

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap
med fordypning i samfunnsfag.

November 2020

Andre verdenskrig i Nord-Norge

En studie om andre verdenskrig i Nord-Norge gjennom lærebøker og i undervisningen på ungdomsskolen

Ruben Amble Hirsti

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende, lærerikt og spennende. Mye tid og krefter har gått med fra første stund, og særlig utfordrende ble det med koronasituasjonen. I forbindelse med oppgavearbeidet er det flere jeg vil takke.

En stor takk til Marlen Ferrer for god, konstruktiv og motiverende veiledning. Uten dine tilbakemeldinger ville arbeidet blitt vanskeligere, takk for din tålmodighet.

Takk til informantene som stilte til intervju. Tusen takk for deres innspill, tanker og engasjement.

Og sist, men ikke minst takk til familie og venner som har støttet meg og kommet med oppmuntrende ord i stressende tider.

Oslo, november 2020.

Ruben Amble Hirsti

Sammendrag

Problemområde: Andre verdenskrig er ikke kun et svært viktig didaktisk tema i skolen, det er også fortellingen om vår tids største sivilisatoriske sammenbrudd. Andre verdenskrig er full av fortellinger, både internasjonale, nasjonale og lokale. Formålet med studien har vært å utforske hvordan de lokale fortellingene plasseres i norsk krigshistorie.

For å finne svar på dette har jeg undersøkt hvordan samfunnsfaglærebøker for ungdomstrinnet fremstiller andre verdenskrig i Nord-Norge. Videre har jeg undersøkt hvordan samfunnsfaglærere i Øst-Finnmark; bruker lærebøkene i sin undervisning, underviser om andre verdenskrig, samt i hvilken grad de gir plass til de lokale fortellingene i sin undervisning. Dette leder til følgende problemstilling:

Hvordan møter elever andre verdenskrig i Nord-Norge i samfunnsfag på skolen?

Teoretisk rammeverk: Det teoretiske rammeverket består av en litteraturgjennomgang av tidligere forskning på lærebøkers posisjon og bruk i skolen, som viser at: læreboken har vært, og fortsatt er, svært dominerende i undervisningen. Videre består teorien av de historiedidaktiske begrepene som danner utgangspunktet for studiens analyser.

Metode: Jeg bruker et kvalitativt forskningsdesign i studien, og har benyttet meg av en innholdsanalytisk metode i fortolkningen av de ulike lærebøkene og kvalitative forskningsintervjuene. I lærebokanalysen har jeg valgt å supplere de kvantitative aspektene, med kvalitative fortolkningsaspekt for å bedre kunne analysere lærebøkene. Den metodiske tilnærmingen i intervjuanalysen har vært prinsippene fra konvensjonell innholdsanalyse.

Data: Datagrunnlaget for undersøkelsen har vært fem samfunnsfaglærebøker for ungdomsskolen (9. trinn) og fire kvalitative forskningsintervju gjort med samfunnsfaglærere på ungdomsskoler i Øst-Finnmark. Lærebøkene er utformet etter utgående læreplan - Kunnskapsløftet av 2006. Lærebøkene er systematisk gjennomgått ved at jeg har utarbeidet ulike kvantitative og kvalitative analysekriterier for deres beskrivelse av andre verdenskrig i Nord-Norge.

Resultater: Analysen av lærebøkene viser at de er svært Østlandspreget og i liten grad vektlegger lokale perspektiver utover Østlandet. Lærebøkernes beskrivelse av andre verdenskrig i Norge fokuserer hovedsakelig på den store nasjonale fortellingen, og dermed blir de små lokale fortellingene utelatt. I nordnorsk sammenheng fører dette til at lærebøkene

er med på å videreføre en konflikt som har eksistert siden krigens slutt, om definisjonen av andre verdenskrig i Nord-Norge og særlig Finnmark.

Funnene fra intervjuene viser lærere som er autonome og i liten grad bundet til lærebøkene. I mangel på lærebøker som legger til rette for en undervisning som tar utgangspunkt i det lokale, arbeider lærerne aktivt med læringsstoffet, og i stor grad inkludere lokalt kildemateriale i undervisningen. Lærerne legger opp til en historieundervisning som tar utgangspunkt i lokale fortellinger knyttet til lokalmiljøet. Samtidig knytter lærerne det nordnorske perspektivet opp mot den nasjonale fortellingen.

Abstract

Title: The Second World War in Norway: A study about WW2 in Northern-Norway through textbooks and teaching in lower secondary.

Research problem: Not only has the Second World War (WW2) been of importance to questions of didactics, it is also the story of our times greatest collapse of the civilization. WW2 is full of stories: international, national and local stories. The aim of this study is to explore how local narratives are placed in Norwegian war history.

To answer the main aim of this study, I have examined how textbooks in social studies in lower secondary portray WW2 in Northern-Norway. Moreover, I have examined how social studies teachers' in the eastern part of Finnmark county utilize the textbooks in their teaching, how they teach about WW2, and to which extent they make room for local narratives in their teaching about WW2. Thus, the research problem of this study is:

How do students in Northern-Norway learn about World War Two in social studies?

Analytical framework: After a literature review on previous research of the role and use of textbooks in schools, I found that textbooks have been, and still are, dominating teaching and learning. The theory presented in this study is drawn from the historical-didactical concepts.

Methodology: This study uses a qualitative design. I have analyzed textbooks in social science and interviewed teachers in the eastern part of Finnmark county. I have utilized qualitative content analysis for the analysis of both datasets, whereas the interview data has been analyzed by using conventional content analysis. In addition, I have also used quantitative aspects of content analysis in the analysis of the textbooks.

Data: The dataset in this study comprises of five textbooks in social science for lower secondary (9th grade), and four qualitative interviews with social science teachers teaching lower secondary level in the eastern part of Finnmark county. The textbooks analyzed in this study have been designed according to the curriculum reform LK06. These textbooks were systematically chosen based on their descriptions of WW2 in Northern-Norway.

Findings: Findings indicate that the textbooks analyzed in large portray narratives from Eastern-Norway. The descriptions of WW2 in the textbooks mainly focus on the main national history, at the expense of local narratives. In a Northern-Norwegian context, this may

lead to an already-existing conflict on the definition of WW2 in Northern-Norway, and more specifically in Finnmark county.

Findings further indicate that the informants were autonomous and not tied to the textbooks. In the absence of textbooks that facilitate teaching that is based on the local narratives, teachers worked actively with the learning material, and largely included local references in their teaching. The informants plan their history teaching based on local narratives related to the local environment, while simultaneously linking the Northern-Norwegian perspective to the national narrative.

Figurer

Figur 1: Hvilke læremidler benyttes i samfunnsfagundervisningen	s. 12
Figur 2: Historie som skolefag	s. 18
Figur 3: B. E. Jensens (2010) modell over historiebevissthetens dannelses- og brukssteder	s. 21
Figur 4: Hvilke lærebøker benyttes i samfunnsfag på ungdomsskolen	s. 32
Figur 5: Kvantitative analysekriterier	s. 34

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	v
Figurer	vii
Kapittel 1: Innledning.....	1
Aktualitet og bakgrunn for valg av tema	2
Problemstilling og avgrensning	6
Oppgavens struktur.....	7
Kapittel 2: Teori	9
Læremidler, læreverk og lærebøker.....	9
Godkjenning av lærebøker.....	9
Lærebokas posisjon og bruk i skolen	10
Læreplanen	14
Historie som skolefag og historiedidaktiske begreper.....	16
Historie som skolefag	16
Historiebevissthet.....	18
Historisk tenkning	22
Kritisk tenkning	24
Historie gjennom stedet	26
Den lokale og nasjonale historien.....	27
Kapittel 3: Metode.....	29
Kvalitativ og kvantitativ metode	29
Lærebokanalysen	30
Utvelgelsesstrategi for lærebokanalysen.....	32
Analysekriterier.....	32
Kvalitativt forskningsintervju.....	34
Utvelgelsesstrategi for kvalitativt forskningsintervju.....	35
Intervjuguide	36
Gjennomføring av intervjuene	37
Transkribering av intervjuene	39
Intervjuanalysen	39
Studiens kvalitet - reliabilitet, validitet og generalisering.....	41
Reliabilitet.....	41

Validitet.....	41
Generalisering	42
Etiske betraktninger.....	43
Kapittel 4: Krigen i Nord-Norge gjennom lærebøkene.....	45
Utvalg av lærebøker.....	45
Monitor 2: Historie, Cappelen Damm	45
Matriks: Historie 9, Aschehoug	46
Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet, Fagbokforlaget.....	46
Underveis: Historie 9, Gyldendal.....	47
Nye Makt og Menneske: 9. Historie, Cappelen Damm	47
Oppsummering.....	48
Invasjonen – den norske katastrofedagen ingen så komme.....	48
Monitor: Nord-Norge, strategisk viktig	49
Matriks: Nord-Norge i periferien.....	50
Kosmos: jernmalm til besvær	51
Underveis: kongens nei og flukten nordover	51
Nye makt og menneske: Norge, okkupert på en dag	53
Oppsummering invasjon	54
Bakgrunn for invasjon.....	54
Angrepet på Narvik	55
Kampene om Narvik	55
Motstandskamp: hvem var heltene og hvor kom de fra?.....	56
Monitor: hvem var de kommunistiske motstandsgruppene?	57
Matriks: Milorg og motstand på Østlandet	57
Kosmos: et bredt spekter av aktører.....	58
Underveis: gjengjeldelse – når det gikk utover vanlige folk	59
Nye makt og menneske: Tirpitz – Barentshavets vokter	61
Heltene på norsk jord – oppsummering av den norske motstandskampen.....	62
Symbolsk motstand – for konge og fedreland.....	63
Sivil motstand – samfunnet lot seg ikke nazifisere	63
Militær motstand – mer enn gutta på skauen og Østlandet	64
Hverdagsliv, høsten 1944 og frigjøringen	65
Monitor: krigen står i nord.....	66
Matriks: Nord-Norge, stedet krigen aldri kom	67
Kosmos: varemangel og rasjonering av varer.....	68

Underveis: nordmenn som støttet tyskerne.....	68
Nye makt og menneske: Finnmark brenner	70
Oppsummering hverdagsliv, høsten 1944 og frigjøringen.....	71
Lærebøkernes bildebruk.....	73
Monitor: invasjonen og kampene som fulgte.....	73
Matriks: nord-norske byer i brann	73
Kosmos: ødeleggelsene ved den tyske tilbaketrekningen.....	74
Underveis: krigens hendelsesforløp i nord	74
Nye makt og menneske: militær motstand i Nord-Norge	75
Oppsummering av lærebøkernes bildebruk.....	76
Oppsummering av lærebøkernes beskrivelse av andre verdenskrig	77
Kapittel 5: Undervisning om andre verdenskrig i Nord-Norge.....	81
Fagstoff – hva bruker lærerne om okkupasjonen i undervisningen.....	81
Hvordan foregår undervisningen	83
Lokale perspektiver i undervisningen	84
Storyline på Tana skole.....	85
Frigjøringen av Øst-Finnmark – 75 år etter	86
Hva er tanken bak fagstoffet som brukes	87
Tverrfaglighet og dybdelæring	89
Oppsummering	90
Kapittel 6: Avslutning	93
Litteratur.....	96
Vedlegg	104
1. Informasjonsskriv til deltakere.....	104
2. Intervjuguide	107
3. Vurdering fra NSD	109
4. Vurdering fra NSD – utvidet frist	112

Kapittel 1: Innledning

I år er det 75 år siden andre verdenskrig og fem år med tysk okkupasjon endte, 8. mai 1945 kunne nordmenn endelig heise det norske flagget igjen, i et fritt Norge. Den tyske invasjonen kom overraskende på Norge 9. april 1940, og innen få dager var de fleste større byer okkupert av tyske soldater. I nord ble Narvik gjenerobret ved hjelp av allierte styrker, og både i byen og i områdene rundt ble det kjempet harde kamper. Motstanden mot tyskerne holdt stand helt frem til starten av juni, da ble allierte styrker trukket ut av Norge, de allierte styrkene trengtes på kontinentet. Etter dette måtte den norske motstanden gi opp, kongen og regjeringen rømme til Storbritannia, og okkupasjonen var et faktum. Selv om vi i Norge feirer frigjøringsdagen 8. mai, ble Øst-Finnmark frigjort av russiske¹ styrker allerede 25. oktober 1944.

Det er lenge siden 1940 og krigens utbrudd, de som opplevde andre verdenskrig selv var unge mennesker eller barn ved krigens utbrudd. Elever som lærer om andre verdenskrig i dag, tilhører snart oldebarnas generasjon. Ikke alle har hørt historier om blendingsgardiner, rasjoneringskort, motstandsmennesker eller tyskervennlige nordmenn. Norges befolkningssammensetning har endret seg, og ikke alle forbinder krig eller *krigen* med historier fra andre verdenskrig. For mange betyr *krig* helt andre ting enn tysk okkupasjon av Norge 1940-1945. Med dette glir andre verdenskrig ut av det kommunikative minnet som deles av ulike grupper og sirkulerer i familier fra generasjon til generasjon (Lenz & Nilssen, 2011, s. 11).

Men hva kan vi da lære av historien om andre verdenskrig? Lenz og Nilssen (2011, s. 12) mener at andre verdenskrig og særlig holocaust, er velegnet i demokratiundervisningen. For å utvikle elevene til å bli demokratiske medborgere med et engasjement for menneskerettigheter og fred. I løpet av krigen og tiden etter utviklet befolkningen et sterkere samhold enn man hadde før krigen, og krigens grusomheter lærte oss mye om hvordan ting bør være og aldri være. I tillegg til de store nasjonale fortellingene, er norsk krigshistorie full av mindre lokale fortellinger. Så i tillegg til utvikling av elevenes dannelse, kan andre verdenskrig også brukes for å lære om egen familie og lokalsamfunn. Dette fordrer at også de små lokale fortellingene fortelles.

¹ I studien har jeg gjennomgående kaldt Sovjetunionen for Russland

Aktualitet og bakgrunn for valg av tema

Jeg vil i masteroppgaven se på hvordan fem lærebøker i samfunnsfag for ungdomsskolen presenterer andre verdenskrig med tanke på nord-norske perspektiver. Jeg ønsker også å se på hvordan fire lærere i Øst-Finnmark forholder seg til lærebøkene og lærebøkernes plass i undervisning om andre verdenskrig. Min interesse for andre verdenskrig i Nord-Norge kommer fra min familiehistorie og fortellinger om andre verdenskrig i lokalsamfunnet jeg vokste opp i. Tre av mine besteforeldre er født og oppvokst i Finnmark, og sammen har deres, andre familiemedlemmers og lokale historier om andre verdenskrig, vært en stor del av min barndom. Dette er grunnen til studiens dobbelthet, at jeg ønsker å undersøke både lærebøker og hvordan lærere bruker de. Da jeg selv gikk på skolen og vi skulle ha om andre verdenskrig, opplevde jeg en lærebok som i liten grad la vekt på det lokale, og en undervisning der det ikke var rom for de lokale historiene jeg allerede kjente til.

Lærebøker har en helt sentral plass i skolen og er dominerende i undervisningen, mange samfunnsfaglærere er også styrt av kun én lærebok (Koritzinsky, 2020, s. 230). Lærebøkene er laget for hele Norge og alle elever, og skal være et hjelpemiddel i undervisningen for å nå læreplanens kompetansemål. Siden lærebøkene er *nasjonale*, ønsker jeg å se på hvilke tanker lærerne har om lærebøkernes presentasjon av det regionale og lokale.

Andre verdenskrig er ikke kun velegnet i arbeid med demokratisk dannelse, krigen er også godt egnet til å arbeide med elevenes utvikling av historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning (Ferrer, et al. 2019, s. 26). Som nevnt tidligere er andre verdenskrig både et svært viktig didaktisk tema i skolen, og fortellingen om vår tids største sivilisatoriske sammenbrudd. I utkastet til ny læreplan - *Fagfornyelsen*, var hverken andre verdenskrig eller holocaust nevnt. Dette førte mildt sagt til sterke reaksjoner og heftig debatt i mediene. Resultatet var at Utdanningsdirektoratet snudde i saken og tok holocaust inn i endelig læreplan (Espevik, 2019).

Andre verdenskrig med sine mange fortellinger, både de store nasjonale og de små lokale legger til godt rette for å arbeide med kilder og kritisk tenkning, dette er særlig gjeldende i arbeid med andre verdenskrig i Nord-Norge. Det er et prinsipp at historieundervisningen skal ta utgangspunkt i det lokale hos elevene, og dermed blir de små fortellingene ekstra viktige (Kvande & Naastad, 2020, s. 223). Den lille og den store fortellingen henger også sammen med minner, både individuelle og kollektive minner. Dette stiller spørsmål om hvilken minnekultur elevene møter, og er det rom for både de nasjonale og lokale fortellingene

(Stugu, 2016, s. 25). Historiens identitetsskapende funksjoner er tett knyttet opp mot historiebevisstheten, å vite hvem man er og hvor man kommer fra handler om personlig utvikling (Stugu, 2016, s. 34-35).

Siden studiens tema handler om andre verdenskrig i Nord-Norge er det nødvendig å trekke frem noen synspunkter befolkningen i nord har hatt og til dels fortsatt har, på fremstillingen av krigen i nord, og da særlig frigjøringen av Øst-Finnmark. Siden krigens slutt har det vært en konflikt om hvilken plass krigen i nord, og særlig i Finnmark har fått i den nasjonale grunnfortellingen om andre verdenskrig. Befolkningen i Nord-Norge har lenge ment at krigen i nord systematisk har blitt underkommunisert av folk sørpå. Doktorgradsstipendiat i historie Joakim Aalmen Markussen (2019) er en del av forskningsprosjektet «*I en verden av total krig: Norge 1939–1945*»², og i forbindelse med markeringen av 75-årsdagen for frigjøringen av Øst-Finnmark, skriver han at det holder på å skje en endring i måten frigjøringen av Øst-Finnmark tolkes på nasjonalt. Han sier at det har eksistert to ulike fortellinger om krigens slutt i Finnmark: 1) den som har passet norske myndigheter i et nasjonsbyggende og storpolitisk perspektiv, og 2) den lokale historien som i hovedsak finnes hos befolkningen i Nord-Norge og særlig blant finnmarkingene, hvor historien i større grad har handlet om tvangsevakuering enn frigjøring.

I den første historien er det fortellingene etter 25. oktober 1944, altså tiden etter frigjøringen av Øst-Finnmark som utgjør hovedtrekkene. For det første skulle man bygge regionen opp igjen, og ødeleggelsene i fylket var enorme. Dette dannet rammene for det utfordrende arbeidet norske myndigheter og norske soldater hadde foran seg. Å gjenreise landet igjen, og løse de oppgavene myndighetene hadde foran seg etter krigens slutt kan ikke ses på som annet enn en bragd. Dette førte til at grunnfortellingen om Finnmark ble en «suksesshistorie om hvor raskt Norge hadde klart å gjenreise og modernisere fylket som tyskerne hadde ødelagt» (Markussen, 2019). For det andre passet ikke Finnmarks krigshistorie med den nasjonale grunnfortellingen, myndighetenes syn på nasjonsbyggingen og Russlands innsats i Norge.

Lokalbefolkningen ble blant annet beskyldt for å være upatriotiske og tyskervennlige.

Historiker May-Brith Ohman Nielsen sier: «Soldater og folk sørfra som kom nordover hadde

² Formålet med forskningsprosjektet er å gi nye perspektiver på hvordan den strategiske betydningen til Norge var under krigen, samt å belyse krigen i nord og den avgjørende rollen nordfronten hadde for utfallet av krigen i Europa. Mye av den tyske okkupasjonspolitikken var styrt av hensynet til krigføringen på Nordfronten, og prosjektet har derfor en sterk nordlig profil. Prosjektet søker samtidig å forstå bedre hvordan annen verdenskrig la et grunnlag for at Arktis ble en ny strategisk front, noe som fikk virkninger helt opp til våre dager (Meld. St. 25 (2016–2017), s. 75). For forskningsprosjektet: «*I en verden av total krig: Norge 1939–1945*» se hhv. https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=590210

vanskelig for å forstå at lokalbefolkningen og tyskerne hadde vært nødt til å leve tett sammen» (referert i Gullvik, 2013). Ohman Nielsen hevder videre:

De gjorde det til et veldig enkelt spørsmål om venn eller fiende. Men i Nord-Norge var styrkeforholdet helt annerledes. I Oslo kunne man drive med holdningskampanjer, men i Finnmark var okkupantene overalt. Samfunnet ville ikke fungert hvis ikke folk i tillegg til å se hverandre som parter i en konflikt, også klarte å forholde seg rimelig sivilisert til hverandre. (referert i Gullvik, 2013).

Norges behandling eller straff av *tyskerjentene*³ startet i Finnmark, og det var ikke lokalbefolkningen selv som straffet jentene, det var det tilreisende norske soldater, «*Gutta fra England*», soldatene som skulle bevare freden, som gjorde (Hesla & Klo, 2019; Gullvik, 2013). «Disse overgrepene skapte en varig splittelse mellom soldater og mennesker som hadde opplevd noen av de verste krigshandlingene på norsk jord» (Hesla & Klo, 2019).

Etter Norges NATO-medlemskap i 1949 ble det vanskelig å applaudere Russlands innsats for Norge under krigen, og fortellingen om Russlands innsats skulle nedjusteres. Et eksempel på dette er det planlagte *Frigjøringsmonumentet* i Kirkenes i Sør-Varanger kommune, som skulle avdukes i 1952. I 1951 ble størrelsen på monumentet kraftig nedjustert, og den russiske soldaten trampet ikke lengre på den tyske ørnen, slik monumentet først var tegnet og Russland ville, slik den Russiske hær til slutt hadde *knust* den tyske hær og nazismen. Vest-Tyskland hadde nemlig en variant av ørnen i sitt offisielle flagg og skulle ikke krenkes, en NATO-alliert skulle ikke krenkes. Den russiske soldaten trækker nå på en stein (Markussen, 2019). Myndighetenes holdning til Russland førte også til at partisanene i Finnmark⁴ sin innsats under krigen ikke ble anerkjent før utpå 1980-tallet. Deres innsats ble først anerkjent av Kong Olav i 1983, og i 1992 beklaget Kong Harald overfor partisanenes familier for måten de var blitt behandlet på. Partisanene ble etter krigen mistenkt for å samarbeide med Russland, og mange av de ble overvåket av norske myndigheter (Rønning, 2020). Norske myndigheter hverken anerkjente partisanenes innsats, eller beklaget behandling de fikk etter krigen, før

³ Tyskerjentene eller *tyskertøsene* var norske jenter som innledet kjærlighetsforhold til tyske soldater under krigen. Se hhv. <https://snl.no/tyskertøs>

⁴ Partisan er betegnelsen på en gruppe motstandspersoner som opererte i Øst-Finnmark under krigen. Disse tjenestegjorde som etterretningsagenter for Sovjet. Se hhv. <https://snl.no/partisan>

under 75-års markeringen for frigjøringen av Øst-Finnmark høsten 2019 (Tønset & Hykkerud, 2019).

I lokalbefolkningens fortelling er det ikke frigjøringen i seg selv som står i fokus, men tvangsevakueringen, brenningen av fylket, og alt som fulgte med. Blant annet fortellinger om de som ble igjen og overvintret, finnmarkinger som ble sendt sørover og ble flyktninger i eget land og behandlingen lokalbefolkningen fikk av norske soldater og myndigheter. I den lokale grunnfortellingen fremstilles finnmarkingene som ofre, både for tyskerne og for norske myndigheter (Markussen, 2019): trekker frem at: «Et vesentlig trekk ved denne nordnorske fortellingen er nemlig at norske myndigheter ikke klarte å hjelpe befolkningen i Finnmark, og de forsøkene som ble gjort slo helt feil». Det hjalp heller ikke den krigstrøtte, utsultete og feilernærte befolkningen at *Gutta fra England* kom nordover i 1944 uten mat, forsyninger og utstyr (Hesla & Klo, 2019).

Som tidligere nevnt passet ikke finnmarkingenes traumer inn i den Norske suksesshistorien. Finnmarkingene hadde også nok med å gjenreise hus og hjem, og snakket derfor sjeldent om krigens grusomheter. I nasjonsbyggingen etter krigen var det samhold, motstandskamp og helter som utgjorde den nasjonale grunnfortellingen, og der var det ikke plass til finnmarkingenes historie. Det var først utpå 1980-tallet at finnmarkingenes traumer kom til uttrykk, da: «tidligere tabuiserte tema og hendelser i stadig økende grad blitt gjenstand for kritisk forskning, og publikumsinteressen for nye perspektiver var stor» (Markussen, 2019). Interessen for krigen i nord og lokale perspektiver økte. Selv om interessen for krigshandlingene i nord økte, økte også den nordnorske bitterheten mot myndighetene, som ikke hadde klart å komme lokalbefolkningen til unnsetning.

Ifølge Markussen (2019) er det særlig to hendelser fra 1980-tallet og frem til i dag som har vært med på å holde liv i lokalbefolkningens fortelling. De var: 1) Eitinger-utvalgets rapport fra 1988⁵, som konkluderte med at det kun var soldater som kjempet i kampene om Narvik som var utsatt for harde nok påkjenninger til at de fortjente krigspensjon. Og 2) Forsvarsdepartementets Historikerprosjekt fra 2011-2016⁶. Prosjektet hadde som mål å se på norske krigsdekorasjoners tildelingspraksis. Hvilket symbol på en nasjons anerkjennelse er vel større en medaljer, forventningene var at norsk minnekultur fra andre verdenskrig skulle

⁵ *Alta bataljon*, NOU 1998: 12. Se hhv. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1998-12/id375416/?ch=1>

⁶ *Historikerprosjektet har konkludert*, Forsvarsdepartementet. Se hhv. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/historikerprosjektet-har-konkludert/id2526328/>

få en grundig gjennomgang. Utvalget la gjeldende tildelingspraksis til grunn og mente det ikke skulle deles ut flere medaljer, de tok dermed den nasjonale grunnfortellingen i forsvar. «Igjen ble dette tolket som at noen stod bak en beslutning om å holde de nordnorske krigsbegivenhetene utenfor rampelyset» (Markussen, 2019).

Denne gjennomgangen har vært nødvendig for å få en forståelse for det mange i Nord-Norge lenge har kjent på. Når dette er sagt er det ikke slik at noen har bestemt hvordan andre verdenskrig skal erindres, og ingen har monopol på definisjonsmakten over norsk krigshistorie. Likevel er det slik at enkelte stemmer veier tyngre enn andre, og her har blant annet myndighetene en sterk påvirkningskraft for nasjonens kollektive fortellinger. Markussen (2019) konkluderer med at det virker som om det skjer en endring i hvilken plass den nordnorske krigshistorien *har* i den nasjonale fortellingen. Dette begrunner han med forsvarsministerens beklagelse, samt kongen og statsministerens deltakelse under 75-års markeringen for frigjøringen av Øst-Finnmark.

Disse to fortellingene om andre verdenskrig i nord er godt egnet til å bruke i undervisningen, hvor ulike aktører, perspektiver, store hendelser og viktige begreper vektlegges forskjellig med tanke på hvem som forteller historien. Elevenes narrative kompetanse, kritiske tenkning og historiebevissthet er viktig i møte med de ulike fortellingene av andre verdenskrig, særlig med tanke på om elevene mestrer de ulike historiedidaktiske begrepene de møter på. For å kunne møte fortellinger om fortiden, og se deres relevans for nåtiden og fremtiden, trenger elevene å være historiebevisste. For å forstå fortellinger om historiske hendelser og deres konstruksjoner, må elevene ha en viss narrativ kompetanse, dette gjelder også for å forstå lærebøkens fortellinger. Jeg vil redegjøre for den narrative kompetansens nærhet til historiebevisstheten i teorikapittelet.

Problemstilling og avgrensning

Formålet med studien er å undersøke hvordan et utvalg lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet presenterer andre verdenskrig i Nord-Norge, og hvordan lærere underviser om andre verdenskrig på skoler i Øst-Finnmark. For å få svar på denne dobbeltheten har det vært nødvendig å både gjøre en lærebokanalyse og intervju lærere. Dermed har oppgaven fått følgende hovedproblemstilling:

Hvordan møter elever andre verdenskrig i Nord-Norge i samfunnsfag på skolen?

Siden studien tar utgangspunkt i både lærebøker og læreres undervisning, har det vært nødvendig å utarbeide noen forskningsspørsmål for å bedre kunne svare på problemstillingen. Forskningsspørsmålene er:

1. Hva trekker lærebøkene frem i sin beskrivelse av andre verdenskrig i Norge og Nord-Norge?
2. Hvordan bruker lærerne lærebøkene i sin undervisning om andre verdenskrig?
3. Hvordan underviser lærerne i Øst-Finnmark om andre verdenskrig?
4. Hvilke perspektiver legger lærerne til grunn for sin undervisning?

For å holde meg innenfor masteroppgavens rammer er det nødvendig å gjøre en avgrensning. Lærebokanalysene vil bestå av et utvalg av fem lærebøker i samfunnsfag som brukes i skolen i dag. Lærebøkene er utgitt i tråd med den utgående læreplanen, Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06). Lærebøkene vil bli videre presentert i kapittel 4. Det er også nødvendig å gjøre en avgrensning med tanke på hvilke momenter som skal analyseres. Analysen vil ta utgangspunkt i de kapitlene som er relevante for oppgaven, det er kapitlene som omhandler andre verdenskrig i Norge. Jeg har ikke undersøkt andre ressurser i lærebøkens læreverk, som for eksempel digitale ressurser, lærerveiledere eller oppgavesamlinger. En av lærebøkene finnes også i en «letlest utgave», denne har jeg ikke undersøkt, jeg har kun undersøkt «normalutgaven».

Når det gjelder hvordan lærerne underviser om andre verdenskrig, har jeg ønsket å undersøke hvordan lærere i Øst-Finnmark underviser om krigen. Jeg har valgt Øst-Finnmark på grunn av de lokale forholdene under krigen. Tyskerne samlet store tropper i Nord-Norge, og forholdet mellom tyske soldater og lokalbefolkningen gjorde at lokalbefolkningen fikk okkupasjonsmakten veldig tett innpå seg. Dette medførte store konsekvenser for befolkningen, og særlig i Øst-Finnmark, hverdagen ble en krigstilstand, med konstant frykt for flyalarmer og bombing. Krigens brutaliteter sammen med tvangsevakueringen og breningen resulterte i kollektive traumer for lokalbefolkningen. Med tanke på ødeleggelsene som skjedde i Øst-Finnmark har jeg ønsket å undersøke om de lokale fortellingene får en plass i undervisningen.

Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel to danner det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Jeg vil starte med å redegjøre for lærebokas posisjon og bruk i skolen. Deretter vil jeg ta for meg de historiedidaktiske begrepene som danner utgangspunktet for analysene.

Kapittel tre behandler de metodiske overveielser som er gjort i oppgaven. Jeg benytter meg hovedsakelig av kvalitativ metode, med noen innslag av kvantitative tilnæringer. Jeg behandler først den innholdsanalytiske metode, og deretter det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg viser hvilke metodiske kriterier analysene er utformet etter og hvilke kategorier jeg skal bruke i intervjuanalysene. Til slutt redegjør jeg for oppgavens kvalitet.

Kapittel fire presenterer funnene fra lærebokanalysen. Kapitlet starter med en presentasjon av lærebøkene, og er videre delt inn i tre: invasjonen av Norge, den norske motstandskampen og hverdagslivet under okkupasjonen. Til slutt i kapitlet vil jeg se på lærebøkens bildebruk. Dette analyseres og drøftes ut ifra analysekriteriene og lærebøkens presenterer andre verdenskrig i Nord-Norge.

I kapittel fem presenteres funnene fra forskningsintervjuene. Kapitlet er delt inn i tre: hvilket fagstoff informantene bruker, hvordan undervisningen foregår og hvorfor informantene bruker det fagstoffet de gjør. Funnene analyseres og drøftes ut fra utarbeidede kategorier for intervjuanalysen.

Kapittel seks presenterer en avsluttende drøfting og oppsummerer resultatene jeg fant ved hjelp av analysene.

Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. Jeg vil starte med en redegjørelse for de sentrale hjelpemidlene lærerne har, og en kort redegjørelse for den tidligere offentlige forhåndsgodkjenningen av lærebøker. Videre vil jeg presentere empirisk forskning om lærebøkernes posisjon og bruk i norsk skole, før jeg presenterer relevant innhold fra læreplanene og kompetansemål i samfunnsfag. Deretter vil jeg redegjøre for relevant teori og begreper innenfor historiedidaktikken for studien jeg skal utføre. Til slutt presenteres teori om lærebokanalyse og hvilke analysekriterier jeg skal analysere lærebøkene etter.

Læremidler, læreverk og lærebøker

Læremidler er en fellesbetegnelse og omfatter alt som brukes i en læringsituasjon og er meningsbærende i seg selv. Gjennom utvikling og digitalisering har læremidler gått fra å være trykt tekst og læreboklitteratur, til også å omfatte digitale kilder, bilder, lyd og programvarer, som er produsert for å brukes systematisk i et utdanningsforløp i form av å nå en læreplans kompetansemål (Johnsen m. fl., 1999, s. 9; Imsen, 2020, s. 440). Læremidler kan også være annet materiell som opprinnelig er produsert for andre formål enn opplæring, som for eksempel avisartikler, skjønnlitteratur, filmer og serier med mer.

Et annet begrep som blir brukt er **læreverk**. Dette omhandler alt som et gitt forlag har produsert i «samme serie» med tanke på opplæring. Dette omhandler blant annet lærebøker, lærerveiledere, elevhefter, oppgavesamlinger og digitale resurser. Alt dette er ment for å komplementere hverandre.

Med **lærebøker** menes trykte læremidler som dekker vesentlige sider av et fags mål, lærestoff og hovedmomenter etter én nasjonal læreplan, som elevene regelmessig skal bruke (Johnsen m. fl., 1999, s. 9; Imsen, 2020, s. 442). Enkelte forlag utgir også lærebøker som lydbøker eller i lettleste versjoner, hvor de lettleste lærebøkene følger «hovedboka» tematisk, men har enklere tekster.

Godkjenning av lærebøker

Den offentlige forhåndsgodkjenningen av norske lærebøker ble avskaffet i 2000, etter rundt hundre år med statlig forhåndsgodkjenning ved Nasjonalt læremiddelsenter (Bratholm, 2001, s. 10; Koritzinsky, 2020, s. 230). Blant våre vestlige naboland var Norge det siste landet som praktiserte en slik offentlig forhåndsgodkjenning av lærebøker. Danmark har aldri hatt en slik ordning, og Sverige og Finland opphevet sine ordninger tidlig på 1990-tallet (Johnsen m.fl.,

1999, s. 129). Ved opphevingen av ordningen var ikke godkjenningen av lærebøker lengre underlagt regjering og departement, og det var ikke lengre noe reglement for hvem som kunne skrive lærebøker. I debattene rundt godkjenningsordningen av lærebøkene ble det løftet frem at noen mente ordningen stred mot ytringsfriheten og at den førte til en offentlig ensretting av skolens opplæring, da særlig innenfor samfunnsfag. Et av hovedargumentene for opphevelse og frislipp av lærebøker var at man ønsket å gjøre læreplanene til de viktigste politiske styringsverktøyene i skolen (Koritzinsky, 2020, s. 230; Bratholm, 2001. s. 18).

