mot masteroppgaven for å finne vinklingen jeg kunne tenke meg. En tidligere innleveringsoppgave om et prosjekt kalt BRUDD skulle bli avgjørende for hvordan jeg fant min vinkling av Quisling-utstillingen. Informasjonsbrosjyren om prosjektet ga interessant informasjon.⁴ Jeg tar for meg BRUDD-prosjektet under teoripresentasjonen senere i oppgaven. På bakgrunn av dette fant jeg ut at masteroppgaven ikke bare skulle handle om Quisling i utstillingen, men også hvordan denne utstillingen som en del av et prosjekt dannet grunnlag for forandringer i historieformidling i museet. Spørsmålet var hvordan dette skulle gjøres. Sammen med veileder fant jeg ut at fortellingen som metode knyttet til historiebevissthet i formidlingen om Quisling skulle bli kjernepunktet. Fortellingen skulle illustrere hvordan historieformidlingen i tråd med BRUDD ble etablert gjennom Quisling-utstillingen, der denne utstillingen skulle bli et eksempel på hvordan det kunne gjøres. Denne bakgrunnen danner grunnlaget for problemstillingen som ble utarbeidet etter hvert som oppgaven tok form gjennom året 2012-2013.

Kap 1.2 Metodepresentasjon

1.2.1 Problemformulering

Problemformuleringen bygger på tre sentrale punkter. Det første punktet redegjør for Quisling-utstillingen gjennom en presentasjon. Presentasjonen er sentral for å knytte teorien til empirien, som til sammen munner ut i en teoretisk-didaktisk analyse. Det andre er historiebevisstheten som begrep knyttet til historieformidlingen i museet. Det siste er fortellingen som metode, og hvordan denne brukes som redskap til å utvikle

⁴ Holmesland, Slettevåg og Frøyland, 2006.

historiebevissthet. På bakgrunn av disse punktene kom jeg fram til følgende problemformulering:

”Hvordan kan BRUDD-utstillingen i Telemarkmuseet fra 2007-2008 å utvikle elevers historiebevissthet gjennom fortellingen om Vidkun Quisling?”

I lys av denne problemformuleringen vil det forekomme redegjørelser og drøftinger på tre ulike plan i tråd med punktene ovenfor. Det er første er empirien der Quisling-utstillingen står i sentrum. Museets som institusjon og dets historie, samt dets evne til å drive historieformidling, vil bli naturlig å nevne i denne sammenheng. Kjennetegnene ved Quisling-utstillingen som en del av BRUDD-prosjektet vil være et viktig ledd i museets utvikling. Historiebevissthet vil bli et viktig begrep knyttet til historieformidlingen i museet, som nevnt ovenfor. Redegjørelser som hva historiebevissthet er og hvor den kommer fra vil bli viktige momenter. Historiebevissthetens historie vil blir grunnlaget for dette. Samtidig vil fortellingen som redskap til å utvikle historiebevisstheten gjennom historieformidlingen i museet bli det tredje planet. Fortidsfortellingen vil stå i fokus, samtidig som ulike fortellingsmetoder knyttet til drøftingen vil være sentralt. Fortellingsmetodene har til hensikt å kategorisere fortellingen etter hvilke egenskaper den har for å utvikle historiebevissthet. Dette kan være alt fra kilder, til den fortellingen elevene selv konstruerer med sin fantasi. Denne presentasjonen av problemformuleringen er kort fortalt oppgaven i sin helhet. Disposisjonen som presenteres til slutt i dette i denne delen utgjør rammeverket for oppgaven.

Møte med Quisling-utstillingen byr på utfordringer. Den største utfordringen ble å danne seg et bilde av en utstilling som ikke lenger fantes. Dette er med å bestemme hvilke metoder jeg må ta i bruk for å hente inn opplysninger. Utstillingen stod oppe i perioden fra 2007-2008, etter dette ble den tatt ned for å skape plass til andre temporære utstillinger. En annen utfordring var å ta i bruk intervjuet som forskningsmetode for å rekonstruere utstillingen. Jeg bestemte meg tidlig for at det kvalitative intervjuet i form av dybdeintervjuer ble min form for metode. Jeg valgte bort den kvantitative metoden siden den har som hovedtilnærming å framheve oversikt og søker forklaring.⁵ Som sagt tidligere hadde ikke jeg mulighet til å intervju elevmassen som besøkte utstillingen, dermed bortfaller den kvantitative undersøkelsen om hvordan de besøkende oppfattet utstillingen. Det finnes heller ikke mulighet til å lage en oversikt over hvordan elevene lærte av de ulike fortellingene utstillingen

⁵ Tjora, 2010: 19

presenterte. Dermed er elevenes egne forklaringer på hvordan de fikk utviklet sin egen historiebevissthet ikke gjenstand for min forskerprosess. Fokuset skal videre være på det kvalitative intervjuet, som blir sentralt i mitt kildemateriale. Likevel medfølger det muligheter og begrensninger med denne metoden. Det kan være alt fra fortrolighet mellom informant og intervjuer, til transkripsjon av lydopptak. Videre er dette den mest brukte metoden, og det henger sammen med at intervjuet brukes på tvers av fag som etnografi, sosiologi, pedagogikk, sosialt arbeid og psykologi.⁶ Det kvalitative intervjuet kan defineres som ”en måte å forstå verden fra interviewpersonenes synspunkt, utfolde mening i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend det gives videnskabelige forklaringer”.⁷ Dette innebærer at personen man skal intervjuer har vært vitne til, eller vet mer om en sak som intervjueren må sette seg inn i for å besvare en problemstilling.

Ressurspersoner som skal intervjues vil videre omtales som informanter, siden de knyttes til intervjuet som metode. En informant innebærer en som sitter på informasjon om den aktuelle kulturen det skal intervjues om.⁸ Informantene jeg skal benytte meg av er designer, tekstskriver og prosjektleder av utstillingen. Jeg har også fått oppgitt at dette var et av de mest spennende prosjektene disse personene har jobbet med. Informasjonen intervjuene gav meg, sammen med materialet fra Telemarkmuseets eget arkiv, vil være viktige ressurser i min forskerprosess. På bakgrunn av dette syns jeg det var hensiktsmessig å legge stor vekt på intervjuet som metode. Jeg fikk erfare at intervjuene ga god informasjon om utstillingen, og informantene var ivrig etter å forklare oppgavene de hadde gjennomført. I neste avsnitt syns jeg det er praktisk med en kort presentasjon av mine informanter, for å belyse deres bidrag til oppgaven.

1.2.2 Informantene

Informantene jeg har valgt å ta for meg har vært nøye gjennomtenkt, da informantenes opplysninger om utstillingen har vært relevant for hvilken vei oppgaven kunne ta. Utfordringen har vært å finne de rette informantene som kan gi tilskudd for å besvare min problemformulering. Jeg mener designer, tekstskriver og prosjektleder var de tre rollene som var helt avgjørende for å skape seg et helhetsbilde av utstillingen. Samtidig var disse også de

⁶ Ryen, 2002:47

⁷ Dalen, 2011: 15

⁸ Ryen, 2002: 17

mest sentrale skikkelsene under prosjektgruppen som satte sammen utstillingen knyttet til målgruppen. Prosjektgruppen er den gruppen som bygde selve utstillingen. Før disse personene bygde utstillingen var det også en forprosjektgruppe som stod bak forarbeidet. Denne gruppen hadde som oppgave å sikre kvalitet og tverrfaglig perspektiv. Her hadde daværende direktør Vibeke Mohr en sentral rolle. Senere tok Walle over som direktør høsten 2006.⁹ Jeg har i hovedsak valgt informanter som kommer fra prosjektgruppen, siden det er selve utstillingen jeg skal ta utgangspunkt i, og ikke forarbeidet og diskusjonene rundt denne. Jeg har bevist utelatt tidligere direktørene fra intervjurundene siden jeg fikk tips av Walle gjennom den første samtalen om hvem skikkelser som var sentrale for min forskerprosess, dette var de tre informantene som jeg allerede har nevnt. Likevel har jeg hatt jevnlig kontakt via e-post med Walle og Mohr der jeg har trengt svar på relevante spørsmål. Jeg mener denne korte presentasjonen er viktig siden informantene blir sentrale gjennom store deler av oppgaven. Informantene har også sagt seg villig til å være offentlige, og ikke anonymiserte personer. Jeg mener at informantene blir lettere å forholde seg til for leser etter denne presentasjonen, da de stadig vil bli henvist til med arbeidstittel (designer, tekstskriver, prosjektleder) gjennom presentasjonen av utstillingen, og den teoretisk-didaktiske analysen.

Ingvar Skobba blir hovedsakelig knyttet til tekstene i utstillingen. Hans oppgave var å lage og finne de korrekte tekstene med fokus på målgruppen. Han er historiker og har skrevet mye både på lokalt og nasjonalt plan. Skobba er den eneste av informantene som var med i forprosjekt - og prosjektgruppen. Prosjekter han driver med nå er et trebindsverk om Telemarks-historien, der sitter han i redaksjonen. I tillegg til dette har han undervist på Høgskolen i Bø, og er for tiden lærer på Bø Videregående skole.¹⁰ Intervjuet ble gjennomført 2. oktober hjemme hos Skobba i Bø med båndopptaker, dette tok omtrent en 30 minutter.

Den andre informanten er Hilde Fiskum som var prosjektleder for utstillingen. Hun tok over som prosjektleder etter tidligere museumsdirektør Vibeke Mohr, som var drivkraften bak utstillingen. Fiskum mener det er Mohr vi bør takke for at det ble en utstilling om Quisling. Fiskum er også utdannet lærer og jobber for tiden som salgs - og informasjonsleder ved

⁹ Asprusten, 2012: 14

¹⁰ Skobba, 2012. Intervju: 1 og 6

TeaterIbsen i Skien.¹¹ Intervjuet ble gjennomført 1. oktober på Tullis Cafe i Skien, under en engasjerende samtale. Det ble brukt båndopptaker på omtrent 50 minutter.

Tredje og siste informant er Bjørn Helgedagsrud ved Telemark Museum. Han er utdannet utstillingsdesigner og formgiver. Hans rolle ble forandret underveis da Vibeke Mohr sluttet som direktør og Lene Elisabeth Walle tok over. Han fikk en mer inkluderende rolle i strukturen på fortellingen gjennom utstillingen. Han har også laget skissetegningene med oversikten over alle rommene utstillingen består av. Per i dag driver han med prosjektering av sjøfarts- og vitensenteret i Porsgrunn, et moderne nybygg som skal fylles med sjøfartshistorie kombinert med vitensenter.¹² Intervjuet ble gjennomført 26. september på Telemark Museum, med båndopptaker, som tok omtrent en time. Helgedagsrud bidro også med et omfattende materiale av bilder og tekster. Med hjelp fra dette materialet hadde jeg hele utstillingen lagret digitalt, og spart for mye arkivarbeid, da det lå lagret kronologisk og ryddig.

1.2.3 Hvorfor det kvalitative intervjuet?

Hvorfor mener jeg det kvalitative intervjuet er godt egnet til å rekonstruere Quisling-utstillingen? Jeg velger å gjøre en grundig drøfting av den kvalitative metoden og dybdeintervjuet for å besvare dette spørsmålet. Hovedtilnærmingen til den kvalitative metoden er at det framhever innsikt og søker forståelse.¹³ Dette kan for eksempel innebære dybdeintervjuer hvor man tar for seg utvalgte enkeltpersoner, kalt informanter, som gir sitt bidrag i forståelse av noe. I mine intervjuer er jeg avhengig av at informantene er behjelpelige med å konstruere utstillingen på nytt gjennom samtaler. Jeg er avhengig av tegninger og skriftlig materiale satt opp mot de kvalitative intervjuene, for å skape meg et bilde av Quisling-utstillingen. Slik skaper man seg en forståelse av hvordan utstillingen var, som igjen genererer hypoteser knyttet til den. Kvalitativ forskning utvikler hypoteser som egner seg til å bli testet.¹⁴ På bakgrunn av dette blir den kvalitative metoden mest hensiktsmessig.

¹¹ Fiskum, 2012. Intervju: 1 og 10

¹² Helgedagsrud, 2012. Intervju: 1 og 14

¹³ Tjora, 2010: 19

¹⁴ Ryen, 2002: 29

Den kvalitative metoden har en induktiv tilnærming som innebærer generelle sammenhenger ut i fra observasjon av enkelttilfeller.¹⁵ Sammenhengene og bitene jeg skal pusle sammen blir gjort på bakgrunn av de menneskene som har konstruert utstillingen. Det er observasjon av enkelttilfeller jeg må benytte meg av gjennom de informanter jeg har tilgjengelig. Det kan være informasjon om hva målet med utstillingen var og hvordan det ble nådd, eller hvilke fortellinger om Quisling som ble satt i fokus. For meg er det viktig å finne svar på spørsmål som ligger nær min problemformulering. Jeg mener dybdeintervjuet, som er en type kvalitativt intervju, gir gode forutsetninger for dette.

1.2.3.1 Dybdeintervjuet

Dybdeintervjuer innebærer hvordan man setter seg inn i informantens ståsted, man studerer deres meninger, holdninger og erfaringer knyttet til det temaet intervjuet skal handle om.¹⁶ Det er studie av informantenes informasjon som er viktig for rekonstruksjonen. I utgangspunktet vet jeg lite om målet til utstillingen, ei hvordan den så ut. Dybdeintervjuet vil fungere godt når man vet lite om fenomenet til å lage gode surveyspørsmål, samt at man har tilgang til få informanter.¹⁷ De informantene jeg har tilgang til, er det eneste levende bindeleddet mellom meg og utstillingen. Det er deres meninger, holdninger og erfaringer som er med på å prege mitt syn på utstillingen. Erfaringene tekstskriveren har gjort seg er med å skape et bilde av hvilke utfordringer man stod ovenfor i prosessen. Dette kan være utfordringer som hvilke tekster man har valgt å fortelle om Quisling, de private fortellingene fra familien, eller de kollektive fortellingene som samfunnet vet om. Dette vil gjøre at jeg som en utenforstående vil forstå mer om hvorfor utstillingen ble slik den gjorde.

Strukturen til denne type intervju består av tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning. Ut i fra disse fasene kan intervjuet formes på mange måter. Oppvarmingsspørsmål skal være enkle og konkrete, samt handle om arbeidsoppgaver og ansvar. Temaene skal ikke være grunnlag for mye refleksjon, men være uformelle og ufarlige. Fasen skal være ganske kort. Videre dannes kjernen gjennom refleksjonsspørsmålene. Her går man i dybden av forskningstemaet. Ofte kan et refleksjonsspørsmål være nok til at informanten snakker seg selv gjennom intervjuet, men hvis det skulle stoppe opp er det nødvendig å ha planlagte

¹⁵ Tjora, 2010: 23

¹⁶ Tjora, 2010: 91

¹⁷ Tjora, 2010: 91

oppfølgingsspørsmål. Det er samtidig viktig å la informanten tenke litt etter avgitt svar, hvis informanten ønsker å komme med tilleggsinformasjon. I avslutningsspørsmålene kan det være lurt å trekke oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået. Avrundingen skal normalisere situasjonen.¹⁸ Denne malen laget jeg intervjuguiden ut i fra. Intervjuguiden har som oppgave å strukturere intervjuet. Det kan enten være i form av stikkord, fullstendige spørsmål, eller fullstendige spørsmål med stikkordpregede hjelpespørsmål.¹⁹ Jeg vil bare benytte meg av fullstendige spørsmål, som er åpne, slik at det fører til større refleksjon hos informanten. Innledende og avsluttende spørsmål vil være korte og presise, mens refleksjonsspørsmålene vil ligge i midten av intervjuguiden og være intervjuets hoveddel. De åpne refleksjonsspørsmålene vil variere i forhold til de ulike informantene og hva som var deres arbeidsoppgaver knyttet til utstillingen. I det neste avsnittet vil jeg ta for meg hvilke muligheter og begrensninger intervjuet har for meg i rekonstruksjonen av utstillingen. Hva slags kritikk kan rettes mot metoden og hvilke fordeler finnes med den? Jeg vil også underveis referere til min egen erfaring da jeg gjennomførte intervjuene.

1.2.3.2 Muligheter og begrensninger med det kvalitative intervjuet

Å registrere informasjonsstrømmen gjennom et slikt intervju kan bli en utfordring og føre til en begrensning for det som blir sagt gjennom intervjuet. Det er viktig å notere seg all informasjon så korrekt så mulig, slik at ingen misforståelser oppstår. Jeg løste denne utfordringen ved å gjennomføre opptak. Gjennom dybdeintervjuer er dette en vanlig metode. Dette vil skape en mulighet for god flyt og kommunikasjon gjennom intervjuet, og man slipper å bli ukonsentrert ved å notere et slikt omfattende materiale for hånd der og da. Likevel retter Aksel Tjora, i boken *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, kritikk mot opptak gjennom intervju. Han mener intervjuet kan miste sin fortrolighet ved at informanten kvier seg for å bli tatt opp på bånd. Under intervjuet kan fortroligheten komme intervjueren til gode og informanten vil snakke mer enn hva han synes bør komme på teip.²⁰ Opptaket kan virke mer hemmende enn fremmende, men det er opp til informanten selv om et slikt opptak skal gjennomføres eller ikke, det er ikke alle som har slike holdninger ovenfor opptak. Som intervjuer er det viktig å informere om dette på forhånd, slik at det ikke kommer overraskende.

¹⁸ Tjora, 2010: 96-97

¹⁹ Tjora, 2010: 129

²⁰ Tjora, 2010: 121

Dette var noe jeg tok i betraktning før jeg gjennomførte intervjuene. Jeg var hele tiden avhengig av å holde mine informanter oppdatert via e-post. Jeg var også tidlig ute med å informere om opptaket, slik at jeg rask kunne finne en annen metode hvis noen av informantene ikke ville bli tatt opp på bånd. Likevel var alle positive til opptaket. Jeg opplevde en gang gjennom intervjuene at en av informantene stoppet opp i en setning. Jeg skjønnte at opptaket hindret denne informasjonen. Jeg var raskt ute med å tilføye at intervjuet ville bli sendt til informanten etter ferdig transkripsjon for kvalitetssikring. Dette gjør at informanten kan ta vekk eller tilføye poeng til sine egne svar i etterkant. Det er viktig for å underbygge fortroligheten til de som har latt seg intervjuet. Den intervjuede var glad for dette og intervjuet hadde en god flyt.

En annen begrensning er tidsperspektivet. Det er ikke sjeldent at et intervju på ca en time krever sju til åtte timers analyse og bearbeidelse. Et intervju på samme tiden kan bli opp til 15 fylte maskinskrevne sider. Det er heller ikke uvanlig at fem prosent av ordene enten er hørt eller skrevet feil, derfor skal det også gjennomføres korrektur og transkribering.²¹ Jeg beregnet omtrent en time på mine intervjuer, som jeg klarte å holde meg innenfor. Det var samtidig en utfordring å styre informantene dit man ville innenfor den stramme tidsrammen. Noen av spørsmålene ble ruset igjennom, mens andre tok lengre tid. Jeg erfarte at tiden intervjuet tok kunne variere fra informant til informant, selv om det var like mange spørsmål, og omtrent like omfattende refleksjonsspørsmål.

Det kvalitative intervjuet tar tid, men man får igjen et grundig arbeid der mye informasjon skal noteres og analyseres. Renskriving av båndopptaket er en stor del av den viktige jobben. Fordelen med transkriberingen er at intervjuet blir lettere å behandle i ettertid. En av de første utfordringene jeg støtte på da jeg skulle gå i gang med transkriberingen var de muntlige ”fyllordene”. I transkriberingen av det første intervjuet opplevde jeg at de muntlige ”fyllordene” ga lite sammenheng i teksten. Derfor ble dette intervjuet transkribert i flere utkast. Jeg og veileder kom fram til at det var best å fjerne disse ordene. Transkripsjonen skulle være basert på skriftlig norsk, dermed kan noen setninger formuleres annerledes enn de blir sagt på opptaket. Jeg velger denne måten for at informantenes opplysninger og

²¹ Kruise, 1996: 114

raisonnement skal fremstå tydeligere. Mange av ”fyllordene” kan skape forvirring for leseren når dette blir henvist til. Informantens budskap kan dermed misforstås, dette er viktig å unngå da store deler av presentasjonen av utstillingen, samt den teoretisk-didaktiske analysen, er basert på intervjuer.

1.2.4 Forskningsfronten

Innenfor temaet andre verdenskrig er forskningsfronten godt dekket. De fleste krigsslag og personer er skrevet om, spesielt av den eldre krigsgenerasjonen og deres barn. For oss etterkommere er det ikke lett å finne et hjørne av krigen som ikke er dekket. Likevel kan de ”didaktiske brillene” hjelpe å entre feltet på andre måter enn tidligere. Synet på hvordan man skal formidle historie kan ofte forandres gjennom læreplaner eller fagpersoner innen historiedidaktikk som kommer med nye teorier til feltet. Det nyeste mest kjente begrepet er historiebevissthet, som kom fra Tyskland i 1970-årene. Mer om dette kommer i kapitlet om teoripresentasjonen under punkt 1.3.3 som omtaler historiebevissthet. Dette gjør at krigen kan opptre i andre varianter, selv om krigen fortsatt vil være den samme. Det er ikke bare krigen som fenomen i seg selv man kan skrive om, men også hvilke måter den kan formidles på. Det er en slik vinkling jeg har valgt gjennom min masteroppgave. Quisling og krigen i Norge vil være den samme, men i hvilket lys vi skal sette Quisling og krigen inn i kan forandre seg fra århundre til århundre, det spørres helt hvilke ”didaktiske briller” som er mest framtreddende.

Når jeg nå skal redegjøre for forskningsfronten velger jeg å skape noen overordnede rammer for hvilke deler jeg velger å redegjøre for, ettersom forskningsfronten er stor. Alt kan ikke belyses og jeg velger å sette noen begrensninger. Det er en enorm litteratur som tar for seg museets virksomhet knyttet til historiebevissthet og fortellingen. Mange kjente forfattere entrer de ulike feltene. Gjennom museets virksomhet er Anne Eriksen, Ola Svein Stugu og Anette Vasström de mest kjente forfatterne som gjør seg merkbare gjennom oppgaven. Knyttet til historiebevisstheten og fortellingen er Bernard Eric Jensen, Erik Lund, Halvdan Eikeland og Jan Bjarne Bøe de som er mest framtreddende. Disse har skrevet en mengde artikler i ulike samlinger i tillegg til sine egne verk. Jeg har ikke mulighet eller tid til å sette meg inn i alt og nevne det som en egen del av forskningsfronten. Dette er forfattere og historikere som har jobbet i flere år på dette området. Likevel benytter jeg anledningen til å presentere noen av de ulike forfatterne og verkene innledningsvis i noen kapitler, der jeg mener det er

hensiktsmessig. Når jeg nå skal redegjøre videre for forskningsfronten tar jeg for meg to prosjekter som omtaler Quisling-utstillingen på ulike nivåer. Det ene er en pågående doktorgradsoppgave av Kathrin Pabst, ved Vest-Agder Museet i Kristiansand. Den andre er en avsluttende mastergradsoppgave i 2012 av Synne Nyhus Asprusten, i master i kulturstudier ved Høgskolen i Telemark. Jeg mener disse to prosjektene er sentrale, og skal nå belyse hvorfor.

Navnet Kathrin Pabst fikk jeg for første gang opplyst av tidligere museumsdirektør Walle. Pabst har jeg snakket med via e-post og telefon, der jeg har fått opplysninger om hennes prosjekt. Siden doktoroppgaven ikke er sluttført før i 2013 har jeg ikke noe innsyn i prosjektet, annet enn Pabst sin egen forklaring på e-post. Hun skriver at ”den pågående doktoroppgaven handler om de moralske utfordringer museer og museumsansatte møter når de lager utstillinger om kontroversielle, tabubelagte og vanskelige temaer”. Hun har til sammen studert syv utstillinger i inn- og utland. En av disse er Quisling-utstillingen, en annen er Wehrmacht-utstillingen i Tyskland.²² I tillegg har Pabst skrevet en artikkel i en bok som hun selv har vært redaktør for. Her presenterer hun noen av utstillingene hun har analysert. Denne benytter jeg meg av når jeg presenterer eksempler fra hennes arbeid. Jeg velger å presentere kort hva Wehrmacht-utstillingen handlet om for å sette Pabst sitt arbeid i perspektiv.

Pabst skriver i sin artikkel at utstillingen var en vandreutstilling som ble vist fra mars 1995 til november 1999, deretter kom den i en revidert utgave fra november 2001 til mars 2004. Den første utgaven av utstillingen presenterte et omfattende bildemateriale som dokumenterte at Wehrmachts handlinger var verre en det tyskerne først hadde antatt. Wehrmacht hadde fra før av blitt sett på som en mildere part av krigen enn det utstillingen viste. Dette ga store demonstrasjoner. Første utgave ble kritisert for å være unyansert, og at den spilte på en kollektiv skyldfølelse. Språket og bildene sjokkerte unødvendig. Utstillingen ble trukket tilbake og kom i en ny revidert utgave. Bruken av fotografier var endret, blant annet ved at enkeltpersoner ikke var gjenkjennelige, slik at de ikke ble uthengt for sin familie og sine etterkommere.²³ Dette er et eksempel på en fortid som på lik linje med fortellingen om

²² Pabst, 2012 (E-post)

²³ Pabst, 2011: 33-35

Quisling rører ved en hel nasjon og deres folk. Derfor kan det trekkes paralleller mellom disse to utstillingene. Begge historiene handler om en tabubelagt fortid fra krigen der det gikk menneskeliv tapt, enten fra det tyske Wehrmachts egne våpen eller fra Quislings regjering Nasjonal Samling. Ikke minst er Quislings etterkommere og sympatisører, på lik linje med Wehrmachts soldater og deres familier, ofre for denne fortiden. Dette gjør denne historien tabubelagt og vanskelig.

Synne Nyhus Asprusten tok utgangspunkt i Quisling-utstillingen, men hadde en helt annen vinkling enn meg. Jeg velger derfor å redegjøre kort om hennes oppgave og hva som gjør at hennes analyse avviker fra min, samt hvilke elementer som kan oppfattes likt. Bakgrunnen for hennes oppgave var en diskursanalyse av Quisling-utstillingen. Hun besvarer: ”Hvilke diskurser som kom til uttrykk, kolliderte og kjempet om å gjøre sin sannhet gjeldene i debatten rundt Quisling-utstillingen vist på Telemark Museum i 2007-2008”.²⁴ Hun tar utgangspunkt i debatten rundt utstillingen og etablerer to hoveddiskurser; museums - og Quisling-diskursen, samt en del underdiskurser knyttet til disse. Dermed drøfter hun gjennomgående ulike synspunkter og meninger knyttet til utstillingens vei, fra den var en tanke i 1999, til den ble en realitet i 2007. Hennes materiale er hentet fra innlegg og artikler i ulike aviser for å fremstille denne debatten, samt korrespondanser fra museet i form av rapporter, konseptbeskrivelse, prosjektbeskrivelse, grafisk fremstilling av utstillingen, møtoreferater, årsmeldinger, ”skriften på veggen” som består av de besøkenes refleksjoner knyttet til utstillingen, e-poster eller postkort sendt til museet.²⁵

Min oppgave skiller seg fra denne oppgaven på en del punkter. For det første tar jeg bare utgangspunkt i utstillingens fysiske form, den som ble en realitet i 2007. Jeg forholder meg ikke til tiden før utstillingen. For det andre danner jeg en presentasjon av selve utstillingen i 2007, rom for rom. Dette skal munne ut i en teoretisk-didaktisk analyse som drøftes. Hennes oppgave nevner disse rommene innledningsvis i et bakgrunnskapittel, kapittel 2 og under kapitlene 2.1, 2.2 og 2.3. Derfor er det gjenstand for at jeg nevner noen likheter her, blant annet Quislings gyngestol og en redegjørelse for ABM-utvikling og BRUDD-prosjektet. Hun drøfter igjen den fysiske utstillingen avslutningsvis, under kapittel 7 og underkapittel 7.1.2.1

²⁴ Asprusten, 2012: 6

²⁵ Asprusten, 2012: 32-33

om utstillingen. Slik jeg ser det blir min oppgave en mer grundigere versjon av hennes bakgrunnskapittel. Hun tar utgangspunkt i debatten rundt utstillingen, der selve utstillingen blir en kort redegjørelse. For meg blir ikke denne debatten et stort element, men selve utstillingen vil bli gjenstand for drøftingen. Likevel vil vi bruke noen av de samme informasjonskildene, dette gjelder intervjuet med prosjektleder, samt informasjon fra designer. Mange av korrespondansene ved museet, som rapporter, konsept og prosjektbeskrivelse, samt grafisk framstilling, vil være likt. På tross av dette vil hensikten med dette materialet være forskjellig.

1.2.5 Disposisjon

Til slutt i denne metodepresentasjonen vil jeg presentere disposisjonen som et viktig element i oppgavens oppbygning. Disposisjonen er sterkt knyttet til problemformuleringen og besvarelsen av denne. Derfor vil de tre sentrale punktene som problemformuleringen bygger på være kjernen i disposisjonens struktur. Dette er som tidligere nevnt presentasjonen av Quisling-utstillingen, historiebevissthet og fortellingen som metode til å utvikle historiebevissthet.

I første del, som er innledningen, vil det være viktig for meg til å etablere begreper og klargjøre oppgaven. Dermed vil innledningen bestå av tre kapitler. Først bakgrunnskapitlet som tok for seg grunnlaget for oppgaven og hvorfor jeg valgte dette temaet. Deretter denne metodepresentasjonen som redegjør for intervjuet og innhenting av informasjon om den nedlagte utstillingen, samt forskningsfronten. Videre kommer teoripresentasjonen som blir sentral for alle begrepene gjennom oppgaven, som fortellingen, historiebevissthet og BRUDD-prosjektet. Samtidig vil et underkapittel om Quisling og læreplanen være viktig for å sette oppgaven inn i et skoleperspektiv.

Andre del består av presentasjonen av Quisling-utstillingen, eller en klargjøring av empirien. Dette blir oppgavens bindeledd mellom første og tredje del. Jeg vil gjennomgå utstillingens oppbygning rom for rom. Det vil bli fremstilt en enkel presentasjon av disse rommene. Jeg beskriver lyssetting, farge, gjenstander, tekster og overskrifter som blir presentert fra

Quislings liv. Det er fra denne presentasjonen jeg vil plukke ut de ulike fortellingene om Quisling. Disse fortellingene vil senere knyttes til oppgavens tredje del.

I den tredje og siste delen vil det bli foretatt en teoretisk-didaktisk analyse. Teoriene og begrepene fra teoripresentasjonen, samt presentasjonen av utstillingen vil til sammen utgjøre analysen. Denne er delt opp i tre kapitler, den første tar for seg hvilke fortellinger om Quisling i utstillingen som utvikler historiebevissthet, i det andre kapitlet drøfter jeg hvordan man kan arbeide med disse fortellingene for å utvikle historiebevissthet. I det siste kapitlet vil konklusjonen finne sted. Her konkluderes det hvor sannsynlig det er for at elevene utviklet historiebevissthet gjennom Quisling-utstillingen, og hvilket arbeid som gjenstår i hvordan BRUDD-utstillinger utvikler historiebevissthet. I konklusjonen har jeg også valgt å se på museets nye samfunnsrolle gjennom BRUDD-prosjektets måte å formidle historie på, satt opp mot den tradisjonelle historieformidlingen. Dette er noe jeg ikke har redegjort for enda, men som gjør seg merkbart i neste kapittel.

Kap 1.3 Teoripresentasjon

1.3.1 Museet som institusjon og dets tradisjonelle historieformidling?

I den første delen av teoripresentasjonen vil jeg redegjøre for museet. Jeg mener det er viktig å avklare dette slik at man blir kjent med museets historie og oppgaver, før man drøfter det videre. Det er viktig å sette museet inn i et historisk perspektiv og gjøre et tilbakeblikk for å undersøke hvorfor museene har blitt slik de fremstår i dag. Jeg starter først med en redegjørelse for hvor ordet ”museum” kommer fra.

