

Maria Pettersen

Usynleggjort i lærebøker?

Ein kvalitativ studie av norske lærebøkers framstilling av tyskarjentene og krigsbarna

Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Knut Vesterdal

Mai 2020

Maria Pettersen

Usynleggjort i lærebøker?

Ein kvalitativ studie av norske lærebøkers framstilling
av tyskarjentene og krigsbarna

Masteroppgåve i samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Knut Vesterdal

Mai 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

Når andre verdskrig var over, blei det ein felles forteljing om korleis åra med tysk okkupasjon hadde vore. Delar av historia blei mindre vektlagt av mektige samfunnsstillingar, der visse element og grupper ikkje blei trekt fram i lyset. Mange år etter krigen har dei nasjonale krigsfortelingane endra seg over heile Europa, der desse tidlegare elementa og gruppene som ikkje har vore ein del av den «offisielle» historia, har i ettertid blitt trekt fram i lyset.

Ei av disse gruppene var tyskarjentene og krigsbarna. Dette var lenge eit tabu tema, og har vore ei mørk side med vår krigshistorie. Det tok altså lang tid før deira historier og behandling i etterkrigstida kom inn i forskningslitteraturen, og fekk ta del i den nasjonale grunnforteljinga om andre verdskrig.

Korleis historia til tyskarjentene og krigsbarna har blitt lært om til generasjonane etter krigen, er hovudaspektet med dette masterprosjektet. For å gjere det har eg tatt utgangspunkt i lærebøker for ungdomstrinnet frå 1945 til i dag, for å sjå når og korleis temaet blir framstilt, der det blir knytt opp mot historiedidaktisk teori. Element som har blitt undersøkt er blant anna drøfting av kvifor temaet har vore fråverande i lærebøker og forskning, kva definisjon og tal dei bruker på tyskarjentene og krigsbarna, samt framstilling av behandlinga og kritikk av rettsoppgjeret. Eg har også sett på kva bilete, oppgåver og tidsvitneforteljingar som er brukt.

Funna viser at tyskarjentene blir først nemnd i 1982 og krigsbarna i 1989 i lærebøker. Det er ikkje ein fast utvikling av omfanget, der fleire eldre lærebøker har via meir plass til temaet. Om ein ser på tyskarjentene og krigsbarna kvar for seg, har tyskarjentene heller ikkje eit fast mønster innan utvikling, der nokon av dei eldre lærebøkene har med fleire element enn dei nye. Når det gjeldt krigsbarna derimot, kan ein konkludere at dei nye lærebøkene har via meir plass til temaet, der framstillinga av krigsbarna er grundigare forklart enn i dei eldre lærebøkene.

Abstract

When World War II ended, a common narrative concerning the experience of the years under German occupation was created. Parts of history were less emphasized by leading societal positions, where certain elements and groups were not highlighted. Many years after the war, this common narrative concerning the war stories has changed all across Europe. The elements and groups that has not been part of the "official" story has now been brought to light.

One of these groups were the native women who interfered in relationships with German officials (referred to as "German-girls") and the offspring from these relationships (referred to as "war children"). This was considered to be a taboo topic, and has been a dark side to our war story. It therefore took a great deal of time until their stories and the treatment they received in the post-war period became part of the research literature, and was able to be part of the national basic narrative about World War II.

Studying how history and the treatment of the "German-girls" and "war children" has been taught to the generations after the war, is the main aspect of this dissertation. In doing so I have examined textbooks for middle school level of education from 1945 up until today, to reveal when and how the subject is being presented, and linking my findings to history didactic theory. Elements that has been investigated are among other discussion of why the topic has been absent in textbooks and research, the definition and statistics used upon the "German-girls" and the "war children", as well as presentation of the treatment, and criticism of the judicial settlement. I have also examined which pictures, tasks and contemporary witness testimonials that has been used.

The findings show that the first mention in textbooks of the "German-girls" occurs in 1982, and the "war children" in 1989. There is no consistent development of the scope, whereas several older textbooks has emphasized the topic more. If one looks at the "German-girls" and the "war children" separately, the "German-girls" does neither have any consistent pattern of development, whereas some of the older textbooks includes more elements of the topic than newer textbooks. Concerning the mention of the "war-children", however, one can conclude that the newer textbooks has emphasized the subject more, as the presentation of the "war children" is more thoroughly explained than in the older textbooks.

Forord

Andre verdenskrig har alltid vore eit fasinerande tema for meg, og gjennom faget Historiebevisstheit og historiekultur i 2018, fekk eg ein ekstra stor interesse for temaet tyskarjentene og krigsbarna. Eg har derfor funne eit tema og ein problemstilling som har engasjert og motivert meg. Eg har også visst at lærebøker lenge har vore flittig brukt i klasserommet, og ville derfor finne ut korleis tyskarjentene og krigsbarna blir framstilt i både nye og eldre lærebøker.

Året 2020 kjem til å bli huska som året der den uverkelege korona-pandemien begynte. Frå 12.mars 2020 kom det derfor ein del utfordringar. For det første gjekk det hardt utover motivasjonen under første delen av pandemien, der overgangen frå lesesal til heimekontor var stor. For det andre blei det ein utfordring med lån av litteratur på biblioteket. Heldigvis hadde eg kome godt i gang med teksten før utbrotet, men det førte til at eg ikkje fekk tak i ein del litteratur, då alt ikkje var tilgjengeleg digitalt. Likevel har eg måtte berre gjort det beste ut av det, og har måtta avgrensa meg til den litteraturen eg har hatt tilgjengeleg – enten som har vore digitalt eller som eg hadde lånt på førehand.

Det er fleire eg må takke for at masterprosjektet har blitt ferdig. Eg vil takke min vegleiar, Knut Vesterdal, for gode råd, informasjon, rettleiing og motivasjon. Korona lagde utfordringar med rettleiing også, men dette har me likevel klart med godt samarbeid og digitale nettressursar.

Eg vil også takke Ingeborg Gjerde som har ofra tida si for meg med å korrekturlese teksten.

Ikkje minst må eg takke for to fine år med gjengen på lesesalen. Både faglege og ufaglege diskusjonar har hjulpet meg gjennom kvardagen, der kvardagen har bestått av både latter, tårer, støtte, motivasjon, råd og yatzy. Sjølv om kvardagen også blei endra med Korona-pandemien, har me støtta kvarandre saman – men med avstand.

Trondheim, mai 2020

Maria Pettersen

Tabelloversikt

Tabell 1: Lærebøker.....	23
Tabell 2: Lærebøkernes framstilling av tyskarjentenes behandling	41

Innholdsliste

1.0 Innleiing	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Bakgrunnen for oppgåva.....	3
1.3 Oppgåvas relevans.....	3
1.4 Tidlegare forskning.....	5
1.5 Læreplanar.....	7
1.6 Læreboka.....	9
2.0 Teori	11
2.1 Historiedidaktikk.....	11
2.2 Den kulturelle vendinga.....	11
2.3 Historiebevisstheit.....	12
2.4 Historiekultur.....	14
2.5 Historiebruk.....	14
2.6 Ei anna tilnærming til historiebruk.....	16
3.0 Metode	17
3.1 Forforståing og forventing.....	17
3.2 Kvalitativ innhaldsanalyse.....	18
3.3 Hermeneutisk tilnærming.....	19
3.4 Epistemologisk utgangspunkt.....	19
3.5 Utfordringar med metodevalet.....	20
3.6 Framgangsmåte.....	21
3.6.1 Innsamling av datamateriale.....	21
3.6.2 Beskriving av datamateriale.....	22
3.6.3 Kategorisering av datamateriale.....	23
4.0 Empiri	25
4.1 Fråverande tema.....	25
4.1.1 Lærebøker som ikkje er funne.....	27
4.2 Slag (1982).....	28
4.3 Inn i atomalderen (1989).....	28
4.4 Underveis (1998).....	29
4.5 Innblikk (1998).....	31
4.6 Verdenskrigenes tid (1998).....	31
4.7 Matriks (2007).....	32
4.8 Underveis (2007).....	33
4.9 Monitor (2007).....	33
4.10 Kosmos (2007).....	34
4.11 Nye makt og menneske (2015).....	35
5.0 Drøfting av empiri	37
5.1 Fråverande tema.....	37

5.1.1 Kopling til teoretisk rammeverk	38
5.2 Tyskarjentene.....	39
5.2.1 Definisjon	39
5.2.2 Behandling	40
5.2.3 Talet	45
5.2.4 Forsvaring og kritikk mot rettsoppgjeret	46
5.2.5 Kopling til teoretisk rammeverk	47
5.3 Krigsbarna	49
5.3.1 Definisjon	49
5.3.2 Behandling	49
5.3.3 Talet	50
5.3.4 Statleg unnskyldning	51
5.3.5 Kopling til teoretisk rammeverk	51
5.4 Tidsvitneforteljing	52
5.4.1 Kopling til teoretisk rammeverk	54
5.5 Biletbruk	55
5.5.1 Kopling til teoretisk rammeverk	56
5.6 Oppgåver.....	57
5.6.1 Kopling til teoretisk rammeverk	58
6.0 Avslutning	59
6.1 Didaktiske konsekvensar	60
6.2 Drøfting av det teoretiske rammeverket.....	61
6.4 Konklusjon	63
6.5 Vidare arbeid	63
Liste over lærebøker – fråverande tema	65
Litteratur.....	67
Liste over vedlegg	71
Vedlegg 1: Klas-Göran Karlssons historiebrukstypologi	72
Vedlegg 2: Ola Svein Stugus historiebruksmodell	73
Vedlegg 3: Bilete frå Inn i atomalderen (1989)	74
Vedlegg 4: Bilete frå Underveis (1998)	75
Vedlegg 5: Bilete frå Underveis og Matriks (2007)	76

1.0 Innleiing

I dette masterprosjektet skal eg sjå korleis norske lærebøker framstiller tyskarjenter og krigsbarn. Etter Aarnes sin definisjon, er omgrepet tyskarjenter brukt om «norske kvinner som under annen verdenskrig hadde forhold til ikke-norske menn i tysk tjeneste» (Aarnes, 2009, s. 7). Sjølv om Aarnes har «definert» det på den måten, kunne det vere snakk om mange slags ulike forhold. Det kunne vere alt frå kvinner som blei angitt for å ha snakka med ein tyskar, til kvinner som prostituerte seg. Dei norske tyskarjentene kunne også vere svært ulike; det var alt ifrå eldre kvinner til mindreårige, politisk likegyldige og nazistar, jomfruer og prostituerte, skilte og gifte. Likevel hadde dei aller fleste eit slags kjærastforhold, der dei blei gift eller fekk barn med tyske soldatar (Aarnes, 2009, s. 7 & 11).

I Noreg blei tyskarjentene kalla for «tyskertøser», der omgrepet «tøs» kan bety både «pike» og «hore» (Aarnes, 2009, s. 7). Omgrepet innebere at kvinna har mista tilhøyrsla til sitt eige land og folk. Ein ser ikkje lenger kvinna på som norsk, fransk eller dansk. Eigedomsretten til kvinna er gått ifrå «vi» til ein mann som står utanforståande, og det nye namnet viser kva nasjon ho blir assosiert med og høyrer til (Drolshagen & Krogstad, 2009, s. 58). Det var altså ikkje berre i Noreg at kvinner har hatt forhold til tyske soldatar under krigen. Dette skjedde også i andre land i Europa, der dei for eksempel i Nederland blei kalla «moffenhouren», i Danmark «tyskerpiger», på Kanaløyene «jerrybags» og i Frankrike «femmes à boches» - ja mange land hadde eigne omgrep for tyskarjentene. Det som er ganske interessant er at Tyskland ikkje har eit omgrep for slike kvinner, då temaet ikkje har vore interessant for Tysklands historieskriving eller forskning. Tydelegvis er det ein motstand med å anerkjenne at tyskarar kunne oppføre seg sivilisert i nokre europeiske land, der det har blitt ein ynskja gløymse når det gjeldt dei tyske soldatanes «gode» oppførsel og deira seksuelliv (Drolshagen & Krogstad, 2009, s. 10-13).

Både befolkninga og myndigheita meinte tyskarjentene bar på sjukdommar, og blei sett på som både dyriske og ureine. Desse tankane gjekk også utover barna. Kvinner frå «vi»-gruppa og menn frå «dei andre»-gruppa som fekk barn ilag, gjorde at barna også innehaldt «gifta» frå «dei andre» si gruppe – gifta som trua nasjonen og folkehelsa (Drolshagen & Krogstad, 2009, s. 63). Krigsbarn, som dei blir kalla i dag, kan i ein vid og norsk samanheng bli definert som; barna som blei prega av andre verdskrig i sin oppvekst. I ein litt smalare samanheng fekk krigsbarn namnet sitt på grunn av noko foreldra deira gjorde under krigen, der barn av NS-foreldre og barn av norske mødre og tyske fedre er dei mest sentrale. Barna med norske mødre og tyske fedre, blei tidlegare kalla «tyskerunger» (Ellingsen, 2004, s. 9). Når eg bruker omgrepet krigsbarn i mitt masterprosjekt, kjem det til å gjelde barn med norsk mor og tysk far. Eg vil også presisere at eg kjem til å bruke omgrepa «tyskarjenter» og «krigsbarn». Som Aarnes (2009, s. 7) seier, så er desse omgrepa mindre verdilada og meir nøytrale enn omgrepa «tyskertøser» og «tyskarungar». Personar som har arbeida med temaet tidlegare bruker også omgrepa tyskarjenter og krigsbarn, og derfor er det òg naturleg at eg kjem til å gjere det i mitt masterprosjekt.

Både tyskarjentene og krigsbarna fekk ein dårleg og brutal behandling etter krigen, då dei okkuperte landa såg på den romantiske forbindelsen som ei forbryting. Noko av det tyskarjentene kunne oppleve etter krigen var arrestasjonar og internering, snauklipping og utvisning til Tyskland. Mange av krigsbarna fekk ein hard og problematisk oppvekst, med mobbing og utestenging. Lenge var tyskarjentene og krigsbarna eit tabu emne, som

ikkje blei snakka, skrive eller forska på. I dag blir det sett på som ein del av den «mørke» sida med krigshistoria, og det kan vere vanskeleg å forstå at dei blei straffa utan lov og dom. Både krigsbarna og tyskarjentene har i dag fått statleg unnskyldning for måten dei har blitt behandla på, der krigsbarna fekk unnskyldninga av Kjell Magne Bondevik i 2000, og tyskarjentene av Erna Solberg i 2018 (Papendorf, 2018).

Vidare i innleiingskapittelet vil eg presentere problemstilling og forskingsspørsmål til masterprosjektet. Eg kjem så inn på bakgrunnen, relevansen oppgåva har og tidlegare forskning som er aktuell for prosjektet. Avslutningsvis vil eg sjå på læreplanen og lærebokas plass. Etter innleiinga blir det teoretiske rammeverket introdusert, før metode og den vitskapsteoretiske forankringa blir framstilt. Vidare blir empirien presentert og drøfta, der det teoretiske rammeverket vil bli trekt inn. Til slutt vil eg summere opp dei viktigaste funna, diskutere didaktiske konsekvensar og drøfte det teoretiske rammeverket. Eg vil prøve å kome med ein konklusjon på problemstillinga, samt foreslå vidare arbeid og forskning på studia.

1.1 Problemstilling

At tyskarjentene og krigsbarna lenge var eit tabubelagt tema, har gjort meg nysgjerrig på korleis dette blir formidla og framstilt i norske lærebøker frå krigen og fram til i dag. Det har gjort at problemstillinga i dette masterprosjektet er:

Korleis blir tyskarjentene og krigsbarna framstilt i norske lærebøker frå 1945 til i dag?

I tillegg til problemstillinga er det ein del forskingsspørsmål eg vil prøve å finne svar på; kva informasjon er tatt med og kva er ikkje tatt med? Kva historiebruk er det? Korleis blir tyskarjentene og krigsbarna definert – kva omgrep bruker dei? Korleis blir behandlinga av tyskarjentene og krigsbarna framstilt, og får lærebøkene fram at dei blei straffa utan lov og dom? Har lærebokforfattarane skrive noko om kor mange tyskarjenter og krigsbarn det var, og eventuelt kva tal bruker dei? Korleis blir tyskarjentene og krigsbarna forsvart, og kva kritikk har dei eventuelt med om rettsoppgjeret? Kva bilete har dei brukt og kva oppgåver er blitt laga om temaet?

Før eg kunne sette i gang med skivinga i masterprosjektet, måtte eg undersøke om problemstillinga mi kunne gjennomførast. Det gjor eg ved å undersøke dagens lærebøker. I første omgang hadde eg eigentleg tenkt å berre skrive om tyskarjentene, men i dagens lærebøker sto det også skrive om krigsbarna når temaet tyskarjentene blei tatt opp. Det blei derfor naturleg å ha både tyskarjentene og krigsbarna med i problemstillinga.

