

HISTORIER UNGDOM LEVER

- en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt

Ketil Knutsen

Dr.philos. avhandling 2006
Institutt for utdanning og helse
Det psykologiske fakultet
Universitetet i Bergen

Forord

Avhandlingen handler om hvordan ungdommer gjør ulike fenomener meningsfulle ved å relatere samfunn og enkeltmenneske som noe som virker sammen over tid og skaper endring og kontinuitet. Dette samspillet studerer jeg i avhandlingen ved å systematisk undersøke samspillet mellom ungdommers historiske erfaringer, historiske identifiseringer, historiekulturer, og hvilke handlinger dette samspillet bygger på og/eller resulterer i. Hensikten med disse studiene er å tilføre et sammenhengende perspektiv på hvordan ungdom bruker historie ved å la empiri og teori belyse hverandre.

Empirien bygger på kvalitative intervju av til sammen 12 ungdommer om nazisme, mote, innvandring, 17.mai og fattigdom. Intervjuene fokuserer imidlertid ikke på ungdommenes oppfatninger av egen historiebruk, men heller historiebruken slik den kommer til uttrykk når de gjør disse ulike fenomenene meningsfulle. Kunnskap om det kvalitative intervjuet som metode, hentes særlig hos Steinar Kvale. I de teoretiske drøftingene utvikler jeg begrepet narrativ historiebevissthet, og et teoretisk rammeverk for studier av historiebruk. Disse drøftingene bygger særlig på teoretikerne Jörn Rüsen, David Carr og Bernard Eric Jensen. Et slikt sammenhengende perspektiv på historiebruk kan ha mange anvendelsesmuligheter, men i avhandlingen er det viktigste formålet å tilby lærere et empirisk og teoretisk grunnlag for å hjelpe elevene å kvalifisere sin historiebruk.

Det hadde imidlertid ikke vært mulig å skrive denne avhandlingen uten de ungdommene som var villige til å la seg intervju om sin historiebruk. Jeg vil derfor rette en stor takk til dem, og foreldrene og lærerne deres som var positivt innstilt til arbeidet mitt. Jeg vil også takke veilederne mine førsteamanuensis May-Brith Ohman Nielsen ved Høgskolen i Agder og professor Svein Lorentzen ved NTNU for deres konstruktive kritikk. De har også vært en stor inspirasjon for meg ved å tro på dette prosjektet.

Jeg har vært ansatt som stipendiet ved Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, og vil også rette en takk til kollegene mine ved samfunnsfagseksjonen for deres positive støtte. I løpet av stipendiatperioden hadde jeg dessuten et studieopphold ved Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping, og vil takke ansatte og medstudenter for et spennende fagmiljø. Jeg vil særlig rette en takk til professor Thomas Kroksmark som gjorde det mulig for meg å delta i dette fagmiljøet.

Til slutt vil jeg rette en takk til førsteamanuensis Dag Orseth ved Høgskolen i Bergen for lærerike språkkonsultasjoner.

Bergen, 27. desember 2005

Ketil Knutsen

Innhold

Innledning	7
DEL I. Tidligere undersøkelser, grunnbegrep og teori	14
1. Tidligere undersøkelser	14
1.1 Youth and History	14
1.2 Historie som Identitet	16
1.3 Historiebevidsheder	17
1.4 Historical Consciousness in Youth	19
1.5 Historiedidaktiske utfordringer	20
2. Grunnbegrep	23
2.1 Narrativ historiebevissthet	23
2.2 Livsverden og fag	28
2.3 Historieskapt og historieskapende	30
2.4 Fenomen	32
3. Teori	35
3.1 Historisk mening	35
3.2 Historisk erfaring	39
3.3 Historisk identifisering	44
3.4 Historiekultur	48
3.5 Historisk handling	50
3.6 Analysekategorier	51
3.7 Historisk orientering	54
DEL II. Metode	57
4. Forskningsintervjuet	57
4.1 Tilnærming	57
4.2 Datagrunnlag	58
4.3 Bakgrunn for valg av forskningsintervju	59
4.4 Gjennomføring av forskningsintervju	62
4.5 Perspektiv	65
5. Transkribering, analyse og tolkning	68
5.1 Transkribering	68
5.2 Analyse og tolkning	69

DEL III. Den empiriske undersøkelsen	74
6. Nazisme som narrativ historiebevissthet	77
6.1 Historisk erfaring	77
6.2 Historisk identifisering	83
6.3 Historiekultur	85
6.4 Historisk handling	86
6.5 Oppsummering	87
6.6 Historisk orientering	89
7. Mote som narrativ historiebevissthet	91
7.1 Historisk erfaring	91
7.2 Historisk identifisering	97
7.3 Historiekultur	101
7.4 Historisk handling	102
7.5 Oppsummering	103
7.6 Historisk orientering	105
8. Innvandring som narrativ historiebevissthet	107
8.1 Historisk erfaring	107
8.2 Historisk identifisering	112
8.3 Historiekultur	115
8.4 Historisk handling	116
8.5 Oppsummering	118
8.6 Historisk orientering	120
9. 17. mai som narrativ historiebevissthet	122
9.1 Historisk erfaring	122
9.2 Historisk identifisering	126
9.3 Historiekultur	129
9.4 Historisk handling	130
9.5 Oppsummering	131
9.6 Historisk orientering	133
10. Fattigdom som narrativ historiebevissthet	134
10.1 Historisk erfaring	134
10.2 Historisk identifisering	138
10.3 Historiekultur	140
10.4 Historisk handling	141
10.5 Oppsummering	142
10.6 Historisk orientering	144

Del IV: En mulig videreutvikling av historiedidaktikken	146
11. Narrative historiebevisstheter	146
12. Kvalifisering av narrative historiebevisstheter	158
Avslutning	162
Litteratur	166
Vedlegg:	
1. Brev til foreldre	172
2. Intervjuguide	173
3. Transkripsjoner	174
Modeller og tabeller:	
Modell 1: Den åpne skalamodell	11
Modell 2: Historiebevissthet	24
Modell 3: Kvalifisering av narrative historiebevisstheter	160
Tabell 1: Å analysere og tolke narrative historiebevisstheter	70
Tabell 2: Narrativ historiebevissthet	75
Tabell 3: Nazisme som narrativ historiebevissthet	88
Tabell 4: Mote som narrativ historiebevissthet	104
Tabell 5: Innvandring som narrativ historiebevissthet	119
Tabell 6: 17. Mai som narrativ historiebevissthet	132
Tabell 7: Fattigdom som narrativ historiebevissthet	143
Tabell 8: Narrative historiebevisstheter	147

Innledning

”Og da dere spurte, slik alle som leser historie gjør, slik alle som leser historie burde spørre: Hva er vitsen med historie? Hvorfor historie? Hvorfor fortiden? Pleide jeg å svare: Men deres hvorfor gir svaret. Deres krav om en forklaring sørger for en forklaring. Er ikke denne søkingen etter grunner i seg selv uunngåelig en historisk prosess, siden den alltid må arbeide seg bakover fra det som kom etter det som kom foran? Og så lenge vi har denne trangen etter forklaringer, må vi ikke da alltid bære rundt oss den besværlige, men verdifulle sekken med nøkler som kalles historie?” (Swift 1983/1984: 117)¹

Historie gjør det mulig for oss å forstå hva som skjer fordi alt har en historie som gir oss svar på spørsmålet: Hvorfor? Vi kan selvsagt betrakte nazisme, mote, innvandring, 17. mai, fattigdom og andre fenomener i våre liv som noe selvfølgelig, men da blir det vanskeligere for oss å forstå hva som skjer og dermed ta kontroll over det. Historie er derfor en betingelse for at vi kan fungere som mennesker i samfunn, og hvordan vi bruker historie betyr derfor mye for hvilket liv vi lever.

I min hovedoppgave *Å utvikle historiebevissthet i skolen* viser jeg imidlertid hvordan læreplan, lærebøker og undervisning i historie bare i middels eller liten grad sikter mot utvikling av historiebevissthet hos elevene. Magne Angvik og Bodo Von Borries sitt europeiske forskningsprosjekt *Youth and History*, og det norske forskningsprosjektet *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97* peker i samme retning.²

Noen få eksempler på empiriske undersøkelser som har tematisert ungdommers historiebruk er; *Youth and History*³, Jan Bjarne Bøe sitt norske forskningsprosjekt *Historie som identitet – to studier i historiebevissthet*⁴, Marianne Poulsen sitt danske forskningsprosjekt *Historiebevidsheder*⁵, og Jürgen Straub og Carlos Kölbl sitt tyske forskningsprosjekt *Historical Consciousness in Youth*.⁶ Men selv om samtlige av disse undersøkelsene viser ulike aspekt ved ungdommers historiebruk, er det ingen av dem som gjør en systematisk studie av hvordan ulike typer historiebruk på ulike nivå virker sammen i et samspill. I tillegg er førstnevnte undersøkelse kvantitativ og fanger dermed ikke nødvendigvis ungdommers egen historiebruk, siden ungdommene må velge mellom på

¹ En parentes er fjernet fra sitatet.

² Knutsen (2001), Angvik og Borries (1997A), og Christophersen., Lotsberg (et.al) (2003).

³ Angvik og Nielsen (1999). Se også, Angvik og Borries (1997A) og (1997B).

⁴ Bøe (1996).

⁵ Poulsen (1999A).

⁶ Straub og Kölbl (2001). Se også Kölbl (2004).

forhånd definerte alternativer i form av svarkategorier. Den norske undersøkelsen lar i større grad ungdommene komme til uttrykk med sine egne oppfatninger, siden den både er kvantitativ og kvalitativ. Men både den norske undersøkelsen, og den danske og tyske undersøkelsen, som begge kun er kvalitative, begrenses av at de fokuserer mer på ungdommers oppfatninger av egen historiebruk enn på hvordan deres historiebruk i praksis kommer til uttrykk når de gjør ulike fenomener meningsfulle. Undersøkelsene begrenses altså av at de ikke følger ungdommers konstruksjoner av bestemte fenomener systematisk, noe som tydeligere kunne vist hvordan ungdommers historiebruk henger sammen i et komplekst samspill når de skaper mening.

Andre undersøkelser som tematiserer historiebruk vektlegger ikke spesifikt ungdommers historiebruk. Eksempler er de tyske historikerne og historieteoretikerne Jörn Rüsen og Reinhardt Koselleck, den danske historikeren og historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen, den amerikanske filosofen David Carr, og den franske filosofen Paul Ricoeur.⁷ Disse undersøkelsene er teoretiske og filosofiske studier som har vært gjort fra forskerens perspektiv.

Drøftingene ovenfor er ikke en kritikk av de nevnte empiriske og teoretiske studiene. Samtlige av dem bidrar med kunnskap som muliggjør denne avhandlingen. Drøftingene er heller en påpekning ytterligere kunnskap som er nødvendig hvis vi ønsker å gi lærere den kunnskapen de trenger for å hjelpe elevene å kvalifisere sin historiebruk.⁸

Avhandlingens problemstilling er: "Hvordan bruker ungdommer historie for å skape mening i sine liv?" Historie kan defineres som enkeltmennesker og samfunn som virker sammen over tid og skaper endring og kontinuitet.⁹ Historie er altså ikke synonymt med fortid, men viser heller til hvordan fortid, nåtid og fremtid virker sammen.¹⁰

Problemstillingen i avhandlingen besvares gjennom et todelt fokus; a) ved å beskrive ungdommers historiebruk, og b) ved å vise hvilken mening denne historiebruken skaper. Hensikten er å tilføre et sammenhengende perspektiv på hvordan ungdommer bruker historie. Dette oppnår jeg i avhandlingen ved å utvikle både empiri og teori. Empirien utvikler jeg gjennom kvalitative intervju av ungdommer. I de teoretiske drøftingene utvikler jeg begrepet narrativ historiebevissthet, og et teoretisk rammeverk for studier av historiebruk. I avhandlingen har imidlertid ikke empiri og teori blitt utviklet hver for seg, men heller

⁷ Rüsen (2004), Koselleck (2004), Jensen (2003B), Carr (1986/1991), og Ricoeur (1985/188).

⁸ Begrepet kvalifisere forklares i kapittel 12.

⁹ For en drøfting av hva som kjennetegner historie, se for eksempel Jensen (2003B): 8 ff. Her drøfter ikke Jensen historie bare som fag, slik for eksempel Kjeldstadli (1992/1999): 29-49 gjør, men også språklig, sosialt, faglig, vitenskapsteoretisk og normativt.

gjennom å belyse hverandre. Et slikt sammenhengende perspektiv kan ha mange anvendelsesmuligheter, men i avhandlingen er det viktigste formålet å tilby lærere et bedre empirisk og teoretisk grunnlag for å stimulere elevenes historiebruk. Dette gjør jeg gjennom å vise hvordan det er mulig å kvalifisere elevenes historiebruk i ungdomsskolen.

Historiedidaktikk, som er fagfeltet avhandlingen foregår innenfor, forstår jeg som studiet av historiebruk. Historikeren og historiedidaktikeren May-Brith Ohman Nielsen konkretiserer hva dette innebærer i sin definisjon:

- Historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie er, i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.
- Historiedidaktikk er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er; kvalifisert og faglig profesjonell, tilstede i våre faglige praksiser, i stand til å utvikle fagene.
- Historiedidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagenes teori og praksis, og søker å utvikle fagenes teori om praksis og om deres samfunnsmessige funksjon.
- Historiedidaktikk har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter, gjennom forskning og undervisning, mot å utvikle endringskompetanse.¹¹

Slik viser definisjonen hennes at historiedidaktikk er ”en kvalifisert metakritikk av fag og kunnskapsområder med et praktisk og fagutviklende siktemål”.¹² I min avhandling reflekterer jeg over hva historie er for ungdommer i deres egen livsverden i forhold til hva det kunne være. Dette gjør jeg ved hjelp av kvalitative intervju og teori. Slik beskjeftiger undersøkelsen seg med forholdet mellom historie som praksis og som teori, og søker på denne måten å utvikle skolefagets teori om praksis. Avhandlingen befinner seg altså i spenningsfeltet mellom teori og praksis.

I løpet av stipendiatperioden har jeg ikke bare forsket, men også undervist i historie- og samfunnsfagsdidaktikk, og historie. Jeg er utdannet lektor i historie og samfunnsfag med allmennlærerutdanningen i bunn, og har også undervisningserfaring fra grunnskolen. Denne kombinasjonen av teori og praksis gjennom flere år har vist meg gevinsten som ligger i å la teori og praksis belyse hverandre istedenfor å konsentrere seg om en av delene.

¹⁰ Historiebegrepet avhandlingen min bygger på drøftes mer inngående i kapittel 2.

¹¹ Ohman Nielsen (2005): 213. Jmf. Ohman Nielsen (2003): 126.

¹² Ibid: 213, og ibid: 126.

Hensikten min med å arbeide i dette spenningsfeltet er å skape endringskompetanse. Dette betyr ikke at endring er positivt i seg selv, eller at endring skal oppnåes for enhver pris. Heller betyr det som Ohman Nielsen skriver ”Bevisstheten om disse prosessene, den positive og offensive holdningen til disse prosessene sammen med kunnskapene om hva de innebærer og hva som er drivkreftene og dynamikken i dem, det er dette som er endringskompetansen.”¹³ Hensikten med avhandlingen er derfor å gi lærere et bedre empirisk og teoretisk grunnlag for å hjelpe elevene å kvalifisere sin historiebruk.

Frem til midten av 1960- tallet fantes det imidlertid ikke noe teoribasert historiedidaktikk. Riktignok ble historie også før 1960- tallet drøftet i forhold til hvilken funksjon den skulle ha i både historieskrivingen og skolen. Men det var altså først fra midten av 60- tallet historiedidaktikken for alvor begynte å bli selvstendig og teoribasert. Bakgrunnen for utviklingen av begrepet var blant annet en internfaglig kritikk i Vest-Tyskland fra siste halvdel av 1960- tallet om at historiefaget ikke kunne være nøytralt, men heller måtte ta stilling til verdispørsmål. Særlig var kritikken rettet mot historieundervisningen i skolen. Allerede mot slutten av 1960- tallet mente stadig flere historiedidaktikere og historikere at skolefagets formidling av en nøytral historie som elevene skulle tilegne seg ikke bidrog til å gjøre dem til demokratiske samfunnsmedlemmer. En slik målsetning krevde jo at elevene måtte lære seg å reflektere over og ta stilling til historie.¹⁴

For å begrepsfeste hva denne ”nye historiedidaktikken” skulle handle om introduserte vesttyskerne begrepet historiebevissthet. Med dette begrepet ville de fremheve at historie ikke bare var noe som befant seg i fortiden, men også hadde betydning for menneskers selvforståelse og livsorientering i dag.¹⁵ Begrepet ble normsatt da den tyske historiedidaktikeren Karl–Ernst Jeismann skrev et bidrag om historiebevissthet i det tyske historiedidaktiske verket *Handbuch der Geschichtsdidaktik* som ble utgitt i 1979.¹⁶ Og målet med historieundervisningen ble formulert som utvikling av elevenes historiebevisstheter.

¹³ Ibid: 129.

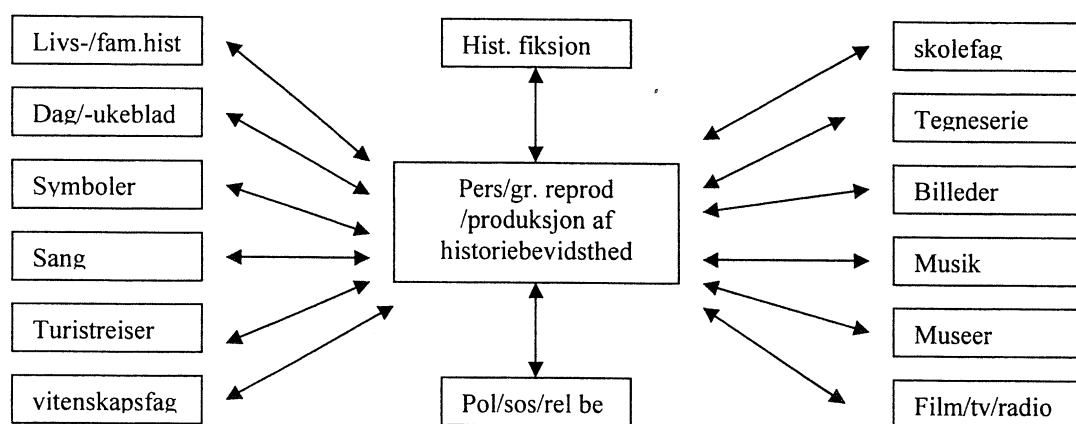
¹⁴ Stugu (2000): 5-6. Jmf. Bøe (2002A): 23. For mer om bakgrunnen for denne internfaglige kritikken, se Stugu (2000): 6-7. Historiedidaktikk i betydningen studiet av historiebruk går helt tilbake til 1783 da *Magna Didactica Historica oder Umständliche Erörterung des vernunftsmässigen Erlernens der UniversalHistorie* ble utgitt. Se Stugu (2000): 3.

¹⁵ Ibid: 8-9. Jmf. Bøe (2002A): 23.

¹⁶ Jeismann (1979): 42. Jeismann presenterer her fire definisjoner av historiebevissthet, men bare en av dem har blitt autoritativ, nemlig; "Mehr als blosses Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift Geschichtsbewusstsein den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive.". For en grundig diskusjon av den tidlige tyske debatten, se for eksempel Eikeland (1999). I sin doktoravhandling diskuterer han historiedidaktiske konsepsjoner hos de to sentrale tyske didaktikerne; Annette Kuhn og Karl – Ernst Jeismann. Jmf. Eikeland (1996): 77-101.

På bakgrunn av denne ”nye historididaktikken” skiller Bernard Eric Jensen mellom to retninger: Historiefagsdidaktikk og historiebevissthetsdidaktikk. Førstnevnte bygger på et faghistorisk historiebegrep som setter likhetstegn mellom historie og fortid, og som knytter historiefaget sterkt til vitenskapsfaget. Sistnevnte supplerte førstnevnte på midten av 60-tallet, og bygger på et historiedidaktisk historiebegrep som fokuserer på tidsdimensjonene som kjennetegn ved menneskets bevissthet. Historiebevissthet er nøkkelbegrepet innenfor denne retningen, og det fremheves at historie finnes på mange ulike arenaer.¹⁷ Jensen illustrerer dette i den åpne skalamodellen:

Modell 1:¹⁸



I historiebevissthetsdidaktikken rettes altså fokus mot å ”leve i og med tid”.¹⁹ Slik blir nåtid og fremtid like viktige tidsdimensjoner som fortid, og ikke bare vitenskapsfaget, men også historie slik den kommer til uttrykk på andre arenaer, som for eksempel museer, romaner, minnesmerker og filmer, får betydning.²⁰ En historiebevissthetsdidaktikk går derfor på tvers av ulike aspekter ved å være menneske, ulike aspekt ved samfunn og av ulike fagtradisjoner. Dette gir begrepet historiebevissthet en paradigmeoverskridende kraft som kan bidra til større kunnskap om ungdommer som historiebrukere.²¹ Avhandlingen er derfor utformet innenfor en

¹⁷ Jensen (2004): 48. Historiebegrepene drøfter Jensen mer inngående i Jensen (2003B): 58-62.

¹⁸ Jensen (1990): 158. Jmf. Jensen (2003A): 92. eller Jensen (2003B): 88.

¹⁹ Jensen (2004): 48. Jmf. Jensen (1990): 129-167, (1993): 97-117, (1994): 5 ff, (1997): 49-81 og (2003A): 84-112.

²⁰ Jensen (2004): 48-49. Det historiedidaktiske historiebegrepet minner slik om det historiefilosofiske historiebegrepet, siden begge begrepene fokuserer på tidsdimensjonene. Men det historiefilosofiske historiebegrepet fokuserer tidsdimensjonene som kjennetegn ved den store historien i bestemt form entall, se Jensen (2003B): 59. Jensen diskuterer historiebegrepene de to ulike historiedidaktiske retningene bygger på mer inngående i for eksempel Jensen (1990): 129-167. Se også Jensen (2003B): 336-357.

²¹ Begrepet paradigmeoverskridende er hentet hos Jensen (2004): 61. For mer om dette, se for eksempel Jensen (1990). Allerede den tyske historieteoretikeren Wilhelm Dilthey fokuserte på betydningen av å arbeide

historiebevissthetsdidaktikk i den forstand at historiebevissthet er et sentralt begrep i utforskningen av ungdommers historiebruk.²²

I avhandlingen forstås derfor historiedidaktikk verken som en fagdidaktikk eller en hverdagstenkningens didaktikk, men heller som en ”faglig fundert læreprosessdidaktikk”. I følge Jensen innebærer en fagdidaktikk en vitenskapssentrert didaktikk hvor målet er å få skolens fag til å fremstå som en didaktisk forandret versjon av vitenskapsfaget. En hverdagstenkningens didaktikk betegner didaktiske overveielser basert på folkelig visdom om hvordan mennesker lærer og hva som er verdt å lære, og handler om hva vi bruker historie til i en livsverdensammenheng. En ”faglig fundert læreprosessdidaktikk” viser derimot til ulike dannelses- lære og bruksprosesser. Den vektlegger også at disse prosessene både skjer i en fag- og livsverden.²³

Avhandlingen består av fire deler: Del I. Tidligere undersøkelser, grunnbegrep, og teori, del II. Metode, del III. Den empiriske undersøkelsen, og Del IV. En mulig videreutvikling av historiedidaktikken. Første del utgjør en ramme for avhandlingen. For det første fordi den drøfter ulike empiriske undersøkelser, for det andre fordi den drøfter grunnbegrepene avhandlingen er utarbeidet på grunnlag av, og for det tredje fordi den drøfter teori som min empiriske undersøkelse belyser og blir belyst av. I andre del drøftes hvordan datamaterialet empirien bygger på er samlet inn, analysert og tolket. Her vektlegges å gjøre avhandlingen gjennomiktig ved å synliggjøre de forutsetningene den bygger på. I tredje del får vi svar på hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre ulike fenomener meningsfulle i sine liv. I fjerde og siste del drøfter jeg resultatene av den empiriske undersøkelsen, og viser noen mønstre i ungdommenes historiebruk. Deretter drøfter jeg ungdommenes historiebruk i relasjon til andre lignende empiriske undersøkelser og teori. Disse drøftingene munner til slutt ut i en diskusjon av hva kvalifisering av narrative historiebevisstheter i ungdomsskolen kan innebære.

Del I består av kapittel 1, 2 og 3. I kapittel 1 drøftes andre empiriske undersøkelser: *Youth and History*, *Historie som identitet*, *Historiebevidsheder*, og til slutt *Historical Consciousness in Youth*. I kapitlet drøftes hva disse undersøkelsene lærer oss om ungdommers historiebruk, og hva som er de historiedidaktiske utfordringene for min

tverrfaglig. Se for eksempel Dilthey (1976): 187-190, eller Dilthey (1923/1988): 77-92. Sistnevnte er avhandlingen hans *Introduction to the human sciences* som opprinnelig skulle bestå av to volum og fem bøker. Den ble imidlertid aldri ferdig. Men selv om Dilthey ikke fullførte introduksjonen, har han gjort noe forberedende arbeid til en slik fullførelse, noe av dette er publisert i Dilthey (1976).

²² Historiebevissthetsbegrepet drøftes i kapittel 2.

²³ Jensen (2003A): 93-99. Jmf. Jensen (1993): 112-117. Forholdet mellom historie som fag og historie som livsverden drøftes i kapittel 2.

undersøkelse. I kapittel 2 utvikler jeg begrepet narrativ historiebevissthet ved å samtenke og drøfte fortellingen og historiebevissthet. Deretter drøftes de øvrige grunnbegrepene i avhandlingen: Livsverden, dialektikk, og fenomenene som undersøkes i avhandlingen: Nazisme, mote, innvandring, 17.mai og fattigdom, begrunnes. Kapittel 3 drøfter hvordan ulike teorier brukes i avhandlingen. I dette kapitlet gjennomfører jeg en systematisk gjennomgang av historisk erfaring, historisk identifisering, historiekultur, og historisk handling, og jeg utvikler et teoretisk rammeverk for studier av historiebruk i form av menings- og analysekategorier. Til slutt i kapitlet ser jeg nærmere på hvordan samspillet mellom disse menings- og analysekategoriene kommer til uttrykk som historisk orientering.

Del II består av kapittel 4 og 5. I Kapittel 4 drøftes særlig det kvalitative forskningsintervjuet som datainnsamlingsmetode, og hovedvekten legges på refleksjoner omkring gjennomføringen av intervjuene. I kapitlet drøftes også det hermeneutisk-semiotiske og fenomenologiske perspektivet som er utgangspunktet for den empiriske undersøkelsen. I kapittel 5 drøftes hvordan det empiriske materialet er transkribert, og hvordan det er analysert og tolket ved hjelp av kategorisering og narrativ strukturering. Her diskuterer jeg også hvordan avhandlingen gjøres gjennomsigtig, og hvordan jeg slik sikrer avhandlingens validitet og reliabilitet.

Del III består av kapittel 6-10. I kapittel 6 analyseres og tolkes nazisme som narrativ historiebevissthet, mens i kapittel 7, 8, 9, og 10 undersøkes ungdommers konstruksjoner av henholdsvis mote, innvandring, 17. Mai og fattigdom som narrative historiebevisstheter. I disse kapitlene gjennomfører jeg en systematisk undersøkelse av hvordan ungdommer gjør disse fenomenene meningsfulle ved å erfare dem, identifisere seg med dem og ved å sette sine erfaringer og identifiseringer inn i større sammenhenger. Men i disse kapitlene undersøker jeg også hvordan ungdommers egne fysiske handlinger influerer på hvilke meninger de skaper. Hvert av kapitlene avsluttes med en drøfting av undersøkelsens resultater. Slik viser disse kapitlene hvordan ulike samspill mellom historiske erfaringer, historiske identifiseringer, historiekulturer og historiske handlinger skaper ulike historiske orienteringer.

Siste del, del IV, består av kapittel 11 og 12. I kapittel 11 drøfter jeg hovedfunnene i min empiriske undersøkelse. Ved å drøfte min empiriske undersøkelse i relasjon til andre lignende empiriske undersøkelser og teori, synliggjør dette kapitlet hvordan avhandlingen bidrar til en mulig videreutvikling av historiedidaktikken. I kapittel 12 drøfter jeg hvordan empirien og teorien avhandlingen har produsert kan brukes til å kvalifisere ungdommers narrative historiebevisstheter.

DEL I. Tidligere undersøkelser, grunnbegrep og teori

“The idea of an “event” is already that of something that takes time, has temporal thickness, beginning and end; and events are experienced as the phases and elements of other, larger-scale events and processes. These makes up the temporal configurations, like melodies and other extended occurrences and happenings, that are the stuff of our daily experience.” (Carr 1986/1991: 24).

1. Tidligere empiriske undersøkelser

Som nevnt i innledningen er det få nyere empiriske undersøkelser som vektlegger ungdommers historiebruk. Fire eksempler er det europeiske forskningsprosjektet; *Youth and History*, det norske forskningsprosjektet *Historie som Identitet – to studier i historiebevissthet*, det danske forskningsprosjektet *Historiebevidstheder*, og det tyske forskningsprosjektet *Historical Consciousness in Youth*.²⁴ Samtlige av disse undersøkelsene har historiebevissthet som hovedfokus, og på ulike måter gjennomgår de flere av de samme temaene som denne avhandlingen. Etter å ha studert hver av disse undersøkelsene, drøfter jeg den kunnskapen de gir oss om ungdommers historiebruk, og hvilke nye spørsmål om historiebruk det er nødvendig å besvare for å videreutvikle denne delen av historiedidaktikken.

1.1 Youth and History

Youth and History er en omfattende kvantitativ studie av ungdoms forhold til historie. Under ledelse av historiedidaktikerne Magne Angvik og Bodo Von Borries fra henholdsvis Norge og Tyskland, ble det innhentet data fra til sammen over 31000 15-åringer fra 26 land og deres 1300 lærere. Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av en omfattende spørreskjemaundersøkelse. Det ble stilt 48 spørsmål til hver av ungdommene. Disse spørsmålene omhandlet mange ulike aspekt ved historiebevissthet. I undersøkelsen fikk ungdommene spørsmål om blant annet historisk kunnskap, tidsdimensjoner, holdninger og forandringer.

²⁴ Angvik og Nielsen (1999) og Angvik og Borries (1997), Bøe (1996), Poulsen (1999A), Straub og Kölbl (2001) og Kölbl (2004).

Undersøkelsen ble delt inn i følgende delemner; kronologisk kunnskap, historiske assosiasjoner, historisk-politiske begrep, politiske holdninger og beslutninger basert på historiske erfaringer og analyser, og sammenhenger mellom de tre tidsdimensjonene. Siden historiebevissthet var et nøkkelbegrep i undersøkelsen, fokuserte den tidsdimensjonene og sammenhengene mellom dem under samtlige delemner. For mitt formål er imidlertid kronologisk kunnskap og sammenhenger mellom de tre tidsdimensjonene de mest aktuelle delemnene. Vi skal derfor se nærmere på disse delene av undersøkelsen.

Når det gjelder kronologiske kunnskaper viste undersøkelsen at ungdommene var usikre på hva de forbandt med middelalderen, kolonitiden og den industrielle revolusjon. De oppfattet imidlertid periodene som perioder med konflikter av både sosial og økonomisk karakter, og at konfliktene var drivkrefter i utviklingen. Undersøkelsens konklusjon var at kunnskapene gir elevene god mulighet både til å foreta en tolkning av fortiden, og å finne frem til forståelse av nåtiden som er faglig forsvarlig.²⁵

De fleste ungdommene mente at historie har betydning for både nåtidsforståelsen og fremtidsorienteringen. Dette bildet nyanseres imidlertid når vi ser på hvordan de oppfattet historiefaget. Fremdeles mente de fleste at historie handler om nåtid, men de var usikre på hvordan historie forholder seg til deres eget liv og fremtid.²⁶

De fleste ungdommene klarte å plassere økonomiske, kulturelle og teknologiske forhold i kronologisk rekkefølge, men når det gjaldt politiske forhold på 1900-tallet klarte bare halvparten å svare. I følge ungdommene er de viktigste drivkreftene materielle (tekniske, økonomiske og sosiale forhold). Det er også en sammenheng mellom deres fortidsfortolkning og fremtidsfortolkning i den forstand at drivkreftene som vektlegges i fortid også vektlegges i fremtid.²⁷

De fleste ungdommene aviste ikke at det skjer forandringer, men den største andelen av dem (38.8%) mente at forandringer handler om skifte mellom ytterligheter. Flere (27%) mente at livet blir bedre, enn verre (9,5%). Selv om de så endringer i form av trusler (spesielt forurensing), var de optimistiske på vegne av eget liv og eget land, men derimot pessimistiske på vegne av Europa når det gjaldt overbefolkning, utbytting, forurensing og sosiale og etniske konflikter. De var for øvrig opptatt av å leve i et åpent, fredelig og sikret og solidarisk samfunn i nær kontakt med sine nærmeste; familie og venner.²⁸

²⁵ Angvik og Nielsen (1999): 169. Se også 153-169, og Angvik og Borries (1997): 110-127.

²⁶ Angvik og Nielsen (1999): 119-120. Se også 103-120, og Angvik og Borries (1997): 65-71. Dette er eksempler på spørsmål som vektlegger ungdommenes metabevissstet mer enn deres bevisstet.

²⁷ Angvik og Nielsen (1999): 159, og 114-115. Se også 153-168, og Angvik og Borries (1997): 106-110.

²⁸ Angvik og Nielsen (1999): 116-117. Se også 103-120, og Angvik og Borries (1997): 203-205.

En begrensning med en slik kvantitativ spørreskjemaundersøkelse er at ungdommene i sine svar styres inn i undersøkelsens svarkategorier istedenfor at de får vist frem sine egne kategorier. Deres egne kategorier kan selvsagt være sammenfallende med de som er formulert som svaralternativer i spørreskjemaet, men de kan like gjerne være annerledes. Uansett er ungdommenes egen historiebruk mer kompleks enn det er mulig å få frem gjennom at de velger svaralternativer. Et sentralt spørsmål i fortsettelsen av disse temaene blir da; hvordan bruker ungdommene historiebevissthetene sine i sine egne livsverdener?

1.2 Historie som identitet – to studier av historiebevissthet

I undersøkelsen *Historie som identitet – to studier av historiebevissthet* av den norske historikeren og historiedidaktikeren Jan Bjarne Bøe, var det ikke ungdommer men lærerstudenter som var studieobjekter. Flertallet av informantene var i 20-årene, og undersøkelsen fokuserte spesifikt deres historiebevisstheter. Identitet ble også brukt som nøkkelbegrep for å konkretisere historiebevissthet som individets oppfatning av seg selv.²⁹ Bøes undersøkelse bestod av to delundersøkelser; en kvantitativ- og en kvalitativ. I likhet med *Youth and History* vektla imidlertid også denne undersøkelsen mest metabevistheten, i den forstand at de fleste spørsmålene siktet mer mot å si noe om ungdommenes oppfatninger av sin egen historiebruk, enn å si noe om deres historiebruk slik den kom til uttrykk hver gang de gjorde ulike fenomener meningsfulle.

Den kvantitative undersøkelsen var i likhet med *Youth and History* en spørreskjemaundersøkelse. 69 studenter svarte på den. Spørsmålene og svaralternativene ble hentet fra *Youth and History*, men antall svaralternativer var redusert. Resultatene strukturerte Bøe etter de tre tidsdimensjonene; fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning. Under fortidsfortolkning undersøkte Bøe blant annet oppfatninger av historiens gang og oppfatninger av historiefaget. Under nåtidsforståelsen ble oppfatninger av nasjoner, nasjonaliteter, Europa og demokratiet undersøkt. Under fremtidsoppfatning ble blant annet oppfatninger av drivkrefter i samfunnsutviklingen og oppfatninger av utviklingen i Norge, Europa og u-land undersøkt.³⁰

Den kvalitative delundersøkelsen viste at lærerstudentene var tvetydige om historiens gang. De mente at den har en mening, men samtidig at den gjentar seg eller at ting endrer seg

²⁹ Bøe (1999): 9-11.

bestandig. Videre mente de fleste at historie er bakgrunn for nåtiden og kan forklare nåtidens problemer, samtidig som den representerer personlige og eksistensielle verdier. I følge studentene er nasjonen rammen rundt det aktive demokratiet. Europa spiller en begrenset rolle i demokratiutviklingen. Dessuten mente studentene at demokratiet er verdifullt. Studentene mente også at de viktigste drivkreftene i samfunnsutviklingen er materielle (tekniske, økonomiske og sosiale forhold), og at Norge er i en positiv utvikling, Europa er i en uheldig utvikling, mens de er pessimistisk på utviklingslands vegne.³¹

Den kvantitative delundersøkelsen gjorde det imidlertid vanskelig å diskutere samspillet mellom tidsdimensjonene og de meningene dette samspillet skapte. Dette påpekte Bøe selv, og i den kvalitative delundersøkelsen tok han dette problemet på alvor ved å gjennomføre dybdeintervju med 8 studenter. Resultatene av intervjuundersøkelsen gav et tilsvarende bilde av lærerstudentenes historiebevisstheter som den kvantitative undersøkelsen. Den kvalitative delundersøkelsen viste imidlertid et mer fullstendig bilde av lærerstudentenes historiebevisstheter. Dette gjorde den a) ved å vise studentenes historiebevisstheter som spenninger mellom liten historie (jeg-og-mine-perspektiv) og stor historie (vi-og-våre-perspektiv), b) ved å vise vanskelighetene studentene hadde med å danne broer mellom små og store historier, og c) ved å vise fremmedgjøringen dette kan skape.³²

1.3 Historiebevidsheder

I motsetning til *Youth and History*, og delvis i likhet med *Historie som Identitet* var den danske historiedidaktikeren Marianne Poulsens undersøkelse *Historiebevidsheder* en kvalitativ studie. Undersøkelsens tema var hvordan historiebevissthet manifesterer seg hos barn og unge og hvordan de bruker historiebevisstheten til å tenke om historiefaget.³³

Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen var båndopptak fra klasseundervisning, fokusgruppeintervjuer med tre skoleklasser; en 6. klasse, en 8. klasse og en 3. gymnasieklasse, og intervjuer med deres lærere. Fokusgruppeintervjuene med elevene er imidlertid undersøkelsens omdreiningspunkt.³⁴

³⁰ Ibid: 20-24.

³¹ Ibid: 25-78.

³² Ibid: 80-151.

³³ Poulsen (1999A): 9.

³⁴ Ibid: 9, 36-37.

Først spurte Poulsen intervjuobjektene hva de forbinder med ordet historie. Deretter var sentrale spørsmål i fokusgruppeintervjuene: Hvor møter du? Har du selv og ditt liv betydning for historien? Kan du bruke historie til noe? Hører fremtiden med til historie? Hva kan du best huske? Hva har gjort mest inntrykk på deg av den historie, du har møtt i skolen og utenfor?³⁵

Spørsmålene vektla altså mest metabevisstheten, i den forstand at de fleste spørsmålene siktet mer mot å si noe om elevenes oppfatninger av sin egen historiebruk, enn om historiebruken deres slik den kom til uttrykk når de gjorde ulike fenomener meningsfulle. Dette erkjente også Poulsen selv; ”De fleste af spørsmålene ligger, som det fremgår, hovedsakelig inden for det metakognitive område.”³⁶

Undersøkelsen hennes er delt inn i tre deler; historieassosiasjoner, historiebruk og historieskaping. Hoveddelen av undersøkelsen handlet om hvordan elevene bruker historie. Undersøkelsen viste at den største andelen elever assosierer historie med gamle dager/fortiden. Andre assosiasjoner er; undervisningsfaget, et bestemt emne, eventyr, krig og egen familie. Noen elever gjør dessuten metaoverveielser, mens andre ikke forbinder historie med noe spesielt.³⁷

Poulsen identifiserer følgende bruksfunksjoner; identitetsfølelse, stedfortrederopplevelse, følsom kynisme, historie som reisefører, historie som fellesopplevelse, forståelse av samtiden, og bredere menneskeinnsikt. Hun viser også hvordan noen elever ikke forbinder historie med noe politisk og hvordan noen elever mangler interesse for historie. De fleste elevene brukte historie til å skape identitet, men få av dem så forbindelser mellom familiens historie og samfunnets historie.³⁸

På bakgrunn av disse ulike måtene å bruke historie på identifiserte Poulsen tre hovedtendenser i elevenes historiebruk; en taus, en intuitiv og en intellektuell. Den første av disse var kjennetegnet blant annet av å være en språkfattig historiebevissthet ved at elevene hadde vansker med å si noe om mulige utviklinger. Elevenes intuitive bruk av historie var derimot kjennetegnet av at elevene brukte sin praktiske historiebevissthet til å skape identitet, kontinuitet og sammenheng. Elevenes historiebruk handlet både om familiehistorie og samfunnets historie, selv om få av dem lagde sammenhenger mellom disse to typene historie. Elevenes intuitive historiebruk innebar også at underliggende strukturer ble tatt for gitt, og at handlinger ble utført i henhold til det som var tatt for gitt. Elevenes intellektuelle bruk var

³⁵ Ibid: 36. Poulsens spørsmål er bearbeidet til norsk av Ketil Knutsen

³⁶ Ibid: 36.

³⁷ Ibid: 108.

³⁸ Ibid: 122-123, og 137.

kjennetegnet av at de ønsket å videreutvikle sin diskursive bevissthet, og at de hadde en viss grunnleggende nyskjerrighet. Denne historiebruken var knyttet til å være kritisk til samfunnsforhold og til en bevissthet om betydningen av kunnskap.³⁹ Historiebruken var a) språkfattig i form av taus og intuitiv bruk i folkeskolen, b) praktisk i form av intuitiv og intellektuell bruk delvis i folkeskolen og delvis i gymnaset, og c) både praktisk og diskursiv i form av intellektuell bruk i gymnaset.⁴⁰

Når det gjelder elevenes forhold til fremtiden og menneskets rolle i historien argumenterte Poulsen for at de har tre posisjoner: 1) Elever som hadde et materielt historiesyn trakk inn fremtiden gjennom et kollektivt "vi" begrep eller "man" begrep. Elevene følte seg som deltagere i den historiske utviklingen på en indirekte måte, og tilskrev ikke enkeltmennesket noen særlig betydning. 2) Elever som hadde et idealistisk historiesyn tok enten ikke stilling til om fremtiden hører med til historien eller regnet med at fenomener i fremtiden blir historie når en instans har besluttet hva som er viktig. 3) Elever som mente mennesker har avgjørende rolle i utviklingen, mente at de selv og andre mennesker er aktive og har medansvar for utviklingen. Denne posisjonen var det i hovedsak elevene i gymnaset som hadde, men kun noen få av dem.⁴¹

Undersøkelsen studerer flere aspekter ved historiebevissthet dypere, og viser tydeligere sammenhenger mellom ulike sider av historiebevisstheter. Men den begrenses av at den fokuserer mer på ungdommers oppfatninger av egen historiebruk enn på historiebruken slik den kommer til uttrykk når elevene gjør ulike fenomener meningsfulle. Å studere elevenes konstruksjoner av bestemte fenomener systematisk vil derfor tydeligere kunne vise hvordan narrative historiebevisstheter henger sammen i et komplekst samspill.

1.4 Historical Consciousness in Youth

Også de tyske forskerne Carlos Kölbl og Jürgen Straubs undersøkelse *Historical Consciousness in Youth* var en kvalitativ studie av ungdommers historiebevissthet. Det empiriske materiale ble samlet inn gjennom gruppediskusjoner med ungdommer i alderen 11-

³⁹ Ibid: 138-139.

⁴⁰ Ibid: 137-139.

⁴¹ Ibid: 153-154. Poulsen samtenker elevenes oppfatninger av fremtiden i historien og menneskets rolle i historien.

17 år.⁴² Grunnlaget for gruppediskusjonen var gjenstander ungdom assosierte med historie, som de enten tok med seg fra hjemmet, eller bare memorerte.⁴³ I likhet med hos Poulsen var også hovedfokus i denne undersøkelsen metabevissthet ved at den i større grad vektla ungdommers refleksjoner over egne oppfatninger enn hvordan ungdommenes oppfatninger i praksis kom til uttrykk når de konstruerte ulike fenomener.

Kölbl og Straub tematiserte både tidsdimensjonene og deres innhold, begrep om kronologi, historiemetodologi og måter å forstå historie på. Innholdet i ungdommers historiebevissthet kunne i følge dem deles inn i seks kategorier; Historiske personer, grupper, steder, perioder/epoker, begivenheter/prosesser og medium for historiske representasjoner. Ungdommene ble tiltrukket av både det som tilhørte deres egne livsverdener og det fremmede. De knyttet familiehistorie til en historisk kontekst og forstod familiehistorie som historisk. Ungdommene knyttet også sin egen historie til familiehistorien, og det historiske perspektivet deres var ikke begrenset av menneskehetens historie, men knyttet seg også til den ikke-menneskelige historie. De brukte samtlige tidsdimensjoner i samspill for å skape mening, og visste at den historie de lærer ikke er hele historien. Den konkrete historie som historie om besteforeldre og fortidsgjenstander skapte hermeneutiske operasjoner hos dem som; empati, identifisering og kreativitet. Men ungdommene ble også tiltrukket av det fremmede. For eksempel var ungdommene interessert i tradisjoner, skikker og levemåter som omhandler tyskernes nasjonalsosialistiske fortid. Ungdommene visste at fremtiden er åpen i den forstand at det både kan bli fremskritt og tilbakeskritt. Ulike fenomener skjer ikke bare, men er resultat av at noe har oppstått, endret og utviklet seg.⁴⁴

Straubs og Kölbls undersøkelse gir et bredere bilde av ungdoms historiebevisstheter enn Poulsen, men sannsynligvis på bekostning av dybden, siden den ikke gjennomfører tilsvarende dybdestudier av historiebevissthetens aspekt som Poulsen gjør.

1.5 Historiedidaktiske utfordringer

De tidligere gjennomførte empiriske undersøkelsene viser oss at barn og unges historiebevisstheter er komplekse i den forstand at tidsdimensjonene inngår i mange ulike

⁴² Straub og Kölbl (2001). Dette er en artikkel som fokuserer på en del av undersøkelsen; en gruppediskusjon med en jente og tre gutter. Se Köbel (2004) for den fullstendige undersøkelsen.

⁴³ Straub og Kölbl (2001): 13. Se også Köbel (2004): 196-214.

⁴⁴ Straub og Kölbl (2001): 14-29. Jmf. Kölbl (2004): 215-352.

samspill i deres historiebruk. For å bruke Poulsens ord er det derfor et flimrende bilde som tegnes av historiebevisstheter.⁴⁵ Men hvordan samvirker de ulike måtene ungdommer bruker historiebevisstheter på? Undersøkelsene ovenfor sier noe om ungdommers erfaringer, deres identiteter og kulturer, men ingen av undersøkelsene studerer systematisk hvordan disse meningskategoriene forholder seg til hverandre. Særlig undersøkelsene til Bø og Poulsen aktualiserer dette spørsmålet ved å konstatere at det i ungdommenes tenkning er lite samspill mellom egen og annen historie. Men siden verken disse eller noen av de andre undersøkelsene undersøker systematisk hvordan ulike typer historiebruk virker sammen, får vi ikke noe svar. Den største utfordringen for denne avhandlingen er derfor å vise hvordan ungdommenes egne historier knyttes til andre historier gjennom å systematisk studere hvordan ungdommer gjør ulike fenomener meningsfulle som et samspill mellom historisk erfaring, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling.

Det kan også settes spørsmålsteget ved i hvilken grad de historiebevissthetene som kommer til uttrykk i *Youth and History*, *Historie som Identitet*, *Historiebevidstheter*, og *Historical Consciousness in Youth* er de historiebevissthetene barn og unge faktisk har. Dette skyldes at den kvantitative undersøkelsen styrer ungdommene inn i bestemte svarkategorier. Det skyldes også at de kvalitative undersøkelsene i hovedsak fokuserer på metabevissthet. Dette gjør de ved å vektlegge ungdommers oppfatninger av egen historiebruk, og ikke historiebruken i seg selv, slik den kommer til uttrykk gjennom deres konstruksjoner av ulike fenomener.

Det er altså et behov for historiedidaktisk forskning både for å beskrive ungdommers historiebruk, og for å vise hvilken mening denne historiebruken skaper. Beskrivelsen kaller Bernard Eric Jensen historiebevissthetens grammatikk. Den innebærer en kartlegging av at mennesker lever i sosiokulturelle tidsprosesser og derfor løpende må etablere betydningssammenhenger mellom det fortidige, det nåtidige og det fremtidige. Meningsskapingen kaller Jensen historiebevissthetens pragmatikk. Den innebærer en klarlegging av hvordan mennesker faktisk bruker sin historiebevissthet i ulike sammenhenger.⁴⁶ Ved systematisk å studere samspillet mellom ungdommers erfaringer, identifiseringer, kulturer og handlinger når de gjør ulike fenomener meningsfulle, gir denne avhandlingen leseren innsikt i historiebevissthetens grammatikk og pragmatikk. Dette gjør ikke avhandlingen ved å fokusere ungdommers oppfatninger av egen historiebruk. Den gjør

⁴⁵ Poulsen (1999A): 114.

⁴⁶ Jensen (2003A): 106.

det heller ved å fokusere historiebruken i seg selv, slik den kommer til uttrykk når ungdommene gjør ulike fenomener meningsfulle.

2. Grunnbegrepene i avhandlingen

Grunnbegrepene i avhandlingen er; narrativ historiebevissthet, livsverden og fag, dialektikk og fenomen. De er grunnbegreper i den forstand at det er disse begrepene avhandlingen er konstruert omkring. Vi skal nå se nærmere på hvert av disse begrepene. Drøftingene av historiebevissthet bygger særlig på Bernard Eric Jensen og Jörn Rüsen. Diskusjonene av historie som livsverden og fag bygger også i stor grad på Jensen. Historie som dialektikk drøftes særlig ved å referere til sosiologene Peter Berger og Thomas Luckmann fra henholdsvis Østerrike og Slovenia, mens diskusjonene av fenomen, bygger på David Carr og Jensen. Hensikten er å avklare begrepene, som deretter videreutvikles gjennom de teoretiske drøftingene i teorikapitlet.

2.1 Narrativ historiebevissthet

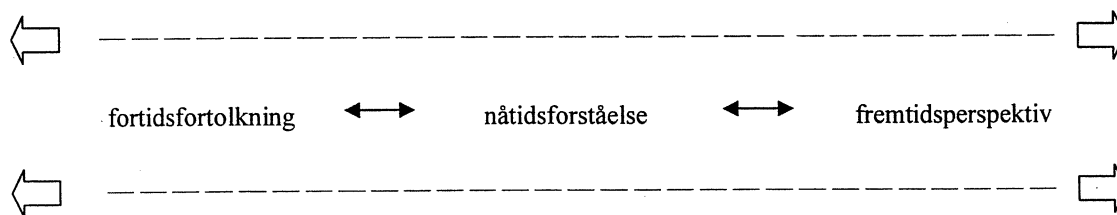
Dette delkapitlet er bygd opp av tre drøftinger. Først diskuteres hvordan nåtidsforståelsen må forstås som omdreiningspunktet i samspillet mellom de tre tidsdimensjonene i vår bevissthet. For det andre drøftes samtidighet og suksesjon som to likeverdige aspekt ved historiebevisstheter. Og for det tredje diskuteres samspillet mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning som begynnelse, midter og slutter.

Som jeg drøftet i innledningen utviklet historiebevissthet seg som nøkkelbegrep innenfor historiedidaktikken fra slutten av 1960- årene i daværende Vest-Tyskland. Seinere, særlig utover 80- og 90- tallet har begrepet spredt seg til Danmark, Sverige og Norge.⁴⁷ Særlig Danmark bygde opp et sterkt fagmiljø på 80- og 90- tallet, og en av dem som har markert seg sterkest i dette fagmiljøet, er Bernard Eric Jensen, som definerer begrepet slik; ”Historiebevidsthed (omfatter) sammenhængen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver”⁴⁸ Historiebevissthet kan derfor illustreres slik:

⁴⁷ Se for eksempel skriftekken *Humanistisk Historieformidling*, Center for humanistisk historieformidling. DLH, som gjennom elleve bind undersøker historieformidlingens kjennetegn og vilkår i Danmark. Se også skriftekken *Historiedidaktikk i Norden*, som gjennom åtte bind presenterer artikler fra de historiedidaktiske konferansene i Norden. Se også Stugu (2000): 8-10. Her gir Stugu en gjennomgang av hvordan historiebevissthetsbegrepet vokste frem i Norden på 1980- og 90 tallet.

⁴⁸ Jensen (2003B): 58. Jmf. Jensen (1994): 38-41. Jensen bruker her en av Jeismann (1979) sine definisjoner (se tidligere note). Definisjonen har hatt stor gjennomslagskraft, og brukes for eksempel også av Rüsen (2003): 1 ff og (1987): 19-40 og Bøe (2002A): 1 ff. Særlig Skram (1996): 60, og Knutsen (2001): 25, argumenterer for at historiebevissthet også handler om metabevissstet, altså bevissthet som sin egen historiebevissthet. I denne avhandlingen er verken historiebevissthet eller metahistoriebevissthet (historisk bevissthet) et særskilt fokus. I

Modell 2:⁴⁹



Slik vektlegger begrepet hvordan historie skapes. Menneskers historie som prosess, er altså en prosess i tid.⁵⁰ Samspillet mellom tidsdimensjonene forklarer Jensen slik;

”At leve i tid betyr, at der alltid vil være et før, et nu og et etter – når det ikke lenger er tilfældet, lever man ikke lenger. At leve i tid betyr imidlertid også, at man lever og virker i nutiden, man kan simpelthen ikke andet. Disse to forhold kan tænkes sammen ved at få klarlagt, hvorledes fortid og fremtid er nærværende i nutiden. Historiebevidshed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrepet retter altså oppmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid inngår der alltid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det referer følgelig til hele det samspill, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.”⁵¹

Samspillet mellom tidsdimensjonene forstås altså som at tidsdimensjonene påvirker hverandre dialektisk ved at vår nåtidsforståelse, fortidsfortolkning, og fremtidsforventning gjensidig belyser hverandre.⁵² Av Jensens forklaring ser vi imidlertid at han forstår dette samspillet på en bestemt måte. Han bruker nemlig nåtiden som omdreiningspunkt i samspillet mellom tidsdimensjonene.⁵³ Alternativt kunne han brukt fortidsdimensjonen som

stedet sikter avhandlingen å bygge bro mellom disse, men ved å fokusere mest på historiebevisstheter, siden meta-historiebevisstheter allerede er vektlagt mest i andre undersøkelser, som drøftet tidligere i kapittel 1.

⁴⁹ Bøe (2002A): 26. Illustrasjonen er hentet fra Nielsen (1999): 23ff.

⁵⁰ Jensen (2003B): 58. Jmf. Jensen (1990), (1994), (1997), Rüsen (2003): 1 ff og (1987): 19-40, Bøe (2002A): 1 ff, Koselleck (2003): 1 ff, Carr (1986/1991): 1ff og (2001): 117-131, Ricoeur (1985/1990). 1 ff. Og Ricoeur (1987): 124-141. Merk at Koselleck, Carr og Ricoeur ikke bruker begrepet historiebevissthet i betydningen ovenfor. Men alle tre fokuserer samspillet mellom nåtid, fortid og fremtid i vår bevissthet.

⁵¹ Ibid: 58-59. Sitatet har Jensen hentet fra Jensen (1996): 5-6.

⁵² Begrepet dialektikk diskuteres nedenfor.

⁵³ Jensen (2003B): 58. Jmf. Koselleck (2003): 1 ff, Carr (1986/1991): 1 ff og (2001): 117-131 og Ricoeur (1985/1990): 207-240 som også bruker nåtidsdimensjonen som omdreiningspunkt. Merk at Ricoeur også bruker nåtidsforståelsen som omdreiningspunkt ved å referere til Koselleck.

omdreiningspunkt, som for eksempel Jörn Rüsen gjør⁵⁴, eller han kunne brukt fremtidsforventningen som omdreiningspunkt. Et annet alternativ kunne vært å argumentere for at det ikke finnes noe omdreiningspunkt.

Avhandlingen bygger på Jensens forståelse av nåtidsforståelsen som omdreiningspunkt. Dette gjør den imidlertid ikke fordi denne tidsdimensjonen vurderes som viktigere enn de andre. Heller er det slik at tidsdimensjonene konstitueres av hverandre. Det finnes ingen fortidsfortolkning uten nåtidsforståelse og fremtidsforventning, på samme måte som det ikke finnes en nåtidsforståelse uten fortidsfortolkning og fremtidsforventninger, og på samme måte finnes ikke fremtidsforventninger uten nåtidsforståelse og fortidsfortolkning. Grunnen til dette er at hver tidsdimensjon får sin mening i relasjon til de andre tidsdimensjonene. Nåtidsdimensjonen velges derimot som omdreiningspunkt fordi det er den eneste tiden som er fysisk konkret virksom.

Det finnes to grunnleggende måter å forstå samspillet mellom tidsdimensjonene, nemlig som samtidighet og suksisjon. En talsmann for førstnevnte er den franske filosofen Michel Foucault. Gjennom sitt nøkkelbegrep "archeology" argumenterer han for hvordan fenomener får sin mening ut fra sin plass i rommet. Ved å studere hvordan vårt tenkesett har endret seg fra 1500-tallet til i dag innenfor grammatikk, naturhistorie, politikk og vitenskap, viser han hvordan selv tidslinær tenkning må forstås som romlig tenkning, altså romlig tenkning i et nå.⁵⁵ Foucault innser at den klassiske viten utfoldet seg på kontinuerlig vis.⁵⁶ Men slik jeg forstår hans teorier er det menneskene som bedrar seg selv ved å tenke slik fordi mennesket jo "aldri er rettet mot noe annet enn det synkrone"⁵⁷, og derfor lurer seg selv ved å rette seg inn mot det kontinuerlige. Arkeologi (her: diskontinuitet) er altså, i følge Foucault, en bedre beskrivelse og forklaring av å leve i tid enn historie. Med støtte hos Foucault kan vi derfor hevde at ulike fenomener først og fremst blir meningsfulle gjennom handlinger og hendelser som skjer samtidig. Slik avskaffer Foucault i realiteten historie slik den defineres i avhandlingen, nemlig som mennesker og samfunn som virker over tid og skaper endring og kontinuitet.

Bernard Eric Jensen derimot samtenker samtidighet og suksisjon i historiebevissthetsbegrepet ved hjelp av begrepene "socialitet" og "historisitet". "Socialitet" refererer til at mennesket lever i samspill med andre mennesker (samtidighet), mens historisitet viser til at både mennesker og de sosiale sammenhengene de er en del av forandres

⁵⁴ Rüsen (2003).

⁵⁵ Foucault (1966/1996).

⁵⁶ Ibid. Se for eksempel s. 491-492.

⁵⁷ Ibid: 494.

gjennom tid (suksesjon). Gjennom å studere forandring og kontinuitet, ”historisk-social forståelse”, ”historisk-social forklaring” og kultur viser Jensen at historiebevissthet ikke bare har en ”socialitet” men også en ”historisitet”.⁵⁸ I min avhandling betyr ikke dette at mens nåtidsforståelsen refererer til rom, refererer fortidsfortolkningen og fremtidsforventningen til tid. Det er heller slik at samtlige tidsdimensjoner refererer til både rom og tid. For å tolke fortiden må vi både tolke fenomener som skjer samtidig og fenomener som følger etter hverandre. Tilsvarende gjelder nåtidsforståelsen og fremtidsforventningen. Samspillet mellom tidsdimensjonene er derfor et komplekst samspill mellom samtidighet og suksesjon.

Men å bare studere samspillet mellom tidsdimensjonene skaper lett et uklart bilde siden det er vanskelig å studere hvilke meninger dette samspillet skaper. I avhandlingen samtenkes derfor det historiedidaktiske- med det narrative historiebegrepet i den forstand at historie som prosess i tid forstås som fortelling.⁵⁹ Narrativ historiebevissthet viser dermed til samspillet mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning som en begynnelse, midte og slutt. Historiebevisstheter viser oss at livet er en uendelighet av tider som virker sammen på uendelig mange måter, mens fortellinger viser oss at samspillet mellom tidsdimensjonene skaper bestemte meninger.

Fortellingen som erkjennelse og fremstillingsform har lange tradisjoner både innenfor vitenskaps- og skolefaget. Historikere som Rudolf Keyser, Peter Andreas Munch og Ernst Sars skapte fortellinger om nasjonens storhet for å bidra til å bygge en kollektiv identitet. Og i skolen kunne elevene og læreren lese tilsvarende fortellinger i lærebøkene til for eksempel Nordal Rolfsen eller Jens Hæreid. Fra midten av 1900-tallet kom imidlertid fortellingen i miskreditt, først i vitenskapsfaget, deretter i skolefaget. Elevene skulle analysere og forklare, ikke moralisere og fascinere slik fortellingene ble oppfattet å legge opp til. Men i forbindelse med den historiedidaktiske utviklingen i Tyskland og etter hvert Danmark i 1980- årene fikk det narrative en renessanse.⁶⁰ Særlig fra 1990- årene har mange diskutert fortellingen som erkjennelsesform. Særlig historikeren og historiedidaktikeren Jörn Rüsen, historiefilosofen David Carr, historikeren og historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen og Jan Bjarne Bøe har vært sentrale i denne diskusjonen.

⁵⁸ Jensen (2003B): 233-255. Jmf. Wallerstein (1991): 135-148, (1997A): 1 ff og (1997B): 1 ff som begrepsfester dette saksforholdet gjennom begrepet ”TimeSpace”. Jensen har imidlertid den mest konkrete og samtidig åpne gjennomgangen av forholdet mellom samtidighet og suksesjon og tid og rom. Derfor er hans drøftinger mest anvendelige på den emiriske undersøkelsen.

⁵⁹ I avhandlingen brukes altså begrepet narrasjon synonymt med begrepet fortelling.

⁶⁰ Lund (2003): 143-144. Jmf. Lund (2001): 320-321, Kjeldstadli (1992/1999): 64-67 og 274-279, og Kärlegard (1997): 142-146. For mer om den historiedidaktiske utviklingen i Tyskland, se innledningen

Jörn Rüsen utvikler en tankegang omkring sammenhengen mellom historiebevissthet og fortelling. I følge ham skaper fortellingen mening i tid ved å fremstille et forløp av hendelser og handlinger som en indre sammenheng mellom dem. Ved å bruke ”historisk mening” som nøkkelbegrep viser han hvordan denne indre sammenhengen ikke betyr at hendelsenes og handlingenes særtrekk forsvinner, men at de fremstår som endring og kontinuitet som det er mulig å leve seg inn i. Den indre sammenhengen er relatert til erfaringen og får betydning for subjektene selvforståelse og handlingsorientering i den forstand at de kan bruke denne indre sammenhengen til å forstå sin egen livspraksis.⁶¹

Mens historiebevissthet kan kritiseres for å være lite egnet til å identifisere de ulike meningene som skapes når ulike tider virker sammen, kan dermed fortellingen kritiseres for at den ikke viser hvilke deler meningene består av. For fortellingen skaper jo nettopp sin mening ut fra helheten i form av en indre sammenheng. Slik er å samtenke historiebevissthet og fortelling gjennom begrepet narrativ historiebevissthet egnet til å bygge broer mellom del og helhet. Slik viser dette begrepet et mer fullstendig bilde av ungdommers historiebruk.

Narrativ historiebevissthet fokuserer ikke bare en bestemt tidsdimensjon, bare samtidighet eller suksisjon, og bare historiebevissthet eller fortelling. Den viser heller hvordan samtlige aspekter er sammenvevd når vi bruker historie. Slik blir begrepet en nøkkel til å utvikle en grammatikk og pragmatikk for historiebruk.⁶²

⁶¹ Rüsen (2004): 97-98. Jmf. Rüsen (1987): 124-141, Bøe (2002): 41-42 og 69-71. Også Carr (1986/1991): 1 ff og (2001): 117-131, Ricoeur (1985/1990): 1ff, se særlig s. 259-261, (1981/1995): 274-296, og (1987): 124-141. Merk at hos Rüsen er fortidsdimensjonen omdreiningspunkt, mens avhandlingen min, som tidligere drøftet, har nåtidsdimensjonen som omdreiningspunkt. Men mens Rüsen eksplisitt drøfter hvordan historiebevissthet kan forstås som noe narrativt vi lever som et samspill mellom hverdagsliv og fag, er denne diskusjonen mer implisitt hos Carr som nesten kun fokuserer på hverdagsliv. Ricoeur derimot diskuterer historisk tid som noe narrativt, men har et vesentlig større undersøkelsesområde enn denne avhandlingen. Gjennom omfattende diskusjoner med litteraturteori, historie og filosofi prøver han å bygge bro mellom levd tid, kosmologisk tid, eksistensiell tid og samfunnsid, mellom fakta og fiksjon, litteratur og mellom historie og humanvitenskap og naturvitenskap. Dette gjør Ricoeur til en spennende samtalepartner, men ofte er hans refleksjoner for lite fokuserte og for abstrakte til at de direkte kan anvendes i avhandlingen. Også flere empiriske undersøkelser viser hvordan fortelling og historiebevissthet er sammenvevd. Se for eksempel Poulsen (1999A), Bøe (1996) og Kölbl og Straub (2001). Man kan selvsagt hevde at ikke bare den narrative, men også den logisk-matematiske tenkningen er viktig når vi bruker historie til å gjøre ulike fenomen meningsfulle. Men både Rüsen (2003) og (1987), Bøe (2002) og Carr (1986/1991) og (2001), og de ovenfor nevnte empiriske undersøkelsene viser at den narrative tenkningen kjennetegner historiebruk mer enn den logisk-rasjonelle tenkningen.

2.2 Livsverden og fag

Begrepet narrativ historiebevissthet bruker jeg til å undersøke ungdommers historiebruk som et samspill mellom deres livsverden og fagforståelser. Hovedvekten ligger imidlertid på livsverden siden vi vet minst om denne. I dette delkapitlet drøfter jeg forholdet mellom livsverden og fag, og hvordan det å arbeide i dette spenningsfeltet bidrar til å bygge broer mellom praktiske- og teoretiske og tause- og språkliggjorte narrative historiebevisstheter.

I følge Bernard Eric Jensen referer begrepet livsverden samfunnsteoretisk til at den historiske virkeligheten delvis er en bevissthetskonstruksjon i den forstand at bevisstheten ikke bare er en del av den historisk-sosiale virkeligheten, men også med på å påvirke den.⁶³ Videre argumenterer han for at bevissthetskonstruksjonen er en pratisk bevissthet som utgjør en forutsetning for at mennesker kan fungere i samfunn. Menneskers livsverden fremstår derfor som menneskers umiddelbare virkelighet, en virkelighet mennesker føler seg hjemme i og tar for gitt. Med utgangspunkt i sosiologene Peter Berger og Thomas Luckmann tydeliggjør Jensen dette saksforholdet ved å påpeke at livsverden også viser til at historie er taus viten. På samme måte som mennesker kan være kompetente språkbrukere uten å kunne redegjøre for grammatikk, kan mennesker være kompetente historiebrukere uten å kunne redegjøre for sin historiebruk. I følge Jensen retter derimot fag oppmerksomheten mot det spesialiserte noen mennesker har tilegnet seg utover hva som strengt tatt er nødvendig for å fungere i et samfunn. Dessuten har faget et fagspråk som er forbeholdt utøverne av faget.⁶⁴

Allerede den tyske historiefilosofen Wilhelm Dilthey pekte på det komplekse samspillet mellom livsverden og fag ved hjelp av begrepet "Lebensprozess", som jeg oversetter til livsprosess. Gjennom å utvikle det epistemologiske grunnlaget for humanistiske fag (bok 1), og ved å drøfte hvordan den europeiske historiebevissheten har utviklet seg fra antikken og frem til 1800-tallet (bok 2) viser han hvordan vi kun kan forstå oss selv, samfunn, natur, andre mennesker, og deres livsløp ved å ta på alvor livets kompleksitet. Særlig fremhever han betydningen av å både ta hensyn til det kognitive og historisk utvikling.⁶⁵ Han var en av de første teoretikerne som var opptatt av historie i en livsverdenssammenheng gjennom å fremheve at vi utvikler historisk kunnskap om livet gjennom å delta i livet over tid,

⁶² Narrative historiebevissteters grammatikk og pragmatikk er drøftet i kapittel 1.

⁶³ Vi studerer dette nedenfor ved hjelp av begrepet dialektikk.

⁶⁴ Jensen (2003B): 8-9. Særlig Berger og Luckmann (1966/2000) utforsker livsverden, men Jensen som i stor grad bygger på Berger og Luckmann ekspliserer tydeligere enn dem hva begrepet livsverden innebærer for historiebruk.

⁶⁵ Dilthey (1923/1988). Se særlig s. 72-73 hvor han presiserer hva han mener med "lebensprozess".

og at denne kunnskapen er annerledes enn den vitenskapelige kunnskapen.⁶⁶ Men slik jeg forstår drøftingene i avhandlingen hans i sammenheng med et utvalg av hans seinere skrifter, var han enda mer opptatt av å bygge bro mellom livsverden og fag. Jensen som selv har studert Dilthey presiserer også dette saksforholdet ved å drøfte hvordan livsverden og fag ikke er atskilt, men inngår i hverandre. Vi møter både allmenn og spesialisert historie, både i og utenfor skolen til daglig.⁶⁷ Slik har våre narrative historiebevisstheter både karakter av noe allment og spesialisert. Det er dette saksforholdet han bruker begrepet ”en faglig fundert læreprosessdidaktikk” for å forklare.⁶⁸

Et eksempel på en undersøkelse som har livsverden som undersøkelsesområde, er McAdams studie av hvordan vi gjør livet meningsfullt ved å konstruere personlige myter. Gjennom å intervjuer mennesker om deres livshistorie viser McAdams hvordan våre personlige myter utvikler seg som fortellinger fra barndom til voksen.⁶⁹ Andre undersøkelser som Denis Shemilts *Evaluation Study*, har derimot faget som undersøkelsesområde. I *Evaluation Study*, undersøker Shemilt ungdommers historiske tenkning definert med utgangspunkt i vitenskapsfaget som faktakunnskaper, begrepsforståelse og metodeferdigheter.⁷⁰ Studerer vi derimot for eksempel Poulsens undersøkelse *Historiebevidsheder* ser vi at både livsverden og fag er undersøkelsesområde ved at hun åpner opp for, og faktisk også stimulerer til, at de intervjuede får komme til uttrykk med både faglig og livsverdensrelatert historiebruk.⁷¹

I likhet med Poulsens undersøkelse skapes også denne avhandlingen i samspillet mellom livsverden og fagverden. Og med referanse særlig til Jensens drøftinger av forholdet mellom livsverden og fagverden, skapes den dermed også i spenningsfeltene eller gråsonene mellom praktisk- og teoretisk, og taust- og språkliggjort narrativ historiebevissthet. I avhandlingen bygges altså ikke bare bro mellom fag og livsverden, men dermed også mellom praktiske- og teoretiske og taust- og språkliggjorte narrative historiebevisstheter. Likevel er det særlig taust- og praktiske narrative historiebevisstheter som vektlegges i avhandlingen min siden det er på disse områdene vi mangler mest kunnskap.⁷²

⁶⁶ Dilthey (1976): 178-179.

⁶⁷ Jensen (2003B): 97-97. Jmf. Jensen (2003A): 10-11. Dette samspillet begrepsfester Jensen med begrepet faglig fundert læreprosessdidaktikk, ikke som at faget pådytter livsverden noe, men heller som et dialektisk samspill hvor faget ”informerer” livsverden og omvendt.

⁶⁸ Den faglig funderte læreprosessdidaktikken drøftes i innledningen.

⁶⁹ McAdams (1993).

⁷⁰ Shemilt (1980).

⁷¹ Poulsen drøftes i kapittel 1.

⁷² Se drøftingene av andre empiriske undersøkelser i kapittel 1.

De siste årene har oppmerksomheten innen historiedidaktikken særlig vært rettet mot ulike arenaer hvor historiebevisstheter skapes.⁷³ Selvsagt kunne det også vært interessant å studere ungdommers narrative historiebevisstheter i en museal sammenheng, eller hvordan ungdommer bruker historie de møter gjennom film, romaner og så videre. Å gjennomføre ”brobyggingsprosjektet”, som jeg har redegjort for ovenfor, vurderer jeg imidlertid som viktigere fordi det er nødvendig å utvikle en grammatikk og pragmatikk for narrative historiebevissthet. Dette gjør jeg først og fremst for å gi lærerne bedre grunnlag for å hjelpe elevene å videreutvikle sin historiebruk, men også for å ha et bedre grunnlag å studere historiebruk i ulike sammenhenger.

2.3 Historieskapt og historieskapende

Jeg har nå drøftet narrativ historiebevissthet som hvordan ungdommer bruker historie, og livsverden og fag som de sammenhenger de bruker historie i. Men hvordan skal vi forstå forholdet mellom historie som en bevissthetskonstruksjon og som noe som påvirker bevisstheter? Dette er temaet for delkapitlet 2.3. Fokus her er at ungdommer ikke bare skaper historie, men også er skapt av historie, og gjennom å studere dette samspillet som et dialektisk forhold sikter delkapitlet mot å klargjøre avhandlingens epistemologiske ståsted.

Sosiologene Peter Berger og Thomas Luckmann argumenterer for at mennesker bruker språket til å referere til ulike virkeligheter i nåtid, fortid og fremtid og hvordan disse virkelighetene henger sammen i tid. I følge dem tvinger språkets objektive egenskap oss inn i et mønster, og slik gjør språket det mulig å gjennomføre en kontinuerlig objektivisering av erfaringer.⁷⁴ De mener språket slik kan overskride nå- situasjonen, og dermed fungere som en brobygger mellom ulike virkeligheter i tid. Slik kan fjerne fenomener i tid og sted gjøres nærværende.⁷⁵ De formulerer det blant annet slik; ”Enkelt sagt kan en hel verden når som helst aktualiseres gjennom språket.”⁷⁶ På samme måte som fortid og fremtid kan gjøres nærværende nå, kan det globale eller nasjonale gjøres nærværende her.⁷⁷

⁷³ Stugu (2004): 15-23. Historiedidaktikkens fokus på hvordan historie brukes i ulike sammenhenger kommer særlig til uttrykk i den danske skrifrekken *Humanistisk Historieformidling*, Center for humanistisk historieformidling. DLH, som gjennom elleve bind undersøker historieformidlingens kjennetegn og vilkår i Danmark.

⁷⁴ Berger og Luckmann (1966/2000): 56. Jmf. Giddens (2003): 36

⁷⁵ Ibid: 57. Jmf. Giddens (2003): 36

⁷⁶ Ibid: 57.

⁷⁷ Ibid: 57.

Berger og Luckmann argumenterer videre med at blant annet gjennom begrep bygger språket opp klassifiseringssystemer gjennom områder som er lingvistisk avgrenset som for eksempel semantiske betydningssoner. Slik har vi et stort utvalg av betydninger som kontinuerlig er tilgjengelig for oss når vi skal konstruere sosial og historisk virkelighet. Gjennom begreper kan ungdommer objektivere, bevare og akkumulere historiske erfaringer som kan være kollektive såvel som personlige. Og de ulike begrepene inngår i våre interaksjoner med andre.⁷⁸ I avhandlingen studeres ungdommers narrative historiebevisstheter særlig gjennom å studere deres bruk av abstraksjoner, verbets tider og pronomen.

Men representasjonene er ikke, i følge Berger og Luckmann, kun speilinger av virkeligheten, men med på å skape den. Den fysiske virkeligheten finnes, men får kun mening gjennom språk. Slik gir ikke bare språket uttrykk for virkeligheten, men konstituerer den. Språket har altså både opphav i og referer til livsverden.⁷⁹ Berger og Luckmanns vitenskapsteoretiske syn, som avhandlingen bygger på, kan beskrives slik; samfunnet eksisterer som både objektiv og subjektiv virkelighet. Objektiv i den forstand at det manifesterer seg i menneskelig skapte produkter som for eksempel gjenstander, fysiske uttrykk som ansiktsuttrykk og kroppsholdning, eller tegn som symboler, for eksempel ord og setninger. Dette kaller Berger og Luckmann en eksternalisering. Det er først når objektiviseringer føres tilbake til bevisstheten og tillegges mening at de blir subjektive. Slik er relasjonen mellom mennesket som produsent og den sosiale verden som produkt dialektisk i den forstand at mennesket og den sosiale verden inngår i et gjensidig påvirkningsforhold;⁸⁰ ”Produsenten virker tilbake på produktet og omvendt”⁸¹ Relasjonen mellom disse ulike dialektiske leddene kan karakteriseres slik; ”Samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt.”⁸² ”Å leve i et samfunn betyr med andre ord å ta del i dets dialektikk.”⁸³

Denne vekselvirkningen mellom menneske og miljø diskuterer særlig Dilthey i relasjon til historie. I følge ham kjennetegnes den historiske virkeligheten av at mennesket oppdager seg i et dynamisk samspill med sitt miljø. Miljøet påvirker mennesket og mennesket påvirker miljøet. I den historiske virkeligheten eksisterer det derfor et dynamisk samspill

⁷⁸ Ibid: 58-59.

⁷⁹ Ibid: 40-48. Berger og Luckmann bruker her begrepet hverdagsvirkelighet synonymt med begrepet livsverden.

⁸⁰ Ibid: 53-54 og 75-76.

⁸¹ Ibid: 76.

⁸² Ibid: 76.

⁸³ Ibid: 135.

mellom en sekvens av mentale begivenheter og et miljø.⁸⁴ Mennesket er nemlig ikke bare historieskapende men også historieskapt i den forstand at vi også påvirkes av de tider vi lever i.⁸⁵ Det historiske er slik en integrert del av det å være menneske.⁸⁶ Derfor må en empirisk undersøkelse av ungdommers narrative historiebevisstheter ta hensyn til alle leddene i en dialektisk prosess.⁸⁷ Dette gjør min empiriske undersøkelse gjennom å beskrive ungdommers historiebruk og hvilken mening denne bruken skaper gjennom å studere både ungdommers erfaringer, identifisering, kultur og handling og samspillet mellom dem som et dialektisk forhold i Berger og Luckmanns betydning.⁸⁸

2.4 Fenomen

Jeg har nå studert narrative historiebevisstheter som hvordan historie er en bevissthetskonstruksjon, livsverden som er sammenhengen denne bevissthetskonstruksjonen foregår innenfor, og dialektikk som måten jeg forstår samspillet mellom ungdommer som skaper av og skapt av historie. Men er det mulig å studere narrative historiebevisstheter i seg selv? Eller må de studeres gjennom noe annet? I dette delkapitlet drøfter jeg hvordan narrative historiebevisstheter og fenomener konstituerer hverandre, og hvordan vi derfor kun kan undersøke det ene som det andre.

I følge den amerikanske historikeren og historieteoretikeren Hayden White er imidlertid det narrative noe vi tilfører hendelser og et fortellingsskjema. I følge ham peker fortellingen slik i to retninger samtidig: På den ene siden mot hendelser vi beskriver som fortellinger, og på den andre siden mot en type fortelling (emplotment) vi velger å bruke for å beskrive hendelsen, som en romanse, komedie, tragedie eller satire. Dette skjer i følge White ved bruk av bestemte strategier som han kaller: Metafor, synekdoke, metonymi og ironi. Et sentralt fokus hos ham er vår historiske bevissthet som han forstår som måten vi tenker historisk. Gjennom å drøfte de sentrale teoretikerne Michelet, Ranke, Tocqueville,

⁸⁴ Dilthey (1976): 203-207. Jmf. Dilthey (1923/1988): 96. Her argumenterer Dilthey for at samspillet mellom mennesket og dets miljø må forstås historisk.

⁸⁵ Begrepsparet er hentet fra Jensen (2003B): 236 som bruker det for å karakterisere Dilthey sitt ståsted

⁸⁶ Jensen (2003B): 57. Et slikt dialektisk ståsted står i motsetning til det Kjeldstadli (1992/1999): 303-306, kaller et objektivistisk ståsted som hevder at det bare finnes en sannhet og til et relativistisk ståsted som hevder at alt er like rett/galt. Disse ståstedene er imidlertid ikke konstruert i et vakuum. I følge Jensen (2003B): 123-158, var det objektivistiske ståstedet særlig dominerende i det "moderne" samfunn (1800-), mens det realtivistisk ståsted var mest dominerende i det såkalte postmoderne samfunn (fra slutten av 1990-)

⁸⁷ Ibid: 135.

⁸⁸ Narrative historiebevisstheter som erfaring, identifisering, kultur og handling, diskuteres i kapittel 3. Teori.

Burckhardt, Marx, Nietzsche og Croce, prøver han å skrive en historie om den historiske bevisstheten. En av hans konklusjoner på bakgrunn av drøftingene ovenfor er: "We do not live stories, even if we give our lives meaning by retrospectively casting them in the form of stories."⁸⁹ Slik medierer, i følge White, fortellingen mellom hendelsene på den enes siden og fortellingstyper vi bruker i vår kultur for å gjøre hendelser meningsfulle på den andre siden.⁹⁰

Å forstå ungdommers narrative historiebevisstheter på grunnlag av Whites syn innebærer imidlertid at vi må forstå de narrative historiebevissthetene som noe ungdommer tilfører de ulike fenomenene. Altså, at ungdommer tilfører fenomenene et samspill mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventninger som fortellinger. David Carr har et annet ståsted. I følge ham blir fortellinger fortalt når de leves, og levd når de blir fortalt. Det er umulig å først leve og deretter fortelle fordi livet må ha en fortelling for å leves og fortellinger må ha et liv de handler om. Gjennom å drøfte hvordan nåtid, fortid og fremtid veves sammen til fortellinger når vi handler, erfarer, utvikler selvet og setter livet inn i en større sammenheng viser han hvordan livet kan beskrives som en prosess hvor vi forteller oss selv historier. Noen ganger må vi endre fortellingene for å tilpasse oss begivenhetene, mens vi andre ganger må endre begivenhetene for å få dem til å passe fortellingene.⁹¹ På bakgrunn av hans teori kan altså narrative historiebevisstheter like lite eksistere uten ulike fenomener, som ulike fenomener kan eksistere uten narrative historiebevisstheter. Fordi det ene er hva det er i kraft av det andre. De konstituerer hverandre. Narrative historiebevisstheter er altså ikke noe ungdommer tilfører fenomenene. Istedenfor lever de gjennom dem som fenomener.

