

Masteroppgave om undervisning i andre verdenskrig og en ny grunnfortelling?

En kvalitativ studie av hvordan undervisning i andre verdenskrig foregår i enkelte norske klasserom.

Magnus Aareskjold Fredriksen



Masteroppgave i historie

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap

UNIVERSITETET I BERGEN

Våren 2022

Abstract

This thesis deals with how teaching about World War II takes place in some Norwegian classrooms. The thesis is a qualitative study that addresses four different informants' views on teaching about World War II through what they teach about, why they teach about it and how they teach.

The thesis will assess whether there is a national master narrative about the war history in Norwegian classrooms and if so, what it entails. The traditional, patriotic, master narrative in Norway tells of a small country that was surprisingly attacked by a brutal force on April 9, 1940, and how brave men resisted the force, while others betrayed their country and helped the occupiers. Later, the master narrative has been revised and moderated in the direction of a more diverse master narrative that has room for far more narratives and nuances. The thesis will address whether a form of this master narrative is reproduced in school and how it may affect the teaching.

Chapter three will deal with how the teaching takes place according to the informants. Chapter three is divided into subchapters considering informants from northern Norway and then informants from southern Norway. Chapter four will address what the informants think about the teaching they carry out and what they think is important about it. In light of this, it will be assessed whether the master narrative has any anchoring in the classrooms and the teaching.

Finally, the thesis will address how teachers from northern Norway have a different view of war history from northern Norway than teachers from southern Norway.

Innholdsfortegnelse

Abstract

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.1.1 Én nasjonal grunnfortelling om andre verdenskrig?	1
1.1.2 Grunnfortellingen om andre verdenskrig i skolen og minnet	3
1.1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.1.4 Avgrensninger	6
1.1.5 Omtale av okkupasjonsmakten.	7
1.2 Tidligere forskning	7
1.2.1 En tradisjonell nasjonal grunnfortelling - Anne Eriksen	7
1.2.2 En revidert nasjonal grunnfortelling - Ola Svein Stugu	12
1.2.3 Andre verdenskrig i historiedidaktikken	15
1.3 Kilder	16
1.4 Oppgavens gang	17
2. Metode	19
2.1 Vurdering av metode og begrunnelse for valgt metode	19
2.2 Kvalitative intervju	22
2.3 Intervjuguide og hensikt med intervju	24
2.4 Gjennomføring av intervjuprosess	26
2.4.1 Forarbeid og hensikt med intervjuprosessene	26
2.4.2 Utdringer med gjennomføring av intervjuprosesser	27
2.5 Sitering og analyse	29
3. Hva er det som undervises i andre verdenskrig i noen norske skoler?	29
3.0 Hva sier forskning om undervisningen om andre verdenskrig	29
3.1 Utdrag fra intervjuer med informanter som underviser i Nord-Norge.	32
3.1.1 Informantene er mindre opptatt av kamphandlinger.	32
3.1.2 Hverdagsfortellinger og mikrohistorie får plass i klasserommet	33
3.1.3 Lokalhistorie engasjerer både elever og lærere	35
3.1.3 Krigshandlinger i undervisningen	36
3.1.4 Nedbrenning av og tilbaketrekkingen fra Finnmark og Nord-Troms i undervisningen	38
3.1.5 Kildearbeid i undervisningen	40
3.1.6 Balansering og nyansering av fortellingene	41
3.1.7 Undervisning om folkemord og Holocaust	43
3.2 Utdrag fra intervjuer med informanter fra Sør-Norge	44
3.2.1 Personlig preg på undervisningen - hverdagsfortellinger, enkeltskjebner og førstehåndskilder	44
3.2.2 Geografisk nærhet - Lokalhistorie	46
3.2.3 Krigshandlinger	48
3.2.4 Nedbrenning av Finnmark	50
3.2.5 Kommunisme og kommunistfrykt	51

3.2.6 Elevers refleksjon - Balansering, nyansering og kildearbeid	52
3.2.7 Holocaust og folkemord	54
3.3 Oppsummering - Hvordan foregår undervisningen i noen norske klasserom?	56
4. Hva tenker informantene om undervisning i andre verdenskrig?	59
4.1 Hva informantene mener skal være minimum læringsutbytte hos elevene om andre verdenskrig	59
4.2 Informantene tenker heller hvorfor enn hva	61
4.3 Humanistiske verdier og å forebygge gjentakelse	63
4.4 Balansering og nyansering	66
4.5 Involvere elever i undervisning	68
4.6 Nærhet til historien	71
4.7 Generelle tanker om undervisning i andre verdenskrig og andre verdenskrigs betydning i dag	72
4.8 Oppsummering - Hva tenker informantene om undervisningen i andre verdenskrig?	74
5. Konklusjon	77
5.1 Bakgrunn for prosjektet	77
5.2 Hva blir undervist i andre verdenskrig og reproduseres den patriotiske grunnfortellingen i undervisningen?	78
5.3 Hvordan blir det undervist om andre verdenskrig?	80
5.4 Hva tenker informantene om undervisning i andre verdenskrig?	82
5.5 Er det grunn til å si at det finnes forskjell på tanker om undervisning om andre verdenskrig i nord og i sør?	83
5.6 Videre forskning	84
5.7 Avslutning	84
Litteratur:	86
Vedlegg 1: Intervjuguide	88

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

1.1.1 Én nasjonal grunnfortelling om andre verdenskrig?

I Norge har det aldri vært offisielle kanaler som bestemmer hva historien skal innebære, men læreplanene har satt et rammeverk for hva som skal formidles til norsk skoleungdom. Siden læreplanene er veiledende for hva som skal formidles er de ofte vært et godt utgangspunkt for forskning på hva som blir sagt i skolen. I dag er læreplanene åpne for tolkning og er preget av noen kjerneområder og få, men vide kompetansemål. Med dette er det lite konkret føring på hva som blir sagt i klasserommene når det skal undervises i tema som andre verdenskrig.

Joakim Aa. Markussen tar i sin doktorgradsavhandling fra 2020 blant annet for seg hvorvidt det finnes en nasjonal grunnfortelling om andre verdenskrig i Norge. Han viser at det finnes en bred enighet om at motstandskamp har hatt en betydelig rolle i norsk krigshistorie som også har vært en del av den “kollektive gjenreisningen” av landet etter krigen.¹ Markussen viser også at den nasjonale grunnfortellingen ikke er fast bestemt og at den inkluderer flere sider av krigshistorien enn hva man kanskje kan ha hatt inntrykk av. Krigshistorie har på mange måter vært populært i flere land i Europa og har sakte, men sikkert utviklet seg fra å ta for seg heltedåder og militære operasjoner til de ytterste punktene av det sivile liv under krig.² Etter hvert som tiden går dreier fortellingene fra generalene, til soldatene og deretter mot de sivile ofrene og tapene for krig og elendighet.

Denne grunnfortellingen utforskes også av blant annet Anne Eriksen og Ola Svein Stugu, fra henholdsvis 1995 og 2021. Begge disse har skrevet om hvordan andre verdenskrig fremstår i norsk etterkrigskultur, hvor Anne Eriksen var den første som

¹ Markussen, 2020, s.12

² Winter, 2006, s. 6

skrev om hvordan andre verdenskrig faktisk blir minnet i norsk kollektivtradisjon³, mens Stugu har tatt opp tråden 26 år senere og tar for seg noe av det samme temaet i nåtiden. Deres syn på en nasjonal grunnfortelling om andre verdenskrig i Norge vil gjenfortelles i neste delkapittel.

Videre, og for det meste, tar Markussen for seg om det er en skjevfordeling i historieformidlingen fra sør i Norge og fra nord i Norge. Hypotesen er at nordnorske aktører med jevne mellomrom påstår at krigshistorien fra nord er underkommunisert i forhold til krigshistorien fra sør. De samme aktørene hevder at krigshistorien fra nord fortjener større anerkjennelse enn det de har fått i dag.⁴ En av disse kreftene kan være Arvid Petterson⁵ som er klar på at de nordnorske fortellingene fra krigen ikke er så godt kjent i landet som handlingene sør i landet. Dette på tross av at krigshandlingene i nord kanskje var både mer omfattende og brutale enn i sør.⁶ Markussen konkluderer med at dette spriket ikke stemmer og at nordnorsk krigshistorie er minst like godt dokumentert og diskutert som krigshistorien fra sør. Dette har det blitt reaksjoner på fra de samme nordnorske aktørene som danner utgangspunktet for Markussens problemstilling.⁷

Dersom Markussen viser at forskningen på krigen i nord og i sør er likt fordelt, men folk i nord oppfatter krigshistorien fra nord som fortiet må det være en grunn til det. Er det for eksempel slik at et inntrykk av at krigshistorien i nord er fortiet fordi den oppleves og derfor også videreformidles som fortiet? Markussen dokumenterer ikke hva som blir sagt og fortalt i hverdagen eller i skolen, men heller hva som er skrevet og trykket fra krigens slutt og til nåtiden. Denne oppgaven vil forsøke å si noe om det tenkes at lærere i nord opplever fortellingen om andre verdenskrig som annerledes enn lærere i sør. Skolen kan fungere både som aktør i historieformidlingen, men også som representant for det offentlige når det kommer til å videreformidle, konservere og endre eventuelle nasjonale grunnfortellinger og representasjoner. Denne oppgaven vil

³ Stugu, 2021, s.11

⁴ Markussen, 2020, s.8

⁵ Petterson, 2008, s.321,323 og 324

⁶ Petterson, 2008, s.321

⁷ Viser her til en rekke leserinnlegg i nordnorske aviser som er tilgjengeliggjort gjennom enkle googlesøk.

ta utgangspunkt i norske læreres betraktninger om hva som undervises i andre verdenskrig og hvilke vurderinger som ligger til grunn for disse betraktningene.

Temaet for denne oppgaven blir derfor å utforske hva som undervises i andre verdenskrig, hvorfor nettopp det blir undervist og eventuelt hva det har å si for en nasjonal grunnfortelling. I tillegg blir det undersøkt om lærerne har noe inntrykk av hvorvidt krigshistorien er annerledes i Nord-Norge enn i Sør-Norge og om den, etter læreres syn, bør fortelles annerledes.

1.1.2 Grunnfortellingen om andre verdenskrig i skolen og minnet

Andre verdenskrig har hatt en stor plass i minnekulturen til flere land fra krigens slutt og helt frem til i dag.⁸ Derfor er det lite tenkelig at man faktisk har hatt elever som aldri har hørt om andre verdenskrig etter 13 år på skolen. Nå, 76 år siden krigens slutt begynner de siste tidsvitnene å falle fra og vår erindring rundt krigen er snart fullt og helt historie. Jan Assmann har forsket mye på minnet og hevder at kommunikative minner svinner hen etter omtrent 80 år etter hvert som tidsvitner faller fra. Altså at de som har opplevd fortiden det snakkes om, ikke lenger er i stand til å berette fortiden slik de mener den var. Etter det er minnet avhengig av å innlemmes i mer permanente institusjoner som minnesmerker, arkiver og undervisning for å kunne videreføres i vårt kulturelle minne - vår historie.⁹ Kulturelt minne kan ifølge Assmann kort sies å være det etablerte minnet. Det som er nedskrevet og etablert som en del av menneskers kultur og væremåte. Det kommunikative minnet er mer dynamisk og mindre etablert og finnes i stor grad i interaksjon mellom mennesker.¹⁰

Hvordan man ønsker å videreføre krigens fortellinger, historie og ettermæle og hvilken del av vår minnekultur krigen skal ha er spørsmål historikere og historiefordlere må ta for seg i årene som kommer. Siden læreplanene er forholdsvis generelle, er historielærerne i stor grad selvstendig ansvarlige for hvilke temaer de skal ta opp for sine elever og hvordan de skal gjøre det. Selv om den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er mer eksplisitt innenfor noen kompetansemål enn de

⁸ Stenius m.fl, 2011, s.9

⁹ Assmann, 2008, s.111

¹⁰ Assmann, 2008, s.117

tidligere læreplanene er det fortsatt anledning til ulike tolkninger av hva som er viktig og riktig for en klasse eller gruppe elever. Dette gjør at enkeltlærere har stor innflytelse når det kommer til hvilke holdninger og erfaringer de ønsker å videreformidle til elevene sine. Skolen og læreplanen har stor innflytelse i etableringen av en kulturell minnekultur ved at skolen skal sørge for at alle elever får et innblikk og en forståelse av hvordan fortiden var og dermed også hvordan den skal tolkes og oppleves. Med dette faller en stor del av ansvaret for hvordan nye demokratiske samfunnsborgere, som læreplanen kaller det, opplever historie på deres respektive historielærere.

Når andre verdenskrigs minner skal videreføres i fremtiden gjennom kulturelle minner vil det antageligvis være et dypere formål med det enn kun å skulle fortelle tradisjonelle heltefortellinger - særlig ettersom heltene faller bort. Det er naturlig i historiens gang at historiske hendelser blir mindre fremtredende etter som de blir mer distansert fra oss både i tidsperspektiv og i emosjonell forbindelse. Når skal det slutes å snakke om andre verdenskrig slik vi har sluttet å snakke om den store nordiske krig eller til dels første verdenskrig? Og hvordan skal andre verdenskrig holdes relevant i fremtiden? Med læreplanen som ble gyldig fra 2021, LK20, ble kompetansemålene i historie noe konkretisert og andre verdenskrig ble nevnt eksplisitt i motsetning til tidligere. Selv om Holocaust nå er nevnt eksplisitt er det ikke eksplisitt at lærere skal snakke om Holocaust. Det aktuelle kompetansemålet lyder i LK20 som følger: "Reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust."¹¹ Tidligere har læreplanen bestemt at det skal undervises i folkemord og store konflikter i nyere tid, men ikke eksplisitt Holocaust eller andre verdenskrig. På tross av dette er det ingen grunn til å tro at undervisning om Holocaust har blitt forsømt i skolen frem til nå.

Andre verdenskrig har fra krigens slutt og til i dag vært et hett tema med enormt mye tilhørende materiale.¹² Fremdeles dukker det opp ny forskning med ønske om å gi et nytt blikk på krigshistorien. Dette har ikke bestandig vært tilfelle og helt frem til ganske nylig var det bredt konsensus om hvordan krigshistorien skulle tolkes, fortelles og oppleves. Den har vært preget av en kamp mellom et tydelig godt og et tydelig ondt

¹¹ UDIR, 2021

¹² Stugu, 2021, s.9

perspektiv, hvor de godes representanter har blitt hyllet som helter, noen ganger med nærmest overmenneskelige evner mot det tilsvarende negative onde. Moral har vært sentralt for disse fortellingene og det har vært avdekket helt klare intensjoner om hvordan en skal forholde seg til fortiden.¹³ Fremdeles hører man folk stille retoriske spørsmål om hvordan det skal gå om man glemmer hva som skjedde under krigen. Som nevnt har det i årene siden krigen kommet nye perspektiver og flere i dag enn tidligere. Slik både krigshistorien og grunnfortellingen endrer seg, er det naturlig å se om skolen også tar del i denne utviklingen og kanskje hvilken rolle skolen har i denne utviklingen.

1.1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

De innledende spørsmålene rundt fenomenet nasjonal grunnfortelling om andre verdenskrig fører mot en problemstilling som tar for seg hvordan undervisningen foregår og om undervisningen reproduserer en nasjonal grunnfortelling eller ikke. Det er flere aktuelle spørsmål å utforske som alle kan samles under én åpen problemstilling som lyder som følger:

Hva formidler enkelte norske lærere ved utvalgte skoler til sine elever innen temaet andre verdenskrig?

Forskningsspørsmålene vil allikevel være mer konkrete og vil til sammen ha som formål å besvare problemstillingen på en adekvat måte.

De fire forskningsspørsmålene som vil brukes bygger på hverandre og ønsker å ta for seg en lærers utvelgelse og seleksjon av tema for undervisning i et stort historisk tema som andre verdenskrig. I hovedsak vil det undersøkes:

- Hva lærere velger å fortelle og undervise og hvorfor de velger akkurat dette.
- Hvordan lærere formidler det de har bestemt seg for å undervise.
- Hva lærerne tenker om det de underviser og eventuelt det de ikke underviser.
- Har lærerne noe inntrykk av at krigshistorien i nord og i sør er skjevfordelt.

¹³ Stugu, 2021, s.24

De tre første forskningsspørsmålene vil forsøke å vurdere om grunnfortellingen som nevnes hos Eriksen og Stugu fortsatt er gjeldende. Det siste forskningsspørsmålet vil ta utgangspunkt i Markussens innledende hypotese om at krigshistorien i nord er underkommunisert. Selv om Markussen tilbakeviser denne påstanden om at krigshistorien i nord er underrepresentert er det ikke sikkert at lærere i nord oppfatter Markussens svar som sant. Isåfall er det anledning til å tro at undervisningen kan utarte seg annerledes i de ulike landsdelene og vil kunne danne et utgangspunkt for videre forskning.

1.1.4 Avgrensninger

Denne masteroppgaven ønsker å gi et kvalitativt innblikk i hvilke temaer innen andre verdenskrig det undervises i og hvilke valg som gjøres i seleksjonen av ulike temaer og hendelser under krigen som skal videreføres til norske elever. Studien vil ta for seg noen norske læreres fortellinger om hva som ligger til grunn for lærerens valg av hva som inkluderes og hva som ekskluderes i undervisningen. Videre vil studien ta for seg hva de samme lærerne tenker om egen undervisning om andre verdenskrig og om undervisning i andre verdenskrig generelt. Denne studien vil ikke være representativ eller generaliserende for noen eller alle norske lærere, men søke å gi et ettertraktet innblikk i historielæreres hverdag og kanskje kunne si noe om hvordan enkelte historielærere tenker, handler og resonnerer. På bakgrunn av dette vil oppgaven vurdere om den nasjonale grunnfortellingen som beskrives hos Eriksen og Stugu reproduseres i skolen eller om den er i ferd med å endres.

På tross av at utvalget av informanter ikke er representativt for skolen som institusjon har det vært et ønske og et mål om å rekruttere informanter fra ulike landsdeler, her representert gjennom nord og sør(vest). Det er aktuelt å vurdere hvorvidt geografiske utgangspunkt som en av mange mulige faktorer påvirker læreres valg av temaer og formidling i undervisningen. Dette har Markussen undersøkt, men han har ikke gjort det med tanke på skolen spesifikt. Om det er mulig å vise til klare skiller i undervisningen fra nord til sør vil det kunne danne et godt utgangspunkt for videre forskning på både dette temaet og andre som tar for seg hvilken undervisning og opplæring elever mottar på tross av premisset likhetsskolen. Denne oppgaven vil ikke vurdere hvorvidt tanker om grunnfortellingen er riktig eller ikke, men vurdere om man

kan kjenne igjen hele eller deler av grunnfortellingen i lærernes tanker og planer. Med grunnfortelling menes da utgangspunktet som dannes av Eriksen og Stugu og som vil forklares i neste delkapittel.

1.1.5 Omtale av okkupasjonsmakten.

Jeg er inkonsekvent i omtalen av- og begrepsbruken rundt okkupantene under andre verdenskrig. Jeg forsøker å variere begrepsbruken mellom okkupanter, okkupasjonsmakten, tyskerne og nazistene. Dette samsvarer med mye øvrig faglitteratur innen feltet. Begrepsbruken er vanskelig da det er lett å legge subjektive synsvinkler til de respektive begrepene. Problemet oppstår i det okkupantene både er en okkupasjonsmakt i form av nasjonalstaten Tyskland som består av tyskere ledet av et nazistisk regime. Det er gode argumenter for at alle begrepene kan være riktig og at alle kan være feil. Særlig viktig er det å bemerke at mange tyske soldater ikke var nazister og ikke nødvendigvis støttet den nazistiske ideologien, styret eller en gang hadde noe valg. Derfor er det etter min oppfatning like farlig å omtale okkupantene som tyskerne og nazistene da nazismen ikke representerer Tyskland og Tyskland ikke representerer nazismen. Oppgaven tilstreber naturlig nok å være nøytral og har derfor valgt å variere begrepsbruken etter et ønske om språklig variasjon og naturlige tilnærminger avhengig av hvilke handlinger som beskrives utført av nevnte gruppe.

1.2 Tidligere forskning

1.2.1 En tradisjonell nasjonal grunnfortelling - Anne Eriksen

Anne Eriksen skrev i 1995 en bok om andre verdenskrig i norsk kollektivtradisjon. Med dette menes hvordan andre verdenskrig minnes og omtales i etterkrigskulturen i Norge. Eriksen var eksplisitt på at boka ikke skulle være et bidrag til å fortelle om hva som hendte under krigen eller hvordan det hendte, men heller om hvordan hva og hvordan krigen forløp seg blir fortalt. Hun var ifølge Stugu først ute med dette i Norge.

Eriksen skrev at begrepet *under krigen* fremdeles har en helt spesiell betydning, og det har det fremdeles.¹⁴ Eriksen hevder begrepet tar for seg vår krig. Altså krigen i Norge fra 9. april 1940 - 8.mai 1945. Fortellingen om krigen danner et kollektivt minne om disse mørke årene og hvordan de har preget vår nasjon og identitet i tiden etter. Erfaringene og fortellingene om begivenhetene under krigen er, hevder Eriksen, blitt en del av vårt felles nasjonale verdigrunnlag.¹⁵ Eriksen mener at krigen er et stort tema for dagens, altså i 1995, 9.klassinger. Hun skriver videre at det er et stort ønske i befolkningen at krigens minner og fortellinger må videreføres til dagens unge. "Kunnskapen må holdes ved like, utvikles og føres videre" og "vi kan ikke risikere at de ikke får vite hvordan det egentlig var" sier hun.¹⁶

Når krigen videreformidles utgjør ikke krigshistorien bare en referanse til hva som hendte i Norge, Europa eller verden i løpet av fem eller seks år, men også til en omfattende kulturell fortolkningsprosess.¹⁷ Denne representasjonen av krigen er ikke identisk med hva som faktisk hendte, fortiden, under krigen. Denne representasjonen er et eget utgangspunkt for studier og forskning og denne oppgaven vil ha dette som forutsetning for arbeidet som gjøres. Nettopp hva som ligger til grunn for den representasjonen som gjøres av krigen i noen norske klasserom.

Anne Eriksen skriver at andre verdenskrig er en viktig del av undervisningen og det brukes mye tid og ressurser på den i 9.klasse. Dette for å tilføre elevene kunnskap og bli en del av det norske samfunnet.¹⁸ Eriksen hevder at særlig lærebøker er sentralt for hvordan andre verdenskrig fremstilles. Hun hevder også at lærebøkene samlet sett gir et ganske entydig bilde på krigen. Dette bildet er preget av forenklinger og komprimeringer. Dette bildet er det som samlet sett kan anses som den nasjonale grunnfortellingen om andre verdenskrig, i skolen, i 1995. Den gjengis i korte trekk her og vil senere kunne bli omtalt som den tradisjonelle grunnfortellingen.¹⁹

Den tradisjonelle grunnfortellingen starter gjerne med overfallet på Norge og overraskelsen for det norske folk den 9.april 1940. Dette overfallet gjør at Norge

¹⁴ Eriksen, 1995, s.9

¹⁵ Eriksen, 1995, s.9

¹⁶ Eriksen, 1995, s.10

¹⁷ Eriksen, 1995, s.13

¹⁸ Eriksen, 1995, s.96 og 97

¹⁹ Eriksen, 1995, s.98-103

trekkes inn i krigen mot sin vilje og på tross av erklært nøytralitet. Norge forklares som militært uforberedt, men det forklares ikke hvorfor Norge var uforberedt. Deretter skildres felttoget i Norge summarisk og med få detaljer. De detaljene som blir tatt med er at nordmenn på tross av dårlige forutsetninger kjempet tappert og gjorde det beste ut av situasjonen. De hadde liten trening og dårlig utrustning, men folk mobiliserte og gjorde motstand med det de hadde og det de kunne. Denne motstanden var effektiv, men ikke tilstrekkelig for å stoppe det tyske felttoget. Nordmennene var gode skyttere og gode skiløpere, men hadde dårlig samband. Det gjorde at kampene var små og spredte.

Etter hvert forklares det at de allierte forsterkningene kom, men at de var for sene, for få og til liten hjelp for krigen i Norge. De allierte var ikke stort mer forberedt på krigen enn oss. Dermed ble Norge kjempende alene i storkrigen mot den store overmakten. Raskt må Norge erkjenne militært nederlag og kapitulere. På tross av det militære nederlaget kan det gjerne snakkes om en slags moralsk seier. Nordmennene har klart å senke Blücher og dette omtales som svært viktig for krigens gang. Dette hadde også hjulpet Konge og Storting med å evakuere til Storbritannia og gjorde at Norge var i stand til å fortsette kampen mot okkupantene fra utlandet. Det blir også trukket frem at gullbeholdningen ikke falt i tyske hender. Kongen er en sentral person i de fleste bøkene og bilder av Kongen og Kronprinsen blir ofte gjengitt. Kongen blir omtalt som et norsk samlingspunkt eller symbol.

Handelsflåten blir omtalt som en del av utefronten og flere av bøkene Eriksen viser til omtaler Handelsflåten som verdt like mye som en million frontsoldater. Det understrekes at sjøfolkene gjorde en stor og tapper innsats i kampen på de alliertes side og at de led store tap. Videre fortelles det om utefrontens oppbygging i Storbritannia, særlig i Skottland og Canada. Til slutt nevnes at det ble trent opp norske politisoldater i Sverige og at mange nordmenn flyktet fra Norge til Sverige eller i fiskeskøyter over Nordsjøen.

Den tidligere grunnfortellingen kan altså oppsummeres som at Norge var okkupert, men at friheten aldri var fullstendig tapt. Deler av landet kom seg unna og det frie Norge flyktet og fortsatte kampen. Også hjemme i det okkuperte Norge fortsatte frihetskampen mot de onde okkupantene. Deler av skolebøkene som omtaler

okkupasjonstiden er i de fleste tilfeller sterkt fokusert på motstand og Hjemmefront. Administrasjonsrådet og Riksrådet omtales også som ledd i en listig plan fra tyskernes side. Noen av bøkene påpeker at enkelte nordmenn ville be kongen abdisere, men fortellingen om kongens nei dominerer. Grunnfortellingen er preget av en undertone om det finnes snille og slemme aktører. Snille helter er for eksempel Kongen og Terboven er en slem skurk. Det konstrueres et narrativ om en krig mellom det absolutt gode og det absolutt onde. Det skrives lite om politikk og militær strategi, men mer om moral og menneskelige egenskaper.