Lærebokas posisjon og bruk i skolen

Læreboka i trykt form har alltid vært en viktig del av, og stått sentralt i norsk skole. Den har vist seg å være svært overlevelsesdyktig, selv om dens relevans ved flere anledninger har blitt satt på prøve, både av en rekke pedagogiske grunner og gjennom økt digitalisering. Samtidig som læreboka i norsk skole har stått seg, har lærebøkene i de enkelte skolefagene gjennomgått store endringer, både i utforming og innhold (Skrunes, 2010, s. 15). Det finnes i dag et stort utvalg av lærebøker i samfunnsfag, noe som gjør valgmuligheten til lærerne og skolene større enn tidligere. Dette er et resultat av avskaffelsen av den statlige forhåndsgodkjenningen.

Avviklingen av ordningen skulle føre til mer valgfrihet i skolen og mindre lærebokstyrt undervisning. Dette er relevant for skolen i dag, da det stiller større krav til lærerne i valg av lærebøker. Lærerne må reflektere over hvorfor de vil bruke de ulike lærebøker, hvilke faglige og metodiske krav de stiller til lærebøkene og hvilke andre kilder de vil bruke sammen med valgte lærebøker. Selv om forhåndsgodkjenningen ble avviklet, ble ikke lærebøkernes posisjon i undervisningen svekket (Justvik, 2014, s. 2-3; Koritzinsky, 2020, s. 231).

Tidligere og nyere forskning viser at lærebøkene brukes som primært læremiddel i skolen. Angvik (1982) mente at lærebøkene var fundamentet for elevenes læring og hva de lærte i de enkelte skolefagene. Han trakk videre frem at læreboka var så sterkt assosiert med økt kunnskap, utvikling og fremgang, at skolen som institusjon neppe kunne eksistert uten læreboka (Angvik, 1982, s. 367-368). Noen år senere skrev Johnsen (1989) at lærebøkene i større grad enn tidligere, hadde fått en mer hjelpende og veiledende rolle i undervisningen, og at de ikke var like styrende som før (Johnsen, 1989, s. 60). I motsetning til Johnsen, mener Bachmann (2004) at det er liten tvil om at lærebøkene har «en sterkt kontrollerende posisjon i undervisningen», og at lærebøkene etter læreren og elevene har størst påvirkning av undervisningen (Bachmann, 2004, s. 121). Falck-Ytter (1999, s. 54) mener i likhet med Bachmann at læreboka i stor grad påvirker undervisningen, og kaller lærebøkene for *én lærer* ved siden av den virkelige læreren.

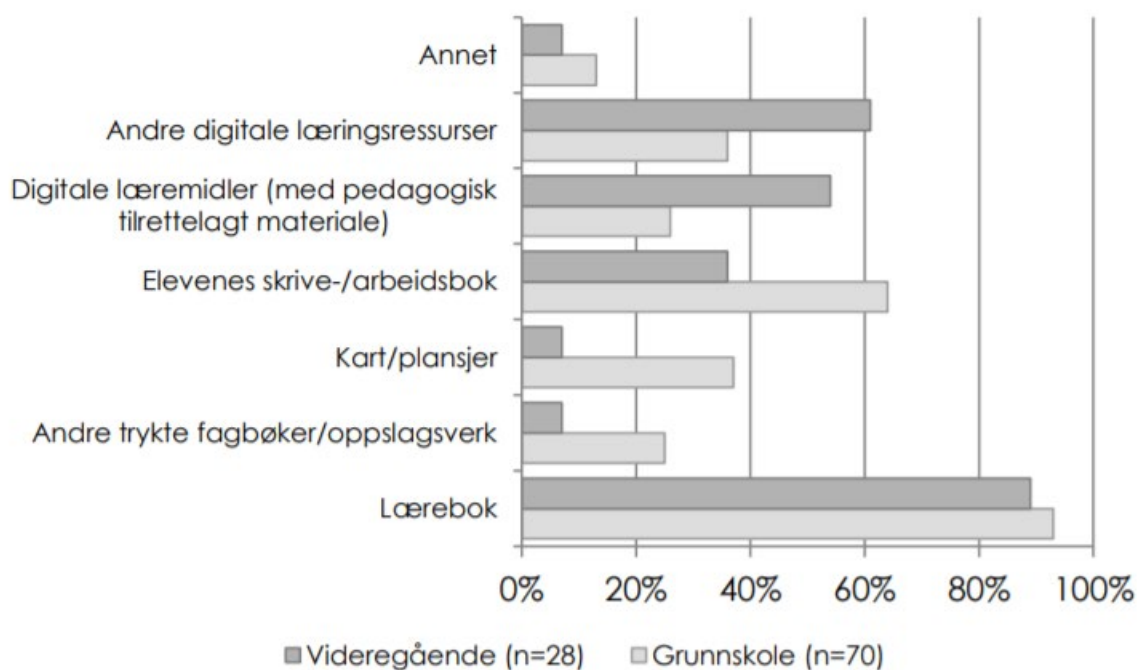
Det viser seg også at hvilket klassetrinn læreren arbeider på, har noe å si for hvor mye de bruker læreboka i undervisningen. Lærere på høyere klassetrinn bruker læreboka mer i undervisningen, sammenlignet med lærere på lavere klassetrinn. Samtidig har lærernes utdanning og arbeidserfaring også en del å si. En studie gjort av Woodward og Elliot (1990) finner at det er lærere som har undervist lengst, mer enn i ti år, som bruker læreboka mest, samtidig som lærere med lang lærerutdanning, mer enn fem år som er minst avhengig av læreboka og trekker inn mest annet fagstoff i undervisningen (Bachmann 2004, s. 130).

Bachmann (2004) trekker frem studier hvor det kommer frem at samfunnsfaglærere er uenige i viktigheten av læreboka i samfunnsfag. Uenigheten avhenger av hvilken fagdisiplin av samfunnsfag som undervises. Det kommer frem at samfunnskunnskap er mindre styrt av læreboka, mens læreboka er svært viktig i historie og geografi (Bachmann 2004, s. 126). Videre i studien kommer det frem at samfunnsfaglærere bruker læreboka mindre enn norsklærerne, men mer enn lærere i kunst og håndverk og musikk, disse lærerne bruker læreboka minst. Dette er noe som Imsen (2020, s. 441) støtter opp om, hun trekker frem at de mer strukturerte fagene er mest lærebokstyrt. Samfunnsfaglærerne bruker også i større grad enn de andre lærerne læreplanens generelle del og ekstra fagstoff, som andre trykte kilder, digitale kilder, filmer, serier og dokumentarer (Bachmann 2004, s. 127-128).

Christophersen (2004) trekker frem at i en undersøkelse om samfunnsfaglæreres undervisningspraksis, gjort i 2002, svarer 85 prosent av de spurte samfunnsfaglærere at de bruker lærebøker i undervisningen. Også i denne undersøkelsen kommer det frem forskjeller mellom fagdisiplinene. På enkelte skoler har elevene egne lærebøker i historie, mens samfunnskunnskap- og geografilærebøkene deles mellom elevene. Dette kan si noe om hva skoleledelse og lærere mener er den viktigste disiplinen i samfunnsfag, gitt lærebokas posisjon i skolen. For også i denne undersøkelsen kommer det videre frem at det er læreboka som i størst grad styrer undervisningen. Dette begrunnes med at lærerne har for knapp tid til å gjennomføre læreplanen, og at bruk av læreboka oppleves som «minste motstands vei», særlig når lærebøkene i stor grad oppfattes som gode reforminstrumenter (Christophersen, 2004, s. 105).

I prosjektet *Med ARK & APP* ser Gilje et al. (2016) blant annet på bruken av læremidler i samfunnsfagundervisningen. Undersøkelsen (figur 1) viser at læreboka som primær kilde fortsatt dominerer undervisningen, lærebokbruken kan overstige 90 prosent sammenlignet med andre læremidler. Det kommer også frem at andre læremidler brukes for å supplere

læreboka dersom den ikke dekker ulike kompetansemål. Bruken av trykte lærebøker er også betydelig høyere i samfunnsfag enn andre fag (Gilje et al., 2016, s. 44).



Figur 1: Hvilke læremidler benyttes i samfunnsfagundervisningen (Gilje et al., 2016, s. 44).

Som vi har sett kommer det tydelig frem at lærebøkene både har stått og fortsatt står sterkt i den norske skolen, og at undervisningen er sterkt lærebokstyrt. Fortsatt oppfatter både lærere og elever ofte det som står i lærebøkene som pensum, og ikke det som står i læreplanene. Samtidig styres mange samfunnsfaglærere av én lærebok (Koritzinsky, 2020). Dette kan blant annet forklares med: 1) Det er mange ufaglærte eller lærere med svak utdanning i samfunnsfag, derfor blir elevenes lærebok ofte lærerens viktigste faglige støtte. 2) Lærebokstyrt undervisning er enklere for lærere å planlegge og gjennomføre, og det er mer forutsigbart både for lærere og elever å forholde seg til. 3) På grunn av den statlige forhåndsgodkjenning av lærebøker har lærebøkene fungert som en faglig autoritet i norsk skole gjennom hele 1900-tallet (Koritzinsky, 2020; Bachmann, 2004; Christophersen, 2004; Bratholm, 2001; Angvik, 1982; Johnsen m.fl. 1999).

Selv om lærebøker i stor grad styrer undervisningen er det ikke helt uproblematisk å bruke lærebøker som kilder. På grunn av lærebøkernes posisjon i norsk skole kan man på en måte se på disse som *nasjonalt pensum*, da de i utgangspunktet skal svare til kompetansemålene i læreplanen. På mange måter fungerer lærebøkene i skolen som oppdragelseslitteratur, et hjelpemiddel til danning i skolen. Lærebøker bruker både bilder og tekst, da illustrasjoner er viktige hjelpemidler i den pedagogiske teksten. Johnsen m.fl. (1999, s. 10) trekker frem at

lærebøker både har et pedagogisk, faglig og ideologisk innhold. Det pedagogiske innholdet er tilpasset dem lærebøkene er laget for. Det faglige innholdet er hvordan lærebøkene forholder seg til vitenskapsfagene, her er det viktig å tenke på at fagstoffet som presenteres i lærebøkene har gått gjennom en forenklingsprosess, før den presenteres (Skrunes, 2010, s. 77). Det ideologiske innholdet omhandler forfatterens fagsyn og om objektiviteten til forfatteren bryter med ulike normative verdisyn, til de religiøse, politiske eller nasjonale verdiene. Lærebøkene er en del av skolens normative utgangspunkt, og sammen med opplæringsloven og læreplanene, fungerer de som en normativ plattform som skal legge til rette for elevenes danning og demokratiske utvikling (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 9-10). Angvik (1982 s. 368) trekker frem at lærebøker både er et produkt, og produsert av innstillinger i samfunnet som vil påvirke nye generasjoner av elever. Lærebøker er heller ingen eksakt kopi av læreplanen, da det er lærebokforfatterens oppgave å velge det lærestoffet som dekker kompetansemålene i læreplanen best, og selv om det er utfordrende, skal fagstoffet presenteres på en så objektiv måte som mulig (Bjørndal, 1967, s. 27-28; Skrunes, 2010, s. 84; Koritzinsky, 2020; Bratholm, 2001). Bachmann (2004, s. 120) trekker frem at lærebøkene er viktige for læreplanens gjennomslagskraft. De er permanente hjelpemidler for lærere og elever i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, hvor læreplanens kompetansemål er operasjonalisert. Selv om avviklingen av forhåndsgodkjenningen hadde liten effekt på lærernes bruk av læreboka, vurderer forlangene nødvendigheten av å oppdatere lærebøkene sine etter læreplanrevideringer. *Nye makt og menneske*, en av lærebøkene jeg skal undersøke, er oppdatert etter at læreplanen i samfunnsfag ble oppdatert i 2013 (Ingvaldsen & Kristensen, 2015). Likevel trekker Ferrer (2019) frem at det synes som om forlagene er konservative, særlig med tanke på det faglige. Mye av det faglige innholdet i lærebøker overlates til fagkonsulenter, og for forlagene «kan det være mange penger å tape på ikke å nå en målgruppe som kanskje synes det de kjenner fra før av, er det tryggeste valget» (Ferrer, 2019, s. 126).

I 1999 stilte Egil Børre Johnsen spørsmålet: «risikerer vi ikke at kulturarven forsvinner i kaos uten lærebøker som samler trådene?» (Jonsen m. fl., 1999, s. 148). Det er vanskelig å svare på, men Koritzinsky (2020) trekker frem at læreboka *må* samle trådene og strukturere lærestoffet, særlig i samfunnsfag. Elevene møter daglig oppstykket og usammenhengende informasjon gjennom massemedia, derfor trenger de sammenbindende begreper, teorier og skjemaer for bedre å forstå og forklare handlinger, prosesser og institusjoner i samfunnet (Koritzinsky, 2020, s. 231). Videre skriver han at gode lærebøker, som knytter

faktainformasjon opp mot kunnskap, innsikt og forståelse, kan legge til rette for at elevenes informasjonsheiting på internett blir mer kritisk og selektiv.

Som gjennomgangen viser, antyder forskningen at elevene hovedsakelig lærer om andre verdenskrig gjennom lærebøkene, og at det oftest kun brukes én lærebok i samfunnsfag (Koritzinsky, 2020). I historiefaget legger læreboka premissene for undervisningen og elevene ser på den som «historiefagets pensum», hvor læreboka fungerer som det autorative svaret på hva historisk kunnskap er. Læreboka sees på som den *riktige fasiten*, og «for elever er læreboka i historie deres hovedkilde til fortiden» (Lund, 2020, s. 200-201; 115). Lærebøkene er strukturert som fortellinger, og det er gjennom forståelse av disse at elevene vil forstå historien.

For uansett hvor flink man er til å trekke inn alternative tekster til læreboken i undervisningen, vil det nesten alltid være læreboken som konstituerer elevenes forståelse av hva som er viktig i historien, og hvorfor. Læreboka fungerer som deres *anker* i historiefaget. (Kvande & Naastad, 2020, s. 184).

Det er likevel flere andre faktorer som også spiller inn i elevenes forståelse og oppfatning av historien, selv om undervisningen er svært lærebokstyrt. Ved å trekke inn andre kilder får elevene muligheter til å sette spørsmålstegn med lærebokforfatterens *gitte historie* (Eikeland, 2002, s. 103). Det er ikke dermed alltid en svakhet om læreboka ikke fungerer som et *anker* i undervisningen, og læreren trekker inn annet kildematerialet. Ferrer (2019, s. 126-127) mener at slike situasjoner fører til at lærerne må arbeide med læringsstoffet på en aktiv måte. Hvor elevenes refleksjoner over forskjellige kilder kan føre til økt historiebevissthet og narrativ kompetanse.

Læreplanen

I skrivende stund er Fagfornyelsen med ny læreplan, LK20 på vei inn i skolen. Læreplanen skal for 1.–9. trinn være implementert i løpet av våren 2021, mens den skal implementeres for 10. trinn skoleåret 2021-22 (U.dir. u.å.a). Derfor har jeg tatt utgangspunkt i kompetansemål fra LK20, disse vil bli presentert senere i kapittelet.

Skolene og lærerne fikk med innføringen av LK06 større valgfrihet. Læreplanen var kortere og mindre detaljert enn sine forgjengere, og overlot mer pedagogisk og faglig skjønn til lærerne. Læreplanen for samfunnsfag ble revidert i 2013 og med revideringen ble *Utforskeren*

innført. Utforskeren i historie handlet om historisk tenkning og metoder for å arbeid med kilder og kildekritikk (Koritzinsky, 2020, s. 43-44). Fagfornyelsen innfører kjerneelementer som viderefører elementer fra Utforskeren fra 2013. Kjerneelementene skal legge til rette for dybdelæring i historie, og består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer (Lund, 2020, s. 63). Kjerneelementene i historie er:

- Historiebevissthet
- Utforskende historie og kildekritisk bevissthet
- Historisk empati, sammenhenger og perspektiver
- Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid (U.dir., 2019b, s. 2-3).

Læreplaner er ikke noe annet enn et utgangspunkt som lærere omformer og gjør til sitt eget. I arbeid med læreplaner er det avgjørende at læreplanene legger til rette for kreativitet og fornyelse, slik at lærerne kan ta tak i kompetansemålene og gjøre noe med dem (Imsen, 2020, 301).

Historiefaget har en lang tradisjon for å bare måle lett kontrollerbare faktakunnskaper, memorert og reproduisert av elevene for korttidsformål. Dette ligger langt fra å innfri læreplanens mål. Særlig gjelder det for læreplaner, hvor utvikling av elevenes historiebevissthet og evne til historisk tenkning står sentralt (Lund, 2020, s. 183).

Det er flere kompetansemål etter 10. trinn som er relevant for arbeid med andre verdenskrig i skolen. Derfor har jeg valgt å fokusere på følgende mål:

- vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår
- drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk
- reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst
- gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konfliktar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane
- gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast (U.dir., 2019c, s. 10).

Hvordan blir kompetansemålene i læreplanen vektlagt av lærebokforfatterne og lærebøkene, og er det sammenhenger mellom lærebøkens beretninger og kompetansemålene i læreplanen? Gilje m.fl. (2016, s. 13) trekker frem at læremidler er viktige for lærernes fortolkning av kompetansemålene i læreplanen.

Historie som skolefag og historiedidaktiske begreper

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for historie som skolefag, samt de historiedidaktiske begrepene som er relevant for oppgaven. Når jeg snakker om historie som skolefag er det greit å presisere at i grunnskolen inngår historie i faget samfunnsfag, sammen med samfunnskunnskap og geografi, slik har det vært siden 1959 (Koritzinsky, 2020, s. 38).

Historie som skolefag

Historie som fag i skolen har gått gjennom store endringer siden faget ble innført på midten av 1800-tallet, hvor det da skulle bidra med å utvikle elever som mennesker. Da faget ble innført ble det brukt i nasjonsbyggingen gjennom formidling av moralske poeng, hvor læreren var bindeledd mellom fortiden og nåtiden. Over tid ble nasjonalsjåvinismen gradvis vasket ut, og etter andre verdenskrig startet innføringen av fred og demokrati i faget, slik at det bidro til å fremme hvordan samfunnet *bør* være, og ikke kun beskrive hvordan samfunnet *er* (Kjeldstadli, 1999, s. 275-276; Blom & Helle, 1997, s. 83). I dag er historie både et dannelsesfag og skolefag, som skal være med å danne elever til demokratiske medborgere, slik at de er rustet til å møte livets oppgaver og delta i samfunnet (Kvande & Naastad, 2020, s. 13).

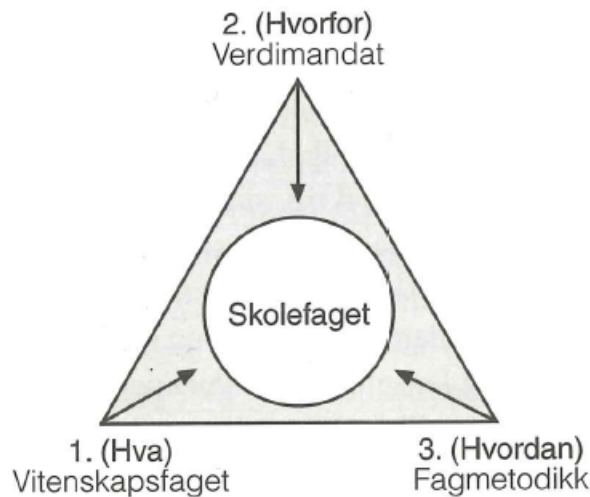
Historiefaget er styrt av læreplaner som sier faget skal fremme ulike verdier og holdninger, som blant annet kristne og humanistiske verdier, vår nasjonale kulturarv, demokratiske ideer, vitenskapelige tenkemåter, likestilling, åndsfrihet, bærekraftig utvikling og internasjonalt medansvar. Kjeldstadli (1999, s. 276) stiller spørsmål ved historiefagets mulighet til å oppnå en verdifri og objektiv historiefremstilling. Historiefagets mål er å fremme forståelse, fremfor verdier og holdninger, hvor ulike verdisyn kan komme i konflikt med hverandre. I historiefremstillingen gjøres det en rekke valg, som blant annet valg av fagstoff og presentasjonsmåte. Som presentert tidligere er historieundervisningen veldig lærebokstyrt, så med tanke på stoffutvalget, vil elevene møte det stoffet lærebokforfatterne mener er viktig, samt eventuelt annet fagstoff om læreren trekker inn noe annet i undervisningen.

En utfordring med historiefaget i skolen er stoffmengden. Faget oppfattes ofte som *den riktige kunnskapen*, som skal tilføres elevene på en saklig måte og i passe mengder tilpasset

alderstrinnet, med mulighet til å velge mellom oversikt og dybdelæring. Dette har tidligere ført til et skille mellom eldre og nyere historie i Norge, med 1850 som skille. Med LK06 ble dette skillet opphevet, selv om skillet i stor grad opprettholdes av flere lærebøker og eksamensordninger som favoriserer nyere historie (Kjeldstadli, 1999, s. 276-277; Lund, 2020, s. 58-59).

Fra 1970-tallet la læreplanene mer vekt på historiefagets metoder, hvor elevene skulle trenes i kritisk tenkning, gjennom blant annet arbeid med kilder og kildegransking. Den tradisjonelle undervisningen hvor elevene skulle pugge stoffet i læreboka skulle ut, og i stedet for å kun lære, skulle elevene lære å lære (Kjeldstadli, 1999, s. 279). Med større vekt på vitenskapelig arbeidsmåte og metoder ble det større rom for å vurdere hvilke aspekter av vitenskapsfaget som skulle utgjøre skolefaget historie. Dette reiste spørsmål som: hva slags historie skal elevene lære i skolen, hvor skal hovedvekten ligge, hvordan skal en forholde seg til fagets bredde og dybde, hvilken plass skal lokalhistorie ha og hvilket annet fagstoff skal brukes i undervisningen (Blom & Helle, 1997, s. 85). Om annet fagstoff er det blant annet snakk om skjønnlitteratur, aviser, filmer, dokumentarer, museer og tidsvitner. Kjeldstadli (1999, s. 285) trekker frem at i et pedagogisk perspektiv har lokal eller nasjonal historie den styrken at den er nær og tilgjengelig, og legger til rette for kildekritisk arbeid i skolen. Skriftlige kilder kan forstås og fysiske levninger kan berøres, noe som gjør at elevene selv kan arbeide med kildene. Kvande og Naastad (2020, s. 223) mener at historieundervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden, og elevenes verden er knyttet til det lokale og *stedet* der de bor, har vokst opp, har sine venner og lever sine liv.

Blom og Helle (1997, s. 86) har utarbeidet tre grunnleggende didaktiske spørsmål i historieundervisningen: 1) *hvorfor* tilegner vi oss historie, 2) *hva* slags innhold skal undervisningen ha og 3) *hvordan* skal det historiske stoffet formidles. Disse spørsmålene handler om målsetning, valg av fagstoff og metode i undervisningen. De har videre laget en modell for historie som skolefag:



Figur 2: Historie som skolefag (Blom & Helle, 1997, s. 87).

Det er klare sammenhenger mellom vitenskapsfaget og skolefaget, vitenskapsfaget setter rammer for skolefaget. Historiefagets *hva* går ut på å formidle etablert kunnskap med utgangspunkt i historievitenskapen, *hvorfor* omhandler skolens overordnede mål og *hvordan* handler om det metodiske hvor det å skape interesse hos elevene står sterkt. Blom og Helle (1997) didaktiske spørsmål, sammen med *hvem* og *hvor*, er grunnleggende for forståelsen av hvordan historie brukes og utvikling av historisk kompetanse. Historisk kompetanse bygges gjennom en kontinuerlig utvikling mellom fakta, metode og forståelse (Kvande & Naastad, 2020, s. 13).

Vitenskapelige arbeidsmåter og metoder i historiefaget ble ytterligere forsterket utover 1990-tallet, og la vekt på at elevene skulle være nysgjerrige, kunne fabulere og eksperimentere. Å eksperimentere med historie, utfordrer og trener elevenes historiske tenkning og forståelse av kontrafaktisk historie. Det kommer ofte frem i lærebøkene at historien er flertydig, likevel gjør den sterke vekten på «vite at-kunnskap» at elevene i stor grad opplever historien som entydig og endelig fremstilt (Lund, 2020, s. 44; 60). Ved innføringen av LK06 ble historiebevissthet introdusert, riktig nok ikke som begrep i grunnskolen, men flere av kompetansemålene er tydelig inspirert av historiebevissthet. Det ble også et tydeligere skille mellom «vite-at»- og «vite-hvordan»-kunnskap i arbeidet med elevenes historiske tenkning (Lund, 2020, s. 61-62).

Historiebevissthet

Historiebevissthet er et fenomen som er utfordrende å operasjonalisere og evaluere, og skapes i mange sammenhenger på mange forskjellige måter, skolen er bare én av mange arenaer (Kvande & Naastad, 2020, s. 61). Historiebevissthet blir i Fagfornyelsen mer aktualisert enn

det gjorde i LK06, og skal i LK20 legge til rette for at: «elevene skal utvikle historiebevissthet og se sammenhenger i fortiden. Slik skal elevene også utvikle forståelse for at de selv er historieskapt og historieskapende, og kunne se fortidens relevans for nåtiden og fremtiden» (U.dir. 2019a). LK20 legger også opp til at elevene skal ha en utforskende tilnærming til historien og utvikle en kildekritisk bevissthet. For historiefaget i videregående skole er historiebevissthet det overordnede målet. I læreplanen for samfunnsfag i grunnskolen brukes ikke historiebevissthet direkte, men som nevnt tidligere er flere kompetansemål tydelig inspirert av det, dette gjelder også for fagets sentrale verdier (Lund, 2020). I Fagfornyelsen er historiebevissthet én av fire kjerneelementer i historiefaget i videregående skole (U.dir. 2019b, s. 2). Selv om historiebevissthet som begrep er fraværende i læreplanene for grunnskolen er det svært sentralt innenfor historiedidaktikken og elevenes bruk av historie, hvor det omfatter sammenhenger mellom fortidstolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver (Kvande & Naastad, 2020, s. 48).

Den danske historiedidaktikeren Sven Sørdring Jensen beskriver historiebevissthet slik: «En nærværende visshet om at mennesket, alle samfunnsinstitusjoner og alle samlivsformer eksisterer i tid, at de alltid har et opphav og en fremtid, og at de ikke er uttrykk for noe som er stabilt, uforanderlig og uten forutsetninger» (referert i Kvande & Naastad, 2020, s. 49). Mennesker er stort sett historiske vesener, som er historieskapt og historieskapende, ytterst få er historieløse (Ferrer, 2019, s. 113). For å historisere seg selv; å sette seg inn i en historisk kontekst i både tid og rom, er en historiebevissthet nødvendig. Historiebevisstheten er tett knyttet opp mot historiens identitetsskapende funksjoner. Å vite hvem man er, hvor man kommer fra, og hvor man har tenkt seg hen, handler om personlig utvikling som er både identitets- og historiebevisstskapende (Kvande & Naastad, 2020, s. 49; Ferrer, 2019, s. 114; Stugu, 2016, s. 34-35). Dermed spiller den enkeltes utvikling av historiebevissthet inn i hvordan personen bruker historie. Det er viktig at man ser på de stedene der historien oppleves som en meningsfull fortid i en felles kontekst, og tar utgangspunkt i og bruker individets og samfunnets faktiske historiekultur (Kvande & Naastad, 2020, s. 51).

Alle mennesker er historiebevisste på et eller annet nivå, og i undervisningssammenheng skal elevene lære av historien, og særlig av fortidens *feil* (Ferrer, 2019, s. 113; Kvande & Naastad, 2020, s. 53). For at elevene skal kunne lære av historien, er de nødt til å gjenkjenne situasjoner, hendelser og menneskers virkelighetsoppfatninger på et analytisk og følelsesmessig plan, de må kunne *leve seg inn i* historien. Ohman Nielsen beskriver historiebevisstheten som tosidig; 1) historie som vitenskapelig analyserbar og drøftende, hvor

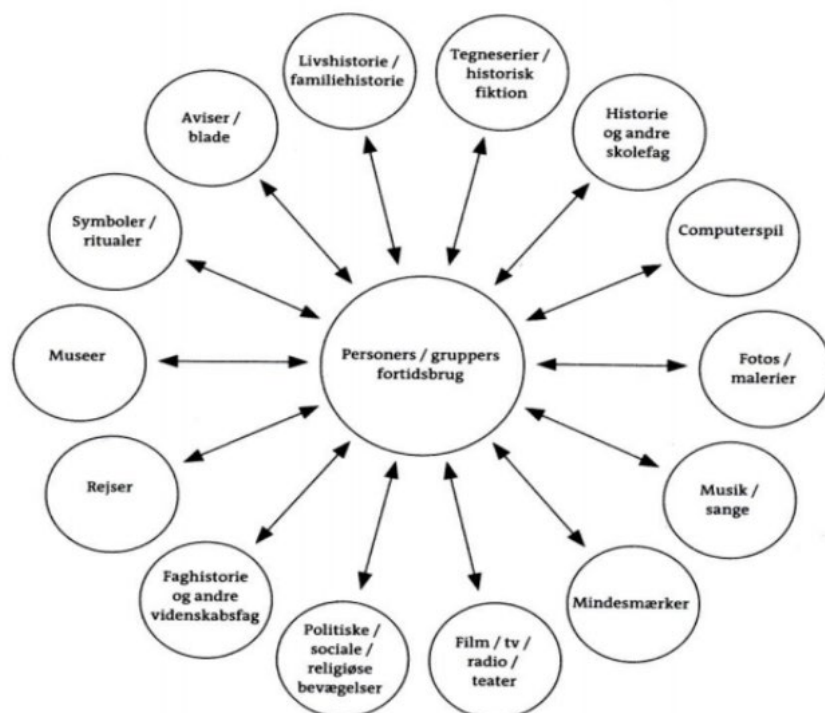
faget handler om metoder, ferdigheter og nøkkelbegreper. Og 2) historie som gåtefull, mytisk og poetisk, hvor historien handler om eksistensielle spørsmål, det uforståelige, identitet, myter og fellesskap (Ohman Nielsen, 2011, s. 272). Begge sidene er viktig i historieundervisningen, og en blanding er det vanligste. Historieundervisningen må legges opp slik at den engasjerer elevene, det er avgjørende at elevene har en viss personlig motivasjon og interesse til å ta del i historiefaget. Uten et personlig engasjement vil det bli vanskelig å utvikle elevens historiebevissthet, kunnskaper og ferdigheter utover det minimale. Lærere kan ikke kreve eller tvinge elevene til å bli opptatt av historien slik de eller lærebokforfatterne vil (Koritzinsky, 2020, s. 147; Kvande & Naastad, 2020, s. 54). For å motivere elevene er det viktig med varierte undervisningsmetoder og flerperspektivitet. En historie kan alltid belyses og diskuteres fra flere ulike perspektiver (Ohman Nielsen, 2011, s. 275). Elevene er svært ulike når det gjelder motivasjon, interesser, forkunnskaper, tenkemåter og forståelsesrammer for historiefaget, derfor vil det ikke være mulig å trekke frem én metode som den beste for elevenes utvikling av historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2020, s. 54).

I elevenes orientering i hverdagen er det å inneha en historiebevissthet viktig, for å forstå samspillet mellom tidsdimensjonen og utvikle et reflektert forhold til fremtid. Lund (2020, s.33) ser til Sverige og trekker frem fire kompetanser fra den svenske læreplanen som elevene skal utvikle gjennom historieundervisningen; historisk referanseramme, kildegransking, hvordan historie brukes og historiske begreper. Sammen skal disse kompetansene utvikle elevens historiebevissthet. Den historiske referanserammen består av faktisk historisk kunnskap, kronologisk oppbygd fra fortid til nåtid. Kildegranskingen går ut på at elevene skal lære at et historisk materiale først blir en kilde når det svarer på spørsmål vi ønsker å besvare, dette gjør at relevans, i tillegg til troverdighet blir viktig. I kompetansen om historiebruk skal elevene kunne reflektere over hvordan historien brukes i ulike sammenhenger og med ulike motiver. For å få til dette er det nødvendig med realhistorisk kunnskap og bruk av kildekritiske kunnskaper og ferdigheter. Den siste kompetansen er knyttet til historiebruk og handler om å kunne bruke historiske begreper. Her inngår blant annet nøkkelbegreper, som elevene skal kunne bruke analytisk om hvordan historisk kunnskap ordnes, skapes og anvendes (Lund, 2020, s. 33-34).

Narrativ kompetanse er et nøkkelbegrep i historiedidaktikken og er nært knyttet til historiebevissthet. Narrativ kompetanse er «evnen til å knytte sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortida får en orienteringsfunksjon for aktuell livspraksis» (Eikeland, 2002, s. 5). Videre knytter Eikeland (2002) den narrative kompetansen til tre

ferdigheter: 1) evnen til å oppleve og erfare fortida, 2) evnen til å tolke fortida, slik at den kan settes i sammenheng med nåtida, og 3) evnen til å orientere seg i forhold til nåtid og framtid (Eikeland, 2002, s. 5). Disse ferdighetene, og «evnen til å lage egne fortellinger og forholde seg reflekterende til andres fortellinger» (Lenz, 2011, s. 255), handler om evnen til å konstruere og dekonstruere fortellingene som omgir oss (Ferrer, 2019, s. 113). Den narrative kompetansen blir derfor viktig i møtet med lærebøker for å forstå lærebøkens beretninger.

Et sentralt trekk ved historiebevissthetstradisjonen er at historieundervisningen skal ta utgangspunkt i elevenes historiske orienteringer utenfor klasserommet (Ferrer, 2019, s. 113). Elevene lærer historie flere steder og i mange sammenhenger, som blant annet: i samtale med foreldre og besteforeldre, på museum, i historiske romaner, spill, dataspill, TV, film, internett, media og massemedia. Elevene er storforbrukere på kommersiell historiebruk, og antagelig skjer det en undervurdering av historisk kunnskap tilegnet gjennom denne bruken (Kvande & Naastad, 2020, s. 63; Lund, 2020, s. 29). Historikeren Bernard Eric Jensen har laget en modell han kaller historiebevissthetens dannelses- og brukssteder.



Figur 3: B. E. Jensens (2010) modell over historiebevissthetens dannelses- og brukssteder (Kvande & Naastad, 2020, s. 65)

Modellen viser hvor mennesker henter sin historiekunnskap og -forståelse fra, skolefaget er kun én av stedene som brukes til å skape mening om fortiden. De ulike bruksstedene bør ses på som en ressurs i undervisningen, da de kan brukes til å forstå andre sider av fortiden som

lærebøkene sjeldent tar opp (Ferrer, 2019, s. 114; Kvande & Naastad, 2020, s. 66). Når elevene har det store historieforbruket de har utenfor skolen, er det viktig at historiefaget legger til rette for at elevene utvikler en kritisk historiebevissthet og tilegner seg nødvendige begreper, fremstillinger og metoder for å forstå hvordan historie kan brukes og misbrukes i samfunnet. Nøkkelbegreper kan fungere som de redskapene elevene trenger for å analysere og utnytte myter og stereotypier i populærhistorien, samt knytte sammenheng mellom historiefaget og det kommersialiserte historieforbruket (Ferrer, 2019, s. 113; Lund, 2020, s. 30). Nøkkelbegrepene er dermed viktige redskaper for å utvikle elevenes historiebevissthet, elevenes forståelse av nøkkelbegrepene definerer dybdelæringen. Læreplanen legger opp til progresjon i bruk av nøkkelbegreper (Lund, 2020, s. 66, 62).