Eg måtte gjere ein avgrensing når det gjeldt lærebøker, og har derfor valt å konsentrere meg om framstillinga av tyskarjentene og krigsbarna i lærebøker for ungdomstrinnet. Eg har då prøvd å finne alle samfunnsfag- og historielærebøker som er brukt på ungdomstrinnet frå 1945 til i dag. Grunninga til det valet er fordi temaet ikkje har så stort fokus på barneskulen. Samtidig er ungdomsskulen ein del av grunnopplæringa, som gjelder alle ungdommar i Noreg, medan vidaregåande er valfritt og det er ulike utdanningslaup med kvar sitt pensum. I tillegg undersøkte eg kort lærebøker for vidaregåande, der det kunne sjå ut som om teamet har fått via større plass i lærebøker for ungdomstrinnet enn vidaregåande – utan å ha gjort ein veldig nøye gjennomgang på dette. Dessutan har eg sjølv gått GLU 5-10, og har i første omgang mest lyst til å jobbe på desse trinna.

1.2 Bakgrunnen for oppgåva

Som sagt kjem framveksten av denne oppgåva frå faget Historiebevisstheit og historiekultur som me hadde hausten 2018. I faget hadde me munnleg eksamen, der me skulle ha framføring om eit tema frå pensum. Eg valte då å snakke om tyskarjentene. Sjølv om dette temaet var svært interessant for meg, var det også forholdsvis «verkelegheitsfjernt» - i både tid og stad. Derfor måtte eg spørje mine foreldre om det var tyskarjenter og krigsbarn i heimkommunen min. Dette avviste dei med ein gong. Som mi mor sa: «nei, hadde det vore tyskarjenter i kommunen, så hadde me nok visst om det». Eg spurte så min onkel, som har stor interesse for lokalhistorie. Han kunne fortelje at naboen frå barndomsheimen til mi mor, var tyskarjente. Ho hadde også fått barn med ein tysk soldat under krigen. Dette viser at det verkeleg var eit ikkje-tema under mi mor sin oppvekst. Når min onkel fortalte det, vekte det ein endå større interesse i meg, då temaet på ein måte er så «fjernt», men likevel så «nærme».

På eksamen hadde eg ein didaktisk vending, der eg snakka om ulike undervisningsmetodar ein kan bruke med temaet tyskarjentene. Eg kom likevel ikkje inn på korleis temaet blir tatt opp i lærebøker, og det er det eg vil undersøke no; korleis tyskarjentene blir framstilt i lærebøkene. Både litteratur og historia med min mor, viser at det lenge var eit tabulagt tema, og derfor blei eg også nysgjerrig på korleis temaet ikkje berre blir framstilt i dagens lærebøker, men også korleis temaet blir framstilt i lærebøker frå etterkrigstida og fram til i dag.

1.3 Oppgåvas relevans

Som Erna Solberg sa i sin offisielle unnskyldning til tyskarjentene: «Freden kom ikke til alle 8.mai 1945» (Solberg, 2018). I dei første femti åra etter krigen blei det produsert fleire bøker, artiklar og verk om ulike emne frå krigsåra, men temaet tyskarjentene og krigsbarna var utelat frå dette. Det var ikkje før 1980 – 1990-talet at temaet byrja å bli forska på og snakka om (Olsen, 1998, s. 444-445). Temaet har altså fått meir plass i historia dei siste tiåra. Historiefaget har nok alltid hatt som mål at elevane skal lære av historia – som gjeldt spesielt det å lære av fortidas feil. Det å lære av historia er viktig både kollektivt sett og individuelt sett, og derfor skal ein ikkje alltid lære om den «perfekte» sida med Noreg, med også den «mørke» sida (Kvande & Naastad, 2013, s. 50).

«Verken lærebøker i historie, oppslagsverk, eller forskere skrev om tyskerjenter, før utpå 1980-tallet» (Pedersen, 2006, s. 6). Dette skreiv Pedersen i sitt masterprosjekt, der han også har med ei liste på bøker han har undersøkt. Nedst i masterprosjektet har eg ei liste med lærebøker som inneheld noko om andre verdskrig, men ikkje om tyskarjentene og krigsbarna. Om ein samanliknar med lista til Pedersen, kan ein sjå at me ikkje har ført opp nokon av dei same bøkene. Det kan sjå ut til at han har fokusert på vidaregåande lærebøker, vanlege historiebøker og oppslagsverk, medan eg har berre fokusert på samfunnsfag/historie lærebøker for ungdomstrinnet. I tillegg skreiv Pedersen at tyskarjentene som oftast er nemnd i moderne lærebøker i historie og oppslagsverk, men har ikkje utdjupa dette noko meir. Eg kan heller ikkje finne nokon andre som har forska på korleis tyskarjentene eller krigsbarna blir framstilt i norske lærebøker, og meiner derfor også at ein slik analyse er aktuelt å gjennomføre.

«[...] jo mer lærebokstyrt undervisningen legges opp, jo viktigere blir det å finne og bruke bøker som er faglig solide og kan bidra til elevenes egne læringsprosesser» (Koritzinsky, 2014, s. 97). Stortingsmelding nr. 28 påpeiker også forskinga som viser at læreboka er med på å styre innhaldet i undervisninga, og derfor er det ekstra viktig med

læremidlar som oppnår god kvalitet. Læremidlane er viktig for læringsutbytte og undervisninga, der skulen og lærarar må velje læremidlar som er i samsvar med Kunnskapsløftet og det faglege innhaldet skal vere tilpassa elevane. I tillegg kan ein sjå ein stadig auking på talet av læremidlar, som gjer at ein også kan anta at det er stor variasjon på kvaliteten (som kanskje gjeldt spesielt digitale læremidlar). Når det skal kome ny læreplan, vil Kunnskapsdepartementet sette meir fokus på kva val lærarar og skular gjer angående læremidlar. Derfor kan ein også seie at lærebokforskning er viktig for å få den best moglege kvaliteten på lærebøker og undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 61).

Innhaldet i samfunnsfag bør vere ein jamleg kritisk debatt, slik at ein får formidla den viktigaste kunnskapen til elevane. Faget skal bidra med ny kunnskap, som gjer at læraren må halde seg oppdatert på ny forskning. Dette betyr også at læraren bør sjekke opp om informasjonen i lærebøkene er utdatert eller ikkje (Børhaug & Christophersen, 2012, s. 28-29). Samtidig kan ein seie at historiefagets største oppgåve er å finne sannheita om fortida. Det å finne ut: kva var det som faktisk skjedde? Derfor er det også viktig at læraren veit om boka gjer tilstrekkeleg med kunnskap til elevane, eller om ein må ta i bruk andre læringsressursar og læremidlar (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2-3).

Erna Solberg påpeika i sin statlege unnskyldning til tyskarjentene at ein må reflektere over våre erfaringar og historier, og også sjå på vår eigen samtid (Solberg, 2018). Det er derfor også aktuelt å sjå på oppgåvas relevans i forhold til dagens situasjon. Når ei IS-sikta kvinne og hennar to barn blei henta frå Syria, skapte det store debattar i Noreg. Fremskrittspartiet var villig til å hente barnet som var sjuk, men ikkje mora (Fremskrittspartiet, u.å.). Mora nekta å la barna reise til Noreg utan henne. I følgje Dagsrevyens intervju med kvinna, reiste ho frå Noreg på grunn av eit ekteskap familien hadde planlagt. Ho seier sjølv ho var forelska i den norske framandkrigaren Bastian Vasquez, og reiste derfor til Syria, noko ho har angra på i ettertid. Ho skal aldri ha reist av politiske grunnar eller støtte til IS. Siv Jensen gjekk sterkt ut i hennar tale til Frps landsstyre, der ho fortalte at ho hadde ingen sympati med kvinna. Jonas Gahr Støre derimot, meinte at IS-kvinna også kunne returnere til Noreg, viss det var det som måtte til for at barna skulle bli henta. Sjølv om Frp var sterkt imot det, bestemte likevel Regjeringa, med Erna Solberg i spissen, at både kvinna og hennar to barn skulle bli henta til Noreg (Svendsen & Alayoubi, 2020).

Både tyskarjentene og krigsbarna har fått statleg unnskyldning, men professorane Holtsmark og Ulfstein seier: «En unnskyldning gir liten mening om den ikkje følger for senere handlinger» (Holtsmark & Ulfstein, 2019). Ein skal vere forsiktig med å trekkje nokre parallellar mellom desse to ulike situasjonane, men ein likskap er at barna er uskyldige i begge situasjonane. Når det gjeldt mødrene er situasjonen litt annleis, sidan tyskarjentene ikkje hadde brote noko lov, medan fleire av IS-kvinnene skal ha drive med rekruttering eller slutta seg til ein terrororganisasjon - som er eit lovbrøt. Desse må derfor ta eit individuelt ansvar i ein domstol. Holtsmark & Ulfstein meiner at Noreg må følgje menneskerettigheitskonvensjonane, der staten er forplikta til å hindre at tortur og drap skjer, sjølv om ofra har gjort dårlege val. Med tanke på krigens hendingar, er det eit spørsmål om Noreg klarer å lære av tidlegare feilgrep - «Gjør vi i dag noe som vi en gang må be våre barn om unnskyldning for?» (Holtsmark & Ulfstein, 2019).

1.4 Tidlegare forskning

Når det gjeldt tidlegare forskning har eg måtte avgrensa meg, sidan eg skal halde meg til problemstillinga og forskingsspørsmåla. I dette delkapittelet vil eg derfor gjere greie for tidlegare forskning som gjennomgåande er blitt brukt i masterprosjektet, og blir presentert ut ifrå ulike emne: tyskarjentene og krigsbarna, lærebokforskning og tyskarjentene og krigsbarna i lærebøker.

Tyskarjentene og krigsbarna

I krigsåra og spesielt i etterkrigsåra, blei det produsert mykje viktig dokumentasjon over kva som hadde skjedd under krigen. Denne dokumentasjon blei seinare ein slags tolking og «standardreferanse» for vidare forskning. Mykje blei haldt hemmeleg i mange år, og blei heller ikkje publisert. Derfor var det mange alvorlege, og som ein i seinare tid har tenkt var sentrale, problemstillingar som ikkje blei forska på. Dette er tema som i seinare tid har fått fokus (Larsen, 1999a, s. 11-12).

Det er altså få eksempel på litteratur der tyskarjentene blei belyst tidleg i etterkrigstida. Eit av dei første eksempla er Jens Bjerneboe sin roman frå 1957, der han tok eit oppgjør med landssvikaroppgjeret. I Bjerneboes roman, *Under en hårdere himmel*, kan ein blant anna lese om Fransiska som var arrestert for seksuelt landsforræderi og hennar teneste for tysk Røde Kors (Bjerneboe, 1992, s. 189-195). Men det var ikkje før 1980-talet det kom fleire saklege framstillingar av tyskarjentene. Nokon av dei første som tok opp temaet er for eksempel Veslemøy Kjendsli, Astrid Daatland Leira, Birgit Wiig, Vidar Hansen Grønli og Sigurd Senje.

Det første ein kan finne om tyskarjentene og krigsbarna i eldre litteratur er gjerne i skjønnlitteratur og halvdokumentariske tekstar. I seinare tid ser ein at det meste av litteraturen er fagtekstar som er basert på undersøking og forskning, og den nyare litteraturen har derfor også blitt mest nyttig for meg. Kåre Olsen har av mange blitt rekna som ein av dei viktigaste forskarane rundt behandlinga av krigsbarna, samt delvis tyskarjentene. Gjennom hans bok *Krigens barn, De norske krigsbarna og deres mødre* frå 1998, som blir sagt er det første vitskaplege verket, dokumenterer og viser han korleis tyskarjentene og krigsbarna blei tatt vare på gjennom Lebensborn under krigen, og korleis dei blei behandla av norske myndigheiter og folket i etterkrigstida. Han meiner at både tyskarjentene og krigsbarna fekk ein urettferdig behandling i den demokratiske rettsstaten Noreg, og viser kvifor han meiner dette gjennom boka.

Dag Ellingsen er forskar i kriminologi, og har gjort mykje forskning når det gjeldt andre verdskrig – også tyskarjentene og krigsbarna. Han innleia eit samarbeid med danske Anette Warring og islendingen Inga Dóra Björnsdóttir, der dei skreiv boka *Kvinner, krig og kjærlighet* i 1995, som tar for seg tyskarjentene i Noreg og Danmark, og «amerikabrudene» på Island. Eg har brukt ein del av Warrings forskning frå Danmark, der ho også knyter tyskarjentene saman med nasjonalitet, seksualitet og kjønnsroller, og ser på korleis dette er i samheng med behandlinga dei fekk.

Ebba D. Drolshagen tar for seg tyskarjenter i både Frankrike, Danmark, Nederland og Noreg, og skal ha vore den første boka på tysk som tar for seg temaet. Ho har forska på ulike perspektiv rundt krigsbarn, tyskarjenter, tyske soldatar, moral og kvardagslivet i krigen. Ho fortel om ulike kvinners historie, og vil vise deira kjærleikshistorie, både som ein offentleg og privat oppleving. Ein del av Drolshagens forskning har også vore å finne ut korleis soldatanes ikkje-militære kvardag har vore, som tidlegare har vore lite utforska i følgje Drolshagen. Det var i soldatanes fritid at dei møtte kvinner og utvikla forhold, som

i ettertid gjorde at kvinnene blei stempla som «tyskertøs» og straffa utan lov og dom. Drolshagen knyter også tyskarjentene opp mot nasjonalitet, seksualitet og kjønnsroller, slik Warring har gjort. Det blei større seksual fridom blant kvinnene under krigen, og det var denne seksuale fridommen som også førte til ein stor nasjonal fornærming når kvinner valte fiendens soldatar i staden for eigne landsmenn (Drolshagen & Krogstad, 2009, s. 9-17). Drolshagens forskning har eg i stor grad brukt når eg skriv om kvifor tyskarjentene lenge var eit taust tema, men også korleis temaet er internasjonalt.

Helle Aarnes skreiv i 2009 boka *Tyskerjentene; Historiene vi aldri ble fortalt*, som også fortel om individuelle historier frå ulike tyskarjenter. Aarnes bok blei inspirert av artikkelserien ho skreiv i Bergens Tidende i 2008, der ho poengterer at artikkelserien skapte stor debatt i media i lang tid etterpå, som viste at det framleis var eit betent tema. Aarnes har også med ein del informasjon om forskning som har blitt gjort rundt tyskarjentene og krigsbarna, der denne type informasjon har vore nyttig for meg i masterprosjektet.

Ein av dei siste bøkene som har kome ut er «*Tyskertøsene*» av Monica Waage Johannessen, og er frå 2016. Boka byggjer på hennar masteroppgåve frå 2015, og fokusere i stor grad på myndigheitenes behandling og befolkningas reaksjonar på tyskarjentene. Ho samanliknar forholdet mellom ulike myndighetsorgan og ulike stader på Vestlandet. Gjennom hennar undersøkingar fann ho ut at både handlinga og rettspraksisen kunne variere frå stad til stad.

Lærebokforskning

Det er fleire verk eg har brukt som inspirasjon for korleis ein kan gjennomføre lærebokforskning. Svein Lorentzen har i boka frå 2005 *Ja, vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*, gjort ein analyse på korleis skulebøker har vore med på å forme det nasjonale sjølvbiletet. Denne boka har eg brukt til å finne informasjon om læreplanar og lærebøker og eit hjelpemiddel til å finne fram til eldre historie- og samfunnsfaglærebøker.

Professoren i religionskunnskap, Njål Skrunes (2010), har skrive boka *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særleg fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Sjølv om boka fokuserer mykje på korleis lærebøker er innanfor KRLE-faget, inneheldt den også ein del informasjon om lærebøker og læreplanar generelt. Den har også vore ein god inspirasjon til korleis ein kan gjere lærebokforskning.

I tillegg til desse to, har også boka *Autoriserte samfunnsbilder; kritisk tenking i samfunnskunnskap* av Kjetil Børhaug & Jonas Christophersen (2012) vore eit godt eksempel på korleis ein kan gjere lærebokforskning. Boka tar for seg korleis lærebøker i samfunnskunnskap på ungdomstrinnet stimulere elevane til å tenke kritisk, der det er spesielt fokus på om lærebøkene har med kritiske innfallsvinklar og ulike perspektiv. Eg har ikkje brukt denne boka aktivt i teksten, men som ein inspirasjon på korleis ein kan gjere analysen.

Vidar Røttereng (2019, s. 88) har skrive ei masteroppgåve om korleis den norske motstandskampen under andre verdskrig blir framstilt i dagens lærebøker. Han har konkludert med at det er stor forskjell på korleis lærebøkene behandlar ulike sider ved motstandskampen, men at der dei ulike sidene blir behandla, er likskapen ganske stor. Han har også brukt historiebrukstypologien til Karlsson, som eg også har anvendt i mitt masterprosjekt. Han konkluderer med at det ikkje alltid var enkelt å få empirien og

teorien til å harmonere med kvarandre, der det gjerne var gitt kva historiebruk som kunne bli identifisert. Likevel meiner han at teorien også har gitt analysen meir tyngde.

Cathrin Fondevik (Fondevik, 2003) 111 har skrive ei hovudoppgåve om korleis jødanes situasjon i Europa under nazismen, særleg i forbindelse med Holocaust, er blitt behandla i norske lærebøker. Ho har analysert ungdomsskule- og vidaregåande lærebøker i historiefaget og KLRE-faget frå 1946-1998. I historielærebøker for ungdomstrinnet har ho konkludert med at jødisk historie har fått større plass i både sidetal, bilete og oppgåver. Gjennomgangen av innhaldet har blitt grundigare med åra, med fleire forteljingar og eksempel. Ei innvending er at desse beskrivingane har gjort at forklaringar og årsaksanalysar har fått mindre plass.