Det blir fortalt om hjemmefronten som dominerer og knytter folk sammen i celler, og symboler på motstandsbevegelsen som H7-tegn, nisseluer og binders. NS og Hirden omtales som sinte og ville. Gestapo snakkes om og det fortelles at de hadde angivere og brukte tortur for å nøste opp celler og grupperinger. Mange tok livet av seg for å ikke si noe. Den norske motstanden omtales som massiv, spontan, effektiv og naturlig. Ifølge grunnfortellingen ville samtlige gode nordmenn tilsynelatende ødelegge for tyskerne og NS. Alle gode nordmenn deltok og alle ble utsatt for risiko for straff. Bruken av binders på jakkeslaget omtales som like viktig for motstanden som Tungtvannsakksjonen. Skillet mellom felttog i april 1940 og motstandsarbeid under resten av krigen blir visket ut. Krigen endte med nederlag, men motstanden endte med seier.

Siste del av grunnfortellingen omhandler frigjøring og er vanligvis kort. Først omtales evakueringen og nedbrenningen av Finnmark. Deretter går fortellingen raskt over til gleden og seiersrusen som fulgte den tyske kapitulasjonen og frigjøringen sies å ha gått fredelig for seg da Hjemmefronten tok over styringen av landet. Det nevnes at Terboven tok livet av seg og at Quisling ble arrestert. Det snakkes litt om at landet feirer helt til Kongen returnerer den 7.juni og at Gerhardsen ble statsminister og gjenreisningen begynte. Noen bøker sier hva krigen kostet og forteller litt om andre materielle tap. Noen få bøker sier noe kort om landssvikoppgjøret.

De eldre lærebøkene har vært sterkt begivenhetsorientert og hatt som formål å forklare de hendelsene som fant sted i Norge under krigen. På tross av en kort og pedagogisk forenklet tekst kommer det frem et klart heltebilde som skal hylle motstandsbevegelsen. I bøker etter 70-tallet er bildet noe mer nyansert og det kommer frem forklaringer på ulike ideologiske og politiske hold. Her blir også jødernes skjebne

noe nyansert. Der flere eldre bøker unngår temaet Holocaust i det hele tatt, men fra 70-tallet omtales norske jøder som særlig hardt rammet av krigen. Den åpenbare heroiseringen av motstandsarbeid er noe mer nyansert i nyere bøker fra 90-tallet.²⁰

Den tradisjonelle grunnfortellingen er altså preget av et narrativ som handler om oss mot dem eller vi og de. De allierte er satt opp mot okkupantene. Norge er opphøyet og helliggjort og nærmest gitt åndelige egenskaper som moralsk bastion mot det onde, okkuperende. Den tradisjonelle grunnfortellingen bærer tilsynelatende preg av mye følelser og følelsesladde begreper som taper innsats eller heltemot. Skiferdigheter, skyteferdigheter og individuelt mot kjennetegner de norske motstandsmennene, mens Kongen var et nasjonalt symbol på samling av folket etter han ga sitt tydelige nei. Hirden blir omtalt som villmenn i opptreden sin.

Anne Eriksen skriver også om kollektivtradisjon. Kollektivtradisjon, eller kollektiv erindring, er ifølge Eriksen det den kunnskap og de erfaringene fra et fenomen utgjør til sammen. For eksempel er kunnskap, erfaringer og minner fra krigen én kollektivtradisjon.²¹ Den setter flere beretninger inn i en større tradisjon som utgjør kvalitativt mer, men kvantitativt mindre enn enkeltindividenes erfaringer.²² I kollektivtradisjonen deltar alle aktører på ett eller annet nivå. Ikke bare faghistorikere og fortellere, men også de andre aktørene som filmskapere, forfattere, folk som er ansvarlige for museum, markeringer eller andre mer eller mindre historiske verk og anledninger. En viktig aktør å legge seg merke til er læreren som har som rolle og virke å fortelle om fortiden og har sterk innflytelse overfor sine elever. Læreren skal helst, men må ikke, være faglært innen historiefaget og vil ha en sterk stilling overfor sitt publikum. Innen kollektivtradisjonen vil sterke stemmer kunne veie tyngre enn svake stemmer selv om de sterke stemmene ikke nødvendigvis gjenspeiler like mye av fortiden som den svake stemmen. Dette gir læreren et spesielt ansvar for det som blir formidlet og videreført.

²⁰ Eriksen, 1995, s.102

²¹ Eriksen, 1995, s.14

²² Eriksen, 1995, s.14

1.2.2 En revidert nasjonal grunnfortelling - Ola Svein Stugu

Ola Svein Stugu tar opp tråden til Eriksen ved å skrive om hvordan krigen har blitt snakket om og videreformidlet. Stugu tar opp tråden til Eriksen ved å vise at hun var den første i Norge som skrev om hvordan man hadde omtalt krigen. Stugu har i tillegg lagt til noen nye perspektiver på dette, 26 år senere, men skriver også om hvordan grunnfortellingen har endret seg i perioden siden Eriksen publiserte sin bok i 1995.

Stugu skriver også om noen kjennetegn for en grunnfortelling. Grunnfortellingene er gjerne normative og patriotiske og har en klar verdiforankring i å forsvare nasjonal selvstendighet og et åpent, demokratisk samfunn. Det finnes et forhold mellom helter og skurker samt ære og skam som er omtrent jevnt fordelt. Grunnfortellingen danner gjerne et felles, nasjonalt *vi* og de innbyr til identifikasjon rundt dette. Grunnfortellingen om andre verdenskrig, viser Stugu, kan er en kanonisk fortelling som stod så sterkt i den offentlige minnekulturen at den kan omtales som hegemonisk konsensusfortelling.²³ Videre viser Stugu til Heiret, Ryymin og Skålevågs forklaring av grunnfortelling som en fortelling som kan deles av flere tekster og forstås som *narrative rammer* eller fortellingsmønstre som kan bli gjentatt, reproduisert og bekreftet gjennom høyst forskjelligartede historiske praksiser. Slike grunnfortellinger har ifølge Heiret m.fl hatt en sentral rolle for historieskrivingen i Norge. Historiefaget produserte på 1800-tallet en nasjonal grunnfortelling som var viktig for nasjonsbyggingen ved å legitimere det norske folks identitet og legitimitet.²⁴

Stugu hevder også at krigen har en helt sentral plass i vår minnekultur ved at de aller fleste er innforstått med hva krigen var, når krigen var og hvordan krigen satte sine spor i verden vi ser i dag.²⁵ Dette inntrykket av krigen behøver slettes ikke å være noe vi deler med resten av Europa, da for eksempel uttrykket "Den store krigen" i mange europeiske land representerer første verdenskrig.²⁶ Stugu forklarer hvordan det han omtaler som den patriotiske grunnfortellingen preget de skriftlige fremstillingene av

²³ Stugu, 2021, s.39

²⁴ Heiret, m.fl, 2013, s.25

²⁵ Stugu, 2021. s.7-9

²⁶ Stugu, 2021, s.9

krigen de første 25 årene etter krigens slutt.²⁷ Dette er den samme grunnfortellingen som Anne Eriksen beskriver. Det er fortellingen om hvordan gode nordmenn tok opp kampen mot de onde nazistene, og i noen fall tyskerne, og hvor det gode til slutt beseiret det onde gjennom tappert heltemot og sunne holdninger. Denne perioden ender med at Stortingsmann Sverre Løberg gjennom en injuriersak mot Hans S. Jacobsen som i praksis handlet om hvilke tolkninger av krigshendelsene som var historisk holdbare får stadfestet grunnfortellingen i en dom i Høyesterett våren 1970.²⁸ Han forsøker videre å forklare hvordan grunnfortellingen har utviklet seg fra å være tematisk snever, og utelate de temaene som kan gjøre vondt å svare på fra et moralsk ståsted, til å sakte men sikkert inkludere også krigens tapere og ofres perspektiver.²⁹

Under denne perioden og senere ble grunnfortellingens legitimitet stadig utfordret ifølge Stugu. Med en start i Nic. Stangs som allerede i 1966 i tidsskriftet *Kontrast* spør hvorvidt norsk motstand i 1940 var så heroisk som grunnfortellingen ville ha det til. To spørsmål dukket opp; Hvor stor forståelse kunne man vise for *den andre siden* uten å bli kritisert for å ha sympatier for den siden. Det andre spørsmålet er hvor stor plass man kunne gi nyanser og gråsoner uten å skygge for grunnfortellingen.³⁰ Utover 1970-tallet blir historien til partisanene i Øst-Finnmark hentet frem og denne ble hevdet å stride imot grunnfortellingen eller i alle fall utelatt i grunnfortellingen fordi de hadde bistått Sovjetunionen. På 1980-tallet kommer et nytt samleverk om krigshistorien, *Norge i Krig* hvor Magne Skodvin var hovedredaktør. Dette fungerte ifølge Stugu i stor grad som en oppsummering av grunnfortellingen med unntak av at man hadde lagt til bindet *Hverdagsliv* som var skrevet av Guri Hjeltnes.³¹ Dette bindet hadde tatt for seg innsamlede minner og muntlige kilder og forsøkt å si noe om hva vanlige folk hadde opplevd under krigen. I tillegg forsøkte man å revidere inntrykket av regjeringen Nygaardsvolds bidrag til motstandskamp i 1940 i motsetning til hvordan man tidligere hadde gitt Nygaardsvold store deler av skylden for at Norge var dårlig forberedt på storkrig.³² Verket *Norge i krig* skapte debatt utover 1980-tallet om hvorvidt man kunne revidere grunnfortellingen i et samleverk og om moralske vurderinger hørte hjemme

²⁷ Stugu, 2021, s.49

²⁸ Stugu, 2021, s.50

²⁹ Stugu, 2021, kap.2

³⁰ Stugu, 2021, s.51

³¹ Stugu, 2021, s.58

³² Stugu, 2021, s.59

her. Fra 1990-tallet ble grunnfortellingen mer nyansert gjennom verk som *I krigens kjølvann* av Stein Ugelvik Larsen som ifølge Stugu blant annet tar opp at grunnfortellingens fokus på motstand tar oppmerksomheten bort fra krigens mindre gloriøse sider, og at grunnfortellingen la for lite vekt på betydningen av samarbeid heller enn motstand.³³

Utover 2000-tallet blir verdier som demokrati, rettsstat, menneskeverd og medvirkning viktige faneord for debatten om hvordan man skulle snakke om krigen. I tillegg er verdier som vitenskapelig og kritisk tenkning, etikk og selvstendig dømmekraft også viktige. Dette er verdier som tar utgangspunkt i de moderne læreplanene og er rammeverket for hvordan undervisning skal foregå.³⁴ Disse nyansene fortsetter inn på 2010-tallet og preger fortsatt historieskrivingen selv om den patriotiske grunnfortellingen fortsatt lar seg reproducere i dagens minnekultur.

Kollektivtradisjon er den samlede formen for kollektivt minne knyttet til kunnskapen, erfaringen og minnene fra krigen.³⁵ Tradisjonelt vil kollektivtradisjonen i Norge om krigen fortelle om et forent folk i kamp mot tyskere og nazister, blendingsgardiner og matmangel.³⁶ Landssvikerne ble befestet som nettopp svikere. Ikke bare hadde de vært fiender, men de hadde også vært nordmenn som aktivt valgte å hjelpe Norges fiender. Sånn sett kunne landssvikerne utelates fra kollektivtradisjonen om de gode nordmenn, da landssvikerne ikke lenger var nordmenn som kunne forkludre bildet man forsøkte å danne av hvordan skikkelige nordmenn skulle være. At det å være en Quisling ble internasjonalt synonymt med å være landssviker og forræder har fra rett etter krigen av blitt lagt vekt på i fortellingen om Norge under andre verdenskrig. Landssvikoppgjøret er blitt preget av moralske overtoner gjennom mytologiseringen av kollektivhistorien.³⁷ Disse overtonene var det bred enighet om at var de korrekte og at denne forståelsen av fortiden skulle benyttes.³⁸ I starten ble det sagt lite om jøder, krigsfanger, hverdagsliv og økonomisk kopulasjon, men kollektivtradisjonen i dag har absolutt endret seg til å involvere også disse gruppene av aktører under andre

³³ Stugu, 2021, s. 62

³⁴ Stugu, 2021, s.64

³⁵ Eriksen, 1995, s.14

³⁶ Eriksen, 1995, s.144

³⁷ Eriksen, 1995, s.145

³⁸ Stugu, 2021, s. 26

verdenskrig.³⁹ I dag er ikke grunnfortellingen stor nok til å fortelle alle fortellingene fra krigen og den har sett seg nødt til å la seg nyansere.

Stugu skriver også at lærebøker har vært det nærmeste man kan komme en autoritativ, offentlig godkjent fremstilling av historien.⁴⁰ Det er fordi lærebøker måtte offentlig godkjennes helt frem til år 2000 om de skulle kunne brukes i skolen. Dette gir legitimitet til Eriksens analyse av læreverk frem til 1995 som utgangspunkt for en tradisjonell, nasjonal grunnfortelling.

1.2.3 Andre verdenskrig i historiedidaktikken

Det finnes enormt mye forskning på andre verdenskrig og særlig de siste årene har forskningen på temaet økt.⁴¹ På tross av dette finnes det lite forskning på undervisningen i andre verdenskrig og i alle fall i Norge. Forskningen på undervisningen i andre verdenskrig i Norge dreier seg i stor grad om Holocaust og hvordan man benytter Holocaust som referansepunkt i undervisning⁴².

Historiedidaktisk litteratur⁴³ tar i hovedsak for seg langt mer generelle problemstillinger og utfordringer som hører et klasserom til. En mer aktuell del av denne litteraturen ovenfor dette prosjektet er bevisstgjøring av historiefaglige begreper som historiebevissthet, historiebruk og teori rundt kilder og levninger. Dette er tross alt begreper en lærer skal og bør forholde seg til når en planlegger undervisning. Derimot sier ikke denne litteraturen noe særlig om disse begrepene i sammenheng med undervisning i andre verdenskrig. Unntaket er Lenz og Nilssen (red.) sin bok *Fortiden i nåtiden*.⁴⁴ Denne boken tar for seg andre verdenskrig i lys av historiedidaktikk. Denne boken tar for seg hvordan undervisning i andre verdenskrig har vært gjort og kan gjøres. Boken viser ikke til hvordan undervisning blir gjort i dag. Samtidig er den klar på at det følger et moralsk ansvar og et krav til bevissthet rundt hvordan dette gjøres da temaet andre verdenskrig er stort, sentralt og sårt for noen. Boken viser også til at

³⁹ Stugu, 2021, s. 177

⁴⁰ Stugu, 2021, s.30

⁴¹ Stugu, 2021, s.9

⁴² Kverndokk, Vesterdal og Døving i Lenz og Nilssen (red), 2011, Eikeland 2013, Kverndokk 2007

⁴³ Med utgangspunkt i bøkene til Eikeland 2013, Kvanne og Naastad 2013, Lund 2016

⁴⁴ Lenz og Nilssen (red), 2011

andre verdenskrig og Holocaust kan brukes som utgangspunkt for å undervise om andre sentrale temaer som fred, fredsarbeid, forfølgelser og folkemord.⁴⁵

Et aktuelt verk innen historiedidaktikken er Halvdan Eikeland i *Fortiden i nåtiden*.⁴⁶ Eikeland tar opp hvordan grunnfortellingen eller masternarrativet som han omtaler det som blir gjenfortalt eller brutt med i noen norske lærebøker. Han tar også opp hvilke tema, historiske perspektiv og historiske aktører som nevnes i de samme norske lærebøkene. Her viser han at det finnes en hoveddisposisjon som de fleste lærebøkene følger. Det er angrepet på Norge og bakgrunnen for det, hendelsesforløpet i 1940, levekår under krigen, motstandsarbeid og samarbeid med okkupasjonsmakten. Et annet trekk er at det reageres på masternarrativet og at det er langt mer nyansert i dag enn det var da Anne Eriksen gikk gjennom læreverket fra rett etter krigen.

1.3 Kilder

Det er mange aktuelle metoder som kan benyttes om man vil undersøke hvordan undervisning foregår og hvordan undervisning bør foregå. For eksempel er lærebokanalyse et aktuelt utgangspunkt da både Stugu og Eriksen mener at lærebøker er definerende for hva som blir sagt i klasserommet om grunnfortellingen om andre verdenskrig. Det er allerede gjort en del forskning på lærebokanalyse og et godt eksempel er Halvdan Eikeland i *Fortiden i nåtiden*⁴⁷ hvor han tar opp blant annet masternarrativ eller grunnfortellinger innen andre verdenskrig i skolen. Et annet og nyere eksempel Theo Thybell skrev i 2019 en masteroppgave om perspektiver på andre verdenskrig i norske og svenske lærebøker.⁴⁸

I mitt tilfelle har jeg valgt å spørre lærere om hva de underviser om og hvorfor de gjør det. Jeg mener det vil være en fornuftig inngang til videre forskning på hvordan

⁴⁵ Lenz og Nilssen (red), 2011, s.12

⁴⁶ Eikeland i Lenz og Nilssen (red), 2011, s.296-310 *Norge under den andre verdenskrig i "Kunnskapsløftets" lærebøker i historie for ungdomstrinnet og videregående skole: en komparativ analyse.*

⁴⁷ Eikeland i Lenz og Nilssen (red), 2011, s.296 *Norge under den andre verdenskrig i "Kunnskapsløftets" lærebøker i historie for ungdomstrinnet og videregående skole: en komparativ analyse.*

⁴⁸ Thybell, 2019

undervisning om andre verdenskrig foregår da det fra før finnes lite forskning på dette. Et greit utgangspunkt for å danne et innblikk i hvordan undervisningen foregår kan være å spørre de som underviser om hvilke vurderinger de gjør til vanlig og hvorfor de gjør dem. Metoden jeg har valgt for dette prosjektet er derfor kvalitative intervjuer. Jeg har intervjuet fire informanter fra fire forskjellige skoler hvor to av informantene har sin arbeidsplass ved skoler i Nord-Norge og to av informantene har sin arbeidsplass ved skoler i Sør-Norge, eller rettere sagt Vestlandet. Intervjuene har vært semistrukturerte med intervjuguide og har tatt mellom 60 og 90 minutter å gjennomføre. Kildematerialet har til hensikt å gi et innblikk i hvordan undervisningen kan foregå i enkelte klasserom og si noe om hvordan enkelte lærere tenker om undervisning i andre verdenskrig.

Informantene som da utgjør kildegrunnet i dette prosjektet, er rekruttert ved hjelp av eget nettverk eller nettverks nettverk. Dette er informanter jeg vet er engasjerte i faget sitt og derfor kunne tenke seg å delta i et prosjekt som dette. Alle informantene er erfarne lærere som jevnlig underviser i temaet andre verdenskrig. Alle informantene har fulgt flere klasser gjennom dette temaet i mange år og inntrykk av å ha god kjennskap til temaet som historisk fenomen, men også som tema for undervisning i skolen. Siden antallet informanter er få, vil det ikke være aktuelt å gjøre omfattende komparative studier eller generalisere i dette prosjektet. Prosjektet har som formål å si noe eller gi et innblikk i enkelte norske klasserom, og ikke noe mer enn det. Sammenligningen av intervjuene vil i hovedsak se etter store sprik mellom resultatene eller brukes for å forstå intervjuene i lys av hverandre.

Informantene er anonyme i sin helhet og det samme er skolene de jobber ved. Det vil gjøres et skille mellom informantene ved at to av dem er fra nord og to av dem er fra sør, og det vil vurderes om det er noen forskjell på noen av tankene deres, men studien vil ikke forsøke å si noe generelt om informanter fra nord eller fra sør.

1.4 Oppgavens gang

Denne oppgaven vil i kapittel to ta for seg metoden kvalitative intervjuer med en vurdering av hvorfor det anses som riktig metode og fremgangsmåte for problemstillingen i denne oppgaven. Avslutningsvis i kapittel to vil jeg ta opp utfordringer med intervjuene og særlig meg som intervjuer. Dette avsnittet vil i stor

grad være på jeg-form da det er mine tanker om meg selv i forskerposisjonen jeg vil vurdere.

Deretter følger to analysekapittel. Det er fordi at under intervjuene dukket det opp et naturlig skille av tema for hva vi snakket om. Det var hvordan undervisningen foregikk, og hva informantene tenkte om undervisningen eller undervisning i andre verdenskrig generelt. Informant 3 sier det enkelt oppsummert på spørsmål om et undervisningsopplegg blir som han hadde planlagt; "Det kommer litt an på. Det vi setter av og det vi faktisk gjør - Det er jo ikke helt det samme."

Kapittel tre vil ta utgangspunkt i det første og andre forskningsspørsmålet. Nemlig hva som undervises i andre verdenskrig i noen norske skoler, og hvordan det gjøres. Kapittelet vil si noe om hva informantene faktisk forteller om fra andre verdenskrig i timene sine, og også litt om hvordan de gjør det. Med det vil formålet for kapittelet være å kunne si noe om hvordan undervisningen foregår og hvilke temaer som tas opp. Kapittelet vil forsøke å sette disse funnene i lys av aktuell litteratur og hypotese om en norsk grunnfortellings eksistens og grunnfortellingens reproduksjon i skolen. Denne teorien vil ta utgangspunkt i Anne Eriksens bok fra 1995 *Det var noe annet under krigen* og Ola Svein Stugus bok fra 2021 *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Kapittel tre er av lesemessige årsaker delt inn i først å ta for seg intervjuene fra nord og deretter intervjuene fra sør. Det skyldes litt at intervjuene har en del likheter som gjør det naturlig å ta de opp i bolk på den måten. Det skyldes også at det skal bli lettere å sammenligne intervjuene fra nord med intervjuene fra sør med ønske om å bruke de fra nord til å forstå de fra sør bedre og vice versa.

Det kan virke som det finnes et naturlig sprik mellom hva som er ønskelig i undervisningen og hvordan undervisningen planlegges til hvordan undervisningen faktisk foregår. Kapittel tre tar for seg hvordan undervisningen foregår i enkelte norske klasserom. Kapittel fire vil ta for seg hvilke didaktiske tanker og refleksjoner informantene gjør knyttet til undervisningen i andre verdenskrig, men som ikke nødvendigvis gjenspeiles i hva som faktisk gjøres i hverdagen. Hva tenker informantene er viktig? Hvorfor tenker de det er viktig? Hvilke innsigelser og innspill har de med seg i utviklingen av andre verdenskrig? Analysekapitlene vil drøfte resultat

og funn fortløpende. Avslutningsvis i kapittel fire vil jeg drøfte ulikhetene på synet på krigshistorien mellom informantene fra nord og informantene fra sør.

Til slutt vil jeg konkludere ved å trekke frem hovedfunnene fra analysekapitlene og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene fra innledningen på best mulig måte.

2. Metode

Denne oppgaven har som formål å utforske hvordan undervisningen om andre verdenskrig foregår i enkelte norske klasserom. Det finnes lite forskning på akkurat dette feltet i Norge i dag og derfor har jeg kommet frem til at den mest hensiktsmessige fremgangsmåten i dette tilfellet er å spørre lærerne selv. Jeg har kommet frem til at kvalitative intervjuer er et godt utgangspunkt for å få et fornuftig innblikk i klasserommene gjennom lærernes egne øyne. Jeg håper de vil fortelle noe om hvordan undervisningen pleier å foregå og hva de tenker om sin egen undervisning og temaet andre verdenskrig generelt.

2.1 Vurdering av metode og begrunnelse for valgt metode

Valg av metode tar utgangspunkt i hvilken metode som er mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen som foreligger. Hvordan man skal finne svar på noe handler alltid om hva man vil finne svar på. Det lar seg ikke gjøre å velge metode før man vet hva man egentlig lurer på. Derfor må metode vurderes aktivt opp mot problemstillingen og deretter penses inn på et spor som har de beste forutsetningene for å besvare det aktuelle prosjektets problemstilling. I dette prosjektet har kvantitativ metode, kvalitativ metode og komparativ metode vært vurdert opp mot problemstillingen og hvordan den best mulig kan besvares i dette prosjektet.

Kvantitativ metode er, kort sagt, å analysere statistikk, men kan videre deles opp i kvantitative tilnærminger og kvantitative arbeidsmåter.⁴⁹ Historieforskning innen økonomisk historie og sosialhistorie har i stor grad vært preget av kvantitative

⁴⁹ Melve, 2018, s.93 i *Historikerens arbeidsmåter*

arbeidsmåter. Kvalitative arbeidsmåter kjennetegnes ved at man sammenligner datamengder og datasett opp mot seg selv eller hverandre. I denne oppgaven er hensikten med forskningen å få et inntrykk av hvordan undervisningen foregår i klasserommet og hva lærere tenker om undervisningen. Derfor er det lite utgangspunkt for å danne kvantitative problemstillinger i denne sammenhengen. Problemstillingen i dette tilfellet krever en kvalitativ tilnærming med historikerens vurderinger av lærernes fortellinger for å kunne besvares. Når et inntrykk er dannet er det mulig å konstruere kvantitative problemstillinger ut fra resultatet i dette prosjektet i form av å forsøke å bekrefte eller avkrefte påstander i en konklusjon. For dette prosjektets del er kvantitativ metode vurdert som ikke relevant.

I denne oppgaven tar problemstillingen for seg hvordan undervisningen foregår i noen klasserom og da kan aktuell metode være å spørre de som er i klasserommet. Da vil metoden være kvalitative intervju. Her er det mulig å spørre både den som underviser og de som blir undervist om hva som blir sagt og hvordan undervisningen foregår. I dette tilfellet vurderes det som mest hensiktsmessig å spørre den som underviser. Det er fordi den som underviser forhåpentligvis har et mer gjennomtenkt og vurdert forhold til hva som blir sagt og hva som ikke blir sagt i undervisningen enn det den som blir undervist har. Det kan godt være at den som blir undervist har et annet inntrykk av hva som blir sagt enn den som underviser, men i dette prosjektet vil ikke dette utforskes nærmere. For et annet og mer omfattende prosjekt ville det være veldig aktuelt å intervju elever og vurdere om det finnes et språk mellom hva som fortelles og hva som blir oppfattet. Eventuelt bare hvordan elevene oppfatter undervisningen om andre verdenskrig. Ulempen med å skulle intervju elever er i hovedsak tidsressursen i at det er mange elever som bør intervjues i hver klasse og gjerne flere klasser som bør representeres i prosjektet. En annen stor utfordring med å intervju elever innen et masterprosjekt på bare ett år er de tekniske utfordringene med å intervju mindreårige personer. Prosjektets omfang i tid og ressurser tilsier også at det er mer aktuelt å spørre noen lærere grundig enn å spørre mange elever da intervjuer er svært tidkrevende.

Kvalitativ metode kan ta for seg både tekster og muntlige kilder. Det er allerede gjort en del forskning på lærebøker, men jeg har ikke funnet relevant forskning på hva lærere tenker og gjør når det kommer til undervisning om andre verdenskrig. For

denne oppgaven er det derfor mer aktuelt å ta for seg hva lærere tenker om undervisningen de gjennomfører. Dersom spørsmålet i problemstillingen kan formuleres med "hvordan" kan kvalitative intervju være en riktig form for metode. Ifølge Kvale og Brinkmann er kvalitative intervju riktig metode når man lurer på hvordan noen tenker eller gjør.⁵⁰ Derfor vurderes det til hensiktsmessig for dette prosjektet å gjennomføre kvalitative intervjuer med et utvalg lærere.