Historisk tenkning

Historisk tenkning handler om å orientere seg i tid og se sammenhenger i et historisk perspektiv, se sammenhenger mellom fortid, samtid og fremtid. Dette er noe som ikke er medfødt og ofte oppleves kontraintuitivt. Historisk tenkning i historiefaget favner også metodekunnskap og kildekritikk, og er sentralt for kritisk tenkning (Kvande & Naastad, 2020, s. 47; Ferrer, 2019, s. 112). Innenfor historisk tenkning finner vi to typer utsagn: «vite at»-kunnskap (utsagnskunnskap) og «vite hvordan»-kunnskap (metodekunnskap). «Vite at»-kunnskap handler om hva vi vet innenfor historie, altså realhistorisk kunnskap eller faktakunnskap. Mens «vite hvordan»-kunnskap handler om hvordan vi vet hva som ligger i «vite hva»-kunnskapen (Lund, 2020, s. 19). I arbeidet med historie er begge aspektene like viktig: «Det har ingen synderlig verdi å lære hva man til enhver tid vet, hvis denne kunnskap ikke er kombinert med innsikt i hvordan man vet, hvordan man overordnet kan vite» (Langholm, 1970, sitert i Lund, 2020, s. 19). Ferrer (2019, s. 112) trekker frem at det ikke er «naturlig» å tenke historisk, og derfor vil historiefaget oppleves som et rent fakta-fag for utrente elever. For å arbeide med historisk tenkning eller historisk kunnskap er det ikke nok å kun forholde seg til utsagns- og metodekunnskap, det må også arbeides med begrepskunnskap. I arbeid med begreper skilles det mellom første/lavere og andre/høyere ordens begrep, hvor utsagnskunnskap omhandler *innholdsbegreper*, mens metodekunnskap omhandler *nøkkelbegreper* samt teoretisk kunnskap (Kvande & Naastad, 2020, s. 33, 41). Begrepene er tidsavhengige, og endrer innhold avhengig av hvilken tid de brukes i. Elevene må oppmuntres til å bruke nøkkelbegreper som en del av deres hverdag, som årsak-virkning, kontinuitet-ændring og aktør-struktur for å forstå historiske sammenhenger. Elever som er trente i historiefagets metodekunnskap; bruk av nøkkelbegreper, vet at lærebokas historiske

fremstillinger ikke er en fasit på historien, men er konstruksjoner, og at læreboka er et sted å søke informasjon i (Lund, 2020, s. 22; Ferrer, 2019, s. 112).

For at realhistorie skal kunne utvikles til noe mer en kun oppsamlede fakta, er den avhengig av nøkkelbegreper. Nøkkelbegrepene gir den realhistoriske kunnskapen en form ved å strukturere og organisere de historiske beretningene. Samtidig får nøkkelbegrepene kun liv i symbiose med det realhistoriske innholdet (Lund, 2020, s. 23). Arbeid med historisk tenkning bidrar med å øke elevenes kompetanse i å forstå hvordan historie blir konstruert og brukt. Da er gode referanser til realhistorisk kunnskap, samt et ønske om å forholde seg kritisk til forskjellige og motstridende fortellinger om fortiden, avgjørende. Dette er med på å utvikle elevenes dømmekraft, og elever som mestrer dette vil evne å se historien fra ulike perspektiver, kunne ta selvstendige og begrunnede standpunkter (Lenz & Nilssen, 2011, s. 16). Kjøstvedt (2019, s. 157) trekker frem at vi ikke kan tenke historisk uten å anerkjenne at vår historiske oppfatning er sammensatt, og at vi er nødt til å forholde oss til motstridende perspektiver for å kunne forklare historiske prosesser og hendelser.

Historisk tenkning er også sentralt for et kritisk og aktivt medborgerskap: «elevene kan vurdere legitimiteten til historiske påstander og håndtere og delta i debattene i kjølvannet av disse, for å skille mellom bruk og misbruk av historien» (Ferrer, 2019, s. 113). I dagens samfunn hvor «alle» nesten til enhver tid er online, og mye av informasjonen vi presenteres for kommer via sosiale medier, er det avgjørende å kunne tenke kritisk og skille ut det som virker som *falske nyheter*. For å arbeide med dette i skolen, er det nødvendig å bruke andre læremidler enn lærebøkene. Elevene må bli «historikere» og arbeide med historisk kunnskap metodisk, de må videre forholde seg til kilder som historikere (Blom & Helle, 1997, s. 91; Ferrer, 2019). For å få til dette, samt skape en sammenheng av historien, er vi nødt til å syntetisere historien.

Syntesen går ut på at enkeltstående og omfattende hendelsesrekker sammenfattes gjennom forklarende fremstillinger (Kvande & Naastad, 2020, s. 188). Lærebøkene spesielt krever en høy grad av syntetisering da elevene skal gjennom mange hundre år med historie på kort tid. Bøkenes periodisering av andre verdenskrig er syntetisert, gjennom kapitler og underoverskrifter som skaper en sammenhengende start, midtdel og slutt (Kvande & Naastad, 2020, 188). Lærebøkene er skrevet kronologisk, med en logisk struktur, som skal oppleves meningsfull for elevene (Lenz & Nilssen, 2011, s. 17). I den klassiske og kronologiske grunnfortellingen finner vi et bredt spekter av innholdsbegreper, som blant annet historiske tidsbegreper som andre verdenskrig, historiske forløp som mellomkrigstiden eller historiske

steder som Narvik. Disse begrepene refererer til et innhold og er en del av vår dannelse og kulturelle kapital (Ferrer, 2020, s. 113).

Kritisk tenkning

Kritisk tenkning handler om reflekterende tenkning, og en aktiv og vurderende tilnærming til antagelser og vedtatte sannheter. Videre kan kritisk tenkning forstås som en generell ferdighet som tar form i møtet med et konkret faginnhold og er normativt bevisst, dermed knytter det seg til danning (Ferrer et al. 2019, s. 11). Gjennom fagfornyelsen og LK20 vil kritisk tenkning, i den nye *overordnede* delen, få en tydeligere rolle og stå sterkere enn det har stått i tidligere læreplaner (Koritzinsky, 2020, s. 89). Sammenhengen mellom kritisk tenkning og utvikling av kunnskap vektlegges slik i ny overordnet del: «Hvis ny innsikt skal vokse frem, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (U.dir. 2017, s. 6). Kritisk tenkning knyttes her opp til metodekunnskap og kildekritikk, og til forskjell fra LK06 gjøres kritisk tenkning nå til en eksplisitt del av kompetansedefinisjonen (Ferrer et al., 2019, s. 21).

Historiefaget er som tidligere nevnt et dannelsesfag som er med på å danne elever til demokratiske medborgere, og i denne prosessen er kritisk tenkning viktig, særlig med tanke på dagens behov for å skille mellom hva som er sanne eller falske antakelser. Elevene må trenes i å forholde seg til, og aktivt vurdere informasjonsflyten de utsettes for. Å tenke kritisk kan også være utfordrende, da det ofte kan være mer behagelig å *bare godta* det som møter oss uten overveielser, og passivt akseptere ideer og informasjon fra andre, i stedet for å aktivt vurdere hvilken tilnærming vi skal ha til det vi møter. John Dewey kaller disse to formene å tenke på for: passiv tenkning og reflekterende tenkning (Ferrer et al., 2019, s. 12). Skolen må legge til rette for at elevene kan utvikle den reflekterende tenkningen, slik at de lærer å omsette kritiske tanker til handlinger, og tar kritisk tenkning i bruk i hverdagen. Å utvikle kritisk tenkning er en kreativ prosess hvor man utforsker ulike perspektiver og muligheter. Dette omhandler å se visse standarder for klarhet, relevans og sannsynlighet, og sette disse i sammenheng. Derfor må elevene blant annet kunne; identifisere begrunnelser og konklusjoner i et eksempel, identifisere og evaluere antakelser, tolke ideer, bedømme utsagns troverdighet, evaluere argumenter og analyser, evaluere og fatte beslutninger, samt produsere argumenter og trekke konklusjoner (Ferrer, et al. 2019, s. 14).

Som tidligere nevnt er historieundervisningen tungt lærebokstyrt, samtidig som elevene har et stort historieforbruk utenfor skolen. Mange lærere og elever opplever læreboka som en «fasit», og er derfor ikke like kritiske til den kunnskapen læreboka formidler, som de er til primærkilder (Ferrer, 2019, s. 111). I en ny analyse av leseferdigheter basert på PISA-undersøkelsen gjort av forskere ved Universitetet i Oslo, viser det seg at flertallet av norske åttendeklassinger ikke klarer å vurdere en teksts troverdighet eller argumenterer for sine synspunkt (Ryen & Frønes, 2020, s. 152). Norske elever har også nest laves kjennskap til kildearbeid og metodekunnskap blant de nordiske landene, det er kun islandske elever som har lavere kjennskap (Weyergang & Frønes, 2020, s. 184). Weyergang & Frønes (2020) har analysert TALIS-undersøkelsen⁷, i undersøkelsen kom det frem at kun 65 prosent av norske lærere sa seg enige i at de evnet å «hjelp elevene til å tenke kritisk», dette er lavest blant de nordiske landene. Til sammenligning svarte 92 prosent av danske lærere at de evnet å hjelpe elevene (Weyergang & Frønes, 2020, s. 188). Dette viser at lærerne enten har liten tro på egne ferdigheter eller at de mangler de ferdighetene som trengs for å planlegge og gjennomføre undervisning med vekt på kritisk tenkning. Dette kan bety at elevenes hjemmesituasjon og -bakgrunn gjøres viktig for om de vil mestre de beretningene de møter om andre verdenskrig i samfunnet. Når skolen trer til side og den kommersielle historiebruken blir overvektig kan elevenes læring overlates til tilfeldighetene (Weyergang & Frønes, 2020, s. 191-192). For å utvikle kritiske ferdigheter står arbeid med kilder og kunnskap om metode sentralt, og for historiefaget er: «kildearbeid og metodekunnskap nøkkelen til å utvikle sentrale ferdigheter i faget» (Ferrer, 2019, s. 110).

Kritisk tenkning er nært beslekta historisk tenkning, det å tenke kritisk er å tenke historisk (Kjøstvedt, 2019, s. 155; Ferrer, 2019, s. 112). Ved å vurdere hvordan historiske aktører fortolket hendelser i fortiden, vil elevene bli bedre i stand til å forstå hvorfor aktørene handlet som de gjorde, samtidig som de også vil utvikle egen kritisk sans ovenfor det de opplever i egen samtid. Kritisk tenkning er tett knyttet til fag og kan ikke løsrives fra et konkret innhold, elevene må tenke kontekstuel, og de må kunne anerkjenne ulike perspektiver – elevene må altså tenke kritisk *om noe* (Ferrer et al. 2019, s. 15; Kjøstvedt, 2019, s. 156). Klaus Bergmann mener at den beste måten å oppnå kunnskap om fortiden på, er å oppnå multiperspektivitet,

⁷ TALIS (Teaching and Learning International Survey) er OECDs internasjonale studie av undervisning og læring. I hvert land trekkes et utvalg på 20 lærere og deres skoleledere fra 200 skoler til å delta i studien. Undersøkelsen ble sist gjennomført i 2018, og svarprosenten for lærere i Norge endte på 82 prosent hvilket er meget høyt. Se hhv. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/talis-2018-hoy-samarbeidskultur-i-norske-skoler/#>

dette kaller Ohman Nielsen (2011) flerperspektivitet, og oppnås ved å belyse historiske hendelser fra flere perspektiver samtidig. Et mangfold i perspektiver vil gjøre elevene bedre i stand til å reflektere over fortidens kompleksitet, samtidig som det blir mer forståelig at hendelser kan tolkes og oppleves forskjellig av ulike aktører (Kjøstvedt, 2019, s. 156). Flerperspektiviteten synliggjør for elevene at historien aldri er ensidig, men sammensatt av ulike perspektiver.

For å opparbeide seg en forståelse av historiefaget må en mestre kompetansene og ferdighetene som historisk tenkning, historiebevissthet og kritisk tenkning. For at læreren skal kunne planlegge og gjennomføre en undervisning som utvikler elevenes ferdigheter er det viktig at læreren selv kjenner til disse begrepene. Slik begrepene omtales i denne oppgaven danner de et teoretisk rammeverk for historiedidaktikken, og utgangspunktet for lærebokanalysens overordnede rammeverk.

Historie gjennom stedet

Som vi ser i litteraturen spiller lærebøkene en dominerende rolle i undervisningen, dermed kan vi anta at historien om andre verdenskrig er en historisk fortelling, hvor det innimellom dukker opp nye perspektiver og aktører i en allerede etablert historie. Dette fører til nye fortellinger og fortolkninger av andre verdens krig (Lenz & Nilssen, 2011, s. 12). I den allerede etablerte fortellingen om andre verdenskrig, skal jeg undersøke hvilken plass de lokale perspektivene og andre verdenskrig i Nord-Norge gis i lærebøkene, og om disse perspektivene trekkes inn i undervisningen. Derfor er det nødvendig å se på hva litteraturen sier om lokale og nasjonale perspektiver i historieundervisningen.

Som tidligere nevnt trekker Kvande og Naastad (2020) frem at historie er noe som både er nært og fjernt. De mener historieundervisningen bør ta utgangspunkt i det lokale, blant annet i *stedet* hvor elevene har sine liv. Barn er mindre mobile enn oss voksne, og stedet de har sine liv er kjent for dem. Stedet var der før mennesket ble født, og det vil fortsette å være der etter at vi er borte, stedet varer lenger enn man selv. Stedets utviklingshistorie kan øke elevenes tilhørighet til det lokale, og slik utvikle og fordype det fellesskapet som et felles bosted og felles kunnskaper om dette bostedet gir (Kvande & Naastad, 2020, s. 223). Videre trekker Kvande og Naastad (2020, s. 226) frem at: «det er klart at undervisning som tar utgangspunkt i stedet, bidrar til å utvikle røtter og tilhørighet». Kjeldstadli (2017, s. 344) mener at stedshistorie er lokalhistorie, og et sted kan være omgitt av kulturell og sosial mening. Ved å ta utgangspunkt i det lokale og særlig arbeid med lokale kilder som for eksempel tidsvitner,

kan elevene utvikle sin historiebevissthet gjennom kildekritikk. Spørsmål som: kan en stole på muntlige kilder, hvem er fortelleren, og samsvarer fortellingene med andre kilder, er med på å utvikle elevenes kildeforståelse. Stedet er et naturlig utgangspunkt for å utvikle elevenes historiebevissthet, og demonstrerer sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid.

Historiebevissthet bør utvikles sammen med geografi. Mennesker handler både i geografien og ut fra geografien (Kvande & Naastad, 2020, s. 224-225).

Den lokale og nasjonale historien

Kvande og Naastad (2020, s. 224) kaller det å ta utgangspunkt i det lokale for *provinsialisering*, altså å sette lokale perspektiv fremfor nasjonale perspektiv. Dette kaller Kjeldstadli (2017, s. 343) for *lokalpatriotisme*, og trekker frem at et lokalsamfunn med felles historie, og en følelse av tilhørighet og deltakelse i et *vi*, vil ha en bevissthet om seg selv og lokalsamfunnets historie. Så hvilken fortelling er det som fortelles, er det «den store» eller «den lille»? *Den store fortellingen* involverer mange mennesker og handler gjerne om en hel nasjon, mens *den lille fortellingen* involverer få mennesker og omhandler for eksempel en gruppe (Jensen, 2003, s. 273). De små fortellingene fortelles ofte i lokalsamfunnet, gjerne i hjemmet, på den lokale kafeen eller i lokalbutikken. De store fortellingene derimot, når ut til et større publikum, og blir ofte regnet som *godkjente sannheter*. De små fortellingene kan også nå ut til en større masse, særlig gjennom media, hvor ulike mennesker eller hendelser trekkes frem (Aanestad, 2014, s. 17). Vi finner også både store og små fortellinger innenfor et lokalsamfunn. Likevel blir lokalsamfunnets store fortellinger, små i forhold til nasjonens store fortellinger. Men det er mulig å utvide små fortellinger til store fortellinger, for at dette skal la seg gjøre er det avgjørende at mennesker kjenner både seg selv og verden igjen i fortellingen (Rüsen, 2005, s. 11). Likevel, historien må oppleves som relevant og meningsfull for elevene, og for at noen fortellinger skal få plass i skolen må noen fortellinger ekskluderes. Dette handler om *oss* (eller *vi*) og *de andre*, og om majoritetens makt og interesser til å inkludere eller ekskludere enkelte gruppers fortellinger (Kvande & Naastad, 2020, s. 163: 160). Bøe (2006, s. 23) trekker frem at det er de(n) maktfulle, den som har kontroll over samfunnets intellektuelle liv, eller *hegemoni*, som har størst mulighet til å få sine meninger kjent og verdier verdsatt. Dette dreier seg om å legge premisser og definere begreper for hva som skal diskuteres, og hvilke verdier man skal legge til grunn og hvilke man skal se bort fra.

Både den lille og den store fortellingen henger sammen med minner, både individuelle og kollektive minner, og minnene fra andre verdenskrig er emosjonelle. Stugu (2016) skriver at i utgangspunktet er det å minnes en individuell prosess, men der mange mennesker har

parallele minner, blir minnet et kollektivt minne. Videre trekker han frem at i samfunn der visse minner dyrkes frem på bekostning av andre, dannes det konstruksjoner av hegemonisk minnekultur (Stugu, 2016, s. 24-25). Dermed blir de store fortellingene en del av kollektivets rom av minner og erfaringer, og konstruksjonen av det kollektive minnet blir en form for kulturell prosess. Gjennom kulturelle konstruksjoner blir fortidens fortellinger gjort meningsfull for nåtiden. Lenz og Nilssen (2011, s. 17) skriver at det ikke er mulig å forholde seg direkte til historien, den er kun tilgjengelig ved å skape relasjoner mellom fortid, nåtid og fremtid gjennom «kulturelle representasjoner». Videre deler de kulturelle representasjoner inn i *kulturelle minner* og *kollektive minner*, der kulturelle minner omhandler medier, ritualer og andre former for sosial praksis. Mens kollektive minner handler blant annet om bøker, monumenter, minnesmerker og institusjoner som museer, arkiver og biblioteker, som er mer stabilt og institusjonalisert enn prosesser som foregår når menneskers erfaringer er direkte berørt (Lenz & Nilssen, 2011, s. 11-12).

Peter Lagrou (2000) står for begrepet *patriotisk minnekultur*, som handler om fremstillinger som er preget av partiske representasjoner. Begrepet oppstod under historieskrivningen av vesteuropeisk krigshistorie etter andre verdenskrig, hvor det var et stort behov for helter og suksesshistorier i gjenoppbygningen av nasjonene. I behandlingen av krigens traumer ble patriotismen en slags «medisin» (Lagrou, 2000, s. 2). Det vil være interessant å undersøke om lærebøkene trekker frem patriotiske eller lokalpatriotiske suksesshistorier. Om de gjør det, vil det også være interessant å se hvordan lærerne tar tak i disse i undervisningen. Det samme gjelder om lærebøkene ikke trekker frem suksesshistorier, hva gjør lærerne da, vil de likevel legge vekt på patriotiske eller lokalpatriotiske suksesshistorier.

Kapittel 3: Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine metodiske valg for å svare på studiens problemstilling: «*Hvordan møter elever andre verdenskrig i Nord-Norge i samfunnsfag på skolen?*». For å svare på problemstillingen har det vært nødvendig å bruke både kvalitative og kvantitative metoder. I datainnsamlingsprosessen har jeg analysert fem lærebøker i samfunnsfag for ungdomsskolen, og intervjuet fire lærere om deres undervisning av andre verdenskrig. Videre vil jeg redegjøre for de analytiske verktøyene jeg har brukt for å tolke de innsamlede dataene. Siden jeg har brukt to metoder; lærebokanalyse og kvalitativt forskningsintervju, vil disse vil bli presentert hver for seg. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for studiens kvalitet og etiske betraktninger.

Kvalitativ og kvantitativ metode

Jeg har valgt å bruke en blanding av kvalitativ og kvantitativ metode, da kombinasjonen av disse gir meg den fleksibiliteten jeg trenger for å svare på studiens problemstilling (Christoffersen & Johanssen, 2012, s. 17; Thagaard, 2018 s. 16). Et kvalitativt forskningsdesign legger til rette for lettere å håndtere en større mengde data. En forutsetning for dette er at det ligger klare teoretiske modeller til grunn. Videre vil et kvalitativt forskningsdesign gi muligheten til å gå i dybden av et tema for å studere komplekse og uavklarte problemstillinger (Busch, 2013, s. 53). Thagaard trekker frem at en ved bruk av kvalitativ metode kan «fremheve prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens» (Thagaard 2018, s. 15). Samtidig vil det være nødvendig å bruke en kvantitativ tilnærming for å kunne telle og kvantifisere fenomener fra lærebøkene. Den kvantitative operasjonaliseringen går ut på å «gjøre generelle fenomener konkrete slik at de kan måles eller klassifiseres» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 125).

Metodevalget mitt er hovedsakelig kvalitativt, problemstilling og forskningsspørsmålene stiller spørsmål hvor det er nødvendig å gå i dybden på lærebøkene samt gjennomføre intervju for å besvare. I følge Thagaard er kvalitativ metode velegnet for å få informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2018, s. 89-90). Siden jeg ønsket å undersøke hvordan lærere i Øst-Finnmark underviser om andre verdenskrig, og problemstillinger som inneholder spørreordet *hvordan* vanskelig kan besvares fullt ut med kvantifiseringer, blir det naturlig at forskningsdesignet mitt hovedsakelig er kvalitativt. For å svare på problemstillingen var det nødvendig å gjøre et strategisk utvalg av informanter, hvor informantene velges systematisk ut etter egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i

forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg vil redegjøre for mine utvalgsstrategier i egne kapitler.

Jeg startet arbeidet med å undersøke lærebøkens innhold, hva står om andre verdenskrig i Norge og Nord-Nord-Norge. Dette er presentert i kapittel 4: Krigen i Nord-Norge gjennom lærebøkene. Etter undersøkelsen av lærebøkene gjennomførte jeg fire kvalitative forskningsintervju av lærere i samfunnsfag ved skoler i Øst-Finnmark. Dette gjorde jeg for å undersøke hvordan de underviste om temaet, samt innhente informasjon om deres tanker og synspunkter om hvordan andre verdenskrig i Nord-Norge fremstilles i lærebøkene de brukte. Funnene fra intervjuene presenteres i kapittel 5: Undervisning om andre verdenskrig i Nord-Norge.

Datainnsamlingen min dreier seg om tekstanalyse i form av trykte lærebøker og kvalitative forskningsintervju, og sammen vil dette danne grunnlaget for denne studien.

Lærebokanalysen

I dette kapittelet vil jeg legge frem mine analyser av lærebøkene. Jeg har valgt å bruke innholdsanalyse som analysemetode, både med en kvalitativ og kvantitativ tilnærming.

Thagaard (2018, s. 117-118) skriver at tekstanalyse, eller dokumentanalyse, går ut på å vurdere kildens relevans, autentisitet og troverdighet. Videre trekker hun frem at *et dokument* omhandler både offentlige og private skrevne kilder, og at publiserte dokumenter er tilgjengelige for alle. Dokumentanalyse forestås ofte som bakgrunn for undersøkelser i en organisasjon, og kjennskapen en får gjennom analysen bidrar til å forankre og supplere undersøkelser (Thagaard 2018, s. 119). Fordi jeg skal analysere lærebøker, finner jeg det mer hensiktsmessig å bruke begrepet *tekstanalyse*.

For å kunne oppnå en tilstrekkelig analyse av lærebøker er det gunstig å bruke en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ tilnærming. Sammen vil tilnærmingene kunne brukes systematisk for å klassifisere og identifisere temaer og mønstre i dataene (Pingel, 2010, s. 67; Fauskanger & Mosvold 2014, s. 128). Derfor har jeg valgt å bruke både kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse, for å kunne måle og gå i dybden av lærebøkens presentasjon av andre verdenskrig i Norge og Nord-Norge. Busch (2015) trekker frem at det i kvantitative forskningsdesign må ligge teoretiske modeller til grunn, for mine undersøkelser gjelder dette de kvantitative analysekriteriene (figur 5). Siden jeg gjør en innholdsanalyse av fem lærebøker fra samme periode som brukes i skolen i dag, havner analysen innunder det Angvik (1982) kaller for en horisontal gruppeanalyse, eller tverrsnittundersøkelse. Angvik (1982)

definerer tversnittundersøkelser som undersøkelser der flere lærebøker fra samme tid eller tidsrom analyseres, og hvor lærebokanalysen utgjør en vesentlig del av undersøkelsene (Angvik, 1982, s. 371).

Den kvantitative innholdsanalysen kan deles i to: romanalyse og frekvensanalyse. I romanalyser blir omfanget av fremstillinger målt, i min analyse omhandler det antall sidetall og avsnitt viet andre verdenskrig i Norge og Nord-Norge. Frekvensanalyse handler om å telle hvor mange ganger ulike fenomener nevnes, for eksempel steder eller navn (Angvik 1982, s. 375; Pingel, 2010, s. 67). Dette forteller oss en del om hva som vektlegges i lærebøkene, men sier lite om verdier og tolkninger (Pingel, 2010, s. 67; Fauskanger & Mosvold 2014, s. 138). Romanalysen lar meg derfor undersøke forholdet mellom nasjonal, regional og lokal historie, mens jeg bruker frekvensanalysen til å telle ulike forhold.

Jeg startet kvantifiseringen med å telle antall sider og kapitler viet til krigen nasjonalt og i nord, hvilke landsdeler som nevnes, hvor mange bilder som brukes, steder som nevnes og hvilke personer og aktører som nevnes. Jeg valgte å kategorisere dette innenfor temaene: invasjonen av Norge, norsk motstandskamp og hverdagsliv under krigen. Her gikk jeg inn i hva lærebøkene skrev om de ulike kategoriene. Avslutningsvis gikk jeg inn i lærebøkens bildebruk, her så jeg på hvilke bilder som ble brukt og i hvilken kontekst de ble brukt.

Angvik (1982, s. 375) trekker frem at resultatene fra bruk av en kvantitativ innholdsanalyse relativt enkelt kan etterprøves, da slike analyser i liten grad er avhengig av skjønn. Likevel trekker han videre frem at metoden kan ha en fare for at forskeren tilnærmer seg dataene med subjektive vurderinger som støtter forskerens syn. For å møte denne utfordringen har det vært nødvendig å også bruke en kvalitativ tilnærming i analysen av lærebøkene (Fauskanger & Mosvold 2014, s. 138).

Ved bruk av kvalitativ innholdsanalyse benyttes et detaljutformet kategoriseringssystem i undersøkelsene av innhold, fremstilling og bilde- og illustrasjonsbruk, den metodiske tilnærmingen forsøker å kvantifisere kvalitative utsagn (Angvik, 1982, s. 376). Kvalitativ innholdsanalyse er blant annet egnet til å ta utgangspunkt i en frekvensanalyse og undersøke konteksten til ord eller innhold (Fauskanger & Mosvold 2014, s. 130). Metoden passer godt for å undersøke begrensede temaer, og avslører underliggende antagelser som ikke kan måles, som hva tekstene forteller oss (Pingel, 2010, s. 68).

Utvelgelsesstrategi for lærebokanalysen

For å svare på problemstillingen min har jeg gjort et utvalg av læreverker i samfunnsfag. Når det gjelder læreverker i samfunnsfag kan være vanskelig og orientere seg. Dette på grunn av variasjonene mellom læreverkene, om de er delt opp i én lærebok, eller om de er tredelte, med egne lærebøker for samfunnskunnskap, historie og geografi. Av de lærebøkene jeg har undersøkt er det én lærebok som inneholder alle fagdisiplinene, det er *Kosmos*. Lærebøkene jeg har valgt er alle tilpasset læreplanen LK06, og *Nye Makt og Menneske* er tilpasset revideringen av læreplanen i 2013. Jeg har valgt lærebøkene:

- Monitor 2: Historie (Cappelen Damm)
- Matriks: Historie 9 (Aschehoug)
- Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet (Fagbokforlaget)
- Underveis: Historie 9 (Gyldendal)
- Nye Makt og Menneske: 9. Historie (Cappelen Damm)

Grunnen til at disse lærebøkene er valgt ut er fordi fire av dem, de fire siste brukes en del i skolen. *Matriks*, *Underveis* og *Kosmos* er de mest brukte lærebøkene i samfunnsfag i Norge, og sto i 2015 for nesten 80 prosent av bruken (Waagene & Gjerustad, 2015). Alle lærebøkene er utgitt av fire av Norges største forlag (Bok365, 2019; Medienorge, u.å.). Selv om Waagene og Gjerustad (2015) ikke nevner *Monitor*, ønsket jeg å ta læreboken med i studien for å undersøke hvilken beskrivelse *Monitor* gir av andre verdenskrig i Norge og Nord-Norge. *Monitor* er som *Makt og menneske* utgitt av Cappelen.

Tabell 8: Hvilken lærebok benytter elevene i samfunnsfag på 8. – 10. trinn? Prosent (N=46)

	Andel (%)
MATRIKS (Aschehoug)	26
MAKT OG MENNESKE (Cappelen)	13
UNDERVEIS (Gyldendal)	24
KOSMOS (Fagbokforlaget)	28
Ingen av disse	9
Totalt	100

Figur 4: Hvilke lærebøker benyttes i samfunnsfag på ungdomsskolen (Waagene & Gjerustad, 2015, s. 28).

Lærebøkene vil bli videre presentert i eget kapittel, Kapittel 4: Krigen i Nord-Norge gjennom lærebøkene.

Analysekriterier

Som nevnt tidligere trekker Koritzinsky (2020) frem at læreboka må være samlende og ha en strukturerende rolle for lærestoffet. Dersom læreboken ikke strukturerer lærestoffet, kan det

bli vanskelig for elevene å se sammenhenger i en historisk fortelling som andre verdenskrig. I analysen vil lærebøkernes presentasjon av andre verdenskrig undersøkes gjennom å analysere lærebøkernes bruk av narrative forkortninger, nøkkelbegreper og innholdsbegreper.

Lærebøkernes oppbygning, innhold og begrepsbruk kan påvirke elevene i deres læring (Koritzinsky 2020). Begrepene vil sammen med bruken av bilder og illustrasjoner, samt andre strukturelle forhold, analyseres både kvantitativt og kvalitativt.

I operasjonalisering av forskningsspørsmålet om hvordan lærebøkene presenterer andre verdenskrig i Norge og Nord-Norge har det vært nødvendig å utarbeide flere felles analysekriterier. Analysekriteriene er basert på forskningsspørsmålet, Olofssons typologi for narrative forkortninger (Olofsson, 2014, s. 157), samt Lunds ni punkter for vurdering av lærebøker i historie (Lund, 2016, s. 334-337) og spørsmål for å analysere bilder (Lund, 2020, s. 292-293). Jeg har også lagt vekt på tre spørsmål som Ferrer (2019) trekker frem for å få til en mer kritisk analyse av lærebøkene. Disse er: 1) aktøren; hvem sin historie er det som fortelles, og går denne fortellingen på bekostning av andre? 2) perspektiver; hvilke briller ser vi historien med? og 3) det normative; hvordan vurderes aktørenes handlinger, og hvem er det som omtales som gode versus dårlige i historien? (Ferrer, 2019, s. 127).

Med tanke på de kvantitative analysekriteriene ble en side eller avsnitt regnet med dersom faginnholdet var relevant for kriteriene. I tellingen av narrative forkortninger ble personer talt én gang, mens historiske forløp, hendelser og plasser kunne bli talt mer enn én gang, da disse narrative forkortingene kan ha to betydninger. For eksempel kan *Narvik* brukes som både historisk hendelse/vendepunkt og historisk sted. Med tanke på historisk hendelse/vendepunkt: slaget om Narvik, der Tyskland gikk på sitt første militære nederlag under andre verdenskrig, og etter måneder med intense kamper, norsk kapitulasjon etter at allierte styrker trakk seg ut av Narvik. Narvik fungerer også som et historisk sted med flere minnesmerker som symboliserer krigens første dager og ødeleggelsene byen ble utsatt for. Hvordan de narrative forkortingene telles avhenger av konteksten de trekkes frem i. Én av lærebøkene trekker kun frem Narvik i oppramsinger over byer som ble angrepet av Tyskland, dermed ble Narvik her kun talt som en historisk hendelse.

For å skaffe en oversikt over de kvantitative forholdene utarbeidet jeg denne tabellen for de kvantitative analysekriteriene:

	Narrative forkortninger	Antall sider om andre verdenskrig i Norge	Antall sider om andre verdenskrig i Nord-Norge	Antall bilder/illustrasjoner om andre verdenskrig i Norge	Antall bilder/illustrasjoner om andre verdenskrig i Nord-Norge	Historiske steder som nevnes i Norge	Historiske steder som nevnes i Nord-Norge
Monitor							
Matriks							
Kosmos							
Nye makt og menneske							
Underveis							

Figur 5: Kvantitative analysekriterier.

De kvalitative analysekriteriene ser slik ut:

- Relevante kapitler, hvordan er strukturen og oppbygningen?
- Hvordan er kapitlenes begrepsbruk?
- Hvilke aktører trekkes frem, og hvem sin historie fortelles?
- Bildebruk, treffer bildene faginnholdet?
- Perspektiver, hvilke briller blir historien presentert med?
- Det normative: hvem blir omtalt som gode versus dårlige?
- Hvordan fremstiller læreboka krigen i Norge
- Hvordan fremstiller læreboka krigen i Nord-Norge
- Hvordan er kapitlenes narrative struktur?

Kvalitativt forskningsintervju

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative forskningsintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å danne en forståelse av intervjupersonens dagligliv, erfaringer, tanker og følelser, sett fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg har gjennomført fire intervju med samfunnsfaglærere ved skoler i Øst-Finnmark. Jeg ønsket å undersøke hvordan de underviste om temaet, samt innhente informasjon om deres tanker og synspunkter om hvordan andre verdenskrig i Nord-Norge fremstilles i lærebøkene de brukte. For å få tak i lærernes tanker og meninger om studiens tema valgte jeg å foreta et strategisk utvalg av informanter. Jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, og utarbeidet en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene, med mulighet til å kunne endre på spørsmål og rekkefølge underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden ga mulighet til å gå tilbake til

spørsmål og stille tilleggsspørsmål for å gå i dybden på det informantene forteller. Videre vil jeg presentere utvalget av informanter, deretter utformingen av intervjuguiden, og til slutt gjennomføringen av intervjuene.