Tyskarjentene og krigsbarna i lærebøker

Terje Andreas Pedersen skreiv i 2006 ei masteroppgåve om korleis tyskarjentene blei behandla av befolkninga og myndighetene, med blant anna fokus på klippeaksjonar. Han bygde vidare på masteroppgåva, og skreiv ei bok i 2012. Han er blant anna kjend for å ha funne ut at ca. 10 % av kvinnene hadde fått barn med tyskarar, og derfor også anslått at talet på tyskarjenter er mykje høgare enn tidlegare forskning – der han har tatt utgangspunkt i dei 824 kvinnene som blei avhøyrd av Oslo-politiet. Han meinte at det var ca. 10 000 krigsbarn, og har då regna ut at det var rundt 100 000 norske tyskarjenter (Pedersen, 2006, s. 12).

Som nemnd tidlegare, er Pedersen sine studiar det einaste eg har funne som har skrive noko om når tyskarjenter kom med i lærebøkene. Sjølv om han ikkje har brukt lærebøker for ungdomstrinnet i hans studie, tok eg likevel utgangspunkt i det han hadde skrive, og ville då gjere mine eigna undersøkingar for lærebøker på ungdomstrinnet. I tillegg ville eg gå mykje djupare enn Pedersen, der eg ville sjå korleis lærebøkene framstiller tyskarjentene og krigsbarna – i både eldre og nyare lærebøker.

1.5 Læreplanar

I 1939 blei ein ny læreplan for folkeskulen vedtatt (Normalplanane av 1939). Andre verdenskrig blei likevel eit tilbakeslag for skuleutviklinga, då skulen var ein av dei samfunnsinstitusjonane tyskarane prøvde å nazifisere under andre verdenskrig. Etter krigen var det på tide å sette læreplanen frå 1939 i verk, der ein gjekk mot eit meir samanbunden utdanningssystem. Etter kvart begynte diskusjonen om å utvide den obligatoriske skulegangen, og i 1960 kom derfor Læreplanen for forsøk med 9-årig skule (7-årig skulegang er det som hadde vore vanleg før) (Lorentzen, 2005, s. 104-108). Før det kom folkeskulelovane for første gong i 1959, som var ei felles lov som skulle gjelde alle folkeskulane i landet. Alle skulane skulle vite kva mål og innhald den nye grunnskulen skulle jobbe mot (Skjelbred, Askeland, Maagerø & Aamotsbakken, 2017, s. 15). Mot slutten av 1960-åra og fram mot Mønsterplanen av 1974 gjekk det mot ein samfunnskritisk lærebokgenerasjon, der det nasjonale sjølvbilete blei endra (Lorentzen, 2005, s. 163).

Det blei vedtatt ein felles læreplan for alle elevar allereie med Mønsterplanen av 1974 (M74), med nokre unntak. Dei seinare læreplanane, både M87, L97 og LK06 førte vidare dei sama faga, med sjølvstøtt nokre endringar også her (Skjelbred et al., 2017, s. 15). M74 var ulik Normalplanen av 1939 og Forsøksplanen av 1960, og var derfor ein ny type læreplan. Sidan den var heilt ny, blei det også behov for ein total utskifting av lærebøker, også i samfunnsfag. M74 vektla meir vitskapelege arbeidsmetodar og kritisk tenking enn kva dei tidlegare læreplanane hadde gjort, der læreplanen også fokuserte mest på det

nasjonale perspektivet (Lorentzen, 2005, s. 173 & 220). M74 var ein rettleiande rammeplan, der lærestoffet var forslag og den enkelte klassen eller skulen kunne ta bort eller legge til ulike emne. Stoffmengda var så stor at det eigentleg ikkje var realistisk at skulen skulle kome gjennom alt, og derfor blei M74 sett på som ein maksimumsplan og ikkje ein minimumsplan (Lorentzen, 2005, s. 166).

I 1983 blei det tatt initiativ til ein revisjon av M74, då det var fleire svakheiter. Blant anna ville lærarane gå gjennom læreplanen punkt for punkt, slik dei var vane med frå eldre læreplanar. M74 blei derfor behandla som ein minimumsplan og ikkje maksimumsplan i praksis. Dette førte til Mønsterplanen av 1987 (M87), som på mange måtar var ein heilt ny læreplan. Blant anna var det ikkje lenger den same valfridommen som var i M74, slik at ein ikkje kunne velje eller ta bort lærestoff (Lorentzen, 2005, s. 168-169). M87 la blant anna vekt på det globale lærestoffet og konfliktløysing (noko som også fekk større fokus med M74), i tillegg til at det å jobbe med kjelder blei veldig sentralt (Lorentzen, 2005, s. 220).

Den nye læreplanen for den tiårige grunnskulen blei satt i verk i 1997 (L97). Faget samfunnsfag var delt opp i tre disiplinær; samfunnskunnskap, geografi og historie, noko M74 også hadde hatt, men som forsvann med M87 (Lorentzen, 2005, s. 172). Med L97 blei det lagt større vekt på det faglege innhaldet, der det igjen blei meir fokus på det nasjonale enn kva dei tidlegare læreplanane hadde hatt, men som likevel ikkje hadde ein stor dominerande plass. Det nasjonale perspektivet drog også inn dei nasjonale «mørke» sidene, der også læring gjennom kritisk vurdering av kjelder og eigne undersøkingar blei viktig (Lorentzen, 2005, s. 220).

Kunnskapsløftet som blei innført i august 2006 (LK06), hadde som mål å få betre læringsresultat, der det skjedde ein endring i blant anna innhaldet, organiseringa og strukturen. Nokon av dei viktigaste endringane var til dømes dei fem grunnleggande ferdigheitene og lokal valfridom når det gjeldt læremidlar, arbeidsformer og organisering av opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2019). LK06 blei revidert i 2013, der målet blant anna var å tydeleggjere dei grunnleggande ferdigheitene endå meir, i tillegg til at det blei endringar i forhold til eksamen i dei ulike faga matematikk, engelsk, norsk, naturfag og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2014). LK06 har fått kritikk for lite metodetilpassingar og dårleg beskriving av kva kunnskap elevane må ha for å oppnå dei enkelte kompetansemåla. Kompetansemåla kan også sjåast på som ganske avanserte. Ein konsekvens av dette kan føre til at elevane får dårlegare resultat på internasjonale undersøkingar og at undervisninga blir meir lærebokstyrt (Skjefstad Andersen, Garaas, Norum & Bakke Fredriksen, 2010).

Ved skulestart 2020 skal alle læreplanane i grunnskulen og vidaregåande opplæring fornyast, der innhaldet i faga skal bli nytt. Faga skal bli meir oppdaterte og relevante, samt betre samanheng i og mellom faga. Dei eldre læreplanane har òg vore for omfattande, og derfor skal det vere meir fokus på djupna-læring. Det er også kome tre nye tverrfaglege tema som skal bli prioritert: demokrati og medborgarskap, folkehelse og livsmeistring og berekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). I samfunnsfag har det kome nye kompetansemål, der ein kan sjå at temaet tyskarjentene og krigsbarna kan kome under fleire kompetansemål (etter 10.trinn), sjølv om det ikkje er direkte nemnd. Dette kan for eksempel vere kompetansemåla: «drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk» og «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» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 10).

1.6 Læreboka

Ein pedagogisk tekst skil seg frå andre slags tekstar. Pedagogiske tekstar kan vere lesebøker, øvingsbøker, undervisningsprogram i form av film eller video og ikkje minst lærebøker. Tanken er at pedagogiske tekstar skal skape eller reprodusere kunnskap som finnes frå før av. Det må skje eit utval og ein avgrensing av kunnskapen som skal gjentakast. Teksten må også vere strukturert etter visse pedagogiske krav (Selander, 1988, s. 17).

Lærebøker er tilrettelagt til ei spesiell målgruppe; i dette tilfellet barn og ungdom. Dei er skrivne etter aldersnivå, og sjølv om elevane er på ca. same alder, kan dei ha svært forskjellige interesser, levekår og tidlegare leseerfaring, som gjer at det kan vere ein stor utfordring å skriva lærebøker. Derfor er ofte lærebøkene retta mot gjennomsnittselevar, der ein må finne balansen med å ikkje skriva for langt og ikkje for kort, ikkje for vanskeleg og ikkje for lett. Det *kan* føre til at framstillinga blir «fargelaus» og at stoffet blir forenkla (Skjelbred et al., 2017, s. 9-11).

Frå 1800-talet og fram til i dag har faghistoria gått gjennom fleire periodeskiftingar. Fram til 1970-talet var det stort fokus på økonomisk og politisk historie, der store statsmenn og norsk historie i fugleperspektiv var viktig. Med den kulturelle vendinga (som eg kjem tilbake til seinare), blei det eit anna fokus; historia skulle også handle om livet til «folk flest», altså historia sett «nedanifrå». Kvinner, arbeidarklassen og marginaliserte grupper skulle no også få plass i historiebøkene, det som tidlegare hadde vore stort sett fråverande. Dette prega også læreplanar og lærebøker, med for eksempel at likestilling kom med som eit eige punkt i læreplanen (Kvande & Naastad, 2013, s. 79-80). Men det er også viktig å poengtere at kvinne- og kjønns historie har kome i tillegg til dei eksisterande temaa, og ikkje erstatta historia som har vore i fokus før (Melve, 2010, s. 237).

Læreboka har blitt utfordra av endringar, i både form av teknologiske, pedagogiske og faglege endringar som har skjedd i løpet av det 20. århundre og inn i det 21. århundre. I dei siste 50 åra har det skjedd teknologiske endringar, slik som film, bilete, video og ikkje minst med internettets moglegeheiter. Læreboka har likevel møtt desse endringane med å integrere dei inn. Den pedagogiske diskursen har endra seg, der det for eksempel har blitt fokus på elevaktivitet, «lære å lære» og det Dewey kallar «learning by doing», som ein også kan sjå i lærebøkene. Den faglege diskursen har òg blitt endra, der både den teknologiske og pedagogiske endringa har blitt inkludert. For eksempel i historielærebøker kan ein sjå endring av fagleg innhald, der den manlege historia med heltar og kongar etter kvart har måtte delt plass med kvinnehistorie, historier frå dagleglivet og familiehistorie (Knudsen, 2008, s. 179 & 188-190). Lorentzen (2005, s. 227) påpeiker også at lærebøker på 1970-, 1980- og 1990-talet trakk fram skuggesider ved den nasjonale historia, og framstiller gjerne Noreg negativt, slik som lærebøker har gjort tidlegare ved å bruke andre land som eksempel.

Historielærebøker er identitetslegitimerande, fordi det seier mykje om samfunnets sjølvbilete. Den kunnskapen som er valt ut, vurdert og tilrettelagt i historielærebøkene, er såpass viktig at det skal førast vidare til nye generasjonar (Malmros, 2014, s. 204). Derfor er lærebøkers framstilling også viktig for å forstå kva kunnskap og informasjon om krigen som blir ført vidare i norsk kultur. Dei fleste skulebøkene er prega av at mykje stoff skal inn på liten plass, i tillegg til at språket og framstillinga må vere tilpassa

elevanes nivå, som gjer at det kan bli komprimeringar og forenklingar. Likevel kan ein seie at dei ulike lærebøkene gjer omtrent den same kunnskapen, der både innhald og strukturen reflekterer kollektivtradisjonen. Det vil sei at så og sei alle lærebøker har med informasjon om både krigen, okkupasjonen og etterkrigstida, der nokon av bøkene også gjer informasjon om landssvikoppgjeret – men vanlegvis veldig kort (A. Eriksen, 1995, s. 96-101). Eriksen si bok *Det var noe annet under krigen* blei skriva i 1995, og derfor skal det også seiast at landssvikoppgjeret har fått større plass i dei nyare lærebøkene etter 1995.

Sjølv om læreboka har møtt på utfordringar, kan ein sjå at læreboka framleis er levedyktig (Knudsen, 2008, s. 192). Gjennom undersøkingar, forskning og erfaring meiner Koritzinsky (2014, s. 231-232) at undervisning framleis er sterkt prega av læreboka. Ofte oppfattar lærarar og elevar lærebøkene som pensum, og ikkje læreplanen. Det kan vere ulike grunnar til at læreboka har vore så viktig i mange tiår. Det kan for eksempel vere fordi læreboka gjer undervisninga enklare og meir forutsigbart for elevar og lærarar – både faget, prøvane og leksene blir enklare å forhalda seg til. Den blir ein viktig fagleg støtte, spesielt for dei lærarane som har låg utdanning i samfunnsfag. I tillegg har læreboka hatt ein stor fagleg autoritet i den norske skulen gjennom statleg lærebokgodkjenning gjennom heile 1900-talet.

Godkjenningsordninga for lærebøker, som går tilbake til 1800-talet, blei avskaffa av Stortinget i 2000. Lærebøkene skulle godkjennast både pedagogisk, fagleg, språkleg og med tanke på likestilling (Skjelbred et al., 2017, s. 18). Dei som jobba for å behalde denne ordninga meinte ordninga var med på å kvalitetssikre lærebøkene og derfor også undervisningas innhald. Samtidig poengterte dei at det berre var fagets hovudbok som trengte godkjenning – elevar og lærarar hadde moglegheit til å bruke anna litteratur og kjelder i tillegg. Dei som ikkje ville ha ordninga lenger meinte blant anna at det var imot yringsfridommen. I tillegg blei lærarar kanskje meir «tvinga» til å reflektere over kva lærebøker dei skulle bruke, kvifor dei ville bruke læreboka og kva krav dei måtte sette til lærebøkene. Lærarar skulle altså ha ein profesjonalitet til å kunne vurdere og velje ut gode læremidlar (Koritzinsky, 2014, s. 232-233). I dag finnes det ingen standardar eller krav for kva eit læremiddel skal innehalde, og derfor vil Kunnskapsdepartementet gå tilbake til ein statleg godkjenningsordning. Dei vil ikkje regulere marknaden, sidan dette er med på å bidra til eit mangfaldig læremiddeltilbod, men vil bidra til å forsterke fokus på god kvalitet – både når det gjeldt tilbodet og etterspurnaden av læremidlar (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 76).

2.0 Teori

I teorikapittelet vil eg først presentere kort historiedidaktikkens «historie» og skrive om kva retning innanfor historiedidaktikken som har fått mest fokus her i Noreg. Eg kjem så inn på korleis den kulturelle vendinga har forandra synet på historie, før eg kjem inn på tre viktige omgrep som ligg innanfor historiedidaktikken i Norden; historiebevisstheit, historiekultur og historiebruk. Kvande og Naastad (2013, s. 44-45) meiner at desse tre omgrepa ikkje berre er fagdidaktiske, men også pedagogiske innfallsvinklar for å forstå fortida. Dei ligg også til grunn for ulike perspektiv med historie, og heng tett saman – sjølv om ein også kan forstå dei kvar for seg. Til slutt er det eit fokus på historiebruk, der eg vil presentere nokre teoretiske modellar på korleis ein kan bruke historie, der desse modellane også vil bidra til korleis empirien skal analyserast og drøftast.

2.1 Historiedidaktikk

I Noreg kan ein definere historiedidaktikk som:

Studie av historiefagets virksomhet i skolesammenheng, dets egenart, utvikling og selvforståelse, forholdet mellom skolefag og vitenskapsfag, dets forhold til innhold, arbeidsmåter og hjelpemidler og til utdanningens overordnede mål (Bøe, 1995, s. 33).

Ut ifrå denne definisjonen kan ein altså seie at historiedidaktikk handlar om både faget (historie), skule og undervisning. Ein kan seie at grunnbetydinga er «læren om å undervise i historiefaget» (Bøe, 1995, s. 32).

Historiedidaktikken kan delast i to hovudretningar; ein anglosaksisk og ein tysk (Karlsson, 2009, s. 34). På 1970-talet i England innsåg ein at historiefaget var i krise, der faget blei sett på som mindre viktig. Ein måtte derfor gjere nokre grep for å redde faget, der «new history» blei den nye retninga. Arbeidsmåtar og innhald blei endra, der sentrale omgrep som kjeldekritikk, samanheng, endring, framsteg og utvikling blei viktig i dei nye kompetansemåla på 1980-talet. Historiedidaktikken i Tyskland tok ein anna retning, der det blei tatt eit oppgjær med positivismen og kritisk teori blei viktig i faget. I den tyske retninga handla det meir om frigjering og identitet enn i den engelske, som førte til diskusjonen om historiebevisstheit. Innanfor historiebevisstheit blei etter kvart historiebruk og historiekultur også relevant. Den tyske hovudretninga kom i fokus i Norden – også i Noreg (Kvande & Naastad, 2013, s. 30-32).