Komparativ metode tar for seg sammenligning av resultater. Det finnes ikke én komparativ arbeidsmåte, men en rekke råd som må tilpasses den enkelte undersøkelsen. Sammenligning kan ifølge Melve deles inn i fire ulike funksjoner og fire dimensjoner. De fire funksjonene er: Kontrasterende, heuristisk, distanserende og analytisk.⁵¹ Kontrasterende sammenligning er å sette forskjeller opp mot hverandre for deretter å få mer utbytte av resultatene på begge sider av sammenligningen. Heuristisk funksjon er når sammenligningen kan bidra til å forklare eldre fenomen eller oppdage nye fenomen. Den distanserende funksjonen er i hovedsak knyttet til nye perspektiver på eldre, kjente, fenomen. Den analytiske funksjonen kan regnes som hypotesetesting eller identifisering av årsaker.⁵² I dette prosjektet mener jeg det kan være aktuelt å se på to av disse funksjonene for både å vurdere likheter og ulikheter mellom informantene, men også for å se om det finnes noen grunn til å tro at det er forskjell på undervisningen mellom nord og sør i landet. De to aktuelle funksjonene i dette tilfellet vil være kontrasterende og analytisk funksjon.

Videre har Melve delt sammenligningen inn i fire dimensjoner. Disse dimensjonene er gjerne i kombinasjon utgangspunktet for komparativ analyse. De fire dimensjonene er: Valget av antall undersøkelsesenheter, valget mellom synkron og diakron sammenligning, valget mellom fokus på likheter og/eller forskjeller og valget mellom primærkilder eller sekundærlitteratur.⁵³ Valget av antall undersøkelsesenheter er viktig her. Dersom utvalget blir for lite blir det umulig å generalisere likheter med mindre utvalget beviselig er representativt for et stort utvalg enheter. Færre enheter gir mulighet til å gå mer i dybden på de faktiske enhetene og undersøke dem

⁵⁰ Kvale og Brinkmann, 2015, s.135

⁵¹ Melve, 2018, s.72 i *Historikerens arbeidsmåter*

⁵² Melve, 2018, s.73 i *Historikerens arbeidsmåter*

⁵³ Melve, 2018, s.74 i *Historikerens arbeidsmåter*

grundigere. I dette prosjektet er det bare fire informanter eller primærkilder. Dette er et lite utvalg som gjør det vanskelig å generalisere og det er derfor ikke hensikten med dette prosjektet. Prosjektets utgangspunkt er å vise til noe som foregår i noen klasserom og ilegger kildene den vekt kildene har i kraft av å være praktiserende lærere som alle underviser i andre verdenskrig med jevne mellomrom. I dette prosjektet vil det ikke være anledning til å sammenligne likheter og si noe generelt om hvordan undervisning foregår, men det vil være anledning til å si noe om hvordan undervisning foregår i noen klasserom. Det vil være mulig å anta at undervisningen er slik også i andre klasserom, men det vil ikke være hensikten med dette prosjektet.

Kontrasterende komparativ funksjon vil her være funksjonen ved å sette intervjuene opp mot hverandre og kvalitativt vurdere dem opp mot hverandre med den hensikt å forstå innholdet i hvert av intervjuene bedre. Dersom man ser likheter og ulikheter i intervjuene har man anledning til å benytte de andre intervjuene til å forklare hvorfor noe er likt eller ulikt. Den analytiske funksjonen er aktuell for å vurdere om informantene fra Nord-Norge har andre synspunkter enn informantene fra Sør-Norge når det kommer til krigshistorie og undervisning om andre verdenskrig i Norge. I dette prosjektet vil det altså være en sammenligning av likheter og særlig ulikheter mellom et lite antall undersøkelsesenheter i den hensikt å kunne si noe om hvordan undervisning foregår i noen klasserom og om det er noen forskjell på inntrykket noen lærere fra nord og sør i Norge har av undervisning om andre verdenskrig.

2.2 Kvalitative intervju

Historikeren kan gjennom sine valg av spørsmål gjøre muntlige intervjuer til historiske kilder.⁵⁴ Kvalitative forskningsintervju er en metode hvor intervjuer forsøker å se verden fra intervjupersonens eller informantens ståsted.⁵⁵ Kvalitative forskningsintervju søker å få informantene til å fortelle om hvordan de opplever et tema og hvordan de forklarer og artikulere disse oppfattelsene. Det finnes forskjellige intervju for forskjellige formål, men forskningsintervjuet har til hensikt å skape ny

⁵⁴ Grove og Heiret, 2018, s.126 i *Historikerens arbeidsmåter*

⁵⁵ Kvale og Brinkmann, 2015, s.20

kunnskap om et emne. I dette tilfellet vil intervjueren forsøke å lære noe om hvordan undervisning om andre verdenskrig kan foregå i noen norske klasserom. Intervjuet består av en systematisert og strukturert samtale hvor den som intervjuer har et visst maktforhold overfor den som blir intervjuet. Intervjueren er den som styrer samtalen og kan sette premisser og rammer for hvordan samtalen skal foregå. Det er også intervjueren som skal følge opp intervjuobjektets svar med kritiske spørsmål underveis. Intervjueren ønsker at intervjuobjektet forteller så fritt og forklarende som mulig for at forklaringen skal ivareta sin troverdighet. Det kan være utfordrende for intervjueren å holde samtalen på rett spor samtidig som man ønsker at intervjuobjektet skal få snakke så fritt som mulig.

Det semistrukturerte forskningsintervjuet er en intervjuform hvor det i forkant av intervjuet er laget en intervjuguide som skal fungere som et fast rammeverk for intervjuene. Målet er at intervjuobjektene beskriver sin verdenstilværelse slik at intervjueren kan fortolke betydningen.⁵⁶ Den som Intervjuer legger til grunn at informantene er subjektive aktører som tenker, utvikler og endrer seg underveis. Informantene er derfor aldri helt objektive. Samtidig er informantene heller aldri helt subjektive da de som regel uttaler seg etter ordener.⁵⁷ Informantene blir som regel spurt fordi de representerer noen eller noe i kraft av den rollen de har. Mennesker, som informanter, vil ofte gjøre sitt beste for å svare det som er rett. Det er viktig at intervjueren klarer å lage en naturlig og trygg intervjusituasjon som ikke skal være til hinder for gode og riktige svar.

Det finnes ingen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju, men det finnes noen standardtilnærminger og teknikker som kan gjøre intervjuene kvalitativt bedre.⁵⁸ Det viktigste er at man har et systematisk og bevisst forhold til prosessen før den starter. Med dette mener jeg at man bør ha et forhold til hvorfor man intervjuer, med en vurdering rundt om det er den beste metoden for å besvare problemstillingen. Deretter bør man mene noe om hvordan prosessen skal foregå, herunder hvor mange informanter, hva slags informanter og hva man ønsker fra informantene. Her bør man også vurdere hvordan informasjonen skal behandles. Man

⁵⁶ Kvale og Brinkmann, 2015, s.22

⁵⁷ Kvale og Brinkmann, 2015, s.20

⁵⁸ Kvale og Brinkmann, 2015, s.134

bør også ha et inntrykk av hvor lange intervjuene kan tenkes å være og man bør ta stilling til hvor nøye man skal følge intervjuguiden eller om man er mer fristilt fra den om sjansene byr seg. I forkant av prosjektet skal også prosjektet godkjennes hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) som avklarer hva prosjektet går ut på, hvilke personopplysninger som innhentes og hvordan disse oppbevares og avhendes. Når intervjuene er gjennomført skal lydopptaket fra intervjuet transkriberes slik at det blir mulig å analysere materialet skriftlig. Transkripsjonene er videre grunnlag for analyse og validering før resultatene kan rapporteres i selve masteroppgaven.

Kvale og Brinkmann gjør oppmerksom på at det kan være vanskelig å gjennomføre komparative undersøkelser av kvalitative intervjuer.⁵⁹ Dette kan være fordi det er vanskelig å lage objektive generaliseringer på bakgrunn av det kvalitative. Det er for eksempel vanskelig å konstruere en kontrollgruppe. Det kvalitative forskningsmaterialet oppstår mellom informanten og intervjueren og vil være et sted mellom oppfattelsene til de to aktørene. Det gjør at selv om flere intervju har utgangspunkt i samme intervjuguide vil intervjuene aldri bli helt like. Denne utfordringen gjør at man må være nøye med sammenligningene slik at intervjumaterialet blir vurdert som materialet det faktisk er og ikke som en del av et større komparativt arbeid. I dette prosjektet anser jeg det som mulig å se etter likheter og ulikheter mellom de intervjuene både hver for seg og mellom sør og nord. Det er fordi formålet med prosjektet er å få et innblikk i hvordan noen lærere tenker og ikke å generalisere hva lærere tenker. Den komparative delen av dette prosjektet har først og fremst som hensikt å hjelpe meg å forstå intervjuene ved hjelp av hverandre. Deretter ønsker jeg å se om det går an å få noen indikasjon på at informantene i nord tenker annerledes om krigen og krigshistorien enn informantene i sør.

2.3 Intervjuguide og hensikt med intervju

Det er viktig for den som intervjuer å stille seg selv spørsmålet med hvorfor man velger å intervju. Hva er formålet med intervjuet? Formålet med intervjuet må være klart før intervjuet begynner. Disse spørsmålene er utgangspunktet for intervjuguiden. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre

⁵⁹ Kvale og Brinkmann, 2015, s.136

stramt.⁶⁰ Formålet med intervjuguiden er å strukturere intervjuet slik at intervjueren får svar på de spørsmålene den har på en måte som gjør svarene troverdige og naturlige for informantene. Det er særdeles viktig at intervjueren ikke leder eller styrer svarene fra informantene vekk fra sin troverdighet. Den hårfine balansen går hos intervjueren mellom å la informantene få snakke fritt og kanskje om noe som ikke er relevant og å la informantene kun svare på spørsmål som blir stilt. Om spørsmålene blir for konkrete eller for ledende kan svarene ikke nødvendigvis fremstille virkeligheten slik informantene faktisk oppfatter den. I verste fall kan ledende spørsmål fra intervjueren føre til gale svar fra informantene. I semistrukturerte intervju vil intervjuguiden holde seg til temaer og forslag til spørsmål.

I dette prosjektet har hensikten med intervjuene vært å få lærere til å fortelle om hvordan de underviser i andre verdenskrig og hva de tenker om undervisningen. Jeg har vurdert til at jeg ønsker å høre så mye som mulig av hva lærerne selv tenker de gjør og hva de tenker om det de gjør. Derfor har jeg lagt vekt på åpne spørsmål som forhåpentligvis skal la lærerne selv få snakke og resonnere under intervjuene. Jeg har også hatt utgangspunkt i Anne Eriksens og Ola Svein Stugus syn på hvordan undervisningen foregår og derfor har jeg også lagt til enkelte, mer spissede spørsmål i intervjuguiden som kan brukes til å få svar på mer konkrete spørsmål og som også kan brukes om intervjuet står litt stille. Jeg har hatt som mål å få svar på alle spørsmålene, men ikke nødvendigvis i samme rekkefølge. Dersom informantene selv i løpet av et resonnement besvarer andre spørsmål i intervjuguiden har de fått fortsette med det uten at jeg avbryter dem. Det er dette som gjør at hvert enkelt intervju blir unikt slik enhver samtale mellom to parter vil være unike selv om temaet er det samme.

Intervjuguiden som er vedlagt denne oppgaven ble sendt ut til informantene sammen med forespørsel om de kunne tenke seg å stille til intervju. Sånn sett fikk informantene vite hva de skulle bli spurt om i forkant. Det ble også informert om at det kan være det blir stilt oppfølgingsspørsmål til det som blir sagt selv om det ikke står skrevet i intervjuguiden. Dette gjør at informantene forbereder seg litt på spørsmålene og samtalen enten bevisst eller underbevisst. Dette gjør også at informantene er klar over hva som skal skje og hva de blir spurt om slik at de eventuelt kunne velge å ikke delta

⁶⁰ Kvale og Brinkmann, 2015, s.162

om de oppfattet spørsmålene som upassende eller ikke aktuelle. For at prosjektet ikke skulle virke for omfattende for informantene varslet jeg også om at jeg så for meg at intervjuet ville ta fra 60 til 90 minutter. Dette var tidsrammen jeg så for meg var realistisk at lærere kunne tenke seg å sette av til prosjektet, samtidig som jeg vurderte det til å være nok tid til å få dybde i intervjuene.

2.4 Gjennomføring av intervjuprosess

2.4.1 Forarbeid og hensikt med intervjuprosessene

For å gjennomføre intervjuene må en først ha en problemstilling og konkretisere en hensikt med prosjektet. Jeg har bestemt meg for at jeg ønsker å få et innblikk i enkelte læreres undervisning om andre verdenskrig og se om det er mulig å si noe om hvordan undervisningen kan foregå og om disse eksemplene eventuelt samsvarer med grunnfortellingen Anne Eriksen eller Ola Svein Stugu beskriver. Jeg har også lurt på hva informantene selv tenker om dette. Jeg har ikke ønsket at informantene selv skulle vurdere seg og sin undervisning opp mot teoriene rundt en nasjonal grunnfortelling. Derfor har intervjuguiden hatt åpne spørsmål rundt dette og vært mer konkret rundt trivielle ting som hvilke læreverk de bruker eller hvor mange timer de bruker til å snakke om andre verdenskrig.

For å sette i gang intervjuprosessene må man ha godkjenning hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD) og for å få det må man søke i god tid med prosjektbeskrivelse og intervjuguide. Derfor er dette det første en må gjøre i intervjuprosessen. Når godkjenningen foreligger, er det anledning til å ta kontakt med informanter for formelt å få deres samtykke til å delta i studien samt å planlegge tidspunkt for gjennomføring av intervju. Når en forespør informanter om de kunne tenke seg å stille til intervju skal intervjuguide og prosjektbeskrivelse legges ved slik at informantene får god anledning til å forstå hva prosjektet går ut på før de eventuelt godtar å delta.

Jeg har ønsket meg et sted mellom fire og åtte informanter i dette prosjektet da jeg har vurdert at det vil være tilstrekkelig med informasjon til å kunne mene noe om problemstillingen og samtidig så lite informasjon at jeg kunne håndtere det innenfor rammene av prosjektet. Jeg har søkt informanter innen eget nettverk og nettverks

nettverk. Jeg fikk til slutt avtale med fire forskjellige informanter. To fra Nord-Norge og to fra Sør-Norge hvor informantene fra sør begge holder til på Vestlandet. Informantene er anonyme og det samme er skolene de jobber ved. Kriteriet mitt da jeg lette etter informanter var at de jevnlig underviste i temaet andre verdenskrig og at de var interessert i å snakke om det. Tre av informantene jobber ved videregående skoler, mens én jobber ved en ungdomsskole. Alle informantene tilfredsstillter kriteriet om å jevnlig undervise i andre verdenskrig.

Intervjuene ble planlagt slik at jeg fikk anledning til å transkribere intervjuene fortløpende. Jeg ønsket nøytrale lokasjoner for å gjennomføre intervjuene. Helst kunne jeg tenke meg å intervjuer alle informantene fysisk og gjerne på deres arbeidsplass med håp om at det ville gjøre informantene trygge i svarene de gav. Det viste seg å bli vanskeligere enn forventet, særlig med tanke på Covidsituasjonen som preget høsten 2021. Informantene i nord ble intervjuet digitalt og informantene i sør ble intervjuet fysisk, men ikke på informantenes arbeidsplass. Det har vært et mål å gjennomføre transkripsjonen umiddelbart etter intervjuene, mens inntrykkene fra intervjuene fremdeles lå klart i minnet.

2.4.2 Utfordringer med gjennomføring av intervjuprosesser

Prosessfeil er feil som gjør at resultatet avviker fra sitt optimale utfall og er feil som oppstår underveis i prosessen. Konsekvensene av slike feil kan være både store og små, og det er viktig å forsøke å være så bevisst på dem som mulig i forkant av intervjuprosessen slik at man best mulig kan unngå dem.⁶¹ Noen av de potensielle feilkildene er man forberedt på i utgangspunktet, mens andre dukker opp underveis i prosessen.

Innledningsvis kan det finnes en del prosessfeil knyttet til utvalget mitt av informanter. Utvalget er lite og dermed ikke representativt eller generaliserende. Med andre ord vil det ikke bli anledning til å si noe generelt om hvordan undervisning i andre verdenskrig foregår i den norske skolen på bakgrunn av denne studien. Utvalget er videre

⁶¹ Rachlew, m.fl, 2020, s.30

homogent i form av at alle informantene er menn, men heterogent ved at ikke alle informantene jobber ved enten videregående skole eller ungdomsskole. I dette tilfellet var kriteriet til informantene at de underviste jevnlig i norske klasserom om andre verdenskrig. Derfor kan jeg i dette tilfellet styre unna disse feilkildene. Jeg har derimot oppdaget at det dukker opp flere feilkilder i meg som intervjuer enn det gjør i informantene som informanter.

Underveis i intervjuprosessen utviklet jeg meg som intervjuer. Selv om jeg hadde øvd på intervjuer med bekjente i forkant av intervjuene med informantene viste det seg at jeg ikke var spesielt god på å intervjuer, men at jeg stadig utviklet meg. Det gjør at noen av spørsmålene jeg stilte endret seg i ordlyd og setningskonstruksjon. I verste fall til det meningsbærende. Dette nevner jeg i kapittel 4.1. I de siste intervjuene er jeg også bedre til å la informantene få tenke seg om og svare selvstendig enn jeg var i de første intervjuene hvor jeg raskt fulgte opp med flere hjelpespørsmål. Jeg har i retrospekt vurdert disse hjelpespørsmålene til å ikke være ledende da de er grunnleggende undersøkende, men de kan avkorte svarene fra informantene ved at jeg hjelper dem med å svare.

Det har vært et selvstendig mål for gjennomføringen av intervjuene at de skulle være så likt en vanlig samtale som mulig gitt at vi hadde en agenda og et mål for samtalen. Jeg har derfor forsøkt å ha en vennlig og interessert tone med informantene på samme måte som jeg ville hatt om det var en vanlig samtale uten noen agenda. Jeg har lært at dette kan gjøre det svært vanskelig å holde samtalen til det helt faglige og jeg er redd jeg også har mistet den del informasjon ved at jeg har stilt oppfølgingsspørsmål om mer konkrete og trivielle ting enn det jeg kunne ha spurt om. Et eksempel er hvordan jeg ender opp med å spørre informant 1 om hvordan de finansierer skoleturer fremfor heller å spørre hvorfor de finansierer skoleturer. Jeg har erfart at det er langt lettere å stille oppfølgingsspørsmål om noe konkret enn noe abstrakt og om jeg kunne gjort dette prosjektet på nytt ville jeg forholdt meg til dette på en helt annen måte.

Den siste store utfordringen med intervjuene som jeg oppdaget underveis er at både jeg og informantene ønsker å søke samtalen og intervjuet mot noe positivt. Det ble lett for oss å snakke om positive opplevelser og positive tanker rundt undervisningen og mindre snakk om negative hendelser eller erfaringer med undervisningen. Jeg oppdaget også under analysen at mine oppfølgingsspørsmål ofte var på utkikk etter

noe positivt og i mindre grad var kritisk eller negativ til det som ble sagt. Dette var jeg ikke bevisst på før jeg analyserte intervjuene og er en viktig erfaring jeg må ta med meg om jeg skulle gjentatt prosjektet.

Også mine tolkninger av svar kan føre til andre oppfølgingsspørsmål. Fordommer, vurderinger, tolkninger,

2.5 Sitering og analyse

Litt om sitering. Sitatene som kommer frem i denne delen av oppgaven tilstreber å være så ordrette som praktisk mulig. Noen ganger kommer informasjonen frem gjennom flere setninger og med flere tanke- og kunstpauser som ofte illustreres med et "eh" eller en bindestrek i transkripsjonen. I disse tilfellene har jeg av praktiske og leservennlige årsaker forsøkt å parafrasere sitatene på en måte som er mer hensiktsmessige. Der jeg har vært i tvil på om parafraseringen kan føre til en annen tolkning enn den informanten har ment har jeg heller holdt meg til direkte sitater på tross av formuleringer som kan fremstå klønete i skriftlig form.

3. Hva er det som undervises i andre verdenskrig i noen norske skoler?

3.0 Hva sier forskning om undervisningen om andre verdenskrig

Anne Eriksen hevder i sin bok fra 1995 at andre verdenskrig står sentralt i undervisningen for norske 9.klasse-elever og at dette er en sentral del av dannelsesprinsippet i skolen. Samtidig hevder Stugu at mye har endret seg i skolen i den siste tiden og at undervisningen - særlig i forbindelse med andre verdenskrig kan ha endret seg. Tradisjonelt har man gjennom Eriksen hatt inntrykk av at undervisningen om krigen har vært preget av den nasjonale grunnfortellingen om motstand, heltemot, det norske og kamphandlinger preget av heltedåder. Et sentralt spørsmål for denne oppgaven er å vurdere hvorvidt dette fremdeles er gjeldende eller om Stugu kan sies å ha rett i at mye har endret seg i skolen siden den gang.

Anne Eriksen skrev i 1995 at begrepet *under krigen* fremdeles har en helt spesiell betydning, og det har det fremdeles.⁶² Eriksen hevder begrepet tar for seg vår krig. Altså krigen i Norge fra 9. april 1940 - 8.mai 1945. Fortellingen om krigen danner et kollektivt minne om disse mørke årene og hvordan de har preget vår nasjon og identitet i tiden etter. Erfaringene og fortellingene om begivenhetene under krigen er, hevder Eriksen, blitt en del av vårt felles nasjonale verdigrunnlag.⁶³ Eriksen mener at krigen er et stort tema for dagens, altså i 1995, 9.klassinger. Hun skriver videre at det er et stort ønske i befolkningen at krigens minner og fortellinger må videreføres til dagens unge. "Kunnskapen på holdes ved like, utvikles og føres videre" og "vi kan ikke risikere at de ikke får vite hvordan det egentlig var" sier hun.⁶⁴

Når krigen viderefremmes utgjør ikke krigshistorien bare en referanse til hva som hendte i Norge, Europa eller verden i løpet av fem eller seks år, men også til en omfattende kulturell fortolkningsprosess.⁶⁵ Denne representasjonen av krigen er ikke identisk med hva som faktisk hendte, fortiden, under krigen. Denne representasjonen er et eget utgangspunkt for studier og forskning og denne oppgaven vil ha dette som forutsetning for arbeidet som gjøres. Nettopp hva som ligger til grunn for den representasjonen som gjøres av krigen i noen norske klasserom.

Anne Eriksen forteller at undervisningen preges av den enkelte skoles ressurser og lærerens pedagogiske opplegg.⁶⁶ Nærmiljø og lokale forhold er viktig for undervisningen dersom undervisningen går utenfor boka. Dette er blitt sterkere etter 1987 (frem til 1995) på grunn av Mønsterplanen (M87) for grunnskolen. Her oppfordres skolene til lokale læreplaner og til å bruke lokale ressurser i undervisningen. Denne ble senere erstattet av L97 og deretter LK06 før til slutt LK20. Etter M87 var bøkene preget av riksdekkende forhold, men oppfordret til å utforske lokalt. Et typisk lokalhistorisk arbeid innebærer et prosjektarbeid som til slutt ender i en presentasjon for medelever og foresatte. Dette tok gjerne lang tid og indikerer at skolen brukte mye tid på krigs- og okkupasjonshistorie. Typiske kilder og levninger fra krigen brukt i undervisningen er aviser og lokalaviser. Levninger fra krigen er populært

⁶² Eriksen, 1995, s.9

⁶³ Eriksen, 1995, s.9

⁶⁴ Eriksen, 1995, s.10

⁶⁵ Eriksen, 1995, s.13

⁶⁶ Eriksen, 1995, s.102

og elever oppmuntres ofte til å samle både fortellinger og gjenstander fra krigen hjemmefra. Innsamlede matoppskrifter kan tas i bruk og elever får ofte prøve seg på barkebrød, kålrabibiff og blåbærsuppe jevnet med potetmel. Elever får noen ganger i oppgave å intervju eldre på hjemstedet. Folk som kan fortelle om krigen omtales som ressurspersoner. Man ønsker gjerne å finne frem gode fortellere. Utflukter og ekskursjoner til steder for trefninger, slipp eller andre hendelser knyttet til krigen kan inngå i undervisningen. Disse ekskursjonene kan også brukes tverrfaglig.⁶⁷

Kunnskapsmålene for undervisningen er uklare, og gir stort handlingsrom til lærerne. Nye virkemidler tas i bruk i undervisningen. Disse er særlig digitale. Film fra 1985 med tilhørende lærerveiledning. Disse har som ønske å danne en fellesnevner for hva som skjer når et land blir okkupert. Disse skal også overføre holdningen om at okkupasjon også angår dagens unge.

Hvite busser er en motvekt til krigens begivenhetsorientering. Her har man som formål å jobbe mot nynazisme og rasisme. Her stilles demokrati og menneskerettigheter opp mot diktatur, totalitarisme og historierevisjonisme. Her er det ideologiske aspektet blitt en aktiv del av kunnskapsformidlingen.⁶⁸ Dette har også som formål å videreføre noen anerkjente verdier til elevene.

Vi vet at både Stugu⁶⁹ og Eikeland⁷⁰ forteller at mye av den patriotiske grunnfortellingen Anne Eriksen beskriver er moderert, revidert og nyansert per i dag. Samtidig skal jeg vise at mange av metodene Anne Eriksen beskriver er de samme i dag som de var. Dette kapittelet vil vise at selv om formålet med undervisningen endrer seg er mange av de didaktiske virkemidlene de samme.

⁶⁷ Eriksen, 1995, s.107

⁶⁸ Eriksen, 1995, s.108

⁶⁹ Stugu, 2021, s.177

⁷⁰ Eikeland i Lenz og Nilssen (red), 2011, s.308 *Norge under den andre verdenskrig i "Kunnskapsløftets" lærebøker i historie for ungdomstrinnet og videregående skole: en komparativ analyse.*

3.1 Utdrag fra intervjuer med informanter som underviser i Nord-Norge.

3.1.1 Informantene er mindre opptatt av kamphandlinger.

Informantene gir raskt inntrykk av at de er mindre opptatt av og engasjert i kamphandlinger og krigens gang i undervisningen. Informant nummer 1 sier: “(Vi) Bruker kanskje ikke så mye tid på krigen. Altså, vi har vendepunkter og slikt, selvfølgelig. Begynnelse og avslutning. Men vi tar ikke for oss så veldig mye detaljert av selve krigføringen.” Videre forteller informant 1 at han raskt går over til å snakke om Norge, men at “Mye av det samme der og, vi bruker kanskje ikke så mye tid på kamphandlingene. Vi trekker frem noen, spesielt fra nærområdet. Det er fordi vi bor i et område der det smalt først.” Altså er informant 1 opptatt av å snakke om andre ting enn selve kamphandlingene.