For å undersøke ungdommers narrative historiebevisstheter må vi derfor studere dem som ulike fenomener. Jensen fremhever dette når han hevder at historiebevisstheten er målrettet i den forstand at den er rettet mot et fenomen. Jeg undersøker derfor ikke narrative historiebevisstheter i seg selv, men kun som noe annet - fenomen.⁹² I avhandlingen fokuseres fenomenene; nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom. Ungdommer møter disse ulike fenomenene og reagerer aktivt og selektivt på dem. Slik prøver de å skape orden i fenomenverdenens mangfoldighet.⁹³

Siden avhandlingen sikter mot å lage broer mellom fag og livsverden og teoretisk og praktisk bevissthet, var det viktig å velge fenomener som gjorde det mulig å studere dette.

⁸⁹ White (2001): 228.

⁹⁰ White (1973/1990). For en drøfting av hans tese, se særlig s. 1-42. Jmf. White (2001): 227.

⁹¹ Carr (1986/1991): 61-62. Jmf. Carr (2001): 122-126, og Ricoeur (1985/1990): 207-240, (1981/1995): 274-296, og (1987): 124-141

⁹² Jensen (2003B): 238.

⁹³ For eksempel Giddens (2003): 219, og Rösen (2004): 61, argumenter for hvordan vi konstruerer fenomen som handlinger og hendelser når vi konstruerer dem som samspill mellom tidsdimensjonene som fortellinger.

Fenomenene nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom ble valgt fordi de er sentrale både i en livs- og fagverden. Det innebærer at vi gjør disse fenomenene meningsfulle både i hverdagen (filmer, museum, bøker, aviser og så videre) og i skolen gjennom skolefaget historie. Slik inngår disse fenomenene i både vår praktiske og teoretiske bevissthet.

Fenomenene er også valgt fordi de til sammen kan vise et mangfoldig bilde av historiebruk. Dette kan de gjøre fordi de til sammen ikke bare har en tydelig "fortidsforankring", men også en "nåtids- og fremtidsforankring". For eksempel kan det tenkes at nazisme og 17. mai har en tydelig "fortidsforankring", mens innvandring, fattigdom og mote er mer forankret i nåtid og fremtid. For det andre velges fenomenene fordi de til sammen både er historisk, geografisk og sosialt orientert. For eksempel kan det tenkes at vi gjør nazisme og 17. mai meningsfulle særlig ved å orientere oss historisk, mens vi gjør innvandring og fattigdom meningsfullt særlig ved å orientere oss geografisk og sosialt. Slik kan å velge nettopp disse fenomenene gjøre det mulig å fokusere på både suksesjon og samtidighet i ungdommenes tenkning. Er det for eksempel forskjell mellom hvordan ungdommer gjør fenomener som er forankret i fortiden og historie som nazisme og 17. mai meningsfulle sammenlignet med mer geografisk og sosialt orienterte fenomener som innvandring, fattigdom og mote?

17. mai velges særlig fordi det sannsynligvis i vår bevissthet både viser til noe som har skjedd og noe som gjentar seg hvert år. Mote velges særlig fordi det muligens mer enn de andre fenomenene kan si noe om hvordan ungdommene bruker sin narrative historiebevissthet for å orientere seg fysisk, konkret og sosialt.

Slik velger jeg fenomener som til sammen retter sterkt fokus mot både nåtid, fortid og fremtid, både samtidighet og suksesjon, og både det teoretiske og fysisk, konkret praktiske. For å belyse hvordan ungdommer gjør disse ulike fenomenene meningsfulle som narrative historiebevisstheter, trenger vi imidlertid teori. I neste kapittel skal vi studere avhandlingens teorigrunnlag.

3. Teori

I dette kapitlet drøfter jeg teorier som på ulike måter belyser ulike fenomener som narrative historiebevisstheter. Hensikten med dette kapitlet er å vise hvordan narrative historiebevisstheter kommer til uttrykk som; erfaringer, identifiseringer, kulturer og handlinger, og hvordan vi kan forstå samspillet mellom disse meningskategoriene som historisk orientering. Noen teorier brukes i særlig stor grad i diskusjonene nedenfor, som teoriene til Bernard Eric Jensen, David Carr, og Jörn Rüsen.

3.1 Historisk mening

Doktorand i historie Erik Axelsson argumenterer for hvordan de historiedidaktiske begrepene historiebevissthet og historiebruk kun kan bli meningsfulle ved at de blir supplert med andre begrep. Axelsson bygger dette resonnementet på en studie han har gjort av Ulf Zanders *Fornstora dagar, moderna tider*, 2001, og Roger Johanssons *Kampen om historien*, 2001. Begge disse avhandlingene bruker historiebevissthet og historiebruk som nøkkelbegrep. Gjennom å studere dem viser Axelsson hvordan disse begrepene kun har blitt meningsfulle fordi forskeren har supplert de historiedidaktiske begrepene med andre begrep som ideologi, kollektive identiteter, tradisjon, og modernitet.⁹⁴ På bakgrunn av sine drøftinger konkluderer så Axelsson med at historiebevissthet som analysebegrep ikke synes å tilføre analyser noe substansielt, og derfor fungerer bedre som inspirasjonskilde enn som analyseredskap. I følge ham er hovedproblemet med de historiedidaktiske begrepene; historiebruk og historiebevissthet, at det blir for uklart hvordan de er koblet til samfunnsmessige forhold som tross alt forklarer dem.⁹⁵

Bernard Eric Jensen synes å gjøre lignende refleksjoner når han påpeker at det ikke nytter å bare ta utgangspunkt i en allmenn definisjon av historiebevissthet. Man må også undersøke det spesifikke. Derfor blir det grunnleggende å kartlegge forskjellige sider av historiebevisstheten. Han kaller de ulike sidene av historiebevisstheten for funksjoner, og lister opp hva de innebærer i en livsverdenssammenheng:

⁹⁴ Axelsson (2004A): 11-26. Johanssons avhandling handler om hvordan historien om Ådalen 1931 formidles under 1900-tallet og hvilken betydning dette hadde for ulike personer og grupper. Mens Zanders avhandling handler om å forstå samfunn gjennom å undersøke hvordan historie brukes i samfunn. Jmf. Axelsson (2004B).

⁹⁵ Ibid: 11-26.

- "Identitet" innebærer en bevissthetsprosess om hvem en er og hva en bør være. Identitet er overordnet historiebevissthet, ved at historiebevissthet utgjør et integrert element i individuell og kollektiv identitet. Identitet vedrører skille mellom oss og de andre, venn og fiendebilder, lojaliteter og aversjoner.
- "Kulturmøte" innebærer å kunne bevege seg rundt i både tid og rom. Dette er en viktig del av læreprosesser når vi møter andre (fremmede) mennesker.
- "Sosiokulturell læreprosess" innebærer innsikt i hvordan personer, grupper, institusjoner og samfunn henger sammen, og fungerer under bestemte kultur og naturbetingelser.
- "Interesse-, verdi- og prinsippavklaring" innebærer at mennesker bruker historiebevisstheten, ved å samtenke fortid, nåtid og fremtid ved avklaring av verdier, interesser og prinsipper.
- "Fortelling" innebærer evnen til å kunne forstå og fremstille vårt eget og andres liv som konkrete forløp i tid og rom.⁹⁶

Når vi mennesker skal bestemme oss for hvilket liv vi skal leve og hvordan leve det, bruker vi i følge Jensen vår historiebevissthet ved å la fortid, nåtid og fremtid inngå i et samspill. Funksjonene er derfor selve grunnlaget for "refleksiv handlingsregulering." Det dreier seg om at vi utvikler våre forventninger til fremtiden ved å bruke vår fortidsfortolkning og nåtidsforståelse. Dette "samspillet" står også sentralt når vi reflekterer over og prøver å begrunne hvilke verdier, forestillinger og perspektiver som skal regulere vår omgang med andre mennesker og verden forøvrig. Historiebevisstheten er derfor også sentral når vi prøver å rettferdiggjøre tanker og handlinger.⁹⁷ Disse funksjonene representerer, i følge Jensen, sterkt sammenvevde prosesser. Historiebevissthet som identitet, kulturmøte og fortelling inngår i et sammenvevd samspill med historiebevissthet som interesse-, verdi- og prinsippavklaring og som sosiokulturell læreprosess.⁹⁸

Når vi studerer Jensens funksjoner, ser vi at de handler om våre historiske erfaringer, historiske identiteter, historiekulturer og historiske handlinger. Mens det han skriver om kulturmøte og om verdi- og prinsippavklaring mest referer til historisk erfaring, referer sosiokulturell læreprosess mest til historiekultur. Funksjonene hans inneholder dessuten et

⁹⁶ Jensen (1994): 114-117. Jensen er her oversatt fra dansk til norsk. Finnes også i Jensen (1993): 109-112, og Jensen (1997): 74-81, og i en noe modifisert form i Jensen (2003B): 68-70. Jmf. Knutsen (2001): 15-16.

⁹⁷ Jensen (1996): 6. og 10-12. Jmf. Jensen, Bernard Eric 1993: 110-112. Jmf. Knutsen (2001): 16.

⁹⁸ Jensen (1993): 109-112. Jmf. Knutsen (2001): 16.

eget punkt som fremhever identitet som noe historisk. Og når han diskuterer sine funksjoner fremhever han særlig at funksjonene er viktige for å legge grunnlaget for handling som noe historisk. Men å på denne måten å vise hvordan vi bruker historie som et samspill mellom erfaring, identifisering, kultur og handling er ikke noe nytt. Jörn Rüsen peker på fem faktorer som i følge ham regulerer historisk meningsskapning:

- Den menneskelige livspraksisen sitt behov for orientering som er fremkalt av erfaringer av sammenheng i den menneskelige verden som forandrer seg over tid.
- Tolkninger som bygger på erfaringen av fortiden som kommer implisitt og eksplisitt til uttrykk gjennom teorier, perspektiv og kategorier.
- Metoder vi bruker for å arbeide den empirisk gitte fortiden inn i tolkningene våre for å konkretisere og modifierer dem.
- Måter å representere fortidsfortolkningen.
- Menneskets kulturelle orientering i form av forestillinger om historisk identitet som muliggjøres av våre tolkninger og representasjoner av fortiden.⁹⁹

I følge Rüsen står disse faktorene i et systematisk og komplekst forhold til hverandre. For eksempel kan tolkningsperspektiver være gitt av representasjonsformer, som på sin side kan ha sammenheng med teorier om historisk forandring. Rüsen fremhever i denne forbindelsen særlig at konstruksjonen og anvendelsen av disse sammenhengene er avhengig av at livspraksis forbindes med teori.¹⁰⁰ Men som vi ser kommer konkrete typer historiebruk svakere til uttrykk her enn hos Jensen. Derimot peker Rüsens faktorer på noe annet som vektlegges i avhandlingen, nemlig samspillet mellom den hverdagslige og teoretiske historiebruken.¹⁰¹

Det er imidlertid først hos David Carr denne firedelingen mellom erfaring, identitet, kultur og handling kommer direkte til uttrykk. Riktignok drøfter han ikke identitetsbegrepet, men nøyer seg med å drøfte selvet som noe som defineres ut fra enkeltmenneskets livshistorie. Hovedpoenget hans at vi lever historier når vi utfører handlinger og erfarer. Handlingene og erfaringene blir imidlertid først meningsfulle i relasjon til en livshistorie og innenfor en kultur.¹⁰²

⁹⁹ Rüsen (2004): 106. Rüsen er her bearbeidet fra svensk til norsk av Ketil Knutsen.

¹⁰⁰ Ibid: 106-107.

¹⁰¹ For en diskusjon av forholdet mellom den hverdagslige og teoretiske historiebruken, se kapittel 2 ovenfor.

¹⁰² Carr (1986/1991). Carr lager ikke en skjematisk oversikt, men boken hans som helhet handler om hvordan historiebruk konstitueres av erfaring, selvforståelse, kultur og handling.

Samtlige tre teorier vektlegger altså det samme. Men med sine funksjoner er Jensen den tydeligste ved at han skjematisk viser hvordan historiebevissthet og fortelling virker sammen som historiske erfaringer, historiske identiteter, historiekulturer og historiske handlinger, og hvordan dette kommer til uttrykk i bestemte funksjoner. I sine tidlige tekster fra 90- tallet skiller han riktignok ut fortelling som en egen funksjon, men i sin siste bok *Historie- livsverden og fag, 2003* viser han hvordan fortellingen gjennomsyrrer samtlige funksjoner, ved at han samtenker den med historiebevissthet.¹⁰³

Å studere narrative historiebevisstheter handler altså om å studere hvordan nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning som fortellinger kommer til uttrykk som historiske erfaringer, historiske identiteter, historiekulturer og historiske handlinger. Med andre ord studerer jeg historisk mening, som i denne avhandlingen defineres som den betydning ungdommer gir samspill mellom tidsdimensjonene, som fortellinger.¹⁰⁴ På bakgrunn av diskusjonen ovenfor har jeg utviklet følgende kategorier for å forstå hvordan ungdommer gjør fenomenene; nazisme, mote, innvandring, 17.mai og fattigdom meningsfulle som narrative historiebevisstheter:

Meningskategorier:

- ”Historisk erfaring” viser til at ungdommer gjør ulike fenomener meningsfulle ved å fortelle dem som et samspill mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventninger.
- ”Historisk identifisering” viser til at ungdommer gjør erfaringer meningsfulle ved å fortelle dem til seg selv om seg selv som et samspill mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventninger.
- ”Historiekultur” viser til at ungdommer gjør erfaringer og identifiseringer meningsfulle ved å relatere dem til en større fortelling som et samspill mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventninger.
- ”Historisk handling” viser til at ungdommer gjør ulike fenomener meningsfulle ved å fortelle om sin egen fysiske deltagelse i ulike fenomener som et samspill mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventninger.

¹⁰³ For tidlige arbeider, se for eksempel, Jensen (1994), Jensen (1993): 109-112, og Jensen (1997): 74-81. For mer om hvordan historiebevissthet kan samtenkes med det narrative, se tidligere note.

¹⁰⁴ For en diskusjon av begrepet historisk mening, se for eksempel Rösen (2004): 98-105. Når han omtaler historisk mening gjør han imidlertid fortidsdimensjonen til omdreiningspunkt. Slik forstår han historisk mening

Meningskategoriene ovenfor er abstrakte og derfor ikke direkte anvendbare på en empirisk undersøkelse av narrative historiebevisstheter. Å konkretisere disse meningskategoriene, er derfor tema i de følgende delkapitlene. Først drøftes historisk erfaring, deretter følger drøftinger av historisk identifisering, historiekultur, og historisk handling. Til slutt ser vi nærmere på hvordan samspillet mellom meningskategoriene kommer til uttrykk som historisk orientering. Slik prøver jeg å vise hvordan narrative historiebevisstheter kommer til uttrykk som erfaring, identifisering, kultur og handling. Dette gjør jeg imidlertid ikke gjennom å supplere narrative historiebevisstheter med mer anvendelige begreper, men heller ved å vise hvordan narrative historiebevisstheter konstituerer de andre begrepene. Erfaring, identitet, kultur og handling blir altså det de er i kraft av samspillet mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning. Ved å forstå forholdet mellom narrativ historiebevissthet og de øvrige begrepene som dialektisk, blir altså historiebevissthet ikke bare en inspirasjonskilde, slik Axelsson hevder, men et fruktbart analysebegrep.¹⁰⁵

I løpet av drøftingene nedenfor justeres flere teorier. Dette betyr ikke at teoriene nødvendigvis er ukorrekte eller unøyaktige, men heller at de ikke spesifikt vektlegger narrative historiebevisstheter, slik de kommer til uttrykk i det empiriske materialet. Men ved å justere og kombinere disse teoriene, beskriver og forklarer de, sammen med tidligere empiriske undersøkelser og empirien fra denne undersøkelsen, begrepet narrativ historiebevissthet.

3.2 Historisk erfaring

Først drøfter jeg hvordan vi kan studere empirisk samspill mellom fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og fremtidsforventning når vi erfarer ulike fenomener. Og videre hvordan dette samspillet virker på både et mikro- og makronivå, henholdsvis når vi forteller, resonnerer og/eller ramser opp, og abstraherer. Deretter ser vi nærmere på hvordan ulike tidromperspektiv brukes for å forklare ulike fenomener. Til slutt viser jeg hvordan historiske erfaringer både handler om fakta og om normer som virker sammen, og hvordan dette

på en annen måte enn avhandlingen hvor nåtidsdimensjonen er omdreiningspunkt. For mer om dette, se kapittel 2.

¹⁰⁵ Axelssons synspunkt drøftes i begynnelsen av dette delkapitlet.

samspeillet ikke bare gjør det mulig for oss å legitimere ulike fenomener, men også å ha en oppfatning om "sannhet" som noe narrativt.

Tidsdimensjonene som konstituerer erfaringer lar seg ikke inndele i skarpt definerte kategorier. I stedet kjennetegnes de som narrative historiebevisstheter av glidende overganger mellom ulike tidsdimensjoner.¹⁰⁶ For å begrepsfeste dette saksforholdet innfører Jensen et skalabegrep. Med dette begrepet tar han definisjonen av historiebevissthet på alvor ved å vise at vi ikke bruker enten nåtidsforståelse, fortidsfortolkning eller fremtidsforventning, men både - og. I et konkret tilfelle kan fortidsfortolkningen være dominerende, men i prinsippet kan det i stedet være nåtidsforståelsen eller fremtidsdimensjonen som er dominerende.¹⁰⁷ Å forstå historiebevissthet som et skalabegrep gjør det derfor mulig å undersøke nazisme, moteinnvandring, 17. mai og fattigdom. Alle disse fenomenene kan jo befinne seg hvor som helst på en slik skala.

Gjennom å drøfte Edmund Husserls refleksjoner omkring erfaringer som noe temporalt viser Carr hvordan nåtid konstitueres av en fortid og fremtid på to nivåer når vi erfarer.¹⁰⁸ På mikronivå inngår tidsdimensjonene i et relativt automatisk samspill, i den forstand at de relativt ubevisst faller på plass i en meningsfull enhet. Carr forklarer dette samspeillet ved å bruke musikklytting som eksempel: En note "tar sin plass" gjennom å ta forgjengerens plass å gjennom å bli erstattet av dens etterfølger".¹⁰⁹ På makronivå inngår derimot tidsdimensjonene i et refleksivt samspill i den forstand at vi bevisst velger hvilke tidsdimensjoner som skal ha funksjon som nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning. Under en ballett er progresjonen konstituert av mikronivå, men etter en pause i forestillingen, må du ta opp tråden igjen for å etablere fortellingen. For å gjøre dette må du gi de ulike erfaringene du hadde under forestillingen ulike funksjoner.¹¹⁰ Erfaringer som noe temporalt på mikronivå virker altså kontinuerlig, mens erfaringer på makronivå handler om å sette sammen mange mindre erfaringer ved å gi dem tidsfunksjoner i en større erfaring.

Slike eksempler er ikke representative for de erfaringene som studeres i avhandlingen, men de viser på hvilke nivåer ungdommers erfaringer av nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom studeres. I den empiriske undersøkelsen studerer jeg hvordan samspeillet på

¹⁰⁶ Jensen (2003B): 64.

¹⁰⁷ Begrepet skalabegrep er hentet hos Jensen (1990): 157-158. Jmf. Jensen (1994): 87-90.

¹⁰⁸ For mer om hvordan nåtidsforståelsen fungerer som omdreingspunkt, se kapittel 2.

¹⁰⁹ Carr (1986/1991): 21.

¹¹⁰ Ibid: 21-23, og 55-56. Carr bruker ikke begrepene mikro- og makro, men jeg vurderer de som hensiktsmessige å bruke om hans teori fordi han drøfter samspeillet mellom tider på to nivåer. Det refleksive samspeillet mellom tidsdimensjonene drøftes særlig på s. 55-56. Jmf. Carr (2001): 122-126.

mikroplan skjer som fortelling, resonnement og oppramsing. Erfaringer som narrative historiebevisstheter forstås derfor på mikronivå langs en skala som går fra sterke sammenhenger mellom tidsdimensjonene (fortellende fremstilling) på den ene siden til fragmenter (oppramsende fremstilling) på den andre siden. Samspillet på makroplan studeres derimot som abstraksjoner som går fra komplekse og sterke abstraksjoner til enkle og svake abstraksjoner.

Disse ulike samspillene skaper ulike forklaringer av fenomenene ved at de settes sammen i ulike perspektiv. Sosiologen Immanuel Wallerstein fokuserer på dette ved å utvikle begrepet "TimeSpace" som viser til at tid og rom må forstås som sammenvevd.¹¹¹ Først viser han hvordan ulike fag har mislyktes i å forklare samfunnsfenomener fra opplysningstiden og frem til i dag fordi de ensidig har vektlagt bestemte tider eller bestemte steder. Deretter prøver han å bygge bro mellom ulike humanistiske fags forklaringsmåter. Inspirert av Ferdinand Braudells teori om ulike tidsplan viser han at for å forstå ulike samfunnsfenomener trenger vi å bruke ulike forklaringer i samspill. Han deler dem inn i fem typer; "episodic geopolitical"-, "cyclico-ideological"-, "structural"-, "eternal"-, og "transformational" "TimeSpace".¹¹² I denne avhandlingen skiller jeg derfor mellom fem ulike typer tidsbruk; episodisk,- mønster,- strukturell,- transformativ,- og evig tidrom.

- "Episodisk – tidrom" er tidrom - dimensjoner vi bruker for å forklare den umiddelbare historie. Fenomener får mening ut fra den umiddelbare konteksten de skjer i. Det kan for eksempel være at Norge fikk sin grunnlov 17. Mai 1814. Kategoriene trenger altså ikke være umiddelbare i her-og-nå forstand. De kan også være det i der-og-da forstand.
- "Mønster – tidrom" er tidrom - dimensjoner vi bruker for å forklare den mellomlange historie. Fenomener får mening ut fra epoker. Disse kan for eksempel være å forklare nazismen som hvordan Hitlers talegaver, jødehatet i Tyskland, Hitlers oppvekst og voldsutøvelse henger sammen.
- "Strukturelt – tidrom" er tidrom - dimensjoner vi bruker for å forklare de store sammenhengene. Fenomener får mening ut fra større sammenhenger som går på tvers av epokene. Det kan for eksempel være hvordan vår frihet i dag henger sammen med våre forfedres kamp for selvstendighet.

¹¹¹ For en diskusjon av forholdet mellom tid og rom, se kapittel 2.

¹¹² Wallerstein (1991): Kapittel 8. I dette kapitlet utvikler Wallerstein begrepet "TimeSpace" særlig ved å bygge på Ferdinand Braudells inndeling i ulike tidsplan. Jmf. Wallerstein (1997A): 1-3, og Wallerstein (1997B): 1-11.

- ”Evig – tidrom” er tidrom - dimensjoner vi bruker for å forklare noe universelt. Fenomener får mening ut fra noe gitt – noe som er uavhengig av tid. Det kan for eksempel være behovet for anerkjennelse, behovet for å være seg selv, rettferdighet og likhet.
- ”Transformativ – tidrom” er tidrom - dimensjoner vi bruker for å forklare gjennomgripende endringer. Disse fenomenene har skjedd i tid, men endringene er så gjennomgripende at tid og sted strukturerer seg om dem heller enn omvendt. Det kan for eksempel være den industrielle revolusjonen eller Jesus sitt liv på jorden.¹¹³

Hovedproblemet med episodisk - tidrom er at den ikke forteller oss hvor betydningsfulle ulike årsaker er, mens problemet med evig - tidrom er at den overser det unike med hvert enkelt fenomen. Mønster - tidrom prøver å relatere evig - tidrom med strukturell - tidrom gjennom å fortelle oss at vi kan forklare ved hjelp av evig - tidrom, men kun innenfor de store historiske linjer. Slik er evig - tidrom og strukturell - tidrom gjensidig avhengige av hverandre som mønster - tidrom. Problemet med strukturell - tidrom er at den ikke forteller oss at det kunne gått annerledes, fordi den bare viser de lange linjer. Fenomener kan slik lett virke uunngåelige. Problemet med mønster - tidrom er derimot at man kan miste den store sammenhengen og det unike med de ulike fenomenene fordi man kun fokuserer på mellomstore intervaller. Transformativ - tidrom handler derimot om å være på rett sted til rett tid – å gripe øyeblikket. Men en forutsetning for å gripe øyeblikket er at vi vet at øyeblikket kun kan gripes på bestemte steder til bestemte tider, og da er det behov for de andre tidene som sammen viser oss begrensinger og muligheter ved å sammenligne hva som skjer ulike steder til ulike tider.¹¹⁴ Et sentralt spørsmål er derfor hvordan ungdommer forklarer nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom ved å bruke de ulike tidrom - perspektivene.

Også tidrom - perspektivene forstås som skalabegrep. Ungdommer bruker altså ikke enten den ene eller andre forklaringen, men flere forklaringer. I noen tilfeller kan en forklaring være dominerende, mens det i andre tilfeller er en annen forklaring som har denne rollen. I den empiriske undersøkelsen viser jeg derfor hvor dominerende de ulike tidrom perspektivene er som forklaringer når ungdommer gjør de ulike fenomenene meningsfulle.

Slik utvikler vi erfaringer som sammenhenger om hva som er, har vært og kan være mellom menneskers handlingsbetingelser, -muligheter, -valg og -konsekvenser. Dermed

¹¹³ Wallerstein (1997B): 5-7. Disse ulike TidRom diskuteres også i Wallerstein (1991), men er først satt tydelig punktvis opp i Wallerstein (1997B).

¹¹⁴ Ibid: 5-7.

utvikler vi erfaringer i å stille opp, gjennomgå og vurdere ulike sosiokulturelle forløp. Vi bruker altså våre narrative historiebevisstheter for å skape kunnskap om hvordan mennesker kan leve.¹¹⁵ Dette skjer gjennom at vi erfarer fenomenene som hendelser og/eller handlinger med handlende aktører som begynnelse, midter og slutter.¹¹⁶ I avhandlingen viser jeg altså ikke bare hvordan ungdommer erfarer fenomenene som samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning, men også hvilke fortellinger disse samspillene skaper.

Men hvordan skal vi skille mellom ”sanne” og ”usanne” erfaringer av nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom? Historieteoretikeren Jörn Rüsen gjør diskusjonen om historisk sannhet til en sentral diskusjon i sine teoretiseringer. I følge ham konstrueres ikke erfaringene objektivt siden handlinger og hendelser er bestemt av normer. Dette skyldes at hendelser og handlinger ikke kan forstås uten å henvise til intensjoner som påvirker dem.¹¹⁷ Men normer er ikke kun en integrert del av hendelsene og handlingene i seg selv. De er også en integrert del av våre konstruksjoner av hendelser og handlinger fordi vi har en intensjon relatert til handlinger og hendelser vi konstruerer. Normer fungerer altså både i forhold til selve erfaringen og i forhold til vårt forhold til erfaringen. Historiedidaktikeren Halvdan Eikeland formulerer saksforholdet slik;

”Historie blir dermed en syntese av det ytre og det indre, av ”reelt” og ”fiktivt”, av det faktiske og det ønskede, av det empiriske og det normative. En kan karakterisere prosessen som skaper historiebevissthet som ”en tankeprosess knyttet til tidserfaring”. Prosessen er samtidig både reseptiv og produktiv. På den ene side inngår erfaring og iakttagelse, og på den andre siden foregår tenkning, tolkning og skaping av forventninger. På denne måten skjer tidsorientering knyttet til menneskets livspraksis”¹¹⁸

Slik bruker vi altså også den narrative historiebevisstheten til å avklare hva som er ønskelig, fornuftig og godt. Nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom kan altså erfares som noe positivt og/eller negativt. Når vi erfarer de ulike fenomenene slik, utvikler vi sammenhenger mellom hva som er skjedd, om det er positivt eller negativt og ønsket om at

¹¹⁵ Jensen (2003B): 69.

¹¹⁶ Carr (1986/1991): 46-57. Jmf. Carr (2001): 122-126, Rüsen (2004): 97-98 og (1987): 25-31 og Ricoeur (1985/1990): 259-261.

¹¹⁷ Rüsen (2003): 53-55. For en diskusjon av forholdet mellom historie som fakta og fiksjon, jmf. Ricoeur (1981/1995): 274-296. Jmf. Ricoeur (1985/1990): 180-192, og (1987): 124-141.

det skal skje eller ikke skje i fremtiden.¹¹⁹ I den empiriske undersøkelsen undersøker jeg derfor også hvordan ungdommer bruker ulike tidrom - perspektiv for å argumentere for og imot ulike fenomener og slik de legitimerer og/eller legitimerer dem.

I følge Rüsen er våre erfaringer empirisk troverdige når vi hevder fakta som er i samsvar med det vi vet om fenomenet, mens våre erfaringer er normativt troverdige når betydningene vi tillegger erfaringen vår bekreftes av gjeldene normer¹²⁰ Men et sannhetsbegrep må også forholde seg til hvordan ungdommer erfarer fenomenene empirisk og normativt, som et samspill mellom tidsdimensjonene i form av fortellinger. Det mest anvendelige sannhetsbegrepet for analysene og tolkningene av det empiriske materialet er derfor det narrative sannhetsbegrepet. Utsagn er narrativt troverdige

”når de fakta och betydelse som görs gällande förmedlas till en enhet bestående av ett i tiden utsträckt meningssammanheng och när detta meningssammanhang bekräftas i tiden av ”common sense” i handlingssubjektens livsvärliga orientering.”¹²¹

Narrativ troverdighet referer altså til en indre sammenheng mellom empiriske og normative utsagn.¹²² Også sannhetsbegrepet forstås derfor som et skalabegrep som er konstruert langs en skala som går fra liten narrativ troverdighet til stor narrativ troverdighet, avhengig av forholdet mellom fakta og ”common sense” i ungdommers erfaringer av nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom. Men jeg er ikke bare interessert i erfaringene i seg selv, men også i hvordan ungdommer relaterer erfaringer av de ulike fenomenene til sine egne historier.

3.3 Historisk identifisering

I dette delkapitlet ser jeg derfor nærmere på hvordan vi relaterer våre historiske erfaringer til våre egne historier gjennom å ytterliggjøre og/eller inderliggjøre de historiske erfaringene, og gjennom å leve oss inn i dem (empati). Deretter drøfter jeg grundigere hvordan vi skaper sammenhenger i livet vårt ved å sette fenomener inn i tidsforløp i form av fortellinger. I disse

¹¹⁸ Eikeland 2000: 4.

¹¹⁹ Jensen (2003B): 69.

¹²⁰ Rüsen (2003): 66-77.

¹²¹ Ibid: 68-69.

¹²² Rüsen (2003): 67.

drøftingene vektlegger jeg særlig hvordan identiteter slik konstrueres som dikotomier og dualismer, som individuelle og kollektive, og som sterke og svake.

Som det fremgår av diskusjonen ovenfor har vi ikke bare en narrativ historiebevissthet, vi er også narrativt historiebevisst. Den finske historiedidaktikeren Arja Pilli definerer førstnevnte som; ”de innehåll i människans kortvariga arbetsminne, som hennes uppmärksamhet riktar till.”¹²³ Mens å være narrativt historiebevisst er en aktiv prosess i den forstand at det innebærer aktivt intellektuelt arbeid. Den narrative historiebevisstheten (i bestemt form entall) er altså innholdet i denne prosessen – en dynamisk tilstand som står i nær relasjon til minnet og tenkningen.¹²⁴ Dette betyr at du (fortelleren) forteller fortellinger til deg selv (publikum) om hva du (hovedpersonen) gjør som et samspill mellom din nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning. Hvilken betydning erfaringer har for oss er imidlertid ikke gitt. I stedet får de betydning gjennom en kontinuerlig konstruksjonsprosess som handler om at vi selv gjør erfaringene meningsfulle i våre liv.¹²⁵

For å studere hvordan vi relaterer egen historie til historiske erfaringer, undersøkes nå fire måter vi skaper mening på, nemlig som inderliggjøring, ytterliggjøring, empati og identifisering. I avhandlingen viser ytterliggjøring til at vi gjør et fenomen til noe ytre, mens inderliggjøring viser til at vi gjør et fenomen til noe indre. Dette er imidlertid ikke et spørsmål om enten eller, men både og, siden vi både ytterliggjør og inderliggjør. Det er derfor også nødvendig å betrakte disse to prosessene som skalabegrep i den forstand at de befinner seg på en skala, og beveger seg fra det ene ytterpunktet som er ytterliggjøring til det andre ytterpunktet som er inderliggjøring.¹²⁶

Når vi ytterliggjør og inderliggjør erfaringer bruker vi empati. Bøe skriver: ”Det finnes sikkert mange veier mot dette målet (historiebevissthet), men alle må passere begrepet empati.”¹²⁷ som, i følge Bøe, er evnen til å sette seg inn i en annen persons tanker og følelser – man går inn i den andres rolle. Dette forutsetter ikke bare at man er i stand til å vurdere et annet menneskets situasjon objektivt, men også at man er i stand til å skille mellom egne og andres tanker og følelser. Men empati kan ikke bare gjøre en i stand til å tilpasse seg andre personer, men også et annet miljø. Begrepet refererer derfor både til individ og samfunn.

¹²³ Pilli (1990): 196. Jmf. Carr (1986/1991): 63. Pilli bruker ikke begrepet narrativ historiebevissthet, men bare historiebevissthet.

¹²⁴ Ibid: 195-196.

¹²⁵ Carr (1986/2001): 63 og 75. Jmf. Rösen (2003): 88-95, og Bøe (2002A): 41-42 og 69-71.

¹²⁶ Begrepsparet er utviklet i avhandlingen for å studere spesifikt relasjonene mellom individ og samfunn som nåtidsforståelser, fortidsfortolkninger og fremtidsforventninger som fortellinger. Inspirasjon er hentet fra Berger og Luckmann (1966/2001): 75-76 sin teori om eksternalisering, objektivisering og internalisering. Men mens Berger og Luckmanns sikte er å beskrive den komplekse dialektikken som virker når virkelighet skapes, er avhandlingens hensikt her, kun å si noe om enkelte relasjoner mellom enkeltindividet og samfunn.

Gjennom å drøfte empati som historiebevissthet viser Bøe hvordan empati derfor gjør det mulig for oss å leve oss inn i situasjoner som mennesker i tidligere tider befant seg i, som kan medføre at vi ser vårt samfunn i andre samfunn og oss selv i andre mennesker, og dermed ser oss selv og våre samfunn på en annen måte som kanskje gjør at vi ser ting vi ikke har sett før.¹²⁸

Ved å studere om ungdommer bruker empati når de konstruerer fenomener og i hvilken grad de bruker empati, kan vi derfor si noe om ytterliggjøringens og inderliggjøringens karakter og styrke. Slik forstås også empati som et skalabegrep som beveger seg fra den ene ytterpunktet som er sterk empati til det andre som er svak empati. I den empiriske undersøkelsen studerer jeg hvordan nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom konstrueres langs en slik skala gjennom å studere hvordan og i hvor stor grad ungdommer bruker empati i sine konstruksjoner.

Ved slik å inderliggjøre, ytterliggjøre og leve oss inn i historiske erfaringer gjennomfører vi altså en aktiv refleksjon mellom historiske erfaringer og egen historie for å bringe alt sammen til en meningsfull sammenheng.¹²⁹ Avhandlingen handler derfor om hvilke konkrete endringer ungdommenes erfaringer av nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom fører til for ungdommers egne historier. For å studere dette bruker jeg begrepet identifisering, som sammenlignet med andre begrep, særlig har vært drøftet i relasjon til historiebevissthet. Særlig Jensen, Bøe, Rösen og Ricoeur har begrunnet dette med at historiebevissthet i stor grad begrepsfester hva identitet handler om, nemlig å skape sammenheng i livet ved å sette fenomener inn i tidslige forløp i form av fortellinger.¹³⁰ I følge Jensen handler det om å svare på spørsmål som: "Hvem er jeg/vi? Hvordan er jeg/vi blitt den/dem som jeg/vi er? Hva kjennetegner den situasjon, som jeg/vi nå befinner meg/oss i? Hvor kan/vil jeg/vi bevege meg/oss i den kommende tid?"¹³¹ Slik er identiteten i stadig endring. Sammenhengen er altså aldri gitt for oss, men konstrueres kontinuerlig.

Den kontinuerlige sammenbindingen av ulike erfaringer gjør imidlertid identiteten spenningsfull. Avhandlingen konkretiserer to slike spenninger; dikotomi (tvedeling) og dualisme (sammenvevd). Spenning forstås her som et skalabegrep som går fra dikotomi (tvedeling) til dualisme (sammenvevd). I den empiriske undersøkelsen studerer jeg derfor

¹²⁷ Bøe (2002B): 1.

¹²⁸ Ibid: 1-4.

¹²⁹ Aktiv refleksjon kan ungdommene gjennomføre både som refleksjon og metarefleksjon.

¹³⁰ Rösen (1987): 23-35, Bøe (2002A): 36-41, Ricoeur (1985/1990): 244-249, og Jensen (2003B), se for eksempel s. 68. Her bruker både Rösen og Ricoeur begrepet narrativ identitet for å fremheve dette saksforholdet.

¹³¹ Jensen (2003B): 68. Jensen er her bearbeidet til norsk av Ketil Knutsen.

hvordan nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom konstrueres som dikotomier eller dualismer.

Som vi ser av Jensens spørsmål er imidlertid identifisering både noe personlig (jeg/meg) og kollektivt (vi/oss). Vi identifiserer oss altså både som noe personlig og noe kollektivt. I førstnevnte tilfelle skaper vi sammenheng i vår personlige historie gjennom å relatere våre historiske erfaringer til vår egen personlige historie gjennom bruk av det personlige pronomenet ”jeg”. I sistnevnte tilfelle skaper vi en slik sammenheng gjennom å relatere erfaringene til vår historie som en del av en gruppes historie gjennom det personlige pronomenet ”vi”.¹³² At vi konstruerer oss selv som en del av en gruppe, betyr altså at denne gruppen eksisterer for oss gjennom din bruk av pronomenet ”vi”.¹³³ Identifisering forstås også her som et skalabegrep som går fra personlige til upersonlige identiteter via kollektive identiteter. Og for å kunne si noe om identifiseringens styrke forstås den også som et skalabegrep i form av en skala som går fra svak identifisering (konstruksjon av livet som atskilte momenter) til sterk identifisering (konstruksjon av livet som kontinuitet og forandring).¹³⁴

Begrepet identifisering er ovenfor bevisst brukt til forskjell fra identitet. I følge historiedidaktikeren Ulf Zander viser begrepet identitet til noe som har vokst frem og er i en statisk tilstand, mens begrepet identifisering viser til at identiteter aktivt bevisstgjøres, bearbeides eller skapes.¹³⁵ I avhandlingen min bruker jeg begrepet identifisering fordi jeg ikke bare sikter mot å undersøke identiteten i seg selv, men også det komplekse samspillet av inderliggjøring og ytterliggjøring, empati, dualismer og dikotomier, individuelle og kollektive prosesser den konstitueres av. Slik forteller vi selv vår historie som vi selv har ulike roller i, og som vi forteller til oss selv for å gjøre ulike fenomener meningsfulle. Derfor handler avhandlingen om å undersøke hvordan ungdommer forteller ulike fenomener til seg selv om hvordan de selv er i relasjon til andre mennesker og samfunn.¹³⁶ Men hvilke sammenhenger får ungdommers erfaringer og identifiseringer mening innenfor?

¹³² Carr (1986/1991): 73-99 og 122-152. Jmf. Zander (1997): 82-103 og Poulsen (2004A) og Bøe (2002A): 36-41.

¹³³ Ibid: 133.

¹³⁴ Giddens (2003): 69-70, lager kontrast mellom atskilte momenter og kontinuitet og forandring.

¹³⁵ Zander (1997): 84.

¹³⁶ Carr (1986/1991): 58-65. Jmf. Rösen (2003): 88-95, og Bøe (2002A): 41-42 og 69-71.

3.4 Historiekultur

Jeg har allerede antydnet et svar på dette spørsmålet ved å vise til begrepet kollektiv identitet, som refererer til hvordan vi skaper sammenheng i vår personlige historie ved å gjøre den til en del av en gruppes historie. Nå skal vi se nærmere på hvordan erfaringer og identifiseringer også blir meningsfulle som deler av overgripende tidsforløp. Først drøfter jeg hvordan historisk erfaring og historisk identifisering får mening for oss innenfor historiekulturer. Deretter drøfter jeg hvordan disse historiekulturene kommer til uttrykk som noe kognitivt, politisk og estetisk.

I følge Jörn Rüsen kommer historiebevisstheten som fortelling til uttrykk som historiekultur gjennom dens rolle i samfunnslivet. Historiekultur er altså en artikulering av historiebevisstheten i et samfunn. Begrepet historiekultur referer til det overgripende og det som er felles for mange mennesker. Sentralt i Rüsens teori er hvordan enkeltmennesket kan oppfatte vitenskapelig forskning, kunstnerlige fremstillinger og politisk maktkamp som bestemte samspill mellom tidsdimensjonene. Slik åpner begrepet historiekultur opp for mange ulike kulturelle virksomheter, og avgrenser dem fra andre områder på en slik måte at disse kulturelle virksomhetene blir synlige i sitt mangfold. Historiekultur forstås altså som sammenvevd med erfaring og identifisering, men ved å skille den ut som egen kategori blir det mulig for oss å også studere hvilket overgripende tidsforløp erfaringer og identifiseringer får mening innenfor.¹³⁷

Ohman Nielsen konkretiserer Rüsens drøftinger ved å fremheve historiekultur som en historieforståelse som ”gir seg uttrykk i et mønster av sosial eller politisk praksis”.¹³⁸ I denne avhandlingen brukes ikke begrepet historieforståelse. I stedet defineres historiekultur bare som ”et mønster av sosial eller politisk praksis” hvor tidsdimensjonene er i fokus. I likhet med historiske erfaringer og historiske identiteter, er historiekultur derfor noe temporalt som den enkelte konstruerer som samspillet mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventninger. Narrative historiebevisstheter som historiekultur hjelper oss altså å svare på et sentralt spørsmål, nemlig på hvilken bakgrunn ungdommers erfaringer av og identifiseringer med; nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom skjer som samspillet mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventninger. Men hva kan vi konkret studere for å identifisere bestemte historiekulturer og hvordan de virker?

¹³⁷ Rüsen (2004): 149-160. Jmf. Carr (1986/1991): 153-177, og Bøe (2002A): 33-36.

¹³⁸ Ohman Nielsen (2002): 221.

Rüsen svarer på dette spørsmålet gjennom å drøfte hvordan historiekulturene virker som politisering, ideologisering og estetisering. Politisering viser til hvordan våre erfaringer og identifiseringer inngår i et samspill med politiske hensikter. Ideologisering viser derimot til ideer om et samfunnssystem, mens estetisering viser til historiens form slik den kommer til uttrykk gjennom metaforer og symboler.¹³⁹ Ideologisering, politisering og estetisering kan virke gjennom autoriteter, vitenskap, tradisjon og kunst. Tradisjon viser til moralske forskrifter som skapes gjennom at fortiden koordineres med nåtiden. Slik har tradisjonen i motsetning til vanen en bindende normativ karakter. Autoriteter viser derimot til betydningsfulle personer i vår livsverden. Vitenskap viser på sin side til bestemte regler for hva som kan kalles sannhet, og kunst viser til ulike former for historiefiksjon.¹⁴⁰

Historiekulturene kan på bakgrunn av drøftingene ovenfor deles inn i tre typer; den politiske, den kognitive og den estetiske. Den politiske historiekulturen kommer til uttrykk som makt, fungerer som politisering, og virker gjennom tradisjon og/eller autoriteter. Den kognitive historiekulturen kommer til uttrykk som sannhet, fungerer som ideologisering og virker gjennom vitenskap. Den estetiske historiekulturen kommer derimot til uttrykk som skjønnhet, fungerer gjennom estetisering og virker gjennom metaforer og symboler.¹⁴¹

Men det er vanskelig å skille mellom de ulike typene historiekulturer, siden de er sammenvevd i våre konstruksjoner.¹⁴² Ingen av historiekulturene kan derfor karakteriseres som enten den ene eller andre typen. I stedet er samtlige historiekulturer preget av alle typene, men noen er imidlertid mer dominerende enn andre.¹⁴³ Disse typene forstås derfor som skalabegrep som går fra kognitiv historiekultur i den ene enden til estetisk historiekultur i den andre enden. Historiekulturene kan også ha ulik styrke avhengig av hvor sterkt samspillet er mellom erfaringen og identifiseringen på den ene siden og den historiekulturen de får en mening innenfor på den andre siden. Historiekulturene beveger seg slik også langs en skala som strekker seg fra instrumentell til komplementær historiekultur. Begrepet instrumentell viser til at det er liten sammenheng mellom erfaringer og identifisering på den ene siden og historiekulturer på den andre siden. Begrepet komplementær viser derimot til at det er sterk sammenheng mellom erfaringer og identifisering på den ene siden og historiekulturer på den

¹³⁹ Rüsen (2004): 160-166.

¹⁴⁰ Ibid: 160-166. Rüsen bruker disse ulike begrepene, men definerer dem ikke. Forklaringen av tradisjon er hentet fra Giddens (2003): 172.

¹⁴¹ Ibid.

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Rüsen (2004): 167-168.

andre siden.¹⁴⁴ Historiekulturenes styrke forstås derfor i denne avhandlingen som skalabegrep i den forstand at styrken vurderes langs en skala som går fra instrumentell historiekultur i den ene enden til komplementær historiekultur i den andre enden.

Våre historiske erfaringer og historiske identiteter som fortellinger eksisterer altså innenfor en større fortelling. På samme måte som en del av en fortelling får mening fra fortellingen som helhet, får fortellingen mening fra den narrative konteksten som den er en del av.¹⁴⁵ I den empiriske undersøkelsen studerer jeg derfor hvordan ungdommer konstruerer ulike fenomener som en del av en større fortelling.

Vi har nå utforsket narrative historiebevisstheter i hovedsak som noe mentalt som handler om samspillet mellom erfaringer, identifisering og kultur. Både historiske erfaringer, historisk identifisering og historiekulturer kan imidlertid også ha bakgrunn i og/eller resultere i historisk handling. Som jeg diskuterte i kapittel 2. Grunnbegrep, lever vi historie. Dette betyr ikke, som Hayden White hevder, at narrative historiebevisstheter er noe vi tilfører handlinger og slik omdanner dem til tenkning.¹⁴⁶ Det betyr heller at handlinger er like mye narrativ historiebevissthet som tenkning, i den forstand at samspillet mellom tidsdimensjonene som fortellinger også kommer til uttrykk som bevisste handlinger.

3.5 Historisk handling

Sammenhenger mellom historisk tenkning og historisk handling er det imidlertid skrevet lite om. En av de få som har gjort det er David Carr. Han vektlegger at fenomener vi konstruerer som samspill mellom nåtid, fortid og fremtid ikke nødvendigvis trenger å være noe vi har opplevd konkret fysisk. I følge ham påvirker imidlertid å ha opplevd fenomenet måten vi tenker om det. Og på samme måte kan måten vi tenker om fenomenet påvirke oss til bestemte handlinger i fremtiden.¹⁴⁷ Det er imidlertid det mentale aspektet ved narrative historiebevisstheter som er hovedfokus i den empiriske undersøkelsen. Men siden det

¹⁴⁴ Ibid: 184. I følge Rüsen er en instrumentell historiekultur en dominerende historiekultur, mens en komplementær historiekultur er en historiekultur som blir belyst av og belyser andre historiekulturer. Slik brukes disse begrepene på en noe annen måte i avhandlingen, siden fokus i avhandlingen ikke er relasjoner mellom historiekulturer, men relasjoner mellom historiekulturer på den ene siden og erafringer og identifiseringer på den andre siden.

¹⁴⁵ Carr (1986/1991): 114-115. Jmf. Rüsen (2004): 149-160.

¹⁴⁶ Se drøftingen av White i kapittel 2.

¹⁴⁷ Carr (1986/1991): 166.

empiriske materialet også inneholder informasjon som kan belyse historisk handling, skal vi nå se nærmere på hvordan handling forstås i denne avhandlingen.

Handling defineres i avhandlingen som ungdommers fysiske delaktighet i et fenomen. Forskjellen mellom handling og erfaring er at handlingene ikke er noe vi bare lever gjennom abstrakt som noe mentalt, men også noe vi lever gjennom konkret og fysisk. I denne avhandlingen brukes altså historiske handlinger om erfaringer vi har som aktive deltagere i et fenomen.¹⁴⁸ Historisk handling konstrueres derfor som samspillet mellom nåtidsforståelse (er fysisk delaktig i fenomenet), fortidsfortolkning (har vært fysisk delaktig i fenomenet) og fremtidsforventninger (skal bli fysisk delaktig i fenomenet). Disse dimensjonene kan ha ulik dominans, men på samme måte som erfaringer, identifiseringer og historiekulturer er de sammenvevd, og forstås derfor som et skalabegrep.

I den empiriske undersøkelsen studerer jeg derfor hvordan ungdommer gjør nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom meningsfulle ved å konstruere dem som handlinger gjennom å relatere nåtid, fortid og fremtid. Som skalabegrep kan historisk handling imidlertid også plasseres på en akse som strekker seg fra passivt (ikke personlig aktiv), til aktivt (personlig aktiv), og fra utydelig (ikke tydelig hva handlingen består i), til tydelig (det er tydelig hva handlingen består i), noe som også vektlegges i undersøkelsen.¹⁴⁹ Slik tegner undersøkelsen min ikke bare et komplekst bilde av historiske erfaringer, historiske identifiseringer og historiekulturer, men også av historisk handling.

3.6 Analysekategorier

På bakgrunn av drøftingene ovenfor brukes følgende meningskategorier i analysene av det empiriske materialet;

Historisk erfaring som;

- Fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og/eller fremtidsforventning:
 - Hvilken tidsdimensjon er dominerende?

¹⁴⁸ Ibid: 30-40, 52-57. Jmf. Carr (2001): 122-126.

¹⁴⁹ Ibid: 30-40, 52-57. Jmf. Carr (2001): 122-126. I følge Carr konstrueres handling i likhet med erfaring på ulike nivå. Se tidligere i kapitlet. Siden det mentale er hovedfokus i avhandlingen, og siden det empiriske materialet ikke inneholder mye informasjon om ungdommenes handlinger, gjøres ikke det tilsvarende dybdeanalyser av handling.

- Hvordan kommer tidsdimensjonen til uttrykk gjennom tematisering (tema som knytter seg til noe som har skjedd, skjer eller vil skje), og hvordan kommer tidsdimensjonen til uttrykk gjennom temporalisering av ord og uttrykk (verb i ulike tider)
- Samspill mellom tidsdimensjonene på mikronivå:
 - Kommer samspillet mellom tidsdimensjonene til uttrykk gjennom oppramsing, resonnement og/eller fortelling?
- Samspill mellom tidsdimensjonene på makronivå:
 - Kommer samspillet mellom tidsdimensjonene til uttrykk som abstraksjoner og/eller andre generaliseringer?
- Historisk forklaring:
 - Hvilke tidsperspektiv bruker ungdommene for å forklare fenomenene? Bruker de episodisk, -mønster, -strukturell, -transformativ, eller – universell forklaring?
 - Hvordan kommer disse tidsperspektivene til uttrykk gjennom tematisering og temporalisering av ord og setninger?
- Faktakunnskap:
 - Samsvarer ungdommenes erfaringer med allment aksepterte erfaringer? (Her ligger ikke en vurdering av riktig/galt. Noe kan være galt selv om det samsvarer med det allment aksepterte).
- Normer:
 - Legitimerer og/eller de-legitimerer ungdommene fenomenene?
 - Hvordan kommer legitimering til uttrykk gjennom argumentasjon? Bruker ungdommene episodisk,- mønster,- strukturelt,- transformativ, og/eller- evig – tidrom når de argumenterer?

Historisk identifisering som;

- Inderliggjøring og ytterliggjøring:
 - Identifiserer ungdommene seg med fenomener som noe utenfor seg selv (det, de, dem, andre, han, hun), eller en del av seg selv (vi, oss, jeg, meg)?
 - Hvordan kommer identifiseringen til uttrykk gjennom pronomen?
- Empati:
 - Forholder ungdommene seg empatisk til fenomenene?

- Hvordan kommer empati til uttrykk gjennom; setninger (aktive eller passive), direkte tale (etterligninger), og det personlige pronomenet "du"?
- Dikotomisk- og dualistisk identifisering.
 - Innebærer ungdommenes identifiseringer en fullstendig atskillelse fra "det andre" eller former for samspill med "det andre"?
- Kollektiv- og individuell identifisering.
 - Hvor stor er den kollektive identifiseringen (å relatere seg selv til et større felleskap) i forhold til den individuelle identifiseringen (å fokusere på seg selv)?
 - Hvordan kommer individuelle og kollektive identifiseringer til uttrykk gjennom bruk av personlige pronomen som "vi" og "jeg"?
- Svak- og sterk identifisering:
 - Hvor sterke er ungdommenes identifiseringer med fenomener?
 - Hvordan kommer identifiseringens styrke til uttrykk gjennom hvor hyppig ungdommene bruker personlige pronomen, hvor aktive og passive setningene deres er og deres bruk av empati (ungdommenes bruk av empati undersøkes ved å studere hvordan og hvor hyppig de bruker det personlige pronomenet "du", aktive og passive setninger og direkte tale)?

Historiekultur som:

- Ideologisering, politisering og/eller estetisering:
 - Hvilken historiekultur er dominerende?
 - Hvordan kommer historiekulturer til uttrykk gjennom henholdsvis ideologisering, politisering og/eller estetisering?
- Tradisjon, autoriteter, vitenskap:
 - Hva virker historiekulturene gjennom? Tradisjon, autoriteter eller vitenskap?
- Instrumentell og komplementær historiekultur:
 - Hvor sterkt samspill er det mellom historiekulturer og erfaringer og identifisering?

Historisk handling som:

- Fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og/eller fremtidsforventning:

- Konstruerer ungdommer handling i nåtid fortid og/eller fremtid?
- Hvordan kommer tidsdimensjonen til uttrykk gjennom tematisering (tema som knytter seg til noe som har skjedd, skjer eller vil skje), og temporalisering av ord og uttrykk (verb i ulike tider)
- Passiv eller aktiv handling:
 - Handler ungdommer passivt (personlig passiv) eller aktivt (personlig aktiv)?
- Utydelig eller tydelig handling:
 - Handler ungdommer utydelig (ikke tydelig hva handlingen består i), eller tydelig (det er tydelig hva handlingen består i)?

3.7 Historisk orientering

Som jeg har drøftet ovenfor er våre historiske erfaringer, historiske identifiseringer, historiekulturer og historiske handlinger sammenvevde som narrative historiebevisstheter. For å kunne svare på problemstillingen: ”Hvordan bruker ungdommer historie for å skape mening i sine liv?”, må vi derfor studere hvordan dette samspillet virker og hvilke meninger som blir resultatet. Først drøfter jeg hvordan vi velger å fokusere på noe og lar være å fokusere på noe annet når vi gjør de ulike fenomenene meningsfulle. Deretter ser jeg nærmere på ulike typer samspill som blir resultatet av slike seleksjonsprosesser. Dette gjør jeg gjennom begrepet historiske orienteringer. Til slutt drøfter jeg hva ulike historiske orienteringer resulterer i gjennom begrepene; innordning, nytteorientering, likegyldighet, metaorientering og læringsorientering.

Som jeg har vist tidligere, skaper enkeltmennesket sin egen orden av mangfoldigheten av informasjon han eller hun møter i sin livsverden. For å lykkes med dette må han eller hun foreta en aktiv seleksjon. Sosiologen Anthony Giddens argumenterer med at konstruksjonsprosessen dermed underkaster seg prinsippet om kognitiv dissonans; virvaret av informasjon reduseres slik at forstyrrende viten blir utelukket. Dette er nødvendig siden man ikke kan tilegne seg all tilgjengelig informasjon.¹⁵⁰ Det er altså like nødvendig å kunne glemme som å huske. Avhandlingen viser imidlertid at denne mekanismen brukes på ulike måter og i ulik grad av ungdommer i deres møter med nazisme, mote, innvandring, 17. mai og

¹⁵⁰ Giddens (2003): 220. Begrepet kognitiv dissonans er hentet fra Giddens.

fattigdom. I disse møtene konstruerer ungdommene noen aspekter ved fenomenene og unngår andre, noe som skaper mer eller mindre dynamiske narrative historiebevisstheter.

Når vi foretar aktiv seleksjon skjer det som et samspill mellom historisk erfaring, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling. Begrepet historisk orientering er utviklet i avhandlingen for å sette ord på dette samspillet og på hvilken mening det skaper for oss. Vi kan derfor definere historisk orientering som; hvordan samspillet mellom historiske erfaringer, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling skaper mening for oss.

Bernard Eric Jensens skille mellom antikvarisk og pragmatisk historieinteresse, kan brukes for å beskrive hvordan ungdommer orienterer seg historisk. Ifølge Jensen er en antikvarisk historieinteresse ”basert på en fascination for det forgagne”¹⁵¹ Det gamle skaper en aura og blir et mål i seg selv. Man har en pragmatisk historieinteresse hvis man, ”betragter man fortiden som et ”fjorådsammer” af gjorte erfaringer, og søger at etablere en vekselvirkning mellem beskæftigelsen med noget fortidigt på den ene side og ens nutidige erfaringer og interesser på den anden.”¹⁵² Det synes dermed som om fortidsdimensjonen har fått en særlig funksjon i Jensens teori. Dette er sannsynligvis ikke Jensens hensikt siden han jo har kritisert Jörn Rüsen for det samme. Hans formuleringer gjør det imidlertid nødvendig å presisere at i min avhandling er alle tidsdimensjonene likeverdige. Dette betyr at jeg i min avhandling forstår antikvarisk historieinteresse som vår ensidige fokusering på selve erfaringen av et bestemt fenomen uten å knytte den til egen historie eller andre historier. En pragmatisk historieinteresse forstår jeg derimot som at vi knytter vår erfaring til egen historie og andre historier.

For å ytterligere operasjonalisere de prosessene som foregår når vi har en henholdsvis antikvarisk og pragmatisk historieinteresse samtenkes Jensens to typer av historieinteresse; den antikvariske og den pragmatiske med psykologen Mihaly Csikszentmihalyis begrep; differensiering og integrering. I følge Csikszentmihalyi viser differensiering til en bevegelse mot det unike – at en separerer seg selv fra andre. Integrering derimot viser til en bevegelse mot større sammenhenger – at en relaterer seg til andre. Overført på det empiriske materialet viser differensiering til hvor komplekst og sterkt samspillet mellom tidsdimensjonene er som historisk erfaring, mens integrering viser til samspillet mellom historisk erfaring, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling.¹⁵³

¹⁵¹ Ibid: 67.

¹⁵² Jensen (2003B): 67.

¹⁵³ Csikszentmihalyi (1992/2002): 41-42.

Den antikvariske narrative historiebevisstheten kjennetegnes derfor av å være sterkt differensiert, men lite integrert, mens den pragmatiske historiske orienteringen kjennetegnes av å være sterkt integrert, men lite differensiert. I virkeligheten er våre narrative historiebevisstheter både antikvariske og pragmatiske. Også historisk orientering må derfor oppfattes som et skalabegrep som går fra en antikvarisk historieinteresse på den ene siden til en pragmatisk historieinteresse på den andre siden. I avhandlingen min studerer jeg derfor i hvilken grad den antikvariske og pragmatiske narrative historiebevisstheten kommer til uttrykk hos ungdommer som deres historiske orienteringer. Dette gjør jeg ved å drøfte resultatene fra den empiriske undersøkelsen.

Historieinteressene kan vi bruke på ulike måter. Dersom fortidsfortolkningen er dominerende har historiebevisstheten en erindrende funksjon. Mens dersom nåtidsforståelsen eller fremtidsforventningene er dominerende har historiebevisstheten en henholdsvis diagnostiserende eller antisiperende funksjon. De ulike funksjonene er forenlige med både en pragmatisk og antikvarisk historieinteresse, og kan fungere i et samspill.¹⁵⁴ I avhandlingen studerer jeg derfor også hvilke funksjoner ungdommers historiske orienteringer har ved å drøfte resultatene fra den empiriske undersøkelsen.

For å synliggjøre resultatene av de ulike historiske orienteringene, brukes Csikszentmihalyis teoretisering omkring samfunnsmessig innordning, nytteorientering, metaorientering og læringsorientering. Innordning betyr at vi overgir oss til det vi er sosialt ”programmert” til. Nytteorientering derimot viser til at fenomenet har verdi som gleden vi har ved å relatere oss til det. Metaorientering viser til at vi er så opptatt av oss selv som historieskapt og historieskapende at vi glemmer alt annet. Læringsorientering innebærer derimot at vi videreutvikler våre narrative historiebevisstheter gjennom at meningskategoriene belyser hverandre.¹⁵⁵ Også disse resultatene av historisk orientering må oppfattes som skalabegrep i den forstand at ungdommers historiske orienteringer kjennetegnes av ulike grader av samspill mellom innordning, nytteorientering, metaorientering og læringsorientering.

¹⁵⁴ Jensen. 2003: 67-68.

¹⁵⁵ Begrepene; innordning, nytteorientering og metaorientering er hentet fra Csikszentmihalyi (1992/2002): 65 og 62. Jmf. s. 8-22.

DEL II. Metode

”Å få udarbejdet en ”historiebevidshedens grammatikk og pragmatikk” udgør mit bud på, hvor den didaktiske offensiv i dag bør sætte ind, når det drejer sig om det historie- og samfundsdidaktiske område. At tage den udfordring op vil være den bedste måde at få søsat ideen om en faglig funderet historiebevidsthedsdidaktik, og ledetråden for det arbejde må være at gøre menigmand til en mer kritisk og kreativ, reflekteret og ansvarsbevidst bruger af historiebevidsthed.” (Jensen 2003A: 110).

4. Forskningsintervjuet

For å vise hvordan dette er en vitenskapelig avhandling, og dermed tydeliggjøre hvilke forutsetninger og ulike typer vurderinger som ligger bak valgene og drøftingene som gjøres i den, drøfter jeg nå de metodiske aspektene. Først presenterer jeg undersøkelsens tilnærming, deretter viser jeg datagrunnlaget for den empiriske undersøkelsen, og argumenterer for utvalgenes størrelser. Videre drøfter jeg bakgrunnen for valget av kvalitativt forskningsintervju for å samle inn datamaterialet, og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Jeg diskuterer også det hermeneutiske, semiotiske og fenomenologiske perspektivet undersøkelsen bygger på, slik det kommer til uttrykk hos Max Van Manen. Sentrale problemstillinger i drøftingene er knyttet til undersøkelsens gyldighet, nøyaktighet, representativitet og etikk. Drøftingene av de fleste temaene bygger særlig på den norske utdanningspsykologen Steinar Kvale.

4.1 Tilnærming

Siden den empiriske undersøkelsen skulle handle om å undersøke kvaliteter fremfor kvantiteter ved narrative historiebevisstheter, var det i utgangspunktet klart at det kom til å bli en kvalitativ undersøkelse. En kvantitativ undersøkelse ville ikke kunne bidratt til å beskrive og vise mening i ungdommers narrative historiebevisstheter. Dette skyldes at narrative historiebevisstheter er for komplekse til at det er mulig å måle hvordan de er sammensatt og hvilken mening de har ved hjelp av tallstørrelser. En kvantitativ undersøkelse kunne vært anvendelig til å undersøke mange intervjupersoner og til å teste ulike hypoteser. Det er

imidlertid ikke testing av om ulike hypoteser er riktige eller gale som er fokus i denne avhandlingen, men heller kompleksiteten i ungdommers egne narrative historiebevisstheter.

Ulike undersøkelser trenger ulike metoder. Det er ikke mulig å undersøke ulike typer historiebruk som narrative historiebevisstheter ved å måle dem ved hjelp av kvantitative data. Da undersøker man i realiteten noe annet enn det som er hensikten. Pedagogen Max Van Manen gir en omfattende definisjon av vitenskapelighet. Hovedelementene er at undersøkelsen må være systematisk, selvkritisk, eksplisitt og intersubjektiv.¹⁵⁶ Det som avgjør om en undersøkelse er vitenskapelig eller ikke er derfor ikke om den er kvantitativ eller kvalitativ, men om den inneholder hovedelementene ovenfor. I denne methodedelen er hensikten å vise hvordan avhandlingen er basert på disse hovedelementene.

4.2 Datautvalg

Jeg valgte å fokusere på fem fenomener (nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom) i undersøkelsen ut fra to hensyn. Det ene hensynet var å kunne arbeide med så få fenomener at det ble mulig å studere hver av dem inngående. Det andre hensynet var å kunne vektlegge så mange fenomener at de kunne belyse hverandre, og at det dermed kunne synliggjøres noen mønstre.

Empirien bygger på intervjuer av 12 ungdommer (14-15 år). Ungdommer ble valgt istedenfor barn eller voksne fordi de befinner seg i spenningsfeltet mellom barn og voksen, og dermed tydeligere kan vise kontinuiteter, spenninger og brudd i historiebruken. En annen grunn til at barn ble valgt bort, var at de har vanskeligere for å sette ord på ulike fenomener enn det ungdom har. Dermed ville det vært vanskeligere å innhente informasjon fra dem. Når voksne også velges bort skyldes det særlig utdanningsinteressen som styrte arbeidet med denne avhandlingen. Ungdommer vurderes altså som de beste informantene for et arbeid med å utvikle en grammatikk og pragmatikk for narrative historiebevisstheter.¹⁵⁷

Begrunnelsen for størrelsen på utvalget er lik begrunnelsen for utvalget av fenomener: Størrelsesordenen på utvalget gjør det mulig å skape en balanse mellom hensynet til å la såpass få informanter at det er mulig å studere hver enkelt av dem inngående og hensynet til å ha så mange informanter at de kan belyse hverandre. Vurderingene, både med hensyn til

¹⁵⁶ Manen (1990): 11.

¹⁵⁷ Narrative historiebevisstheters grammatikk og pragmatikk drøftes i kapittel 1.

utvalget av fenomener og intervjuobjekter, er for øvrig gjort innenfor rammen av avhandlingens omfang og tidsperspektiv.

Ungdommene ble valgt fra to skoler (seks ungdommer fra hver skole) for å motvirke eventuelle særforhold ved en av skolene. I samarbeid med læreren ble det laget en liste over elever som representerte variasjon i skoleprestasjoner, kjønn, etnisk bakgrunn og bosted (by/land) siden det er ungdom generelt, ikke en bestemt type ungdom som skal undersøkes.¹⁵⁸

4.3 Bakgrunn for valg av forskningsintervju

Som vist ovenfor var hensikten med den empiriske undersøkelsen å studere hvordan ungdommer bruker historie gjennom begrepet narrativ historiebevissthet. Tilnærmingen var kvalitativ fordi ungdommers konstruksjoner av narrative historiebevisstheter er for komplekse til at de kan deles inn i entydige kvantiteter. Allerede historiefilosofen Wilhelm Dilthey forstod dette da han skilte mellom naturvitenskap og humanistisk vitenskap. Mens naturvitenskap, i følge ham, kjennetegnes av en refleksjon over en ytre virkelighet som er tilgjengelig for våre sanser, kjennetegnes humanistisk vitenskap av en refleksjon over en indre virkelighet som ikke er direkte tilgjengelig for våre sanser. Den ytre virkeligheten kan vi forklare. Den indre virkeligheten må vi forstå.¹⁵⁹ Slik viser Dilthey hvordan undersøkelsesfeltet bestemmer hvilke metoder som er nødvendige for at undersøkelsen skal være gyldig i den forstand at metodene faktisk undersøker det de er ment å undersøke. Derfor utelukket jeg spørreskjemaundersøkelse med på forhånd definerte svarkategorier, mens observasjon og intervju ble aktuelle metoder.

Det er imidlertid metodisk problematisk å innhente data om hvordan ungdommer konstruerer nazisme, mote, innvandring, 17. Mai og fattigdom direkte fra deres livs- og fagverden gjennom å observere dem i ulike typer samspill. Dette skyldes at fenomenene som ble fokusert i den empiriske undersøkelsen ikke kontinuerlig gjøres meningsfulle av ungdommer i deres livs- og fagverden, bortsett fra i skolen på bestemte tidspunkt. Observasjon som metode hadde det derfor vært svært tidkrevende å bruke, og en slik

¹⁵⁸ Relativt tilfeldig betyr at skolene ble valgt ut fra en gruppe som bestod av skoler i Bergen fordelt på by og distrikt. Deretter ble byskolen valgt fordi jeg tilfeldigvis kjente læreren, mens distriktskolen ble valgt fordi den var den mest tilgjengelige i distriktet rundt Bergen. Fremgangsmåten ble valgt fordi ingenting skulle tilsi at å ta slike praktiske hensyn ville skape problemer i forbindelse med undersøkelsen.

¹⁵⁹ Dilthey (1976): 247-252, og 163-167. Jmf. Dilthey (1923/1988): 97-99.

fremgangsmåte ville heller ikke nødvendigvis sørget for tilstrekkelig med data til å svare på problemstillingen.¹⁶⁰

For å skape et datamateriale som tematiserer nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom grundig som narrative historiebevisstheter, gjennomførte jeg i stedet intervju av ungdommer på et eget rom på skolen deres. Systematisk intervjuforskning er et nytt fenomen som bare har eksistert i noen tiår innenfor samfunnsvitenskapen og de humanistiske fagene. Det blir imidlertid stadig utgitt metodisk litteratur om hvordan systematiske intervju skal gjennomføres, og intervju har i dag utviklet seg til en differensiert forskningsmetode med ulike intervjutyper.¹⁶¹ En av disse intervjutypene er det såkalte gruppeintervjuet.

Denne intervjutypen kunne synliggjort mange aspekt ved ungdommers narrative historiebevisstheter ved at intervjuene kunne inngått i en fruktbar samtale. Men på den andre siden reduserer gruppeintervju intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen på grunn av den komplekse interaksjonen i gruppen. Et gruppeintervju kan derfor skape et kaotisk datamateriale som det er vanskelig å bearbeide. Dessuten kan gruppen virke hemmende på den enkeltes vilje til å uttale seg, noe jeg har erfart som lærer i grunnskolen.¹⁶² Under individuelle intervju mister man den dynamikken en gruppesamtale kunne skapt, men samtidig unngår man gruppesamtalenes mulige uheldige virkninger. I tillegg sikrer individuelle intervju i større grad muligheter til å forfølge den intervjuedes refleksjoner i dybden, noe som jo var hensikten med min empiriske undersøkelse.

I intervjuundersøkelsen benyttet jeg et individuelt halvstrukturert livsverden - intervju som metode fordi dette er "et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene."¹⁶³ Gjennom å bruke denne intervjutypen var jeg altså mer opptatt av kvaliteter ved ungdommers egne konstruksjoner enn av kvantiteter. Intervjutypen kan karakteriseres som "en varsom lytte-og-spørre-tilnærming" som går dypere enn den spontane meningsutvekslingen i den hverdagslige samtalen, og som har en viss struktur og hensikt.¹⁶⁴ Hvordan ungdommer gjør ulike fenomener meningsfulle som narrative historiebevisstheter er et komplekst spørsmål som nødvendiggjør en datainnhentingsmetode som gjør det mulig å undersøke det komplekse

¹⁶⁰ For mer om observasjon som kvalitativ metode, se for eksempel Hatch (2002): 72-91, eller Repstad (1993/1996): 20-56.

¹⁶¹ Kvale (1997/2001): 23-24.

¹⁶² Ibid: 58. For mer om gruppeintervju som metode, se for eksempel Repstad (1992): 73-76. Jmf. Cederstrøm (1995): 113-131.

¹⁶³ Ibid: 21.

¹⁶⁴ Ibid: 21. For en kritikk intervjuundersøkelse som er "objektive" og tekniske, se for eksempel Mishler (1986): 9-34. For mer om ulike grader av strukturering av intervjuer, se Hatch (2002): 92-96.

samspeillet mellom nåtid, fortid og fremtid. Dette er hovedbegrunnelsen for valget av individuelle intervju.

Som poengtert ovenfor ble intervjuet gjennomført på et eget rom på skolen. Stieg-Mellin Olsen argumenterer for at valg av sted for intervjuet har stor betydning for selve intervjuet fordi stedet som velges legger visse restriksjoner på det som blir sagt. Å intervju ungdommene i klasserommet vil medføre andre restriksjoner på det som blir sagt, enn om intervjuene for eksempel ble gjennomført i ungdommenes egne hjem.¹⁶⁵

Ungdommene kan altså ha andre refleksjoner omkring nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom i klasserommet enn hjemme hos seg selv. Dette medførte at det ble viktig for meg som forsker å også tenke grundig gjennom hvor jeg skulle velge å gjennomføre intervjuene. Siden ungdommene gjør de ulike fenomenene meningsfulle i både en skole- og livsverden kan det tenkes at intervjuer gjennomført i klasserommet vil fremkalle andre refleksjoner enn om intervjuet ble gjennomført på en kafé eller hjemme hos dem selv. Kanskje vil ungdommene være mer opptatt av det de har lest i lærebøkene og det læreren har fortalt om disse fenomenene hvis de blir intervjuet i klasserommet, mens de vil være mer opptatt av andre aspekt hvis de for eksempel intervjues hjemme hos seg selv?

Siden hensikten med den empiriske undersøkelsen er å undersøke hvordan ungdommer gjør ulike fenomener meningsfulle i en livs- og fagverden og ikke i på forhånd definerte arenaer, ble det klart for meg at intervjuene måtte foregå i mest mulig nøytrale omgivelser. Samtidig er det viktig at det er enkelt og praktisk både for ungdommene og meg selv som forsker å kunne komme til det valgte stedet, ikke bare en gang, men flere ganger for å utdype intervjuene.¹⁶⁶ I samråd med skolen ungdommene som ble intervjuet var elever på, ble derfor et eget rom valgt. Samtidig ble det understreket for ungdommene at jeg ikke var der for å undersøke hva de visste om de ulike fenomenene, at det ikke var fasitsvar på alt, og at min interesse var knyttet til hvordan de tenkte selv omkring fenomenene.

Det kan selvsagt innvendes at det som fremkom i intervjuene i realiteten var ungdommers narrative historiebevisstheter som samspeillet mellom den intervjuede og intervjueren på et rom på en skole, og at hvis intervjuet hadde blitt gjennomført andre steder ville resultatet blitt annerledes. Dette er riktig, men intervjuet må altså foregå et sted, og da var et eget rom på skolen det beste alternativet. Uansett hvor intervjuene gjennomføres vil stedet påvirke undersøkelsen. Det viktige blir da å gjøre alle aspekter ved intervjuet gjennomsluttlige slik at leseren kan trekke sine egne konklusjoner i sine egne kontekster.

¹⁶⁵ Mellin-Olsen (1996): 32-35.

¹⁶⁶ Drøftinger av intervjuenes lokalisering gjøres nedenfor.

Hensikten med denne metodedelen i avhandlingen er nettopp å vise hvordan den empiriske undersøkelsen er gjort gjennomskiktig.

Den empiriske undersøkelsen ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Tillatelse ble også innhentet fra lærere, foreldre og ungdommene selv.¹⁶⁷ I henhold til NSD sine retningslinjer ble alle disse orientert om undersøkelsens tematikk, frivillighet og anonymitet. Dette var det spesielt viktig å gjøre av etiske hensyn.¹⁶⁸

4.4 Gjennomføring av intervju

For å oppmuntre den intervjuede til å sette ord på fenomenene, er det i følge Steinar Kvale, nødvendig å skape trygghet og tillit i intervjusituasjonen. Dette gjorde jeg gjennom å innlede med hvem jeg (intervjueren) er, hva intervjuet handler om og hva som er hensikten med det. Dette ble gjort felles for alle elevene i klasserommet. Det enkelte intervjuet foregikk på eget rom. Her ble intervjuet innledet med "briefing"; a) den intervjuede presenterte seg, b) jeg gjentok hva intervjuet handler om, og c) jeg gjentok for den intervjuede at han/hun er anonym. Under intervjuet forsøkte jeg kontinuerlig å skape best mulig kontakt med den intervjuede gjennom å lytte aktivt og å uttrykke interesse for det han eller hun kommuniserte. Hensikten var å skape en uformell samtalesituasjon som kunne bidra til at den intervjuede fikk avstand til skolekonteksten.¹⁶⁹

Den intervjuede kan oppleve en tomhetsfølelse etter å ha utlevert seg under intervjuet. Faren for dette vurderte jeg imidlertid som liten siden intervjuene ikke var spesielt personlige. Men for å komme denne muligheten i møte ble det til slutt i intervjuet gjennomført en "debrifing" i form av en oppsummering av intervjuet, der den intervjuede fikk mulighet til å kommentere oppsummeringen, og å tilføye noe han eller hun fremdeles satt inne med.¹⁷⁰ Oppsummeringen og eventuelle tilføyelser var også viktig for å hindre feiltolkninger og slik sørge for at undersøkelsens validitet og reliabilitet ble sterkest mulig.¹⁷¹

¹⁶⁷ For brev med samtykkeerklæring som ble sendt til foreldre og lærere, se vedlegg 1.

¹⁶⁸ For en diskusjon av etiske hensyn i forbindelse med planlegging av en intervjuundersøkelse, se Kvale (1997/2001): 65-70.

¹⁶⁹ Kvale (1997/2001): 75-77

¹⁷⁰ Ibid: 75-76.

¹⁷¹ Ibid: 158-176.

Jeg utarbeidet og brukte en intervjuguide som gav en grov oversikt over rekkefølgen av fenomenene som skulle tematiseres i intervjuet, og mulige oppfølgingsspørsmål.¹⁷² To forhold var avgjørende ved utarbeidelsen av intervjuguiden og forberedelsen av selve intervjuet; 1) at spørsmålene var tematisk relatert til; a) intervjuemnet (fenomenene som narrative historiebevisstheter), b) teoretisk perspektiv (teorier som omhandler narrative historiebevisstheter) og c) analysen (at datamaterialet skal kunne analyseres både som samspill mellom tidsdimensjoner og som fortellinger), og 2) at spørsmålene skapte en dynamisk interaksjon som bidrog til å holde samtalen i gang og motivere intervjupersonene til å fortelle om de ulike fenomenene.¹⁷³ Slik ble undersøkelsens validitet og reliabilitet styrket.¹⁷⁴

Gode tematiske spørsmål er ikke nødvendigvis gode dynamiske spørsmål. Det ble derfor utarbeidet to intervjuguides: En som fokuserte tematikken og en annen, beregnet på selve intervjuet, som fokuserte både tematikken og dynamikken. Sistnevnte innebar i praksis å omskrive den førstnevnte intervjuguiden til et dagligspråk som fokuserte ulike vinklinger som belyste narrative historiebevisstheter.¹⁷⁵ Formålet var å få frem ungdommenes spontane beskrivelser istedenfor deres spekulasjoner og teoretiseringer. Derfor vektla jeg en deskriptiv form: ”hva skjedde og hvordan skjedde det”, og prøvde å unngå å bruke spørreordet, hvorfor, da det lett kunne intellektualisere intervjuet.

Særlig Hatch vektlegger betydningen av at spørsmålene er; a) åpne slik at den intervjuedes egne oppfatninger kommer til uttrykk, b) i et kjent språk for å skape en toveiskommunikasjon, c) klare for at den intervjuede skal forstå dem og åpne seg, d) nøytrale for å unngå å lede den intervjuede i bestemte retninger, e) respektfull ovenfor den intervjuede og f) relatert til undersøkelsesområde.¹⁷⁶ Kvale hevder mye av det samme, men mener ingen spørsmål kan formuleres nøytralt. Alle spørsmål er pr. definisjon ledende i den forstand at de leder i en bestemt retning. I følge Kvale er altså ikke spørsmålet om spørsmålene leder eller ikke, men om de leder til ny kunnskap om undersøkelsesområdet.¹⁷⁷

Ved å stille åpne, enkle og klare spørsmål og stadig følge opp det den intervjuede sa, prøvde jeg som intervjuer å la intervjuene lede til kunnskap om den intervjuedes narrative historiebevisstheter. Undersøkelsen min knyttet seg til Hatch sitt perspektiv i den forstand at

¹⁷² For intervjuguide, se vedlegg 2. Spørsmålstypene som ble brukt i intervjuguiden presenteres og drøftes nedenfor.

¹⁷³ Kvale (1997/2001): 76-77.

¹⁷⁴ For en diskusjon av validitet og reliabilitet i intervjuforskning, se Kvale (1997/2001): 164-177. Jmf. Kvale (1986): 73-92.

¹⁷⁵ Kvale (1997/2001): 77-78. For intervjuguidene, se vedlegg 2.

¹⁷⁶ Hatch (2002): 106-107.

den var eksplorativ. Undersøkelsen knyttet seg imidlertid også til Kvales perspektiv i den forstand at mine spørsmål hadde et bestemt formål, nemlig å utforske den intervjuedes narrative historiebevisstheter, og derfor ledet i retning kunnskap om nettopp dette. Disse to perspektivene ble slik samtenket for å styrke undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Siden hensikten med undersøkelsen var å studere både tause og språkliggjorte narrative historiebevisstheter, var intervjuene utforskende i den forstand at de var åpne og bare delvis strukturerte.¹⁷⁸ Intervjuundersøkelsen kjennetegnes av at jeg som intervjuer begynte intervjuet med å introdusere fenomenet som var fokus gjennom spørsmålet: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?

Hensikten med åpningsspørsmålet, som jeg redegjorde for ovenfor, var å gi den intervjuede muligheten til å selv presentere det vedkommende opplever som hoveddimensjonene ved det fokuserte fenomenet gjennom sine spontane beskrivelser. Kvale drøfter hvilke spørsmål som kan bidra til dette ved å skille mellom bruk av; inngående,- spesifiserende,- indirekte,- strukturerte,- og fortolkende spørsmål.¹⁷⁹ Hatch som fremhever lignende spørsmålstyper, nevner også kontrasterende spørsmål som: Hva er forskjellen mellom..?¹⁸⁰ Etter intervjuets innledning, ble intervjuet gjennomført ved hjelp av spørsmålstypene ovenfor.