Eriksen forklarer at ordet museum kommer av ”Musaeum”, som er et sted man dyrker musene. Musene omtales som de ni gudinner som beskyttet vitenskapen og kunstene i den greske mytologi. Biblioteket Alexandria er det meste kjente ”musaeum”. Gjennom middelalderen ble begrepet lite brukt, helt til det kom tilbake i renessansen. ”Musaeum” var et innelukket sted, som en hage eller grotte, der det gjerne kunne stå statuer av de ulike musene. Her kunne de lære seg tilbake å filosofere. Eriksen sier videre at ordet studiekammer kunne knyttes til begrepene ”musaeum”, studio eller kabinett. Museene ble anerkjent som kunnskapsproduserende i renessansetiden. Kulturell aktivitet skulle stå i sentrum, der samlere

tolket og utforsket den verden de levde i. Museet fikk en sentral plass i renessansens intellektuelle liv, der bare den lærde eliten fikk delta.²⁶ Med andre ord hadde museet en viktig rolle i samfunnet, men ikke for alle, bare for de høytstående. Eriksen sier at fra 1700-tallet og fremover ble museet i Europa en av de mange kulturinstitusjonene som ble byggesteiner i sivilsamfunnet.²⁷ Museet skulle være et sted alle skulle ha tilgang til. Tilgangen til egen kulturarv, som museet oppbevarte og viste fram, spilte en større rolle. Dette var viktig for den allmenne befolkning.

Museenes oppgaver er mange. De mest sentrale er å samle, bevare, utforske og formidle materielle vitnesbyrd om mennesker og miljø. Oppgavene museet har løses gjennom fire virksomheter: Samling, bevaring, forskning og formidling.²⁸ Det er gjennom disse fire begrepene museets historieformidling blir til, men det er bare gjennom formidlingen publikumet møter museet. Formidlingsoppgaven er sentral fordi det er her møte mellom publikumet og museet oppstår som er gjenstand for utvikling av historiebevissthet. Det er likevel viktig å nevne at samling, bevaring og forskning er helt avgjørende for å kunne bedrive en formidling. Uten disse tre begrepene har man heller ikke noe å formidle i et museum. Jeg har valgt å sette formidlingen inn i et tradisjonelt historieformidlingsbegrep. Med dette menes det hvordan museet har formidlet historien gjennom tidene. Hva har museet tradisjonelt praktisert gjennom denne formidlingen og hva har fokuset vært i møte med publikumet?

Mange kulturhistoriske museer bærer fortsatt preg fra nasjonsbyggingsperioden de ble etablert under. Museene skulle bidra til å styrke nasjonalstaten Norge, norsk identitet og det nasjonale fellesskapet.²⁹ *Det nasjonale prosjekt* fant sted i siste halvdel av 1800-tallet og store deler av 1900-tallet.³⁰ Museene skulle bevare kulturarven fra generasjon til generasjon. Hvordan levde våre forfedre? Hvilke redskaper brukte de? Det som representerte fortiden skulle skape nysgjerrighet om vår egen kultur, hvem var vi og hvor kom vi fra? I dag kan vi trekke fram det arkeologiske museet i Rogaland som et eksempel. Museet tar sikte på å formidle vikingtid

²⁶ Eriksen, 2009: 22-23

²⁷ Eriksen, 2009: 20

²⁸ Eriksen, 2009: 13.

²⁹ Holmesland m.fl, 2006:6

³⁰ Bøe, 2002:199

knyttet til en felles kultur og en fortid vi har sammen som nordmenn. Redskaper, levemåter og klesdrakter er noen av de ulike gjenstandene arkeologisk museum stiller ut.

Anne Eriksen trekker en tråd tilbake til folkemuseenes bygninger, som ble brukt som utstillingslokaler. Folkemuseene kom fra Norden og var et uttrykk for ønske om å ta vare på en bygningskultur som var i ferd med å forsvinne.³¹ Det var de antikvariske bygningene som var museet, og det har vist seg at det tok lang tid før egne museumsbygg ble reist. De antikvariske bygningene ble innredet slik at det så ut som de fortsatt var i bruk av de som bodde der tidligere. Publikum som kom til et slikt museum skulle få inntrykk av de som bodde her bare var ute et ærend. Lesebriller lå på bordet og tobakken like bortenfor. Interiøret ble direkte knyttet til menneskers liv.³² Dette er en tradisjonell historiefremstilling som gjør at vi vandrer direkte inn i hverdagen fra fortiden. Klærne, gjenstandene, redskapene og presentasjonen av levemåtene var ikke tatt vekk fra sin kontekst og satt i et konvensjonelt museumsbygg, tingene som beskrev fortiden var allerede bevart i den fortiden de tilhørte. I et slikt museum kommer man tett innpå fortiden, kanskje mer enn man gjør i en utstilling plassert i et eget museumsbygg.

Selvrefleksjon ble mindre vektlagt og museet framstod mer som et fasitsvar på hva fortiden var. Valgene museet hadde gjort seg kunne skimtes gjennom utstillingen. Dette gjorde at konstruksjonen av fortiden ble lagt i publikums hender uten å utfordre til selvrefleksjon eller kritisk tenkning. Da gjenstandene fra museet ble tatt ut fra folkemuseene og inn i egne museumsbygg, ble tingenes orden og selvrefleksjon vektlagt i større grad. *Tingenes orden* innebærer at museumsarbeid ikke bare handler om gjenstander, men også forholdet mellom dem.³³ Tingenes orden skulle skape en struktur over utstillingen ved å være kronologisk. Oppstilling av gjenstandene gjennom rommene kunne vise en tid i utvikling fra middelalder til nyere tid. Det virke som at en slik type struktur trolig skapte større rom for selvrefleksjon. Menneskene som opplever denne strukturen vil kanskje i større grad skjønne meningen med tingene, enn hvordan de lå stumme i et folkemuseum. Hvordan tingene ligger og hvordan de er ordnet er med på å gjenspeile den fortiden de representerer. Tingenes orden kan være med å

³¹ Bøe, 2002: 200.

³² Eriksen, 2009: 184-185

³³ Eriksen, 2009: 189

skape en bedre oversikt for brukere av museet, slik at man lettere kan problematisere eller stille spørsmål ved den fortiden som blir presentert. Elever kan også lettere løse oppgaver eller lignende skolearbeid når museet får en slik struktur over sin tradisjonelle historieformidling. Det er fortiden som hele tiden er i sentrum for denne formidlingen gjennom folkemuseet til tingenes orden i egne museumsbygg. Men hva har museet blitt i dag?

Spørsmålet er omfattende og dermed vanskelig å svare konkret på. Redegjørelsen ovenfor kan illustrere dette ved å vise til at museene nødvendigvis ikke trenger å være det samme hele tiden, men at det stadig kommer nye oppfattelser av institusjonen. På bakgrunn av dette blir også museet vanskelig å definere.³⁴ Likevel presenterer jeg en generell definisjon av Ola Svein Stugu, som kort kan forklare hva som gjør et museum til et museum:

- ”(...) der det heiter at eit museum er ein permanent institusjon som ikkje arbeider for profitt, men står i teneste for samfunnet og samfunnsutviklinga og er open for publikum. Musea samlar inn, bevarer, forskar på, kommuniserer og stiller ut materielle vitnemål om folk og omgivingane deira, og formålet med verksemda er studiar, utdanning og glede”.³⁵

Stugu er likevel raskt ute med å kritisere denne definisjonen. Han mener at sammenhengen mellom innsamling og utstilling har blitt løsere. Nyere utstillinger utarbeider vanligvis en idè eller et konsept, der materielle objekt blir trukket inn så lenge de har en funksjon i fortellingen konseptet formidler. Tidligere var det vanlig at utstillingen ble presentert gjennom de museumsgjenstandene man hadde tilgjengelig.³⁶ Dette gjør at museet som historieformidler får større muligheter til å presentere flere fortellinger enn det som ble gjort tidligere. En stadig nyere teknologi kan også være en relevant faktor for at museet har flere alternativer til å presentere noe mer enn bare gjenstandene som er utstilt. Dette kan innebære at elevene har mulighet til å bli mer deltakende i utstillingen gjennom for eksempel å leke arkeolog, i stede for bare å betrakte arkeologiske gjenstander. Igjen er dette et eksempel på at et museum ikke kan defineres helt presist men at det stadig er i forandring.

Stugu belyser Quisling-utstillingen for å forklare hvordan et museum fungerer i dag. Det har vokst fram en kritisk fagretning som har til oppgave å skape debatt i samfunnet, og stille

³⁴ Eriksen, 2009: 12

³⁵ Stugu, 2008: 133

³⁶ Stugu, 2008: 133

kontroversielle spørsmål gjennom utstillingene. Vidkun Quisling blir en bidragsyter til et slikt kontroversielt spørsmål. Dette blir vist gjennom problematiseringen av hans politikk, satt inn i en dagsaktuell kontekst, gjennom en allmenn del av menneskerettighetene.³⁷ Dermed står museet i dag på nytt i en brytningstid, der det skjer en forandring og en diskusjon av hva et museum skal være. Gjennom Stugus eksempel vil nåtiden spille en større rolle i museet enn tidligere. Dette gjør at fortiden alene ikke er en bidragsyter i historiefremstillingen i museet, men også at nåtiden og framtiden blir satt fokus på. Ragnar Pedersen forklarer i boken: *Museer i fortid og nåtid*, at museet må ha faste trekk over tid, med andre ord en forankring i fortiden. Samtidig må institusjonen også være levedyktig i dagens samfunn, derfor er det viktig med en relasjon til nåtiden. Museet lever i en dynamisk spenning mellom tradisjon og endring.³⁸ Dette gjør at museet har fremstilling på flere plan der vi som tilskuere deltar personlig i det som formidles. Det er ikke alltid at fremstillingen tar sikte på å forklare hvordan fortiden var, men også hvordan denne fortiden virker i nåtiden.

Historiefremstillingen var sentrert mot det nasjonale prosjekt som tok sikte på å bevare kulturarven. Norsk identitet, nasjonalt fellesskap og styrkingen av nasjonalstaten Norge er viktige nøkkelord knyttet til den tradisjonelle historiefremstillingen. Jeg tilføyer også at fortiden stod i sentrum for det som ble formidlet. Jeg henviste til det arkeologiske museet i Rogaland som utstiller vår felles fortid knyttet til vikingtid. Men det finnes også historier om våre heltedige motstandsmenn under krigen, vår kamp for demokratiet, eller historier fra de som mistet familie eller nære venner i det okkuperte Norge. Et museum som er knyttet til våre heltedige motstandsmenn er Vemork Museum i Telemark. Dette er et kjent museum som blir besøkt av mange. Dette er et eksempel på en heroisering av våre helter som blir presentert i en tradisjonell historiefremstilling og samtidig passer godt inn i det nasjonale prosjekt, men hva med historiene som ikke er så tradisjonelle? Redegjørelsen for BRUDD-prosjektet gir et svar.

1.3.2 Hva er en BRUDD-utstilling?

Prosjektet startet i 2003 og hadde som hensikt å bryte med den såkalte ”kjedelige, vanlige og tradisjonelle” historiefremstillingen i museet. BRUDD ble derfor et illustrerende navn for

³⁷ Stugu, 2008: 136

³⁸ Pedersen, 2003: 43-44

prosjektet. BRUDD blir beskrevet og forklart gjennom en brosjyre på nett og i papirform. Brosjyren tar for seg det ubehagelige, tabubelagte, marginale, usynlige og kontroversielle delen av historien, som ligger i konseptet. Jeg klargjør mer rundt dette da jeg tar for meg prosjektets synspunkter knyttet til historieformidlingen. Brosjyren blir en viktig del for redegjørelsen av BRUDD. Brosjyren inneholder sentral informasjon om prosjektet og de ulike BRUDD-utstillingene, der i blant Quisling-utstillingen. På bakgrunn av dette stiller jeg spørsmålet: Hvorfor prosjektet ble etablert i 2003? Hva skjedde i 2003 som fikk et slikt prosjekt inn i utviklingen av museet?

Allerede på 1990-tallet begynte man å diskutere museets rolle gjennom NMU (Norsk museumsutvikling). Det ble laget en utredning som hevdet at museene burde være arenaer for samfunnsdebatt. Man måtte være kritiske til vedtatte sannheter og presentere alternative synspunkter. NMU ble videre evaluert i 2001 og det eksterne evalueringsutvalget mente det var behov for et organ som skulle være pådriver for at museene skulle tenke i andre baner. Det skulle være et organ som skulle forsterke det arbeidet NMU hadde begynt på, men bare mer i ideologiske og politiske termer. I 2002-2003 ble det utarbeidet en Stortingsmelding som var opptatt av den samme tankegangen som NMU. Stortingsmeldingen fikk nummer. 48, og tar for seg kulturpolitikken fram mot 2014. Stortingsmeldingen er sentral i brosjyren og redegjørelsen for BRUDD. Det står blant annet at ”museene må vektlegge andre verdier, forlate de stive museumstradisjonene og rette et kritisk blikk både på egen virksomhet og samfunnet rundt”.³⁹ Stortingsmeldingen tok et oppgjør med museet som samfunnsinstitusjon og behandler denne saken i kapittel 11, som tar for seg arkiv, bibliotek og museum. Disse samfunnsinstitusjonene utgjør til sammen et felles faglig - administrativt – samordnings - og utviklingsorgan. Organet bærer navnet ABM-utvikling (statens senter for arkiv, bibliotek og museum). NMU (Norsk museumsutvikling) ble smeltet sammen med dette organet. Etableringen skjedde 1.januar 2003 og ble en viktig forutsetning for utviklingen av disse tre samfunnsinstitusjonene. Hovedoppgaven er å drive aktivt, strategisk utviklingsarbeid for å samordne, effektivisere og styrke arkiv, bibliotek og museumsfeltet.⁴⁰

³⁹Holmesland, Slettvåg og Frøyland, 2006: 6

⁴⁰ St. meld. nr. 48 (2002-2003):165-166

Gjennom ABM-utvikling ble det stilt spørsmål ved arkivene, bibliotekene og museenes rolle i samfunnet. Hvilken fortid skal museene ta vare på? Hvem definerer fortiden? Hvilke historier skal fortelles og hvordan kan de formidles?⁴¹ Da disse spørsmålene ble brakt på bane i 2003 gjennom ABM-utvikling og Stortingsmelding nr. 48, gjorde dette at prosessen skjøyt fart. Kultur og kirkedepartementet gjorde saken til en offentlig kulturpolitikk mellom stortingsmeldingen, som skal rekke fram mot 2014. Videre forklarer Stortingsmelding nr. 48 utfordringene man står ovenfor på denne måten:

- ”Målet om musea er institusjonar som engasjerer seg i si eiga samtid, inneber at dei ikkje berre skal spegla av ei anna tid, dei skal mellom anna gjera historia og kulturarven relevant her og no. Etablerte museum må kaste av seg det dei måtte ha av ein tilstivna museumstradisjon i formidlinga av det tradisjonelle, av det som har vore. Dette kan høyrast som et paradoks, og i dette ligg ein del av utfordringa.⁴²

Stortingsmeldingen retter sterk kritikk mot den tradisjonelle historieformidlingen som foregår i museene. Utraget setter fokus på at kulturarven og historien som skal være relevant her og nå, og ikke noe fjernt og fremmed. Stortingsmeldingen samsvarer med det jeg tidligere nevnte, at nåtiden og framtiden også skulle bli en del av formidlingen, der fortiden har vært dominerende gjennom tidene. Men hvorfor skulle det ubehagelige, tabubelagte, marginale, usynlige og kontroversielle stå i fokus, som BRUDD - brosjyren er gjennomsyret av? Jeg skal først sette fokus på det nasjonale prosjekt, som jeg også tidligere har redegjort for. Det nasjonale prosjekt kan fungere som en motpol til BRUDD - prosjektet, og er hensiktsmessig å nevne tidlig for å begrunne prosjektets synspunkter om historieformidling i museet.

Det nasjonale prosjekt hadde som mål å utbygge det nasjonale gjennom ulike institusjoner, organisasjoner og folkebevegelser. Museene hadde en sentral plass i denne prosessen. Museene fikk nye oppgaver, som å drive folkeopplysning, og ikke bare være et samlende symbol for hele folket. Museet ble en sentral identitetsskaper i dette samfunnet.⁴³ Faren ved det nasjonale prosjekt er at fokuset hele tiden dreier seg om de historiene som inngår i det. Kritikken som kan rettes mot en slik utvikling er at publikum i samfunnet og på museet bare får servert de ”gode” historiene, som det er positivt å identifisere seg med. Hva med de ”vanskelig” historiene skal vi aldri få høre om dem? Stortingsmelding nr. 48 gir gode begrunnelser for årsaken til at det må komme alternative historiske fortellinger som korrigerer

⁴¹Holmesland, Slettvåg og Frøyland, 2006: 7

⁴²St. meld. nr. 48 (2002-2003): 183

⁴³Bøe, 2002: 199

og beveger historien vår. Under kapittel seks, som beskriver de innledende perspektivene til stortingsmeldingen, illustreres bildet godt. Temaet er samfunnsutvikling og kulturpolitikk. Her problematiseres grunnleggende trekk ved at det norske samfunnet har ligget fast i flere år, men at det nå er i endring på grunn av globalisering og individualisering. Et resultat av dette har skapt et behov for en ny forståelse av hva norsk felles kultur består av. Frem til i dag har store deler av den norske kulturpolitikken og kulturinstitusjonene vært sterkt knyttet til det nasjonale prosjekt. Grunnen for dette er at de fleste kulturinstitusjonene ble etablert i tråd med nasjonal ideologi og selvforståelse. Alle deltar i en felles nasjonal kulturarv som kulturpolitikken har til oppgave å styrke. Denne oppfattelsen har vært sentral helt til i dag.⁴⁴ Jeg tolker dette dit hen at vi snakker om et ”brudd” i kulturen, kulturpolitikken og den norske identiteten. Dette stiller spørsmålsteget til hvordan man skal formidle den nasjonale historien. Man har hele tiden vært opptatt av å formidle den ”gode” nasjonale historien i tråd med det nasjonale prosjekt. Dette ser ut til å ha forandret seg gjennom begynnelsen av det 21. århundret, da vedtaket ble fattet gjennom ABM-utvikling og Stortingsmelding nr. 48 i 2002-2003.

Ni museer tok utfordringen og presenterte en slik vanskelig og marginal historie, knyttet BRUDD- prosjektet. Noen av disse museene hadde opptil to utstillinger, deriblant Telemark Museum. De hadde en utstilling om dokumentasjons - og formidlingsprosjekt om romani - folket i Grenland, samt Quisling-utstillingen.⁴⁵ De fleste var kulturhistoriske museer, men det var også naturhistoriske museer som deltok, dog ingen kunstmuseer. Noen museer hadde prosjekter under utarbeidelse da prosjektet tok til, noen var på idèstadiet, mens andre var godt i gang. Man jobbet med to hovedkategorier; utstillingene med den vanskelige og marginaliserte historien i fokus og utstillinger med den kritiske formidlingen i sentrum.⁴⁶ Det var i alt tolv utstillinger fordelt på disse ni museene. Kjente museer som Glomedalsmuseet i Elverum, Falstadsenteret i Nord-Trøndelag, Lepramuseet i Bergen og naturhistorisk museum ved Universitetet i Oslo, er noen av museene som presenterte de vanskelige, eller de kritisk formidlende historiene. Jeg går ikke nærmere inn på noen av disse utstillingene, siden de ikke er relevante for min problemformulering.

⁴⁴St. meld. nr. 48 (2002-2003):107

⁴⁵Holmesland, Slettvåg og Frøyland, 2006:14

⁴⁶Holmesland, Slettvåg og Frøyland, 2006:10

Likheten mellom utstillingene var at de hadde fokus på noe utradisjonelt og vanskelig som folk ikke forbinder med museumsvirksomhet, nettopp fordi det nasjonale prosjekt, som tidligere nevnt, har skapt oss et annet bilde av hva museumsvirksomhet er og skal være. De vanskelige historiene museene skal formidle gjennom BRUDD-prosjektet kan omtales som:

- ”de som ikke passer inn i vår selvforståelse og vårt idealiserte bilde av hva norsk kultur er og bør være. Men glansbildene skjuler andre bilder. Bilder vi ikke vil se, vite av eller erkjenne. Men også de morsomme historiene er valgt bort, og de merkelige og de mystiske og de kuriøse”.⁴⁷

Vanskelige historier ble dysset ned fordi de ikke passet inn i det nasjonale prosjekt. Disse historiene ble ikke en del av idealbildet som var knyttet til det nasjonale fellesskapet og den norske identiteten. De ble sett på som rare og fremmede historier, derfor valgte vi dem bort og glemte dem i det nasjonale prosjekt. Siden det nasjonale prosjekt er tilfellet i museer i dag, og i samfunnet for øvrig, er fortsatt mange av disse historiene glemt. Derfor vil jeg tilføye at det også er grunnen til at BRUDD-prosjektet skaper mye debatt, da noen museer velger å bringe disse vanskelige historiene til overflaten. Noen av argumentene fra museets side for ikke å jobbe med slike vanskelige temaer eller problemstillinger er:

- ”Da kommer vi sikkert til å miste den offentlige støtten”. ”Det er ikke vårt ansvar”. ”Hva vil lokalbefolkningen si”. ”Dette er da ikke museenes oppgave”. ”Folk vil ha det hyggelig på museet”. ”Mener dere vi skal bli skrekkabinetter”? ”Da blir vi ikke tatt seriøst”. ”De vanskelige historiene er viktig, men ikke her”.⁴⁸

Det viser seg at disse museene var redd for å prøve noe nytt og forholdt seg til den tradisjonelle historiefremmedlingen, kontra den utradisjonelle. BRUDD kan kritiseres for å skape mye usikkerhet rundt museets historiefremmedling. Det fantes ingen fasitsvar og alt måtte nøye vurderes uten å vite helt sikkert hvem som tok prosjektet negativt. Museene var ikke vant med slik negativ omtale, heller ikke aggressive reaksjoner. I enkelte tilfeller har man omarbeidet eller lagt ned et prosjekt, fordi sterke reaksjoner har kommet fra museets venneforening, styret eller kolleger.⁴⁹ Redsel for miste økonomisk støtte er et av argumentene museet har for å droppe slike vanskelige prosjekter. BRUDD kan kritiseres for å være fremmed i samfunnet og i tillegg utsette enkelte grupper for ekstra belastning, som lokalbefolkningen.

⁴⁷Holmesland, Slettevåg og Frøyland, 2006: 9

⁴⁸Holmesland, Slettevåg og Frøyland, 2006: 7

⁴⁹Holmesland, Slettevåg og Frøyland, 2006: 17

Helt til slutt vil jeg kort redegjøre for hvor BRUDD-prosjektet er i dag. Siden Stortingsmelding nr. 48 retter seg fram mot 2014 føler jeg det er vesentlig å si noe om hvilken retning prosjektet har tatt. Jeg sendte en e-post til kulturrådet og spurte om dette, og svaret kom raskt fra Hilde Holmesland. Hun sier at BRUDD-gruppen ble redusert i 2011, og at den nå består av 6 museer og Kulturrådet. Disse har blitt enig om en felles plattform arbeidet skal bygge videre på. Denne samarbeidsavtalen ligger for tiden ikke ute på nett. Men i 2012 har samarbeidet rettet seg mot et konsept kalt ”BRUDD-stykker”. Denne nye vendingen har gjort at resultatene ikke er så viktige etter en utstilling, men selve arbeidsformen og prosessen i gruppen gjennom planleggingen. Fram mot 2014 skal det videre diskuteres hvordan man kan lage et større prosjekt sammen. Hun nevner fire BRUDD-utstillinger som kan sees i dag. Oslo Museum – ”Det er så mye vi skulle snakket om”, Medisinsk Museum – ”Portrett av et Helsesenter for papirløse migranter”, Arran – ”Släktbildenes baksida. Rasebiologiske undersøkingar” og Vest-Agder-museet – ”Hele sannheten”⁵⁰

1.3.3 Historiebevissthet

Historiebevissthet er et omfattende begrep som tiltrekker seg mye oppmerksomhet i historiedidaktikken. Det var også gjennom historiedidaktikken at historiebevissthet ble satt større fokus på. Først velger jeg å ta for meg historiebevissthetens bakgrunn, deretter hva historiebevissthet er. Til slutt setter jeg fokus på hvordan museet kan utvikle historiebevissthet.

1.3.3.1 Historiebevissthetens historie

I begrunnelsen for hva historiebevissthet er, og dens historie, har jeg tatt utgangspunkt i Halvdan Eikeland sin artikkel: ”Begrepet historiebevissthet, historiedidaktisk forskning og dannelse av historiebevissthet: Sammenhenger mellom historiedidaktisk teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann”. Denne finnes i artikkelsamlingen: *Historiedidaktikk i Norden 6*, som er samlede artikler for historiedidaktikk og historiebevissthet fra 1996. Jeg velger å ta utgangspunkt i denne artikkelen fordi den gir en god oversikt over Jeismanns teorier i boken *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, som har blitt stående som en autorativ bok knyttet til definisjonen av historiebevissthet. Jeismann spilte en grunnleggende rolle for utviklingen av tysk historiedidaktikk på 1970- og 1980-tallet.

⁵⁰ Holmesland, 2012 (E-post)

Jeismann presenterte en definisjon av historiebevissthet i 1979 i boken *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Den tok utgangspunkt i at oppfattelsen av fortiden hele tiden er i forandring, og ikke noe fast. ”Historiebevisstheten er en indre sammenheng mellom tolkning av fortida, forståelse av nåtida og framtidsperspektiver”.⁵¹ Disse tre tidsdimensjonene skulle bli historiebevissthetens omdreiningspunkt. Alt som hadde med begrepet å gjøre skulle ha ankerfeste i fortid, nåtid og framtid. Dermed fikk historiedidaktikken nye elementer i faget, som fra før bare hadde tatt for seg fortiden. Videre fikk også menneskers liv og virke i samfunnet en større dimensjon. Elevenes liv utenfor skolen skulle bli sentralt for historiedidaktikken og utviklingen av historiebevisstheten.

Historiebevissthet har sitt grunnlag fra den historiedidaktiske debatten som foregikk i Vest-Tyskland i perioden 1972-1985. I denne perioden skjedde det en omfattende utvikling i den historiske forskningen, samt lærebokskrivning, som gjorde at debatten ble stor i mange kretser. Elevbakgrunn og elevinteresse skulle være fokuset i historieundervisningen og sentrale spørsmål knyttet til dette ble brakt på banen, for eksempel: ”Hvilken subjektiv bakgrunnskunnskap, hvilke forhåndsinnstillinger og personlige interesser har elevene med seg inn i skolen, og hvordan påvirker dette deres historielæring”.⁵² Grunnen til at debatten foregikk i Tyskland på denne tiden har sin naturlige forklaring i den særskilte tyske historien som varte fram til 1945. Skolen var den plassen der oppgjøret fra nazismen ble tatt opp grundig.⁵³ Elevenes historiske tilegnelser, ikke bare i skolen, men også samfunnet ellers skulle være med å prege historieundervisningen. Elevenes forhåndskunnskaper før de begynte i skolen, og det de tilegnet seg underveis, skulle bli avgjørende for deres utvikling av historiebevissthet. Hva man bedrev tiden med utenfor skolen, som familie, venner, idretter, hobbyer, museer, arkiver og biblioteker, skulle være med i denne prosessen og prege utviklingen.

Før denne utviklingen tok til var ikke historiebevissthet så sentralt i historiedidaktikken eller historie som fag. Historieundervisningen ble sett på som ”innlæring” av historie. Historie var

⁵¹ Eikeland, 1997: 80

⁵² Eikeland, 1997:77

⁵³ Stugu, 2000: 6

noe objektivt gitt som elevene skulle lære seg. Dette er illustrert ved at man fylte opp et kar med ”historie”, som skulle skape historiebevissthet, for å bidra til elevenes allmenne orientering og argumentasjonsevne.⁵⁴ Elevene ble sett på som passive mottakere av historie, uten evne til påvirkning i faget, som nå har blitt tilfelle gjennom historiebevissthetens utvikling. Livet utenfor skolen hadde lite betydning og elevenes interesser i faget ble ikke tatt hensyn til på samme måte som i dag. Undervisningsformen som regjerte før historiebevisstheten kom i 1970-årene kalles nedsvingsmodellen. Bildet illustrerer kunnskap og innsikten i vitenskapsfaget historie som siver nedover. Først skjer det en nedsving fra lærerens kompetanse til lærerens utdanning, deretter fra lærerens utdanning og videre ned til skolens lærebøker, som til slutt gjør at historiekunnskapen ender hos elevens læring og undervisning.⁵⁵

For å avklare begrepet historiebevissthet blir utgangspunktet en kommisjonsrapport, som er gjengitt i Eikelands artikkel. Kommisjonsrapporten ble utgitt i 1979 og Jeismann var medredaktør.

- ”Historiedidaktikk har altså ikke utelukkende med undervisning å gjøre. Det den er opptatt av, er enhver kompleks prosess der historiske fortellinger på forskjellige måter bygges opp, videreutvikles, forandres, forsvinner og oppstår på nytt i samfunnet”.⁵⁶

Dette illustrerer hvilken tyngde historiebevisstheten fikk for historiedidaktikken på 1970-tallet. Man kan også bemerke seg at den historiske fortellingen fikk en sentral plass i denne utviklingen av historiebevisstheten. Fortellingen kommer jeg innom senere i dette begrepskapitlet. Det er interessant å nevne at dannelsen og endringen av de historiske forestillingene er med å rekonstruere kunnskap om fortida, som stadig gjør at den forandrer seg.⁵⁷ Fortiden er ikke noe fast, da oppfattelsen av den hele tiden er i forandring. Dermed var synet på hvordan man skulle lære historie før teorier om historiebevisstheten kom, veldig vagt da historie var noe objektivt gitt, som elevene skulle motta passivt. Forestillingene vil aldri være de samme da karet med ”historie” ble fylt opp for å skape historiebevissthet. Det vil hele tiden være nye oppfattelser av fortiden, som gjør at kunnskapen om den også skaper ny orientering.

⁵⁴ Eikeland, 1997: 77

⁵⁵ Bøe, 2002:48

⁵⁶ Eikeland, 1997: 79

⁵⁷ Eikeland, 1997: 80

1.3.3.2 Mennesket som historieskapt og historiefrembringende

Etter jeg nå har presentert historiebevissthetens historie, syns jeg det er hensiktsmessig og redegjøre for historiebevissthetens forståelse. Her vil jeg i hovedsak bruke boken til Erik Lund: *Historiedidaktikk, en håndbok for studenter og lærere*, samt Nordens største historiedidaktiker, dansken Bernard Eric Jensen, fra essaysamlingen: *Historieskabte så vel som historieskabende*.