Informant 4 forteller at han er mer opptatt av å trekke lange linjer fra mellomkrigstida til andre verdenskrig og forbi andre verdenskrig i kronologien. Samtidig gjør han dette gjennom en tematisk inndeling av undervisningen. Med en slik tematisk inndeling forsøker informanten samtidig å belyse temaer innenfor andre verdenskrig som kanskje ikke kommer like mye frem andre steder. Informanten 4 forteller: “Hvordan krigen utkjempet seg er på en måte ikke det viktigste.” Særlig mener han at Nord-Norge har fått litt liten plass i historien.

Det som virker særlig viktig for informantene fra nord er tilbaketrekkingen fra- og nedbrenningen av Finnmark. Informant 1 knytter denne historien til en personlig fortelling som stammer fra familien hans og hvordan de opplevde nedbrenninga. Dette vil jeg komme tilbake til i neste delkapittel. Informant 4 sier om nedbrenninga i Finnmark at det er noe han tror de aller fleste har et forhold til og sier eksplisitt: “Alt vi hadde her oppe ble brent under krigen. Så da har man et forhold til det da.”. Han bruker også personlige historier fra nedbrenningen av Finnmark i undervisningen.

3.1.2 Hverdagsfortellinger og mikrohistorie får plass i klasserommet

I motsetning til kamphandlinger er det gjerne mikrohistorie og fortellinger om individene som opplevde krigen, informant 1 ønsker å trekke frem. Informanten forteller at han gjerne kan trekke noen linjer, men at han heller vil bruke tid på å la elevene arbeide med kildearbeid og setter raskt i gang et større prosjektarbeid som skal vise seg å ta en del tid i undervisningen om andre verdenskrig. Denne oppgaven skal ta utgangspunkt i elevenes nærområde og nærområdet er Nord-Norge. Da får elevene anledning til å se på sitt område der de bor eller har vokst opp og ikke akkurat der hvor skolen er plassert. Denne oppgaven gjennomføres ved at elevene deles i grupper og velger oppgave innenfor noen gitte temaer. Disse temaene er ifølge informanten: Krigen i nærområdet, motstandsarbeid, kamphandlinger, fluktruter, evakuering, fangeleirer, festninger, militæranlegg hverdagsliv og til slutt en oppgave som kalles "Tyskere i huset". Altså skal elevene kunne velge blant mange forskjellige temaer og oppgavene skal kunne ta for seg mye ulik tematikk. I tillegg har de hatt en oppgave som handlet om å jobbe sammen med fienden. Til slutt har det også vært noen som har jobbet med å lage mat fra krigen.

Også informant 4 er opptatt av at hverdagshistorier og mikrohistorie bør ha en større plass i historieundervisningen om andre verdenskrig. Informant 4 forteller også at de har gått over til en mer tematisk inndeling av historiefaget enn den kanskje mer tradisjonelle kronologiske inndelingen. Da får mikrohistorie og kildearbeid en mer naturlig plass i undervisningen og dette prosjektet passer godt med den intensjonen. Som informanten sier: "Det viktigste er å prøve å få inn metode da. Som vi jobber.". Informanten forteller også at et typisk tema hvor andre verdenskrig faller innunder er verdenskrigene. Informanten forteller: "Det er jo krig elevene kan mest om. Om andre verdenskrig, første verdenskrig og mellomkrigstiden. Og da er det fint og jeg begynner alltid da med første verdenskrig og på en måte jobbe innover mot det og - prøver på en måte å se på disse temaene da. Fra individhistorie til krigshistorie. Holocaust skal jo med videre nå i planen." For informant 4 er lokalhistorie et viktig knutepunkt både når det kommer til hverdagshistorie og når det kommer til mer militærhistorie. Han bruker for eksempel en stor oversikt laget av VG som kalles "Våre falne"⁷¹. Som

⁷¹ VG spesial (2015) https://www.vg.no/spesial/2015/vaare_falne/

informanten sier: "Det er ofte lite om selve krigen. Hva som skjedde? Jo mest om årsaker og konsekvenser. Så står det vel nå har jeg sett at Holocaust skal mye mer inn nå. Så det er jo - jeg synes jo det er litt lite sånn mikrohistorie. Fortellinger fra et individnivå. Jeg har brukt mye VG har jo en oversikt over de falne. Den synes elevene er helt fantastisk."

Med dette kan det se ut som at hverdagshistorier ikke bare er interessant for læreren, men også for elevene. På spørsmål om hva som er årsaken til at læreren ønsker å kanalisere elevenes engasjement over på mikrohistorie svarer informanten at: Når elevene får velge temaer fra krigen de vil fordype seg i, er det mange som velger krigen i nord og sivilbefolkning i Nord-Norge i tillegg til Holocaust. Elevenes egeninteresse for lokal krigshistorie går også igjen hos informant 1 som på spørsmål om han har inntrykk av at lokalhistorie engasjerer elevene kan svare klart at "Ja. Definitivt.". Informant 1 trekker frem besøk fra lokale tidsvitner som særlig interessant og engasjerende for elevene. Elevene fortalte i ettertid at de hadde fått øynene opp for historie de ikke ante hadde skjedd og at det var en ny måte å lære på. Dessverre faller flere av informantene fra. Et av de tidsvitnene informanten konkret trekker frem var fra en som var ung under krigen. Tidsvitnet fortalte elevene om hvordan det var å være ung under krigen og dette skulle appellere til elevene som også er unge. Noen av elevene hadde tidligere fortalt at møtet med tidsvitnet hadde vært: "de to beste timene gjennom hele videregående!". Disse opplevelsene elevene har sammen med tidsvitnene bidrar til å gi elevene en viss nærhet til krigen og dens hendelser. Krigen er ikke nødvendigvis noe historisk fjernt eller mindre aktuelt tema når det sitter personer i klasserommet som har opplevd den. Personer som på sin side kan identifisere sine opplevelser med elevene i alder og dermed også muliggjør for elevene å oppleve krigen gjennom tidsvitnene.

Altså er hverdagsfortellinger fra livet under krigen like viktige eller kanskje viktigere, for disse informantene, enn den tradisjonelle krigshistorien om slag og brigader. Både informant 1 og 4 bruker fortellinger fra hjemmene hvis mulig. Informant 1 pleier å fortelle en historie fra sin mormor som hadde tyskere i huset. Informant 4 forteller om fortellinger som går i arv fra foreldre til barn gjennom generasjoner og at disse ofte er veldig engasjerende hos elevene. Som informant 4 sier: "Det har jo litt med hva man

har hørt hjemme å gjøre. Liv som familien hadde. Mange har jo - hadde - besteforeldre som opplevde krigen. Så jeg tror jo på historie hjemmefra da. Fortellinger.”.

3.1.3 Lokalhistorie engasjerer både elever og lærere

Lokalhistorie går igjen mye hos både informant 1 og informant 4. Begge disse informantene er opptatt av å snakke om og bruke lokalområdet aktivt i undervisningen både ved å besøke ulike steder i nærområdet, men også å snakke om dem og hva som skjedde. De oppsøker gjerne steder for slag eller trefninger, men også fangeleirer og steder for tragedier. Krigsmuseet i Narvik er også nevnt aktivt av informant 1.

Begge informantene fra nord er opptatt av å formidle krigshistorien fra nord. Informant 1 sier: “Vi bor i et område der det smalt først”. Derfor trekker de frem noen av kamphandlingene i nord. En av hendelsene i nord som informant 4 er opptatt av å trekke frem er Arnøy-tragedien. Informanten sier: “Der har du sånn som på en måte ikke kommer frem i historiebøkene. Altså det var vel en 8-9 stykker som ble skutt og drept.” Informanten forteller videre at dette er en historie han føler et behov for å videreformidle til elevene slik at de skal kjenne til at krigen var brutal, kanskje særlig brutal, i Nord-Norge. Informanten forteller at Arnøy-tragedien er en av de største enkeltforbrytelsene som skjedde på norsk jord. Han nevner Arnøy-tragedien som en nordnorsk motvekt til den sørnorske Telavåg-tragedien. Han forteller videre at det hender han tar med klassen til Arnøy som en av flere mulige destinasjoner for ekskursjoner i nærområdet og at han synes det er viktig at flere får høre om denne fortellingen. Som referansepunkt forteller han at selv om han er historienerd hadde han aldri hørt om denne fortellingen før han selv flyttet nordover.

Arnøytragedien var en hendelse som fant sted i oktober 1943 på Arnøy i Nord-Troms. Åtte partisanere ble angitt som spioner som rapporterte skipstrafikken nordover til allierte styrker. Partisanene skal angivelig ha vært stasjonert i en hule i fjellsiden på Arnøy.⁷² De åtte ble henrettet ved skyting i Tromsdalen etter å ha blitt dømt i den tyske feltkriksretten den 20. oktober 1943.⁷³ Om hendelsen er sammenlignbar med Telavåg

⁷²Thorsnæs og Bolstad (2022)

⁷³Fjørtoft (1981) s.127

vil også være en vurderingssak jeg ikke vil gå videre inn på i denne oppgaven, men det kan se ut som at hendelsene bærer noen likhetstrekk. Begge handler om okkupasjonsmakten opprulling av organisert motstandsarbeid og tilhørende represalier som følge av opprulling. Det er helt opp til lærerne selv å ta opp de hendelsene de selv ønsker og dermed er begge hendelsene aktuelle og relevante for norske klasserom.

3.1.3 Krigshandlinger i undervisningen

Selv om begge informantene fra nord er opptatt av at de ikke snakker noe særlig om krigshandlinger så snakker de faktisk en del om krigshandlinger. Stugu forteller om fem forskjellige hovedårsaker til å snakke om krigen. De er: Krigen som fascinasjon, krigen som inntektskilde, krigen som kunnskapskilde, krigen som lærestykke og krigen som retorisk ressurs.⁷⁴ Med unntak av krigen som inntektskilde er alle disse relevante for skolen. Krigshandlinger kan omtales av informantene med den hensikt å fascinere elever som er interessert i krig og krigshistorie. Dette må lærerne være bevisste på at ikke nødvendigvis fascinerer de som ikke er interessert i dette. Videre kan krigen brukes for å lære bort andre relevante tema som humanistiske verdier som demokrati og medborgerskap. Krigen kan også brukes som retorisk ressurs i undervisningen for å understreke poenger eller bruker historiske referanser. Også her må man som lærer være bevisst på hvilke referanser som brukes og passe seg for historiske kortslutninger. Til slutt kan krigshistorie brukes som kunnskapskilde da mange av krigshandlingene er veldokumenterte utgangspunkt for en rekke historisk skolearbeid.

Informant 4 trekker som nevnt aktivt frem Arnøytragedien som en konkret krigshandling han ønsker å snakke om. Denne nevner han bestemt fordi han ønsker å vise elevene at krigen satt sine preg i Nord-Norge. Begge informantene ønsker også å snakke om krigsfangeleirer i Nord. Informant 1 sier: "Så er det jo litt som skjedde rundt Tromsø da. Tirpitz og fangeleirene. Krøkebørsletta var det jo en stor fangeleir blant annet." Informant 4 sier: "Altså her vi bor er det jo russisk krigsfangeleir-.." I en samtale om ulike fortellinger som kan komme opp i klasserommet. Det blir ikke nevnt krigsfangeleirer som ikke er lokale Nord-Norge. i forbindelse med krigsfangeleirer

⁷⁴ Stugu, 2021, s.9

nevner informant 4 gjerne at det var russiske krigsfanger som bygde vei over et lokalt fjell under krigen. Med dette ønsker informanten gjerne å skape litt relasjon til elevene gjennom infrastruktur de bruker til daglig. Informant 1 forteller gjerne om hvordan okkupasjonsmakten gjerne bygde opp andre deler av sentral, lokal infrastruktur som flyplassen på Bardufoss. Selv om dette ikke er skarpe krigshandlinger og fortellinger om slag er det helt klart handlinger som utspilte seg på grunn av krig og okkupasjon.

Informant 4 nevner både Lyngen-linjen og Tirpitz. Informant 1 nevner bare Tirpitz. Ingen av dem legger for mye vekt på noen av dem, men de nevner dem like fullt. Informant 1 sier han snakker om Tirpitz som en del av det som skjedde rundt Tromsø og snakker om Tirpitz i lys av utbygging av infrastruktur i nord. Informant 4 snakker om Lyngen som en mulig lokasjon å reise med klassen for å se og oppleve. Da er det naturlig at man snakker om Tirpitz siden det står en bunkers i Lyngenfjorden som okkupantene bygde for å beskytte nettopp Tirpitz. Altså kommer man inn på Tirpitz som årsak til utbyggingen av en del sentral infrastruktur i nord. Ingen av informantene nevner Tirpitz som selvstendig tema for undervisningen, men det er grunn til å tro at den også vil oppta noe av undervisningen dersom den går igjen hos begge informantene. Vi vet også at begge informantene er opptatt av å fortelle om krigen i nord og da er det også naturlig å anta at Tirpitz får en del oppmerksomhet i den forbindelse.

9. april og overfallet på Norge er noe begge informantene nevner, men ifølge dem selv ikke noe de bruker spesielt mye tid på. Informant 1 forteller at av krigshandlinger fra sør er det typisk at han nevner: "overfallet og statskuppet. Som Quisling gjennomførte og flukten som kongefamilien, regjering og storting gjennomførte." Informant 4 nevner 9. april som en dato man skal huske på samme måte som 17.mai. Altså får 9. april liten plass i undervisningen til informanten, men det nevnes allikevel. Informant 4 forteller at en gang brukte han filmen "Kongens nei"⁷⁵ som utgangspunkt for krigshistorien i sør og gir inntrykk av at filmvisningen i stor grad dekker den delen av undervisningen. Han forklarer at tidspress i undervisningen krever at det må prioriteres hvilke temaer man legger vekt på i undervisningen.

⁷⁵ Kongens Nei (2016) Regi: Erik Poppe

Som en del av fortellingen om krigen i nord forteller begge informantene fra nord, elevene sine om fangeleirer i nærområdet. Informant 1 forteller at “Krøkebørsletta var jo en stor leir, blant annet.”. Tilsvarende forteller informant 4 om at “her vi bor var det jo en stor russisk krigsfangeleir.” Samtidig forteller informant 4 gjerne om hvordan krigsfanger ble satt til å bygge ut infrastruktur. Krigsfangeleirer kan også være utgangspunkt for ekskursjoner i nærområdet. Krigsfangeleirer settes her opp som et tydelig symbol på en annen side av krigen som preget lokalområdet enten med tilstedeværelse eller mer eller mindre frivillig arbeidskraft.

3.1.4 Nedbrenning av og tilbaketrekkingen fra Finnmark og Nord-Troms i undervisningen

Tilbaketrekkingen fra og nedbrenningen av Troms og Finnmark var en omfattende operasjon organisert av de nazistiske okkupantene i Norge, som trakk seg tilbake fra Finland og dermed også Finnmark og Troms helt tilbake til et område vest for Lyngen. Operasjonen var i lang tid ansett blant okkupasjonsmakten som noe som kunne finne sted. Krigen tilspisset seg for nazistene med økt motstand på begge fronter etter at Finland og Sovjetunionen ble enige om en fredsavtale og de tyske troppene i Finland måtte trekke seg ut. Planen om tilbaketrekking ble iverksatt høsten 1944. Operasjonen var stor og komplisert og omfattet mer enn 200 000 soldater med tilhørende støttemateriale som kjøretøy og utstyr i tillegg til krigsfanger. I forkant og i samtid med evakueringen ønsket okkupasjonsmakten å iverksette en frivillig evakuering av Finnmark og Nord-Troms. Evakueringen hadde som hensikt å holde sivilbefolkningen unna de tyske troppenes bevegelser mer enn å sikre sivilbefolkningens trygghet. Metoden som ble valgt for å annonsere evakueringen var såkalt “hviskepropaganda”. Svært få evakuerte frivillig de kommende ukene.⁷⁶

Når evakueringen til slutt ble iverksatt var det i prioritert rekkefølge etter hvor forpliktet man var til den nazistiske okkupasjonsmakten. Først medlemmer av NS, deretter tyskvennlige og til slutt de som frivillig ville dra. Mot slutten av oktober 1944 kom den virkelige tvangsevakueringen på planen. Her kom ordren om at all infrastruktur skulle ødelegges. Dersom befolkningen skulle “kunne opprettholde livet” måtte de evakueres

⁷⁶ Bones (2021)

vestover til områder tyskerne fremdeles mente de kunne holde og forsvare. Altså vest for Lyngen.⁷⁷ Det blir hevdet at sjargongen i de interne føringene blant okkupantene var langt mer brutale og at de førte klart med seg hva som skulle skje i de evakuerte områdene. Store deler av Finnmark og Nord-Troms ble utsatt for enorm eller total ødeleggelse og nedbrenning.

Begge informantene fra nord snakker om tilbaketrekkingen fra og nedbrenningen av Finnmark og Nord-Troms som pågikk vinteren 1944-1945. Anne Eriksen hevder at nedbrenningen av Finnmark også ble nevnt som en del av den korte fortellingen om frigjøringen. Hun legger vekt på at det særlig er gleden av frigjøringen som fremheves.⁷⁸ Eriksen hevder altså at frigjøringen er noe man snakker kort om og at det raskt går over til seiersrus i mai og starten av juni 1945. Med andre ord inngår fortellingen om nedbrenningen av Finnmark og Nord-Troms som en del av frigjøringen og er kanskje positivt ladd som en festfortelling. Også Ola Svein Stugu skriver kan tyde på at fortellingen om nedbrenningen av Finnmark raskt går over i frigjøring og seier. Stugu trekker frem flere verk, men peker på at det kan se ut til at grunnfortellingen i hovedsak ikke tar for seg nedbrenningen, men heller at motstandskamp fører til seier. Deretter kan andre verk være mer nyanserte etter hvert.⁷⁹

I prinsippet inneholder fortellingen om nedbrenningen og tilbaketrekkingen nok momenter til at man skulle tro det var mulig å knytte all undervisning om andre verdenskrig opp mot den. Man har altså alt fra militær okkupasjon og frigjøring til krigsforbrytelser mot krigsfanger og sivile. Allikevel kommer det ikke helt tydelig frem hva som blir undervist i klasserommet hos de respektive informantene fra nord. Informant 1 trekker allikevel frem en historie fra sin egen familie som stammer fra et lite sted i Øst-Finnmark. Det er en av få plasser som visstnok ikke blir brent med. Dette impliserer at nedbrenninga også får en del oppmerksomhet i undervisningen. Denne historien kommer jeg tilbake til i kapittel 3.1.6. Der man under lys av humanistiske prinsipper kunne snakket om krigsfanger som ble drept under konstruksjonen av nye

⁷⁷ Bones (2021)

⁷⁸ Eriksen (1995) s.100

⁷⁹ Stugu (2021) s.42

militære anlegg bak Lyngelinjen kan det se ut som at man heller velger å snakke om nedbrenningen av sivile bygninger, og særlig i Øst-Finnmark.

3.1.5 Kildearbeid i undervisningen

Kildearbeid er en viktig del av all historieundervisning. Utforskende historie og kildekritisk bevissthet er et av historiefagets fire kjerneelementer. Andre verdenskrig er et godt utgangspunkt for kildearbeid i undervisningen. Som informant 4 veldig greit sier det: "Det blir jo skrevet vanvittig mye om andre verdenskrig. Og jeg tror jo også at mange har ulike meninger om andre verdenskrig. Så jeg synes jo da at kildekritikk er viktig, men spesielt viktig med andre verdenskrig.". Ifølge Stugu er det produsert omtrent 2000 verk på norsk om krigen mellom 1945 og 2020. Ca. halvparten av dette er skrevet etter år 2000.⁸⁰ Det er produsert enorme mengder informasjon om andre verdenskrig og fremdeles er krigen like aktuell i populærmedia som den har vært siden krigens slutt. At det samtidig finnes en rekke ulike konspirasjoner knyttet til andre verdenskrig som dukker opp i kanaler elevene får med seg er heller ingen hemmelighet. Dette gjør også andre verdenskrig til et godt utgangspunkt for refleksjoner rundt mer eller mindre sanne fortellinger, agendaer, standpunkt og virkemiddel.

Som nevnt bruker begge informantene fra nord, kildearbeid aktivt i undervisningen sin. Enten det er med å jobbe med kilder fra biblioteket, internett, museum eller menneskelige kilder. Informant 1 forteller at et eksempel på kildearbeid de gjør er å kikke på nettsidene til ulike høyre-radikale nettsteder og forsøke å vurdere troverdigheten dersom elevene har forsøkt å benytte seg av dem som kilder. Da må de ettergå sidene og vurdere dem bit for bit slik at de kan vurdere den som usann. Samtidig må de legge vekt på at det er mennesker som mener det som står der er sant. Informanten forteller at elevene kan finne underholdning i dette når de ser ting som ikke er sant. Informanten 1 forteller: "De blir jo fascinert, ja engasjert blir de kanskje og. Men de blir kanskje mest oppgitte. Mange av dem flirer jo når de ser de sidene og ser hva som står der for de skjønner jo at det er så langt ute som det går an å få det." Når jeg spør informanten om det er Holocaustfornektelse og litt av hvert der

⁸⁰ Stugu (2021), s.9

svarer informanten: “Jajaja. Det er mye rart der. Og elevene gjennomskuer det. Jeg synes det er godt at de får se det.”.

Informant 4 bruker en del eksternt kildemateriale gjennom Norgeshistorie.⁸¹ Norgeshistorie er et nettsted som har en rekke ulike oppgaver innen historiefaget i skolen. Oppgavene er tilrettelagt for elever i skolen og sortert etter ulike temaer og epoker. Andre verdenskrig har et eget sett med oppgaver hvorav flere av oppgavene går ut på å vurdere ulike originalkilder. Dette forteller informant 4 at de kan variere fra klasse til klasse etter interesse og oppbygging av undervisningen.

Kildearbeidet tar form i større prosjekter som informantene omtaler som tidkrevende, men vellykkede. Her bruker de flere uker på å samle ulik informasjon og presentere den for resten av klassen slik at flere perspektiver hentes inn i klasserommene. Disse prosjektarbeidene ender gjerne i en utstilling for resten av klassen eller skolen. Om det er mulig benyttes gjerne dagsaktuelle kilder og begge informantene fra nord nevner at det stadig dukker opp ny informasjon eller nye perspektiver på andre verdenskrig som er relevante i undervisningen. Kildearbeidet kan gjerne utforske kjente eller mindre kjente fortellinger og historie, men har som regel uansett som mål å gå grundig ned i materien. Med dette ønsker lærerne at elevene skal få dyp kjennskap til stoffet og ta et eget eierskap til det.

3.1.6 Balansering og nyansering av fortellingene

I kapittel 3.1.4 nevnte jeg at informant 1 forteller en historie til sine elever som tar for seg hvordan de lokale innbyggerne ble bedt om bistand til å transportere tyske soldater over Varangerfjorden. Dette skulle de gjøre mot at soldatene ikke skulle brenne ned bygda. Informanten bruker denne fortellingen til å fortelle om hvordan noen av okkupantene hadde “visse evner til å tenke selv.” Som informanten sier. Dette er en historie informanten er tydelig på at den bruker i undervisningen nettopp for å balansere og vise at det finnes flere sider av krigens grusomheter og at de tyske soldatene slettes ikke behøvde å være onde.

⁸¹ <https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/>

Et annet moment som kan trenge balansering i fortellingene er knyttet til det å være norsk nazist under krigen. Informant 1 sier: "For å vise de (elevene) at det ikke er svart-hvitt. Det er noen nyanser som må frem. På samme måte som at alle i Norge ikke var motstandsfolk, men at mange også var her var med på å hjelpe til." Ikke alle nordmenn var motstandsfolk og ikke alle fra utlandet var her for å ta oss. Denne nyanseringen er svært viktig for informanten å ha med i dagens undervisning for at elevene skal kunne lære seg å se og identifisere nyanser i fortellingene som kan være meningsbærende. På spørsmål om informant 4 snakker noe særlig om NS-medlemmer eller norske nazister svarer han at han snakker litt om det, men med et forbehold. Han sier: "Det er selvfølgelig sånn at man skal være litt forsiktig. Mange kan jo ha hatt familie som har - vært medlem.". Deretter forteller han en historie han fint kunne fortalt i undervisningen. Den handler om en lege som var medlem av NS under krigen og som i krigsoppgjøret ble straffet ganske hardt. Siden "flyttet han opp hit og ble sett på som en god lege. Han hadde et veldig godt rykte. Gjorde en kanonjobb. Så, man skal prøve å kjenne klassen da."

På spørsmål om informant 4 har behov for å balansere stigmaet knyttet til NS svarer han tydelig at: "Ja. Man bør vel helst det da."

Det å skulle nyansere fiendebildet kan godt tenkes å være et fenomen som Anne Eriksen ikke observerte da hun analyserte hva som ble undervist i norske klasserom før 1995. Det samsvarer ikke helt med grunnfortellingen fra den gang som hadde helt klare skiller mellom fiender og helter. Dette bildet av tyskere som pragmatiske og kanskje til og med hensynsfulle passer dårlig sammen med bildet av onde, nazistiske okkupanter og terrorister. Og selv om begge inntrykk kan være riktig, i alle fall i teorien og fortellingen, er det viktig for informantene å nyansere bildet de overfører til sine elever.

Samtidig er informantene opptatt av å nyansere fiendebildet og inntrykket av krigen som elevene kanskje sitter med i forkant. Her er det snakk om å nyansere for eksempel det at soldatene ikke bare var soldater, men også kunne være ganske ufine og rettferdige. Samtidig kunne var motstandsarbeidet mer enn å legge seg på skogen med gevær og skyte den første tyskeren som dukket opp. En historie informant 1 bruker dreier seg om en tysk soldat som hadde vært ufin. Det hadde broren til mormoren til informanten vært svært misfornøyd med og hadde vært på vei ut i skogen

for å finne det gjemte jaktgeværet for å ta livet av soldaten. Heldigvis hadde de klart å få stoppet han fra det, for det ville neppe lønt seg på lang sikt å skyte soldaten. Historien inneholder også fortellingen om hvordan den aktuelle soldatens kommandant på et senere tidspunkt ga han "grisejuling" for handlingen hvor han hadde vært ufin. Dette er detaljene som kommer frem av fortellingen denne gangen og det er naturlig å se for seg at flere har mange oppfølgerspørsmål til en slik fortelling. Dette danner mange gode muligheter for nyanserte og balanserte refleksjoner i klasserommet som elevene kan dra god nytte av med en god klasseleder til stede.