Likevel har ein eksempel på at den anglosaksiske retninga også har fått litt fotfeste her i Noreg. Erik Lund har kanskje vore den største talsmannen for «New History»-retninga i Norden, der han har fleire argument for denne retninga; han meiner den tar meir utgangspunkt i elevanes verden og klasserommet, og at den betyr meir i praksis då den i større grad knyter saman teori og praksis (Stugu, 2000, s. 9). Lund sine tilnærmingar, som har hatt ein stor betyding for lærarutdanningane, bruker altså innslag frå både tysk og anglosaksisk retning.

2.2 Den kulturelle vendinga

Den kulturelle vendinga, eller den språklege vendinga som den også kan kallast, kan seiast å vere framveksten av ein «ny» kulturhistorie, som skjedde i Noreg rundt 1980 - 1990-talet. Det skjedde ein forskyving i historiedidaktikken, der historia ikkje lenger sto like klart på makthavaranes side. Ein kunne ikkje lenger bruke historia for å legge til rette makta si på same måte som før, der historie også byrja å fylle andre kulturelle funksjonar. Eit viktig aspekt med den kulturelle vendinga er altså at historie ikkje berre er knytt til den vitskaplege representasjonen av fortida, men er også knytt til den populære kulturen og kvardagslivet. Dette har bidratt til nye tilnærmingar, perspektiv og

tankar på historia og historias rolle i samfunnet. Utgangspunktet er at historia ikkje berre finnes rundt oss, men er også til stades i oss som tankemønster og handlingsdisposisjon. Karlsson presentere to slike tilnærmingar; minne og gløymse (Karlsson, 2014, s. 38-39).

Den første tilnærminga kjem frå omgrepet kollektiv minne, som viser til at våre individuelle minne er prega av sosiale samanhengar. Me tileignar oss perspektiv på fortida i grupper og kommunikativt, i det som kan kallast eit førestilt samfunn eller minnesamfunn. Eit døme på kva som har stor betydning for minne er nasjonen. Særskilte symbol og historier får ein samla sosial betydning og samlar oss til eit «vi» utan at ein kjenner alle i kollektivet. Dette er knytt til institusjonar og stadar der nasjonsbygginga finn stad, slik som for eksempel skular, museum, minnehøgtider og arkiv. Karlsson skriv også om forskjellen mellom kommunikativt minne og eit kulturelt minne. Kommunikativt minne representere eit sjølvopplevd og nærverande minne som ein deler med sine samtidige. Det kulturelle minnet er institusjonalisert og formalisert, og er djupare og større i ein minnekontekst som me blir sosialisert inn i (Karlsson, 2014, s. 39-41).

Gløymsele er ein motsetning til minne, men like viktig som minnet. Nietzsche hevdar det uhistoriske er like nødvendig som det historiske, både for kulturen, folket og kvart individ (Karlsson, 2014, s. 41). Ricoeur skil mellom tre forskjellige formar for gløymsele. Den første er blokkert gløymsele, eller kollektiv gløymsele som det også kan kallast. Det er undertrykkande og organisert, der historie blir sensurert, tilrettelagt, forvrengt og forneakta som eit ideologisk eller maktpolitisk arbeid for å ta bort historie som kan skade legitimiteten til eit regime. Ein annan type gløymsele kan ein kalle for moderne eller manipulert gløymsele, og er knytt til at minnet forsvinn. Det referere til det moderne samfunnets tendens til å forkaste historisk tenking og historisk kunnskap som ubetydeleg. Den tredje forma for gløymsele er den katastrofale, som er for å lege og heilbreida, for å styrke identitetar og fjerne eventuelle traume som har skjedd. Mange kan prøve å fortrenge det ubehagelege som har skjedd i livet (Ricoeur, Backelin & Kristensson Ugglå, 2005, s. 541-554). Som Aronsson (2004, s. 277) seier, så ligg samspelet mellom minne og gløymsele ofte i kulturelle traume, som blir ein kollektiv prosess nokre generasjonar etter hendinga.

2.3 Historiebevisstheit

I fagfornyngas historiefag i studieforbereidande utdanningsprogram, kan ein sjå at historiebevisstheit blir vektlagt og er ein av kjerneelementa ved faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Når det gjeldt den nye læreplanen i samfunnsfag på grunnskulen, er ikkje sjølv omgrepet nemnd, men ein kan likevel finne spor frå tankegangen. For eksempel skal sentrale verdiar med faget blant anna vere at: «Elevane skal bli bevisste på korleis vi er historieskapte, men òg historieskapande» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2).

Omgrepet historiebevisstheit har blitt tilskriva den tyske Karl-Ernst Jeismann, som har forska mykje innanfor historiedidaktikk. I 1979 introduserte og definerte han omgrepet, der han laga fire, delvis overlappande, definisjonar på historiebevisstheit. Den definisjonen som har vore mest sentral er: «Historiebevisstheit [omfattar] samanhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelsen og framtidsperspektiva» (Jensen, 2003, s. 58). Historiebevisstheit har sidan 90-talet blitt etablert som historiedidaktikkens nøkkelomgrep, der det er fleire kjente historikarar som har forska på omgrepet. Ein av dei er Jörn Rüsen, der han har tatt i bruk omgrepet «narrativ kompetanse» for å presisere omgrepet historiebevisstheit. Begge desse omgrepa er svært knytt til kvarandre, der narrativ kompetanse kan beskrivast som; «evne til å knytte

sammenhenger mellom fortid og nåtid på en slik måte at fortida får en orienteringsfunksjon for aktuell livspraksis» (Eikeland, 2000). Eg vil likevel presisera at omgrepet historiebevisstheit er det eg kjem til å bruke mest når eg skal drøfte og analysere datamaterialet. Rösen har også laga fire ulike formar for historiebevisstheit, som han har framstilt som ulike utviklingsstadium. Dette har han gjort for å illustrere at historiebevisstheit er ein dynamisk og mental prosess (Karlsson, 2014, s. 60-62). Utviklingsstadia har altså bidratt til utvikling av konseptet, men dette er ikkje noko som har vore særleg sentralt for problemstillinga i denne oppgåva.

Som Karlsson seier, så er definisjonen av historiebevisstheit nærme Kosellecks ide om at menneske sin historiske tid ligg i spenningsfeltet mellom erfaringsrommet og forventingshorisonten (Karlsson, 2014, s. 57-58). Erfaringsrommet blir då forstått som den «nærverande fortida» og forventingshorisont som den «førestilte framtida», der det som ligg i forventingshorisonten er avhengig av kva element som ligg i erfaringsrommet (Aronsson, 2004, s. 70-71). Karlsson (2009, s. 50) poengterer også at om noko blir endra i notida, vil det spele inn på forventingane om framtida og førestillingane ein har om fortida.

Tanken med historiebevisstheit er at alle skal ha eit forhold til det – me er både historieskapte og historieskapande. Historiebevisstheit skal gje elevane kompetanse i å handle i både notida og framtida, der ein ikkje berre har historiefaget for fortidas skyld, men også for dei to andre dimensjonane notida og framtida (Aronsson, 2004, s. 67-68).

Det kan vere vanskeleg å skilje historiebevisstheita frå det kollektive minnet. Nokre forskarar understrekar ulikskapane med å seie at historiebevisstheit byggjer på alt som er historie, mens det kollektive minnet ikkje har ein førestilling om at «historia er no». Skiljet er altså at historiebevisstheita har større intensjonar og har ein tydlegare orientering mot framtida enn det minnet har. Historiebevisstheita har ein større autonomi i forhold til samfunnet enn det kollektive minnet, fordi det kollektive minnet kan lettare blir brukt politisk og bli utnytta av dei med makt. Forskarar har ofte peika på den nære relasjonen mellom ein aktivert historiebevisstheit og historiske «borderline events». Borderline events i denne samanhengen er knytt til krisetilstandar og konflikhtar, der det ofte blir stilt historiebevisstheits-spørsmål om konfliktanes konsekvensar og bakgrunn, om offer, lovbrytararar, om ansvar og skyld. Karlsson poengterer at det ikkje er vårt ansvar direkte, sidan me gjerne ikkje var føydd når konflikten skjedde, men samtidig er det ein moderne ide om at fortida er knytt til moglegheiter for felles handling i framtida (Karlsson, 2014, s. 59 & 63-64).

Som nemnd i oppgåvas relevans, skal elevane lære av historia og fortidas feil. For at elevane skal kunne gjere det, må elevane kunne kjenne igjen ein del hendingar, situasjonar og menneskets verkelegheitsoppfatning på både ein analytisk måte og ein individuelt følelsemessig måte. Dei må få moglegheita til å leve seg inn i historia. Det å vise fleire perspektiv og aktørar ved historia er også viktig for både historiebevisstheita og demokratisk opplæring (Kvande & Naastad, 2013, s. 50 & 111). Omgrepet empati er eit viktig stikkord i både sjølve historiefaget og innanfor historiebevisstheit. Innsikt og innleving skal utviklast for både fortida, notida og framtida, der ein lever seg inn i andre personars motiv, prioriteringar og handlingar, der ein også bør få innsikt i kvifor dei handla slik som dei gjorde. Årsaksforklaringar må derfor ha eit fokus om elevane skal klare å sette seg inn i konteksten (Bøe, 2002, s. 108).

2.4 Historiekultur

Historiebevisstheita kjem til uttrykk og kan undersøkast i historiekulturen.

Historiekulturen er den kulturelle arena der eit samfunn blir kommunisert og vurdert kva historie som får merksemd; kva som blir lært om, kva som blir forska på og kva som blir stilt ut, arkivert, feira og debattert. Den historiekulturelle prosessen kan altså vere sterkt knytt til maktperspektivet (Karlsson, 2014, s. 65).

Historiekultur kan vere reiskapar, kunstgjenstandar, dokument, tekstar, bilete, ritual, sedvanar, påstandar og liknande. Historiekulturen kan ein bruke for å binde saman fortida, notida og framtida. Statar og nasjonar kan gjerne ha ulike historiekultur, der religionar, ulike sosiale og etniske grupper også kan ha sin eigen historiekultur. Det har blitt etablert eit eige forskingsfelt innanfor dette, der det også har blitt lagt vekt på at historieforskarar ofte jobbar innanfor ein bestemt historiekultur (Aronsson, 2004, s. 17-19).

Historiekulturelle prosessar kan beskrivast som strategiar for å fastslå visse historiske verdiar. Den mest grunnleggande strategien er historisering. Historisering er når eit fenomen som tidlegare ikkje har blitt forstått historisk, blir sett inn i eit historisk rammeverk. Både gamle og nye fenomen som har blitt plassert utanfor historia, kan bli historisert (Karlsson, 2014, s. 66).

Krigshistoria er ikkje berre kunnskap om ei fortid som me aldri vil oppleve på same måte. Det er også eit nettverk av symbol og førestillingar som er ein viktig del av norsk kultur. Krigen er ein av dei «store forteljningane», som altså har vore med på å forme våre verdiar og kultur (A. Eriksen, 1995, s. 9). Krigen er blitt ein kollektivtradisjon og eit kulturelt minne, som også har vore med på å bygge den norske identiteten. Denne kollektivtradisjonen har altså gitt ein betyding for generasjonar i etterkrigstida – for dei som ikkje opplevde krigen (Bøe, 1999, s. 67).

2.5 Historiebruk

Historiebruk er eit instrumentelt aspekt fordi ein brukar historia for å nå visse mål. Perspektivet er då enten intensjonelt eller funksjonelt, som skal bidra til å forstå korleis historie blir brukt på forskjellige måtar i ulike samfunn og til ulike tider. Det intensjonelle understrekar den aktørorienterte, der ulike individuelle eller kollektive aktørar brukar historie for å nå visse interesser eller behov i den tida dei sjølv lever i. Det funksjonelle perspektivet er meir samfunn- og systemorientert, der bruken er forbundet til bevaring eller endring av samfunnet (Karlsson, 2014, s. 70-71).

Historiebruk har etter årtusenet blitt eit sentralt omgrep innanfor både forskning og undervisning om historie. Då er det snakk om å kunne lære seg å kunne handtere og relatere seg til historiebruksanalyse og den konkrete historiebruken som er i samfunnet. Karlsson presentere ein typologi for korleis historia kan brukast på ulike måtar. Typologien er konstruert slik at «bruken», eller kategoriane som ein også kan kalle det, er satt opp med kva behov (motiv) ein har med bruken, kva brukarar (aktørar) den har og kva funksjon den har. Dei ulike brukskategoriane Karlsson skil mellom er eksistensiell, moralsk, ideologisk, politisk-pedagogisk, vitskapleg og ikkje-bruk (Karlsson, 2014, s. 71-72). Karlsson historiebrukstypologi kan du finne under vedlegg 1.

Eksistensiell historiebruk er ofte noko som kan bli brukt av «vanlege» folk, men også av samfunn eller statar som har vore ramma av noko traumatisk i fortida, der det gjerne er noko som engasjerer i det kollektive minnet. Historie kan vere med på å styrke identiteten med å understreke kontinuitet eller tydeleggjere forskjellen mellom «vi» og

«dei andre», og kan også bruke det gjennom behovet for å minne eller gløyme (Karlsson, 2014, s. 73). Moralsk historiebruk blir ofte brukt for å trekkje fram det umoralske og uretten som har blitt gløymt, slik at det får ta stad i historiekulturen og minne. Det har ofte med overgrep eller diskriminering som har skjedd i fortida å gjere. Målet med den moralske historiebruken er å gje ein oppreising eller på ein eller anna måte igjenopprette situasjonen slik den var før urettferdigheita skjedde. Dei historiske klagemåla er ofte retta mot politisk makt (Karlsson, 2014, s. 73-74).

Politisk-pedagogisk historiebruk kan vere ein ganske brei kategori, og derfor er det også hensiktsmessig å skilje dei to. Politisk historiebruk er ofte eit verktøy for den politiske eliten eller intellektuelle, der ein skaper debatt, oppslutning eller illustrerer ein påstand. Ofte er det historias urettmessige eller umoralske handlingar som blir brukt. Den pedagogiske historiebruken er brukt av pedagogar, der ein for eksempel forenkler samanhengen mellom notid og fortid (Karlsson, 2014, s. 75-76).

Det blir eit slags krav om eksklusive kunnskapar og ferdigheiter hjå brukaren ved den vitskapelege historiebruken, og derfor er det også eit tydeleg skilje mellom denne kategorien og dei andre. Vitskapleg historiebruk blir som oftast brukt av historielærarar og historikarar, der ein har eit behov for å finne ny historisk fakta, stille spørsmål om dagens samfunn, kvifor det er slik og korleis det eventuelt kunne vore (Karlsson, 2014, s. 78). Med ideologisk historiebruk kan ein legge til rette, slik at for eksempel politiske personars veg til makta blir sett på som rettferdig. Politiske elitar og intellektuelle er derfor dei aktørane som brukar dette mest, der ein kan dempe nokre hendingar og vektlegge andre, slik at ein overtøyer folket og får legitim makt. Ein rasjonalisere historia med ideologisk historiebruk, slik at ein i ettertid kan legge historia til rette for å til dømes forklare og forsvare vald og undertrykking i fortida. Ideologisk historiebruk kan også vere kontrollering av historielærebøker (Karlsson, 2014, s. 74).

Ikkje-bruk er ein spesiell form av ideologisk historiebruk, der ikkje-bruk tar vekk innslag i den ideologiske historiebruken som ikkje passer inn, eller som faktisk kan øydeleggje heile meininga. Ikkje-bruken førekjem altså i stillheit, det målet er å gløyme og fortrenge. I nokre tilfelle kan dette også vere direkte løgner eller nekte skuld (Karlsson, 2014, s. 75).

Juridisk og religiøs historiebruk er kategoriar som ikkje er med i typologien, fordi dei i struktur og funksjon i stor grad går tilbake og lener seg på dei meir grunnleggande bruksområda. Det same gjeldt kommersiell historiebruk, som Karlsson tidlegare hadde med i typologien, men i ettertid har valt å fjerne den ettersom den kan gå inn under andre kategoriar. Fleire av kategoriane kan openbart overlape kvarandre eller eksistere med kvarandre – nokre gongar er dei i harmoni og forsterkar kvarandre, medan andre gongar kjem dei i konflikt med kvarandre (Karlsson, 2014, s. 78).

Det er også mogleg å misbruke historia. Den danske historikaren Niels Kayser Nielsen (2010, s. 27-28) knyter historiemisbruk til fleire ulike fenomen; det kan vere reine feilaktige fakta, som for eksempel at datering og årstal er feil. Det kan også vere å gjere politiske motiverte justeringar av «sannheita», tilføyingar eller løgner, og gjere direkte villeiande forfalskingar som kan favorisere den som misbrukar historia. Likevel skal det seiast at det kan vere vanskeleg å sjå kvar grensa går mellom bruk og misbruk av historie.

2.6 Ei anna tilnærming til historiebruk

Ola Svein Stugu, ein norsk historikar, professor og forfattar, har kritisert Karlssons typologi. Han meiner at kategoriane glid over i kvarandre, som gjer at dei ikkje er gjensidig utelukkande. «Å tru at konkrete døme på historiebruk kan innplasserast eintydig i berre ein av kategoriane, er difor uheldig og ufruktbart» (Stugu, 2016, s. 13). I tillegg meiner Stugu at skiljet mellom ei funksjonell og intensjonell tilnærming i historiebruk er utydeleg i Karlsson sin typologi (Stugu, 2016, s. 13).