Inngående spørsmål handlet om å forfølge svar gjennom spørsmål som "kan du si mer om det?", spesifiserende spørsmål handlet om å stille mer operasjonaliserende spørsmål som "kan du gi noen eksempler?" Indirekte spørsmål i form av projektive spørsmål ble lite brukt. Da slike spørsmål ble brukt var det i hovedsak i forbindelse med fenomenet 17. mai gjennom spørsmål som; "hvis vi hadde flyttet dagen, hadde det vært ok for deg?". Strukturerte spørsmål ble brukt for å gi intervjuet retning, og for å unngå irrelevant informasjon (selv om det under intervjuet kunne være vanskelig å avgjøre hva som var relevant og irrelevant). Jeg brukte strukturerte spørsmål i hovedsak ved å repetere noe av det den intervjuede sa som en del av et nytt spørsmål. Taushet ble brukt for å gi den intervjuede mulighet til å reflektere. I tillegg ble kontrasterende spørsmål brukt, som for eksempel; hva er forskjellen på nazisme før og nå? Hva er forskjellen på fattigdom i Norge og i U-land? Jeg som intervjuer prøvde stadig å forfølge de intervjuedes refleksjoner ved hjelp av oppfølgingsspørsmål.

Intervjuenes innledningsspørsmål; "hva tenker du?", vektlegger sterkt det empiriske. Derfor ble de intervjuede også spurt om hva de "synes om" for å i større grad vektlegge det

¹⁷⁷ Kvale (1997/2001): 98.

¹⁷⁸ Ibid: 55.

¹⁷⁹ Ibid: 80.

¹⁸⁰ Hatch (2002): 103-106.

normative. Intervjuene handlet imidlertid ikke bare om spørsmål og svar, men også analyser og tolkning i den forstand at både jeg som intervjuer og den intervjuede kontinuerlig analyserte og tolket det som ble kommunisert. Som drøftet ovenfor, oppsummerte jeg til slutt, og gav de intervjuede muligheten til å komme med tilføyelser. Slik ble avhandlingens validitet og reliabilitet styrket gjennom den grundige utspørringen og gjennom oppsummering og eventuelle tilføyelser til slutt.

Intervjuets åpne lytte - og spørre tilnærming skaper en ømtålig balanse mellom informasjonsinnhenting på den ene siden og de etiske sidene ved den menneskelige interaksjonen på den andre siden. Konkret er utfordringen følgende; hvordan oppfordre de intervjuede til å være åpne og ærlige og samtidig unngå at intervjuet for eksempel blir en terapeutisk samtale de intervjuede har vanskeligheter for å mestre? Det var viktig å være oppmerksom på dette under hvert intervju fordi det asymmetriske maktforholdet som skapes i intervjuet lett kunne bidra til å skjule etiske problemer.¹⁸¹

Drøftingene ovenfor tydeliggjør intervjueren som forskningsinstrument. Å fungere som et instrument handler om å kunne foreta raske valg i forhold til hva det skal spørres om, hvordan det skal spørres og hvordan en kan tolke svar. Dette forutsetter ikke bare kunnskap om tematikken som er i fokus for intervjuet, men også ferdigheter i å gjennomføre selve intervjuet.¹⁸² Som intervjuer benyttet jeg meg av min sakkyndighet som historiker, historiedidaktiker og lærer i ungdomsskolen. Men jeg bygde også på erfaringer fra intervjuer jeg gjennomførte i pilotundersøkelsen, i min hovedoppgave *Å utvikle historiebevissthet i skolen*, og som medarbeider i forskningsprosjektet *Evaluering av Samfunnsfag i Reform 97*.¹⁸³

4.5 Perspektiv

Undersøkelsens perspektiv kan karakteriseres som fenomenologisk, semiotisk og hermeneutisk. I følge Max Van Manen er undersøkelsen fenomenologisk når det er ungdommenes livsverden som undersøkes. Et semiotisk perspektiv innebærer at det er gjennom ungdommenes språk jeg som forsker får tilgang til deres narrative historiebevisstheter. Perspektivet er hermeneutisk når teori (hverdagslig og/eller faglig teori) brukes for å tolke ungdommenes utsagn. Ved å bruke dette perspektivet undersøkte jeg

¹⁸¹ Kvale (1997/2001): 73-74 og 67.

¹⁸² Ibid: 93.

¹⁸³ Knutsen (2001) og Christophersen (et.al) (2003).

ungdommenes fortolkning av sin egen livsverden ved at jeg inngikk i en språklig interaksjon med ungdommene.¹⁸⁴

Innenfor hermeneutisk-fenomenologi, slik den kommer til uttrykk hos Max Van Manen, handler imidlertid det hermeneutisk-fenomenologiske perspektivet blant annet om å avdekke en form for universell essens. I følge Manen skiller fenomenologi seg fra andre disipliner siden den ikke studerer mening i relasjon til bestemte kulturer, sosiale grupper, historiske perioder, bevissthetstyper eller livshistorie. I stedet forsøker fenomenologien å finne meninger slik vi lever dem i vår livsverden.¹⁸⁵

Men det er ikke noen motsetning mellom å studere mening som relasjoner mellom historisk erfaring, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling, og det å studere mening slik vi lever den. Det skyldes at det nettopp er som meningskategoriene ovenfor vi gjør livet meningsfullt. Som vist tidligere, bygger avhandlingen derfor heller på det synet som kommer til uttrykk hos Dilthey, nemlig at vi ikke kan besvare spørsmål om ungdommers livsverden a priori, men bare slik den kommer til uttrykk gjennom hvordan de bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.¹⁸⁶

Det hermeneutisk-fenomenologiske perspektivet medfører i praksis at jeg som forsker tolker de meninger som ligger i den intervjuedes svar. Den hermeneutiske sirkelen er en modell som synliggjør hvordan denne tolkningen foregår. Denne sirkelen viser forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen av det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes innenfor. Jeg som intervjuer fokuserer altså på virkningene av antagelsene som ligger bak den intervjuedes svar og mine (intervjuerens) spørsmål og den konteksten intervjuet foregår innenfor. Mine fortolkninger blir dermed alltid begrunnet ved å vise til andre fortolkninger.¹⁸⁷

På bakgrunn av det vitenskapsteoretiske ståstedet avhandlingen bygger på, at mennesket både er historieskapende og historieskapt,¹⁸⁸ forstås intervjuet også som en menneskelig interaksjon som konstruerer kunnskap. Kunnskapen blir altså til mellom den

¹⁸⁴ Manen (1990): 8-21. Jmf. Dilthey (1976): 247-252. Dilthey bruker her kun begrepet hermeneutikk og diskuterer det fra et mer teoretisk perspektiv enn Manen.

¹⁸⁵ Ibid: 8-21.

¹⁸⁶ Dilthey (1976): 162. Et alternativt perspektiv kunne vært diskurspsykologien slik den for eksempel kommer til uttrykk hos Phillips (1999), siden diskurser ikke oppfattes som uttrykk for universell essens. Diskursanalyse kunne belyst narrative historiebevisstheter, men bare i liten grad. Dette skyldes at selv om diskursanalyse sier mye om hvordan ulike fenomener virker sammen i bevisstheten samtidig, sier den lite om hvordan disse ulike fenomenene også blir meningsfulle som suksessjon. Et sentralt teoretisk grunnlag for diskursanalysen er Foucault (1966/1996), som jeg kritiserte i kapittel 2. For mer om Foucaults refleksjoner omkring diskurser, se Foucault (1971/1999).

¹⁸⁷ Gilje og Grimen (1993/1998): 153-154. Jmf. Kvale (1997/2001): 81, Dilthey (1976): 203 og 262, og Kjeldstadli (1991/1999): 122-125.

¹⁸⁸ For mer om hva det innebærer å være historieskapt og historieskapende, se kapittel 2.

intervjuedes og intervjuerens synspunkter.¹⁸⁹ For å validere måtene jeg som intervjuer oppfatter at den intervjuede gjør ulike fenomener meningsfulle på, må jeg prøve disse oppfatningene på den intervjuede for å få dem bekreftet, avkreftet eller justert. Dette skjedde i intervjuene gjennom oppklarende spørsmål som: Forstår jeg deg rett hvis (...)? Mener du at (...)? Til slutt i intervjuet oppsummerte jeg dessuten min oppfatning av hva den intervjuede hadde sagt for å få en ny bekreftelse, avkreftelse eller justering. I tillegg gjennomførte jeg to intervjuer med hver ungdom, blant annet for å få bekreftet, avkreftet og justert mine oppfatninger av deres meningskonstruksjoner. Det er dette Kvale kaller kommunikativ validitet, noe som altså innebærer at forskeren overprøver sine oppfatninger i dialog.¹⁹⁰

I denne forbindelsen var det viktig for meg å være bevisst at jeg som intervjuer tolker fenomener som allerede er tolket av den intervjuede. For å forstå hvordan den intervjuede bruker sin narrative historiebevissthet for å gjøre ulike fenomener meningsfulle, måtte jeg derfor ta deres tolkninger på alvor. Men her ligger en fallgrube. Dersom jeg utelukkende bygger på den intervjuedes tolkninger får jeg muligens ikke øye på hvordan de fungerer som et komplekst samspill mellom mange ulike faktorer. Dermed kan jeg ende opp med en nokså overflatisk analyse og tolkning. Derfor benyttet jeg meg av det Gilje og Grimen med referanse til Anthony Giddens betegner som dobbel hermeneutikk. Dette betyr at jeg på den ene siden tok på alvor den intervjuedes egne tolkninger, og på den andre siden rekonstruerte den intervjuedes tolkninger ved hjelp av teoretiske begrep.¹⁹¹

For å styrke undersøkelsens validitet, skjedde derfor validering underveis mellom den intervjuede og meg (intervjueren). Og på slutten av intervjuet skjedde validering ved at jeg som intervjuer oppsummerte det som hadde blitt sagt og gav den intervjuede mulighet til å foreta tilføyelser og/eller endringer.¹⁹² For ytterligere å styrke validiteten ble utilstrekkelige svar og spørsmål forfulgt ved at samtlige ungdommer ble intervjuet to ganger. Intervjuundersøkelsen bestod altså av to faser.

¹⁸⁹ Kvale (1997/2001): 72-73. Jmf. Manen (1990): 66-68, og Mishler (1986): 52-65.

¹⁹⁰ Ibid: 170-173. Kvale diskuterer ulike perspektiv på kommunikativ validitet. I avhandlingen er det altså det hermeneutiske-fenomenologiske perspektivet som brukes.

¹⁹¹ Gilje og Grimen (1993/1998): 146. Uttrykket dobbel hermeneutikk har Gilje og Grimen hentet fra Giddens (1976).

5. Transkribering, analysering og tolkning

I dette kapitlet drøfter jeg hvordan datamaterialet ble analysert og tolket, men også hvordan det er mulig for leseren å kontrollere samtlige aspekt ved avhandlingen. I likhet med drøftingene ovenfor, knyttes også i dette kapitlet sentrale problemstillinger til undersøkelsens gyldighet, nøyaktighet, representativitet og etikk.

5.1 Transkribering

Intervjuene ble registret med en "mini-disc recorder", slik at det ble mulig å gå tilbake for å lytte på hva som ble sagt under intervjuet. For å sørge for så høy kvalitet som mulig på opptakene ble mikrofonen til "mini-disc recorderen" plassert nært både meg som intervjuer og den intervjuede. Dette skjedde ved at mikrofonen ble plassert på et lite bord som vi satt på hver vår side av.¹⁹³

Etter at intervjuene var gjennomført, ble de transkribert til skriftlig tekst for å gjøre det lettere å få oversikt over det empiriske materialet.¹⁹⁴ Til sammen ble ca. 350 minutter med intervjuer transkribert til skriftlig tekst. Dette gav ca 96 maskinskrevne sider med halvannen linjeavstand.

En oversettelse fra muntlig samtale til skriftlig tekst er en tolkningsprosess i seg selv i den forstand at noen aspekter vektlegges mer enn andre.¹⁹⁵ Siden hensikten med undersøkelsen ikke var et dybdestudie av ungdommers psykologi, men heller å vise hvordan ungdommer gjør ulike fenomener meningsfulle som narrative historiebevisstheter, ble ikke intervjuets emosjonelle tone, pauser, tonefall også videre inkludert.¹⁹⁶ Validiteten ble derfor ikke redusert. Tvert i mot ble både den og reliabiliteten styrket gjennom de detaljert beskrevne meningskategoriene som ble brukt i analysene.¹⁹⁷

Å transkribere intervjuer medfører også etiske vurderinger. I denne undersøkelsen var det særlig viktig å beskytte ungdommenes anonymitet i henhold til retningslinjer gitt av NSD.

¹⁹² Kvale (1997/2001): 170-173.

¹⁹³ Ibid: 101-102.

¹⁹⁴ Ibid: 105.

¹⁹⁵ Ibid: 104

¹⁹⁶ Ibid: 105-107. Kvale diskuterer her hvordan transkriberingsmåte avhanger av hvordan transkripsjonene skal brukes.

¹⁹⁷ Ibid: 102-105. Kvale diskuterer her validitet og reliabilitet i relasjon til transkribering.

Dette til tross for at intervjuene ikke tar opp spesielt følsomme emner.¹⁹⁸ Resultatet av undersøkelsen blir derfor presentert på en slik måte at det ikke vil være mulig å kjenne igjen den enkelte elev, klasse eller skole. Alle data ble anonymisert etter prosjektslutt 31.12.2005.

5.2 Analyse og tolkning

I følge Kvale fungerer transkripsjonene som midler for å analysere det som blir sagt under intervjuet. Jeg analyserte imidlertid ikke transkripsjonene bare som samlinger av ord. Også den levende situasjonen teksten ble skapt i ble medtenkt ved at jeg som forsker inngikk i en dialog med teksten i den forstand at jeg startet en imaginær samtale med den intervjuede om meningen med teksten. Slik holdt jeg meg som forsker ikke bare til de direkte uttrykte meningene i teksten. Jeg forsøkte også å avdekke tekstens skjulte meninger. En fornyet samtale ble slik skapt med den intervjuede, hvor vi delte og utviklet sonen for mulige meninger i det opprinnelige intervjuet.¹⁹⁹

Begrepene analyse og tolkning er vanskelig å avgrense, siden de i praksis virker sammen. Derfor defineres de i avhandlingen slik at de viser til to relativt forskjellige forhold. Analyse referer til studiet av meningskategoriene; historiske erfaringer, historiske identiteter, historiekulturer og historiske handlinger. Tolkning derimot referer til studiet av den mer omfattende og dypere meningen slik den kommer til uttrykk gjennom ungdommenes historiske orientering (samspillet mellom meningskategoriene).²⁰⁰ Tabell 1, på neste side, illustrerer de ulike deloperasjonene i analysen og tolkningen.

Analysemetoden kan karakteriseres som kategorisering og narrativ strukturering.²⁰¹ Ifølge Kvale innebærer kategorisering at intervjuet kodes i kategorier ved at uttalelser reduseres til enkle kategorier. Kategoriene kan utvikles på forhånd eller under analysen, og de kan hentes fra teori eller den intervjuedes eget ordforråd. Narrativ strukturering innebærer imidlertid at utsagn struktureres tidsmessig for å få frem deres meningsinnhold.²⁰²

¹⁹⁸ Ibid: 106-107. Kvale diskuterer her etikk i relasjon til transkribering

¹⁹⁹ Ibid: 116-118.

²⁰⁰ Ibid: 133. Her diskuterer Kvale kort forholdet mellom analyse og tolkning.

²⁰¹ Ibid: 125, 129-133. Her diskuterer Kvale kategorisering og narrativ strukturering som analysemetoder. Også Hatch (2002): Kap. 4, diskuterer inngående analysemetoder, men hans drøftinger preges mer av helhetlige perspektiver på analyse enn konkrete metodiske drøftinger.

²⁰² Kvale (1997/2001): 125. Kvale diskuterer her tilnæringsmåter til intervjuanalysen. Særlig Mishler: 67-105, og Sparkes (1995): 77-111 diskuterer narrativ analyse, men deres drøftinger er mer på et teoretisk enn metodisk plan og tar opp mange av de samme temaene som drøftingene mine av narrativ historiebevissthet i kapittel 2 og 3.

Tabell 1. Å analysere og tolke narrative historiebevisstheter:

Fenomen:
Nazisme, mote, innvandring, 17.mai og fattigdom som narrative historiebevisstheter
Analyse:
<u>Kategorisering:</u> Hoved- og underkategorier (historisk erfaring, historisk identifisering, historiekultur, og historisk handling)
<u>Narrativ strukturering:</u> Mening (fenomen som noe som har en midte, begynnelse og slutt, som ungdommene forteller til seg selv, om seg selv, innenfor en større sammenheng)
Tolkning:
<u>Rekontekstualisering:</u> Historisk orientering (samspillet mellom hoved- og underkategoriene)

Kategorisering betydde i undersøkelsen å identifisere ulike typer bruk av tidsdimensjonene som historiske erfaringer, historiske identiteter, historiekulturer og historiske handlinger med tilhørende underkategorier. Narrativ strukturering betydde i undersøkelsen først og fremst at jeg som intervjuer gjorde kategoriene meningsfulle ved å forstå dem som fortellinger.

Tolkningen bestod i å utarbeide meningsrelasjoner som ikke var umiddelbart synlige i teksten gjennom å rekontekstualisere uttalelsene i intervjuene ved å studere ungdommenes historiske orientering. Gjennom denne rekontekstualiseringen ble så ulike typer narrative historiebevisstheter synliggjort.

Under analysen og tolkningen var den intervjuedes selvforståelse konteksten for analysene og tolkningene i den forstand at jeg som forsker prøvde å holde egne analyser og tolkninger av det empiriske materialet innenfor den intervjuedes forståelseskontekst. Slik er analysene og tolkningene en fortetting av den intervjuedes egne synspunkter, slik jeg som forsker forstod dem. Validiteten bestemmes derfor av mine (forskerens) analyser og tolkninger av den intervjuedes egne tolkninger.²⁰³

Når det gjelder innholdet i den intervjuedes uttalelser, ble han eller hun ikke forstått som en informant i betydningen at det var informasjonen den intervjuede formidlet som var i fokus. Den intervjuede ble heller forstått som informant i betydningen at det var den intervjuedes egne tolkninger som var fokus. Dette medførte en symptomatisk lesing ved at

²⁰³ Ibid: 144-146. Kvale diskuterer her selvforståelse som en av tre ulike tolkningskontekster.

analysen ikke handlet om å undersøke narrative historiebevisstheter i seg selv, men heller ungdommenes eget forhold til sine narrative historiebevisstheter.²⁰⁴

Det kan stilles ulike spørsmål til transkripsjonene, og ulike spørsmål fører til at ulike meninger tillegges teksten. Den hermeneutisk-fenomenologiske forståelsen intervjuundersøkelsen bygger på handler imidlertid ikke bare om hvilke spørsmål forskeren stiller til teksten, men også om å være åpen for spørsmålene teksten konfronterer forskeren med.²⁰⁵ Dette har ikke bare vært i fokus under selve intervjuet, men også under den egentlige analysen og under tolkningen.

Meningskategoriene som fokuseres i undersøkelsen ble ikke tematisert i bestemte deler av intervjuet. I stedet kom samtlige meningskategorier til uttrykk gjennom hele intervjuet. Dette betyr at hvilken som helst del av transkripsjonen kunne vært brukt som sitat for å eksemplifisere og dokumentere mine funn. Men for at leseren skal kunne kontrollere analysen og tolkningen gjøres tre grep; a) de sitatene som best illustrerer kategoriene velges for å illustrere og dokumentere analyser, b) i note til hvert sitat som brukes i analysen, henvises det til sitat fra andre ungdommer i transkripsjonene hvor det samme tematiseres, og c) sitatene som brukes for å eksemplifisere og dokumentere funnene mine representerer samlet sett variasjon mellom gutt/jente, by/distrikt og mellom samtlige intervjuobjekter. Dermed styrkes undersøkelsens validitet og reliabilitet. Men dette handler ikke bare om validitet og reliabilitet. Det er også et etisk ansvar å rapportere kunnskap som er verifisert.

I analyse- og tolkningskapitlene (del III i avhandlingen) diskuteres også om det er et flertall eller mindretall av ungdommene som bruker narrative historiebevisstheter på de ulike måtene. Dette betyr at selv om undersøkelsen er kvalitativ gjøres det også kvantifiseringer. Kvaliteter ved det empiriske materialet er imidlertid det dominerende fokus. Den grove inndelingen i flertall og mindretall skyldes at det empiriske materialet er for komplekst til at det er mulig å overføre dem til entydige kvantiteter.²⁰⁶

Siden det ikke er hensikten med avhandlingen å undersøke det spesielle representerer utvalget av ungdommer i undersøkelsen variasjoner mellom skoleprestasjoner, kjønn og lokalisering. Men materialet er for lite og variasjonene synes å være for små til at det kan gjøres studier av sammenhengene mellom skoleprestasjoner, kjønn og lokalisering. Imidlertid studeres både det generelle og spesielle i den forstand at både hovedtendensene og unntak fra disse blir vektlagt samtidig i analysene og tolkningene.

²⁰⁴ Ibid: 148-149. Kvale diskuterer her intervjupersonen som et av tre valideringsfellesskap.

²⁰⁵ Ibid: 142.

²⁰⁶ Ibid: 138-139.

Funnene i undersøkelsen er for mangesidige og bygger på for få intervjuobjekter til at de kan brukes til å gjøre statistiske generaliseringer. I stedet legges et annet begrep om generalisering til grunn for undersøkelsen, nemlig det Kvale kaller en naturalistisk generalisering. Dette betyr at ekspliseringen av ungdommers narrative historiebevisstheter som kommer til uttrykk i analysene og tolkningene gjør at leseren kan gjenkjenne dem hos andre ungdommer og dermed bevisstgjøres hvordan andre ungdommer enn de i undersøkelsen bruker historiebevisstheten. Målet med generaliseringen er altså å maksimere samsvaret mellom forsknings-kasuset og det som skjer mer allment hos andre ungdommer.²⁰⁷ Dette oppnåes gjennom tre grep; a) å vise sammenhenger som spenner fra ungdommenes enkelte utsagn til abstrakte teoretiseringer, b) å både beskrive og forklare ungdommenes narrative historiebevisstheter, og c) å både vise det generelle (hovedtendenser) og det spesielle (unntak). For å gjøre ungdommers historiebruk gjennomskikkelig, slik at det er mulig for leseren å studere de dypere og bredere historiske meningsstrukturene, og for å gjøre det mulig for leseren å kontrollere mine funn, gjøres følgende spesifikke grep;²⁰⁸

- I teoridelen (kapittel 3) presenteres detaljerte meningskategorier som er brukt for å analysere det empiriske materialet. Meningskategoriene viser både hva som undersøkes, hvordan det undersøkes og hvordan det kommer til uttrykk gjennom ungdommenes utsagn.
- I metoddelen (kapittel 4 og 5) drøftes analyse- og tolkningsmetoder, og tolkningsfellesskap og valideringsfellesskap som brukes blir spesifisert. Leserens blir altså kjent med hvilke ”briller” jeg som forsker analyserer og tolker det empiriske materialet med.²⁰⁹
- I den empiriske delen (kapittel 6-10) analyseres så transkripsjonene systematisk gjennom meningskategoriene; historiske erfaringer, historiske identiteter, historiekulturer og historiske handlinger. Deretter tolkes systematisk hvordan samspillet mellom kategoriene skaper historisk orientering. For å gi leseren et inntrykk av interaksjonen mellom den intervjuede og intervjueren under intervjuet, og for å dokumentere, konkretisere og eksemplifisere analysene og tolkningene, eksemplifiseres og dokumenteres funnene i den empiriske undersøkelsen ved hjelp av

²⁰⁷ Ibid: 160-163.

²⁰⁸ Manen (1990), diskuterer en slik skrivemåte i kapittel 5.

²⁰⁹ Kvale (1997/2001): 137. Her drøfter Kvale betydningen av å redegjøre for prosedyrer man bruker i en undersøkelse. Han vektlegger særlig betydningen av å synliggjøre tolkningsfellesskap og valideringsfellesskap undersøkelsen foregår innenfor.

utvalgte sitater fra intervjuene som både viser den intervjuedes svar og intervjuerens spørsmål. I tillegg refererer jeg i notene til ytterligere sitater som tematiserer det samme som de sitatene som presenteres i hovedteksten, og som leseren kan finne i de vedlagte transkripsjonene.²¹⁰

- Avhandlingen som helhet knytter seg til en kommunikativ forståelse av validitet. Dette betyr at avhandlingen ikke bare valideres gjennom interaksjonen i selve intervjuet, men også gjennom å drøfte det empiriske materialet i relasjon til ulike teoretiske ståsted (uten å drive polemikk) og i relasjon til den historiske sammenhengen drøftingene foregår innenfor. Slik gjøres ikke bare den empiriske undersøkelsen, men hele avhandlingen gjennomsiktig.

²¹⁰ Ibid: 186.

DEL III. Den empiriske undersøkelsen

”Vi har Hitleren, Stalin, og i dag så finnes det jo fremdeles folk på gaten som for eksempel ser ned på svarte mennesker, jøder, skolenerder, (...)” (Jente 2h nedenfor om nazisme).

”(...) de klærne som eldre mennesker hadde før har faktisk kommet inn igjen nå.” (Jente 2j nedenfor om mote).

”(...) altså Norge har vært et samfunn lenge før de kom (...)” (Gutt 1a nedenfor om innvandring).

”(...) ville kanskje ikke flytte den dagen, det er jo litt symbolsk også. Vi har jo, vi slapp jo unna, vi fikk jo egen grunnlov sånt (...)” (Gutt 1a nedenfor om 17. mai).

”Ja, altså jeg synes det at stortinget f. eks kunne ta inn mer skatter og sånt, og tatt initiativ til de folkene som har litt dårligere råd og gitt litt støtte (...)” (Jente 2h nedenfor om fattigdom).

Del III består av seks kapitler: Kapittel 6. Nazisme-, kapittel 7. Mote-, kapittel 8. Innvandring-, kapittel 9. 17. Mai-, og kapittel 10. Fattigdom- som narrative historiebevisstheter. Hvert av kapitlene er delt inn i fem delkapitler; historiske erfaringer, historiske identifiseringer, historiekulturer, historiske handlinger og historisk orientering. Tabell 2: narrativ historiebevissthet (neste side), viser hvordan hvert delkapittel er strukturert.

I første delkapittel; historisk erfaring, fokuserer jeg først hvilke tidsdimensjoner som er dominerende når ungdommer erfarer et bestemt fenomen. Deretter ser vi nærmere på hvordan ungdommene erfarer fenomenet som et samspill mellom tidimensjonene, både på mikro- og makronivå, og hvordan ungdommene forklarer fenomenet. Mot slutten av delkapitlet studerer jeg i hvor stor grad ungdommenes erfaringer er basert på fakta og hvordan de legitimerer og/eller de-legitimerer fenomenet. Hensikten med dette delkapitlet er å vise hvilke fortellinger ungdommene forteller seg selv om et bestemt fenomen.

Tabell 2: Narrativ historiebevissthet:

Meningskategorier	Underkategorier
Historisk erfaring	Dominerende tid
	Samspill på mikronivå
	Samspill på makronivå
	Forklaring
	Fakta
	Normer
Historisk identifisering	Ytterliggjøring og inderliggjøring
	Empati
	Identifisering
	Individuell/ kollektiv
	Svak-sterk
Historiekultur	Kognitiv
	Politisk
	Estetisk
	Instrumentell/ komplementær
Historisk handling	Dominerende tid

I andre delkapittel; historisk identifisering, vektlegger jeg først i hvordan ungdommer ytterliggjør og inderliggjør den historiske erfaringen. Deretter ser vi nærmere på i hvilken grad de gjør dette gjennom empati, hvordan de identifiserer seg med de historiske erfaringene som dikotomier og/eller dualismer, i hvilken grad identitetene er individuelle og kollektive, og hvor sterke de er. Hensikten med dette delkapittelet er å vise hvilke fortellinger ungdommer forteller til seg selv om seg selv på bakgrunn av sine erfaringer.

I tredje delkapittel; historiekultur, fokuserer vi først på hvordan ungdommene erfarer og identifiserer seg innenfor ulike historiekulturer. Deretter ser vi nærmere på hvilke historiekulturer som dominerer og om historiekulturene er instrumentelle eller komplementære. Hensikten med dette delkapittelet er å vise hvordan erfaringer og identifiseringer får mening på bakgrunn av en større fortelling erfaringer og identifiseringer fortelles innenfor.

I fjerde delkapittel; historisk handling, ser vi nærmere på hvilke tidsdimensjoner som er dominerende når ungdom handler, og om det siktes mot handling (i fremtiden).

I femte delkapittel; historisk orientering, vektlegger jeg først hvordan ungdommene utelater ulike aspekter ved de ulike fenomenene. Deretter ser vi nærmere på ungdommenes historiske orientering. Til slutt konkretiserer jeg hvordan denne historiebruken fører til noen spesifikke orienteringer mot mennesker og samfunn.

6. Nazisme som narrativ historiebevissthet

6.1 Historisk erfaring

For de fleste ungdommene handler nazisme om undertrykkelse som både har skjedd (fortid) og som skjer fremdeles (nåtid). Nåtidforståelsen kommer i hovedsak til uttrykk som gruppen nynazister i nasjonen Norge, mens fortidsfortolkningen kommer i hovedsak til uttrykk som gruppene nazister, jøder og enkeltpersonen Hitler i nasjonen Tyskland. En jente bruker i hovedsak nåtidforståelsen gjennom sitt fokus på "svarte mennesker", "skolenerder", og gjennom formuleringer i presens som, "når jeg tenker". Fortidsfortolkningen bruker hun i hovedsak gjennom sitt fokus på "Hitler", "Stalin" og forfølgelsen av jøder;

Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?

Jente (2h): Menneskeforfølgelse, hat, forferdelig, altså når jeg tenker nazisme tenker jeg for eksempel på Hitler og forfølgelsene av for eksempel jøder og sånne ting, at andre mennesker ser ned på andre slags typer mennesker, og sånne ting.

Intervjuer: Kan du si mer om det?

Jente (2h): Altså, ikke noe annet enn at forfølgelser, umenneskelige ting som egentlig ikke skulle vært lovlig, som det er i enkelte land.

Intervjuer: Hmm, Kan du gi noen eks på på den forfølgelsen som du du snakker om?

Jente (2h): Vi har Hitleren, Stalin, og i dag så finnes det jo fremdeles folk på gaten som for eksempel ser ned på svarte mennesker, jøder, skolenerder, ja sånne ting, nesten alle samme i denne verden her har et stempel på seg som et eller annet.²¹¹

Men ikke alle ungdommene lar både nåtidforståelsen og fortidsfortolkningen dominere når de erfarer fenomenet nazisme. Hos to ungdommer er bare fortidsfortolkningen dominerende, og hos like mange ungdommer er bare nåtidforståelsen dominerende. En jente bruker fortidsfortolkningen gjennom sitt fokus på nazistene som gruppe, Hitler som enkeltperson og nasjonen Tyskland. Dette skjer gjennom bruk av formuleringer i preteritum som "de tok jo livet av mange millioner" og "fikk jo med seg hele nasjonen".

²¹¹ Vedlegg 1; nazisme; 2h; 1-6. Se også nazisme; 1a; 4-7, 1c; 6-9, 1e; 2-5, 2g; 2-5, 2i; 4-5 og 16-17, 2k; 2-5, 2l; 2-3 og 8-9.

- Intervjuer: Jeg tenker på hva du selv tenker om det, altså ikke, altså
- Jente (1b): Jeg synes om det.. det var jo da først jeg begynte å tenke på hva det betydde å sann.....for det min mor var med på andre verdenskrig, og fikk mange historier og sann. Det var det jeg begynte å begynte og synes det der var, begynte å lese om det. Jeg synes det var grådig interessant, og det er jo helt for gale. De tok jo livet av mange mange millioner. Det er jo.. det går jo ikke an. Helt utrolig fikk jo med hele nasjonen og alt dette her. Å.. Hitler må jo ha vært helt syk, sant, at sitter sann. Det er jo ganske ufattelig, at det kunne skje liksom. Og alle disse her- de har jo ingen respekt for menneskeliv i det hele tatt. Så det er...²¹²

En gutt bruker nåtidsforståelsen gjennom sitt fokus på mennesker med en annen hudfarge og nynazister. Dette skjer gjennom bruk av formuleringer i presens som ”de er akkurat like som oss” og ”men jeg føler i alle fall”.

- Intervjuer: Hvem er de?
- Jente (1f): Nå tenker jeg liksom på nynazister og sann
- Intervjuer: Ja, ok
- Jente (1f): Å de tar folk fordi de har en annen hudfarge og sånt, og det er utrolig urettferdig. Fordi at de er akkurat like som oss
- Intervjuer: Kan du si litt mer om det?
- Jente (1f): Ja, at de behandler folk forskjellig bare fordi at. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare på en måte, men jeg føler i alle fall at det er utrolig teit og dumt og... De er ikke helt god i hodet.²¹³

Som jeg drøftet i teoridelen erfarer ungdommene de ulike fenomenene som samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning på ulike nivå. Både på mikro- og makronivå erfarer ungdommene nazisme som samspillet mellom nåtidsforståelser, fortidsfortolkninger og fremtidsforventninger, men på makronivå velger ungdommene bevisst hvilke tidsdimensjoner som skal ha funksjon som fortid, nåtid og fremtid. Samspillet mellom tidsdimensjonene på mikronivå kommer til uttrykk gjennom ungdommenes bruk av

²¹² Vedlegg 1; nazisme; 1b; 8-9. Se også nazisme; 1d; 18-19.

²¹³ Vedlegg 1; nazisme; 1f; 4-9. Se også nazisme; 2j; 2-7.

raisonnement, oppramsing og/eller fortelling, mens samspillet mellom tidsdimensjonene på makronivå kommer til uttrykk gjennom ungdommenes bruk av abstraksjoner.²¹⁴

Ungdommene i denne empiriske undersøkelsen erfarer fenomenet nazisme ved å la tidsdimensjonene på mikronivå bare i middels grad inngå i samspill. Dette skyldes at ungdommene skaper samspillet mellom tidsdimensjonene ved å delvis bruke raisonnement og ved å delvis bruke oppramsing. En gutt resonnerer når han relaterer Hitlers maktovertagelse til antisemittismen og nazistenes symbolbruk. Han ramser opp gjennom en ”så og så struktur”²¹⁵; ”så, de hadde ikke”, ”så de jødene”. Slik blir aspekter ved nazismen som jødene, nazistene, religion, skyting, rase, romerne, solkors og Østerrike bare i en middels grad bundet sammen til noe meningsfullt.

Intervjuer: Kan du si noe mer om hvorfor alt dette her skjedde?

Gutt (2i): Fordi nazistene sa det var deres skyld, nå husker jeg ikke hva som var deres skyld, men det var ett eller annet med at de skyldte på dem, og så, de hadde ikke riktig religion, og de var, de tyskerne, nazistene var mye bedre mennesker, så de jødene fortjente ikke å leve, jødene, på reklame og sånt ble jødene fremstilt som stygge mennesker med store stygge neser og masse sånn som det der, mens tyskerne eller de nazistene var store og sterke, lys i huden og sånn, de var alltid helt perfekt

Intervjuer: Ja, hvorfor ble det sånn da? Altså

Gutt (2i): Fordi Hitler kom til makten, og det skulle aldri ha skjedd. Hitler var, var egentlig fra Østerrike, så ble han politiker i Østerrike eller noe sånn, og så kom han til makten og så startet han nazipartiet, også begynte de å styre og så endte det opp med nazisme i Tyskland, sånn.

Intervjuer: Er det andre ting du tenker på når jeg sier nazismen?

Gutt (2i): Hitler-tegnet, det er det eneste, korset, hvor mye, hvor mye, eller, de har jo sånn der solkors, ett eller annet sted, jeg husker ikke om det var romerriket, vet ikke om det var romerne eller hvem som brukte det, men det var jo et solkors, hvor mye det har blitt misbrukt av Hitler, nazisme, Hitler og sånn.²¹⁶

²¹⁴ For mer om hvordan historisk erfaring både består av et mikro- og makronivå, se kapittel 3.

²¹⁵ ”så og så- struktur” innebærer at ordet ”så” brukes til å binde sammen handling ved å ramse opp det som skjer.

Hos to av ungdommene er imidlertid erfaringen av nazisme i litt større grad basert på samspill mellom tidsdimensjonene, siden de også bruker fortelling. Men også disse ungdommene erfarer samspillet bare i en middels grad, siden fortellingen brukes i liten grad. En jente knytter fenomenet nazisme til det å påvirke andre mennesker på en negativ måte. Dette gjør hun ved å fortelle en fortelling som begynner med at det ble sagt at en jente var feit. Fortellingen handler om hvordan hun slanket seg så mye at hun holdt på å dø til slutt, og fortellingen slutter med at gjerningspersonen fikk dårlig samvittighet på grunn av sin egen oppførsel mot henne;

Intervjuer: Hvorfor det da?

Jente (2j): Det er på grunn av at, altså som, jeg kjenner en jente som gikk på en skole da, så ble det sagt at hun var veldig feit, men hun var jo ikke noe kraftig i det hele tatt, i alle fall begynte hun å slanke seg, hun holdt jo på å dø til slutt, da. Og den personen som hadde gjort det, hadde jo veldig dårlig samvittighet for at, hvordan han hadde oppført seg mot henne, og men det var liksom sånn at hun lå for døden veldig mange ganger, jeg føler det er helt utrolig hvordan en person egentlig kan gjøre det mot en annen, fordi, ja, jeg synes det er teit.²¹⁷

Ungdommene erfarer også nazisme på makronivå ved å la tidsdimensjonene inngå i et samspill gjennom abstraksjonen; ”undertrykkelse”. Dette gjør de ved å fokusere på at både nynazisme og nazisme handler om undertrykkelse. Tidsdimensjonene inngår imidlertid bare i middels grad i samspill gjennom abstraksjonen fordi abstraksjonen er lite nyansert. En jente gjør nazisme meningsfullt som abstraksjonen undertrykkelse. Dette skjer ved at hun betegner mennesker som mener at jøder er mindre verdt enn andre som nazister. Hun gir ikke noe ytterligere nyansering av abstraksjonen sin, ved å for eksempel bruke fortelling og/eller resonnement.

Intervjuer: Hvorfor går de for langt da? Hvis jeg forstår deg rett, så..at du synes at det å frikjenne han, på grunn av ytringsfrihet, er å gå for langt? Hvorfor synes du det?

²¹⁶ Vedlegg 1; nazisme; 2i; 6-11. Se også nazisme; 1a; 3-5, 1b; 10-13, 1c; 2-15 (mest oppramsing), 1d; 18-19 og 40-41 (mest oppramsing), 1f; 6-9 (mest oppramsing), 2g; 4-5 og 12-13, 2h; 8-21, 2i; 6-9, 2l; 4-7 (mest resonering).

²¹⁷ Vedlegg 1; nazisme; 2j; 15-16. Se også nazisme; 1e; 8-9.

Gutt (1e): Når han står offentlig og taler om at jøder er så gale, at de ikke er noe verd, foran en, en. Han hadde en flokk med nazister bak seg da, synes det er å gå for langt. At andre folkeslag- at et helt folkeslag er mindre verdt enn et annet. Når du går og sier det offentlig, da synes jeg det er å gå for langt.²¹⁸

Også gutten nedenfor bruker abstraksjonen undertrykkelse på en lite nyansert måte ved at han erfarer nazisme og nynazisme nesten som synonyme begrep;

Intervjuer: Hva er forskjellen på nazismen i Tyskland og nynazismen nå?

Gutt (1e): Nazismen og nynazismen, det er vel. Nå har jo ikke nynazistene noe som helst makt, så det er ikke noe de kan gjøre, men de står vel for mer eller mindre det samme. De samme tingene, men de, jeg vet ikke hvorfor Hitlers Tyskland ble så mye større enn nynazistene. Altså, jeg vet ikke hva som er forskjellen egentlig. Nå har nynazistene mer eller mindre ingen makt

Intervjuer: Så, de mener omtrent det samme altså?

Gutt (1e): Jeg skulle mene det, men vet ikke sikkert.²¹⁹

Den største andelen ungdommer forklarer nazisme gjennom å bruke mønster - tidrom (et mellomstort tidsperspektiv). Forklaringsmåten kommer til uttrykk gjennom at ungdommene vektlegger årsaker til nazisme som til sammen representerer et mellomstort tidsperspektiv, som terror og jødehat og særlig Hitlers barndom, hans overtalelsesevner og hans psykiske tilstand. En jente forklarer nazisme ved å vise hvordan Hitlers barndom og talegaver henger sammen med hvordan han kom til makten;

Intervjuer: Men hvorfor skjedde det da? Altså

Jente (1b): Det var jo Hitler som fikk en fiks ide om at disse jødene var så mindreverdige, og da dro han med hele Tyskland. Han var jo helt utrolig å tale og sånn da. Fikk dradd med alle folkene, for dette her var en god idé og den ariske rasen var kjempestor og raget høyt over de og, og alle jøder og sånt ble bare boikottet, og tok de opp i de konsentrasjonsleirene og sånn for å bli kvitt de, de

²¹⁸ Vedlegg 1; nazisme; 1e; 10-11. Se også nazisme; 1a; 10-11, 1c; 16-17, 2g; 4-5, 2h; 4-5, 2i; 12-13, 2k; 21-24, 2l; 8-9.

²¹⁹ Vedlegg 1; nazisme; 1e; 15-18. Se også nazisme; 1a; 18-19, 1c; 22-25, 2g; 21-24, 2h; 26-27, 2i; 16-19, 2k; 29-30, 2l; 22-23.

ble jo behandlet som gjenstander, ikke sant. Så det, så mange folk og sånn, det går jo ikke an sant. Helt utrolig.²²⁰

Noen ungdommer forklarer imidlertid nazisme ved å bruke evig – tidrom. De forklarer altså nazisme som noe allmennmenneskelig som ikke henger sammen med bestemte tider eller steder. Forklaringsmåten kommer særlig til uttrykk gjennom at ungdommene forklarer nazisme som noe som handler om menneskeverd. En jente forklarer nazisme ved å vise til overlegenhet (du tror du er bedre enn andre) og ved å vise til fordommer (man uttaler seg uten at man vet noe om personen);

Intervjuer: Hvorfor er det sånn da?

Jente (2j): Det er vel på grunn av at, hvorfor det er sånn, det må vel være på grunn av at at noen mennesker føler de er mye bedre enn andre, altså sånn som, det kan jo være folk som ser på andre mennesker som, de ser litt teit ut, og de, de henger bare her og slaurer og, de har egentlig ikke noe her å gjøre, og det er mange mennesker som tenker, ja da har jeg liksom sett den siden på den personen, men du kan liksom ikke utale deg før du har sett begge sider på en person, å derfor, ja, sånn føler jeg det i alle fall.²²¹

Nazisme er en fortelling ungdommene forteller seg selv om nazistenes og nynazistenes undertrykkelse av ulike grupper som jøder og innvandrere. Ungdommenes fortellinger begynner med at nazistene og nynazistene synes at noen mennesker (nazistene) er mer verdt enn andre, og handler om hvordan nazisme og nynazisme utvikler seg på grunn av terror, jødehat og Hitlers barndom og oppvekstvilkår, og ender i masse mord

Ungdommenes erfaringer av nazisme bygger derfor bare i liten grad på fakta i den forstand at ungdommenes samspill mellom tidsdimensjonene inneholder få og fragmenterte faktaopplysninger som relateres til hverandre mer ved hjelp av verdier enn kunnskaper.

Ikke bare gutten ovenfor, men samtlige ungdommer mener at nazisme er galt. De bruker evig - tidrom for å de-legitimere fenomenet ved å vise til noe allmennmenneskelig som menneskeverd. En jente bruker evig - tidrom for å de-legitimere nazisme gjennom å vise til betydningen av respekt for andre mennesker og viktigheten av å hindre misforståelser. Hun

²²⁰ Vedlegg 1; nazisme; 1b; 10-11. Se også nazisme; 1a; 4-9, 1d; 18-25 (i liten grad), 1e; 2-7 (i liten grad), 2g; 12-13, 2i; 6-9, 2k; 6-9.

²²¹ Vedlegg 1; nazisme; 2j; 10-11. Se også; 1c; 6-15, 1f; 2-7, 2h; 2-5, 2l; 6-7 (også delvis mønster-forklaring).

gjør dette gjennom å argumentere med at nazisme er galt fordi det handler om å se ned på og dømme andre uten at man kjenner dem;

Intervjuer: Hva synes du om nazismen?

Jente (2l): Jeg synes det er helt gale, jeg skjønner ikke vitsen med det, ja det er helt forferdelig, de er som rasister, de ser ned på andre folk som de ikke en gang kjenner, de har fordommer mot andre, liksom, de bare sier, nei, vi hater de, de gidd vi ikke ha noe med å gjøre, og det synes jeg er helt gale, du skal kjenne folk først, så kan du dømme de, når du blir skikkelig kjent med de, du skal egentlig ikke dømme i det hele tatt da, men ikke fordommer, det synes jeg ikke noe om, det er helt gale.²²²

6.2 Historisk identifisering

Ungdommene ytterliggjør sin historiske erfaring av nazisme mer enn de inderliggjør den. Slik skaper de en ubalanse mellom sine historiske erfaringer og sin egen historie. Dette skjer gjennom at ungdommene tematiserer nazistene som gruppe gjennom pronomenet ”de”, uten å relatere seg selv til denne gruppen og/eller andre aspekt ved fenomenet fordi de i liten grad bruker personlige pronomen som ”jeg” og ”vi”. Når de bruker disse personlige pronomene, er det i hovedsak gjennom at de sier hva de synes om nazismen som noe utenfor sin egen livsverden. En jente ytterliggjør nazisme gjennom å stadig referere til nazismen som nazistene gjennom pronomenet ”de”, uten å relatere fenomenet til sin egen historie;

Intervjuer: Kan du si litt mer om det?

Jente (1f): Ja, at de behandler folk forskjellig bare fordi at. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare på en måte, men jeg føler i alle fall at det er utrolig teit og dumt og... De er ikke helt god i hodet.²²³

²²² Vedlegg 1; nazisme; 2l; 17-18. Se også nazisme; 1a; 10-11, 1b; 12-13, 1c; 16-17, 1d; 18-25, 1e; 10-13, 1f; 16-19, 2g; 4-5, 2h; 20-23, 2i; 12-13, 2j; 12-14, 2k; 21-24, 2l; 17-18.

²²³ Vedlegg 1; nazisme; 1f; 8-9. Se også; 1a; 8-11, 1b; 10-13, 1c; 8-17, 1d; 18-25, 1e; 4-7, 1f; 6-9, 2g; 4-5, 2h; 6-13, 2i; 10-13, 2j; 6-9, 2k; 10-16, 2l; 8-11.

Åtte av ungdommene bruker empati for å relatere sine historiske erfaringer av fenomenet til sin egen historie, men de gjør dette i liten grad. En jente bruker empati når hun knytter fenomenet nazisme til det å påvirke andre mennesker på en negativ måte. Dette gjør hun ved å leve seg inn i hva andre tenker. Dette skjer gjennom direkte tale som; ”å ja, å gud, da må jeg nesten slanke meg”, og gjennom pronomenet ”jeg”;

Intervjuer: Du har jo allerede sagt litt om det, men hvis du kunne sagt litt mer?

Jente (2j): Jeg synes, Ja, altså jeg er ikke sånn for nazisme, jeg, jeg, altså, jeg liker ikke folk som gjør sånt med andre mennesker, jeg synes det er helt teit at. De gjør jo andre mennesker lei seg, og de de gjør jo kanskje at de får et dårlig inntrykk på seg selv, altså sånn som, det er mange som sier, ser ned på de og sier, å gud så veldig feit, det er jo sånn de kanskje tenker da, og da må, ja, det er vel kanskje sånn de tenker, å ja, å gud, da må jeg nesten slanke meg, så de ikke synes synd på meg og ser ned på meg og sånn, med de må heller se at jeg er en person som er ganske perfekt, og de klarer ikke helt å styre sine egne meninger, de får kanskje de meningene som de menneskene som har sagt det, at de får sånne meninger om seg selv, de. De får kanskje helt motsatte meninger enn det de egentlig har hatt før.²²⁴

Ungdommene identifiserer seg med det humane som det motsatte av nazisme gjennom normative vurderinger (se ovenfor), og pronomen som ”vi” og ”jeg”. Slik konstruerer ungdommene forholdet mellom nazistene og seg selv som en dikotomi siden forholdet representerer en tvedeling mellom nazistene og dem. Både den individuelle og kollektive identifiseringen kommer i liten grad til uttrykk siden ungdommene i liten grad bruker personlige pronomen som ”vi” og ”jeg”. Identifiseringen er svak på grunn av at ytterliggjøring dominerer på bekostning av inderliggjøring i ungdommenes konstruksjoner (se ovenfor).

En gutt identifiserer seg med det humane gjennom bruk av de normative utsagnene ”Ja, selv så jeg hater nazisme.” og ”de undertrykker jøder og sigøynere og noen andre folk fordi de tror de er best”, og gjennom pronomenet ”jeg”. Her ser vi også mangelen på personlige pronomen som ”vi” og ”jeg” som kunne sagt noe om den individuelle og kollektive identifiseringen. Identifiseringen er svak på grunn av at ytterliggjøring dominerer

²²⁴ Vedlegg 1; nazisme; 2j; 13-14. Se også; 1a; 4-5, 1d; 40-41, 1e; 10-13, 2h; 12-13, 2i; 12-13, 2j; 13-14, 2k; 6-7, 2l; 12-13.

på bekostning av inderliggjøring gjennom at han referer til nazismen som nazistene gjennom pronomenet "de", uten å relatere til egen historie;

Intervjuer: Du kan ikke si litt mer om akkurat det?

Gutt (1e): Ja, selv så jeg hater nazisme. Folk som er nazister og synes det er gøy å være nazist. Hater det også. Jeg synes nazisme er noe dritt, rett og slett.

Intervjuer: Hva er det som er så forferdelig med nazisme?

Gutt (1e): Fordi at det... Nazistene de tror jo at, eller de får jo seg selv til å tro at de er herrefolket og at de skal, at de er best og de undertrykker jøder og sigøynere og noen andre folk fordi de tror de er best. Og sånn er jo det ikke, og å tro det er jo helt jævlig rett og slett.²²⁵

Ungdommene forteller altså til seg selv at nazisme innebærer det motsatte av dem selv. Mens nazisme er noe inhumant er de selv humane.

6.3 Historiekultur

Ungdommenes historiske erfaringer av og historiske identifiseringer med nazisme gjøres meningsfulle dels innenfor en ideologisering og dels innenfor en politisering. Ideologiseringen kommer til uttrykk gjennom at ungdommenes historiske erfaringer og historiske identifisering knytter seg til oppfatningen av et demokratisk samfunnssystem bygd på universelle verdier som menneskerettighetene. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom at ungdommenes erfaring og identifisering bygger på hva nynazister skal ha lov til eller ikke lov til i vårt samfunn (Vigrid). Et regeletisk resonnement ligger til grunn for ungdommenes tenkning i den forstand at ungdommenes vurderinger fremstår som absolutte. I drøftingene ovenfor viser jeg altså at de kognitive- og politiske historiekulturene er dominerende. Disse historiekulturene kommer imidlertid bare i middels grad til uttrykk og inngår i liten grad i samspill med erfaring og identifisering.

Hos en gutt kommer ideologiseringen til uttrykk gjennom at han knytter nazisme til likeverd. I følge ham skal alle være like mye verd i samfunnet og nazisme er dumt. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom hans avvisning av hva nazister i dag gjør. Hans

vurderinger av nazisme fremstår slik som noe absolutt i den forstand at de er udiskutable. Slik er de kognitive- og politiske historiekulturer dominerende i hans tenkning. Disse historiekulturene kommer imidlertid bare i middels grad til uttrykk gjennom hans manglende drøftinger, og virker i liten grad sammen med erfaring og identifisering;

Intervjuer: Kan du si mer om det?

Gutt (2g): Det er litt vanskelig da, nei, nå står det helt stille, men det er jo selvfølgelig dumt da, og det burde ikke vært, derfor synes jeg det er dumt at det er såne gjenger i Norge til og med og - såne nazigjenger som holder på med det fremdeles synes alle er like mye verd uansett hudfarge, religion, så derfor synes jeg det er dumt med nazisme.²²⁶

Slik knytter ungdommene sine fortellinger om nazisme til en større fortelling som handler om et demokratisk samfunn bygd på universelle verdier hvor nazistiske grupper som synder mot dette systemet ikke kan aksepteres. Ungdommene knytter imidlertid historiekulturene lite til sine erfaringer og identifiseringer.

6.4 Historisk handling

Kun en av ungdommene konstruerer nazisme som historisk handling, og da som noe som har skjedd (fortid) og noe som skjer fremdeles (nåtid). Nåtidensdimensjonen kommer særlig til uttrykk gjennom at hun tematiserer seg selv som en som oppfører seg i relasjon til innvandrere. Fortidsdimensjonen kommer særlig til uttrykk gjennom at hun har opplevd noe ”vondt med en svart person”. Hun er svært aktiv i handlingen og det er tydelig hva handlingen innebærer;

Intervjuer: Hva, Hva synes du om nazisme?

Jente (2h): Synes det er helt forferdelig, altså alle har jo sine, uansett om du er verdens greieste eller dum, så har man alltid noe i mot et eller annet menneske, og selvfølgelig jeg har noe i mot noen jeg også, men velger ikke å si noe, jeg

²²⁵ Vedlegg 1; nazisme; 1e; 4-7. Se også nazisme; 1a; 10-11, 1b; 12-13, 1c; 16-17, 1d; 14-25, 1f; 6-9, 2g; 4-5, 2h; 20-21, 2i; 12-13, 2j; 12-14, 2k; 21-26, 2l; 4-5.

velger heller å være hyggelig med dem enn at jeg skal gå rundt og trykke ned på. Sånn som meg, jeg synes, jeg har et litt negativt forhold til mørke folk da, spesielt svarte folk, jeg vet ikke hvorfor, men det er bare slik det er, men jeg velger heller å la være å si noe. Jeg prøver heller å være hyggelig og ta i mot alle slik de er.

Intervjuer: Hmm, du vet ikke hvorfor?

Jente (2h): Det har ikke med noe annet enn at jeg har opplevd noe vondt med en svart person.²²⁷

6.5 Oppsummering

Tabell 3: Nazisme som narrativ historiebevissthet (neste side), gir en oversikt over analysene ovenfor. Jeg har vist at de undersøkte ungdommene erfarer nazisme som en undertrykkelse som har skjedd og fremdeles skjer (fortid og nåtid). I ungdommenes erfaringer inngår imidlertid tidsdimensjonene bare i middels grad i samspill på både mikro- og makronivå fordi ungdommene henholdsvis bruker delvis resonnement og delvis oppramsing for å gjøre nazisme meningsfullt, og fordi abstraksjonene deres er lite nyanserte. Ungdommene forklarer nazisme mest ved å bruke mønster-tidrom gjennom at de viser til et mellomstort tidsperspektiv som terrorisering, jødehat, og Hitlers barndom og overtalelseskunst. Disse forklaringene bygger imidlertid bare i liten grad på fakta. Slik er fortellingen ungdommene forteller seg selv om nazisme lite dynamisk. I tillegg de-legitimerer ungdommene nazisme ved å bruke evig - tidrom som at alle mennesker har like stor verdi.

Ungdommene ytterliggjør erfaringene sine av nazisme i stor grad uten å i tilsvarende grad å inderliggjøre dem, og de bruker lite empati. Ungdommene identifiserer seg med det humane som de forstår som det motsatte av nazisme. Den individuelle og kollektive identifiseringen kommer bare i liten grad til uttrykk, og den er svak. Slik er også fortellingen ungdom forteller til seg selv om seg selv på bakgrunn av historiske erfaringer, lite dynamisk. Jeg har også vist at ungdommene erfarer og identifiserer seg innenfor en ideologisering som et demokratisk samfunnssystem, og en politisering som hva nynazistene har lov til å si og gjøre. De kognitive- og politiske historiekulturene er altså dominerende, men de inngår i liten

²²⁶ Vedlegg 1; nazisme; 2g; 4-5. Se også nazisme; 1a; 10-13, 1b; 12-13, 1c; 14-17, 1d; 20-25, 1e; 10-13, 1f; 6-11, 2h; 5-7, 2i; 12-13, 2j; 13-14, 2k; 21-24, 2l; 18-20.

²²⁷ Vedlegg 1; nazisme; 2h; 20-23.

grad i samspill med ungdommenes erfaring og identifisering. Slik er de større fortellingene som erfaringene og identifiseringene får mening innenfor også lite dynamiske. Å den ene ungdommen som konstruerer nazisme som handling, gjør det som handling i nåtid og fortid, uten å sikte mot handling i fremtiden.

Tabell 3: Nazisme som narrativ historiebevissthet:

Menings-kategorier	Underkategorier	Nazisme
Historisk erfaring	Dominerende tid	Nåtid som gruppen; nazister i nasjonen Tyskland, og fortid som gruppen; nynazister i nasjonen Norge
	Samspill på Mikronivå	Middels (dels resonnerende, dels oppramsende)
	Samspill på Makronivå	Middels gjennom abstraksjonen "undertrykkelse"
	Forklaring	Mest mønster - tidrom
	Fakta	Liten grad (få fakta, og mer verdier enn kunnskaper)
	Normer	De-legitimering gjennom evig - tidrom
Historisk identifisering	Ytterliggjøring og inderliggjøring	Ytterliggjøring
	Empati	Åtte ungdommer bruker empati, men lite
	Identifisering	Identifisering med det humane som det motsatte av nazisme
	Individuell/ kollektiv	Både den individuelle og kollektive identifiseringen kommer lite til uttrykk.
	Svak-sterk	Svak
Historie-kultur	Kognitiv	Demokratisk samfunnssystem
	Politisk	Kamp om hva nynazister skal ha lov til (regeletisk resonnement)
	Estetisk	Lite
	Instrumentell/ komplementær	Det er svakt samspill mellom ungdommenes erfaringer, identifiseringer og kulturer.
Historisk handling	Dominerende tid	En ungdom vektlegger handling i nåtid og fortid, og en ungdom vektlegger handling i fremtiden

6.6 Historisk orientering

Drøftingene ovenfor viser hvordan de undersøkte ungdommene utelater ulike aspekter ved nazismen. For det første utelater de noen mulige samspill mellom tidsdimensjoner på både mikro- og makronivå, og noen mulige samspill mellom mønster - tidrom, universelt - tidrom, episodisk - tidrom og evig – tidrom. Når ungdommene utelater disse samspillene tilegner de seg lite faktakunnskap og utvikler en lite dynamisk erfaring. Det blir da vanskelig for dem å utvikle abstrakte begrep som årsak og endring.

For det andre utelater ungdommene noen mulige sammenhenger mellom sin historiske erfaring og sin personlige og kollektiv historie, som for eksempel sammenhenger mellom nazistenes undertrykkelse, opplevelser av å selv bli undertrykket og vår kollektive kamp for frihet fra undertrykkelse. Når ungdommene utelater sammenhenger mellom sin historiske erfaring og sin personlige og kollektive historie blir det vanskelig for dem å utvikle en sterk og stabil identitet.

For det tredje utelater ungdommene et sterkt samspill mellom historiekulturer på den ene siden og historisk erfaring og historisk identifisering på den andre siden. Når ungdommene utelater et sterkt samspill mellom historiekulturer, erfaringer og identifiseringer blir det vanskelig for dem å bygge en oversiktlig og trygg ramme omkring sine erfaringer og identifiseringer.

For det fjerde utelater ungdommene noen mulige sammenhenger mellom historisk erfaring, historisk identifisering og historiekultur på den ene siden og historisk handling på den andre siden, gjennom at de ikke konstruerer handling som betydningsfulle sammenhenger mellom ulike tider.

Ungdommene orienterer seg derfor bare i middels grad antikvarisk siden de differensierer sine erfaringer av nazisme i middels grad, og de orienterer seg bare i liten grad pragmatisk siden de integrerer historisk erfaring, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling i liten grad.²²⁸

Differensieringen styrkes av at ungdommene erfarer nazisme ved å la tidsdimensjonene både på mikro- og makronivå i middels grad inngå i samspill. Differensieringen svekkes imidlertid fordi nazisme nesten kun forklares som mønstre, og fordi erfaringen av fenomenet i liten grad bygger på fakta.

²²⁸ For mer om antikvarisk og pragmatisk historisk orientering, se kapittel 3.

Integreringen svekkes for det første fordi det er svakt samspill mellom ungdommenes historiske erfaring og deres historiske identifisering. For det andre svekkes integreringen fordi historiekulturene konstruksjonen foregår innenfor i liten grad henger sammen i tid med historisk erfaring og historisk identifisering. For det tredje svekkes integreringen fordi kun to av ungdommene konstruerer nazisme som historisk handling.

Den middels antikvariske og svake pragmatiske historiske orienteringen er både erindrende og diagnostiserende siden både fortidsfortolkningene og nåtidsforståelsene dominerer i ungdommenes konstruksjoner av nazisme. Den antesiperende funksjonen kommer særlig i bakgrunnen siden fremtidsdimensjonen i liten grad tematiseres i ungdommenes konstruksjoner av nazisme. Siden ungdommene utelater mange aspekt i sine konstruksjoner, og siden konstruksjonene deres bare i middels og liten grad er henholdsvis antikvariske og pragmatiske, fungerer den erindrende og diagnostiserende funksjonen bare i liten grad. Ungdommene orienterer seg altså fragmentarisk mot nazisme gjennom at ulike nåtidsforståelser, fortidsfortolkninger og fremtidsforventninger konstrueres med få og svake relasjoner til hverandre.

Slik blir nazisme mer en referanse til, enn en del av, ungdommenes historiske orientering. Da blir det i liten grad mulig for ungdommene å bruke mulighetene den historiske tiden gir til personlig og samfunnsmessig utvikling. Resultatet av ungdommenes historiske orientering er heller at ungdommene likegyldig innordner seg. De bruker nazisme delvis til å orientere seg likegyldig på grunn av liten personlig involvering, og delvis til å innordne seg gjennom å overgi seg til det de er sosialt programmert til, nemlig å reagere med avsky på nazismen som en ekstrem politisk bevegelse.

Drøftingene ovenfor viser altså at ungdommene utelater mange aspekter ved nazisme, og i henholdsvis middels og liten grad orienterer seg mot fenomenet antikvarisk og pragmatisk. Og selv om ungdommenes historiske orientering både er erindrende og diagnostiserende, er den det i liten grad. Ungdommenes historiske orientering fremstår heller som fragmentarisk. Resultatet er en likegyldig innordning.

7. Mote som narrativ historiebevissthet

7.1 Historisk erfaring

For de fleste ungdommene handler mote om nye og kostbare klær i nåtid. Så mens både nåtidsforståelse og fortidsfortolkning dominerer ungdommenes erfaringer av nazisme, dominerer altså kun nåtidsforståelsen i ungdommenes erfaringer av mote. Nåtidsforståelsen kommer til uttrykk når ungdommene vektlegger gruppen; ungdommer, og enkeltpersonen; den intervjuede selv i presens. En gutt bruker nåtidsforståelsen gjennom sitt fokus på samspillet mellom sine egne ønsker om å bruke moteklær og hvordan venner påvirker han til å bruke bestemte klær;

Intervjuer: Hvorfor føler du deg ikke, hva skal jeg si, påvirket eller presset til å hele tiden skulle følge moten?

Gutt (1e): Jeg er påvirket, men jeg er ikke presset, jeg vet ikke, vennene mine de, tar det ganske rolig. Jeg ser jo på hva folk går med. Det er jo ofte kult og stilig det som kommer ut da, altså det nyeste som kommer. Sånn at du automatisk kjøper det, for det er nytt og det nye er jo det er jo ofte stiligere..... det kan godt være jeg kjøper det hotteste plagget, men jeg kjøper det ikke for kjøper det ikke for det er mote, men fordi jeg liker det, men jeg vet ikke hvorfor jeg.²²⁹

To ungdommer erfarer mote på en annen måte enn beskrevet ovenfor. Hos dem kommer både nåtidsdimensjonen og fortidsdimensjonen til uttrykk. Hos den ene av dem, en jente, skjer dette gjennom at hun relaterer mote nå og før gjennom å sammenligne moten da foreldrene var unge med moten i dag;

Intervjuer: Hvorfor det da?

Jente (2j): De har, som vi var inne på i sted, De har ikke penger, og sånt som, de synes det er litt for dyre klær som er med i moten nå. Altså det ligger litt mer på priser enn det gjorde for, når for eksempel foreldrene våre var ung. Altså det er jo mange mennesker, så ikke gamle, men eldre mennesker som ligger litt langt

²²⁹ Vedlegg 1; mote; 1e; 5-6. Se også mote; 1a; 2-3, 1b; 5-6, 1c; 5-6, 1d; 5-6, 1f; 3-4, 2g; 2-3, 2h; 4-5, 2i; 4-5, 2j; 4-5, 2k; 4-5, 2l; 4-7.

bak i moten for å si det sånn. De. De har ikke penger, eller de synes det er så stor forskjell fra da de var ung, prisene i dag, det har jo steget veldig, da.²³⁰

Mens ungdommene erfarer nazisme ved å la tidsdimensjonene på mikro- og makronivå bare i middels grad inngå i samspill, erfarer de mote ved å la tidsdimensjonene på mikronivå inngå i et sterkt samspill. Dette sterke samspillet mellom tidsdimensjonene skyldes mest at ungdommene bruker resonnement, noe som medfører at ulike aspekter ved mote i stor grad bindes sammen til betydningsfulle enheter. En gutt bruker resonnement ved at han relaterer vårt behov for anerkjennelse til moteindustriens profittjag; ”Det er egentlig bare ny mote for å få masse penger ut av folk”. ”Du kan få det samme uten det bitte lille merke til godt under halve prisen”;

Intervjuer: Hvis jeg sier mote, hva, hva tenker du om det?

Gutt (1a): Gjerne Paris og syltynne klær og modeller og sånt. Det blir jo folk som finner ut at jeg har lyst å lage litt klær og det vil jeg skal bli mote, og da får de liksom en kjent modell til å ta på seg på en sånn moteutstilling. Og da finner folk ut; ja hun har brukt det, da vil jeg og ha en sånn. Også, tror det var Miss Sixty, et sånt nytt merke, og det er jo et bittelite merke bakpå baklommen eller noe også, derfor blir buksen dyr. Også, det er egentlig bare ny mote for å få masse penger ut av folk. Du kan få det samme uten det bitte lille merke til godt under halve prisen. Også er det jo gjerne noe sånn at...folk., folk vil gjerne ha det fordi at ...noen populære i klassen, som for eksempel..å nei, han har for eksempel det nyeste av et ett eller annet.. og da finner han ut av for å være med i gjengen så må han neste..... for eksempel det har kommet en ny mobiltelefon, og så er det en som har fått den, og da føler de andre; den må jeg og ha hvis ikke blir jeg kanskje ikke med i gjengen.²³¹

En ungdom erfarer mote ved å la tidsdimensjonene på mikronivå i større grad inngå i samspill ved å delvis bruke resonnement og delvis bruke fortelling. Resonneringen hennes kommer til uttrykk når hun diskuterer relasjoner mellom press og selvstendighet. Fortellingen hennes kommer til uttrykk når hun vektlegger den gangen hun opplevde at alle hadde ”Miss Sixty”

²³⁰ Vedlegg 1; mote; 2j; 6-9. Se også mote; 1b; 5-6.

²³¹ Vedlegg 1; mote; 1a; 2-3. Se også; 1b; 5-6, 1c; 3-8, 1e; 15-17, 2g; 2-3, 2h; 4-5, 2i; 12-15, 2j; 2-7, 2k; 4-5, 2l; 20-21.

bukse på skolen, og hvordan det medførte at hun etter skolen fikk moren med seg på Lagunen kjøpesenter for å kjøpe en slik bukse;

Intervjuer: Kan, kan du utdype litt granne, altså hva du, det du ramset opp nå, hva du legger i dette; mote?

Jente (1b): Jeg føler ikke noe sånt spesielt stort press. Jeg kjøper de klærne jeg synes er fine og det merket eller ikke det er spiller ikke så stor rolle. Så lenge de passer og ser fin ut på meg og sånn. Så det.. jeg merker ikke så veldig til dette motepresset, og alt sånn som de driver og snakker om, men jeg vil jo gjerne ha nye klær, jeg vil jo gjerne gå med bukser som andre går med eller samme merke. For de merkene er stilig. Å, men de er jo knalldyre, koster jo en tusenlapp for en bukse, og sånne ting. Ellers må mamma kjøpe ellers så må jeg spare kjempelenge og alle lommepengene og alt sånt, med. Men første dagen jeg begynte her i 8. klasse. Og da hadde jeg altså, da husker jeg så at alle hadde på seg Miss Sixty bukse og jeg hadde ingen. Da kom jeg rett hjem til mamma, det første jeg sa var; mamma vi må rett opp på Lagunen og kjøpe Miss Sixty bukse, og det var ikke snakk om noe utsettelse, vi måtte rett etter skolen. Opp der kjøpe Miss Sixty bukse, og på meg dagen etter.²³²

To ungdommer erfarer mote ved å la tidsdimensjonene på mikronivå i bare middels grad inngå i samspill. Dette skyldes at disse ungdommene skaper samspillet mellom tidsdimensjonene ved å delvis bruke resonnement og delvis bruke oppramsing. En jente resonnerer og ramser opp når hun blir spurt om hva som gjør at noe er mote, mens noe annet ikke er mote. Resonneringen kommer til uttrykk når hun relaterer prisen på moteklærne til sitt eget ønske om å kjøpe klær hun liker. Oppramsingen kommer til uttrykk gjennom en ”så og så struktur”; ”Jeg driter egentlig i det. Jeg går bare hva jeg vil gå med. Dette er mote.”;

Intervjuer: Hva er det som, hva er det som gjør at noe er mote og noe er ikke mote da?

Jente (1d): Det er jo bare å se i blader, så ser du hva som er mote, hva som er inn. Jeg driter egentlig i det. Jeg går bare hva jeg vil gå med. Dette er mote. Det er

Intervjuer: Du sier du driter i det, hvordan klarer du å?

Jente (1d): Neimen jeg likte de. Jeg har kjøpt de fordi jeg likte de

²³² Vedlegg 1; mote; 1b; 5-6.

Intervjuer: Men det er ikke det jeg skal spørre om. Jeg bare tenker, du sier du driter i det.....

Jente (1d): Ikke sånn driter i det, sånn hvis det er altfor dyrt og liksom, hvis du må bare ha det, hvis det koster sånn ja 1000 kroner for en bukse som liksom er inn, så du ikke engang liker, sant, så er det ikke nødvendig å kjøpe det, da bare driter vi i det. Kan ikke kjøpe bare på grunn at det er mote da. Greit at du ikke liker det, men hvis du ikke liker det så. Ja.²³³

Tre av ungdommene erfarer mote på makronivå. Den ene av disse ungdommene gjør dette gjennom abstraksjonen ”forandring”, den andre ungdommen gjør det gjennom abstraksjonen; ”kjøpepress”, mens den tredje ungdommen gjør det gjennom ”avslappet forhold til mote”. Tidsdimensjonene inngår bare i middels grad i samspill gjennom abstraksjonene fordi abstraksjonene er lite nyanserte. En jente gjør mote meningsfullt som abstraksjonen forandring ved å tematisere at mote ikke er noe gitt men endrer seg over tid. Hun gir ikke noe ytterligere nyansering av abstraksjonen sin, ved å for eksempel bruke fortelling og/eller resonnement;

Intervjuer: Hva er det som gjør at noe er mote, mens noe annet er ikke mote?

Jente (2j): Det er vel at, vet ikke, altså, det er vel, det kommer jo egentlig nye moter hele tiden, det er jo kanskje en mote som, altså, som bukser som, altså sånn, som sitter helt inni beina, altså mange som synes det er ut for lenge siden, men mange som synes det er inn igjen nå, altså det er jo mange som har tatt vare på de klærne de hadde før, for det er jo faktisk kommet inn de klærne som eldre mennesker hadde før har faktisk kommet inn igjen nå. Så det har liksom kommet inn 80- talls og 70- talls stil, synes jeg.²³⁴

Mens den største andelen ungdommer forklarer nazisme ved å bruke mønster – tidrom, forklarer de derimot mote ved å bruke evig - tidrom ved å vise til noe allmennmenneskelig som anerkjennelse og selvstendighet. En gutt forklarer mote ved å vise hvordan det å bli anerkjent har sammenheng med om du følger moten;

²³³ Vedlegg 1; mote; 1d; 5-10. Se også mote; 1f; 16-25.

²³⁴ Vedlegg 1; mote; 2j; 8-9. Se også mote; 1a; 8-9 og 12-13, 1b; 5-6.

- Intervjuer: Hva er det som gjør at noen merker er mote mens andre merker er ikke mote?
- Gutt (2k): For eksempel hvor de selger de, for eksempel hvis det er et kult sted, det kommer an på hvilke venner som kjøper det, hvis det er sånne kule folk som kjøper det blir det mote, og hvis det for eksempel er en sånn fyr som er ukul og kjøper det, er det ukult, og hvis det er en veldig populær som for eksempel kjøper seg kjempefine gensere og bukse, så heise, den var stilig, hvor kjøpte du den, hvilket merke er det, hva kostet han, så vil folk tenke; sånn må jeg også ha, for da blir jeg og kul.²³⁵

Tre ungdommer forklarer imidlertid mote gjennom å bruke både evig - tidrom og strukturelt - tidrom (stort tidsperspektiv) ved å vektlegge både det allmennmenneskelige og hvordan moten forandrer seg over tid. En jente bruker evig – tidrom ved å vektlegge at det er viktig å være ”inn hele tiden”, altså å være akseptert/populær, og hun bruker strukturelt – tidrom ved å vektlegge at mote er noe som forandrer seg. Dette gjør hun ved å vektlegge at noe av det som var mote før er blitt mote igjen nå;

- Intervjuer: Kan du si litt mer om det?
- Jente (2j): Det er vel sånn at du skal være inn hele tiden, at du ikke skal være noe, at du ikke skal være ut, at du skal være med i moten hele tiden, du skal liksom ha noen av de klærne som er med i moten i dag. Det er mange som ikke liker den moten som er i dag heller da, så det. Det er jo mange personer, selvfølgelig, som henger veldig langt bak moten.²³⁶

Slik er mote en fortelling ungdommene forteller seg selv om kjøpepresset ungdommer utsettes for. Fortellingen begynner med påvirkning og behovet for å være selvstendig, og handler om hvordan ungdommene lever i spenningsfeltet mellom påvirkning og ønsket om å være selvstendig, og ender med aksept eller utestenging (enten er du ”kul” eller ikke).

I motsetning til nazisme som erfaring, bygger derfor ungdommenes erfaringer av mote i stor grad på fakta, i den forstand at samspillene mellom tidsdimensjonene inneholder noen fakta som er bundet sammen.

²³⁵ Vedlegg 1; mote; 2k; 8-9. Se også mote; 1a; 2-3, 1c; 3-6, 1d; 9-10, 1e; 5-6, 1f; 3-4, 2g; 4-5, 2h; 4-5, 2i; 4-5, 2l; 6-7.

²³⁶ Vedlegg 1; mote; 2j; 4-5. Se også; 1b; 5-6

Mens de fleste ungdommene erfarer nazisme kun som noe negativt, erfarer de mote både som noe negativt og som noe positivt, men i likhet med når de erfarer nazisme, bruker de også her evig - tidrom. Ungdommene bruker evig - tidrom for å både de-legitimere og legitimere mote ved å henholdsvis vise til at "moten" presser unge til å kjøpe ting de egentlig ikke vil kjøpe, og at "moten" muliggjør at vi kan se fin ut. En gutt bruker evig - tidrom for å de-legitimere mote ved å vise til at mote ekskluderer mennesker med dårlig økonomi, og at det skaper kjøpepress, og han bruker samme tidsperspektiver for å legitimere mote ved å vise til at nye klær gir oss muligheten til å være moderne og skaper variasjon i hverdagen.

Intervjuer: Kan du si mer om hvordan mote kan være? Hvis jeg tolker deg riktig, både fint og dumt samtidig?

Gutt (2g): Ja, for de som har penger og kan kjøpe det og liker å være moderne og sånne ting, de, det er jo bra for de at de får noe nytt og sånne ting og mer sånne trendsettere, men på en annen side er det jo de som ikke har så god råd, men som likevel vil ha de klærne for å passe inn i en gjeng med, gjerne ofte rike folk, så, sånn som kjøpepress og sånn er jo negativt eller negative sider mot det, men det er jo bra at det kommer noe nytt, at det ikke blir det samme hele tiden, da ville det blitt kjedelig liksom.²³⁷

Det er imidlertid tre unntak fra fremstillingen ovenfor. En ungdom argumenterer for at mote kun er noe negativt, og to ungdommer er nokså likegyldige til mote. Jenta som argumenterer for at mote kun er negativt, bruker evig - tidrom ved å vise til at mote skaper mye press, koster mye penger og ikke gjør en mer verdifull;

Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

Jente (2h): Nei, altså, jeg synes det at mote egentlig er helt teit, altså; å se de der høye, tynne, enkelte altfor tynne, damene som går rund i mannekengen og vrikker på ræven i nyeste mote, jippi, sant. Altså, sånn som i dagens samfunn så er det mye press på mote. Du skal ha de og de klærne, og sånne ting, og den og den sminken og ja, den og den hatten, den og den frisyren. Det forandrer seg selvfølgelig fra år til år.....men så har du prisen på de da, mye er veldig dyrt, men jeg mener uansett hva klær, eller hva sminke, eller hvilken hårfrisyre

²³⁷ Vedlegg 1; mote; 2g; 13-14. 1a; 6-7, 1b; 13-18, 1e; 15-17, 1f; 14-15, 2i; 23-26, 2j; 18-21, 2k; 20-23, 2l; 6-9.

man har, er man like mye verd fordi om. Jeg føler ikke at mote er det som skal sitte i første rekke når du møter en person.²³⁸

En av ungdommene som er nokså likegyldig til mote bruker evig - tidrom ved å vise til at mote ikke er noe å vektlegge mye i hverdagen. Hun kjøper det hun liker, og hvis det er for dyrt kjøper hun noe annet;

Intervjuer: Men det er ikke det jeg skal spørre om. Jeg bare tenker, du sier du driter i det.....

Jente (1d): Ikke sånn driter i det, sånn hvis det er altfor dyrt og liksom, hvis du må bare ha det, hvis det koster sånn ja 1000 kroner for en bukse som liksom er inn, så du ikke engang liker, sant, så er det ikke nødvendig å kjøpe det, da bare driter vi i det. Kan ikke kjøpe bare på grunn at det er mote da. Greit at du ikke liker det, men hvis du ikke liker det så. Ja.²³⁹

7.2 Historisk identifisering

I motsetning til når ungdommene konstruerer nazisme, både inderliggjør og ytterliggjør de erfaringene sine når de konstruerer mote. Dette skjer gjennom at de skaper et samspill mellom historiske erfaringer og egen historie gjennom å vise til samspillet mellom ungdom som gruppe gjennom begrep som "andre" og "venner", og seg selv gjennom personlige pronomen som "jeg". En jente både inderliggjør og ytterliggjør mote gjennom å fokusere på samspillet mellom venner og folk gjennom pronomenet "det", og seg selv gjennom pronomenet "jeg";

Intervjuer: Du sier at mote er teit og at folk skulle få bestemme selv. Betyr det at du skulle ønske at mote ikke fantes?

Jente (2j): Ja, jeg synes det, jeg synes egentlig det er teit. Du bruker jo bare penger på det du egentlig ikke vil. For eksempel de som ikke liker moten vil for eksempel være med i moten selv om de egentlig ikke liker moten. Derfor synes jeg det egentlig er teit at det egentlig skal være mote. At det bare ikke kan være... det

²³⁸ Vedlegg 1; mote; 2h; 4-5.

²³⁹ Vedlegg 1; mote; 1d; 9-10. Se også mote; 1c; 7-11.

er jo greit at det er mote, men de trenger ikke lage så mye reklame som de egentlig lager.²⁴⁰

Det er imidlertid fire ungdommer som ytterliggjør sin historiske erfaring av mote mer enn de inderliggjør den. Slik skaper de en ubalanse mellom sine historiske erfaringer og sin egen historie. Dette skjer gjennom at ungdommene tematiserer andre mennesker (spesielt ungdommer) som grupper gjennom pronomenet "de", uten å relatere seg selv til denne gruppen og/eller andre aspekt ved fenomenet fordi de i liten grad bruker personlige pronomen som "jeg" og "vi". Når de bruker personlige pronomen, er det i hovedsak gjennom at de sier hva de synes om mote som noe utenfor sin egen livsverden. En jente ytterliggjør mote gjennom å stadig referere til mote som andre mennesker gjennom pronomenet "de", uten å relatere disse andre menneskene til sin egen historie;

Intervjuer: Hmm, hva, hva synes du om mote?

Jente (2j): Jeg synes egentlig at det er helt teit at det skal være sånne motegreier på grunn av at, det er, at det skal være sånn, altså det er jo mennesker som liker å, altså de bør jo få bestemme egentlig hvordan de vil gå selv, for det er jo, altså, det er jo veldig mye farger og sånn nå, det er veldig mye knallfarger. Det er veldig mange som liker svart, ja, egentlig, svart er egentlig en, altså en kjedelig farge. Ja.²⁴¹

De fleste ungdommene bruker empati mer når de konstruerer mote enn når de konstruerer de andre fenomenene. Samtlige ungdommer bruker empati til å skape samspill mellom sine historiske erfaringer og sin egen historie, og de gjør det i stor grad. En gutt bruker empati gjennom direkte tale, og gjennom å bruke pronomenet "du";

Intervjuer: Hvorfor er det sånn da?

Gutt (2g): Nei, det er, er ikke sikker, men jeg tror det er noen gjenger på skolen for eksempel, også og der har du veldig lyst å være med, men så kan du ikke for du har feile klær, eller feile, feilt, feil rett og slett feil til å passe inn i den gjengen,

²⁴⁰ Vedlegg 1; mote; 2j; 18-19. Se også mote; 1a; 2-3, 1b; 5-6, 1c; 5-11, 1d; 18-19, 1e; 9-12, 2i; 21-26, 2k; 20-23.