I tillegg til å balansere inntrykkene elevene har av krigens aktører er det også viktig for informantene i nord å balansere krigens fortellinger. For eksempel velger informant 1 bevisst å snakke om det som skjedde i Nord-Norge. Det begrunner informanten med at krigen i nord ikke har blitt lagt vekt på i lærebøkene og at undervisningen derfor må legge til rette for en passende balanse mellom krigshistorie fra Sør-Norge og krigshistorie fra Nord-Norge. Informant 1 har laget en større liste for å få en oversikt over kildemateriale og læreverk som omhandler krigen i nord. Denne bruker informanten aktivt i undervisningen. Også informant 4 er åpen for at undervisningen kan brukes til å balanseres mot å belyse krigshistorie fra nord. Informant 4 ser for eksempel at det kan være aktuelt å bruke den nye filmen "Kampen om Narvik" i undervisningen når den kommer på Kino. Den gjør det naturlig å bruke litt tid på det som skjedde i nord og i nærområdet til skolen. En annen nyansering informant 4 kan bruke litt tid på er det at krigen i Norge var forholdsvis rolig, sammenlignet med Europa. At for noen tyske soldater kunne det å komme til Norge være nærmest som en friplass å regne i forhold til for eksempel Østfronten. I Norge var det relativt få dødsfall sammenlignet med antall soldater stasjonert her eller i direkte forhold til frontene. For informant 4 er det viktig å se at det er nyanseringer også mellom krigsopplevelsene til soldatene som opplevde den samme krigen.

3.1.7 Undervisning om folkemord og Holocaust

Undervisning i Holocaust er ikke noe nytt fenomen, men forskning på undervisning om Holocaust ble ikke noe særlig utbredt før på 1990-tallet med unntak av i Tyskland hvor man har en del forskning på dette fra helt tilbake på 1970-tallet.⁸² I Tyskland har

⁸² Eckmann, Österberg i Eckmann, m.fl (red), 2017, s.40

undervisning om Holocaust vært lovpålagt lenge, mens det ble lovpålagt i England i 1991.⁸³ Holocaust er naturlig nok en stor del av undervisningen i Norge og det har med den siste læreplanen blitt enda mer aktuelt å snakke om Holocaust da Holocaust nevnes eksplisitt i læreplanen for første gang, men med ordlyd som dette:

“reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust”.⁸⁴ Altså at Holocaust er anbefalt å snakke om, men ikke absolutt.

For informantene er Holocaust også vært en naturlig del av undervisningen. På skolen til informant 1 har de forsøkt å reise til Holocaustmuseet eller HL-senteret hvert år med VG3, men har ikke fått gjort det de siste årene på grunn av pandemien. Informant 4 er også tydelig på at de bruker mye tid på Holocaust under undervisningen om andre verdenskrig. Det siste året brukte han i det hele tatt mye tid på begrepet folkemord og da blir Holocaust naturlig nok en gjenganger gjennom hele året. For informant 4 kan det være at Holocaust og andre verdenskrig nærmest er to sider av samme sak og man kan ikke snakke om den ene uten å snakke om den andre.

3.2 Utdrag fra intervjuer med informanter fra Sør-Norge

3.2.1 Personlig preg på undervisningen - hverdagsfortellinger, enkeltskjebner og førstehåndskilder

Også for informantene i sør har det vært viktig å gjøre undervisningen personlig og å forsøke å gi elevene et hverdagslig inntrykk av andre verdenskrig når de underviser. Derfor ønsker begge informantene fra sør gjerne å bruke tidsvitner i undervisningen sin. Tidsvitnenes personlige erfaringer tilfører en nærhet av krig på en menneskelig og nøytral måte. Det gjør at elevene kan oppleve noe av krigens realiteter på nært, men trygt, hold. Det gir elevene et naturlig preg av at krig kan påvirke enkeltskjebner samtidig som vi ofte snakker om og lærer om krig på makronivå. Informant 2 forteller at: “En veterans personlige fortellinger, tenker jeg at det på en måte er en fornuftig inngang til det det handler om. At empati kan være en sånn inngang til å ta over seg

⁸³ Pearce og Chapman, 2017, s.223-225

⁸⁴ UDIR, 2020, Kompetansemål og Vurdering Historie (HIS01-03)

noe som har skjedd på en litt annen måte enn hvis man leser statistikk og tall og fakta og sånt.”. Å snakke med informanter og tidsvitner gir et litt annet inntrykk for elevene enn å lese om “den store massen av uhyrligheter” som informant 2 sier. På spørsmål om det er mål å bryte opp historien på en måte som gjør at elevene har anledning til å kjenne på det personlig svarer informant 2: “Ja absolutt. Det er litt det samme når vi snakker om Holocaust så viser jeg liksom ikke sånne slaktehus-filmer. eller noe særlig fra leirene eller noe sånt. Vi jobber med enkeltindivider.”

Et av prosjektene informant 2 jobber med er snublesteiner i Bergen. Her er klassen ute og oppsøker ulike snublesteiner i nærområdet. Snublesteiner er minnesmerker over ofrene for nazismen under andre verdenskrig. Opplegget er ifølge informant 2 noe som dette: “Vi oppsøker de (snublesteinene). Og finner ut hvem disse personene var, hva slags liv de levde og - hva som skjedde med dem. For å vise at dette var ordentlige mennesker som levde ordentlige liv som ikke var så ulike dem selv. Eller at det ikke bare skal bli en sånn *en av de seks og en halv millioner menneskene*. For det tror jeg faktisk jeg eller de greier å ta helt inn over seg når det blir sånne enorme dimensjoner.”

Snublesteiner er et initiativ som har som formål å markere minnesteder for deporterte jøder under andre verdenskrig. De er små messingplater festet til veggen eller gaten utenfor der hvor de deporterte en gang holdt til. På [snublestein.no](https://www.snublestein.no) kan man finne informasjon om hvor de ulike steinene er plassert samt tilhørende informasjon om den aktuelle personen. Hver enkelt snublestein representerer menneskelige ofre og ikke Holocaust som en hendelse.⁸⁵ Dette initiativet skal også være med på å menneskeliggjøre ofrene for Holocaust i akkurat samme ånd som læreren nevner - nemlig at det finnes mange skjebner og fortellinger og ikke en fortelling om ufattelig mange skjebner.

Informant 3 bruker gjerne elevenes personlige relasjon til andre verdenskrig om mulig. Informanten forteller: “Så er det jo noen som vil ha familiemedlemmer som, om ikke første generasjon, altså de som levde under krigen. Så i hvert fall foreldrene deres kjenner til noen som levde under krigen. Men det blir vanskeligere og vanskeligere å

⁸⁵ <https://www.snublestein.no/>

- etter hvert som årene går så er det færre og færre som finner den personlige lenken til andre verdenskrig.”. Selv bruker informant 3 gjerne en fortelling om sin morfar som satt i konsentrasjonsleir i Tyskland under krigen. Da viderefører han gjerne sin morfars fortelling og hans ønske om at man ikke skulle skylde på Tyskland, men på nazistene.

Informant 2 har tidligere hatt med seg et utvalg elever til arrangementer som veterandagen og lignende. Her har elevene gjerne fått møtt veteraner fra flere konflikter fra andre verdenskrig og frem til ganske nylig. Her har informanten gjerne valgt ut en håndfull elever som får forberede spørsmål og tanker som de kan diskutere med veteranene. Etter dette får de ta med det de har lært og fortelle resten av klassen. Han forteller at dette er innholdsrikt både for elever og veteraner. Elevene har ifølge informanten vært veldig interessert i dette, men dette er også elever som gjerne har hatt et eget ønske om å være med på slike arrangement. Å få snakke med førstehåndskilder gir elevene et innblikk i at fortellingene faktisk tilhører ekte mennesker og ifølge informanten hjelper elevene til å forholde seg til at dette (krigen) var noe som faktisk skjedde.

Informant 2 forteller også at han deler inn undervisningen tematisk i noen form og at andre verdenskrig ofte faller under temaet verdenskrigene. Dette har han gjort bevisst slik at flere betydningsfulle datoer for krigshistorien faller innunder det tidsrommet hvor de snakker om andre verdenskrig. Dette er datoer som 9. april og 8. mai. Det gjør også at det blir noen naturlige inngangsvinkler for å knytte elevene opp mot historien og å forsøke å gjøre fortellingene mer dagsaktuelle.

3.2.2 Geografisk nærhet - Lokalhistorie

Lokalhistorie er viktig for begge informantene i sør. De benytter seg gjerne av lokale fortellinger og omgivelser i praktisk nærhet av skolen når de skal fortelle om konkrete handlinger fra krigen. I lys av den personlige erfaringen til andre verdenskrig er ekskursjoner og andre eksterne arrangement gjerne noe informant 2 benytter seg av i undervisningen. Andre arrangement kan for eksempel være veterandagen eller møter i veteranforeninger og lignende. Informant 2 forteller at slike arrangement kan bidra til å gi elevene inntrykk av at krigen faktisk fant sted og at fortellingene er reelle. Informant 2 forteller: “De får et inntrykk av at dette faktisk er noe ekte da, at det er noe

reelt. Det er ikke bare en fortelling, en bok eller en film eller en historie fra gamle dager, men at det sitter ordentlige, faktiske mennesker som har deltatt i motstandskamp, kanskje flyktet, hadde kamerater som ble tatt, sendt i leirer og sånt. Ja de greier liksom å forholde seg til at dette var faktisk noe som skjedde.”. Av ekskursjoner forteller informanten at de frem til pandemien var på festningsmuseet (i Bergen) hvert år, og at de fint kan ha vært på Fjell festning eller Bjørn West museet. Informanten har inntrykk av at elevene setter stor pris på ekskursjoner og å komme seg litt ut av klasserommet. På Fjell festning er det stort sett snakk om behandlingen av de sovjetiske krigsfangene, men det kan også være teknisk militærhistorie - altså våpen og strategier og slikt som det. Informant 3 benytter seg ikke noe særlig av ekskursjoner, men sier at de gjerne skulle gjort det mer og at det kanskje er noe de skal vurdere tettere i fremtiden.

Telavåg er et sted i nærområdet til informantene i sør som har en viktig betydning for krigshistorien i nærområdet. Telavåg er et lite tettsted på Sotra utenfor Bergen, i Øygarden kommune. Under krigen fikk Telavåg en betydelig rolle for Nordsjøfarten og Englandstransporten hvor transport av mennesker og materiell mellom Norge og Storbritannia ble organisert. Denne virksomheten ble organisert av flere grupper hvor den kanskje mest kjente kalles Shetlandsgjengen i dag. Transporten ble organisert i alt fra åpne robåter til fiskeskøyter og til slutt, den gang moderne, ubåtjagere. Til sammen ble omtrent 3300 personer fraktet over Nordsjøen og til Storbritannia eller Island i løpet av krigen. Dette på tross av at det i 1941 ble innført dødsstraff for forsøk på å flykte til Storbritannia.⁸⁶ Som følge av Telavågs rolle i Englandsfarten ble Telavåg åsted for en trefning mellom SiPo og agenter fra Kompani Linge. Under trefningen ble to tyske soldater og en norsk soldat drept. Under ransaking av området rundt fant tyskerne mye materiell som våpen, ammunisjon og sambandsutstyr. Josef Terboven bestemte seg for å reagere kraftig på denne typen aksjonering og skulle samtidig gjøre et eksempel på dette. Han dro selv til Telavåg for å observere hvordan alle hus ble sprengt og brent, alle dyr drept og alle båter senket. Samtidig ble alle menn mellom 16 og 60 år arrestert og deportert til konsentrasjonsleiren Sachsenhausen. Resten av innbyggerne ble internert i Norge.⁸⁷ Informant 2 forteller om at de har reist til Telavåg

⁸⁶ Dahl (1995) s. 84

⁸⁷ Dahl (1995) s. 416

med klassen og at de har fått arrangert både båttur ut dit og arrangert omvisning på stedet. Det kommer ikke frem av intervjuet hvilken vinkling de bruker når de er på ekskursjon til Telavåg, men det er naturlig å tenke seg at man snakker om hva som skjedde der. Alt fra Englandsfart til konfrontasjon og represalier. Informant 3 sier på sin side at å bruke Nordsjøfarten og Telavåg kunne være interessant å bruke i undervisningen.

Informant 2 forteller at temaer som motstandskamp og jødeforfølgelse forsøker han alltid å ta opp fra et så lokalt som mulig perspektiv. Han forteller at de snakker lite, men noe om jødeforfølgelse i Europa og Frankrike, gjerne om hvor stor skala det er snakk om, men at de raskt kommer inn i individfortellingene. Dette handler om det samme personlige preget som omtalt i forrige delkapittel. Derfor hender det også informant 2 bruker Gestapohuset i Bergen aktivt i fortellingene om jødeforfølgelser og Holocaust i lokalområdet. Informanten har som formål at denne metoden skal overføre et inntrykk til elevene om at disse hendelsene er ekte og faktisk fant sted i deres lokalområde. Som kontrast til dette forteller informant 2 at han tidligere har brukt filmer som Max Manus⁸⁸ i undervisningen. Det er en spillefilm som tar for seg fortellingen om motstandsmannen Max Manus som var aktiv i Oslogjengen. Informanten forteller at det er mest effektivt å ta utgangspunkt i nærområdet.

På samme måte som informant 2 bruker lokalområdet aktivt for å skape nærhet til fortellingene er han også opptatt av å ikke bruke for mye tid og ressurser på å snakke om de store tallene og statistikkene. Han er klar på at det må nevnes, men at det ikke nødvendigvis trenger å ta så mye tid når det fort kan gjøre fortellingene mer distanserte og abstrakte.

3.2.3 Krigshandlinger

Informant 3 forteller at han gjerne bruker litt tid på å snakke om krigshandlinger. Med krigshandlinger menes som nevnt handlinger som har med krigens gang å gjøre. Informant 3 forteller at: "En del ungdommer synes det er spennende å høre om. Krig og slag og - beleiringen av Stalingrad eller sånne ting. Men for mitt vedkommende

⁸⁸ Spillefilm fra 2008

handler det jo mest om å vise til hva konsekvensene av det, hvorfor det skjedde og hva som kommer ut av det.”. Med andre ord forteller informant 3 at krigshandlinger får en del oppmerksomhet i klasserommet selv om informanten selv gjerne er mer opptatt av å snakke om årsaker til- og virkninger av krigen. Informanten holder også fast ved at en kan bruke fortellinger om krigshandlinger på en måte som gjør at man også kan snakke om andre verdier og vinklinger enn teknisk krig. Informanten sier om slaget om Stalingrad som eksempel: “Russerne klarte å stå imot. Russerne var kjempestolte. Man begynte å forstå at Tyskland eller Hitler - nazistene - kanskje ikke var uovervinnelige allikevel.”. Her er det mulig å trekke flere ulike fortellinger ut av samme hendelse og det kan informanten tilpasse elevgruppen eller tidspunktet. Informanten er opptatt av at man må velge ut krigshandlinger som faktisk har denne overføringsverdien slik at det ikke bare blir snakk om at, som informanten sier: “Der slåss de, så var de ferdige med det - så gikk de videre til neste.”.

Informant 2 forteller at de bruker veldig lite tid på tekniske detaljer og konkrete krigshandlinger. Han forteller at de jo forteller om utviklingen av krigen og at det ofte er noen elever som er nysgjerrige på detaljer som hvordan Blitzkrieg var mulig og lignende. Derfor snakker de litt om den typen handlinger, men allikevel lite tid på *klassiske* krigsfortellinger. Den typen krigshistorie tenker informanten at elevene kan oppsøke på fritiden om de ønsker det. Det finnes tross alt mer enn nok materiale å ta av. Som informanten sier: “Det finnes jo hundre tusen sånne historychannel-aktige dokumentarer om alle disse slagene og sånt da.”.

Videre forteller informant 2 at han bruker litt tid på Norge. Da gjerne hva som er spesielt for Norge da og særlig kanskje kongehusets rolle i okkupasjonshistorien. Da kan han gjerne trekke frem kongehusets rolle som mulig grunnlag for at det fremdeles er monarki i Norge. Deretter forteller informant 2 at han bruker relativt mye tid på motstandskamp og jødeforfølgelsen i Norge. Det forsøker han å gjøre med et så lokalt perspektiv som mulig, slik som nevnt i kapittel 3.2.2, blir ikke det europeiske eller globale perspektivet glemt, men fokuset ligger på nærområdet. Selve overfallet på Norge og kongens flukt får ikke spesielt stor plass, men informanten forsøker å skape et oversiktlig bilde av okkupasjonens første dager. Noen år kan det å se filmen “Kongens nei” være nok for å dekke krigen i Norges første dager. Informant 2 er for øvrig den eneste informanten som i denne sammenheng nevner kongehuset og dets

rolle i okkupasjonen eksplisitt. Det utelukker ikke at andre informanter bruker denne fortellingen i undervisningen.

Ellers er begge informantene fra sør opptatt av å snakke mer om årsaker og virkninger av krigen enn selve krigen i detalj. Informant 3 er tydelig på at for hans del “handler det jo mest om å vise til hva konsekvensene av det og hvorfor skjedde det og hva som kommer ut av det.”. I dette sitatet er *det* ment for å representere andre verdenskrig. Informant 3 påpeker også at krig er lovlig, men regulert. Han forteller at det gjerne kan gjøre at andre verdenskrig dukker opp i andre fag som i KRLE når de diskuterer etikk for eksempel. Da kan man snakke om hvordan krig er lovlig, selv om man har sett hvor grusomt krig kan være under for eksempel andre verdenskrig. Dette kan legge til rette for ulike diskusjoner og drøftinger av verdier og gjør at krigshistorien ikke nødvendigvis er forbeholdt samfunnsfagtimene.

Med andre ord er ikke krigshandlinger foretrukket tema for undervisningen hos lærerne, selv om det kan se ut som at elevene kan sette pris på det. I alle fall en gang iblant. Derfor har krigshandlinger en naturlig plass i undervisningen som bindeledd til andre temaer eller som overgang til diskusjoner om andre temaer enn krig i seg selv.

3.2.4 Nedbrenning av Finnmark

Også for lærere i sør er tilbaketrekkingen fra og nedbrenningen av Finnmark et viktig tema å ta opp i klasserommet. Å snakke om nedbrenningen blir nevnt eksplisitt av begge informantene fra sør som en viktig del av avslutningen av krigen og inngår med det som krigshandlinger som blir nevnt i klasserommet. Samtidig har begge informantene tanker om nedbrenningen som et viktig moralsk holdepunkt en bør snakke om av flere grunner enn bare at det var en sentral del av avslutningen av krigen i Norge.

Begge informantene er opptatt av å fortelle elevene at nedbrenningen av Finnmark var spesielt brutalt. Informant 3 er spesielt opptatt av dette og er helt eksplisitt på at man selvfølgelig må nevne brenningen av Finnmark i undervisningen. Han legger særlig vekt på det moralske eller kanskje umoralske over å benytte seg av den brente jords taktikk med tanke på at det i all hovedsak går ut over sivilbefolkningen. Han sammenligner den brente jords taktikk med ondskap på linje med den man så under Holocaust og viser til at nazismens manglende respekt for mennesker er "ondskap par excellence". Informant 3 forteller at det er nesten umulig å ikke få elevene engasjerte og interesserte i fortellingene om tilbaketrekkingen og nedbrenningen av Finnmark. Informant 3 mener også at fortellingen om nedbrenningen av Finnmark er en fortelling som lar veldig mange av elevene i klassen begynne å tenke litt. Altså et godt utgangspunkt for selvstendige refleksjoner opp mot etikk og moral. Disse refleksjonene kan informanten fint trekke helt ned på personlig hverdagsnivå i klassen og kan sette elevenes problemer og utfordringer i perspektiv. Dette er også relevant innenfor andre temaer og fag, men også i det sosiale samspillet i klassen - i og utenfor klasserommet.

Det er interessant å se hvordan begge informantene som har vært tydelige på at å bruke lokalhistorie og nærområder i undervisningen samtidig er så tydelige på at man må nevne nedbrenningen av Finnmark i undervisningen. Det er nærliggende å tro at Finnmark for mange elever på Vestlandet kan være nesten like fjernt som Italia. Likevel forteller informantene at fortellingen er både viktig og engasjerende. Det kan fremstå som at fortellingen om nedbrenningen ikke er spesielt detaljert når det kommer til foranledninger og heller tar for seg virkninger og konsekvenser. Konsekvenser for sivilbefolkningen. Her velger informantene aktivt å fortelle én side av saken som ikke nødvendigvis balanserer inntrykket av okkupantene og er tydelige på at det også kan være riktig. Informant 3 er eksplisitt på hvor ondskapsfullt det er å skulle "vite at man taper for deretter å sørge for å ødelegge mest mulig for de som er igjen. De skal faen meg få det så jævlig som overhodet mulig - de vi drar vekk fra!".

3.2.5 Kommunisme og kommunistfrykt

I forbindelse med avslutningen av krigen kommer informantene også inn på krigsoppgjøret og hvordan det drar seg inn mot den kalde krigen. For flere av

informantene - også de i nord er undervisningen om andre verdenskrig ofte tett knyttet opp enten mot kronologien eller mot tematikken. Altså enten at den kommer som følge av 1. verdenskrig eller at den leder opp mot den kalde krigen og aller helst begge deler. Samtidig kan den også inngå i tematikk som kriger, verdenskriger eller Europa og verden på 1900-tallet. Med det blir det også naturlig å snakke om kommunister i Norge under og etter krigen og også kommunistfrykten som bredte seg i, til dels, store andeler av befolkningen.

Informant 2 forteller gjerne om partisanene i Finnmark som en del av krigsoppgjøret i Finnmark. Hvordan det var forskjell på behandlingen av de kommunistiske partisanene der og andre motstandsmenn gjerne sør i landet. Deretter kan han nevne hvordan noen motstandsmenn under krigen kunne ende opp i regjering mens andre ble fengslet i perioder. Informanten forteller også om at dette ikke nødvendigvis var et nordnorsk fenomen eller noe som var særegent for Finnmark, men også om kommunistiske motstandsgrupper andre steder i Norge som også fikk sin historie fortrent eller glemt. Også overvåking av norske kommunister etter krigen er historie informanten mener er viktig å få med seg. Dette tar også Stugu opp og han forklarer hvordan det passet dårlig å snakke om de kommunistiske partisanene i en grunnfortelling som skulle preges av patriotisme, kongen, østnorsk hjemmefront og de vestallierte.⁸⁹

For informant 3 er det også naturlig å nevne hvordan ikke alle NS-medlemmer nødvendigvis var nazister, men at noen var medlem fordi de fryktet kommunismen. Dette inngår i balanseringen som skal tas opp i neste delkapittel, men også her er det viktig for informanten å fortelle om hvordan kommunistfrykten var en ganske vanlig og etablert holdning i samfunnet. Denne holdningen kan være med på å forklare hvorfor noen gjorde som de gjorde og at selv om nazistene gjorde ondskapsfulle ting til tider var det ikke sikkert at de var ondskapsfulle alle som én.

3.2.6 Elevers refleksjon - Balansering, nyansering og kildearbeid

⁸⁹ Stugu (2021) s.53

Elevers refleksjon har vært en rød tråd i ønsket bak og hensikten med undervisning i andre verdenskrig for alle informantene. Samtidig er det et mål for informantene å danne et grunnlag for nyansering av fortellingene i elevenes bevissthet. Det er et selvstendig mål at elevene selv skal kunne se bak fortellingene om andre verdenskrig og forsøke å se og forstå menneskene bak handlingene og hvordan slikt som krigen kunne skje og kan skje igjen. Samtidig har informantene nevnt at de er opptatt av å ikke generalisere eller moralisere for mye. De ønsker å lede elevene inn på et spor hvor de kan gjøre riktige og gode tanker på egen hånd uten å få dem implementert av læreren eller skolen. Disse tankene behøver ikke nødvendigvis være de samme som læreren eller andre har, men det er for eksempel viktig for informant 3 at tankerekken og resonnementene eleven har er metodisk riktig. Hvilket resultat eleven har er ikke nødvendigvis så viktig så lenge veien til resultatet eller meningen er fornuftig og hensiktsmessig. Undervisning i andre verdenskrig kan ifølge informant 3 være en fin måte å trene disse tankene og resonnementene på. Informant 2 er også opptatt av at det er viktig at ikke elevene tror læreren har de rette svarene på alle spørsmål i verden. Det er også viktig for informanten å ikke moralisere for mye eller å legge for mange eller sterke føringer inn i elevenes tankerekker. Det er viktig at elevene får et solid grunnlag for å gjøre sine egne kildekritiske refleksjoner. Dette samsvarer med bra med kjerneelementene i historiefaget som tar for seg blant annet kildekritikk, historisk empati og utforskende historie.

På samme måte som man ikke ønsker å moralisere for mye er det viktig for informantene å forsøke å fremstille historien på en nøytral måte. Derfor forsøker informantene å fremstille også NS-medlemmer og okkupanter på en så nøytral måte som mulig. I forrige delkapittel nevnte jeg hvordan informant 3 fortalte sine elever at noen ble NS-medlemmer fordi de fryktet kommunisme. Videre forteller informant 3 at fortellinger om NS-medlemmer og de som i mange år kan ha blitt omtalt som dårlige nordmenn eller landssvikere kan bli svært følelsesladet. Det er tross alt noen som er etterkommere av NS-medlemmer også. Informant mener at man ikke skal være helt nøytral som lærer når man snakker om NS som sådan. Samtidig er han opptatt av at årsaker til å bli NS-medlem skal forklares godt. Med dette kan han for eksempel fortelle hvordan noen ble NS-medlemmer som en måte å klare seg på. Rett og slett for å overleve krigen. Informant 3 er også opptatt av at uansett resultat skal ikke enkeltmennesker omtales som tapere. Det er viktig å overføre en tanke knyttet om at

folk er folk og at folk av og til gjør ting som var dumt eller feil. Derfor må man kunne gå videre med de feilene som er gjort og å legge dem bak seg. Informant 3 sier også: “Og det er litt viktig å si at nordmenn som var medlemmer i NS og barna deres og etterkommerne deres skal ikke nødvendigvis få høre hele tiden at faren din eller farfaren din eller moren din at de har vært med i NS.