Definisjonen av historiebevissthet, som forklart tidligere, er vår tolkning av fortiden og vår forståelse av nåtiden, som igjen former forventninger som er rettet mot framtiden. Forståelsen av denne definisjonen og historiebevisstheten som begrep kan formuleres gjennom uttrykket: ”Vi er alle historieskapt så vel som historieskapende”.⁵⁸ Bevisstheten som omkranser denne dimensjonen kalles historisk bevissthet, som er et underbegrep i historiebevisstheten. Når man skjønner at man er en del av en slik prosess, mennesket som historieskapt og historiefrembringende, kaller vi det å ha innsikt i ens egen historisitet⁵⁹. Historisitet kan videre betegnes som ”(...) at mennesket fortæller historier, og ved at det identificerer sig med en bestemt generation, nation eller kulturkreds”.⁶⁰

Jensen forklarer videre hvordan man kan utvikle forståelse av sin egen historisitet:

- ”Det er gennem sammenligninger med andre tider, at man kan få mulighed for udbygge ens forståelse af ens egen historicitet – altså indsigt i det historisk specifikke i de måder, man selv er historieskapt og historieskapende på”.⁶¹

Jensen utdyper at det er avgjørende for barn og unge å relatere sin tid og rom til andre tider i de behandlede emner og temaer. De behandlede emner kan forstås som andre historiske tider, for eksempel vikingtid, renessansen eller andre verdenskrig. Koplingen barn og unge gjør fra sin egen tid til andre rom i fortiden, er avgjørende for utviklingen og forståelsen av sin egen historisitet. Jensen forklarer at denne forståelsen kan gjøres ved bruk av to dobbeltgrep, gjennom aktualisering og distansering.⁶²

⁵⁸ Lund, 2009: 35

⁵⁹ Jensen, 2006: 60

⁶⁰ Jensen, 2006: 57

⁶¹ Jensen, 1996: 13

⁶² Jensen, 1996: 13

Aktualisering kan videre oppfattes som et emne, en historisk hendelse, eller epoke, får en nåtidsrelatering. Dette gjør man ved å drøfte hvorfor det er vesentlig for gruppen med elever å forholde seg til dette emnet, eller hendelsen. Et eksempel på dette, i forbindelse med Quisling-utstillingen, er å knytte Quisling til en nåtid. Hvordan kan han knyttes til kollektive identiteter som er virksomme i dagens norske samfunn? En forklaring kan være Anders Behring Breiviks tilknytning til terroren 22. juli, som sviker og landsforræder. Eller som media har fremstilt han, ”en Quisling i nyere tid”. Den samme aktualiseringen oppstår også knyttet til straffen Breivik burde få, der enkelte mener at dødsstraff på lik linje med Quisling er en riktig måte. Debatten om dødsstraff og mennesket Quisling blir en aktualisering i kjølevannet av 22 .juli og Breivik.

Distansering kan forklares som ”(...) hvori forskjellen mellom den behandlede tid og vor egen tid består”.⁶³ Med andre ord fungerer distanseringen omvendt av aktualiseringen ved at man skal distansere seg fra fortiden ved å finne ulikhetene til nåtiden. Selv om det kan knyttes bånd til den historiske landssviker Quisling og den nyere landssviker Breivik, finnes det betydelige forskjeller mellom dem. Handlingene de utførte er ulike, samt at miljøet i Norge og verden var forskjellig under de to historiske hendelsene. Quisling bygde en egen nasjonalstat i fem år, gjennom en verden i krig der en politisk maktkamp var tilfelle. Han utførte også handlinger basert på et parti med et mindretall av befolkningen bak seg. Breivik utførte en enkel handling i et fritt Norge, i tillegg utførte han trolig handlingene alene på bakgrunn av hans egne interesser, slik dommen mot ham understreker.

Aktualisering og distansering blir derfor et redskap hvor man knytter *til seg* fortiden, samtidig som man distanserer seg fra den. Når jeg benytter ordet ”seg”, altså ”seg selv”, vil det ifølge Jensen være viktig å bruke det som referansepunkt for å opparbeide seg kvalifisert innsikt i ens egen historisitet.⁶⁴ De to neste avsnittene tar for seg hvordan historisiteten kan utvikles i museet. Jeg presenterer en artikkel av Ketil Knudsen i boken: *Hvor går historiedidaktikken?* Her presenterer han teorier på hvordan man utvikler historiebevissthet i museet, noe jeg

⁶³ Jensen, 1996: 13

⁶⁴ Jensen, 1996: 14

syntes er relevant å belyse nærmere når museets historieformidling og begrepet historiebevissthet opptar mye plass gjennom dette kapitlet.

1.3.3 Historiebevissthet i museet

Historiebevissthet i museet er et interessant tema, siden museet er en institusjon utenfor skolen, men samtidig i bruk av skolen. Ifølge Knutsen skaper eleven mening gjennom egen tolkning som bruker av museet. Samspillet mellom utstillingene er grunnlaget for dette. Når eleven ankommer museet besitter eleven en egen livshistorie, minner og sin historiebevissthet. Museets oppgave er å skape et samspill mellom den private historien til eleven og den kollektive historien i samfunnet, som igjen skal bidra til å utvikle historiebevisstheten ved nåtidsforståelse, fortidstolkning og fremtidsforventninger.⁶⁵ I redegjørelsen for historiebevissthetens historie pekte jeg på at elevenes liv utenfor skolen også skulle bidra til utvikling av historiebevissthet. Ved hjelp av Knutsens teori ovenfor illustrerer dette at museet som en institusjon utenfor skolen også virker som en faktor i denne utviklingen. Men hvor sterk er egentlig museet til stede i denne prosessen?

Knutsen refererer til museologen Annette Vasström som retter kritikk mot museene. Kritikken består av at museene har hatt et ovenfra og ned-perspektiv, ikke et nedenfra og opp-perspektiv. I dette ligger det at ”maktens” historie har blitt formidlet og ikke ”motstandens” historie. Det rettes også kritikk mot at museene i liten grad presenterer fortellinger som kan skape sammenhenger mellom tider. Man er redd for en indoktrinering der historien presenteres som en fasit og ikke er debattskapende. Knutsen hevder i sin undersøkelse at museene ikke er gode nok til å utvikle historiebevissthet i sin formidling. Museenes potensial til å utvikle historiebevissthet utnyttes ikke godt nok.⁶⁶ Jeg ser det slik at Knutsen ønsker en utvikling der fortid, nåtid og framtid sammen skal bli en del av historieformidling i museet, slik at det gode potensialet de har i samarbeidet med skolen skal bli en sterkere pådriver for utvikling av historiebevisstheten. Jeg ser det også slik at BRUDD-prosjektet som har kommet i ettertid har skapt den utviklingen som Knutsen konkluderer med at ikke er tilstede da han skrev artikkelen. BRUDD-prosjektet er rettet mot kritikken Vasström kommer med, samt det Knutsen savner i historieformidlingen. Fokuset på fortellingen og denne som redskap til å

⁶⁵ Knutsen, 2004: 172

⁶⁶ Knutsen, 2004: 173-174

knytte sammen tidene gjennom historien om Quisling kan sees i sammenheng med en ny historiefremstilling i museet. Gjennom denne historien hører vi om motstandens historie, ikke maktens, som gjør at fortiden skaper debatt og refleksjon. Fortellingen fungerer som et verktøy for utviklingen av historiebevissthet, nettopp fordi fortellingen kan skape et bilde og en opplevelse av hvordan menneskers livsløp har vært historieskapt og historieskapende.⁶⁷

1.3.4 Fortellingen

Fortellingen har et særpreg som kommer av dens helt spesielle funksjon knyttet dets tilstrekkelighet for historiens innhold av fortid, nåtid og fremtidsforandring.⁶⁸ Videre betegnes fortellingen som en uttrykksmåte som tar for seg forandringer og begivenheter i et tidsfølge. Begynnelsen, hoveddelen og avslutningen organiserer disse begivenhetene innenfor samme handling. Fortellingen framstiller også en menneskelig interesse, et prosjekt, som gir begivenhetene mening.⁶⁹ Fortellingen kan illustreres som et redskap for å binde de tre tidsdimensjonene, fortid, nåtid og framtid, sammen. Redskapet kan brukes til å forklare begivenheter gjennom et tidsrom, hvor det samtidig skjer en utvikling av menneskelige handlinger. Dette gjør at fortellingen får en helt unik funksjon når den knyttes til fortiden. Elever kan lettere sette seg inn i fortiden da den blir billedliggjort gjennom fortellingen, og dette gjør samtidig at man lettere kan fortolke fortiden og identifisere seg med det som skjer. Identifisering er en av historiebevissthetens viktigste funksjoner, som fortellingen har mulighet til å skape. Ifølge Bøe utvikles identitet gjennom en vurdering av seg selv og vurdering fra andre. Dette kan videre forklares som individets mentale forutsetninger, samt reaksjoner fra andre individer i de miljøene man deltar. Indre og ytre vurdering foregår på et tidsplan: ”I erfaring fra fortiden, i registrering av nåtiden og i oppfatning av hva framtiden vil være”.⁷⁰

Empatien er viktig å ta i betraktning når det kommer til innlevelse i fortellingen. Historikere og pedagoger hentet inspirasjon fra den engelske idèhistorikeren Collingwood i begynnelsen av 1970-årene, da det gjaldt hvordan man skulle forstå fortiden. Gjennom sitt hovedverk beskriver Collingwood et mord i en landsby. Hvordan detektiven arbeider blir nøye

⁶⁷ Jensen, 1996: 15

⁶⁸ Jensen Sjødring, 1990: 41

⁶⁹ Jensen Sjødring, 1990: 40

⁷⁰ Bøe, (A) 1999: 29

gjennomgått. Et svar reiser nye spørsmål. Collingwood sier at historikeren arbeider på samme måte. Sentralt i dette arbeidet som historikeren må gjøre, på lik linje med detektiven, er å foreta en rekonstruksjon av hvordan fortidens mennesker tenkte ut i fra den situasjonen de stod i den gang. Dermed blir empati et viktig begrep for at elevene skal forstå fortidens mennesker på deres premisser.⁷¹ Uten empati har man heller ikke forutsetning for å skjønne en fortidsfortelling, siden en fortelling fra fortiden vil være annerledes i nåtiden den blir lest i. Innsikt og innlevelse som empatien bærer med seg, gjør at man forstår fortellingen sett ut ifra fortiden den oppstod i, samt nåtiden den fortelles i. Dette medfører at empatien åpner for historiebevissthet og gir innsikt i egen historisitet. Samtidig er det viktig å være klar over at elevene kan besitte ulik grad av empati, som gjør at fortellingen kan tolkes individuelt. Med dette mener jeg at elevene har ulike forutsetninger for å sette seg selv inn i fortellingen og forstå seg selv som historieskapt og historieframbringende.

1.3.4.1 Hva er en fortidsfortelling?

Begrepet er omfattende, men likevel ikke umulig å besvare. Jeg velger å ta utgangspunkt i Jan Bjarne Bøes fire ledd om fortidsfortellingen, for å klargjøre begrepet nærmere. Første ledd tar for seg historien om en tid som er passert, andre ledd forklarer at historien foregår i et tydelig rom, tredje ledd sier at et handlingsforløp involverer en eller flere aktører, siste ledd slår fast at innholdet gjør krav på å være sant.⁷² Jeg finner denne inndelingen og struktureringen hensiktsmessig fordi den kategoriserer viktige poeng som kan settes i sammenheng med utstillingens presentasjon av Quisling, dette er tilfelle i den teoretisk-didaktiske analysen. De fire leddene inndeler og balanserer fortidsfortellingen på en god måte, slik at leseren lettere kan sette seg inn i hva det egentlig formidles om.

1) Historien om en tid som er passert klargjør fortellingens *tidsdimensjon*. (...)”fortiden beveger seg langs en tidsakse i historisk tid, den har en begynnelse og en slutt”.⁷³ For de fleste er det klart at krigen i Norge startet i 1940 og sluttet i 1945. Dette utgjør en tidsdimensjon for de nasjonale krigsfortellingene og motstandsfortellingene i Norge. En epoke fører til noe annet og fortellingene om den kalde krigen og Berlinmuren blir neste tidsdimensjon. Likevel

⁷¹ Lund, 2009: 40-41

⁷² Bøe, (B) 1999: 15-16

⁷³ Bøe, (B) 1999:15-16

finnes også de mindre private fortellingene, som kan ha helt andre tidsdimensjoner enn de nasjonale. Det kan være fortellingen om da bestefar reiste ut i felten i juni og kom hjem til jul.

2) Historien foregår i et *tydelig rom* som kan betraktes som handlingsrommet. Fortellingen om en fortid er alltid stadfestet. Rommet handlingene foregår i er vesentlig for hvilke fortellinger som oppstår, sett i et historisk perspektiv. Det kan være fortellingene fra Balkan i 1990-årene, som rommer en helt spesiell nasjonalisme som oppstod og skapte splid blant folkemassene, kontra Norge som ikke var preget av nasjonalismen på samme måte. Disse fortellingene blir skapt gjennom forutsetningen av det som var tilfelle i regionen, Balkan, på det tidspunktet. Dette kan betraktes som handlingsrommet for akkurat disse fortellingene som i dag fortelles videre til andre generasjoner.

3) Handlingsforløpet involverer en eller flere *aktører som opptrer*. Man kan skille dem i fire hovedgrupper: Overmektige subjekter ("de store menn"), personaliserte kollektiver ("de store menn som leder av et passivt folk"), stereotype sosiale mønstre ("de stolte eller avskyelige kommunister, fascistiske, kapitalister") og antropomorfe forbindelseskategorier ("Hitler grunnla det tredje riket", "Lenin skapte Sovjetunionen"). Krigen i Norge kan være en tidsdimensjon hvor disse aktørgruppene kjennes igjen: Overmektige subjekter som Terboven i Norge, personaliserte kollektiver som NS-medlemmer og Quisling-tilhengere, og forbindelseskategorier som partiet NS, dannet av Føreren Vidkun Quisling.

4) Da *sannhetskravet* er absolutt utelukkes de fortellinger som er oppdiktete beretninger. Det at innholdet i fortidsfortellingen gjør krav på å være sant kan være utfordrende, siden mange fortidsfortellinger også kan inneholde et snev av fantasi. Hvilke momenter i en fortidsfortelling kan basere seg på sannhet og hvilke kan basere seg på fantasi? Dette kan være vanskelig å skille da fortellingen beskriver et oppdiktet miljø, men skildrer en virkelig hendelse. Dette kan praktisk forklares gjennom en billedliggjøring av den norske jødedeportasjonen 26. november. Fortidsfortellingen handler om en fiktiv familie som opplevde den dokumenterte jødedeportasjonen i Norge, på den eksakte dato. Spørsmålet som oppstår i denne sammenheng er hva den fiktive familien opplevde på denne dagen, som for

leser kan oppfattes sant, men i praksis ikke er det. Dette er et eksempel på at historiske fakta og fantasi glir inn i hverandre.

1.3.4.2 Den store og den lille fortellingen

De store fortellingene handler om de store forandringene, for eksempel i framveksten av det moderne samfunn, livsvilkår eller levestandard. De store endringene som skapte forandringer i et regionalt eller nasjonalt fellesskap, som også videre har skapt store forandringer i ettertiden. Den lille fortellingen er konkret, og handler om hvordan det skjedde en utvikling her på stedet. Den beretter om personer og hendelser på dette stedet, lokalt. Personene og hendelsene i den lille fortellingen kan også ha en deltakelse i den store fortellingen. Vi kan snakke om en dialog mellom den store og den lille fortellingen.⁷⁴

Denne dialogen kan eksemplifiseres gjennom Gunnar Sønsteby. Han var en mann som gjorde seg kjent gjennom den norske historien under andre verdenskrig. Den store fortellingen beretter om mannen som var med og reddet nasjonen fra nazistene. Jeg henviser til høyrepolitiker Erna Solbergs uttalelse, da Sønsteby døde året 2012: ”Kjakan (Sønsteby) er et symbol på de innsatsene våre modigste menn gjorde under den 2.verdenskrig. Han var mer en kongens livvakt, han var nasjonens livvakt”.⁷⁵ Den kjente sabotøren er også en liten fortelling, om en heroisk bestefar som gjorde en innsats for Norge. Jeg velger å sitere fra en tale barnebarna til Sønsteby holdt i hans begravelse. Hendelsen illustrerer øvelseskjøring med bestefar: ”Da vi allerede var sent ute til middag så tok bestefar over og sa”: ”Dette er det bare bestefar som får lov til å gjøre, og så tok han en u-sving på Karl Johan”.⁷⁶ Bestefar var en liten fortelling i en manns private liv, samtidig en stor fortelling som har gjort inntrykk på en utvalgt politiker i samfunnet. Personen er den samme, men fortellingene om han lever i dag på ulike plan.

Fortellingene om Quisling finnes også på ulike plan. Fortellingen om den nasjonale landssvikereren, eller fortellingen om en pliktoppfyllende gutt som fikk gode karakterer. De ulike fortellingene har mange variabler. Med dette mener jeg at det hele tiden finnes store

⁷⁴ Thuen, 2001: 93

⁷⁵ Dagbladet (2012) ”Var nasjonens livvakt” (Dagbladet.no)

⁷⁶ Færaas (2012) ”Barnebarn om Gunnar Sønsteby: En bestefar vi alltid har sett opp til” (Aftenposten.no)

eller små fortellinger, samtidig prydes de med ulike aktører, handlingsrom og tider. I tillegg kan man stille fortellingen til veggs og spørre om den er sann, eller om det er tilskudd av fantasi. Jeg velger å redegjøre for fortellingen som myte, der skillet mellom det historisk korrekte eller fiksjon kan være vanskelig å skille.

1.3.4.3 Fortellingen som myte

Fortellingen som myte er en "(...) fortelling med en betydning som viser utover seg selv".⁷⁷

Eriksen sier videre at vi kan lese historien som en realistisk og en mytisk fortelling. Selv den mest korrekte historien, kan være utsatt for mytologisering. Det blir den gjennom å være selvsagt, udiskutabel og den kan inneholde sin egen forklaring. Dette kan billedliggjøres ved å betegne myten som en "tyv i språket", det vil si at den stjeler og tømmer det for mening. Språket dannes i en ny form, som gjør at det oppstår noe nytt som vi kan kalle en myte.⁷⁸ Jeg vil tilføye at myten kan fungere som et verktøy til økt refleksjon gjennom spenningsfeltet den etablerer av ren fiksjon, eller stoff fra faktiske historiske forhold. Slike typer fortellinger gjør at elevene kan diskutere den etablerte historien. Slagene ved kjøkkenfronten og hjemmefronten kan være tilfelle av mytologisk fortellinger.

Kjøkkenfronten kan betegnes som hverdagserfaringer og uorganisert motstand, mens begrepet hjemmefront innebærer symbolsk motstand til den organiserte kampen. Disse begrepene bygges det en bro mellom ved at det den uorganiserte folkelige kampen var vellykket og hadde betydning for krigens gang. Hjemmefront kan betegnes som en utvidet betydning av motstandens virkefelt. Enhver erfaring fra tiden 1940-1945 får status som krigserfaring, der også hverdagsopplevelsene i seg selv blir et uttrykk for motstand. Dette gjør at mytologiseringsprosessen skaper et nytt og utvidet motstandsbegrep.⁷⁹ Forklaringen på det utvidete motstandsbegrepet kan knyttes til fakta og mytologiske fortellinger. Var virkelig motstanden fra hjemmet så utbredt under krigen som det kom fram etter krigen? Var de daglige hverdagsopplevelsene, på linje med "gutta på skauen", preget av den sammen motstanden? Kan egentlig den uorganiserte motstanden fra kjøkkenfronten sammenlignes med den organiserte hjemmefronten og sabotasjene? I dag er dette spørsmål man ikke får et klart svar på, fordi generasjonene før oss har skapt et bilde av at det var slik. De opplevde

⁷⁷ Eriksen, 1995: 16

⁷⁸ Eriksen, 1995: 16-17

⁷⁹ Eriksen, 1995: 74 og 80-81

krigen, de var til stede. De nye generasjoner har ikke mulighet til å etterprøve hva som er fakta eller myte, derfor kan det utvidete motstandsbegrepet betegnes som en realitet.

Likevel kan man stille spørsmålene til veggs og diskutere dem. Var en planlagt bombetokt på tyske krigsskip i norske havner den samme motstanden som å gå med rød nisselue eller binders i jakkekragen? Elevene vil nok tolke denne motstanden som to ulike måter å opptre på, som også er tilfelle. Men under krigen var situasjonen en helt annen. Folk led nød og befolkningen hadde lite mat. Ifølge Eriksen beskriver hun slagene ved kjøkkenfronten som den daglige kamp for å opprettholde tilværelsen og skaffe seg mat og levebrød.⁸⁰ Dette kan også oppfattes som motstand for de som var tilstede der og da, men ikke for generasjonene etter. Derfor er dette en spennende diskusjon der man må forstå fortidens mennesker og deres situasjon. Myten om slagene ved kjøkkenfronten og hjemmefronten, som sammenlignes med en hvilken som helst annen krigsfront, vil utgjøre spennende fortellinger for elevene. Derfor vil fortellingen som myte være en god bidragsyter til å forstå og diskutere krigen i lys av fortiden og nåtiden.

Fra teoriene om fortellingen velger jeg å gjøre et markant skille og redegjøre for Quisling og læreplanen. Dette er den siste delen av teorikapitlet før jeg tar tak i utstillingen for alvor. Redegjørelsen for læreplanen har til hensikt å vise hvordan fortellingen og historiebevissthet knytter seg til emnet om Quisling. Dette skal igjen gi en bekreftelse på at teoriene og begrepene som jeg har tatt opp i dette kapitlet har et sentralt element i skolen. Dette mener jeg er viktig siden oppgaven inntar et historiedidaktisk perspektiv.

1.3.5 Quisling og læreplanen

Læreplanen blir et viktig element for å illustrere hvordan BRUDD-prosjektet, med vekt på Quisling-utstillingen, og historiebevissthet, treffer skolens mål. Jeg vil først redegjøre kort for hvilken elevgruppe som blir mitt fokus. Quisling-utstillingens målgruppe vil være grunnlaget for hvilke del av historiefaget i LK 06 som blir relevant for videre drøfting.

⁸⁰ Eriksen, 1995: 82

1.3.5.1 Målgruppen

Målgruppen for utstillingen skulle være 14-20 år.⁸¹ Denne målgruppen har en stor distanse fra krigen, samt lite kunnskap om den. Kunnskapen de tilegner seg om Quisling skjer gjennom skolen og kanskje familie. For øvrig er det få andre institusjoner i samfunnet som bringer dette temaet på banen, siden Quisling er en upopulær person for nordmenn. Fokuset skulle ligge på generasjonen som ikke hadde opplevd krigen. Generasjonen er stor, derfor er utfordringen for meg å velge den målgruppen det var mest fokus på, ungdomsskole eller videregående. Ifølge prosjektlederen ble sentrumsgruppen tiende klasse, da man snevrer målgruppen inn enn hva som er oppgitt.⁸² Dermed forholder jeg meg til denne informasjonen og har fokus på formålet med samfunnsfag, hovedsaklig historie, og kompetansemålene etter endt tiende klasse.

1.3.5.2 LK 06, tiende klasse og Quisling-utstillingen

LK 06 er en omfattende læreplan hvor kompetansemålene tar for seg hva elevene må kunne etter endt fjerde, sjuende og tiende årstrinn. Hvert fag har også en innledning som tar for seg formålet med faget. Denne innledningen har til hensikt å forklare hva faget setter sitt fokus på, samt hvordan elever skal få utbytte av det de lærer. I samfunnsfag deles faget i hovedområdene historie, geografi, samfunnskunnskap, individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, kultur og internasjonale forhold.⁸³ For å sette rammer for denne redegjørelsen har jeg bare fokus på hovedområdet i historie og kompetansemålene innenfor dette emnet. Jeg velger å se hvilke momenter i dette hovedområdet som angår Quisling og tiden han var en del av. Jeg vil se etter begrepene historiebevissthet og fortellingen knyttet til hovedområdet siden dette opptar oppgavens problemformulering. I tillegg har jeg benyttet meg av nettsiden ”quislingutstillinga”.⁸⁴ Denne er tidligere referert til innledningsvis under bakgrunnskapitlet. Jeg har benyttet nettsiden til å hente informasjon om hvilke kompetansemål prosjektgruppen bak utstillingen la vekt på. Jeg refererer ikke direkte til denne nettsiden som kilde, men til læreplanen som de har hentet kompetansemålene fra. Først begynner jeg med en kort redegjørelse om formålet med samfunnsfag.

⁸¹ Fiskum (2009). Rapport på Quisling-utstillingen (upublisert): 2

⁸² Fiskum (2012) intervju: 7

⁸³ Kunnskapsdepartementet, 2006: 117-119

⁸⁴ <http://www.quislingutstillinga.no/skolebruk4.html> (Lokalisert: 08.02.2013).

Et sentralt element i formålet med samfunnsfag:

- ”(....) skal og medverke til at elevane utviklar medvit om at menneska inngår i ein historisk samanheng, og at ei lang rekkje historiske hendingar gjer at dei er der dei er i dag. Det skal gjere individet medvite om korleis det sosiale fellesskapet påverkar haldingar, kunnskapar og handlingar, og korleis den einskilde kan påverke fellesskapet og sin eigen livssituasjon”.⁸⁵

Hovedområdet i historie:

- ”Hovedområdet dreier seg om undersøking og drøfting av korleis menneske og samfunn har forandra seg gjennom tidene. Historie omfattar korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida. Å utvikle historisk oversyn og innsikt og øve opp ferdigheiter for kvardagsliv og deltaking i samfunnet er sentrale element i hovedområdet”.⁸⁶

Samfunnsfag og historie har til hensikt å utvikle elevens historiebevissthet og samtidig gi ”(....) elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant”.⁸⁷ Dette vil innebære at elevene skal tenke reflektert og være kritisk, som for øvrig var utstillingens hovedmål for målgruppen: ”Historien og Quislings gjerninger skulle bli belyst for å skape refleksjon og kritisk innsikt hos unge mennesker”.⁸⁸ Denne forutsetningen gjør at man tydelig kan se enkelte av fagets formål passer inn i intensjonen til BRUDD-prosjektet, samt fortellingen om Quisling som tema.

Til slutt har jeg har plukket ut de fem kompetansemålene som nettsiden ”quislingutstillinga” presenterer.

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- ”finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis”
- ”presentere ei historisk hending med utgangspunkt i ulike ideologiar”.
- ”skape forteljingar om menneske i fortida, og slik vise korleis rammer og verdiar i samfunnet påverkar tankar og handlingar”

⁸⁵ Kunnskapsdepartementet, 2006: 117

⁸⁶ Kunnskapsdepartementet, 2006: 118

⁸⁷ Kunnskapsdepartementet, 2006: 117

⁸⁸ Walle, 2011: 82

- ”Søkje og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt”.⁸⁹

Gjennomgående i disse kompetansemålene er tidsperspektivene fortid, nåtid og framtid. Samtidig er det fokus på fortellingen om menneskene fra fortiden, og hvordan kilder kan brukes og vurderes. Dette vil jeg komme nærmere inn på i den teoretisk-didaktiske analysen, der de ulike fortellingsmetodene knyttes til utstillingen og historiebevissthet. Redegjørelsen for kompetansemålene blir viktig for å stadfeste at Quisling-utstillingen og BRUDD-prosjektet også samsvarer med læreplanen.

⁸⁹ Kunnskapsdepartementet, 2006: 123

Del 2: Presentasjon av Qusling-utstillingen

Kap 2.1 Innledning: Telemark Museum

Jeg velger å starte med en kort introduksjon av Telemark Museum. Museet har vært en viktig bidragsyter til denne oppgaven og må derfor presenteres sikkelig. Kort om museets historie og hva museet består av i dag vil være viktig å poengtere i begynnelsen av denne presentasjonen.

Telemark Museum ved Søndre Brekke i Skien ble formelt konstituert 12. oktober 1909 og åpnet i 1913. Før dette hadde gamle Skien Museum lokaler i loftsetasjen i Skien rådhus. Her skulle det vise seg at det ble for trangt. Den romslige gården på Brekke ble et godt alternativ da Skien Museum ble en del av Fylkesmuseet. Brekke gård er et gammelt anlegg som måtte bli istandsatt før det kunne bli et museum. Man innredet utstillingsrom i uthusbygningen og parken ble omgjort med en gjenreising av Gimsø Klosters postbygning som inngangsport. Andre gamle hus som ble gjenreist innenfor museets område var en stuebygning fra Borge i Gjerpen fra 1584, ramloftstue fra Serkland i Siljan, samt to stuer fra Ramberg og Tveiten i Heddal. I museet ble bondesamlingen ordnet i tre grupper, henholdsvis fra Grenlandsbygdene, Nedre og Øvre Telemark.⁹⁰

I dag er Telemark Museum et konsolidert museum som forvalter og drifter til sammen sju museer. Videre forvalter museet 130 bygninger, 100 000 gjenstander og 1,5 millioner privatsamlinger. Museet får økonomisk støtte fra kommune, stat og fylke, i tillegg til private stiftelser. Det er denne økonomiske støtten som gjør at museet kan utvikle gode tilbud for publikum.⁹¹ Museet er en stor kulturforvalter i Telemark, noe som bærer preg av alle de ulike avdelingene Telemark Museum har rundt i fylket. Dette er avdelinger som Bø Museum, Ulefoss Hovedgaard, Henrik Ibsen Museum, Brekkeparken, Porsgrunnmuseene, Brevik Bymuseum, Bamble Museum, Berg-Kragerød Museum og Kittelsenhuset.⁹² Museet presenterer kjente personer fra Telemark som Henrik Ibsen eller Theodor Kittelsen, samt

⁹⁰ Shetelig, 1944: 269-271

⁹¹ Telemark Museum, Generelt om Telemark Museum. (Telemarkmuseum.no)

⁹² Telemark Museum, Utstillinger. (Telemarkmuseum.no)

sjøfart, fiske og handel. De ulike utstillingene strekker seg fra indre deler av fylket til kysten. Hovedbasen er Brekkeparken, som ligger i hjertet av Skien. Her holder direktøren til og de ulike delene av ledelsen. Museumsreformen som har pågått etter år 2000 har gjort antall museer mindre, men med større administrative enheter som er samlet på en plass, som i dette tilfellet er Skien. Det som tidligere var selvstendige museer ble slått sammen i større enheter over hele landet. Reformen førte til en konsolidering som gjorde at Telemark ble delt i Vest-Telemark Museum, Norsk industriarbeidermuseum og Telemark Museum.⁹³

2.1.2 Hvorfor en utstilling om Quisling?

Ideen til en Quisling-utstilling i Telemark Museet kom i 1999, da en spesiell hendelse ved museet gav svar på hvorfor man burde ha en utstilling om landssvikeren. Situasjonen blir beskrevet i en spisepause blant museets ansatte. Museumslederen snakker om Quisling og andre kjente personligheter fra Skien, som Henrik Ibsen og Hjalmar Johansen. I tillegg er en ung nyansatt sivilarbeider også til stede. Spørsmålet han stiller lyder: ”Hvem var Quisling igjen?”⁹⁴ Samme historien har jeg fått gjenfortalt i intervjuet med Bjørn Helgedagsrud. Han mener at dette gav svaret på hvorfor det ble laget en utstilling om akkurat Quisling, selv om det fantes mange andre profilerte telemarkinger.⁹⁵ Hensikten med en utstilling av Quisling var å gi yngre mennesker mer kunnskap om han, før historien ble glemt. Hans gjerninger i Norge før og under 2. verdenskrig ble sentrale. Quislings gjerninger skulle settes fokus på for å skape refleksjon og kritisk innsikt hos unge mennesker, knyttet til standpunkter de selv inntok til problemstillinger i dagens samfunn, dette var utstillingens hovedmål. Quislings gjerninger har til stadighet vært gjenstand for spekulasjoner. Mange har lett i hans barndom for å finne årsaken til de politiske valgene han tok i voksen alder.⁹⁶ Unge mennesker som lever i dag skulle gjennom utstillingen tilegne seg hvilke gjerninger og valg han gjorde for å bli den forræderen han betegnes som. Man lærer ikke om landssvikeren Quisling, men om mennesket Quisling. Mennesket som hadde muligheter og valgte feil.