²⁴¹ Vedlegg 1; mote; 2j: 10-11. Se også mote; 1f; 3-4, 2g; 4-5, 2h; 14-15.

men så derfor prøver du å kjøpe nye klær og fikse på utseende, og sånne ting for å bli med, så.²⁴²

Ungdommene bruker mote til å identifisere seg med både behov for anerkjennelse og behov for å være seg selv gjennom normative vurderinger (se ovenfor). Det er imidlertid behovet for anerkjennelse som er sterkest. Og mens ungdommenes identifisering med nazisme er dikotomisk, er deres identifisering med mote dualistisk siden deres behov for anerkjennelse og behov for å være seg selv er sammenvevd. Videre kommer identifiseringen mer til uttrykk som noe individuelt enn noe kollektivt gjennom hyppig bruk av det personlige pronomenet ”jeg”, og tilsvarende mindre bruk av personlige pronomen som ”vi” og ”oss”. I motsetning til ungdommenes identifisering med nazisme, kan ungdommenes identifisering med mote karakteriseres som sterk, fordi ungdommene tematiserer sin egen historie mye i relasjon til sine historiske erfaringer gjennom et samspill mellom inderliggjøring og ytterliggjøring (se ovenfor).

En jente identifiserer seg med både behov for anerkjennelse og behov for selvstendighet. Dette gjør hun gjennom å vektlegge at hvilke klær andre bruker setter begrensinger på hvilke klær hun selv kan bruke, men at hun samtidig velger klær etter hva hun liker. Det fremgår imidlertid at behovet for anerkjennelse er sterkest gjennom formuleringer som; ” hvis det først er populært og mange som går med det så er det liksom naturlig at jeg også går med det.” Identifiseringen er mest individuell, siden hennes bruk av pronomenet ”jeg” er mer dominerende enn hennes bruk av pronomene ”vi” og ”oss”. Identifiseringen gjøres sterk gjennom samspillet mellom inderliggjøring og ytterliggjøring;

Intervjuer: Så da lurer jeg på; hvis du ikke merker noe til motepress, hvorfor vil du da ha disse nye klærne og gå med bukser som andre går med og samme merke?

Jente (1b): For det første er jo mange av de merkene grådig fine, også er det sånn at hvis det først er populært og mange som går med det så er det liksom naturlig at jeg også går med det. Det er jo ofte hvis et merke er grådig stygt. Det kan skje det og. Det har veldig mange ganger at det har vært merke som mange går med som jeg synes ser sykt, da går jeg aldri med det eller bruker penger på det, eller

²⁴² Vedlegg 1; mote; 2g; 4-5. Se også mote; 1a; 2-5, 1b; 5-6, 1c; 3-4, 1d; 5-10, 1e; 5-6, 1f; 12-13, 2h; 4-5, 2i; 4-5, 2j; 8-9, 2k; 2-3, 2l; 6-7.

noe sånt, hvis jeg ikke synes det er noe fint å gå med det. Det er hvis disse merkene er fine, jeg vil gjerne gå med de, jeg synes det er grådig stilig.²⁴³

Det er imidlertid tre ungdommer som identifiserer seg med mote på andre måter. En ungdom identifiserer seg med mote som egen selvstendighet i å velge klær. Dette gjør hun gjennom normative utsagn som ”synes ikke det teller (...)”;

Intervjuer: mote?

Jente (2h): det er alt egentlig, men jeg mener det at mote det er, synes ikke det teller noe stort egentlig, men det er ikke alle som har den meningen der. Også, det finnes jo fullt av jenter som er hekta liksom at de har de klærne, og den frisyren liksom, og da er det liksom best.²⁴⁴

De to andre ungdommene identifiserer seg med mote som noe betydningsløst ved å være likegyldige til mote gjennom normative utsagn som; ”for meg betyr det ingenting.”;

Intervjuer: Men hva, hva, synes du om det, du har allerede sagt litt om det, men kan du si litt mer om hva du synes om mote?

Gutt (1c): For noen så er det jo hobby eller sånt, men for meg er det, for meg betyr det ingenting. For meg, Jeg tenker ikke på, så mye på hva klær jeg skal kjøpe. Så, ja

Intervjuer: Hvordan klarer du å tenke slik da?

Gutt (1c): Det har litt med hvordan, hva slags person jeg er, at jeg er gutt, miljøet kanskje.²⁴⁵

De fleste ungdommene forteller imidlertid til seg selv at mote gir dem anerkjennelse hvis de tilpasser seg, men samtidig gir dem muligheter til å gjøre selvstendige valg.

²⁴³ Vedlegg 1; mote; 1b; 17-18. Se også mote; 1a; 4-9, 1e; 15-18, 1f; 14-26, 2g; 13-16, 2i; 21-26, 2j; 18-22, 2k; 20-24, 2l; 12-13.

²⁴⁴ Vedlegg 1; mote; 2h; 14-15.

²⁴⁵ Vedlegg 1; mote; 1c; 7-10. Se også mote; 1d; 9-10.

7.3 Historiekultur

Ikke bare ungdommenes erfaringer av og identifiseringer med nazisme, men også deres erfaringer av og identifiseringer med mote gjøres meningsfulle dels innenfor en ideologisering og dels innenfor en politisering. Ideologiseringen kommer til uttrykk gjennom at ungdommenes historiske erfaringer og historiske identifisering bygger på kapitalisme. Et menneskets verdi måles etter ytre kriterier som type klær – du er hva du har. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom at ungdommenes erfaringer og identifiseringer bygger på kampen mellom ungdommene om å være moteriktig. Ideologiseringen og politiseringen virker gjennom autoriteter ved at hva andre ungdommer og reklame mener, er viktig for hva den intervjuede ungdommen mener. De politiske- og kognitive historiekulturene er altså dominerende. Men i motsetning til i konstruksjoner av nazisme som har historiekulturer som kommer lite til uttrykk og fungerer lite i samspill med andre historiekulturer, har konstruksjoner av mote altså to historiekulturer som kommer sterkt til uttrykk og inngår i sterkt samspill med erfaring og identifisering.

Hos en jente kommer ideologiseringen til uttrykk gjennom at hun vektlegger at ungdommenes verdi måles etter økonomiske kriterier som hvilke klær du har råd til å kjøpe og bruke. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom hennes vektlegging av at mote handler om å finne sin plass i relasjon til jevnaldrende, familie og media. Slik er den politiske- og kognitive historiekulturen dominerende i hennes tenkning, og inngår sterkt i samspill med erfaring og identifisering;

Intervjuer: Hvorfor det da?

Jente (2j): De har, som vi var inne på i sted, de har ikke penger, og sånt som, de synes det er litt for dyre klær som er med i moten nå. Altså det ligger litt mer på priser enn det gjorde for, når for eksempel foreldrene våre var ung. Altså det er jo mange mennesker, så ikke gamle, men eldre mennesker som ligger litt langt bak i moten for å si det sånn. De ff. De har ikke penger, eller de synes det er så stor forskjell fra da de var ung, prisene i dag, det har jo steget veldig, da.²⁴⁶

²⁴⁶ Vedlegg 1; mote; 2j; 6-7. Se også mote; 1a; 2-3, 1b; 5-6, 1c; 8-9, 1d; 5-10, 1e; 5-6, 1f; 1-4, 2g; 2-3, 2h; 4-5, 2i; 14-19, 2k; 4-5, 2l; 6-9.

Fortellingen ungdommene forteller om seg selv til seg selv om mote fortelles altså innenfor en større fortelling som handler om kapitalisme, og om kampen mellom ungdom om å være moteriktig.

7.4 Historisk handling

Ikke bare nazisme, men også mote konstrueres i liten grad som historisk handling. Kun fire av ungdommene gjør dette. To av disse gjør det ved å konstruere handling som noe som har skjedd (fortid) og noe som skjer fremdeles (nåtid). Hos en gutt som lar både nåtidsforståelse og fortidsfortolkning dominere, kommer nåtidsforståelsen til uttrykk ved at han tematiserer seg selv som forbruker av klær i relasjon til jevnaldrende gjennom å formulere seg i presens;

Intervjuer: Så, blir ikke du påvirket av mote, er det det du sier?

Gutt (1a): Ikke egentlig, altså klær og sånt, egentlig. Spiller liksom ikke noe rolle hva det heter og sånt. Hvis jeg liker en bukse så går jeg for den, da behøver det ikke stå et merke bakpå den. Hvis det gjør det og den er rimelig, kan jeg kjøpe den fordi. Men det er liksom. Jeg kjøper ikke noe fordi det er et spesielt merke.

Fortidsdimensjonen kommer derimot til uttrykk gjennom at han tematiserer seg selv i relasjon til sin familie (foreldre), gjennom uttrykket "har alltid" og gjennom formuleringer i preteritum og perfektum;

Intervjuer: Hva er det som skyldes at du klarer å ha et slikt avslappet forhold til det?

Gutt (1a): Altså, jeg har alltid, har vel egentlig hatt litt strenge foreldre, og liksom, det er ikke sånn at; nei, du. Hvis jeg hadde blitt overøst med masse rart som har vært på reklame... Vi har hatt litt sånn strenge regler. Jeg var blant annet en av de siste som fikk mobiltelefon. Glemte det da. Har ikke tenkt på det, har ikke vært så viktig for meg liksom.²⁴⁷

De to andre ungdommene konstruerer mote som handling ved å kun konstruere handling som noe som skjer nå (nåtid). Hos den ene av disse ungdommene kommer nåtidsforståelsen til

²⁴⁷ Vedlegg 1; mote; 1a; 12-13 og 8-9. Se også mote; 1b; 5-6.

uttrykk gjennom at han tematiserer seg som en som kler seg i det han liker gjennom formuleringer i presens;

Intervjuer: Ja, ja Så du når du for eksempel skal kjøpe klær, så ser du hva er det jeg liker, eller ikke liker liksom?

Gutt (1e): Jeg går riktignok i ganske ganske moteriktige butikker, jeg går der. Sånn at jeg har ganske moteriktig utvalg og se, ser ut i fra hva de har der hva jeg vil kjøpe, men jeg går gjerne på hvilket som helst sted og kjøper klær. Jeg går der jeg går for det er der jeg finner de klærne jeg ønsker å gå med. Hennes og Mauritz, også går jeg på å Carlings og Jack and Jones og sånne steder.²⁴⁸

Samtlige fire ungdommer gjør seg selv svært aktive i handlingene og det er tydelig hva handlingene innebærer.

7.5 Oppsummering

Tabell 4: Mote som narrativ historiebevissthet (neste side), gir en oversikt over analysene ovenfor. Jeg har vist at ungdommene erfarer mote som nye og kostbare klær nå. Tidsdimensjonene inngår i sterkt samspill på mikronivå gjennom at ungdommene både resonnerer og forteller, men vi finner lite samspill på makronivå siden de ikke bruker abstraksjoner til å lage større tidsperspektiv. Ungdommene forklarer mote mest ved å bruke evig - tidrom ved at de viser til noe allmennmenneskelig som anerkjennelse og selvstendighet. Slik er fortellingen ungdommene forteller seg selv om mote i middels grad dynamisk. Erfaringene er for øvrig i stor grad basert på fakta og knyttes til både positive negative verdier gjennom legitimering og de-legitimering, ved at ungdommene henholdsvis viser til at moten ”presser” dem til å kjøpe klær de egentlig ikke ønsker og at moten muliggjør at de kan se fin ut.

Ungdommene både ytterliggjør og inderliggjør erfaringen, og de bruker mye empati, noe som styrker samspillet mellom ytterliggjøring og inderliggjøring.

²⁴⁸ Vedlegg 1; mote; 1e; 11-12. Se også; 1d; 18-19.

Tabell 4: Mote som narrativ historiebevissthet:

Menings- kategorier	Underkategorier	Mote
Historisk erfaring	Dominerende tid	Nåtid som gruppen; ungdom i nasjonen Norge
	Samspill på Mikronivå	Stort (dels resonnerende, dels fortellende)
	Samspill på makronivå	Lite (kun tre ungdommer erfarer mote)
	Forklaring	Evig – tidrom
	Fakta	Stor grad (noen fakta som er bundet sammen)
	Normer	De-legitimering og legitimering gjennom universell argumentasjon
Historisk identifisering	Ytterliggjøring/ inderliggjøring	Ytterliggjøring og inderliggjøring
	Empati	Samtlige ungdommer bruker empati mye
	Identifisering	Dualisme mellom behovet for anerkjennelse og behovet for selvstendighet. Behovet for anerkjennelse er sterkest
	Individuell/ kollektiv	Mer individuell enn kollektiv identifisering
	Svak-sterk	Sterk
Historie- kultur	Kognitiv	Kapitalisme som ”du er hva du har” som virker gjennom regler for bruk av mote
	Politisk	Ungdommenes kamp om å være moteriktig som virker gjennom autoriteter
	Estetisk	Lite
	Instrumentell/ komplementær	Det er et tydelig samspill mellom ungdommenes erfaringer, identifiseringer og kulturer.
Historisk handling	Dominerende tid	To ungdommer vektlegger handling i nåtid og fortid, og to ungdommer vektlegger bare handling i nåtid

Ungdommene bruker mote til å identifisere seg med både behov for anerkjennelse og med behov for å være seg selv. Identifiseringen er mest individuell og den er sterk. Slik er fortellingen ungdommene forteller til seg selv om seg selv på bakgrunn av historiske erfaringer, i stor grad dynamisk.

Jeg har også vist at ungdommene erfarer og identifiserer seg med mote innenfor en ideologisering som kapitalisme og politisering som kamp om å være moteriktig. Det er altså de kognitive- og politiske historiekulturene som dominerer, og disse inngår i et sterkt samspill

med erfaringene og identifiseringene. Slik er de større fortellingene som erfaringer og identifiseringer får mening gjennom, i stor grad dynamiske. Fire av ungdommene konstruerer mote som historisk handling. Dette gjør de ved å vise til handling i fortid og nåtid, uten å sikte mot handling i fremtid.

7.6 Historisk orientering

De undersøkte ungdommene utelater andre og færre aspekter ved mote enn ved nazisme. Særlig utelater ungdommene samspill på makronivå og mulige samspill mellom mønster - tidrom, universelt - tidrom, episodisk - tidrom og evig - tidrom. Å trekke inn slike samspill kunne bidratt til en mer dynamisk erfaring gjennom utvikling av abstrakte begrep som årsak og endring. I tillegg utelater de fleste ungdommene mote som handling, både i nåtid, fortid og fremtid.

Mens ungdommene bare i middels grad orienterer seg antikvarisk og i liten grad pragmatisk når de konstruerer nazisme, orienterer de seg i en middels grad antikvarisk og i stor grad pragmatisk når de konstruerer mote.²⁴⁹ Dette skjer gjennom at de henholdsvis differensierer mote i en middels grad, og integrerer mote i stor grad.

Differensieringen styrkes gjennom at ungdommene erfarer mote som sterkt samspill mellom tidsdimensjonene på mikronivå, og at konstruksjonene i stor grad bygger på fakta. Differensieringen svekkes imidlertid av at ungdommene ikke erfarer mote som samspill mellom tidsdimensjoner på makronivå, og av at mote nesten kun forklares som evig - tidrom.

Integreringen styrkes gjennom sterkt samspill mellom ungdommens historisk erfaring og egen historie, og gjennom at historiekulturen de erfarer og identifiserer mote innenfor er sterkt forbundet med erfaring og identifisering gjennom ideologisering og politisering. Integreringen svekkes imidlertid av at kun fire av ungdommene konstruerer mote som historisk handling.

Den middels antikvariske og i stor grad pragmatiske historiske orienteringen er diagnostiserende siden det er nåtidsforståelsen som er i fokus for meningsskaping. Den erindrende og antesiperende funksjonen kommer i bakgrunnen siden ungdommene i liten grad tematiserer fortidsfortolkningen og fremtidsforventningene.

²⁴⁹ For mer om antikvarisk og pragmatisk historisk orientering, se kapittel 3.

Mens nazisme blir en referanse til ungdommenes historiske orientering, blir mote en del av den. Når ungdommene konstruerer mote er det likevel mer en "navlebeskuende", enn en perspektiverende historisk orientering som kommer til uttrykk. Da blir det bare i middels grad mulig for ungdommene å bruke mulighetene den historiske tiden gir til personlig og samfunnsmessig utvikling. Så mens ungdommene orienterer seg mot nazisme gjennom likegyldig å innordne seg, orienterer de seg mot mote gjennom delvis å fokusere på hva som er nyttig for dem selv, og delvis gjennom å innordne seg. Ungdommene orienterer seg mot mote delvis som nytte i den forstand at mote som aktivitet får verdi for ungdommene gjennom gleden de har ved å delta i denne aktiviteten. Ungdommene innorder seg gjennom i stor grad å overgi seg til det de er sosialt programmert til, nemlig å kle seg som andre ungdommer – å følge moten.

Drøftingene ovenfor viser altså at ungdommene unnlater noen aspekter ved mote, og orienterer seg i middels grad mot mote antikvarisk, men i stor grad pragmatisk. Den historiske orienteringen er nesten kun diagnostiserende. Resultatet er en relativt nyttepreget innordning.

8. Innvandring som narrativ historiebevissthet

8.1 Historisk erfaring

For de fleste ungdommene handler innvandring om mennesker som flykter til Norge, og i likhet med hva som var tilfellet for mote, dominerer nåtidsforståelsen i ungdommenes erfaring av innvandring. For ungdommene handler altså innvandring mest om det som skjer i nåtid. Nåtidsdimensjonen kommer til uttrykk ved at ungdommene omtaler gruppene innvandrere og nordmenn i presens. En jente bruker nåtidsforståelsen gjennom fokus på folk som kommer fra utlandet;

Intervjuer: Nei, men nå kan jo du godt si det, noe om det du tenker om om

Jente (1d): Jeg tenker folk som kommer inn fra utlandet, de som, nesten som flyktninger. Bare at de må rømme fra sitt eget land, et bedre sted å bo.²⁵⁰

Men ikke alle ungdommene lar bare nåtidsforståelsen dominere når de erfarer innvandring. To ungdommer bruker både nåtidsforståelsen og fortidsfortolkningen. En gutt bruker nåtidsforståelsen gjennom å fokusere på samspillet mellom æresdrap, og at flyktningene også er mennesker. Fortidsdimensjonen kommer blant annet til uttrykk gjennom hans fokusering på at Norge var samfunn lenge før ”innvandrerne” kom;

Intervjuer: Ja, ja. Kan du gi noen eksempler?

Gutt (1a): Ja, altså det er kanskje.. de æresdrapene som de har begynt med nå, de er vel kanskje litt. Det er vel ikke lov i Norge, de har vel en ide om at det er lov- er ganske fælt, og så. Vet ikke. Tror ikke jeg har så mange eksempler, egentlig.

Intervjuer: Nei, hva synes du om innvandring?

Gutt (1a): Ja, jeg synes vel egentlig at det er greit. For vi har liksom ikke. Vi kan ikke bare si vi nei vi eier Norge blant annet, så dere får ikke lov å komme. De er mennesker på jorden de også. De må få komme hit hvis de vil. Men altså hadde det vært fint om vi kunne prøve å innrette de etter regler som vi har her og sånn. Så, ja. Jeg synes de må få lov å komme.

²⁵⁰ Vedlegg 1; innvandring; 1d; 40-41. Se også innvandring; 1b; 2-3, 1c; 8-11, 1e; 4-5, 1f; 2-3, 2g; 2-6, 2h; 4-7, 2i; 2-3, 2k; 4-5, 2l; 4-5.

Fase II:

Intervjuer: Altså, som jeg sa her nå, så sier du at det er fint om vi kunne prøve å leve etter de reglene som vi har, hvorfor?

Gutt (1a): Fordi at altså, det blir, altså Norge har vært et samfunn lenge før de kom. Og vi har hatt regler og ting som sier hvordan det skal være. Og da blir det litt dumt om de plutselig skal kunne komme og endre på de bare fordi; jeg er muslim og jeg har lov til å gjøre ett eller annet. Men hvis det strider mot norsk lov, så må de nesten tenke på, at nå er du kommet til et nytt land. Her har det vært slik lenge. Det er lettere hvis de retter seg inn etter et land, enn at et helt land skal rette seg inn etter de.²⁵¹

Som vi så i forrige kapittel erfarer ungdommene mote ved å la tidsdimensjonene på mikronivå i stor grad inngå i samspill. Ungdommene lar imidlertid tidsdimensjonene på mikronivå bare i middels grad inngå i samspill når de erfarer innvandring. Dette skyldes at ungdommene skaper samspillet mellom tidsdimensjonene ved å delvis bruke resonnement og ved å delvis bruke oppramsing. En gutt resonnerer når han skiller mellom "ekte" og "uekte" innvandrere. Oppramsingen kommer til uttrykk gjennom en "så som så struktur"; "De som søker asyl forsøker å komme seg lovlig inn i landet, og så må de bo på sånn asyl, og jeg skjønner ikke helt de greiene der; "Det er ett eller annet de må bo på asyl, så er det ett eller annet med at de kommer inn i landet om så mange år";

Intervjuer: Kan du si litt mer om hva du synes om innvandring?

Gutt (2i): Det er dumt

Intervjuer: Hva er det som er dumt?

Gutt (2i): At folk skal ha slike problemer. En ting er når du gjør noe dumt og får igjen for det, sant? Men de er jo helt uskyldig. De har jo ikke gjort noe gale de må bare flykte. Ja, fordi de har problemer

Intervjuer: Hva er forskjellen på de som flykter og de som smugler seg inn?

Gutt (2i): De som søker asyl forsøker å komme seg lovlig inn i landet, og så må de bo på sånn asyl, og jeg skjønner ikke helt de greiene der. Det er et eller annet de må bo på asyl, så er det ett eller annet med at de kommer inn i landet om så mange år, jeg er ikke helt sikker. Men når de smugler seg inn, da kommer du

²⁵¹ Vedlegg 1; innvandring; 1a; 6-12. Se også innvandring; 2j; 6-12.

deg inn i landet, forbi grensen uten å bli merket. Men når du bor et eller annet sted må ingen merke deg, for da blir du kastet ut igjen.²⁵²

Hos en av ungdommene er imidlertid erfaringen av innvandring i litt større grad basert på samspill mellom tidsdimensjonene, siden han ikke bare resonnerer med også forteller. Han forteller om en innvandrer som truet en av hans venner;

Intervjuer: Tror du at de fleste som kommer er folk som lyger, eller tror du de fleste som kommer er virkelig, som du sier her, er forfulgt og virkelig trenger hjelp?

Gutt (2k): Mange kommer bare for å få jobb og sånt, sant, og de er jo mer temperamentsfull fordi de landene de kommer fra er det mer vold og sånt, og en venn av meg ble jo tatt av en av de på grunn av en snøball, han kom løpende etter han, han skulle kappe av han ørene på han, anmelde til politiet. Begynte med det der ahrmed-tullet sitt med en gang. Og konen hadde sett han, først opp til konen og så kappe ørene av han, og så melde til politiet. Han ble jo livredd. Han løp jo rett hjem, og så gikk moren med bort til han pakistaneren, så ringte de derfra og ned til foreldrene til han også snakket. Da ble han med en gang redd-han pakistaneren, ble livredd. Foreldrene sa hva han hadde gjort alt mulig og sånn. Da roet han seg med en gang og bare ba han slutte å hive snøball. Men det var ikke han som hadde hevet snøballen en gang. Det var en helt annen person. Men han var med han den dagen liksom.²⁵³

To av ungdommene erfarer også innvandring på makronivå ved å la tidsdimensjonene inngå i et samspill gjennom abstraksjoner. Den ene av ungdommene gjør dette gjennom abstraksjonen ”likeverd”, mens den andre gjør det gjennom abstraksjonen; ”kontinuitet”. Tidsdimensjonene inngår bare i middels grad i samspill fordi abstraksjonene er lite nyanserte. En jente erfarer samspillet mellom tidsdimensjonene gjennom abstraksjonen ”kontinuitet” ved å tematisere betydningen av likebehandling nå gjennom å bruke et eksempel fra fortiden. Hun nyanserer ikke abstraksjonen ytterligere gjennom fortelling, resonering eller annet;

Intervjuer: Kan du si mer om det?

²⁵² Vedlegg 1; innvandring; 2i; 28-33. Se også innvandring; 1a; 4-7, 1b; 3-6, 1c; 2-11, 1d; 40-45 (mest oppramsing), 1e; 4-7, 1f; 2-5, 2g; 2-6, 2h; 2-7, 2i; 2-13, 2l; 4-5 (mest resonering).

²⁵³ Vedlegg 1; innvandring; 2k; 11-12. Fortellingen virker litt usammenhengende.

Jente (2j): Ja, sånn som han Benjamin som ble drept i Oslo da, jeg synes det egentlig var, ja, det var egentlig helt forferdelig, fordi det er jo ikke riktig at selv om de har en annen hudfarge enn det vi har, så skal de bli drept for noe sånn, de skal ikke uansett bli nedtrukket på grunn av de har en annen religion eller en annen, noe som oss, synes egentlig at alle skal være like mye verdt.²⁵⁴

Ungdommene forklarer ikke bare mote, men også innvandring, ved å bruke evig – tidrom. Dette gjør ungdommene ved å vektlegge allmennmenneskelig forhold som nød og utnytting. En gutt bruker evig – tidrom når han forklarer innvandring med at noen mennesker lever steder hvor det er vanskelig å dekke grunnleggende behov;

Intervjuer: Hvorfor er det sånn da?

Gutt (2g): Nei, det er jo kanskje fordi det er vanskelig og leve der og, og vanskelig å skaffe mat og jobber å sånne ting, å derfor prøver de å komme til et nytt land for å få det bedre, arbeid og.²⁵⁵

Slik er innvandring en fortelling ungdommene forteller seg selv om mennesker fra fjerne land (hvilke spesifiseres ikke) som kommer til Norge. Fortellingen begynner med at mennesker i andre land utsettes for krig, og handler om at disse menneskene flykter fra disse landene. Fortellingen slutter med at de kommer til Norge.

I likhet med nazisme som historisk erfaring, bygger ungdommenes erfaringer av innvandring bare i liten grad på fakta. Dette skyldes at samspillene mellom tidsdimensjonene inneholder få og fragmenterte faktaopplysninger som relateres til hverandre mer ved hjelp av verdier enn kunnskaper.

Ungdommene erfarer ikke bare mote, men også innvandring, som både noe negativt og positivt. De bruker evig – tidrom både for å de-legitimere og legitimere innvandring ved å henholdsvis vektlegge de lovbruddene innvandrere begår i Norge og at de derfor ikke kan bo i Norge, og ved å vektlegge viktigheten av at mennesker i nød får hjelp. For de fleste ungdommene er imidlertid innvandring mer noe positivt enn noe negativt. En jente bruker evig - tidrom for å de-legitimere og legitimere innvandring ved å skille mellom de som innvandrer fordi de trenger det, og de som innvandrer uten at de trenger det;

²⁵⁴ Vedlegg 1; innvandring; 2j; 4-5. Se også; innvandring; 1a; 11-14.

²⁵⁵ Vedlegg 1; innvandring; 2g; 7-8. Se også; 1a; 2-5, 1b; 3-4, 1c; 2-3, 1d; 44-45, 1e; 4-5, 1f; 2-5, 2g; 7-8, 2h; 14-15, 2i; 18-19, 2j; 6-7, 2k; 6-7, 2l; 6-7.

Intervjuer: Men hvis jeg sier innvandring, hva sier du da?

Jente (1f): Det er bra hvis det skjer på riktig grunnlag og sånn. Hvis noen, for eksempel når det er krig og sånt. Så synes det er bra at de kan komme til et nytt land-at de slipper å bo der de hadde blitt drept. Ikke bare pga krig, men også uroligheter.²⁵⁶

En gutt erfarer også innvandring som både noe negativt og positivt, men i motsetning til jenta ovenfor bruker han strukturelt tidrom for å de-legitimere og legitimere innvandring. Dette gjør han ved å vise til de lange historiske linjene. I følge ham må innvandrerne innrette seg etter nordmenn fordi vi har en særskilt rett på Norge;

Intervjuer: Ja, ja, ja, jeg bare lurer på. Det at vi har hatt det slik vi har det så veldig lenge, hvorfor betyr det noe for om de må rette seg inn etter reglene?

Gutt (1a): Fordi liksom, det er på en måte at vi har hatt Norge siden, ikke så veldig lenge, i alle fall etter at vi ble fri fra Danmark og sånt. Da har vi liksom bygd opp et eget sett med lover. Hvis man for eksempel skal komme med masse forskjellige lover blir det mye vanskeligere å vite hva som er rett liksom. Og hvis to stykker begynner å sloss midt på gaten og de kommer fra forskjellige samfunn og mener de skal følge sine lover, så, da blir det liksom vanskelig å finne ut, liksom om, kanskje at, hadde de i følge de lovene de har lov til å gjøre, eller om de andre kan ha lover som sier at de kan kresje mot hverandre. Det blir mye vanskeligere å holde orden om du skal ha flere forskjellige sett med lover.²⁵⁷

En jente er kun negativ til innvandring. Når hun blir spurt om hva hun synes om innvandring bruker hun evig – tidrom for å de-legitimere innvandring ved å vise til at nordmenn er naive og står i fare for utryddelse;

Intervjuer: Ja, kommer til neste spørsmål. , man hva synes du om innvandring da?

²⁵⁶ Vedlegg 1; innvandring; 1f; 2-3. Se også innvandring; 1b; 7-11, 1c; 17-18, 2g; 9-10, 2h; 18-23, 2i; 22-33, 2j; 16-17, 2k; 8-9, 2l; 10-11.

²⁵⁷ Vedlegg 1; innvandring; 1a; 13-14.

Jente (1d): Har sagt det. Jeg synes det er dumt at de må flykte fra landet så kommer mange jøder, muslimer og ja, alt mulig, folk kommer opp hit, bare for at vi er fredelig land. Vi er så snille mennesker, derfor kommer alle til oss. Snart er Norge utryddet.

Intervjuer: Ok, synes du det er bra eller dumt?

Jente (1d): Egentlig dumt, kan bare flykte til annet land istedenfor våres.²⁵⁸

En gutt er kun positiv til innvandring. Han bruker evig – tidrom for å legitimere innvandring ved å vise til menneskeverd og nestekjærighet;

Intervjuer: Du du sa litt om det i sted, men kan du si litt mer om hva du synes om innvandring?

Gutt (1e): For meg er det helt greit. Jeg har jeg har ikke noe mot innvandrere.

Intervjuer: Nei

Gutt (1e): De er også mennesker som bare vil det beste for alle, eller de vil like mye godt for mennesker som andre mennesker.²⁵⁹

8.2 Historisk identifisering

Ikke bare de fleste ungdommenes erfaringer av nazisme, men også deres erfaringer av innvandring ytterliggjøres mer enn de inderliggjøres. Slik skaper ungdommene en ubalanse mellom sine historiske erfaringer og sin egen historie. Dette skjer gjennom at de tematiserer innvandrere som gruppe gjennom pronomenet ”de”, uten å relatere seg selv til denne gruppen og/eller andre aspekt ved fenomenet siden de i liten grad bruker personlige pronomen som ”jeg” og ”vi”. Når de bruker personlige pronomen, er det i hovedsak gjennom at de sier hva de synes om innvandring som noe utenfor sin egen livsverden. En jente ytterliggjør innvandring gjennom at hun stadig referer til innvandring som innvandrerne gjennom pronomenet ”de” og ”deres”, uten å relatere fenomenet til egen historie;

Intervjuer: Ja, også gav du dette eksempelet med Afghanistan, men hvorfor er det så viktig?

²⁵⁸ Vedlegg 1; innvandring; 1d; 46-49.

Jente (1f): Fordi at det er ikke deres feil og de har ikke noe til at de skulle bli drept bare på grunn av sjefene på en måte i de landene har gjort noe gale og så, og blir tatt for det. Så blir tusenvis av mennesker og som ikke har gjort noe i det hele tatt så blir de drept for de ikke har noe nytt sted å komme til.²⁶⁰

I likhet med når de konstruerer nazisme, bruker ungdommene lite empati når de konstruerer innvandring. Bare tre ungdommer bruker empati til å relatere egne historiske erfaringer til egen historie, og de gjør dette i liten grad. En gutt bruker empati gjennom direkte tale; ”Vi kan ikke bare si vi nei vi eier Norge”;

Intervjuer: Nei, hva synes du om innvandring?

Gutt (1a): Ja, jeg synes vel egentlig at det er greit. For vi har liksom ikke. Vi kan ikke bare si vi nei vi eier Norge blant annet, så dere får ikke lov å komme. De er mennesker på jorden de også. De må få komme hit hvis de vil. Men altså hadde det vært fint om vi kunne prøve å innrette de etter regler som vi har her og sånn. Så, ja. Jeg synes de må få lov å komme.²⁶¹

Ungdommene identifiserer seg med innvandring som egoisme og hjelpsomhet gjennom normative vurderinger (se ovenfor). Det er imidlertid hjelpsomhet som står sterkest. Og i likhet med identifiseringen med mote, er også identifiseringen med innvandring dualistisk, siden egoisme og hjelpsomhet er sammenvevd. Videre kommer identifiseringen mer til uttrykk som noe kollektivt enn som noe individuelt gjennom hyppig bruk av det personlige pronomenet ”vi”, og tilsvarende mindre bruk av personlige pronomen som ”jeg”. I motsetning til identifisering med mote, kan identifiseringen med innvandring karakteriseres som svak, siden ungdommene tematiserer sin egen historie lite i relasjon til historiske erfaringer. Ytterliggjøringen dominerer på bekostning av inderliggjøringen (se ovenfor).

En gutt identifiserer seg med innvandring som en relasjon mellom seg selv som egoistisk på den ene siden og hjelpsom på den andre siden. Dette skjer på den ene siden gjennom det normative utsagnet at innvandring kan være negativt dersom de (innvandrerne) ikke innretter seg etter våre regler, og på den andre siden det normative utsagnet at det er viktig at vi hjelper innvandrerne slik at de kommer bort fra elendigheten. Han vektlegger

²⁵⁹ Vedlegg 1; innvandring; 1e; 16-19.

²⁶⁰ Vedlegg 1; innvandring; 1f; 8-9. Se også innvandring; 1a; 6-7, 1b; 3-4, 1c; 17-18, 1d; 40-41, 1e; 18-19, 2g; 5-6, 2h; 6-7, 2i; 2-3, 2j; 6-7, 2k; 6-7, 2l; 6-7.

²⁶¹ Vedlegg 1; innvandring; 1a; 8-9. Se også innvandring; 2g; 20-21, 2i; 30-31.

imidlertid mest hjelpsomhet gjennom formuleringer som; ”så egentlig tenker jeg ikke noe dumt om, kanskje litt kriminalitet”. Identifiseringen hans er mest kollektiv siden han hyppig bruker pronomenet ”vi”. Men hans kollektive identifisering er svak, noe som kommer til uttrykk gjennom ytterliggjøring.

Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?

Gutt (1c): Det er jo en dum ting, altså ofte, av og til så kan det være en dum ting for hvis det blir for mye innvandring, blir landet oversvømt av innvandrere. Vi hjelper jo de som er innvandrere, og de er jo helt make mennesker som oss, sant, så egentlig tenker jeg ikke noe dumt om, kanskje litt kriminalitet.²⁶²

En ungdom identifiserer seg imidlertid med innvandring som noe hun selv bare har et negativt forhold til. Dette gjør hun ved å identifisere seg selv som egoistisk i forhold til innvandring gjennom bruk av normative utsagn som ”Vet vi er fredelig land, men trenger ikke komme til oss for det”, og pronomene ”de”, ”vi” og ”oss”. Også hos denne ungdommen er den kollektive identifiseringen dominerende gjennom hyppig bruk av pronomene ”vi” og ”oss”;

Intervjuer: Hva er forskjellen på at vi må flykte til andre og at andre må flykte til oss

Jente (1d): Kan ikke de bare være i sitt eget land da, Herre Gud

Intervjuer: Ja, men gjelder det for oss også hvis vi må flykte?

Jente (1d): Ja, da er det bare å dra til Sverige eller en annen by

Intervjuer: Så du mener det at, hva mener du disse andre burde gjort da, reist til nabolandene eller en annen by?

Jente (1d): De kunne bare vært der, gjemt seg, istedenfor å komme til oss. Vet vi er fredelig land, men trenger ikke komme til oss for det

Intervjuer: Hvorfor ikke det?

Jente (1d): Fordi, det er nok av utlendinger.²⁶³

En annen ungdom identifiserer seg med innvandring som noe han bare har et positivt forhold til. Dette gjør han ved å identifisere seg selv som hjelpsom i forhold til innvandring gjennom bruk av normative utsagn som ”Kunne godt hatt en innvandrere som min bestekompis”, og

²⁶² Vedlegg 1; innvandring; 1c; 2-3. Se også; 1a; 8-12, 1b; 7-11, 1f; 2-3, 2g; 9-10, 2h; 19-23, 2i; 28-33, 2j; 14-17, 2k; 8-9, 2l; 10-11.

²⁶³ Vedlegg 1; innvandring; 1d; 52-59.

gjennom pronomenet ”jeg”. Hos denne ungdommen er dessuten den individuelle identifisering dominerende. Dette kommer til uttrykk gjennom hyppig bruk av pronomenet ”jeg”;

Intervjuer: Kan du si litt mer? Altså

Gutt (1e): Ja, men personlig om innvandring, så har jeg ingenting i mot det. Jeg ser på negre og homofile og alt som helt vanlige gode mennesker- jeg har ikke noe problem. Kunne godt hatt en innvandrere som min bestekompis uten å ha problem med med det. Så det, har ingenting i mot det.²⁶⁴

Identifiseringen er imidlertid svak hos begge de to sistnevnte ungdommene på grunn av at ytterliggjøringen dominerer på bekostning av inderliggjøringen fordi begge ungdommene refererer til innvandring som andre mennesker gjennom pronomenet ”de”, uten å relatere fenomenet til sin egen historie.

De fleste ungdommene forteller altså til seg selv at de er hjelpsomme mot mennesker i nød, men også at de tar hensyn til sine egne interesser, særlig når andre prøver å utnytte dem.

8.3 Historiekultur

Også ungdommenes erfaringer av og identifiseringer med innvandring gjøres meningsfulle dels innenfor en ideologisering og dels innenfor en politisering. Ideologiseringen kommer til uttrykk gjennom en nasjonalistisk ideologi som bygger på at vi ”nordmenn” har rett på Norge og derfor kan vurdere hvem som skal få komme til landet vårt. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom at ungdommenes erfaringer og identifiseringer bygger på kampen om hvem som skal få komme til Norge. Mens nazisme som historiekultur bygger på et regeletisk resonnement, bygger innvandring på et konsekvensetisk resonnement i den forstand at ungdommenes vurderinger avhenger av konsekvenser. Drøftingene viser altså at de politiske- og kognitive historiekulturene er dominerende. Disse historiekulturene inngår i sterkt samspill med erfaring og identifisering.

Hos en jente kommer ideologiseringen til uttrykk gjennom at hun skiller mellom dem (innvandrerne) og oss (nordmenn). Politiseringen kommer til uttrykk gjennom hennes

²⁶⁴ Vedlegg 1; innvandring; 1e; 4-5.

vektlegging av at noen kan komme til Norge, mens andre ikke kan komme til Norge avhengig av hva hensiktene deres er. Hun fokuserer altså på konsekvensene ved innvandring. Slik er den kognitive- og politiske historiekulturen dominerende, og disse historiekulturene inngår sterkt i samspill med erfaring og identifisering;

Intervjuer: Hvorfor misliker noen innvandrere fordi de ikke er slik norske liker å være?

Jente (2j): De har litt mye samme væremåten, de, det er mange utlendinger som har annen oppførsel enn f. Eks norske. De liker å være med kanskje sin egen hudfarge, være med sånne som kanskje er fra det landet. Ja, det er vel kanskje.²⁶⁵

Fortellingen ungdommene forteller om seg selv til seg selv om innvandring fortelles altså innenfor en større fortelling som handler om nasjonalisme. "Vi" det norske folk, har en spesiell rett på Norge, og bør bruke denne retten.

8.4 Historisk handling

Seks av ungdommene gjør innvandring meningsfullt som historisk handling. En av disse seks ungdommene, en jente, gjør dette ved å vektlegge handling i fortid, mens handling i nåtid og fremtid kommer i bakgrunnen. Hos henne kommer handling i fortid til uttrykk gjennom at hun tematiserer seg selv og sin familie som deltagere i fenomenet. Hun forteller at familien hennes har tatt imot et barn fra Afghanistan som måtte flykte fra hjemlandet på grunn av at foreldrene hennes ikke klarte å forsørge henne;

Intervjuer: Har du forresten noen eksempler på dette, altså på mennesker som kommer fra andre land, som du sier altså, og kanskje på grunn av krigen flykter? Har du eksempler på dette?

Jente (2l): Vi har to i klassen som, som kommer fra Kurdistan eller hva det heter, de tror jeg flyktet fra krig og problemer og jeg tror hun ene flyktet fra forfølgelse, tror

²⁶⁵ Vedlegg 1; innvandring; 2j; 19-20. Se også; 1a; 11-14, 1b; 7-8, 1c; 2-3, 1d; 46-47, 1e; 10-13 (nasjonalismen kommer lite til uttrykk), 1f; 2-3 (nasjonalismen kommer lite til uttrykk), 2g; 9-10, 2h; 8-9, 2i; 32-33

jeg, og det er jo mange her på skolen som sikkert har gjort det, så vi har att fosterbarn hjemme som har kommet fra Afghanistan, vi hadde hun i et halvt år. Og hun måtte flykte fordi familien ikke klarte å forsørge henne hjemme, så måtte hun flykte hjemmefra, på grunn av at det var krig så måtte familien liksom ta vekk ett og ett barn, de hadde ikke penger til å ha alle hos seg.²⁶⁶

En annen ungdom, en gutt, gjør innvandring meningsfullt som handling i nåtid, mens fortid og fremtid kommer i bakgrunnen. Hos ham kommer nåtidsforståelsen til uttrykk gjennom at han tematiserer samspeillet mellom en innvandrerjente og andre i en skoleklasse og problemer de har med å forstå hverandre;

Intervjuer: Kan du gi noen eksempler?

Gutt (2k): Det eksemplet jeg kommer på må jo være i klassen. Hun snakker ikke så veldig godt norsk, hun, sånn dere blanding av norsk og sånt der annet språk, og vi kan ikke forstå henne, hun har ingen venner i klassen ser det ut som, mange prøver å unngå hun, hun har en men er ikke sikker på om de er så gode venner, de var i alle fall gode venner.²⁶⁷

Begge de nevnte ungdommene er altså selv aktive i handlingene og det er tydelig hva handlingene innebærer.

De fire øvrige ungdommene gjør innvandring meningsfullt som handling i fremtid i den forstand at de ønsker å gjøre noe med innvandring. De sikter imidlertid bare i en middels grad mot handling i fremtiden siden de ikke gjør seg selv personlig delaktig i den fremtidige handlingen. Ungdommenes konstruksjoner av handlinger er også diffuse siden det er uklart hva de skal bestå i. En jente uttrykker ønske om å gjøre noe med innvandring gjennom å fokusere på handling i fremtiden; ”det jeg synes at vi skal forlange av de”. Hun sikter imidlertid bare i middels grad mot handling siden hun bare i middels grad aktiviserer seg selv i handlingen. Hun legger dessuten ikke noe konkret innhold i handlingen;

Intervjuer: Hvorfor mener du at det er viktig da?

(nasjonalismen kommer lite til uttrykk), 2k; 8-9 (nasjonalismen kommer lite til uttrykk), 2l; 10-11 (nasjonalismen kommer lite til uttrykk).

²⁶⁶ Vedlegg 1; innvandring; 2l; 8-9.

²⁶⁷ Vedlegg 1; innvandring; 2k; 4-5.

Jente (2h): At når det er de som kommer til Norge så er det de som bør forholde seg til norsk kultur, til lover og regler, det er det jeg synes at vi skal forlange av de og at de skal finne seg en jobb som vanlige norske borgere.²⁶⁸

8.5 Oppsummering

Tabell 5: Innvandring som narrativ historiebevissthet (neste side), gir en oversikt over analysene ovenfor. Jeg har nå vist at ungdommene erfarer innvandring som mennesker som flykter fra krig som noe som skjer nå (nåtid). I ungdommenes erfaringer inngår imidlertid tidsdimensjonene bare i middels grad i samspill på mikronivå fordi ungdommene henholdsvis bruker delvis resonnement og delvis oppramsing for å gjøre nazisme meningsfullt. I ungdommenes erfaringer inngår også tidsdimensjonene bare i middels grad på makronivå fordi ungdommene nesten ikke bruker abstraksjoner. Ungdommene forklarer innvandring ved å vise til evig - tidrom gjennom at de viser til noe allmennmenneskelig som nød og utnyttning. Slik er fortellingen ungdommene forteller seg selv om innvandring lite dynamisk. Ungdommenes erfaringer er for øvrig i liten grad basert på fakta. Erfaringene tilknyttes imidlertid både positive og negative verdier gjennom legitimering og de-legitimering. Dette gjør ungdommene i hovedsak ved å henholdsvis vektlegge lovbruddene innvandrere begår i Norge som negativt, og betydningen av at mennesker i nød får hjelp som noe positivt.

Ungdommene ytterliggjør erfaringen i stor grad uten å tilsvarende inderliggjøre den, og de bruker lite empati, og de identifiserer seg med både hjelpsomhet og egoisme. Identifiseringen er mer kollektiv enn individuell, og den er svak. Slik er også fortellingen ungdom forteller til seg selv om seg selv på bakgrunn av erfaringer lite dynamisk.

²⁶⁸ Vedlegg 1; innvandring; 2h; 20-21.

Tabell 5: Innvandring som narrativ historiebevissthet

Menings-kategorier	Underkategorier	Innvandring
Historisk erfaring	Dominerende tid	Nåtid som gruppene; innvandrere og nordmenn
	Samspill på mikronivå	Middels (dels resonnerende, dels oppramsende)
	Samspill på makronivå	To ungdommer erfarer møte på makronivå
	Forklaring	Evig – tidrom
	Fakta	Liten grad (få fakta, og mer verdier enn kunnskaper)
	Normer	De-legitimering og legitimering gjennom evig – tidrom. Legitimering er sterkest.
Historisk identifisering	Ytterliggjøring/ inderliggjøring	Ytterliggjøring
	Empati	Tre ungdommer bruker empati, men lite
	Identifisering	Dualisme mellom hjelpsomhet og egoisme. Hjelpsomhet er sterkest
	Individuell/ kollektiv	Mer kollektiv enn individuell identifisering
	Svak-sterk	Svak
Historie-kultur	Kognitiv	Nasjonalisme som "vi er et folk som har rett på en stat som virker gjennom tradisjon
	Politisk	Kamp om hvem som skal få komme til Norge (konsekvensetisk resonnement)
	Estetisk	Lite
	Instrumentell/ komplementær	Det er et tydelig samspill mellom ungdommenes erfaringer, identifiseringer og kulturer.
Historisk handling	Dominerende tid	En ungdom vektlegger handling i fortid, og en ungdom vektlegger handling i nåtid. Fire ungdommer sikter mot handling i fremtiden.

Jeg har også vist at ungdommene erfarer og identifiserer seg innenfor en ideologisering som nasjonalisme og politisering som kamp om hvem som skal få komme til Norge. Det er altså de kognitive- og politiske historiekulturene som dominerer, og disse inngår i et sterkt samspill med erfaringene og identifiseringene. Slik er de større fortellingene som erfaringer og identifiseringer får mening gjennom, i stor grad dynamiske. Seks av ungdommene konstruerer innvandring som historisk handling.

8.6 Historisk orientering

Drøftingene viser hvordan de undersøkte ungdommene utelater ulike aspekter ved innvandring. Aspektene ligner de som utelates når ungdommene konstruerer nazisme og mote, men færre aspekt utelates her enn i ungdommenes konstruksjoner av nazisme. Men på den andre siden utelates her flere aspekt enn i ungdommenes konstruksjoner av mote. For det første utelater ungdommene mulige samspill mellom tidsdimensjoner på både mikro- og makronivå, og mulige samspill mellom mønster - tidrom, universelt - tidrom, episodisk - tidrom og evig - tidrom som kunne gitt mer faktakunnskap og bidratt til en mer dynamisk erfaring gjennom abstrakte begrep som årsak og endring.

For det andre utelater ungdommene mulige sammenhenger mellom deres erfaringer og deres personlige og kollektive historier, som for eksempel sammenhenger mellom innvandrernes flukt fra krig og utnytting av det norske systemet, og å selv utnytte system som vi også har behov for hjelper oss når vi blir utsatt for noe kriminelt, og våre egne opplevelser av katastrofer hvor nordmenn er innblandet, og nordmenns utvandring til Amerika. Når ungdommene slik utelater sammenhenger mellom sin historiske erfaring og sin personlige og kollektive historie blir det vanskeligere for dem å utvikle en sterk og stabil identitet.

For det tredje utelater ungdommene mulige sammenhenger mellom erfaringer, identifisering og kulturell orientering på den ene siden, og handling på den andre siden gjennom at de ikke konstruerer handling som betydningsfulle sammenhenger mellom ulike tider.

Innvandring som historisk orientering havner derfor i en mellomposisjon i forhold til nazisme og mote når det gjelder i hvilken grad orienteringen er antikvarisk og pragmatisk. Ungdommene orienterer seg bare i middels grad antikvarisk og pragmatisk mot innvandring siden de differensierer og integrerer fenomenet i middels grad.

Differensieringen styrkes fordi det i en middels grad er samspill mellom tider på mikronivå, og svekkes på grunn av manglende samspill på makronivå og fordi innvandring nesten kun forklares ved hjelp av evig - tidrom, og bygger lite på lite fakta.

Integreringen styrkes av at historiekulturene ungdommene konstruerer innvandring innenfor er sterkt forbundet med erfaring og identifisering gjennom politisering og delvis gjennom ideologisering. Integreringen svekkes imidlertid av at det er svake relasjoner mellom ungdommenes historiske erfaringer og deres egen historie, og av at kun seks av ungdommene konstruerer innvandring som handling.

Ungdommenes historiske orientering er mest diagnostiserende både når de konstruerer mote og innvandring siden det er nåtidsforståelsen som er i fokus for meningsskapning. Den erindrende og antesiperende funksjonen kommer i bakgrunnen siden fortidsdimensjonen og fremtidsdimensjonen i liten grad tematiseres.

Slik blir innvandring delvis en del av ungdommenes historiske orientering. Da blir det bare delvis mulig for ungdommene å bruke mulighetene den historiske tiden gir til personlig og samfunnsmessig utvikling. Dette resulterer ikke i likegyldighet og innordning som i konstruksjoner av nazisme, eller i nytteorientering og innordning som i konstruksjoner av mote, men heller bare en innordning. Ungdommene innordner seg gjennom å overgi seg til det de er sosialt programmert til, nemlig å reagere med positiv innstilling ovenfor de som kommer til Norge fordi de har behov for hjelp, og med negativ innstilling ovenfor dem som kommer til Norge for å utnytte systemet.

Drøftingene ovenfor viser altså at ungdommene utelater mange aspekter ved innvandring. De orienterer seg i middels grad antikvarisk og i middels grad pragmatisk mot fenomenet. Og både den erindrende og antesiperende funksjonen kommer i bakgrunnen for den diagnostiserende funksjonen. Resultatet er en innordning.

9. 17. mai som narrativ historiebevissthet

9.1 Historisk erfaring

De fleste ungdommene erfarer ikke bare nazisme, men også 17. mai, som både noe som har skjedd (fortid) og noe som fremdeles skjer (nåtid). For ungdommene handler 17. mai om Norges frigjøring som noe som har skjedd (fortid), og feiringen av denne frigjøringen som noe som skjer (nåtid). Nåtidforståelsen kommer til uttrykk gjennom gruppene; familie og venner i Norge, og fortidsforstolkningen kommer til uttrykk gjennom gruppene dansker og våre forfedre. En gutt bruker nåtidforståelsen gjennom sin fokus på glede og feiring som noe som skjer på 17. mai, gjennom formuleringer i presens som ”derfor er det vi feirer” og ”da er jo alle glad”. Fortidsfortolkningen bruker han gjennom sitt fokus på det som hendte 17. mai 1814, gjennom formuleringer i fortid som ”har fått en grunnlov”.

Intervjuer: Hvis, hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?

Gutt (2g): Da tenker jeg på nasjonaldagen, nei, ja nasjonaldagen, sånne tog, glede, mye ja, rett og slett bare glede

Intervjuer: Hmm, kan du si mer om hva, hva du mener med nasjonaldagen?

Gutt (2g): Det er jo grunnlovsdagen da, også, derfor er det vi feirer liksom for å få en, for at vi har fått en grunnlov, og da er jo alle glad for at Norge liksom ble et selvstendig land, og da, da er vi jo det selvfølgelig glede rundt alle for at vi feirer denne dagen, at vi har blitt selvstendige.²⁶⁹

Det er imidlertid to unntak fra beskrivelsen ovenfor. Hos to ungdommer er kun nåtidforståelsen dominerende. Hos en jente skjer dette når hun bruker formuleringer i presens som; ”går på sånn der diskotek” og ””jeg driter i det egentlig”;

Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?

Jente (1d): Jeg tenker, gå på tivoli, være med venner, og fri fra skolen, syng masse sånne teite sanger, gå kledd i bunad, spise rømmegrøt og spekeskinke, og annen god

²⁶⁹ Vedlegg 1; 17. Mai; 2g; 2-5. Se også 17. Mai; 1a; 6-9, 1b; 12-13, 1c; 2-5, 1e; 2-9, 1f; 2-3, 2h; 2-5, 2j; 6-11, 2k; 4-7, 2l; 2-5.

mat og være oppe lenge. Ja, bare ha det gøy. Så går vi på sånn der diskotek på Torgallmenningen, eller der på parken da.

Intervjuer: Ok, så det at hvis vi nå hadde gjort alt det du har sagt nå den andre juni istedenfor den 17. mai, så hadde det vært helt ok for det?

Jente (1d): Samme det bare vi gjør det.

Intervjuer: Hvorfor feirer vi 17. mai i det hele tatt?

Jente (1d): Det er grunnlovsdagen, jeg driter i det egentlig.²⁷⁰

Ungdommene erfarer 17. mai ved å la tidsdimensjonene på mikronivå bare i middels grad inngå i samspill. Dette skyldes at ungdommene skaper samspillet mellom tidsdimensjonene ved å delvis bruke resonnement, og ved å delvis bruke oppramsing. En jente resonnerer når hun knytter frigjøringen fra Danmark til Sveriges ”overtagelse” av Norge og til betydningen av å minnes dagen. Oppramsingen kommer til uttrykk gjennom en ”så og så struktur”; ”det var en eller annen diskusjon der eller en krig eller noe sånn, å da tapte Danmark så de måtte gi fra seg Norge slik at Sverige ble eier av det, og Norge ble egentlig ikke et skikkelig fritt land i 1814”;

Intervjuer: Hva mener du med at det er en dag som skal minnes?

Jente (2h): På grunn av at, altså, 17. mai, 1814, var det ikke det? Da fikk vi grunnloven og Norge ble et fritt land med eget Storting og egne regler og lover og såne ting, og jeg mener at vi bør minnes den dagen at vi i dag er et fritt land og at andre land ikke eier oss.

Intervjuer: Akkurat, men hvorfor, hvorfor ble vi et fritt land 1814, 17. mai 1814?

Jente (2h): Det, hvis jeg husker helt riktig nå var det fordi at, det var et eller annet med danskene, også noe med Sverige og England, det var en eller annen diskusjon der eller en krig eller noe sånn, og da tapte Danmark så de måtte gi fra seg Norge slik at Sverige ble eier av det, og Norge ble egentlig ikke et skikkelig fritt land i 1814, men det var litt seinere ut, sånn 50 år seinere, de fikk da lov og ha sine egne lover, men Sverige forlangte at de skulle ha et lite svenskeflagg helt oppi i hjørnet.²⁷¹

²⁷⁰ Vedlegg 1; 17. Mai; 1d; 2-7. Se også 17. Mai; 2i; 6-7.

²⁷¹ Vedlegg 1; 17. Mai; 2h; 6-9. Se også 17. Mai; 1a; 6-9, 1b; 4-7, 1c; 6-17 (bruker mest oppramsing), 1d; 6-11 (bruker mest oppramsing), 1e; 8-13 (bruker mest oppramsing), 1f; 14-23 (bruker mest oppramsing), 2g; 4-7, 2i; 16-21, 2j; 6-11, 2k; 6-9, 2l; 10-13 (mest resonnering).

De fleste ungdommene erfarer også innvandring på makronivå ved å la tidsdimensjonene inngå i et samspill gjennom abstraksjonen; "takknemlighet". Dette gjør de ved å vektlegge at vi feirer 17. mai i dag av takknemlighet til våre forfedre som frigjorde Norge. Tidsdimensjonene inngår imidlertid bare i middels grad i samspill fordi abstraksjonen er lite nyansert. En jente gjør 17. mai meningsfullt gjennom abstraksjonen takknemlighet ved å tematisere hvordan feiringen av 17. mai i dag henger sammen med våre forfedres frigjøring. Hun gir imidlertid ikke noe ytterligere nyansering av abstraksjonen sin, ved å for eksempel bruke fortelling og/eller resonnement.

Intervjuer: Hvorfor feirer vi 17. mai?

Jente (2l): På grunn av den dagen fikk vi en egen grunnlov, og da fikk vi jo egne rettigheter til å gjøre ting i Norge, og da ble vi løslatt fra Danmark, og da følte vi oss mye friere, men vi kom jo inn i en union med Sverige, men vi følte oss mye friere og sånn, så da, vi ville, da var vi stolte, og så ville vi vise det.

Intervjuer: Hmm, hva synes du om 17. mai da?

Jente (2l): Jeg synes det er kjempegøy, det er, det å være sammen med venner og ha det gøy og, bare ha det gøy og gå rundt med flagg og ja, og synge 17. mai sanger...også være på tivoli i Bergen om kvelden.²⁷²

På tilsvarende måte som med mote og innvandring forklarer ungdommene 17. mai ved å bruke evig - tidrom. Men 17. mai forklarer de også ved å bruke episodisk - tidrom (et lite tidsperspektiv). Den første forklaringsmåten (evig – tidrom) kommer til uttrykk gjennom at ungdommene vektlegger noe allmennmenneskelig som sosial samhandling og glede som forklaring. Den andre forklaringsmåten (episodisk – tidrom) kommer til uttrykk gjennom at ungdommene vektlegger at vi fikk vår grunnlov 17. mai 1814 som forklaring. En jente forklarer 17. mai ved å vise til feiringen (evig – tidrom), og ved å vise til at vi fikk grunnloven 17. mai 1814 (episodisk – tidrom);

Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?

Jente (2j): Hva jeg tenker, det er jo et, hvordan jeg har det på

Intervjuer: Ja

Pause, friminutt.

²⁷² Vedlegg 1; 17. Mai; 2l; 12-15. Se også; 1a; 20-23, 1b; 16-17, 1c; 16-21, 1e; 22-26, 1f; 22-23, 2g; 4-5, 2h; 27-28, 2j; 16-17, 2k; 32-33.

- Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
- Jente (2j): Bunad, hot dog, brus, is, Tivoli, ja, ja, det er egentlig det jeg tenker,
- Intervjuer: kan du si litt mer om det?
- Jente (2j): Bunad, det er vel på grunn av at det er en spesiell dag, og hot dog, is og brus er vel på grunn av det er en vane å spise, ja, også tivoli er, egentlig pleier å gå 16 eller 17. mai og ha det gøy
- Intervjuer: Du sier det er bunad fordi det er en spesiell dag, hva mener du med det?
- Jente (2j): At det er en, altså det er er grunnlov dag, det er en dag der, en dag for Norge liksom, en spesiell dag for Norge, altså da er vi nødt, bunad er liksom den drakten vi skal gå med, bunad og dress og sånn, og ha på oss flagg, og gå rundt i tog, fløyter og synger
- Intervjuer: Hvorfor det?
- Jente (2j): Hva hvorfor det
- Intervjuer: Ja, hvorfor skal vi gjøre det på 17. mai?
- Jente (2j): Fordi at, det var på grunn av grunnloven ble stiftet på 17. mai. Å at, ja, det, ja, derfor.
- Intervjuer: Kan du si litt mer om, om grunnloven?
- Jente (2j): Ja, den ble stiftet, husker ikke akkurat når den ble stiftet, men den ble stiftet 17. mai, tror jeg det var, Oslo, eller, og det var på grunn av Norge ble en egen, ja, Norge ble en egen, del av landet, og at det var litt sånn, vet ikke, altså, det, ja, ble en ny grunnlov, alle skulle, at vi ble vårt eget land, at vi ikke var delt med andre lengre.²⁷³

Slik er 17. mai en fortelling ungdommene forteller seg selv om feiringen av 17. mai med venner og familie og hva som skjedde 17. mai 1814. Fortellingen begynner med at Norge har blitt selvstendig og at vi feirer det, og handler om vår feiring og våre minner knyttet til denne dato. Fortellingen ender med feiring, glede og takknemlighet

I likhet med erfaringer av nazisme og innvandring bygger 17. mai som erfaring bare i en liten grad på fakta i den forstand at samspillene mellom tidsdimensjonene inneholder få og fragmenterte faktaopplysninger som relateres mer til hverandre ved hjelp av verdier enn kunnskaper.

²⁷³ Vedlegg 1; 17. Mai; 2j; 2-17. Se også 17. Mai; 1a; 14-19, 1b; 2-5, 1c; 2-7, 1d; 2-7 (her kommer episodisk forklaring lite til uttrykk), 1e; 2-9, 1f; 2-3, 2g; 8-11, 2h; 2-7, 2i; 2-9 (her kommer episodisk forklaring lite til uttrykk), 2j; 6-11, 2k; 4-7, 2l; 4-7.

17. mai er det eneste av de undersøkte fenomenene ungdommene erfarer kun som noe positivt. Men ungdommene bruker strukturelt - tidrom (et stort tidsperspektiv) når de legitimerer 17. mai som noe positivt gjennom å relatere frigjøringen i 1814 til friheten vi har i dag, noe som skaper en tilhørighet og takknemlighet hos dem. En gutt bruker strukturelt - tidrom når han legitimerer at 17. mai er bra ved å vise til at vi slapp unna og fikk vår egen grunnlov i 1814. Dette kommer til uttrykk gjennom hans vektlegging av 17. Mai sin symbolske betydning;

Intervjuer: Så hvis vi hadde gjort alt vi gjør på 17. mai, men 4. november istedenfor, hadde det vært greit for deg?

Gutt (1a): Det spørres, det spørres om jeg hadde visst om, ville kanskje ikke flytte den dagen, det er jo litt symbolsk også. Vi har jo, vi slapp jo unna, vi fikk jo egen grunnlov sånt.²⁷⁴

En jente er imidlertid likegyldig til 17. mai ved at hun verken legitimerer eller de-legitimerer fenomenet;

Intervjuer: Hvorfor feirer vi 17. mai i det hele tatt?

Jente (1d): Det er grunnlovsdagen, jeg driter i det egentlig

Intervjuer: Hva mener du med grunnlovsdagen?

Jente (1d): Det der de stiftet grunnloven,. Var det ikke det?

Intervjuer: Ja, ok. Hva synes du om 17. mai da?

Jente (1d): Helt ok, det, ikke spesiell gøy da, men greit, greit nok

Intervjuer: Ok.²⁷⁵

9.2 Historisk identifisering

Ungdommene inderliggjør og ytterliggjør ikke bare sine erfaringer av mote, men også sine erfaringer av 17. mai. Dette skjer gjennom at de skaper et samspill mellom sine historiske erfaringer og sin egen historie gjennom å vise til seg selv som en del av en større gruppe

²⁷⁴ Vedlegg 1; 17. Mai; 1a; 8-13. Se også 17. Mai; 1b; 12-17, 1c; 18-19, 1e; 25-26, 1f; 20-23, 2g; 8-9, 2h; 12-13, 2i; 38-39, 2j; 22-23, 2k; 23-24, 2l; 35-36.

²⁷⁵ Vedlegg 1; 17. Mai; 1d; 6-12.

gjennom pronomenet ”vi”. En gutt både inderliggjør og ytterliggjør 17. mai gjennom bruk av pronomenet ”vi”, og ved å vektlegge samspillet mellom mennesker i nåtid og fortid;

Intervjuer: Hmm, kan du si mer om hva, hva du mener med nasjonaldagen?

Gutt (2g): Det er jo grunnlovsdagen da, også, derfor er det vi feirer liksom for å få en, for at vi har fått en grunnlov, og da er jo alle glad for at Norge liksom ble et selvstendig land, og da, da er vi jo det selvfølgelig glede rundt alle for at vi feirer denne dagen, at vi har blitt selvstendige.²⁷⁶

Fem ungdommer bruker empati til å skape samspill mellom sine historiske erfaringer og egen historie, men i liten grad. En gutt bruker empati gjennom å bruke pronomenet ”du” hyppig - ”du kan vinne premier”;

Intervjuer: Kan du si litt mer om det?

Gutt (2g): Sant, gå i skrangletog om morgenen, og ha det gøy med venner, og gå på byen, gå på for eksempel tivoli å ha det gøy der, gå der å kose deg, ta med noen jenter og forskjellig, og gå på skolen, 17. mai-frokost, du kan gå på skolen, der er det hot dog og sånn, du kan vinne premier, lodd og alt mulig sånt. Det er egentlig det jeg forbinder med 17. mai.²⁷⁷

Ungdommene identifiserer seg med 17. mai som behovet for å feire og glede seg sammen med familie og venner og takknemlighet til sine forfedre gjennom normative vurderinger (se ovenfor). Det er imidlertid å feire og glede seg sammen med familie og venner som virker sterkest. Og i likhet med identifisering med mote og innvandring, er identifisering med 17. mai dualistisk siden feiring, glede og takknemlighet er sammenvevd i ungdommenes identifisering. Videre kommer identifiseringen mer til uttrykk som noe kollektivt enn noe individuelt gjennom hyppig bruk av det personlige pronomenet ”vi”, og tilsvarende mindre bruk av det personlige pronomenet ”jeg”. Identifiseringen kan, i likhet med mote, også karakteriseres som sterk siden ungdommene tematiserer sin egen historie mye i relasjon til historiske erfaringer gjennom et samspill mellom inderliggjøring og ytterliggjøring (se ovenfor).

²⁷⁶ Vedlegg 1; 17. Mai; 2g; 4-5. Se også 17. Mai; 1a; 12-15, 1b; 12-13, 1c; 20-21, 1d; 2-9, 1e; 18-20, 1f; 22-27, 2h; 12-13; 2i; 16-21, 2j; 10-11, 2k; 4-8, 2l; 4-5.

²⁷⁷ Vedlegg 1; 17. Mai; 2k; 4-5. Se også 17. Mai; 2g; 4-5; 2h; 23-24, 2i; 42-43, 2j; 18-19.

En jente identifiserer seg med 17. mai som behovet for feiring og glede og med behovet for takknemlighet til sine forfedres selvstendighetskamp. Dette gjør hun ved å vektlegge både at 17. mai er gøy, og at 17. mai er viktig for at vi i dag lever i fred og har vårt eget land. Dette skjer gjennom de normative utsagnene hennes; "flott" og "dumt". Det fremgår imidlertid at "gøy på nasjonaldagen" er viktigst. Dette skjer ved at hun uttrykker et fjernt forhold til 17. Mai 1814, noe hennes sammenblanding med krig mot Tyskland og den litt usikre formuleringen "det er det jeg tenker på, på en måte" illustrerer. Samtidig retter hun et sterkt fokus mot sin egen delaktighet i sosialt samspill på 17. mai, Den hyppige bruken av pronomenet "vi", tyder på at identifiseringen hennes er mer kollektiv enn individuell. Identifiseringen hennes gjøres sterk ved at hun både inderliggjør og ytterliggjør erfaringene sine;

Intervjuer: Ja, men hva synes du om 17. mai da?

Jente (1f): Det er helt greit det. Ja

Intervjuer: Hvorfor er det så veldig gøy å feire 17. mai?

Jente (1f): Det er folkeliv og, ja. Alle kommer ut i gatene med flagg og

Intervjuer: Ja, greit.

Fase II:

Intervjuer: Fikk vi grunnloven vår, du sier Tyskland angrep?

Jente (1f): Det har ikke så mye med 17. mai å gjøre, men det er det jeg tenker på, på en måte

Intervjuer: Ok, men du sier også grunnloven. Kan du si litt mer om grunnloven?

Jente (1f): Han er viktig for Norge å. Ja, hvis vi ikke hadde hatt han, så hadde det jo vært, sikkert mye mer sann vold å, ja vi trenger jo grenser, de fleste av oss i alle fall.²⁷⁸

Det er imidlertid et unntak til fremstillingen ovenfor. En jente identifiserer seg bare med 17. mai som feiring og glede (noe gøy);

Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?

²⁷⁸ Vedlegg 1; 17. Mai; 1f; 24-33. Se også 17. Mai; 1a; 10-13, 1b; 3-5, 1c; 18-23, 1e; 2-3 og 25-26, 2g; 2-5, 2h; 2-7, 2i; 6-7 og 38-39, 2j; 18-19 (her kommer takknemlighet til forfedre ikke til uttrykk), 2k; 4-5 (her kommer takknemlighet til forfedre ikke til uttrykk), 2l; 2-3 og 35-36.

- Jente (1d): Jeg tenker, gå på tivoli, være med venner, og fri fra skolen, synge masse sånne teite sanger, gå kledd i bunad, spise rømmegrøt og spekeskinke, og annen god mat og være oppe lenge. Ja, bare ha det gøy. Så går vi på sånn der diskotek på Torgallmenningen, eller der på parken da.
- Intervjuer: Ok, så det at hvis vi nå hadde gjort alt det du har sagt nå den andre juni istedenfor den 17. mai, så hadde det vært helt ok for det?
- Jente (1d): Samme det bare vi gjør det.
- Intervjuer: Hvorfor feirer vi 17. mai i det hele tatt?
- Jente (1d): Det er grunnlovsdagen, jeg driter i det egentlig.²⁷⁹

De fleste ungdommene forteller altså til seg selv at 17. mai er en del av deres egen historie fordi denne historien handler om feiring og glede og deres takknemlighet ovenfor sine forfedre.

9.3 Historiekultur

Som vi har studert ovenfor konstruerer ungdommene sine erfaringer av og sine identifiseringer med både mote og innvandring innenfor både en ideologisering og en politisering. Dette gjelder også ungdommenes konstruksjoner av 17. mai. Ideologiseringen kommer til uttrykk gjennom at ungdommenes historiske erfaringer og historiske identifiseringer bygger på en nasjonalistisk ideologi. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom at ungdommenes erfaringer og identifiseringer bygger på vår feiring av Norge hvert år på bakgrunn av en felles fortid. De kognitive- og politiske historiekulturene er altså dominerende, og de virker gjennom tradisjon. Dette kommer til uttrykk ved at ungdommene viser at det at en begivenhet repeteres og har en begrunnelse gjør den viktig. Historiekulturene inngår i sterkt samspill med erfaring og identifisering.

Hos en jente kommer ideologiseringen til uttrykk gjennom hennes stolthet over det spesielle ved Norge. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom hennes vektlegging av styresmaktenes og enkeltmenneskets felles arbeid om å gjennomføre 17. mai - feiring. Hun vektlegger også betydningen av tradisjon. Slik er den kognitive- og politiske historiekulturen dominerende, og inngår sterkt i samspill med erfaring og identifisering i hennes tenkning;

²⁷⁹ Vedlegg 1; 17. Mai; 1d; 2-7.

Intervjuer: Ok, men, men altså hva. Jeg tenker litt mer; dette med grunnloven, hva betyr det egentlig for deg?

Jente (2h): Altså, nå vet jeg ikke hvordan det var å leve før. Om det var så gale eller, men altså det er jo tradisjon, og det er jo interessant å høre på Norges historie, at Norge fikk sin egen grunnlov. Jeg er stolt over landet vår slik sett. Og da mener jeg også at den dagen skal vi minnes.²⁸⁰

Fortellingen ungdommene forteller om seg selv til seg selv om 17. mai fortelles altså innenfor en større fortelling som handler om nasjonalisme – ”vi” nordmenn oppfatter oss som et fellesskap, og vi opprettholder dette fellesskapet ved å feire 17. mai.

9.4 Historisk handling

Ungdommenes konstruksjoner av 17. mai skiller seg fra deres konstruksjoner av de andre fenomenene ved at de fleste ungdommene konstruerer 17. mai som historisk handling. Ti ungdommer gjør 17. mai meningsfullt som handling i nåtid og fortid. Fremtidsforventningene kommer imidlertid i bakgrunnen. Disse ungdommene gjør seg selv aktive i handlingen og det er tydelig hva handlingene innebærer. Hos en gutt kommer handling i nåtid til uttrykk gjennom at han tematiserer seg selv som deltager i fenomenet 17. mai som en som hygger seg med familie og venner. Handling i fortid kommer til uttrykk gjennom hans fokus på at feiringen av 17. mai ikke er tidsspesifikk gjennom formuleringer som ”vi er ofte med” og ”alltid”;

Intervjuer: Ja, ja, akkurat, eksempler, altså på hva du tenker på. Altså utover det du sier tog og.

Gutt (1e): Ja, det er, vi er ofte med venner vi har. Vi spiser alltid god middag, ofte med spekemat og, laks og.. sånt småplukk det gjør vi på 17. mai.²⁸¹

²⁸⁰ Vedlegg 1; 17. Mai; 2h; 27-28. Se også 17. Mai; 1a; 6-9 og 20-23, 1b; 12-13 og 16-17, 1c; 4-7 og 26-29, 1d; 6-17 (her kommer ikke tradisjon til uttrykk), 1e; 2-3 og 22-26, 1f; 2-3 og 33-34, 2g; 3-5 og 20-23, 2i; 6-9 og 20-21, 2j; 6-11 og 25-26, 2k; 4-7 og 34-35, 2l; 2-5 og 33-36.

²⁸¹ Vedlegg 1; 17. Mai; 1e; 4-5. Se også 17. Mai; 1a; 14-15, 1b; 2-3, 1c; 2-5, 1d; 2-3, 2h; 16-17, 2i; 16-17, 2j; 8-11, 2k; 4-5, 2l; 4-7.

9.5 Oppsummering

Tabell 6: 17. mai som narrativ historiebevissthet, gir en oversikt over analysene ovenfor (neste side). Jeg har vist at de undersøkte ungdommene erfarer 17. mai som feiring som noe som skjer (nåtid) og frigjøringen fra utenlandsk styre som noe som har skjedd (fortid). På mikro- og makronivå inngår tidsdimensjonene bare i en middels grad i samspill ved at ungdommene delvis resonnerer og delvis ramser opp, og bruker lite nyanserte abstraksjoner. 17. mai forklares imidlertid både ved å vise til evig – tidrom og episodisk -tidrom ved at ungdommene henholdsvis vektlegger noe mellommenneskelig som sosial samhandling, glede og takknemlighet til forfedrene, og grunnloven 17.mai 1814 som forklaring i seg selv (her: forklaring på hvorfor vi feirer hver 17. mai). Slik er fortellingen ungdommene forteller seg selv om 17. mai, i middels grad dynamisk. Ungdommenes erfaringer er for øvrig i liten grad basert på fakta og tilknyttes positive verdier for å legitimere 17. mai- feiringen som noe positivt. Men de gjør ikke dette ved å vise til evig – tidrom og episodisk tidrom, men heller ved å vise til strukturelt - tidrom. Dette gjør de ved å bruke et stort tidsperspektiv når de legitimerer 17. mai ved å relatere frigjøringen 17. mai 1814 til friheten vi har i dag.

Ungdommene både ytterliggjør og inderliggjør erfaringen, og bruker lite empati. Resultatet er en kollektiv identifisering som en dualisme mellom feiring og glede på den ene siden og takknemlighet til forfedre på den andre siden. Dette skaper en sterk identifisering. Slik er også fortellingen ungdom forteller til seg selv om seg selv på bakgrunn av erfaringer, i stor grad dynamisk.

Jeg har også vist at ungdommene erfarer og identifiserer seg innenfor en ideologisering i form av nasjonalisme og innenfor en politisering i form av den felles feiringen av nasjonaldagen. Det er altså de kognitive- og politiske historiekulturene som dominerer, og disse historiekulturene inngår i et sterkt samspill med erfaringene og identifiseringen. Slik er de større fortellingene ungdommenes erfaringer og identifiseringer får mening innenfor også i stor grad dynamiske. De fleste ungdommene konstruerer historisk handling, men mest som handling i nåtid og fortid, og uten å sikte mot handling i fremtiden.

Tabell 6: 17. mai som narrativ historiebevissthet

Menings- kategorier	Underkategorier	17. Mai
Historisk erfaring	Dominerende tid	Nåtid og fortid som gruppen; nordmenn i nasjonen Norge
	Samspill på mikronivå	Middels (dels resonnerende, dels oppramsende)
	Samspill på makronivå	I middels grad gjennom abstraksjonen "takknemlighet"
	Forklaring	Evig – tidrom og episodisk - tidrom
	Fakta	Liten grad (få fakta, og mer verdier enn kunnskaper)
	Normer	Legitimering gjennom strukturelt tidrom
Historisk identifisering	Ytterliggjøring/ inderliggjøring	Ytterliggjøring og inderliggjøring
	Empati	Fem ungdommer bruker empati, men lite
	Identifisering	Dualisme mellom behovet for feiring og glede og behovet for takknemlighet til forfedre. Behovet for feiring og glede er sterkest
	Individuell/ kollektiv	Mer kollektiv enn individuell identifisering
	Svak-sterk	Sterk
Historie- kultur	Kognitiv	Nasjonalisme som "vi er et folk som har rett på en stat som virker gjennom tradisjon
	Politisk	Feiring av Norge hvert år
	Estetisk	Lite
	Instrumentell/ komplementær	Det er et tydelig samspill mellom ungdommenes erfaringer, identifiseringer og kulturer.
Historisk handling	Dominerende tid	Ti ungdommer konstruerer handling i nåtid og fortid

9.6 Historisk orientering

Drøftingene i dette kapitlet viser hvordan de undersøkte ungdommene utelater ulike aspekter ved fenomenet 17. mai. Særlig utelater ungdommene mulige samspill mellom tidsdimensjoner på både mikro- og makronivå. Å trekke inn slike samspill kunne bidratt til en mer faktakunnskap og en mer dynamisk erfaring gjennom utvikling av abstrakte begrep som årsak og endring.

Ungdommene orienterer seg i en middels grad antikvarisk og i en middels grad pragmatisk mot 17. mai gjennom å henholdsvis differensiere og integrere fenomenet i middels grad. Differensieringen styrkes av at 17. mai kun forklares både som evig – tidrom og episodisk – tidrom. Differensieringen svekkes imidlertid av at det bare i middels grad er samspill mellom tidsdimensjonene på mikro- og makronivå, og at konstruksjonene av fenomenet i liten grad bygger på fakta.

Integreringen styrkes gjennom at historiekulturen de konstruerer 17. mai innenfor forbundet med erfaring og identifisering gjennom politisering og ideologisering, gjennom historisk handling, gjennom visse relasjoner mellom egen historie og historiske erfaringer (bare visse relasjoner på grunn av hovedvekt på samtidige fremfor forgjengere). Integreringen svekkes av at de historiske handlingene konstrueres mer som fortid og nåtid enn fremtid. Dette bidrar til at ungdommene i liten grad sikter mot handling i fremtiden.

Den middels antikvariske og middels pragmatiske historiske orienteringen er mest diagnostiserende siden det er nåtidsforståelsen som er dominerende, men den historiske orienteringen er også delvis erindrende, siden fortidsfortolkningen kommer delvis til uttrykk.

Slik blir 17. mai delvis en del av ungdommenes historiske orientering. Da blir det bare delvis mulig for ungdommene å bruke mulighetene den historiske tiden gir til personlig og samfunnsmessig utvikling. Istedenfor orienterer ungdommene seg mot 17. mai på samme måte som de orienterer seg mot mote; gjennom en nyttepreget innordning. Ungdommene orienterer seg mot 17. mai som noe nyttig i den forstand at fenomenet får sin verdi gjennom gleden ungdommene har ved å delta i denne aktiviteten. De innorder seg gjennom å overgi seg til det de er sosialt programmert til, nemlig å feire dagen, og delvis være takknemlig ovenfor våre forfedre som frigjorde oss fra utenlandsk styre.

Drøftingene ovenfor viser altså at ungdommene utelater noen aspekter ved 17. mai, og orienterer seg i middels grad antikvarisk og pragmatisk. Den historiske orienteringen er diagnostiserende og delvis erindrende. Resultatet er en nyttepreget innordning.

10. Fattigdom som narrativ historiebevissthet

10.1 Historisk erfaring

For de fleste ungdommene handler fattigdom om mennesker som ikke får dekket sine grunnleggende materielle behov nå (nåtid). Nåtidforståelsen kommer til uttrykk som gruppene; fattige i utviklingsland i presens, men også som fattige mennesker i industrialiserte land som Norge i presens. En jente bruker nåtidforståelsen gjennom sitt fokus på materielle forskjeller mellom mennesker;

Intervjuer: Ja, ok. Hvorfor er det slik da? Har du noen tanker om det?

Jente (1b): Nei, det er ganske rart egentlig. Noen land er rike, vi har olje og noe sånn, også er det.. så bor det så ekstremt mange folk der og. Det er det. Jeg vet egentlig ikke.²⁸²

To ungdommer bruker imidlertid både nåtidforståelsen og fortidsfortolkningen når de erfarer fenomenet fattigdom. Hos den ene av disse ungdommene, en gutt, kommer nåtidsdimensjonen til uttrykk gjennom hans fokus på store grupper som ”de” i Afrika, Amerika og oss (Norge). Fortidsfortolkningen kommer til uttrykk gjennom hans vektlegging av at afrikanske land har vært våre kolonier;

Intervjuer: Kan du si litt mer om det?

Gutt (1a): Ja, altså. Jeg ser ikke så mye greie på fattigdom her i Norge. Jeg vet at vi har det her og, men jeg tror ikke det er så ille, så nedover Afrika og de landene der. Der er jo det mange som lever langt under fattigdomsgrensen. Jeg vet ikke helt...

Intervjuer: Har du andre eksempler?

Gutt (1a): Ja, altså. Jeg vet ikke. Jeg har fått inntrykk av at Russland også er litt preget av fattigdom. Så, ja. Jeg vet ikke jeg

Intervjuer: Hvorfor er det slik da. Altså at vi har all denne fattigdommen?