Et annet poeng informant 2 nevner er når klassen består av at nasjonalt og kulturelt mangfold som gjør at begrepet motstandsmann og krig ikke nødvendigvis dreier seg om krigen i Norge. Noen elever har opplevd krig direkte på kroppen. Dette er også noe man må ta hensyn til når man tar for seg krigshandlinger og opplevelser knyttet til krig. Dette gjør at man kanskje er nødt til å ha en enda bredere kompetanse og kjennskap til fortellingene man forteller slik at man kan stå støtt og balansere fortellingene på en måte som ikke støter noen. Informant 2 forteller at han gjerne kan bruke andre verdenskrig som utgangspunkt for kildearbeid i undervisningen. Da er det særlig [norgehistorie.no](https://www.norgehistorie.no)⁹⁰ som blir brukt. Informanten forteller at han liker kildeopplegget som finnes her og at de også har gode fagartikler. På [norgeshistorie.no](https://www.norgeshistorie.no) finnes det ulike kildeopplegg hvor elevene kan få prøve seg på å undersøke primærkilder som brev, dokumenter og filmer fra under og like etter krigen. Disse kildene kan hjelpe elevene med å sette seg inn i hvordan krigen ble omtalt under og like etter krigen og kan være utgangspunkt for interessante refleksjonsoppgaver hvor man skal se hvordan fortellingene kan endre seg fra datiden til nåtiden.

3.2.7 Holocaust og folkemord

Holocaust og fortellingene om Holocaust er viktige for begge informantene fra sør. Informant 3 er tydelig på at Holocaust er det noe av det mest vesentlige når han skal undervise om andre verdenskrig. Informanten forteller at fortellingene om Holocaust gjerne kan oppfattes som enda sterkere enn andre fortellinger. Det er på en måte bare Holocaust som handler om å utslette en hel menneskerase. Informanten forteller at denne spissformuleringen gjør det lett å bruke denne fortellingen for elevers refleksjon om menneskeverd og andre humanistiske verdier. Det gjør at elevene kan reflektere over spørsmål som: “Hva er det som gjør at noen mennesker mener at andre

⁹⁰ <https://www.norgeshistorie.no/kilder/andre-verdenskrig/>

mennesker har lavere verdi? Faktisk så lav verdi at man ikke har bruk for dem.". Informanten forteller at noen av elevene tar disse refleksjonene tungt innover seg og lar seg prege, mens andre kanskje ikke er modne nok til å forstå hva det faktisk snakkes om.

Informant 2 er opptatt av at Holocaust blir snakket om og undervist i på en måte som gjør at tematikken ikke drukner bak enorme tall og statistikker som distanserer elevene fra kjernen i fortellingene. Han er derfor, som nevnt, opptatt av at elevene i tillegg til å få en rask innføring i hva Holocaust handler om får jobbe med historier om enkeltskjebner som var ofre for Holocaust. Samtidig er informanten også opptatt av å holde de verste og mest brutale fortellingene utenfor klasserommet. De kan gjerne se film om Holocaust, men han holder seg isåfall unna de mest grafiske fremstillingene av hendelsene og fokuserer helst på enkeltmennesker og deres fortelling. Informant 2 forteller at de gjerne bruker flere skoletimer på å snakke om Holocaust og folkemord og at det gjerne kan gå over så lang tid at det ender med at elever skal presentere de erfaringene de har gjort seg i løpet av prosjektet. Tidsomfang og vurdering av dette varierer gjerne fra år til år og klasse til klasse, men opplegg rundt snublesteinene går igjen hvert år i en eller annen form.

Det blir ikke snakket så mye konkret om hvordan undervisningen om Holocaust foregår. Dette kan skyldes min intervjueteknikk, men også at Holocaust er såpass etablert som konsept at informantene ikke følte noe stort behov for å utbrodere akkurat hva de snakker om når det kommer til Holocaust, men heller disse overordnede perspektivene om humanistiske verdier og enkeltskjebner. Begge er opptatt av at undervisning om Holocaust er viktig og at det gjerne er noe man prioriterer å bruke tid på. Begge informantene fra sør er også enige om at Holocaust må tas på alvor og forstås på et personlig nivå. Det kan også se ut til at begge informantene mener at undervisning i Holocaust kan være med på å prege elevenes verdens- og menneskesyn og at dette er noe de bør ha med seg for å utvikle seg som mennesker.

3.3 Oppsummering - Hvordan foregår undervisningen i noen norske klasserom?

Med utgangspunkt i Anne Eriksens oppsummering av hva som foregår i undervisningen om andre verdenskrig i noen klasserom vil jeg her bemerke at flere av punktene dekkes av informantene den dag i dag også. For eksempel har informant 1 en oppgave som tar for seg matlaging fra krigens dager. Akkurat som Eriksen skrev om at elevene fikk i oppgave å samle oppskrifter, gjør elevene til informant 1 det.

Informant 2 lar grupper av elever intervjuere tidsvitner i nærområdet. Selv om det ikke har latt seg gjøre under Covidsituasjonen har dette hele tiden vært på agendaen.

På samme måte som Anne Eriksen omtaler de som kan fortelle om krigen som ressurspersoner forteller også informant 2 at både han og elevene setter stor pris på å få historien fortalt fra de som opplevde den. Dette har også informant 1 gjort ved anledning.

Tverrfaglige utflukter og ekskursjoner er relevant for dagens informanter akkurat som det var det da Eriksen skrev om det i 1995. Både informant 1, 2 og 4 gjør dette jevnlig i undervisningen sin og informant 3 er åpen for å gjøre dette mer. Lærerne har et stort, selvstendig, handlingsrom for planlegging og gjennomføring av undervisning. Selv om læreplanen er blitt noe mer konkret med LK20 enn det M87 var er kompetansemålene fortsatt forholdsvis vide og åpne for tolking. Der film var et relativt nytt virkemiddel i 1995 er implementering av nye digitale virkemiddel fortsatt aktuelt. Der hvor dagens undervisning er langt mer preget av PC og internett hender det fremdeles at det blir brukt film i undervisningen. Informant 1 bruker gjerne dokumentarer, mens informant 2 og 4 også kan bruke spillefilmer i undervisningen. Hva de ser avhenger av klassen og aktualitet. De har ikke nødvendigvis samme formål med å overføre følelser om okkupasjon til elevene i dag som Eriksen nevner var formålet i 1985.

Hvite busser er en motvekt til krigens begivenhetsorientering. Her har man som formål å jobbe mot nynazisme og rasisme og for å fremme andre humanistiske verdier som demokrati og toleranse. Ingen av informantene i dette prosjektet har fortalt at de har reist med hvite busser, men informant 1 forteller at han har tatt med klassen til Oslo

for å gå på HL-senteret. Dette er kanskje det største prinsipielle bruddet mellom undervisningen Eriksen beskrev og undervisningen som ble beskrevet i intervjuene.

Så hvilke inntrykk er det jeg blir sittende med at preger undervisningen i noen norske klasserom? Selv om informantene er få i antall og spredd i geografi kan det se ut til at det finnes en god del likhetstrekk, med særlig et hovedtrekk jeg ønsker å fremheve. Undervisningen er tilsynelatende i stor grad tilpasset elevene og klassen. I neste kapittel skal jeg ta for meg litt mer om lærerens tanker og intensjoner bak undervisningen, men det kan se ut som at noe av det som preger undervisningen mest faktisk er elevene.

Et annet trekk er at det kan se ut som at kamp- og krigshandlinger er mindre sentralt for fortellingen enn i alle fall det man kan ha fått inntrykk av at var tilfelle da Anne Eriksen undersøkte noe av dette i 1995. Selv om alle informantene er tydelige på at de faktisk snakker en del om kamphandlinger er de også tydelige på at det ikke er noen spesielt viktig del av undervisningen. De pleier heller å snakke om kamphandlinger fordi de har en overføringsverdi til noe mer åndelig eller diskuterbart og kan dermed brukes som inngangsportaler til for eksempel klasseromsdiskusjoner. Noen kamphandlinger blir også snakket om fordi elevene ytrer et ønske om å få høre mer om dem og fordi elevene har hørt om dem fra tidligere og synes det er spennende å få høre mer om dem. Noen kamphandlinger nevnes også som kamphandlinger som må nevnes. Det er for eksempel overfallet på Norge 9.april med senkningen av Blücher og Kongens flukt. Det kan være slaget om Narvik og nedbrenningen av Telavåg. Hvilke handlinger som omtales varierer litt mellom informantene, men det er gjerne handlinger vi kjenner igjen fra grunnfortellingene fra tidligere. Alle informantene er opptatt av at man må nevne nedbrenningen av Finnmark, men informant 3 fra Sør-Norge er aller tydeligst på hvor viktig det er å nevne disse hendelsene. Det er tilsynelatende lite heltefortellinger og av enkeltaktører som deltok i krigen virker det som om informantene heller vil snakke om lokale enkeltpersoner uten spesiell betydning for krigens gang. Det kan også se ut som at NS-folk og tyskere får like stor oppmerksomhet som de klassiske, patriotiske, motstandsfolkene.

Mikrohistorie, eller fortellinger om enkeltskjebner får en del plass i undervisningen på ulike måter. Enten ved at lærerne forteller elevene om fortellinger de har hørt eller

vokst opp med eller ved at elevene selv får utforske kilder som forteller slike fortellinger. Disse fortellingene har som hensikt å gjøre krigshistorien mer personlig og relaterbar for elevenes del og skal helst bidra til å bygge oppunder et engasjement samtidig som det skal la elevene sette seg inn i historiske personers tilværelse, liv og historie. Dette samsvarer godt med historiefagets kjerneelementer hvor elevene skal være i stand til å engasjere seg i fortiden på et personlig nivå. Mikrofortellingene som blir fortalt kan være fra fortellinger om informantenes besteforeldre til møter med tidsvitner. Flere av informantene synes det er synd, også for undervisningen, at tidsvitnene som opplevde krigen nå faller fra, da de har inntrykk av at elever har hatt stort læringsutbytte av å snakke med dem som faktisk opplevde krigen.

Kildearbeid har vært en fin måte å jobbe med krigen på og ifølge informantene er krigen et godt utgangspunkt for å drive forskjellig kildearbeid. Kildearbeid er også en sentral del av historiefagets fire kjerneelementer⁹¹ og ifølge informantene er det å gå i kildene en fin måte å tilnærme seg store og omfattende temaer som andre verdenskrig. Derfor har alle informantene ulike tilnærminger som alle tar for seg kilder fra krigen på en eller annen måte og de fleste informantene har etablerte prosjektoppgaver knyttet til undervisningen i andre verdenskrig. Kildearbeidet tillater elevene å gå i dybden innen noen temaer og aktivt og selvstendig vurdere kildene opp mot historien som fortelles. Med dette faller kanskje noe av overblikket av krigshistorien bort, men det kan kanskje også være hensikten. Dette skal jeg diskutere i neste kapittel.

Informantene forteller at de har og bruker skolebøker, men at de blir brukt lite. De fungerer mest som et rammeverk for undervisningen og informantene er klare på at mange elever liker godt å ha en lærebok å forholde seg til. Samtidig er det ingen av informantene som virker spesielt begeistret for lærebøkene de har og forteller at de gjerne planlegger undervisning utenom dem ved anledning. Informant 4 forteller at han bruker læreboken mer da han var nyutdannet og sakte bruker den mindre etter hvert som han blir mer erfaren i lærerrollen. Dette kan si noe om hvor relevant lærebokanalyse er for å si noe om hvordan undervisningen faktisk foregår i

⁹¹ UDIR (2022) <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>

klasserommet, samtidig som det understreker at lærebokanalyse kan gi et godt grunnlag for å analysere rammeverket i undervisningen.

Informantene har behov for å formidle et balansert og nyansert overblikk av krigshistorien. De ytrer et ønske om å la elevene selv få vurdere hvordan krigen forløp seg og hva som kom ut av den. De legger ikke skjul på at de gjerne ønsker å hjelpe dem litt i riktig retning hvor den riktige retningen er i den samme som de fleste sier om krigen. For informantene er det viktig å behandle de ulike fortellingene med respekt og åpenhet og la elevene selv tilpasse undervisningen og utforske historien. Informantene i nord har et særlig behov for å balansere fortellingene og historien i Norge mot nord. De forsøker aktivt å bruke fortellinger fra nord som motvekt til alle fortellingene fra sør og de mener at det er en klar skjevfordeling i andelen fortellinger fra henholdsvis nord og sør. De mener det er nok fortellinger fra nord til å fortelle om krigen fra det perspektivet og allikevel vil elevene gjennom andre medium og kanaler uansett tilnærme seg mer enn nok historie fra sør i landet. Informantene har også hatt et behov for å balansere aktørenes ettermæle. Enten det er milorgfolk, NS-folk eller kommunistiske partisaner.

Holocaust er viktig for alle informantene, det er de tydelige på. Men samtidig snakker ikke informantene alt for mye i detalj om Holocaust og undervisning i Holocaust i løpet av intervjuene. Dette burde jeg ha fulgt opp tettere underveis i intervjuene.

4. Hva tenker informantene om undervisning i andre verdenskrig?

4.1 Hva informantene mener skal være minimum læringsutbytte hos elevene om andre verdenskrig

I tre av intervjuene har jeg avslutningsvis spurt informantene om hva de tenker er minimum læringsutbytte en elev skal sitte igjen med etter de har hatt om andre verdenskrig i undervisningen. I intervjuet med informant 1 spurte jeg om han opplever at han eller andre lærere har en agenda. Her er deres svar:

Informant 1: "Nei, vi har ingen agenda annet enn å drive opplæring. Gi elevene kunnskap."

Informant 2: "Et minimum er at elevene kan si noe om nazisme og fascisme. Og gjerne hva som skjedde med jødene på Møhlenpris i Bergen. Kanskje at det egentlig er en lang sammenhengende konflikt i Europa som går fra starten av 1900-tallet og til midten av 1900-tallet og egentlig handler om å finne en ny maktbalanse." "Også noe om forutsetningene for at Tyskland var i stand til å gjøre erobringene de gjorde og dimensjonene for selve konflikten. Hvor enormt antall drepte i denne konflikten og hvor sterke motsetningene var."

Informant 3: "Et minimum elevene skal få ut av undervisningen er at man ikke skal kunne ta seg til rette på samme måte som Hitler mente at han hadde rett til å gjøre med sitt Tyskland og sitt tredje rike. - Og at man skal ikke ta livet av andre mennesker bare for at man ikke liker dem."

Informant 4: "Hvis man bygger opp historien på et individnivå så vil jeg jo gjerne at man skal huske det. At elevene skal kunne sette seg inn i andre menneskers opplevelser som et minimum. Om de kan det, har de muligheten til å sette sammen historien stein for stein."

Med unntak av informant 1 hvor jeg stilte et spørsmål som kan ha blitt oppfattet som ladet og som i praksis ender opp med å spørre om noe annet enn det jeg lurer på, kan disse svarene si noe om hva informantene tenker om undervisning i andre verdenskrig på et overordnet plan. Informantene viser klart at de har et visst formål med undervisningen i andre verdenskrig og det har tilsynelatende lite med krigshelter, slag eller politikk å gjøre. Det kan heller se ut som at nettopp tanken om holdningsskapende og humanistisk forankrede verdier er det informantene ser på som kritisk viktig for deres undervisning om andre verdenskrig. Sånn sett kan også svaret til informant 1 bli relevant med tanke på at han hevder lærere ikke har noen agenda annet enn å fremme undervisning. For selv om undervisning kan være så mangt, er nok tanken til informant 1 i dette tilfellet heller at han vil gi elevene en kunnskap for at de selvstendig skal kunne opparbeide seg sin egen mening.

4.2 Informantene tenker heller hvorfor enn hva

Kapittel 3 viser at informantene ofte ønsker å søke vekk fra de klassiske fortellingene om kamphandlinger fra krigens dager og mer over til å snakke om følelser og tanker knyttet til andre verdenskrig og hendelsene. Det kan godt være at de bruker fortellinger om kamphandlinger for å lage overganger til disse andre temaene, eller at de forteller om kamphandlinger for å engasjere elevene, men det er ikke selve kampen som står i fokus. Informant 2 forteller at noen elever er veldig interessert i hva som skjedde og gjerne har tekniske spørsmål om Blitzkrieg, tanks og maskingevær, men at skolen må fokusere på de mer overordnede spørsmålene. Disse elevene kan gjerne få svar på de tekniske spørsmålene sine gjennom andre kanaler på fritiden om de ønsker.

Informantene gir raskt inntrykk av at de er mindre opptatt av og engasjert i kamphandlinger og krigens gang i undervisningen. Informant nummer 1 sier: "(Vi) Bruker kanskje ikke så mye tid på krigen. Altså, vi har vendepunkter og slikt, selvfølgelig. Begynnelse og avslutning. Men vi tar ikke for oss så veldig mye detaljert av selve krigføringen." Videre forteller informant 1 at han raskt går over til å snakke om Norge, men at "Mye av det samme der og, vi bruker kanskje ikke så mye tid på kamphandlingene. Vi trekker frem noen, spesielt fra nærområdet. Det er fordi vi bor i et område der det smalt først." Altså er informant 1 opptatt av å snakke om andre ting enn selve kamphandlingene

Informant 2 forteller at det menneskelige er det han opplever at har mest for seg å bruke tid på i undervisningen. Det har med å vise og forklare hvordan nazisme og fascisme oppstår og hva konsekvensene av det kan være - som i verste fall kan være folkemord. Videre forteller han at disse ekstreme ideologiene er et resultat av menneskers valg og handlinger - deres tanker. Derfor er det viktig for informanten å bevisstgjøre elevene om at deres valg også kan få ekstreme konsekvenser. Det er et mål at elevene skal forstå at de må lære av erfaringene verden har gjort, slik at de er bedre rustet til å gjøre bedre valg.

Informant 3 forteller også at han forteller om kamphandlinger for å få frem konsekvensene av handlingene og foranledningen til hvorfor det skjedde. Han er opptatt av å bruke: "de kamphandlingene som faktisk betyr noe, mer enn bare at så

og så mange døde her og der.”. Han vil helst alltid bruke kamphandlinger som kan brukes som bro til andre temaer. Han forteller: “Da er du jo litt inne på denne her - lenketenkingen - ikkesant. Alt som skjer i dag, kan ha en bakgrunn i noe som har skjedd tidligere.”. Informant 3 er også tydelig på at vi må bruke historien til å lære av den. Når ting som har skjedd i dag kan vurderes til å ikke være bra er det viktig at vi må forsøke å gjøre noe med det. Dette vil informanten lære elevene. Informanten forteller at noen ganger funker disse tankerekene bra for elevene og det kan fint føre til at temaer som andre verdenskrig tar lengre tid enn planlagt. Det er fordi andre verdenskrig kan ta for seg så mange ting som skjedde og blir relevant for faget videre, som for eksempel opprettelsen av FN.

Det kan fremstå litt tilfeldig hvilke krigshandlinger det blir snakket om når de først blir snakket om, men det finnes tilsynelatende en viss agenda hos informantene. De vil gjerne snakke om krigshandlinger som var av sentral betydning for krigens gang eller av sentral betydning for lokalområdet. Informantene synes det er viktig at elevene får et overblikk over krigshistorien, men kanskje at det er viktigere at de går i dybden på enkelte ting. Derfor bruker de gjerne kort tid på overblikket og mer tid på at elevene selv får undersøke enkelthendelser i dybden over lengre tid. Det påfallende er at informantene er opptatt av at det er viktig å ikke snakke for mye om krigen og krigshandlingene i detalj, men at de samtidig snakker en god del om krig og krigshandlinger. For informantene i nord er det naturlig å legge vekt på krigshandlinger og hendelser fra nord. For informantene i sør kan de fint snakke om kamphandlinger fra hele landet, men informant 2 bruker nærområdet aktivt når han snakker om krigen. Da er det naturlig at det er kamphandlinger det snakkes om. Når det er sagt er det ikke nødvendigvis så unaturlig at man ender opp med å snakke om en del kamphandlinger når det tross alt er andre verdenskrig det er snakk om. Spørsmålet blir hvilken overføringsverdi kamphandlingene har til andre temaer.

Det blir tilsynelatende fortalt lite om krigshelter og andre heltefortellinger. Informant 4 nevner at de har sett filmen *Den 12. mann*⁹² som forteller historien om Jan Baalsruds flukt gjennom Troms og til Sverige om enn på noe dramatisk vis. Denne filmen brukes ifølge informanten blant annet fordi den har en viss lokal forankring og at den er

⁹² Den 12.mann, 2017.

spennende og underholdende. På samme måte forteller informant 2 at det kan hende de ser filmen *Max Manus*⁹³ som tar for seg fortellingen til motstandsmannen med samme navn. Isåfall bruker informantene den filmen til å ta for seg noe av krigshistorien på Østlandet dersom det passer seg sånn. Informantene har på tross av disse to filmene relativt lite fokus på krigsheltene og deres fortellinger og legger altså ikke vekt på å formidle disse historiene over til elevene. Informantene tenker ofte at mikrohistorie - altså enkeltpersoners fortelling og historie fra krigen er relevant i undervisningen fordi elevene kan relatere fint til det. Jeg har fått inntrykk av at det ikke er de typiske krigsheltenes mikrohistorie som blir fortalt, men heller helt vanlige, hverdagslige fortellinger om helt vanlige folk som opplevde krigen.

4.3 Humanistiske verdier og å forebygge gjentagelse

Mens informantene helst vil undervise om hva og ikke hvorfor forsøker de hele tiden å trekke linjer fra fortid til nåtid. Det er disse linjene de viser til når de forsøker å forklare hvorfor krigen brøt ut og hvilke konsekvenser som fulgte med krigen. De trekker linjer helt frem til i dag og hevder at å forstå fortiden er elevenes nøkkel til å forstå nåtiden. Det er derfor det er så viktig at de underviser om fortiden. Andre verdenskrig viser seg å være et godt utgangspunkt for å trekke linjer både fra tiden før krigen og til krigen og fra krigen og til i dag. Sånn sett er andre verdenskrig et tema informantene tenker er fint å bruke både som verktøy for å forsøke å forstå verden slik den er i dag, men også som utgangspunkt for å forstå historisk metode.

For informant 1 er det viktig at elevene skal kunne forstå verden som den er i dag. Som informanten sier: Altså, hvordan havnet vi her vi er i dag? Og da er det jo umulig å ikke være innom andre verdenskrig fordi at det hadde jo. En 45-års periode etter det som var med å forme verden og vi ser jo nå at etter den kalde krigen var over så har vi fått en ny situasjon og det er jo mange av konfliktene vi har i dag, er jo konflikter som har vært lagt lokk på under den kalde krigen og har blusset opp igjen nå.” “Det å forstå verden som den er i dag er litt av formålet. Å sette det inn i en helhet.”.

⁹³ Max Manus, 2008.

Informantene tenker at å undervise om hvordan krigen ble et faktum og hvilke grusomheter krigen tok med seg kan være å forebygge at noe slikt kan gjenta seg. Jeg har ikke inntrykk av at informantene mener at deres elever er potensielle diktatorer eller krigsforbrytere, men jeg har inntrykk av at de tenker at noen mennesker har potensiale for det. Informant 1 legger til at ved å gi elever innsikt og kunnskap om kildekritikk og kildebruk gjør det elevene i stand til å "arrestere" mennesker som vrir på historien for å få den til å passe inn i deres agenda og verdensbilde. Det er derfor man kan tenke seg at det er så viktig at alle elever får god kjennskap til hvor galt det kan gå når mennesker får anledning til å opptre på sitt verste. Humanistiske verdier som respekt for medmennesker, respekt for liv og helse og respekt for enkeltmenneskets sikkerhet og frihet er for informantene viktigere enn okupasjonshistorie. For dem virker det ikke å være så viktig å snakke om slag eller krigshelter med mindre det har en konkret overføringsverdi til humanistiske verdier som elevene kan ta med seg i sin utdanning og danning.

Holocaust og folkemord er gjerne trukket frem som det verste som kunne skjedd og faktisk skjedde. Folkemord kan være temaet hvor andre verdenskrig underlegges som for eksempel hos informant 4. Det kan være fordi Holocaust er det verste eksempelet på folkemord vi kjenner til. Informant 3 har nevnt at han mener Holocaust er hele poenget med å snakke om andre verdenskrig. Fordi det illustrerer hvilke grusomheter enkeltmennesker kan sette i stand om de får for mye ubegrenset makt. Dette er poenger han ønsker å overføre til elevene sine. For informant 2 er formålet med undervisning i Holocaust å: "Prøve å bevisstgjøre de på hva som er ytterste konsekvens av å dehumanisere folkegrupper.". Altså litt det samme som informant 3 er inne på - når det kommer til ytterste konsekvens. Tilnærmingen er likevel noe forskjellig når informant 3 hevder det er maktpersoner som misbruker makt, mens informant 2 viser til noe strukturelt rundt å dehumanisere menneskegrupper.

Informant 4 mener at andre verdenskrig er et tema det er mulig å undersøke i dybden. Det er fordi andre verdenskrig er teater for ulike verdier og holdninger som hver for seg kan utforskes grundig og forklares på flere måter. I stedet for å snakke om kamphandlinger har informantene som intensjon å snakke mer om humanistiske verdier og temaer som har overføringsverdi til elevenes personlige utvikling og dannelse. Det virker ikke som at lærerne har noe stort behov for å undervise om krigen

for krigens skyld fordi det har liten overføringsverdi til elevenes utvikling. Dersom de har en spesiell interesse for å lære om krig og kamphandlinger vil de enten komme over det på egenhånd eller sammen med andre som har de samme interessene. Det finnes mer enn nok alternativt materiale elevene kan undersøke på egenhånd ved interesse. Dette har også en sammenheng med at informantene må gjøre noen nøye vurderinger av hvilke tema de ønsker å ta opp i klasserommet da de forteller at de er presset på tiden satt av til undervisning i historie generelt og andre verdenskrig spesielt.

Informantene har ikke lenger andre verdenskrig som eget tema for undervisningen. De forklarer alle at andre verdenskrig er underlagt andre temaer som folkemord for informant 4 sitt tilfelle, verdenskrigene for informant 2 sitt tilfelle eller tilsvarende ordninger. Andre verdenskrig er ikke noe selvstendig tema med noen selvstendige læringsmål. Med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) blir Holocaust nevnt eksplisitt i læreplanen⁹⁴ for første gang og informantene gir uttrykk for at dette kan påvirke hvordan andre verdenskrig skal fremstilles og formidles og at det vil være en dreining mot mer undervisning om Holocaust. Informantene mener at de allerede bruker mye tid på Holocaust så det vil neppe endre informantenes undervisning radikalt fra hvordan den foregår i dag.