Stugu meiner Karlsson sin typologi har fått stor gjennomslagskraft. Likevel har han laga ein eigen tilnærming til historiebruk, som ein kan finne i vedlegg 2. Stugu har eit hovudskilje mellom det å bruke historie som reiskap på den eine sida, og bruke historie til orientering og oppleving på den andre sida. Han har tatt med motiva for å bruke dei ulike formane for historiebruk, og dei viktigaste aktørane som brukar desse hovudformene. Historie som reiskap blir brukt for å overtyde, overtale, undertrykkje eller frigjere og kan også vere ei kjelde til inntekt. Aktørane som brukar denne forma for historie er oftast dei som har eller vil ha makt og marknadsaktørar (Stugu, 2016, s. 15-16).

Når det gjeldt historie som orientering og oppleving, har Stugu skilt desse formane når det er snakk om motiva pga. stor ulikheit, men har dei same brukargruppene som ofte brukar desse formane for historie. Brukargruppene er forbrukarar og publikum i både offentleg og privatsfæren, og har derfor eit ganske vidt brukarfelt. Motiva når ein brukar historie som orientering er når historie er kjelde til kunnskap og innsikt eller grunnlaget for undring, meining og samanheng. Motiva når ein brukar historie som oppleving er når historie er kjelde til fascinasjon, spenning og glede (Stugu, 2016, s. 14-16).

At Karlsson sine kategoriar for historiebruk kan glide inn i kvarandre, er noko Karlsson sjølv poengterer. Sidan han er klar over dette sjølv og informerer lesaren om det, kan kritikken sjåast som noko vag. Når dei gjeldt Stugu sin måte å sjå på historiebruk, er denne mykje meir generell og open enn Karlsson sin typologi. Hans måte å bruke typologien på er å sjå kva motiv som ligg bak og kva aktørar som brukar historia. Karlsson sin modell derimot er meir konkret, der hans modell har med kva konsekvensar historiebruken kan ha for det enkelte individ, grupper og samfunnet (funksjon), i tillegg til motiv og aktørar. Sidan Stugu sin historiebrukstilnærming er mykje meir open, generell og litt vag, har eg valt å bruke Karlsson sin historiebrukstypologi i masterprosjektet.

3.0 Metode

I metodekapittelet vil eg vise til hovudaspekta med metoden eg har valt, kva vitskapsteoretisk grunn metoden har og kva epistemologisk utgangspunkt masterprosjektet kviler på. Det kan vere utfordringar med metodevalet, men det er også måtar å sikre kvalitet med metodevalet, og eg vil derfor greie ut om dette. Avslutningsvis vil eg skrive om framgangsmåten til studia, men først vil eg likevel byrje med å utdjupe min forforståing og mine forventingar til datamaterialet og drøftinga.

3.1 Forforståing og forventing

«[...] forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Det betyr også at dette 'instrumentet' må beskrives» (Postholm, 2010, s. 127). Som Postholm seier, bør forskaren gjere greie for sin individuelle teori, der opplevingar og erfaring om temaet kjem fram. Dette skal ein også gjere i forhold til kvalitativ innhaldsanalyse og hermeneutisk tilnærming, noko eg kjem tilbake til.

Eg hugsar godt at me hadde om andre verdskrig i 9.klasse, og at læraren snakka om tyskarjentene og krigsbarna. Eg hugsar også at læraren viste bilete av tyskarjenter som hadde blitt snauklippa, og fortalte korleis dei blei behandla. Likevel var det ikkje før eg byrja på NTNU og hadde faget Historiebevisstheit og historiekultur at eg verkeleg fekk begeistring for temaet. Gjennom både faget, pensum og eksamen fekk eg meir kunnskap om temaet, i tillegg til at eg las bøker om tyskarjentene på fritida og byrja å spørje slektningar om tyskarjentene heime i den lokale kommunen (som eg nemnde i innleiinga). Derfor sitt eg også med ein del forkunnskapar om temaet. Likevel skal det seiast at eg aldri har gjort lærebokanalyse før.

Når det gjeldt forventingar, visste eg allereie at det stod om tyskarjentene og krigsbarna i læreboka *Underveis* frå 2007, som var boka min gamle ungdomsskule brukte – det hugsar eg framleis i dag. Eg hadde då ein forventing om at det har blitt skrive om i dei andre lærebøkene som er brukt i dagens skule. Likevel forventa eg at temaet har fått via liten plass i bøkene, men at dei har med kort og presis innhald om temaet. Når det gjeldt eldre lærebøker, hadde eg ein forventing om at temaet ikkje var nemnd før 1980-talet, sidan eg hadde lest dette i masterprosjektet til Pedersen frå 2006, før eg faktisk byrja å samla inn datamaterialet. Om eg ikkje hadde lest dette på førehand, hadde eg nok hatt ein forventing om at tyskarjentene blei framstilt negativt i dei første lærebøkene etter krigen. For eksempel har Gunn Solvor Snerting (2017, s. 61) skrive eit masterprosjekt om korleis tyskarjentene blei framstilt i trønderske aviser i tidleg etterkrigstid. Analysen viste at «avisene fremmet både i egne artikler og gjennom leserinnlegg negative stereotyper og forestillinger om tyskerjenter som unge, dumme, promiskuøse, unasjonale, umoralske, angivere og landssvikere».

Når det gjeldt framstillinga av tyskarjentene i lærebøkene, forventar eg at dette forelskelses-perspektivet kjem fram, som viser at mange gjekk inn i ekteskap med tyske soldatar. Det var ingen lov som sa at det var forbode å bli forelska i ein tysk soldat, der tyskarjentene blei straffa utan lov og dom, noko eg tenkje er heilt vesentleg å ha med i lærebøkene. Bakgrunnen for kvifor kvinner kunne innleie eit forhold til tyske soldatar, og bakgrunnen for at både befolkninga og myndigheitene reagerte slik dei gjorde, er også viktige sider med å forstå val og hendingar. For at elevane skal utvikle kritisk tenking, forståing, empati og tankar om konsekvensar, er derfor også bakgrunnen essensiell – der eg forventar at lærebøkene har dette med. Eg tenkjer også at lærebøkene burde ha med noko om behandlinga tyskarjentene fekk, der eg tenkjer først og fremst på

snauklippinga. Elles tenkjer eg at dei blir framstilt som offer, der lærebøkene burde ha med noko om internering, arrestasjonar og generelt den dårlege behandlinga.

Når det gjeldt krigsbarna, forventa eg først og fremst at den dårlege behandlinga kjem fram, sjølv om dei var heilt uskyldige barn. Krigsbarna fekk statleg unnskyldning frå Kjell Magne Bondevik i 2000, og eg forventa derfor at denne unnskyldninga er nemnd i dagens lærebøker. Som eit av mine forskingsspørsmål også seier, vil eg sjå kva tal på krigsbarn dei ulike lærebøkene bruker. Når eg hadde funne og lest gjennom datamaterialet mitt, oppdaga eg at lærebøkene skriv ulike tal på kor mange krigsbarn det var. Dette vil eg undersøke meir, der eg har ein forventning om at talet blir høgare etter kvart som ein lesar i nyare kjelder og lærebøker.

Det er viktig å påpeike at forskaren kan endre sine forventingar gjennom heile forskingsprosessen. Nokre forventingar blir avkrefta, medan andre blir bekrefta, i tillegg til at andre sider som ikkje forskaren har tenkt på førehand kan kome inn i studia. Derfor kan også nokre forventingar bli endra og ein ny tankegang kan bli utvikla (Postholm, 2010, s. 133).

3.2 Kvalitativ innhaldsanalyse

Som metode har eg valt å gjere ein kvalitativ innhaldsanalyse, då eg ser på det som den beste moglege måten å svare på problemstillinga. Grønmo (2016, s. 175-182) har laga ein oversiktleg måte å gjere datainnsamling på i kvalitativ innhaldsanalyse, som eg har følgd nokolunde. Kvalitativ innhaldsanalyse blir brukt når ein skal gå systematisk gjennom innhaldet i dokumentar, slik at ein skal finne relevant informasjon om det som skal studerast. Ein vel ut og registrerer relevant innhald, der ein tar utgangspunkt i problemstillinga og forskingsspørsmåla. Ein lagar relevante kategoriar frå innhaldet, der kategoriane kan vere definert og valt ut på førehand. Om dei ikkje er definert og valt ut på førehand, kan kategoriar bli laga på grunnlag av innhaldet i tekstane som blir analysert. Gjennom slik kategorisering kan ein utvikle typologiar og omgrep, som igjen gjer at ein koplkar det opp mot teori. I mitt masterprosjekt hadde eg nokre tankar på førehand kva kategoriar eg ville lage, men dei aller fleste kategoriane baserte eg på innhaldet i lærebøkene.

Vidare må ein gjennomgå tekstane systematisk, der noko av det viktigaste er å gjere kjeldekritiske og kontekstuelle vurderingar av dei ulike tekstane. Kjeldekritikk er veldig viktig i kvalitativ innhaldsanalyse, der ein må identifisere og vurdere tekstane sin relevans for studia, slik at ein kan svare på problemstillinga på ein best mogleg måte. For eksempel har eg i fleire omgangar korta ned empiri-kapittelet, slik at berre det mest vesentlege av empirien blir presentert. Tekstane må også sjåast i samanheng med andre kjelder og kunnskap, som er ein del av både den kjeldekritiske vurderinga, men også den kontekstuelle vurderinga. Det innebere at ein ser på teksten i lys av konteksten for å kunne forstå og tolke innhaldet. Vidare bør ein vurdere tekstens representativitet og meining: i kva situasjon er tekstane blitt utforma, formidla og lest? (Grønmo, 2016, s. 177-178).

Krippendorff (1989, s. 405) påpeiker at kvalitativ innhaldsanalyse gjerne kan bli brukt for å oppklara rasemessige, seksuelle og nasjonale fordommar som lærebøker eventuelt måtte innehalde. Det blir også trekt fram korleis krigar blir framstilt. Ein måte å gjere det på, er å sjå kva omgrep, teiknsetting, grammatiske formar og andre litterære reiskap forfattarane har brukt, og undersøke tekstens nivå og lesbarheit for elevane. Dette er slikt som også har vore nyttig for meg å undersøke.

Sidan eg vil sjå på korleis tyskarjentene og krigsbarna blir framstilt i eldre og nye lærebøker, vil eg også gjere ein komparativ analyse. Då studere ein lærebøkene i hovudsak kvar for seg, og ser på den enkelte boka som ein heilheit innanfor ein unik kontekst. Samtidig kan ein sjå på samanliknbare trekk ved lærebøkene, og framheve forskjellar og likskap (Grønmo, 2016, s. 405).

3.3 Hermeneutisk tilnærming

Eg har valt å ha ein hermeneutisk tilnærming. Omgrepet hermeneutikk tyder fortolkingskunst eller fortolkingslære (Grønmo, 2016, s. 393), og kjem frå det greske gudsnamnet Hermes. Hermes var bodberaren mellom gudar og menneske, der han tolka budskapet frå gudane slik at menneske skulle forstå guddommelege teikn. Hermeneutikk handlar altså om å tolke, forstå og formidle. Det finnes ingen generell arbeidsmetode når det gjeldt tolking- og analyseprosessen i hermeneutisk forskning. Dette blant anna fordi forskaren har ulik forforståing, som kan gjere at ein angriper det empiriske materialet på ulike måtar. Forforståinga har altså mykje å seie for tolkingsprosessen (Fejes & Thornberg, 2015, s. 72).

Om ein skal forstå noko ut ifrå eit hermeneutisk grunnlag, skal ein sjå på heilheita i lys av delane og delane i lys av heilheita. Ein ser altså på forholdet mellom delane og heilheita. Ein må også sjå på forholdet mellom konteksten og teksten, og forholdet mellom teksten og vår forforståing (den som les teksten). Dette blir kalla for den hermeneutiske sirkel. Ein må for eksempel sjå på eit enkelt ord for seg sjølv, sjå på setninga for seg sjølv, og forstå desse to i lys av kvarandre. Ein må då også sjå på konteksten det er skrive i og tenkje over kva forforståing du som lesar har (Myhre, 2014, s. 19).

Ifølgje Repstad (2007, s. 16) er det ikkje unormalt å sette kvalitative og kvantitative studiar opp som kontrastar, der hovudgrunnen er at oppteljing spelar ein underordna rolle i den kvalitative metoden. Likevel meiner han at dette førekjem forholdsvis ofte i den kvalitative metoden også. Fejes og Thornberg (2015, s. 79) understrekar også dette, der ein for eksempel kan registrere eller lage frekvenstabellar av omgrep eller setningar som gjentar seg. Dette kallar Fejes og Thornberg for mistankens hermeneutikk. Det er noko ein kan sjå at eg har gjort i drøftinga av empirien.

3.4 Epistemologisk utgangspunkt

Studias epistemologiske utgangspunkt er sosialkonstruktivisme. Innanfor sosialkonstruktivisme er ein opptatt av å forstå korleis menneske konstruere sin sosiale verkelegheit, der ein meiner at all erfaring kjem av dei historiske og sosiale sidene. Det framhevar betydninga av sosiale samspel og kulturens rolle i å skape kunnskap (Langdrigde, 2006, s. 250). Fortida har altså ikkje ein uforanderleg betydning, der fortida blir meningsfull gjennom sosiale prosessar og kommunikative minner (Lenz & Nilssen, s. 16).

Ein av dei største bidraga innanfor sosialkonstruktivisme er Peter L. Berger og Thomas Luckmann. Dei meiner at menneske skapar og blir skapt av samfunnet, der dei skapar ein felles verkelegheit i samfunnet. Det er tre prosessar som er ansvarleg for dette: eksternalisering, objektivisering og internalisering (Berger, Wiik & Luckmann, 2000, s. 9). Eksternalisering vil seie at verkelegheita er skapt av menneske, der verkelegheita eksisterer fordi me konstruerer den. Med objektivisering har dette menneskeskapte (det eksternaliserte) ein form for objektiv eksistens, der samfunnet blir sett på som ein objektiv verkelegheit. Med internalisering blir menneske eit samfunnsmedlem. Ein blir

ikkje føydd som eit samfunnsmedlem, men blir det gjennom sosialisering, som gjer grunnlaget for å forstå andre menneske og verda som ein sosial verkelegheit (Berger et al., 2000, s. 67, 75 & 135). Tankegangen her er dialektisk – altså at det er ein gjensidig påverking mellom samfunn og individ. Ein kan summere det opp med tre setningar: «Samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er en objektiv virkelighet. Mennesket er et sosialt produkt» (Berger et al., 2000, s. 9).

Gjennom sosialkonstruktivismen kan ein altså sjå at kultur spelar inn på kva som blir sett på som kunnskap og ikkje. Sidan tyskarjentene og krigsbarna lenge ikkje var ein del av kulturhistoria, kan det også vere ein grunn til at det ikkje blei sett på som viktig kunnskap. Med sosialkonstruktivisme kan ein også kanskje forklare kvifor synet på tyskarjentene og krigsbarna har endra seg med tida, då fortida kan vere i endring. Gjennom sosiale og politiske prosessar har både synet og sosiale haldningar om tyskarjentene og krigsbarna endra seg.

Om ein koplur det til Berger og Luckmanns teori, kan ein kanskje sjå det i samanheng med at samfunnet såg ned på tyskarjentene og krigsbarna, men samfunnet er også skapt av menneska. Dette negative synet er altså eit menneskeleg produkt, der individ har blitt påverka av sosialisering. Både læreplanar og lærebøker har også endra seg, på grunn av at menneske konstruere kunnskap på bakgrunn av kulturelle kontekstar og eit sosialt samspel som har vore i endring. Det kan derfor vere ein forklaring at temaet etter kvart kom inn i lærebøker – fordi synet og haldninga har endra seg. Sidan eg skal sjå på både eldre og nye lærebøker, er det også moglegheit for at det har skjedd ein endring i framstillinga.

3.5 Utfordringar med metodevalet

Ein utfordring med metodevalet er at forskarens perspektiv kan påverka utvalet av datamaterialet og tolkinga, der forskarens perspektiv kan ta for stor plass. Om ein har eit veldig snevert syn, kan det føre til at utvalet av datamaterialet blir skeivt, som igjen kan føre til at tolkinga blir for einsidig. Dette kan bidra til at tekstar som er lønnsamme for problemstillinga, blir forbigått og gløymd, fordi innhaldet er ueigna i forskarens syn. Derfor er moglegheita for at andre gode og interessante tolkingar kanskje ikkje blir oppdaga, fordi forskaren har eit for snevert syn (Grønmo, 2016, s. 180).

Ein anna utfordring kan vere viss forskarens kjeldekritiske forståing er grensa, der tolkinga blir påverka. Ein fare er at ein då bruker materiale som ikkje er truverdig eller autentisk, som igjen kan gjere at ein tolkar feil. Om forskaren har ei grensa kontekstuell forståing, kan dette også påverka tolkinga av tekstane. Det er fort å tolke feil om ein ikkje har vurdert kva betydning teksten har, eller kven teksten er skriva for (Grønmo, 2016, s. 180-181).