Utvelgelsesstrategi for kvalitativt forskningsintervju

Jeg benyttet et tilgjengelighetsutvalg som var kriteriebasert, hvor informantene måtte oppfylle visse kriterier for å være relevante for studien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Mine kriterier til informantene var at de: (1) underviste i samfunnsfag på ungdomstrinnet i Øst-Finnmark og (2) var født og oppvokst i Finnmark. Jeg ønsket å undersøke forhold i Øst-Finnmark blant annet fordi det var i denne regionen forholdet mellom tyske soldater og nordmenn var høyest under okkupasjonen, regionen ble mye bombet under krigen, Øst-Finnmark ble frigjort et halvt år før Tyskland kapitulerte og befolkningen ble påført store regionale historiske traumer. I tillegg har det siden krigens slutt eksistert to fortellinger om andre verdenskrig i nord og særlig i Finnmark, det er den store nasjonale fortellingen som myndighetene har frontet, og den lille lokale fortellingen som finnes hos lokalbefolkningen (Markussen, 2019). Mange som er født og oppvokst i Finnmark har ofte et nært forhold til andre verdenskrig, både gjennom individuelle og kollektive minner, der de lokale fortellingene står sterkt (Stugu, 2016).

Når mange i lokalbefolkningen har et nært forhold til andre verdenskrig kan det være utfordrende å finne informanter, siden kvalitative studier ofte omhandler personlige og nærgående temaer (Thagaard, 2018, s. 56). For å rekruttere informanter brukte jeg en metode som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 55) kaller: snøballmetoden, samt personlig rekruttering. Snøballmetoden går ut på å kontakte personer som kjenner eller vet om andre personer som kan være relevante og tenke seg å stille opp til intervju. Jeg rekrutterte fire informanter, tre av disse kom jeg i kontakt med ved å ringe skoleledelsen for å spørre etter informanter, her kjente jeg til rektor ved én av skolene. Den siste informanten kjente jeg til. Jeg kjente ingen av informantene personlig. Det var ikke problematisk å finne informanter, ledelsen på skolene var velvillige i å koble meg opp med mulige informanter, de og den jeg visste om fra før, sa ja tidlig i prosessen. En utfordring med utvalgsprosessen i denne studien er at informantene ikke er representative for alle samfunnsfaglærere i Øst-Finnmark eller Nord-Norge, da (2) kriteriet for å delta var å være *født og oppvokst i Finnmark*. Dermed oppstår det noe Thagaard (2018, s. 55) kaller en «skjevhet», hvor deltagerens hensiktsmessighet for studiets problemstilling ikke er representativ for en større populasjon.

Den større populasjonen i dette tilfellet vil være samfunnsfaglærere født og oppvokst utenfor Finnmark. Kjønn, alder eller arbeidserfaring var ikke et kriterium for deltakelse.

Jeg intervjuet fire lærere, to kvinner og to menn, som alle arbeider på ungdomsskoler i fire ulike kommuner i Øst-Finnmark. De arbeider i kommunene: Vadsø, Tana, Sør-Varanger og Vardø. På grunn av små forhold på skolene og i kommunene, har jeg for å bevare informantenes anonymitet, valgt å kalle de for den kommunen de arbeider i. Videre i analysen og diskusjonen vil jeg derfor referere til dem som navnene på kommunene. På grunn av anonymiseringen har jeg ikke skrevet noe mer om deres kjønn eller alder. Felles for informantene er at de har lokal tilknytning til kommunen de arbeider i, de er født og oppvokst der, og har familie fra kommunen. Da det ikke er lærerutdanningsinstitusjon i Øst-Finnmark, har alle informantene flyttet ut av sin hjemkommune for å studere, to av informantene har fireårig adjunktutdanning og to har andre utdanninger samt PPU (Praktisk-pedagogisk utdanning). Alle informantene har mer enn ti år med lærererfaring.

Intervjuguide

I utarbeidelsen av intervjuguiden ønsket jeg tidlig i intervjuet å etablere en god og tillitsfull relasjon mellom meg som intervjuer og informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). Derfor innledet jeg intervjuene med å presentere meg selv, formålet med forskningsprosjektet og betydningen av å delta, her trakk jeg også frem prosjektets problemstilling. Videre opplyste jeg om informantenes anonymitet og mulighet til å trekke seg fra prosjektet, samt ga informasjon om at det ville bli gjort lydopptak. Til slutt spurte jeg om noe var uklart, og ba om signatur til samtykkeerklæringen for deltakelse i prosjektet. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 81) trekker frem at kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet er avhengig av relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson.

Jeg startet intervjuet med å stille spørsmål om lærernes lokale tilknytning til kommunen, hvilken utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring de hadde. Deretter gikk intervjuet over til hovedtemaene: *hva*, *hvordan* og *hvorfor*, som danner grunnlaget for Blom og Helles (1997) tre grunnleggende didaktiske spørsmål for historieundervisningen. Jeg startet med å stille spørsmål om hvilket læreverk skolen brukte i samfunnsfag, for å rette informantens oppmerksomhet inn mot hovedtemaene for intervjuet, slik at lærerne skulle komme med egne betraktninger og erfaringer om temaene (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 83). Dette var spørsmål som blant annet «hvilket fagstoff bruker du?», «hvordan bruker du fagstoffet?» og «hvorfor trekker du inn mer fagstoff/ hvorfor trekker du ikke inn mer?». Jeg benyttet enkle

og korte nøkkelspørsmål, med forberedte oppfølgingsspørsmål slik at jeg kunne ta tak i informantenes svar, og be om en eventuell utdyping for å gå til kjernen i svarene. Se vedlagt intervjuguide (vedlegg 2). Jeg stilte alle spørsmålene til alle informantene, og i enkelte intervju kom det frem andre aspekter på bakgrunn av intervjusituasjonens åpenhet.

Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene snakket jeg med informantene på telefon, her fortalte jeg om formålet med forskningsprosjektet og spurte om de kunne være interessert i å delta. Etter at de takket ja, avtalte vi tid og sted, og jeg sendte dem en e-post med informasjon om prosjektet (vedlegg 1), som inneholdt informasjon om blant annet hva intervjuet ville handle om, hva det innebar å delta og muligheten til å trekke seg om deltakelse ikke lengre var ønskelig. Informantene bestemte selv tid og sted for intervjuene. Dette kan ha vært med på å dempe det asymmetriske maktforholdet som i utgangspunktet er mellom forsker og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Da det er forskeren som setter de fleste premissene for intervjuet kan intervjupersonen oppleve medbestemmelse ved å bestemme tid og sted for intervjuet, dette kan oppleves positivt og være med på å skape tillitt mellom forsker og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53). Alle intervjuene ble gjennomført i februar 2020. Intervjuene hadde en lengde på 40-45 minutter.

Tre av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, mens det siste ble gjennomført hjemme hos informanten. Intervjuet hjemme hos informanten ble gjennomført på dagtid, to av de andre intervjuene ble gjennomført etter arbeidstid, mens det siste ble gjennomført midt på dagen i arbeidstiden. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 82) trekker frem at det kan være utfordrende å gjennomføre intervju både på egen arbeidsplass og hjemme. Da med tanke på å bli forstyrret, både på arbeidsplassen og hjemme, men også muligheten til å bli overhørt på arbeidsplassen. Alle intervjuene ble gjennomført uten forstyrrelser, på lukkede møterom og i stuen hjemme uten andre personer i huset. Dette gjorde at informantene kunne snakke fritt uten fare for å bli overhørt. Et av intervjuene måtte flyttes på grunn av at en av informantene måtte ta en vikartime. Intervjuet ble flyttet fra arbeidstid til etter arbeidstid. Thagaard (2018, s. 100) mener det har en verdi å gjennomføre intervju i trygge omgivelser. Dette kan bidra til at intervjupersonen føler en trygghet i intervjusituasjonen, og dermed er villig til å åpne seg i større grad og føle tillit til å svare ærlig på spørsmål. Tre av fire informanter hadde i ulik grad forberedt seg. Alt fra å bla i læreboken de brukte til å finne frem og ta med undervisningsopplegg de tidligere har brukt i

undervisningen. Den siste informanten sa hen ikke hadde rukket det på grunn av en uforutsett vikartime.

Thagaard (2018, s. 100) trekker frem viktigheten av å ha en god lyttende holdning for å skape en intervjusituasjon hvor intervjupersonen føler en tillitsskapende og fortrolig atmosfære. For å skape en slik situasjon tilpasset jeg spørsmålene underveis i intervjuet, slik at intervjuet skulle minne om en samtale. Videre fremhever hun at intervjueren i et godt intervju gir uttrykk for tillitt, respekt og forståelse. Tillitt som dette kan skapes gjennom å formidle positive reaksjoner i forma av hva intervjuer sier og gjennom intervjuers kroppsspråk (Thagaard, 2018, s. 101). Jeg hadde på forhånd utarbeidet oppfølgingsspørsmål som jeg kunne bruke som respons på intervjupersons svar, samtidig som oppfølgingsspørsmålene også kunne brukes for å gå i dybden på intervjupersons svar om dette var av interesse. Jeg ønsket at intervjupersonen skulle føle en kontroll over gangen i intervjuet, og prøvde ved hjelp av oppfølgingsspørsmålene å redusere det asymmetriske forholdet mellom meg og intervjuperson.

Uavhengig av forberedelser opplevde jeg at informantene var villige til å svare på spørsmålene mine, samtidig som de også velvillig svarte på oppfølgingsspørsmål og utdypet svarene sine der jeg ønsket det. Avslutningsvis oppsummerte jeg hovedpunktene av intervjuene og ga intervjupersonene mulighet til å tilføye noe mer om ønskelig.

Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene. Dette ble informert om i informasjonsskrivet som jeg sendte informantene på forhånd, samt informert om i forkant av intervjuet. Jeg valgte å ta lydopptak for å kunne transkribere intervjuene senere, samtidig som jeg ikke ønsket å ta notater underveis. Jeg noterte enkelte stikkord og korte setninger der jeg fant det ønskelig. For å bevare informasjonen og alt som blir sagt i intervjuet er det en stor fordel å bruke lydopptak (Thagaard, 2018, s. 111-112). Dette gjorde at jeg kunne vie hele min oppmerksomhet til intervjuet og spørsmålene, og vise interesse for intervjupersons reaksjoner og det som ble sagt. Samtidig som samtals frie flyt ikke ble forstyrret. Jeg opplevde ikke at informantene brydde seg om at det ble gjort lydopptak. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende, samtidig som jeg noterte ulike inntrykk jeg hadde av informantene. Ved å transkribere fortløpende fikk jeg sett om jeg hadde informasjonen jeg trengte, og om det var nødvendig å gjøre noe annerledes i fremtidige intervju. Lydopptakene ble slettet etter transkriberingen, i tråd med retningslinjene fra NSD (Norsk senter for forskningsdata).

Transkribering av intervjuene

Etter gjennomføringen av intervjuene transkriberte jeg lydopptakene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) skriver at transkripsjon er å gjøre en muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst, for å gjøre intervjuet tilgjengelig for analyse. Videre trekker de frem at det ikke er uproblematisk å transkribere, da fortolkningsprosessen mellom talespråk og skriftspråk kan skape utfordringer. Intervjuet er en samtale mellom intervjuer og intervjuperson, og transkriberingsprosessen er en oversettelse fra muntlig til skriftlig språk (Kvale & Brinkmann 2015, s. 204-205). Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) skriver at transkriberingen er en oversettelse fra én narrativ form til en annen narrativ form, i dette tilfellet fra muntlig diskurs til skriftlig diskurs. Jeg transkriberte intervjuene så direkte som mulig, men uten å ta med ord som «eh», «hm» og pauser, jeg inkluderte latter. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem «tap i transkripsjonen» som en utfordring, da det er vanskelig og gjengi ikke-verbalt språk, stemmeleie, holdninger og kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette prøvde jeg å ivareta ved å notere gester, tydelige endringer av stemmeleie, holdninger eller kroppsspråk, eller det jeg oppfattet som ironi. Kvale og Brinkmann (2015) trekker videre frem at transkripsjoner er en svekket og dekontekstualisert gjengivelse av en direkte intervjusamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) skriver at transkriberingen er starten på analysen. Jeg transkriberte intervjuene selv, og gjennom dette fikk jeg innsikt i egen intervjustil. Dette gjorde at jeg kunne gjøre justeringer til fremtidige intervju. På denne måten startet jeg allerede en meningsanalyse av intervjuene.

For at informantene ikke skal kunne bli gjenkjent, har jeg anonymisert transkripsjonen. Informantene kalles som nevnt tidligere for kommunen de arbeider i, og annen identifiserbar informasjon er tatt bort.

Intervjuanalysen

Etter gjennomføringen og transkriberingen av alle intervjuene, startet jeg analysen av mine funn. For å analysere funnene i intervjuene har jeg valgt å bruke innholdsanalyse med en kvalitativ tilnærming. Den tilnærmingen jeg har valgt å bruke kaller Fauskanger og Mosvold (2014, s. 133) for en konvensjonell innholdsanalyse. Denne formen av innholdsanalyse går ut på å beskrive et fenomen for å forstå fenomenet bedre. Analysen tar for seg datamateriale i transkripsjoner fra start til slutt, hvor dataene er innsamlet gjennom intervjuer med åpne spørsmål (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). I denne metoden undersøker forskeren

datagrunnlaget gjennom å lese dataene ord for ord. Intervjudataene kodes og kategoriseres først i overordnede og meningsfylte kategorier, videre organiseres dette i kategorier som er sentrale for analysen. Disse kategoriene utvikles induktivt gjennom å knytte kategorier sammen, dette legger til slutt til rette for å se en på likheter og ulikheter mellom dataene innenfor de kategoriene som er definert (Jacobsen, 2015, s. 207; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 133). Metodens induktive tilnærming krever dermed at kategoriene som brukes skal være fundert i datamaterialet.

Jeg startet med å lese transkriberingen av intervjuene for å få meg et helhetsinntrykk av datamaterialer, før jeg deretter startet med det Jacobsen (2015) kaller *åpen koding*. Åpen koding går ut på å skille ut elementer som er meningsbærende og relevante for mitt tema og problemstillingen (Jacobsen, 2015, s. 207). Dette kan være ord, setninger, avsnitt eller lengere tekstutdrag. Kategoriseringen gjør at jeg senere i analysen kan forholde meg til færre kategorier heller enn til hele datagrunnlaget. Videre tilordnet jeg informantens utsagn ulike kategorier, her flyttes data fra én kontekst til en annen, fra informantens utsagn til én eller flere gitt(e) kategori(er) (Jacobsen, 2015, s. 211). Gjennom denne kategoriseringen startet jeg med å danne meg et bilde av likheter og ulikheter i informantens utsagn om ett eller flere fenomen, eller innenfor én eller flere kategorier. Til slutt i kategoriseringen organiserte jeg dataene i kategorier som er meningsfulle for flere utsagn, for å kunne analysere informantens utsagn på tvers (Jacobsen, 2015, s. 212). Etter dette satt jeg igjen med åtte kategorier, disse er:

- Lokal tilknytning
- Andre verdenskrig
- Fagstoff
- Undervisning
- Bruk av historiske hendelser
- Lokalhistorie
- Læreboka
- Tverrfaglighet

Disse kategoriene dannet utgangspunktet for min videre analyse. Ved hjelp av kategoriene hentet jeg ut tekst som var meningsbærende fra datamaterialet. Gjennom informasjonen jeg da satt igjen med ønsket jeg ikke bare å forstå hvordan fenomenene henger sammen, men også hvorfor de henger sammen. I dette arbeidet var det nødvendig å benytte seg av sitater fra

informantene (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 134; Jacobsen, 2015, s. 216-217). Gjennom dette kunne jeg identifisere og se sammenhenger i datamaterialet.

Studiens kvalitet - reliabilitet, validitet og generalisering

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og generalisering.

Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om målekvaliteten, hvor godt måler vi det vi ønsker å måle, og kan vi stole på de kartlagte dataene (Busch, 2015, s. 62). Reliabiliteten handler dermed om hvordan jeg har redegjort for min forskning. For å oppnå reliabilitet har jeg trinn for trinn redegjort for mine metodiske valg og hvordan utviklingen av datamaterialet mitt har løpt gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188).

Datainnsamlingen og tolkninger av datamaterialet er påvirket av mine betraktninger, siden «forskerens nærvær» påvirker datainnsamlingen (Thagaard, 2018 s. 19). På grunn av dette er det i arbeidet med lærebøkene viktig og hele tiden tenke på objektiviteten i utarbeidelsen av dataene, samtidig som man vedkjenner seg at personlige meninger kan trekkes inn og påvirke resultatene (Angvik, 1982, s. 375). I arbeidet med funnene i lærebøkene har jeg etterstrebet objektivitet og nøytralitet. Lærebøkene er offentlige og tilgjengelig for alle, og forskningen er ikke kontekstbasert. For å oppnå et reliabelt datamateriale har jeg benyttet meg av flere sitater og utdrag fra bøkene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

I utarbeidelsen av det intervjubaserte datamaterialet har jeg etterstrebet å stille spørsmål hvor informantene ville svart meg det samme som de ville svart en annen forsker. For å opprettholde objektivitet og minimere påvirkningen av datainnsamlingen har jeg i stor grad benyttet meg av åpne spørsmål fra en intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 188). For å ikke ha for store «tap» i transkriberingsarbeidet, tok jeg opp intervjuene og transkriberte de systematisk, før jeg finskrev tekstene til slutt. Jeg noterte også eventuelle synlige endringer hos informantene gjennom intervjuet. For å styrke reliabiliteten av intervjuene har jeg benyttet flere sitater, som er med på å skape et tydelig skille på hva som er «primærdata» og mine vurderinger (Thagaard, 2018, s. 188).

Gjennom mine beskrivelser av mine metodiske valg og gjennomsiktighet i forkninsprosessen skal det være mulig å etterprøve mine resultater (Jacobsen, 2015, s. 246-247).

Validitet

Validitet er knyttet til om vi måler det vi tror vi måler, og om dataene er relevante og reflekterer de fenomenene som ønskes undersøkt (Busch, 2016, s. 62; Kvale & Brinkmann,

2015, s. 276). For å være sikker på at det som måles, altså kildene, er relevante for studien er det nødvendig å vurdere kildenes nærhet til fenomenet jeg ønsker å undersøke (Jacobsen, 2015, s. 230). I denne studien er det brukt førstehåndskilder for å svare på problemstillingen, lærebøker som brukes i skolen i dag og informanter i form av lærere som underviser i samfunnsfag på ungdomsskoler. I tillegg til kildenes relevans, må de også ha viljen til å gi riktig informasjon. Jeg hadde ikke kjennskap til lærebøkene på forhånd av studien og har tilnærmet meg analysen så objektivt og nøytral som mulig, men med et kritisk blikk.

Jacobsen (2015) trekker frem at konteksten rundt forskningsintervjuet har mye å si for om informanten gir fra seg riktig informasjon. Likevel kan en aldri være helt sikker på at informanten forteller sannheten (Jacobsen, 2015, s. 231). Videre trekker han frem at informasjon fra flere uavhengige kilder gir en valid beskrivelse av fenomenene (Jacobsen, 2015, s. 231). Informantene mine arbeider i ulike kommuner, og det kommer ikke frem at de samarbeider på tvers av kommunene. For å legge til rette for at informanten vil gi riktig informasjon hadde jeg utarbeidet en intervjuguide hvor jeg i hovedsak stilte åpne spørsmål, alle informantene fikk de samme spørsmålene. Jeg informerte om konfidensialitet og anonymisering av dataene før intervjuet begynte. Slike grep kan være med på å gjøre at informantene åpner seg og er villige til å dele riktig informasjon. Jacobsen (2015) trekker frem to måter å innhente informasjon på gjennom intervju: (1) gjennom spørsmål, og (2) informasjonen kommer uoppfordret. Informasjon som kommer uoppfordret fra en informant har stor validitet (Jacobsen, 2015, s. 232). I slutten av intervjuet oppsummerte jeg svarenes hovedpoeng, for å legge til rette for at informantene kunne korrigere noe som allerede var sagt eller legge til ny informasjon. Begrepsvaliditet kan sikre validitet, der begrepene kommer fra informantenes egne uttalelser og teori, hvor det er sammenheng mellom begreper og kategorier og temaet for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277; Thagaard, 2018, s. 188). Kategoriene kommer fra informantenes egne oppfatninger og er ikke påvirket av meg. For å sikre validiteten i studien valgte jeg: kilder med god kunnskap og nærhet til temaet, å legge til rette for at kildene kunne snakke fortrolig, å bruke flere uavhengige kilder og legge til rette for uoppfordrede data fra informantene (Jacobsen, 2015, s. 232).

Generalisering

Generalisering handler om forskningens resultater kan overføres til andre utvalg, kontekster eller situasjoner. Kan studiens begreper, beskrivelser, forklaringer og fortolkninger være nyttig på andre områder enn det studiet har undersøkt. I kvalitative studier omtales generalisering gjerne for overførbarhet, som overføring av kunnskap, da generalisering kan gi

assosiasjoner til statistisk generalisering og kvantitative studier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289; Johannessen et al., 2016, s. 233).

Jacobsen (2015, s. 237) trekker frem at overførbarhet påvirkes av utvalget, da utvalget er valgt for et visst formål – å svare på problemstillingen. For å styrke overførbarheten kan man stille seg spørsmål om dataene kan overføres til andre kilder, altså andre lærebøker og informanter (Jacobsen, 2015, s. 238). Utvalget av lærebøker er et typisk utvalg, og består av fem lærebøker som brukes i skolen i dag, fra fire av Norges største forlag (Jacobsen, 2015, s. 239). Lærebøkene er representative og resultatene fra analysen lar seg etterprøve (Angvik, 1982).

Med tanke på utvalget av lærere er dette et utvalg Jacobsen (2015) kaller for en *minst sannsynlig enhet*. Dette forklarer han som at det som er sant for Øst-Finnmark, ikke nødvendigvis er sant i resten av Norge (Jacobsen, 2015, s. 240). Med tanke på utvalgsriteriet om å ha lokal tilknytning til Finnmark er det grunn til å tro at lærere uten denne tilknytningen ville svart annerledes enn informantene i utvalget. Med stor sannsynlighet er ikke utvalget representativt for lærere uten lokal tilknytning til Finnmark, selv om det mest sannsynlig vil finnes flere samfunnsfaglærere i Norge med minst like stor kunnskap om andre verdenskrig i Nord-Norge som informantene i utvalget. Det kan også tenkes at funnene kan overføres til disse samfunnsfaglærerne eller andre samfunnsfaglærere med lokal tilknytning til Finnmark. Funnene vil derfor ha lav eller ingen overførbarhet, selv om de representerer virkeligheten til informantene i utvalget.

Etiske betraktninger

Før jeg startet jakten på informanter meldte jeg inn studien til NSD, da jeg skulle behandle personopplysninger. Søknaden min ble godkjent (vedlegg 3), og jeg startet prosessen med å skaffe informanter. I forskning som inneholder intervjuundersøkelser er det særlig fire aspekter som er viktige å tenke på i en etisk sammenheng, de er: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann 2015, s. 102; Busch, 2016, s. 62). I arbeidet med å finne informanter var jeg hele veien åpen om at det var frivillig å delta, og hva intervjuet ville handle om og brukes til. Jeg snakket med informantene på telefon, sendte de et informasjonsskriv, gikk gjennom forskningsprosjektet i starten av intervjuene og fikk skriftlig samtykke før intervjuet startet. Jeg understrekte at det som kom frem i intervjuet ville bli anonymisert og at lydopptakene vil bli slettet etter transkriberingen. Siden lærebøkene ikke omhandler personopplysninger eller sensitiv informasjon dreier mine etiske betraktninger seg om min faglige og forskningsetiske integritet, samt å opptre redelig i møte med bøkene. Som nevnt tidligere påvirker forskningen av forskerens nærvær, og Busch

(2016, s. 62) trekker frem at undersøkelser forskeren har et nært forhold til kan påvirke resultatene. Forskningen min undersøker forhold i egen hjemregion, og kan påvirke min objektivitet. Derfor har jeg hele veien prøvd å møte elementene i forskningsprosjektet så objektivt som mulig.

Det er også verdt å nevne at studien ble forsinket, og at jeg derfor måtte søke NSD om utvidelse av forskningsperioden. Denne søknaden ble også godkjent (vedlegg 4).

Kapittel 4: Krigen i Nord-Norge gjennom lærebøkene

I dette kapitlet har jeg sett på hvordan et utvalg av lærebøker i samfunnsfag på ungdomsskolen tar for seg andre verdenskrig. Jeg vil presentere utvalget av lærebøker, og hvordan de selv behandler krigen. Jeg har sett på behandlingen av krigen i Norge generelt, og Nord-Norge spesielt. Jeg har delt gjennomgangen av krigen inn i tre: invasjonen av Norge, den norske motstandskampen og hverdagslivet under okkupasjonen. Avslutningsvis vil jeg også se på hvilke bilder og illustrasjoner som brukes i lærebøkene.

Utvalg av lærebøker

I denne studien har jeg valgt å analysere fem lærebøker i samfunnsfag for ungdomsskolen som er i bruk i skolen i dag. Disse er skrevet etter, og dekker kompetansemålene i LK06. Fire av bøkene er gitt ut i 2007 og den siste boken ble utgitt etter at læreplanen ble revidert i 2013. Under denne revideringen ble det de grunnleggende ferdighetene tydeliggjort og det kom inn et nytt hovedområde i læreplanen, utforskeren med tilhørende kompetansemål (U.dir., 2014; U.dir., u.å.b). Alle bøkene i utvalget er ment å bruke på 9. trinn.

Monitor 2: Historie, Cappelen Damm

(heretter kalt Monitor)

Læreverket Monitor er skrevet av Fredrik Fagertun, boken er første opplag og utgitt i 2007 (Fagertun, 2007). *Monitor* er et tredelt læreverk hvor faget er delt inn i historie, geografi og samfunnskunnskap. Elevene skal dermed ha én lærebok for hver disiplin på de ulike trinnene på ungdomsskolen.

Monitor er den eneste boken i utvalget som kun tar for seg norsk historie. Ifølge forlagets egne sider tar *Monitor 1* for seg europeisk historie mens *Monitor 3* tar for seg verdenshistorien (Cappelen Damm u.å.). Boken er på 110 sider og tar for seg norsk historie fra grunnlovsskrivingen på Eidsvoll i 1814 og frem til midten av 2010-tallet.

Et kapittel omhandler andre verdenskrig. Det heter «Krig og okkupasjon», og strekker seg over elleve sider. Det er egne underkapitler som omhandler Nord-Norge, og i innholdsfortegnelsen kommer dette tydelig frem minst tre kapitler: «Krigen i Nord-Norge», «Kampen om Narvik» og «Krigshverdag i Finnmark». Dette viser tidlig at leseren vil møte noe konkret om andre verdenskrig i Nord-Norge. I tillegg til å bli noe nevnt i andre underkapitler, blir krigen i Nord-Norge behandlet over ca. to sider. Dette utgjør 18 prosent av det som omhandler andre verdenskrig i Norge.

Det brukes 18 illustrasjoner med tilhørende tekst fra krigen i Norge, og fire av disse hører til den nordnorske historien.

Matriks: Historie 9, Aschehoug

(heretter kalt Matriks)

Læreverket *Matriks* er skrevet av Synnøve Veinan Hellerud, Ketil Knutsen og Sigrid Moen, boken er andre opplag og utgitt i 2007 (Hellerud, Knutsen & Moen, 2007). Som Monitor, er boken en ren historiebok på 143 sider. De tar hovedsakelig for seg europeisk og norsk historie fra starten av 1900-tallet og frem til og med andre verdenskrig.

Boken har et kapittel som omhandler andre verdenskrig i et globalt perspektiv, krigen i Norge skrives om i et eget underkapittel: «Livet i det okkuperte Norge». Kapittelet er videre organisert etter ulike overskrifter som ikke nevnes i innholdsfortegnelsen. Det er derfor nødvendig å bla i kapittelet for å få oversikt over hva som vil møte leseren. Kapittelet om krigen i Norge strekker seg over ni sider og sammen med de internasjonale forholdene blir verdenskrigen behandlet over 33 sider. Dermed utgjør den norske delen om lag 27 prosent av bokens behandling av andre verdenskrig med en samling av 13 illustrasjoner med tilhørende tekst. Av dette igjen er det ca. en kvart side og ett bilde som er viet krigen i Nord-Norge.

Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet, Fagbokforlaget

(heretter kalt Kosmos)

Læreverket *Kosmos* er skrevet av John Harald Nomedal og Ståle Bråthen. Boken er første opplag av første utgave og utgitt i 2007 (Nomedal & Bråthen, 2007). *Kosmos* er den eneste boken i utvalget som er tredelt og inneholder alle disiplinene. I historiedelen tar boken hovedsakelig for seg norsk og europeisk historie fra midten av 1800-tallet og til og med andre verdenskrig.

Boken er på 304 sider, og den største delen er historie som blir viet 112 sider. Andre verdenskrig blir behandlet over 36 sider hvor 18 sider omhandler krigen i Norge. Dette utgjør halvparten av behandlingen av andre verdenskrig. Av dette igjen er det ca. en halv side som er viet krigen i Nord-Norge. Behandlingen skjer i to kapitler hvor det første tar for seg andre verdenskrig i et verdensperspektiv, mens det andre kapittelet tar for seg «Krigen i Norge». Det er det norske kapittelet jeg først og fremst vil se på. Også i *Kosmos*' innholdsfortegnelsen kan en se at minst ett underkapittel tydelig omhandler Nord-Norge: «Finnmark brenner».

Det er 21 illustrasjoner med tilhørende tekst som er knyttet norske forhold. Av disse er det ett bilde som omhandler Nord-Norge.

Kosmos finnes også i en lettlest utgave som følger hovedboken, men har enklere tekster (Kosmos s. 2). Jeg har bare sett på hovedboken.

Underveis: Historie 9, Gyldendal

(heretter kalt Underveis)

Læreverket *Underveis* er skrevet av Harald Skjøsberg. Boken er første opplag og utgitt i 2007 (Skjøsberg, 2007). *Underveis* er også en ren historiebok på 208 sider og tar for seg Norges- og verdenshistorien fra 1914 til og med andre verdenskrig. Boken er delt inn i tre deler: første verdenskrig, mellomkrigstiden og andre verdenskrig. Andre verdenskrig behandles over 71 sider. Det utgjør rundt en tredjedel av boka.

Delen om andre verdenskrig er igjen delt inn i 3 kapitler, og i motsetning til de tre tidligere lærebøkene skiller ikke *Underveis* krigen i og utenfor Norge i egne kapitler, men har en kronologisk helhetlig gjennomgang. Dette gjør at Norge tildeles ulike underkapitler innunder hovedkapitlene, utover disse er Norge også nevnt i andre underkapitler. Som i *Kosmos* kan leserne ut ifra innholdsfortegnelsen se at minst ett underkapittel tydelig omhandler Nord-Norge: «Ødeleggelsen av Nord-Norge».

Totalt utgjør behandlingen av andre verdenskrig i Norge om lag én fjerdedel av bokens behandling av andre verdenskrig. Av dette igjen er det rundt én side som omhandler krigen i Nord-Norge.

Det er 23 illustrasjoner med tilhørende tekst som er knyttet til norske forhold. Av disse er det 6 illustrasjoner som omhandler Nord-Norge.

Nye Makt og Menneske: 9. Historie, Cappelen Damm

(heretter kalt Nye makt og menneske)

Læreverket *Nye makt og menneske* er skrevet av Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen. Boken er første opplag og utgitt i 2015 (Ingvaldsen & Kristensen, 2015). *Nye makt og menneske* ble skrevet etter revideringen av læreplanen for samfunnsfag i 2013, derav *Nye makt og menneske*. Boken er en ren historiebok på 212 sider og tar for seg første halvdel av 1900-tallet, fra første verdenskrig til veien videre etter andre verdenskrig. Andre verdenskrig

er viet et kapittel «*Andre verdenskrig – den dødeligste konflikten i historien*» og behandles over 54 sider, dette utgjør én fjerdedel av boken.

Som *Underveis* har kapittelet en kronologisk helhetlig gjennomgang av krigen og Norge trekkes hovedsakelig frem i egne underkapitler, samt i noe grad også i underkapitlene med verdensperspektiv. *Nye makt og menneske* har også en innholdsfortegnelse som klart viser hva leseren møter, og som i *Kosmos* og *Underveis* er det ett underkapittel som tydelig omhandler Nord-Norge: «Nord-Norge blir offer for den brente jords taktikk».

Andre verdenskrig i Norge behandles over ca. 17 sider. Dette utgjør i underkant av en tredjedel av kapittelet om krigen. Krigen i Nord-Norge er viet ca. to sider.

Nye makt og menneske er den læreboken som inneholder flest illustrasjoner knyttet til norske forhold. Boken har 24 illustrasjoner med tilhørende tekst. Av disse er omhandler fire illustrasjoner Nord-Norge.

Oppsummering

Lærebøkene er av ulik størrelse og behandler andre verdenskrig i Norge og i verdenssammenheng forskjellig. *Matriks*, *Nye makt og menneske* og *Underveis* har en kronologisk struktur, fra første verdenskrig til og med andre verdenskrig. *Kosmos* slutter også etter andre verdenskrig, men starter sin historiefortelling på midten av 1800-tallet. *Monitor* tar for seg tiden fra 1814 til midten av 2010 tallet. *Monitor* tar også kun for seg Norsk historie.

Som tidligere nevnt handler en tredjedel av *Kosmos* og *Underveis* om andre verdenskrig, mens rundt en fjerdedel av *Matriks* og *Nye makt og menneske* gjør det samme. I *Monitor* er det kun 10 prosent som handler om andre verdenskrig, da kun i Norge. *Underveis* er den boken som har flest illustrasjoner knyttet til nordnorske forhold.

Invasjonen – den norske katastrofedagen ingen så komme

Den allmenne historien om andre verdenskrig i Norge strekker seg fra 9. april 1940 til 8. mai 1945. Likevel har vi sett at det skjedde krigshandlinger i norsk farvann allerede 8. april 1940, hvordan forteller lærebøkene den norske krigshistorien? Lærebøkene starter behandlingen av historien noe ulikt og de første kapitlene som omhandler Norge heter blant annet: «Lille Norge dras inn i krig» (*Underveis*), «Tyskerne angriper Norge» (*Nye makt og menneske*) og «9.april 1940 – tyskerne angriper Norge – «Blücher» senkes» (*Kosmos*).

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan lærebøkene tar for seg 9. april 1940 og invasjonen av Nord-Norge. I motsetning til ellers i landet hvor tyskerne raskt fikk kontroll over både sivile

og militæret, pågikk det lange og harde kamper mellom norske styrker og tyskerne nord i Norge. Derfor vil jeg se på invasjonen som noe som varer fra selve invasjonsdagen og frem til de norske styrkene i Nord-Norge overgir seg i starten av juni 1940.

Monitor: Nord-Norge, strategisk viktig

Monitors presentasjon av invasjonen og krigshandlingene i Nord-Norge starter egentlig allerede i underkapittelet «Kampene i Sør-Norge», uten at dette kommer tydelig frem. Til kapittelet er det nemlig et bilde av norske soldater som mobiliserer etter invasjonen i april et ukjent sted i Norge⁸. På bildet kan en se flere menn med gevær som står og snakker seg imellom og noen kvinner uten synlige våpen. Det kommer ikke frem i bildeteksten at dette er fra Nord-Norge, men etter søk hos rettighetshaverne Scanpix kom det frem at det var fra et ukjent sted i Nord-Norge⁹. Bildet passer generelt godt til å illustrere mobilisering mot tyskerne, og bildeteksten sier: «Mobilisering i april 1940. Norske soldater samlet seg for å få våpen og utstyr til å møte den tyske angrepsstyrken» (Monitor s. 53). Det er lett å få en følelse av besluttsomme nordmenn som ønsker å sloss mot tyskerne.