Quisling er og blir en gåte. En mann sammensatt av mange elementer som preget hvilket valg og avgjørelser han tok på sin livsvei før dødsdommen. Avgjørelser om liv han fjernet fra

⁹³ Telemark Museum, Konsolideringen. (Telemarkmuseum.no)

⁹⁴ Walle, 2011: 79

⁹⁵ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 4

⁹⁶ Walle, 2011: 82

verden med et pennestrøk, mottakelsen av bistand fra den tyske krigsmakt, eller valget om å nazifisere Norge. Hvorfor ble alt dette tilfelle da han tidligere jobbet for Norge i Russland og i Nansenhjelpen, samt hjalp mange fra utsultningen i Ukraina under den russiske revolusjonen? Gåten Quisling er vanskelig å besvare og kan kanskje aldri besvares, men like viktig er det at hans avgjørelser og valg ikke glemmes. Telemark, som er fylket han vokste opp i, blir sentralt for denne historien, dermed er en utstilling om hans gjerninger på dette museet viktig å ta i betraktning. Vibeke Mohr sier gjennom BRUDD-brosjyren at fokuset skulle være på tilblivelseshistorien i Telemark. Dette omfatter kultur og miljøet i fylket, opplevelsene i Russland, Bygdefolkets Krisehjelp, NS i Telemark, Skiensborgernes støtte, Menstadkonflikten og vennenes vitensprov i rettssalen for å hindre dødsstraff.⁹⁷

Likevel skulle ikke utstillingen bli en biografisk utstilling av Quislings liv og gjerninger, selv om den ble satt inn i samtiden ideologier og realisme. Det var viktig å ha søkelyset mot målgruppen og hva de skulle lære om dette. Refleksjon og tanker de selv inntar til de ulike problemstillingene i dagens samfunn skulle bli en viktig kjerne for målgruppen. Om utstillingen klarte å nå målet 100 % er fortsatt usikkert.⁹⁸ Problemet som kan oppstå gjennom utstillingens hovedmål er hvordan våre barn skal lære om forræderen Quisling på et museum. Walle sier at det oppstod uttalelser som hva utstillingen skulle inneholde, hvem som skulle høres, og hvilken ”side” som skulle presenteres? Derfor ble det, som tidligere nevnt, dannet en forprosjektgruppe som skulle diskutere utstillingens innhold før prosjektgruppen bygde utstillingen.⁹⁹ Løsningen prosjektgruppen fant ligger i utstillingens oppbygning og struktur. Dette tar jeg for meg under utstillingspresentasjonen, der en gjennomgående presentasjon av hver del av utstilling vil være relevant for å underbygge den teoretisk-didaktiske analysen.

Kap 2.2 Utstillingspresentasjonen

Quisling-utstillingen varte fra 15. mai 2007 til 28. desember 2008. Utstillingen tok til i Skien ved Brekkeparken på nord-fløyen til Brekke søndre hovedgård. Denne fløyen rommer 250 kvadratmeter, som er lite til en slik omfattende utstilling.¹⁰⁰ Jeg har også fått opplyst at plassmangel i det verneverdige bygget skapte utfordringer. Lokalene er bygd i 1820 og er i

⁹⁷ Mohr, 2006: 64

⁹⁸ Walle, 2011: 82

⁹⁹ Walle, 2011: 84

¹⁰⁰ Helgedagsrud, Utstillingspresentasjon (powerpoint): 2

realiteten et fredet bygg, som man ikke kan skru og banke og gjøre hva man vil i. Designeren bygde dermed egne staffasjer, som publikum ikke bet seg merke i. De få kvadratmeterne ble enda mindre på grunn av dette.¹⁰¹ I tillegg til plassmangel har jeg fått oppgitt andre utfordringer knyttet til utstillingens dannelse. Liten tid og dårlig økonomi er blitt oppgitt som en utfordring hos alle mine tre informanter. Det ble valgt ulike løsninger i rommene for å takle disse utfordringene. Likevel skulle prosjektgruppen for utstillingen klare å danne sju rom om Quislings liv og gjerninger. De sju rommene er illustrert på en skissetegning av utstillingen, jeg har benyttet meg av denne for å gi en bedre oversikt. Jeg redigerte skissetegningen slik at den skulle framstå mer oversiktlig knyttet til de momentene jeg har valgt å belyse. Ved hjelp av fotografivedleggenes posisjon i skissetegningen kan man lettere manøvrere seg i utstillingen. Jeg har satt inn nummeret på det eksakte fotografivedlegget der hvor pilen peker i bildets retning.

2.2.1 Inngangen

Utstillingen var bygget i en sirkel der man endte tilbake i inngangen. Inngangen var et lite rom hvor man ikke fikk plass til mye, men likevel skulle rommet etablere det første møte med utstillingen for publikum. Rommet var svart og dystert og presenterte et kort og konsist budskap gjennom bronsebysten av Quisling. Jeg har fått oppgitt gjennom e-post fra Hjemmefrontmuseet, hvor bysten ble lånt, at kunstneren Wilhelm Rasmussen hadde laget bysten i perioden 1941-1942. Trolig støpt på støperiet i Etterstad. Det ble også laget små gipskopier, der de større utgavene var i bronse.¹⁰² Bronsebysten var plassert i en nisje (bak en vegg med glass) slik at ingen skulle få tatt på den. Bysten hadde en lyssetting fra siden slik at skyggen fra nese, øyehule, hår og ansiktet skulle komme tydeligere frem. Navnet Quisling på ulike språk stod inngravert i nisjen for å vise at "Quisling" også ble benyttet internasjonalt i sammenheng med betegnelsen sviker. Lyssettingen av bysten skapte en estetisk stemning, samtidig som den var alvorlig og dystert. Det første møtet med Quisling i inngangen gav en pekepinn på hva vi kunne forvente oss gjennom utstillingens korridorer.

¹⁰¹ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 2

¹⁰² Moland, 2013. (E-post)

2.2.2 Biografirommet

Det første som skapte blikkfang da man entret biografirommet var et portrett av Quisling i puslebiter, som for øvrig også var utstillingens informasjonsplakat (fotografivedlegg: 1). Bildet er laget av designeren Bjørn Helgedagsrud og er benyttet også som forside på denne oppgaven med noen få forandringer, som har sine forklaringer fra den åpne fortellingen i analysen. Portrettet var sentralt for utstillingens budskap og et viktig element i presentasjonen av utstillingen. Her kunne vi skimte gåten Quisling som en sammensatt person av ulike ”biter”. En av puslebitene var også fjernet og byttet ut med et speil. Dette hadde en hensikt som jeg kommer tilbake til i analysedelen. Resten av rommet presenterte ulike høydepunkter fra Quislings liv som ”bakgrunn, familie og oppvekst”, ”militæret og samarbeidet med Nansen”, ”en fører blir til”, ”statskupp og redskap for Hitler i Norge” og ”overgivelsen og rettssaken”. Prosjektgruppen bak utstillingen har valgt å kalle disse høydepunktene ”high lights” gjennom ulike prosjektbeskrivelser. Jeg benytter meg videre av ordet ”høydepunkt”, fordi jeg mener det er et ord som klargjør dette på en bedre måte for leser.

Det ble også vist en film der folk på gaten ble spurt om hva de forbandt med Quisling (fotografivedlegg: 2). Personer i alle aldre, med ulikt kjønn og fra forskjellige kulturer ble spurt om det samme. De fleste forbandt han med landsforræderi under krigen i Norge, noen tilføyde han som leder av Nasjonal Samling. Andre forbandt han bare med politikk, eller visste ikke hvem han var.¹⁰³

2.2.3 Hovedrommet

Hovedrommet skulle i hovedsak presentere de ulike valgene Quisling hadde gjennom sin karriere. Valgene han stod ovenfor som det redegjøres for er: ”samarbeidet med Fridtjof Nansen”, ”vurderinger av Quisings innsats i Ukraina”, ”Føreren Vidkun Quisling” og ”Quislings møte med Hitler”(fotografivedlegg: 3). For at budskapene skulle bli fremhevet var det en nedtonet, men konsis punktbelysning, noe som var gjennomgående i dette rommet. Som sagt tidligere er utstillingslokalet gammelt, og riktig belysning skal også dekke over

¹⁰³ Nyland, Video til Quislingutstillingen. Video nr 1, kopi 2 av 2.

gamle elementer som finnes i bygget fra før. Femti prosent av utstillingen var lyssetting av gjenstander og tekster.¹⁰⁴

Veggen med valgene endte i en glassnisje satt inn i en sort vegg med et gigantisk fotografi av Quisling og en nazioffiser (fotografivedlegg: 4). Denne veggen tok for seg selve statskuppet og Quislings radiotale til folket 9. april. Den sorte fargen brøt med den andre fargen i rommet, som for øvrig var lysegrå. Derfor ble de sorte veggene en slags overgangsvegg fra Quislings handlinger til konsekvensene av dem. Den siste sorte veggen var enden av valgene før man entret neste rom, som var konsekvensrommet. Resultatet av beslutningene han tok gjennom livet endte i statskuppet, som skulle sette landsvikerbegrepet på dagsorden for alvor. Konsekvensene av valgene begynte å ta form da teksten i nisjen presenterte tvangsarbeid og støtte til Tyskland i krigen. Mobilisering til den tyske krigsmakt ble en konsekvens, som belyses sterkere i konsekvensrommet. Hovedrommet var sterkt knyttet til konsekvensrommet i form av resultatene av valgene Quisling tok underveis.

Hovedrommet presenterte også gjenstander i tillegg til teksten. Den mest kjente og omtalte gjenstanden var Quislings gyngestol. Den stod i en nisje under overskriftene, ”Vidkun Quislings bakgrunn” og ”En fører blir til og Quislings selvbylde” (fotografivedlegg: 5). Gyngestolen ble en viktig gjenstand i kildefortellingen om Quisling og vil derfor bli forklart nærmere i del tre. Et annet element som var viktig å registrere på denne veggen var Quislings karakterbok (vises nederst til venstre i fotografivedlegg: 5). Karakterboken var naturlig nok skannet og illustrert på en flate med Quisling og familiens hytte i bakgrunnen.

Den neste store gjenstanden som stod sentralt i rommet var Quislings globus (fotografivedlegg: 6). Globusen knyttes sterkt til Quislings politiske karriere. Den var stor, og det sies at dette var en gave fra Hitler. Den stod også skjermet bak en monter, slik at publikum ikke kunne ta på den. Den var satt opp på et 30 cm høyt podium, i tillegg til at globusen var 1,60-1,70 m høy. Hensikten med podiet var å forhøye gjenstanden slik at den ble et majestetisk element i utstillingen.¹⁰⁵ Samtidig hadde globusen noe mytisk over seg, fordi den

¹⁰⁴ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 7

¹⁰⁵ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 7

ikke var som alle andre globuser. For det første kan det ikke helt sikkert dokumenteres at den ble gitt fra Hitler, men ryktene og fortellingen om globusen sier at det var slik. Et annet mytisk element var bulkene i den, disse var godt synlig for publikum (fotografivedlegg: 7, uthevet i røde ringer). Bulkene befant seg ikke på en hvilken som helst plass men over selve Sovjetunionen. Det er ikke noe belegg for å si dette, men på Hjemmefrontmuseet hvor globusen ble lånt, gikk det rykter om at Quisling hadde blitt sint i en diskusjon slik at det gikk ut over globusen der Sovjetunionen var avmerket.¹⁰⁶

Bak globusen kunne vi også skimte Quisling fra ”balkongen” (fotografivedlegg: 8). Denne seansen var sterkt knyttet til Quisling som person, men også til hans politikk. Dette ble illustrert gjennom de gule, smale plakatene som siterte Quisling fra Universismen, brev til broren og forsvarstalen før han ble henrettet. Universismen beskriver sentrale tanker knyttet til Quislings livsanskuelse. Dette ble forklart for elevene i teksten til høyre for filmen. Man kunne selvfølgelig ikke beskrive hele Universismen, men sentrale deler ble belyst gjennom de gule plakatene. ”Balkongen-veggen” var prydet med symboler, i tillegg til sitatene. NS-merke illustrert foran med to sverd og flagget bak satte sitt preg på symboliseringen. NS-merke kan betegnes som solkorset eller olavskorset, som alltid ble illustrert i gult på en rød flate.¹⁰⁷ Dette er symboler som var sterkt knyttet til Quislings politiske karriere og partiet Nasjonal Samling. Quisling var selv illustrert i en pappfigur bak en talerstol. Under denne talerstolen var den en arkivfilm hvor vi kunne se Quisling kommunisere med sitt publikum. Filmen var det nærmeste utstillingen fikk presentert han i levende live. Arkivfilmen viste plakaten med ”Quisling for Norge” hengende bak publikumet, samtidig som Quisling oppfordret en hver nordmann til å stemme på Nasjonal Samling, det eneste partiet som kunne føre Norge til frihet og selvstendighet.¹⁰⁸ Klippet var kort og konsist, og forteller mye om en autoritær leder med mindre gode taleevner. Filmen viste kallet han hadde for å tale til menneskemassen. Samtidig viste utdraget fra talen at Quisling ikke var særlig komfortabel med situasjonen.¹⁰⁹ Han fremstod som en stor kontrast til Hitler, en taler med mye mimikk og engasjement, Quisling viste lite av dette i innslaget fra talerstolen.

¹⁰⁶ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 8

¹⁰⁷ Dahl, (A) 1991: 311

¹⁰⁸ Nyland, video til Quislingutstillingen. Video nr 6, kopi 2 av 2

¹⁰⁹ Helgedagsrud, utstillingspresentasjon (powerpoint): 6

Til venstre for ”balkongen” var et stort portrett av Quisling utstilt (fotografivedlegg: 9). Portrettet illustrerte en nokså alvorlig mann, det var sjeldent et smil å se. Bildet tok en hel vegg som gjorde at Quisling rykket nærmere publikumet i forhold til de mindre bildene. Portrettet var plassert på den sorte veggen. Som jeg forklarte i begynnelsen av redegjørelsen til hovedrommet endte disse sorte veggene i statskuppet og resultatet av handlingene Quisling gjorde. Jeg henviser igjen til glassnisjen og portrettet av Quisling og en nazioffiser (fotografivedlegg: 4), som fantes på motsatt side av denne veggen. Tekstene her omtalte hans mobilisering til krigstjeneste, norsk rasepolitikk og rasehygiene, og Quisling som ministerpresidenten. De sorte overgangsveggene bygde til sammen inngangen til konsekvensrommet (fotografivedlegg: 11).

2.2.4 Konsekvensrommet

Det første som møtte målgruppen i konsekvensrommet var det gule NS-symbolet, uformet i tre (fotografivedlegg: 12). NS-symbolet skapte et skille mellom et forrom og selve konsekvensrommet, som vi skimter bak partiemblemet (vedlegg: skissetegning). NS-symbolet hang mellom to vegger. Veggen på høyreside var sort, på venstre side var veggen lysegrå, den fargen som var gjennomgående i hovedrommet. Skriften på den sorte veggen omtalte Quislings Hønsegård. Gårdens egentlige navn var Berg interneringsleir. Leiren ble første gang proklamert under en tale Quisling holdt våren 1942 på Borre-stevne for Nasjonal Samling. 17. mai samme år hadde jøssingene brukt hønseringer i nasjonale farger som et motstandssymbol, på lik linje med binders og røde nisseluer. Dette falt ikke i god jord hos Den norske Føreren, som sa i talen at han hadde opprettet hønsegård for disse motstanderne på Berg ved Tønsberg. Dette ble den eneste leiren under norsk administrasjon.¹¹⁰ Teksten forklarer i korte termer om livet i leiren, fra da de kom og når de ble fraktet til konsentrasjonsleirene i Polen. Teksten på den grå veggen spinner videre på denne historien ved presentasjon av dampskipet Donau, båten som fraktet mange av fangene fra Hønsegården til Tyskland, og deretter med tog til leirene i Polen. Andre fortellinger som ble presentert i dette lille forrommet var to filmer med et spesielt budskap før man entret konsekvensrommets kjerne, disse skal jeg ta for meg før jeg redegjør videre for utstillingen.

¹¹⁰ Bugge, 2001: 24

Til høyre for den sorte veggen (fotografivedlegg: 12) ble den ene filmen vist. Filmen presenterte to intervjuer av de mest profilerte karakterene under krigen. Den ene var Gunnar (Kjakan) Sønsteby, den norske krigshelten. Den andre var Bjørn Østring, en kjent NS-tilhenger som vokter Quislings bolig på Gimle, Villa Grande (fotografivedlegg: 13 og 14). Skjermen var delt i et hvitt og sort segment. Det sorte segmentet representerte Sønsteby, og det hvite Østring. Det hele foregikk gjennom en skjerm der intervjuene pulserte fra den ene personen til den andre. Når den ene personen uttalte seg var ikke den andre å se i skjermen og omvendt, dette skapte en dynamikk.¹¹¹ Skjermen presenterte en samtale mellom disse to og hensikten var å få fram to synsvinkler av Quislings handlinger og gjerninger. Østring hadde naturlig nok et positivt syn på Quisling, mens Sønsteby var av en annen oppfattelse. Scenografien i selve filmingen under intervjuene var ikke tilfeldig. Sønsteby satt i et mørkt antrekk, en nedtonet skjorte, sittende foran en vegg med bøker. Han utstrålte en alvorlighet, en seriøsitet og kunnskapsrikhet, med disse bøkene bak seg (fotografivedlegg: 13). Østring satt i en lyseblå skjorte, i nærheten av et vindu, med fine blomsterfarger bak seg¹¹² (fotografivedlegg: 14). Dette står matchende til det sorte og hvite segmentet som de begge representerte hver for seg.

Det hvite og sorte segmentet av Quisling ble også presentert i et annet hjørne i forrommet til konsekvensrommet. På motsatt side av hjørnet til Sønsteby og Østring ble dette illustrert (vedlegg: skissetegning) (fotografivedlegg: 15). Her ble den andre filmen vist, den som tok for seg Quislings liv i to sekvenser. Først dukket denne overskriften opp: ”Vidkun Quislings humanitære arbeid for Nansen i Russland”, deretter korte filmsekvenser fra dette arbeidet. Så kom en ny overskrift, som stod i sterk kontrast til den forrige: ”Vidkun Quisling blir en quisling”. Så ble det vist korte filmsekvenser som utbroderte ordet ”quisling” assosiert med begrepet landssviker. Klippene viste tropper marsjerende i Oslo, Quisling som møter Hitler, Quisling som inspiserer hirden, og deretter en avslutning som ender i Quisling-rettssaken.¹¹³ Videre under filmen ble det vist to tekster. Disse stod i stil til filmens innhold. Her ble en tekst presentert om humanisten Quisling som bistod sultkatastrofen i Sovjetunionen med Fritjof Nansen i det hvite segmentet. Et bilde av Quisling og Nansen sammen illustrerte dette samarbeidet. I det sorte segmentet ble landssvikerbegrepet etablert gjennom en tekst som

¹¹¹ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 9

¹¹² Helgedagsrud, 2012. Intervju: 9 og Nyland, video til Quislingutstillingen. Video nr 2, kopi 2 av 2

¹¹³ Nyland, video til Quislingutstillingen. Video nr 3, kopi 2 av 2

redegjorde kort for Quislings selvinnettelse som ministerpresident 1. september 1942. Dette ble også beskrevet gjennom et bilde der Quisling holdt en tale på slottsplassen, trolig fra samme dato. Sammen dannet film og tekst to syn på Quisling litteraturmessig, på lik linje med Østring og Sønsteby som var illustrert fra et tidsvitneperspektiv.

Når man entret konsekvensrommet for alvor fikk Quislings valg fra hovedrommet sitt sanne ansikt, da konsekvensene av disse handlingene ble representert (fotografivedlegg: 16). Her foregikk den mest groteske, alvorlige og inntrykkssterke scenografien. Det første man støtte på var et stort, hvitt kors prydet med skriften ”dødsdommene”. Videre langs veggen var det 16 trefigurer på en rekke (fotografivedlegg: 17). De 16 personene representerte de 16 dødsstraffene Quisling personlig skrev under på, som en konsekvens av hans handlinger og gjerninger. Det var bare den første personen som hadde et ansikt på limt, og et hvitt kors det stod Olav Moen på. De andre trefigurene i rekken var ansiktsløse, de var bare prydet med hvite kors. Olav Moens brev til familien før han blir henrettet var også vist tydelig frem (fotografivedlegg: 16, det lysebrune arket foran Olavs trefigur). Dette gjorde at man fikk en spesiell tilknytning til Olav, siden han også var menneskeliggjort med et ansikt, som det eneste av alle trefigurene. Stedet trefigurene var plassert var ikke tilfeldig. Her gikk man rett på dem gjennom den trange passasjen inn til konsekvensrommet. Logistikkmessig kunne man ikke unngå trefigurene. Disse var i tillegg lyssatt på en spesiell måte slik at hver og en var markante. Mange ble berørt av brevet som var plassert i front ved Olav sin trefigur, samtidig som man hadde de andre figurene i sidesynet.¹¹⁴ Olav var en av mange Quisling fjernet fra verden med et pennestrøk.

Da man gikk videre inn i rommet satt også jødene sitt preg på konsekvensene av Quislings handlinger. Taket i rommet var prydet med lyseblå jødestjerner med hvit kontur, samme farger som det israelske flagget (fotografivedlegg: 16). De norske jødene som ikke overlevde jødeutryddelsen ble synliggjort symbolsk med alle de små stjernene i taket, noe som skapte blikkfang. Stjernene endte som et ”fossefall” på den midtre veggen i rommet

¹¹⁴ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 9

(fotografivedlegg: 18 og 19).¹¹⁵ Øverst på de to midtre veggene hang to store davidstjerner med tekst i midten, de ble seende slik ut:



Helt i enden av konsekvensrommet ble det også vist en film på et stort lerret (fotografivedlegg: 16). Filmen tok for seg jødernes situasjon, som igjen står i stil til jødestjernerens symbolisme i rommet. Veggene var full av stillbilder som stod og rullet. Designeren nevner at scenografien rundt denne filmen var veldig sterk for de som så den. Bildene ble store på lerretet slik at de kom enda nærmere publikum. Filmen viste bilder av tynne mennesker som lå der, noen døde, andre så vidt levende.¹¹⁶ Filmen viste dette i to ulike sekvenser, en som tok for seg deportasjonen av norske jøder, og en som visualiserte norske frontkjemper i Tyskland. Sekvensene illustrerte stenging av jødiske forretninger, samt arrestering av jøder som plasseres i arbeidsleirer i Norge, så videre med Donau til utryddelsesleirer i Tyskland. Frontkjempernes scenografi besto av Quislings inspisering av troppene før avreise til fronten, samt trening og forberedelser. Noen bilder fra felten visualiserte frontkjempernes kamp. Filmen avsluttes med en seremoni der Quisling legger ned en krans ved et monument, som er prydet med skriften: ”De falt i kampen for Norges frihet”.¹¹⁷

Til høyre for lerretet ble vinklingen en annen. Her handlet tekstene om arrestasjonene av lærerne, samt nazifiseringen av Norge (fotografivedlegg: 20). Det lokale planet ble belyst ved

¹¹⁵ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 10

¹¹⁶ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 10

¹¹⁷ Nyland, video av Quislingutstillingen. Video nr 4, kopi 2 av 2

arrestasjonene av lærerne i Telemark, og alle de nye lovene som kom under NS og det tyske maktapparatet. Videre til høyre for ”nazifiseringsveggen” begynte Quislings konsekvenser å nærme seg slutten, da han selv ble offer for hans egne handlinger. ”Rettsaken” og ”Dommen over Quisling” var overskriftene som illustrerte siste kapittel av Quislings liv (fotografivedlegg: 21). Tekstene inneholdt informasjon om rettsaken og rettergangen som ble gjennomført. Begrepet landssvik ble for første gang redegjort for skriftlig, selv om temaet har vært gjeldende helt fra utstillingens entré. Dommen Quisling fikk begjært var også skrevet i et lite format, slik at den ble presentert for publikum. I tillegg til det skriftlige materialet ble det også vist en film av selve domsavsigelsen på en skjerm, sentrert midt på veggen (fotografivedlegg: 21). Dette var et kort og konsist utsnitt av domsavsigelsen. Også bilder utenfor rettslokalet viste interessen for rettssaken blant befolkningen, samtidig som den strenge sikkerhetskontrollen som var etablert for å sikre rettergangen. Klippet avsluttes med at Quisling får fullbyrdet dødsdommen og hvilke paragrafer i den militære strafferett han er dømt etter.¹¹⁸ Publikum fikk hørt dødsdommen gjennom en såkalt ”lyddusj” (fotografivedlegg: 21, i taket). Hensikten var at alle skulle få med seg budskapet i filmklippet, man kan ikke ha stumfilm av et så alvorlig tema.¹¹⁹

Helt til høyre i hjørnet for veggen jeg nå har beskrevet blir dødsstraff redegjort for, på svart flate med hvit skrift (fotografivedlegg: 22). Her forklares det hva dødsstraff er og hvordan forberedelsene til en dødsstraff foregår. Dette var det siste man leste på denne veggen i konsekvensrommet før man entret henrettelsesrommet, som også hadde inngang i samme hjørne.

2.2.5 Henrettelsesrommet

Det første som traff blikket da man tok steget inn i dette rommet var kisten som lyste opp i mørket (fotografivedlegg: 23). Rommet var helt svart grunnet tekstilen det var trukket med, kalt molton. Det var bare en gjenstand som var lyssatt veldig sterkt, nemlig Quislings celledør.¹²⁰ Celledøren var fra Møllergaten i Oslo der han satt fengslet fram til henrettelsen (fotografivedlegg: 24). Dette var et av de store elementene fra Quislings liv gjennom

¹¹⁸ Nyland, video til Quislingutstillingen. Video nr 5, kopi 2 av 2

¹¹⁹ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 10

¹²⁰ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 11

utstillingen, i tillegg til gynghesten og globusen. Det ble også vist en filmsnutt i rommet som illustrerte en iscenesatt henrettelse. Designer forklarte filmsnutten som kort og konsis, men det måtte den være for at folk skulle få den med seg før de gikk videre. Han forklarte at filmen viste soldatbein, disse var filmet fra knea og ned til bakken. Man hørte lyden av skrittene på brosteinen. Den kan beskrives som hard og ekkel. Man så geværene, ladegrepet og hørte skuddet, så ble det stille. Man kunne se en kropp fra magen og ned, som visualiserte Quisling. Vanlig prosedyre den gangen Quisling ble henrettet var at man ble bundet opp. Når man blir skutt faller man ikke på bakken, men blir hengende i disse stroppene under armene.¹²¹

2.2.6 Refleksjonsrommet

I refleksjonsrommet var alt rødt, en kontrast til resten av den mørke og grå utstillingen. Fokuset i rommet skulle være refleksjon og ettertanke, med hjelp fra paralleller til dagsaktuelle hendelser, som overgrep, likegyldighet, dødsdommer og henrettelser.¹²² Rommet var nesten fritt for tekst, med unntak av stedsnavn som ble nevnt, for å illustrere hvor det fortsatt var kriger og konflikter som enda ikke var avsluttet (fotografivedlegg: 25 og 26).¹²³ Det ble vist en filmsnutt som visualiserte budskapet i rommet. Overskriften filmen startet med var: ”Hva mener du om dødsstraff”? De fleste mente dødsstraff var i sterkeste laget og foreslår heller livsvarig fengsel som et alternativ. Neste overskrift var Arnulf Øverland sitt sitat: ”Du må ikke tåle så inderlig vel, den urett som ikke rammer deg selv”. Dermed vises stillbilder fra mange ulike konflikter og overgrep som har skjedd i verden det 20. århundre. Årstall og sted vises på hvert eneste bilde. Bildene fra tyske konsentrasjonsleirer mellom 1939-1945 startet og avsluttet filmklippet, samtidig som de hele tiden dukket opp mellom bildene av de andre konfliktene.¹²⁴

Refleksjonsrommet hadde også stoler som inventar. Disse kunne publikumet sitte på samtidig som de så filmen. Meningen var å skape ro og fordøye tankene publikumet eller elevene hadde gjort seg. Det var også oppheng, røde lameller, foran åpningen inn og ut av rommet.

¹²¹ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 11

¹²² Helgedagsrud, utstillingspresentasjon (powerpoint): 13

¹²³ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 12

¹²⁴ Nyland, video til Quislingutstillingen. Video nr 8, kopi 2 av 2

Dette gjorde at rommet fungerte som en isolert del knyttet til resten av utstillingen, der alle inngangene var åpne gjennom hvert rom, fra entré til henrettelsesrommet.

2.2.7 Veggavisrommet

Veggavisrommet var den siste delen av utstillingen. Der inngangen fra konsekvensrommet (fotografivedlegg: 27) og utgangen fra veggavisrommet (fotografivedlegg: 28) endte tilbake i entreen der hele utstillingen startet. Rommet var lite og gikk mer over i en nøytral grå farge.¹²⁵ Hensikten med dette utgangsrommet var at elevene skulle skrive ned sine betraktninger knyttet til sine refleksjoner og tanker utstillingen hadde gitt dem. Veggavisene publikum skrev på ble hver dag sjekket for ulovlige utsagn.¹²⁶ Ytringsfriheten skapte rammer for hvilke utsagn som var krenkende eller ikke. Her fulgte man pressens regler. Prosjektleder nevnte at hun strøk over to utsagn gjennom hele utstillingsperioden. Summen av det som ble skrevet var bra, og det var mye seriøst.¹²⁷ På den sorte veggen til venstre i rommet ble også all avisomtalen om utstillingen i forkant hengt opp (fotografivedlegg: 27). Som sagt tidligere var debatten stor i Telemark, og i Norge, da Quisling ble satt på dagsorden i et museum. Dette skulle også være med å farge utsagnene og meningene i rommet, der ytringsfriheten var hovedbudskapet.

Mange av disse refleksjonstekstene er fortsatt bevart i Telemark Museum under ”skriften på veggen”, som også benyttes senere i oppgaven. Dokumentet er på 120 sider og alle refleksjonstekstene er skrevet ordrett ned. Dette er også det eneste gjenværende inntrykket publikumet hadde fra utstillingen som ligger lagret. Dette gjør at tekstene kan brukes til å se hvordan ulike momenter i utstillingen ble oppfattet. Problemet er at tekstene er skrevet anonymt og det er vanskelig å skille tekstene fra målgruppen og det øvrige publikumet. Derfor tar jeg utgangspunkt i refleksjonstekstene som gjentar seg jevnlig gjennom ”skriften på veggen”, og bruker dette som argument til hvordan ting eller gjenstander i utstillingen kunne bli oppfattet i deler av analysen.

¹²⁵ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 13

¹²⁶ Helgedagsrud, utstillingspresentasjon (powerpoint): 14

¹²⁷ Fiksum, 2012. Intervju: 7

Del 3: Den teoretisk-didaktiske analysen

Kap 3.1 Hvilke fortellinger i Quisling-utstillingen er interessante for å utvikle historiebevissthet?

I første del av den teoretisk-didaktiske analysen drøftes de fortellinger i Quisling-utstillingen jeg mener er interessante for å utvikle historiebevissthet. Disse fortellingene drøftes i tråd med presentasjonen av utstillingen i del 2. Vedleggene blir benyttet som et verktøy for å finne de ulike fortellingenes plassering i utstillingen. Jeg henviser til disse der jeg mener det er behov for det. Det skal også være en god oversikt leseren har fått gjennom presentasjonen av utstillingen som gjør analysen lett å befatte.

3.1.1 Fortidsfortellingen i Quisling-utstillingen

Vidkun Quisling som person, landssviker eller humanist, er grunnlaget for de fortellingene som presenteres gjennom utstillingen. Det er Quisling selv gjennom hans handlinger og gjerninger som til sammen utgjør det utstillingen presenterte. Knyttet til disse gjerningene og handlingene dannes det hendelser, som igjen kan fremstille nye fortellinger i fortellingen om Quisling. Disse fortellingene belyser mange ulike karakterer. Et eksempel er hendelsene fra Quislings bistandsarbeid i Russland som presenterte mange personer som Fridtjof Nansen eller mennesker som ble rammet av hungersnøden. Fortellingen om okkupasjonen fremstilte motstandsmenn, som Gunnar Sønsteby, eller NS-medlemmer, som Bjørn Østring. Okkupasjonen nevnte også ofre som jødene, eller enkeltpersoner, som brevet fra Olav Moen. Fortellingene er mange og tidsspennet stort, men jeg skal nå ved hjelp av den tidligere redegjørelsen for Bøes fire ledd om fortidsfortellingen lage en struktur jeg mener kan være til hjelp. Strukturen skal gi en pekepinn på hvilke interessante fortellinger i utstillingen som kan utvikle historiebevissthet.