Følelser og krig henger sammen, men de tradisjonelle krigsfortellingene har ikke nødvendigvis plass til så mange følelser. Informantene forteller at det fint kan være mange følelser hos elevene knyttet til deres erfaringer og opplevelser med krigshistorien. Informant 1 og 2 forteller om elevenes møter med tidsvitner og veteraner som har opplevd krig og forteller at elevene setter pris på det. Informantene forteller også at tidsvitnene ofte setter pris på å fortelle sin historie til elevene også. Elevene kan kjenne på spenning, vemodighet og tristhet. Særlig når det kommer til fortellinger om Holocaust er informantene forsiktige med å forsøke å ikke lage de mest dramatiske fremstillingene samtidig som man ikke skal gråmale fortellingene og bagatellisere grusomhetene som faktisk fant sted. Informant 3 forteller at undervisning i Holocaust er vanskelig om man gjør det vanskelig og lett om man gjør det lett. Her

⁹⁴ UDIR, 2020, Kompetansemål og Vurdering Historie (HIS01-03)

tenker han at det er viktig å være konkret i fortellingene og forsøke å ikke lade fortellingene for mye med følelser. Dette vil jeg snakke mer om i neste delkapittel.

4.4 Balansering og nyansering

Som jeg nevnte i kapittel 3 bruker informantene en god del tid på å forsøke å balansere fortellingene og historien på en måte som gjør at elevene blir sittende med et mer nyansert inntrykk av krigen og hvordan den utspilte seg. Informant 1 forteller at han ønsker å vise at bildet ikke er svart-hvitt og tenker at det er noen nyanser som må komme frem for elevene. For eksempel at ikke alle nordmenn var motstandsfolk og at ikke alle tyskere var onde. Han mener det er viktig å gi et balansert inntrykk av krigen slik at elevene skal få kunne opparbeide egne meninger og inntrykk og forhåpentligvis forstå krigen mer som den var enn mer som det den har blitt fortalt. Dette innebærer for informant 1 også å forsøke å balansere inntrykket av at krigen foregikk mer og mer betydelig i sør enn i nord. Han tenker at fortellingene i bøkene de bruker ofte tar for seg krigshistorien fra sør heller enn fra nord og forsøker derfor aktivt å utjevne dette ved å bruke fortellinger fra nord i undervisningen. Han mener elevene uansett vil få nok krigshistorie fra sør gjennom andre kanaler.

Også informant 4 som også er fra nord er i denne sammenhengen opptatt av å balansere fortellingene slik at krigshistorien i nord representeres like mye som i sør for elevenes del. Informanten sørger derfor for å bruke fortellinger fra nord fordi han tenker elevene uansett får høre om krigsfortellingene fra sør. Det er derfor han aktivt bruker fortellingen om Arnøytragedien som ekvivalent til nedbrenningen av Telavåg Ikke så mye i sør når han skal fortelle om hvordan tyske represalier kan ha gått utover lokal sivilbefolkning. Igjen er det her fortellingen om sivilbefolkningen og hvordan krigsforbrytelser og brutalitet påvirker dem som er viktigst. Informantene i nord er også opptatt av at det faktisk skjedde mye i nærområdet deres. Informant 1 sier: "Vi bor i et område der det smalt først." Dette er også noe han gjerne bruker i undervisningen og forsøker å trekke frem nettopp dette. Med smalt tenker han på for eksempel kampen om Narvik, som er en ren militærteknisk kamphandling. Han ønsker allikevel å få frem at kanskje historien var litt annerledes enn det elevene kanskje tenkte fra før. For

eksempel at det ble utkjempet store kamper om Narvik og ikke at byen bare ble overgitt sånn uten videre. Dette forteller informanten at elever har vært overrasket over å høre.

Begge lærerne mener at krigen i nord blir snakket for lite om og at de har et ansvar for å ta opp krigen i nord og hvordan den har preget lokalområdene til skolene og elevene. Det kan være store avstander mellom elevenes hjemsteder og skolens plassering, og det er viktig for lærerne og ta i bruk alle disse områdene og vise at de har vært åsted for sentrale krigsbegivenheter. Det kan virke som at krigshandlingene her omtales for å vise at Nord-Norge var med, mer enn å fortelle om kamphandlinger for kamphandlignenes skyld. Informant 1 sier: "Det er viktig at man får frem også det at det skjedde ting her oppe." Selv om ingen av skolene er i Finnmark er begge lærerne eksplisitte opptil flere ganger på at det er svært viktig å fortelle om nedbrenningen av Finnmark. Dette begrunnes på flere måter, men en hovedårsak er at det som skjedde i Finnmark mot slutten av krigen ikke må glemmes.

Ved siden av å balansere krigsfortellingen mellom nord og sør er informantene også opptatt av å balansere fortellingene til ulike grupper og aktører fra krigens dager. Særlig å lette tabuer kan være viktig for informantene. Informant 4 forteller for eksempel om at han gjerne forteller om at Norge hadde et hardt krigsoppgjør sammenlignet med andre land. Grunnen til at han forteller om det kan være at han kanskje ønsker å få frem det som har vært litt tabubelagt. Informantene er bevisst sine holdninger til NS og tidligere NS-medlemmer og at disse kan ha etterkommere som er elever i dag. De ønsker å trå varsomt når man snakker om NS med tanke på at deres etterkommere kan sitte i deres klasserom i dag. Samtidig forsøker de gjerne å snakke om NS-medlemmene på en måte som gjør at deres etterkommere ikke skal straffes eller plages for deres besteforeldres- eller oldeforeldres synder. Dette blir interessant med tanke på at stigmaet knyttet til NS' landssvik eller posisjon blant taperne i krigshistorien fremdeles finnes blant informantene samtidig som de aktivt ønsker å balansere det. Det tyder på at det fremdeles er en klar relasjon mellom informantene og grunnfortellingen om det gode mot det onde og vinnerne mot taperne.

Nedbrenning av Finnmark er også noe alle informantene mener er svært viktig at man snakker om i undervisningen. De er klare på at man ikke kan la det gå upåaktet hen og at elevene trenger å vite om hva slags overgrep sivilbefolkningen i nord ble utsatt

for av okkupasjonsmakten. De tenker det er viktig at elevene får se hvordan mennesker i noen situasjoner kan tillate seg å behandle andre mennesker. Informant 3 forteller om ondskap og forakt for menneskeheten og at noen mennesker kanskje kan sies å gjøre onde handlinger mot andre mennesker. Samtidig er han opptatt av å fortelle at slettes ikke alle okkupantene var ondskapsfulle eller hadde onde intensjoner. Informant 1 bruker aktivt et eksempel som onkelen hans har fortalt han om evakueringen av Bugøynes i Øst-Finnmark. Denne fortellingen handler om hvordan pragmatiske tyskere lot bygda stå igjen mot at lokalbefolkningen hjalp til med å evakuere dem over Varangerfjorden. Moralen i historien her er at også okkupantene var mennesker og hadde evner til å tenke selv.

4.5 Involvere elever i undervisning

I tråd med læreplanens kjerneverdier skal elevene undervises på en måte som stimulerer til utforskende historie og kildekritisk bevissthet, samfunn og mennesker i fortid og nåtid samt historisk bevissthet.⁹⁵ Ifølge informantene er andre verdenskrig relevant for alt dette. Derfor ønsker informantene gjerne å involvere elevene i undervisning på en måte som gjør at elevene kommer nærmere historien og arbeider aktivt med å behandle kilder og fortellinger. Selv om dette gjerne er aktuelt innenfor de fleste temaene i historiefaget er andre verdenskrig et tema som går igjen som noe som er lett å bruke på flere didaktiske måter. Flere av informantene har ulike prosjekter og gruppearbeider tilknyttet undervisningen om andre verdenskrig og forteller at de har gode erfaringer med dette. Det er blant annet fordi andre verdenskrig kan brukes som paraply for å ta for seg flere av læreplanens kjerneelementer og kompetansemål.

Både informant 1 og 4 har større prosjektarbeider knyttet til arbeidet med andre verdenskrig. Dette ender som regel, men ikke alltid, i en eller annen form for presentasjon for lærer eller resten av klassen. Dette vurderes på ulike måter fra gang til gang og klasse til klasse, og heller ikke nødvendigvis med karakter hver gang. Med dette ønsker informantene at elevene skal få et mer personlig eierskap til stoffet uten nødvendigvis å kjenne på at de skal måles på det de kan. Her er tanken bak at elevene

⁹⁵ UDIR, 2020, HIS01-03 Kjerneelementer

skal få tilnærme seg en dypere forståelse av faget uten presset om pugging av fakta. Denne kunnskapen skal igjen kunne lede frem til en ønsket dybdelæring hvor læringen i et fag skal kunne overføres til et eller flere andre fag.⁹⁶ Dette prosjektarbeidet skal også stimulere elevene til å selv å lære seg å lære om andre verdenskrig eller også andre temaer og andre fag. Som nevnt finnes det enormt mye kildemateriale og litteratur om andre verdenskrig både i Norge og i resten av verden og slikt prosjektarbeid skal kunne hjelpe elevene å navigere i dette materialet.

Informant 3 snakker om at undervisning i andre verdenskrig kan bidra til undervisningens lenketenking. Med dette mener han at elevene skal kunne se at alt som skjer i dag har en bakgrunn i noe som har skjedd tidligere og at det som skjer i dag vil få ringvirkninger i fremtiden. Dette er utgangspunktet for at informanten mener at historiefaget er så viktig og samtidig så vanskelig. "Det som gjør historiefaget så viktig og samtidig så vanskelig. Å få elevene til å forstå at det vi har i dag bygger på noe. Det bygger på gode ting og det bygger på ikke fullt så gode ting. Men alt som har foregått - eller omvendt - alt som foregår nå kan man ta ledd for ledd tilbake. Da kan man forklare hvorfor det er viktig å vite." Informant 3 trekker også frem at: "Det handler jo om å skape skikkelige mennesker." og at det å kunne sette nåtiden i fortidens kontekst er en egenskap som er viktig for det å kunne bli skikkelige mennesker.

Denne formen for kildearbeid og metodeundervisning er helt sentral for historiefaget ifølge læreplanens kjerneelementer og sentrale kompetanse. Dette er på tross av sin viktighet for faget noe informantene ikke nevner eksplisitt, men de sier samtlige at læreplanen ligger grunn for undervisningen de gjennomfører. Informant 4 forteller videre at en slik måte å arbeide på har som formål å la elevene skape sitt eget eierskap til stoffet ved siden av det de vet fra før. Informanten mener at mange av elevene har et forhold til krigen og fortellingene om krigen allerede fra før de blir undervist hos han. Denne undervisningen skal derfor gå mer i dybden og gjøre elevene langt mer kompetente på de temaene de fordypet seg i enn bare den generelle kunnskapen og det grunnleggende de allerede kan om krigen.

⁹⁶ UDIR, 2019, Dybdelæring

I tillegg til fordelene med dybdelæring og prosjektarbeid opplever informantene at en slik type tilnærming til stoffet også kan engasjere elevene mer enn bare det klassisk tavleundervisning gjør. Informantene forteller at det å la elever velge oppgaver, som i informant 1s tilfelle, eller å få jobbe med oppgaver over tid som i de andres tilfelle kan gjøre at elevene føler undervisningen foregår mer på deres premisser. Med disse oppleggene får elevene selv medvirke til hvordan undervisningen og skolehverdagen skal foregå. Dette opplever informantene at er positivt for elevene og at elevene setter pris på denne typen arbeid. Elevmedvirkning til undervisning er også en sentral del av den generelle læreplanen.⁹⁷ Det å være med å designe egen skolehverdag kan for elevene, ifølge informantene, virke engasjerende og motiverende for noen.

Kildekritikk er også en sentral del av læreplanens kjernekompetanse for historiefaget. Informantene forteller at de jobber mye med kildearbeid og kildekritikk gjennom undervisningen og at andre verdenskrig slettes ikke er noe unntak for dette. Informant 1 forteller at kildearbeid er en sentral del av all undervisningen som foregår på deres skole allerede fra VG1 og at det gjelder i alle fag. Han forteller videre at han synes kildekritikk blir mer relevant ettersom tilgangen på kilder og kildemateriale blir stadig større. Det er flere og flere stemmer som kjemper om oppmerksomheten og elevene blir nødt til å lære seg å navigere i en jungel av informasjon og eventuell feilinformasjon. Derfor er informantene opptatt av at elevene også i undervisning om andre verdenskrig skal være i stand til å skille informasjon fra feilinformasjon ved hjelp av metoder for kildekritikk. Informant 1 forteller at han synes det er færre og færre elever som tar den lettvinde metoden og ikke er obs på de fellene man kan gå i med kildearbeid, og at flere og flere elever er gode på kildearbeid. Han forteller at en av metodene de kan bruke i undervisningen når det kommer til kildearbeid er å sammenligne alternativ historie som Holocaustfornektelse fra Den nordiske motstandsbevegelsen med anerkjent historie og vise elevene hvordan noen mennesker kan misbruke historien til sin fordel. Han er derfor opptatt av å vise elevene at forskjellige mennesker har forskjellig agenda og at historien kan brukes eller misbrukes til dette.

⁹⁷ UDIR, 2017, s.15 *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen kap. 3.1*

Informant 4 mener at andre verdenskrig kan være mer aktuelt for å trene kildekritikk enn andre temaer fordi det skrives så mye om andre verdenskrig og at krigshistorien engasjerer veldig mange mennesker. Med dette vil det dukke opp flere meninger og agendaer som sammen med det at det produseres mye informasjon vil gjøre at det dukker opp mange nyanser hvor troverdigheten må vurderes. Han understreker likevel at kildekritikk er viktig også i alle andre temaer og at han er glad kildekritikk og kildearbeid er blitt mer sentralt i den nye læreplanen.

4.6 Nærhet til historien

Informantene opplever at undervisningen treffer elevene bedre om den kommer nærmere på dem. Derfor tenker informantene at det er viktig å spille historieundervisningen på deres premisser når man kan. Disse premissene kan være både fysisk nærhet som nærområder, men også nærhet i form av preferanser eller tidsvitner. Informantene mener at elevene lærer mer og på et dypere nivå når de får en slik nærhet til historien.

Informantene forsøker gjerne å trekke paralleller til noe som i dag er aktuelt. Slik informant 3 forsøker å forklare at det som skjer i dag har sitt utspring i noe som har skjedd for lenge siden. Også de andre informantene bruker eksempler fra historien til å forsøke å forklare samfunnet elevene ser rundt seg. Det kan være enten på enkle, fysiske nivå eller mer abstrakte tema. Informant 1 forteller at han gjerne forsøker å sette enkelthendelser i nærområdet i lys av større hendelser i Norge eller i verden. Dette foregår ikke nødvendigvis i undervisning innen andre verdenskrig, men er heller et ønske om å få til generelt. Informant 3 har ikke nødvendigvis et like fysisk lokalt preg på sin undervisning, og begrunner det i at han synes det er mindre relevant enn å se på Norge som helhet. Men forteller at de gjerne skulle reist mer på ekskursjoner og brukt nærområdet sånn sett for å gjøre undervisningen litt mer håndfast og konkret. Han trekker frem at Nordsjøfarten gjerne er noe de kunne brukt mer tid på å snakke om i og med at lokalområdet har en del tilknytning til denne delen av krigshistorien. Utstillinger er også noe informantene bruker og kunne tenke seg å bruke mer. Som nevnt bruker informant 2 en del tid på snublesteinene i nærområdet, men de reiser også på museum. Dette gjør også informant 1. Det er særlig informant 1 og 2 som

tilsynelatende legger mest vekt på - og reiser mest på - utstillinger og museum, mens informant 3 og 4 gjør det en del og kunne tenke seg å gjøre det mer.

Som nevnt i kapittel 3 bruker informantene gjerne egne fortellinger. Enten de har gått i familien deres eller de har blitt fortalt dem av andre tidsvitner. Ingen av informantene har selv opplevd krigen, naturlig nok, men de forteller gjerne historiene de har blitt fortalt videre og ser nytte i dette. Disse personlige historiene har også som formål å demonstrere for elevene at krigshistorien ikke er så mange ledd unna dem selv og forhåpentligvis vise at krigen faktisk skjedde og at den faktisk påvirket livene til folk de kjenner, om lite så i alle fall på noe vis.

Selv om lokalområdet og lokale fortellinger er viktig er det også viktig for informantene å snakke om Europa. De er opptatte av å fortelle om at krigen pågikk over hele verden og at det er derfor det kan kalles en verdenskrig, men også at særlig Europa var hardt rammet. Her snakkes det mye om humanitære situasjoner og utfordringer og særlig Holocaust har en stor rolle i bildet om krigen i Europa. Det snakkes tilsynelatende lite om krig andre steder i verden som i Afrika eller Asia. Om disse krigsteatrene nevnes er det mest nettopp at det nevnes at det var krig også der.

4.7 Generelle tanker om undervisning i andre verdenskrig og andre verdenskrigs betydning i dag

Videre i intervjuene har det kommet frem noen tanker blant informantene som kan være relevante å ta med selv om de ikke nødvendigvis faller under noen av kategoriene jeg har valgt som underkapitler. Disse tankene vil nevnes i dette generelle underkapittelet. Dette er tanker som kan si noe om hvordan undervisningen i andre verdenskrig foregår i informantenes klasserom og kan derfor også være aktuelt for videre forskning. Disse tankene kan også legges til grunn for videre drøfting og refleksjon rundt hvordan undervisningen foregår og forskning for hvordan undervisningen bør være.

Det første som bør bemerkes er at læreboka brukes lite, men fungerer som et rammeverk. Informantene tar hensyn til at mange elever setter pris på læreboka som

utgangspunkt og oppslagsverk og er kjent med at elever ofte ikke forholder seg til andre kilder med mindre de får dem servert. Derfor virker læreboka som et oppslagsverk og referansegrunnlag for historieundervisningen. Informantene er klare på at undervisningen i hovedsak baserer seg på lærerens tanker og innspill og at de bruker boka mindre og mindre, særlig ettersom de blir mer erfarne.

Alle informantene nevner at de skulle hatt flere undervisningstimer i historiefaget. De hevder at de ville kunne fått mer ut av undervisningen og planlagt mer omfattende og interessante undervisningsopplegg. Flere timer ville også latt informantene gå enda mer i dybden på flere temaer og latt prosjektene gå over lengre tid, da dagens timetall gjør at de skal gå gjennom for mye på for kort tid. En annen konsekvens av at det er få historietimer i undervisningen er at det kan gjøre det vanskeligere å planlegge ekskursjoner og utflukter i tilknytning til bare historiefaget. Det gjør at ekskursjoner og lignende må legges til dager hvor man slår sammen undervisningen med andre fag også. Dette tverrfaglige perspektivet behøver ikke gjøre undervisningen dårligere, eller mindre relevant, men det gjør det vanskeligere for faglærere å ta elevene ut av klasserommet en vanlig dag med en vanlig enkelttime eller dobbeltime. Informantene er alle positive til at det å ta elevene ut av klasserommet, om mulig, er hensiktsmessig for undervisningen.

Informantene forteller alle sammen at de er forholdsvis autonome når det kommer til planlegging og gjennomføring av undervisning i andre verdenskrig. Selv om alle informantene deltar i team som legger rammeverket for undervisningen det aktuelle skoleåret, er de i stor grad uavhengige planen om de ønsker. Årsplanen sier også lite om hva som skal gjøres og hvordan de skal gjøre det og årsplanen legger med det til rette for at lærerne selv styrer undervisningen slik de mener det passer dem og klassen best. Dette gjør at undervisningen i andre verdenskrig som mye av undervisningen for øvrig, i disse tilfellene, i stor grad avhenger av hvem som er lærer og hvordan læreren vurderer klassen.

4.8 Oppsummering - Hva tenker informantene om undervisningen i andre verdenskrig?

Så hva tenker informantene at er viktig med undervisning i andre verdenskrig. I hovedsak kan det se ut til at det finnes tre hovedtrekk som går igjen. Det er at undervisningen skal ta for seg humanistiske verdier og demonstrere dem. Dette er verdier som medmenneskelighet, empati, forståelse, og toleranse. Videre skal undervisningen gjerne kunne demonstrere hvor galt det kan gå når mennesker, og særlig mennesker i en maktposisjon, får anledning til å utøve makt uten at disse humanistiske verdiene er representert i noen særlig grad. Undervisningen skal gjerne kunne poengtere at historien har vist at kan føre til den mest brutale konflikten noensinne og verdens største kjente folkemord. Derfor tenker informantene også at det er viktig at man snakker mer om disse humanistiske verdiene og mindre om de tradisjonelle krigs- og kamphandlingene. Informantene synes å mene at det å snakke om krig og kamp er mindre relevant for undervisningens del, med mindre man bruker det som overganger eller utgangspunkter for å snakke om humanistiske verdier av noe slag.

For informantene er det også viktig at undervisningen forsøker å sette historien opp mot elevenes tilværelse slik at de opplever en nærhet til historien. Denne nærheten kan enten være gjennom ekskursjoner og opplevelser hvor elevene selv får oppleve historiske steder eller ved hjelp av andre virkemiddel hvor elevene får kjenne historien på kroppen. Aktualisering av stoffet ved å sette historien i lys av nåtid er også en metode informantene bruker for at elevene skal få kjenne på nærhet til historien. Her er hensikten at elevene skal se at nåtiden, og fremtiden, skal kunne ses i lys av fortiden slik at elevene skal oppleve at disse henger sammen. Det er ikke meningen at elevene skal lære seg å spå fremtiden, men de skal vite at det som skjer i dag har konsekvenser for fremtiden og at dagens verden er et resultat av fortidens hendelser. Elevene skal ved hjelp av dette også få oppleve seg selv som historiske aktører.

Informantene forteller at de mener dette er viktig fordi de ønsker å gi elevene sine en mulighet til å forstå historie, historien og sin egen rolle i mellom historie og historien. Det er et ønske fra informantene om at elevene deres skal få det verktøyet de trenger for å kunne sette seg inn i og forsøke å forstå den verdenen de lever i. Informantene

mener at å forstå historie og kanskje særlig andres historie er viktige verktøy for nettopp dette. Informant 3 oppsummerer enkelt sitt formål med undervisningen: "Det skal bli skikkelige folk av dem.". Dette kan det se ut som at flere av de andre informantene også kunne stilt seg bak. Videre ønsker informantene med undervisningen å demonstrere hvor galt det kan gå når feil mennesker får anledning til å gjøre feil ting med land, folk og styresett. Hvor farlig autoritære regimer kan bli og hvor mange mennesker som kan måtte bøte med livet for dette. Samtidig virker det som om alle har et behov for å forklare hvor grusomt krig kan være uten at man skal svartmale det så mye at det går utenfor elevenes forstand. Informantene viser at de har et ønske om å møte elevene på deres nivå og innenfor deres forståelse. Hvis ikke vil undervisningen ha liten effekt. Informantene snakker om at kunnskap kan forebygge gjentagelse av historien. Dersom man ikke lærer av historien, vil den kunne komme til å gjenta seg selv. Derfor ser de på det som sitt ansvar å gi elevene mulighet til å lære av historien slik at elevene skal ha mulighet til å gjøre bedre valg enn menneskene som levde for 80 og 90 år siden.

Videre forteller informantene at det som hadde hjulpet dem i å gjøre undervisningen bedre er særlig mer tid til faget. Et større timetall i historiefaget ville lagt til rette for at informantene kunne gått mer i dybden både når det kommer til temaer og kunnskap, men også at man kunne brukt mer tid på elevenes faglige utvikling. Informantene mener det er viktig å la elevene bidra i undervisningen og at elevene bør få være med å styre hvordan undervisningen skal foregå. Ved at elevene selv får jobbe i dybden i stoffet og selv skal få være med på å søke og vurdere kunnskap vil elevene selv få et større eierskap til stoffet og faget. Det er viktig at faget blir noe elevene lærer og ikke noe de blir lært. Til slutt er det viktig for informantene å ta elevene med ut av klasserommet. Både fordi elever har godt av å være utenfor klasserommet iblant, men også fordi nærområdene ofte ligger til rette for at elevene selv skal kunne få oppleve historiske områder og historiske personer. Informantene forteller at elevene ofte er engasjerte og har læringsutbytte av å komme seg ut og oppleve verden utenfor klasserommet.

Det ser ut til at informantene i stor grad tar avstand fra den tradisjonelle, patriotiske grunnfortellingen som Eriksen beskriver fra lærebøkene fra før 1990. Informantene virker i stor grad å være opptatt av å ikke snakke om de tradisjonelle, ladde

fortellingene om godt mot ondt eller overfall på mer eller mindre høylys dag. Informantene ser ut til å være opptatt av at det de forteller i undervisningen skal kunne forankres i læreplanens generelle og overordnede del når det kommer til grunnleggende holdninger og verdier, men også til historiefagets spesielle læreplan. Særlig historiefaget kjerneelementer ser ut til å ligge som fremste prioritering blant informantene når de skal planlegge og forberede undervisningen. Selv om det også her kan se ut til at en viss tradisjonell kronologi preger undervisningen ved at man snakker om overfallet først og frigjøringen etterpå viser informantene at de inkluderer langt flere, og mer nyanserte, fortellinger enn den patriotiske grunnfortellingen. Med dette kan man si at Ola Svein Stugus konklusjon om at den patriotiske grunnfortellingen har måttet vike for langt flere fortellinger og nyanser. Det viktigste med å formidle historien om andre verdenskrig er ikke det norske folks motstandskraft eller hvordan frihet seirer over tyranni. Det viktigste som formidles fra informantene til elevene kan se ut til å være viktigheten av åpenhet, demokrati, medmenneskelighet, medvirkning og toleranse. Med disse verdiene som kjerne i saken er det ikke plass til en patriotisk oss-mot-dem-fortelling.

Når det kommer til hva informantene tenker om krigshistorien i nord i forhold til krigshistorien i sør kommer det frem at skille mellom informantene i hovedsak går ut på at begge informantene i nord har et ønske om å legge til fortellinger fra nord i sin undervisning. Informantene i sør fremstår ikke like bevisste på den geografiske opprinnelsen til fortellingene de forteller og ikke forteller. Uansett virker det som at alle informantene gjerne bruker lokalhistorie når de har anledning til det, og det av flere grunner enn at man ønsker å balansere eller nyansere krigshistorien. Å bruke lokalhistorie i undervisningen handler her heller om de didaktiske mulighetene det å bruke lokalhistorie gir. Det virker også som at det er langt viktigere for informantene å undervise i humanistiske verdier enn at de skal undervise i krigshistorie fra nord eller sør. Særlig informant 1, fra nord, er tydelig på at hans agenda med undervisningen er å gi elevene så god undervisning som mulig. Det er ellers påfallende at den informanten som er aller tydeligst på at det må snakkes om nedbrenning i Finnmark er en av informantene fra sør, og at han snakker om dette fordi det er viktig for de humanistiske verdiene man kan overføre denne fortellingen til. Han virker ikke som han ønsker å fortelle om nedbrenningen av Finnmark fordi det var i Finnmark, selv om han ikke er eksplisitt på dette.