²⁸² Vedlegg 1; fattigdom; 1b; 10-11. Se også fattigdom; 1c; 2-11, 1d; 5-8, 1e; 2-5, 2g; 2-7, 2h; 2-9, 2i; 2-3, 2j; 2-3.

Gutt (1a): Vet ikke jeg. Det er vel, altså Amerika, nei Afrika. De er jo, var jo kolonier under vårt styre for lenge siden. De fikk jo ikke mulighet til å utvikle teknologi så vi har nå. Så de har ikke like mye mulighet for å bli rike og få det litt bedre. Det er vel litt der det ligger, at de ikke har fått med seg så mye som oss.²⁸³

Ungdommene erfarer ikke bare nazisme, mote og innvandring, men også fattigdom, ved å la tidsdimensjonene på mikronivå bare i middels gard inngå i samspill. Dette kommer til uttrykk gjennom dels resonnering og dels oppramsing. Hos en gutt kommer resonneringen særlig til uttrykk gjennom at han relaterer et strengt styresett til krig og fattigdom, mens oppramsingen kommer til uttrykk gjennom ”så og så struktur”; ” barn først og fremst da, så ikke har foreldre kanskje å sliter, å så krig og elendighet ”;

Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

Gutt (2g): Nei, altså, jeg tenker liksom på barn først og fremst da, så ikke har foreldre kanskje og sliter, også krig og elendighet liksom.

Intervjuer: Har du noen eksempler?

Gutt (2g): Kanskje Irak og sånne midtøstenland, og der det er sånn krig, der tror jeg det er mye fattigdom.

Intervjuer: Hvorfor tror du det er slik da?

Gutt (2g): Nei, jeg vet jo ikke helt sikkert da, men det kan jo være at de har strengt styre, og gjerne kommer i krig og konflikter med andre land, og det fører til urolighet og fattigdom blant folk liksom.²⁸⁴

Hos tre av ungdommene er imidlertid erfaringen av fattigdom i litt større grad basert på samspill mellom tidsdimensjonene, siden de også bruker fortelling. En jente forteller en fortelling som begynner med at en jente ble solgt til et tempel. Fortellingen handler om hvordan denne jenten ikke hadde rettigheter, og slutter med at hun blir drept når hun forsøker å flykte;

Intervjuer: Har du noen eksempler?

²⁸³ Vedlegg 1; fattigdom; 1a; 6-13. Se også fattigdom; 2i; 4-9.

²⁸⁴ Vedlegg 1; fattigdom; 2g; 4-9. Se også; 1a; 3-13, 1b; 11-18, 1c; 10-17 (her brukes mest oppramsing), 1d; 15-24 (her brukes mest oppramsing), 1e; 8-13, 1f; 10-11 og 27-28, 2h; 6-11 (her brukes mest oppramsing), 2i; 16-21 (her brukes mest oppramsing).

Jente (21): M m, Ja, det var, når vi var der nede da, når vi ble fortalt, så var det en jente som ble, eller vi var på komfeleir, så lærte vi om, ja det var noen jenter som ble solgt med en gang til templer, og der var det sånn jente som ble solgt, og med en gang hun ble født, så når hun kom i puberteten ble hun solgt, og presten skulle få første omgang med henne da, og men så fikk hun ikke rettigheter, så prøvde hun å flykte fra det tempelet, men hun hadde ikke rettigheter, hun kunne ikke lese og skrive for hun hadde ikke fått lært opp til, men så prøvde hun å flykte, men så klarte hun det ikke, og så ble hun drept når hun prøvde å flykte. Det var veldig trist.²⁸⁵

Bare to av ungdommene erfarer fattigdom på makronivå. Den ene av disse gjør dette ved å la tidsdimensjonene inngå i samspill gjennom abstraksjonen ”utnytting”. Den andre gjør dette gjennom abstraksjonen; ”tradisjon”. Tidsdimensjonene inngår bare i en middels grad i samspill gjennom abstraksjonene fordi abstraksjonene er lite nyanserte. En av disse to ungdommene, en jente, gjør fattigdom meningsfullt gjennom abstraksjonen ”tradisjon”. Dette skjer ved at hun bruker begrepet tradisjon for å forstå fattigdom som noe som alltid har vært en del av livet. Hun gir ikke noe ytterligere nyansering av abstraksjonen sin, ved å for eksempel bruke fortelling og/eller resonnement;

Intervjuer: Hvorfor er det slikt da, at vi du sånne typer problemer i verden eller andre steder i verden?

Jente (21): Ja, det å selge vekk er kanskje en tradisjon som alltid har vært, det er kanskje landsbygda som alltid har solgt vekk barna sine, og familien trenger penger for å overleve, så de må selge, ofrer barna sine, det har alltid vært sånn og det er veldig vanskelig å bedre det på grunn av, ja, de har sikkert ikke så god økonomi og slummen er der liksom, det tror jeg ikke kommer til å forandre seg, der er vanskelig å komme seg ut av han.²⁸⁶

Ungdommene forklarer ikke bare nazisme, men også fattigdom, ved å bruke mønster - tidrom. Forklaringsmåten kommer til uttrykk gjennom at ungdommene vektlegger årsaker til fattigdom som til sammen representerer et mellomstort tidsperspektiv, som at fattige lands ledere tar alle pengene, menneskers manglende utdanning og dårlig økonomi. En jente bruker

²⁸⁵ Vedlegg 1; fattigdom; 2l; 6-7. Se også fattigdom; 2j; 16-17, 2k; 18-19.

²⁸⁶ Vedlegg 1; fattigdom; 2l; 8-9. Se også fattigdom; 1a; 12-13.

mønster - tidrom når hun forklarer fattigdom gjennom å vise til umuligheten av å komme tilbake til et normalt liv dersom man kommer ”skjevt ut”, og gjennom å vise til mangel på utdannelse;

Intervjuer: Hvorfor er det sånn, tenker du?

Jente (1f): Det er kanskje fordi de ikke fulgte med på skolen, så har de ikke fått riktig utdannelse. Når du først har liksom. Hvis du har først kommet ut på kjøret, kommer du aldri tilbake, liksom, for du ikke får noe hjelp.

og

Intervjuer: Hvis du mangler utdannelse så blir du fattig. Kan det være andre årsaker til at du blir fattig enn at du mangler utdannelse?

Jente (1f): Du kan jo være uheldig å bruke pengene dine på feile ting liksom.

Intervjuer: Hm.

Jente (1f): Altså, for eksempel hvis du bruker dop eller, der er jo, bruker pengene dine på det, så blir det bare tull.²⁸⁷

Det er imidlertid ett unntak til beskrivelsen ovenfor. En gutt bruker nemlig strukturelt - tidrom for å forklare fattigdom ved å vise til at fattigdommen henger sammen med hendelser langt tilbake i tid. I følge ham har Afrika blitt hemmet av at de var kolonier under vårt (vestens) styre;

Intervjuer: Hvorfor er det slik da. Altså at vi har all denne fattigdommen?

Gutt (1a): Vet ikke jeg. Det er vel, altså Amerika, nei Afrika. De er jo, var jo kolonier under vårt styre for lenge siden. De fikk jo ikke mulighet til å utvikle teknologi så vi har nå. Så de har ikke like mye mulighet for å bli rike og få det litt bedre. Det er vel litt der det ligger, at de ikke har fått med seg så mye som oss.²⁸⁸

Slik er fattigdom en fortelling de undersøkte ungdommene forteller til seg selv om mennesker i u-land som mangler grunnleggende goder som mat, hus og klær. Fortellingen begynner med at lederne tar alle pengene, manglende utdanning og dårlig økonomi (både stats- og

²⁸⁷ Vedlegg 1; fattigdom; 1f; 10-11 og 21-24. Se også fattigdom; 1b; 10-11 og 17-18, 1c; 12-13 og 26-30, 1d; 17-18, 1e; 16-27 (her forklares fattigdom i liten grad), 2g; 4-5 og 8-9, 2h; 12-17, 2i; 12-13 og 18-19 og 23-24, 2j; 18-21, 2k; 8-9 og 14-15, 2l; 4-5 og 8-9 og 12-13.

²⁸⁸ Vedlegg 1; fattigdom; 1a; 12-13.

familieøkonomi), og handler om vanskelighetene de fattige lever under, og ender med at det er viktig at de rike landene hjelper de fattige.

Ungdommenes erfaringer av fattigdom bygger derfor bare i liten grad på fakta i den forstand at samspillene mellom tidsdimensjonene inneholder få og fragmenterte faktaopplysninger som relateres til hverandre mer ved hjelp av verdier enn kunnskaper.

I likhet med nazisme erfares fattigdom kun som noe negativt. Kun evig - tidrom brukes for å de-legitimere fattigdom. En jente bruker evig - tidrom for å de-legitimere fattigdom gjennom å vise til store materielle forskjeller mellom mennesker;

Intervjuer: Hva synes du om fattigdom?

Gutt (2j): Det er dumt, det er synd, i hvert fall at det skal være så mye fattigdom som det er. En ting er jo at noen er rikere enn andre, sånn kommer jo det alltid å være, men synes ikke det skal være så mye fattigdom som det er rundt om

Intervjuer: Hvorfor er det slik da?

Gutt (2j): Fordi det er urettferdig liksom, at folk på åtte år må forsørge de som er søskene som er to år fordi foreldrene har det så dårlig, har sikkert ikke spist på lenge for all maten går til barna og sånn, må sikkert gå flere mil for å finne vann, får ikke vasket seg og sånt, det er bare litt drikke sånn innimellom, dårlige klær, dårlige hus, får ikke skolegang, så de lærer ikke å skrive og sånn. Men, mens noen, vi her i Norge har jo det kjempebra i forhold, vi får jo gratis skole og sånn som det.²⁸⁹

10.2 Historisk identifisering

På samme måte som med nazisme og innvandring, ytterliggjør ungdommene erfaringene sine av fattigdom mer enn de inderliggjør dem, og skaper slik en ubalanse mellom seg selv og erfaringene sine. Dette skjer gjennom at de tematiserer de fattige som gruppe gjennom pronomenet "de", uten å relatere seg selv til denne gruppen og/eller andre aspekt ved fenomenet siden de i liten grad bruker personlige pronomen som "jeg" og "vi". Når de bruker personlige pronomen, er det i hovedsak gjennom at de sier hva de synes om fattigdom som

²⁸⁹ Vedlegg 1; fattigdom; 2i; 16-19. Se også fattigdom; 1a; 14-17, 1b; 14-15, 1c; 4-7, 1d; 21-24, 1e; 16-17, 1f; 27-32, 2g; 12-13, 2h; 20-21, 2j; 22-25, 2k; 10-13, 2l; 14-17.

noe utenfor sin egen livsverden. En jente ytterliggjør fattigdom gjennom å stadig referere til de fattige gjennom pronomenet ”de”, uten å relatere fenomenet til egen historie;

Intervjuer: Men hvis vi tar det første du sier med barn i Afrika, hvorfor er det sånn?

Jente (2h): Altså så jeg har hørt det, så er det fordi de har dårlig økonomi der nede, at. Altså de sliter med økonomien, synes jeg har hørt det, i hele landet, og mat.²⁹⁰

At de fleste ungdommene bruker mye empati gjelder ikke bare i deres konstruksjoner av nazisme, og mote, men også i deres konstruksjoner av fattigdom. Til sammen syv av ungdommene bruker empati, men i liten grad. En gutt bruker empati gjennom pronomenet ”du”;

Intervjuer: Å da lurer jeg på, hva, altså du sier at det er mange som lever under fattigdomsgrensen. Hva vil det si å leve under fattigdomsgrensen?

Gutt (1a): Altså, du har en slags minimumsgrense for hva som er liksom, som du må ha av penger og sånt for å ha mulighet til å leve ordentlig da. Det. Tror det er satt en grense for hvor mye folk skal ha lov til å legge under også. For at folk ikke skal leve så fantastisk langt unna.²⁹¹

Ungdommene bruker fattigdom til å identifisere seg selv som materielt rik i motsetning til de materielt fattige gjennom normative vurderinger (se ovenfor). Slik konstruerer ikke ungdommene bare nazisme, men også fattigdom som en dikotomi siden forholdet mellom dem selv og de fattige representerer en tvedeling. Det er mest den individuelle identifiseringen som kommer til uttrykk hos ungdommene gjennom deres bruk av pronomenet ”jeg”. Identifiseringen er imidlertid svak på grunn av at ytterliggjøringen dominerer på bekostning av inderliggjøringen (se ovenfor).

En gutt identifiserer seg som materielt rik gjennom bruk av de normative utsagnene; ”for jævlig” å leve slik”, og at han selv ikke ville valgt å leve et slikt liv. Identifiseringen hans er mer individuell enn kollektiv. Den individuelle identifiseringen kommer til uttrykk gjennom hyppig bruk av det personlige pronomenet ”jeg”. Identifiseringen hans er imidlertid svak fordi ytterliggjøringen hans dominerer på bekostning av inderliggjøringen gjennom at han referer

²⁹⁰ Vedlegg 1; fattigdom; 2h; 12-13. Se også; 1a; 12-13, 1b; 4-5, 1c; 6-11, 1d; 7-9, 1e; 8-9, 1f; 6-7, 2g; 2-5, 2i; 2-3, 2j; 2-3, 2k; 4-5, 2l; 4-5.

²⁹¹ Vedlegg 1; fattigdom; 1a; 20-21. Se også; 1b; 4-5, 1d; 7-8, 1e; 12-13, 1f; 10-11, 2h; 6-7, 2k; 10-11, 2l; 22-23.

til fattigdom som de fattige gjennom pronomenet ”de”, uten å relatere dem til sin egen historie;

Intervjuer: Ja, du, kan du gi noen eksempler, altså du sier fattige land?

Gutt (1e): Ja, et er sånt jeg har sett på tv på- tv-aksjoner og sånn. Da viser jo de bilder fra fattige land, og det, og det gjør inntrykk på meg- på at de er svært fattige, når de har, når de har liten bolle med ris for det at.

Intervjuer: Hvorfor er det slik da? Eller tenker du det i det hele tatt?

Gutt (1e): Nei, jeg gjør ikke det. Nei, jeg vet ikke hva jeg skal si.

Intervjuer: Har du noen tanker omkring hvorfor det er sånn som du, som du beskriver nå?

Gutt (1e): Ja, nei ikke noe annet enn det må være helt for jævlig å leve sånn. Er ikke noe jeg ville valgt. Det er vel ingen som velger heller. Det er ikke et godt liv iallfall.²⁹²

Ungdommene forteller derfor til seg selv at fattigdom innebærer det motsatte av dem selv. Mens fattigdom er mangel på materielle verdier, har de selv tilstrekkelige materielle verdier.

10.3 Historiekultur

Ungdommenes erfaringer av og identifisering med fattigdom konstrueres også innenfor en ideologisering og politisering. Ideologiseringen kommer til uttrykk gjennom kapitalisme som bygger på økonomiske verdier hvor menneskets fattigdom og rikdom måles etter økonomisk målbare verdier. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom kampen om de materielle godene ved at ungdommene fokuserer forskjeller mellom mennesker og hvor urettferdige disse er. Det er altså de politiske- og kognitive historiekulturene som er dominerende. I likhet med konstruksjonene av de andre fenomenene, med unntak av nazisme, inngår historiekulturene i sterkt samspill med erfaring og identifisering.

Hos en jente kommer ideologiseringen til uttrykk gjennom at hun knytter fattigdom til penger; ”for det er jo noen som har ekstremt mye penger”. Politiseringen kommer til uttrykk gjennom at hun knytter fattigdom til fordeling av goder; ”Vi burde jo prøve å hjelpe de

²⁹² Vedlegg 1; fattigdom; 1e; 8-13. Se også fattigdom; 1a; 14-17, 1b; 12-15, 1c; 4-11, 1d; 21-24, 1f; 27-28, 2g; 2-5, 2h; 10-11, 2i; 2-3, 2j; 8-9, 2k; 4-5, 2l; 2-3.

liksom”. Slik er den politiske- og kognitive historiekulturen er dominerende, og inngår sterkt i samspill med erfaring og identifisering;

Intervjuer: Hva, hva er det som gjør at at du synes du det er så lite bra, må det ikke være slik at noen må være rike og noen fattige?

Jente (1b): Nei, vi må jo prøve å forbedre... for det er jo noen som har ekstremt mye penger, men det får jo de bare ha liksom, men så er jo det noen som lever langt, langt unna fattigdomsgrensen. Og de har jo, sulter i hjel og fryser i hjel om vinteren, og har jo ingenting. Å..Vi burde jo prøve å hjelpe de liksom.²⁹³

Fortellingen ungdommene forteller om seg selv til seg selv om fattigdom fortelles altså innenfor en større fortelling som handler om kapitalisme, og kampen om å fordele materielle goder på en rettferdig måte.

10.4 Historisk handling

Ikke bare 17. Mai, men også fattigdom konstrueres i stor grad som handling, men på en annen måte. Ingen av ungdommene konstruerer fattigdom som handling i nåtid og/eller fortid, men syv av dem konstruerer fattigdom som handling i fremtid gjennom at de uttrykker ønske om å gjøre noe med fattigdom i fremtiden. Men dette skjer imidlertid bare delvis hos dem. For det første fordi de i liten grad trekker seg selv personlig inn i handlingen, og for det andre fordi handlingen er diffus siden det er uklart hva handlingen i praksis innebærer. En jente uttrykker ønske om å gjøre noe med fattigdom gjennom å vektlegge handling i fremtiden; ”vi må jo prøve å forbedre å sånn”. Men hun sikter bare delvis mot handling siden hun ikke trekker seg selv personlig inn i handlingen, men bare som en del av et større kollektiv. Dette kommer til uttrykk gjennom hennes bruk av pronomenet ”vi”. Det er dessuten diffust hva handlingen i praksis innebærer;

Intervjuer: Hva mener du med at det skulle vært likeverd, eller likeverdig over alt?

Jente (2h): Da mener jeg det at, altså, alle personer skal bli likt behandlet da. Om du skjønner hva jeg mener?

Intervjuer: Ja, jeg skjønner det, ja. Akkurat. Hva mener du med likt behandlet i forhold til dette med fattigdom?

Jente (2h): Ja, altså jeg synes det at Stortinget for eksempel kunne ta inn mer skatter og sånt, og tatt initiativ til de folkene som har litt dårligere råd og gitt litt støtte.²⁹⁴

10.5 Oppsummering

Tabell 7: Fattigdom som narrativ historiebevissthet (neste side), gir en oversikt over analysene ovenfor. Jeg har vist at de undersøkte ungdommene erfarer fattigdom som mennesker som ikke får dekket grunnleggende materielle behov som noe som skjer nå. På mikronivå inngår tidsdimensjonene bare i en middels grad i samspill ved at ungdommene bruker resonnering og oppramsing, og det er lite samspill på makronivå. Ungdommene forklarer fattigdom ved å vise til mønster – tidrom (et mellomstort tidsperspektiv). Dette gjør ungdommene gjennom å vise til korrupte afrikanske ledere, manglende utdanning i fattige land og dårlig økonomi. Slik er fortellingen ungdommene forteller seg selv om fattigdom, lite dynamisk. Erfaringene er for øvrig i liten grad basert på fakta og tilknyttet negative verdier gjennom de-legitimering ved at ungdommene vektlegger store materielle forskjeller mellom mennesker som noe negativt.

Ungdommene ytterliggjør erfaringen i stor grad uten at de tilsvarende inderliggjør den, og bruker lite empati. Resultatet er at de identifiserer seg med det motsatte av fattigdom; materiell rikdom. Erfaringen er mer individuell enn kollektiv, og svak. Slik er også fortellingen ungdom forteller til seg selv om seg selv på bakgrunn av erfaringer, lite dynamisk.

Vi har også vist at ungdommene konstruerer historisk erfaring av og historisk identifisering med fattigdom innenfor en ideologisering og en politisering gjennom henholdsvis kapitalisme og kampen mot forskjeller. Den kognitive- og politiske historiekulturen er dominerende. Disse kommer imidlertid sterkt til uttrykk og inngår i samspill med erfaring og identifisering. Slik er de større fortellingene, erfaringer og

²⁹³ Vedlegg 1; fattigdom; 1b; 14-15. Se også; 1a; 15-17, 1c; 26-30, 1d; 23-26, 1e; 32-33, 1f; 25-32, 2g; 3-4 og 12-13, 2h; 20-21, 2i; 16-17, 2j; 24-25, 2k; 10-11, 2l; 14-15

²⁹⁴ Vedlegg 1; fattigdom; 2h; 28-31. Se også fattigdom; 1a; 14-15, 1b; 12-13, 1c; 4-5, 1f; 29-30, 2g; 10-11, 2h; 20-21, 2i; 16-17.

identifiseringer får mening gjennom i stor grad dynamiske. I tillegg sikter de fleste ungdommene mot handling i fremtiden.

Tabell 7: Fattigdom som narrativ historiebevissthet:

Menings- kategorier	Underkategorier	Fattigdom
Historisk erfaring	Dominerende tid	Nåtid som gruppen; fattige i u-land og fattige i i i - land
	Samspill på mikronivå	Middels (dels resonerende, dels oppramsende)
	Samspill på makronivå	Kun to av ungdommene erfarer fattigdom på makronivå
	Forklaring	Mønster – tidrom
	Fakta	Liten grad (få fakta, og mer verdier enn kunnskaper)
	Normer	De-legitimering gjennom bruk av evig – tidrom
Historisk identifisering	Ytterliggjøring/ inderliggjøring	Ytterliggjøring
	Empati	Syv ungdommer i liten grad
	Identifisering	Identifisering med det motsatte av fattigdom; materiell rikdom
	Individuell/ kollektiv	Mer individuell enn kollektiv identifisering
	Svak-sterk	Svak
Historie- Kultur	Kognitiv	Kapitalisme; fattigdom måles etter økonomiske verdier
	Politisk	Kamp om å fordele goder som at alle skal ha rett til grunnleggende materielle goder
	Estetisk	Lite
	Instrumentell/ komplementær	Det er et tydelig samspill mellom ungdommenes erfaringer, identifiseringer og kulturer.
Historisk handling	Dominerende tid	Syv ungdommer bruker fremtidsdimensjonen til å sikte mot handling

10.6 Historisk orientering

Drøftingene ovenfor viser hvordan de undersøkte ungdommene utelater ulike aspekter ved fattigdom. Type aspekter ligner de som utelates når ungdommene konstruerer nazisme, og antall aspekter som utelates er flere enn hos samtlige andre konstruksjoner med unntak av nazisme. For det første utelater ungdommene mulige samspill mellom tidsdimensjoner på både mikro- og makronivå, og mulige samspill mellom mønster - tidrom, universelt - tidrom, episodisk -tidrom og evig – tidrom, noe som kunne gitt mer faktakunnskap og bidratt til en mer dynamisk erfaring og en utvikling av abstrakte begrep som årsak og endring.

For det andre utelates mulige sammenhenger mellom ungdommenes historiske erfaringer og deres personlige og kollektive historier som for eksempel sammenhenger mellom afrikaneres mangel på materielle goder og ens egen livssituasjon (hvor bra/dårlig den egentlig er), eller for eksempel hvordan fattigdom kan være noe annet for en afrikaner enn for ungdommen selv. Når ungdommene slik utelater sammenhenger mellom sin historiske erfaring og sin personlige og kollektive historie blir det vanskeligere for dem å utvikle en sterk og stabil identitet.

Bare ungdommenes historiske orienteringer mot nazisme er svakere enn deres orienteringer mot fattigdom. Ungdommene orienterer seg bare i liten grad antikvarisk, men i middels grad pragmatisk mot fattigdom siden de differensierer og integrerer fattigdom i henholdsvis liten og middels grad.

Ungdommenes differensiering svekkes av at de bare i middels grad erfarer samspill mellom tider på mikronivå og av manglende samspill på makronivå, og av at de nesten bare forklarer fattigdom som mønster – tidrom. I tillegg svekkes differensieringen av at ungdommenes erfaringer bygger lite på fakta.

Integreringen styrkes av at historiekulturen ungdommene konstruerer fattigdom innenfor er sterkt forbundet med erfaring, identifisering og handling. Integreringen svekkes imidlertid av et det er et svakt samspill mellom ungdommenes egne historier og andre historier.

Ungdommenes historiske orienteringer mot fattigdom skiller seg fra deres orienteringer mot de andre fenomenene gjennom å i tillegg til å være diagnostiserende også delvis er antesiperende. Den historiske orienteringen er diagnostiserende og delvis antesiperende, siden det er nåtidsdimensjonen som er i hovedfokus, mens fremtidsdimensjonen bare delvis fokuseres. Erindring er nesten fraværende.

Slik blir fattigdom bare i liten grad en del av ungdommenes historiske orientering. Da blir det i liten grad mulig for ungdommene å bruke mulighetene den historiske tiden gir til personlig og samfunnsmessig utvikling. I stedet for orienterer ungdommene seg mot fattigdom gjennom å innorde seg ved å overgi seg til det de er sosialt programmert til, nemlig å reagere med avsky ovenfor at mennesker ikke får dekket sine grunnleggende materielle behov.

På bakgrunn av drøftingene ovenfor har jeg vist at ungdommene utelater mange aspekter ved fattigdom. Jeg har også vist at ungdommene orienterer seg i liten grad antikvarisk og i en middels grad pragmatisk mot fattigdom. Den historiske orienteringen er mest diagnostiserende og delvis antesiperende. Resultatet er en innordning.

Del IV: En mulig videreutvikling av historiedidaktikken

”Det finnes utallige måter å være menneske på, og alle er sosiale eller kulturelle om man vil, på en bestemt måte. Det finnes mange samfunn, med det finnes ikke ett Samfunn. Vi bærer alle i oss et medfødt potensial for å virkeliggjøre millioner av muligheter, men når det kommer til stykket, er det bare en brøkdel av dem som blir til realitet.” (Hylland-Eriksen 2004: 30).

11. Narrative historiebevisstheter

I denne avhandlingen utvikler jeg en grammatikk og pragmatikk for narrative historiebevisstheter.²⁹⁵ Ved å systematisk undersøke samspillet mellom ungdommers historiske erfaringer, historiske identifiseringer, historiekulturer og historiske handlinger, utfyller og konkretiserer denne avhandlingen tidligere undersøkelser av ungdommers historiebruk. Slik viser den hvordan ulike konstruksjoner av ulike fenomener begrenser og skaper muligheter for ungdommene avhengig av hvilke nåtider, fortider og fremtider de velger i sine tenkemåter, og hvordan de setter disse tidsdimensjonene sammen til fortellinger.

I dette kapitlet skal vi se nærmere på hva nytt avhandlingen min bidrar med innenfor historiedidaktikken. Først vil jeg drøfte ungdommenes konstruksjoner av de ulike fenomenene i relasjon til hverandre for å vise noen mønstre i deres narrative historiebevisstheter. Deretter vil jeg diskutere min empiriske undersøkelse i relasjon til andre empiriske undersøkelser og tilrettelagt teori.

Tabell 8: Narrative historiebevisstheter (neste side), gir en samlet oversikt over analysene og tolkningene i kapittel 6-10. I avhandlingen har jeg vist hvordan ungdommene har minst dynamiske erfaringer av fenomenene nazisme og fattigdom. Ungdommene erfarer disse fenomenene bare i middels grad som samspill på mikronivå, og forklarer disse fenomenene ved å i hovedsak vise til mønstre – tidrom. Dessuten er deres erfaringer av nazisme og fattigdom bare i liten grad basert på fakta. De bruker imidlertid hyppig negative verdier når de erfarer disse to fenomenene.

²⁹⁵ For en drøfting av begrepene grammatikk og pragmatikk, se kapittel 1.

Tabell 8: Narrative historiebevisstheter:

Menings- kategorier	Underkategorier	Hovedtendens
Historisk erfaring	Dominerende tid	De fleste ungdommene erfarer fenomenene som noe i nåtid (noe som skjer til daglig)
	Samspill på mikronivå	Middels, i form av dels oppramsing og dels resonnering
	Samspill på makronivå	Lite i form av få abstraksjoner og andre generaliseringer
	Forklaring	Evig - tidrom
	Fakta	Erfaringene bygger i liten grad på fakta, men mye på verdier
	Normer	De-legitimering og legitimering
Historisk identifisering	Ytterliggjøring /inderliggjøring	Ytterliggjøring
	Empati	De fleste ungdommene, men i liten grad
	Identifisering	Dualisme
	Individuell/ kollektiv	Mer kollektiv enn individuell
	Svak-sterk	Svak på grunn av mye ytterliggjøring og lite empati
Historie-kultur	Kognitiv	De fleste ungdommene
	Politisk	De fleste ungdommene
	Estetisk	De fleste ungdommene, men i liten grad
	Instrumentell/ komplementær	Det er et tydelig samspill mellom ungdommenes erfaringer, identifiseringer og kulturer.
Historisk handling	Dominerende tid	Ungdommene fokuserer lite handling. Når de fokuserer på handling, gjør de det mest som handling i nåtid (noe de holder på med til daglig), og fortid (noe de har gjort)

Ungdommene gjør nazisme og fattigdom meningsfullt kun som noe negativt ved at de de-legitimerer disse fenomenene ved å vise til evig - tidrom gjennom å henholdsvis vise til menneskeverd og rettferdighet.

Mer dynamiske er ungdommenes erfaringer av innvandring, 17. mai og mote. Den minst dynamiske av disse tre erfaringene er innvandring. Når ungdommene erfarer innvandring, er det kun tilknytningen av både positive og negative verdier som skaper

dynamikk, i den forstand at fenomenet erfares som noe som både kan være positivt og negativt. Ungdommenes erfaringer av 17. mai er ikke særlig mer dynamisk. Her er det ungdommenes forklaringer av fenomenet som skaper dynamikk fordi ungdommene viser til både evig – tidrom, episodisk – tidrom og strukturell - tidrom når de forklarer fenomenet. Erfaringen av mote er den mest dynamiske av ungdommenes erfaringer. For det første fordi ungdommene erfarer mote som et sterkt samspill på mikronivå. For det andre fordi ungdommene knytter både de-legitimerer og legitimerer mote. Og for det tredje fordi ungdommene bruker mye faktakunnskap når de erfarer fenomenet.

Den danske historikeren og historiedidaktikeren Vagn Oluf Nielsen bruker begrepet historiesyn for å begrepsfeste hvordan vi oppfatter hvordan ulike drivkrefter påvirker det historiske forløp:

”Historiesyn (= historieoppfattelse) er menneskers oppfattelse af, hvilke kræfter der er afgørende for samfundsforandringer, og af, hvilke mønstre der er grundlæggende for samfundshelheden.”²⁹⁶

I følge ham innebærer derfor historiesyn en helhetsoppfattelse av det historiske forløp. Vanligvis har historiesyn vært utrykt som to typer; et idealistisk historiesyn og et materialistisk historiesyn. Historiedidaktikeren Halvdan Eikeland forklarer disse historiesynene grundig. I følge ham kjennetegnes det materialistiske historiesynet av at upersonlige faktorer som teknologi og samfunnsprosesser er drivkrefter i historien. Det idealistiske historiesynet kjennetegnes derimot av at det er ideer, teorier og enkeltmennesker som er drivkrefter i historien.²⁹⁷ Både Eikeland og Nielsen viser imidlertid at det finnes mange mellomstandpunkt mellom disse to historiesynene. Ideer, teorier, enkeltmennesker, grupper, teknologi, kultur, økonomi, politikk og hverdagsliv kan virke sammen på ulike måter.²⁹⁸

Min empiriske undersøkelse viser at når ungdommene erfarer fenomenene vektlegger de i hovedsak samspillet mellom mennesker i grupper, det intrapersonlige. Både nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom erfares som gruppeprosesser i den forstand at det er grupper som hos ungdommene kommer til uttrykk som drivkrefter i den historiske forandringsprosessen. Nazisme handler om nazistene og nynazistene, mote handler om

²⁹⁶ Nielsen (1996): 153.

²⁹⁷ Eikeland (1989): 213-219.

²⁹⁸ Nielsen (1996): 152-155. Jmf. Eikeland (1989): 213-219.

ungdommer, innvandring handler om innvandrene og nordmennene, 17. mai handler om forfedrene og oss nordmenn i dag, og fattigdom handler om de fattige og de rike. Vi kan derfor kanskje betegne de undersøkte ungdommenes historiesyn som intrapersonlig.

Drøftingene ovenfor viser at min undersøkelse samsvarer med Magne Angvik og Bodo Von Borries sitt forskningsprosjekt *Youth and History*, Jan Bjane Bøes sitt forskningsprosjekt *Historie som Identitet*, og Marianne Poulsens forskningsprosjekt *Historiebevidsheder*, som også viser at ungdommenes konstruksjoner er lite dynamiske. For ungdommene i *Youth and History* handler forandring om at noe skifter fra en ytterlighet til en annen, og de oppfatter drivkreftene i samfunnsutviklingen som materielle. I Bøes undersøkelse, *Historie som Identitet* mener ungdommene at historien har en mening, men også at den gjentar seg eller endrer seg bestandig. Og i likhet med ungdommene i *Youth and History* mener også disse at materielle faktorer er drivkrefter i historien.²⁹⁹

Også *Historiebevidsheder* tegner et bilde av lite dynamiske historiebevisstheter. I følge denne undersøkelsen bruker ungdommene historie til å skape identitet, kontinuitet og sammenheng, men de tar ting for gitt. Undersøkelsen viser imidlertid også hvordan ungdommene til tross for dette bruker historie på mange ulike måter, blant annet som fellesopplevelse, for å forstå nåtiden, og få bredere menneskeinnsikt. For øvrig viser *Historiebevidsheder* at ungdommene ikke bare oppfatter drivkreftene som materielle men også ideelle.³⁰⁰

Min empiriske undersøkelse utfyller og konkretiserer derfor disse undersøkelsene ved at den viser hvordan de undersøkte ungdommenes ofte manglende dynamiske erfaringer kommer til uttrykk som; a) bare middels samspill på mikro- og makroplan, b) ofte ensidige forklaringer, og c) bare delvis refleksjoner over flere sider av en sak. Undersøkelsen min viser også hvordan erfaringene deres i liten grad bygger på fakta, mens verdiene kommer vesentlig sterkere til uttrykk. Dette gjør det vanskelig for ungdommene å forstå forandring som noe dynamisk med endring og kontinuitet. Ungdommene i undersøkelsen tenker altså i liten grad abstrakt. I den grad slik tenkning kommer til uttrykk er den lite kompleks. Ungdommenes erfaringer er altså lite dynamiske, de baseres mer på verdier enn fakta og de er lite abstrakte.

Det er imidlertid ikke bare likheter, men også forskjeller mellom resultatene fra min undersøkelse og resultatene fra de andre undersøkelsene. *Youth and History* skiller seg fra min undersøkelse ved å gi et noe mer positivt bilde av ungdommenes historiebevissthet. Dette gjør *Youth and History* særlig ved å konkludere med at ungdommenes kunnskaper gir dem

²⁹⁹ For mer om disse undersøkelsene, se kapittel 1.

³⁰⁰ For mer om denne undersøkelsen, se kapittel 1.

god mulighet både til å foreta en tolkning av fortiden, og å finne frem til forståelse av nåtiden som er faglig forsvarlig. I tillegg til dette mente de fleste ungdommene i *Youth and History* at historie har betydning for både nåtidsforståelsen og fremtidsorienteringen. Dette kan skyldes undersøkelsens metodevalg; spørreskjema med svaralternativer gjør at ungdommene får støtte i tenkningen sin og dermed klarer å vise mer kunnskap. Dette kan tyde på at å gi ungdommer alternativer når de skal gjøre fenomener meningsfulle også kan bidra til å stimulere tenkning, refleksjon og narrative historiebevisstheter.

Carlos Kölbls og Jürgen Straubs undersøkelse *Historical Consciousness in Youth* skiller seg imidlertid mest ut ved at den tegner et mer dynamisk bilde av ungdommenes historiebevisstheter enn de andre undersøkelsene. I følge *Historical Consciousness in Youth* bruker ungdommene historie til å utvikle identitet, empati og kreativitet. Deres undersøkelse viste også at ungdommene vet at fremtiden er åpen. Disse resultatene kan skyldes at ungdommene som ble intervjuet gjorde sine refleksjoner med støtte i konkrete gjenstander.³⁰¹ Dette kan tyde på at å bruke konkrete gjenstander, som i større grad enn andre læremidler gir en multisensorisk opplevelse, i særlig grad stimulerer narrative historiebevisstheter.

I tillegg skiller samtlige undersøkelser seg fra min ved at de vektlegger det materialistiske og/eller idealistiske historiesynet hos ungdommene, mens mine studier viser hvordan disse historiesynene kommer i bakgrunnen for det jeg kaller et intrapersonlig historiesyn.³⁰²

Når det gjelder ungdommenes historiske identifiseringer, er det identifiseringene med nazisme og fattigdom som er de minst dynamiske. Ungdommene ytterliggjør i stor grad disse erfaringene uten å i like stor grad inderliggjøre dem. De bruker også lite empati som kunne ha bidratt til inderliggjøring. Resultatet er dikotomiske identifiseringer mellom henholdsvis det humane og uhumane og mellom materiell rikdom og materiell fattigdom. Men mens det er utydelig i hvilken grad identifiseringen med nazisme er individuell og kollektiv, er identifiseringen med fattigdom mest kollektiv. Identifiseringene med begge fenomenene er imidlertid svake.

Også ungdommenes identifisering med innvandring er lite dynamisk. Det er kun deres identifiseringer med innvandring som en dualisme mellom hjelpsomhet og egoisme som skaper dynamikk. Det er større dynamikk i ungdommenes identifiseringer med 17. mai og mote. Før det første fordi ungdommene både ytterliggjør og inderliggjør erfaringene sine av disse to fenomenene. For det andre fordi de identifiserer seg med 17. mai og mote som

³⁰¹ For mer om hvordan Kölbls og Straubs undersøkelse ble gjennomført, se kapittel 1.

³⁰² For mer om det intrapersonlige historiesynet, se ovenfor.

henholdsvis en dualisme mellom behovet for feiring og glede og behovet for takknemlighet til sine forfedre, og en dualisme mellom behov for anerkjennelse og behov for selvstendighet. Og for det tredje fordi disse identifiseringene er sterke. Ungdommenes identifiseringer med mote er imidlertid de mest dynamiske fordi ungdommene styrker samspillet mellom sine erfaringer og sin egen historie ved å bruke mye empati når de gjør fenomenet meningsfullt.

Samtlige undersøkelser, med unntak av den tyske *Historical Consciousness in Youth* samsvarer derfor med mine studier i den forstand at også de viser at ungdommene i liten grad relaterer sin egen historie til annen historie. Også når det gjelder hvordan ungdommene relaterer egen historie til annen historie bidrar derfor undersøkelsen min til en utvidelse og konkretisering av de andre undersøkelsene. Dette gjør ikke undersøkelsen min bare ved å slå fast at det er et manglende samspill mellom ungdommenes egen historie og andre historier, men også ved å vise hva dette manglende samspillet består av. I den tyske undersøkelsen, kommer Kölbl og Staub imidlertid til motsatt konklusjon, nemlig at ungdommene knytter sin livshistorie til en historisk kontekst. Grunnen til at ungdommene i denne undersøkelsen klarer dette kan være at de fikk bruke konkret materiale som støtte for tanken under gjennomføringen av intervjuene.

Når vi studerer historiekulturene ungdommenes erfaringer og identifiseringer får mening innenfor, skiller også nazisme seg ut som erfaringen og identifiseringen som bygger på de minst dynamiske historiekulturene. Når ungdommene konstruerer nazisme er det i relasjon til et demokratisk samfunnssystem (ideologisering), og i relasjon til en politisk kamp om hva nynazister skal ha lov til (politisering). Både denne kognitive- og politiske historiekulturen kommer imidlertid lite til uttrykk i ungdommenes konstruksjoner av nazisme, og det er lite samspill mellom ungdommenes erfaringer av og identifiseringer med nazisme på den ene siden og historiekulturene på den andre siden.

Ungdommene erfarer og identifiserer seg også med de øvrige fenomenene innenfor en ideologisering og politisering. De erfarer og identifiserer seg med fattigdom i relasjon til kapitalisme og kampen om fordelingen av godene i verden. Ungdommene erfarer og identifiserer seg med innvandring i relasjon til nasjonalisme og kampen om hvem som skal få komme til Norge (pro-kontra). De erfarer og identifiserer seg med 17. mai i relasjon til nasjonalisme og feiringen av nasjonen hvert år. Og ungdommene erfarer og identifiserer seg med mote i relasjon til kapitalisme, og i relasjon til ungdommenes kamp om å være moteriktig. Men i motsetning til ungdommenes konstruksjoner av nazisme er deres konstruksjoner av fattigdom, innvandring, 17. mai og mote preget av sterkt samspill mellom

ungdommenes erfaringer av og identifiseringer med fenomenene på den ene siden og historiekulturene på den andre siden.

Ikke bare min undersøkelse, men også *Youth and History* og *Historie som Identitet* fremhever at ungdommene er demokratiske. Min undersøkelse tilføyer imidlertid hvordan universelle verdier som rettferdighet, selvstendighet, hjelpsomhet, og takknemlighet kommer til uttrykk gjennom ideologier og politikk. Og selv om min undersøkelse ikke, som den tyske undersøkelsen, viser at tradisjoner og levemåter interesserer ungdommene, viser den at tradisjoner og levemåter har innflytelse på ungdommenes konstruksjoner av fenomenene i form av ideologier og politisering, som vist ovenfor.

Historiske handlinger kommer imidlertid i liten grad til uttrykk hos ungdommene i min empiriske undersøkelse. Unntakene er bare deres konstruksjoner av 17. mai og fattigdom. Dette manglende fokus på handling viser at ungdommenes konstruksjoner av fenomenene i hovedsak er teoretiske i den forstand at de ikke handler om noe ungdommene fysisk har opplevd, opplever eller ønsker/forventer å oppleve. Dette kan ha sammenheng med at de fleste fenomenene er fjerne i tid og/eller rom. Men hvis dette er riktig, hvorfor er også mote i stor grad en teoretisk konstruksjon? Mote er jo i stor grad et fysisk selvopplevd fenomen for ungdommene. Her kan svaret være at mange ungdommer sannsynligvis synes det er flaut å snakke om sitt eget forhold til mote, og derfor velger å bruke mange abstraksjoner og å referere til andre ungdommer istedenfor å snakke om seg selv.

Som drøftet tidligere retter de andre empiriske undersøkelsene i hovedsak oppmerksomheten mot metarefleksjon, siden de først og fremst spør om ungdommers oppfatninger av deres egen historiebruk. Jeg undersøker derimot historiebruken slik den kommer til uttrykk når ungdommene konstruerer bestemte fenomener. Undersøkelsen min gjør det derfor mulig å undersøke ungdommenes metarefleksjon slik den kommer til uttrykk når vi som forskere ikke spesielt spør etter den. Som det fremgår av det empiriske materialet og drøftingene ovenfor gjør ikke ungdommene refleksjoner omkring seg selv som historieskapt og historieskapende. Undersøkelsen min viser derfor en metafattigdom hos de undersøkte ungdommene. Slik utfyller og konkretiserer min undersøkelse også de andre undersøkelsene ved å vise fraværet av metarefleksjon hos de ungdommene.

Drøftingene ovenfor viser at ungdommene utelater mange aspekter ved nazisme, som de ender opp med å orientere seg bare i middels grad antikvarisk og i liten grad pragmatisk mot. De utelater færre aspekter ved fattigdom og innvandring som fenomener. De orienterer seg i liten grad antikvarisk, og i middels grad pragmatisk mot fattigdom, og i middels grad både antikvarisk og pragmatisk mot innvandring. Ungdommene utelater imidlertid færrest

aspekt når de orienterer seg mot 17. mai og mote. De orienterer seg i en middels grad både antikvarisk og pragmatisk mot 17. mai, mens de orienterer seg i middels grad antikvarisk og i stor grad pragmatisk mot mote.

Vi har allerede sett at nazisme knapt har noe funksjon for ungdom. Når det gjelder de andre narrative historiebevissthetene har samtlige en diagnostiserende funksjon for ungdommene. 17. mai har imidlertid også en erindrende funksjon for dem, men denne funksjonen kommer i bakgrunnen for den diagnostiserende. Når det gjelder fattigdom, har den narrative historiebevisstheten både en diagnostiserende og antisiperende funksjon for ungdommene, men den antisiperende funksjonen kommer i bakgrunnen for den diagnostiserende funksjonen. Det er altså en "øyeblikksorientert" narrativ historiebevissthet som kommer til uttrykk hos ungdommene. Ikke i den forstand at de oppfatter fenomenene som noe naturlig og selvfølgelig som de ikke bryr seg med, men ved at de bare i middels/liten grad bruker historie til å forstå de ulike fenomenene.

Anthony Giddens drøfter hvordan vi skal forstå "øyeblikksorienteringen" ved å peke på at i det sen- moderne samfunn (dagens samfunn) løftes ulike fenomener ut av sine steds- og tidstilknytninger og rekonstrueres i et samtidsperspektiv. Slik jeg forstår Giddens gjør vi fenomener som nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom meningsfulle mer ved å reflektere over hva som skjer samtidig, enn å reflektere over hva som skjer som suksesjon. Gjennom en systematisk drøfting av hvordan rom og tid konstituerer samspillet mellom enkeltmenneske og samfunn viser han hvordan samspillet mellom nåtid, fortid og fremtid som suksesjon mister sin kraft og fenomener mer konstrueres på bakgrunn av et samspill mellom det lokale og globale som samtidighet. Mens mennesker i premoderne samfunn brukte tradisjoner til å utvikle en følelse av stabilitet og til å avveie ulike handlingsforløp ved å relatere fortiden til fremtiden, relaterer altså det sen-moderne mennesket seg i hovedsak til ulike forhold mellom det globale og lokale.³⁰³ Dette betyr imidlertid ikke, i følge Giddens, at historien er ubrukelig eller død, men heller at den er i ferd med å gjenoppfinnes eller konstrueres på nye måter.

³⁰³ Giddens (1991/2003). Se for eksempel s. 14, 26-33. og 226-228. Jmf. Harvey (1990), særlig s. 284-307, Johansen (2001): 349-408, Eriksen (1999): 259 ff. Merk at mens Giddens prøver å vise hvordan øyeblikksorienteringen også handler om hvordan vi prøver å konstruere tid og rom på nye måter, er Harvey mer pessimistisk gjennom begrepet sitt tidrom- sammentrekning som han bruker til å beskrive hvordan tiden reduseres til en nåtid, og rommet redusert til en global landsby. Giddens og Harvey er enige om at suksesjon og særlig tradisjonen mister sin kraft. Men mens Giddens viser at vi prøver å finne nye måter å bruke historie, kan man lett tolke Harvey i retning av at historien er blitt ubrukelig. Slik kan vi forstå hvorfor Giddens bruker begrepet sen-modernitet, mens Harvey bruker begrepet post-moderne om dagens samfunn siden Giddens viser hvordan det gamle og nye gnisser mot hverandre, mens Harvey viser et samfunn som er genuint annerledes av det forrige samfunnet (det moderne samfunnet).

Avhandlingen min konkretiserer Giddens drøftinger ved å si noe om hvordan ungdommenes ”øyeblikksorientering” avhenger av hvilket fenomen de gjør meningsfullt. Mens ungdommene trekker lange linjer fra nazisme og 17. mai 1814 frem til i dag, trekker ikke de tilsvarende lange linjer fra mote, innvandring og fattigdom i dag og bakover i tid. Det tyder på at ungdommene lettere ser de store linjene når tidsforankringen er fortid. Hvis tidsforankringen er mer ”nøytral” som fattigdom, innvandring og mote, er deres konstruksjoner nåtidsfokusert. Dette viser min empiriske undersøkelse i motsetning til tidligere undersøkelser fordi den i motsetning til disse undersøkelsene både vektlegger ”fortidsfokuserete” og ”tidsnøytrale” fenomener.³⁰⁴

Avhandlingen undersøker imidlertid ikke empirisk hva som kan være årsakene til at fenomener som har forankring i fjern fortid knyttes til nåtid, mens fenomener som har mer ”tidsnøytral” forankring kun knyttes til nåtid. Giddens peker imidlertid på globaliseringen som en viktig årsak til at suksessjon blir mindre viktig i meningsskapingen. Økonomi, politisk integrasjon og teknologiske nyvinninger knytter alle deler av jordkloden sammen og gjør mye informasjon tilgjengelig samtidig. Globaliseringen dreier seg slik om fraværets og tilstedeværelsens kryssing, sammenflettingen av sosiale begivenheter og relasjoner på avstand fra lokale kontekster. I følge Giddens gjør dagens mangfoldighet at vi opplever tradisjonen som mindre aktuell. Mens vi tidligere brukte historie til å svare på spørsmål som: ”Hvem er jeg?” og ”Hvordan skal jeg fungere som samfunnsmenneske?”, brytes denne kontinuitetstankegangen i dag av et mangfold av alternativer som gir svar på de samme spørsmålene. Mens suksessjonen var viktigst i det moderne samfunn er samtidigheten viktigst i det post-moderne samfunn.³⁰⁵ Men hvordan kan vi forklare hvordan ungdommene bruker historie så ulikt avhengig av hvilket fenomen de konstruerer?

En forklaring kan være at siden vi til enhver tid befinner oss fysisk i nåtid³⁰⁶, vil alle fenomenene i større eller mindre grad knyttes til nåtid. Det må imidlertid særlige grunner til for at fenomener i nåtid eller nær fortid eller nær fremtid forbindes med fjernere fortid eller fremtid. Dette kan forklare hvorfor ungdommer knytter fenomener med ”fortidsforankring” som nazisme og 17. mai mot nåtid, mens de i liten grad knytter mote og innvandring bakover og/eller fremover i tid. Grunnen til at ungdommene i middels grad knytter 17. mai og fattigdom til fremtid, kan være at 17. mai inntreffer hvert år, og at fattigdom slik den kommer til uttrykk blant annet gjennom lærebøker og media, stadig forbindes med noe som må gjøres.

³⁰⁴ For en drøfting av de ulike fenomenene, se kapittel 2.

³⁰⁵ Ibid: 13-14 og 33-34. Jmf. Harvey (1990), særlig s. 285, Johansen (2001):349-408, Eriksen (1999): 259 ff, og Boden (1994): 41-45.

³⁰⁶ Hvordan nåtidsforståelsen må oppfattes som omdreiningspunktet i historiebevisstheten, drøftes i kapittel 2.

I sistnevnte tilfelle kan det altså være en direkte sammenheng mellom formidling og oppfattelse. Men det må gjennomføres nye empiriske undersøkelser for å utdype og videreutvikle disse spørsmålene.

Drøftingene ovenfor viser at de undersøkte ungdommenes narrative historiebevisstheter vanskelig kan fungere som ressurser for dem med hensyn til å utvikle en dynamisk historiebruk gjennom utviklingen av abstrakte begrep som endring og årsak. Disse begrepsforståelsene kjennetegnes jo nettopp av å være i spenningsfeltet mellom samtidighet og suksessjon. For å for eksempel forstå at livet ikke bare blir bedre eller verre eller gjentar seg selv, men heller at det er et dynamisk samspill hvor noe endrer seg, mens noe forblir det samme, er det nødvendig å konstruere fenomener som hendelser og handlinger som både skjer samtidig og som skjer som et forløp. Det er også nødvendig å konstruere fenomener som hendelser og handlinger som både skjer samtidig og som skjer som et forløp for å forstå at fenomener ikke er uunngåelige, men skyldes mange ulike "årsaker" som virker sammen i samspill.

Resultatet av lite dynamiske narrative historiebevisstheter blir derfor en opprettholdelse av og/eller utvikling av en historisk orientering som holder ungdommene fanget i konstruksjoner i form av innordning, nytteorientering, og/eller likegyldighet. Dette betyr at det blir vanskeligere for dem å rekonstruere sin identitet, erfaring, kultur og handling når en eller flere av disse meningskategoriene endrer seg, og dermed ikke lengre er i samsvar med de andre kategoriene.

Dette betyr ikke at ungdommer er uinteressert i historie. Flere undersøkelser som *Youth and History*, *Historiebevidsheder*, *Historie som Identitet* og *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97*, viser at de er det. Det er heller slik at måter vi tidligere har brukt historie på, ikke fungerer lengre. Giddens peker på dette gjennom sin drøfting av hvordan sosiale relasjoner rekonstrueres på tvers av tid og rom.³⁰⁷ Han mener altså ikke som David Harvey at tid og rom skrumper inn til et her og nå, men heller at vi prøver å orientere oss historisk på nye måter. Foreløpig har altså denne nyorienteringen et sterkt fokus på samtidighet, mens suksessjon kommer i bakgrunnen. Jeg viser imidlertid hva konstruksjoner av historiebruk kan

³⁰⁷ Giddens (1991/2003): 34 og 243-267. Gjennom å bruke begrepet livspolitik, drøfter Giddens hvilke typer konstruksjoner han mener det er snakk om i en politisk sammenheng. Giddens bruker altså begrepet livspolitik for å sette våre nye konstruksjoner på tvers av tid og rom på begrep. Giddens fokuserer særlig på spillet mellom livshistorier og samfunnshistorier, men i hans drøfting er hovedvekten på det politiske. Min avhandling konkretiserer derfor Giddens drøftinger ved å vise hvilke mekanismer som virker når livshistorier og andre historier inngår i samspill.

innebære, ved å ovenfor drøfte en grammatikk og pragmatikk for narrative historiebevisstheter.³⁰⁸

Som vi har diskutert tidligere, er imidlertid å glemme like viktig som å huske.³⁰⁹ Dette betyr at selv om mange ungdommer viser en nokså ”øyeblikksorientert” narrativ historiebevissthet i møte med nazisme, mote, innvandring, 17. mai og fattigdom, kan de vise andre narrative historiebevisstheter i møte med andre fenomener. Undersøkelsen min sier derfor bare noe om ungdommenes narrative historiebevisstheter i møte med noen bestemte fenomener. Likevel er undersøkelsen min interessant. For det første fordi de undersøkte fenomenene er sentrale både i en livsverden generelt og i skolen spesielt. For det andre fordi undersøkelsen tegner et sammenhengende bilde av ungdommers historiebruk. Og for det tredje fordi undersøkelsen viser ungdommenes egen historiebruk slik den kommer til uttrykk gjennom ulike fenomener.

For å oppsummere diskusjonene ovenfor, kan vi si at undersøkelsen min identifiserer noen av de samme samspillene mellom tidsdimensjonene som de andre undersøkelsene; a) lite dynamiske historiske erfaringer, b) hvordan historisk identifisering er en viktig måte å bruke historie på for ungdom, selv om de fleste fenomenene har liten betydning for deres identifiseringer, og c) et manglende samspill mellom ungdommenes egen historie og annen historie. Men mens de andre undersøkelsene i liten grad viser hva som konstituerer disse samspillene og den historiske orienteringen, viser min undersøkelse dette i stor grad gjennom å studere erfaringer, identifiseringer og kulturer i både bredden og dybden som noe sammenvevd.

Mens de andre undersøkelsene er mest opptatt av ungdommenes refleksjoner over sin historiebruk, er denne undersøkelsen mer opptatt av selve historiebruken deres, slik den kommer til uttrykk når de konstruerer ulike fenomener uten å bli aktivt stimulert til å reflektere på et metaplan. Slik besvarer min empiriske undersøkelsene de andre undersøkelsenes ubesvarte spørsmål ved å utfylle og konkretisere dem. Min empiriske undersøkelse anlegger slik et sammenhengende perspektiv på hvordan ungdommer bruker historie.

Undersøkelsen min nyanserer også ungdommenes historiebruk slik den kommer til uttrykk i de tidligere empiriske undersøkelsene ovenfor. Dette gjør den ved å vise hvordan ungdommenes historiebruk avhenger av hvilket fenomen de bruker for å gjøre livet

³⁰⁸ For mer om hva begrepene grammatikk og pragmatikk refererer til, se kapittel 1.

³⁰⁹ Dette drøftes ved hjelp av begrepet kognitiv dissonans i kapittel 3.

meningsfullt. Undersøkelsen min bidrar også til å nyansere Giddens og Harveys teorier³¹⁰ ved å vise at selv om undersøkelsen min, i likhet med disse teoriene, viser stor grad av ”øyeblikksorientering”, viser den også hvordan grad av ”øyeblikksorientering” avhenger av hvilket fenomen som konstrueres.

³¹⁰ Se tidligere i dette kapitlet for mer om Giddens og Harveys teorier.

12. Kvalifisering av narrative historiebevisstheter

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på avhandlingens anvendelsesmuligheter. Det sentrale siktemålet med avhandlingen er å tilby lærere et empirisk og teoretisk grunnlag for å stimulere elevenes historiebruk. Nå argumenterer jeg først for betydningen av også å diskutere undersøkelsens praktiske implikasjoner. Deretter drøfter jeg hvordan avhandlingen kan legge et empirisk og teoretisk grunnlag for en videreutvikling av historiedidaktikken for grunnskolen.

Avhandlingen kan ikke tenkes uten at en interesse og hensikt styrer arbeidet. For det første fordi min interesse som utdanner og oppdrager, og de resultatene denne interessen frembringer, ikke kan tenkes separat. For det andre fordi resultatene av undersøkelsene i avhandlingen og anvendelsen av disse resultatene heller ikke kan tenkes separat. Dette betyr at kunnskapene avhandlingen genererer ikke kan tenkes separat fra normene som ligger til grunn for denne genereringen. Jeg kunne selvsagt valgt å se bort fra dette faktum, men det ville etter min oppfatning vært uvitenskapelig og uetisk siden jeg da ikke hadde ”spilt med åpne kort”. Dette er imidlertid ikke den eneste begrunnelsen for at jeg i siste del av avhandlingen vektlegger anvendelse av kunnskapen som er generert. Å synliggjøre samspillet mellom empirien og teorien og utdanningsinteressen som har styrt arbeidet, vil vise noen bruksmuligheter som kan bidra til at avhandlingens utdanningsutviklende hensikt lettere kan oppnåes.³¹¹

Drøftingene i forrige kapittel kan tyde på at skolen i praksis har liten innflytelse på ungdommers utvikling av narrative historiebevisstheter. For det første er ikke de narrative historiebevissthetene som avdekkes i denne og andre tilsvarende empiriske undersøkelser i samsvar med den dynamiske, faktabaserte og abstrakte tenkningen skolen ønsker at elevene skal utvikle. For det andre viser empiriske undersøkelser, særlig det NFR-finansierte forskningsprosjektet *Evaluering av samfunnsfag i Reform 97* og min egen hovedoppgave *Å utvikle historiebevissthet i skolen*, at det muligens ikke er rart at det er et slikt manglende samsvar. Dette skyldes at læreplanen, lærebøker og lærerens undervisning bare i middels og liten grad sikter mot at elevene skal kvalifisere sine narrative historiebevisstheter.³¹²

Ved å utvikle en grammatikk og pragmatikk for narrative historiebevisstheter viser derimot avhandlingen min historiebrukens begrensinger og muligheter, og den kan derfor

³¹¹ Manen (1990): 138-141. Manen diskuterer her betydningen av å diskutere interesser som styrer undersøkelsen istedenfor å late som om disse interessene ikke eksisterer. Bøe (2002A): 17, påpeker samme saksforhold i en historiedidaktisk sammenheng.

tjene som et empirisk og teoretisk grunnlag for kvalifisering av narrative historienebevisstheter.³¹³ For det første ved å vise hvordan å erfare ulike fenomener handler om å trekke linjer både bakover og fremover ved å forklare og legitimere erfaringer. For det andre ved å vise hvordan erfaringene våre ikke får mening i et vakuum, men i sammenheng med hvordan vi identifiserer oss med erfaringene vi gjør. For det tredje ved å vise hvordan både erfaringene og identifiseringene kun får mening innenfor historiekulturer. Og for det fjerde ved å vise hvordan konstruksjonene av de ulike fenomenene bygger på og/eller resulterer i handlinger.

Kvalifisering av narrative historiebevisstheter kan derfor defineres som å ta del i narrative historiebevisstheteres dialektikk gjennom å arbeide i spenningsfeltet mellom historiske erfaringer, historisk identifisering, historiekultur og historisk handling, slik som illustrert i modell 3 (neste side). Modellen viser hva det innebærer å ta del i narrative historiebevisstheteres dialektikk. For det første innebærer det at elevene ikke bare må få muligheter til å erfare ulike fenomener, men også identifisere seg med dem, sette dem inn i en større kulturell sammenheng og reflektere over sammenhenger mellom erfaring og konkret fysisk handling. Dette illustreres i modellen ved hjelp av en vertikal pil. For det andre innebærer det at elevene får muligheter til metarefleksjon ved å få muligheter til å reflektere over sammenhenger mellom deres erfaringer, identifiseringer, kulturer og handlinger. Denne metarefleksjonen innebærer særlig refleksjon over hvordan vi er både historieskapt og historieskapende. Dette illustreres i modellen ved hjelp av en horisontal pil. Det er altså like mye lærerens evne til å stimulere elevene vertikalt som horisontalt som vil avgjøre om han eller hun lykkes med å hjelpe dem å kvalifisere sine narrative historiebevisstheter.

Drøftingene i forrige kapittel viser imidlertid at ungdommene i liten grad trekker linjer bakover når de erfarer de ulike fenomenene. Historien kommer i bakgrunnen for her og nå. Dette gjelder særlig når ungdommene erfarer fenomener som ikke har en tydelig ”fortidsforankring” som mote, innvandring og fattigdom.³¹⁴ Derfor er det særlig viktig å stimulere elevene til å trekke linjer bakover når de arbeider med fenomener som ikke har en tydelig ”fortidsforankring”. Slik vil elevene lære at ikke bare en, men mange ulike faktorer fungerer som drivkrefter i den historiske utviklingen, og at historie også er viktig for oss når vi prøver å forstå fenomener som ikke har en tydelig ”fortidsforankring”.

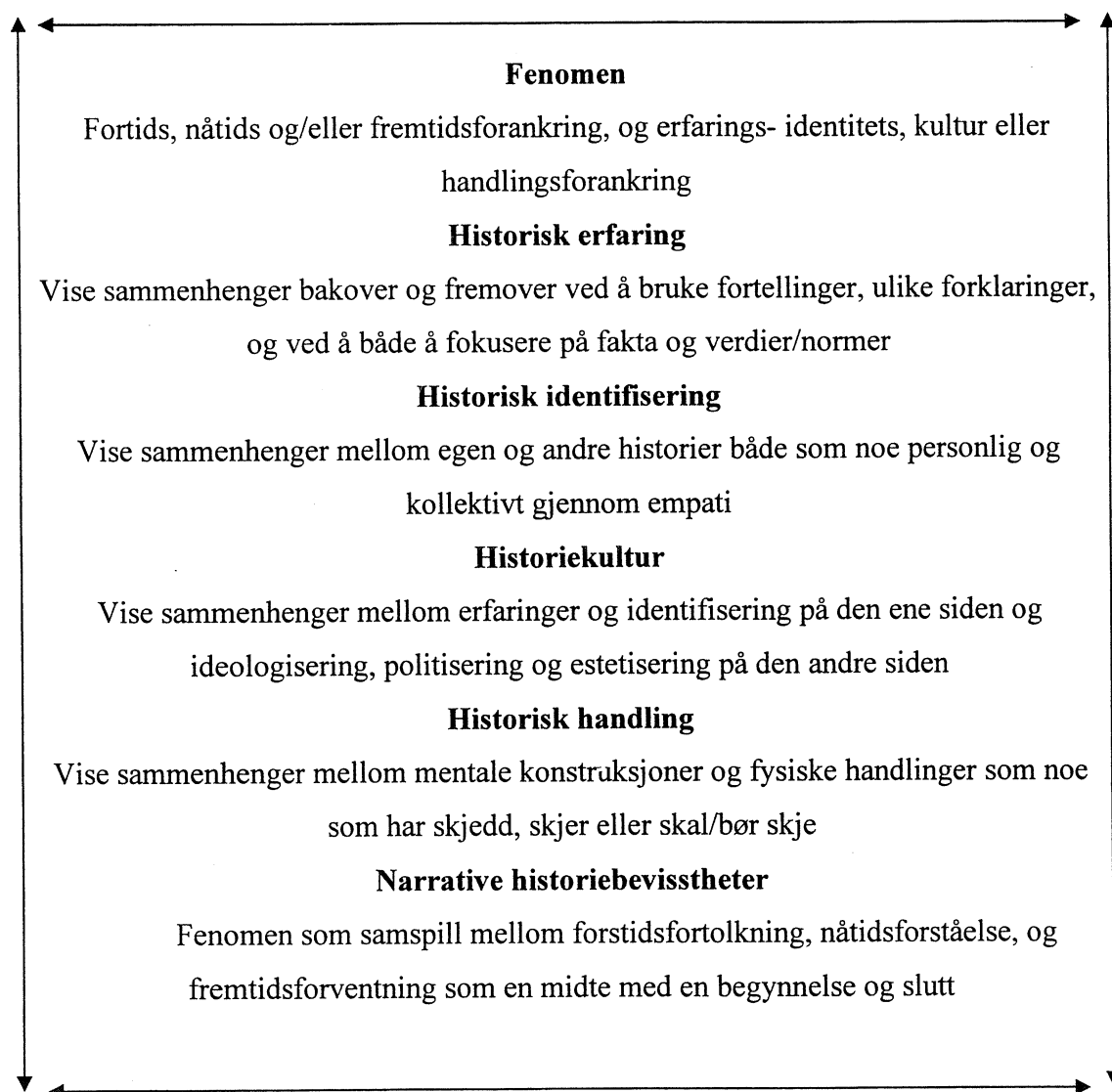
³¹² Christophersen (et.al) (2003), og Knutsen (2001).

³¹³ For mer om kvalifisering av narrative historiebevisstheter, se nedenfor i dette kapitlet.

³¹⁴ For en diskusjon av disse konklusjonene, se kapittel 11.

For å drøfte mer inngående hva en kvalifisering av narrative historiebevisstheter innebærer, trekker jeg nå noen ytterligere konklusjoner fra diskusjonene i forrige kapittel. Resultatene fra forskningsprosjektet *Youth and History* sannsynliggjør at å gi svaralternativer (å styre ungdommenes refleksjoner) kan bidra til mer kvalifisert tenkning. Men som forskningsprosjektet *Historiebevidstheder* og min empiriske undersøkelse viser, kan også fri refleksjon stimulere til mer kvalifisert tenkning.

Modell 3. Kvalifisering av narrative historiebevisstheter:



Istedenfor å fokusere på styrt- og fri refleksjon uavhengig av hverandre, er det derfor nødvendig for læreren å vektlegge begge disse to aspektene ved narrative historiebevisstheter som noe sammenvevd. Videre viser særlig forskningsprosjektet *Historical Consciousness in*

Youth at å bruke læremidler som konkretiserer fenomener stimulerer narrative historiebevisstheter. For ytterligere å støtte elevenes kvalifisering av narrative historiebevisstheter kan fenomenene derfor konkretiseres ved hjelp av for eksempel film, bilder, aviser, vekstedsaktiviteter og museumsbesøk.

Oppsummerende vil jeg hevde at å stimulere elevenes bevissthet og metabevissthet gjennom å arbeide i spenningene mellom fri refleksjon og svaralternativer og mellom refleksjon på fritt grunnlag og konkretisering, kan læreren gi elevene muligheter til å utvikle både differensierte og integrerte historiske orienteringer.³¹⁵ Slik kan unge mennesker bedre utvikle abstrakte begrepsforståelser av årsak og endring som bedre kan bidra til å gi dem de nødvendige ressursene til å bygge egen historie, skape trygghet, skape oversikt, oppdage nye muligheter og å takle og rekonstruere sine liv når erfaringer, identiteter, kulturer, eller handlinger endrer seg. Når elevene slik får muligheter til å lære fremfor å innordne seg, være likegyldig, og/eller kun spørre hva som er nyttig³¹⁶ blir de bedre i stand til å lykkes og til å unngå problemer i livet. Avhandlingen svarer derfor på den viktigste utfordringen de andre empiriske undersøkelsene setter oss ovenfor, nemlig hvordan knytte egen historie til andre historier, og dermed unngå en "øyeblikksorientert" narrativ historiebevissthet.

Det er produsert mye kunnskap om fenomenene fattigdom, nazisme, mote, innvandring og 17. mai, og det er utviklet mange metoder for å undervise i disse temaene.³¹⁷ Men læreren trenger også å vite noe om elevenes historiebruk, som hvordan den er bygd opp og hvilke meninger den skaper. Læreren kan nemlig ikke bruke fagkunnskap og metodekunnskap til å hjelpe elevene å kvalifisere en historiebruk som han eller hun ikke har kunnskap om. Å hjelpe elevene å kvalifisere sin historiebruk forutsetter derfor at lærerne både har fagkunnskap, metodekunnskap og didaktisk kunnskap. Denne avhandlingen er først og fremst et bidrag til å styrke den didaktiske kunnskapen. Slik kan avhandlingen min bidra til mer kvalifisert bruk av fagkunnskap og metodekunnskap i skolen.

³¹⁵ For mer om hva differensiering og integrering innebærer, se kapittel 3.

³¹⁶ For mer om hva læringsorientering, innordning, likegyldighet og nytteorientering innebærer i avhandlingen, se kapittel 3.

³¹⁷ Det er allerede utviklet metodikk som kan brukes av læreren for å hjelpe elevene å kvalifisere sine narrative historiebevisstheter. For eksempel har Jan Bjarne Bø operasjonalisert og formidlet historiedidaktikken til lærere gjennom de historiedidaktiske innføringene sine: *Faget om fortiden* og *Bildene av fortiden*, og de mer historiemetodiske bøkene: *Å fortelle om fortiden* og *Barnet og fortellingen*. Se henholdsvis Bø (1995), (2002A), (1999A) og (1999B). Et annet eksempel er Erik Lund som har gjort det samme gjennom boken sin *Historiedidaktikk for klasserommet*. Se Lund (2003).

Avslutning

”We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time.”
(Eliot 1969/2004: 197).³¹⁸

I de siste årene har det vært gjennomført empiriske undersøkelser som har utvidet og konkretisert vår kunnskap om ungdommers historiebruk som *Youth and History*, *Historie som Identitet*, *Historiebevidsheder*, og *Historical Consciousness in Youth*. Men disse undersøkelsene lar også noen spørsmål stå ubesvart, som hvordan historiebruken henger sammen med kulturer, identiteter og handlinger, og hvordan ungdommer faktisk bruker historie når de gjør ulike fenomener meningsfulle, fremfor deres oppfatninger av sin historiebruk. Avhandlingen min videreutvikler og konkretiserer derfor disse undersøkelsene ved å vise hvordan samspillet mellom ungdommers fortidsfortolkninger, nåtidsforståelser og fremtidsforventninger som fortellinger inngår i ulike samspill på ulike nivå, og hvilke meninger disse samspillene skaper. Slik utvikler denne avhandlingen en grammatikk og en pragmatikk for narrative historiebevisstheter.

At vi bruker historie på ulike måter som samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventninger, er imidlertid ikke noe nytt. Allerede Dilthey, og seinere Rüsen, Carr, Ricoeur, Koselleck, Jensen og Bøe, har pekt på dette. Men i avhandlingen min gjør jeg det disse ikke har gjort, nemlig å operasjonalisere og konkret vise disse samspillenes kjennetegn og vilkår ved å utvikle både empiri og teori. Empirien har jeg utviklet gjennom kvalitative intervju av ungdommer. Teori har jeg for det første utviklet gjennom å skape begrepet narrativ historiebevissthet som nøkkelbegrep gjennom å drøfte samspillet mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventning som fortelling. For det andre har jeg utviklet teori ved å skape et teoretisk rammeverk for studier av narrative historiebevisstheter. Slik viser avhandlingen min hvordan empiri og teori kan kombineres til et sammenhengende perspektiv på hvordan ungdommer bruker historie.

³¹⁸ Verset er hentet fra diktsamlingen: Little Gidding, 1942.

Diltheys ambisjon var å forstå livet gjennom å studere mennesket som både historieskapende og historeskapt. Han viste oss at for å forstå livet må vi ta dets kompleksitet på alvor. Istedenfor å bare studere deler av mennesket og deler av samfunnet avrenset i tid, må vi også studere samspillet mellom individ og samfunn som historier som virker sammen både som nåtid, fortid og fremtid.³¹⁹ Ved å ta ungdommer på alvor som historieskapt og historieskapende gjør denne avhandlingen det derfor mulig å komme tettere innpå hva det innebærer når vi sier at ungdommer både skaper og blir skapt av historie.

Ungdommenes erfaringer er lite dynamiske ved at de bare utgjøres av et middels samspill på mikro- og makronivå. Ungdommenes erfaringer er også lite dynamiske fordi deres forklaringer av fenomenene ofte er ensidige, og fordi de bare delvis reflekterer over flere sider av en sak. Erfaringene deres er for øvrig i liten grad bygd på fakta, mens verdiene kommer vesentlig sterkere til uttrykk. Dette gjør det vanskelig for ungdommene å forstå forandring som noe dynamisk med endring og kontinuitet, og gjør det derfor vanskelig for dem å tenke abstrakt. Avhandlingen min viser også i likhet med tidligere empiriske undersøkelser, særlig *Historie som Identitet* og *Historiebevidsheder* at identifisering er en viktig måte å bruke historie på for ungdommene. Dette selv om de fleste av fenomenene har liten betydning for ungdommenes identifiseringer, noe som kommer tydeligst til uttrykk gjennom manglende samspill mellom ungdommenes egen historie og annen historie. I tillegg viser avhandlingen at ungdommene ikke reflekterer over at vi både skaper og blir skapt av historie. Avhandlingen viser dermed også en metafattigdom hos ungdommene.

En bestemt interesse har styrt arbeidet med avhandlingen, nemlig interessen som lærer. Basert på det empiriske og teoretiske materialet, har jeg derfor forsøkt å vise hvordan læreren kan arbeide hvis han eller hun ønsker å hjelpe elevene å kvalifisere sine narrative historiebevisstheter. Dette har jeg gjort ved å bygge broer mellom historiske erfaringer, historiske identifiseringer, historiekulturer og historiske handlinger ved å vise samspillet mellom historie og metahistorie. Jeg har også vist hvordan læreren kan hjelpe elevene å kvalifisere sine narrative historiebevisstheter ved å bygge broer mellom styrt- og fri refleksjon, og mellom fri tenkning og konkrete læremidler. Slik viser avhandlingen hvordan kvalifisering av narrative historiebevisstheter handler om å ta del i narrative historiebevissteters dialektikk.

³¹⁹ Dilthey (1976) og (1923/1988). Dilthey bruker begrepet liv gjentatte ganger i sine studier. Se for eksempel Dilthey (1976): 231-245. Her definerer Dilthey både erfaring, forståelse, mening, struktur, signifikans, verdier og utvikling som livskategorier.

Ungdommers utfordringer kan være mange; en ond fortid, drømmer for fremtiden, gleder eller problemer nå som kan handle om en selv, andre eller det samfunnet en lever i. Løsningene kan være like mange; å endre fortiden, nåtiden eller fremtiden ved å gjøre noe med en selv, samfunnet eller andre. For å bli bedre i stand til å leve i denne dialektikken, er det derfor viktig at ungdommene får muligheter til å arbeide med å kvalifisere sine narrative historiebevisstheter i skolen. Slik kan skolen i mye større grad enn nå hjelpe ungdommene å bedre forstå det som skjer i deres personlige liv og samfunn, legitimere det de ønsker, utvikle individuelle og kollektive identiteter, gjøre valg for fremtiden og handle konkret og fysisk, ikke ved å la seg lede i retninger, kun tenke på hva som er nyttig for seg selv, eller bli handlingslammet av et forvirrende samfunn, men ved å være aktiv medskaper av eget liv ved å hele tiden befinne seg i spenningsfelt eller grenser mellom ulike tider.

”Menneskelivets hele hemmelighet ligger i det at det foregår i umiddelbar nærhet, ja, i direkte berøring med denne grense, at det er atskilt fra den ikke med en kilometer, men med en eneste millimeter.” skriver forfatteren Milan Kundera i romanen *Latterens og glemselens bok*.³²⁰ En ungdom vet kanskje lite om nazisme, men vet hva det vil si å bli undertrykt. En annen ungdom synes kanskje det er meningsløst å feire 17. mai, men vet lite om hvordan vi fikk på plass vår egen grunnlov. Mens en tredje ungdom vet kanskje mye om mote, men mener han ikke vet hva det vil si å bli anerkjent.

Siden en skoleklasse består av 20-30 elever som har varierende konstruksjoner av ett og samme fenomen, kan det derfor i utgangspunktet synes som en umulig oppgave å skulle nå frem til alle disse elevene med historieundervisningen. Men ved å gjøre det mulig for dem å ta del i narrative historiebevisstheters dialektikk vil læreren gjøre det mulig for samtlige elever å finne tilknytningspunkter mellom de narrative historiebevissthetene de kommer inn i skolen med og undervisningen.

Slik kjennetegnes avhandlingen av å befinne seg i spenningsfelt. Avhandlingens avgrensning ligger ikke i å fokusere spesielt på enten nåtid, fortid eller fremtid, enten tidsdimensjoner eller fortellinger, enten samfunn eller individ, enten livsverden eller fag eller enten empiri eller teori, men heller av både/og. Ingen avhandling kan handle om alt, selv om du som forsker ønsker å undersøke alt. Det er ingen vei utenom avgrensning, hvis du ikke vil ende som Dilthey, som døde 77 år gammel i 1911 uten å ha fått fullført sin introduksjon til de humanistiske fagene.

Det er derfor utenfor denne avhandlingens ramme å lage en oversikt over temaene som ikke er behandlet i den, og hvilke bruksmuligheter empirien og teorien som er produsert i

avhandlingen tilbyr disse temaene. Jeg har allerede drøftet det temaet avhandlingen først og fremst har anvendelse på, nemlig kvalifisering av narrative historiebevisstheter. Nå vil jeg bare kort tilføye noen særlige temaer utover dette.

Umiddelbart kan avhandlingen brukes til å studere hvordan vi bruker historie for å gjøre andre fenomener meningsfulle. Det er nødvendig å studere fenomener med ulike tidsforankringer, for eksempel, føydalisme (fortidsforankring), terrorisme (nåtidsforankring) og global oppvarming (fremtidsforankring)³²¹ Et annet tema som trenger grundigere behandling er hvordan vi gjør ulike fenomener meningsfulle innenfor bestemte kontekster, for eksempel, hvordan vi bruker historie i museer, i møtet med historiske- filmer og romaner, eller i møte med familie- og venner. Avhandlingen tilbyr både grunnbegrep og et teoretisk rammeverk. Mulighetene til å undersøke historiebruk er uendelige fordi vi bruker historie på mange ulike måter i mange ulike sammenhenger. Men avhandlingen gir altså et empirisk og teoretisk grunnlag for å gjennomføre slike undersøkelser, slik at vi kan få ytterligere kunnskap om hvordan ulike samspill mellom tidsdimensjonene skaper ulike fortellinger som hindrer og hjelper oss i våre liv.

³²⁰ Kundera (1978/1980/2002): 206

³²¹ Tidsforankringene er ikke objektivt gitt, men er personavhengige. Tidsforankringene som uttrykkes i parentesene sier imidlertid noe om hva fenomenet sannsynligvis umiddelbart retter oppmerksomheten mot.

Litteratur

- Ahonen, Sirkka (1987): *En narrativ form av kunnskap*. I *Historiedidaktikk i Norden* 3. Bergen: 127-131.
- Angvik, Magne og Borries, Bodo Von (red) (1997A): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Vol A. Hamburg.
- Angvik, Magne og Borries, Bodo Von (red) (1997B): *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Vol B. Hamburg.
- Angvik, Magne og Nielsen, Vagn Oluf (red.) (1999): *Ungdom og historie i Norden*. Bergen: Fagbokforlaget
- Angvik, Magne (2000): *Ungdoms forhold til historie – status for et prosjekt*. I *Historiedidaktikk i Norden* 7. Trondheim: 189-198.
- Axelsson, Erik (2004A): *Historia i bruk och Medvetande. En kritisk diskussion av två historiografiska begrepp*. I Edquist, samuel, Gústafson, Jörgen, Johansson, Stefan og Linderborg (red.): *En helt annan historia. Tolv historiografiska uppsatser*. Opuscula Historica Upsaliensia. Historiska institutionen vid Uppsala universitet.
- Axelsson, Erik (2004B): *Historia i bruk och Medvetande. En kritisk diskussion av två historiografiska begrepp*. I Johanson, Per Göran (Red.): *Historiekultur och Historiebruk. Kompendium*. Högskolan för lärarutbildning och kommunikasjon. Jönköping.
- Berger, Peter L og Luckmann, Thomas (1966/2000): *Den samfunnsskape virkelighet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bøe, Jan Bjarne (1995): *Faget om fortiden - en oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Bøe, Jan Bjarne (1996): *Historie som identitet – To studier i historiebevissthet*. Stavanger. Høgskolen i Stavanger.
- Bøe, Jan Bjarne (1999A): *Å fortelle om fortiden. Fortellingen i historie- og samfunnsfagsundervisningen*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Bøe, Jan Bjarne (1999B): *Barnet og fortellingen. Fortidsfortellingens innflytelse på barnets historiebevissthet*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Bøe, Jan Bjarne (2000): *Utvikling av barnets historiebevissthet – Fortellingen og den flytende*

- Læreplanen*. I *Historiedidaktikk i Norden* 8. Trondheim: Trondheim: 23-42.
- Bøe, Jan Bjarne (2002A): *Bildene av fortiden*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Bøe, Jan Bjarne (2002B): *Empati og historiebevissthet*. Foredrag på seminar på Arkeologisk museum i Stavanger, april 2002.
<http://www1.his.no/historiedidaktikk/Dox/Boe04.doc>
- Carr, David (1986/1991): *Time, Narrative and History*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Carr, David (2001): *Narrative and the real world – An argument for continuity*. In *History & Theory*, Vol. 25. Issue 2.
- Cederstrøm, John (1995): *The Topic Centred Group Discussion Method – A Presentation of the Use of a Qualitative Method Based on Critical Theory*. In Tiller, T and Sparkes, A (et.al), *The Qualitative Challenge. Reflections on Educational Research*. Landås.
- Christophersen, Jonas, Lotsberg, Dag (et.al) (2003): *Evaluering av samfunnsfag I Reform 97*. Bergen. Høgskolen i Bergen.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1992/2002): *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. London.
- Dilthey, Wilhelm (1976): *Dilthey, Wilhelm. Selected writings*. Cambridge.
- Dilthey, Wilhelm (1923/1988): *Introduction to the Human Sciences: An Attempt to Lay a Foundation for the Study of Society and History*. Detroit.
- Eikeland, Halvdan (1989): *Fortid, nåtid, framtid. Fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. Otta: Tano.
- Eikeland, Halvdan (1996): *Begrepet historiebevissthet, historiedidaktisk forskning og dannelse av historiebevissthet*. I *Historiedidaktikk i Norden* 6. Tammerfors.
- Eikeland, Halvdan (1999): *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn. En sammenlignende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987*. Upublisert dr.philos-avhandling. Trondheim.
- Eikeland, Halvdan (2000): *Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin. Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonlisering av begrepet*. Notat 6/2000. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Eliot, T.S (1969/2004): *The complete poems & plays of T.S Eliot*. London: Faber and faber.
- Eriksen, Trond Berg (1999): *Tidens historie*. Oslo: J.M.Stenersens Forlag.
- Foucault, Michel (1966/1996): *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura.