1) Som sagt klargjorde første ledd fortellingens *tidsdimensjon* "(...)fortiden beveger seg langs en tidsakse i historisk tid, den har en begynnelse og en slutt".¹²⁸ Fortellingen om Vidkun Quisling kan beregnes fra hans fødsel 18. juli 1887 til hans død 24. oktober 1945.¹²⁹ Som nevnt ovenfor er fortellingen om Quisling gjenstand for mange ulike fortellinger med nye ulike tidsdimensjoner, som befant seg fra hans fødsel til hans død. Tidsdimensjonene kan forklares gjennom høydepunktene i biografirommet i utstillingen. Høydepunktene tok for seg "bakgrunn familie og oppvekst", "militæret og samarbeidet med Nansen", "en fører blir til", "statskupp og redskap for Hitler i Norge" og "overgivelsen og rettssaken" (fotografivedlegg 1). Til sammen er dette de fem periodene som fortellingen om Quisling deles opp i. Oppdelingen kan gjøres på mange måter, men jeg velger å henvise til den løsningen prosjektgruppen bak utstillingen gjorde.

2) Andre ledd forklarte at historien foregikk i et *tydelig rom*. Rommet ble kalt handlingsrommet som fortellingen om fortiden alltid er stadfestet i.¹³⁰ Fortellingen om Quisling inneholder mange handlingsrom, på lik linje med tidsdimensjonene. Handlingsrommet som opptar mest plass gjennom utstillingen er okkupasjonsårene, som i hovedsak presenteres i hoved-, konsekvens- og henrettelsesrommet. Store deler av Quislings handlinger og gjerninger ble gjennomført under okkupasjonsårene, som gjør dette til en viktig del av utstillingen. Jeg velger å benytte meg av Eriksens struktur av fortellingen om okkupasjonsårene. Hun deler handlingsrommet inn i tre deler; overfall, okkupasjon og frigjøring. Overfallet kan videre betegnes som inngangen til "den mørke parentes", her settes premissene for hva som skal skje. Så følger okkupasjonen som utgjør hoveddelen av fortellingen. Frigjøringen er den avsluttende delen som representerer tilbakegangen til det normale, eller begynnelsen på en ny epoke.¹³¹

Denne strukturen gir en god oversikt over fortellingene om okkupasjonsårene og handlingsrommet. Mens Eriksen benytter seg av en generell inndeling, lager jeg en spesialisert inndeling rettet mot utstillingens fortelling om Quisling. Inngangen til "den mørke parentes" kan betraktes som Quislings statskupp. Den berømte radiotalen til Quisling 10.

¹²⁸ Bøe, (B) 1999: 15

¹²⁹ Dahl, (A) 1991: 45 og 13

¹³⁰ Bøe, (B) 1999: 16

¹³¹ Eriksen, 1995: 31

april kan sette et skille fra den normale hverdag, som brått blir snudd opp ned. Hoveddelen blir i stor grad representert gjennom de mange små fortellingene om lærerne som gjorde motstand, jødene som ble forfulgt og deportert, dødsstraffene Quisling selv underskrev, brevet fra Olav eller Sønstebys og Østrings syn på Quisling fra okkupasjonstiden. Frigjøringen blir presentert gjennom en enkel presentering og illustrering i henrettelsesrommet. Quislings dødsstraff blir symbolet på Norges oppgjør med nazismen og okkupasjonens fem lange år.

3)I det tredje leddet til Bøe ble det tidligere forklart at handlingsforløpet rommet ulike *aktører som opptrådte*. Aktørene var de som handlet i en fortelling, som gjorde at noe skjedde, slik at en fortelling kunne bli skapt. Skjedde det ikke noe, var det heller ingenting å fortelle. Bøe forklarte at aktørene kunne være vanlige mennesker som deg og meg, men som regel var det historiske personligheter som hadde egenskaper utover oss hverdagsmennesker.¹³² Videre var de ulike aktørene delt inn i kategorier som jeg tidligere har nevnt, derfor forklarer jeg dem ikke på nytt her. Jeg kommer likevel innom dem da aktørene i fortellingen om Quisling blir nevnt fortløpende. Eriksen forklarer at de fleste aktørene som gjør seg gjeldende gjennom handlingsrommet (okkupasjonstiden) er på plass 9.april. Hun beskriver dem slik:

- ”Kongen som måtte flykte, men som holder forbindelsen til sitt folk, svikeren Quisling som bløffer seg til makten, og hans forvirrede og inkompetente partifeller som helt uventet blir ministere. Tyskerne er også til stede, både som overmektig militærstyrke og som enkeltindivider i maktposisjoner. Og de norske folk deltar – som tapre amatørsoldater med ryggsekk, nikkens og matpakke, ellers som Mor Norge personlig”.¹³³

Dette utdraget viser at aktørene som opptrådte i handlingsrommet var mange og komplekse. De var presentert i mange av utstillingens fortellinger. Josef Terboven, den tyske lederen i Norge, og Norges kong Haakon, gikk under Bøes aktørkategori om ”de overmektige subjekter”, og kan betegnes som ”de store menn”. ”De overmektige subjektene” kan betegnes som overmektige fordi de satt i en posisjon der de hadde legitimerende makt til å handle på bakgrunn av støtte fra en gruppe. Dette var sterke personligheter under krigen. Terboven som stod for et sterkt naziregime med en overlegen militærmakt i ryggen, mens Haakon på sin side stod for et fritt Norge med alliert støtte og store deler av Norges befolkning bak seg. Quisling kan også gå under denne kategorien, men siden Terboven satt med mye av den reelle makten i Norge i deler av okkupasjonen, kan Quisling betegnes som en maktutøvende under Terboven.

¹³² Bøe, (B) 1999: 16

¹³³ Eriksen, 1995: 36

Den andre aktørgruppen var de personaliserte kollektivene, ”de store menn som leder av et passivt folk”. I denne kategorien kommer Norges befolkning, som i stor grad er splittet i lojaliteten til den tyske overmakten. Den ene gruppen kan betegnes som Quislings NS-tilhengere og hans ”inkompetente partifeller”, den andre er jøssingene med lojalitet til den norske kongen, som er ”de tapre amatørsoldatene, med ryggesekk, nikkere og matpakke”.

Den tredje aktørgruppen var ”de stereotypiske sosiale mønstrene”, ”de stolte eller avskyelige kommunistene, nazistene, kapitalistene”. Dette er helt typisk for okkupasjonstiden, der de ulike gruppene kjempet mot hverandre for å legitimere seg i samfunnet. Det fantes ulike metoder for å vise sin stolthet med hensikt til å krenke den andre parten. Jøssingene brukte rød nisselue og binders i jakkekragen for å synliggjøre sin motstand mot tyskerne. Tyskerne på sin side legitimerte seg i samfunnet gjennom parader og vold for å holde den norske befolkningen i sjakk.

Den siste aktørkategorien i det tredje leddet om fortidsfortellingen var ”de antropomorfe forbindelseskategoriene”. Aktørkategorien er tidligere forklart gjennom ”Hitler, grunnlegger av det tredje riket, eller Lenin som skapte Sovjetunionen”. Begrepet antropomorfisme kan videre betraktes som en oppfatning av naturens krefter som menneskelige.¹³⁴ For å klargjøre Bøes eksempel om Hitler som grunnlegger av det tredje riket, innebærer det en personifisering av krefter i tilværelsen. Hitler ble på mange måter sett på som en Messias med evner og kraft utover det vanlige, fordi han reddet tyskerne ut fra den mørke perioden etter 1.verdenskrig. I ettertid vet vi at dette er hjernevasking, fordi Hitlers propaganda som stadig ble tilført folket legitimerte hans handlinger. Jeg skal ikke gå noe nærmere inn på dette, da det ikke har noe relevans for oppgaven. Likevel er det viktig å klargjøre aktørkategorien for leser, slik at den røde tråden fremstår tydelig.

For Norges del er det Vidkun Quisling som grunnlegger av Nasjonal Samling (NS), som er blitt stående som en antropomorf forbindelseskategori. Likevel kan han ikke sammenlignes med verken Lenin eller Hitler som grunnla to regimer knyttet til to sterke

¹³⁴ Ordnett.no

politiske ideologier. Quisling kan betegnes som en underkategori, der han klarte å stable på beina en nazivennlig regjering basert på Hitlers regime. Quisling og NS blir en datterorganisasjon knyttet til Hitlers parti NSDAP. Dermed fremstår ikke denne aktøren så sterkt i Norge som i andre land under krigen, men den er likevel til stede. Quisling fikk makt gjennom partiet og regjeringen han laget, men den var styrt på tyske premisser. Spørsmålet er om Hitler egentlig kan betegnes som aktøren med de antropomorfe forbindelseskategoriene gjennom Terboven, i Norge under handlingsrommet (okkupasjonen).

4) Det siste leddet om fortidsfortellingen tok for seg *sannhetskravet*, som innebar at fortidsfortellingens innhold gjorde krav på å være sant. Fortellingen om Quisling gjennom utstillingen inneholder i stor grad faktabaserte tekster, men også fortellinger som kommer på siden av disse. Dette kan for eksempel være fortellingene som angår Quislings globus. Dette kommer jeg tilbake til under kildefortellingen.

De fire leddene om fortidsfortellingen setter fortellingen om Quisling i et perspektiv. Man kan gjennom disse leddene dra ut de momenter som jeg mener er med å skape historiebevissthet hos målgruppen. Dette gjelder Quislings barndom, politikk og død, i tillegg til aktørene som er med, handlingene som utføres i handlingsrommet og konsekvensene av disse. Jeg har bevisst brukt fortellingen om Quisling i entall gjennom denne drøftingen. Grunnen for det er at fortellingen om han inneholder mange flere fortellinger som rommer denne ene. Det er disse enkelt fortellingene som nå blir belyst i resten av analysen.

3.1.2 Fortidsfortellingen i utstillingen fortalt gjennom de ulike fortellingsmetodene

Fortidsfortellingen er et omfattende begrep og tar for seg flere kategoriseringer, det er viktig å kunne disse for å forstå hva en fortidsfortelling innebærer. Videre syns jeg det er hensiktsmessig å klargjøre de ulike fortellingsmetodene som kan brukes i en didaktisk sammenheng. Jeg vil belyse metodene nærmere for å vise hvilke ulike måter fortidsfortellingen kan utvikle elevers historiebevissthet. Jeg begynner hver fortellingsmetode med en liten teoridel der jeg klargjør hva den eksakte metoden innebærer. Deretter setter jeg

fortellingsmetoden inn i Quisling-utstillingen og drøfter dette nærmere. Jeg har valgt å dele inn kapittelet på denne måten for å unngå gjentakelser.

3.1.2.1 Kildefortellingen – Fortelling av fragmenter

En fortelling av fragmenter er i utgangspunktet en beretning om en større helhet. Fortellingen er bygget på kilder som er det vanligste innenfor denne didaktiske fortellingsmetoden.

Kildene kan være fra en fortid ganske nær eller langt borte.¹³⁵ Men hva kan en kilde være i en fortellingssammenheng? Knut Kjeldstadli forklarer bruken av kilden i to sammenhenger, som levning og beretning. Kilde som levning kan betraktes som rester fra fortiden og fra den fortidssituasjonen de oppstod i, og kilden blir sett på som en del av den fortidige virkeligheten. En levning kan være en puslebit som mangler til en helhet, som vi trenger for å rekonstruere en situasjon. Når kilden blir betraktet som en beretning, sier den det som skjedde forut for eller utafør den situasjonen kilden er en del av. Fordelen med beretningene er at de gir en kronologi og oversikt. Den samme oversikten kan være vanskelig å arbeide opp gjennom levningene fra en samtid.¹³⁶

Beretningen som kilde er framtrædende i denne fortellingsmetoden, men en levning kan også fortelle en beretning, Kjeldstadli har satt et markant skille. Vi trekker selv slutningene om hvordan noe var når vi bruker framstillingen som levning. ”Når vi bruker kilden som beretning bruker vi den som vi leste en eldre kollega. Da er vi i tillegg overlatt til kollegaens muligheter, evne og vilje til å beskrive virkeligheten riktig”.¹³⁷ Jeg vil nevne at dette kan gjøre kilden usikker og man er hele tiden avhengig av å sette beretningen opp mot andre kilder for å finne påliteligheten. Levningen vil på sin side fungere som en autentisk gjenstand fra fortiden som vi drar informasjon ut av. Dette kan vi gjøre ved å stille spørsmål til gjenstanden: ”Hvor den er fra, hva ble den benyttet til eller hvem eide den”? Likevel er det viktig å presisere at en levning er uten en autentisk verdi fra begynnelsen. Vasström er klar på at gjenstanden automatisk får en verdi gjennom sin historisitet og autenticitet. Dette henger sammen med

¹³⁵ Bøe (B), 1999: 103

¹³⁶ Kjeldstadli, 1999: 170-174

¹³⁷ Kjeldstadli, 1999; 173-174

nasjonalfølelsen som kom gjennom opplysningstiden på 1800-tallet. Da fikk tingene en verdi, fordi de viste til en historie. Historien gjenstanden viste til var i hovedsak forhistorien¹³⁸

Jeg drøfter videre de levninger og beretninger som fantes i Quisling-utstillingen og knytter dette opp til kildefortellingen. Jeg velger å begynne med biografirommet, der kildefortellingen først ble synliggjort for publikum. Jeg vil samtidig nevne at tekstmaterialet i utstillingen er enormt og jeg har ikke plass eller mulighet til å redegjøre for alt som blir skrevet. Jeg har derfor tatt et utvalg nedenfor som et eksempel på hvordan tekstene mellom rommene hang sammen. Dette hadde som mening å skape en kronologi og en sammenheng mellom beretningene som var hentet fra litteraturen.

Kilde utnyttet som beretning var gjennomgående i biografirommet. Beretningene var presentert gjennom skrift for å skape en oversikt over Quislings liv. Hans Fredrik Dahls tobindsbiografi om Quisling: *En fører blir til* og *En fører for fall* ble benyttet for å skape disse høydepunktene eller periodene i kildefortellingen. Tekstskriver som produserte tekstene til utstillingen, begrunner valget av Dahl sin litteratur med hans grundige arbeid rundt bindene. Litteratur av Oddvar Høidal, professor emeritus ved Santiago University, ble også benyttet i vurderingene av Quislings arbeid i Russland.¹³⁹ Det er denne litteraturen som i sterk grad har blitt benyttet for å belyse spørsmålene om Quisling. Spørsmål som hvem han var, valg han tok og handlinger han utførte. Beretningene i rommet var korte og konsise, og forteller det helt sentrale fra Quislings fødsel til hans død. Beretningene var sterkt preget av årstall for å vise livet i en tidsrekkefølge. Dette gjorde det lettere for elevene å orientere seg i Quislings liv.

¹³⁸ Vasström, 1999: 84

¹³⁹ Skobba (2012) Intervju: 3

Offiserutdannelse

I 1907 fullførte Vidkun Quisling Krigsskolen
I 1911 fullførte han Militærhøyskolen
I 1913 studerte han russisk
I 1918 fikk han stillingen som Militærattasjé ved
den Norske Legasjon i Petrograd (Russland)
I 1919 overtok han stillingen som Militærattasjé
ved Legasjonen i Helsingfors (Finland)



”Nansens internasjonale hjelpeskomité

I 1922 reiste Vidkun Quisling til Ukraina for
å jobbe for Nansens internasjonale
hjelpeskomité for Russland.
I 1923 reiste han til Kharkov for å
jobbe for Nansens internasjonale hjelpeskomité.
I 1923–26 bodde og jobbet han
mest i Oslo og Paris.
I 1925 oppsøkte han Det Norske Arbeiderparti
og Norges Kommunistiske Parti for å tilby
sine tjenester i forhold til militærpolitikk.
Partiene takket nei.
I 1929 flyttet han hjem til Norge igjen”¹⁴⁰

Tekstene ovenfor er hentet fra biografirommet under det andre presenterte høydepunktet: ”Militæret og samarbeidet med Nansen”. Tekstene forklarer Quislings bidrag til Nansens hjelpeskomité, og beretter denne i korte termer skrevet som faktasetninger. Hensikten med dette er for å gi forkunnskaper om Quisling før man vandret videre til neste rom.

Forkunnskapen man etablerte skulle direkte knyttes opp til beretningene om Quislings valg i hovedrommet. Høydepunktet, ”militæret og samarbeidet med Nansen”, kan videre knyttes til beretningene om ”samarbeidet med Fridtjof Nansen” og ”vurderinger av Quislings innsats i Ukraina” i hovedrommet.

Vidkun Quisling var leder for Kharkov-kontoret til Nansens internasjonale hjelpeskomité. Arbeidet varte et halvt år, til august 1922.

Under oppholdet i Kharkov giftet han seg med Alexandra Varonine som arbeidet på sentralbordet til Nansens kontor. Dagen etter at hun fylte 17 år, giftet de seg uten at familiene var orientert.

¹⁴⁰ Fotografivedlegg: 1

Utpå nyåret 1923 fikk Vidkun Quisling nytt tilbud fra Fridtjof Nansen, og han reiste til Kharkov igjen.

Sommeren 1923 forelsket Vidkun Quisling seg i 23 år gamle Maria Paseshrikova. Hun jobbet også på sentralbordet til Nansens internasjonale hjelpekomite. Vidkun Quisling og Maria giftet seg i september. Alexandra, hans første kone, var på Krim, og flyttet inn på et pensjonat i Paris.

1923 – 26 bodde Vidkun Quisling mest i Oslo og Paris. Han forsøkte å gjennomføre et repatrieringsoppdrag for Folkeforbundets Flyktningkommisjon på Balkan, men lyktes ikke. Han forsøkte også å tilrettelegge for armenske flyktnings repatriering i sovjetrepublikken Armenia.”¹⁴¹

Denne teksten er hentet fra et av valgene i hovedrommet, under overskriften ”samarbeidet med Fridtjof Nansen”. Man kan se at teksten er en utdyping til faktasetningene i teksten fra biografirommet. Dette hadde en pedagogisk hensikt. Prosjektleder var klar på at målgruppen ikke skulle snakkes i hjel, men at de skulle finne fram på egenhånd og skape refleksjon. Derfor var forkunnskapen man etablerte i biografirommet viktig for å plukke ut de elementene fra faktafortellingen de syntes var interessante. Deretter kunne målgruppen enklere fordype seg i samme emnet i hovedrommet.¹⁴²

Quislings Hønsegård, som ble presentert i forrommet til konsekvensrommet, var en spesiell fortelling som var sterkt knyttet til Quislings konsekvenser og handlinger (fotografivedlegg: 12). Teksten kan anvendes som en beretning fra leirens indre liv, der betegnelsen hønsegård fremstod som et nedverdiggende uttrykk for en undergruppe av mennesker kalt jøssinger eller jøder, som ikke passet inn i, eller var motstandere av Quislings verden. Teksten gir et inntrykk av levestandard i leiren, samt sulten fangene opplevde. Samtidig beskrives ordren som ble gitt da fangene skulle reise ut av landet med frakteskuten Donau. Jødiske gifte og ugifte ble skilt fra de ariske gifte, deretter beskrives marsjen mot jernbanelinjen. Til slutt ble det presentert tre personer med navn, disse var svært unge, mellom 15-19 år. Personene ble tatt av dage med blåsyre mellom 1. og 2. desember. Til sammen var 34 av ofrene under 15 år, av disse 12 under fem år.¹⁴³ Teksten beskriver sterke bilder av hvordan miljøet var i Quislings Hønsegård. Fangene her ble ikke bare kalt høns på grunn av jøssingenes bruk av hønseringer, men de ble også behandlet deretter. Denne behandlingen av mennesker ligger langt fra dagens Norge og

¹⁴¹ Fotografivedlegg: 3

¹⁴² Fiksum, 2012. Intervju: 4

¹⁴³ Fotografivedlegg: 12

de yngres livssituasjon. Derfor kan også fortellingen om livet i denne leiren gjøre inntrykk, siden mange av ofrene her også var på elevenes alder slik som det stod beskrevet i teksten.

Stoffmengden som jeg til nå har analysert bestod i hovedsak av tekst på veggene. Likevel skulle de ulike gjenstandene som prydet utstillingen også være med å sette sitt preg på faktafortellingen. Vi snakker om hvordan kilden blir utnyttet som en levning. Som tidligere forklart kan en levning være en manglende puslebit for å forklare en helhet. Vi trenger denne biten for å rekonstruere en situasjon. En av de vanligste betegnelse for en kilde som utnyttes som en levning er de symbolske kildene. Symbolske kilder representerer et forhold utover seg selv, og de er vanligvis språklige. Slike kilder kan være billedlige gjennom tegn, skilt, emblemer og faner som er skapt for å uttrykke et meningsinnhold.¹⁴⁴ Er det noe andre verdenskrig både i Norge og resten av Europa var fullspekket av så var det symboler. De symboliserte gjenstandene kan også fortelle en beretning, satt sammen med teksten som for øvrig finnes i rommet. Jeg velger å starte med Quislings gyngest.

En gyngest er kanskje ikke vanlig å betrakte for dagens barn, siden det finnes mange andre interessante leker. Betrakter man Quislings gyngest på denne måten vil jeg si at den betraktes som ikke-symbolisk. Da betraktes den bare som en leke, som føyer seg inn i rekken av andre gyngester på denne tiden. Vasström forklarer at det er først da tingene kommer inn på et museum at vi snakker om symbolikk. Ting som museet bevarer eller utstiller får en annen status enn ute i det virkelige liv. Den ene hverdagslige tingen kan bli et symbol for et folk, et land, en region eller for spesifikke grupper.¹⁴⁵ Gyngesten fungerte på en slik måte i utstillingen. Gyngesten var først en hverdagslig leke, til en helt normal familie. Det var først når Quisling ble humanistarbeider, forsvarsminister, senere ministerpresident og landssviker at også hans personlige eiendeler fikk en symbolikk knyttet til hans handlinger og gjerninger. Denne gyngesten hadde trolig aldri vært på et museum hvis den ikke var Quislings, og dette gjør den derfor til en spesiell levning fra fortiden. Den kan betegnes som en av mange puslebiten som var med på å konstruere Quislings barndom.

¹⁴⁴ Kjeldstadli, 1999: 170-171

¹⁴⁵ Vasström, 1999: 77

Denne korte veggen om Quislings barndom var en av de mest symbolske og debatterte sidene av utstillingen (fotografivedlegg: 5). Veggen med gynghesten forteller oss at den skyldige også en gang har vært uskyldig. Dette kan ha vært vanskelig å svelge for den eldre garde som besøkte utstillingen, siden noen av dem kanskje har kjent Quislings gjerninger tett på kroppen. Men på tross av dette var ikke utstillingen ment for denne generasjonen, siden de selv har levd nær krigens hendelser. Målgruppen sitter ikke med den oppfattelsen og veggen kunne tolkes annerledes sett med deres øyne. Som nevnt tidligere er det mulig å trekke egne slutninger om hvordan noe var da kilden utnyttet som levning. Den muligheten var tilgjengelig gjennom gynghesten. Målgruppen hadde mulighet til å stille spørsmål om gjenstanden, og dermed dra informasjon ut av den. Elevene visste allerede hvem som eide gynghesten, så spørsmål som belyser hvilken karakter leken kan ha hatt og hvilke omstendigheter som kan ha oppstått rundt den, vil være relevante. De reflekterende spørsmålene kunne føre til undring og gjenstanden skapte en dialog mellom elevene og fortiden den var ifra. Det var overraskende å registrere gynghestens normale utseende. Hvordan ser egentlig en gyngheest til en NS-fører ut? Den normale gynghesten berettiget også en normal barndom. Et første møte med gynghesten kan forklares på denne måten: ”Jeg var hjemme hos denne familien mange ganger før jeg hentet gynghesten. Jeg lurte ofte på om de lurte meg, siden gynghesten så ut som alle andre gynghester, jeg fant heller ikke noe Ikea-merke under den”.¹⁴⁶ Hensikten var å vise at Quisling hadde normale og gode sider, før landssvikerbegrepet ble etablert i den norske historien. Kildefortellingen om Quislings gyngheest ble stående som en symbolsk kilde knyttet til hans barndom.

Et annet element som illustrerte en normal barndom på denne utstillingsveggen var Quislings karakterbok (vises nederst til venstre i fotografivedlegg: 5). Han hadde svært gode karakterer, noe som forteller at han var en intelligent person. Det var også tydelig at de svært gode karakterene fortsatte gjennom livet, fra grunnskole videre til artillerilinjen på den Militære Høyskole i Kristiania. Dahl beskriver i biografien at Quisling fikk hovedkarakteren 1,18 – den beste karakteren som noen gang var gitt siden skolen ble åpnet i 1817. Han vant også rang som nummer 1 i generalstaben, der han ble beordret som aspirant, 24 år gammel.¹⁴⁷ Dette var en sterk illustrasjon av Quislings private liv, fordi han ble fremstilt normal og intelligent, ikke som en landssviker, derfor betegnelsen ”sterk”.

¹⁴⁶ Fiskum, 2012. Intervju: 9

¹⁴⁷ Dahl, (A) 1991: 24-25

Globusen som sentrerte hovedrommet ble stående som et symbol på Quislings politiske liv. I motsetning til de andre gjenstandene i utstillingen bar globusen med seg mytiske fortellinger, som tidligere fortalt i del 2. Disse innebar bulkene i globusen og hvor vidt gjenstanden var en gave fra Hitler. Fortellingene ble fortalt til målgruppen og publikumet for øvrig, dette skapte engasjement og refleksjon. Det ble stilt spørsmål som: ”Hvorfor er bulkene der, hvis det er Quisling som har laget dem”? Svarene var mange, for de visste ikke helt sikkert, men elevene kunne godt problematisere spørsmålene.¹⁴⁸ Globusen ”krydret” den historiske formidlingen om Quislings liv og politiske karriere, fordi det var et globalt krigsdrama som pågikk da han hadde makten.

Hvorvidt Quisling faktisk var sint og laget et merke i globusen over plassen der Sovjetunionen var avbildet, vet man ikke. Vi kan verken bekrefte eller avkrefte fortellingen siden den ikke er dokumentert skriftlig. Det var heller ikke dokumentert om denne globusen faktisk var en gave fra Hitler. Dette var en historie som kom fra Hjemmefrontmuseet der globusen ble lånt. Likevel var det fortellinger som satte farge på formidlingen i utstillingen, fordi den lå i et spenningsfelt, var det en sann historie eller ikke? Slike historier skapte undring og refleksjon. Globusen ble ikke bare en globus, men en gjenstand med spor fra fortiden, en levning. Gjennom dette fikk elevene en mulighet til å reflektere rundt noe lærebøkene ikke kunne gi dem, men som bare gjenstanden i seg selv kunne klare å formidle. Signalene globusen uttrykte var makt der den stod på et høyt podium, forhøyet over alle de andre gjenstandene i rommet. På en annen side var globuser sjeldne under krigen, noe som gjorde det eksklusivt å eie en. Dermed ga størrelsen på denne globusen et grandios statsaktig uttrykk, både i utstillingen og i den tiden Quisling eide den.

Celledøren fra Møllergaten i Oslo stod som et markant skille og symboliserte et tydelig endepunkt for Quislings politiske virksomhet i det norske samfunnet. Dahl beskriver Quislings siste timer i cellen på denne måten: ”Pastor Olsen leste for aller siste gang Johannes 6.37-40 for ham – ”For dette er min Faders vilje at hver den som ser Sønnen og tror på ham,

¹⁴⁸ Fiskum, 2012. Intervju: 9

skal ha evig liv, og at jeg skal oppreise ham på den ytterste dag”. De gikk ut i politibilen”.¹⁴⁹ Dette er en av mange historier som har blitt skildret bak denne døren fra fortiden. Hvilke andre hendelser kan ha skjedd i tilknytning til døren og cellen i Møllergaten? Hva tenkte Quisling da han ble plassert der? Hva gjorde Quisling i sine siste dager? Hvem fikk han besøk av? Hvordan var humøret hans, bitter, skuffet, sint, likegyldig? Dette kan være relevante spørsmål elevene kan reflektere over i tråd med levningen. Døren stod som en tom gjenstand i rommet, uten tilknyttet tekst, som var tilfelle med de andre levningene jeg har drøftet. Levningen ga et sterkt inntrykk i dette rommet, både med lyssetting og farge. I kontrast til resten var døren hvit og falmet, plassert bak et gitter. Dette kan gi inntrykk av fangenskap og ensomhet. Siden det ikke fantes noe tekst i rommet fungerte celledøren som en levning på egne ben. Mye av tekstmaterialet som omtalte rettsaken og oppgjøret var presentert i rommet før, blant annet gjennom arkivfilmen av domsavsigelsen.

I rommet ble det også vist en film som visualiserte henrettelsen, som forklart tidligere i del 2. (fotografivedlegg: 23). Hensikten var å skape et bilde av hvordan en dødsstraff foregikk, siden en del av tekstmaterialet i rommet før tok for seg prosedyrene steg for steg rundt en slik prosess. Flesteparten av de norske elevene har aldri hatt noe forhold til dødsdommer, derfor var den konstruerte filmen sammen med celledøren viktige bidragsytere for å skape en visualisering av opplevelsen knyttet til en slik straff. Dødsstraff var et viktig moment i utstillingen, derfor blir straffemetoden også et viktig element i denne analysen.

Nå har jeg tenkt å sette fokus på andre kilder enn gjenstandene fra Quislings liv. Jeg velger å sette fokus på et annet medium som fremstiller Quisling som en virkelighetsperson fra fortiden. Dette er kilder som visualiserer han i levende live gjennom tale, mimikk og uttrykk. Arkivfilmene fra okkupasjonstiden er et populært medium for dokumentasjon av andre verdenskrig. Filmene var en stor del av det tyske propagandaverktøyet til nazistene, og dermed har filmen vært sentral i visualiseringen av krigen i Norge og Europa for øvrig. Dette ble også benyttet gjennom utstillingen på flere steder. Samtidig skulle ”balkongveggen” i hovedrommet være det stedet man først fikk møte arkivfilmen (fotografivedlegg: 8). Gjennom arkivfilmene kunne man høre stemmen samt budskapet Quisling kom med. Elever kunne

¹⁴⁹ Dahl, (B) 1991: 645

registrere miljøet fra den aktuelle tiden. Det er ikke bare Quisling selv som ble visualisert gjennom arkivfilmene, men også hans visjoner og handlinger, som jødedeportasjonen. Jødedeportasjonen gjorde for alvor inntrykk på elevene gjennom de store lerretene, hovedsakelig i konsekvensrommet og delvis refleksjonsrommet (fotografivedlegg: 16 og 26). Lerretene var store for at grusomhetene skulle virke nærmere elevene i den nåtiden filmen ble vist i.

Intervjuet ble også tatt i bruk for å visualisere fortellingen om Quisling, som nevnt tidligere var Gunnar Sønsteby og Bjørn Østring viktige kilder i denne sammenheng (fotografivedlegg: 13 og 14). Intervjuet fungerte som en beretning der begge parter fikk uttrykke sin mening om Quisling, både positivt gjennom Østring og negativt gjennom Sønsteby. Dette kildemateriale ble i stor grad benyttet til å legitimere Quislings handlinger sett igjennom to ulike synsvinkler. Synsvinklene ble markert gjennom det sorte og hvite segmentet. Jeg ser dette som et virkemiddel tilknyttet presentasjonen av beretningene til Sønsteby og Østring. Segmentene kunne benyttes til å skille kildene i en positiv (hvit) og en negativ (svart) side. På denne måten kom fortellingen om Quisling klarere fram for elevene da de skulle reflektere over den historien de var vitne til gjennom disse to tidsvitnene. Dette kan være et hjelpemiddel for at elevene skulle kunne sette beretningene opp mot hverandre og reflektere over dem, det var viktig for å ta stilling til den historien som ble fortalt om Quisling. Farge, seriøsitet og miljø i de to intervjuene ble derfor avgjørende for hvordan beretningene ble oppfattet av elevene. Dette var også nøye gjennomtenkt, som beskrevet i del 2 under redegjørelsen for konsekvensrommet.