Det er naturleg at forskaren har ein interesse og eit engasjement for det som blir forska på. Tjora (2012, s. 203) meiner derfor at ein fullstendig nøytralitet ikkje er mogleg å oppnå. Interessen kan brukast som ein ressurs, men då er det også viktig å gjere greie for eigen posisjon til forskingsarbeidet. Som Grønmo (2016, s. 393) seier om hermeneutikk, kan forforståinga vere påverka av ulike sider, slik som for eksempel egne erfaringar, faglege omgrep, resultat frå tidlegare forskning og teoretisk rammeverk. Eg har som nemnd ein del forventingar om kva lærebøkene inneheldt og ikkje, og dette kan sjølvstøtt påverke analyseprosessen, som gjer at eg må vere bevisst over min posisjon. Litteratur og tidlegare forskning sett behandlinga av tyskarjentene og krigsbarna i eit negativt lys, der uretten kjem tydeleg fram. Dette gjer at eg også blir påverka, og kjem

til å ha eit ganske kritisk syn på framstillinga i lærebøkene. Likevel seier både kvalitativ innhaldsanalyse og den hermeneutiske tilnærminga at eit slikt kritisk syn er nødvendig.

Sikre kvalitet

Det skal seiast at kjeldene i kvalitativ innhaldsanalyse ikkje blir påverka av datainnsamlinga, med tanke på at tekstane ikkje blir endra gjennom analyseprosessen, som er ein stor fordel med denne metoden (Grønmo, 2016, s. 180). Samtidig er det i min posisjon vanskeleg å ha eit snevert syn på val av empiri, fordi eg har tatt utgangspunkt i *alt* lærebøkene har skrive om tyskarjentene og krigsbarna.

Tiltak for at forskaren ikkje skal få eit snevert syn, er at ein ikkje berre fokuserer på tekstar som er typiske for kategoriane, men prøver også å finne materiale som ikkje er typisk for kategoriane. Ein kan og lese teksten ved å drøfte alternative tolkingsmoglegheiter systematisk (Grønmo, 2016, s. 180). I følge Postholm, er det også viktig å styrke funna til forskaren ved å bruke mange og ulike kjelder, ulike teoriar og finne fram til forskjellige forskingsresultat til andre forskarar. Dette kallar ho for triangulering (Postholm, 2010, s. 132). Ein må også tenkje over sine eigne tolkingar, og vite at det er mange sider som kan påverke dine val og tankar. Derfor må ein greie ut om sine forforståingar og forventingar, som nemnd tidlegare.

Om forskarens kjeldekritiske forståing er grensa, kan ein motverke dette med å vurdere tekstane i forhold til kvarandre, der ein bruker og samanliknar med andre kjelder. Det er ein stor fordel å undersøke teksten sin utforming, samt opphav og bakgrunn. Dette er også viktig for at forskarens kontekstuelle forståing ikkje skal vere for grensa, der ein må legge vekt på materialets innhald, sjå på kvifor teksten blei utforma i den konkrete situasjonen/tida og tenkje over kva intensjon forfattere hadde (Grønmo, 2016, s. 181). Derfor er det ekstra viktig for meg å tenkje over at lærebøkene er skrive for ungdomstrinnet og har blitt skrive til ulike tider.

Noko av det viktigaste med forskinga er transparens, som tyder gjennomsiktighet. Ein må presentere alle sider med studia, slik som for eksempel kva undersøkingar ein har gjort, kva val ein har tatt og ikkje tatt, kva problem og utfordringar ein har fått, kva teoriar ein har brukt, osv. Transparens handlar altså om kor godt ein formidlar sine val i studia, slik at lesaren kan ta stilling til studias kvalitet (Tjora, 2012, s. 216). Eg vil prøve å gjere mitt beste for at kvaliteten på studia skal vere synleg.

3.6 Framgangsmåte

Ein måte å vise kvaliteten på studia er altså å oppnå transparens. For å synleggjere dette, vil eg steg for steg legge fram prosessen med datamaterialet – der eg skal beskrive innsamlingsprosessen, gje ein kort beskriving av datamaterialet og presentere kategoriane som ligg til grunn for drøftinga.

3.6.1 Innsamling av datamateriale

I mi problemstilling vil eg sjå korleis tyskarjentene og krigsbarna er framstilt i norske lærebøker frå 1945 til i dag, der eg har grensa meg til historie- og samfunnsfaglærebøker på ungdomstrinnet. Med denne problemstillinga vil eg altså sjå på *alle* lærebøker som har skrive noko om temaet frå krigens slutt og fram til i dag.

Som Grønmo (2016, s. 177) seier, må ein få åtgang til tekstmaterialet ein vil bruke. Eg byrja med å undersøke alle dagens historie- og samfunnsfaglærebøker, sidan desse var enkelt å få tak i på biblioteket til NTNU. Då eg kunne konkludere med at problemstillinga var aktuell å gjennomføre, måtte eg få tak i eldre lærebøker, som ikkje var tilgjengeleg

på NTNU. Dei måtte eg finne på Sverresborg i Trondheim og Nasjonal Biblioteket i Oslo. På Sverresborg kunne eg gå fritt inne på arkivet å leite. Sjølv om eg brukte lang tid på å finne dei ulike lærebøkene, var dette veldig greitt med tanke på at eg ikkje visste kva dei ulike bøkene heitte. Samfunnsfag- og historielærebøkene var nokolunde samla på ein stad i arkivet, som gjorde det litt enklare. Samtidig er det ingen garanti for at eg fann alle bøkene som er aktuelle for problemstillinga. Likevel var mitt største problem at Sverresborg hadde stort sett berre lærebøker fram til 1980-talet, og det var derfor svært få som innehaldt noko om tyskarjentene og krigsbarna.

For å finne dei resterande lærebøkene frå 1980-talet og fram til i dag, måtte eg reise til Nasjonal Biblioteket i Oslo. Der viste det seg at eg ikkje kunne gå fritt rundt på biblioteket, og samfunnsfag- og historielærebøkene var heller ikkje samla på ein stad. Eg måtte derfor bruke søkemotoren, finne forfattarane og bestille desse bøkene på førehand. Sidan eg igjen ikkje visste kva dei ulike lærebøkene heitte, blei dette ein utfordring. Eg spurte fleire stadar om det eksisterer ei liste over eldre lærebøker i samfunnsfag. Eg fekk også tilsendt ei liste, men denne innehaldt berre lærebøker fram til 1965, så dette var ikkje til stor hjelp. Derfor prøvde eg å gå gjennom alle lærebøkene i samfunnsfag frå 1980 og fram til dag på Nasjonal Biblioteket sin søkemotor, som førte til fleire funn.

Seinare i masterprosjektet kom eg over boka *Ja, vi elsker...Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814 – 2000* av Svein Lorentzen. Der kunne eg sjå kva lærebøker han hadde skrive om, og om det var nokon der eg mangla. Då fann eg blant anna læreboka *Verdenskrigenes tid* frå 1998, som eg ikkje hadde funne på Nasjonal Biblioteket. Det er nokon lærebøker Lorentzen skriv om som eg ikkje har lykkast med å finne. Likevel kan ein håpe at desse lærebøkene ikkje innehaldt noko om tyskarjentene eller krigsbarna – noko eg kjem tilbake til seinare i masterprosjektet.

Det har sjølv sagt vore lærebøker eg har undersøkt, men som ikkje innehaldt noko om tyskarjentene og krigsbarna. Som nemnd, har eg nedst ved litteraturlista laga ei liste, ført opp i kronologisk rekkjefølgje, med lærebøker i historie/samfunnsfag for ungdomstrinnet som har skrive om andre verdskrigen og rettsoppgjeret, men som ikkje har skrive noko om tyskarjentene og krigsbarna. Lærebøker eg har undersøkt, men som ikkje innehaldt noko om andre verdskrig eller rettsoppgjeret har eg ikkje tatt med i denne lista. Eg vil poengtere at ein viktig del av analysen og drøftinga er å ta opp det eg ikkje har funne – altså fråværet av temaet i historia, noko som er synleg i både empirikapittelet og drøftingskapittelet.

3.6.2 Beskriving av datamateriale

Etter at eg hadde funne alle lærebøkene som var aktuelle for problemstillinga, enda eg opp med fem eldre lærebøker (frå 1982 til 1998) og fem lærebøker som blir brukt i dagens skule (frå 2007 til 2015). For å få ein god oversikt over desse, har eg nedanfor laga ein tabell (nr.1), der eg har tatt med årstalet når lærebøkene kom ut, forfattarane og forlaget. Ein detaljert presentasjon av dei enkelte lærebøkene kjem eg tilbake til i empirikapittelet.

Tabell nr. 1: Lærebøker

Lærebok	Årstal	Forfattarar	Forlag
Slag	1982	Harald Hansejordet	Det norske samlaget
Inn i atomalderen	1989	Asle Sveen & Svein A. Aastad	Cappelen
Underveis	1998	Harald Skjøsberg	Gyldendal Undervisning
Innblikk	1998	Erik Lund	Aschehoug
Verdenskrigenes tid	1998	Asle Sveen & Svein Aastad	Cappelen
Matriks	2007	Synnøve Veinan Hellerud, Ketil Knutsen & Sigrid Moen	Aschehoug
Underveis	2007	Harald Skjøsberg	Gyldendal Undervisning
Monitor	2007	Fredrik Fagertun	Cappelen
Kosmos	2007	John Harald Nomedal & Ståle Bråthen	Fag og Kultur
Nye makt og menneske	2015	Bjørn Ingvaldsen & Ingunn Kristensen	Cappelen Damm

3.6.3 Kategorisering av datamateriale

Det viste seg at alle dei eldre lærebøkene i analysen ligg tilgjengeleg digitalt på Nasjonal Biblioteket sine nettsider. Likevel tok eg bilete av alle dei aktuelle sidene i både eldre og nye lærebøker, og samla det i eit dokument for å få god oversikt. Eg skreiv også ned all tekst, billetekst, oppgåver og kopierte inn bileta i eit eige dokument. Dette gjorde eg blant anna for å bli godt kjend med materialet. Det var også enklare å finne ut kor mykje som er skriva om temaet, og valte å telje kor mange setningar og linjer som omhandlar temaet i dei enkelte lærebøkene. Ved å telje linjer frå det dokumentet, blei det noko lunne «rettferdig» teljing, sidan skrifta då har same skriftstørrelse og same linjeavstand (noko det ikkje er i lærebøkene). Ut ifrå det dokumentet lagde eg også fargekodar på kva som gjekk igjen, og lagde tabellar ut ifrå det (som er kvantitative innslag i analysen). Eksempel på ein slik tabell kan ein sjå i drøftingskapittelet der eg har laga ein tabell om behandlinga av tyskarjentene (tabell nr. 2).

På førehand hadde eg nokre tankar om kva kategoriar eg ville bruke, slik som for eksempel korleis lærebøkene beskriver behandlinga tyskarjentene og krigsbarna fekk i etterkrigstida, som nemnd tidlegare. Sjølv om eg hadde nokre tankar på førehand, lagde eg dei fleste kategoriane etter å ha gjort meg kjend med datamateriale og ut ifrå innhaldet, slik som Grønmo seier ein kan gjere i kvalitativ innhaldsanalyse. Eg følte det blei mest oversiktleig om eg delte kategoriane opp i tyskarjentene på den eine sida, og krigsbarna på den andre. Kategoriar som omhandlar tyskarjentene er *definisjon*, *behandling* og *talet* på tyskarjentene, samt *forsvaring/kritikk mot rettsoppgjeret*. Når det gjeldt krigsbarna vil eg også sjå på *definisjon*, *behandling* og *talet*, samt Kjell Magne Bondevik sin *statlege unnskyldning*. I tillegg til dette har eg laga kategoriar som baserer seg på *fråverande tema*, *tidsvitneforteljing*, *biletbruk*, og *oppgåver* – der det var mest hensiktsmessig å skrive om både tyskarjentene og krigsbarna samtidig.

4.0 Empiri

Som sagt har eg valt ut alle lærebøker som innehaldt noko om tyskarjentene og krigsbarna frå 1945 til i dag. Ein del av analysen og drøftinga er å beskrive empirien, og eg vil derfor no presentere kvar enkelt lærebok, der eg kort vil skrive om forfattarane, kor mange sider den enkelte boka har, kvar andre verdskrig er presentert og kva som er skrive om tyskarjentene og krigsbarna. Med tanke på problemstillinga, vil eg presentere *alt* som er skrive om teamet i dei aktuelle lærebøkene, både frå den laupande teksten, bilete, bilettekst og oppgåver. Eg kjem også til å bruke eksempel frå læreboka.

Før eg kjem inn på kvar enkelt lærebok, vil eg først skrive om kvifor tyskarjentene og krigsbarna var eit fråverande tema i dei første lærebøkene etter 1945. Ein viktig del av analysen er nemleg det eg ikkje har funne og temaets fråvær i historia, og det er derfor også ein eigen kategori i analysen.

4.1 Fråverande tema

Som ein kan sjå i tabell nr.1, er ikkje temaet nemnd i lærebøker før 1982. Det blei altså produsert mange forteljingar om krigen, medan forteljinga om tyskarjentene og krigsbarna var fråverande i fleire tiår etter krigen. Eit av dei første eksempla er blant anna Veslemøy Kjendsli, som hadde eit radioprogram på 1980-talet som handla om interneringsleiren på Hovedøya. Ho ville minne det tidde temaet tyskarjentene. Programmet skapte diskusjon, men likevel slutta folk å snakka om tyskarjentene kort tid etterpå. Fokuset blei heller retta mot krigsbarna, som sto fram etter programmet og fortalte korleis det hadde vore å vakse opp med frykt og hat mot seg. Tyskarjentene blei ikkje lenger omtalt som tyskaranes kjærastar, men som barnas *mødrer* – og blei berre snakka om i forbigåande. Det minimale tyskarjentene blei snakka om, var heller ikkje positivt, sidan dei hadde nekta barna sine ein far og fått dei til å tie mest mogleg (Drolshagen & Krogstad, 2009, s. 209).

I 1997 blei Ebba Drolshagen (2009, s. 11) intervjuet av ei norsk avis, der ho snakka om hennar undersøkingar omkring tyskarjentene. Fleire tyskarjenter hadde blitt sinna, og meinte det var på tide å slutte med å rippe opp i fortida, noko Drolshagen hadde blitt veldig overraska over. Ho hadde spesielt vore overraska over at krigsbarna fleire gongar hadde vore fram i media tiåret før, der alle var einige om at krigsbarna hadde opplevd urett sjølv om dei var uskyldige. Forsking og snakk om mødrene derimot, var framleis eit betent tema, noko også reaksjonane mot intervjuet av Drolshagen viste. Drolshagen (2009, s. 208-209) bruker også Anette Warring som eit eksempel på kor farleg det kan vere å ta opp eit tausheitsbelagt tema. Warring publiserte på 1980-talet artikkelen om *tyskerpigene*, som utløyste stort raseri hjå mange danskar. Ho fekk faktisk tilsendt drapstrassel mot seg og sine barn, som seier litt om kor tabu det var å ta temaet opp igjen.

1980 – 1990-talet var prega av fleire slike publikasjonar, som gav ein realistisk beskriving av krigsbarna og tyskarjentene. Etter kvart kom det også eit preg av haldningsendring på synet av desse gruppene, der det er vanskeleg å seie om det er desse publikasjonane som er årsaka til det. Likevel var fokuset på krigsbarna til stades i media i 1986, som gjorde at fleire norske krigsbarn kom offentleg fram med deira historier. Dei tok eit oppgjær med korleis samfunnet hadde behandla dei på ein stigmatiserande og urettmessig måte. Fleire blei då klar over at det var mange tusen krigsbarn, som derfor også kunne kome i kontakt med kvarandre. Dette førte til at det blei oppretta ein eigen organisasjon, «Norges Krigsbarnforbund», i 1986 (Olsen, 1998, s. 436-438).

Olsen (1998, s. 444-445) er ein av dei som har prøvd å finne forklaringar på kvifor tyskarjentene og krigsbarna lenge var eit taust emne. Eit forslag frå han er at krigsgenerasjonen kvitte seg til å avdekke vrangsidea som ikkje passa inn i den heroiske motstandsforteljinga. Det kunne også øydeleggje bilete av det formelle og siviliserte rettsoppgjeret om det kom fram at norske myndigheiter gjorde ulovlege tiltak mot fleire tyskarjenter og krigsbarn. Det var generelt enklare å forhalda seg til overgrepa tyskarane og NS-regimet hadde gjennomført, og ikkje overgrepa dei norske myndigheita hadde gjort. I tillegg var der viktig for mange å vise kva side ein høyrde til etter krigen – altså den «riktige» sida. Om ein bidrog til den brutale behandlinga og straffa tyskarjentene fekk, kunne det vere ein «sikker» måte å vise kva side ein høyrde til. Olsen seier også at kanskje dei som hadde deltatt eller vore passive vitne til behandlinga tyskarjentene fekk, etter kvart følte ein skam. Resultatet blei då å ikkje snakke om temaet, og i alle fall ikkje forske på det.