Det vies to underkapitler til invasjonen og kamphandlingene i Nord-Norge, «Krigen i Nord-Norge» og «Kampene om Narvik». Her trekker boken frem at krigen slett ikke var over selv om tyskerne tidlig okkuperte Sør-Norge: «I Nord-Norge foregikk en militær strid av et helt annet omfang enn i sør» (Monitor s. 54). Særlig to steder trekkes frem som viktige steder i Nord-Norge, det er Tromsø og Narvik. Om Tromsø trekkes det frem at byen var landets egentlige hovedstad etter at konge og regjering ankom byen og frem til deres flukt til Storbritannia i starten av juni 1940. Om Narvik skrives det om gjenerobringen av byen og kampene i området rundt byen. Det skrives også at: «Narvik var viktig fordi jernbanen fraktet jernmalm hit fra Sverige» (Monitor s. 54).

Det er to bilder knyttet til kampene rundt og i Narvik. Det første av to robåter som ligger ved siden av hverandre¹⁰. Begge er lastet med ulike personlige eiendeler som blant annet en madrass, sykler, en kiste og flere sekker. I den ytterste båten sitter det en mann. Det kan se ut som om båtene ligger fortøyd. Sammen med bildeteksten: «Mange i Narvik fant det best å forlate byen da den ble bombardert som verst i 1940» (Monitor s. 54) er det lett å tenke seg sivile som rømmer byen i båter.

⁸ Monitor s. 53.

⁹ <https://scanpix.no/spWebApp/preview/editorial/6SiVdSMQF7c>

¹⁰ Monitor s. 54.

Det andre bildet viser ti franske alpejegere et sted i fjellene rundt Narvik¹¹. Soldatene går på rekke på ski og er utrustet med vinterkamouflasje, pakning og våpen. I bildeteksten står det at disse er kommet for å hjelpe til mot tyske styrker. I kampene om Narvik fikk norske styrker god hjelp av de allierte. Norge klarte selv å stille opp mot 10 000 godt utrustede soldater i Nord-Norge mens allierte bidro med 25 000 soldater.

Monitor har en grundig presentasjon av invasjonen og kamphandlingene i Nord-Norge. Nord-Norge sees på som viktig, både politisk og militært. Med Tromsø som politisk sentrum for konge og regjering på flukt, og landsdelen der Hitler-Tyskland gikk på sitt første militære nederlag under andre verdenskrig. En av årsakene til at Nord-Norge blir viktig militært var den svenske jernmalmen som kom til Narvik. Denne ønsket allierte styrker å holde unna Tyskland.

Matriks: Nord-Norge i periferien

Matriks nevner i kapittelet: «Livet i det okkuperte Norge» Narvik tre ganger, to ganger i hovedteksten og en gang i en bildetekst. Første gang Narvik nevnes er i en oppramsing over byer, sammen med Bergen, Trondheim og Kristiansand. Disse ramses opp som byer der tyskerne møtte lite motstand invasjonssdagen. Dette samsvarer ikke med *Monitors* beskrivelse av invasjonen. *Monitor* skriver tyskerne hadde store problemer med å holde på byen. Andre gang Narvik nevnes er under «Hvorfor ble Norge okkupert?». Her trekkes en av grunnene til at Tyskland ønsket å okkupere Norge frem – Tyskland ønsket tilgang på den svenske jernmalmen som ble sendt til Narvik. Tyskerne ville sikre seg jevn tilgang på malmen for å styrke sin krigsindustri. En annen årsak som også trekkes frem i samme kapittel er at Tyskland ville forhindre Storbritannia i å bruke Norge for angrep på Tyskland. Derfor ønsket tyskerne å okkupere Norge først slik at de kunne angripe Storbritannia med ubåter og fly.

I kapittelet «Andre verdenskrig» som tar for seg de internasjonale forholdene blir Narvik og Nord-Norge nevnt én gang hver. Narvik blir nevnt på samme måte som i kapittelet om norske forhold, i en oppramsing av byer som ble angrepet invasjonssdagen. Nord-Norge blir nevnt som en landsdel de allierte styrkene kjempet sammen med norske styrker frem til de allierte trakk seg ut av Norge i starten av juni.

Bildet som omhandler forhold i Nord-Norge, viser en brannmann med vannslange ved siden av en rykende brannruin i Narvik¹². Dette er *Matriks*' eneste illustrasjon om forhold i Nord-

¹¹ Monitor s. 54.

¹² Matriks s. 127.

Norge. Bildeteksten sier om *kampene om Narvik* det samme som kapittelet som tar for seg de internasjonale forholdene – norske styrker kjempet sammen med allierte frem til de allierte styrkene trakk seg ut av Norge. Bildeteksten tilfører også: «De harde kampene førte til enorme ødeleggelser. Til sammen ble 165 bygninger totalt ødelagt» (Matriks s. 127).

Matriks har en lite grundig behandling av invasjonen i Nord-Norge, totalt nevnes fem forhold om Nord-Norge i *Matriks*' behandling av andre verdenskrig. Boken skriver at kongefamilien og regjeringen rakk å flykte nordover, men tar ikke for seg kongen og regjeringens reise fra Tromsø til Storbritannia.

Kosmos: jernmalm til besvær

I *Kosmos*' presentasjon av andre verdenskrig i Norge nevnes Narvik under delkapittelet «Nøytrale Norge blir dratt inn i krigen». Én av tre årsaker til at Tyskland ønsket å okkupere Norge var at det var viktig å sikre seg jernmalmen som kommer til Narvik fra Kiruna i Sverige. De to andre årsakene var: Norges lange kystlinje og som *Matriks* trekker frem kunne tyskerne her etablere baser for angrep på Storbritannia og Norges grense til Russland. Dette viser også Norges strategiske plassering med tanke på Tysklands videre krigføring.

Kosmos skriver ingen ting om invasjonen i nord, men i kapittelet om invasjonen av Norge skrives det: «Tyskerne fikk raskt kontroll over viktige havnebyer og flyplasser i hele landet» (Kosmos s. 176). Videre skrives det om at de allierte var fast bestemt på å gjenerobre Narvik. Det trekkes frem at gjenerobringen av byen var Tysklands første militære nederlag under krigen. Det kommer også frem at allierte styrker måtte trekke seg ut av Norge i starten av juni, da forlot også kongen og regjeringen landet og seilte fra Tromsø til Storbritannia. Norge kapitulerte.

Kosmos' presentasjonen av invasjonen i Nord-Norge er lite grundig. Som de foregående lærebøkene trekkes det frem at tilgangen til den svenske jernmalmen er viktig. En kan også lese ut av årsakene til at Norge blir dratt inn i krigen, at Norges kystlinje og grensen til Russland i nord er strategisk viktige. Dette er med på å bygge opp en forventning til stor tysk tilstedeværelse i Nord-Norge.

Underveis: kongens nei og flukten nordover

Som de foregående lærebøkene trekker også *Underveis* frem tilgangen til den svenske jernmalmen som en av hovedårsakene til at Tyskland ønsket å okkupere Norge: «Og ved å få kontroll over Norge kunne Tyskland være sikker på at den livsviktige malmtrafikken fra Narvik kunne gå uhindret» (Underveis s. 146). *Underveis* trekker frem at britene ønsket å

hindre tysk transport av jernmalm fra Narvik og tilbake til Tyskland. Derfor begynte de å minelegge norskekysten fra Narvik og sørover dagen før invasjonen. Dette gjorde de for å tvinge de tyske skipene ut i internasjonalt farvann, hvor britene kunne angripe transportskipene uten å krenke norske landegrenser.

Som *Matriks* og *Kosmos* trekker også *Underveis* frem Norges kystlinje som en årsak til at Tyskland ønsket å angripe Norge. Begrunnelsen er den samme, det kunne bygges baser for å angripe Storbritannia og britiske skip.

I motsetning til de foregående lærebøkene trekker *Underveis* frem hvilken motstand tyskerne møtte i angrepet på Narvik invasjonssdagen. *Monitor* skriver riktig nok om gjenerobringen av Narvik og kampene rundt, men utelukker kampene selve invasjonssdagen. Den 9. april møtte Tyskerne panserskipene «Norge» og «Eidsvoll». Disse skipene var over 40 år gamle og ga tyskerne lite motstand, begge skipene ble senket ved Narvik og 276 marinesoldater døde. Skipene vises på et bilde¹³ hvor de ligger i Narvik havn. Bildeteksten bygger opp om hovedteksten med at skipene var gamle, svært umoderne og ga tyskerne lite motstand. Etter senkningen overga byen seg.

I motsetning til *Monitor* tar *Underveis* i liten grad for seg kampene i og rundt Narvik, men skriver: «... både britiske, franske og polske styrker kom. Etter to måneders kamp måtte Norge likevel gi opp» (*Underveis* s. 150). På samme side ser vi et bilde av et portrett av Carl August Fleischer¹⁴, general og øverstkommanderende for de norske styrkene ved Narvik. I bildeteksten kommer det frem at han var den første generalen til å påføre tyskerne et nederlag.

Underveis legger ikke vekt på gjenerobringen av Narvik, og tapet Fleischer påførte tyskerne blir ikke utdypet.

Underveis legger derimot stor vekt på kongefamilien og regjeringens flukt nordover. Herunder trekkes det også frem at en klarte å berge Norges gullbeholdning i Norges Bank fra tyskerne. Boken illustrerer dette med ett bilde av to menn som pakker gullbarrer i kasser for transport¹⁵, gullet ble fraktet ut av Norge og endte opp i banker i USA og Canada. Videre trekkes Elverumsfullmakten og *kongens nei* frem. Underkapittelet «Kongens viktige nei» er viet én hel side med tekst. Her kommer det frem at kongen ikke kunne støtte tyskernes krav om å innsette Quisling som statsminister, da ville han heller abdisere. Dette la han frem for

¹³ *Underveis* s. 146.

¹⁴ *Underveis* s. 150.

¹⁵ *Underveis* s. 148.

regjeringen, videre presiseres det at det var opp til regjeringen, og ikke kongen om Norge skulle gå med på de tyske kravene. Regjeringen ville ikke gå med på kravene og krigen fortsatte.

I underkapittelet «C.J. Hambro og Elverumsfullmakten» er det et bilde av stortingspresidenten Carl Joachim Hambro og Otto Ruge¹⁶, øverstkommanderende for de norske styrkene. Mennene står og snakker sammen utenfor et hus i Tromsø få dager før kapitulasjon, dette forstår vi ut ifra bildeteksten. De ser alvorlige ut og det er ikke så rart med tanke på situasjonen. Dette bildet brukes noen sider før det kommer frem at Norge kapitulerte. Ved kapitulasjonen reiser kongen, kronprinsen og regjeringen fra Tromsø til Storbritannia.

Underveis har en grundig behandling av invasjonen i Nord-Norge og tiden frem til kapitulasjonen. Boken trekker frem hvilke styrker som møtte tyskerne i Narvik 9. april og hvordan tyskerne ble påført sitt første militære nederlag så langt i krigen. Som i *Monitor* trekker også *Underveis* frem Tromsø som politisk sentrum for konge og regjering. *Underveis'* presentasjon om invasjonen i Norge avsluttes med et bilde av Bodø med bildeteksten «Bodø i ruiner»¹⁷. Bildet viser et boligområde hvor nesten alle hus er bombet sønder og sammen, det meste som står igjen er grunnmurer.

Nye makt og menneske: Norge, okkupert på en dag

I motsetning til de andre lærebøkene trekker ikke *Nye makt og menneske* frem noen årsaker til hvorfor Tyskland ønsket å okkupere Norge.

Før sin presentasjon av selve invasjonen nevner *Nye makt og menneske* i likhet med *Underveis*, at britene minela Vestfjorden i Nordland 8. april. Hvorfor dette skjedde utdypes ikke noe mer i *Nye makt og menneske*. Som *Underveis* trekker frem skjedde dette for å tvinge malmtransporten fra Narvik til Tyskland ut i internasjonalt farvann slik at britiske skip kunne angripe de uten å krenke norsk suverenitet.

Om selve invasjonen av Narvik trekkes også inn her, som i *Underveis*, motstanden fra panserskipene «Norge» og «Eidsvoll» frem. Resultatet er det samme, skipene synker og 276 marinesoldater dør. Det nevnes ikke at byen overgir seg, men det skrives generelt for hele Norge: «I grålysningen kommer en mengde fly fra Luftwaffe innover landet. De første målene

¹⁶ *Underveis* s. 147.

¹⁷ *Underveis* s. 151.

er norske flyplasser og viktige havnebyer. Himmelen fylles med fallskjermer, og kort etter marsjerer tyske soldater taktfast gjennom norske gater» (Nye makt og menneske s. 133).

Det trekkes frem at allierte styrker ikke ville la tyskerne beholde Narvik på grunn av tilgang til den svenske jernmalmen. En av grunnene til å minelegge norskekysten. Det kommer ikke frem i hovedteksten at Narvik ble gjenerobret før de allierte styrkene trakk seg ut og Norge kapitulerte. I motsetning til *Underveis* hvor dette ikke nevnes i det hele tatt, kommer det frem her i bildeteksten til et bilde av bebyggelse som brenner i Narvik¹⁸. Bildet viser flere brannfolk som prøver å slukke flere bygninger i brann. I bildeteksten kommer det frem: «... Tyskerne erobret byen i april, men de allierte soldatene gjenerobret byen for en liten stund i slutten av mai» (Nye makt og menneske s. 136). Presentasjonen av invasjonen avslutter med at kongen og regjeringen seiler fra Tromsø til Storbritannia.

Nye makt og menneske har en mer grundig behandling av invasjonen i Nord-Norge enn *Matriks* og *Kosmos*, men en mindre grundig behandling enn *Monitor* og *Underveis*.

Oppsummering invasjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere lærebøkernes behandlinger av invasjonen av Nord-Norge og frem til kapitulasjonen 10. juni 1940. Lærebøkene skriver i sine presentasjoner av invasjonen at den begynte morgentimene 9. april 1940.

Bøkene behandler videre invasjonen over ulikt sidetall og omfang. Som vi ser av gjennomgangen, varierer det fra noen setninger i *Matriks* og *Kosmos* til halvannen side i *Monitor*. Det er også forskjell i bruk av illustrasjoner og hva illustrasjonene viser.

Alle lærebøkene skriver at krigen kom overraskende på politikere, militæret og nordmenn flest. Forsvaret var forsømt over flere år og dårlig trent.

Bakgrunn for invasjon

Lærebøkene trekker frem flere årsaker til at Tyskland ønsker å invadere Norge. En av disse omhandler et forhold i Nord-Norge, og er et ønske om å få kontroll over den svenske jernalmtransporten fra Narvik. *Matriks* trekker dette frem som én årsak, mens i *Kosmos* og *Underveis* kommer det frem som en tydelig årsak. *Monitor* trekker ikke dette frem som en årsak, men skriver at tilgangen på jernmalmen var viktig for Tyskland. *Nye makt og menneske* trekker ikke dette frem som viktig for tyskerne, men at det var viktig for allierte å forhindre tysk tilgang. Det kommer tydelig frem at jernmalmen var viktig for Tyskland. Det kommer

¹⁸ Nye makt og menneske s. 136.

også tydelig frem at de allierte ønsket å hindre Tyskland i å få kontroll over jernmalmen. Både gjennom opptrappingen av kampene rundt Narvik og mineleggingen av norskekysten. Britene minela norskekysten fra sør til Narvik fordi de ønsket å presse lasteskip som var på vei til Tyskland ut i internasjonalt farvann.

Det kommer frem at Nord-Norge var strategisk viktig for Tyskland, og lærebøkene trekker frem tilgangen på malm som særlig viktig. Andre forhold som gjorde Nord-Norge viktig for tyskerne var muligheten til å etablere militærbaser slik at de kunne angripe Storbritannia og britiske skip. Grensen til Russland i nord trekkes også frem som en årsak for en eventuell fremtidig invasjon. Det er også andre forhold som gjorde Nord-Norge viktig for tyskerne som ikke kommer frem i lærebøkene, noen av disse er blant annet frykten for en alliert invasjon i nord som kunne dele Norge og de tyske styrkene i to, samt en front mot Russland. Dette kan blant annet ses i befestningen av den nordnorske kysten og utbyggingen av infrastruktur som veier, jernbane og flyplasser. Tyskerne hadde behov for å kunne forsvare Nord-Norge og flytte tropper og materiell innad i Norge.

Siden det i stor grad kun er kamphandlinger i og rundt Narvik som trekkes frem om nordnorske forhold har jeg sett på angrepet på og kampene om Narvik.

Angrepet på Narvik

Når det kommer til motstanden tyskerne møtte i Nord-Norge invasjonssdagen, trekkes kun motstanden i Narvik frem, og det er det *Underveis* og *Nye makt og menneske* som gjør. De skriver begge om panserskipene «Norge» og «Eidsvoll» som prøvde å yte motstand.

Panserskipene hadde lite å stille opp med mot den tyske invasjonsstyrken, begge ble senket og 276 norske marinesoldater døde. Narvik overga seg, og byen var i løpet av noen timer inntatt av tyskerne. Det er ikke rart at de to skipene ikke hadde noe sjanse mot den tyske invasjonsstyrken, de var gamle og utdaterte, samtidig som tyskerne angrep med ti jagere¹⁹ (Pryser, 2019b).

Kampene om Narvik

Som nevnt tidligere havnet alle de viktigste kystbyene i Norge i tyske hender i løpet av invasjonssdagen, det var bare Narvik som ble gjenerobret i løpet av okkupasjonstiden. Dette skjedde ved hjelp av allierte styrker, noe som alle lærebøkene utenom *Underveis* legger vekt på. Likevel trekker *Underveis* frem at Fleischer påførte tyskernes deres første militære nederlag. Det er kun *Monitor* som trekker frem mobiliseringen av norske styrker og deres

¹⁹ Jagere er middels store hurtiggående krigsskip. Se hhv. <https://snl.no/jager>

bidrag, samt utdyper krigshandlingene i og rundt Narvik. *Monitor* lager et bilde av at norske styrker var utrolig viktige og neste uunnværlig for offensiven i og rundt Narvik. Det skrives blant annet:

«Kampene om Narvik var en krig som ble utkjempet i dyp snø, kulde og ofte høyt til fjells... De norske styrkene hadde mye av ansvaret for krigføringen til fjells, og det kom til mange store trefninger mellom norske og tyske styrker» (Monitor s. 55).

Videre trekker alle lærebøkene frem at byen og Norge kapitulerte etter at allierte styrker trakk seg ut av Norge.

På bakgrunn av gjennomgangen om invasjonen i Nord-Norge vil jeg si at *Monitor* og *Underveis* har de grundigste presentasjonene av invasjonen og kamphandlingene i Nord-Norge av de utvalgte lærebøker. Her ses Nord-Norge på som viktig, både politisk og militært. Med Tromsø som politisk sentrum for konge og regjering på flukt, og landsdelen der Hitler-Tyskland gikk på sitt første militære nederlag under andre verdenskrig. Alle lærebøkene trekker frem at en av årsakene til at Nord-Norge blir viktig militært var at de allierte ønsket å holde den svenske jernmalmen som kom til Narvik unna Tyskland.

Motstandskamp: hvem var heltene og hvor kom de fra?

Fortellingen om andre verdenskrig i Norge legger stor vekt på motstandskamp og helter, både på individ- og gruppenivå. I den senere tid har dette kommet frem i ulike filmer, serier og bøker som viser publikum hovedpersonenes kamp mot okkupasjonsmakten. Men, hvem er det som i ettertid egentlig har blitt hedret for sin innsats under krigen og hvilke historier er det som fortelles? Det gikk blant annet mange år før krigsseilernes innsats under krigen ble anerkjent og seilerne ble tildelt krigspensjon (Hjeltnes, 2016). Det samme gjaldt partisanene i Finnmark, deres innsats under krigen ble først anerkjent utover 1980-tallet, og i 2019 anerkjente norske myndigheter deres innsats under krigen (Tønset & Hykkerud, 2019).

Ikke bare har det vært viktig å trekke frem heltene, men etter krigen ble det også tidlig viktig å skille mellom «gode» og «dårlige» nordmenn. Men, hvem var egentlig de *gode*, og de *dårlige*?

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan lærebøkene presenterer den norske motstandskampen etter kapitulasjonen 10. juni 1940. Jeg har valgt å dele motstandskampen i tre; symbolsk motstand, sivil motstand og militær motstand.

Monitor: hvem var de kommunistiske motstandsgruppene?

I *Monitor* er det to kapitler som omhandler motstandskamp; «Motstandskamp» og «Aksjoner og gjengjeldelse». Her trekkes sivil og militær motstand frem. Den sivile motstanden gikk ut på å hindre nordmenn i å melde seg til tysk arbeidstjeneste. Den militære motstanden gikk ut på sabotasje og spionasje og aktører som trekkes frem er *Hjemmefronten*, *Gutta på skauen* og *Milorg* (Hjemmefrontens militære del). Til å illustrere en av aktørene bruker *Monitor* ett bilde av en fra *gutta på skauen* som bruker en feltradio et sted på Østlandet²⁰. Det trekkes også frem at motstandsbevegelsen lenge unngikk å bruke militær motstand fordi man fryktet represalier og gjengjeldelse fra tysk side som skulle gå ut over sivilbefolkningen. Ett eksempel som trekkes frem er ødeleggingen av bygda Telavåg. Bygda ble jevnet med jorden. Mennene ble sendt til konsentrasjonsleirer i Tyskland mens kvinner og barn ble tatt i forvaring. Dette som en reaksjon på at to tyskere fra sikkerhetspolitiet ble drept. Boka illustrerer gjengjeldelsen med ett bilde av bygda i brann²¹.

Monitor trekker ikke frem noe konkret om motstand fra Nord-Norge, men skriver avslutningsvis i kapittelet «Motstand»: «Lenge var det kommunistenes grupper som var mest aktive i sabotasje og andre typer angrep på tyskere og norske nazister» (Fagertun, 2007, s. 57). Det er vanskelig å si hva eller hvem forfatteren tenker på når det skrives *kommunistenes grupper*. Vi vet at kommunistiske motstandsgrupper opererte både på Østlandet, Vestlandet og i Nord-Norge (Larsen & Fehn, 2015). I Nord-Norge og da særlig Øst-Finnmark ble de kommunistiske motstanderne kalt *Partisaner* (Rønning, 2020).

Matriks: Milorg og motstand på Østlandet

I *Matriks* trekkes både symbolsk, sivil, og militær motstand frem. Dette presenteres over to kapitler; «Motstand mot okkupasjonsmakten» og «Motstand til sjøs». *Milorg* er den eneste gruppen som drev med militære motstand som trekkes frem i boken. Også her trekkes det frem at *Milorg* ønsket å vente med å bruke militær motstand på grunn av frykten for gjengjeldelser fra tyskerne. For å illustrere *Milorg* har *Matriks* ett bilde av en gruppe *Milorg-soldater* som får våpentrening et sted på Østlandet²².

Ett eksempel på symbolsk motstand som trekkes frem er «binders-aksjonen» hvor nordmenn festet en binders på jakkeslaget for å symbolisere at «vi holder ut, sammen mot tyskerne»²³.

²⁰ Monitor s. 57.

²¹ Monitor s. 57.

²² Matriks s. 130.

²³ Bildet av en binders (Matriks s. 130).

Om den sivile motstanden trekker *Matriks* frem at nordmenn unnlot å følge tyske påbud ved for eksempel å streike. Noe annet som også trekkes frem i en tekstboks er lærerne som nektet å melde seg inn i en nazistisk lærerforening²⁴. Det skrives også om at de fleste lærerne nektet, og mange av dem ble derfor arrestert av tyskerne. Det skrives ikke noe om hva som skjedde med de arresterte lærerne.

Dette omhandler den såkalte *Lærerstriden*, hvor som *Matriks* sier at tyskerne prøvde å tvinge lærere inn i den nazistiske lærerorganisasjonen *Norges Lærersamband*. Dette var ett ledd i forsøket på å nazifisere den norske skolen. De aller fleste lærerne motsatte seg dette og ca. 1100 lærere ble arrestert.

Matriks omtaler også de norske krigsseilerne i kapittelet: «Motstanden til sjøs». Her trekker boken frem at den norske handelsflåten ble samlet i det statlige rederiet *Nortraship*. Krigsseilerne fraktet soldater, krigsmateriell, drivstoff og andre varer for de allierte. Seilingen var ekstremt farlig, av de over 10 000 nordmennene som mistet livet i løpet av andre verdenskrig døde nesten halvparten til sjøs.

Heller ikke *Matriks* trekker frem noe konkret om motstand i Nord-Norge. Fortellingen om *Lærerstriden* fullføres ikke. Av de arresterte lærerne ble rundt 650 sendt til tvangsarbeid i Kirkenes i Finnmark (Sjong, 2019).

Kosmos: et bredt spekter av aktører

Som *Matriks* trekker også *Kosmos* frem både symbolsk, sivil, og militær motstand. Den symbolske motstanden gikk ut på det samme som *Matriks* trekker frem: «binders-aksjonen», samt bruk av kong Haakons monogram (H7) på ulike klær. Dette illustreres i en tekstboks med bilde²⁵. Av sivil motstand trekker *Kosmos* frem motstanden fra lærere, prester og organisasjonene i arbeidslivet, spredningen av informasjon, flygeblader, illegale aviser samt *krigsseilernes* bidrag. Boken illustrerer dette gjennom en tekstboks og et bilde av en redaksjon for en illegal avis på Østlandet²⁶. Bildet viser en mann og en kvinne som skriver ned radiosendinger fra London. *Krigsseilernes* bidrag trekkes frem i en tekstboks²⁷. Det trekkes ikke frem hva som skjedde med de arresterte lærerne.

²⁴ *Matriks* s. 130.

²⁵ Tekstboks om symboler på motstand hvor bildet illustrerer en rød topplue og ett par strikkahansker med teksten «Alt for Norge» og «H7» på (*Kosmos* s. 182).

²⁶ *Kosmos* s. 183.

²⁷ *Kosmos* s. 186.

Innunder den militære motstanden trekker *Kosmos* frem flere grupper og hendelser. Motstandsgruppene som nevner er *Shetlandsgjengen*, *Kompani Linge*, *Milorg*, *partisangruppene i Finnmark* og *politistyrkene*. Motstandsgruppene og noen av deres aksjoner beskrives og illustreres gjennom tekstbøker og bilder. *Gutta på skauen* trekkes frem med både tekstboks og bilder. Det første bildet viser en gjeng unge menn med våpen som står og snakker sammen i en lysning i skogen utenfor Sigdal i Buskerud²⁸. Det andre bildet viser en tømmerhytte et sted i Nordmarka med en propagandaplakat utenfor²⁹. Videre trekker *Kosmos* frem tungtvannsakksjonen i en tekstboks med overskriften: «Tungtvannsakksjonen – krigens viktigste sabotasjehandling» (*Kosmos*, s. 184). Boken tar også for seg historien om to motstandspersoner, én mann og én kvinne³⁰. Motstandsmannens historie utspiller seg i Bergen, mens motstandskvinnens historie finner sted i Oslo.

Også i *Kosmos* trekkes det frem at *Milorg* var skeptiske til sabotasjeaksjoner og militær motstand i starten av krigen på grunn av frykt for represalier fra tyskerne. Boka trekker frem historien om Telavåg i en tekstboks med bilde. Bildet er ett gruppebilde av de internerte kvinnene og barna etter to år i fangenskap³¹.

Kosmos trekker frem et bredt spekter av aktører som bedriver ulik type motstand og utdyper disse i ulik grad. Den symbolske motstanden som trekkes frem er nasjonal mens den sivile motstanden i hovedsak finner sted på Østlandet. *Krigsseilerne* opererte fra hele Norge.

Om den militære motstanden trekker *Kosmos* frem flere aktører og hendelser fra Østlandet samt motstandsmannens historie fra Bergen og det som skjedde med Telavåg på Vestlandet. Som de to foregående lærebøkene trekker heller ikke *Kosmos* frem noe konkret om motstanden i Nord-Norge. Likevel, der *Monitor* nevner *kommunistenes motstandsgrupper* nevner *Kosmos* *partisangruppene i Finnmark*. *Partisanene* og deres motstandskamp utdypes likevel ikke noe mer.

Underveis: gjengjeldelse – når det gikk utover vanlige folk

Underveis skriver om motstandskampen i to kapitler: «Den norske motstanden» og «Når motstanden skulle knekkes». Her trekker boken frem at tyskerne møtte motstand over hele Norge gjennom både sivil og militær motstand. Av sivil motstand trekker *Underveis* frem hvordan flere samfunnslag viste motstand ved å legge ned sine virker: dommerne i

²⁸ *Kosmos* s. 184.

²⁹ *Kosmos* s. 186.

³⁰ To tekstbøker (*Kosmos* s. 185).

³¹ *Kosmos* s. 182.

Høyesterett trakk seg, biskopene og prestene la ned sine embeter, Norges idrettsforbund sluttet å arrangere stevner og lærerne nektet å melde seg inn i *Norges Lærersamband*. I motsetning til *Matriks* kommer det frem i *Underveis* at mange lærere ble arrestert og at over halvparten av disse ble sendt til Kirkenes på tvangsarbeid.

I tillegg trekkes Quislings forsøk på å rekruttere alle gutter og jenter til *Nasjonal Ungdomsfylking* frem. Dette forsøket ble stoppet av en hemmelig kvinnelig aksjonsgruppe som fikk mellom 200 000 og 300 000 foreldre til å skrive brev til okkupasjonsmakten om at deres barn ikke skulle delta. Det legges også vekt på en hendelse i Bergen hvor det i oktober 1940 kom til voldsomme demonstrasjoner utenfor et møtelokale Quisling holdt tale i.

I *Underveis* skrives det lite om militær motstand i Norge, men nevner *Milorg* og *gutta på skauen*. I motsetning til de foregående lærebøkene trekker ikke *Underveis* frem frykt for gjengjeldelse, men skriver at den militære motstanden ble trappet betydelig opp de siste månedene av krigen. Det er også med ett bilde av *gutta på skauen*, på bildet er det mange unge gutter som står oppstilt uten våpen, og det kan se ut som om de nylig er rekruttert. Bildeteksten sier tusenvis av ungdommer sluttet seg til *Milorg* for å unngå å havne i *Nasjonal arbeidstjeneste*³². I tekstboksen «En norsk kvinne forteller»³³ skrives det om en norsk motstandskvinne som i 1943 ble arrestert, torturert og sendt til konsentrasjonsleiren Ravensbrück i Tyskland.

Selv om *Underveis* ikke nevner frykten for gjengjeldelse, trekker boken frem to hendelser hvor sivilbefolkningen ble utsatt for gjengjeldelse av tyskerne: brenningen av bygda Telavåg i Hordaland, og henrettelsene ved Majavatn i Nordland. Tyskerne henrettet 34 mennesker fra området rundt Majavatn fordi tre tyske soldater tidligere var blitt drept i et sammenstøt med norske motstandsfolk.

Tidligere i boken, under delen som omhandler andre verdenskrig i et internasjonalt perspektiv, ligger kapittelet «Bidro Norge til seieren?». Kapittelet nevner så vidt det norske militære bidraget og legger stor vekt på *krigsseilernes* innsats. Det kommer frem at: «Likevel: *Handelsflåten* ble det største norske bidraget til seieren – og det bidraget var ikke lite!» (*Underveis* s. 162). Høsten 1940 sto *krigsseilerne* for transporten av 50 prosent av all olje og bensin som kom til Storbritannia.

³² *Underveis* s. 179.

³³ *Underveis* s. 173.

Avslutningsvis i kapittelet er det et bilde av fire soldater ikledd vinterkamouflasje inne i en tømmerhytte³⁴. Bildet er uten bildetekst, men etter søk hos rettighetshaverne Scanpix kommer det frem at bildet er fra filmen «Kampen om tungtvannet» som kom i 1948. Dette er mest sannsynlig de fire nordmennene som skulle være fortroppen til *tungtvannssaksjonen*, men som endte opp med å måtte utføre sabotasjeoppdraget selv (Kraglund, 2018).

Det skrives ikke noe om *tungtvannssaksjonen* i *Underveis* så det er vanskelig å si hvorfor bildet er tatt med. Det kan tenkes at forfatteren ønsker å trekke frem *tungtvannssaksjonen* som et viktig bidrag til alliert seier under andre verdenskrig, og at bildet derfor har havnet innunder kapittelet om Norges bidrag til seieren.

Underveis trekker frem flere aktører som bedrev motstand og da hovedsakelig sivil motstand. Utenom demonstrasjonen i Bergen finner den sivile motstanden som trekkes frem hovedsakelig sted på Østlandet.

Underveis legger vekt på at motstanden i Norge var mindre militær. Videre trekkes det frem flere aktører som bedrev sivil motstand. I motsetning til de foregående lærebøkene trekkes det i *Underveis* frem ett eksempel på motstand som fant sted i Nord-Norge, aksjonen ved Majavatn i Nordland. Som nevnt tidligere trekkes det også frem at mange av de arresterte lærerne ble sendt til Kirkens.

Nye makt og menneske: Tirpitz – Barentshavets vokter

Nye makt og menneske skriver hovedsakelig om motstand i to kapitler: «Opprør mot de nazistiske myndighetene i Norge» og «Norsk motstandskamp». Likevel er det også nevnt noe om motstandskampen i nord i kapittelet «Nord-Norge blir offer for den brente jords taktikk». Det trekkes frem både sivil og militær motstand. Av sivil motstand trekker *Nye makt og menneske* også frem hvordan flere samfunnslag som fagforeninger, yrkesorganisasjoner, idrettslag og kirkesamfunn la ned sine virker. Lærerne trekkes også spesifikt frem og at mange av de ble sendt til tvangsarbeid i Nord-Norge. Sted i Nord-Norge spesifiseres ikke. Videre trekkes det også frem trykking og distribusjon av illegale aviser med nytt fra britiske og norske radiosendinger. Dette utdypes med at noen trosset tyskernes påbud om å levere inn radioene sine. Innleveringen av radioer illustreres med et bilde av personer som står i kø for å levere inn radioene sine til okkupasjonsmakten i gymsalen på Møllergata skole i Oslo i 1941³⁵.

³⁴ *Underveis* s. 163.

³⁵ *Nye makt og menneske* s. 143.

Av aktører som bedrev militær motstand trekker *Nye makt og menneske* frem *Milorg*, *gutta på skauen*, *kommunistiske motstandsgrupper* og *Kompani Linge*. *Gutta på skauen* illustreres med ett bilde hvor tre personer henter utstyr etter et flyslipp over Vassfaret på Østlandet³⁶.

Som de andre lærebøkene foruten *Underveis* trekker også *Nye makt og menneske* frem de norske motstandsgruppene frykt for gjengjeldelse. Det kommer frem at *Kompani Linge* og de *kommunistiske motstandsgruppene* brydde seg mindre om gjengjeldelser, og i større grad enn norske motstandsgrupper utførte militær motstand.