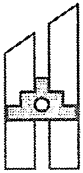
- Foucault, Michel (1971/1999): *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Friedland, Roger og Boden, Deidre (ed.) (1994): *NowHere. Space, time and modernity*. Berkley. Los Angeles. London. University of Carlifornia press.
- Giddens, Anthony (1991/2003): *Modernitet og selvidentitet*. København.
- Gilje, Nils og Grimen, Harald (1993): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Bergen.
- Harvey, David (1989): *The Condition of Postmodernity. An Inquiry into the Orgins of Cultural Change*. Cambridge & Oxford. Blackwell.
- Hatch, J. Amos (2002): *Doing Qualitative Research in Education Settings*. New York.
- Hylland-Eriksen, Thomas (2004): *Røtter og føtter*. Aschehougs. Oslo.
- Jensen, Bernard Eric (1985): *Historie – og tidsbevidshed som forskningsfelt: Begrepsanalytiske og socialhistoriske betrakninger*. I Tidsoppfattelse og historiebevidsthed. Studier i historisk metode, bd 18: 36-76.
- Jensen, Bernard Eric (1990): *Historie i og uden for skolen – fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?* I Historiedidaktikk i Norden 4. Kalmar.
- Jensen, Bernard Eric (1993): *Historiedidaktik: Hva er det?* I Schnak, Karsten (red): Fagdidaktik og almendidaktik. DLH
- Jensen, Bernard Eric (1994): *Historiedidaktiske sonderinger*. Bind 1. København.
- Jensen, Bernard Eric (1996): *Historiebevidshed og historie –hvad er det?* I Brinchmann, Henning og Rasmussen, Lene (red.), I historieskapede såvell som Historieskapende. Gesten.
- Jensen, Bernard Eric (1997): *Historiemedvetande – begrepsanalys, samhällsteori, didaktik*. I Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), Historiedidaktik. Lund.
- Jensen, Bernard Eric (2003A): *En offensiv historiedidaktik*. I, Ohman Nielsen, May-Brith, Tønnessen, Wiland, Signe Mari (red.): Fagdidaktikk på offensiven. Rapport fra seminar arrangert av Forum for fagdidaktikk ved Høgskolen i Agder Dømmesmoen 14.-16. september 2001. Kristiansand. HøgskoleForlaget og Høgskolen i Agder.
- Jensen, Bernard Eric (2003B): *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric (2004): *Kampen om det historiedidaktiske historiebegrep*. I Historiedidaktikk i Norden 8. Trondheim.
- Johansen, Anders (2001): *All verdens tid*. Oslo: Spartacus.
- Karlegård, Christer (1997): *Den historiske berättelsen*. I Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), Historiedidaktik. Lund.
- Kjeldstadli, Knut (1992/1999): *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i*

- historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knutsen, Ketil (2001): *Å utvikle historiebevissthet i skolen. Intensjoner i og tilrettelegging av læreplan, lærebøker og undervisningspraksis*. Upublisert hovedfagsoppgave. Bergen
- Koselleck, Reinhart (2004): *Erfarenhet, tid och historia. Om historiske tiders semantikk*. Uddevalla.
- Kundera, Milan (1978/2002): *Latterens og glemselens bok*. Trondheim: Gyldendal.
- Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*.
<http://www.kunnskapsloftet.no/filer/kunnskapbokmaallow.pdf>
- Kvale, Steinar (1997/2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar (1986): *Issues of Validity in Qualitative Research*. Lund.
- Kölbl, Carlos (2004): *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld.
- Lund, Erik (2001A): *Fremmer de nye læreplanene historiebevisstheten eller ikke?* I *Historiedidaktikk i Norden* 6. Tammerfors.
- Lund, Erik (2001B): *Samfunnsfag*. I Sjøberg, Svein (Red), *Fagdidaktikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo.
- Lund, Erik (2003): *Historiedidaktikk for klasserommet. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: KUF. 1996.
- Manen, Max Van (1990): *Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. New York.
- McAdams, Dan P (1993/1997): *The stories we live by. Personal Myths and the Making of the Self*. New York and London: The Guilford Press.
- Mellin-Olsen, Stieg (1996): *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- Mishler, Elliot G (1986): *Research Interviewing. Context and Narrative*. Harvard University Press.
- Nielsen, Vagn Oluf (1996): *Historiebevidshed som historiesyn*. I *Historiedidaktikk i Norden* 6. Tammerfors.
- Ohman Nielsen, May-Brith (2002): *Historiens røst*. I *Historisk tidsskrift*, nr. 2. Svenska Historiske Föreningen. Stockholm: 221-241.
- Ohman Nielsen, May-Brith (2003): *Fagdidaktiske læringsprosesser*. I, Ohman Nielsen, May-

- Brith, Tønnessen, Wiland, Signe Mari (red.): Fagdidaktikk på offensiven. Rapport fra seminar arrangert av Forum for fagdidaktikk ved Høgskolen i Agder Dømmesmoen 14.-16. september 2001. Kristiansand: HøgskoleForlaget og Høgskolen i Agder.
- Ohman Nielsen, May-Brith (2004): *Historiebevissthet og erindringsspor – Undervisnings- og forskningserfaringer fra arbeid med begrepsrelasjoner i historieutdanning og praksisveiledning*. I Ahonen, Sirkka, Poulsen, Marianne (et al, red): Hvor går historiedidaktikken? No 45. Skriftserie for historie- og samfunnsfag. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag. NTNU: 213.
- Philips, Louise og Winther Jørgensen, Marianne (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg.
- Pilli, Arja (1990): *Historiemedvetande – tänkandets egenskap och skolans och samhällets produkt*. I *Historiedidaktikk i Norden* 4. Kalmar
- Poulsen, Marianne (1996): *Konkret og kontekstbundet historieundervisning*. I *Historiedidaktikk i Norden* 6. Tammerfors.
- Poulsen, Marianne (1999A): *Historiebevidsheder*. Roskilde Universitetsforlag.
- Poulsen, Marianne (1999B): *Erindringen, det erindrede og den/de erindrende – erindring som social handling*. I *Historiedidaktikk i Norden* 8. Trondheim.
- Repstad, Pål (1992): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ricoeur, Paul (1981/1995): *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge university press.
- Ricoeur, Paul (1985/1990): *Time and narrative*. Vol III. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, Paul (1987): *Den fortalte tid*. I *Slagmark*, nr 10: 124-141.
- Rüsen, Jörn (1987): *Functions of Historical Narration – Proposals for a Strategy of Legitimizing History in School*. I *Historiedidaktikk i Norden* 3. Bergen: 19-47.
- Rüsen, Jörn (2004): *Berättande och förnuft*. Historieteoretiske tekster. Daidalos
- Shemilt, Denis (1980): *History 13-16 – Evaluation study*. Edinburgh: Holmes McDougall.
- Skram, Harald Frode (1996): *Noen tanker om historiebevissthet, historieforståelse og muligheten for at historieundervisningen kan fungere emansipatorisk*. I *Historiedidaktikk i Norden* 6. Tammerfors.
- Sparkes, Andrew C (1995): *Living our stories, Storying our Lives and the Spaces in Between: Life History Research as a Force for Change*. In Tiller, T and Sparkes, A (et.al), *The Qualitative Challenge. Reflections on Educational Research*. Landås.
- Stugu, Ola Svein (2000): *Frå undervisningslære til teori om historiemedit og historiekultur*

– *nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken*. Småskrifter fra Historisk Institutt, NTNU nr. 1/2000.

- Stugu, Ola Svein (2004): *Historiedidaktikkens dilemmaer*. I Ahonen, Sirkka, Poulsen, Marianne (et al, red): *Hvor går historiedidaktikken?* No 45. Skriftserie for historie- og samfunnsfag. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag. NTNU.
- Straub, Jürgen & Kölbl, Carlos (2001): *Historical Consciousness in Youth*. Theoretical and Exemplary Empirical Analyses. I *Forum Qualitative Social Research*. Volume 2, No. 3– September.
- Swift, Graham (1983/1984): *Waterland*. Trondheim. Gyldendal.
- Sødring Jensen, Sven (1978): *Historieundervisningsteori*. København. Oslo: Christian Ejlers Forlag.
- Wallerstein, Immanuel (1991): *Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms*. Cambridge: Polity Press.
- Wallerstein, Immanuel (1997A): *The Time of Space and the Space of Time: The Future of Social Science*. [Http://fcb.binghamton.edu/iwtynesi.htm](http://fcb.binghamton.edu/iwtynesi.htm)
- Wallerstein, Immanuel (1997B): *SpaceTime as the Basis of Knowledge*.
[Http://fcb.binghamton.edu/iwsptm.htm](http://fcb.binghamton.edu/iwsptm.htm)
- White, Hayden (1973): *Metahistory. The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- White, Hayden (2001): *The Historical Text as Literary Artifact*. I Roberts, Geoffrey (Red.), *The History and Narrative Reader*. Routledge.
- Zander, Ulf (1997): *Historia och identitetsutbildning*. I Karlegård, Christer & Karlsson, Klas-Göran (red.), *Historiedidaktik*. Lund.



Til foreldrene

Tolv elever i klassen ditt barn går, får tilbud om individuell samtale om samfunn. Spørsmålene vil handle om samfunnsbegrep som fattigdom, mote og nasjonaldag med flere.

Dette er en del av doktorgradsprosjektet "Ungdoms samfunnsforståelser"- en undersøkelse av hvilke samfunnsforståelser ungdom har og bruker i sine liv, i regi av undertegnede. Undersøkelsen gjennomføres etter avtale med kommunen.

Formålet med prosjektet er todelt. For det første skal prosjektet bidra til innsikt i hvordan ungdom forstår samfunn, og for det andre skal prosjektet bidra til innsikt i hvordan ungdom kan videreutvikle samfunnsforståelser.

Elevenes deltagelse er frivillig, og de kan trekke seg underveis uten å måtte begrunne det. Kun undertegnede og prosjektmedarbeidere har tilgang på datamaterialet. Prosjektslutt ventes å være i år 2005. Da vil alle data være anonyme.

Undersøkeslen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, i overenstemmelse med personopplysningsloven. Resultatet av undersøkelsen vil bli presentert på en slik måte at det ikke vil være mulig å kjenne igjen den enkelte elev, klasse eller skole.

Vi håper at du kan gi samtykke til at ditt barn deltar i denne undersøkelsen. Svar på slippet nedenfor og lever den tilbake til skolen.

Med hilsen

Ketil Knutsen
Stipendiat/prosjektleder

-----Klipp ut-----

Jeg samtykker i at mitt barn _____ deltar i undersøkelsen "Ungdoms samfunnsforståelser".

(dato og underskrift)

Intervjuguide

Innledning:

Jeg bruker båndopptaker (vise)

Hva heter du?

Jeg skal spørre om hva du tenker om samfunnsord som nazisme, fattigdom også videre.

Har du noen spørsmål?

Introduksjon:

Hva tenker du på når jeg sier (fenomen)?

Oppfølging:

Fattigdom, innvandring, 17 mai, nazisme, mote

Ekstrabegrep: forurensing, terror, reklame

Spørsmålstyper:

Kan du si mer om det

Gi flere eksempler

Hvorfor...?

Hvordan...?

Hva er forskjellen (motsetninger; hvis vi hadde droppet 17 mai, bra? Hvorfor ikke?)

Du mener altså at.....

Hva synes du om...? (knytte til utsagn om fenomen)

Slutt:

Kort oppsummering

Har jeg forstått ungdommens utsagn riktig?

Noe du vil tilføye?

TRANSKRIPSJONER

Innhold

Nazisme	175
Mote	194
Innvandring	213
17. Mai	230
Fattigdom	251

Nazisme

By (1), gutt (a):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Gutt: Hitler, Holocaust, jødeutryddelse. Det var jo også med i det prosjektet vi hadde nå. Det var mye fælt. Det å sette mord i system det er grusom- at noen kan synke så lavt, det kan ikke jeg skjønne.
4. Intervjuer: Hm
5. Gutt: Jeg synes egentlig synd på han...så han..Det var jo 6 millioner jøder som ble drept bare fordi de trodde på noe annet enn han gjorde. Det..Jeg skjønner egentlig ikke at det går an. Folk må få tro det de vil. En man skal liksom kunne si, nei di, du, du skal være mine tjenere, får ikke lov å mene noe. Du skal bare gjøre som jeg vil. Det er ikke rett, det er feil.
6. Intervjuer: Hm, , har du andre eksempler enn det på nazisme.
7. Gutt: , jo det var jo, jeg vet om, nazisme, men det var noe om. nå nylig var det, husker ikke hvilket land det var, var det en sekt som tok livet av alle med høyere utdanning, for de hadde mulighet til å si at, det dere holder på med med deres sekt er feil.
8. Intervjuer: Ja
9. Gutt: Gjerne ikke nazisme, har jo de skinheadsene, det er det eneste jeg kan komme på, bortsett fra at han herjet rundt og kriget i Europa fra 1940-1945. Hitler begynte jo som.. han var jo egentlig en vanlig mann, partimedlem, så ble han bura inne, og da skrev han en bok sammen med sekretæren sin, mein kampf som ble jødernes bibel. Etter hvert som.. han kom videre for han var en god taler, og da.. folk hørte på han, liksom. Så gikk han stille til verks, for det at folk likte han, for det at Hitler skapte jobber til tyskerne og bygget motorveier. De ble liksom blindet, blindet for hva han gjorde i resten av Europa.
10. Intervjuer: Akkurat, , du har egentlig sagt en god del om det allerede, men kan du si litt mer om hva du synes om nazisme? som
11. Gutt: Jeg synes det blir litt galt, altså, et menneske må få mene det de vil, og nazismen bygger jo på sånn rasat, og de er ja, jo mot folk bare pga, kanskje fordi de har en gal hudfarge eller fordi de oppfører seg på en spesiell måte.
12. Intervjuer: Hm

13. Gutt: Det blir jo feil, altså, jeg var nedi en sånn konsentrasjonsleir en sommer. Og Det var jo først, Jeg fikk ikke helt vite hva det var i begynnelsen. Fikk vite.. det var veldig fælt. Det var massegraver og mye fælt, så det at... så synes egentlig at nazismen er ganske fælt. Det..Greit at, har sagt at man må ha ytringsfrihet, men kanskje nazismen burde kanskje nekte, for det kommer ikke noe godt av det.
14. Intervjuer: Nei, ok.
15. Fase II:
16. Intervjuer: Du tenker altså på både Hitler-Tyskland og det som her skjedd i nyere tid. Så da lurer jeg på; hva er forskjellen på nazismen før og nå?
17. Gutt: Før på Hitler sin tid stod nazismen veldig stert. Da var det liksom, det var liksom ikke noe problem å være nazist, slik det er nå. Da var det liksom, det var et vanlig parti som stilte til valg, som da fikk makten på en eller annen måte. Men nå er det liksom det å være nazist, det er ikke helt bra. Du kan ikke si at jeg er nazist, da synes folk du er rar og holder seg unna deg. Du blir ikke så veldig populær av det
18. Intervjuer: Hvis du tenker på det du har sagt nå om hva nazisme er, hva det egentlig går ut på, hva er forskjellen da på før og nå?
19. Gutt: At det er ikke så mye av det nå. De har ikke store aksjoner. Jeg har ikke hørt om noe fra nazistene. Mens før hadde de store aksjoner, de myrdet jo jødene. Men nå er det ikke så mye lengre, ikke så jeg vet om i allefall.

By (1), jente (b):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Jente: Andre verdenskrig. Det er.. så tenker jeg Hitler og hakekors og konsentrasjonsleirer og ekstremt tynne jøder og alt dette her, okkupasjon av Norge og matrasjonering og i det hele tatt masse sånn.. Tælavåg, og den der, kjempemasse. Forbinder kjempemasse. Tyskland og alle disse her, ss, og.. ja.
4. Intervjuer: Hm. , kan du, altså kan du si litt mer om dette?
5. Jente: om nazisme?
6. Intervjuer: Ja,
7. Jente: Nei, vi har jo nettopp hatt om det på skolen da, stort prosjekt på skolen og alt sånn
8. Intervjuer: Jeg tenker på hva du selv tenker om det, altså ikke, altså

9. Jente: Jeg synes om det.. det var jo da først jeg begynte å tenke på hva det betydde å sann.....for det min mor var med på andre verdenskrig, og fikk mange historier og sann. Det var det jeg begynte å begynte og synes det der var, begynte å lese om det. Jeg synes det var grådig interessant, og det er jo helt for gale. De tok jo livet av mange mange millioner. Det er jo.. det går jo ikke an. Helt utrolig fikk jo med hele nasjonen og alt dette her. Å.. Hitler må jo ha vært helt syk, sant, at sitter sann. Det er jo ganske ufattelig, at det kunne skje liksom. Og alle disse her- de har jo ingen respekt for menneskeliv i det hele tatt. Så det er...
10. Intervjuer: Men hvorfor skjedde det da? Altså
11. Jente: Det var jo Hitler som fikk en fiks ide om at disse jødene var så mindreverdige, og da dro han med hele Tyskland. Han var jo helt utrolig å tale og sann da. Fikk dradd med alle folkene, for dette her var en god idé og den ariske rasen var kjempestor og raget høyt over de og, og alle jøder og sånt ble bare boikottet, og tok de opp i de konsentrasjonsleirene og sann for å bli kvitt de, de ble jo behandlet som gjenstander, ikke sant. Så det, så mange folk og sann, det går jo ikke an sant. Helt utrolig.
12. Intervjuer: Kan du si litt mer om hva du synes, hva du synes om nazisme?
13. Jente: Det, det er helt forferdelig. Det går jo ikke an, altså, også er det noen som prøver å benekte at det ikke har skjedd. Det er jo bevis for det. Det er helt sjokkert, klarer nesten ikke å fatte det. Det er jo helt utrolig, at det kan ha skjedd.
14. Intervjuer: Andre ting du tenker på i forbindelse med nazismen du føler du ikke har fått nevnt?
15. Nei,
16. Fase II:
17. Intervjuer: Hva er forskjell på nazisme i Norge og i Tyskland og andre steder?
18. Jente: De var vel egentlig snillere i Norge enn de var mange andre steder, de tyske soldatene. Å, men det skjedde jo ting i Norge og. Så det har vi lært mye om på skolen og sann. Lest litt om, og sett på gamle avisartikler og sann. For det var liksom sann i nærmiljøet. Og sånne ting. Og det andre, det virker litt fjernere, for det skjer langt uti verden, og der er vi liksom vant med at det pleier å gå litt verre for seg i verden enn det gjør i Norge. Det har litt med å gjøre at det ikke var så gale som nedi tyskland, polen og sann.

By (1), gutt (c):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Gutt: Andre verdenskrig, også Hitler
4. Intervjuer: Kan du si mer om det?
5. Gutt: Storyline, det hadde vi, vet du hva det er
6. Intervjuer: Ja
7. Så, hvor forferdelig var, for vi har sett litt filmer om hvor forferdelig det egentlig var, det er jo, ja, ikke så gøy å tenke på.
8. Intervjuer: Hva, kan du gi noen andre eksempler på nazisme enn Hitler-tyskland?
9. Gutt: , sånn nynazister, , der er vel egentlig utryddet, de sier at Hitler ikke gjorde det, eller
10. Intervjuer: Hvorfor har vi nazisme da, eller har hatt?
11. Gutt: Fordi at
12. Intervjuer: Du mener at ikke har det lenger?
13. Gutt: jeg har i alle fall ikke sett noe i
14. Intervjuer: Hvorfor fikk vi det?
15. Gutt: Fordi at noen mente at andre mennesker er mindre verdt, så de måtte utryddes, men alle er jo like mye verdt
16. Intervjuer: Hva synes du om nazisme?
17. Gutt: Jeg synes det egentlig er dumt å tenke at noen er mindreverdige, så det er bra at det er utryddet, det er ikke, det er sikkert et eller annet små grupper, altså det er jo ikke noe stort.
18. Intervjuer: Hm, m, ja, ok
19. Fase II:
20. Intervjuer: Hva mener du med at nynazismen er utryddet?
21. Gutt: , han er vel ikke helt utryddet. Det er jo nesten ingen grupper med nynazister igjen. Så da kan vel vi si at han nesten er utryddet.
22. Intervjuer: Men, men altså hva er forskjellen på nazisme og nynazisme?
23. Gutt: , at de sier at, at Hitler aldri gjorde de tingene han gjorde, men nazistene det var jo under andre verdenskrig. Men nynazister er jo vår tid
24. Intervjuer: Men mener de akkurat det samme?
25. Gutt: Ja, eller jeg vet ikke helt

By (1), jente (d):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Jente: Nazisme?
4. Intervjuer: Nazisme?
5. Jente: Det er lenge siden vi har hatt om det, men greit
6. Intervjuer: Det er det du tenker; det er lenge siden vi har hatt om det?
7. Jente: Ja, det er lenge siden vi har hatt om det, så jeg har egentlig ikke noe tanker. Hva tenker du da?
8. Intervjuer: Ikke ta den en gang til
9. Jente: , ok. Hvor mye koster en sånn opptaker
10. Intervjuer: Den koster en fem-seks tusen
11. Jente: Seks tusen for en båndopptaker
12. Intervjuer: Ja, men det er minidisk. Ja, så det med nazisme, om vi har nazisme eller ikke nazisme, det bryr ikke du deg om?
13. Jente: He, jo, men har ingen tanker,
14. Intervjuer: nei
15. Jente: kommer ikke på noe.
16. Intervjuer: Ja, men er det greit da, at alle blir nazister? Er det helt ok for deg?
17. Jente: Nei, hallo da,
18. Intervjuer: Men hvorfor er det ikke ok, hva er det som er gale da?
19. Jente: Fordi bare støtter Hitler, eller da vi hadde om andre verdenskrig, de som ville bli nazister gikk inn i hirden og det. Liksom måtte ut å trene liksom. Måtte gå med sånn nazimerke på armen og måtte ha kort og sånn der drit. det var teit.
20. Intervjuer: Hva er det som er teit med det da?
21. Jente: Det er bare teit å bare tro på noe.
22. Intervjuer: Er det teit å tro på noe?
23. Jente: Nei, bare tro på alt det drite han gjorde
24. Intervjuer: Hva var det så, hva var det drit han gjorde egentlig da?
25. Jente: ,. Før det første tok han masse folk inn i konsentrasjonsleirer, så tok de sånn der, sånn der, sånn der dusj, gasset de i hjel så klippet de håret av de, så måtte de arbeide for livet. Masse sånn der piss til døden drit. Å psyko.
26. Intervjuer: Har du noen andre eksempler på nazisme?
27. Jente: , nei, er det mikrofon på den?
28. Intervjuer: Mikrofon?

29. Jente: Ja, hvis jeg hadde kjøpt, er det en vanlig minidisk, hvis jeg hadde kjøpt en minidisk så kunne jeg faktisk tatt opp?
30. Intervjuer: Ja, Det ligger en inni der og tar opp
31. Jente: Er det sånn liten kassett eller er det en liten sånn minidisk?
32. Intervjuer: Det er en sånn minidisk, du kan få se etterpå, må bare bli ferdig med dette først. , nazisme, ,
33. Fase II:
34. Intervjuer: Du sier de måtte arbeide for livet og masse sånn psyko, hva mener du med det?
35. Jente: Hva jeg mener med psyko?
36. Intervjuer: Ja
37. Jente: , for et dumt spørsmål
38. Intervjuer: Du sier jo at dette her er, altså måten nazismen
39. Jente: Ja, det er psyko
40. Intervjuer: Å da lurer jeg på hva du mener med det?
41. Jente: Du kan ikke bare ta folk i konsentrasjonsleirer og gasse folk bare fordi han vil det. Bare fordi du ikke var i stand nok til å arbeide. Hvem er dum nok til å gjøre det
42. Intervjuer: Hmm. Du sier han ikke kan det, men han kunne jo det, for han gjorde det?
43. Jente: Ja
44. Intervjuer: Hvorfor kan han ikke det?
45. Jente: Kan ikke
46. Intervjuer: Du sier han ikke kan det?
47. Jente: Fordi kan ikke gjøre det uten grunn
48. Intervjuer: Men han synes jo han hadde en grunn
49. Jente: Kan kan ikke gjøre det fordi om, hallo da, tenkt den smerten det påfører folk, er du klar over hvor mange så døde da? Ja
50. Pause. (Friminutt)

By (1), gutt (e):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Ok, , hvis, hvis jeg sier nazisme, hva tenker du på da?
3. Gutt: Hitler først og fremst da, også tenker jeg på jøder som ble sturet inn i konsentrasjonsleirer, og brukte forskjellige ting der. også tenker du da på andre verdenskrig, også tenker jeg på benjamin Hermansen, eller, tror det var det han het, han

det var vel i januar, husker ikke akkurat hvilken dag- for et par år siden.....tenker på han for det var jo jar som drepte han. Han var jo nazist, så det tenker jeg på

4. Intervjuer: Du kan ikke si litt mer om akkurat det?
5. Gutt: Ja, selv så jeg hater nazisme. Folk som er nazister og synes det er gøy å være nazist. Hater det også. Jeg synes nazisme er noe dritt, rett og slett.
6. Intervjuer: Hva er det som er så forferdelig med nazisme?
7. Gutt: Fordi at det.... Nazistene de tror jo at, eller de får jo seg selv til å tro at at de er herrefolket og at de skal, at de er best og de undertrykker jøder og sigøynere og noen andre folk fordi de tror de er best. Og sånn er jo det ikke, og å tro det er jo helt jævlig rett og slett.
8. Intervjuer: , kan du gi noen eksempler? Du har jo for så vidt gjort det allerede, men kan du gi noen flere eksempler på nazismen? Du har sagt Hitler og du har sagt benjamin drapet- kan du gi andre eksempler på nazisme?
9. Gutt: Det var jo her for. Jeg husker ikke hvor lenge siden. Men da var det noe sånn nazist som stod å Preikte om at, det var i Oslo, tror jeg, om at jøder var så...husker ikke, men det var ikke bra det han sa- men han ble frikjent for, det kom for retten, frikjent for å, fordi han. Det var jo, han sa det var ytringsfrihet det han sa, men han sa at jøder var noe dritt. Han sa, men så burde slaktes, tror han sa det. Jeg husker ikke det. Han ble frikjent for ytringsfrihet. Det synes jeg er å gå litt langt, men.....i alle fall det, det er nazisme
10. Intervjuer: Hvorfor går de for langt da? Hvis jeg forstår deg rett, så..at du synes at det å frikjenne han, på grunn av ytringsfrihet, er å gå for langt? Hvorfor synes du det?
11. Gutt: Når han står offentlig og taler om at jøder er så gale, at de ikke er noe verd, foran en, en. Han hadde en flokk med nazister bak seg da, synes det er å gå for langt. At andre folkeslag- at et helt folkeslag er mindre verdt enn et annet. Når du går og sier det offentlig, da synes jeg det er å gå for langt.
12. Intervjuer: Det burde ikke vært lovlig altså?
13. Gutt: Nei, jeg synes ikke det. Fordi folkeslag har ingenting med religion å gjøre eller sånn, ikke med hverandre å gjøre, eller nei. ja, du har like stor verdi som menneske uansett hva du tror på, hva du vil eller. Jeg synes det var å gå for langt.
14. Fase II:
15. Intervjuer: Hva er forskjellen på nazismen i Tyskland og nynazismen nå?
16. Gutt: Nazismen og nynazismen, det er vel. Nå har jo ikke nynazistene noe som helst makt, så det er ikke noe de kan gjøre, men de står vel for mer eller mindre det samme.

De samme tingene, men de, jeg vet ikke hvorfor Hitlers Tyskland ble så mye større enn nynazistene. Altså, jeg vet ikke hva som er forskjellen egentlig. Nå har nynazistene mer eller mindre ingen makt

17. Intervjuer: Så, de mener omtrent det samme altså?

18. Gutt: Jeg skulle mene det, men vet ikke sikkert

By (1), jente (f):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Nazisme, vi var så vidt innom nazismen i sted, kort. Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?

3. Jente: Da tenker jeg forskjellsbehandling fordi det er det de gjør

4. Intervjuer: Hvem er de?

5. Jente: Nå tenker jeg liksom på nynazister og sånn

6. Intervjuer: Ja, ok

7. Jente: Å de tar folk fordi de har en annen hudfarge og sånt, og det er utrolig urettferdig. Fordi at de er akkurat like som oss

8. Intervjuer: Kan du si litt mer om det?

9. Jente: Ja, at de behandler folk forskjellig bare fordi at. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare på en måte, men jeg føler i alle fall at det er utrolig teit og dumt og... De er ikke helt god i hodet

10. Intervjuer: Nei, , du kan ikke gi noen eksempler på..?

11. Jente: For eksempel han der Benjamin som ble angrepet, bare fordi han var det. Han hadde en annen hudfarge

12. Intervjuer: Men hvorfor er det sånn da?

13. Jente: Jeg vet ikke

14. Intervjuer: Du sier nynazisme, altså, hvorfor har vi nynazisme, hva er det som gjør?

15. Jente: Bare jeg visste det. Det er nok fordi de tror at de er bedre enn andre bare fordi de er lys i huden og ja,

16. Intervjuer: , men, du har forsovet vært litt inne på det, men kan du si litt mer om hva du synes om nazisme?

17. Jente: Det er teit og dumt og det burde ikke vært slik, det er det jeg synes

18. Intervjuer: Pga den forskjellsbehandlingen?

19. Jente: Ja

20. Fase II:

21. Intervjuer: Kan du forklare mer hva forskjellsbandling har med nynazisme å gjøre?
22. Jente: At de tar folk fordi de har en annen hudfarge
23. Intervjuer: Så det går på hudfarge spesielt, det er det du tenker?
24. Jente: ja

Land (2), gutt (g):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Gutt: Da tenker jeg på Hitler, å, han var jo, altså, , nei. Jeg tenker på jødene også, at de ble, undertrykket og bandlet som mindreverdige, og så tenker jeg på den ariske rasen, norrøn, tyskerne, og de som hadde blondt hår og lyseblå øyne og var lys i det hele tatt, så det er liksom raseskille jeg tenker på.
4. Intervjuer: Kan du si mer om det?
5. Gutt: Det er litt vanskelig da, nei, nå står det helt stille, men det er jo selvfølgelig dumt da, og det burde ikke vært, derfor synes jeg det er dumt at det er såne gjenger i Norge til og med og - såne nazigjenger som holder på med det fremdeles synes alle er like mye verd uansett hudfarge, religion, så derfor synes jeg det er dumt med nazisme.
6. Intervjuer: Men altså, hvorfor skjedde dette i utgangspunktet i du sier du tenker på Hitler, og jødeutryddelsen, og arisk rase, hvorfor skjedde dette i utgangspunktet
7. Gutt: Nei, det var vel, hva, hvorfor?
8. Intervjuer: Ja, hvorfor vi fikk nazismen i det hele tatt?
9. Gutt: Ja,
10. Intervjuer: Hvis du har noen tanker om det?
11. Gutt: Nei, det kan vel være at, hvis det er Hitler du tenker på
12. Intervjuer: Jeg tenker på akkurat det du sa, å det du sa var dette med Hitler, du sa jøder og arisk rase, hvorfor fikk vi dette her i, altså hvor kommer det fra, det kan jo ha kommet fra et sted, det kan jo ikke ha kommet av seg selv. Jeg sitter å tenker hva du tenker om det?
13. Gutt: Det var jo Hitler som skyldte på jødene for at de hadde tapt krigen. , jeg husker ikke, det står stille for meg hvem det var mot, hvertfall så måtte tyskerne ha noen å legge skylden på, så ble det jødene, da, for de hadde Hitler alltid hatet, men jeg er ikke sikker på hvorfor, men i alle fall hatet han de, og så da ble det, da han kam til makten ble....det er jo ganske nazistisk, mye nazisme i det.
14. Intervjuer: Du nevnte også disse gjengene i dag. Kan du ikke si mer om det?

15. Gutt: Jeg har ikke akkurat så mye kjennskap til de da, men , de, de har jo sånne organisasjoner, men sånne norønne navn, norske spesielt, for å merke at de er norske navn på organisasjonene, også driver de med nazisme her i Norge og, med innvandrere som kommer inn i Norge med ulik bakgrunn, så, , det er jo synd her i Norge også, men det skjer uheldigvis.
16. Intervjuer: Hvorfor?
17. Gutt: Nei, det er et vanskelig spørsmål, men det, det vil vel alltid bli noe sånn at ikke alle er enige, og noen synes de er mer verdifull enn andre, det er alltid noen personer som tror de er sjefer liksom, og det er jo synd da for det går jo alltid utover noen, det er jo synd,
18. Intervjuer: Men du sa littegrann i sted hva du synes om det, sant. Hva var det du sa igjen, at?
19. Gutt: Nei, det var, det er, der er i hvert fall ikke bra, det, og det er jo ikke bra i det hele tatt, det er jo synd rett og slett. Så, jeg er, vet ikke helt hva vi må gjøre for å få det til skikkelig
20. Fase II:
21. Intervjuer: Hva er forskjellen på nazisme og nynazisme?
22. Gutt: Nei det. Jeg er ikke helt sikker
23. Intervjuer: Hvis det i det hele tatt er noe forskjell?
24. Gutt: Ja, kan være det er forskjell, men er ikke sikker

Land (2), jente (h):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Jente: Menneskeforfølgelse, hat, forferdelig, altså når jeg tenker nazisme tenker jeg for eksempel på Hitler og forfølgelsene av for eksempel jøder og sånne ting, at andre mennesker ser ned på andre slags typer mennesker, og sånne ting.
4. Intervjuer: Kan du si mer om det?
5. Jente: Altså, ikke noe annet enn at forfølgelser, umenneskelige ting som egentlig ikke skulle vært lovlig, som det er i enkelte land.
6. Intervjuer: Hmm, Kan du gi noen eks på på den forfølgelsen som du du snakker om?
7. Jente: Vi har Hitleren, Stalin, og i dag så finnes det jo fremdeles folk på gaten som for eksempel ser ned på svarte mennesker, jøder, skolenerder, ja sånne ting, nesten alle samme i denne verden her har et stempel på seg som et eller annet.

8. Intervjuer: Har?
9. Jente: har et stempel på seg som et eller annet, om det er å være god eller bimbo som vi pleier å si, om det er å være jøde så er det nesten alltid et eller annet.
10. Intervjuer: kan du si noe om hvorfor det er sånn?
11. Jente: Jeg tror det er samfunn, At det blir mer og mer press, altså det har sikkert, det har alltid vært mye press i samfunnet, men dagens samfunn er utrolig vanskelig egentlig. Selv klarer jeg det nesten fint i samfunnet, men jeg vet om mange som ikke klarer det så fint som meg
12. Intervjuer: Hvorfor er det så vanskelig?
13. Jente: Det er mye press på alt mulig fra du skal være perfekt, du skal ha de rette klærne, du skal oppføre deg på den rette måten, du skal ha det rette huset, altså sånne ting. De rette karakterene, alt det der tullet der.
14. Intervjuer: Ja, men hvor kommer dette presset fra?
15. Jente: Altså, presset, det er litt vanskelig å si hvor det kommer fra, men jeg er sikker på at enkelte, altså, de har rett og slett lyst å være noe stort, å være den beste, rett og slett, alle mennesker er jo egoistiske
16. Intervjuer: , du, ok, men du nevnte Hitler, i, og Stalin som eksempler i sted
17. Jente: Store eksempler
18. Intervjuer: Det er store eksempler. Kan du si noe mer om det, disse store eksemplene?
19. Jente: Altså, det med Hitler var jo det at han forfulgte mennesker, slo ned på jøder, sigøynere, handikappede, homofile, og sånne ting og han mente at sånne mennesker ikke hørte til her i den verden, og derfor skulle de henrettes og han forfulgte de, han torturerte dem, det står tom om voldtekter, det står om og sånne ting som mennesker egentlig ikke skulle vært gjennom i det hele tatt, men dessverre finnes det for mye av det både før og i dag.
20. Intervjuer: Hva, Hva synes du om nazisme?
21. Jente: Synes det er helt forferdelig, altså alle har jo sine, uansett om du er verdens greieste eller dum, så har man alltid noe i mot et eller annet menneske, og selvfølgelig jeg har noe i mot noen jeg også, men velger ikke å si noe, jeg velger heller å være hyggelig med dem enn at jeg skal gå rundt og trykke ned på. Sånn som meg, jeg synes, jeg har et litt negativt forhold til mørke folk da, spesielt svarte folk, jeg vet ikke hvorfor, men det er bare slik det er, men jeg velger heller å la være å si noe. Jeg prøver heller å være hyggelig og ta i mot alle slik de er.
22. Intervjuer: Hmm, du vet ikke hvorfor?

23. Jente: Det har ikke med noe annet enn at jeg har opplevd noe vondt med en svart person
24. Intervjuer: Akkurat, ok, ja
25. Fase II:
26. Intervjuer: Hva er forskjellen på nazisme før og nå?
27. Jente: Jeg kan ikke akkurat si at det er så stor forskjell akkurat da. , bortsett fra at det er flere som går inn for at rasisme det skal vekk, og dreping skal vekk, og videre og videre. Så sånn sett tror jeg det ikke er noe særlig forskjell.
28. Intervjuer: Ok

Land (2), gutt (i):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Gutt: Da tenker jeg på prosjektet vi holder på med nå
4. Intervjuer: Ok
5. Gutt: , nei da tenker jeg på Hitler og andre verdenskrig nedi tyskland og sånn som det, alle jødene som ble drept og sånn av de der nazistene og fangeleirer og sånn, og jødeforfølgelser, hvor mange jøder som ble pint, og butikkene deres ble bare revet ned, og ødelagt og knust, og de ble bare drept liksom uten grunn fordi nazistene likte de ikke,
6. Intervjuer: Kan du si noe mer om hvorfor alt dette her skjedde?
7. Gutt: Fordi nazistene sa det var deres skyld, nå husker jeg ikke hva som var deres skyld, men det var ett eller annet med at de skyldte på dem, og så, de hadde ikke riktig religion, og de var, de tyskerne, nazistene var mye bedre mennesker, så de jødene fortjente ikke å leve, jødene, på reklame og sånt ble jødene fremstilt som stygge mennesker med store stygge neser og masse sånn som det der, mens tyskerne eller de nazistene var store og sterke, lys i huden og sånn, de var alltid helt perfekt
8. Intervjuer: Ja, hvorfor ble det sånn da? Altså
9. Gutt: Fordi Hitler kom til makten, og det skulle aldri ha skjedd. Hitler var, var egentlig fra Østerrike, så ble han politiker i Østerrike eller noe sånn, og så kom han til makten og så startet han nazipartiet, også begynte de å styre og så endte det opp med nazisme i Tyskland, sånn.
10. Intervjuer: Er det andre ting du tenker på når jeg sier nazismen?

11. Gutt: Hitler-tegnet, det er det eneste, korset, hvor mye, hvor mye, eller, de har jo sånn der solkors, ett eller annet sted, jeg husker ikke om det var romerriket, vet ikke om det var romerne eller hvem som brukte det, men det var jo et solkors, hvor mye det har blitt misbrukt av Hitler, nazisme, Hitler og sånn
12. Intervjuer: Hva synes du om nazismen?
13. Gutt: Idiotisk, det er, du, du kan ikke være helt frisk hvis du er nazist, fordi om du tenker deg om er det er ingen logisk grunn for å hate noen andre, bare sånn uten å ha, det er ingen grunn. Det er bare noe du vokser opp med sikkert, vet ikke, det er sikkert noe annet, på en annen måte, men jeg synes i alle fall det er dumt.
14. Intervjuer: Ok.
15. Fase II:
16. Intervjuer: at du kan ikke være helt frisk hvis du er nazist. Hva mener du, at det går an å være nazist i dag og?
17. Gutt: Ja, det er mange som er nazister ennå. Noen nynasister, også de gamle, de såkalte gammelnazister, som fortsatt, som har vært nazist hele tiden, men de, det minker litt på de gamle nazistene. Det blir mindre og mindre av de etter hvert. Men så, det er en del nynazister og, grupper. Så det er nazister akkurat som det var før, men det er jo ikke halvparten så mye. Men det er små grupper.
18. Intervjuer: Hva er forskjellen på å være nazist før og nå?
19. Gutt: Det var flere før. Det var sikkert lettere å være nazist. Da hadde du flere på lag og ikke så mange som var mot deg. Eller så vet jeg ikke noe forskjell. Jeg bare vet at det er nazister før og i dag.

Land (2), jente (j):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Jente: , , nazisme, , Nedtrykking på andre mennesker, at, ja, nedtrykte mennesker tenker jeg da
4. Intervjuer: Ned?
5. Jente: Nedtrykning.
6. Intervjuer: Ja, ja, Kan du gi noen eksempler på det?
7. Jente: At folk ser ned på andre mennesker som, og det er jo nesten det samme som nazisme da, at folk trykker ned på andre mennesker som for eksempel er brun i huden eller er utlendinger, tror jeg

8. Intervjuer: Men har du noen eksempler på det?
9. Jente: , egentlig ikke, , nei tror ikke det, det er vel det at, at, det mange mennesker, sånn som. Det er mange mennesker som går rundt og liksom ser ned på andre som, ja, som, det er veldig mange utlendinger som ser ned på de norske da, fordi de ikke er helt samme som dem, så det er veldig mange som, det er veldig mange mennesker som ser ned på hverandre, at istedenfor å være venner ser de ned på hverandre og ser bakgrunnen, til det menneske eller den personen, istedenfor å se hvordan han egentlig er, så ser de kanskje på feil side av den personen, ja.
10. Intervjuer: Hvorfor er det sånn da?
11. Jente: Det er vel på grunn av at, hvorfor det er sånn, det må vel være på grunn av at at noen mennesker føler de er mye bedre enn andre, altså sånn som, det kan jo være folk som ser på andre mennesker som, de ser litt teit ut, og de, de henger bare her og slaurer og, de har egentlig ikke noe her å gjøre, og det er mange mennesker som tenker, ja da har jeg liksom sett den siden på den personen, men du kan liksom ikke utale deg før du har sett begge sider på en person, å derfor, ja, sånn føler jeg det i alle fall
12. Hmm, Hva synes du om, spurte jeg deg hva du synes om nazisme, nei.
13. Intervjuer: Du har jo allerede sagt litt om det, men hvis du kunne sagt litt mer?
14. Jente: Jeg synes, Ja, altså jeg er ikke sånn for nazisme, jeg, jeg, altså, jeg liker ikke folk som gjør sånt med andre mennesker, jeg synes det er helt teit at. De gjør jo andre mennesker lei seg, og de de gjør jo kanskje at de får et dårlig inntrykk på seg selv, altså sånn som, det er mange som sier, ser ned på de og sier, å gud så veldig feit, det er jo sånn de kanskje tenker da, og da må, ja, det er vel kanskje sånn de tenker, å ja, å gud, da må jeg nesten slanke meg, så de ikke synes synd på meg og ser ned på meg og sånn, med de må heller se at jeg er en person som er ganske perfekt, og de klarer ikke helt å styre sine egne meninger, de får kanskje de meningene som de menneskene som har sagt det, at de får sånne meninger om seg selv, de. De får kanskje helt motsatte meninger enn det de egentlig har hatt før
15. Intervjuer: Hvorfor det da?
16. Jente: Det er på grunn av at, altså som, jeg kjenner en jente som gikk på en skole da, så ble det sagt at hun var veldig feit, men hun var jo ikke noe kraftig i det hele tatt, i alle fall begynte hun å slanke seg, hun holdt jo på å dø til slutt, da. Og den personen som hadde gjort det, hadde jo veldig dårlig samvittighet for at, hvordan han hadde oppført seg mot henne, og men det var liksom sånn at hun lå for døden veldig mange ganger, jeg føler det

er helt utrolig hvordan en person egentlig kan gjøre det mot en annen, fordi, ja, jeg synes det er teit.

17. Intervjuer: Ja, , men hva, hvorfor blir det slik som det?

18. Det blir jo, pga at, kan jo være at folk har dumt på de etterpå. De har vært veldig gode venner som ser dumt på en. Egentlig kan det bli så mange måter.

19. Fase II:

20. Intervjuer: Hva er forskjellen på nazisme og rasisme?

21. Jente: , nazisme er kanskje, m, nazisme det er kanskje, , vet egentlig ikke – det er jo stor forskjell, , pause.

22. Intervjuer: Du må bare tenke deg om

23. Jente: Jeg husker ikke, det er jo at, nazisme var jo Benjamin, det var jo mer om brunfarge og sånn, men nazisme er vel. Det er vel egentlig samme tingen bare, men rasisme er vel mer om brunfargen og sånn, og det er jo mange som er i mot rasisme, men er ikke imot nazisme, liksom. Jeg vet egentlig ikke forskjellen på det.

Land (2), gutt (k):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?

3. Gutt: Andre verdenskrig, prosjektet, jødeutryddelsen, Hitler, tragedier, alt mulig sånn der nynazisme, dreping, rasediskriminering, den ariske rasen, og, tenker andre verdenskrig med en gang. Det sitter liksom. Jeg og min far, vi har veldig mye, holder mye på med det da, ser på dokumenterfilmer og alt mulig sånt, tar opp å, så det første jeg tenker er med en gang Hitler og SS-styrkene og alt det der.

4. Intervjuer: Men dette prosjektet som du nevnte, hva, hva er det for noe?

5. Gutt: Andre verdenskrig, handler nesten bare om jødene og alt sammen, i Krl, der vi har om liksom det der Israel og Palestina, liksom har ingenting med andre verdenskrig å gjøre egentlig, og prosjektet, ja, nettopp begynt på det, har ikke skrevet noe enda, men prøvd å finne ut noe, Oslo- avtalen er det nærmeste jeg har kommet

6. Intervjuer: Men altså, kan, kan du si noe mer om dette med Hitler og andre verdenskrig og jødeutryddelsen, disse tingene du snakket om i sted?

7. Gutt: De, ja, Hitler, når jeg tenker på det tenker jeg, han var jo sånn der, han hadde jo den makten, han kunne snakke og folk ble helt sånn overbegeistret; å herregud hva skal vi med jøder, det er jo bare boss, de går jo bare rundt der omkring og bare at de er store. Det var deres skyld at tyskland tapte første verdenskrig pga at de ville ikke være

med å krige, og at, jøder de har vi ikke bruk for, de kan vi bare fjerne fordi de er ikke ariske rasen, liksom nederst på den rangstigen, de kan ingenting, de er dum i hodet og masse sånn tull som det der, og at det er de, og bare på grunn av at vi kan ikke ha noe homser, jøder, sigøynere, alle de handikappede, og sånt, for de er bare, de tilhører ikke oss.

8. Intervjuer: Men hvorfor ble det sånn som det da?
9. Gutt: Fordi at, jeg er ikke sikker på, , pga at Hitler fordi at han, altså han hadde jo alltid, han hadde jo utrolig mye mot jødene, derfor, tror han hatet jøder, vet ikke hvorfor, det kan være noe med barndommen pga faren hans var jo, tror han var veldig brutal sånn med stemmebruken, så ble han påvirket av det, han var jo med i første verdenskrig, der fikk han høre mye sånne historier, han ble fort skadet, seinere ble han med i det der nasjonalsosialistiske, ett eller annet, tyske, nazipartiet, så liksom var han veldig i mot jøder, og liksom han stod sånn der, overtalelsesmetode når han snakket som gjorde at folk ble sånn helt begeistret, pga stemmen
10. Intervjuer: Så du mener at, at, at nazismen ble gjennomført, klarte å bli gjennomført pga Hitlers talegaver?
11. Gutt: Han hadde mange sånne medhjelpere som liksom,
12. Pause, friminutt
13. Intervjuer: Hvor var det du var nå, nazisme
14. Gutt: , Ja, men hva var de vi snakket om, jo da om det der Hitler og utryddelse, var det ikke sånn?
15. Intervjuer: Jo, jo da, det stemmer det men... ja, men hva synes du om, ja, det var det jeg skulle spørre om, har du noen andre eksempler enn Hitler-tyskland?
16. Gutt: , ja det der norske, Vigrid, det har jeg bare hørt om, men det er nesten det eneste jeg vet at de er sånn nynazist, så på nyhetene en gang der de snakket om, at de skulle, det var ett eller annet med Nord-Norge der de holder til, så sa de at om 5 innen 10 og skulle Vigrid være det som styrte, og de som ikke var med skulle bli drept, ett eller annet sånt, er det jeg vet om Vigrid, det var ett eller annet og, jo da han som styrte det, han er på Internett, og skal ha ungdommen med i det, folk ble konfirmert og døpt i Vigrid og sånn der, så det er alt jeg vet om, så 21 års fengsel ble det snakket om at han burde få, masse sånt, det er det neste jeg vet om.
17. Intervjuer: Hvorfor, hvorfor har vi sånn, sånn da?
18. Gutt: Det er jo nesten sånn at, mange som, ja, kommer sikkert mye an på hvordan de er oppvokst, hvilke miljøer de er oppvokst i, og hvordan de hadde det i oppveksten, om de

er påvirket av, for eksempel av andre folk som sier dette her er kult, dette må du prøve, akkurat som røyk, dette her må du prøve, dette er gøy, dette er ikke farlig som folk sier, så ja vel, ok, så blir du avhengig...

19. Intervjuer: Men hva er det som gjør at det er noen nordmenn i dag som tror på, på det. Hva er det som gjør at det er noen nordmenn i dag som faktisk tror på nazismen? Eller tror de på nazismen, altså?
20. Gutt: Det kan jo være det for eksempel, Ikke nødvendigvis at alle tror på den, men for eksempel at det er kult, det er litt sånn tøft å være med i sånn, siden de driver med så mye vold, folk som liksom dyrker vold, de liksom; dette her er liksom, dette her kan vi være med i for dette passer for oss, og at de kanskje synes at vold og den typen de driver med er sikkert akkurat det som passer for oss, det kunne jeg tenkt å jobbe videre med. Dette her, jeg står for dette, at vi må kvitte oss med de folkene vi har ikke bruk for de, de svarte liksom, de, de, er jo negre, de skal holdes nede, de har vi ikke bruk for, de må vi bare kvitte oss med. Folk sier dette har vi ikke bruk for, det er bare tull, Jøder er tull, negre er tull, handikappede er tull, så nazismen er tingen for oss liksom
21. Intervjuer: Hva, hva synes du om nazismen?
22. Gutt: At, jeg synes det er forferdelig, at folk skal tro på noe sånt, at liksom skulle drepe andre mennesker fordi de tror på... vil ha et nazistisk samfunn, det er egentlig det, der ganske grotesk og forferdelig egentlig, synes nå jeg da.
23. Men hva er det som er grotesk og forferdelig?
24. Gutt: Nei når de for eksempel sier at, måten de dreper mennesker på, og at de bare går på gaten og bare dreper for de er annerledes, og hva de holder på med og hva de tilber, de tilber sånne der norrøne guder, og den måten de gjør det på er helt skremmende å se at barn blir døpt innenfor de greinene, konfirmert, innviet i Vigrid, nazistiske partier og sånt, det er det jeg synes er helt sånn gale
25. Intervjuer: Hva er det som er gale med det?
26. Gutt: At de oppfordrer ungdommen, for eksempel oppfordrer folk til å drepe og gjøre sånne ting som det der, oppfordre folk til å være gal i hode, gå rundt å drepe, og det er riktig, og få en ny Hitler på en måte som de skal ha i landet sitt, og de vil ha arisk å sånn i sitt eget land.
27. Intervjuer: Hmm,
28. Fase II:
29. Intervjuer: Hva er forskjellen på nazisme og nynazisme?

30. Gutt: Det vet jeg ikke. Tror egentlig ikke det er så stor forskjell. Tror liksom det går i det samme men nynazisme er liksom en oppfølger av det Hitler gjorde, bare at de vil gjennomføre det denne gangen sier de, men de tar det liksom skritt for skritt da. Ikke alt på en gang slik Hitler gjorde.

Land (2), jente (1):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier nazisme, hva tenker du da?
3. Jente: Det har vi hatt om i samfunnsfag, da tenker jeg Hitler og andre verdenskrig og med det, og sånn der jøder og urettferdighet og menneskerettigheter og sånn
4. Intervjuer: Kan du si litt mer om det?
5. Jente: Nei at, det var jo da, de brydde seg ikke, de liksom ser på den ariske rasen som perfekt, slik at, og de har menneskesyn som er helt gale, liksom at andre mennesker er mindre verdt og sånn som det. Å i alle fall det med andre verdenskrig og utryddelsen av jøder og sånt. Det er liksom helt gale menneskesyn, ja.
6. Intervjuer: Hvorfor fikk vi denne nazismen da?
7. Jente: Det var kanskje fordi at, ja, vet ikke når det oppstod, men , jeg er ikke helt sikker faktisk, det kan være mange grunner egentlig. Liksom, at noen person ikke liker de, og liksom noen bare hater de, altså, så har de ingen grunn heller, de hater et menneske så begynner de andre å påvirke andre, begynner de å hate de, så klarer de å selge propaganda, så ja.
8. Intervjuer: Har du andre eksempler på nazisme enn Hitler tyskland
9. Jente: , Det er jo nazister i Norge også, jeg vet ikke helt hva de heter, men det er jo sånne organisasjoner og sånt som arbeider for, som er nazister som, ja, de er sikkert feirer Hitlers fødselsdag og sånn, og de har jo ikke akkurat perfekte menneskesyn heller, de har ganske masse fordommer mot andre mennesker som ikke er lik de.
10. Intervjuer: Hvorfor har vi nynazisme i Norge da?
11. Jente: Jeg vet ikke, det kan jo være at vi blir så påvirket av det som skjedde under andre verdenskrig at får bare forstette i Norge gjennom generasjoner kanskje, noen familier har hatt det, så bare vokser det gjennom familier, og de klarer å påvirke andre igjen, og kanskje det har blitt vanlig hos noen i generasjoner liksom, kanskje de har blitt vant til at det er vanlig å vokse opp i nynazistisk, ja, de ser ikke hva det gale er i det liksom, de ser bare det positive.
12. Intervjuer: Hvorfor gjør de det da?

13. Jente: Jeg vet ikke, liksom, det er det de er vant med, liksom for eksempel hvis du vokser opp og tror at det er rett å stjele og foreldrene dine stjeler og de rundt deg stjeler, og da ser du at det det er ikke gale, og du gjør det liksom, det, liksom, de ser at det de mener, rundt de mener alle make å da har liksom, da har du egentlig ikke valg til å mene det andre, da kan du ikke mene noe annerledes, da er det ganske sikkert press å mene det samme i nynazisme, kan liksom ikke plutselig; jeg mener noe annet liksom, jeg mener noe fint liksom
14. Avbrytelse.
15. Intervjuer: Hvor var det vi var nå, det var nazismen i hvertfall, hva var det vi snakket om, husker du det?
16. Jente: Påvirkning, kanskje at de gjør, at de ikke har sine egne meninger, at de bare følger andre, ja sikkert det.
17. Intervjuer: Hva synes du om nazismen?
18. Jente: Jeg synes det er helt gale, jeg skjønner ikke vitsen med det, ja det er helt forferdelig, de er som rasister, de ser ned på andre folk som de ikke en gang kjenner, de har fordommer mot andre, liksom, de bare sier, nei, vi hater de, de gidd vi ikke ha noe med å gjøre, og det synes jeg er helt gale, du skal kjenne folk først, så kan du dømme de, når du blir skikkelig kjent med de, du skal egentlig ikke dømme i det hele tatt da, men ikke fordommer, det synes jeg ikke noe om, det er helt gale
19. Intervjuer: Hvorfor har folk sånne hat og sånn fordommer?
20. Jente: Kanskje de ikke liker for eksempel negre for eksempel, de synes, ja, at de er annerledes enn de, de synes det er skremmende at noen kan være mørk i huden for eksempel, det synes de er rart å se på for eksempel, og da synes de, de vil ikke ha noe med, og for eksempel jøder, de ser litt annerledes ut, å, ja de fra Midtøsten kanskje ser, for eksempel en med fordommer, det er ganske mange i Norge som har fordommer mot pakistanere, afghanistanere, pga at de ser annerledes ut, og de har hørt på radioen at og på tv at de gjør noe som er gale, liksom du kjenner jo ikke den personen, akkurat den personen, den er jo annerledes fra alle de andre. Den kan være kjempesnill de. Så,
21. Fase II:
22. Intervjuer: Hva er forskjellen på nazisme og nynazisme?
23. Jente: , nynazisme er mye mindre. Sånn som nazismen i Tyskland- de fikk med seg alle. De fikk med seg alt, sant. Men nynazismen, de har blitt bare mindre og mindre og de har blitt ulovelig, og forskjellen er at de ikke får med seg mange nok mennesker, og det er ikke like, folk tar det ikke så på alvor som de gjorde der då, også, og liksom når

du ser forskjellen på hvordan de gjør det. Nå har de for eksempel dåp, og når de blir eldre konfirmasjon. Jeg vet ikke om de hadde det i Hitler-tyskland, men i Hitler-tyskland var det mest om det med krigen, og utryddelse og sånn der se ned på andre mennesker. Tror ikke, kan være at nynazismen ser ned på andre mennesker, men de viser det ikke så godt- de går ikke ut i media og reklamerer for det, propaganda, sant. Så jeg tror ikke folk tar det så alvorlig på grunn av at det er så lite. De, det er for lite til at det kan bli alvorlig. Ikke fordi det ikke er alvorlig, men, off, men det er mindre enn det var før. Og det er jo bra at det er blitt mye mindre.

MOTE

By (1), gutt (a):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier mote, hva, hva tenker du om det?
3. Gutt: Gjerne Paris og syltynne klær og modeller og sånt. Det blir jo folk som finner ut at jeg har lyst å lage litt klær og det vil jeg skal bli mote, og da får de liksom en kjent modell til å ta på seg på en sånn moteutstilling. Og da finner folk ut; ja hun har brukt det, da vil jeg og ha en sånn. Også, tror det var Miss Sixty, et sånt nytt merke, og det er jo et bittelite merke bakpå baklommen eller noe også, derfor blir buksen dyr. Også, det er egentlig bare ny mote for å få masse penger ut av folk. Du kan få det samme uten det bitte lille merke til godt under halve prisen. Også er det jo gjerne noe sånn at...folk.., folk vil gjerne ha det fordi at ...noen populære i klassen, som for eksempel..å nei, han har for eksempel det nyeste av et ett eller annet.. og da finner han ut av for å være med i gjengen så må han neste..... for eksempel det har kommet en ny mobiltelefon, og så er det en som har fått den, og da føler de andre; den må jeg og ha hvis ikke blir jeg kanskje ikke med i gjengen.
4. Intervjuer: Men hva, hva, synes du om. før, kan du si litt om; du har sagt litt om det, men hva er det som gjør at noe blir mote, mens noe annet blir ikke mote, liksom, altså?
5. Gutt: , altså jeg, jeg vet ikke jeg, tror jeg hørte et eller annet sted, tror jeg leste i et blad noe sånn at mote det var egentlig de sprøeste, kanskje litt rar..sånn stygge ting blir mote, for det at du får noen å gå med det. Hvis noen finner ut dette skiller seg ut, det

var egentlig litt stilig. Så derfor kan det gjerne bli sånn, folk finner ut at; kanskje jeg har lyst å skille meg ut litt, så finner de noe sånt, vet ikke helt. Det er sånn jeg oppfatter det.

6. Intervjuer: Men, hva synes du om mote? Altså hva får du ut av det?
7. Gutt: Altså, jeg har ikke noe stort behov for å liksom ha det nyeste av alt. Jeg greier meg så.. om du får et lite merke på en bukse, så hjelper ikke det. Jeg synes det skal være..jeg skal like det sånn ellers også. Mobiltelefon for eksempel. Den er helt ny. Trenger ikke... Tror jeg har den eldste mobiltelefonen i klassen. Å det er... greier meg fint med tekstmeldingene mine å. Må ikke ha det nyeste hele tiden. Det går an å skifte innimellom. Men. Blir altfor dyrt om du skal holde på hele tiden også. Selvfølgelig folk må få lov å kjøpe sånt hvis de har lyst, men jeg for min del synes egentlig ikke det er nødvendig.
8. Intervjuer: Hva er det som skyldes at du klarer å ha et slikt avslappet forhold til det?
9. Gutt: Altså, jeg har alltid, har vel egentlig hatt litt strenge foreldre, og liksom, det er ikke sånn at; nei, du. Hvis jeg hadde blitt overøst med masse rart som har vært på reklame... Vi har hatt litt sånn strenge regler. Jeg var blant annet en av de siste som fikk mobiltelefon. Glemte det da. Har ikke tenkt på det, har ikke vært så viktig for meg liksom.
10. Intervjuer: Akkurat, ja, . Ville du si noe?
11. Fase II:
12. Intervjuer: Så, blir ikke du påvirket av mote, er det det du sier?
13. Gutt: Ikke egentlig, altså klær og sånt, egentlig. Spiller liksom ikke noe rolle hva det heter og sånt. Hvis jeg liker en bukse så går jeg for den, da behøver det ikke stå et merke bakpå den. Hvis det gjør det og den er rimelig, kan jeg kjøpe den fordi. Men det er liksom. Jeg kjøper ikke noe fordi det er et spesielt merke
14. Intervjuer: Hvorfor kjøper du det da?
15. Gutt: Fordi jeg liker utseende. Ja det går vel stort sett på det. Altså, kvalitet er ganske greit det og.
16. Intervjuer: Men det at du liker hvordan noen klær ser ut, eller at du synes at noe er kvalitet mens noe annet ikke er kvalitet. Hva har det med å gjøre?
17. Du har jo for eksempel masse gensre og sånt som ikke tåler et døyt. Du må vaske de for hånd. Det kan ha med å gjøre. Det er sikkert greie gensre,
18. Intervjuer: Men jeg tenker på det at, når du tenker på at noen klær er finere enn andre og noen har bedre kvalitet enn andre, , hva er det som får deg til å tenke det?

19. Gutt: Utseendemessig er bare det jeg liker, men sånn kvalitet og sånn spørs liksom om det tåler litt, ja. Kan f. eks sammenligne bommulsbukse og dongeribukse, da vil dongeribuksen tåle litt mer

By (1), jente (b):

Fase I:

1. Intervjuer: , det siste ordet er mote
2. Jente: Mote?
3. Intervjuer: Ja, hvis jeg sier mote, hva tenker du da?
4. Jente: Da tenker jeg ungdom og ungdomsskole, motepress og alt dette her klesbutikker, og merker og ja, i det hele tatt, Miss Sixty bukser, og, litt sånn.
5. Intervjuer: Kan, kan du utdype litte granne, altså hva du, det du ramset opp nå, hva du legger i dette; mote?
6. Jente: Jeg føler ikke noe sånt spesielt stort press. Jeg kjøper de klærne jeg synes er fine og det merket eller ikke det er spiller ikke så stor rolle. Så lenge de passer og ser fin ut på meg og sånn. Så det.. jeg merker ikke så veldig til dette motepresset, og alt sånn som de driver og snakker om, men jeg vil jo gjerne ha nye klær, jeg vil jo gjerne gå med bukser som andre går med eller samme merke. For de merkene er stilig. Å, men de er jo knalldyre, koster jo en tusenlapp for en bukse, og sånne ting. Ellers må mamma kjøpe ellers så må jeg spare kjempelenge og alle lommepengene og alt sånt, med. Men første dagen jeg begynte her i 8. klasse. Og da hadde jeg altså, da husker jeg så at alle hadde på seg Miss Sixty bukse og jeg hadde ingen. Da kom jeg rett hjem til mamma, det første jeg sa var; mamma vi må rett opp på Lagunen og kjøpe Miss Sixty bukse, og det var ikke snakk om noe utsettelse, vi måtte rett etter skolen. Opp der kjøpe Miss Sixty bukse, og på meg dagen etter.
7. Intervjuer: Alle sammen?
8. Jente: Ja, omtrent alle
9. Intervjuer: Ja, ja,
10. Jente: Så det var det første vi måtte etter skolen. Jammen jeg skal jo gjøre det og det og hente det på posten og sånt, men var ikke snakk om, måtte rett opp der. Fikk helt panikk

11. Intervjuer: Men hva er det som gjør at noe er mote, mens annet er ikke mote?
12. Jente: Åh, si det, de går jo, det begynner vel i sånn blader og sånn, og så sprer det seg vel utover fra London, Paris, gud vet hvor, så kommer det her, noen år etterpå. Og så er det hva ungdommen liker da, og så blir det, så blir det bare det de går med og så sprer det seg.
13. Intervjuer: Hva synes du om det da? Du har sagt litt om det, men
14. Jente: , nei jeg merker ikke så stort til det for å si det sånn, altså. Jeg går helst med de klærne jeg vil og sånn, men jeg er jo opptatt av det, at det skal se noenlunde normalt ut, ikke komme her med lggvarmere og slips og sånn. så det, ja
15. Intervjuer: Ja,
16. Fase II:
17. Intervjuer: Så da lurer jeg på; hvis du ikke merker noe til motepress, hvorfor vil du da ha disse nye klærne og gå med bukser som andre går med og samme merke?
18. Jente: For det første er jo mange av de merkene grådig fine, også er det sånn at hvis det først er populært og mange som går med det så er det liksom naturlig at jeg også går med det. Det er jo ofte hvis et merke er grådig stygt. Det kan skje det og. Det har veldig mange ganger at det har vært merke som mange går med som jeg synes ser sykt, da går jeg aldri med det eller bruker penger på det, eller noe sånt, hvis jeg ikke synes det er noe fint å gå med det. Det er hvis disse merkene er fine, jeg vil gjerne gå med de, jeg synes det er grådig stilig.
19. Intervjuer: Du mener at det at du synes at noen klær er fine har ikke noe med hva andre synes?
20. Jente: Jo, nei egentlig ikke. Det er, så er det vel og det at de merkene blir så mye omtalt som stilige, så blir du kanskje litt påvirket av det, jeg vet ikke. Det er ofte sånn jeg synes at de populære merkene er grådig fine, og de er det mange som går med, og jeg også går med de. Men jeg er ikke noe spesielt opptatt av mote.

By (1), gutt (c):

Fase I:

1. Intervjuer: Hvis jeg sier mote, hva tenker du da?
2. Gutt: Tenker, altså jeg er jo ikke så veldig interessert i mote og sånn, jeg tenker klær og handlesenter, klesbutikker, det er mest jenter som tenker på det tror jeg, i hvert fall her. Så tenker jeg på handling, mobbing kanskje

3. Intervjuer: Kan du si noe mer om mote, eller om noe av det du nettopp har sagt, ramset opp?
4. Gutt: Det er jo for det meste sånn i Amerika, skifter jo moten hele tiden, så må jo kjøpe nye klær hver måned, hver årstid, det er mest sånn, det er litt, , nei, jeg vet ikke hva jeg skal si, litt, litt fjasete eller sånn, du kan jo bare gå med de klærne du går med då. Ja.
5. Intervjuer: Men hva er det som gjør at noe blir mote, men noe annet ikke blir mote, for eksempel klær?
6. Gutt: , det er vel hvordan det ser ut, hvilken årstid det er, det er vel mye hv, hva som, hva folk blir opptatt av, hva, hva som, om folk villig til å kjøpe det, hvis for eksempel alle kjøper det, den type klær, så vil jo andre også gjøre det.
7. Intervjuer: Men hva, hva, synes du om det, du har allerede sagt litt om det, men kan du si litt mer om hva du synes om mote?
8. Gutt: For noen så er det jo hobby eller sånt, men for meg er det, for meg betyr det ingenting. For meg, Jeg tenker ikke på, så mye på hva klær jeg skal kjøpe. Så, ja
9. Intervjuer: Hvordan klarer du å tenke slik da?
10. Gutt: Det har litt med hvordan, hva slags person jeg er, at jeg er gutt, miljøet kanskje
11. Intervjuer: Ja, akkurat, ok
12. Fase II:
13. Intervjuer: Kan du si mer om det, altså hvorfor det er slik at det at du er gutt skal betyr at du ikke er opptatt av mote?
14. Gutt: , fordi at, for meg er det ikke så veldig, eller jenter er vel enda mer glamorøse, eller sånn, og det påvirker ikke meg-om jeg vil gå i de klærne og de klærne
15. Intervjuer: m.m. akkurat , hvordan, hva mener du med at miljøet har noe å si for at du ikke er opptatt av mote?
16. Gutt: , de, altså, de er de jeg er med og der jeg er, sant, altså for meg betyr det ikke, for meg er det viktigst hva jeg synes
17. Intervjuer: m.m. men hvilken rolle spiller miljøet, hva betyr miljøet?
18. Gutt: ikke så veldig mye.
19. Intervjuer: Ok, for du sier at det betyr ingenting for deg og det har litt med hvilken person du er, at du er gutt, og at det har med miljøet kanskje. Så lurer jeg på hvordan det har med miljøet?
20. Gutt: Fordi de jeg er med er ikke sånn som er opptatt av moter
21. Intervjuer: Ok

By (1), jente (d):

Fase I:

1. Intervjuer: Det siste jeg har er mote. Hvis jeg sier mote, hva tenker du da?
2. Jente: Klær
3. Intervjuer: Ok
4. Jente: Klær, sko, hårfrisyre, sminke, ja sånne ting
5. Intervjuer: Hva er det som, hva er det som gjør at noe er mote og noe er ikke mote da?
6. Jente: Det er jo bare å se i blader, så ser du hva som er mote, hva som er inn. Jeg driter egentlig i det. Jeg går bare hva jeg vil gå med. Dette er mote. Det er
7. Intervjuer: Du sier du driter i det, hvordan klarer du å?
8. Jente: Neimen jeg likte de. Jeg har kjøpt de fordi jeg likte de
9. Intervjuer: Men det er ikke det jeg skal spørre om. Jeg bare tenker, du sier du driter i det.....
10. Jente: Ikke sånn driter i det, sånn hvis det er altfor dyrt og liksom, hvis du må bare ha det, hvis det koster sånn ja 1000 kroner for en bukse som liksom er inn, så du ikke engang liker, sant, så er det ikke nødvendig å kjøpe det, da bare driter vi i det. Kan ikke kjøpe bare på grunn at det er mote da. Greit at du ikke liker det, men hvis du ikke liker det så. Ja.
11. Pause
12. Intervjuer: Hvordan klarer du å ha et sånt avslappet forhold til det da?
13. Jente: Avslappet forhold?
14. Intervjuer: Ja
15. Jente: Hva er det for et spørsmål?
16. Intervjuer: Ja, hva var det for et spørsmål?, ja
17. Jente: Avslappet, forhold?
18. Intervjuer: Avslappet, hva er det for et spørsmål, fy søren. Nei, hvordan klarer du å bry deg så lite om det? jeg mener det er jo, du leser jo om det
19. Jente: Ja, ja liksom ofte i Topp ja, men hvis jeg ser noe jeg liker så bare kjøper jeg det hvis jeg liker det. Hvis ikke får jeg mamma til å kjøpe det. Han som, de fargene som var inn, grønn, og gul og oransje, jeg bare kjøpte de klærne jeg likte, så var det liksom mote, ja.
20. Jente: Er det mer avslappet forhold?

21. Intervjuer: Hva?
22. Jente: Til mote eller nazisme eller..
23. Intervjuer: Nei, jeg bare tenker på dette med mote at, altså, hvilken innvirkning det egentlig har. men ok.
24. Fase II:
25. Intervjuer: At du driter i det (mote), og at du kjøper det du liker
26. Jente: Ja, hadde jeg ikke gjort det hadde jeg vært snobb
27. Intervjuer: Hvordan det da?
28. Jente: Skal jeg følge akkurat det de kjerringene går med
29. Intervjuer: Er det snobb å følge mote?
30. Jente: Nei, men at du akkurat skal ha helt make klær
31. Intervjuer: Hva betyr mote for deg? Ingenting?
32. Jente: Ikke som regel så veldig mye
33. Intervjuer: Hva mener du med ikke så veldig mye?
34. Jente: Åh, drit i det, neste spørsmål
35. Intervjuer: Ok, her kommer neste spørsmål, hva mener du med ikke så veldig mye?
36. Jente: Ja, neste greie da

By (1), gutt (e):

Fase I:

1. Intervjuer: Ja, det siste begrepet, eller ordet jeg tenker på det er mote. Altså hva tenker du på når jeg sier det?
2. Gutt: Da tenker jeg på – hva tenker på sånne catwalker og sånne greier, nedi Paris og London- det er det jeg tenker på. Det er jo hva folk går med. selv er jeg ganske avslappet på mote egentlig. Jeg følger jo med, men jeg bryr meg pent lite om den gensenen jeg har lyst på er ikke inn.....så kjøper jeg den fordi. Jeg bryr meg ikke om mote..
3. Intervjuer: Hvordan kan det ha seg at du har et så avslappet forhold til det?
4. Gutt: Jeg har avslappet forhold til veldig..... jeg vet ikke, jeg vet ikke hvorfor jeg.
5. Intervjuer: Hvorfor føler du deg ikke, hva skal jeg si, påvirket eller presset til å hele tiden skulle følge moten?
6. Gutt: Jeg er påvirket, men jeg er ikke presset, jeg vet ikke, vennene mine de, tar det ganske rolig. Jeg ser jo på hva folk går med. Det er jo ofte kult og stilig det som kommer ut da, altså det nyeste som kommer. Sånn at du automatisk kjøper det, for det

er nytt og det nye er jo det er jo ofte stiligere..... det kan godt være jeg kjøper det hotteste plagget, men jeg kjøper det ikke for kjøper det ikke for det er mote, men fordi jeg liker det, men jeg vet ikke hvorfor jeg.

7. Intervjuer: Ja, ja, , ok. Så du kan liksom ikke. Synes jo det er interessant det du sier, at du faktisk ikke lar deg presse til å gå med med det moten sier du skal gå med, ikke sant, så lurer jeg på hva det er så ligger bak, hva er det du tenker som gjør at du ikke blir? Du har jo sagt litt om venner, men hva er det som gjør at alle dere, altså...
8. Gutt: Jeg er mer. jeg synes. Jeg går..
9. Intervjuer: Har det mer med de som å driver å påvirker å gjøre, eller har det med at du har avslørt de eller eller har det bare med at du driter i det liksom, hva, hva?
10. Gutt: Det er vel mer det at jeg bryr meg pent lite om om den skjorten var kul, eller om han ikke var kul
11. Intervjuer: Ja, ja Så du når du for eksempel skal kjøpe klær, så ser du hva er det jeg liker, eller ikke liker liksom?
12. Gutt: Jeg går riktignok i ganske ganske moteriktige butikker, jeg går der. Sånn at jeg har ganske moteriktig utvalg og se, ser ut i fra hva de har der hva jeg vil kjøpe, men jeg går gjerne på hvilket som helst sted og kjøper klær. Jeg går der jeg går for det er der jeg finner de klærne jeg ønsker å gå med. Hennes og Mauritz, også går jeg på å Carlings og Jack and Jones og sånne steder.
13. Intervjuer: Ja, ok, ja greit.
14. Fase II:
15. Intervjuer: Du sier at du blir påvirket, men ikke presset, og samtidig sier du at du bryr deg pent lite om den skjorten er kul eller om den ikke er kul, altså, kan du forklare litt nærmere. Du blir påvirket, men samtidig så bryr du deg pent lite?
16. Gutt: Ja, jeg blir påvirket med tanke på at der jeg går og kjøper mine klær, der selger de det som er hipp eller inn eller hva det er, så sånn blir jeg påvirket. Hvis de sier at den skjorten er kulere enn den skjorten, så kjøper jeg ikke den kuleste skjorten hvis jeg synes den mindre kule er kulere for meg
17. Intervjuer: Akkurat ja, så det at det, det du da mener er at , at du er påvirket i den forstand at at du får en sånn slags ramme på hvilken type klær som er akseptabel eller ikke akseptabel eller kul eller ikke kul, en sånn svær ramme, og det kan være veldig mye forskjellig, og innenfor alt dette så er det noen som sier den er kul eller den er kul eller den er kul, men det bryr du deg ikke om for du velger det du synes, ok, men det var jo oppklarende faktisk

18. Gutt: ja

By (1), jente (f):

Fase I:

1. Intervjuer: Ok, det siste jeg lurer på er dette med mote. Hvis jeg sier mote hva tenker du da?
2. Jente: Dyre klær
3. Intervjuer: Dyre klær?
4. Jente: Men, ja, det trenger ikke være dyrt. så er det mye klær ungdom går med, eller de fleste ungdom. Og de som ikke går med det blir kanskje sett på som litt rare. Jeg vet ikke hvorfor. Det er nok fordi de skiller seg ut.
5. Intervjuer: Hm. Du kan ikke si mer om det, altså om hva du tenker på i forbindelse med de tingene?
6. Pause
7. Jente: Jeg vet ikke
8. Intervjuer: Kan du gi noen andre eksempler på mote?
9. Jente: , tenker du på sånn klesmoter, eller?
10. Intervjuer: Det var vel det du forbant med mote?
11. Jente: Ja
12. Intervjuer: Eller det kan godt være andre ting og hvis du forbinder andre ting med mote
13. Jente: Det er jo liksom moter i det meste på en måte. Om hvordan du skal se ut i alle fall. Ja
14. Intervjuer: Hva synes du om det da? Om mote
15. Jente: Det er vel greit nok, men det blir vel litt mye av og til. For eksempel hvis folk blir mobbet fordi de ikke går med det. Det er ikke så bra. Ja,
16. Intervjuer: Kremt, så mote det, pause, men har du ikke noe andre tanker omkring. Tenker på ordet mote, eller klesmote for den saks skyld, hvis du sier klesmote, . Hvorfor heter det mote. Altså hva er det som gjør at noe er mote, og noe er ikke mote liksom?
17. Jente: Det er det at mange går med det liksom at. Jeg vet ikke helt hvordan det begynner egentlig
18. Intervjuer: Nei, nei
19. Jente: Kanskje fordi kjente personer går med det, altså.....

20. Intervjuer: Akkurat, hm, hm, , ja...

21. Fase II:

22. Intervjuer: Hva mener du med det, når du sier det kan bli litt mye av og til? Kan du si litt mer om hva du mener med det?

23. Jente: At det folk begynner og for eksempel forandrer seg bare fordi de skal passe inn under det andre synes er greit liksom at de ikke er seg selv

24. Intervjuer: Ok. Skjer det?

25. Jente: Skjer sikkert noen

26. Intervjuer: Ja

Land (2), gutt (g):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Det siste ordet jeg tenker på er mote, hvis jeg sier mote, hva tenker du da?

3. Gutt: Da tenker jeg kjøpepress å, men ikke nødvendigvis, ofte blant ungdom, og sånne, blant ungdomsskoler og sånne ting, må gå til foreldre og be om penger for å kjøpe nye klær, og de er jo ofte dyre, derfor, så kjøper de klærne for at de håper å bli med i en spesiell gjeng på skolen da,.... men det er ikke alltid det hjelper, og da har de brukt opp masse penger å, blant foreldrene sine,. Ofte foreldrenes poenger, men det kan være sine egne, men i hvert fall så kan det være en mørk side med mote da. Mote er jo, det er jo fint, at det skjer noe, at de får nye ting og sånne ting, men allikevel tenker jeg på kjøpepress og sånne ting

4. Intervjuer: Hvorfor er det sånn da?

5. Gutt: Nei, det er, er ikke sikker, men jeg tror det er noen gjenger på skolen for eksempel, også og der har du veldig lyst å være med, men så kan du ikke for du har feile klær, eller feile, feilt, feil rett og slett feil til å passe inn i den gjengen, men så derfor prøver du å kjøpe nye klær og fikse på utseende, og sånne ting for å bli med, så

6. Intervjuer: Men hva er det som gjør at noe på en måte er mote mens noe annet er ikke mote?

7. Gutt: Nei, det er, der jo gjerne det dyreste da som liksom er det beste, og det er, er, og det er ofte det som er mote da, og det som er mote er dyrt, og gjerne hvis du kommer med billige klær.....så er det ikke så lett å passe inn i en gjeng med, som har dyre klær å sånne ting

8. Intervjuer: Hem m, Hva synes du om mote?

9. Gutt: , jeg, , , det er jo, jeg synes jo folk bør få velge hvilke klær de vil gå med, og ikke bli satt under press eller noe sånt til å kjøpe de og de klærne, så derfor synes jeg de må få gå med de klærne de vil.
10. Intervjuer: Hvorfor synes du det er viktig da?
11. Gutt: Fordi at ellers blir det feil på en måte. ,m Det burde ikke være riktig at du blir presset til å kjøpe klær du bare vil gå med for å passe inn et sted, men du, men heller at du går med de klærne du selv har lyst til og føler det bagelig, og liker det slik du.
12. Fase II:
13. Intervjuer: Kan du si mer om hvordan mote kan være? Hvis jeg tolker deg riktig, både fint og dumt samtidig?
14. Gutt: Ja, for de som har penger og kan kjøpe det og liker å være moderne og sånne ting, de, det er jo bra for de at de får noe nytt og sånne ting og mer sånne trendsettere, men på en annen side er det jo de som ikke har så god råd, men som likevel vil ha de klærne for å passe inn i en gjeng med, gjerne ofte rike folk, så, sånn som kjøpepress og sånn er jo negativt eller negative sider mot det, men det er jo bra at det kommer noe nytt, at det ikke blir det samme hele tiden, da ville det blitt kjedelig liksom.
15. Intervjuer: Ja, men du mener at det blir urettferdig fordi noen har mye penger å kjøpe med mens andre har mindre penger?
16. Gutt: Ja

Land (2), jente (h):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier mote, hva tenker du da?
3. Jente: Klær, sminke, håret, utseende,
4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?
5. Jente: Nei, altså, jeg synes det at mote egentlig er helt teit, altså; å se de der høye, tynne, enkelte altfor tynne, damene som går rund i mannekengen og vrikker på ræven i nyeste mote, jippi, sant. Altså, sånn som i dagens samfunn så er det mye press på mote. Du skal ha de og de klærne, og sånne ting, og den og den sminken og ja, den og den hatten, den og den frisyren. Det forandrer seg selvfølgelig fra år til år.....men så har du prisen på de da, mye er veldig dyrt, men jeg mener uansett hva klær, eller hva sminke, eller hvilken hårfrisyre man har, er man like mye verd fordi om. Jeg føler ikke at mote er det som skal sitte i første rekke når du møter en person.
6. Intervjuer: Kan du si noe mer om at mote forandrer seg hele tiden?