Det hvite og sorte segmentet var også med å kategorisere kildefortellingen gjennom en annen film. I det andre hjørne i forrommet til konsekvensrommet ble en arkivfilm vist (fotografivedlegg: 15). Denne filmen var også delt opp i svart og hvit segment. Filmene som ble vist i hvert sitt hjørne i dette lille forrommet hang nøye sammen. Hjørnet til Sønsteby og Østring visualiserte beretninger i en nåtid gjennom intervju. På motsatt side gjennom arkivfilmen ble de samme beretningene Sønsteby og Østring fortalte oss visualisert, men i et annet tidsperspektiv. Her kategoriserte det hvite og svarte segmentet kildefortellingen inn i ”Vidkun Quislings humanitære arbeid for Nansen i Russland” og ”Vidkun Quisling blir en quisling”. Arkivfilmen presenterte kildefortellingen gjennom beskrivende bilder fra fortiden.

Dette gjorde at elevene kunne reflektere over hvilket miljø Sønsteby og Østring hadde sine oppfattelser om Quisling fra. Kildefortellingen hentet sine fragmenter på to nivåer, fra fortiden og nåtiden. Deretter hadde man mulighet til å sette kildene sammen i et positivt og negativt syn.

Som nevnt tidligere, presenterte de gule plakaten på ”balkongveggen” sitater fra Quislings liv. Sitatene ga oss et innblikk i Den norske Førerens livsanskuelse og tankegodt, noe som er viktig for å lese han som person. Gjengivelsen av utsagnene stammet i hovedsak fra Quislings filosofiske verk, Universismen og hans forsvarstale før dødsdommen:

”Gud det er meg” – Notat i margen på manuskript til Universismen.

”Jeg skal – som den første – bevist at Gud eksisterer..... Kort, at Gud ikke er avledet abstrakt begrep, men et levende kollektivt vesen” – Manuskript om Universismen.

”Den oppgave jeg har tatt for øye i denne bok, er den største et menneske kan sette seg”: ”nemlig å tenne et nytt lys for menneskene, å skape en ny verdens og – livsanskuelse i tilslutning til erfaring og vitenskap” – Forord til unversismeboken.

”Jeg reddet også Sverige fra å bli trukket inn i krigen” – Forsvarstalen under straffesaken.

”Jeg mener jeg har erkjent og arbeidet for dette nye Guds rike” - Forsvarstalen under straffesaken.

..., ”jeg ble jo behandlet, ja mer som en konge i Tyskland” - Forsvarstalen under straffesaken.

”men en aning har jeg hatt om å måtte dele Hellige Olavs og Kristi skjebne” – Noen dager før han skulle henrettes i brev til sin bror Jørgen.¹⁵⁰

Universismen og forsvarstalen ble to viktige kilder i presentasjonen av Quislings livsanskuelse og tankegodt. Brevet til broren Jørgen ble også en viktig kilde, men ikke den det ble lagt mest vekt på. Brevet i sin helhet var aldri presentert, bare den ene setningen på den ene gule plakaten.

Universismen er sentral før Quislings politiske karriere tok til for alvor. Kilden er interessant for å illustrere tankene bak hans opptreden. Spørsmålet man kan stille seg er hvor han fikk slike forvriddet tanker fra. I biografien til Dahl beskrives Universismen som ulike ferdigstilte disposisjoner i en rekke varianter. Gjennom disse skissene får vi et overblikk over et tankesystem som en helhet. Skissene illustrerer bare et tenkt system, og er ingen utarbeidet diskurs. Quisling beskrev et eget system som skulle gi en universalforklaring basert på en

¹⁵⁰ Fotografivedlegg: 8

sammensetning av kristendommen som den høyeste religion og de siste oppdagelser innen naturvitenskapene, med et spesielt fokus på fysikken. Han var en belest mann av antikkens og den nyere tids filosofer. Da Quisling var i 30-årene hadde *Universismen* et omfang på 2000 sider. Sidene ble på et senere tidspunkt strammet inn. I 1920-årene hadde verket det omfanget slik vi kjenner det i dag.¹⁵¹ Quisling var en kunnskapsrik person, der *Universismen* ble en av hans store filosofiske prosjekter, som i nyere tid har blitt analysert og benyttet til å forstå Quislings handlinger. Dette gjelder gjennom litteratur og bøker, samt andre fremstillinger om han, som denne Quisling-utstillingen. I tillegg ble forsvarstalen sentral for Quislings tankegods i slutten av hans liv. Utdrag fra talen illustrerte tanker han gjorde seg i fangenskap for å slippe unna en straff. Dermed beskriver *Universismen* og forsvarstalen to sider av Quislings tanker før han kom til makten og etter han hadde mistet den. Filosofien han forklarer gjennom de uthevede sitatene i utstillingen er viktige beretninger fra han selv på vei mot toppen og på kanten av stupet.

Helt til sist i analysen av kildefortellingen har jeg valgt å ta for meg det personlige brevet fra Olav Moen (fotografivedlegg: 16, det lysebrune arket foran Olavs trefigur). Brevet fra Olav Moen ble stående som en sentral kilde i konsekvensrommet. Dette var det nærmeste man kom en personlig beretning gjennom utstillingen. Hensikten var å skape et inntrykk av hvordan Quislings represalier kjentes på kroppen, der dødsstraff var en av de verste man kunne få fullbyrdet. Brevet kan betegnes som den eneste direkte kilden som var fortalt fra et offer. Brevet beskriver en manns siste timer før livet var over, noe som gjorde inntrykk. Elevene fikk en gylden mulighet til å tolke hva en mann tenkte før han fikk dødsdommen fullbyrdet av Quisling. Gjennom personen Olav ble dødsstraff presentert som noe nært og personlig. Olav frontet dette gjennom den første trefiguren og den eneste med ansikt. Hensikten var å gi dødsstraffen en symbolikk gjennom Olavs beretning og billedliggjøring. Dødsstraff kommer jeg også tilbake til under den åpne fortellingen. Der velger jeg å sette dødsstraff inn i en annen didaktisk fortellingsmetode som gjør at vi kan utvide perspektivet på fortellingen.

3.1.2.2 Den lukkede fortellingen

Den lukkede fortellingen framstår mer eller mindre som en fullstendig historie, med begynnelse og slutt. Det finnes et budskap i fortellingen som de handlende personene utvikler

¹⁵¹ Dahl, (A) 1991: 27-28

seg i harmoni eller konflikt med. Det er ikke tilrettelagt for å stille spørsmål om hvorfor noe skjedde, eller hvordan noe gikk videre. Spørsmålet om noe kunne utviklet seg på en annen måte er irrelevant. Likevel kan den lukkede fortellingen låses opp og framstå som en åpen fortelling. Dette kan være tilfelle da fortellingen ikke oppfyller alle krav om å være en fullstendig fortelling. Kanskje begynnelsen er uklar, kan det ha skjedd noe før selve historien startet? Eller at slutten ikke er den rette slutten, at noe skjer etterpå vi ikke vet om. Nøkkelen for å åpne en lukket fortelling er leserens fantasi.¹⁵² De personlige beretningene fra Quislings Hønsegård kan være eksempel på lukkede fortellinger. Fortellingene fra Hønsegården formidler en bestemt tidsperiode fra Norges historien, og er dermed fullstendige fortellinger fra begynnelse til slutt. Disse bygger på beretninger fra tidsvitner som var til stede som fange eller vakt. Tidsvitnene kan betegnes som kilder, derfor har jeg redegjort for fangeleiren under kildefortellingen. Teksten i utstillingen er en beskrivende tekst bygget på et produkt av de samlede observasjonene av menneskene som var i leiren, men det er ingen private beretninger fra enkeltpersoner i denne korte faktateksten. Derfor slutter jeg meg til at den lukkede fortellingen ikke var relevant for Hønsegården i utstillingen. Med hjelp fra leserens fantasi kan man låse opp de private beretningene fra leiren når de blir presentert i et klasserom gjennom et eventuelt etterarbeid. Hvordan dette kan gjøres kommer jeg tilbake til senere i analysen.

Elevene kan gjennom skolen ha opplevd fortellingen om Quisling som en lukket fortelling: ”Personen er en landssviker og her forklares hvorfor”. Som sagt tidligere er BRUDD-utstillingens intensjon å grave dypere og hente fram det som er vanskelig fra fortiden, og problematisere det i en nåtid. Det gjør at fortiden kan presenteres på flere måter, dermed snakker vi om en åpen fortelling som man kan konstruere selv gjennom sine egne erfaringer i en nåtid. Dette er en motsetning til den tradisjonelle historieformidlingen gjennom museet der bare fortiden spilte en rolle. Kanskje fortiden ble oppfattet som en fasit, en lukket fortelling, der vi som publikum ikke hadde en sjanse til å reflektere på samme måte? Jeg velger derfor å betegne den lukkede fortellingen som lite relevant for utstillingen, og legger derfor større vekt på kildefortellingen og den åpne fortellingen i resten av analysen.

¹⁵² Bøe, (B) 1999: 37

3.1.2.3 Den åpne fortellingen

Den åpne fortellingen gjør at leseren skal skape forståelse til handlingen, som skal oppnå større kompetanse, se nye sammenhenger og lære hvordan det *egentlig* var. Den åpne fortellingen kan fungere som et materiale som skal oppnå konkrete mål i undervisningen. Den markerte forskjellen mellom den åpne og lukkede fortellingen kan knyttes til synsvinkelen. Fortellerens synsvinkel er sentral i den lukkede fortellingen, der fortellingen har en begynnelse og en slutt. Tilhørerens ellers leserens synsvinkel står sterkest i den åpne fortellingen, som bearbeider fortellingen for å utvide sin forståelse. Derfor mener jeg denne fortellingsmetoden passer godt inn i det utstillingen presenterer, samt dens intensjon. Videre mener Bøe at det er tre grupper man kan dele den åpne fortellingen inn i, bestemt etter hensikten den har i undervisningen. Det er dypdykk i fortellingen, den alternative fortellingen og den uferdige fortellingen.¹⁵³

Et *dypdykk* innebærer når elevene arbeider for en bedre forståelse for hva fortellingen handler om.¹⁵⁴ *Dypdykk-begrepet* sier mye seg selv ved at man går inn i fortellingens kjernepunkt og jobber med karakterenes handlinger, samt valg og dilemmaer. Dette kan gjøres i form av oppgaver, etterarbeid eller andre aktiviteter som er knyttet til fortellingen. Jeg mener også diskusjonen med elevene er viktig i etterkant for å kontrollere at dypdykket hadde noe resultat. Dette kan gjøres ved å gjennomgå oppgavene og etterarbeidet sammen i plenum.

Den alternative fortellingen er den fortellermetoden som skaper mest diskusjon i det historiedidaktiske faget. Alternativ fortelling, også kalt kontrafaktisk historie, er omstridt fordi enkelte historikere hevder at den historiske utviklingen er bestemt av lovmessigheter, som gjør at tilfeldigheter og historiske veivalg ikke forekommer, som kontrafaktisk historie har sitt fokus på.¹⁵⁵ Det kan for eksempel være fortellingen om hvordan Europa ville vært hvis Hitler og det tredje riket hadde vunnet andre verdenskrig. Mange forskere mener dette er irrelevant siden det aldri har skjedd og dermed ikke har noe med elevens historiebevissthet å gjøre, som altså innebærer hvordan man erkjenner sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid. Andre mener at diskusjon av verdivalgene som er blitt tatt gjennom historien i høyeste grad påvirker elevenes historiebevissthet. "(...) ved at elevene ut fra sin nåtidige stilling endrer på

¹⁵³ Bøe, (B) 1999: 67

¹⁵⁴ Bøe, (B) 1999: 68

¹⁵⁵ Bøe, (B) 1999: 83

historiens gang eller aktørenes inngripen i historien, oppfordres de selv til å ta stilling til hva som er riktig og viktig”.¹⁵⁶

Gjennom *den uferdige fortellingen* konstruerer man en utvikling som ikke er forankret i et kildemateriale.¹⁵⁷ Dette kan innebære en sann historie om en norsk jøde i Polen, som satt fanget i en konsentrasjonsleir. Elevene skal selv dikte hvordan hun overlevde livet i leiren fordi det finnes det ikke noe beretning om. Kritikken mot dette kan være skillet mellom virkelighet og fantasi – hvor går grensen? Hva er historisk korrekt og hva er oppdiktet fantasi? Når det gjelder historiebevissthet kan vi betegne den uferdige fortellingen på lik linje med den alternative fortellingen. ”Gjennom den uferdige fortellingen kan elevene møte fortiden knyttet sammen med deres egen nåtid og framtid, og slik utvikle historiebevissthet”.¹⁵⁸

I utstilling var alle de tre kategoriene til den åpne fortellingen gjeldende. Likevel skulle den åpne fortellingen stå sterkere i utvalgte rom. Et eksempel på en åpen fortelling som ble stående sentralt i utstillingen er Quislings portrett som møtte publikumet i biografirommet (fotografivedlegg: 1). Bildet var delt opp i puslebiter, der den ene biten var byttet ut med et speil. Prosjektlederen beskriver hensikten med speilet slik:

- ”Det var også viktig å formilde at Quisling hadde sider jeg har. Jeg har ikke blitt en forræder, men han ble det. Det er viktig å kjenne oss igjen, det er ikke slik at noen bare er gode eller onde. Alle har vi gode og dårlige egenskaper. Så mener andre, inkludert meg selv, at Quisling trådte feil”.¹⁵⁹

Puslebitene illustrerte en sammensatt person, der vi som publikum tok del i en av disse bitene gjennom speilet. Noen puslebiter var også helt svarte og deler av bildet var utelatt. Jeg forstår det slik at disse bitene representerte de skjulte sidene av Quisling, de vi ikke vet om og kanskje aldri får vite om, siden ikke alt i hans liv er like bra dokumentert. Bildet var et stående symbol på den uferdige fortellingen. Meningen var å konstruere vår egen oppfattelse av Quislings valg og handlinger og reflektere rundt dette. Vi har selv mulighet til å sette oss inn i fortellingen om Quisling og tenke hvilke valg vi ville tatt i hans posisjon. Vi kan reflektere rundt valgene vi selv tar, kombinert med valgene Quisling tok. Hva gjør oss til et

¹⁵⁶ Bøe, (B) 1999: 84

¹⁵⁷ Bøe, (B) 1999: 89

¹⁵⁸ Bøe, (B) 1999: 90

¹⁵⁹ Fiskum, 2012. Intervju: 2

bra menneske eller et dårlig menneske? På denne måten kan vi konstruere egne fortellinger basert på den refleksjonen vi gjør oss.

Etter at alt kildematerialet var presentert gjennom skrift og gjenstander fra henholdsvis biografi-, hoved- og konsekvensrommet, ble henrettelsesrommet det siste rommet som tok for seg Quisling og hans virke i samfunnet. Hensikten i det neste rommet, refleksjonsrommet, skulle naturlig nok være refleksjon og ettertanke. Overgangen fra henrettelsesrommet til refleksjonsrommet var knyttet til fargevalg. Rommet ble oppfattet annerledes enn resten av utstillingen. Det stod i en kontrast til de grå, sorte, brune fargene, som var gjennomgående i utstillingen for øvrig.¹⁶⁰

I refleksjonsrommet var alt rødt, som hadde til hensikt å illustrere ”stopp, tenk over det du har sett” (fotografivedlegg: 25).¹⁶¹ Refleksjon og ettertanke skulle etableres i tråd med paralleller til dagsaktuelle hendelser, som overgrep, likegyldighet, dødsdommer og henrettelser.¹⁶² Inntrykket elevene hadde dannet seg gjennom utstillingen, samt erfaringene de hadde med seg fra før, som forståelse av nåtiden og framtidsperspektiver, skulle bidra til å etablere denne refleksjonen. Filmen som ble vist i rommet utfordret også elevene til å reflektere. Denne var som forklart tidligere knyttet til det dagsaktuelle temaet dødsstraff (fotografivedlegg: 26). De måtte ta stilling til budskapet i filmen som har sammenheng med Quislings dødsstraff fra henrettelsesrommet og Olav Moen sin dødsstraff fra konsekvensrommet. Intervjuet av de ulike personene på gaten og deres mening om dødsstraff hadde til hensikt å skape et reflektert bilde av straffemetoden i en nåtid, knyttet opp mot funksjonen den hadde i sin samtid. Jeg vil drøfte dette som et dypdykk i fortellingen om Quisling der man velger å problematisere en enkelt hendelse så sterkt. Dødsstraff blir et bakenforliggende stridsspørsmål i kampen om Quislings plass i den norske historie; var det rett eller galt å gi han denne straffen? Hva med Olav som ble en av de 16 ofrene som trefigurene representerte, var det riktig at disse måtte bøte med livet med en slik straffemethode? Hva mener de intervjuede i filmen og hva mener du?

¹⁶⁰ Helgedagsrud, utstillingspresentasjon (powerpoint): 13

¹⁶¹ Helgedagsrud, 2012. Intervju: 11

¹⁶² Helgedagsrud, utstillingspresentasjon (powerpoint): 13

Filmens andre del bryter med dødsstraffproblemet og Øverland sitt sitat dukket opp, som forklart i del 2. Arkivbilder rullet over skjermen fra Auschwitz men også andre konflikter i verden. Elevene fikk mulighet til å sammenligne krigen i Norge med andre kriger som hadde skjedd i nyere tid. Kopling mellom fortiden knyttet til elevenes egen tid og deres framtid er gjeldende. Kan dette skje igjen? Kunne ting vært gjort annerledes for å forhindre krigen i Norge og de andre katastrofene? En ny fortellingsmetode melder seg, den alternative fortellingen. Man kan stille spørsmål ved Quislings handlinger, hva hvis han hadde valgt annerledes? Kunne mye av denne elendigheten vært unngått hvis han hadde forholdt seg til Bondepartiet og ikke dannet sin egen politikk gjennom Nasjonal Samling? Fridtjof Nansen er hele tiden knyttet til de gode sidene av Quisling som bistandsarbeider. Hva ville vært tilfelle hvis Nansen hadde levd lengre, ville han hatt en god innflytelse på Quisling og hindret han fra de grusomme handlingene rundt jødedeportasjonen? Ville disse veivalgene gjort ting bedre, eller kanskje verre? I denne sammenheng vil jeg også rette kritikk mot utstillingen som i mindre grad la opp til hvorfor menneskene fra fortiden dømte Quisling så hardt. Utstillingen vektlegger som sagt også de gode sidene av Quisling, hvorfor ble ikke disse også tatt i betraktning av samtidens mennesker under rettsaken? Begrunnelsen for at de positive siden ble skyggelagt, og grunnen for at dødsstraff ble den rette straffen sett i lys av menneskenes erfaring med Quisling som maktperson, burde vært satt større fokus på for å knytte fortid til nåtid.

De ulike didaktiske fortellingsmetodene er komplekse og består av fortellinger på ulike nivå. Det kan være definerte fortellinger basert på fantasi og virkelighet, gjennom den uferdige fortellingen, eller fortellingen basert på fragmenter fra fortiden, der kildene spiller en større rolle. Jeg vil avslutningsvis oppsummere med at kildefortellingen og den åpne fortellingen er de to fortellingsmetodene som utfyller hverandre. Kildefortellingen gjennom det som er til stede i utstillingen, det vi ser, leser, hører og tolker, og den åpne fortellingen gjennom våre tanker og refleksjoner. Problemet er, som forklart tidligere, at jeg ikke har anledning til å intervjuere elevene, dermed må jeg gå ut i fra et didaktisk-teoretisk perspektiv. Derfor velger jeg i neste kapittel av analysen å gå nærmere inn på de ulike fortellings metodenes potensial til å utvikle historiebevissthet.

Kap 3.2 Hvordan kan man arbeide med de ulike fortellingsmetodene for å utvikle historiebevissthet?

I dette kapitlet vil jeg presentere eksempler på hvordan historiebevissthet kan utvikle seg i tråd med den aktuelle fortellingsmetoden, samtidig vil jeg belyse ulike måter fortellingsmetoden kan anvendes på. Jeg vil likevel ikke ha hovedfokus på den metodiske siden dette er en teoretisk-didaktisk analyse, men jeg vil eksempelvis frigi litt plass til metode der jeg mener det er hensiktsmessig. Hensikten skal være å se den teoretisk-didaktiske analysen i et større bilde. Jeg påminner samtidig om at den lukkede fortellingen ikke blir en videre del av denne analysen, siden jeg konkluderte med at den ikke var relevant for utstillingen.

3.2.1 Hvordan kan kildefortellingen utvikle historiebevissthet?

Kildefortellingen var sentral i utstillingen, dette får man også inntrykk av gjennom det forrige kapitlet der fortellingsmetoden tok stor plass. Jeg benytter Kjeldstadli's fire punkter om kildegransking når jeg drøfter hvordan kildefortellingen kan utvikle historiebevissthet. Jeg mener dette er en god analysemodell for hvordan elevene kan benytte seg av levninger og beretninger i denne utviklingen. Elevene gjør som historikeren, går på jakt etter svar gjennom kildene som blir presentert. Det gjelder å være kildekritisk for å finne den korrekte informasjonen kilden forteller oss. Kjeldstadli er klar på at man ikke skal benytte kildegranskingen til å kritisere kilden, men i sterkere grad granske hva man finner i den.¹⁶³

1) Det første punktet tar for seg hvilke kilder vi har for å belyse et spørsmål. Dette handler om å finne kilden, bruke finnekunsten og arkivkunnskapen. Kjeldstadli har valgt å kategorisere dette punktet under *bestemmelse av kilder etter opphav og funksjon*. Det er sentralt å finne den kilden som gir raskest og mest tilstrekkelig informasjon for å besvare spørsmålet man er på jakt etter.¹⁶⁴

2) Andre punkt er ytre kildekritikk, som handler om hvilken funksjon kilden hadde i sin samtid, og hva slags kilde er det snakk om. Dette punktet er også plassert under samme

¹⁶³ Kjeldstadli, 1999: 169

¹⁶⁴ Kjeldstadli, 1999: 169 og 175

kategori som ovenfor, *opphav og funksjon*. Opphavet er i stor grad styrt etter datering, altså når er kilden fra? Datoen er viktig i denne sammenhengen. Et annet spørsmål melder seg: Hvem har produsert kilden? Dette kan igjen være med å bestemme om den er ekte eller ikke. Til sist er det viktig å spørre seg hvilken karakter kilden har, samt omstendigheter den oppstod i og formål den hadde.¹⁶⁵

3) Det tredje punktet belyser hvor kildene står og hvilket innhold de har. Å tolke dem er stikkordet. Kjeldstadli har valgt å plassere det tredje punktet under kategorien *bestemmelse av innholdet i kilden*. Dette kan først gjøres ved å tolke kilden språklig. Deretter tolker man hva som egentlig står i teksten, kan det være et bakenforliggende budskap? Det er viktig å nevne at framstillingen ofte støttes på en tolkning av kilden, derfor er det også viktig å henvise til den.¹⁶⁶

4) Det siste og fjerde punktet tar for seg indre kildekritikk. Hva kan opplysningene kilden gir benyttes til og hvor troverdig er de? Hvorvidt opplysningene er relevante for problemstillingen er viktig i denne sammenheng. Kategorien for dette punktet blir presentert under *bestemmelse av kildens brukbarhet*. Dens brukbarhet angår kildens relevans, deretter dens troverdighet. Dette er avgjørende når vi bruker kilden som beretning. Da må vi granske kilden kritisk for å ikke bli offer for andres feiltolkninger som kan være gjort tidligere.¹⁶⁷

Jeg mener Kjeldstadlis fire punkter om kildegransking er hensiktsmessig for å finne ut hva de ulike kildene forteller oss, enten som en levning som forteller en beretning, eller gjennom en berettende tekst. Punktene er en god analysemodell for å trekke ut opplysninger av kildene, som igjen er relevant for å finne ut hvilke fortellinger den eksakte kilde forteller oss. Analysemodellen er også et viktig redskap i utviklingen av elevers historiebevissthet.

¹⁶⁵ Kjeldstadli, 1999: 170 og 175-176

¹⁶⁶ Kjeldstadli, 1999: 170 og 179

¹⁶⁷ Kjeldstadli, 1999: 170 og 179

Kildens opphav og funksjon ble sentralt da elevene ankom museet og utforsket utstillingen. Elevene var en sammensatt gruppe med ulike oppfattelser av hvem Quisling var, selv om de fleste vil knytte han til landssvikerbegrepet. Gjennom historiebevissthetens historie redegjorde jeg for at elevens fritid fikk en større plass i historiefaget. Andre faktorer skulle spille inn, som venner, familie, arkiver, biblioteker og museer. Dette kan igjen knyttes sammen med den tolkningen elevene gjør av kildefortellingen om Quisling. Hvis jeg tar utgangspunkt i familien som en faktor utenfor skolen, kan denne ressursen være en sterk påvirkning for elevens historiebevissthet i møte med Quisling. Hvis en elev har en bestefar som har sittet i en fangeleir, var motstandsmann, eller kanskje NS-medlem, skaper dette en relasjon til krigen. Enkelte elever kan ha besteforeldre som har fortalt dem om krigen, eller foreldrene kan fortelle historier de selv har blitt fortalt. Kanskje dette har vært tilfelle rundt matbordet dagen før elevene skulle besøke utstillingen? Andre elever vil kanskje ha det annerledes og besitter bare den kunnskapen skolen har gitt dem om Quisling. Poenget er at elevene kan undre seg over slike fortidshistorier de har blitt fortalt og dermed stille spørsmål til dem, samtidig som forutsetningene de har vil være ulike. Kildens opphav og funksjon er en viktig del for å besvare slike undringsspørsmål, men å finne svaret gjennom tekstmengden kan derimot være en utfordring. Kanskje ikke teksten inneholdt de svarene man lette etter, eller kanskje man lette på feil plass? Tingenes orden i museet er viktig å nevne når man går på jakt i en utstilling. Kronologi og sammenhengene mellom tingene i seg selv og teksten de står i forhold til, blir viktig når man jakter etter svar.

Et hjelpemiddel for elevene til å finne svarene de var på jakt etter, er som sagt tidligere at forkunnskapen fra biografirommet hang sammen med valgene i hovedrommet. Jeg mener dette kan forstås som en form for tilpasset opplæring knyttet til arbeidet med kildefortellingen i utstillingen. Enkelte elever som har vanskeligheter med å lese eller tilegne seg faktastoff kan på en raskere måte finne de fragmenter i faktafortellingen om Quisling de syntes er interessante. Dette gjør at elevene kan betrakte faktafortellingen som overkommelig, da de slipper å lese alt, men heller undersøke biter av den. Oppfattet målgruppen at dette var en metode de kunne benytte seg av?

Siden man ikke kan foreta noe intervju av målgruppen, benytter jeg meg av publikums refleksjon fra "skriften på veggen" for å besvare spørsmålet. Problemet er, som forklart

tidligere, at jeg ikke kan stadfeste hvem som har skrevet refleksjonene fra veggavisrommet, da de fleste er anonyme. Problemet er å finne de refleksjonene som er skrevet av elever skilt fra det øvrige publikummet. Jeg har lest gjennom alle refleksjonene og presenterer det jeg ser som har gjentatt seg mest. Jeg biter meg merke i at mange kommenterer tekstmengden gjennom utstillingen som en utfordring etter endt besøk. Noen av dem presenteres slik: ”Dette synes jeg var veldig bra. (Litt mye tekst)”. ”Litt mye å lese, mer å gjøre”. ”Fint utstilt, men enkelte steder var det lav lyd. Litt mye tekst. Bra fakta!”.¹⁶⁸

På en annen side er det utrolig vanskelig å balansere tekstmengden i en slik utstilling, noe prosjektlederen var klar på gjennom intervjuet. Tidlig i prosessen så hun at tekstmengden ville bli for stor. Det ble kuttet bort en del, samtidig som at enkelte grep ble gjort. Et grep prosjektlederen nevnte den røde tråden mellom biografi- og hovedrommet.¹⁶⁹ Jeg vil samtidig tilføye at dette kan være en begrensning med faktafortellingen som didaktisk fortellingsmetode. Fortellingen kan være vanskelig å gjøre interessant og mange kan falle av da mye skal presenteres på en gang. Tross dette må omfanget av faktafortellingen være bred da et så alvorlig og vanskelig tema skal presenteres. Dermed står vi ovenfor et problem: Hva skal styre mengden av tekst? En pedagog, noe prosjektlederen har bakgrunn som, mener at elevenes forutsetninger skal gå først.¹⁷⁰ Likevel er fortellingen om Quisling omfattende, som kan gjøre at elevenes forutsetninger for å finne veien i tekstmengden kan bli vanskelig.

Ytre kildekritikk, som er en viktig bit av opphav og funksjonsspørsmålet knyttet til kilden, kan i stor grad være med å bidra til å danne en kronologi. Datering av kildene blir en viktig del av dette, som kan praktisk illustreres gjennom de sentrale levningene i utstillingen. Fra gyngestolen som representerte en begynnelse, til globusen som beskrev en hoveddel eller et høydepunkt, og til slutt celledøren som dannet en slutt. Man kunne finne den samme kronologien i tekstene som i hovedsak var beretninger, hentet fra Quisling-biografier og andre bøker om ham. Svakheten med de tekstlige beretningene er, som forklart tidligere, at de er konstruert av andre, i denne sammenheng forfatterne som tekstene i utstillingen er basert på. Dette stiller igjen spørsmålsteget ved den indre kildekritikken. Hvor pålitelig er kildene og hva

¹⁶⁸ Fiskum, ”Skriften på veggen”: 3

¹⁶⁹ Fiskum, 2012. Intervju: 4

¹⁷⁰ Fiskum, 2012. Intervju: 5

kan de brukes til? For å få et svar på dette må kildene tolkes. Vi er da inne på bestemmelse av kildens brukbarhet. I denne sammenhengen sier Kjeldstadli at resultatet av den indre kildekritikken, troverdigheten til en kilde, hviler på bestemmelsen av kildens funksjon, den ytre kildekritikken.¹⁷¹ Knyttet til dette oppstår et relevant spørsmål: Hva berettiger tekstene om Quisling gjennom biografi, hoved- og konsekvensrommet?

Målgruppen måtte tolke ut i fra sin egen erfaring, det de har med seg ”bagasjen” før de ankommer museet, som eksempelvis kan være etablert gjennom krigshistorier fra familien. Siden målgruppen var sammensatt av ulike variabler, som familiebakgrunn, fritidsinteresser, religiøs tro eller andre sosiale relasjoner gjør dette at de hadde ulike forutsetninger for å tolke kildefortellingen om Quisling. Vi kan derfor sitte igjen med ulike oppfattelser av hva kildefortellingen berettiger. Vi er inne på Kjeldstadlis punkt som angår bestemmelse av kildens innhold. Et eksempel på dette kan være globusen. Globusen hadde med seg fortellinger som gjorde at den ble oppfattet på en spesiell måte. Hva hvis fortellingene om den ikke fantes, eller hadde blitt glemt? Ville elevene oppfattet bulkene? Kanskje elevene ville konstruert en annen fortelling? Dette er et hypotetiske spørsmål som ikke kan besvares konkret, men det er likevel hensiktsmessig å nevne dette i tråd med utviklingen av historiebevissthet. Ved å tolke innholdet i kildene tar elevene kilden med seg inn i egen tid. Som sagt tidligere er dette relevant for forståelsen og utviklingen av sin egen historisitet og historiebevissthet.¹⁷² Koplingen elevene gjør mellom sin egen tid og fortiden er helt avgjørende for dette.