Rundt femtiårsminnet for andre verdskrig, skreiv Dag Ellingsen artikkelen *Taust om tyskertøser* i Klassekampen i 1995. Dag Ellingsen lurte også på kvifor norske historikarar hadde prøvd å finne ut alt om okkupasjonstida, men likevel har unngått temaet tyskarjentene. Han ville få fram at historikarane var meir opptatt av dei store hendingane og korleis dei store menna levde livet under krigen, i staden for å få fram korleis dei fleste vanlege folka levde – både menn og kvinner. Ein måtte utvide perspektivet, slik at ein fekk fram at kvinner også var aktive under krigen – både ved å få sterke forbindelsar med okkupantane, men også at dei engasjerte seg i motstandskampen. Mange tyskarjenter som hadde forhold til tyske soldatar såg på det som ein privatsak, medan dei fleste andre såg på det som politisk støtte til okkupasjonsmakta. Kvinnene som utførte motstandsarbeid derimot, som ofte opna sine heimar til dekningsstadar, hemmelege møter, illegale aviser og lagerplass for våpen, blir ikkje framstilt som om dei gjorde politisk arbeid, fordi det ofte gjekk føre seg i heimane – altså i den private sfæren (Drolshagen & Krogstad, 2009, s. 211-212).

Det har også vore spørsmål om tyskarjentene lenge var eit fråverande tema i forskning, fordi at ein rett og slett ikkje var interessert i kvinnehistorie og kvardagshistorier (Ellingsen, Inga Dóra, Warring & Larsen, 1995, s. 9). Knudsen (2013, s. 117-118) viser at jenter og kvinner ikkje berre var eit fråverande tema i forskning, men også i lærebøker. Kvinneforskning i historie kom ikkje skikkeleg på banen før 1980- 1990-talet, som ein også kan så igjen i lærebøkene. Knudsen (2013, s. 123) meiner også at tekstar og bilete av kvinner i lærebøker generelt ofte blir anonymisert. Dette fordi det er sjeldan med namn, biografi og innsats til kvinnene.

Kvinnehistorie var ikkje noko som kom plutselig på 1980-talet, men noko som gradvis vaks fram. Den moderne kvinnehistoria byrja på 1960- og 1970-talet, der ein ville gjere kvinner meir synlege frå dei som vanlegvis spelte hovudrolla i historieskrivinga. Ida Blom, som nokon meiner er kvinnehistorias pioner, sa i 1976 i ein programerklæring at kvinnehistorie var «et samlebegrep for all forskning som tar opp kvinners aktivitet i fortida» (Melve, 2010, s. 234). I 1970- og 1980-åra kan ein også sjå at kvinnene fekk meir plass i politikken, fleire tok utdanning og fleire gjekk ut i arbeidslivet. Det blei etablert ulike kvinneorganisasjonar som hadde fokus på likestilling, sjølvbestemt abort og andre viktige politiske saker (Kvinnehistorie, u.å.). Under FNs internasjonale kvinneår som blei arrangert i 1975, nådde kvinnebevegelsen eit høgdepunkt. Det var eit stort prosjekt som skulle få likestilling på dagsorden – både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Noreg fekk vel og merke mykje inspirasjon frå andre land, blant anna USA, England og Tyskland, og hadde generelt kontakt med bevegelsar i andre land (Lønnå, 2019).

Kjønn er viktig for å analysere maktforhold, og påverkar sosiale relasjonar, sosiale kontekstar og tid. Kjønn har også vore avgjerande når det gjeldt tolkingsmakta og kven sin versjon av historia som har blitt «offisiell historie», og har derfor spelt ei stor rolle i utforminga av minnekulturen og historiebevisstheit (Lenz & Storeide, 2011, s. 123-124 & 140). Kvinner er dei som høyrer til den eine eller andre gruppa, medan menn blir berre identifisert med ei gruppe – si eigen gruppe, fordi dei utgjør gruppa. Det er kvinna som blir definert som den som kryssar grensa og ikkje mannen - mannen ville vore avskilt frå fiendtlege grupper viss det ikkje hadde vore for kvinna. Menn, som er dei handlande personane, reiser frå familie, kryssar landegrensene, bytter på kvinner frå ulike grupper, krenker humane og nasjonale grensar – men alt dette blir sett på som uviktig. Det er altså kvinna som beveger seg, ikkje mannen. Det er derfor også alltid kvinna som blir sett på som berar av kjønnsjukdom, og ikkje mannen (Drolshagen & Krogstad, 2009, s. 58-59).

Bøe (1999, s. 71-72) meiner det kan vere fleire grunnar til at visse forteljingar ikkje blir fortalt til barn – der nokre forteljingar blir «hemmelege». For det første identifisere barna seg med dei gode vaksne, og dei får derfor sjeldan forteljingar om korleis vaksne slit med problem. Barna skjønner gjerne ikkje konsekvensane av dei ulike vala dei vaksne har tatt. For det andre er seksualiteten mellom vaksne ofte «hemmeleg». Ein måte å ikkje gje informasjon om det hemmelege, er å gjere dei vaksne sine problem og seksualiteten til noko skamfullt. Likevel kan det vere stor avstand for kva som blir sett på som skamfullt av vaksne og det som blir sett på som skamfullt av barn. Bøe bruker tyskarjentene som eit eksempel, der ei tanta til eit barn hadde fått barn med ein tyskar under krigen. Som barn skjønnte ikkje personen korleis tanta kunne gjere noko slikt, og korleis ho kunne hatt eit forhold til fienden. Som vaksen tenkte personen at tanta kanskje hadde behov for nærleik – ein nærleik ho ikkje fann nokon andre stadar. Det er altså eit eksempel på at synet på skam kan endre seg med tida, både for den enkelte personen og for samfunnet generelt.

Som eg nemnde i innleiingskapitlet, blei det nasjonale sjølvbilete endra på 1970-talet og framover. Det er derfor også viktig å påpeike at forteljinga om tyskarjentene og krigsbarna ikkje er det einaste fråverande temaet i dei første tiåra etter krigen. Dei som generelt ikkje passa inn blant dei «gode nordmenn» slapp ikkje til i historieskrivinga, og det same gjaldt også mange av ofra. For eksempel tok det fleire tiår før bevisstheita og minne om Holocaust kom med i minnekulturen. Det same gjeldt kommunistane sitt bidrag i krigen – på grunn av den kalde krigen og frykta for kommunistspreiing, blei deira innsats marginalisert og fråtatt legitimitet (Nilssen & Lenz, 2011, s. 19-21). Anne Eriksen (1995, s. 157) påpeiker også at Norske NS-folk sin historie ikkje blei tatt opp i den kollektive historia. For at dei skulle kome til ordet, var krava ganske klare; dei måtte ta på seg landssvikarrolla. Ebba Drolshagen (1999, s. 200) seier også at interneringsleiren på Hovedøya blei så og sei sletta frå både Oslos og øyas offisielle historie.

4.1.1 Lærebøker som ikkje er funne

Som sagt har eg blant anna brukt Lorentzen si bok for å finne fram til eldre lærebøker, men eg har likevel ikkje lykkast med å finne alle (og har heller derfor ikkje ført desse opp på lista nedst). For eksempel læreboka *Folket vårt gjennom tidene* av Bernard Stokke frå 1950, som skal ha hatt fem sider meir om andre verdskrig enn læreboka til Hæreid/Amundsen i 1946, som eg fann og er ført opp i lista (Lorentzen, 2005, s. 137). Eg lykkast derimot å finne den nyare versjonen av *Folket vårt gjennom tidene* frå 1966, og fann ingen informasjon om tyskarjentene eller krigsbarna der. Derfor kan ein også sei

med stor sannsyn at den gamle versjonen frå 1950 heller ikkje innehaldt slik informasjon.

Lærebøkene til Stokke (1950, den eg ikkje kunne finne) og Hæreid & Amundsen (1946) var dei to bøkene som dominerte mest i dei to første tiåra etter krigen. Som Lorentzen (2005, s. 162) seier, var desse prega av etterkrigstida, der ein la mest vekt på oppbygginga av landet, nasjonal motstand mot nazismen og solidaritet (både nasjonalt og internasjonalt). Det var derfor lite plass til å sjå på dei kritiske sidene ved rettsoppgjeret og folket som hadde vore på «feil side».

To bøker som eg også ikkje har lykkast med å finne er Axel Coldevins bok: *Historie. 8.-9. år i folkeskolen* frå 1965 og Lien, A. & Wik, A. si bok; *Historie for ungdomskolen, 7.-9. år* frå 1967. Likevel skriv Lorentzen ingenting direkte om at desse lærebøkene inneheldt noko om andre verdskrig, fordi dei blant anna skal ha vore «mindre oppdatert». Også lærebøkene til Ola Skogstad; *Historien forteller*, (3.bøker, 7.-9.skuleår, 1968-1972) har eg ikkje funne. Når Lorentzen skriv om den læreboka, skriv han også om læreboka til Jon Hilmo & og Asbjørn Øverås frå 1966, som eg har funne. Desse lærebøkene skal ha fått skryt for å knyte den norske historia til ein breiare verdshistorie enn tidlegare lærebøker, fordi historiebøkene måtte forhalda seg meir til etterkrigstida utover 1960-talet. Hilmo & Øverås si bok inneheldt derimot ikkje informasjon om tyskarjentene og krigsbarna, og ein kan derfor kanskje anta at Skogstads bok heller ikkje gjer det (utan å kunne fastslå dette heilt sikkert) (Lorentzen, 2005, s. 147-155).

4.2 Slag (1982)

Slag er skriva av Harald Hansejordet (1982), og boka har totalt 200 sider. I denne boka har dei slått saman første og andre verdskrig i same kapittel, der ein finn det meste om desse krigane under kapitla «Krig og krise» (s. 112-141) og «Harde tider» (s. 142-171). Under sistnemnde kapittel er det eit delkapittel, «Norden og krigene», der det igjen er ei deloverskrift som heiter «Jeg har hørt om 'tyskertøser'» på side 170. Til saman har *Slag* ca. seks linjer med informasjon om tyskarjentene.

Teksten fortel om kva behandling unge jenter som hadde vore saman med tyskarar fekk, der dei blei «kledd nakne, snauklipt og jagd gatelangs» (Hansejordet, 1982, s. 170). Boka prøver også å forklare kvifor unge jenter kanskje kunne bli forelska i tyske soldatar: «Men denne saka er vel heller ikke så enkel. Det var et par hundre tusen tyske menn her i landet i fem år. De fleste av dem var ikke udyr, men vanlige unge menn. Det var ikke så underlig om noen jenter fant en tysker de ble glad i. Ei anna sak er det sjølsagt at det fantes kvinner som prostituerte seg for penger, sigaretter eller et måltid god mat. Men det hender ikke bare i krig» (Hansejordet, 1982, s. 170-171).

Det kom ut ein ny versjon av *Slag, historie* i 1988, men det blei ikkje gjort nokre forandringar når det gjeldt temaet tyskarjentene og krigsbarna. Eg har derfor valt å berre analysere den første boka frå 1982, og ikkje den nyare versjonen.

4.3 Inn i atomalderen (1989)

Inn i atomalderen er skriva av Asle Sveen & Svein A. Aastad (1989), og har totalt 190 sider. Det som er skriva om andre verdskrig er fordelt på to kapittel: «Den store katastrofen – annen verdenskrig» (s. 13-33) og «Krigen i Norge» (s. 34-51). Under sistnemnde kapittel er det eit delkapittel som heiter «'Hjulene må holdes i gang'» på side 37-38. Teksten handlar blant anna om korleis samarbeid mellom tyskarar og nordmenn kunne vere, og korleis dette samarbeidet kunne gli over til forræderi. Som eksempel bruker læreboka blant anna kor mange kvinner som fekk barn med tyske soldatar (over

8000 barn). Mange av desse barna fekk problem etter krigen, med mobbing frå det lokale miljøet og utfordringa med å finne ut ein eigen bakgrunn. Sveen og Aastad (1989, s. 38) har så med ei tidsvitneforteljing, som er henta frå boka *Skammens Barn* av Veslemøy Kjendsli:

(Tidsvitneforteljing nr. 1)

«En kvinne og en mann møtes og unnfanger et barn. Et kjærlighetsbarn, kan hende. Eller et mer tilfeldig resultat av et øyeblikk nærhet og varme.

En ganske vanlig sak.

Om bare ikke mannen er soldat i fiendens armè.

Da blir barnet et krigsbarn.

Da blir barnet et problem.

Det fantes rundt ni tusen slike barn i Norge etter krigen».

Teksten forklarar så at mange kvinner som gifta seg med tyskarar måtte reise til Tyskland etter krigen, og at spesielt dei som hamna i Aust-Tyskland fekk det vanskeleg. «Mange av disse kvinnene har seinere ønsket å komme tilbake til Norge, men myndighetene i Norge har nektet dem å få tilbake sitt norske pass. Først i 1988 ble disse sakene tatt opp igjen gjennom mediene, og myndighetene lovte å vurdere dette på nytt» (Sveen & Aastad, 1989, s. 38).

På side 48 er det ei deloverskrift som heiter; «Landssvikoppgjøret og krigens virkninger». Det første ein legg merke til på denne sida er det store svart-kvite bilete av jenter som er snauklipte. Dette bilete ligg som vedlegg 3 (Archives, u.å.). I biletteksten står det at jenter som på ein eller anna måte hadde hatt kontakt med tyskarane, blei utsatt for kortklipping av hår, offentleg bespottelse og internering. Ein får informasjon om at dette skjedde i fleire land – også i Noreg. Bilete er tatt i byen Cherbourg i Frankrike, der kvinnene på bilete har blitt kortklipt og vist fram offentleg på grunn av sitt samarbeid med fienden. I den laupande teksten på side 48 står det ingenting direkte om tyskarjentene eller krigsbarna, men elevane får informasjon om at landssviklovgjevinga har blitt kritisert i ettertid på grunn av at det blei gitt ei tilbakeverkande kraft. Teksten forklarar også kva tilbakeverkande kraft vil seie.

På side 50 er det ei oversikt over «tall i okkupasjonen». Der har dei blant anna tal over arrestasjonar og avrettingar i Noreg, og dei som hadde samarbeida med tyskararar. Under «samarbeid med tyskarane» står det at «8000 norske kvinner fikk barn med tyske soldater» (Sveen & Aastad, 1989, s. 50).

4.4 Underveis (1998)

Underveis er skriva av Harald Skjønberg (1998) og har totalt 225 sider. Til saman har læreboka ca. 25 linjer med informasjon om tyskarjentene og krigsbarna. Informasjon om andre verdskrig er fordelt på kapittel 5 «Andre verdenskrig» (s. 117-152) og kapittel 6 «Norge under andre verdenskrig» (s. 153-194). I det førstnemnde kapitlet er det eit delkapittel på side 146 som heiter «Forskjell på okkuperte land». Der er det eit stort svart-kvitt bilete av ei fransk snauklipt tyskarjente som har fått barn med ein tysk soldat. Dette bilete ligg som vedlegg 4 (Capa, 1944). Rundt denne kvinna er det mange folk, både barn, menn og kvinner, som ser på tyskarjenta. I biletteksten står det: «Fra frigjøringen av den franske byen Chartres. Den snauklipte kvinnen har fått barn med en tysker» (Skjønberg, 1998, s. 146).

I kapittel 6 er det ei deloverskrift på side 189; «Oppgjøret med dem som sviktet». I den laupande teksten står det ingenting direkte om temaet, men på side 190 er det ei grøn

framheva rute, der overskrifta er «'Tyskertøsene'». I teksten har Skjønberg (1998, s. 190) skrive: «Jenter som hadde vært sammen med tyske soldater, ble ofte brutalt behandlet etter krigen. Her forteller en av jentene:...»

(Tidsvitneforteljing nr. 2)

«I mai 1945 brøt fire unge gutter seg inn i leiligheten der jeg bodde, først slo det meg i hodet så jeg ble bevisstløs. Etterpå drog de meg ned på gården, klipte, barberte og skar – så blod rant – alt håret av meg. En ukes tid etterpå kom to heimefrontere inn i leiligheten. De plantet revolveren inn i ryggen på meg. Utenfor stod en bil der det fra før satt andre damer. Gaten var svart av folk. Skaut fikk vi ikke ha på hodet. Vi måtte gå rundt snauklipt, så jeg led mer enn jeg kan beskrive i ord».

Under denne tidsvitnefortellinga står det: «Fra 'Kvinner selv' av Birgit Wiig». I tillegg på side 190 er det ei lita rute på venstre side. Der står det at det var over 360 000 soldatar i Noreg då krigen var slutt, og at dei fleste soldatane var vanlege gutar eller unge menn, som ikkje gjorde noko galt. Dei tyske soldatane oppførte seg stort sett bra i Noreg. Det står også om kven som faktisk var dei farlege personane i Noreg, nemleg SS og det hemmelege politiet (GESTAPO).

På neste side er det også ei grøn framheva rute med overskrifta «Uskyldige barn». Der er det to ulike tidsvitneforteljingar, der den eine er av ei dotter til NS-medlem, og den andre handlar om krigsbarna der ein norsk lege uttalte seg i 1945:

(Tidsvitneforteljing nr. 3)

«Disse defekte barn vil etter all sannsynlighetsberegning koste oss betydelige summer til forsorg på forskjellig vis, på fengselsopphold osv. Ingen må tro at de arvemessig mindreverdige barn ved godt stell kan bli verdifulle medborgere. En kan like godt håpe på at rottene i kjelleren i tidens fylde skal utvikle seg til villagriser» (Skjønberg, 1998, s. 191).