7. Jente: Nei, altså det er jo designere overalt, ikke sant, som designer nye klær hver dag, også blir det sånn at ok den stilen der var grei, den prøver vi ut som mote, og så kommer nyeste mote i alle butikker, så blir det bare mote liksom. Mote kan være alt mulig fra hus til klær.
8. Intervjuer: Hva er det som gjør at noe blir mote, mens annet ikke blir mote?
9. Jente: Egentlig nesten alt kan regnes som mote på en måte også skoler, planter, hva som helst, liksom, at ja, og ha sånt hus er helt inn liksom, og ha sånne trær i hagen sin er helt inn.
10. (måtte skifte minidisk)
11. Jente: ...som jeg sa kan mote forbindes med alt
12. ny avbrytelse
13. Jente: ja, nei,
14. Intervjuer: mote?
15. Jente: det er alt egentlig, men jeg mener det at mote det er, synes ikke det teller noe stort egentlig, men det er ikke alle som har den meningen der. Også, det finnes jo fullt av jenter som er hekta liksom at de har de klærne, og den frisyren liksom, og da er det liksom best
16. Intervjuer: hvorfor er det slik da?
17. Jente: hvorfor det er slik? Det er jo bare slik dagens samfunn er blitt
18. Intervjuer: du kan ikke si noe mer om det, det har bare blitt sånn, liksom, det er ikke?
19. Jente: det er bare sånn lærdommen mener at menneskene skal være liksom, jeg tror det bare har blitt sånn at folk tror at menneskene skal være sånn. Altså menneskene blir mer og mer selvopptatt av seg selv, og bryr seg mer, altså, mange bryr seg mer om seg selv og bare seg selv enn om andre liksom
20. Intervjuer: men hvorfor er det slik utvikling at vi bare bryr oss mer og mer om oss selv? Altså hvorfor har vi en slik utvikling?
21. Jente: Altså, samfunnet utvikler seg, hver time, hver dag liksom, og en ligger mye press på en selv, ens skal være så kul, skal ha nyeste mote, man skal ha det rette språket liksom, og man skal liksom, ja, være kul. Liksom for hver dag det går stilles det liksom mer og mer krav til samfunnet
22. Intervjuer: Hvem er det som stiller disse kravene da?
Jente: voksne, politiet, barnevernet, alle mulige. Alle har sine krav de stiller.
23. Fase II:
24. Intervjuer: Er det vanskelig å stå imot dette presset?

25. Jente: For enkelte vil jeg nok tro, ja det er det
26. Intervjuer: Hvorfor det?
27. Jente: Altså det er så mye press der ute at man blir psykisk nedsatt holdt jeg på å si
28. Intervjuer: Ok, ,

Land (2), gutt (i):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier mote, hva tenker du på da?
3. Gutt: Klær, og sånne klessutstillinger, og sånne catwalker eller hva det heter, sånne moteoppvisninger og sånn, det er det første jeg tenker, også de nyeste klærne og hva folk pleier å gå i til vanlig, og..
4. Intervjuer: Kan du si mer om det?
5. Gutt: Det er vel det, du må nesten følge moten for å være med, går du i sånn ikke-moteklær, er det mange som synes du, ser dum ut sant, hvis du ikke følger moten, men nå er det ikke noe spesiell mote som holder på, tror jeg, jeg vet ikke
6. Intervjuer: Hvorfor er det slik?
7. Gutt: Det er vel, vet ikke, ingen anelse hvorfor det skal være slik. Det er sånn, det er det det er. Vet ikke, ingen anelse.
8. Intervjuer: Har du noen eksempel på mote?
9. Gutt: Nå i dag?
10. Intervjuer: nei, jeg tenker generelt sett, hva som helst eksempel på mote
11. Gutt: hue, det, alle går nesten med hue, og litt vide dongeribukser og hettegensere, og, ja
12. Intervjuer: hva er det som gjør at noe er mote mens andre ting er ikke mote?
13. Gutt: det er vel hva folk går mest i, det er, hvis flertallet av folk går i det vil det være mote på en måte, sant, da er det flere som gjør det.
14. Intervjuer: hmm, hvorfor, men hvorfor blir det sånn da?
15. Gutt: Det er vel mange, sånn som jenter, hvis det er en så, akkurat som lederen, og så får hun seg noen nye klær, så vil alle de andre ha sånn, så vil enda flere ha det, så blir det bare slik, alle må ha det, så blir det den nye moten, så har butikken solgt mye av det, så tar de mer inn, så blir det mote fordi alle kjøper det
16. Intervjuer: Spurte jeg deg hva som gjør at noe er mote og noe ikke er mote?
17. Gutt: Ja, nei, ikke hva som gjør det.
18. Intervjuer: Hva er det som gjør det da?

19. Gutt: Ja, det er at, det blir vel, det er vel mote når masse folk bruker det, og klær som ikke blir brukt, så du ikke ser så mye til vanlig det er vel ikke mote, men klær du ser overalt, sant, du går rundt på senteret, der var en med sånn type klær, der var en til, da er vel det mote, jeg vet ikke, det er i alle fall slik jeg ser på det, hva folk bruker mest.
20. Fase II:
21. Intervjuer: Hvordan forandrer moten seg?
22. Gutt: , det skjer gradvis det når det kommer nye klær i butikken, så, det går jo på om folk synes det er stilig, om tøft å gå med eller, jeg vet ikke, driter i det mote-greiene, jeg går med akkurat det jeg vil,
23. Intervjuer: Du blir ikke påvirket i det hele tatt?
24. Gutt: Nei, ikke så mye. Jeg går med det jeg synes er greit å gå med
25. Intervjuer: Hvordan blir du påvirket?
26. Gutt: Venner og sånn. Hva de går med, hva de synes er stilig og tøft. Det er vel mest det.

Land (2), jente (j):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier mote, hva tenker du da?
3. Jente: , klær, klesmote, altså, det er jo mange forskjellige moter, men jeg tenker helt spesielt på klesmote, hvordan det egentlig ser ut.
4. Intervjuer: Kan du si litt mer om det?
5. Jente: Det er vel sånn at du skal være inn hele tiden, at du ikke skal være noe, at du ikke skal være ut, at du skal være med i moten hele tiden, du skal liksom ha noen av de klærne som er med i moten i dag. Det er mange som ikke liker den moten som er i dag heller da, så det. Det er jo mange personer, selvfølgelig, som henger veldig langt bak moten.
6. Intervjuer: Hvorfor det da?
7. Jente: De har, som vi var inne på i sted, de har ikke penger, og sånt som, de synes det er litt for dyre klær som er med i moten nå. Altså det ligger litt mer på priser enn det gjorde for, når for eksempel foreldrene våre var ung. Altså det er jo mange mennesker, så ikke gamle, men eldre mennesker som ligger litt langt bak i moten for å si det sånn. De. De har ikke penger, eller de synes det er så stor forskjell fra da de var ung, prisene i dag, det har jo steget veldig, da.
8. Intervjuer: Hva er det som gjør at noe er mote, mens noe annet er ikke mote?

9. Jente: Det er vel at, vet ikke, altså, det er vel, det kommer jo egentlig nye moter hele tiden, det er jo kanskje en mote som, altså, som bukser som, altså sånn, som sitter helt inni beina, altså mange som synes det er ut for lenge siden, men mange som synes det er inn igjen nå, altså det er jo mange som har tatt vare på de klærne de hadde før, for det er jo faktisk kommet inn de klærne som eldre mennesker hadde før har faktisk kommet inn igjen nå. Så det har liksom kommet inn 80- talls og 70- talls stil, synes jeg
10. Intervjuer: Hmm, hva, hva synes du om mote?
11. Jente: Jeg synes egentlig at det er helt teit at det skal være sånne motegreier på grunn av at, det er, at det skal være sånn, altså det er jo mennesker som liker å, altså de bør jo få bestemme egentlig hvordan de vil gå selv, for det er jo, altså, det er jo veldig mye farger og sånn nå, det er veldig mye knallfarger. Det er veldig mange som liker svart, ja, egentlig, svart er egentlig en, altså en kjedelig farge. Ja.
12. Intervjuer: Men, men hvorfor, altså hvorfor, kan du si litt mer om det?
13. Jente: Det er veldig mange som, altså det er jo mennesker som liker knall, kjempeknall farger, mens andre liker ikke så knalle farger, liker heller å kle seg i annerledes farger.
14. Intervjuer: Men, hvis, hvis det er så mange forskjellige syn på hva som er mote og hva som ikke er mote, , hva er egentlig mote for da? Kan du si, er mote alt mellom himmel og jord?
15. Jente: Nei, altså det er vel, , sånn i klær er det vel, mye dongeri å, ja,
16. Intervjuer: ok
17. Fase II:
18. Intervjuer: Du sier at mote er teit og at folk skulle få bestemme selv. Betyr det at du skulle ønske at mote ikke fantes?
19. Jente: Ja, jeg synes det, jeg synes egentlig det er teit. Du bruker jo bare penger på det du egentlig ikke vil. For eksempel de som ikke liker moten vil for eksempel være med i moten selv om de egentlig ikke liker moten. Derfor synes jeg det egentlig er teit at det egentlig skal være mote. At det bare ikke kan være... det er jo greit at det er mote, men de trenger ikke lage så mye reklame som de egentlig lager.
20. Intervjuer: Hvorfor er det greit da?
21. Jente: Fordi at det må jo være, det må jo være noe kule klær. Det kan ikke bare være stygge klær. Du må jo kanskje. Det er jo veldig mange som synes mote er grei, men jeg. jeg kunne godt tenkt at folk ikke tenker så mye på mote som de gjør egentlig. for

når du går ute i butikken så tenker du; den er mote den må jeg bare ha, men sånn er det mange som ikke tenker og. Jeg synes folk ikke bør tenke sånn i alle fall

22. Intervjuer: Så, ja

Land (2), gutt (k):

1. Fase I:
2. Intervjuer: , hvis jeg sier mote, hva tenker du da?
3. Gutt: Mote, klær, fine biler, sånne der, frankrike, sånne rikinger, sånn der design, alt mulig sånn der; folk skal kjøpe de nyeste inn, sånne rikinger som skal ha alt det nyeste og beste, og ha noe fra i fjor er bare tull, det gidd jeg ikke å ha liksom. Motepress og da, at folk blir tvunget til å kjøpe klær de ikke synes er litt fine engang på grunn av at alle andre går med det, så blir du helt sånn oppslukt, du føler at du ikke liker det men du må gå med det på grunn av at det er kult, og hvis, jo dyrere det er jo bedre er det.
4. Intervjuer: Ja, men bare for å ta det første du sa først, , med at mote det, mote er dette dyre som er det aller siste, altså er det, det som er mote, det som er sist, altså det nyeste og dyreste som har kommet?
5. Gutt: Ja, det jeg tror er liksom at folk forbinder med mote; det skal være dyrt, det skal være nytt, og med en gang det kommer noe nytt, for eksempel må du ha det fordi det er dyrt, det er kult, alle har det, sier for eksempel når du kommer hjem, alle har det utenom meg. Så sier alle sammen at alle får lov utenom meg, å jeg har lyst på den jakken fordi alle har den utenom meg, og vil ikke ha sånn annen jakke for, jeg vil ikke ha sånn jakke selv om han er helt make og billigere, fordi det er et annet merke. På Hennes & Mauritz koster jakken 200, men med dc koster jakken 2000, men jakken er nesten helt make, så kommer folk og sier, nei dette er dc, liten merkelapp nedi hjørnet der, der står dc så står der nede, der står det dc, det er liksom mitt, jeg er liksom inn.
6. Intervjuer: Ja, , altså hva er det som gjør at noe er mote mens andre ting er, er ikke er mote? Er det det at, altså er det pris og merke, er det det som gjør?
7. Gutt: Pris og merke tror nå jeg at, for eksempel nesten, når du ser på reklame og sånn, og på de der filmene, ser de merkene, her står det Gucci, sånn klokke vil jeg ha. Du kan kjøpe vanlig kvarts klokke som er akkurat make
8. Intervjuer: Hva er det som gjør at noen merker er mote mens andre merker er ikke mote?
9. Gutt: For eksempel hvor de selger de, for eksempel hvis det er et kult sted, det kommer an på hvilke venner som kjøper det, hvis det er sånne kule folk som kjøper det blir det

- mote, og hvis det for eksempel er en sånn fyr som er ukul og kjøper det, er det ukult, og hvis det er en veldig populær som for eksempel kjøper seg kjempefine gensere og bukse, så heise, den var stilig, hvor kjøpte du den, hvilket merke er det, hva kostet han, så vil folk tenke; sånn må jeg også ha, for da blir jeg og kul.
10. Intervjuer: Du nevner dette med press, hvorfor er det så mye press?
11. Gutt: Nei, når venninnen din for eksempel eller vennen din får det, så tenker du, og sånn må jeg også få for de har det, hvis jeg ikke kjøper det så kan jeg bli utestengt fra gjengen og det er jo litt stilige klær å, det er jo dyrt og tøft og hvis jeg kommer med en bukse med enda dyrere, for eksempel, jeg for eksempel er sånn kul riking med masse penger og snille foreldre og masse sånt, og hvis jeg ikke kjøper, kjøper en sånn annen bukse, billig på salg.
12. Kort avbrudd
13. Intervjuer: Altså, mote, at, at altså, hva er det som gjør at dette presset kommer idet hele tatt, altså hvor kommer det fra?
14. Gutt: Jeg er ikke sikker, men det jeg tror er for eksempel vennene dine og, for eksempel mange som går med sånne bukser og jeg går vanlig liksom, hvis mange går med det samme og jeg er ikke en av de, må jeg også få meg sånn, og hvis jeg ikke får det, så blir jeg sånn der utsett, sånn der fattiglaus, bare tenker på, går i filler...
15. Intervjuer: Altså, det er greit, men hvor kommer presset fra i utgangspunktet?
16. Gutt: Reklame, TV, tror ikke kommer så mye fra radio, men det med TV, og reklame på kjøpesentre og sånn, sånne svære reklamer, sånne tynne, kule, fine folk som står med de der buksene med de prisene. Folk kjøper det ut fra hva som står på buksene, hvilket merke, reklame, plakater, jo større det er, jo mer plakater, liksom dette må være skikkelige saker. En sånn der liten filleplakat på en postkasse i byen, tror ikke jeg blir så populært, sånne svære plakater på kjøpesentre utenfor sånne gedigne greier, der står for eksempel Miss Sixty bukser, bare 2000 kr, før 3000, nå endelig på tilbud pga vi har fått inn kjempemange flere av de, så bare stormer folk inn til de. Hvor kjøpte du den buksen, jeg kjøpte den på Sartor jeg, bare 2000, sånne billige greier.
17. Intervjuer: , spurte jeg deg hva du syntes om dette, nei jeg tror ikke det, hva synes du om mote?
18. Gutt: Jeg synes jo det er greit nok, men hvis det det blir sånn skal skal skal, mer mer mer, blir det sånn bruke mer penger, waste of money med en gang, liksom, så når du har kjøpt kjempemange ting kommer det nytt med en gang, og så må bare kjøpe nytt igjen nå, står igjen der som en sånn, må bare kjøpe mer. det er den reklame, synes det

burde være mindre reklame, burde for eksempel være begrenset reklame på forskjellige ting og sånt.

19. Fase II:

20. Intervjuer: Hvordan kan mote være greit nok hvis det er et press?

21. Gutt: Nei, jeg synes det er greit, men det mange som tenker, det er jo mange som kjøper, den genseren er fin for eksempel, den har jeg lyst på, selv om den er dyr, så kan jeg unne meg den den gangen liksom, det synes jeg er greit, men når de begynner og presse; du må ha den genseren, den genseren, du må ha alt liksom, da bare fyker pengene for du skal ha den, må ha og må ha den, ditt og datt fordi det er liksom det nyeste, med en gang. Og så kommer det, nei nå er det vekk med det, nå er det det aller nyeste igjen. Hvis du for eksempel, for eksempel den genseren er fin for den type mote, så for eksempel tar du en, så er det greit nok, så finner du for eksempel en bukse så du har hatt i flere år for eksempel, å den var kjempestilig. Så kjøper du den. Så lenge du trives med han, så lenge du ikke bare må ha det fordi andre synes det er kult. Du kan jo ikke gå med klær så ser ut som du er dum i hodet, ser helt sykt ut, men det er moten, det er liksom kult liksom, også når liksom du kjøper klærne du selv har lyst å gå med, så får du liksom sånn friere følelse, ikke sånn ekkel følelse; dette liker jeg ikke å gå med, men, ja, men, jeg er jo kul siden jeg går med disse klærne, men det er jo ekkelt, klam, off av meg, men det var verdt prisen sier du.

22. Intervjuer: Er begge disse to tingene viktig, at du føler deg at, at du liker å gå med det, og at, at du liksom, hva skal jeg si, at du blir akseptert av andre? Betyr begge disse to tingene noe?

23. Gutt: Det første du sa er viktig, men det andre er liksom, at, akkurat det, vennene dine er ikke så nøye, du har ikke så fine klær, du kan ikke være med oss, du går med hettegenser, da andre går med skikkelig stilige ganske. Jeg tror ikke de gjør så mye forskjell ut av det. Men kommer du liksom fra et sted der du må ha, da vil du nesten ryke ut av den gjengen da

24. Intervjuer: H m m .

Land (2), jente(l):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Hvis jeg sier mote, hva tenker du da?

3. Jente: , da tenker jeg klær, og hva, og hva som er inn og hipp å gå med å hva, hva er kult å gå med liksom, hva sier de moteekspertene er kult å gå med.
4. Intervjuer: Kan du si litt mer om det?
5. Jente: At for eksempel catwalk, hvis det med moteshow så viser det alle sammen burde gå med, det viser de på den der greinene, det må alle folk gå med det eller så er de ikke inn liksom, hvis de ikke går med det, og det er jo helt teit da, og liksom hva som er inn og hipp
6. Intervjuer: Hva er det som gjør at noe er inn og hipp mens noe annet ikke er inn og hippt?
7. Jente: det er kjendiser og hva de går med og da synes folk kanskje; å den ser fin ut på henne, da har jeg også lyst til å gå med den, og hva det kanskje koster, prisen på det, at en bukse koster 900 kr og ser teit ut, mens andre kanskje koster 50 kroner og ser fin ut liksom, men er helt ut liksom, og det er helt teit
8. Intervjuer: , kan du si litt mer om hva du synes om det, om det, altså hva du synes om moter?
9. Jente: , Jeg synes det egentlig er gale pga det, folk får egentlig ikke velge det de vil da, for det er allerede noen som bestemmer hva som egentlig er hippt å gå med, og da får ikke folk velge liksom, da har ikke de det helt store utvalget å gå med, og da kan ikke folk, da har man egentlig ikke det store utvalget og da, nei det er ikke inn, og da kan vi ikke kjøpe det.
10. Intervjuer: , ja.
11. Fase II:
12. Intervjuer: Kan ikke folk velge selv om andre bestemmer hva som er hipt?
13. Jente: Jo, men på grunn av. Det er på grunn av det å være liksom. nå tenker jeg blant de unge liksom, sant, og kanskje voksne som er ganske inn. Tenker det at som er gruppepress- det andre ser på de som- se på hun da- hun har ikke de klærne som er inn. At det er popularitet at du har lyst å være popularitet, at du har lyst til å være i rampelyset hele tiden- har lyst til å ha oppmerksomhet. Jeg tror det er liksom hovedgrunnen til at folk har lyst å være inn, men jeg synes det er teit at vi ikke får lov å velge. Jeg mener. Skulle egentlig aldri haha, vært noen catwalker eller noe sånn som det. Skulle bare produsert masse klær, også kunne vi valgt de i butikken sånn som vi vill. For det er det vi føler best passer for oss på grunn av vi får egentlig. Vi kan ikke lage vår egen personlighet på grunn av den personligheten er allerede laget for. De vet

ikke, jeg vet ikke- for alle liksom. Du får ikke din personlighet, men du får alle sin klessmak.

INNVANDRING

By (1), gutt (a):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
3. Gutt: Da blir mest sånn krig og.. stakkers mennesker som blir bombet og må rømme hjemmefra.
4. Intervjuer: Hm
5. Gutt: det første jeg tenkte var vel egentlig sånn asylmottak å... De har jo.. det har vært litt sånn bråk med noen av de. Altså folk vil jo ha med sine egne religioner, og de religionene har gjerne egne lover. Og da mener de at jeg er for eksempel hindu, og da må jeg kunne gjøre sånn selv om de strider mot de lovene som er her i Norge. Så det blir mest sånn. Det blir vel kanskje litt religion rett og slett.
6. Intervjuer: Ja, ja. Kan du gi noen eksempler?
7. Gutt: Ja, altså det er kanskje.. de æresdrapene som de har begynt med nå, de er vel kanskje litt. Det er vel ikke lov i Norge, de har vel en ide om at det er lov- er ganske fælt, og så. Vet ikke. Tror ikke jeg har så mange eksempler, egentlig.
8. Intervjuer: Nei, hva synes du om innvandring?
9. Gutt: Ja, jeg synes vel egentlig at det er greit. For vi har liksom ikke. Vi kan ikke bare si vi nei vi eier Norge blant annet, så dere får ikke lov å komme. De er mennesker på jorden de også. De må få komme hit hvis de vil. Men altså hadde det vært fint om vi kunne prøve å innrette de etter regler som vi har her og sånn. Så, ja. Jeg synes de må få lov å komme.
10. Fase II:
11. Intervjuer: Altså, som jeg sa her nå, så sier du at det er fint om vi kunne prøve å leve etter de reglene som vi har, hvorfor?

12. Gutt: Fordi at altså, det blir, altså Norge har vært et samfunn lenge før de kom. Og vi har hatt regler og ting som sier hvordan det skal være. Og da blir det litt dumt om de plutselig skal kunne komme og endre på de bare fordi; jeg er muslim og jeg har lov til å gjøre ett eller annet. Men hvis det strider mot norsk lov, så må de nesten tenke på, at nå er du kommet til et nytt land. Her har det vært slik lenge. Det er lettere hvis de retter seg inn etter et land, enn at et helt land skal rette seg inn etter de.
13. Intervjuer: Ja, ja, ja, jeg bare lur på. Det at vi har hatt det slik vi har det så veldig lenge, hvorfor betyr det noe for om de må rette seg inn etter reglene?
14. Gutt: Fordi liksom, det er på en måte at vi har hatt Norge siden, ikke så veldig lenge, i alle fall etter at vi ble fri fra Danmark og sånt. Da har vi liksom bygd opp et eget sett med lover. Hvis man for eksempel skal komme med masse forskjellige lover blir det mye vanskeligere å vite hva som er rett liksom. Og hvis to stykker begynner å sloss midt på gaten og de kommer fra forskjellige samfunn og mener de skal følge sine lover, så, da blir det liksom vanskelig å finne ut, liksom om, kanskje at, hadde de i følge de lovene de har lov til å gjøre, eller om de andre kan ha lover som sier at de kan kresje mot hverandre. Det blir mye vanskeligere å holde orden om du skal ha flere forskjellige sett med lover.
15. Intervjuer: Så, så er mer det at, at er praktisk vanskelig å få det til, enn at vi har hatt de lovene så veldig lenge?
16. Gutt: Ja, det er vel midt på omtrent
17. Intervjuer: Ok.

By (1), jente (b):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
Jente: den der konflikten om de der skal få lov å ha skaut på hode, de der jentene...å, nei. Ingenting, de er nå, jeg synes det er helt greit jeg, de er. De kan bare komme og bo her, men hvis de ikke er bra i sine land liksom. Ganske vant med å se mørkhudete og sånt., det synes jeg er helt greit.
3. Intervjuer: Hm, du kan ikke si mer om det?
4. Jente: Nei, altså, de er, forbinder ikke noe spesielt med det liksom. Det er masse sånn. Sier..mange som sier sånn at de knivstikker, og voldtar og gjør alt mulig gale og sånn. Men kanskje si at de gjør så mye verre enn det alle andre gjør.

5. Intervjuer: , bortsett fra dette med skaut da, har du noen eksempler på på innvandring?
6. Jente: Nei, det er jo det som jeg sa da, at det er noen som mener at de er så forferdelig gale og fordommer og alt sånt.
7. Intervjuer: Hva, hva synes du om... du har egentlig vært litt inne på det, men altså, kan du si litt mer om hva du synes om innvandring?
8. Jente: Nei, jeg synes det er helt greit, de er må få lov å bo her hvis ikke det er bra for de i de andre landene de bor i...her er det nok plass nok og vi har penger nok å ja, jeg synes vi stort sett, og jeg oppfører meg helt greit helt mot sånn innvandrere og sånn. Bandler ikke de annerledes.
9. Fase II:
10. Intervjuer: Du sier...fordommer. Hva mener du med fordommer?
11. Jente: At du dømmer noen uten at du egentlig kjenner de? Og bare fordi det er en fra et folkeslag som har gjort noe gale, kan du ikke dømme alle sammen. Det er ikke deres feil på en måte. Det er ikke sikkert de har de synspunktene som mange andre. Så du må se det på enkeltindividet.

By (1), gutt (c):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
3. Gutt: Det er jo en dum ting, altså ofte, av og til så kan det være en dum ting for hvis det blir for mye innvandring, blir landet oversvømt av innvandrere. Vi hjelper jo de som er innvandrere, og de er jo helt like mennesker som oss, sant, så egentlig tenker jeg ikke noe dumt om, kanskje litt kriminalitet
4. Intervjuer: Kan du gi noen eksempler på innvandring?
5. Gutt: Om jeg kjenner noen, eller?
6. Intervjuer: Nei, det trenger ikke være at du kjenner noen, jeg lurer bare på om du har noen eksempler på innvandring?
7. Gutt: De kommer jo, sant, fra u-land, ja, pause
8. Intervjuer: Kan du si mer om det?
9. Gutt: Om innvandring?
10. Intervjuer: Nei, det du nettopp sa, at de kommer fra u-land
11. Gutt: Der så de bor er jo masse krig å. De må jo komme seg vekk for at de skal leve, så det, ja.

12. Intervjuer: Hm hm, kan du si mer om hva du synes om, du har allerede sagt litt om det, men si mer om hva du synes om innvandring?
13. Gutt: Jeg synes egentlig det er en bra ting, det, at folk blir hjulpet å, ja, jeg synes det er bra
14. Intervjuer: Hvorfor synes du det er bra?
15. Gutt: For det at det vi hjelper de å, det er jo, det skaper jo ikke så mye problemer for oss. Så hvorfor ikke?
16. Fase II:
17. Intervjuer: Kan du forklare litt nærmere hvordan innvandring kan være både en dum ting og ikke en dum ting?
18. Gutt: Det kan være en dum ting fordi de følger sine egne lover på grunn av religion og sånne ting. En bra ting er jo at de kommer vekk fra all elendigheten
19. Intervjuer: Hvorfor er det en dum ting at de følger sine egne lover og regler og religion?
20. Gutt: Det er mye mer kriminalitet i de andre landene.
21. Intervjuer: Ja, altså hva har det med deres lover, regler og religion å gjøre?
22. Gutt: Altså, deres lover er jo annerledes for hva som blir akseptert der nede i forhold til Norge
23. Intervjuer: Hmm, akkurat.

By (1), jente (d):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du på da?
3. Jente: Innvandring? Hva mener du med innvandring? Folk?
4. Intervjuer: , jeg lurer egentlig på hva du mener med det, altså hva, hvis jeg sier innvandring, hva er det første du tenker på da?
5. Jente: Jeg vet ikke jeg, pleier ikke å tenke på det.
6. Intervjuer: Nei ok, hvis du nå tenker på det da?
7. Jente: Jeg vet ikke, hodet mitt er tomt. Vet ikke jeg
8. Intervjuer: Du har ingen tanker om innvandring?
9. Jente: Nei, bare innvandrere
10. Intervjuer: Ja, hva tanker har du om det da?
11. Jente: Innvandring, har ikke noe tanker, bare tenker innvandring
12. Intervjuer: Hm, ja, sier deg ingenting altså?

13. Jente: Nei egentlig ikke. Ikke så jeg kommer på.
14. Intervjuer: Har du, om det er innvandring eller ikke innvandring det er spiller ingen rolle for deg
15. Jente: Nei, egentlig ikke
16. Intervjuer: Nei, og du synes ingenting om det, du driter egentlig opp i det?
17. Jente: M egentlig ikke, men jeg , jeg vet ikke har liksom, nei, jeg vet ikke jeg, driter jo ikke oppi det da.
18. Intervjuer: Hvorfor driter du ikke oppi det da?
19. Jente: Fordi det er bare dumt å gjøre det
20. Intervjuer: Hvorfor er det dumt det da?
21. Jente: Fordi
22. Intervjuer: Du sier jo at det betyr ingenting for deg, det er jo bare et ord, innvandring, du har ingen tanker om det?
23. Jente: Hadde liksom ikke tanker om det først, men det har jeg heller ikke nå, men greit
24. Intervjuer: Ja, men det jeg lurer på er hvordan, altså hvordan er det mulig å bry seg om noe som man ikke har noe tanker om? Det er, og det er det jeg er veldig, veldig spent på hva du har å si om det, hvordan det er mulig, altså
25. Jente: Hva betyr innvandring?
26. Intervjuer: Det betyr ikke noe spesielt det. Det er ikke noe fasit på hva innvandring betyr, jeg kan mene noe, og du kan mene noe..
27. Jente: hva er det du mener da?
28. Intervjuer: Det er jo du som skal svare, det er jo ikke meg
29. Jente: Nå spør jeg deg
30. Intervjuer: Jeg tenker jo mennesker som kommer fra andre steder
31. Jente: Å, det gjør jeg og
32. Intervjuer: Det sier du bare fordi jeg sa det
33. Jente: Ja, akkurat.
34. Intervjuer: Var det riktig?
35. Jente: Ja. Det var det jeg tenkte på først, men så tenkte jeg på hvis det var noe annet som var innvandring og
36. Intervjuer: Det er det jeg sier, det er ingen rette og gale svar på disse tingene her. Hvis det hadde vært riktige og gale svar hadde dette vært veldig enkelt, da kunne jeg bare stilt de sånne helt konkrete spørsmål, så kunne du svart ja eller nei, og sånn som det men det finne s ikke rette og gale svar, det er ulike oppfatninger av disse tingene, og

- det jeg er interessert i er dine oppfatninger av tingene- det er det det går i her, så ok
hvis jeg sier innvandring, så tenkte du egentlig på det, altså.
37. Jente: Ja, men redd at det liksom ikke var sånn
38. Intervjuer: Men det er ikke fasit på det..
39. Jente: Neste spørsmål da
40. Intervjuer: Nei, men nå kan jo du godt si det, noe om det du tenker om om
41. Jente: Jeg tenker folk som kommer inn fra utlandet, de som, nesten som flyktninger.
Bare at de må rømme fra sitt eget land, et bedre sted å bo
42. Intervjuer: Å du sier du ikke hadde noen tanker om det. Du har jo mange gode tanker
om det
43. Jente: Ja, ok, da
44. Intervjuer: Ja, man hvorfor er det sånn da?
45. Jente: For det er bare sånn, liksom folk, de som, ja, for eksempel, de som bor i Norge,
hvis det var noe de virkelig måtte flykte fra, så er det bare å flykte til et annet land det.
Liksom for der er det liksom bedre og liksom ingen som kommer og tar deg. Eller hvis
det hadde vært krig, så måtte vi jo flykte, kan ikke bare bli der...ja, neste spørsmål
46. Intervjuer: Ja, kommer til neste spørsmål. , man hva synes du om innvandring da?
47. Jente: Har sagt det. Jeg synes det er dumt at de må flykte fra landet så kommer mange
jøder, muslimer og ja, alt mulig, folk kommer opp hit, bare for at vi er fredelig land.
Vi er så snille mennesker, derfor kommer alle til oss. Snart er Norge utryddet.
48. Intervjuer: Ok, synes du det er bra eller dumt?
49. Jente: Egentlig dumt, kan bare flykte til annet land istedenfor våres.
50. Intervjuer: Hm, , ok. Vi kan gå videre til neste spørsmål.
51. Fase II:
52. Intervjuer: Hva er forskjellen på at vi må flykte til andre og at andre må flykte til oss
53. Jente: Kan ikke de bare være i sitt eget land da, Herre Gud
54. Intervjuer: Ja, men gjelder det for oss også hvis vi må flykte?
55. Jente: Ja, da er det bare å dra til Sverige eller en annen by
56. Intervjuer: Så du mener det at, hva mener du disse andre burde gjort da, reist til
nabolandene eller en annen by?
57. Jente: De kunne bare vært der, gjemt seg, istedenfor å komme til oss. Vet vi er fredelig
land, men trenger ikke komme til oss for det
58. Intervjuer: Hvorfor ikke det?
59. Jente: Fordi, det er nok av utlendinger.

By (1), gutt (e):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis, hvis jeg sier innvandring. Hva tenker du da?
3. Gutt: Da, tenker jeg først på Carl I Hagen og Fremskrittspartiet for de er jo så hakkanes i mot det, at
4. Intervjuer: Kan du si litt mer? Altså
5. Gutt: Ja, men personlig om innvandring, så har jeg ingenting i mot det. Jeg ser på negre og homofile og alt som helt vanlige gode mennesker- jeg har ikke noe problem. Kunne godt hatt en innvandrer som min bestekompis uten å ha problem med med det. Så det, har ingenting i mot det.
6. Intervjuer: Kan du gi noen eksempler på hva du tenker med innvandring, altså bortsett fra det du akkurat har sagt?
7. Gutt: Ja, hvorfor de altså hvorfor de , hvorfor de skal komme, innvandre eller?
8. Intervjuer: Nei, , , nei jeg tenker på hva du. Altså, hva tenker du når jeg sier innvandring,
9. Gutt: ja
10. Intervjuer: , og da lurer jeg litt på.. du har jo sagt litt hva du tenker på med Carl I Hagen og og hva du synes om det. Så tenker jeg litt på, har du noen eksempler på på innvandring? Altså, hva er det vi egentlig snakker om her når vi snakker om innvandring på en måte. Altså, hvilke tanker gjør du deg om hva dette egentlig handler om?
11. Gutt: De, de kommer jo fra noe dårlig til noe bedre. Som oftest . så jeg synes vi må gi dem et bedre liv enn de har hatt. Kommer jo ofte fra krigen og uroligheter og sånn
12. Intervjuer: Ja
13. Gutt: Så jeg synes jo at vi burde gi de det livet her i Norge. Gi de papirer på at de kan gjøre det de ville
14. Intervjuer: Ja, ok, hm, hva, er det noen spesielle land du tenker på? Du ser de kommer fra forskjellige
15. Gutt: Jeg tenker, Østen nedi Østen der, Romania og Jugoslavia...men nedi der, mest nedi der. Også fra Pakistan, kommer det jo en del, nedi der.
16. Intervjuer: Du du sa litt om det i sted, men kan du si litt mer om hva du synes om innvandring?
17. Gutt: For meg er det helt greit. Jeg har jeg har ikke noe mot innvandrere.

18. Intervjuer: Nei
19. Gutt: De er også mennesker som bare vil det beste for alle, eller de vil like mye godt for mennesker som andre mennesker
20. Intervjuer: Ja, akkurat, ja, ja, ja grei.
21. Fase II:
22. Intervjuer: Hvorfor er noen mot innvandring, mens andre som Frp er for innvandring?
23. Gutt: Jeg vet ikke egentlig, jeg vet ikke hvorfor folk. Det er vel, jeg vet ikke hvorfor folk er mot det
24. Intervjuer: Vet ikke du. Frp som du selv nevner her, hvorfor er de i mot det?
25. Gutt: Jeg vet ikke, vet bare at de er imot det. Jeg forstår ikke hvorfor de skulle være i mot det.
26. Intervjuer: Ok

By (1), jente (f):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Men hvis jeg sier innvandring, hva sier du da?
3. Jente: Det er bra hvis det skjer på riktig grunnlag og sånn. Hvis noen, for eksempel når det er krig og sånt. Så synes det er bra at de kan komme til et nytt land-at de slipper å bo der de hadde blitt drept. Ikke bare pga krig, men også uroligheter
4. Intervjuer: Kan du gi et eksempel på det?
5. Jente: Nja for eksempel i Afghanistan og sånt, eller ja- der et land blir angrepet uten at de sivile- der det ikke er deres feil i det hele tatt.
6. Intervjuer: Ja, men hvorfor. Hva var det du sa, altså, er det viktig at de får hjelp hvis det er uroligheter og sånt. Hva det som var poenget ditt?
7. Jente: Ja
8. Intervjuer: Ja, også gav du dette eksempelet med Afghanistan, men hvorfor er det så viktig?
9. Jente: Fordi at det er ikke deres feil og de har ikke noe til at de skulle bli drept bare på grunn av sjefene på en måte i de landene har gjort noe gale og så, og blir tatt for det. Så blir tusenvis av mennesker og som ikke har gjort noe i det hele tatt så blir de drept for de ikke har noe nytt sted å komme til.
10. Intervjuer: Hm, akkurat, men du har sagt litt om det allerede, men kan du si litt mer om hva du synes om om innvandring?

11. Jente: Jeg synes det er bra, for min. når de først har vandret inn synes jeg det er viktig at de liksom ikke bare blir overlatt til seg selv, at de får riktig hjelp å til å få jobb ,og ja, for det eller så blir bare de fattige.
12. Intervjuer: Ja, akkurat. Hvorfor blir de det da hvis de ikke får hjelp?
13. Jente: Fordi det er veldig vanskelig å få jobb hvis de ikke kan norsk, og så er det kanskje noen som ikke kan engels og sånn, ja.
14. Intervjuer: Ja, akkurat, ok, greit
15. Fase II:
16. Intervjuer: Hva er forskjellen på disse sjefene og vanlige folk?
17. Jente: De du kaller sjefene eller jeg kaller sjefene har jo mye penger og makt. De bestemmer over de andre og de andre har egentlig ikke noe de skulle ha sagt.

Land (2), gutt (g):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
3. Gutt: Da tenker jeg på, , flyktninger, , folk som ikke har det så bra i hjemlandet, kommer til andre land og få et bedre liv. Ja, så er jo det ikke alltid de er så velkommen i de
4. landene de kommer til, og blir liksom trakassert med nazisme og sånne ting, og rasisme, men det er stort sånn flyktninger og sånn ting jeg tenker på.
5. Intervjuer: Har du noen eksempler på det?
6. Gutt: , kanskje pakistanere, , irakere, sånne , , folkegrupper som er fra land der det er vanskelig og leve, sånn som Irak og de landene i Midtøsten.
7. Intervjuer: Hvorfor er det sånn da?
8. Gutt: Nei, det er jo kanskje fordi det er vanskelig og leve der og, og vanskelig å skaffe mat og jobber å sånne ting, å derfor prøver de å komme til et nytt land for å få det bedre, arbeid og.
9. Intervjuer: Hva synes du om innvandring?
10. Gutt: Jeg synes det er greit så lenge det er begrenset. Det kan liksom ikke bli en overflod av det for da tar det liksom helt over, og da kan alle komme.....så derfor må det være begrenset, så det ikke blir for mye, men heller ikke for lite.
11. Intervjuer: Du kan ikke si noe mer om det, eller?

12. Gutt: Nei, jeg har jo lyst at alle skal få det bra og leve så godt så mulig, så de som trenger det de bør jo få det da, men de som bare gjør det for å, for å mele sin egen kake og det, de burde heller luke ut, liksom.
13. Fase II:
14. Intervjuer: Hva er forskjellen på rasisme og nazisme?
15. Gutt: Nei, nazisme er vel sånn tro og sånne ting, mens rasisme er mer hudfarge og bakgrunn liksom.
16. Intervjuer: Ok, Når du sier at nazisme er mer sånn tro, hva mener du da?
17. Gutt: , nei du har jo jøder og de tror jo på jødedommen, den religionen de har der, jødedommen og så har du jo islam. Ja du har jo mange sånne forskjellige
18. Intervjuer: Så du mener at nazismen blir mer som en religion?
19. Gutt: Ja, på en måte fordi at det er noen som tror at deres system er det riktige og da blir alle de andre sitt system feil liksom.
20. Intervjuer: Ja, men rasisme er at du ikke liker noen bare pga hudfargen?
21. Gutt: Ja, fordi du er hvit selv kanskje og da synes du det blir noe feil hvis han liksom er en annen hudfarge.

Land (2), jente (h):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
3. Jente: Innvandring, da tenker jeg på personer som kommer fra utlandet og inn til forskjellige land, for eksempel folk som flykter fra krig og kommer inn til Norge, innvandrere
4. Intervjuer: Kan du si mer om det?
5. Jente: , ja altså, min mening om innvandrere, da eller?
6. Intervjuer: Nei, altså, jeg tenker på det du nettopp sa; du tenker på personer da, som nettopp kom til Norge. Det du nettopp sa om det- om du kan si mer om det om akkurat det?
7. Jente: Altså, innvandrere, altså, det blir på en måte at de kommer til Norge, enkelte får plass, der at de får bo i Norge, men andre må reise hjem igjen
8. Intervjuer: Kan du si noe om hvorfor, hvorfor det er slik?
9. Jente: Det er på grunn av reglene i Norge, eller fordi at Norge kan jo ikke ta inn alle mulige folk ikke sant. Da blir jo det fullt til slutt
10. Intervjuer: Har du noen eksempler på det du snakker om?

11. Jente: Ja, det begynner å bli en stud siden nå, men det var krigen nedi Israel, eller noe sånt, der kom flyktninger fra, opp til Norge da, der det bodde fullt av flyktninger, spesielt i Oslo, det var ikke så mange som ble værenes i Norge, men mesteparten måtte reise hjem igjen. Så her jeg sett på nyhetssendinger og sånn at det kan bor 40 personer, altså familien til den enkelte i en sånn bitteliten borettslag.
12. Intervjuer: Ja, du kan ikke si noe om hvorfor, hvorfor disse her som kommer til Norge fra Israel, var det Israel du sa?
13. Jente: ja
14. Intervjuer: eller far Midtøsten-området, hvorfor det ble sånn at de måtte tilbake igjen?
15. Jente: nei altså, det jeg tror det var jo det jeg sa i sted at Norge har ikke så mye plass og selvfølgelig. De kommer her til Norge- det er ikke alle de som gidder å begynne å jobbe med en gang, sant, og da må jo de få penger fra en plass og da blir jo det sosialen, hva heter det for noe, eller sosialkontor, er det det det heter
16. Intervjuer: ja
17. Jente: jeg tror at det kan, altså det er en av grunnene til at vi har såpass stor skatt, at vi, jeg føler av og til at vi deler penger ut til disse her.
18. Intervjuer: hva synes du om innvandring?
19. Jente: jeg synes det er helt grei, altså jeg har ikke noe i mot at de kommer her til Norge, men det skal ikke bli for fullt heller, og det skal en god grunn for å bli norsk statsborger, eller hva det heter for noe. Mener at skal de kommer her til Norge må de følge lover og regler, ellers har jeg ikke noe særlig i mot de
20. Intervjuer: Hvorfor mener du at det er viktig da?
21. Jente: At når det er de som kommer til Norge så er det de som bør forholde seg til norsk kultur, til lover og regler, det er det jeg synes at vi skal forlange av de og at de skal finne seg en jobb som vanlige norske borgere
22. Intervjuer: , hvorfor synes du det er så viktig?
23. Jente: jeg mener at det bare er sånn det skal være fordi at det skal bli rettferdig for det norske folk og for innvandrerne. Ikke det at de skal få lov å leve på sosialen og bare sitte på ræven hele dagen. Det er jo det enkelte av de gjør, at de da heller kan leve som en norsk borger istedenfor å leve på den sosialen
24. Fase II:

25. Intervjuer: For at det skal være rettferdig for både nordmenn og innvandrere sider du. Hva mener du med det?
26. Jente: Pause. Altså da mener jeg det sånn at, altså selv om man er utlending, sant. Det er jo ofte sånn at, man har har jo det vi kaller for rasister her i Norge også, at enkelte utlendingene blir bandler litt nedtrykkende i forhold til andre, men så kan og selvfølgelig være motsatt, at de som kommer hit til kan være ganske tøff i kjeften, og trykke ned andre norske personer jeg mener det er ikke riktig.
27. Intervjuer: M m akkurat

Land (2), gutt (i):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
3. Gutt: Vet ikke, tenker på masse utlendinger som kommer til Norge, det er det første jeg tenker, søker asyl og sånt, og blir, i alle fall noen ganger, leste sånn historie, noe som skulle reise inn i USA, så ble de hevet ut igjen, de prøver å smugle seg selv inn, så blir de tatt på grensen, men de ble hevet ut igjen, så må de søke asyl, så er det noen som hindrer de å komme inn, og sånn som det.
4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?
5. Gutt: Jeg vet ikke hva jeg skal si
6. Intervjuer: Men kan du gi noen eksempler på det du sier da?
7. Gutt: Vet ikke,
8. Intervjuer: Du sier innvandrere er, det er mennesker, folk som kommer fra andre land til Norge for å søke asyl, også videre ,
9. Pause- friminutt.
10. Intervjuer: Ja, hva var det vi snakket om?
11. Gutt: Hva jeg tenkte da jeg hørte innvandring,
12. Intervjuer: Ja, ja
13. Gutt: Å da tenkte jeg på asyl og sånt
14. Intervjuer: Ja, stemmer.
15. Gutt: Reise fra andre land, flykte, krig eller sånn i i hjemlandet,
16. Intervjuer: Ja, ja
17. Gutt: Så, så må de reise, og ta med så mange av, masse av familien de får med seg, så må de flykte fra landet og så må de prøve å komme seg inn i et annet land,

- og søke asyl og se om de kommer inn, noen kommer ikke inn å sånn, også bare smugler seg inn og sånn, også av og til går det og av og til går det ikke.
18. Intervjuer: Men hvorfor har de det så vanskelig i hjemlandet de
19. Gutt: Det er forferdelig, krig og sånne ting, masse bombeeksplosjoner, og sånn som i Irak og sånn, masse krig og elendighet.
20. Intervjuer: Men hva synes du om, om innvandring?
21. Gutt: Det er jo synd at de er nødt til å reise til et annet land fordi at de ikke kan bo der de bor hjemme der de hører til. Også er det så masse problemer med å komme seg inn i et annet land, men
22. Intervjuer: Ja
23. Gutt: Jeg vet ikke hva jeg skal si, det er jo synd at det skal være så vanskelig
24. Intervjuer: Hvorfor er det så synd?
25. Gutt: Fordi det er ikke rettferdig at noen skal ha det slik og noen har ingen problemer liksom
26. Intervjuer: Hmm
27. Fase II:
28. Intervjuer: Kan du si litt mer om hva du synes om innvandring?
29. Gutt: Det er dumt
30. Intervjuer: Hva er det som er dumt?
31. Gutt: At folk skal ha slike problemer. En ting er når du gjør noe dumt og får igjen for det, sant? Men de er jo helt uskyldig. De har jo ikke gjort noe gale de må bare flykte. Ja, fordi de har problemer
32. Intervjuer: Hva er forskjellen på de som flykter og de som smugler seg inn?
33. Gutt: De som søker asyl forsøker å komme seg lovlig inn i landet, og så må de bo på sånn asyl, og jeg skjønner ikke helt de greiene der. Det er et eller annet de må bo på asyl, så er det ett eller annet med at de kommer inn i landet om så mange år, jeg er ikke helt sikker. Men når de smugler seg inn, da kommer du deg inn i landet, forbi grensen uten å bli merket. Men når du bor et eller annet sted må ingen merke deg, for da blir du kastet ut igjen.
34. Intervjuer: Hmm, akkurat.

Land (2), jente (j):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Men hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
3. Jente: Noen som kommer fra utlandet som skal inn i Norge for eksempel
4. Intervjuer: Kan du si mer om det?
5. Jente: Ja, sånn som han Benjamin som ble drept i Oslo da, jeg synes det egentlig var, ja, det var egentlig helt forferdelig, fordi det er jo ikke riktig at selv om de har en annen hudfarge enn det vi har, så skal de bli drept for noe sånn, de skal ikke uansett bli nedtrukket på grunn av de har en annen religion eller en annen, noe som oss, synes egentlig at alle skal være like mye verdt
6. Intervjuer: , men altså, hvorfor, altså først, hvorfor er det slik at, slik du sa først at det kommer folk til Norge?
7. Jente: På grunn av at de har ikke hatt det så godt der de har bodd før, hvis det har for eksempel vært krig der så vil de ikke dø og være med i krig og sånn, for eksempel hvis de har mange barn vil de kanskje ikke sette de, sette de ut for noe sånn, de vil ikke at de skal oppleve hvordan det er å være i krig og sånn, det kan være derfor de søker asyl og sånn i Norge, for å bli her i Norge
8. Intervjuer: Å, og hvorfor er det sånn, jeg tenker på, det andre du sa om, om, benjamin, det drapet, hvorfor skjedde det?
9. Jente: Det var jo på grunn av at han, det var dette med hudfargen hans da, so, var ingen norske som likte at han var sånn som han var, å, men han kunne jo ikke noe for det, men de likte det ikke, altså de likte ikke hudfargen hennes, hvordan, ja, hvordan han egentlig oppførte seg fordi, ja
10. Intervjuer: Hvorfor likte de ikke det da?
11. Jente: Det var pga at han var innvandrer, og det var derfor, og at, ja, jeg vet ikke, det var kanskje derfor at han var innvandrer og ikke likte å være slik de norske egentlig liker å være, kan være han trakk seg tilbake då, ja.
12. Intervjuer: Hva synes du om innvandring?
13. Jente: Jeg synes det er helt greit, bare, så lenge de ikke kommer inn for å ødelegge livet til andre mennesker, altså, det er jo mange innvandrere og utlendinger som kommer inn for å ødelegge livet til andre mennesker å, altså det er jo mange som, mange mørkhudete som har vært med i drap, men jeg synes, altså det er helt greit, jeg har ikke noe mot dem liksom, altså.

14. Intervjuer: Du kan ikke si mer om hva du synes, eller hvorfor du synes det om innvandrere?
15. Jente: , Hvorfor jeg synes at, eller hvorfor jeg synes det er greit at de kommer inn?
16. Intervjuer: Jeg tenker på det at i sted så, så sa jo du at at at, ja at de kom, de hadde det vanskelig og sånn, sant? For eksempel krig og sånn, og derfor så kom de til Norge, også nå sier du noe om at ikke alle som kommer til Norge som trenger hjelp
17. Jente: Ja, det kan jo være folk kommer til Norge for at, , det er jo, mesteparten gjør jo det fordi de trenger hjelp, da. Men det er noen som kommer bare for å ødelegge livet til andre mennesker, og. mange som kommer inn med masse stoff og narkotika også, og prøver å selge for å tjene penger, de kan reise tilbake til det landet de kommer fra, det er faktisk mange som gjør det og, det var det jeg mente med det jeg sa i sted, altså, å ødelegge andre sine liv, det er jo.
18. Fase II:
19. Intervjuer: Hvorfor misliker noen innvandrere fordi de ikke er slik norske liker å være?
20. Jente: De har litt mye samme væremåten, de, det er mange utlendinger som har annen oppførsel enn f. Eks norske. De liker å være med kanskje sin egen hudfarge, være med sånne som kanskje er fra det landet. Ja, det er vel kanskje..

Land (2), gutt (k):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
3. Gutt: Utlendinger, pakistanere, den gjengen der, muslimer, selvmordsbombere, alt mulig sånt som kommer fra rundt omkring, og mange har ikke det så godt; fattige, masse forfulgte, mistet noen i familien sin pga krig og sånt, hva mer da?, for eksempel, livredd, kan ikke norsk, kan liksom ingenting, kan kun eget språk, må lære alt på nytt og masse sånn som det, tror jeg, ja
4. Intervjuer: Kan du gi noen eksempler?
5. Gutt: Det eksemplet jeg kommer på må jo være i klassen. Hun snakker ikke så veldig godt norsk, hun, sånn dere blanding av norsk og sånt der annet språk, og vi kan ikke forstå henne, hun har ingen venner i klassen ser det ut som, mange

prøver å unngå hun, hun har en men er ikke sikker på om de er så gode venner, de var i alle fall gode venner.

6. Intervjuer: M m, ja, men hvorfor, hvis du tenker på det første du sier med disse som kommer her til landet av forskjellige årsaker, altså kan du si mer om hvorfor de kommer her til landet?
7. Gutt: Sikkert fordi at for eksempel hvis de ikke får jobber, kan de tenke, kan være de får jobb her, kan være de får det bedre, og for eksempel hvis det var krig nede, er det liksom ingenting der nede bare falleferdige hus og, sprengte bygninger og de har mistet mange i familien sin, og vil ikke miste flere, reiser til et annet land og prøver å få asyl der og et eller annet sånn, prøver i alle fall å få en ny start på livet, eller noe sånt.
8. Intervjuer: Hva synes du om innvandring?
9. Gutt: Nei, egentlig synes jeg, det er greint nok egentlig, sant, men hvis det kommer kjempemange, mange som lyger for eksempel, at det de er egentlig forbrytere, de har drept mange og skal bli henrettet, så rømmer de fra landet, jeg er litt skeptisk til det egentlig, kjenner ikke til hva de har gjort
10. Fase II:
11. Intervjuer: Tror du at de fleste som kommer er folk som lyger, eller tror du de fleste som kommer er virkelig, som du sier her, er forfulgt og virkelig trenger hjelp?
12. Gutt: Mange kommer bare for å få jobb og sånt, sant, og de er jo mer temperamentsfull fordi de landene de kommer fra er det mer vold og sånt, og en venn av meg ble jo tatt av en av de på grunn av en snøball, han kom løpende etter han, han skulle kappe av han ørene på han, anmelde til politiet. Begynte med det der ahrmed-tullet sitt med en gang. Og konen hadde sett han, først opp til konen og så kappe ørene av han, og så melde til politiet. Han ble jo livredd. Han løp jo rett hjem, og så gikk moren med bort til han pakistaneren, så ringte de derfra og ned til foreldrene til han også snakket. Da ble han med en gang redd-han pakistaneren, ble livredd. Foreldrene sa hva han hadde gjort alt mulig og sånn. Da roet han seg med en gang og bare ba han slutte å hive snøball. Men det var ikke han som hadde hevet snøballen en gang. Det var en helt annen person. Men han var med han den dagen liksom
13. Intervjuer: Men altså hva, altså de som kommer her til landet, er det flest av dem som lyger eller de som virkelig trenger hjelp?

14. Gutt: Det er umulig og si, altså
15. Intervjuer: Ok
16. Gutt: Du ser for eksempel de som bor i byen og sånt. Du ser hvordan de går kledd, shabby kledd, gjenger, så er de sånn helt annerledes, snakker sine egne språk, sånn tyve mann inn i en Lada, spiller høy musikk og går, bare tuller seg, inni byen for eksempel, bor i sånne hus, midt inni byen og bare tuller seg på en måte

Land (2), jente (1):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier innvandring, hva tenker du da?
3. Jente: , asylsøkere og innvandrere og sånt, og folk som flykter fra landet sitt og kommer inn i et annet
4. Intervjuer: Kan du si litt mer om det?
5. Jente: At, , kanskje noen som har flyktet pga det er krig eller politisk forfølgelse eller noe sånt. Og kommer til Norge for å søke asyl og få et bedre sted, kanskje de er fattige, kanskje de har lyst til å komme til et bedre sted, kanskje bedre jobber her, men det er jo kanskje vanskeligere for de, liksom fra utlendinger med kanskje en annen hudfarge, og fra Midtøsten for eksempel å få seg en jobb, det er veldig vanskelig sikkert for de pga hudfargen, så der er sikkert uttøfferdig å være innvandrere i annet land
6. Intervjuer: Hva var det du, du sa om hvorfor de kommer til Norge?
7. Jente: At de har hjemme opplevd krig og politisk forfølgelse, og noen, kanskje noen har fulgt etter de og plaget de, at det har gått utover familien, og liksom bare plaging, mobbing hele tiden, at de ikke har et sted hjemme der, det har kanskje blitt vekke på grunn av krig, at de må bare flykte for de har ikke noe valg
8. Intervjuer: Har du forresten noen eksempler på dette, altså på mennesker som kommer fra andre land, som du sier altså, og kanskje på grunn av krigen flykter? har du eksempler på dette?
9. Jente: Vi har to i klassen som, som kommer fra Kurdistan eller hva det heter, de tror jeg flyktet fra krig og problemer og jeg tror hun ene flyktet fra forfølgelse, tror jeg, og det er jo mange her på skolen som sikkert har gjort det, så vi har hatt fosterbarn hjemme som har kommet fra Afghanistan, vi hadde hun i et halvt år. Og hun måtte flykte fordi familien ikke klarte å forsørge henne hjemme, så måtte

hun flykte hjemmefra, på grunn av at det var krig så måtte familien liksom ta vekk ett og ett barn, de hadde ikke penger til å ha alle hos seg

10. Intervjuer: Hva synes, synes du om innvandring?

11. Jente: Jeg har ikke noe problemer med, bare det er litt dumt pga i nyhetene og sånt blir de fremstilt som at det bare er de som gjør hæverket, liksom Oslo, så hører du hele tiden at det er innvandrere, som bakgrunn innvandrere som har gjort noe gale. Så jeg synes det blir fremstilt som en dum greie. Men jeg har ikke noe mot de. De er jo personer de og, de har like mye rettigheter som meg.

12. Fase II:

13. Intervjuer: Jeg mener å huske at du sier at det er vanskelig å få jobb på grunn av hudfargen. Hvorfor er det vanskelig? Altså, hvorfor er det vanskelig å få jobb på grunn av hudfargen?

14. Jente: På grunn av at Norge er et hvitt land- det er ikke sånn- jeg er ikke rasist eller noe sånn, men vi er vant med og kun se hvite folk rundt oss. Og når en neger og en farget kommer inn. Så blir det sånn uvant rart og sånn. Jeg synes jo ikke det da, men liksom, du hører folk si liksom; å huff jeg ville aldri vært neger, liksom. Så på grunn av at det er annerledes. På grunn av at du ikke er vant med det. Og det at de ikke snakker reint-det kan være en stor greie. Du bare ikke liker hvordan de ser ut. Det er jo helt teit.

17. Mai

By (1), gutt (a):

1. Fase I:

2. Intervjuer: , hvis jeg sier 17. mai?

3. Gutt: 1814, nei, 1945, krigen. Vi ble fri fra tyskland. Nå har vi nettopp hatt om storylineprosjektet.

4. Intervjuer: Åja

5. Gutt: Så det er ganske frisk i minnet. Frigjøringsdagen når vi ble fri for tysk okkupasjon

6. Intervjuer: Så vi feirer 17. mai fordi vi ble frigjort fra tysk okkupasjon i 1945?

7. Gutt: Nei, det var, vi fikk jo grunnloven vår og den dagen, 17. mai, tror det var det 1814 det kanskje? Så jeg vet ikke, vet ikke, det var gjerne det. tror ikke det var så mye med krigen kanskje. Det var vel gjerne grunnloven da.
8. Intervjuer: Noe annet du tenker på når jeg sier 17. mai?
9. Gutt: Nei, det må vel være familie, tog og venner, at det er fest på 17. mai,
10. Intervjuer: Hva betyr mest for deg? Det første du sier med grunnlov eller det andre med..?
11. Gutt: Tror nok det betyr mest det med fest og ha det gøy. Jeg har vokst opp under. Ja, grunnloven. Vi har hatt det helt bra, Så jeg har ikke mye innsikt i åssen det var før. Så kanskje litt derfor.
12. Intervjuer: Så hvis vi hadde gjort alt vi gjør på 17. mai, men 4. november istedenfor, hadde det vært greit for deg?
13. Gutt: Det spørs, det spørs om jeg hadde visst om, ville kanskje ikke flytte den dagen, det er jo litt symbolsk også. Vi har jo, vi slapp jo unna, vi fikk jo egen grunnlov sånt.
14. Intervjuer: Hm, Kan du si litt mer om hva du synes om 17. mai?
15. Gutt: Jeg synes det at det er en grei ting å feire egentlig. Liksom kjekt og.. vi får blant annet fri fra skolen og vi får noe å se frem til midt mellom juleferien og sommerferien også, også det, vet ikke jeg. Det er fint å være sånn familie som ellers ikke treffes så mye. Så ja, mye god mat.
16. Intervjuer: Ja, hm, hm.
17. Fase II:
18. Intervjuer: Å da lurer jeg på; du sier at 17. mai er symbolsk, hva mener du med det?
19. Gutt: Altså, vi fikk grunnloven vår etter vi var, mens vi lå under Danmark fikk vi vår egen Grunnlov. Og det betydde selvfølgelig veldig mye for, altså friheten vår, at vi skulle få egen lov. Det var liksom mye
20. Intervjuer: Men, når jeg spør deg, siden du sier det viktigste hadde vært fest osv. , så sier jeg at hvis vi hadde byttet dato og gjort alt det gøy 4 november istedenfor. Å da sier du, at. Du er litt usikker på det for du sier det er symbolsk, men hva betyr det for deg egentlig. For du mener at det er problemer med å flytte dagen fordi det er symbolsk. Så hva betyr det for deg at den er symbolsk?
21. Gutt: Vi har vokst opp med liksom at, 17. mai er det fest liksom, og oppover på skolen har vi fått lære om liksom fått vite masse om hva som skjedde, at det var viktig for Norge. Og da, jeg syne det ville være dumt at selve, hvis det bare er fest og sånn, hvis det bare er det som teller liksom, hvis vi gir blaffen i dagen. Det var jo tross alt derfor

vi fikk grunnloven, og det er grunnloven vi feirer. At vi fikk den. Det ville være som å ta en fødselsdag og flytte den til en annen dag.

22. Intervjuer: Ja, akkurat. Men altså du klarer ikke å sette ord på hva det betyr for deg som gjør at du ikke vil erstatte den med en annen dag?

23. Gutt: Nei, det er vanskelig. Det er – har vokst opp med at det er 17. mai.

24. Intervjuer: Greit, men

By (1), jente (b):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Ja, , ok, , vi kan gå videre, altså hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?

3. Jente: Da tenker jeg flagg og is og bunad og alt dette her, gå i tog å sånne dere korps som spiller og vi går under faner og sånn. I byen og. Det er bare gode minner der i fra. Å sol og varmt og vår. Begynner å bli grønt på trærne og ja.

4. Intervjuer: Ja. Nå kan jeg i hvert fall ikke spørre om du kan si noe mer om det. Du har sagt veldig mye, men pause. Bli det da sånn at hvis vi hadde tatt alt de du har sagt, ramset opp, også hadde vi gjort alt det, og alt det hadde skjedd. For eksempel...Istedenfor 17. mai, første juni, hadde tatt, tatt alt alt første juni istedenfor. Hadde det vært helt ok for deg da? Altså, du hadde kun skiftet dato?

5. Jente: Nei, altså, der er jo liksom, vi skulle feiret grunnloven sant.. eller hva det er, eller noe, har sikkert noe med norsk historie og gjøre, sant, og da, hadde vært greit å ha det på den dagen, men jeg hadde ikke merket noe forskjell. Det er jo sikkert varmere i første juni, sikkert enda bedre.

6. Intervjuer: Bedre på temperaturen...

7. Jente: ja, sant.....bading..å alt mulig sånn, så det..., jeg kunne ikke klaget på det, sikkert de gamle som er så grådige opptatt av sånt ting, sikkert blitt litt misfornøyd.

8. Intervjuer: Så hvis jeg forstår deg rett nå, du har ikke noe særlig forhold til dette med grunnloven og de tingene der?

9. Jente: Jeg ville heller gått på skolen, og det er sikkert fint og alt sånt, med det er jo haugevis med år siden, sant?

10. Intervjuer: Hm, hm..

11. Jente: Så det påvirker jo ikke meg noe særlig.

12. Intervjuer: Nei, nei, men, men kan du si noe mer om hva du synes om 17. mai?

13. Jente: Nei, det er jo kjempeflott og ha en anledning til å feire da. Det er jo masse sånn etter krigen kunne vi feire 17. mai igjen og det var masse sånn, fri nasjon, og dette her, gå i tog og demonstrere, alt dette her, små ungene, spiste, drakk brus og koste seg og alt sånt. Så jeg synes det er kjempeflott, det er jo fri fra skolen, og alt mulig. De der lekene. Masse sånn, det er, hm
14. Intervjuer: , ok.
15. Fase II:
16. Intervjuer: Du sier bl. a at det hadde ikke vært noe forskjell for deg, men en del gamle folk hadde det gjort noe for, hvorfor det?
17. Jente: Jeg vet ikke, får liksom følelsen av at de gamle folkene er mye mer opptatt av det nasjonale, alt det der. Når vi ble fri fra andre verdenskrig. Det er jo folk som husker det fremdeles. Det er sånne folk som er opptatt av Norge og ville synes det var dumt hvis det ble flyttet, men så synes jeg at 17. mai og er en fin dato og ha det på fordi da er det sånn vår og fint og, så det passer bra for meg at det er på 17. mai.

By (1), gutt (c):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
3. Gutt: Soft is? Og gå på byen og gå i tog, eller fint vær, kanskje flagg, være på skolen og gjøre sånne leker, det, kjøpe masse ting i boder
4. Intervjuer: Ja, , kan du si mer om det?
5. Gutt: , familien, besøk, , masse
6. Intervjuer: Men hvorfor feirer vi 17. mai?
7. Gutt: For da ble grunnloven til Norge lagd. Det er Norges fødselsdag.
8. Intervjuer: Hm, hva tenker du mest på, det du sa i sted om familie og venner og soft is og dette her eller grunnloven?
9. Gutt: He, det, familie og venner. Tenker ikke så mye over at det er derfor vi feirer
10. Intervjuer: Betyr dette med grunnloven noe for deg?
11. Gutt: Egentlig ikke
12. Intervjuer: Så, hvis
13. Gutt: Hvis jeg tenker på det så betyr jo det noe, men det er ikke det som gjør at jeg feirer 7 mai.

14. Intervjuer: Men Hvis vi hadde gjort alt det du ramset opp i sted med familie, venner, soft is og alt det den andre juni istedenfor den 17. mai, hadde det vært helt greit for deg?
15. Gutt: Nei, , det er ikke, nei, for det er noe vi feirer, andre juni det er jo en helt vanlig dag
16. Intervjuer: Hm, ja men altså hva, vi kunne jo feiret for eksempel at vi vant europamesterskapet i fotball 2 juni, hadde ikke det vært greit da?
17. Gutt: Nei, det er liksom ikke det samme. Det er nasjonaliteten eller liksom det er jo viktigere med grunnloven enn en fotballkamp, for meg i hvert fall
18. Intervjuer: Hvorfor er den mye viktigere?
19. Gutt: Fordi da ble Norge selvstendig land og, og vinne en fotballkamp kunne ikke skjedd hvis grunnloven ikke hadde vært og Norge hadde vært under et annet land
20. Intervjuer: M m, hva synes du om 17. mai da?
21. Gutt: Det er jo bra, men vi må jo tenke over hva vi feirer, det masse gøy, , masse ting som skjer å
22. Intervjuer: tenker du over hvorfor vi feirer 17. mai?
23. Gutt: , nå når jeg har blitt eldre her jeg tenkt over det litt mer, men når jeg var liten visste jeg det ikke.....
24. Intervjuer: ok
25. Fase II:
26. Intervjuer: Du sier at grunnloven betyr noe for deg om du tenker på den. Kan du sette ord på hva den betyr for deg?
27. Gutt: Altså 17. mai er jo 17. mai. Vist det nå hadde blitt skiftet til noe annet, hadde det vært helt, helt uvant.
28. Intervjuer: Vane? 17. mai har blitt en vane?
29. Gutt: Ja, liksom på 17. mai. Da er det, da er det masse kaker og is og sånn

By (1), jente (d):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
3. Jente: Jeg tenker, gå på tivoli, være med venner, og fri fra skolen, syngte masse sånne teite sanger, gå kledd i bunad, spise rømmegrøt og spekeskinke, og annen god mat og være oppe lenge. Ja, bare ha det gøy. Så går vi på sånn der diskotek på Torgallmenningen, eller der på parken da.

4. Intervjuer: Ok, så det at hvis vi nå hadde gjort alt det du har sagt nå den andre juni istedenfor den 17. mai, så hadde det vært helt ok for det?
5. Jente: Samme det bare vi gjør det.
6. Intervjuer: Hvorfor feirer vi 17. mai i det hele tatt?
7. Jente: Det er grunnlovsdagen, jeg driter i det egentlig
8. Intervjuer: Hva mener du med grunnlovsdagen?
9. Jente: Det der de stiftet grunnloven,. Var det ikke det?
10. Intervjuer: Ja, ok. Hva synes du om 17. mai da?
11. Jente: Helt ok, det, ikke spesiell gøy da, men greit, greit nok
12. Intervjuer: Ok.
13. Fase II:
14. Intervjuer: Kan du si mer om hva du tenker om grunnloven?
15. Jente: Jeg driter i grunnloven
16. Intervjuer: Hvorfor driter du i grunnloven?
17. Jente: Fordi den ikke bryr meg. Greit for meg med 17. mai for da har du fri og kan gjøre det du vil. Spise god mat
18. Intervjuer: Men kan du si mer om grunnloven?
19. Jente: Nei
20. Intervjuer: Vet du ingenting om grunnloven
21. Jente: Nei
22. Intervjuer: Absolutt ingenting
23. Jente: Nei, ingenting
24. Intervjuer: Ingenting?
25. Jente: Nei, bare at den ble stiftet. Vi har hatt om det i samfunnsfag da, men jeg husker ikke noe.
26. Intervjuer: Nei, hatt om det i samfunnsfag, hva hadde dere da?
27. Jente: Husker ikke jeg
28. Intervjuer: Hvordan var det dere hadde om det
29. Jente: Vet ikke jeg, Norge i dag, eller et eller ant
30. Intervjuer: Norge i da?
31. Jente: Ja, et eller annet
32. Intervjuer: Hva mener du med Norge i dag?
33. Jente: Det er et emne i boken, står Norge i dag
34. Intervjuer: Å, ja

35. Jente: Eller skal jeg hente det for deg og vise deg det
36. Intervjuer: Jeg kunne ikke vite det, jeg har jo ikke den boken der
37. Jente: Nei, jeg bare sider det, emne Norge i dag
38. Intervjuer: Andre måter du har lært om 17. mai?
39. Jente: Flagg og alle går i de syke bunadene, og
40. Intervjuer: Ja,

By (1), gutt (e):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai da, hva tenker du da?
3. Gutt: , jeg tenker tog, går i tog, tenker på fotball og også tenker jeg på is, eter masse is den dagen, også eter vi god mat og vi koser oss, det...tenker på gode ting.
4. Intervjuer: Ja, ja, akkurat, eksempler, altså på hva du tenker på. Altså utover det du sier tog og.
5. Gutt: Ja, det er, vi er ofte med venner vi har. Vi spiser alltid god middag, ofte med spekemat og, laks og.. sånt småplukk det gjør vi på 17. mai.
6. Intervjuer: Hvorfor hvorfor tenker du på de tingene? Kanskje litt dumt spørsmål. Det du gjør ja, ok. Vil det si da at hvis du heller hadde fått muligheten til å gjøre alle disse tingene så du sier nå, den 4 november istedenfor den 17. mai, hadde det vært helt ok for deg?
7. Gutt: Hvis, vi hadde hatt en grunn for det. Altså, kunne gjerne gjort det 4 november eller noe sånn.
8. Intervjuer: Hvis vi hadde hatt en grunn for det, sier du. Hva mener du med det?
9. Gutt: Hvis vi hadde fått grunnloven den dagen, eller hvis..
10. Intervjuer: Hvorfor betyr det noe da?
11. Gutt: Synes vi bør ha noe å feire, før vi feirer bør vi ha noe å feire for.
12. Intervjuer: Ja, ok. Så hvis vi for eksempel hadde feiret at det var den datoen Norge vant europamesterskapet i fotball, så så så hadde det vært greit for deg?
13. Gutt: ja
14. Intervjuer: så, så, så det at, at hvis hvis vi heller gjør det på en dag. Hvis vi dropper 17. mai, slutter med 17. mai og heller feirer 4 november for da vant vi europamesterskapet i fotball, la oss si det. Sant?
15. Gutt: Ja
16. Intervjuer: Så hadde det vært ok for deg?

17. Gutt: Hvis, ja, på det hadde vært greit hvis vi ikke hadde hatt 17. mai å feire noe for, hvis det bare hadde vært på kalenderen.
18. Intervjuer: 17. mai hadde fremdeles vært datoen for for for grunnloven, men, men, vi hadde også hatt 4 november og vi måtte velge en av de, så hadde det vært det samme for deg. Så lenge du fikk gjøre alt du forbandt 17. mai med?
19. Gutt: ja.....men datoen
20. Intervjuer: akkurat ja. du sier at vi må ha en grunn for å feire, så om grunnen er at vi ble europamester i fotball eller om grunnen er grunnloven det spiller liten rolle, så lenge det er en grunn for å feire?
21. Gutt: Ja, nå elsker jeg fotball av hele mitt hjerte.
22. Intervjuer: Ja, ja. Så det at du har ikke noe spesielt forhold til til grunnloven?
23. Gutt: Jeg synes det er grunn verdig nok, men har ikke noe stort forhold til det. Så hvis den ikke hadde vært nevnt i historien, hadde jeg ikke gått rundt og ment at den dagen vi fikk grunnloven burde blitt en helligdag.
24. Fase II:
25. Intervjuer: Kan du forklare hvorfor grunnloven er en verdig grunn (til å feire 17. mai)?
26. Gutt: Fordi at grunnloven er det vi bestemmer oss etter. Det er det. Der er våre rammer. Og jeg synes vi bør feire de, at de er som de er. Synes vi har en fantastisk grunnlov. Jeg synes det er grunn nok til å feire.
27. Intervjuer: Ja, ja.

By (1), jente (f):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
3. Jente: Da tenker jeg på tog og sånn, men jeg vet jo selvfølgelig bakgrunnen for det og. Og det var jo krigen og grunnloven og alt det
4. Intervjuer: Hm
5. Jente: Ja
6. Intervjuer: Ja, kan du si mer om det?
7. Jente: Ja, det var at vi vant selvfølgelig, eller vi vant ikke, men de
8. Intervjuer: Ja, men altså, men hva tenker du mest på? Tenker du mest på at ok nå er det tog også er det tivoli og kan kjøpe mye ting og alt det dere, eller tenker du mest på grunnloven og vi vant og de tingene?

9. Jente: Tenker mest på tog og sånn, men har det selvfølgelig i bakhodet at Tyskland angrep og andre verdenskrig.
10. Intervjuer: Andre verdenskrig?
11. Jente: Ja, også grunnlov å
12. Intervjuer: Ja, ok , , så det at hvis vi nå hadde gjort alt, alt det vi gjør på 17. mai, men feiret det 4 nov istedenfor, så så hadde du synes det var dumt?
13. Jente: Ja, fordi at
14. Intervjuer: Ja
15. Jente: Hadde blitt litt rart
16. Intervjuer: Fordi at?
17. Jente: Det var liksom 17. mai det skjedde liksom
18. Intervjuer: Ja
19. Jente: Å ikke 4 november
20. Intervjuer: Hva, hva betyr det egentlig for deg at vi feirer 17. mai, at vi feirer det som skjedde for nesten , ja det er vel 200 år siden?
21. Pause
22. Intervjuer: Altså , jeg tenker på, du har jo allerede sagt sant at du tenker litt på det og, sant, det som skjedde og det som jeg prøver på. Det er jo sikkert ikke så lett for deg å sette ord på akkurat hva du tenker eller føler i forhold, men liksom det jeg prøver og spørre er hva betyr det egentlig for deg liksom, sant, altså. Kan du sette noen ord på det?
23. Jente: Vet ikke hvordan jeg skal forklare, men det var jo veldig viktig at de gjør det på en måte fordi at ellers kunne landet vært et helt annet liksom
24. Intervjuer: Ja, men hva synes du om 17. mai da?
25. Jente: Det er helt greit det. Ja
26. Intervjuer: Hvorfor er det så veldig gøy å feire 17. mai?
27. Jente: Det er folkeliv og, ja. Alle kommer ut i gatene med flagg og
28. Intervjuer: Ja, greit.
29. Fase II:
30. Intervjuer: Fikk vi grunnloven vår, du sier Tyskland angrep?
31. Jente: Det har ikke så mye med 17. mai å gjøre, men det er det jeg tenker på, på en måte
32. Intervjuer: Ok, men du sier også grunnloven. Kan du si litt mer om grunnloven?

33. Jente: Han er viktig for Norge å. Ja, hvis vi ikke hadde hatt han, så hadde det jo vært, sikkert mye mer sånn vold å, ja vi trenger jo grenser, de fleste av oss i alle fall
34. Intervjuer: Ja, ja, jeg presser litt på dette her. Hadde det ikke vært like greit. Hvis vi hadde gjort akkurat det samme, ikke sant, bare at vi hadde hatt en annen dag, om det hadde vært greit for deg? Og da sier du det at du ikke vet hvordan du skal forklare det, men at det er jo viktig det med grunnloven
35. Jente: Ja
36. Intervjuer: Og det har du kanskje svart allerede på, altså hvorfor denne grunnloven var så viktig, det har med?
37. Jente: At alle trenger grenser
38. Intervjuer: Ja sant at den ligger grunnlaget for de tingene der

Land (2), gutt (g):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis, hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
3. Gutt: Da tenker jeg på nasjonaldagen, nei, ja nasjonaldagen, sånne tog, glede, mye ja, rett og slett bare glede
4. Intervjuer: Hmm, kan du si mer om hva, hva du mener med nasjonaldagen?
5. Gutt: Det er jo grunnlovsdagen da, også, derfor er det vi feirer liksom for å få en, for at vi har fått en grunnlov, og da er jo alle glad for at Norge liksom ble et selvstendig land, og da, da er vi jo det selvfølgelig glede rundt alle for at vi feirer denne dagen, at vi har blitt selvstendige.
6. Intervjuer: Ja, ja, er det det du tenker på, på 17. mai, dette med grunnloven og at dette med at vi ble selvstendig?
7. Gutt: Gjerne ikke det jeg tenker på 17. mai, men i ettertid når vi liksom tenker over, og då er det det jeg tenker, men på 17. mai og sånne ting, da tenker jeg egentlig ikke så mye på det. Jeg vet jo selvfølgelig hvorfor vi feirer, men tenker ikke så mye på det på 17. mai, tror jeg.
8. Intervjuer: Ja, men men kan du si noe mer om om, du var jo inne o på dette med grunnloven og selvstendighet, og at det er derfor vi feirer, kan du si noe mer om det?
9. Gutt: Ja, vi har jo, vi var jo i krig, eller i union med Danmark og Sverige, en stund så, eller en tid, og så ble jo det sånn fri fra de, derfor er det, må vi må liksom feire at vi har klart og selvstendige, sånn ofte, ikke de i Midtøsten, de har, altså, de. Jeg vet ikke hvordan de har det der, men, vanskelig og forestille seg, men jeg tror vi har det mye

- bedre siden vi har fått den grunnloven, og har blitt selvstendige enn de som har mye krig og elendighet nedi Midtøsten og der.
10. Intervjuer: Kan du si litt om hva du synes om 17. mai?
11. Gutt: Jeg synes det er veldig bra at vi får en dag å feire liksom, at vi har fått, at vi har blitt et eget land....jeg synes det er veldig flott
12. Intervjuer: Så det at om vi hadde gjort alt det vi normalt hadde gjort på 17. mai, bare i stedet gjort det 4 november så hadde du syntes det var dumt?
13. Gutt: Nei, altså, jo kanskje, for da hadde det ikke minnet så mye om den dagen, jeg er ikke helt sikker, det er vanskelig å forestille seg
14. Intervjuer: Hm, hm
15. Fase II:
16. Intervjuer: Du sier at du ikke tenker på 17. mai på 17. mai men i ettertid kanskje, kan du si mer om det? Forklare litt nærmere?
17. Gutt: På 17. mai er du liksom oppslukt av det som skjer, og da er 17. mai tog, i byen og sånn der tivoli og alt mulig, også er det gjerne litt etterpå du kommer over hvorfor vi egentlig feirer det. Da kommer du på at det liksom er grunnloven- at Norge ble selvstendig, men akkurat på selve 17. mai da- jeg føler i alle fall ikke. jeg tenker i alle fall ikke så mye på det den dagen.
18. Intervjuer: Hvis vi nå, jeg spør jo deg om hvis vi hadde gjort alt vi normalt gjør på 17. mai istedenfor 4 nov, om du hadde synes det var dumt, og da sier du kanskje, for da hadde det ikke minnes så mye på den dagen, men du er ikke sikker. Kan du si mer om det, altså?
19. Gutt: Det ville jo vært litt rart å feiret en sånn dag akkurat som vi gjør når vi feirer grunnloven liksom, en helt vanlig dag, men jeg er ikke sikker på hvordan det ville blitt
20. Intervjuer: Men hvis vi nå hadde istedenfor at vi hadde avskaffet 17. mai og heller feiret den 9 april frigjøringsdagen når tysk okkupasjon av Norge var over og tyskerne reiste hjem igjen. Vi hadde gjort nøyaktig det samme som på 17. mai. Istedenfor å feire grunnloven hadde vi feiret frigjøringsdagen. Hva synes du om det?
21. Gutt: Jeg vet ikke om det hadde gjort noe forskjell jeg egentlig. Eller, det er klart det hadde gjort noe forskjell, men.
22. Intervjuer: Spørsmålet er om det hadde betydning noe for deg?
23. Gutt: , nei. Ja det hadde vel. Nei, jeg tror ikke

Land (2), jente (h):

1. Fase I:
2. Intervjuer: hvis jeg sier 17. mai, hva, hva tenker du på da?
3. Jente: Jeg tenker på våren, jeg tenker på å gå i tog, jeg tenker på familie, å, ja en gledens dag, en dag vi skal minnes
4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?
5. Jente: Ja, 17. mai, det er, det er en dag for alle, det en dag som skal minnes
6. Intervjuer: Hva mener du med at det er en dag som skal minnes?
7. Jente: På grunn av at, altså, 17. mai, 1814, var det ikke det? Da fikk vi grunnloven og Norge ble et fritt land med eget Storting og egne regler og lover og sanne ting, og jeg mener at vi bør minnes den dagen at vi i dag er et fritt land og at andre land ikke eier oss.
8. Intervjuer: Akkurat, men hvorfor, hvorfor ble vi et fritt land 1814, 17. mai 1814?
9. Jente: Det, hvis jeg husker helt riktig nå var det fordi at, det var et eller annet med danskene, også noe med Sverige og England, det var en eller annen diskusjon der eller en krig eller noe sånn, og da tapte Danmark så de måtte gi fra seg Norge slik at Sverige ble eier av det, og Norge ble egentlig ikke et skikkelig fritt land i 1814, men det var litt seinere ut, sånn 50 år seinere, de fikk da lov og ha sine egne lover, men Sverige forlangte at de skulle ha et lite svenskeflagg helt oppi i hjørnet
10. Intervjuer: Hmm, , , hvorfor feirer, du nevnte mange andre ting, med selve feiringen, hvorfor feirer vi 17. mai?
11. Jente: Det er jo på grunn av den der der grunnloven 1814.
12. Intervjuer: Hva tenker du mest på; dette med 1814 eller de andre tingene du nevnte?
13. Jente: Når vi feirer 17. mai er det på grunn av at vi fikk grunnloven og det, men det er liksom like mye, det blir holdt en tale om det, synger noen sanger om det, så er det tale om det, så er det leker, så spiser vi og koser oss, liksom. Det er kanskje det som er 17. mai, men vi minnes jo det uansett, selv om vi har det koselig, liksom
14. Intervjuer: Ja, ja. Hva synes du om 17. mai da?
15. Jente: Litt stress, men ellers ok
16. Intervjuer: Hmm, hva er det som er stress da?
17. Jente: Nei, altså, det er så mye bråk av og til også, så skal vi liksom ha, familien samles liksom på 17. mai, så skal vi bake kake, også av og til glemmer vi ditt, så blir det mye frem og tilbake, ja

18. Intervjuer: Men likevel sier du at det er ok, hva er det som er ok da?
19. Jente: At familien er samlet, at vi, at vi er samlet på 17. mai, og at venner er samlet, at man snakker om ting sammen på skolen og sånn, det synes jeg er ok, også russene da
20. Fase II:
21. Intervjuer: Hvis vi nå hadde gjort alt vi gjør på 17. mai en annen dag, for eksempel 4 april eller noe slikt, hadde det vært ok for deg?
22. Jente: Nei
23. Intervjuer: Hvorfor ikke?
24. Jente: Altså, det er jo spesielt med grunnloven at vi fikk grunnloven i 1814 liksom, 17. mai, og da blir det 17. mai. Kan jo ikke bare skifte dag og si; nei, nå skal vi feire 3 mars liksom
25. Intervjuer: Hvorfor kan vi ikke det da? Altså, hva er problemet?
26. Jente: Fordi det var 17. mai, altså den dagen grunnloven ble satt sammen, og ikke 14 mars eller
27. Intervjuer: Ok, men, men altså hva. Jeg tenker litt mer; dette med grunnloven, hva betyr det egentlig for deg?
28. Jente: Altså, nå vet jeg ikke hvordan det var å leve før. Om det var så gale eller, men altså det er jo tradisjon, og det er jo interessant å høre på Norges historie, at Norge fikk sin egen grunnlov. Jeg er stolt over landet vår slik sett. Og da mener jeg også at den dagen skal vi minnes.
29. Intervjuer: Du sier jo her at når du skal si hva som er ok, at vi er samlet på 17. mai, venner, gjør ting sammen på skolen også videre. , men hva er viktigst for deg; er det disse tingene her eller er det?
30. Jente: Både og
31. Intervjuer: Ja, ok

Land (2), gutt (i):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
3. Gutt: Ballonger, og masse forskjellige leker, og 17. mai tog og premier, 17. mai taler, nasjonalsangen, ja
4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?
5. Gutt: Nei, det er vel ikke så mye mer
6. Intervjuer: Men hvorfor, hvorfor , forbinder du disse tingene med 17. mai ?