I kapittelet «Nord-Norge blir offer for den brente jords taktikk» legges det vekt på militær motstand som fant sted i Finnmark og Nord-Troms. Det trekkes frem at flere harde sammenstøt mellom *partisaner* og tyskerne fant sted. Videre kommer det frem at: «ingen norske motstandsgrupper hadde så høye tapstall som partisanene i nord» (*Nye makt og menneske* s. 154).

Nye makt og menneske trekker også frem senkningen av det tyske slagskipet *Tirpitz* ved Håkøya utenfor Tromsø. *Tirpitz* er avbildet i 1943 i Kåfjorden ved Alta³⁷. Det kommer frem at *Tirpitz* hadde en viktig rolle i Tysklands maritime krigføring i Barentshavet hvor skipet skulle operere mot konvoiene med alliert hjelp til Russland. Videre kommer det frem at skipet ble sterkt skadet i Kåfjorden senere samme år, og at det på vei til reparasjon ble senket ved Håkøya utenfor Tromsø.

Også i *Nye makt og menneske* trekkes det frem et bredt spekter av aktører som bedrev både sivil og militær motstand. Boken er sammen med *Underveis* de eneste lærebøkene som trekker frem konkrete hendelser om motstand i Nord-Norge. *Nye makt og menneske* trekker også frem *partisanene* som motstandsgruppe, de holdt hovedsakelig til i Øst-Finnmark. Boken nevner også at mange av de arresterte lærerne ble sendt til tvangsarbeid i Nord-Norge.

Heltene på norsk jord – oppsummering av den norske motstandskampen

I dette kapittelet vil jeg oppsummere lærebøkene beskrivelse av motstandskampen i nord. Som nevnt tidligere har jeg valgt å dele den norske motstanden inn i tre, symbolsk, sivil og militær motstand.

Lærebøkene behandler den norske motstanden ulikt, både ved sidetall og omfang. Den norske motstandskampen vies mer plass enn invasjonen av Norge. Det trekkes frem forskjellige typer

³⁶ *Nye makt og menneske* s. 144.

³⁷ *Nye makt og menneske* s. 153.

motstand, ulike aktører; både sivile, militære, kvinner og menn og hendelser fra ulike deler av Norge. Likevel er hovedvekten av den presenterte motstanden fra Østlandet. Konkrete hendelser fra Nord-Norge nevnes av to lærebøker, *Underveis* og *Nye makt og menneske*. Det trekkes ikke frem hendelser fra hverken Sørlandet eller Midt-Norge.

Symbolsk motstand – for konge og fedreland

Av lærebøkene er det kun *Matriks* og *Kosmos* som trekker frem symbolsk motstand. Her trekkes «binders-aksjonen» og bruken av kong Haakons monogram (H7) på ulike klær frem. Dette illustreres med tekstbokser og bilder av en binders³⁸ og ett par strikkehansker med (H7) på og en rød topplue³⁹. Den symbolske motstanden tildeles ingen geografisk plassering, og ut ifra tekstene kan det se ut som nasjonale aksjoner.

Sivil motstand – samfunnet lot seg ikke nazifisere

Alle lærebøkene trekker frem noen form for sivil motstand. Som vi ser av gjennomgangen varierer det fra *Monitor* som kun trekker frem den sivile motstanden som å hindre nordmenn i å melde seg i arbeidstjeneste hos tyskerne, til andre lærebøker som trekker frem et bredt spekter av aktører på både gruppe- og individnivå. Det trekkes frem flere samfunnslag som motsatte seg tyskerne og la ned sine virker. Det kommer også frem i flere av bøkene at det ble laget og distribuert illegale aviser og flygeblader. *Kosmos* gir sammen med *Underveis* motstandskvinnene en plass i historien om det norske motstandsarbeidet. *Kosmos* gjør dette gjennom ett bilde av en mann og en kvinne som skriver ned informasjon fra London som senere blir distribuert i illegale aviser på Østlandet⁴⁰. *Underveis* trekker frem kvinnene gjennom historien om hvordan den hemmelige kvinnelige aksjonsgruppen forhindret hundretusenvis av norske ungdommer å bli rekruttert til *Nasjonal Ungdomsfylking*.

Krigsseilerne trekkes også frem i de fleste bøkene og *Underveis* går så langt som å si at deres bidrag var Norges viktigste bidrag til alliert seier i andre verdenskrig.

Samlet sett gir lærebøkene et inntrykk av at den sivile motstanden var stor blant Norges befolkning. Likevel, utenom én hendelse, så er all sivil motstand som kan gis en geografisk plassering som lærebøkene trekker frem fra Østlandet. Den ene hendelsen som ikke er fra Østlandet er demonstrasjonen utenfor Quislings møtelokale i Bergen i 1940, dette trekkes frem i *Underveis*.

³⁸ Matriks s. 130.

³⁹ Kosmos s. 182.

⁴⁰ Kosmos s. 183.

Det skal også sies at flere av lærebøkene trekker frem at mange av de arresterte lærerne ble sendt til tvangsarbeid i Nord-Norge, da særlig Kirkenes i Finnmark. Lærerne motsatte seg tyskernes påbud andre plasser enn i Nord-Norge og ble som straff sendt nordover. Konsekvensene av *lærerstreiken* er derfor i en gråsoner med tanke på motstand i Nord-Norge.

Militær motstand – mer enn gutta på skauen og Østlandet

Det meste av den militære motstanden som trekkes frem i lærebøkene finner sted på Østlandet. Av motstanden som trekkes frem er det mest lagt vekt på ulike motstandsgrupper. Alle lærebøkene utenom *Underveis* trekker frem at de norske motstandsgruppene var redde for gjengjeldelse fra tysk side og derfor ønsket å begrense bruken av sabotasje og militær motstand.

Av aktører som går igjen er *gutta på skauen*, de blir trukket frem i alle lærebøkene og illustrert med ett eller flere bilder av dem. *Monitor* trekker frem kommunistiske motstandsgrupper i en opprøpsing av motstandsgrupper i Norge under krigen, mens *Kosmos* og *Nye makt og menneske* trekker frem *Partisanene i Finnmark*. Det kommer ikke frem hvor de *kommunistiske motstandsgruppene (Monitor)* var aktive, men det kan tenkes at lærebokforfatteren har tenkt på *Partisanene* i Nord-Norge og da særlig Øst-Finnmark. Det trekkes ikke frem noe konkret om disse, men det kommer frem at de kommunistiske motstandsgruppene var tidligere ute med militær motstand og lenge var mer aktive og i mindre grad brydde seg om gjengjeldelser enn de norske motstandsgruppene. *Nye makt og menneske* trekker også frem at ingen annen motstandsgruppe hadde høyere dødstall enn *Partisanene i nord*. Rapporter fra det tyske Sikkerhetspolitiet under okkupasjonen viser at tyskerne vurderte de kommunistiske motstandsgruppene som de kanskje viktigste motstandsgruppene under krigen (Gripsrud, 2008).

Tre historier om enkeltpersoner trekkes frem, to i *Kosmos* og én i *Underveis*. Begge lærebøkene trekker frem hver sin historie om én motstandskvinne fra Oslo, mens *Kosmos* også trekker frem historien om motstandsmannen fra Bergen. Dette er det eneste som trekkes frem om enkeltpersoners motstandskamp, og historiene om motstandskvinnene er det eneste som kommer frem om kvinnelig militær motstand.

Det trekkes frem et fåtall av hendelser utenfor Østlandet foruten historien om motstandsmannen fra Bergen. En av hendelsene som går igjen i tre av lærebøkene (*Monitor*, *Kosmos* og *Underveis*) er historien om bygden Telavåg i Hordaland på Vestlandet. Det er kun *Underveis* og *Nye makt og menneske* som trekker frem hendelser fra Nord-Norge. *Underveis*

trekker frem henrettelsene ved Majavatn i Nordland som var en gjengjeldelse fra tyskerne etter at norske motstandsfolk hadde drept noen tyske soldater. *Nye makt og menneske* trekker frem senkningen av det tyske slagskipet *Tirpitz*. Først skadene skipet ble påført i Kåfjorden ved Alta før det endelig ble senket av allierte fly ved Håkøya utenfor Tromsø. Forsvaret (2016) har konkludert med at Norsk innsats ved radiosenderne *Ida* og *Lyra* i Altafjorden var helt avgjørende for å gi allierte styrker den informasjonen de trengte for å uskadeliggjøre *Tirpitz* og den tyske maritimstyrken i nord. Dette viser at den norske innsatsen til slutt bidro til at ett av Tysklands største krigsskip ble senket.

Som vi har sett prøvde tyskerne å nazifisere Norge uten særlig hell. Likevel trekker flere lærebøker frem fortellingen om nordmenn som av ulike grunner støttet nazistene. Både *Monitor*, *Matriks* og *Nye makt og menneske* legger vekt på at flere nordmenn støttet okkupasjonsmakten og blant annet meldte seg inn i Nasjonal Samling (NS). Ved krigens slutt hadde NS over 43 000 voksne medlemmer (Pryser, 2018). De nevnte lærebøkene trekker hovedsakelig frem tre grunner til at nordmenn støttet nazistene. Den første var en overbevisning om at nazismen var bra for Norge. Den andre var troen på at tyskerne ville vinne krigen og da ville det ha vært bra å støtte dem underveis. Den tredje var et ønske om å bekjempe kommunismen og det kunne en aktivt gjøre gjennom å verve seg som *frontkjemper* ved østfronten.

Som gjennomgangen viser, er det meste av den presenterte norske motstanden under andre verdenskrig i lærebøkene sentrert til Østlandet. Det kommer frem noen få unntak, da fra Vestlandet og Nord-Norge. Midt-Norge og Sørlandet nevnes ikke. Det trekkes frem et bredt spekter av aktører, både sivile og militære. Noen enkeltpersoner trekkes også frem, og ved tre tilfeller trekkes kvinners motstandskamp frem. De fleste av illustrasjonene tilhørende den norske motstanden er også knyttet til Østlandet. Som nevnt tidligere er det kun *Underveis* og *Nye makt og menneske* som trekker frem konkrete hendelser fra Nord-Norge.

Hverdagsliv, høsten 1944 og frigjøringen

Hvordan var hverdagen i Norge under andre verdenskrig, hvordan behandlet okkupasjonsmakten det norske folk, og var hverdagen forskjellig i de ulike landsdelene? Hva skjedde i Finnmark i 1944 når tyskerne havnet på defensiven på Østfronten? Og hvordan fremstilles den tyske kapitulasjonen og frigjøringen av Nord-Norge og Norge?

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan lærebøkene skriver om hvordan det var å bo og leve i Norge under okkupasjonen og frem til frigjøringen 8. mai 1945.

Monitor: krigen står i nord

Monitor skriver om livet under krigen i tre kapitler: «Krigshverdagen i Finnmark», «Krigshverdagen i Norge» og «En annen skolehverdag». I kapittelet om Finnmark kommer det frem at befolkningen her i mye større grad opplevde volds- eller krigshandlinger. Befolkningen fikk krigen og tyske soldater svært tett inn på seg og det var vanlig at tyske soldater flyttet inn hjemme hos folk. Dette skjedde ikke andre plasser i Norge. *Monitor* trekker også frem tvangsflyttingen av Finnmark og Nord-Troms. Her kommer det frem at: «tyskerne brente så godt som alle hus, slaktet kuer, hester og sauer og tvangsflyttet befolkningen sørover» (Monitor, s. 58). Dette skjedde fordi russiske soldater ikke skulle finne noe av verdi etter at tyskerne hadde trukket seg ut av Finnmark. Brenningen av Finnmark illustreres med et bilde av en gammel dame og en ung jente et sted i Finnmark høsten 1944. I bakgrunnen kan en se flere brannruiner. Damen og jenta bærer på noen eiendeler og bildeteksten sier de skal sendes med båt sørover⁴¹.

Videre om krigshverdagen i Norge trekkes det frem at andre steder ikke opplevde krigen like dramatisk. Likevel, selv om folk kunne bevege seg fritt slik en var vant med kunne en når som helst bli kontrollert av soldater eller politi. Det kommer frem at krigen førte til stor varemangel og okkupasjonsmakten innførte rasjonering av varer. Videre trekkes det frem at varemangelen opplevdes vanskeligere i byene enn på landet, det var enklere å få tak i kjøtt og grønnsaker på landet. Men, selv om rasjonering ble innført var det ikke slik at befolkningen sultet. Rasjoneringen er illustrert med to bilder og to avisutklipp⁴². Avisutklippene er forslag til enkle matoppskrifter. Det ene bildet er av ett rasjoneringskort, mens det andre bildet viser kvinner og menn i kø for å få utdelt rasjoneringskort ved rasjoneringskontoret i Oslo.

Okkupasjonsmakten prøvde å nazifisere skolen, men som nevnt tidligere motsatte lærerstanden seg dette. *Monitor* skriver at svært lite i skolen ble endret og lærerne underviste i stor grad som før krigen. Boken trekker frem at det ofte ble demonstrasjoner på skolene når nazistene prøvde å endre på skolens innhold. *Monitor* har med ett bilde av en skolestreik i Bergen i 1941⁴³. På bildet kan en se tyske soldater og politi som jager demonstrantene bort fra gatene. Det trekkes også frem at tyskerne stengte Universitetet i Oslo i 1943.

⁴¹ Monitor s. 58.

⁴² Monitor s. 59.

⁴³ Monitor s. 59.

Om frigjøringen skriver *Monitor* at tyskerne avvæpnet seg og kapitulerte 8. mai 1945. Folk fra Milorg og hjemmefronten tok kontroll over landet og sørget for lov og orden.

Matriks: Nord-Norge, stedet krigen aldri kom

I *Matriks* behandles krigshverdagen over fire kapitler: «Varemangel», «Mindre frihet», «Et splittet folk» og «Arrestasjoner og henrettelser». Det kommer frem at det kom rundt 400 000 tyske soldater til Norge, disse trengte de samme varene som nordmenn samtidig som det var vanskelig å transportere varer til Norge mens krigen pågikk. Dette resulterte i at det ble innført rasjonering, boken har med ett bilde av ett rasjoneringskort⁴⁴.

Videre kommer det frem at tyskerne innførte lyd disiplin for befolkningen og alle hus ble pålagt å ha blindingsgardiner i vinduene. Tyskerne sensurerte mediene og innførte forbud mot private radioer i 1941. Dette førte til store innsamlinger og totalt ble over 500 000 radioer levert inn. Det trekkes også frem at alt som kunne styrke nordmenns samhold ble forbudt, som blant annet feiring av 17. mai, bilder av kongen og fester uten tysk godkjenning ble forbudt.

Matriks trekker også frem at mange nordmenn av ulike grunner sluttet seg til *Nasjonal Samling* i løpet av okkupasjonstiden. En norsk nazistplakat⁴⁵ som viser det ariske idealet (en blond mann med blå øyne med hvite fjelltopper i bakgrunnen) med teksten «Med mordmenn for Norge!» er avbildet sammen med kapittelet «Et splittet folk». Om skolen trekkes det frem at på grunn av mangel på forlegning til tyske soldater ble mange skoler omgjort til forlegninger. Okkupasjonsmakten prøvde også å nazifisere skolen.

Om krigshverdagen kommer det avslutningsvis frem at tyskerne opprettet flere fangeleirer, Grini utenfor Oslo var en av disse. Det skrives også at: «Om lag 30 000 nordmenn ble fengslet, om lag 8000 nordmenn ble sendt til fangeleirer, og 366 nordmenn ble henrettet under okkupasjonen» (*Matriks* s. 131). Til disse leirene ble nordmenn som tyskerne mente hadde begått små og store forseelser sendt. Det kommer likevel frem at: «... nordmenn ble behandlet mye bedre enn folk i mange andre okkuperte land» (*Matriks* s. 131). Dette fordi tyskerne mente nordmenn tilhørte den *ariske rase*.

Matriks trekker ikke frem noe om krigshverdagen i Nord-Norge, brenningen av Finnmark og Nord-Troms eller tvangsflyttingen av befolkningen der. Boken nevner heller ikke frigjøringen av Norge med Tysklands kapitulasjon 8. mai. Det gjøres et «hopp» til kapittelet «Oppgjørets time» (kapittelet tar for seg delingen av Tyskland, oppgjøret med tyske og japanske

⁴⁴ *Matriks* s. 128.

⁴⁵ *Matriks* s. 129.

krigsforbrytere og landssvikeroppgjøret i Norge) uten at dette nevnes. Tidligere i boken i kapitlet om andre verdenskrig i internasjonal sammenheng kommer det frem at Tyskland kapitulerte 7. mai 1945 og dermed var krigen i Europa slutt.

Kosmos: varemangel og rasjonering av varer

Kosmos skriver om krigshverdagen i fire kapitler: «Livet i Norge under krigen», «Tyskerne prøvde å nazifisere Norge», «Finnmark brenner» og «Frigjøringen av Norge 8. mai 1945». Boken trekker frem at tyskerne brukte vold, tortur og undertrykkelse for å beholde kontrollen, og så tidlig som i 1940 ble det opprettet fangeleirer i Norge. Tyske soldater ble et daglig skue og ett bilde Rikskomisær Terboven som inspiserer tyske soldater på slottsplassen i Oslo⁴⁶. Det skrives også om hvordan tyskerne prøvde å nazifisere Norge, blant annet ved å tvangsinnmelde lærere og prester i NS og få ungdommer inn i hirden.

Kosmos trekker også frem varemangel med rasjonering og rasjoneringskort. Dette illustreres med to bilder, et bilde av ett rasjoneringskort⁴⁷ og et bilde av mennesker som står i kø utenfor en butikk i Oslo⁴⁸.

I kapitlet «Finnmark brenner» trekker *Kosmos* frem at tyskerne innså at de ville tape krigen og høsten 1944 bestemte de seg for å trekke seg ut av Nord-Norge. Russiske styrker var på anmarsj og tyskerne ville ikke at de skulle finne noe de kunne bruke da de rykket inn i Norge. Dette førte til at tyskerne tvangsflyttet befolkningen sørover, samtidig som de la nesten hele Finnmark og Nord-Troms i ruiner. «Kaier, hus og uthus ble brent. Bruer og veier ble sprengt... Mer enn 80 prosent av alle hus i Finnmark ble ødelagt» (*Kosmos* s. 188). *Kosmos* illustrerer ødeleggelsene med ett bilde av en brannruin fra Kirkenes i september 1946, hvor bildeteksten sier at mange var nødt til å bo i kjellerne til nedbrente hus i påvente av gjenreisningen⁴⁹. Under bildet fra Kirkenes er en tekstboks med Inger Hagerups dikt *Aust-Vågøy*⁵⁰.

Kosmos sier om frigjøringen at tyskerne kapitulerte og ga seg uten kamp 8. mai 1945.

Underveis: nordmenn som støttet tyskerne

Underveis skriver om krigshverdagen i kapitlet «Livet i det okkuperte Europa». Her tar boken for seg hele Europa, Norge tildeles enkelte underkapitler. Dette fører til at enkelte

⁴⁶ *Kosmos* s. 179.

⁴⁷ *Kosmos* s. 180.

⁴⁸ *Kosmos* s. 179.

⁴⁹ *Kosmos* s. 188.

⁵⁰ *Kosmos* s. 188.

forhold i Norge også nevnes i underkapitler som hovedsakelig dreier seg om europeiske forhold. Den norske krigshverdagen skrives hovedsakelig om i kapitlene: «Skulle en samarbeide med tyskerne?», «Vanlige menneskers liv» og «Ødeleggelsen av Nord-Norge».

Den tyske tilstedeværelsen trekkes frem og det ble vanlig å se tyske soldater i gatene. Et bilde viser Terboven sammen med Quisling, disse hilser og inspiserer tyske soldater på Akershus slott i Oslo⁵¹. Det trekkes også frem at mange nordmenn støttet tyskerne, både ved å melde seg inn i NS, melde seg til krigstjeneste eller samarbeide med de på annet vis. Blant annet skreddere og fabrikker hjalp tyskerne med reparasjoner og varer. Et bilde viser flere nordmenn som jobber for tyskerne med å bygge en flyplass i Nordland⁵². *Underveis* trekker frem vanskelighetene med å ikke samarbeide med okkupasjonsmakten; «Folk skulle jo overleve» (*Underveis* s. 171).

Videre trekkes det frem varemangel, rasjonering av varer og rasjoneringskort. *Underveis* illustrerer dette med et bilde av flere rasjoneringskort⁵³. Selv om rasjonering av varer ble innført sultet ikke befolkningen.

Om krigshverdagen i Nord-Norge trekker boken frem ødeleggelsene av Finnmark og Nord-Troms og tvangsflyttingen av befolkningen sørover. Dette skjedde da tyskerne trakk seg tilbake sørover på høsten 1944. *Underveis* beskriver dette som en katastrofe for befolkningen, det meste av bygninger, veier, bruer, båter og kaier ble ødelagt. Det trekkes frem at tusenvis klarte å stikke seg vekk fra tvangsflyttingen, mange av disse startet tyskerne en *klappjakt* på. I en tabell og tekstboks i *Underveis*⁵⁴ kommer det frem at 10 000 hus ble brent og 40 000-45 000 mennesker ble tvunget sørover mens 20 000-25 000 mennesker klarte å stikke seg vekk. Ødeleggelsene illustreres med et bilde av et maleri som viser Vadsø i Finnmark før, under og etter krigen⁵⁵. *Før* krigen ser en mennesker som er ute og går i byen med bebyggelse, kaier og seilskuter ute i havnen. *Under* krigen ser en byens kirke i fyr og flammer, i bakgrunnen ses synkende skip. *Etter* krigen forestiller Vadsø i 1957 og en kan se et 17. mai-tog som går forbi det nye rådhuset med en ny fiskeflåte liggende i havnen.

Etter frigjøringen var den nordligste delen av Norge ødelagt, og den første fredsvinteren for dem som hadde klart å stikke seg vekk ble krevende, «I en kirke i Honningsvåg bodde det 40

⁵¹ *Underveis* s. 170.

⁵² *Underveis* s. 171.

⁵³ *Underveis* s. 183.

⁵⁴ *Underveis* s. 185.

⁵⁵ *Underveis* s. 184.

mennesker» (Underveis s. 185). *Underveis* trekker også frem at de som ble sendt sørover heller ikke hadde hatt det så greit: «Da en finnmarking ble spurt om østlendingene behandlet han godt, svarte han: Jeg vil nødvendig være uforskammet, så jeg har bestemt meg for å ikke si noe.» (Underveis s. 186).

Om selve frigjøringen skriver *Underveis* at tyskerne kapitulerte 7. mai 1945, og dagen etter var Norge ett fritt land igjen.

Nye makt og menneske: Finnmark brenner

Nye makt og menneske skriver om andre verdenskrig i kapittelet «Andre verdenskrig – den dødeligste konflikten i historien». Kapittelet har et internasjonalt perspektiv. Som i *Underveis* fører dette til at krigen i Norge tildeles enkelte underkapitler, samtidig som enkelte norske forhold trekkes frem i kapitler med internasjonalt fokus. Krigshverdagen i Norge skrives hovedsakelig om i kapitlene: «Hverdagen i det okkuperte Norge», «Hast du Bonbon?» og «Nord-Norge blir offer for den brente jords taktikk».

Nye makt og menneske skriver at nordmenn ikke sultet selv om det var mangel på mange varer. Folk ble oppfinnsomme, byttet varer seg imellom og sydde om gamle klær, ingen ting gikk til spille. Ett bilde viser en mann som triller en tralle med hjemmelagde tobakksblader gjennom Oslo⁵⁶, bildeteksten sier han mest sannsynlig er på vei til en tobakksfabrikk. Det ble innført rasjonering av varer og boken bruker to bilder til å illustrere to rasjoneringskort⁵⁷, såpekort og melk- og brødkort.

Videre trekker *Nye makt og menneske* frem at de tyske soldatene flere steder fikk god kontakt med befolkningen. Her trekkes *tyskertøsene* frem, og at de som regel ble sett ned på av nordmenn. Norske barn ble generelt behandlet godt av de tyske soldatene, og spørsmålet «hast du bonbon?», var noe de aller fleste barn spurte soldatene om. Det betyr *har du godteri?* På et bilde kan en se en tysk soldat sammen med tre norske barn, to gutter og ei jente⁵⁸. Den tyske soldaten ser ned på jenta og smiler, barna smiler også. Jenta holder en blomsterbukett mens den ene gutten har den tyske soldatens hjelm på hode, bildet er tatt i Ålesund i 1941.

Om Finnmark skriver *Nye makt og menneske* at da tyskerne måtte trekke seg tilbake sørover da de ble presset av russiske styrker, skulle ingen ting stå igjen. Hitler ga ordre om at befolkningen nord for Lyngen skulle flyttes og soldatene skulle ikke vise medlidenhet med

⁵⁶ Nye makt og menneske s. 145.

⁵⁷ Nye makt og menneske s. 146 og 147.

⁵⁸ Nye makt og menneske s. 146.

befolkningen. Dette førte til at: «Mer enn 10 000 hus ble brent, og nesten 50 000 mennesker ble tvunget sørover» (Nye makt og menneske s. 154). Situasjonen i Finnmark høsten 1944 illustreres med et kart⁵⁹. På kartet kan en se den russiske fremrykningen, tyskernes retrett, Lyngelinjen hvor tyskerne på ny skulle befestet seg, samt graveringer over hvor store ødelegelser Finnmark ble påført under tilbaketrekningen. *Nye makt og menneske* trekker også frem de som klarte å lure seg unna og ble igjen. Skolelæreren i Gamvik er avbildet sammen med åtte barn, disse bodde han sammen med i en jordhytte etter at tyskerne brente bygda. Bildeteksten sier barna hadde kommet bort fra foreldrene sine da tyskerne igangsatte tvangsflyttingen og brenningen⁶⁰.

Om frigjøringen skriver *Nye makt og menneske* at Norge var det siste landet tyskerne kapitulerte i 8. mai 1945. Kapitulasjonen skjedde i rolige former og endelig kunne folk feire at landet var fritt igjen. Dette vises med et bilde av en lastebil overfylt med mennesker som smiler og vinker med hender og norske flagg, lastebilen kjører i Stortingsgaten i Oslo 8. mai 1945⁶¹.

Oppsummering hverdagsliv, høsten 1944 og frigjøringen

Det kommer frem i flere av lærebøkene at for de aller fleste gikk livet nesten som normalt da Norge ble okkupert og befolkningen kunne i stor grad gjøre det de gjorde før krigen. Likevel, aktiviteter som kunne styrke samholdet ble forbudt. Det ble også vanlig å se tyske soldater, og befolkningen kunne når som helst bli kontrollert av soldater eller politi. I Nord-Norge, og særlig Øst-Finnmark var det annerledes, her kom krigshandlinger tett inn på befolkningen, og byene Vardø, Vadsø og Kirkenes opplevde svært mye bombing i løpet av krigen (Fagertun, 2016, s. 10): Det var også et stort antall tyske soldater i Øst-Finnmark, i Sør-Varanger kommune for eksempel, var forholdstallet mellom tyske soldater og lokalbefolkningen så høyt som 10:1 (Stugu, 2012, s. 137). På grunn av mangel på forlegning var det ikke uvanlig at tyske soldater bodde hjemme hos lokalbefolkningen (Fagertun, 2016, s. 12; Hesla & Klo, 2019). Det kommer også frem i flere lærebøker at tyskerne generelt behandlet nordmenn bra og *Matriks* sier nordmenn ble behandlet mye bedre enn folk i andre okkuperte land. *Nye makt og menneske* trekker også frem at norske barn ble behandlet godt. Videre trekker boken frem *tyskertøsene* – norske jenter som innledet kjærlighetsforhold til tyske soldater.

⁵⁹ Nye makt og menneske s. 154.

⁶⁰ Nye makt og menneske s. 154.

⁶¹ Nye makt og menneske s. 168.

Da jeg kun har sett på andre verdenskrig i Norge frem til frigjøringen 8. mai 1945 har jeg ikke tatt med behandlingen av *tyskerjentene* og deres barn etter krigen, selv om de fikk brutal behandling i Finnmark før krigens slutt. Jeg har heller ikke tatt med *landssvikeroppjøret*. Likevel kan det nevnes at disse jentene og deres barn fikk en brutal behandling av andre nordmenn og staten. Det anslås at flere titalls tusen jenter innledet forhold med tyske soldater og at om lag 10 000 barn ble født som et resultat av dette (Olsen, 2015).

Flere av bøkene trekker også frem at mange nordmenn i ulik grad samarbeidet med tyskerne. Dette gjaldt alt fra fabrikker og butikker til enkeltpersoner. Det kommer frem at tyskerne skapte mange arbeidsplasser og mye infrastruktur ble bygget i løpet av krigsårene, blant annet flyplassen i Nordland *Underveis* viser til. Det trekkes også frem i noen av bøkene at enkelte nordmenn gikk for langt i det å samarbeide med tyskerne. Okkupasjonsmakten prøvde å nazifisere Norge og flere nordmenn sluttet seg til *Nasjonal Samling*, meldte seg som angivere og vervet seg til krigstjeneste. Nazifiseringen hadde lite for seg, særlig i skolen, der foregikk undervisningen i stor grad som før krigen.

Tyskerne opprettet også flere fangeleirer hvor nordmenn av ulike grunner ble sendt, flere hundre nordmenn ble også henrettet under krigen.

Alle lærebøkene trekker frem varemangel som førte til rasjoneringskort og bilder av mennesker i kø. Av de bildene som kan gis en geografisk plassering er alle fra Oslo. Flere av bøkene trekker også frem at befolkningen ikke sultet under okkupasjonen.

Alle lærebøkene utenom *Matriks* har egne kapitler om Nord-Norge som tar for seg tvangsflyttingen og brenningen av Finnmark og Nord-Troms høsten 1944. Det kommer frem at flere titalls tusen mennesker ble tvangsflyttet sørover og over 10 000 hus ble brent. Det trekkes også frem at over 20 000 mennesker klarte å stikke seg vekk og ble igjen da tyskerne trakk seg sørover. Brenningen og tvangsflyttingen illustreres av flere av lærebøkene. Inger Hagerups dikt, *Aust-Vågøy* treffer også godt til de andre beskrivelsene og illustrasjonene av brenningen, selv om det handler om represaliene fra tysk side etter *Operasjon Claymore* i mars 1941 (Pryser, 2019a). Det skrives også om at det ikke var enkelt for de som ble igjen i nord, det meste var brent og mange stuet seg derfor sammen i de få bygningene som sto igjen eller bodde i hytter og jordhytter på fjellet. *Underveis* trekker også frem at det heller ikke var så lett for de som ble sendt sørover.

Igjen, alle bøkene foruten *Matriks* legger vekt på frigjøringsdagen, 8. mai 1945. Det er ingen av bøkene som sier noe om hva som skjedde med Finnmark og Nord-Troms etter at tyskerne trakk seg tilbake og russiske styrker rykket inn og tok kontroll høsten 1944, et halvt år før frigjøringen og Tysklands kapitulasjon.

Som motstandskampen, viser også gjennomgangen av krigshverdagen at det meste som presenteres i lærebøkene er sentrert til Østlandet. Utover kapitlene om Nord-Norge, er det kun skolestreiken i Bergen (*Monitor*) og bildet av den tyske soldaten og de tre barna i Ålesund (*Nye makt og menneske*) som ikke er fra Østlandet. Midt-Norge og Sørlandet er ikke skrevet om.

Lærebøkernes bildebruk

Som tidligere nevnt behandler lærebøkene andre verdenskrig i forskjellig omfang, både når det gjelder internasjonale, nasjonale og lokale perspektiver, men også med tanke på bildebruk. I dette kapittelet vil jeg se på hvilke bilder lærebøkene bruker, og i hvilken kontekst bildene blir brukt. Først vil jeg se på lærebøkernes bruk av bilder fra Nord-Norge, deretter vil jeg se på en helhetlig bildebruk. Som bildebruk regner jeg illustrasjoner av fotografier eller bilder. Jeg har ikke sett på figurer, diagram eller modeller.

Monitor: invasjonen og kampene som fulgte

Som tidligere nevnt bruker *Monitor* fire bilder som omhandler Nord-Norge. Tre av disse inngår i kapitler som omhandler Nord-Norge, og har bildetekst som forteller at bildene kommer fra nord. Det fjerde bildet er et bilde av norske soldater som mobiliseres et sted i Nord-Norge april 1940. I læreboken kommer det ikke frem hvor i Norge bildet er tatt. Bildet kommer etter kapittelet «Angrep og motstand», og før kapittelet «Kampene i Sør-Norge». I disse kapitlene er Nord-Norge kun nevnt i sammenheng med at tyske soldater angrep norske byer fra Oslo i sør til Narvik i nord. Dermed kan det se ut som om denne mobiliseringen skjer et sted i Sør-Norge, og at soldatene dermed forbereder seg på å kjempe i Sør-Norge. De andre bildene som brukes i kapitlene om krigen i Nord-Norge, kampene om Narvik og hverdagslivet i Finnmark, passer til tekstenes innhold, og er gode supplement til historien læreboken presenterer.

Matriks: nord-norske byer i brann

Matriks skriver veldig lite om nord-norske forhold under krigen, og bruker kun ett bilde fra Nord-Norge. Det er tatt i Narvik i starten av juni og viser ruiner i brann. Som tidligere nevnt beskrives ikke bildet eller bildets situasjon i selve fagteksten, men i egen bildetekst.

Bildeteksten sier at norske og allierte styrker sammen kjempet mot tyskerne, og at byen måtte overgi seg når de allierte styrkene trakk seg ut i juni 1940. Bildet fra Narvik brukes på samme side som kapitlene «Hvorfor ble Norge okkupert?» og «Styresettet i Norge under okkupasjonen». På siden er det også to bilder, ett av Kong Håkon og Kronprins Olav ved *kongebjørka* utenfor Molde, og ett av Josef Terboven, tyskernes leder i Norge under krigen. Videre behandler *Matriks* hverdagslivet under krigen. Det skrives lite om Nord-Norge generelt, og det kan virke som om lærebokforfatterne har «valgt» bildet av «Narvik i brann» som lærebokens «krigsbilde» fra invasjonen. I motsetning til de fire andre lærebøkene, er *Matriks* den eneste læreboken som ikke har med det ikoniske bildet av Blücher i brann med sterk slagside⁶².

Kosmos: ødeleggelsene ved den tyske tilbaketrekningen

Som *Matriks* skriver også *Kosmos* lite om nord-norske forhold, og har også kun et bilde fra Nord-Norge med. Det er et bilde av et nedbrent hus i Kirkenes september 1946, nesten to år etter frigjøringen av Øst-Finnmark. Bildet brukes i kapittelet «Finnmark brenner», Inger Hagerups dikt *Aust-Vågøy*, illustreres også under bildet fra Kirkenes. Bildet og diktet er supplement til fagteksten hvor det kommer frem at over 80 prosent av alle hus i Finnmark ble ødelagt.