I dette tilfellet kan det se ut som at det er en forskjell på inntrykket informantene i nord har i forhold til inntrykket informantene i sør har av hvordan krigshistorien kommuniseres når det kommer til forskjellen mellom krigshistorie i sør og i nord, særlig når det kommer til litteraturen som brukes i skolen - lærebøkene. Dette gjør at informantene i nord har valgt å snakke mer om krigen i nord enn i sør fordi de mener elevene uansett får mye informasjon om krigen i sør gjennom andre kanaler. På tross av dette virker det ikke som at informantene mener det er krigshistorie som aktivt underkommuniseres og sånn sett handler deres balansering mer om en praktisk tilpassing av undervisningen for elevenes læringsutbyttes beste. I dette prosjektet har det ikke blitt undersøkt om lærerne i sør ville vært enige i at krigshistorien i nord er underkommunisert i lærebøkene, men at de bare ikke var like bevisste på det som lærerne i nord var.

5. Konklusjon

5.1 Bakgrunn for prosjektet

Problemstillingen og utgangspunktet for denne oppgaven har vært:

Hva formidler enkelte norske lærere ved utvalgte skoler til sine elever innen temaet andre verdenskrig?

Gjennom fire intervjuer med fire forskjellige informanter fra fire forskjellige skoler har jeg ønsket å kunne svare på denne problemstillingen ved hjelp av noen underordnede forskningsspørsmål. Jeg har undersøkt hva de fire informantene forteller elevene sine og hvorfor de velger ut disse temaene. Videre har jeg undersøkt hvordan de formidler budskapet de har ønsket å formidle før jeg har spurt dem om hva de tenker om budskapet og formidlingen. Til slutt har jeg undersøkt om det er grunn til å si at informantene fra nord i landet tenker annerledes enn informantene fra sør i landet om hvordan krigshistorien har blitt kommunisert og formidlet.

Innledningsvis har jeg gjort rede for den tradisjonelle, patriotiske grunnfortellingen som preget norsk etterkrigskultur fra andre verdenskrig og de første 25 årene. Denne

grunnfortellingen hadde et nærmest mytisk preg hvor helter og skurker ble skildret om hverandre og satt opp mot hverandre. Den patriotiske grunnfortellingen la til rette for et narrativ om en ideell, god nordmann som det skulle være lett å identifisere seg med. Tilsvarende skulle det være vanskelig å være en dårlig nordmann, og om man identifiserte seg med dårlige nordmenn passet man rett og slett ikke inn i grunnfortellingen og passet man ikke inn i grunnfortellingen passet man heller ikke inn i det norske idealnarrativet og hadde derfor ingenting å klage på. Deretter har jeg forklart hvordan denne grunnfortellingen gradvis har moderert seg fra å være en mytisk, patriotisk erklæring av norsk motstandskamp som enestående og utelukkende tapper til å inkludere stadig flere synspunkter og tilnærminger til fortellingene om krigen fra 70-tallet og frem til i dag. Jeg har vist hvordan Ola Svein Stugu forklarer at dagens grunnfortelling må vike for en langt mer mangfoldig grunnfortelling som har lagt fra seg narrativet om et folk som gjorde motstand mot okkupantene til å bli en grunnfortelling som forklarer viktigheten av liberale, demokratiske holdninger og verdier som rettsstat, medvirkning, toleranse og aksept. Med disse to utgangspunktene var det naturlig å vente at undervisningen i skolen har endret seg i takt med grunnfortellingen om andre verdenskrig i Norge. Produksjonen av informasjon som andre verdenskrig er utgangspunkt for er enormt og det produseres mye både sak og tekster og underholdningsmateriale med andre verdenskrig som utgangspunkt.

Videre har jeg nevnt hvordan Joakim Markussen i 2020 viste i sin doktoravhandling at krigshistorien fra Nord-Norge ikke er underkommunisert i det offentlige fora, men er like mye utforsket og drøftet som krigshistorien i Sør-Norge. Jeg har i dette prosjektet forsøkt å danne meg et bilde av hvordan lærere i sør og i nord ser på det samme perspektivet og har prøvd å danne meg et inntrykk av hvilke forskjeller som er mellom dem. Utgangspunktet for Markussens avhandling var om det kunne se ut som at det fantes to grunnfortellinger som var satt opp mot hverandre, én i nord og én i sør. Dette har vært utgangspunktet for å vurdere om dette kan se ut til å være tilfelle.

5.2 Hva blir undervist i andre verdenskrig og reproduseres den patriotiske grunnfortellingen i undervisningen?

Det første klare funnet i denne undersøkelsen er at informantene er mindre opptatt av krigshistorie enn det man skulle tro om man la den patriotiske grunnfortellingen til Anne Eriksen til grunn. Faktisk ser ikke informantene i dette prosjektet ut til å være spesielt interessert i å formidle krigshistorie i form av kamphandlinger og slag i det hele tatt. De er opptatt av at de underviser om krigens gang på et overordnet nivå hvor de tar for seg oversikt og vendepunkt, men videre hevder de at de snakker lite om kamphandlinger og den typen teknisk krigshistorie som for eksempel felttog eller motstandskamp. Informantene forteller at krigshistorie i form av militærhistorie er noe de elevene som er interessert i dette kan finne på egenhånd. Heller ikke Norges strategiske betydning for krigens gang i Europa eller motstandskampens betydning i Norge virker spesielt viktig for informantene å nevne i undervisningssammenheng. I alle fall ikke i kraft av å være historie om bare dette.

For informantene nevner en del krigshistorie i form av kamper, slag og militære hendelser, men de nevner dem ikke for disse fortellingenes skyld. Informantene kan ha mange gode grunner til å nevne krigs- og militærhistorie, men fellesnevneren er at det har en didaktisk overføringsverdi til noe annet, og gjerne mer åndelig enn krigshistorien i seg selv. Slik Ola Svein Stugu mener at å snakke om krigen kan være aktuelt for å bruke som både retorisk ressurs og som kunnskapskilde, benytter informantene seg av krigs- og militærhistorie til nettopp dette formålet. Det kan være alt fra å engasjere elever ved å snakke om noe elevene synes er spennende til å trekke frem hva ytterste konsekvenser av å dehumanisere andre mennesker kan være.

For det som ikke kan utelates fra undervisningen ifølge informantene er undervisning om Holocaust. Holocaust er et tema informantene forteller at de bruker mye tid på og at mye av undervisningen om andre verdenskrig kan være lagt rundt fellesnevneren Holocaust. Holocaust omtales av informantene som et uunngåelig tema som elevene må høre om. Nå er Holocaust også blitt nevnt eksplisitt i læreplanen for første gang og informantene ser for seg at dette kan føre til en viss dreining av undervisningen om andre verdenskrig i retning Holocaust og at det er dette temaet som kommer til å prege undervisningen om andre verdenskrig i fremtiden. På tross av at dette temaet nå blir konkretisert i læreplanen gir ikke informantene noe uttrykk for at det kommer til å prege

undervisningen deres spesielt mye i nærmeste fremtid da de allerede bruker mye tid på å snakke om Holocaust.

Fortellinger om enkeltindividers opplevelser og erfaringer fra krigen blir brukt aktivt i undervisningen og vanlige folks opplevelser blir skildret i detalj, mens de tradisjonelle krigsheltenes fortellinger ikke blir inkludert i undervisningen. Disse fortellingene er gjerne informantenes egne fortellinger som de har blitt fortalt personlig fra dem som opplevde dem eller andre historier som står nær informantene på en eller annen måte. Denne mikrohistorien har som formål å gjøre historien om andre verdenskrig menneskelig, aktuell og nær elevene og la elevene kjenne på at krigen kunne påvirket dem om krigen var her og nå. Denne mikrohistorien kan også aktualisere de humanistiske perspektivene på undervisning om andre verdenskrig. Det blir fortalt mer om krigen i Norge enn om krigen i Europa og det blir fortalt mer om krigen i Europa enn om krigen i Afrika eller Asia. Informantene forklarer at de mener krigen i nærområdet er mest relevant i en tidspresset undervisningshverdag.

Informantene forteller at det som preger undervisningen deres og er utgangspunkt for undervisningen er at elevene skal lære noe om humanistiske verdier og liberale prinsipper. Dette er verdier som medmenneskelighet, toleranse, respekt, rettssikkerhet, medbestemmelse og demokrati. Altså de samme verdiene og holdningene som går igjen i læreplanen. Undervisning om andre verdenskrig er også et utgangspunkt for å trene mye historisk metode og forståelse og kildearbeid er en gjenganger i undervisningsoppleggene. Andre verdenskrig forklares som et bra utgangspunkt for å trene kildearbeid og kildekritikk og flere av informantene har lengre og omfattende prosjekter knyttet til undervisningen i andre verdenskrig.

5.3 Hvordan blir det undervist om andre verdenskrig?

Prosjektarbeid er en måte informantene gjennomfører undervisning i andre verdenskrig på. Flere av informantene forteller at store deler av tiden satt av til å snakke om andre verdenskrig går ut på at elevene selv skal få jobbe med stoffet og emnene og at elevene selv skal få mulighet til å utforske og ta eierskap til stoffet. Andre verdenskrig er ifølge informantene et godt utgangspunkt for elever dybdelæring hvor

de skal lære seg å tilnærme seg informasjon og kunnskap som kan brukes til andre fag og som en del av elevenes individuelle dannelsesprosess. Et annet viktig fenomen i planleggingen av undervisningen hos informantene er elevmedvirkning. Både i form av at elevene får være med å styre hva undervisningen skal handle om, men også at prosjektarbeidene gjør at elevene selv får styre retningen på undervisningen i form av oppgaver de går i dybden på fremfor breddekunnskap de skal pugge.

Flere av informantene forteller at de bruker nærområdet til skolen aktivt i undervisningen og at de både bruker lokale fortellinger, steder i nærområdet og lokale, menneskelige, kilder i undervisningen om det er mulig. En ting er at informantene ofte har en lokal tilhørighet til det geografiske området skolen befinner seg i. Derfor kan det være at fortellingene de bruker i historieundervisningen er lokale. Flere av informantene er også glad i å benytte seg av nærområdet for å ta elevene med på ekskursjon utenfor klasserommet og da er det naturlig å bruke nærområdet i første omgang. Undervisning i nærområdet kan være alt fra å møte tidsvitner og krigsveteraner til å oppsøke museum og snublesteiner. Et eksempel er at informant 4, fra nord, snakker om Arnøytragedien som lokal tragisk hendelse hvor okkupasjonsmakten henrettet sivile, mens informant 2, fra sør (vest), snakker om Telavåg og hendelsene her. I nord besøker informantene gjerne Lyngenlinjen eller Narvik krigsmuseum. I sør besøker informantene gjerne Telavåg eller Fjell festning. Informant 1 forteller at han flere ganger har tatt med klassen fra nord og til Oslo for å gå på museum der og at elevene har stor glede og faglig utbytte av dette.

Det blir brukt tradisjonell tavleundervisning når det snakkes om andre verdenskrig, men informantene gir uttrykk for at dette er mindre relevant enn andre undervisningsformer. Undervisningen styres tilsynelatende av elevarbeid, prosjektarbeid, diskusjoner, ekskursjoner og drøftinger. Måtene undervisningen foregår på ligner i stor grad på de måtene Anne Eriksen fortalte at undervisningen gjerne foregikk på i 1995. Det er interessant at metodene for undervisning består mens selve formålet med undervisningen har vært gjennom en større revisjon og endring siden den gang.

Informantene forteller at de forsøker å legge undervisningen opp mot elevenes hverdag og forsøker å aktualisere den ved hjelp av å trekke linjer til deres tilværelse.

Andre verdenskrig er et godt utgangspunkt for flere av læreplanens mål om at elevene skal være i stand til å sette seg inn i historiske personers situasjon eller at de skal kunne forstå sammenhenger mellom fortid og nåtid.

5.4 Hva tenker informantene om undervisning i andre verdenskrig?

Formålet med undervisningen om andre verdenskrig er, ifølge informantene, at elevene skal få de forutsetningene de trenger for å kunne forstå omgivelsene rundt seg og resten av verden. En av informantene nevner at formålet med undervisning er at elevene skal få mulighet til å bli gagns mennesker - at det skal bli skikkelige folk. For å kunne bli det kreves det at de har et solid faglig grunnlag i kritisk tenking, kildevurdering og kildearbeid og anledning til å gjøre selvstendige vurderinger av informasjonen de blir forelagt. Andre verdenskrig er ifølge informantene et godt utgangspunkt for å trene flere av disse ferdighetene. Det er fordi andre verdenskrig er et emne det skrives mye om, som det skrives mye forskjellig om og som mange har et forhold til eller et inntrykk av.

Informantene forteller at de mener at undervisning om andre verdenskrig er relevant og at den fortsatt kommer til å være relevant i fremtiden. Det er blant annet fordi store deler av verden slik vi kjenner den i dag har sitt opphav i andre verdenskrig og kanskje særlig den umiddelbare etterkrigstiden som definerte en ny verdensorden som skulle fungere som rammeverk for verdens utvikling de siste 80 årene. Selv om mange av de som opplevde krigen ikke lenger er å snakke med vil krigen fortsette å være relevant så lenge man gjør den relevant og siden krigshistorien har mange historiefaglige relevante sider vil den fortsette å gjøres relevant også i fremtiden.

Informantene tenker at det er viktigere for elevene å vite hvorfor krigen fikk utfolde seg enn hvordan krigen fikk utfolde seg. Med dette menes at elevene heller må vite hvilke funksjoner og ordener som lå til grunn for at en storkonflikt i andre verdenskrigs skala kunne utvikle seg og hvorfor ingen klarte å stoppe det før det var for sent heller enn at det rullet tanks inn i Polen i 1939. Årsak-virkning er en tilnærming informantene streber etter å formidle til sine elever og informantene ønsker å gi sine elever verktøy for å

kunne gjøre disse vurderingene selvstendig. Informantene tar tilsynelatende avstand fra den tradisjonelle, patriotiske grunnfortellingen og mener at den er mindre relevant.

Informantene savner flere timer til historiefaget og skulle ønske man kunne bruke mer tid på å gå i dybden i de ulike temaene man tar for seg. Dette ville latt informantene bruke enda mer tid på historisk metode og forståelse og ville gitt elevene et større begrepsapparat og kapasitet til å anvende historisk forståelse og metode i hverdag og i dybdelæring.

Balansering og nyansering i undervisningen er viktig for alle informantene. De ønsker å nyansere fortellingene slik at elevene selv blir i stand til å opparbeide seg sine egne meninger og inntrykk av hvordan krigshistorien ser ut. Dette betyr ikke at krigshistorien er fritt frem for fantasi, men at elevene selv skal klare å danne utgangspunkt for å opparbeide seg en forståelse av krigshistorien som de har et personlig eierskap til.

5.5 Er det grunn til å si at det finnes forskjell på tanker om undervisning om andre verdenskrig i nord og i sør?

I løpet av intervjuene som er blitt gjennomført kommer det frem at informantene i nord mener at krigshistorien i nord blir mindre omtalt enn krigshistorien i sør - særlig i materialet som skolen bruker, nemlig skolebøkene. Informantene gir ikke uttrykk for at de mener at krigshistorien i nord er fortiet eller aktivt underkommunisert, men at den av praktiske årsaker ikke omtales så mye som den kanskje skulle eller burde. Derfor er informantene fra nord bevisste på at de ønsker å balansere krigshistorien mot nord når de underviser og bruker derfor helst eksempler og fortellinger fra nord når de har muligheten til det. Dette betyr ikke at de utelater krigshistorie fra sør, men dersom de kan velge mellom to fortellinger med samme formål velger de helst den fra nord. De mener elevene uansett vil eksponeres nok for krigshistorien fra sør gjennom andre medium som populærkultur eller lærebøker.

Informantene i sør gir ikke uttrykk for at de opplever noen skjevfordeling, men det betyr ikke at de ikke opplever det. Det kan også bety at de ikke er like bevisste på dette i hverdagen som under denne intervjusituasjonen. Informantene fra sør er opptatt av å snakke om sitt nærområde eller krigshistorien i Norge. Informant 3, fra sør, er den

informanten som er tydeligst på at man må snakke om evakueringen- og nedbrenningen av Finnmark. Dette er riktignok ikke for å legge til nordnorsk krigshistorie, men heller for å snakke om hvor brutale okkupantene var under krigen og hvor dårlig mennesker under press kan behandle hverandre. Denne fortellingen er alle informantene opptatt av å videreformidle.

Det er med andre ord grunn til å tro at informantene i nord opplever en skjevfordeling i krigshistorien fra nord uten at de mener den er aktivt underkommunisert fra noe offentlig hold. Det er heller praktiske årsaker til at det blir sånn som for eksempel at lærebøkene har tatt for seg annen historie og at informantene derfor må bruke sitt nærområde og sin lokalhistorie mer aktivt i undervisningen og at de ikke kan basere seg på læreboka i like stor grad.

5.6 Videre forskning

Denne oppgaven har dannet et grunnlag for videre forskning både på hvordan undervisningen foregår, hvordan undervisningen oppfattes, hvordan lærebøker brukes og om det faktisk er noe hold i at krigshistorien fra nord underkommuniseres. Denne oppgaven har kun gitt et innblikk i hvordan fire informanter vurderer undervisning i andre verdenskrig og hvilke tanker de har knyttet til denne praksisen, men det har allikevel kommet frem noen utgangspunkt for videre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene kan danne utgangspunkt for kvalitative, kvantitative og komparative studier for den som måtte ønske å gå videre med dette stoffet. Personlig tenker jeg det kunne være særlig interessant å gjøre et lignende prosjekt som dette, men hvor informantene helt eller delvis er elever. Det kunne være fint for videreutviklingen av historiedidaktikken innen andre verdenskrig å vite hvordan elever oppfatter undervisningen og om de eventuelt oppfatter undervisningen annerledes enn lærerne oppfatter undervisningen.

5.7 Avslutning

Da denne oppgaven ble designet var Europa like fredelig som man kan si at Europa pleier å være og hadde vært slik en god stund. Jeg, og mange med meg, tenkte at

storkrig i Europa fortsatt var utenfor overskuelig nærhet og nærværet av fred gjorde at begrep som krigen og viktighet av å snakke om krigen på mange måter kunne oppleves noe absurd for meg. I februar 2022 endre situasjonen i Europa seg radikalt og det som var et politisk spent, men stabilt og fredelig Europa er igjen preget av storkrig mellom to naboland. Samtidig står både EU og NATO på tærne på sidelinjen og spørsmålet om det blir krig i Norge er igjen aktuelt. For de av oss som er unge nå og er født tett opp mot tusenårsskiftet har begrepet krigen med referanse til andre verdenskrig kanskje vært forbeholdt de mer spesielt interesserte. Nå kan det være begrepet dreier seg om noe helt annet. Forhåpentligvis ikke lenger enn til krigen mellom Russland og Ukraina, men kanskje til noe større. Med refleksjoner rundt oppgaven i lys av daglige oppdateringer fra Ukraina blir det klart for meg at det er på høy tid å reflektere over hva vi forteller kommende generasjoner om når det gjelder krig, krigens krav og krigens grusomheter. Putins historiebruk og legitimering av invasjonen i Ukraina er en klar påminner om verdien av sunne, kildekritiske og uavhengige holdninger i alle fag i skolen og historiefaget har et særlig ansvar for å trene elevene på nettopp denne enkle og vanskelige, kildekritiske metoden.

Jeg har vært nødt til å fortsette dette prosjektet uavhengig av hvordan situasjonen i Ukraina har utviklet seg, men på grunn av den nye konflikten i Europa det er grunn til å tro at intervjuene ville vært ganske annerledes i dag enn det de var høsten 2021. Nå som vi igjen ser storkrig på det Europeiske kontinentet har allerede begrepet *krigen* fått en litt ny betydning i dagligtalen og vi utsettes stadig for mer eller mindre sann informasjon fra begge sider i konflikten. Det er lenge siden verdien av kildekritikk har vært så tydelig foran oss som det den er nå.

Litteratur:

- Assmann, J. (2008) "Communicative and cultural memory" I *Cultural memory studies. An international and Interdisciplinary Handbook*. Redigert: Erll, A. og Nünning, A. Berlin, New York. s.109-118
- Bones, S. (2021) *Tvangsevakueringen av Finnmark og Nord-Troms*. I Store Norske leksikon på snl.no Hentet 12.april 2022 fra https://snl.no/tvangsevakueringen_av_Finnmark_og_Nord-Troms
- Dahl, H., F., m.fl (1995) *Norsk krigsleksikon 1940-45*. J.W. Cappelens Forlag A/S
- Eckmann, M., D. Stevick, J. Ambrosewicz-Jacobs, og (red). (2017) *Research in teaching and learning about the Holocaust. A dialogue beyond borders*. Berlin: Metropol Verlag + IHRA
- Eikeland, H. (2013) *Historie og demokratisk dannelse. En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal forlag
- Eriksen, A. (1995) *Det var noe annet under krigen. 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax Forlag A/S
- Fjørtoft, K. (1981) *Dramaet på Arnøy. En av de mest dramatiske episoder under krigen nordpå, der et lite lokalsamfunn trekkes inn i partisanvirksomhet*. 2.utgave (1991) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Heiret, J., Ryymin, T., og Skålevåg, S.A. (red) (2013) *Fortalt fortid. Norsk historieskriving etter 1970*. Oslo:Pax Forlag
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3 utgave Oslo:Gyldendal Akademisk
- Kvande, L. og Naastad, N. (2013) *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk og teori i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimnes, O.K. (1991) *Nytt lys på okkupasjonshistorien. Innlegg på HIFO-konferansen på Sjusjøen januar 1990*. Oslo: Den norske historiske forening

- Kverndokk, K. (2007) *Pilegrim, turist og elev. Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirer*. Linköping: Linköpings universitet
- Lenz, C., og Nilssen, T., R., red (2011) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, E. (2016) *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 5. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Markussen, J., A., (2020) *Krigshistoriens livsløp. Samspillet, konkurransene og kampene om iscenesettelsen av Nord-Norges krigshistorie*. Avhandling for ph.d ved UiT Norges arktiske universitet ved Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi.
- Pearce, Andy, og Arthur Chapman. (2017) «*Holocaust education 25 years on: challenges, issues, oppurunities.*» i: *Holocaust Studies A Journal of Culture and History*, 26 May: s.223-230
- Petterson, A. (2008) *Fortiet fortid. Tragedien Norge aldri forstod*. Utgitt av: Museene for kystkultur og gjenreising FKS.
- Rachlew, A., Løken, G-E., og Bergestuen, S.T. (2020) *Den profesjonelle samtalen. En forskningsbasert intervjumetodikk for alle som stiller spørsmål*. Oslo:Universitetsforlaget
- Melve, L., og Ryymin, T., (red) (2018) *Historikerens arbeidsmåter*. Oslo:Universitetesforlaget
- Stenius, H., Österberg, M., og Östling, J., (2011) *Nordic Narratives of the Second World War: National Historiographies Revisited* Lund: Nordic Academic Press
- Stugu, O. S. (2021) *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Thorsnæs, Geir; Bolstad, Erik: *Skjervøy i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 21. mars 2022 fra <http://snl.no/Skjerv%C3%B8y>

- Thybell, T. (2019) *Perspektiver på andre verdenskrig i norske og svenske lærebøker. En komparativ studie av narrative i fire læreverker i Norge og Sverige*. Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordyping i samfunnsfag, SKUT 5910. OsloMet - Storbyuniversitetet. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2017) *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
- Utdanningsdirektoratet (UDIR), (2019) *Dybdelæring*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR), (2021) *Historie HIS01-03 Kompetansemål og vurdering* <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85?Progresjon=true&curriculum-resources=true>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR), (2021) *Historie HIS01-03 Kompetansemål og utvikling*. <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>
- Winter, J., (2006) *Remembering war. The Great War Between Memory and History in the Twentieth Century*. London: Yale University Press

Vedlegg 1: Intervjuguide

Hva velger lærere å fortelle og undervise elevene sine? Hvorfor velger de nettopp dette? Og hvordan velger de å formidle dette? Hva har formidlingen å si for hva som blir undervist?

- Hvor ofte underviser du om andre verdenskrig?
- Hvor mange timer går til undervisning i andre verdenskrig?
 - Vil du si at andre verdenskrig er et prioritert tema?
- Hvorfor underviser du om andre verdenskrig?
- Hvorfor vil man undervise om andre verdenskrig i nåtid, fortid og fremtid?
 - Hva er formålet, hensikten og meningen?

- Hvilke verdier, erfaringer og syn vil man gi elevene når det kommer til undervisning om andre verdenskrig?
- Finnes det et eget narrativ for formidling av andre verdenskrig i skolen?
 - Hva er narrativet?
 - Heltenernarrativ? Hvem er isåfall heltene?
 - Hvorfor finnes heltenernarrativet - er lærerne bevisste på dette?
 - Finnes det noen felles *nasjonal grunnfortelling*?
- Finnes det forskjeller mellom kollektive minner og historien? Altså vandrehistorier som blir fortalt og antatt sanne eller lignende?
 - Hva betinger det? Lokasjon, tid, forteller, formidler?
- Hvor mye tid settes av til undervisning om andre verdenskrig?
 - Hvem bestemmer denne tidsbruken?
- Har andre verdenskrig fått større eller mindre plass i undervisningen med tiden? (helst til erfarne lærere)
- Hvilke temaer preger undervisningen?
 - Hvorfor disse temaene?
 - Hvilke vurderinger ligger til grunn for prioriteringene?
 - Hvor mye tid settes av til de ulike temaene?
 - Hvor stor andel av undervisningen dreier seg om Holocaust?
 - Er noen temaer lokale?
 - Hva sies om ikke lokale hendelser - eks: Nord-Norge, Østlandet?
- Hvor sentrale er lærebøkene i undervisningen om andre verdenskrig?
 - Er du fornøyd med læreverkene dere har tilgjengelig ved denne skolen?
- Til hvilken grad føler du at du selv setter agendaen for undervisningen?
 - Finnes det andre aktører her?
- Hva er formålet med undervisning i andre verdenskrig?
- Har undervisning i andre verdenskrig noe å si for hva slags minnekultur elevene blir sittende med? Markussen s.8
 - Med dette menes: Hva vil man at elevene skal sitte igjen med etter de har blitt undervist om andre verdenskrig?
- Hvilke metoder brukes i undervisning om andre verdenskrig?
 - Hvilke didaktiske vurderinger ligger til grunn for disse metodene?
 - Kan du beskrive en typisk økt? F.eks. den du er mest fornøyd med.
 - Går denne igjen hvert år?
- Hvorfor er andre verdenskrig relevant i dag?
- Føler du at noe overkommuniseres i fortellingen om andre verdenskrig?
- Føler du at noe underkommuniseres i fortellingen om andre verdenskrig?
- Om du ser film med elevene; Hvilke(n) film(er) velger du?
 - Hvorfor?
- Om du tar med elevene på ekskursjon; hvor drar dere?
 - Hvorfor?
- Har ledelsen innspill eller tanker om hvordan det skal undervises i andre verdenskrig?