Denne koplingen kan sees i lys av begrepene aktualisering og distansering, som tidligere forklart, er to begreper knyttet til utviklingen av sin egen historisitet. Man strukturerer undervisningen ved at man knytter til seg fortiden og gjør den til en nåtidsrelatering, eller man kan organisere undervisningen ved at man distanserer seg fra fortiden. Jeg benyttet meg av den røde tråden mellom Quisling og Breiviks person og handlinger fra 22. juli som eksempel tidligere i oppgaven. Dette er en måte å knytte fortiden til nåtiden, samtidig som man finner likheter og forskjeller mellom dem. Knyttet til dette sier Bernard Eric Jensen at elevene ikke bare skal lære noe *om* historie gjennom historieundervisningen, men også at de selv *er*

¹⁷¹ Kjeldstadli, 1999: 180

¹⁷² Jensen, 1996: 13

historie. Han tilføyer at skolen har en oppgave i denne prosessen ved at elevene skal se seg selv som historieskape og historiefrembringende. Historieundervisningen skal strebe etter å gjøre barn og unge klokere på seg selv og sin egen tid.¹⁷³ Kildefortellingen i klasserommet og museet blir en viktig pådriver for denne utviklingen.

I sammenheng med kilder i klasserommet vil jeg drøfte et eksempel på hvordan kildefortellingen kan anvendes her. Jeg går tilbake til Quislings sitater fra ”balkongveggen”, hentet fra Universismen og forsvarstalen. Jeg velger først å ta for meg forsvarstalen. Dette er en kilde som også kan betraktes i klasserommet like mye som på et museum. Forsvarstalen kan tas opp og diskuteres som et eventuelt arbeid etter å ha besøkt utstillingen. Før jeg setter i gang med en nærmere didaktisk drøfting av denne kilden i en fortellingssammenheng, vil jeg kort forklare hva forsvarstalen ble brukt til under åpningen av utstillingen. Prosjektlederen forklarer gjennom intervjuet at Teater Ibsen i Skien skulle samme år som åpningen av utstillingen ha et skuespill om Quisling. Skuespiller Jan Ø. Vik skulle spille Quisling i dette stykket og prosjektlederen fikk ideen om å bruke han under åpningen av utstillingen. Hun gikk gjennom forsvarstalen og tok ut de elementene som hun mente passet inn i utstillingens budskap. Det ble en symbolsk hendelse der Quisling åpnet sin egen utstilling. Jan Ø. Vik ble stående på et depot med NS-flagget hengende over seg, mens utdragene fra forsvarstalen ble lest opp. Under denne seansen var det noen som forlot åpningen og syntes dette ble for sterkt.¹⁷⁴ Forsvarstalen er en kilde som vekker sterke reaksjoner fordi Quisling fikk uttrykke sin mening om seg selv og sin posisjon under krigen. Reaksjonene var sterke siden Quislings oppfattelse av seg selv ikke samsvarer med den kollektive oppfattelsen av han i Norge. Jeg mener at forsvarstalen som en kildefortelling gir god innsikt i Quisling som person. Som sagt fantes noen utdrag av talen i utstillingen, men i klasserommet kan flere utdrag benyttes for å utfylle det utstillingen presenterte. Jeg følger opp med noen eksempler fra forsvarstalen jeg mener kan være interessante:

”Jeg har fått et eneste brev fra Himmler en gang, som jeg ikke har besvart. Det er all den forbindelsen jeg har hatt med Tyskland”.¹⁷⁵ ”Hitler nærte den dypeste respekt for meg, en stor

¹⁷³ Jensen, 1996: 13

¹⁷⁴ Fiksum, 2012: Intervju: 5

¹⁷⁵ Quisling, 1945: 33

aktelse for meg nettopp fordi jeg varetok mitt lands interesse på den måten som jeg gjorde”¹⁷⁶
”(...) jeg er på min måte blitt et redskap som hjalp til at Norge og Norden slapp fra den største ulykke som kunne ramme dem, selv om det norske folk i sitt store flertall ikke forstår det”.¹⁷⁷
”(...) jeg har mangfoldige ganger gått i forbønn for mine landsmenn og reddet mange fra døden”.¹⁷⁸

Dette er sitater fra Quisling der han med all sin makt prøver å forsvare seg selv. Sitatene gir et annet syn på hans handlinger enn det vi ellers lærer. Et eksempel kan være Olav Moen og trefigurene, som symboliserer dødsstraffene Quisling selv skrev under på. Dette står i motsetning til det siste sitatet, der han selv mener han reddet mange landsmenn fra døden. Forsvarstalen kan i sin helhet brukes som et redskap til å forstå en annen historie enn den vi har hørt før. Kilden gir oss et vindu inn til fortellingen om taperne av krigen, den historien som har blitt forsømt. Dette kan tolkes som ikke-bruk av historie, som er en form for historiebruk. Bøe betrakter denne historiebruken som ”(...) en historisk dimensjon som ikke oppleves å ha noen mening eller relevans for individ og samfunn”.¹⁷⁹ En slik historiebruk er typisk for tiden etter andre verdenskrig der taperne ikke fikk uttrykke seg. Jeg skal ikke ha videre fokus på historiebruk, men benyttet anledningen til å forklare kort hva som mentes med en forsømt fortid.

Denne forsømte fortiden kan kobles til historiebevisstheten og den historiske fortellingen som et eksempel på hvordan en fortelling ”(...)bygges opp, videreutvikles, forandres, forsvinner, men også oppstår på nytt i samfunnet”.¹⁸⁰ Utstillingen tok sikte på at begge parter skulle uttrykke seg, både vinner- og tapersiden, selv om de allierte har fått gjennomslag med sitt budskap etter krigen. Beretningene til Østring og Sønsteby er et eksempel på at dette ble praktisert. Forsvarstalen i seg selv og deler av den gjengitt i et klasserom kan gi samme inntrykk. Talen som en kildefortelling kan benyttes til å rekonstruere fortiden ved at man hører en annen side av historien. Den forsømte fortiden knyttes til erfaringene elevene har gjort seg i nåtiden og de forventninger de har til framtiden. Bevisstheten om at noe historie velges bort framfor en annen blir reell med tanke på hvilke historie de leser om i læreverkene.

¹⁷⁶ Quisling, 1945: 59

¹⁷⁷ Quisling, 1945: 64

¹⁷⁸ Quisling, 1945: 96-97

¹⁷⁹ Bøe, 2006: 21

¹⁸⁰ Eikeland, 1997: 79

En annen måte å jobbe med kildefortellingen i klasserommet kan være gjennom Quislings Hønsegård. Ved hjelp av de personlige beretningene fra fanger og voktere kan man danne seg et grundigere bilde av leirens liv enn det som kort ble presentert i utstillingen. Noen av disse beretningene finnes blant annet i boken til Svein Bugge: *Skyggene fra Quislings hønsegård*. Jeg nevnte tidligere at disse beretningene kunne fremstå som lukkede fortellinger, men at de kan låses opp ved hjelp av leserens fantasi. Jeg presenterer en tidsvitneberetning fra Bugges bok som en forklaring på hvordan det kan gjøres.

- ”Vi hadde fått pakker hjemmefra og fra Røde Kors, vi fikk tre kjøttkaker til manns og kålstuing, og vi fikk lov til å være oppe helt til kl.12! Før kveldsmaten hadde vi en kort, stemningsfull andakt, og ved festbordet vekslet det med prolog, taler og sang og muntre påfunn i broket rekkefølge. Nå ja, vi merket savnet også, tankene ble tunge av bitter vemod og følte når de søkte hjem til de kjære som ventet og lengtet, men vi stred tappert for ikke å bli altfor sentimentale, og stort sett greide vi det bra. Men den eiendommelige stemning over julen i fangeleiren vil leve lenge i våre sinn”.¹⁸¹

Beretningen er fortalt av Ole Øisang som var fange i leiren. Utdraget illustrerer julen i Quislings hønsegård, som kan betraktes annerledes enn julen dagens ungdom opplever. Det er denne forskjellen som er interessant å undersøke knyttet til elevenes historiebevissthet. Hvordan kan elevene oppfatte julen i leiren basert på deres egne opplevelse fra høytiden? For å skape refleksjon rundt teksten må den stilles spørsmål til. Relevante spørsmål kan være hvilke tanker som gikk gjennom hodene til fangene denne julekvelden: Kommer jeg til å oppleve neste jul, når ville jeg endelig bli fri, kommer jeg til å møte mine kjære igjen? Man kan også snu om på situasjonen å reflektere over hva de der hjemme tenker om hvordan deres kjære feirer jul i leiren: Er han syk, får han mat i kveld, kommer gaven frem til ham? Man skaper fortellingen om til sin egen ved hjelp av denne refleksjonen. Elevene kan skape bilder av hvordan det er å feire jul med usikkerheten i fangenskap, reflektere over deres egen jul og tenke hva de ville gjort og hvor heldige de er. Det kan også bli relevant å bruke denne kildefortellingen til å skape egne fortellinger på bakgrunn av disse refleksjonene. Hvordan vil neste jul bli for Ole? Lag en fortelling om enda en jul i fangenskap, eller første julen i frihet. Elevene spinner videre på beretningen fra Øisang og konstruerer en uferdig fortelling de selv skal komponere slutten på. Jeg har mer og mer beveget meg over i den åpne fortellingen, da

¹⁸¹ Øisang, 2001: 99

jeg nå beskrev hvordan elevenes fantasi kunne slippes til gjennom kildefortellingen i klasserommet. Derfor faller det seg naturlig å ta for seg denne fortellingsmetoden i de neste avsnittene.

3.2.2 Hvordan kan den åpne fortellingen utvikle historiebevissthet?

”I en didaktisk sammenheng er fortellingen ikke alene en form, hvori et historisk innhold kan meddeles. Fortellingen er også en invitation til folk om selv at frembringe fortellinger”¹⁸²

Dette er den åpne fortellingens sterkeste side. Man jobber selv med fortellingen for å utvide sin forståelse, der tilhøreren står i sentrum for utviklingen av de nye fortellingene. I den tidligere drøftingen av kildefortellingen snakket jeg om elevenes bakgrunn og intensjoner for å tolke kildene, og på lik linje med kildefortellingen mener jeg at også dette vil prege den åpne fortellingen. Hva elevene har med seg fra skolen, barndommen, fritiden, familien og venner er med å sette sitt preg på hvilke dybdykk elevene vil gjøre i fortiden, eller hvilke historier de fantaserer om som kunne vært annerledes. Barn leker ofte krig, spesielt gutter. De kan bruke pinner, leketøy, klær eller andre gjenstander til å skape historiske hendelser om til sine egne. Historien kan hentes gjennom fortellinger de har lært på skolen, eller kanskje gjennom dataspill som Civilization, der de lærer historie kanskje uten å vite det selv. Epoken kan være middelalder, renessanse eller andre verdenskrig. Ut i fra epoken skapes rollene de har hørt om som riddere, soldater, skurker og helter, som gjerne kan være knyttet til en hendelse i den aktuelle epoken. Når barna blir eldre kan de sette navn på rollene ut i fra virkelighetspersoner, som Harald Hårfagre, Napoleon Bonaparte eller Josef Stalin.

Poenget mitt er at barn utvikler historiebevissthet gjennom lek på bakgrunn av det de lærer gjennom oppveksten. Som jeg forklarte gjennom historiebevissthetens historie skjedde ikke dette alltid på skolen, men også i stor grad på fritiden. De bruker fortiden og setter den inn nåtiden, samtidig som de utvikler framtidsperspektiver. Jeg henviser igjen til Jensens begreper, aktualisering og distansering, som en del av denne prosessen. Aktualisering i form av at man trekker reelle historiske momenter til nåtiden gjennom roller, leketøy, utkledding og hendelser. Samtidig distanserer man fortiden fra seg ved å avslutte leken på et tidspunkt å gå tilbake til det normale. Empatien blir et nøkkelbegrep for å gå inn i rollene fra fortiden, man må ha klart for seg hvordan det er å leve i den aktuelle tiden, som den aktuelle personen eller

¹⁸² Jensen Sødning: 47

skikkelsen. Man foretar en rekonstruksjon av fortiden der jeg mener man står fritt til å bestemme hva som skal skje gjennom leken, fantasien eller refleksjonen. Barna eller elevene kan konstruere egne fortellinger på bakgrunn av det de kan fra før, og av det de lærer nytt. Som jeg nevnte tidligere er det leserens synsvinkel som står sterkes i den åpne fortellingen, noe jeg mener starter gjennom lek, deretter overføres den til andre nivåer. Med andre nivåer mener jeg at man setter seg selv inn i historien når man leser en fortidsfortelling, på lik linje som man satte seg selv i fortellingen gjennom lek. Man kan for eksempel tenke hva jeg ville gjort i den situasjonen fortellingen berettiger, for eventuelt å hindre utfallet. Jeg skal nå ta for meg hvordan den åpne fortellingen kan anvendes til å utvikle historiebevissthet i klasserommet, som et eventuelt etterarbeid knyttet til utstillingen.

Det finnes mange måter å jobbe med den åpne fortellingen. Jeg har valgt meg ut to fortellinger fra utstillingen som kan presenteres som åpne. Den ene er temaet dødsstraff, som jeg befattet som et dypdykk i fortellingen om Quisling. Den andre er portrettet av Quisling i puslebiter, som ble presentert tidlig i utstillingen. Jeg har også nevnt at dette oppdelte portrettet ble selve symbolet på den åpne fortellingen, fordi vi kunne se oss selv igjen i speilet, og dermed knytte sammen fortiden, nåtiden og framtiden. Speilet er også en god forklaring på hvordan man kan sammenligne seg selv med andre tider, og sette seg inn i historien som historieskapende og historieskapt og dermed utvikle sin egen historisitet.

Dødsstraff var et gjennomgående tema i utstillingen, spesielt i konsekvens- henrettelses- og refleksjonsrommet. Jeg mener at det som ble presentert i utstillingen kan pirre til nysgjerrighet og danne grunnlag for videre etterarbeid i klasserommet. Dette er også hensikten til en BRUDD- utstilling, nemlig å grave frem det vanskelige fra fortiden å skape debatt og diskusjon. Derfor er det også viktig å mette elevene med det de lurer på. Jeg henviser igjen til ”skriften på veggen” fra veggavisrommet for å klargjøre hva publikumet mente om dødsstraff og hvordan de reflekterte rundt dette: ”Dødsstraff er noe sykt og fælt”. ”Dødsstraff er noe dritt!”. ”Jeg er i mot dødsstraff. Fordi hvis noen dreper en og får dødsstraff, er de som dreper den som fikk dødsstraff, like ille selv”. ”(...)viktig å opprettholde dødsstraff i krig”.¹⁸³

¹⁸³ Fiskum, ”Skriften på veggen”: 7, 8, 9, 16

Det er tydelig at mesteparten av publikumet er imot dødsstraff, noen mener likevel at det er viktig å innføre straffemetoden der den hører hjemme, som i krig. Det er viktig at elevene får tatt opp temaet i klasserommet og diskutert det nærmere, gjerne med relasjoner til dagens samfunn. Hvilke land praktiserer dødsstraff i dag? Hvorfor er det slik at noen land fortsatt praktiserer straffemetoden, mens andre har fjernet den? Hvorfor støtter noen religioner dødsstraff, mens andre forbyr den? Jeg mener dette er spørsmål som gjør at man går dypere i dypdykket som utstillingen allerede har etablert, men kanskje ikke besvart fullt ut da elevene ikke hadde mulighet til å diskutere med hverandre i relasjon med lærer.

Fortiden knyttes til dødsstraffene som fant sted under okkupasjonen, samt oppgjøret etter krigen. Nåtiden kan sees i lys av debattene som raser mot dødsstraff og framtiden i form av forventninger vi kan ha til utviklingen av straffemetoden. Vil en slik form for straff forsvinne i årene som kommer, eller kanskje blomstre på nytt? Tolkning av fortiden, forståelse for nåtiden og framtidsperspektiver, som er historiebevissthetens omdreiningspunkt, blir etablert gjennom en slik diskusjon på bakgrunn av dypdykket man har gjort. Erik Lund betegner dypdykket i sin bok: *Historiedidaktikk*. Han mener at elevene kommer nærmere fortiden ved å gå ned i stoffet, samtidig som de trekker egne slutninger på selvstendig grunnlag. Han retter samtidig kritikk mot dypdykket siden det går på bekostning av de lange linjene. Ved et dypdykk mister man oversikt og sammenhenger, og spenning mellom oversikt og dybde er historiefagets største dilemma.¹⁸⁴

Ut ifra mitt perspektiv vil jeg si at en enkel diskusjon ikke vil gå på bekostning av oversikten til historien. Skulle man i tillegg lagd et prosjekt eller en gruppeoppgave til emnet kunne det vært tilfelle. Min erfaring er at det er smart å stoppe opp og kanskje dvele litt ved det som opptar elevene. Dette er som oftest temaer som kan relateres til deres egen tid, temaer som er relevant for dem. Quisling kan betraktes som en lukket fortelling gjennom skoleboken, men den låses opp da den betraktes gjennom dødsstraffbegrepet fordi man da kan stille spørsmål til fortiden, samtidig som man betrakter seg selv som en del av den. Dypdykket er ikke bare en fordypning i noe hentet ut fra fortiden, men det kan også være en diskusjon om noe er rett

¹⁸⁴ Lund, 2009: 49

eller galt knyttet til fortidens mennesker og deres premisser, samt elevenes handlinger og meninger sett i lys av nåtiden og i framtidsperspektiver. På denne måten blir fortiden også mer diskutabel. Som sagt tidligere er dette noe jeg kritiserer i utstillingen med tanke på dødsstraffen Quisling fikk. Utstillingen presenterte rettssaken og dødsstraff, men gir liten begrunnelse for hvorfor Norges befolkning på denne tiden ville gjeninnføre dødsstraff for så å kritisere straffemetoden i ettertid. Det er klart Quisling ble en person man forbant med hat, en person som hadde lang fartstid i det norske militæret og politikken, deretter å svike landet han hadde kjært. Sviket ble kanskje enda større da han fikk tillit i de vervene han hadde gjennom innsatsen i Sovjetunionen og Ukraina. Hvordan kan elevene forstå dette sett i lys av nåtiden, de var aldri til stede og opplevde konsekvensene av Quislings handlinger. Man kunne benyttet et tidsvitneperspektiv i meningen om dødsstraff. Ved å bruke et tidsvitne som var positiv til en slik dødsstraff sett fra sin samtid kunne elevene satt fortidens mening opp mot nåtiden, gjennom de som ble intervjuet i filmen om dødsstraff i refleksjonsrommet. Tidsvitneforklaringen kunne også vært til stede i den samme filmen, for å skape en dynamikk mellom de ulike tolkningene av straffemetoden. Dette kan indikere den samme dynamikken som fantes i intervjuet mellom Østring og Sønsteby. Slik blir også dypdykket dypere enn det som ble fremstilt i utstillingen.

Gjennom Quislings portrett av puslebiter er det viktig å drøfte hva bildet illustrerer for elevene: Hva er meningen med speilet og puslebitene? Hva forteller dette oss? Det er ikke sikkert alle elevene har registrert speilet i utstillingen, eller puslebitene. Derfor er det viktig å skape refleksjon hos elevene når de kommer tilbake til klasserommet, gjerne med bilder fra utstillingen. Det er viktig at elevene oppfatter seg selv som en del av bildet tilknyttet speilet. Deres meninger og refleksjon skal være med å skape nye fortellinger i tråd med den allerede etablerte fortidsfortellingen om Quisling. For å illustrere dette for elevene kan det være smart at alle har portrettet med Quisling i puslebiter foran seg på et ark. En puslebit er hvit, som illustrerer speilet i utstillingen, og i denne står det ”jeg”. I de øvrige puslebitene kan ulike valg Quisling gjorde stå illustrert. Dette kan være valg som utstillingen presenterte: ”Føreren Vidkun Quisling”, ”Quislings møte med Hitler”, ”samarbeidet med Fridtjof Nansen”, ”dødsstraff”, ”statskuppet” og ”Hitlers redskap i Norge”.

Fortellingen om Quisling står åpen til å briljere med disse ulike valgene: Hva kunne vært gjort annerledes og hva kunne resultatet blitt? Hvordan ville Quisling opptrådt hvis han ikke hadde møtt Nansen, hva kunne skjedd i stedet hvis Quisling hadde blitt drept i et attentat, eller aldri blitt dømt til døden, hvordan ville dette forandret okkupasjonshistorien vi har i dag? Elevene kan velge et valg fra Quislings liv og lage en alternativ fortelling basert på egne refleksjoner. Den alternative fortellingen danner en kontrafaktisk historie der elevene setter seg inn i historien gjennom puslebiter ”jeg” og danner nye fortellinger i en nåtid. Hensikten er å knytte sammen fortiden med nåtiden, samt å danne refleksjoner om framtiden. Elevene konstruerer egne fortellinger på lik linje med leken, bare på et mer reflektert nivå. De ser at handlinger, valg og konsekvenser henger tett sammen. De opplever også at fortidens mennesker og deres valg er med på å prege vår verden i dag, på lik linje med at deres valg er med å prege den neste generasjon sin verden. Dette foregår gjennom elevenes aktualisering og distansering til historien. Aktualisering ved å oppdage at Quislings handlinger har fått betydning for verden i dag, distansering ved å erfare at de selv lever langt fra den tiden handlingene skjedde.

Kap 3.3 Konklusjon og perspektiv

3.3.1 Hvor sannsynlig vil det være at elevene utviklet historiebevissthet gjennom fortellingsmetodene Quisling-utstillingen presenterte?

Dette hypotetiske spørsmålet vil jeg besvare på bakgrunn av den teoretisk-didaktiske analysen, samt teoriene om historiebevissthet og fortellingen. En av disse teoriene er Knutsens artikkel om utvikling av historiebevissthet i museet.¹⁸⁵ Her hevdet Knutsen at eleven skapte mening gjennom egen tolkning som bruker av museet. Samspillet mellom utstillingene skulle være grunnlaget for dette. Da eleven ankom museet hadde man en egen livshistorie av minner og historiebevissthet. Han nevnte også at det var museets oppgave å skape samspill mellom den private historien til eleven og den kollektive historien i samfunnet, som igjen skulle bidra til å utvikle historiebevisstheten ved nåtidsforståelse, fortidstolkning og fremtidsforventninger. Kan dette være tilfelle for Quisling-utstillingen som en del av BRUDD-prosjektet?

¹⁸⁵ Knutsen, 2004: 172

Gjennom analysen har jeg vært inne på hvordan man kan arbeide med de ulike fortellingsmetodene for å utvikle historiebevissthet. Underveis har jeg skapt meg et bilde av kildefortellingen og den åpne fortellingen som kan settes i sammenheng med Knutsens teorier. Knyttet til kildens opphav og funksjon forklarte jeg at elevene hadde ulike forutsetninger for å forstå kildefortellingen sett i lys av deres bakgrunn. Noen elever kunne komme fra familie med nære relasjoner til krigen, med en bestefar som var motstandsmann, NS-medlem eller krigsfange. Andre kan ikke mer om Quisling og krigen i Norge enn det skolen har lært dem. Elever med innvandrerbakgrunn kan være et eksempel på denne elevgruppen. Disse elevene kan likevel ha familiær relasjon til verdenskrigen, men lite sannsynlige til krigen i Norge hvis man nylig har kommet til landet. Poenget er at elevene har ulik bakgrunn som gir dem forskjellige livshistorier for å tolke kildenes innhold i utstillingen. Dette skal igjen knyttes til den kollektive historien om Quisling.

Utstillingen presenterte en kollektiv historie om landssvikeren Quisling, en historie de fleste er kjent med. Men utstillingen presenterte også en annen historie, den skoleflinke, bistandsarbeidende og hjelpende Quisling. Det blir fortalt to historier, en som er godtatt i det kollektive samfunnet og som passet inn i det nasjonale prosjekt, men også en som viker fra dette. Jeg mener at disse to historiene sammen med elevens egne livshistorier utvikler historiebevissthet hos målgruppen i tråd med utstillingens og BRUDD sine intensjoner. Historien om den gode Quisling kan betegnes som ubehagelig, tabubelagt, marginal, usynlig og kontroversiell, en historie målgruppen må ta stilling til gjennom hans valg og gjerninger i barndommen, politikken og voksenlivet. Meningen er å tolke dette ut i fra sine egne forutsetninger og danne nye fortellinger gjennom refleksjonen man gjør seg i utstillingen og når man reiser der ifra. Jeg mener Quisling-utstillingen tilrettelegger og gjør dette på en tilfredsstillende måte. For det første danner utstillingen to bilder av Quisling, som skaper en nysgjerrighet for hvem han var. For det andre videreformidles denne historien gjennom ulike åpne fortellinger som gir grunnlag for diskusjon. En diskusjon man kan ta med seg videre til klasserommet eller kanskje matbordet hjemme.

I sammenheng med den åpne fortellingen har jeg tidligere kommet med konkrete eksempler som leken der barn brukte fantasien til å skape seg roller. Samtidig la jeg også vekt på hvordan elevene kunne bruke refleksjonen til å skape egne fortellinger om Quisling fra

utstillingen. Portrettet i puslebiter og dødsstraff som et dypdykk har blitt de sentrale elementene gjennom analysen av den åpne fortellingen. Quisling-utstillingen tilrettelegger for en åpen fortelling gjennom kildene som blir presentert av ham. Med kilder mener jeg beretninger og levninger som danner kronologi gjennom rommene. Kildene gir også innsikt i Quislings tankegods, valgene han tok og handlingene han utførte. Dette skjer gjennom bistandsarbeideren og landssvikerens, som gjør at fortiden gir oss flere synspunkter. Spørsmålet om dødsstraff kan stille seg annerledes for målgruppen da de også erfarer en humanistisk Quisling gjennom bistandsarbeid, og ikke bare ondskapens Quisling som knyttes til landssvikerbegrepet. Dette mener jeg skaper åpne fortellinger gjennom refleksjonen målgruppen gjør seg. Som forklart tidligere kan dette benyttes i arbeid etter besøket ved utstillingen, både gjennom diskusjon og den alternative fortellingen på bakgrunn av de valgene Quisling tok.

Jeg har underveis konkludert med at den lukkede fortellingen ikke er til stede i Quisling-utstillingen. Grunnen til det er at Quisling blir fremstilt på flere måter, som gjør at historien om han kan reflekteres over på ulike plan, landssviker kontra humanistisk hjelpearbeider. Prosjektgruppen har dermed laget en fullstendig fortelling fra begynnelse til slutt, og samtidig låst denne nokså lukkede fortellingen opp ved at målgruppen og det øvrige publikumet selv deltar i historieformidlingen fra fortiden. Dette skjer gjennom den åpne fortellingen og kildefortellingen. Elevene ser fortellingen om Quisling gjennom seg selv som referansepunkt, som ifølge Jensens teorier danner grunnlaget for historiebevissthetsprosessen.¹⁸⁶ Dette underbygger sannsynligheten for at utstillingen utvikler historiebevissthet ved at elevene ser seg selv som historieskapt og historiefrembringende ved å knytte sin egen tid til fortiden (aktualisering). Samtidig er det viktig at elevene erkjenner at deres egen tid finnes utenfor museet når de reiser fra utstillingen (distansering). Med dette mener jeg at elevene ser sammenhengen mellom fortiden gjennom Quisling, og nåtiden gjennom seg selv. Det høres kanskje banalt ut at elevene skal kunne se nåtiden gjennom seg selv, men ifølge Jensen lever og virker man i nåtiden, samtidig som fortiden og fremtiden er virksomme i denne tidsdimensjonen.¹⁸⁷ Slik vil besøket i Quisling-utstillingen og reisen derfra skape en forståelse av sin egen historisitet, som igjen utvikler historiebevissthet. Dette har jeg også

¹⁸⁶ Jensen, 1996: 13

¹⁸⁷ Jensen, 1996: 5

konkludert med underveis i analysen der jeg mente det hørte hjemme, for at historiebevissthet som begrep skulle være forståelig for leser knyttet til de ulike fortellingsmetodene i analysen.

3.3.2 Museets kjennetegn i ny samfunnsrolle

Når jeg nå skal gå i gang med å konkludere museets nye samfunnsrolle velger jeg å benytte meg av Kathrin Pabst sin artikkel. Hun sier at norske museer gradvis har fått samtiden som et større arbeidsområde, noe som har vært tilfelle helt siden slutten av 1970-årene.¹⁸⁸ Hun henviser samtidig til Stortingsmelding nr. 48 for å underbygge dette.

- ”Som folkeopplysningsinstitusjonar må musea i formidlinga si kunna kombinera den historiske dimensjonen med aktuelle spørsmål og omvurderingar som resultat av ny kunnskap eller vektlegging av andre verdiar. Skal musea fungera som gode samfunnsinstitusjonar, må dei søkja dialog med omverda. Dette inneber at musea ikkje berre skal generera og formidla kunnskap, men at dei og skal ha evne til å overraska og utfordra brukarane både emosjonelt og intellektuelt”.¹⁸⁹

I sammenheng med dette nevner Pabst BRUDD-prosjektet i regi av ABM-utvikling som en bidragsyter til et steg i riktig retning. Quisling-utstillingen nevnes som et eksempel der folk var redd for Skiens og landets omdømme, samt at også folk innad i museet mente man burde tie om landsforræderen.¹⁹⁰ Som sagt tidligere er dette en utvikling som bidrar til å fornye museets historieformidling fra det tradisjonelle til det ”utradisjonelle”. Den tradisjonelle historieformidlingen kan betegnes som det man er vant til å få formildet gjennom museet, mens det utradisjonelle kan være den historieformidlingen som er ubehagelig, tabubelagt, marginal, usynlig og kontroversiell. For å illustrere dette på en annen måte kan man konkludere med at museet i nyere tid har valgt å presentere fortellinger som angår mennesker i dag, det kan være fortellinger man er en del av og fortellinger man kan diskutere. Fortiden skal ikke være noe forseglet som ligger bak oss. Fortiden skal heller fremstå som noe man kan bevege på og gjøre levende i den tiden vi lever i. Jeg hentet tidligere eksempler fra folkemuseene der man gikk inn i fortiden og observerte den uten noe form for selvrefleksjon, deretter tingenes orden i egne museumsbygg, der selvrefleksjon mellom tingene skulle vektlegges i større grad. Gradvis har man sett at fortiden som en dominerende tidsdimensjon har måttet gi plass for nåtiden og framtiden i historieformidlingen. Dette har gjort fortiden mer diskuterbar enn tidligere.

¹⁸⁸ Pabst, 2011: 29

¹⁸⁹ St. meld. nr. 48 (2002-2003): 178

¹⁹⁰ Pabst, 2011: 30-31

Åpningen av den lukkede fortellingen ved alt publikummet tar i bruk sin egen fantasi kan være et eksempel på museets nye samfunnsrolle. Som sagt skjer dette gjennom elevenes og publikums egen deltakelse i historiefremstillingen av Quisling, som gjør den nokså lukkede fortellingen til en åpen fortelling. Denne historiefremstillingen samsvarer også med hva jeg har presentert fra Stortingsmelding nr.48 gjennom oppgaven, som tok sikte på kulturpolitikken fram mot 2014. Kort oppsummert ble det sagt i stortingsmeldingen at museet måtte kaste av seg det de hadde av gammel tradisjonell museumstradisjon og samtidig ha et kritisk blikk på sin egen virksomhet og samfunnet rundt. Den gamle tradisjonelle historiefremstillingen kan fremstå med fortiden alene, som en lukket fortelling. En nytenking gjennom ABM-utvikling og BRUDD-prosjektet videreførte planene til Stortingsmelding nr. 48, der man ikke lenger skulle presentere en levde fortid som en fasit på hvordan noe var, men heller være kritisk til fortiden man lærte om diskusjon og refleksjon. De vanskelige historiene ble grunnlaget for dette, der en av historiene skulle handle om mennesket Quisling satt opp mot landssvikeren.