Underveis: krigens hendelsesforløp i nord

Underveis er den læreboken som bruker flest bilder fra Nord-Norge, seks stykker. *Underveis'* bilder følger krigen i nord kronologisk, fra invasjonen, kongen og regjeringens flukt nordover og kampene i nord, videre til hverdagsliv, og avslutningsvis med evakueringen og breningen av Finnmark. Det første bildet er av panserskipene *Norge* og *Eidsvoll* i Narvik havn, og er med på å illustrere forsvarets dårlige forfatning og det håpløse soldatene og befolkningen sto ovenfor 9. april 1940. Videre trekkes det frem at Tromsø blir Norges nye politiske sentrum, hvor regjeringen styrer fra, og prøver å lede motstanden mot tyskerne. Til dette tar *Underveis* med et bilde av stortingspresident Hambro og general Otto Ruge i Tromsø juni 1940. Videre i kapittelet «To måneders vanskelig kamp», har *Underveis* med et maleri av general Fleischer. Bildeteksten trekker frem at norske og allierte styrker slo tyskerne tilbake og gjenerobret Narvik, og dermed ble Fleischer den første generalen under krigen som påførte tyskerne et militært nederlag. Kapittelet avsluttes med et bilde av Bodø i ruiner, dette er med på å illustrere hvilke ødeleggelser krigen førte med seg. Det neste bildet *Underveis* bruker, er i

⁶² Bildet av Blücher i brann <https://scanpix.no/spWebApp/preview/editorial/dJ3TtSM1xMc>

kapittelet «Skulle en samarbeide med tyskerne?», på bildet vises mange nordmenn som hjelper tyskerne med å bygge en flyplass et sted i Nordland. Det kommer ikke frem hvor i Nordland bildet er tatt. Bildet er med på vise at mange nordmenn hadde et pragmatisk samarbeid med tyskerne. Folk måtte ha arbeid og «hjulene måtte holdes i gang», så mange som rundt 200 000 nordmenn arbeidet på tyske anlegg i løpet av krigen (Sæveraas, 2018). Det siste bilde fra Nord-Norge er i kapittelet «Ødeleggelsen av Nord-Norge», og bildet er et maleri av Vadsø før, under og etter krigen. Bildet er med på å illustrere brenningen av Finnmark, og viser også en by som er bygget opp igjen etter krigen.

Bildene *Underveis* bruker fra Nord-Norge er gode supplement til den historien læreboken forteller om krigen i nord.

Nye makt og menneske: militær motstand i Nord-Norge

Som nevnt tidligere bruker *Nye makt og menneske* fire bilder fra Nord-Norge. Og som *Matriks* bruker læreboken et bilde av Narvik i brann i juni 1940, dette bildet inngår i kapittelet «Kongen og regjeringen kommer seg unna». Kapittelet tar for seg kongen og regjeringens flukt nordover og motstanden tyskerne møtte i nord frem til kapitulasjonen. De tre andre bildene brukes alle i det samme kapittelet: «Nord-Norge blir offer for den brente jords taktikk». Disse bildene er av krigsskipet Tirpitz i Kåfjorden, et kart som viser den russiske offensiven, tyskernes tilbaketrekning og ødeleggelsene av Finnmark ved tvangsevakueringen, samt Gamviks skolelærer med åtte barn utenfor en jordhytte til fjells. Det er lett å forstå at de to siste bildene er med i kapittelet, kartet over Finnmark og skolelæreren med barna som hadde sneket seg unna tvangsevakueringen og overvintret i jordhytten fra høsten 1944. Disse er med på å supplere fagteksten, og illustrerer ødeleggelsene Finnmark ble utsatt for og hvordan ca. 25 000 mennesker overlevde på fjellet etter å ha sneket seg unna tvangsevakueringen.

Hvorfor bildet av Tirpitz er med i dette kapittelet er vanskeligere å forstå. Læreboken er skrevet kronologisk og veksler mellom internasjonale og norske forhold. Det kan hende at det har noe å gjøre med når angrepet og senkningen på Tirpitz skjedde. Senkningen skjedde i november 1944, ikke lenge etter frigjøringen av Øst-Finnmark. Likevel er det underlig at temaet er med der, når *Nye makt og menneske* tidligere har med kapittelet «Norsk motstandskamp». I «Norsk motstandskamp» er det et bilde av *gutta på skauen* som henter utstyr i skogen etter et flyslipp, og fagteksten trekker frem motstandsgruppene *Milorg*, *Kompani Linge* og «*de kommunistiske motstandsgruppene*». I avsnittet om Tirpitz trekker *Nye*

makt og menneske frem at det oppstod flere harde sammenstøt mellom partisaner og tyske soldater, og at partisanene ofte samarbeidet med russerne. Det trekkes også frem at partisanene i nord hadde de høyeste tapstallene blant de norske motstandsgruppene under krigen. Man kan spørre seg hvorfor avsnittet om Tirpitz ikke er skrevet innunder kapittelet «Norsk motstandskamp». Om det er bevisst fra lærebokforfatterens side eller ikke er vanskelig å si, men måten tematikken er skrevet på er ikke med på å legitimere motstanden som skjedde nordpå, men heller glorifisere *gutta på skauen* og motstanden som skjedde på Østlandet som «den norske motstanden».

Bildebruken i *Nye makt og menneske* legger mest vekt på starten og slutten av krigen, med invasjonen og dens ødeleggelser, og tvangsevakueringen med brenningen av Finnmark og Nord-Troms.

Oppsummering av lærebøkernes bildebruk

Bildebruken i lærebøkene er varierende, både når det gjelder bildebruk generelt og bildebruk av nord-norske forhold. Bildebruken illustrerer også ulike hendelser og epoker av krigen i nord, fra start til slutt, med invasjonen, hverdagsliv, motstand, tvangsevakueringen, brenningen av regionen og hvordan de som unngikk å bli tvangsevakuert overlevde til fjells. *Matriks* og *Kosmos* benytter kun et bilde hver fra Nord-Norge, *Matriks*' bilde tilhører invasjonen, mens *Kosmos*' bilde tilhører tvangsevakueringen og brenningen i 1944. Begge bildene illustrere ødeleggelser, men fra hver sin ende av krigen. *Monitors* bildebruk er rettet mot invasjonen og kampene som oppstod før kapitulasjonen, og tvangsevakueringen. Likevel slurver læreboken med plasseringen av bildet av norske soldater som mobiliserer og bildets bildetekst. *Nye makt og menneske* er den eneste læreboken som bruker bilder som er knyttet opp mot den nord-norske motstanden og hva som skjedde med mennesker som unngikk tvangsevakueringen. Bokens beskrivelse av nord-norsk motstand kunne likevel kommet tydeligere frem ved å flytte avsnittet til kapittelet som omhandlet norsk motstand under krigen. *Underveis* er den eneste læreboken som bruker bilder i forbindelse med det politiske som skjedde i Norge mellom invasjonen og kapitulasjonen, samt hverdagsliv – hvordan flere nordmenn tok arbeid for tyskerne.

Noen av lærebøkene er upresise med bildebruken. *Underveis* bruker som tidligere nevnt også et bilde som med stor sannsynlighet skal representere *tungtvannssaksjonen* uten at dette skrives noe videre om. Bildet brukes i sammenheng med kapittelet om Norges krigsbidrag. I mangel på bilder fra nord-norske forhold, samt all eksemplifiseringen fra Østlandet, er det en

underkommunisering av det som faktisk hendte i Nord-Norge under krigen. Likevel, de få bildene som brukes er på en god måte med på å belyse enkelte momenter av fagteksten i lærebøkene.

Oppsummering av lærebøkernes beskrivelse av andre verdenskrig

Som vi har sett behandler lærebøkene andre verdenskrig ganske ulikt med tanke på hvor mange sider som vies krigen, oppbygning, perspektiver og bildebruk. Alle lærebøkene legger opp til at andre verdenskrig skal undervises om på niende trinn. *Monitor* er den eneste læreboken som kun tar for seg norske forhold, og her behandles hendelsene kronologisk. *Matriks* og *Kosmos* behandler også krigen kronologisk, men skiller mellom internasjonale og nasjonale forhold. Først presenteres de internasjonale forholdene, deretter norske forhold. *Underveis* og *Nye makt og menneske* tar også for seg krigen kronologisk, men da med en blanding av internasjonale og nasjonale forhold.

I analysen av lærebøkene har jeg sett på hvordan de presenterer invasjonen av Norge, den norske motstandskampen, hverdagslivet under okkupasjonen med høsten 1944 og frigjøringen, samt lærebøkernes bildebruk. Hovedfunnene om Nord-Norge og de beretningene som går igjen er de hendelsene som hadde størst innvirkning på folk, de er: *kampen om Narvik* og *tvangsevakueringen og brenningen av Finnmark* (da illustrert med bilder fra Øst-Finnmark). Disse beretningene vies mest plass, både i tekst og med bilder. Utover disse trekkes det frem ulike beretninger fra ulike steder i Nord-Norge, som hendelsen i Majavatn (Nordland), senkningen av Tirpitz (aksjonen startet i Vest-Finnmark utenfor Alta og ble avsluttet utenfor Tromsø), Tromsø som politisk senter, nordmenn som hjelper tyskerne med å bygge en flyplass i Nordland og et bilde av hus i ruiner fra Bodø.

Lærebøkene vektlegger invasjonen, motstandskampen og hverdagslivet veldig forskjellig, og da særlig med tanke på de nord-norske perspektivene. Generelt skriver lærebøkene lite om nord-norske forhold, og som gjennomgangen viser, vies forhold i Nord-Norge alt fra en kvart side til to sider med fagtekst, samt fra ett til seks bilder. Det er stor ulikhet i hva lærebøkene trekker frem om krigen i nord, det samme gjelder også i deres bildebruk. Alle lærebøkene har et tydelig Østlandsk preg, og de fleste eksemplene fra krigen som trekkes frem finner sted på Østlandet. Et eksempel på dette er rasjoneringskontor eller mennesker som står i kø i Oslo. Rasjoneringskontoret ble innført i hele landet. Et annet eksempel er glorifiseringen av *gutten på skauen* som «den gjeldende» motstandsgruppen i Norge under krigen. Alle lærebøkene har

egne kapitler om motstandsarbeidet, som for eksempel: «Den norske motstanden», «Motstand mot okkupasjonsmakten» og «Norsk motstandskamp». Her trekkes blant annet *gutta på skauen* frem, også med bilder. Det eneste som skrives konkret om motstand i Nord-Norge er at det fantes partisaner i Finnmark og hendelsen ved Majavatn i Nordland. Indirekte kan en koble avsnittet om Tirpitz opp mot motstandskampen, men det gjør ikke læreboken. Vi ser også at enkelte lærebøker tillegger Østlandet og sør-norske forhold mer enn det som er rimelig gjennom uryddig bildebruk. Blant annet bruker *Monitor* et bilde fra Nord-Norge i en øst-norsk kontekst.

De fleste av lærebøkene trekker frem tvangsevakueringen, brenningen og ødeleggelsene i Finnmark. Likevel skrives det ingen ting om perioden mellom frigjøringen av Øst-Finnmark høsten 1944 og frigjøringen av Norge 8. mai 1945. Det skrives også lite om menneskene som hadde unngått tvangsevakueringa, og ingen ting skrives om gjenreisningsarbeidet landsdelen sto ovenfor. I *Kosmos* er det riktig nok et bilde av hus i ruiner i Kirkenes høsten 1946. Dette er med på å gi et inntrykk av at det ikke kan ha vært lett å ha blitt igjen nordpå etter tvangsevakueringen.

Gjennomgangen viser at lærebøkene vier liten plass til det lokale, ikke bare lokale fortellinger fra Nord-Norge, men lokale fortellinger generelt. Det aller meste eksemplifiseres med beretninger fra Østlandet. Med tanke på de nordnorske perspektivene er lærebøkene med på å opprettholde skille mellom den store nasjonale fortellingen og den lille lokale fortellingen som har eksistert siden krigens slutt (Markussen, 2019). Likevel er lærebøkene nasjonale og skal passe alle elever, samtidig som de *kun* er et hjelpemiddel i undervisningen for å nå læreplanens kompetansemål (Koritzinsky, 2020). Lærerne er fri til å bruke de læremidlene de selv ønsker i undervisningen for å nå kompetansemålene til læreplanen.

Andre verdenskrig er et stort og komplekst tema med mange historiske beretninger som går parallelt, både internasjonale, nasjonale og lokale. Lærebøkene hjelper i liten grad elevene som ikke kommer fra Østlandet med å legge til rette for et godt utgangspunkt i historieundervisning, når de i så liten grad som de gjør tar tak i lokale fortellinger (Kvande & Naastad, 2020). Sett ut ifra det nordnorske perspektivet; er lærebøkene i seg selv er med på å videreføre en hegemonisk minnekultur, der det kollektive minnet om den store fortellingen, går på bekostning av den lille fortellingens kollektive minne (Stugu, 2016).

Med tanke på de lokale perspektivene, gjør dette at lærebøkene i stor grad overlater lærerne til seg selv, og som litteraturen viser: dominerer lærebøkene allerede undervisningen. Elevene vil

dermed ikke møte de lokale perspektivene før læreren trekker inn annet kildemateriell i undervisningen, som fremhever lokale fortellinger. I mangel på lokale fortellinger, mister ikke elvene bare muligheten til å ta utgangspunkt i det kjente og nære i stedshistorien, lærebøkene legger heller ikke til rette for en identitets- og historiebevistskapende utvikling, slik arbeid med lokale kilder og lokalhistorie kan føre til (Ferrer, 2019, Kvande og Naastad, 2020; Stugu, 2016).

Tidligere i oppgaven stilte jeg spørsmålet om lærebøkene trekker frem suksesshistorier av noen slag, og om de gjør, hvilke trekkes da frem? Lærebøkene trekker frem suksesshistorier, og disse er så å si kun fra Østlandet. Beretningene om gjengjeldelsene ved Telavåg og Majavatn trekkes frem, men er disse suksesshistorier? Det kan vanskelig tenkes at noen i lokalbefolkningen var særlig fornøyd med det som hadde skjedd når gjengjeldelsene ble så kraftige og brutale som de ble. Telavåg ble jevnet med jorden, mennene ble sendt til konsentrasjonsleirer i Tyskland, mens kvinner og barn ble tatt i forvaring og internert i Norge i mer enn to år (Gripsrud, 2003). Dette som en reaksjon på at to tyskere fra sikkerhetspolitiet ble drept. Og ved Majavatn henrettet tyskerne 34 av lokalbefolkningen fra området rundt Majavatn, fordi tre tyske soldater tidligere var blitt drept i et sammenstøt med norske motstandsfolk.

Det er den nasjonale minnekulturen som dominerer lærebøkene. *Nye makt og menneske* hadde muligheten til å løfte frem senkningen av Tirpitz som en lokalpatriotisk suksesshistorie (Lagrou, 2000), men får det ikke helt til. Beretningen havner utenfor kapittelet som ironisk nok heter: «Norsk motstandskamp».

Et spørsmål som er verdt å stille: Er domineringen av den store nasjonale fortellingen et uttrykk for lærebokforfatterens tilhørighet? *Monitor*, en av bøkene som vier mest plass til de lokale perspektivene, er skrevet av en Fredrik Fagertun (2007), med tilknytning til Universitetet i Tromsø. De andre lærebokforfatterne har tilhørighet sør i Norge. Likevel, *Monitors* vektlegging av det lokale perspektivet og de lokale fortellingene, er ikke så store at det utgjør en *vesentlig* forskjell fra de andre lærebøkene. Dermed er det fortsatt den store fortellingen som er fremtredende, både i *Monitor* og de andre lærebøkene. Det synes dermed ikke som en forklaringsfaktor at lærebokforfatterne har tilhørighet *sørpå*. At det er den store fortellingen som fortelles kan for forlagene være trygt, de kan tape mange penger på å ikke nå målgruppene (Ferrer, 2019).

På den andre siden, er det som Ferrer (2019, s 126-127) påpeker, ikke nødvendigvis alltid en svakhet at lærerne arbeider med læringsstoffet (andre verdenskrig) på en aktiv måte. Dette kan være en styrke slik at elevene får reflektert rundt den store og lille fortellingen, og kan føre til økt historiebevissthet og narrativ kompetanse.

Mangelfulle lærebøker kan sånn sett brukes som en styrke, derfor er jeg spent på hvordan lærerne forholder seg til lærebøkene, den lokale fortellingen der de underviser og om de benytter seg av annet lokalt kildemateriale.

Kapittel 5: Undervisning om andre verdenskrig i Nord-Norge

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn om hvordan informantene underviser om andre verdenskrig. Som litteraturen viser: styrer lærebøkene det meste av undervisningen, og funnene i lærebokanalysen viser at lærebøkene vier lite plass til det lokale. Den nasjonale fortellingen om andre verdenskrig eksemplifiseres stort sett gjennom beretninger fra Østlandet, og Norge blir mer eller mindre Østlandet. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan lærerne underviser, og å se i hvilken grad historieundervisningen følger prinsippet om å ta utgangspunkt i det lokale (Kvande & Naastad, 2020). For å undersøke dette har jeg tatt utgangspunkt i Blom og Helles (1997) didaktiske modell om historiefagets *hva, hvordan og hvorfor*; *hva* slags fagstoff bruker lærerne, *hvordan* foregår undervisningen og *hvorfor* gjør lærerne som de gjør.

Som tidligere nevnt intervjuet jeg fire lærere som arbeider på ungdomsskoler i fire ulike kommuner i Øst-Finnmark: Vadsø, Tana, Sør-Varanger og Vardø. For å ivareta deres anonymitet har jeg valgt å kalle dem for den kommunen de arbeider i, eller *hen*. Felles for informantene er at de har lokal tilknytning til kommunen de arbeider i. Alle informantene har mer enn ti år med lærererfaring. Noe som var felles og gjennomgående for dem var at de er opptatt av, og hadde et nært forhold til, andre verdenskrig lokalt og i Nord-Norge. Det kommer tydelig frem at dette er noe informantene har mye kunnskap om, og de mener at mye av kunnskapen kommer fordi de har lokal tilknytning til regionen. Enkelte mener lærere med lokal tilknytning har en klar fordel i undervisningen om temaet på grunn av sin lokale tilknytning, fordi det vil være vanskeligere å tilegne seg lokalkunnskapene når en kommer utenfra.

Fagstoff – hva bruker lærerne om okkupasjonen i undervisningen

Gjennomgående hos alle informantene er at de har mye kunnskap om andre verdenskrig i Nord-Norge generelt og i Finnmark spesielt. De bruker et bredt spekter av andre kilder i tillegg til lærebøkene som fagstoff.

Av de lærebøkene som jeg har analysert er det kun to som brukes fast blant informantene, det er *Underveis* og *Matriks*. Tre av fire skoler bruker *Underveis*, og *Sør-Varanger* bruker *Matriks*. Det kommer frem at flere av lærerne også har brukt andre lærebøker eller læreverk for å supplere det egen skole bruker. *Vadsø* trekker frem at skolen har brukt forskjellige utgaver av *Underveis* siden hen startet i 2003. *Vardø* sier: «stengt tatt er *Underveis* kanskje ikke helt godkjent, men det er vi jo klar over». På spørsmål om hva hen mener med ikke

godkjent, kommer det frem at boka er gammel og utdatert, og læreplanen har endret seg mye etter at boken ble utgitt, samt at det kommer ny læreplan til høsten 2020. Jeg stiller spørsmål om de kun bruker læreboka eller om de supplerer undervisningen med annet fagstoff. Alle informantene svarer at de bruker læreboka som hovedfagstoff når de underviser om andre verdenskrig i et internasjonalt og nasjonalt perspektiv, men at de supplerer med annet fagstoff når det gjelder nordnorske og lokale perspektiver. Om det nordnorske perspektivet sier *Sør-Varanger*: «jeg har gått mer og mer bort fra læreboka, før var jeg mer bundet opp til den enn jeg er i dag». Det som går igjen av annet fagstoff er andre læreverk, artikler fra lokalaviser og andre aviser, NRK sine nettarkiv, dokumentarer og filmer, flere bruker blant annet Brent Jord fra 1969⁶³ (filmen skildrer tvangsevakueringen og brenningen av områdene i og rundt Vadsø høsten 1944), bøker fra samtiden, tidsvitner, museer og monumenter. Det er også noe forskjell i hva informantene legger vekt på om de lokale forholdene, dette avhenger av hvilken kommune de kommer fra og arbeider i. Dette vil jeg belyse i neste kapittel.

Om *Matriks* sier *Sør-Varanger*:

«Vi bruker læreverket *Matriks*, gamle elendige bøker, vi har etterspurt nye lærebøker i mange år nå. Skolen er egentlig heldig som har oppegående lærere. Jeg bruker ikke bøkene i det hele tatt, jeg har alt dette i hodet generelt sett».

Sør-Varanger sier videre at hen er veldig interessert i temaet og har gjennom flere år lest seg mer og mer opp, hen har foreldre og besteforeldre som er fra området, hen sier: «jeg er født og oppvokst her, så jeg bruker mye av lokalkunnskapen min», videre sier hen: «til slutt sitter bare ting». *Vardø* sier hen tar vare på alt hen kommer over av materiell om krigen i nord, og har etter hvert opparbeidet seg et grundig kildemateriell hen baserer undervisningen sin på.

På spørsmål om skolene har tradisjon for å reise med hvite busser eller andre former for skoleturer i forbindelse med hendelser knyttet til krigen, svarer alle informantene at det hender elevene reiser med hvite busser, men sjeldent. Hvite busser er gjennomgående foreldrestyrt og ikke noe skolene er pådrivere for. *Vardø* forteller at hen tidligere har hatt klasser som har reist med hvite busser, men at hen ikke var med selv. Hen forteller videre at

⁶³ Brent jord skildrer tvangsevakueringen og brenningen av områdene i og rundt Vadsø høsten 1944. Tyskerne er på retretten i Øst-Finnmark da Den røde armé presser de sørover og ut av regionen. Filmen følger en familie som rømte til fjells for å overvintre i en jordgamme. Se hhv. https://no.wikipedia.org/wiki/Brent_jord

elevene tok bilder og filmer fra turen som de senere brukte i både undervisningen og til eksamen.

Om andre ekskursjoner trekker *Vadsø* og *Sør-Varanger* frem at de fast besøker museer, monumenter og historiske steder. *Vadsø* sier hen bruker *Varanger museum*, enten ved å bruke museets utstilling eller bestille undervisningsopplegg av museet. Hen bruker også å besøke minnesmerket av Karl Rasmussen, en motstandsmann fra Vadsø. *Sør-Varanger* sier hen bruker å besøke *Anders-grotten* og *Frigjøringsmonumentet*. *Anders-grotten* var et tilfluktsrom under krigen, som også ble brukt i de første forhandlingene mellom russiske soldater og sivilbefolkningen etter Kirkenes frigjøring i slutten av oktober 1944.

Tana trekker frem at hen gjerne ville besøkt krigsminnemonumentet *Endringer*⁶⁴ som ligger i Tana kommune. Monumentet ble avduket i 2014, i anledning 70-årsdagen for frigjøringen av Øst-Finnmark. Monumentet ligger i området der de russiske soldatene stoppet sin fremrykning vestover. Grunnen til at de ikke får til å besøke monumentet er kostnader knyttet til transport, monumentet ligger ca. 25 kilometer fra skolen som ligger i kommunens sentrum.

Alle informantene mener egne lærebøker i liten grad er dekkende for andre verdenskrig i Nord-Norge, og derfor supplerer de med annet fagstoff i undervisningen om nordnorske forhold.

Hvordan foregår undervisningen

Alle informantene forteller at krigen kom svært tett på befolkningen og elever som har familie fra området ofte har egne familiehistorier om hvordan tilværelsen var under krigen.

Informantene trekker videre frem at de buker en del tid på elevenes familiefortellinger. Videre kommer det frem forskjeller i hva informantene legger vekt på i undervisningen sin, og hvilke lokale fortellinger de trekker frem. Denne forskjellen kommer av hvilken kommune de underviser i. Det er også noe forskjell i hvordan informantene legger opp undervisningen, tre av informantene sier at de generelt arbeider med andre verdenskrig kronologisk slik lærebøkene legger opp til, med de internasjonale perspektivene først, deretter de nasjonale med noen drypp av nordnorske perspektiver. Både *Sør-Varanger* og *Vardø* sier de også har undervist fra de lokale perspektivene og utover til de internasjonale tidligere. *Tana* er den som

⁶⁴ *Endringer* markere både brenningen, raseringen av fylket, tvangsevakueringen, sivilbefolkningens flukt, frigjøringen ved de russiske styrkene og gjenopprettelsen av demokratiet etter okkupasjonen. Se hhv. Tana Historielag <https://snefjellet.no/tana/minnesmerke-for-1944/>

gjør det forskjellig fra de andre, og hen starter sin undervisning lokalt og arbeider seg så utover nasjonalt og internasjonalt.

Lokale perspektiver i undervisningen

Selv om undervisningen til både *Sør-Varanger*, *Vadsø* og *Vardø* følger lærebøkernes kronologi, fra de internasjonale perspektivene og innover til de nasjonale perspektivene, trekker de likevel inn, og legger vekt på lokale perspektiver. *Vadsø* bruker blant annet Grete Haagenruds barnebøker om Sofie og Kathrine⁶⁵ i undervisningen. Barnebokserien om Sofie og Kathrine handler om to søstre fra Vadsø som opplever krigen, tvangsevakueringen, hvordan det er å leve som flyktning i eget land og hvordan det er å komme tilbake til ødelagte Vadsø etter krigens slutt. *Vadsø* sier hen også legger vekt på storbombingen av Vadsø sensommeren 1944 og motstandsmannen Karl Rasmussen. I det russiske flyangrepet ble 14 mennesker drept, og store deler av byen ble lagt i ruiner (Vik & Groseth 2017). Karl Rasmussen var en Finnmarks store motstandshelter og var fra Vadsø, han var sentral i etableringen av lyttestasjonen «Ida» utenfor Alta hvor han var med på å sende informasjon om slagskipet *Tirpitz* til allierte styrker. Rasmussen tok sitt eget liv da han ble avslørt og tatt til fange av tyskerne sommeren 1944 (Samuelsen, 2014). *Vadsø* forklarer at det står en byste av Karl Rasmussen utenfor miljøbygget i Vadsø, og at hen bruker å ta elevene med til minnesmerket i undervisningen av andre verdenskrig.

Sør-Varanger sier: «Krigen blir jo ekstra godt tatt vare på her på skolen, elevene jobber veldig mye med det». Blant annet har hen et fast undervisningsopplegg: Elevene skal lage en informasjonsbrosjyre om lokale forhold under krigen. Tanken er at brosjyrene skal kunne gis ut til turister selv om de faktisk ikke blir delt ut. Elevene får også karakter på brosjyren. Som en del av undervisningen bruker *Sør-Varanger* tidsvitner, besøker *Anders-grotten* og *Frigjøringsmonumentet*. Tidsvitnene forteller om livet i Kirkenes under krigen og oppholdet i gruvene i Bjørnevatn. Da tyskerne startet tvangsevakueringen av befolkningen rømte tusenvis av lokalbefolkningen til gruvene i Bjørnevatn ca. fire kilometer utenfor Kirkenes. Da russiske styrker frigjorde Kirkenes hadde om lag 3500 personer søkt tilflukt i gruvene gjennom de siste ukene, og ti barn var født i gruvene (Aarnes & Skjeggstad, 2019).

Vardø trekker frem at for befolkningen i Vardø står *partisanene* og deres virksomhet under krigen sterkt. Hen sier: «vi har jo partisanene i Kiberg⁶⁶, så da må man bare bruke det lokale

⁶⁵ Barnebokserien om Sofie og Kathrine. Se hhv. <http://skrift.no/haagenrud/sogk.html>

⁶⁶ Kiberg er en bygd ca. 12 kilometer sør-vest for Vardø.

materialet man har i tidsvitner, museer og andre lokale kilder». Hen forteller om et særlig godt opplegg hen fikk til under 70-årsmarkeringen for frigjøringen av Øst-Finnmark i 2014. Da fikk de besøk av eldre russiske pensjonister som hadde opplevd krigen på russisk side og russiske veteraner som hadde vært med på kampene ved Murmanskfronten og frigjøringen av Øst-Finnmark. *Vardø* forteller videre at hen også legger vekt på hvordan partisanene ble behandlet etter krigen, videre trekker hen frem et eksempel om en tidligere elev. Eleven hadde en bestefar som vært *partisan*, og da arkivene etter andre verdenskrig ble åpnet, og etterretningsdokumenter ble frigitt, ba bestefaren om innsyn i sin mappe. Der kom det frem at han var blitt overvåket og telefonavlyttet i mange år etter krigens slutt. Eleven brukte bestefarens fortelling i et skolearbeid og fikk frem hvordan bestefaren som en del av partisanene hadde bidratt lokalt og blitt behandlet etter krigen. *Vardø* sier: «dette gjorde stort inntrykk på elevene, og mange ble frustrerte over behandlingen partisanene fikk etter krigen».

Selv om det er lenge siden andre verdenskrig, er det fortsatt ikke lengre siden enn at slike fortellinger ikke er uvanlige. Fortellinger som dette er med på å opprettholde det skille Markussen (2019) trekker frem: skillet mellom den store nasjonale fortellingen og den lille lokale fortellingen.

Storyline på Tana skole

Som nevnt tidligere starter *Tana* med de lokale forholdene før hen går videre og trekker inn nasjonale og internasjonale perspektiver. På *Tanas* skole arbeider de med andre verdenskrig gjennom ett tverrfaglig storyline-prosjekt. Prosjektet tar for seg hele undervisningen om krigen og de arbeider med det i de fleste fag, samfunnsfag, duodji (samisk kunst og håndverk), matte, norsk, engelsk, nynorsk og mat og helse. Elevene blir vurdert både muntlig og skriftlig, det gjennomføres også ulike rollespill i løpet av prosjektet.

Prosjektet starter med at elevene deles opp i ulike grupper som kalles familier, de har samme «familie» gjennom hele prosjektet. De starter med å lage en veggplansje som viser huset og eiendommen de bor på, her skal elevene lage realistiske hus som kunne passet til samtiden, så skal de bestemme seg for hvor i kommunen huset skal være. Tidspunktet er før invasjonen i 1940. Her trekker *Tana* frem at enkelte elever prøver å finne ut hvilke bygder i kommunen som ble brent og ikke, de vil prøve å sikre seg mot «brenningen». Videre skal hver elev lage en figur av seg selv som skal med på plansjen, figuren skal også være så troverdig som mulig ut ifra 1940, både med utseende og sivil bakgrunn. I arbeidet med disse punktene trekker

Tana frem at elevene innhenter informasjon fra egen familie om hvordan hverdagslivet til deres olde- og besteforeldre var under krigen.

Videre er det flere økter og oppgaver som omhandler nasjonale og internasjonale perspektiver: invasjonen av Norge, Quislings tale til folket 9. april 1940, hvem er partene i krigen og hvorfor var Tyskland interessert i Norge, Pearl Harbor – USA trekkes inn i krigen, Holocaust og Schindlers liste, D-dagen og de alliertes felttog i Europa, og Finlands kapitulasjon for Russland høsten 1944 – hva hadde det å si for situasjonen i Finnmark?

Prosjektet avsluttes med en frigjøringsfest. Da har elevene arbeidet med prosjektet gjennom en lengere periode og i flere fag. De forbereder nå en frigjøringsfest hvor de skal lage kaker og pynte klasserommet, og de skal kle seg etter 1945. Jeg blir fortalt at det presiseres for elevene at de må «huske at dere har blitt fem år eldre», elevene skal prøve å tenke seg hva krigen kan ha gjort med dem og befolkningen i regionen. Det de imidlertid ikke vet er at før frigjøringsfesten starter kommer det noen voksne som er strenge i stemmen og oppfører seg autoritært, disse skal forestille tyske soldater. Elevene blir «jaget» ut i skolegården og de familiene som har hus på steder som ble brent under tvangsevakueringen får satt fyr på sine veggplansjer. Dette setter en støkk i elevene og enkelte blir lei seg, *Tana* sier: «dette setter det hele i perspektiv, om hvordan det må ha vært for folk». Jeg spør: «brenningen kommer altså overraskende på dem?». Til det svarer *Tana*:

«De vet om det, de har jo hørt og sett de andre klassene gå gjennom det. Likevel blir det som et sjokk for dem. Etter brenningen avslutter vi med frigjøringsfesten, da har de gjerne på seg klær som hører til samtiden».

Gjennom prosjektet får elevene undersøkt egne familiehistorier og arbeidet med lokale fortellinger. Prosjektet legger til rette for dybdelæring og kildekritisk arbeid da elevene blant annet må finne ut hvor i kommunen de ønsker å plassere sin «familie», og undersøke hvilke endringer som skjedde i kommunene fra 1940 til 1945 (Kvande & Naastad, 2020). Elevene får også et innblikk i de store fortellingene med internasjonale og nasjonale perspektiver.

Frigjøringen av Øst-Finnmark – 75 år etter

Informantene fikk spørsmål om de gjorde noe ekstra ut av 75-årsmarkeringen for frigjøringen av Øst-Finnmark som ble holdt over flere dager i oktober 2019. Det er forskjellig hva de svarer. For undervisningen til *Vadsø* passet tidspunktet for markeringen veldig bra. Hen overtok en tiende klasse som ikke hadde rukket å være innom andre verdenskrig året før, så da

ble det naturlig å legge temaet til rundt markeringen og koble det sammen. Hen sier videre at: «NRK lagde utrolig mye rundt frigjøringen som de brukte». *Tana* snakket med elevene om det på grunn av oppslagene i mediene, de er veldig tro til den lokale læreplanen og storyline-prosjektet, dette gjennomføres på slutten av niende trinn. Hen sier: «vi avslutter jo prosjektet med frigjøringsfest» og trekker frem at de legger stor vekt på frigjøringen da den russiske fremrykningen stoppet ved Tana elva.

Vardø sier de ikke la stor vekt på markeringen da hen ved tidspunktet hadde åttende trinn og temaet undervises i niende trinn. Likevel ble det naturlig å snakke om det i klassen på grunn av medieoppmerksomheten markeringen fikk i både nasjonale og lokale medier.

Sør-Varanger sier de la stor vekt på frigjøringsmarkeringen: «det blir naturlig med tanke på Kirkenes sin historie og geografiske plassering. Vi var jo frigjort nesten ett år før resten av Norge». Hen trekker videre frem at de da fikk besøk av tidsvitner, som blant annet besteforeldre og lokalhistorikere, de dro på museumsbesøk, deltok i markeringene og brukte mye av det NRK publiserte opp mot frigjøringen.

Hva er tanken bak fagstoffet som brukes

Som nevnt tidligere mener alle informantene at læreboka skolen bruker ikke trekker frem de nordnorske perspektivene på en god måte, og de supplerer derfor undervisningen med annet fagstoff. På spørsmål om hva som er tanken bak valg av supplerende fagstoff, svarer de alle at de mener det er viktig at elevene lærer om hva som har skjedd lokalt, og i Nord-Norge, de gjør stedet som en del av utgangspunktet for undervisningen. Samtidig som de også mener det er nødvendig å kjenne til den lokale historien for å forstå den nasjonale og internasjonale historien, og motsatt. Ved å ta utgangspunkt i det lokale, og stedet elevene er fra, vil historien bli gjort nær og kan være med på å utvikle historiebevissthet gjennom kildekritisk arbeid med lokalt kildemateriale (Kvande & Naastad, 2020; Kjeldstadli, 2017).