7. Gutt: Fordi det er det som skjer hver 17. mai, det er god mat og, så står vi opp og spiser god forkost også går vi i 17. mai tog, også går vi på skolen og der er det forskjellige leker, også 17. mai tale, så synger vi nasjonaldagen, loddtrekning, masse ballonger og flagg som henger overalt
8. Intervjuer: Men hvorfor gjør vi dette på 17. mai?
9. Gutt: Pga det grunnlovgreiene kom 17. mai i 1918 eller noe sånn, husker ikke
10. Intervjuer: Kan du si mer om det, grunnloven?
11. Gutt: Husker, ikke så mye, det var 1918, var det ikke, husker ikke
12. Intervjuer: Nei, det var 1814
13. Gutt: Ja,
14. Intervjuer: , hva synes du om 17. mai da?
15. Gutt: Det er gøy, og det, ja gøy..
16. Intervjuer: Hvorfor synes du det er gøy på 17. mai da?
17. Gutt: Det er masse gøye ting som skjer, så lenge det er fint vær da, Pleier i alle fall å være gøy, da er de fleste i godt humør, ja. Så griller vi på kvelden hvis det er fint vær.
18. Intervjuer: Så hvis vi hadde gjort alle de tingene vi gjør på 17. mai, 4 november istedenfor, så hadde det vært ok for deg?
19. Gutt: Bare hvis vi skiftet nå
20. Intervjuer: Ja, vi hadde gjort alt det vi gjør nå, men istedenfor å ha det 17. mai, hadde vi hatt det for eksempel 17 november
21. Gutt: Ja, det hadde jo vært en vane, så da hadde det vært lov å tenke på, ja det kunne jo vært 17. mai, he he, men det hadde sikkert blitt noe, det hadde blitt det samme. Det hadde bare blitt en vanesak, at da var det 4 november eller 17 november, og ikke 17. mai så det hadde gått greit liksom
22. Intervjuer: Hva mener du med vanesak?
23. Gutt: Det er, det er som 17. mai, alle vet hva 17. mai er, når du kommer opp i fire, fem års alderen vet du det.
24. Intervjuer: men betyr det noe at det er en vanesak?
25. Gutt: Jeg vet ikke
26. Intervjuer: det hadde jo, blitt en vanesak sier du?
27. Gutt: ja, altså
28. Intervjuer: hvis det ikke hadde blitt en vanesak, hadde det betydde noe?
29. Gutt: Det hadde jo det, eller hvis
30. Intervjuer: Hvis vi hadde tatt det på forskjellige datoer hvert år?

31. Gutt: Ja, sånn ja. Det hadde blitt rart
32. Intervjuer: Hvorfor hadde det blitt rart?
33. Gutt: For det hadde ikke passet, det hadde blitt helt rart, det hadde liksom ikke vært noe vi feiret lengre da, for ...
34. Intervjuer: Er det nødt å være noe å feire da?
35. Gutt: Må jo helst det, ellers er det ingen grunnlag for å gjøre det. Men, hvis vi ikke gjør det bare for å ha det gøy da
36. Intervjuer: Men det å bare ha det gøy, er ikke det god nok grunn da?
37. Gutt: Det er jo det egentlig, det er jo det sikkert, vet ikke
38. Intervjuer: Så spørsmålet blir jo, hvis vi hadde gjort alle de tingene vi vanligvis gjør på 17. mai, bare det at vi hadde gjort det, istedenfor å gjøre det på 17. mai hvert eneste år, så hadde vi ett år 17, ett år april, ett år 4 november, byttet sånn hvert eneste år, hvis vi hadde gjort det, hadde det betydd noe, vi hadde gjort de samme tingene bare forskjellige datoer, hadde det betydd noe?
39. Gutt: Ja, det hadde ikke vært det samme uansett, for det er liksom, tenker på at det var den dagen vi fikk grunnlov og sånn som det der, og det er liksom, det en stor grunn for at vi feirer det da, at vi gjør det, det er liksom en stor bakgrunn for at vi gjør det. Det hadde ikke, det hadde bare blitt rart.
40. Intervjuer: Så det er viktig å ha en god grunn for at man har feiringer?
41. Gutt: Ja
42. Intervjuer: Å du synes ikke ha det bare ha det gøy er en god nok grunn?
43. Gutt: Egentlig ikke pga, det er jo gøy, men for å ha det gøy må du nesten ha en grunn, i hvert fall hvis du skal gjøre så store feiringer som det.
44. Fase II:
45. Intervjuer: Hvis vi hadde avsluttet 17. mai, altså fjernet 17. mai, også istedenfor hadde vi feiret 9 april, frigjøringsdagen, den dagen tyskerne som hadde okkupert Norge under andre verdenskrig, forsvant, eller reiste fra landet. Hadde det vært ok for deg?
46. Gutt: Er ikke det påske det? I påsketider, eller?
47. Intervjuer: Ja, det er vel kanskje det
48. Gutt: For en feiringsdag midt oppi en annen helligdag
49. Intervjuer: Hvis du ser bort fra det?
50. Gutt: Nei, det hadde vel blitt en vane etter hvert, men å tatt vekk 17. mai hadde vært rart siden du er vant med det

51. Intervjuer: Du hadde erstattet 17. mai med 9 april, men hadde gjort akkurat det samme, bortsett fra at vi feiret frigjøringsdagen fra tyskerne istedenfor grunnloven
52. Gutt: Nå er jo 17. mai litt spesiell i og med at du er vant med det, men hvis jeg hadde vokst opp med 9 april, så hadde det jo vært 9 april
53. Intervjuer: Ok, greit

Land (2), jente (j):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
3. Jente: Hva jeg tenker, det er jo et, hvordan jeg har det på
4. Intervjuer: Ja
5. Pause, friminutt.
6. Intervjuer: Hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
7. Jente: Bunad, hot dog, brus, is, Tivoli, ja, ja, det er egentlig det jeg tenker,
8. Intervjuer: Kan du si litt mer om det?
9. Jente: Bunad, det er vel på grunn av at det er en spesiell dag, og hot dog, is og brus er vel på grunn av det er en vane å spise, ja, også tivoli er, egentlig pleier å gå 16 eller 17. mai og ha det gøy
10. Intervjuer: Du sier det er bunad fordi det er en spesiell dag, hva mener du med det?
11. Jente: At det er en, altså det er er grunnlov dag, det er en dag der, en dag for Norge liksom, en spesiell dag for Norge, altså da er vi nødt, bunad er liksom den drakten vi skal gå med, bunad og dress og sånn, og ha på oss flagg, og gå rundt i tog, fløyter og synger
12. Intervjuer: Hvorfor det?
13. Jente: Hva hvorfor det
14. Intervjuer: Ja, hvorfor skal vi gjøre det på 17. mai?
15. Jente: Fordi at, det var på grunn av grunnloven ble stiftet på 17. mai. Å at, ja, det, ja, derfor.
16. Intervjuer: Kan du si litt mer om, om grunnloven?
17. Jente: Ja, den ble stiftet, husker ikke akkurat når den ble stiftet, men den ble stiftet 17. mai, tror jeg det var, Oslo, eller, og det var på grunn av Norge ble en egen, ja, Norge ble en egen, del av landet, og at det var litt sånn, vet ikke, altså, det, ja, ble en ny grunnlov, alle skulle, at vi ble vårt eget land, at vi ikke var delt med andre lengre
18. Intervjuer: Hvorfor, ja, men altså hva synes du om 17. mai?

19. Jente: , Det er jo en veldig gøy dag, , det er da du gjør veldig mye, du går rundt i byen og se på masse forskjellige tog, du, mange familier går kanskje og spiser frokost sammen med andre familie og venner, og spiser grøt, og ha det sånn gøy med vennene dine og, og gå på tivoli er veldig sosial, du gjør mye gøy, du, ja, møter kanskje mange mennesker på den skolen du har gått på når du var liten, og kjenner de kanskje igjen, ja
20. Intervjuer: Ok, men. Hvis vi hadde gjort alle disse tingene en annen dag enn 17, f. eks 17 oktober, hadde det vært helt greit for deg?
21. Jente: Ja, men det hadde kanskje ikke blitt akkurat det samme da, fordi at, altså du tenker det hadde vært den grunnloven? Eller dagen 17 oktober? Grunnloven var når grunnloven var, det er ingenting vi kan gjøre med det. Jeg bare tenker når vi skal feire, , 17, at vi kunne gjøre alle de tingene en annen dato, sant. Det hadde kanskje ikke vært så veldig mange som hadde gjort det. Altså det, men, altså hadde ikke akkurat vært det samme da, fordi at du, mai, og det er ikke sikkert det er i oktober.
22. Intervjuer: Men hvis vi hadde sagt 18 mai istedenfor?
23. Jente: Men det er jo pga grunnloven ble stiftet den dagen, det er derfor vi gjør det, det hadde sikkert ikke blitt helt det samme, uansett, for det er jo taler og sånt den dagen da, det hadde liksom ikke vært 18 mai hvis, hvis grunnloven hadde vært 17, men for meg hadde det ikke gjort noe egentlig hva dag det hadde vært fordi at, det hadde sikkert blitt, ja, jeg vet ikke, jeg har liksom ikke opplevd det før
24. Fase II:
25. Intervjuer: Kan du si litt mer om hva 17. mai betyr for deg?
- Jente: , , jeg vet faktisk ikke, jeg har vel aldri. Det betyr bare det, eller sånn som vi feirer det? Kanskje det som gjør at 17. mai er en spesiell dag, også, at du blir vant med at det er en dag du liksom skal feire, ja.
26. Intervjuer: Så, hvis vi hadde for eksempel ja, men ok. Det høres bra ut.

Land (2), gutt (k):

1. Fase I:
2. Intervjuer: hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
3. Gutt: tivoli, , kaker, hot dag, is, tog, alt mulig...feiring, en annen form for bursdag der alle feirer alt
4. Intervjuer: Kan du si litt mer om det?

5. Gutt: Sant, gå i skrangletog om morgenen, og ha det gøy med venner, og gå på byen, gå på for eksempel tivoli å ha det gøy der, gå der å kose deg, ta med noen jenter og forskjellig, og gå på skolen, 17. mai-frokost, du kan gå på skolen, der er det hot dog og sånn, du kan vinne premier, lodd og alt mulig sånt. Det er egentlig det jeg forbinder med 17. mai.
6. Intervjuer: Hvorfor, hvorfor skjer 17. mai da?
7. Gutt: Hvorfor, fordi det var Norge sin grunnlov som skjedde, feire liksom at Norge ble et fritt land, Norge fikk liksom at, Norge sin bursdag liksom, feirer alle sammen, alle norske folk liksom
8. Intervjuer: Kan du si litt mer om der der grunnloven og de tingene der?
9. Gutt: Grunnloven ble skrevet 17. mai, 1814, em, det var han der Wergeland, han begynte jo, det var han som startet 17. mai feiringen; de der togene, barnetogene, som har bygd seg opp til å bli en stor feiring for hele landet liksom, kongen oppå der, vinker og alt det der, nesten det eneste jeg kommer på i farten.
10. Intervjuer: , hva synes du om 17. mai da?
11. Gutt: At det er gøy, tivoli for eksempel, skrangletog, feiring, barnetog
12. Intervjuer: Pause, Cd tok slutt
13. Intervjuer: ja
14. Gutt: Skrangletog, feiring av 17. mai, barnetog, spisingen, byen etterpå, av og til ha det litt gøy med venner, rundt å, gå bort på de bodene i bryn og kjøpe sånn knall, og masse gøy, sånne tulleting, bare ha det gøy å kose seg
15. Intervjuer: Hva synes du om dette?
16. Gutt: Utrolig gøy, det er en dag som julaften med sommer og glede hele tiden, mye sånn der, du tenker liksom ikke triste tanker, bare ha det gøy, bare kose deg
17. Intervjuer: Hmm, Hva, altså hvis vi hadde gjort alle de tingene så du nå har snakket om, gøye tingene 19 mai istedenfor, istedenfor 17. mai?
18. Gutt: Det hadde akkurat vært det samme,
19. Intervjuer: Hva?
20. Gutt: sikkert vært akkurat det samme, hadde ikke tenkt noen andre tanker, da hadde ikke 17. mai eksistert, bare vært; snart 19 mai, nå skal vi gjøre akkurat det samme, tror ikke det er så stor forskjell på akkurat dagene, men hvis det for eksempel hadde vært 17. mai før, og så eksempel, for eksempel fra nå av skal det være 19 mai, det hadde blitt oppstyr, liksom dette kan vi ikke ha noe av, dette er jo, kan ikke liksom begynne å

ta slutt med gamle tradisjonene til noe helt nytt fordi det skal være 19 mai. Det hadde passet bedre inn med det og det og det for eksempel.

21. Intervjuer: hadde det vært greit for deg?

22. Gutt: nei, ikke hvis du hadde vist at det var 17. mai til vanlig og så plutselig blitt 19 mai. Tradisjonen hadde blitt helt annerledes, hadde blitt som å skyve julaften til 30 desember, hadde vært helt annerledes. Hadde vært lengre ventetid og, hadde ikke vært det samme uansett.

23. Intervjuer: , hvorfor hadde det ikke vært det samme? Du hadde jo gjort akkurat de samme tingene

24. Gutt: Fordi du tenker at det er jo egentlig ikke en dag vi skal feire det på. 17. mai, 17. mai er liksom ikke 19 mai. Pga da blir det liksom helt annerledes, føler liksom at det ikke er riktig. 17. mai er ikke 19 mai.

25. Intervjuer: Men du gjør jo de samme tingene, så hva er egentlig problemet da?

26. Gutt: Nei altså du føler, nesten som, du tenker liksom på at det er 17. mai og 19 mai blir helt annerledes, du føler liksom at det er ett eller annet som er feil. Du føler liksom, nei, dette er 17. mai, ikke 19 mai.

27. Intervjuer: Hva er det som ikke føles riktig da?

28. Gutt: Dagen, datoen, som er 17. mai og plutselig heter det 19 mai, og så dagen, liksom, hvis en du kjenner heter Kris og så bytter han navn til Petter. Det er jo ikke det samme uansett. Du blir jo vant med navnet

29. Intervjuer: Så problemet er at du, du ikke er vant med navnet?

30. Gutt: Ja, noe sånt

31. Fase II:

32. Intervjuer: Hva mener du med tradisjoner?

33. Gutt: Jeg tenker liksom, at sånn det har vært i flere år, for eksempel julaften for eksempel, i England er det sånn at det er den 25 du kan åpne gavene om morgenen også. Det er jo sprøtt for oss liksom, sant. Jeg synes jo at om det hadde blitt sånn i Norge, så hadde det – fått hetta liksom, herregud hvorfor skal vi det liksom når vi alltid har hatt om kvelden etter middagen og sånn, sånt, og hvis 17. mai plutselig hadde blitt 19 mai, nei i år skal vi ha 19 mai fordi, ja vi bare har det heller for da kan vi har vi liksom, kan dere få lenger fri liksom, eller, at hadde blitt utrolig mye oppstyr, for vil jo ta vare på tradisjonene så mye som mulig. Kan ikke bare plutselig bytte ut hardingfele med keyboard liksom. Det hadde jo vært helt gale

34. Intervjuer: Er det riktig da å si. Jeg må prøve å tolke det du sier. Er det riktig da å si, at, at, at tradisjon er egentlig vane for deg?
35. Gutt: Nei, ikke alt, kommer an på. De tradisjonene jeg har vokst opp med er vane for meg. Det kommer jo nye, men de går ikke ut over de jeg allerede har. Det har jo ikke jeg lyst til.
36. Intervjuer: Er tradisjoner viktige fordi de er vaner?
37. Gutt: Ja

Land (2), jente (1):

1. Fase I:
2. Intervjuer: hvis jeg sier 17. mai, hva tenker du da?
3. Jente: , feiring, tog, bunader og nasjonaldagen og sånt
4. Intervjuer: hvof, altså hva, hva, hva mener du med dett?, jeg tenker på det du sier om bunad
5. Jente: Det er en tradisjon som alltid har vært, på 17. mai fikk Norge en grunnlov, så da måtte vi feire det, og det har vi gjort helt siden da, og begynner vi å gå med bunad fordi det er nasjonaldrakten vår, og da symboliserer vi at i dag er det Norges fødselsdag, og da kan vi gå med nasjonaldrakten, for å vise at i dag er det liksom.
6. Intervjuer: , feiring, hva tenker du på da?
7. Jente: Da tenker jeg på toget i Bergen, samle sammen med familie, så spise frokost sammen mange, liksom sosialisering kan du si, liksom være sammen med andre og ha det gøy, tivoli
8. Intervjuer: Kan du si litt mer om dette du nevnte i sted med, med nasjonaldag og grunnlov?
9. Jente: Hva mener du, hvordan det?
10. Intervjuer: Du nevnte jo det i sted, om du kan si mer om det, alts hva du tenker omkring det?
11. Jente: Nei, at Grunnloven liksom blir til, og da måtte vi liksom, vi måtte på en måte fremheve at vi måtte vise at Norge var liksom en egen grunnlov, vi var sikkert veldig stolte, og det var det, så begynte liksom, skulle alt, det var den romantikken, alt skulle være så perfekt i Norge, og alt skulle fremheves perfekt med bunad og, ja, å festing og alt mulig, så ble det bare til, og det er blitt tradisjon at alle går med bunad nesten, og ja, det er liksom, det er sikkert, det er en fest liksom

12. Intervjuer: Hvorfor feirer vi 17. mai?
13. Jente: På grunn av den dagen fikk vi en egen grunnlov, og da fikk vi jo egne rettigheter til å gjøre ting i Norge, og da ble vi løslatt fra Danmark, og da følte vi oss mye friere, men vi kom jo inn i en union med Sverige, men vi følte oss mye friere og sånn, så da, vi ville, da var vi stolte, og så ville vi vise det.
14. Intervjuer: Hmm, hva synes du om 17. mai da?
15. Jente: Jeg synes det er kjempegøy, det er, det å være sammen med venner og ha det gøy og, bare ha det gøy og gå rundt med flagg og ja, og synge 17. mai sanger...også være på tivoli i Bergen om kvelden.
16. Intervjuer: Hva med grunnloven og dette, du tenker ikke på det da?
17. Jente: Nei egentlig ikke, det er ikke det første jeg tenker på om morgen altså; og i dag ble grunnloven startet liksom, da tenker jeg mest på å gå ut å ha det gøy med venner.
18. Intervjuer: Så, hvis vi nå hadde gjort alt det gøy vi gjør på 17. mai, bare gjort det 18 mai eller 19 mai istedenfor, hadde det vært helt ok for deg?
19. Jente: Nei, pga det at 17. mai, 17. mai er akkurat som et navn for meg, det er ikke en dato, det er for eksempel 17. mai, 18 mai så er det 18 mai. 17. mai er navnet på den dagen liksom
20. Intervjuer: Hvis vi at det blir ingen forandringer bortsett fra selve navnet?
21. Jente: Nei, det hadde ikke blitt annerledes for da er det det med grunnloven, hva er vitsen da, da er det bare en helt vanlig dag vi gjør masse gøy på. Da her det ikke noe hensikt med det vi gjør da, da, hva feirer vi på da liksom, 18 mai
22. Intervjuer: Må vi ha noe å feire for da?
23. Jente: Ja, vi har alltid noe å feire for, for eksempel påske, da feirer vi noe, julen feirer vi noe, bursdag feirer vi noe
24. Intervjuer: Må vi ha en grunn, bortsett fra det er gøy?
25. Jente: Ja, egentlig, ja egentlig, vi må ha liksom. Det er en selvfølge at vi feirer 17. mai pga grunnloven. Det er ikke det jeg tenker på, men liksom det ikke egentlig an å feire, liksom, sånn fest og sånt feirer du uten at det trenger å være noe, men vanligvis må det egentlig være en grunn for å feire
26. Fase II:
27. Intervjuer: Hvis vi hadde gjort alt det vi gjør på 17. Mai- alle disse gøy tingene, sant- all denne feiringen. Altså, men at vi istedenfor å feire grunnloven, , at vi fikk grunnloven i 1814, hadde feiret frigjøringsdagen?
28. Jente: Den 20 mai?

29. Intervjuer: Ja, jeg tror det var 20 mai, det var i hver fall da Tyskerne reiste hjem. Hadde det vært helt ok for deg?
30. Jente: Nei, det, jeg kunne aldri vennet meg til og plutselig feire frigjøringsdagen. Da måtte det egentlig ha begynt fra starten av. På grunn av 17. mai liksom- det som jeg sikkert sa forrige gang. 17. mai, jeg ser ikke det som en dato, jeg ser det som et navn på en feiring, akkurat som jul- du ser ikke på det som 24 desember, men du ser det som jul, sant, og 17. mai, også, hvis vi plutselig, selvfølgelig kan vi begynne å feire det, men det hadde vært en stor forandring og fått med seg hele Norge på det, og latt hele Norge begynne å feire, en sak så, kanskje ikke mange ikke vet, kanskje barna ikke vet hva det er en gang- de har ikke fått lært så mye om det. Mens barn- så det kan være at barna ikke vet om grunnloven- men de vet i alle fall som det innebærer med 17. mai, kanskje foreldrene har fortalt de, men det er ikke liksom helt vanlig at foreldrene lærer barna om krigen så tidelig, og det er mange barn som feirer 17. mai- alle barna nesten.
31. Intervjuer: Men, men jeg tenker for deg?
32. Jente: For meg?
33. Intervjuer: Ja, for deg selv, kunne det ikke blitt en vane og feiret frigjøringsdagen istedenfor?
34. Jente: Det tror ikke jeg, jeg tror ikke jeg hadde klart å venne meg til det. Det hadde i alle fall gått ekstremt lang tid då, jeg synes det hadde vært trist å ikke sett 17. mai
35. Intervjuer: Men altså, betyr den vanen noe egentlig da?
36. Jente: Ja, egentlig, liksom du har 17. mai. På en måte- Norge ble jo et eget land, sant, vi ble en egen nasjon, og det må vi jo være stolte av, og da må vi vise det og, sant. Vi kan jo ikke bare plutselig slutte. Det hadde jeg synes var helt galt.

FATTIGDOM:

1. By (1), gutt (a):
2. Fase I:
3. Intervjuer: Hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?

4. Gutt: Afrika og de landene nedi der. Der er grensen mellom fattigdom og rike veldig stor. Så
5. det blir egentlig mest sånn.
6. Intervjuer: Kan du si litt mer om det?
7. Gutt: Ja, altså. Jeg her ikke så mye greie på fattigdom her i Norge. Jeg vet at vi har det her
8. og, men jeg tror ikke det er så ille, så nedover Afrika og de landene der. Der er jo det mange
9. som lever langt under fattigdomsgrensen. Jeg vet ikke helt...
10. Intervjuer: Har du andre eksempler?
11. Gutt: Ja, altså. Jeg vet ikke. Jeg har fått inntrykk av at Russland også er litt preget av fattigdom. Så, ja. Jeg vet ikke jeg
12. Intervjuer: Hvorfor er det slik da. Altså at vi har all denne fattigdommen?
13. Gutt: Vet ikke jeg. Det er vel, altså Amerika, nei Afrika. De er jo, var jo kolonier under vårt styre for lenge siden. De fikk jo ikke mulighet til å utvikle teknologi så vi har nå. Så de har ikke like mye mulighet for å bli rike og få det litt bedre. Det er vel litt der det ligger, at de ikke har fått med seg så mye som oss.
14. Intervjuer: Ja, akkurat, hva synes du om det da, altså om fattigdom?
15. Gutt: Altså, jeg synes det er feilt at noen skal måtte leve så ille som de, mens andre skal leve i fullstendig luksus, og bare ha det bra. Synes godt de kunne prøvd å gjøre noe med det.
16. Intervjuer: Hvorfor er det så viktig da?
17. Gutt: For at alle mennesker har rett på et verdig liv. Ikke sånn at nei du er svart, du er født fra en fattig familie du skal tjene meg. Det blir feil for meg. Synes liksom ikke det blir helt riktig.
18. Intervjuer: Nei jeg skjønner.
19. Fase II:
20. Intervjuer: Å da lurere jeg på, hva, altså du sier at det er mange som lever under fattigdomsgrensen. Hva vil det si å leve under fattigdomsgrensen?
21. Gutt: Altså, du har en slags minimumsgrense for hva som er liksom, som du må ha av penger og sånt for å ha mulighet til å leve ordentlig da. Det. Tror det er satt en grense for hvor mye folk skal ha lov til å legge under også. For at folk ikke skal leve så fantastisk langt unna.

22. Intervjuer: Ok. , å du sier jo også at, at det ikke er så ille her i Norge.
23. Gutt: Nei, jeg tror. De har jo i alle fall et tilbud til alle. Jeg tror ikke det er fullt så ille, men det vet jeg ikke så mye om.
24. Intervjuer: Ok
25. Gutt: Vi har mest hatt om det- utenom Norge, når vi har hatt om det på skolen

By (1), jente (b):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Første jeg tenker på, fattigdom, hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du på da?
3. Jente: Mest sånn u- land og små unger som går i slummen og er kjempetynne, sånne ting
4. Intervjuer: Kan du si mer om det?
5. Jente: Nei, det er jo sånn du ser på tv, når de snakker om fattigdom og sånn. det er masse sånn fluer rundt omkring, så går de på søppelhaug, bor i sånne små skur skur, rotter, elendige forhold, ingen klær å... ja
6. Intervjuer: Har du noen eksempler?
7. Jente: Nei, pause, eksempler, hvordan?
8. Intervjuer: Eksempler, på for eksempel noe av det du har sett på tv, noen land eller?
9. Jente: Nei, det er så mange, det er jo kjempemange oppi Asia og Afrika og sånt.
10. Intervjuer: Ja, ok. Hvorfor er det slik da? Har du noen tanker om det?
11. Jente: Nei, det er ganske rart egentlig. Noen land er rike, vi har olje og noe sånn, også er det.. så bor det så ekstremt mange folk der og. Det er det. Jeg vet egentlig ikke.
12. Intervjuer: Hva synes du om fattigdom da?
13. Jente: Synes vel det alle andre synes, at vi må jo prøve å forbedre og sånn, synes jo det ikke er noe bra. Det, prøve å hjelpe de som er fattig.
14. Intervjuer: Hva, hva er det som gjør at at du synes du det er så lite bra, må det ikke være slik at noen må være rike og noen fattige?
15. Jente: Nei, vi må jo prøve å forbedre... for det er jo noen som har ekstremt mye penger, men det får jo de bare ha liksom, men så er jo det noen som lever langt, langt unna fattigdomsgrensen. Og de har jo, sulter i hjel og fryser i hjel om vinteren, og har jo ingenting. Å..Vi burde jo prøve å hjelpe de liksom.

16. Fase II:

17. Intervjuer: Som du sa; det er ganske rart egentlig. Hvorfor er det rart at noen er veldig rike mens andre er veldig fattige?

18. Jente: , fordi det er egentlig nok mat på jorden og plass til alle. Det er bare veldig skjevt fordelt, egentlig, fordi det er noen som har mer penger til å betale for mat, og da blir det, blir det sånn, men hvis vi hadde tenkt mer på å dele ut helt jevnt, så kunne vi fått de landene i Afrika på fote igjen, så kunne de dyrket mye mat. De har jo jord til å dyrke masse mat. Det er bare ingen som gjør noe liksom.

19. Intervjuer: Ja, ja, akkurat

By (1), gutt (c):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Først så bare lurer jeg på, hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?

3. Gutt: Da tenker jeg sånn Afrika og u- land, og der nede, ja.

4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

5. Gutt: Ja, om det er jo ikke noe bra, det er jo forferdelig, det må bekjempes.

6. Intervjuer: Hva er det som er forferdelig?

7. Gutt: At folk ikke får mat og sulter, har ikke råd til å gå på skole

8. Intervjuer: Kan du gi noen eksempler på det?

9. Gutt: Hva mener du?

10. Intervjuer: At du kan gi noen eksempler på at folk sulter og har det forferdelig

11. Gutt: Da, redd barna, de har jo sånne aksjoner mot det, så da er det mange som får gå på skole likevel. Det er for det meste nedi Afrika tror jeg. Det er sånn det foregår

12. Intervjuer: M m, , hvorfor det da?, jeg tenker på hvorfor har vi denne fattigdommen.

13. Gutt: På grunn av dårlige forhold, det er kanskje miljøet, landet, hvis de kommer til Norge så får de det mye bedre med en gang. Så tror det har veldig mye med hvor de er, for noen er veldig fattige, og noen er veldig rik

14. Intervjuer: M m, hva synes du om om fattigdom?

15. Gutt: Som jeg sa i sted, det, det er jo ikke en bra ting

16. Intervjuer: Nei, stemmer det, du var inne på det. Men hvorfor er det ikke bra, altså, eller hva er det som ikke er bra?

17. Gutt: At folk ikke har det godt, de er, kan ikke, det er ofte de ikke får mat å, det, de får depresjoner og alt blir bare dårlig, trist. Ka kan...

18. Intervjuer: Hva sier du?

19. Gutt: Hva kan være bra? Er det noe bra med fattigdom?
20. Intervjuer: M m. Har du, er det noen andre tanker du har om det?
21. Gutt: Det er bra at det er aksjoner mot fattigdom, at ikke vi bare sitter her å
22. Intervjuer: Det var ikke den som pep?
23. Gutt: Nei
24. Intervjuer: For den har stoppet to ganger for meg.

25. Fase II:
26. Intervjuer: Du sier på spørsmålet om hvorfor vi har denne fattigdommer at det er dårlige forhold i landet at det er pga miljøet, hva mener du med det?
27. Gutt: At de på toppen får pengene, og de på bunnen får ingenting
28. Intervjuer: Nei, hvorfor er det slik da?
29. Gutt: Fordi at når vi sender penger nedover så sender vi de til de som leder, eller
30. Intervjuer: Ja, så hvis de hadde delt pengene rettferdig ut, så hadde det ikke vært fattigdom der?
31. Gutt: Jo jo, men det hadde vært mindre
32. Intervjuer: Ja,
33. Gutt: å har de begynt å reise ned der privat, eller sånn personlig
34. Intervjuer: Å hvis det fremdeles hadde vært fattigdom, selv om vi hadde fordelt pengene, så må jo det bety at det er en annen grunn til fattigdom, eller?
35. Gutt: Fordi de har for lite mat
36. Intervjuer: Hvorfor har de for lite mat da?
37. Gutt: Fordi de dyrker ikke mat, eller de dyrker ikke nok mat. De har ikke penger til å kjøpe fordi de med mest penger får maten.

By, jente (d):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg nå sier fattigdom, hva tenker du da?
Jente: , lite klær, lite mat.... ser stygg ut i tryne, vet ikke jeg, ikke noe sted å bo., vet ikke jeg.
3. Intervjuer: Kan du si noe mer om noe av det?
4. Jente: Om hva?
5. Intervjuer: Om noe av det du har sagt

6. Jente: Lite klær og sånne ting
7. Intervjuer: Ja,
8. Jente: Du må, du har ikke nok klesskift å får ikke dusje og sånt. Så har ikke nok penger heller da.
9. Intervjuer: Kan du gi noen eksempler?
10. Jente: Hva?
11. Intervjuer: Kan du gi noen eksempler?
12. Jente: Hva eksempler?
13. Intervjuer: Eksempler på det du snakker om, altså..
14. Jente: , jeg har jo allerede gitt deg eksempler
15. Intervjuer: Det kan være noen som er fattige for eksempel?
16. Jente: , de som bor i byen?
17. Intervjuer: For eksempel, jeg vet ikke jeg hva du tenker på jeg
18. Jente: Andre verdenskrig, de som var fattig der, de som hadde masse unger, og hadde ikke noe sted å bo, kan jo hende da, men hadde ikke noe varme, og lite mat lite mat fikk de og det, hardt arbeid.....hvis de hadde det da
19. Intervjuer: Hvorfor er det slik da?
20. Jente: , jeg vet ikke jeg, har bare lært det jeg.
21. Intervjuer: Ok, Hva synes du om fattigdom da?
22. Jente: Forferdelig
23. Intervjuer: Hvorfor det da?
24. Jente: på grunn at det, ingen som behøver å være fattig og lite mat og sånne ting. Det er bare dumt. De blir fort syk og.
25. Intervjuer: Hvorfor er det så dumt, altså må det ikke være slik at noen som er rike og noen som er fattige? Er det ikke slik det må være?
26. Jente: Jo egentlig, vet ikke jeg
27. Intervjuer: Men ok, ok du har jo sagt en god del om dette

28. Fase II:
29. Intervjuer: Du nevner både de som er fattige i bryn og de som er fattig under andre verdenskrig, hva er forskjellen på de to fattigdommene?
30. Jente: Forskjellige tider
31. Intervjuer: Ja, er det det eneste?
32. Jente: Vet ikke jeg

33. Intervjuer: Er det akkurat den samme fattigdommen vi snakker om her?
34. Jente: sikkert
35. Intervjuer: har du ikke tenkt så mye på det?
36. Jente: Nei, jeg tenker ikke så mye jeg
37. Intervjuer: Å, nei. Nei, men mener du at fattigdommen, at det er make fattigdom vi snakker om?
38. Jente: Ja, er det ikke det da?
39. Intervjuer: Ok, jeg spør bare deg.

By (1), gutt (e):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Fattigdom, hvis eg sier fattigdom, , hva tenker du da?
3. Gutt: Da tenker jeg på på fattige land, først og fremst, ikke, ikke noe personer. Tenker nedi u- land, Uganda, og alle de der fattige land, mennesker uten mat.
4. Intervjuer: Ja
5. Gutt: Først og fremst mat da, ikke, ikke andre materielle goder, det er ikke det jeg forbinder. Du kan jo være fattig av den grunn, men jeg tenker først og fremst på mat. De som ikke har mat
6. Intervjuer: Ja, akkurat. Du kan ikke si noe mer om om det? Altså, hvorfor tenker du på på det med mat?
7. Gutt: Det er det som slår meg først for det er en enmangelvare. Jeg vet ikke , det er det som popper opp først.
8. Intervjuer: Ja, du, kan du gi noen eksempler, altså du sier fattige land?
9. Gutt: Ja, et er sånt jeg har sett på tv på- tv-aksjoner og sånn. Da viser jo de bilder fra fattige land, og det, og det gjør inntrykk på meg- på at de er svært fattige, når de har, når de har liten bolle med ris for det at.
10. Intervjuer: Hvorfor er det slik da? Eller tenker du det i det hele tatt?
11. Gutt: Nei, jeg gjør ikke det. Nei, jeg vet ikke hva jeg skal si.
12. Intervjuer: Har du noen tanker omkring hvorfor det er sånn som du, som du beskriver nå?
13. Gutt: Ja, nei ikke noe annet enn det må være helt for jævlig å leve sånn. Er ikke noe jeg ville valgt. Det er vel ingen som velger heller. Det er ikke et godt liv iallfall.

14. Intervjuer: Men hva, du er jo litt inne på det da, men jeg tenker hva hva synes du om det?
15. Gutt: Om fattigdom?
16. Intervjuer: Ja
17. Gutt: At det er synd at noen skal bli født inn i fattigdom. At man blir dømt til å være fattig. Selv om man har noe å fare med, noe spesielt. Ja, ja, .
18. Intervjuer: , hva er det som er så spesielt problem med å bli født inn i fattigdom i forhold til å bli fattig på en måte?
19. Gutt: Hvorfor... hvorfor det er verre?
20. Intervjuer: Ja, altså,
21. Gutt: Hvorfor det er verst?
22. Intervjuer: Hvis jeg forstår deg riktig, så sier du at det er spesielt dumt at at folk blir født inn i fattigdom, eller at du synes spesielt synd på de.
23. Gutt: Ja
24. Intervjuer: Hvorfor er det spesielt synd på de i forhold til de som blir fattige underveis?
25. Gutt: Fordi at de har aldri fått kjenne på, smake på det gode eple, altså de har...
26. Intervjuer: Akkurat
27. Gutt: De har alltid levd sånn, hatt det sånn fra de ble født. Det er, det er synd at de ikke får kjenne litt på ting
28. Intervjuer: Hmhm akkurat, greit.
29. Fase II:
30. Intervjuer: Men hvis det er ingen som velger det (fattigdom) hvorfor har vi det da?
31. Gutt: Fordi folk, altså, fordi det er folk på toppen av pyramiden som skal ha mest mulig ut av de på bunn, og da , ja,
32. Intervjuer: Bare ta den tiden du trenger
33. Gutt: Ja, vet ikke hva jeg skal si, det er vel det at , at de som er på toppen, de som prøver å få seg mye penger og palasser og sånn, de som vil ha det som har fått makt liksom. Diktatorer og sånn. De presser så mye ut av folket sitt at de ikke har noe igjen og gir de ikke noe valg, annet enn å leve i fattigdom

By (1), jente (f):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Først så lurer jeg på, hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?
3. Jente: Da tenker jeg problem, at det er et stort problem i samfunnet, at folk ikke får jobb og tjener penger til det de trenger for at.. ja
4. Intervjuer: Ja, akkurat, , kam du si noe mer om det? Altså..
5. Jente: Det er kanskje ikke akkurat et så stort problem i Norge, det er nok større i andre land. I Norge har vi jo sånn støtte til de som ikke har jobb og sånt, men, ja.
6. Intervjuer: Hva andre land tenker du på?
7. Jente: Som for eksempel vi var nettopp i Egypt i juleferien og da så vi liksom mye mer- de satt på gaten og sånn for de ikke kunne noe annet, ja
8. Intervjuer: Ok, har du andre eksempler?
9. Jente: Det er jo folk som tigger i gatene i Bergen og
10. Intervjuer: Hvorfor er det sånn, tenker du?
11. Jente: Det er kanskje fordi de ikke fulgte med på skolen, så har de ikke fått riktig utdanning. Når du først har liksom. Hvis du har først kommet ut på kjøret, kommer du aldri tilbake, liksom, for du ikke får noe hjelp.
12. Intervjuer: Tenker du nå på på de fattige i Norge?
13. Jente: ja
14. Intervjuer: Men hvis du tenker på andre land da?
15. Jente: ikke alle som er skyld i det. Hvis foreldrene har vært fattige er det jo veldig vanskelig for barna deres å ikke være det. Det er ikke alle steder det er påbudt med skolegang heller.
16. Intervjuer: Ja, akkurat, men altså, hvorfor, hva tenker du om hvorfor det blir slik. Hvis du kunne sagt mer om det, hvorfor fattigdom blir, blir skapt. Du har jo allerede sagt litt om det, sant, med det er kanskje litt forskjell på fattige her i Norge og i andre land, men kan du si noe mer om det?
17. Pause
18. Intervjuer: Hva forbinder du med fattigdom utover det at de er. Hva var det du sa- dette med skole. Mangel på skolegang. Forbinder du fattigdom med noe annet enn mangel på skolegang?
19. Pause
20. Jente: Det er jo selvfølgelig det, pause,

21. Intervjuer: Hvis du mangler utdanning så blir du fattig. Kan det være andre årsaker til at du blir fattig enn at du mangler utdanning?
22. Jente: Du kan jo være uheldig å bruke pengene dine på feile ting liksom.
23. Intervjuer: Hm.
24. Jente: Altså, for eksempel hvis du bruker dop eller, der er jo, bruker pengene dine på det, så blir det bare tull
25. Intervjuer: Hva synes du om fattigdom?
26. Jente: Det er jo en dum ting selvfølgelig, å, å ja.
27. Intervjuer: Hvorfor er det dumt?
28. Jente: Fordi at det er veldig vanskelig å komme ut av det igjen, hvis du har kommet inn. Hvis du for eksempel sier at en vanlig person plutselig mister pengene sine, også mister huset sitt. Å da, hvis de først kommer på gaten er det veldig vanskelig å få ny jobb igjen liksom. Det er ikke mange som har lyst til å si de trenger hjelp fordi de, ja
29. Intervjuer: Ja, akkurat, hm hva, kan du si litt mer om det, hvorfor, hvorfor det er så dumt? Hvorfor det er så forferdelig dette med, må det ikke være slik, at noen er rik og noen er fattige liksom?
30. Jente: Det kunne jo vært en mellomting liksom, hvis alle var et steg i midten liksom, istedenfor at noen hadde mye og noen hadde veldig lite.
31. Intervjuer: Hvorfor er det så viktig da?
32. Jente: Fordi at det. Det er jo veldig dumt for de som ikke har så mye, for da her de veldig lite de skulle ha sagt på en måte.
33. Intervjuer: Hm, ok
34. Fase II:
35. Intervjuer: Hva er forskjellen på fattigdom i Norge og andre land?
36. Jente: , i Norge har vi ordninger og sånt, så det blir kanskje ikke så mye fattigdom, eller de har i alle fall et sted å gå til de som er fattige.

Land (2), gutt (g):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?
3. Gutt: Tenker på Sønne barn i andre land, så sliter økonomisk, så de har.
4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

5. Gutt: Nei, altså, jeg tenker liksom på barn først og fremst da, så ikke har foreldre kanskje og sliter, også krig og elendighet liksom.
6. Intervjuer: Har du noen eksempler?
7. Gutt: Kanskje Irak og sånne midtøstenland, og der det er sånn krig, der tror jeg det er mye fattigdom.
8. Intervjuer: Hvorfor tror du det er slik da?
9. Gutt: Nei, jeg vet jo ikke helt sikkert da, men det kan jo være at de har strengt styre, og gjerne kommer i krig og konflikter med andre land, og det fører til urolighet og fattigdom blant folk liksom.
10. Intervjuer: Hva synes du om fattigdom?
11. Gutt: Jeg synes det er veldig synd, jeg synes alle burde hatt, hatt det likt og hatt det bra. Å derfor synes jeg det er veldig bra at det er sånne organisasjoner så støtter sånne fattige.
12. Intervjuer: , kan du si mer om hvorfor du synes det, at, så, hva ord hva det du brukte? Gale var det det du sa? Du syntes i alle fall ikke at det var bra at det er slik. Kan du si litt mer om hvorfor?
13. Gutt: Ja det er synd sånn, fordi at alle fortjener liksom å ha det bra. De har liksom ikke bedt om å få det sånn. Så derfor må de på en måte få hjelp til å få det bra de også.
14. Intervjuer: Ok,
15. Fase II:
16. Intervjuer: Hva organisasjoner er det du snakker om?
17. Gutt: Det er sånne der kirkens nødhjelp og røde fjær aksjonen og sånne organisasjoner som de viser på tv
18. Intervjuer: Akkurat

Land (2), jente (h):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?
3. Jente: Da tenker jeg sult og frykt, angst, kulde, ja, helt forferdelig
4. Intervjuer: Ja, Kan du si noe mer om det?
5. Jente: På hvilken måte?

6. Intervjuer: Nei, altså Du nevner på en måte noen stikkord her, kan du si mer om noe av det du har nevnt?
7. Jente: Ja, ja, nei det var det da, Altså fattigdom, dårlig råd.. at man lever ikke akkurat det beste livet liksom, og at man må streve ekstra mye for å for eksempel få mat eller sånne ting, og at man er jobbløs og sånne ting
8. Intervjuer: Ja, Har du noen eksempler på det?
9. Jente: Det er jo barna i Afrika da, så vi pleier å si
10. Intervjuer: Ja, Andre eksempler?
11. Jente: Det finnes jo selvfølgelig sånne folk i Norge også, som lever eller stresser med økonomi og sånn da, det vet jeg, sånn så vi har ikke akkurat den beste økonomien, men vi klarer oss fint. Vi har hus og nok med mat og penger og, ja men det finnes jo folk som verken har jobb eller eget hus, så det vet jeg...
12. Intervjuer: Men hvis vi tar det første du sier med barn i Afrika, hvorfor er det sånn?
13. Jente: Altså så jeg har hørt det, så er det fordi de har dårlig økonomi der nede, at. Altså de sliter med økonomien, synes jeg har hørt det, i hele landet, og mat.
14. Intervjuer: Hvor har du hørt det da?
15. Jente: På nyhetene?
16. Intervjuer: Hva med Norge da, du sier at det også er eksempler, hva er det som gjør det?
17. Jente: Nei, Altså det kan være mange grunner til, altså noen kan være uten jobb og hus fordi de har lagt opp til det selv, for eksempel at de rett og slett at de ikke gidder å for eksempel ta utdanning og sånt, og sånne greier, men noen kan være de mister jobben sin og derfor får dårlig råd på grunn av det, eller de har store lån for eksempel, og sånne ting.
18. Intervjuer: , har du noen eksempler på det?
19. Pause, det var litt verre
20. Intervjuer: Hmm, men men Hva synes du om fattigdom da?
21. Jente: Jeg synes det skulle være likeverdig overalt, også at de der, sånn som de dere Røkke, eller hva de heter for noe, de som har så mye penger, jeg synes det er bedre det at alle kunne fått en fullstendig jobb og ...
22. Intervjuer: Hvorfor det?
23. Jente: Fordi jeg mener at... det var en liten puslebit som falt på plass
24. Intervjuer: , du kan ikke si mer om det
25. Jente: Jeg mener at en ting som man må ha.. at man skal

26. Intervjuer: Jeg skjønner, ok

27. Fase II:

28. Intervjuer: Hva mener du med at det skulle vært likeverd, eller likeverdig over alt?

29. Jente: Da mener jeg det at, altså, alle personer skal bli likt behandlet da. Om du skjønner hva jeg mener?

30. Intervjuer: Ja, jeg skjønner det, ja. Akkurat. Hva mener du med likt behandlet i forhold til dette med fattigdom?

31. Jente: Ja, altså jeg synes det at Stortinget for eksempel kunne ta inn mer skatter og sånt, og tatt initiativ til de folkene som har litt dårligere råd og gitt litt støtte

32. Intervjuer: Ok, akkurat

Land (2), gutt (i):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?

3. Gutt: Da tenker jeg, sånn der, det første jeg tenker er de fattige landene og sånn, og de har nesten ikke mat og sånn som det, det er det første jeg tenker, der så barn må forsørge småsøskene sine og sånt.

4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

5. Gutt: Pause, jeg vet ikke helt

6. Intervjuer: , har du noen eksempler?

7. Gutt: Hvor?

8. Intervjuer: Du sier du tenker på fattige land og hvor vanskelig de har det og sånn, har du noen eksempler på det?

9. Gutt: Du har jo nedi, masse steder nedi Afrika, og sånn der, hva er det det heter, sånn der konsentrasjonsleirer i Polen og sånn, og

10. Intervjuer: Men altså, hvis du tenker på det første du sier med Afrika, hvorfor, hvorfor er de fattig?

11. Gutt: Jeg vet ikke, jeg vet ikke

12. Intervjuer: Hmm, hva mener du med konsentrasjonsleier?

13. Gutt: Fordi de som er der har jo det dårlig, når jeg tenker på fattigdom tenker jeg og på folk som lever dårlig, og dårlig mat, ikke skikkelige hus og sånn som det.

14. Intervjuer: Hmm, du kan ikke si noe mer om det?

15. Gutt: Tror ikke det, det er det jeg tenker på
16. Intervjuer: Hva synes du om fattigdom?
17. Gutt: Det er dumt, det er synd, i hvert fall at det skal være så mye fattigdom som det er. En ting er jo at noen er rikere enn andre, sånn kommer jo det alltid å være, men synes ikke det skal være så mye fattigdom som det er rundt om
18. Intervjuer: Hvorfor er det slik da?
19. Gutt: Fordi det er urettferdig liksom, at folk på åtte år må forsørge de som er søskene som er to år fordi foreldrene har det så dårlig, har sikkert ikke spist på lenge for all maten går til barna og sånn, må sikkert gå flere mil for å finne vann, får ikke vasket seg og sånt, det er bare litt drikke sånn innimellom, dårlige klær, dårlige hus, får ikke skolegang, så de lærer ikke å skrive og sånn. Men, mens noen, vi her i Norge har jo det kjempebra i forhold, vi får jo gratis skole og sånn som det.
20. Intervjuer: Hvorfor er det slike store forskjeller da?
21. Gutt: Sikkert pga økonomien i landet, vet ikke, vet faktisk ikke.
22. Fase II:
23. Intervjuer: Hva mener du med økonomien i landet?
24. Gutt: At det ikke er så rikt land, at det, landet er fattig, det er et fattig land, sånn som Norge tjener masse på olje og sånne ting så vi blir et rikt land, men de har ikke så mye ressurser og sånn der nede. Så derfor har ikke de så mye å tjene på
25. Intervjuer: Hvor der nede?
26. Gutt: , i Afrika og sånt. Nedover de fattige landene der.
27. Intervjuer: Ok

Land (2), jente (j):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Ok, hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?
3. Jente: , fattige mennesker som ikke har det så godt, eller, ja, som ikke har penger til alt det de som har penger, har penger til, liksom, klær, mat, merkeklær, det er mange som, sånn på skolen er det om å gjøre å ha merkeklær, mange som sier sånn, å herregud hadde ikke hatt klærne dine på, sånn som Fretex, mange som gjør det, men som ikke tør å si at de gjør det fordi de er for å bli mobbet og sånn.

4. Intervjuer: Kan du si litt mer om det første du sa med, med, at, hva var det du sa for noe der? Det første du sa, det var det med
5. Jente: , Husker ikke helt. At de ikke har penger til mat og sånn?
6. Intervjuer: Ja, var ikke det, det første du sa?
7. Jente: Jo
8. Intervjuer: Kan du si litt mer om det, hva du tenker på?
9. Jente: , at de ikke, altså de har ikke, at de ikke, vet ikke helt, at de ikke har liksom penger til god mat, altså sånn, som andre folk, altså sånn som ikke rike, altså fattige, men ikke rik heller, sånn som mellomfamilier har. De spiser kanskje tre dager gammel mat, altså de tar vare på den maten de ikke spiste opp, og så spiser de gjerne den, eller at, ja, de kjøper gjerne ikke så mye mat som kanskje de andre gjør.
10. Intervjuer: Kan, har du noen eksempler på det?
11. Jente: m, sånn brød og sånn, det er jo mange familier som kjøper nytt brød hver dag for at de ikke liker å ha gammelt brød og sånn, sånn som ferskt brød, det er noen familier som helst vil ha det, men sånn som fattige de må jo kanskje ta vare på det brødet de hadde For to dager siden for eksempel
12. Intervjuer: Ja, når du snakker om, om fattige nå, snakker du om, altså hvem fattige er det du snakker om?
13. Jente: Er jo egentlig ingen spesiell. Det er jo mange nedi Afrika og sånn og da, som ikke, eller det er jo mange familier her i Norge og.
14. Intervjuer: Hva tenkte du mest på nå når du snakket om fattige?
15. Jente: Her i Norge
16. Intervjuer: Ja, ja, hmm, men du tenker også på Afrika?
17. Jente: Ja, altså sånn som de i Afrika, de har jo ikke penger til hus eller noen ting da, de bor jo på gaten og sånn, altså når jeg var nede i Sør-Afrika så jeg masse sånn, mye forskjellig, sånne barn som var brannskadet som gikk rundt å tigget etter penger da, ja, jeg syntes veldig synd i de da. Altså, det eneste de hadde på seg det var et pledd, det var ekkelt, eller sånn når vi kjørte forbi, de kom jo rundt i bilene for å spørre om vi hadde penger til de, de hadde ikke hus, eller de lo på gaten og sov, tenkte liksom på hvordan vi har det hjemme i forhold hvordan de har det
18. Intervjuer: Hvorfor er det slik da?
19. Jente: Vet ikke, det er vel pga av at de, De har ikke så gode jobber som foreldrene våre har, så
20. Intervjuer: , det du sa i sted om om fattige

21. Jente: Fordi det er veldig mange som, eller for eksempel hvis noen starter et firma, kan det være at det går konkurs, og da har de det ikke det akkurat så bra, de må gi fra seg veldig mye da, sånn eiendommer, eiendeler og sånn, det er veldig kjedelig
22. Intervjuer: Hva, hva synes du om fattigdom?
23. Jente: Jeg synes det er veldig dumt, altså sånn, jeg synes synd i de som er fattig og ikke klarer å leve så veldig godt. Det er, jeg synes det er veldig dumt. Har liksom lyst å støtte de på en måte.
24. Intervjuer: Hmm, hva er det, hvorfor er det så dumt?
25. Jente: Fordi at de føler seg kanskje litt, altså ikke.....men de føler seg litt tilbaketrukket pga de ser kanskje andre folk som har nye klær for eksempel annenhver dag eller hver uke, så føler de seg, sånn at de går i de samme klærne og alt mulig, altså, på skoler og sånn.
26. Intervjuer: Ja, ja. Men dette du sier om klær, at, ja, hva var det du mente det hadde med fattige å gjøre?
27. Jente: Vet ikke, det, jeg synes det er veldig dumt for det er mange som blir mobbet fordi de ikke har penger til klær og sånn, for eksempel når de er med andre ut og handler, ser de på dyre klær, men de andre må gå og se på billige, ja, jeg synes det er veldig dumt at det skal være sånn, liksom
28. Intervjuer: Kan du si noe om hvorfor det er sånn at at noen bare må se på billige men andre kan se på dyre?
29. Jente: Det er jo på grunn av at De som ser på de dyre de tjener kanskje litt mer penger enn de fattige gjør, og da må de nesten, de kan liksom ikke gå og se på dyre klær.
30. Intervjuer: , ok,
31. Fase II:
32. Intervjuer: Hva er forskjellen på fattigdom i u-land og fattigdom i Norge?
33. Jente: , det er vel det at. De har vel kanskje.. her i Norge får de kanskje hjelp av andre sånne, trygdekontor og sånn, og der nede tror jeg de ikke har så mye sånn penger som de gir ut til andre som er ganske fattige og sånn. De får kanskje hjelp, men ikke så god hjelp som vi i Norge får.
34. Intervjuer: Akkurat

Land (2), gutt (k):

1. Fase I:
2. Intervjuer: Hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?
3. Gutt: Folk som, på si, bor i sånne falleferdige hus, og folk som ikke har, for eksempel, de på skolen, klær, ikke med på turer og sånt, og nei, tenker på folk som ikke har råd til mye har lite penger og sånt, liksom ser på gaten går rundt og plukker flasker og sånt.
4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?
5. Gutt: , , for eksempel at, nei jeg vet ikke helt, bare tenker på når jeg ser de folkene rundt omkring på byen liksom eller på skolen liksom ser hvilke klær, folk som er ofte stille og sånn, så tenker jeg er de fattige, liksom, siden de var så stille
6. Intervjuer: Du har ikke noe eksempler?
7. Gutt: Som jeg vet om? nn, nærmeste jeg kommer er vel en eller annen på byen jeg så en gang i tiden som gikk rundt og spurte om penger, om å få lov til, kunne få noe penger, trenger penger til mat å sånn, det er det jeg kommer på liksom
8. Intervjuer: hvorfor er det sånn da?
9. Gutt: det kommer an på, på skolen for eksempel, oppveksten, noen som har hatt det hardt med foreldrene, hvordan de hadde det og sånne ting.
10. Intervjuer: , men hva synes du om fattigdom da?
11. Gutt: Hva jeg synes, synes det er dumt det skal være sånn, folk går uten arbeid, folk på skolen blir mobbet fordi, for eksempel, ææ jeg har fått meg ny mobiltelefon, for eksempel kommer en annen med en litt gammel mobiltelefon, hva er det for noe, du har ikke fargeskjerm, du har liksom ingenting, sånn begynner folk.
12. Intervjuer: En liten pause (ble avbrutt)
13. Gutt: hvis f, elsk jeg hadde hatt en 3210 for eksempel, gammel mobil, såp kommer folk for eksempel med siemens den nye, med kamera og de greiene kule fargeskjermer, du kan ikke få noe meldinger på den mobilen der, du har jo sånn svart hvitt, gidd ikke å snakke med deg, du har liksom ingenting, bare dropper de hun eller han
14. Intervjuer: hmm, hvorfor er det slik da?
15. Gutt: Det kommer an på hvis foreldrene, hvilken jobb de har, hvis de for eksempel ikke har så god råd, hvis de har penger, men bruker pengene på alt mulig annet, med en gang de får penger kjøper de digg eller noe, ser på film bruker de med en gang

istedenfor å spare de, så du kunne fått en brukbar mobil. Folk tror du går rundt der som en fattigknark.

16. Intervjuer: Ja,

17. Fase II:

18. Intervjuer: Har du andre eksempler på fattigdom?

19. Gutt: Jeg vet jo om de folkene på gaten. Jeg har jo nettopp vært i London, der så du de overalt, der folk sov på gaten, jeg så jo nesten absolutt alle av de folkene der, de hadde jo nesten bare ølflasker med seg uansett hvor de var. De satt og sov der ute. For eksempel hvis noen gav et pund til de, gikk de etter de og takket de, de var jo helt i ekstase for et pund. Jeg så jo, det var grådig seint, så jeg sånn mann som stod, han haltet, så gikk han inn i en butikk-han tok en sånn der flaske med drikke, tok den ut av butikken og gikk rett ut og så tok han med seg et postkort, prøvde å få solgt det. Han var jo helt avhengig av penger. Du kunne plukke ut de som trengte penger-alkiser og narkiser og sånn dere. Du kunne se på klærne. Han hadde gått med de klærne, var skitten og sånn, og han var jo blid og trivelig men, men du kunne jo se på han. Han hadde jo det helt forferdelig egentlig

Land (2), jente (1):

1. Fase I:

2. Intervjuer: Hvis jeg sier fattigdom, hva tenker du da?

3. Jente: , jeg tenker Kenya og slummen i Nairobi pga våres lag har vært med på sånn der hjelpeorganisasjon, NORAD, for å arbeide med de tenker jeg på fattig strøk i ke, i Afrika og Kina, nei, Asia, og sånn som det, også tenker jeg på barn som ikke får leve ut drømmene sine, og sånn som det er.

4. Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

5. Jente: , liksom at barn ikke får gå på skole, ta en utdanning, ikke får bli det de vil, og, og de blir solgt vekk fra foreldrene for å blir prostituerte, og de har ikke noe rettigheter på grunn av de ikke har penger og de har vanskelig for å komme ut av det, tror jeg.

6. Intervjuer: Har du noen eksempler?

7. Jente: M m, Ja, det var, når vi var der nede da, når vi ble fortalt, så var det en jente som ble, eller vi var på komfeleir, så lærte vi om, ja det var noen jenter som ble solgt med en gang til templer, og der var det sånn jente som ble solgt, og med en gang hun ble født, så når hun kom i puberteten ble hun solgt, og presten skulle få første omgang

med henne da, og men så fikk hun ikke rettigheter, så prøvde hun å flykte fra det tempelet, men hun hadde ikke rettigheter, hun kunne ikke lese og skrive for hun hadde ikke fått lært opp til, men så prøvde hun å flykte, men så klarte hun det ikke, og så ble hun drept når hun prøvde å flykte. Det var veldig trist

8. Intervjuer: Hvorfor er det slikt da, at vi du sånne typer problemer i verden eller andre steder i verden?
9. Jente: Ja, det å selge vekk er kanskje en tradisjon som alltid har vært, det er kanskje landsbygda som alltid har solgt vekk barna sine, og familien trenger penger for å overleve, så de må selge, ofrer barna sine, det har alltid vært sånn og det er veldig vanskelig å bedre det på grunn av, ja, de har sikkert ikke så god økonomi og slummen er der liksom, det tror jeg ikke kommer til å forandre seg, der er vanskelig å komme seg ut av han.
10. Intervjuer: Har du andre eksempler på fattige land?
11. Jente: Vi har jo uteliggere for eksempel, de har ikke noe særlig råd, for eksempel, når jeg var i San Francisco var det veldig mange uteliggere overalt, på hvert eneste hjørne låg det uten sokker, det var jo rart å se liksom i forhold til hva vi har hjemme, de lå i pappesker og sov, hadde ikke mat og gikk i, rett i boss-spann og sånt, ja
12. Intervjuer: Hvorfor, hvorfor er det sånn?
13. Jente: Nei, de har kanskje havnet i feil vennekretser, kanskje i begynnelsen, begynt å røyke, begynt å feste, begynt med dop, bare helt kommet inn i feil vennekrets, og ikke brydd seg om skole, og da går det ut over utdanningen, og da kanskje vanskelig å få jobb, og når foreldrene kanskje ikke ha noe med de å gjøre når de har blitt narkoman, kanskje blitt blir hevet ut, og har ikke penger til sted å bo og vet ikke helt hva de skal gjøre. Ja
14. Intervjuer: Men hva synes du om fattigdom da?
15. Jente: Jeg synes det er urettferdig pga at de som er fattige, fortjener ikke det. Det er ikke noe de har valgt selv, for å si det sånn, ja, det er ikke akkurat noe en kan forandre på sånn, bruke alle pengene på, går ikke an og bruke alle verdens penger på fattigdom, så mye penger vi har egentlig, men jeg synes det er helt forferdelig, det er ikke rettferdig i det hele tatt, at en liten unge skal gå igjennom fattigdom pga at foreldrene ikke har penger, og da må den ungen og leve opp i fattigdom, kan ikke komme seg ut.
16. Intervjuer: Hvorfor er det så urettferdig?

17. Jente: Pga at de ikke har penger til mat og utdanning, det er liksom vi lever, forskjellen er liksom så sinnssyk stor, liksom i forhold til de vi lever og det de lever. Det er urettferdig at de må leve det og vi må leve det.
18. Fase II:
19. Intervjuer: Hva er forskjellen på fattigdom i disse u-landene og mer rike land?
20. Jente: , jeg tror de i San Francisco har på en måte et valg. De kan faktisk jobbe seg oppover og ut av fattigdommen å, hvis de får seg en jobb å. Mens de i u-landene har familien og de rundt seg i slummen og sånt. De har bare det, sant, og mens de i San Francisco,
21. (pause- 1 minutt)
22. Intervjuer: San Francisco..?
23. Jente: Mens de i San Francisco de har for eksempel, de kan for eksempel. Det er mer folk der som har rikdom i nærheten av seg, og de kan løfte seg opp og få jobb, og kanskje få kjæreste som ikke er fattig. Liksom få et mer normalt liv. Mens for eksempel sånn som i Afrika. Det er vanskelig å jobbe seg oppover når du ser rundt deg. Det er fattig hele tiden. Da gir du nesten opp. Det er liksom forferdelig rundt deg å ja.

Doctoral Theses at The Faculty of Psychology,
University of Bergen

1979-1980	Allen, H.M., Dr. philos.	Parent-offspring interactions in willow grouse (Lagopus L. Lagopus).
1981-1982	Myhrer, T., Dr. philos.	Behavioral Studies after selective disruption of hippocampal inputs in albino rats.
1982-1983	Svebak, S., Dr. philos.	The significance of motivation for task-induced tonic physiological changes.
	Myhre, G., Dr. philos.	The Biopsychology of behavior in captive Willow ptarmigan.
	Eide, R., Dr. philos.	PSYCHOSOCIAL FACTORS AND INDICES OF HEALTH RISKS. The relationship of psychosocial conditions to subjective complaints, arterial blood pressure, serum cholesterol, serum triglycerides and urinary catecholamines in middle aged populations in Western Norway.
	Værnes, R.J., Dr. philos.	Neuropsychological Effects of Diving.
1983-1984	Kolstad, A., Dr. philos.	Til diskusjonen om sammenhengen mellom sosiale forhold og psykiske strukturer. En epidemiologisk undersøkelse blant barn og unge.
1984-1985	Løberg, T., Dr. philos.	Neuropsychological assessment in alcohol dependence.
1985-1986	Hellesnes, T., Dr. philos.	Læring og problemløsning. En studie av den perseptuelle analysens betydning for verbal læring.
	Håland, W., Dr. philos.	Psykoterapi: relasjon, utviklingsprosess og effekt.
	Hagtvatn, K.A., Dr. philos.	The construct of Test Anxiety: Conceptual and Methodological Issues.
1986-1987	Jellestad, F.K., Dr. philos.	Effects of neuron specific amygdala lesions on fear-motivated behavior in rats.
	Aarø, L.E., Dr. philos.	Health Behaviour and Socioeconomic Status. A Survey among the adult population in Norway.
	Underlid, K., Dr. philos.	Arbeidsløse i psykososialt perspektiv.
	Laberg, J.C., Dr. philos.	Expectancy and classical conditioning in alcoholics' craving.

1987-1988	Vollmer, F.C., Dr. philos.	Essays on explanation in psychology.
	Ellertsen, B., Dr. philos.	Migraine and Tension Headache: Psychophysiology, Personality and Therapy.
	Kaufmann, A., Dr. philos.	Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter.
	Mykletun, R.J., Dr. philos.	Teacher Stress.
1988-1989	Havik, O.E., Dr. philos.	After the myocardial infarction: A medical and psychological study with special emphasis on perceived illness.
1989-1990	Bråten, S., Dr. philos.	Menneskedyaden. En teoretisk tese om sinnets dialogiske natur med informasjons- og utviklingspsykologiske implikasjoner sammenholdt med utvalgte spedbarnsstudier.
	Wold, B., Dr. psychol.	Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents.
1990-1991	Flaten, M.A., Dr. psychol.	The role of habituation and learning in reflex modification.
	Alsaker, F.D., Dr. philos.	Global negative self-evaluations in early adolescence.
	Kraft, P., Dr. philos.	AIDS prevention in Norway. Empirical studies on diffusion of knowledge, public opinion, and sexual behaviour.
1991-1992	Endresen, I.M., Dr. philos.	Psychoimmunological stress markers in working life.
	Faleide, A.O., Dr. philos.	Asthma and Allergy in Childhood. Psychosocial and Psychotherapeutic Problems.
	Dalen, K., Dr. philos.	Hemispheric Asymmetry and the Dual-Task Paradigm: An Experimental Approach.
	Bø, I.B., Dr. philos.	Ungdoms sosiale økologi. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk.
	Nivison, M.E., Dr. philos.	The Relationship between Noise as an Experimental and Environmental Stressor, Physiological Changes and Psychological Factors.
1992-1993	Torgersen, A.M., Dr. philos.	Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. A longitudinal study of twins from infancy to adolescence.
	Larsen, S., Dr. philos.	Cultural background and problem drinking.

	Nordhus, I.H., Dr. philos.	Family caregiving. A community psychological study with special emphasis on clinical interventions.
1993-1994	Thuen, F., Dr. psychol.	Accident-related behaviour among children and young adolescents: Prediction and prevention.
	Solheim, R., Dr. philos.	Spesifikke lærevansker. Diskrepanskriteriet anvendt i seleksjonsmetodikk.
	Johnsen, B.H., Dr. psychol.	Brain assymetry and facial emotional expressions: Conditioning experiments.
	Tønnessen, F.E., Dr. philos.	The etiology of Dyslexia.
	Kvale, G., Dr. psychol.	Psychological factors in anticipatory nausea and vomiting in cancer chemotherapy.
	Asbjørnsen, A.E., Dr. psychol.	Structural and dynamic factors in dichotic listening: An interactional model.
1994-1995	Bru, E., Dr. philos.	The role of psychological factors in neck, shoulder and low back pain among female hospitale staff.
	Braathen, E.T., Dr. psychol.	Prediction of excellence and discontinuation in different types of sport: The significance of motivation and EMG.
	Johannessen, B.F., Dr. philos.	Det flytende kjønnet. Om lederskap, politikk og identitet.
	Sam, D.L., Dr. psychol.	Acculturation of young immigrants in Norway: A psychological and socio-cultural adaptation.
	Bjaalid, I.-K., Dr. philos.	Component processes in word recognition.
	Martinsen, Ø., Dr. philos.	Cognitive Style and Insight.
	Nordby, H., Dr. philos.	Processing of auditory deviant events: Mismatch negativity of event-related brain potentials.
	Raaheim, A., Dr. philos.	Health perception and health behaviour, theoretical considerations, empirical studies, and practical implications.
	Seltzer, W.J., Dr.philos.	Studies of Psychocultural Approach to Families in Therapy.
	Brun, W., Dr.philos.	Subjective conceptions of uncertainty and risk.
1995-1996	Anderssen, N., Dr. psychol.	Physical activity of young people in a health perspective: Stability, change and social influences.
	Bjørkly, S., Dr. psychol.	Diagnosis and Prediction of Intra-institutional Aggressive Behaviour in Psychotic Patients
	Aas, H.N., Dr. psychol.	Alcohol Expectancies and Socialization: Adolescents learning to drink.

	Sandal, Gro Mjeldheim, Dr.psychol.	Coping in Extreme Environments: The Role of Personality
	Strumse, Einar, Dr. philos.	The psychology of aesthetics: explaining visual preferences for agrarian landscapes in Western Norway.
	Hestad, Knut, Dr. philos.	Neuropsychological deficits in HIV-1 infection.
1996-1997	Lugoe, L.Wycliffe, Dr. philos.	Prediction of Tanzanian Students' HIV Risk and Preventive Behaviours
	Sandvik, B. Gunnhild, Dr. philos.	Fra distriktsjordmor til institusjonsjordmor. Fremveksten av en profesjon og en profesjonsutdanning
	Lie, Gro Therese, Dr. psychol.	The Disease that Dares Not Speak its Name: Studies on Factors of Importance for Coping with HIV/AIDS in Northern Tanzania
	Øygard, Lisbet, Dr. philos.	Health behaviors among young adults. A psychological and sociological approach
	Stormark, Kjell Morten, Dr. psychol.	Emotional Modulation of Selective Attention: Experimental and Clinical Evidence.
	Einarsen, Ståle, Dr. psychol.	Bullying and harassment at work: epidemiological and psychosocial aspects.
	Knivsberg, Ann-Mari, Dr.philos.	Behavioural abnormalities and childhood psychopathology: Urinary peptide patterns as a potential tool in diagnosis and remediation.
	Eide, Arne H., Dr.philos	Adolescent drug use in Zimbabwe. Cultural orientation in a global-local perspective and use of psychoactive substances among secondary school students.
	Sørensen, Marit, Dr.philos	The psychology of initiating and maintaining exercise and diet behaviour.
	Skjæveland, Oddvar, Dr.psychol.	Relationships between spatial-physical neighborhood attributes and social relations among neighbors.
	Zewdie, Teka, Dr.philos	Mother-child relational patterns in Ethiopia. Issues of developmental theories and intervention programs.
	Wilhelmsen, Britt Unni, Dr.philos	Development and evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents.
1997/1998	Manger, Terje, Dr.philos	Gender differences in mathematical achievement among Norwegian elementary school students.
	Lindstrøm, Torill Christine, Dr.philos	«Good Grief»: Adapting to Bereavement.
	Skogstad, Anders, Dr.philos	Effects of leadership behaviour on job satisfaction, health and efficiency
	Haldorsen, Ellen M. Håland, Dr.psychol	Return to work in low back pain patients

	Besemer, Susan P. Dr.philos	Creative Product Analysis: The Search for a Valid Model for Understanding Creativity in Products.
1998/1999	Winje, Dagfinn, Dr.psychol	Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adults' and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbødalen, Norway 1988.
	Vosburg, Suzanne K., Dr.philos	The effects of mood on creative problem solving
	Eriksen, Hege R., Dr.philos	Stress and coping: Does it really matter for subjective health complaints?
	Jakobsen, Reidar, Dr.psychol -	Empiriske studier av kunnskap og holdninger om hiv/aids og den normative seksuelle utvikling i ungdomsårene.
	Mikkelsen, Aslaug, Dr.philos	Effects of learning opportunities and learning climate on occupational health.
	Samdal, Oddrun, Dr.philos	The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
	Friestad, Christine, Dr.philos	Social psychological approaches to smoking.
	Ekeland, Tor-Johan, Dr.philos	Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjoner for terapi og terapeutiske teoriar.
1999/2000	Saban, Sara, Dr.psychol	Brain Asymmetry and Attention: Classical Conditioning Experiments.
	Carlsten, Carl Thomas, Dr.philos	God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing.
	Dundas, Ingrid, Dr.psychol	Functional and dysfunctional closeness. Family interaction and children's adjustment.
	Engen, Liv, Dr.philos -	Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.
	Hovland, Ole Johan, Dr.philos	Transforming a self-preserving "alarm" reaction into a self-defeating emotional response: Toward an integrative approach to anxiety as a human phenomenon.
	Lillejord, Sølvi, Dr.philos	Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver.
	Sandell, Ove, Dr.philos	Den varme kunnskapen.
	Oftedal, Marit Petersen, Dr. philos	Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte.

2000/2001	Sandbak, Tone, Dr.psychol	Alcohol Consumption and Preference in the Rat: The Significance of Individual Differences and Relationships to Stress Pathology
	Eid, Jarle, Dr.psychol	Early Predictors of PTSD Symptom Reporting; The significance of contextual and individual factors
	Skinstad, Anne Helene, Dr.philos	Substance Dependence and Borderline Personality Disorders
	Binder, Per-Einar, Dr.psychol	Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald Winnicotts teori
	Roald, Ingvild K., Dr.philos	Building of Concepts. A Study of Physics concepts of Norwegian Deaf students
2001/2002	Fekadu, Zelalem W., Dr.philos	Predicting contraceptive use and intention among a sample of adolescent girls. An application of the theory of planned behaviour in Ethiopian context
	Melesse, Fantu, Dr.philos	The more intelligent and sensitive child (MISC) mediational intervention in an Ethiopian context: An evaluation study
	Råheim, Målfrid, Dr.philos	Kvinneres kroppserfaring og livssammenheng. En fenomenologisk – hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter
	Engelsen, Birthe Kari, Dr.psychol	Measurement of the eating problem construct
	Lau, Bjørn, Dr.philos	Weight and Eating Concerns in Adolescence
	Ihlebak, Camilla, Dr.philos	Epidemiological Studies of Subjective Health Complaints
	Rosén, Gunnar O. R., Dr.philos	The phantom limb experience. Models for understanding and treatment of pain with hypnosis
	Høines, Marit Johnsen, Dr.philos	Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling
	Anthun, Roald Andor, Dr.philos	School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential
	Pallesen, Ståle, Dr.psychol	Insomnia in the elderly. Epidemiology, psychological characteristics and treatment
	Midthassel, Unni Vere, Dr.philos	Teacher involvement in school development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools
	Kallestad, Jan Helge, Dr.philos	Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program
2002-2003	Ofte, Sonja Helgesen, Dr.psychol	Right-left discrimination in adults and children
	Netland, Marit, Dr.psychol	Exposure to political violence. The need to estimate our estimations

	Diseth, Åge, Dr.psychol	Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance
	Bjuland, Raymond, Dr.philos	Problem solving in geometry. Reasoning processes of student teachers working in small groups: A dialogical approach
	Arefjord, Kjersti, Dr.psychol	After the myocardial infarction – the wives' view. Short- and long-term adjustment in wives of myocardial infarction patients
	Ingjaldsson, Jón Þorvaldur, Dr.psychol	Unconscious Processes and Vagal Activity in Alcohol Dependency
	Holden, Børge, Dr.philos	Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalysens tilnærming til utforming av behandling
	Holsen, Ingrid, Dr.philos	Depressed mood from adolescence to 'emerging adulthood'. Course and longitudinal influences of body image and parent-adolescent relationship
	Hammar, Åsa Karin, Dr.psychol	Major depression and cognitive dysfunction- An experimental study of the cognitive effort hypothesis
	Sprugevica, Ieva, Dr.philos	The impact of enabling skills on early reading acquisition
	Gabrielsen, Egil, Dr.philos	LESE FOR LIVET. Lesekompetansen i den norske voksbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole
2003/2004	Hansen, Anita Lill, Dr.psychol	The influence of heart rate variability in the regulation of attentional and memory processes
	Dyregrov, Kari, Dr.philos	The loss of child by suicide, SIDS, and accidents: Consequences, needs and provisions of help
	Torsheim, Torbjørn, Dr.psychol	Student role strain and subjective health complaints: Individual, contextual, and longitudinal perspectives
	Haugland, Bente Storm Mowatt Dr.psychol	Parental alcohol abuse. Family functioning and child adjustment
	Milde, Anne Marita, Dr.psychol	Ulcerative colitis and the role of stress. Animal studies of psychobiological factors in relationship to experimentally induced colitis
	Stornes, Tor, Dr.philos	Socio-moral behaviour in sport. An investigation of perceptions of sportpersonship in handball related to important factors of socio-moral influence
	Mæhle, Magne, Dr.philos	Re-inventing the child in family therapy: An investigation of the relevance and applicability of theory and research in child development for family therapy involving children
	Kobbeltvedt, Therese, Dr.psychol	Risk and feelings: A field approach
2004/2005	Thomsen, Tormod, Dr. psychol	Localization of attention in the brain

	Løberg, Else-Marie, Dr.psychol	Functional laterality and attention modulation in schizophrenia: Effects of clinical variables
	Kyrkjebø, Jane Mikkelsen, Dr.philos	Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education
	Laumann, Karin, Dr.psychol	Restorative and Stress-reducing Effects of Natural Environments: Experiential, Behavioural and Cardiovascular Indices
	Holgersen, Helge, PhD	Mellom oss - Essay i relasjonell psykoanalyse
	Hetland, Hilde, Dr.psychol	Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership
	Iversen, Anette Christine, Dr.philos	Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping
2005/2006	Mathisen, Gro Ellen, PhD	Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors and consequences
	Sævi, Tone, Dr.philos	Seeing Disability Pedagogically – The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter
	Wiiium, Nora, PhD	Intrapersonal factors, family and school norms: combined and interactive influence on adolescent smoking behaviour
	Kanagaratnam, Pushpa, PhD	Subjective and Objective Correlates of Posttraumatic Stress in Immigrants/Refugees Exposed to Political Violence
	Larsen, Torill M. B. , PhD	Evaluating principals` and teachers` implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools
	Bancila, Delia, PhD	Psychosocial stress and distress among Romanian adolescents and adults
	Hillestad, Torgeir Martin, Dr.philos.	Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep. En psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teoriihistorisk framstilling
	Nordanger, Dag Øystein, Dr.psychol.	Psychosocial discourses and responses to political violence in post-war Tigray, Ethiopia
	Rimol, Lars Morten, PhD	Behavioral and fMRI studies of auditory laterality and speech sound processing
	Krumsvik, Rune Johan, Dr.philos.	"ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school"
	Norman, Elisabeth, Dr.psychol.	Gut feelings and unconscious thought: An exploration of fringe consciousness in implicit cognition