Gjennom eksempler fra analysen skal jeg konkludere med hvordan Quisling-utstillingen har vært med å gi uttrykk for den nye samfunnsrollen. I kildefortellingen tolkes fragmenter fra fortiden, som har til hensikt å skape refleksjon og innsikt. Et eksempel fra analysen kan være beretningene fra Sønsteby og Østring. Beretningene disse forteller oss er et bevis på at fortiden ikke er noe fasitsvar, men at den kan oppfattes på ulike måter, fra både vinnernes og tapernes perspektiv. Som tidligere forklart kan også arbeidet med Quislings forsvarstale bidra til å presentere en alternativ fortid sett fra en tapers synsvinkel. Jeg snakket her om en forsømt fortid, som ble presentert i utstillingen gjennom Quislings sitater fra ”balkongveggen”. At hans uttalelser har kommet på museum er et bevis i seg selv på at museet har inntatt en ny rolle. Dette er stikk i strid med det nasjonale prosjekt, der fortiden skulle presentere det vi er stolte av. Den åpne fortellingen som blant annet ble presentert gjennom portrettet av Quisling i puslebiter gjorde at fortellingen om ham kunne tolkes på ulike måter. Speilet som illustrerte fortiden i nåtiden bidro også til at publikummet og målgruppen deltok mer i utstillingen med sine personlige forutsetninger og livshistorier. Samtidig ble målgruppen oppfordret til å gjøre seg en mening om dødsstraff knyttet til fortiden og nåtiden. Målgruppens meninger skulle bli en del av det utstillingen fortalte dem. Dette er nokså uvanlig i den tradisjonelle historiefremstillingen der publikum gikk rundt og observerte en presentert fortid. Man ble ikke

oppfordret til å tolke og reflektere over fortiden på samme måte som i denne utstillingen. Med disse eksemplene kan man konkludere med at museet har inntatt en ny samfunnsrolle sett i lys av Quisling-utstillingen og BRUDD-prosjektet.

3.3.3 Hvilket arbeid gjenstår for å studere hvordan, og om bruddutstillinger utvikler historiebevissthet?

Avslutningsvis vil jeg drøfte hvilket arbeid som gjenstår knyttet til utvikling av historiebevissthet i bruddutstillingene. Gjennom oppgaven ble det foretatt en analyse på bakgrunn av teoretisk-didaktiske begreper. Dette ble løsningen på min besvarelse siden det ble tatt utgangspunkt i utstillingen og dokumentasjonen av denne, samt dybdeintervjuer med personene som stod bak. Likevel mangler det intervjuer av elever som besøker en BRUDD-utstilling på dette forskningsfeltet. Det hadde selvfølgelig vært mer gunstig å benytte seg av elevenes erfaringer før og etter et besøk. Dette hadde jeg ikke mulighet til, men likevel vil jeg drøfte hvordan en slik oppgave kunne vært en bidragsyter til forskningsfeltet.

Ved å foreta intervjuer av målgruppen får man direkte tilgang til den enkelte elevs oppfattelser. Siden man gjennom historiebevisstheten snakker om innsikt i egen historisitet vil dette bygge på et konstruktivistisk syn på læring. Derfor er målgruppens egne erfaringer av hvordan utstillingen ble oppfattet en viktig ressurs i forskningen på historiebevissthet i bruddutstillinger. Jeg henviser igjen til Knutsens artikkel hvor han stiller ulike forskningsspørsmål som kan brukes mot elever knyttet til museumsutstillinger.¹⁹¹ Jeg retter hans generelle spørsmål til Quisling-utstillingen. Han mener at relevante forsknings- og elevspørsmål skal være tilpasset elevenes virkelighet. Det første spørsmålet er rettet mot hvordan eleven motiveres i møte med utstillingen: Hva var gøy eller spennende i Quisling-utstillingen? Det andre handler om hvordan elevene fordøyer de inntrykkene formidlingen i museet gir: Kan du si noe om hva du tenkte da du så Quislings gyngestol i museet, hva tenkte du på? Knutsen retter tredje spørsmål inn mot sammenhengen mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning. Spørsmålet dreier seg om sammenhengen mellom tidsdimensjonene som styrker refleksjonen over egen forståelse: Opplever eleven sammenheng mellom egen historie og historiene som fortellingene om Quisling berettiger?

¹⁹¹ Knutsen, 2004: 174-175

Hvilken forståelse av nåtiden, tolkningen av fortiden og forventninger om fremtiden utvikles i møte med utstillingen?

Fjerde spørsmål skal belyse hvordan eleven bruker utstillingen til å leve seg inn i fortidens menneskers tanker og handlinger: Tenkte du på noe du visste fra før da du så Quislings gyngestol? Hvordan visste du det? Minner gyngestolen deg på noe spesielt? Sammenlignet du før (det som har skjedd i fortiden) med nå (det du opplever i ditt liv i nåtiden)? Det femte spørsmål vil knyttes til hvordan elevene bruker utstillingen til å tolke og forklare forandring: Kunne Quisling valgt annerledes og unngått betegnelsen landssviker? Hva tror du kunne skjedd i stedet? Visste du hva landssvik innebar før du kom til museet? Kan du fortelle hvordan du lærte eller fikk vite det på museet? Siste og sjette spørsmål skal avslutningsvis ha fokus på om eleven stiller spørsmål til utstillingen og opplever at det finnes ulike tolkninger, eller om eleven opplever fortiden som gitt: Hva lærte du om Quisling som landssviker, kontra Quisling som humanist og bistandsarbeider? Hvordan tror du oppfattelsen av han er i dag, og hvorfor tror du at denne oppfattelsen fortsatt er dominerende?

Disse seks forskningsspørsmålene som er rettet mot elevenes virkelighet vil i stor grad være hensiktsmessige på forskningsfeltet hvis man hadde elevene tilgjengelig før, etter og i Quisling-utstillingen. Undersøkelser av forskjellige klasser med ulik alder, bakgrunn og fritidsinteresser, samt skolens egen praktisering av besøket i form av før og etterarbeid ville vært betydningsfullt for et slikt prosjekt. Disse ulike variablene i undersøkelsen knyttet til forskningsspørsmålene vil være relevante for å se hvordan livet i skolen og utenfor skolen sammen utvikler historiebevissthet. Siden mitt bidrag bare er bygget på dokumentasjon av utstillingen vil elevenes erfaring stå som et tomrom i min forskning. Likevel håper jeg at denne oppgaven kanskje vil være til inspirasjon for de som vil ta fatt på et prosjekt der studie av elevenes erfaringer og virkelighet vil stå i sentrum knyttet til en BRUDD-utstilling.

Litteraturliste

Asprusten Synne Nyhus, (2012). *Quislings Gyngheest. En diskursanalyse av debatten rundt Quisling-utstillingen vist på Telemark Museum i 2007-2008*. Masteroppgave. Høgskolen i Porsgrunn.

Bugge Svein (2001). *Skyggene fra Quislings Hønsegård*. Larvik: Færder forlag.

Bøe Jan Bjarne, (A) (1999) *Barnet og fortellingen: fortidsfortellingens innflytelse på barnets historiebevissthet*. Kristiansand: Høgskoleforlag.

Bøe Jan Bjarne, (B) (1999) *Å fortelle om fortiden: Fortellingen i historie – og samfunnsfagundervising*. Kristiansand: Høgskoleforlag.

Bøe Jan Bjarne, (2002) *Bildene av fortiden: Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høgskoleforlag

Bøe Jan Bjarne, (2006) *Å lese fortiden*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Dagbladet (2012) "Var nasjonens livvakt" på *Dagbladet.no*, 10.05.2012:

http://www.dagbladet.no/2012/05/10/nyheter/sonstebydod/historie/andre_verdenskrig/nazisme/21533133/ (Lokalisert: 21.09.2012).

Dalen Monica, (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo universitetsforlag.

Dahl Hans Fredrik, (A) (1991). *Vidkun Quisling. En fører blir til*. Oslo: Aschehoug.

Dahl Hans Fredrik, (B) (1991). *Vidkun Quisling. En fører for fall*. Oslo: Aschehoug

Eikeland Halvdan, (1997) "Begrepet historiebevissthet, historiedidaktisk forskning og dannelse av historiebevissthet: Sammenhenger mellom historiedidaktisk teori og praksis hos Karl-Ernst Jeisamann". I: Ahonen Sirkka, Arola Pauli, Karlegård, Kjøhlert Anette, Lorentzen Svein, Nielsen Vagn Oluf. *Historiedidaktikk i Norden 6*. København: Danmarks Lærerhøgskole.

Eriksen Anne, (1995) *Det var noe annet under krigen*. Oslo: Pax Forlag.

Eriksen Anne, (2009) *Museum, en kultur historie*. Oslo: Pax Forlag.

Fiskum Hilde, (2009) Rapport på Quisling-utstillingen. Upublisert: Telemark Museum.

Fiskum Hilde, (2012) Intervju med tidligere prosjektleder Hilde Fiskum.

Fiskum Hilde, ”Skriften på veggen”. Kommentarer fra besøkende ved Quisling-utstillingen. Upublisert: Telemark Museum.

Færaas Arild og Hofoss Espen, (2012) ”Barnebarn om Gunnar Sønsteby: ”En bestefar vi alltid har sett opp til”. *Aftenposten.no*, 25.05.2012 :

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Barnebarn-om-Gunnar-Sonsteby---En-bestefar-vi-alltid-har-sett-opp-til-6836468.html> (Lokalisert: 21.09.2012).

Helgedagsrud Bjørn, (2012) Intervju med designer Bjørn Helgedagsrud.

Helgedagsrud Bjørn. Utstillingspresentasjon (powerpoint). Upublisert: Telemark Museum.

Holmesland Hilde, Slettvåg Siri og Frøyland Merethe, (2006) ”Litt om prosjektet BRUDD”. I: ABM skrift 26: *Brudd. Om det ubehagelige, tabubelagte, marginale, usynlige, kontroversielle*. URL: <http://www.abm-utvikling.no/museum/publisert/abm-skrift/brudd.pdf> (Lokalisert: 27.08.2012)

Holmesland Hilde, (2012) ”Brudd-utstillinger i dag?” (E-post til Jon Kaare 4.2.2013)

Holte Torill Torp, Tangestuen Mats og Bruland Bjarte (2007). *Quislings gyngehest*. Dagbladet.no: <http://www.dagbladet.no/kultur/2007/06/04/502478.html> (Lokalisert: 22.8.2012)

Pabst Kathrin, (2011) “Nå skal du få høre....!” (side 28-52) I: Johnsen Berit Eide & Pabst Kathrin (red) (2011). *Formidling: Bruk og misbruk av historie*. Oslo: Høyskole forlaget.

Pabst Kathrin, (2012) ”Masteroppgave/forskningsfront”. (E-post til Jon Kaare 12.11.2012)

Pedersen Ragnar, (2003) ”Noen trekk av museenes historie i Norge frem til tidlig 1900-tallet”. I: Bugge Arne Amundsen, Rogan Bjarne, Stang C. Margrethe (red). *Museer i fortid og nåtid*. Oslo: Novus Forlag

Jensen Bernard Eric, (1996) ”Historiebevisthed og historie, hvad er det?” I: Brinckmann Henning og Rasmussen Lene, *Historieskapt så vel som historieskabende*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag 1996.

Jensen Bernard Eric, (2006) *Historie: Livsverden og fag*. København: Gyldendal

Jensen Sødring Sven, (1990) *Historie og fiktion*. København: Danmarks Lærerhøjskole

Kjeldstadli Knut, (1999) *Fortida er ikke som den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget

Knutsen Ketil, (2004) ”Å utvikle historiebevissthet i museet”. I: Ahonen Sirkka, Poulsen Marianne, Stugu Ola Svein, Thorkelsson Magnus og Zander Ulf (2004). *Hvor går*

historiedidaktikken? Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.

Kruuse Emil, (1996) *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk forlag

Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for kunnskapsløftet. Publisert på www.utdanningsdirektoratet.no URL: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloefftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf (Lokalisert: 10.11-12).

Lund Erik, (2009). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mohr Vibeke, (2006) ”BRUDD som strategi for dialoginstitusjonen”. I: ABM skrift 26: *Brudd. Om det ubehagelige, tabubelagte, marginale, usynlige, kontroversielle*. URL: <http://www.abm-utvikling.no/museum/publisert/abm-skrift/brudd.pdf> (Lokalisert: 27.08.2012)

Moland Arnfinn, (2013) ”Bronsebysten av Quisling” (E-post til Jon Kaare 3.4.2013)

Nyland Svein Rune, video til Quislingutstillingen. Video nr: 1, kopi 2 av 2

Nyland Svein Rune, video til Quislingutstillingen. Video nr: 6, kopi 2 av 2

Nyland Svein Rune, video til Quislingutstillingen. Video nr: 2, kopi 2 av 2

Nyland Svein Rune, video til Quislingutstillingen. Video nr: 3, kopi 2 av 2

Nyland Svein Rune, video til Quislingutstillingen. Video nr: 4, kopi 2 av 2

Nyland Svein Rune, video til Quislingutstillingen. Video nr: 5, kopi 2 av 2

Nyland Svein Rune, video til Quislingutstillingen. Video nr: 8, kopi 2 av 2

Ordnnett.no, URL: <http://www.ordnett.no/search?search=antropomorfisme&lang=no> (Lokalisert: 22.11-2012).

Quisling Vidkun, (1945). *Vidkun Quislings forsvarstale i lagmannsretten september 1945*. Oslo: Historiske forlag.

Ryen Anne, (2002) *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Shetelig Haakon, (1944). *Norske museers historie*. Oslo: Cappelens Forlag.

Skobba Ingvar, (2012) Intervju med historiker og tekstskriver Ingvar Skobba.

St.meld. nr. 48 (2002-2003). *Kulturpolitikk fram mot 2014*. Utgitt av Det kongelige Kultur – og kirkedepartement.

Stugu Ola Svein, (2000) *Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur. Nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken*. Trondheim: NTNU, Småskrifter fra Historisk institutt. Nr 1/2000.

Stugu Ola Svein, (2008) *Historie i bruk*. Oslo: Samlaget.

Telemark Museum, *Generelt om Telemark Museum* (Nettside) URL:

<http://telemarkmuseum.no/generelt-om-telemark-museum> (Lokalisert: 3.9.2012)

Telemark Museum, *Utstillinger* (Nettside) URL: <http://telemarkmuseum.no/utstillinger>

(Lokalisert: 3.9.2012)

Telemark Museum, *Konsolideringen* (Nettside) URL:

<http://telemarkmuseum.no/konsolideringen> (Lokalisert: 3.9.2012)

Thuen Trond, (2001) *Fortidsforståelser*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

Tjora Aksel Hagen, (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vasström Annette, (1999). ”Ustillinger og de ægte ting”. I: Vasström Annette og Floris

Lene, (1999) *På Museum*. Roskilde: Universitetsforlag.

Walle Lene Elisabeth, (2011) ”Å arbeide med den vanskelige historien. Quisling-utstillingen på Telemark Museum. I: Seland Bjørg. *Den vanskelige historien*. Agderseminaret 2011: Kristiansand: Cappelen Damm Høgskoleforlag.

Øisang Ole (2001). ”Åndsliv på Berg” I: Bugge Svein (2001). *Skyggene fra Quislings hønsegård*. Larvik: Færder forlag.

Vedlegg

Fotografivedleggene:

1)



2)



3)



4)



5)



6)



7)



8)



9)



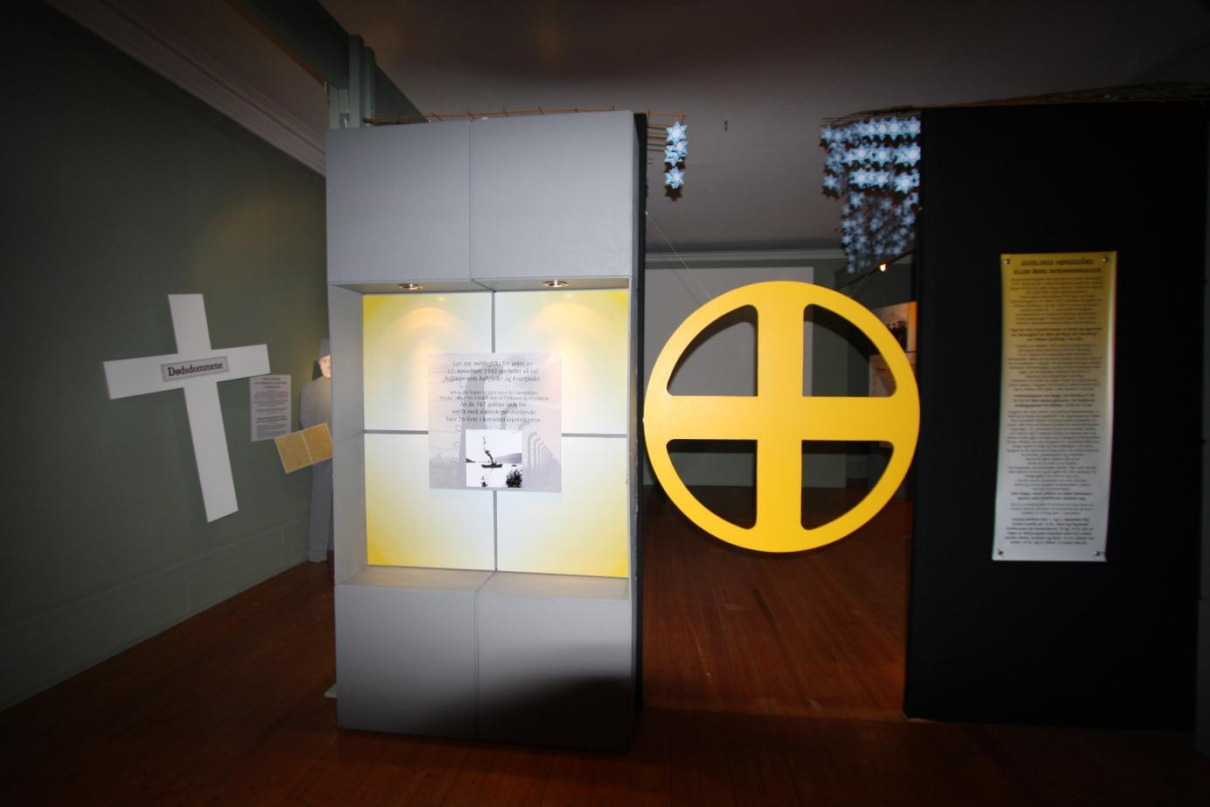
10)



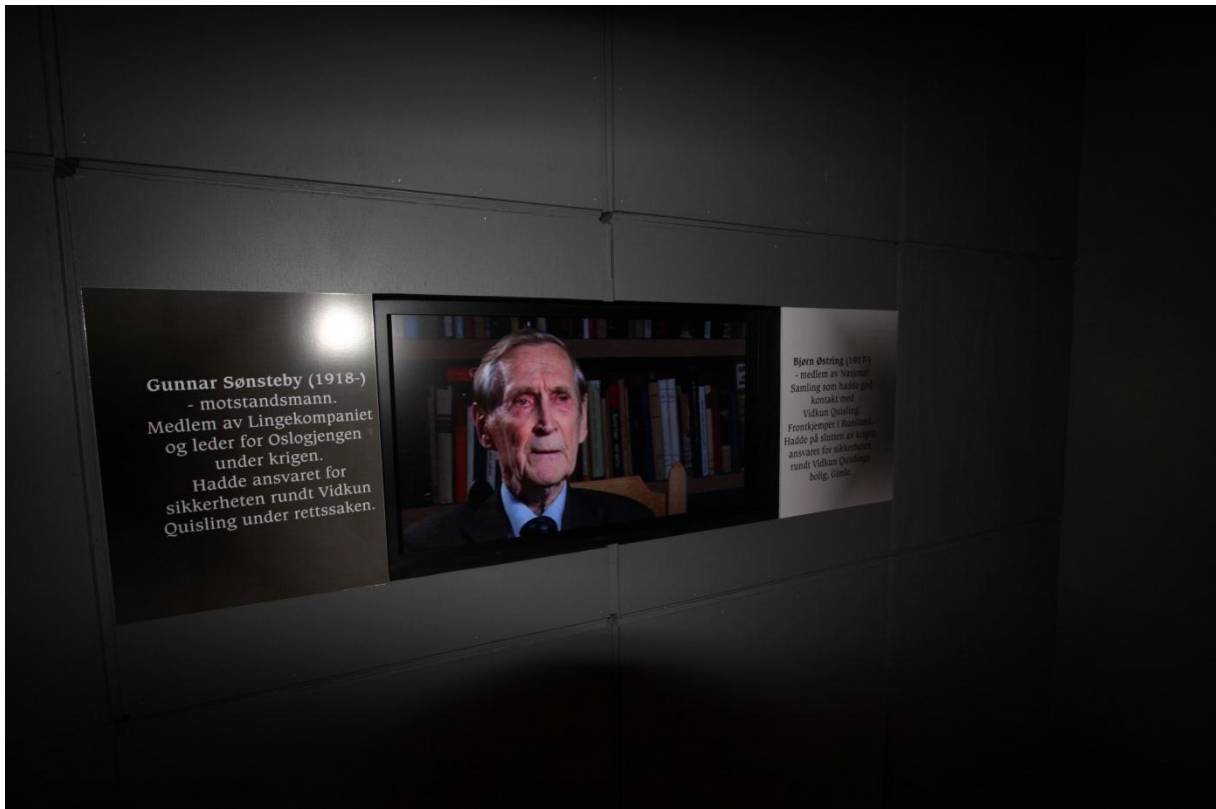
11)



12)



13)



14)



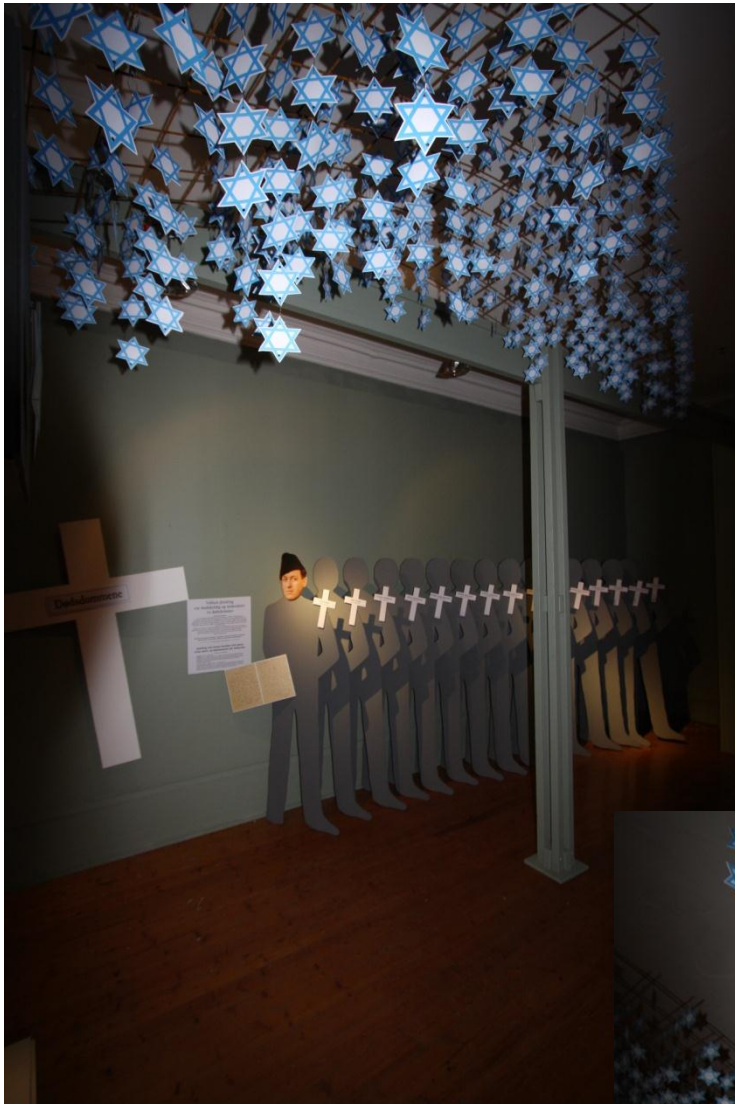
15)



16)



17)



18)



19)



20)



21)



22)



23)



24)



25)



26)



27)



28)



Plan over utstillingsareal til Quisling-utstilling ved Telemark Museum, Skien 2007

Portrett av Quisling som et puslespill.

Biografi

Bysten

Inngang

- Hovedrom
- Det militære som lelevel
 - Nansenhjelpen
 - Statskupp og landsforræderi
 - Quisling som Hitlers redskap i Norge
 - Overgivelsen
 - Rettsaken

Quislings barndom: Gyngehesten og karakterboken

8 Globusen

9 "Balkong-veggen"

Arkivfilm: Quisling taler Quisling visualisert som en papppfigur

28 27

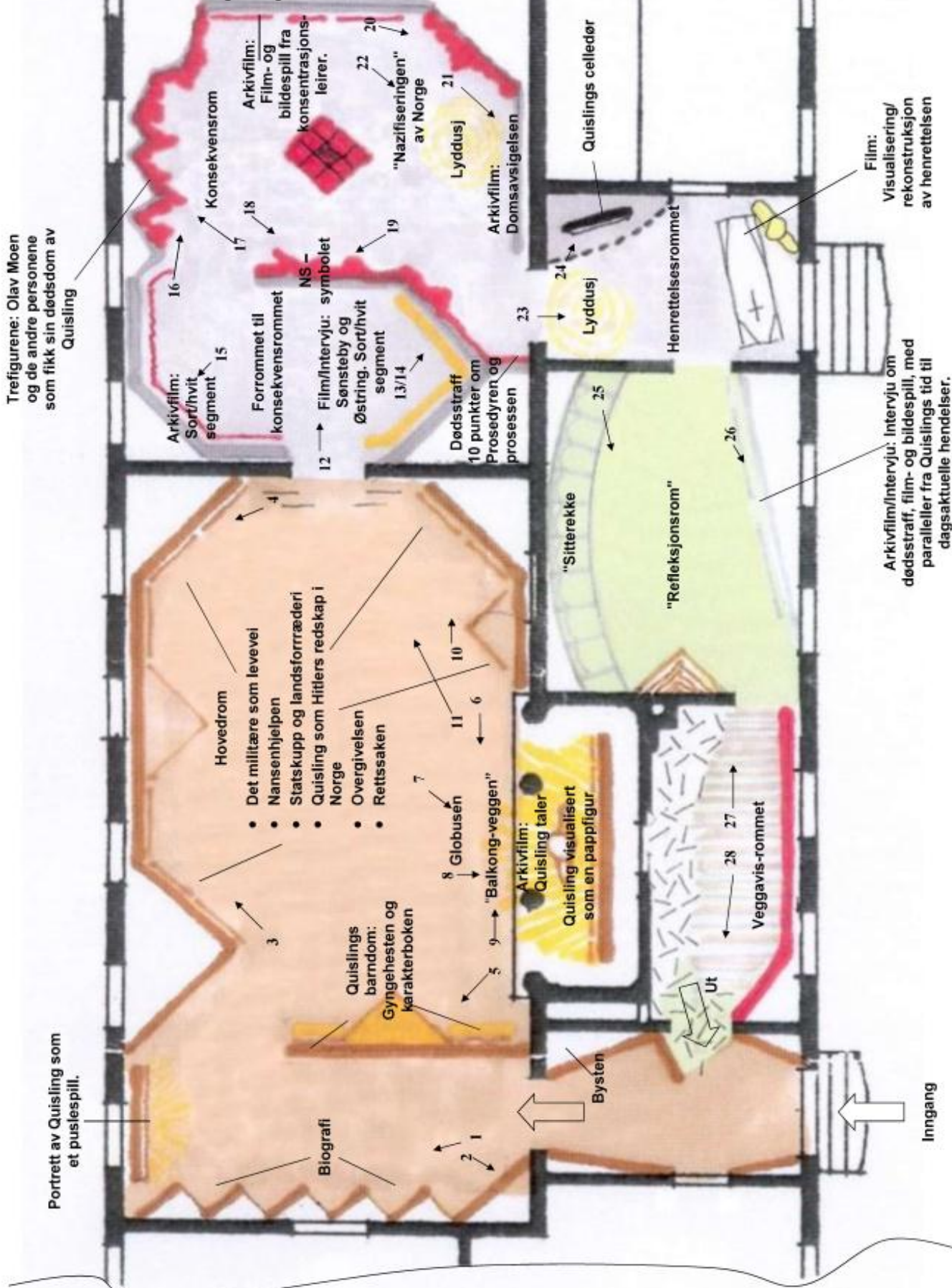
Veggavis-rommet

"Sitterekke"

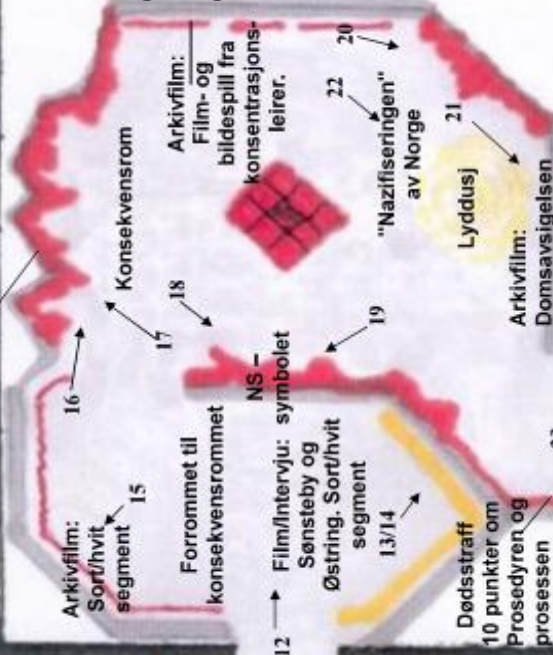
"Refleksjonsrom"

Arkivfilm/intervju: Intervju om dødsstraff, film- og bildespill, med paralleller fra Quislings tid til dagsaktuelle hendelser.

Skissetegningen:



Trefigurene: Olav Moen og de andre personene som fikk sin dødsdom av Quisling



Quislings celleder

Film: Visualisering/rekonstruksjon av henrettelsen

Lyddusj

Henrettelsesrommet

Arkivfilm: Domsavgivelsen

Lyddusj

23

Dødsstraff 10 punkter om Prosedyren og prosessen

12

13/14

15

16

17

18

19

20

21

22

24

25

26

28

27

Ut

Arkivfilm: Sort/hvit segment

Arkivfilm: Film- og bildespill fra konsentrasjons-leirer.

NS -

Forrommet til konservansrommet

Film/intervju: symbolet Sønstebj og Østring. Sort/hvit segment

Lyddusj

Arkivfilm: Domsavgivelsen

Lyddusj

Henrettelsesrommet

Film: Visualisering/rekonstruksjon av henrettelsen

Arkivfilm/intervju: Intervju om dødsstraff, film- og bildespill, med paralleller fra Quislings tid til dagsaktuelle hendelser.

Arkivfilm: Sort/hvit segment

Arkivfilm: Film- og bildespill fra konsentrasjons-leirer.

NS -

Forrommet til konservansrommet

Film/intervju: symbolet Sønstebj og Østring. Sort/hvit segment

Lyddusj

Arkivfilm: Domsavgivelsen

Lyddusj

Henrettelsesrommet

Film: Visualisering/rekonstruksjon av henrettelsen

Arkivfilm/intervju: Intervju om dødsstraff, film- og bildespill, med paralleller fra Quislings tid til dagsaktuelle hendelser.

Arkivfilm: Sort/hvit segment

Arkivfilm: Film- og bildespill fra konsentrasjons-leirer.

NS -

Forrommet til konservansrommet

Film/intervju: symbolet Sønstebj og Østring. Sort/hvit segment

Lyddusj

Arkivfilm: Domsavgivelsen

Lyddusj

Henrettelsesrommet

Film: Visualisering/rekonstruksjon av henrettelsen

Arkivfilm/intervju: Intervju om dødsstraff, film- og bildespill, med paralleller fra Quislings tid til dagsaktuelle hendelser.