Som Markussen (2019), mener også lærerne at mange i Øst-Finnmark har nær tilknytning til krigen, og de lokale fortellingene står sterkt i lokalsamfunnene. Lokalpatriotismen står sterkt hos informantene, og både *Tana* og *Vardø* legger ekstra vekt på at det er viktig at krigen og de lokale fortellingene ikke glemmes (Kvande & Naastad, 2020; Kjeldstadli, 2017). *Vardø* sier: «de personene som har opplevd krigen begynner å bli borte, og jeg tenker det er viktig at de som vokser opp her vet hva som har skjedd her». For *Vardø* er det viktig at elevene skal se helheten av krigen, også den delen som omhandler de lokale fortellingene, videre sier hen: «det virker som om de som har skrevet historien sitter sørpå». *Vardøs* utsagn om hegemoniet

(Bøe, 2006; Stugu, 2016), underbygges av Markussen (2019) sine påstander om at det fortsatt eksisterer to ulike fortellinger om krigen og særlig frigjøringen i Finnmark.

Som tidligere nevnt trekker *Vadsø* frem lokal militær motstand i sin undervisning og sier hen gjør dette for å vise: «at det skjedde mer enn *gutta på skauen*». Ved å gjøre dette viser hen at det også finnes andre og lokale heltehistorier i norsk krigshistorie. Dette er med på å utjevne den nasjonalpatriotiske minnekulturen, og lage rom for de lokale fortellingene (Lagrou, 2000).

Sør-Varanger mener: «Finnmark generelt, og Sør-Varanger kommune spesielt, har en særstilling i Norges krigshistorie». *Sør-Varanger* legger vekt på at elevene må presenteres for den lille fortellingen som omhandler lokalsamfunnet (Jensen, 2003), og sier videre at: «det er den lokale historien som på en måte styrer mye av undervisningen».

Som nevnt tidligere er det kun *Sør-Varanger* og *Tana* som har faste prosjekter de gjennomfører i undervisningen om andre verdenskrig. *Sør-Varangers* elever lager en brosjyre om krigen i Kirkenes og områdene rundt. I arbeidet med prosjektet må elevene selv velge hvilke kilder de vil bruke og hva de vil legge vekt på i brosyren. *Sør-Varanger* legger til rette for besøk av tidsvitner, monumenter og historiske steder i undervisningen. Gjennom arbeidet med stedshistorien og lokale kilder, særlig tidsvitner, vil elevenes historiebevissthet og kildeforståelse utfordres og utvikles, og spørsmål som «kan vi stole på kildene?» vil reises (Kjeldstadli, 2017). Dette lokale arbeidet vil også legge til rette for å utvikle tilhørighet til det lokale (Kvande & Naastad, 2020).

Jeg stilte informantene spørsmål om hva de tenkte om hvordan Nord-Norge under krigen kommer frem i læreboken. Alle informantene er ganske kritiske til hvordan krigen i Nord-Norge behandles, og skjevhet mellom den store nasjonale fortellingen og den lille lokale fortellingen er en av hovedgrunnene til at de trekker inn annet fagstoff. *Vadsø* mener *Underveis* hopper en del frem og tilbake, samtidig som hen: «bruker lokalt fagstoff for å synliggjøre at det ikke kun var Oslogjengen som holdt på». Om *Underveis* sier *Tana*: «det er så tynt at det hele er latterlig, ikke var det store krigshandlinger i sør heller». *Vardø* trekker frem at *Underveis* er veldig Østlandspreget, også gjennom eksemplene boken bruker. Om *Matriks* sier *Sør-Varanger*:

«Det står ikke så mye i *Matriks*, det er ganske begredelig. Jeg har også andre lærebøker jeg ser i, men det er på samme nivå som *Matriks*, det blir litt overfladisk hele greia. Derfor blir den lokale varianten naturlig for oss».

Som tidligere nevnt kommer det til uttrykk hos informantene at de mener lokalbefolkningen deler Markussens (2019) meninger om at det finnes to fortellinger om krigen i Finnmark. Det kommer også tydelig frem at dette er noe lærerne også er enige i.

Tverrfaglighet og dybdeløring

Både *Sør-Varanger* og *Tana* arbeider prosjektbasert med andre verdenskrig, men det er kun *Tana* som begrunner valg av arbeidsmåte med at elevene oppnår økt læring gjennom tverrfaglighet og dybdeløring. *Tana* sier: «elevene tjener veldig på dybdeløringen og tverrfagligheten, at de får brukt flere deler, både forming, lage og skape ting, dikte opp ting, bruke det de har lært i andre fag, som å skrive brev og lage radioreportasjer». Videre trekker hen frem at de prøver å sette hele prosjektet i perspektiv, særlig med brenningen av veggplansjene, om hvordan det kan ha vært å leve under krigen. Gjennom arbeidet med prosjektet møter elevene en rekke nøkkelbegreper, og elevenes forståelse av begrepene og hvordan de brukes analytisk, påvirker effekten av dybdeløringen og sammenhengforståelsen (Lund, 2020; Ferrer, et al. 2019): Ved å mestre nøkkelbegrepene vil dybdeløringen bidra til økt historiebevissthet.

Ludvigsen-utvalget skrev i sin rapport *Elevenes læring i fremtidens skole* i 2014 at tverrfaglig arbeid og forståelse av sammenhenger på tvers av fagene, er forutsetninger for dybdeløring (NOU 2014: 7, s. 33-34). Videre trekker Ludvigsen-utvalget også frem at elevene kan oppnå økt måloppnåelse ved at «store tema» knyttes sammen på tvers av fag (NOU 2014: 7, s. 73). Prosjektet inneholder en del geografiske aspekter som er med på å utvikle elevenes historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2020). De arbeider med historiske hendelser knyttet til steder som: ulike steder i Tana kommune, Narvik, Tromsø, Drøbak (i forbindelse med senkningen av Blücher), Oslo, Pearl Harbor, London, Auschwitz, Normandie, Stalingrad med mer.

Ludvigsen-utvalget peker videre på at praktiske og estetiske fag «bidrar til positive holdninger, trivsel, samvær, kreativitet, motivasjon og mestring i skolen» (NOU 2014: 7, s. 86). Det Ludvigsen-utvalget her trekker frem kommer til uttrykk hos *Tana*. Hen trekker frem at elevene er veldig glade for, og blir ekstra motivert av, at storyline-prosjektet inneholder så

mye praktisk arbeid som det gjør, og dette mener hen fester seg hos elevene. Videre sier *Tana*: «dette ser vi på muntlig eksamen også, dette er noe de husker. Fordi de har jobbet med det på så mange forskjellige måter».

I motsetning til *Tana* sier de andre informantene at de i liten grad arbeider tverrfaglig, og *Sør-Varanger* sier: «det er lite som stemmer overens». *Sør-Varangers* undervisning er også veldig lærerstyrt av «klassisk forelesning», hen sier: «jeg går ikke så mye inn i årsak-virkning, dette krever mer teoribasert læring. Det handler om aldersgruppen, de er ikke modne nok til å ta grep sjøl, veldig lite egentlig». Hen trekker videre frem at hva elevene arbeider med kommer an på hva hen legger frem av type fagstoff.

Oppsummering

Nå som jeg har presentert hvordan informantene underviser om andre verdenskrig, hvilket fagstoff de bruker og hvorfor de bruker det fagstoffet de gjør, er det viktig å ta med seg at dette er presentasjonen av hvordan informantene selv mener at de underviser, og hvilke valg de tar. Når dette er sagt, er min opplevelse av intervjuene at informantene ikke prøvde å legge skjul på elementer i undervisningen deres, men heller åpent fortalte om hva de gjorde. Andre verdenskrig lokalt og i Nord-Norge var et tema som det virket som virkelig fenget informantene.

Informantene fremstår som autonome lærere, og brukte et bredt spekter av fagstoff og undervisningsmetoder. Av fagstoff som supplerer læreboka trekkes det blant annet frem lokale tidsvitner, monumenter, minnesmerker, museum, ulike lokalaviser, NRK samt forskjellige dokumentarer og filmer. Det er kun *Tana* som underviser fra et lokalt til nasjonalt og internasjonalt perspektiv, de andre informantene følger i større grad kronologien til lærebøkene. Likevel kommer det også frem at *Tana* tidligere har gjort begge deler. Felles for alle er at de bruker læreboka som «grunnmur» og supplerer med lokalt fagstoff. Det virker ikke som om de er veldig bundet til lærebøkene. Det kommer frem at de er fornøyde med lærebøkens presentasjon av andre verdenskrig internasjonalt. Informantene arbeider noe ulikt, fra «klassisk forelesning» til prosjekter, både individuelt og i grupper. Det er kun *Tana* som arbeider tverrfaglig, og aktivt arbeider mot dybdelæring. Felles for alle er at de i stor grad legger vekt på det nære i undervisningen, elevenes egne familiefortellinger. Elevenes historiebevissthet utvikles gjennom bruk av familiefortellinger i undervisningen (Ferrer, 2019). Det kommer også frem at de legger vekt på ulike lokale fortellinger avhengig av hvilken kommune de kommer fra og arbeider i. De har alle det samme overblikket over Øst-

Finnmark og Nord-Norge, men spisser lokalhistorien ned til «kommunenivå» og det stedet elevene kommer fra. *Vadsø* legger vekt på storbombingen i Vadsø 1944 og lokale motstandsmenn. *Tana* legger vekt på brenningen og tvangsevakueringen, *Sør-Varanger* legger vekt på Kirkenes som «en by ved fronten» og frigjøringen høsten 1944. Mens *Vardø* legger vekt på partisanene, deres motstandskamp og behandling de fikk etter krigen.

En annen ting som er felles hos informantene er at de mener stedshistorie er viktig, det er viktig å kjenne til de lokale fortellingene, og hvordan historien har påvirket stedet de bor på, altså stedets utviklingshistorie (Kvande & Naastad, 2020). De trekker videre frem at det er viktig å forstå lokalhistorien for å forstå den nasjonale og internasjonale historien, og omvendt. I tillegg til dette, kommer det også frem at en av grunnene til at de bruker så mye lokalt fagstoff som de gjør, er at de mener lærebøkene ikke presenterer krigshistorien i Nord-Norge på en god måte. Informantene er svært kritiske til hvordan andre verdenskrig i Nord-Norge fremstilles. Når dette er sagt, så er lærebøker nasjonale, og *kun* hjelpemidler i undervisningen for å nå læreplanens kompetansemål (Bachmann, 2004; Koritzinsky, 2020). Når lærebøkene er så mangelfulle som det lærerne mener, løser de dette på en god måte selv, ved å finne andre kilder elevene kan arbeide med.

Lærerne stilles videre spørsmålsteget ved objektiviteten til lærebokforfatterne, da lærebøkene gjennomgående har et Østlandsfokus om krigen i Norge. *Vardø* trekker frem at det var veldig mange tyske soldater i Øst-Finnmark, og at befolkningens omgang med tyskerne ble sett på som tyskervennlig av storsamfunnet. Dette tror hen «har vært med på å prege hvordan historien har blitt fortalt». Dette sammenfaller med myndighetenes tidligere syn på krigen i Finnmark, og hvilken plass de lokale fortellingene har fått i den nasjonale fortellingen (Markussen, 2019).

Informantene fremstår som veldig lokalpatriotiske med et stort ønske om å bringe de lokale fortellingene videre. Enkelte mener det er ekstra viktig når den generasjonen som selv levde under krigen holder på å falle fra. *Sør-Varanger* mener dagens lærebøker burde være skrevet på en helt annen måte enn de er i dag, og avslutter med å trekke frem at det i de senere årene har kommet mer forskning på feltet. Dette tror hen vil være med på å synliggjøre nordnorsk krigshistorie i større grad.

Gjennom informantenes svar og tanker om hvordan Nord-Norge fremstilles i lærebøkene, mener de at det nordnorske perspektivet underkommuniseres. Det er ikke tvil om at befolkningen i Finnmark levde i en brutal krigstilstand, kanskje den mest brutale i norsk

krigshistorie. Noe som tydelig har kommet frem, er at lærerne jeg har intervjuet er; lokalpatriotiske og farget av den store nasjonale fortellingen vs. de små lokale fortellingene, og det er grunnen til at de velger å gjøre undervisningen om andre verdenskrig så lokal som de gjør.

Kapittel 6: Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan elever på ungdomsskoler i Øst-Finnmark møter andre verdenskrig i Nord-Norge. Dette har blitt undersøkt gjennom en lærebokanalyse og intervju av lærere som arbeider på ungdomsskoler i Øst-Finnmark. I lærebokanalysen har jeg sett på hvilke fortellinger lærebøkene trekker frem og legger vekt på. Gjennom intervju av lærerne har jeg undersøkt hvordan de; forholder seg til lærebøkene, underviser om andre verdenskrig, og hvilke perspektiver de legger vekt på i sin undervisning.

Litteraturgjennomgangen viser at lærebøkene har vært, og fortsatt er dominerende i undervisningen. Likevel viser mine funn: informanter som fremstår som svært autonome og lite bundet av lærebøkene. De tar utgangspunkt i lærebøkene og bruker den som en *grunnmur*, som de bygger på med lokalt kildemateriale. Lærerne er fornøyde med lærebøkens internasjonale og nasjonale fortelling, og med sin kronologi så fungerer lærebøkene som et referansepunkt, eller som Kvande og Naastad (2020) sier: *et anker* i undervisningen. Samtidig er de ikke fornøyde med hvordan lærebøkene skildrer det nordnorske og lokale perspektivet.

Lærerne mener selv det er en stor styrke å ha lokal tilknytning når de skal undervise om andre verdenskrig med tanke på de lokale perspektivene. En av lærerne mener også at det ikke er tvil om at hen leverer bedre undervisning om andre verdenskrig med tanke på nordnorske perspektiver, enn tilflyttede kollegaer. Det er naturligvis stor grunn til å tro at lokal tilknytning vil gi et godt utgangspunkt for lokalhistorisk kunnskap, samtidig som det blir vanskelig å si at lokal tilknytning til et sted ene og alene er avgjørende for lokalhistorisk kunnskap, og undervisning med vekt på lokale perspektiver.

Informantene er lokalpatriotiske og interessert i lokal krigshistorie, videre virker det som om de har et ønske om at elevene skal lære om de lokale fortellingene. Dette kommer tydelig frem ved at de i stor grad tar utgangspunkt i lokale fortellinger knyttet til lokalmiljøet, og deres valg av lokalt kildemateriale (Kvande & Naastad, 2020). Dette i tillegg til undervisning om den nasjonale fortellingen.

Lærebøkene har et tydelig Østlandsk preg, med sine manglende lokale perspektiver.

Lærebøkene trekker i liten grad frem lokale perspektiver, hverken nordnorske eller fra andre landsdeler. Dermed er det den store nasjonale fortellingen, som er lærebøkens fortellinger. Lærebokforfatterens tilhørighet kan ikke forklares som et uttrykk for den nasjonale fortellingens dominans i lærebøkene, men som Imsen (2020, s. 442) sier: «Læreboka er likevel et uttrykk for hvordan lærebokforfatterne har tolket læreplanen». Det ser derfor ut som om

forlagene tar utgangspunkt i det som er kjent for mange, for ikke å virke fremmed, og dermed miste potensielle markedsandeler (Ferrer, 2019).

Som funnene mine viser: trekker informantene i stor grad inn lokalt kildemateriale. De begrunner dette med at lærebøkene er mangelfulle med tanke på både nordnorske og lokale perspektiver. Dette viser det Ferrer (2019) sier, at mangelfulle lærebøker fører til at lærere trekker inn annet kildemateriale og arbeider mer aktivt med læringsstoffet. Dette fordrer lærere som; er autonome, kan arbeide med kilder, innehar metodekunnskap, og har en viss lokalhistorisk kunnskap (Ferrer, 2019).

Funnene i lærebøkene viser at de er med på å opprettholde skillet mellom de to fortellingene som har eksistert siden krigens slutt, den store nasjonale og den lille lokale (Markussen, 2019). Lærebøkene legger ikke til rette for å minske «konflikten» mange finnmarkinger føler på, konflikten mellom fortellingene. Det er fortsatt den store nasjonale fortellingen som fortelles, og denne minnekulturen fremmes på bekostning av finnmarkingenes kollektive minnekultur om den lille fortellingen (Stugu, 2016). Det har vist seg at selv om det har dukket opp nye aktører, perspektiver, fortellinger og fortolkninger om andre verdenskrig i Nord-Norge (Lenz & Nilssen, 2011), har hegemoniet bestått (Bøe, 2006; Stugu, 2016). Lærerne prøver å utjevne den nasjonalpatriotiske minnekulturen ved å trekke inn lokale suksesshistorier (Lagrou, 2000). Dette synligjør at det finnes *helte* utover *gutta på skauen* og *heltene ved Vemork* (Tungtvannsaksjonen).

Skolen står nå i et krysningspunkt, *Kunnskapsløftet* er på vei ut, og *Fagfornyelsen* er på vei inn. Fagfornyelsen implementeres for 8.-9. trinn skoleåret 2020-21, og for 10. trinn skoleåret 2021-2022. Bøkene i lærebokanalysen brukes fortsatt i skolen og er utgitt etter Kunnskapsløftet. Jeg gjorde en enkel undersøkelse om nye lærebøker skrevet etter Fagfornyelsen på nettsidene til de fire forlagene som har gitt ut de lærebøkene jeg har analysert; Cappelen Damm⁶⁷, Aschehaug⁶⁸, Fagbokforlaget⁶⁹ og Gyldendal⁷⁰. Det viser seg at alle forlagene har startet med å utvikle nye læreverk etter Fagfornyelsen. Fagbokforlaget har utgitt et heldigitalt læreverk som er artikkelbasert og trinnløst. Læreverket skal utvides etter

⁶⁷ Cappelen Damms nye læreverk heter: *Samfunnsfag 8-10 fra Cappelen Damm*. Se hhv. <https://www.cappelendamundervisning.no/verk/Samfunnsfag%208-10%20fra%20Cappelen%20Damm-153457>

⁶⁸ Aschehaugs nye læreverk heter: *Arena 8-10*. Se hhv. <https://nettbutikk.undervisning.aschehoug.no/laremiddel/arena-8-10>

⁶⁹ Fagbokforlagets nye læreverk heter: *Aktør – Samfunnsfag for ungdomstrinnet 8-10*. Se hhv. <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Aktoer>

⁷⁰ Gyldendals nye læreverk heter: *Relevans - Samfunnsfag 8-10*. Se hhv. <https://www.gyldendal.no/grs/relevans>

hvert slik at det kan brukes for å nå læreplanens kompetansemål for alle trinn. De tre andre forlagene kommer med trykte læreverk, hvor det per nå kun er lærebøker for 8. trinn som er tilgjengelige. Forlagene oppgir at de vil komme med lærebøker for 9. og 10. trinn i løpet av 2021 og 2022. Når dette er sagt er lærebøkene likevel kun hjelpemidler for å nå kompetansemålene i læreplanen (Bachmann, 2004; Koritzinsky, 2020), og det er fortsatt usikkert når nye lærebøker vil være på plass i skolen.

Andre verdenskrig er godt egnet til å arbeide med elevenes demokratiske dannelse, og lærerne bruker de lokale fortellingene fra Finnmark til å utvikle elevenes narrative kompetanse, historiebevissthet og kritiske tenkning (Ferrer, 2019; Lenz & Nilssen, 2011). I konflikten mellom fortellingene, og den nasjonale og lokale minnekulturen, legger lærerne til rette for en undervisning som i stor grad tar utgangspunkt i de lokale perspektivene. Elevenes narrative kompetanse settes på prøve i spørsmålet om de klarer å reflektere over hendelser fra krigen og knytte disse sammen med dagens lokalsamfunn (Eikeland, 2002, Lenz, 2011). Dette er også viktig i møte med lærebøkene, vil elevene klare å konstruere og dekonstruere fortellingene lærebøkene forteller (Ferrer, 2019). Som et resultat av lærernes bruk av lokalt kildemateriale i undervisningen; utfordres elevene av de historiedidaktiske begrepene, og trenes i kildekritisk arbeid (Ferrer, 2019).

Som nevnt tidligere er lærebøkene nasjonale og skrives for *alle*, og det vil derfor være en umulig oppgave å inkludere *alt*. Likevel bør lærebøkene legge til rette for en undervisning som tar utgangspunkt i, eller er nærliggende det lokale. Faktorer som; at det er lenge siden krigen, de som levde under krigen dør ut, Norges befolkningssammensetning endrer seg, og *krig* betyr ikke automatisk andre verdenskrig lengre, gjør at andre verdenskrig forsvinner ut av det kommunikative minnet (Lenz & Nilssen, 2011). For at vi skal fortsette å kunne bruke andre verdenskrig i undervisningen på en dannende måte er det viktig at andre verdenskrig forblir i det kommunikative minnet. Derfor trenger norsk skole lærere som legger til rette for undervisning av andre verdenskrig med utgangspunkt i elevenes lokale perspektiver, uavhengig av hvilke perspektiver lærebøkene vektlegger. Vi må aldri glemme hva som skjedde i løpet av andre verdenskrig, hverken i inn- eller utland.

Litteratur

- Aanestad, M. (2014). *Andre verdenskrig på museum - En analyse av fire norske museers krigshistoriske utstillinger* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger].
<http://hdl.handle.net/11250/198791>
- Aarnes, H. & Skjeggestad, H. (2019, 25. oktober). Frigjørerne. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/verden/i/dOzr1z/frigjoererne?>
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 66, 367-379.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider – et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrlige klasserommet – Om styring, samarbeid og lærermiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. (1967) *Om lærebøker – Vurderingskriterier: Forskningsoppgaver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blom, K. & Helle, K. (1997). *Historie – hva, hvordan, hvorfor? – Fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bok365, (2019). Her er Norges største forlag. *Bok365*. Hentet 8.9.2020 fra <https://bok365.no/artikkel/her-er-norges-storste-forlag/>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang. I S. Selander & D. Skjelbred (Red.), *Fokus på pedagogiske tekster: Artikler fra prosjektet “Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler”* (s. 10-24). Høgskolen i Vestfold.
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden – Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder – Kritisk tenkning i samfunnskunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cappelen Damm. (u.å.). Monitor. Hentet 17.11.2019, fra <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Monitor-104315>

- Christoffersen, L. & Johanssen, A. (2012). *Forskningsmetode i lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Christoffersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? – Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eikeland, H. (2002). *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse – Analyse og praktisk bruk av historiedelen av Aschehougs læreverk i samfunnsfag for ungdomstrinnet: "Innblikk"*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet 17.08.2020 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-04/rapp4-2002.pdf>
- Espevik, T. (2019, 19. mars). Snudde om holocaust. *Klassekampen, Kultur*. Hentet fra <https://klassekampen.no/utgave/2019-03-19/snudde-om-holocaust>
- Fagertun, F. (2007). *Monitor 2: Historie Grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fagertun, F. (Red.). (2016). *Min krigsdagbok*. Stamsund: Orkana Forlag.
- Falck-Ytter, C. (1999). Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer. I E. B. Johnsen m.fl., *Lærebokkunnskap – Innføring i sjanger og bruk* (s. 54-60). Oslo: Tano Aschehoug.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), s. 127-139.
https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 110-130). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forsvaret. (2016, 28. juni). *HV-17 Ida og Lyra*. Hentet 12.04.2020 fra <https://forsvaret.no/fakta/uniformer-medaljer-heraldikk/heraldikk/hv-17-ida-og-lyra>

- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK & APP – Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gripsrud, S. (2003, 10. mai). -Telavåg ble utsatt for statsterrorisme. I *Forskning.no*. hentet fra <https://forskning.no/andre-verdenskrig-krig-og-fred-partner/telavag-ble-utsatt-for-statsterrorisme/1068303>
- Gripsrud, S. (2008, 31. mars). Fryktet kommunistene mer enn Milorg. I *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/partner-universitetet-i-bergen-andre-verdenskrig/fryktet-kommunistene-mer-enn-milorg/983485>
- Gullvik, I. K. (2013, 13. september). Ble skamklipt av norske soldater. *NRK Dokumentar*. Hentet fra <https://www.nrk.no/dokumentar/skamklipt-av-norske-soldater-1.11236441>
- Hellerud, V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9: Historie Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Aschehoug.
- Hesla, G. K. & Klo, A. (2019, 24. oktober). Krig, fred og frigjøringsdrama. *NRK Troms og Finnmark*. Hentet fra <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/xl/i-politisoldatenes-fotspor-gjennom-felttoget-for-frigjoring-av-finnmark-etter-krigen-1.14735220>
- Hjeltnes, G. (2016, 9. april). Krigsseilerne etter krigen. I *Norgeshistorie.no*. Hentet fra <https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/artikler/1764-krigsseilerne-etter-krigen.html>
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2015). *Nye makt og menneske: 9 Historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie: Livsverden og fag*. København: Gyldendal.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johnsen, E. B. (1989). *Den skulte litteraturen – En bok om lærebøker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B., m. fl. (1999). *Lærebokkunnskap – Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 6, 20 sider. Hentet 13.05.2020 fra <https://doi.org/10.5617/adno.1098>
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var – En innføring i historiefaget* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (2017). Finnes lokalsamfunn? *Heimen – Lokal og regional historie*, 54(4), Art. 5, s. 342-351. Hentet 17.11.2020 fra <https://doi.org/10.18261/issn.1894-3195-2017-04-05>
- Kjøstvedt, A. G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kraglund, I. (2018, 15. november). Tungtvannssaksjonen. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/tungtvannssaksjonen>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, E. & Fehn, A. (2015, 19. oktober). – Endelig får de lov å være krigshelter. *NRK Rogaland*. Hentet fra https://www.nrk.no/rogaland/_-endelig-far-de-lov-a-vaere-krigshelter-1.12610883

- Lagrou, P. (2000). *The Legacy of Nazi Occupation: Patriotic Memory and National Recovery in Western Europe, 1945-1965*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lenz, C. (2011). «And it's really kind of strange to be here with Germans» – didaktiske redskaper for interkulturelle læringsprosesser. I C. Lenz, & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 246-268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 11-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, J. A. (2019, 28. oktober). Frigjøringsfortellingen i endring. *Nordlys, Nordnorsk debatt*. Hentet 30.10.2020 fra <https://nordnorskdebatt.no/article/frigjøringsfortellingen-i>
- Medienorge, (u.å.). Største forlagsgrupper i Norge 2018. *Medienorge*. Hentet 8.9.2020 fra <http://medienorge.uib.no/statistikk/medium/boker/148>
- Meld. St. 25 (2016–2017). *Humaniora i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20162017/id2545646/>
- Nomedal, J. H. & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Olofsson, H. (2014). Narrativa förkortningar i historieundervisningen – några möjligheter och problem. I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning – Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (s. 151-175). Bergen: Fagbokforlaget.

- Olsen, K. (2015, 15. november). Tyskertøsene. I *Norgeshistorie.no*. Hentet fra <https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/artikler/1757-Tyskerjenter.html>
- Ohman Nielsen, M.-B. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker. I C. Lenz & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 269-295). Oslo: Universitetsforlaget.
- OsloMet, (2020, 27. mars). *Behandling av lydfiler i forskning*. Hentet 28.07.2020 fra <https://ansatt.oslomet.no/behandling-lydfiler-forskning>
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision – 2nd revised and updated edition*. UNESCO & Georg Eckert Institute for International Textbook Research. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117188>
- Pryser, T. (2018, 4. oktober). Nasjonal Samling. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Nasjonal_Samling
- Pryser, T. (2019a, 5. august). Lofot-raidene. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Lofot-raidene>
- Pryser, T. (2019b, 20. februar). Slaget om Narvik. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Slaget_om_Narvik
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation* (5. utg.). New York: Berghahn Books.
- Ryen, J. A. & Frønes, T. S. (2020). Å forstå det man leser – Å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? – 20 år med lesing i PISA* (s. 135-165). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-06>
- Rønning, O. M. (2020, 21. juli). Partisan. I *Store norske leksikon*. Hentet 14.10.2020 fra <https://snl.no/partisan>
- Samuelsen, G. (2014, 2. oktober). – Gikk kaldt nedover ryggen da jeg så bildet. *NRK Troms og Finnmark*. Hentet fra <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/gikk-kaldt-nedover-ryggen-da-jeg-sa-bildet-1.12019814>

- Skjong, H. (2019). Nå kommer den første filmen om læreraksjonen under krigen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-historie/na-kommer-den-forste-filmen-om-laereraksjonen-under-krigen/169402>
- Skjøsberg, H. (2007). *Underveis: Historie 9 Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning – En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sæveraas, T., E. (2018, 2. juli). Samarbeid med den tyske okkupasjonsmakten i Norge. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/samarbeid_med_den_tyske_okkupasjonsmakten_i_Norge
- Stugu, O. S. (2012). *Norsk historie etter 1905*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønset, A., E. & Hykkerud, E. (2019, 24. oktober). Historisk beklagelse til partisanene: – Det gjenstår fortsatt én ting. *NRK Troms og Finnmark*. Hentet fra https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/historisk-beklagelse-til-partisanene_-_det-gjenstar-fortsatt-en-ting-1.14755043
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet 20.09.2020 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013*. Hentet 20.09.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 12.10.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 18. november). *Hva er nytt i historie?* Hentet 12.10.2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03)*. Hentet 12.10.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/HIS01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Hentet 12.10.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Gyldighet og innføring*. Hentet 10.10.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/gyldighet-og-innfoering>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Rettleiing til læreplan i samfunnsfag*. Hentet 17.11.2019 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/veiledning/rettleiing-lareplan-samfunnsfag-udir-2013.pdf>
- Vik, S. & Groseth, J. K. K. (2017, 30. august). Glemmer aldri da hjembyen ble lagt i grus. *NRK Troms og Finnmark*. Hentet fra <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/glemmer-aldri-da-hjembyen-ble-lagt-i-grus-1.13658106>
- Waagene, E. & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler: Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), arbeidsnotat. Hentet 23.05.2020 fra <http://hdl.handle.net/11250/297862>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020). Å lese kritisk: Elevenes vurdering av tekstenes troverdighet og pålitelighet. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? – 20 år med lesing i PISA* (s. 135-165). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-07>

Vedlegg

1. Informasjonsskriv til deltakere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Andre verdenskrig i Nord-Norge - En studie om andre verdenskrig i Nord-Norge gjennom lærebøker og i undervisningen på ungdomsskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om andre verdenskrig i Nord-Norge. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan et utvalg lærebøker på ungdomstrinnet presenterer andre verdenskrig i Nord-Norge, samt hvordan dette undervises om på skoler i Øst-Finnmark. Forskningsprosjektet er en masteroppgave på lærerutdanningen på OsloMet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er utdannet samfunnsfaglærer og underviser på ungdomstrinnet.

Jeg har innhentet kontaktopplysningene dine fra eget nettverk eller rektor på skolen du jobber på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et personlig intervju. Jeg vil intervjuer deg og det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil i hovedsak handle om hvordan du underviser om andre verdenskrig i Norge og Nord-Norge i samfunnsfag. Jeg vil blant annet stille spørsmål om hvilket fagstoff du bruker i undervisningen, hvordan du

bruker det og hvorfor du bruker dette fagstoffet. Jeg ønsker å ta notater og lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg og min veileder som vil ha tilgang til den innsamlede informasjonen.
- I tillegg vil, navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publiseringen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 10. juni 2020. Etter prosjektslutt vil dine personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet – Storbyuniversitetet ved Ruben Amble Hirsti (student) på e-post: s308933@oslomet.no. Eller veileder Marlen Ferrer, førsteamanuensis på e-post: marlen.ferrer@oslomet.no.
- Vårt personvernombud ved OsloMet: Ingrid S. Jacobsen, telefon: 67 23 55 34, e-post: personvernombud@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Å gjøre historien nær - en undersøkelse av annen verdenskrig i Nord-Norge i lærebøker og klasserommet*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 10. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

2. Intervjuguide

Intervjuguide – semistrukturert intervju

Introduksjon

Presentasjon av meg selv, gjennomgang av forskningsprosjektet og rammene for intervjuet

- Formålet med intervjuet
- Avklare spørsmål om anonymitet
- Har du noen spørsmål, eller er noe uavklart?
- Informere om lydopptak
- Informere om at informanten når som helst kan trekke seg fra prosjektet
- Be om signatur til samtykkeerklæringen for deltakelse i prosjektet

Problemstilling

Hvordan presenteres andre verdenskrig i Nord-Norge i lærebøker for ungdomsskolen, og hvordan undervises dette om på skoler i Øst-Finnmark.

Intro

Har du lokal tilknytning til kommunen du underviser i?

- Om ja, hvilken tilknytning? – foreldre, besteforeldre annen familie

Kan du si litt generelt om utdanningen din?

Og arbeidserfaring?

Hva – hvilket fagstoff brukes om krigen

Hvilket læreverk har skolen i samfunnsfag?

Hvilket fagstoff bruker du i undervisningen om andre verdenskrig, da med tanke på Norge?

- Oppfølging – bruker du kun læreboka, eller bruker du mer fagstoff om krigen i Norge?

Enn med tanke på Nord-Norge?

- Oppfølging – bruker du kun læreboka, eller bruker du mer fagstoff om krigen i Nord-Norge?

Om hen bruker mer enn boka – *hva mer bruker du?*

- Tidsvitner
- Museer
- Resurser i nærmiljøet
- Hvite busser

Hvordan – hvordan brukes fagstoffet

Hvordan bruker du fagstoffet?

- *Hvordan underviser du?*

Påvirket 75 års markeringen for frigjøringen av Finnmark og Nord-Troms måten du underviste på?

Hvorfor – hva er tanken bak bruken av fagstoffet

Om hen bruker mer – *hvorfor trekker du inn mer fagstoff?*

- Didaktiske aspekter
- Lokalhistorien
- Nasjonal historie
- Lokalpatriotisme

Om ikke – *hvorfor ikke?*

Avslutning

Hvilke tanker har du om hvordan andre verdenskrig i Nord-Norge trekkes frem i læreboka?

Samarbeider du med de andre samfunnsfaglærerne om undervisningen?

- Om hen samarbeider – *hvorfor samarbeider dere?*

Oppsummer kort svarene fra intervjuet

Noe annet du har lyst å trekke frem?

3. Vurdering fra NSD

NSD Personvern

07.02.2020 15:19

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 517772 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 07.02.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.06.2020.

INFORMASJONSSKRIV

Informasjonsskrivet ditt er greit utformet, men følgende må presiseres:

- I informasjonsskrivet må det presiseres at din veileder behandler/har tilgang til opplysningene i tillegg til deg.
- Dersom enkeltpersoner kan kjennes igjen i publikasjonen/oppgaven din må du informere om dette i informasjonsskrivet.

DEL MELDESKJEMAET MED VEILEDER

Du må dele prosjektet med din veileder. Dette kan du gjøre ved å trykke på «Del prosjekt» oppe til venstre i meldeskjema. Hvis du da velger «Inviter bruker» kan du legge til mailadresse til de du ønsker å dele prosjektet med, samt administrere tilganger («Kan redigere» gir mulighet til å endre meldeskjema), pass på at mailadressen er riktig stavet. Merk at de vil også ha tilgang til en eventuell «Datahåndteringsplan» og til å se meldingsdialogen, de har imidlertid ikke mulighet til å sende meldinger til oss

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

4. Vurdering fra NSD – utvidet frist

NSD Personvern
10.06.2020 12:45

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 517772 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert endringen registrert 10.06.2020.

Vi har nå registrert 10.12.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (10.06.2020), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget).

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)