På side 192 er det ei «husker du?»-oppgåve om tyskarjentene. *Underveis* har skrive fremst i læreboka at «husker du?»-oppgåver skal vere lette å finne svar på, ved å bli lenger fram i kapittelet.

- Oppgåve 9: «Hvordan ble kvinner som hadde vært sammen med tyske soldater, behandlet?»

På side 193 er det også to «videre arbeid»-oppgåver som omhandlar tyskarjentene og krigsbarna. Læreboka har forklart at «videre arbeid»-oppgåver krev meir arbeid, der ein ofte må bruke andre kjelder eller oppslagsverk for å finne svar.

- Oppgåve 17: «Jenter som hadde vært sammen med tyske soldater, ble ofte dårlig behandlet etter krigen. Diskuter: Kan dere forstå den behandlingen de ble utsatt for? Hva tror dere er grunnen til at så mange var så sinte på dem? Mange av dem var oppriktig forelsket i en tysk soldat. Gjorde de noe galt, syns dere? Når dere diskuterer, skal det være både gutter og jenter i gruppa» (Skjønberg, 1998, s. 193).
- Oppgåve 18: «Såkalte 'tyskerunger' ble ofte behandlet dårlig, selv om de ikke kunne for at de hadde tyske fedre. Skriv et leserbrev om dette. Ta gjerne utgangspunkt i det som legen sier på side 191» (Skjønberg, 1998, s. 193).

4.5 Innblikk (1998)

Innblikk er skrive av Erik Lund (1998) og har totalt 168 sider. Andre verdenskrig er fordelt på to kapittel: «Den andre verdenskrigen 1939-1945» (s. 121-140) og «Norge – krig og okkupasjon 1940-1945» (s. 141-165). Under sistnemnde er det eit delkapittel som heiter «Frigjøringen» på side 155, der det igjen er ei deloverskrift på side 156 som heiter «Rettsoppgjøret». Her forklarar teksten korleis rettsoppgjeret gjekk føre seg i Noreg. På neste side blir rettsoppgjeret kritisert, der Lund (1998, s. 157) blant anna skriv at det er ein «skamplott på rettsoppgjøret de fleste er enige om i dag. De gjaldt den behandlingen de såkalte tyskertøsene fikk».

Til saman er det ca. 7 linjer som omhandlar temaet, der det blir forklart at «tyskertøsene» kunne vere både prostituerte, dei som blei forelska i tyske soldatar, dei som gifta seg med dei og dei som fekk barn med dei. Teksten poengterer også at det ikkje var forbode å bli forelska i ein tyskar, men at det likevel blei sett på som landsforræderi. «Kvinner som gjorde dette, ble ofte snauklipt og mobbet. Politiet arresterte over 1000 'tyskertøser', selv om de ikke hadde brutt noen lov. Begrunnelsen politiet gav, var at kvinner måtte beskyttes mot overgrep fra befolkningen» (Lund, 1998, s. 157).

4.6 Verdenskrigenes tid (1998)

Verdenskrigenes tid er også skrive av Asle Sveen & og Svein A. Aastad (1998), slik som *Inn i atomalderen* frå 1989, og har totalt 140 sider. Andre verdenskrig er skrive om frå side 97-137. Delkapittelet «Krigen i Norge og resten av Norden» (s. 114-132), har igjen ei deloverskrift som heiter «Det okkuperte Norge» (s. 127-128). Det er her ein kan finne informasjon om tyskarjentene og krigsbarna, og har til saman ca. 7 linjer om temaet.

Teksten på side 127 byrjar med å forklare kvifor Noreg var eit viktig område for tyskarane, og at på det meste var det 430 000 tyske soldatar i Noreg. Vidare kjem teksten inn på at Noreg blei fint behandla i forhold til andre okkuperte land, då den tyske hæren stod for få overgrep mot sivilbefolkninga her i landet. Forklaringa på dette er også med – Noreg passa fint inn i draumen om eit storgermansk nazistisk verdsrike.

Teksten kjem så inn på tyskarjentene, som forklarar at mange norske kvinner fekk eit forhold til tyske soldatar. Ein får informasjon om at kvinnene fekk over 8000 barn med dei tyske soldatane, som etter krigen fekk store problem. *Verdenskrigenes tid* har brukt den same tidsvitneforteljinga som *Inn i atomalderen* frå 1989, der ein får informasjon om at forteljinga er henta frå boka *Skammens Barn* av Veslemøy Kjendsli.

Teksten fortel om at krigsbarna i Noreg fekk problem med eigen identitet (sjølvbilete) og mobbing. Vidare kjem teksten inn på ekteskap og utsending til Tyskland: «Mange av kvinnene giftet seg med tyskere og drog til Tyskland. Særlig de som havnet i Øst-Tyskland, fikk det vanskelig. Kvinnene ble fratatt sitt norske pass, og først på slutten av 1980-tallet var det mulig for disse kvinnene å få norsk pass» (Sveen & Aastad, 1998, s. 128).

På side 132 er det ei diskusjonsoppgåve, med fire ulike påstandar. Elevane skal blant anna diskutere om Noreg burde gjort meir motstand mot tyskarane, om nordmenn som hadde arbeida for tyskarane burde hatt strenge straffar etter krigen, og om det burde vere straffbart å melde seg inn i NS under krigen. Det er også eit diskusjonsspørsmål om tyskarjentene:

- Oppgåve 5: «Diskuter disse påstandene i klassen:»
 - c) «Kvinner som hadde forhold til tyskere, burde vært strengt straffet etter krigen» (Sveen & Aastad, 1998, s. 132).

Verdenskrigenes tid er ganske lik *Inn i atomalderen* frå 1989, og det kan derfor også sjåast ut som om *Verdenskrigenes tid* er ein nyare versjon, då dei er skrivne av dei same forfattarane og gitt ut av same forlag. Likevel skal det presiserast (som vist her i empirien) at ei side som var med i *Inn i atomalderen* ikkje er med i den nyare versjonen (sida med bilete og bilettekst).

4.7 Matriks (2007)

Matriks er skrivne av Synnøve Veinan Hellerud, Ketil Knutsen & Sigrid Moen (2007), og har totalt 144 sider. Andre verdskrig kjem inn under kapittelet «Krigen som nådde alle» (s. 106-137). På side 135 byrjar delkapittelet «Oppgjørets time», som igjen har ei ny deloverskrift; «rettsoppgjør i Norge» på side 136. Under den deloverskrifta finn ein blant anna tekst om tyskarjentene og krigsbarna, og har ca. 13 linjer som omhandlar temaet.

Det første ein legg merke til på side 136 er eit lite bilete av tyskarjenter nedst på venstre side, som ein kan finne som vedlegg 5 (Scanpix, 1945). Det er svart-kvit, der ansikta til kvinnene er sladda over. I biletteksten står det at kvinner som hadde forhold til tyske soldatar, blei sett på som landssvikarar. Den laupande teksten forklarar blant anna at alle NS-medlem blei straffa, før det står skrivne om tyskarjentene: «I tillegg ble mange mobbet og trakassert. Det gjaldt ikkje minst de norske jentene som hadde vært kjæreste med tyske soldater under krigen. Disse ble kalt 'tyskertøser'. Mange av dem ble overfalt av guttegjenger. En kvinne fortalte til en avis i 1946 hvordan hun var blitt behandlet...» (Hellerud et al., 2007, s. 136). Her står den same tidsvitneforteljinga (nr. 2) som var i *Underveis* frå 1998.

På neste side står det at under og etter krigen blei det føydd mellom 10 000 og 12 000 barn i Noreg som hadde norsk mor og tysk far. «Mange av disse fikk en virkelig hard oppvekst. De ble mobbet av både barn og voksne, også av lærere, fordi de var 'tyskerunger'» (Hellerud et al., 2007, s. 137). Vidare står det at barn av NS-foreldre kunne også oppleve det same, og at desse barna leid lenge etter at krigen var ferdig.

På side 137 er det ei diskusjonsoppgåve:

- Oppgåve 57: «Synes du at en norsk jente som ble forelsket i en tysk soldat under krigen burde straffes?» (Hellerud et al., 2007, s. 137).

I tillegg har *Matriks* nokre oppgåver som heiter «Til kildene!» på slutten av kvart delkapittel. Fremst i boka forklarar lærebokforfattarane at dette er oppgåver der elevane skal jobbe med dei historiske kjeldene i læreboka. Frå delkapittelet «Oppgjørets time» handlar «Til kildene!»-oppgåva på side 138 om tyskarjentene og tidsvitneforteljinga (nr. 2):

- Oppgåve 61: «Les hva 'tyskertøsen' forteller på side 136.
 - a) Hva forteller denne kilden om forholdene i Norge rett etter krigen?
 - b) Tenk deg at du er en av de fire guttene som brøt seg inn i leiligheten til denne kvinnen. Fortell din versjon av hva som skjedde. Få også fram hvorfor du gjorde det du gjorde.» (Hellerud et al., 2007, s. 138).

4.8 Underveis (2007)

Underveis er skriva av Harald Skjønberg (2007), og boka har totalt 208 sider. Andre verdskrig er skriva om under to kapittel: «Kapittel 9; Den andre verdenskrigen – den grusomste krigen i menneskehetens historie» (s. 141-168) og «Kapittel 10; Livet i det okkuperte Europa» (s. 169-195). I kapittel 10 kan ein finne tekst om tyskarjentene og krigsbarna under to deloverskrifter: «Fred – og hevn» og «Hvordan ser en på krigen i dag?». Til saman er det ca. 11 linjer om temaet.

Deloverskrifta «Fred – og hevn» byrjar på side 185, der ein kan lese om arrestasjonane av tyskarar og dei som hadde samarbeida med dei. Denne teksten fortsett på side 187, der ein får informasjon om at ein kan lese om dei såkalla «tyskertøsene» i den blå ramma på side 186. Det blir også forklart at «tyskertøsene» var jenter som hadde vore saman med tyskarar. Blå rammetekstar er markert med ein binders i hjørna, og noko ein kan finne i kvart kapittel. Det er tekstar som utdjupar fagstoffet eller kan innehalde anna stoff om temaet.

På side 186 er det ei stor blå ramme som dekkjer heile sida. Den blå ramma har overskrifta «Barn av nazister». Øvst er det eit stort svart-kvit bilete av tyskarjenter (Scanpix, 1945), og er det same bilete som i *Matriks*, berre i mykje større format (vedlegg 5). Under bilete står det: «Dette bilde er tatt på Elverum, sommeren 1945. Det viser kvinner som har fått barn med tyskere. Hvorfor tror du ansiktene deres er gjort ugjenkjennelige?» (Skjønberg, 2007, s. 186). I teksten i den blå ruta er det skriva om NS-barn, og har i tillegg med den same tidsvitneforteljinga (nr. 2) som er brukt i *Underveis* frå 1998. Under tidsvitneforteljinga står det at det handlar om ei norsk kvinne som hadde vore saman med ein tyskar, der forteljinga er henta frå boka *Kvinner selv* av Birgit Wiig.

Deloverskrifta «Hvordan ser en på krigen i dag?» er på side 192-193, der teksten på side 193 fortel om korleis Noreg etter kvart blei meir merksame på mørke sider ved krigshistoria, som for eksempel dei som samarbeida med tyskarane sjølv om dei ikkje var nazistar. «Vi er også blitt mer opptatt av NS-barnas skjebne og hvordan de såkalte krigsbarna – barn av norske kvinner og tyske soldater – ofte ble plaget, mobbet og diskriminert gjennom hele sin oppvekst» (Skjønberg, 2007, s. 193). Til slutt er det skriva om Kjell Magne Bondevik sin unnskyldning på vegne av nasjonen i år 2000.

4.9 Monitor (2007)

Monitor er skriva av Fredrik Fagertun (2007) og er på 112 sider. Under kapittelet «Nasjoner og kulturer» (s. 35-62), kan ein finne stoff om andre verdskrigen. Under delkapittelet «Krig og okkupasjon» (s. 51-62) er det ei deloverskrift «Tyskertøser og tyskerunger» på side 61, og det er den einaste læreboka som har med ei deloverskrift i innhaldslista som nemner tyskarjentene og krigsbarna direkte. Til saman er det ca. 15 linjer om temaet.

Teksten under deloverskrifta «Tyskertøser og tyskerunger» byrjar med at det ikkje er alt med krigens slutt og landssvikoppgjeret me er like stolte av i dag. «Unge jenter som hadde vært kjæreste med tyske soldater og kanskje også fått barn med tyskere, ble ikke sjelden offer for 'folkedomstolen'. Det hendte at folk på egen hånd tok disse jentene fatt. De klypte håret av dem, og noen ganger ble de mishandlet på andre måter» (Fagertun, 2007, s. 61).

Vidare kjem teksten inn på krigsbarna, og fortel at dei blei endå verre behandla enn tyskarjentene. Ein får informasjon om at dei blei kalla «tyskerunger», at det var barn

som vaks opp etter krigen og at det var barn med norsk mor og tysk far. Teksten kjem så inn på NS-barn, som også ofte fekk det vanskeleg. «Ofte ble barna mobbet og mishandlet av sine jevnaldrende, og ikke sjelden sto de voksne bare og så på og syntes det var helt greit» (Fagertun, 2007, s. 61), og refererer då til både NS-barn og krigsbarn.

Teksten forsvarar krigsbarna og tyskarjentene, og skriv at det på ingen måte er noko å vere stolt over korleis vanlege nordmenn og myndigheitane behandla krigsbarna og deira mødre på. Mange av barna har fått problem i ettertid sjølv om dei ikkje hadde gjort noko gale - dei var berre barn av NS-medlem eller ein tysk soldat. Teksten prøver også å forklare kvifor folk handla slik som dei gjorde: «Vi kan forklare og kanskje forstå at folk her handlet på bakgrunn av det de hadde sett av tyskere og nazister i krigsårene, men i dag er det vanskelig å godta at dette skulle gå ut over barna deres» (Fagertun, 2007, s. 61).

Nedst på side 61 er det ei oppgåve om tyskarjentene:

- «Hatet mot tyskertøsene. Hvorfor?» (Fagertun, 2007, s. 61).

4.10 Kosmos (2007)

Kosmos er skriva av John Harald Nomedal og Ståle Bråthen (2007), og har samla faga historie, geografi og samfunnskunnskap i same bok, som er fordelt på 306 sider. Kapittel 5 «Den andre verdenskrigen 1939-1945» (s. 156-173) og kapittel 6 «Krigen i Norge» (s. 174-191) er dei kapitla som omhandlar andre verdskrigen. Under kapittel 6 er det ei deloverskrift som heiter «Landssvikoppgjøret» på side 188. Her kan ein lese om rettsoppgjeret og dei som hadde sympatisert seg med tyskarane.

Nedst på neste side 189 er det ei grøn ramme. *Kosmos* kallar desse grønne rammene for utdjuvande rammetekstar og er noko ein kan finne i kvart kapittel. I ramma på sida 189 er overskrifta «Tyskartøsene» og handlar om både tyskarjentene, krigsbarna og NS-barn. Teksten byrjar med å forklare at jenter som hadde vore saman med tyske soldatar under krigen, blei kalla for tyskartøser. «De ble brutalt behandlet både under og da krigen tok slutt. Under frigjøringsdagene ble flere av jentene mobbet og trakassert på det groveste. Det var blant annet vanlig å skamklippe dem til spott og spe. Mange ble også arrestert og satt i fangeleir uten lov og dom» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 189).

Vidare kjem teksten inn på krigsbarna, og skriv at resultatet av jenter som hadde vore saman med tyske soldatar blei om lag 9000 barn. «Mange av disse barna gikk en svært vanskelig tid i møte. De ble kalt tyskerunger og ble mobbet av både barn og voksne i mange år etter at krigen var over» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 189). Teksten avsluttar med å skriva om NS-barn, at uskyldige barn blei kalla landssvikarar og blei plaga i mange år etter krigen – der teksten refererer då til både NS-barn og krigsbarn. Til saman har *Kosmos* ca. åtte linjer om teamet.

På side 190 er det ei «finn svar i teksten»-oppgåve:

- Oppgåve 10: «Hvem ble kalt tyskerunger, og hvordan ble de behandlet etter krigen?» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 190).

På side 190 er det også ei «tenkje sjølv»-oppgåve, som handlar om krigsbarna.

- Oppgåve 5: «I nettavisa til *Aftenposten* kan du lese en artikkel om tyskerbarn og krigsbarn. Artikkelen er skrevet av journalist Rolf Dahlø og ble publisert første gang i 2004. Finn fram til artikkelen, les den og diskuter innholdet med en eller flere i gruppa» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 190).

Artikkelen frå Aftenposten handlar om Rolf Dahlø sjølv, der han under oppveksten trudde han var barn av norsk mor og tysk far. Seinare blei det kjent at faren hans ikkje var tysk, men ein motstandsmann som døydde i fangeleiren Falstad. Han fortel om korleis skamma ikkje blei den same når han gjekk ifrå krigsbarn til motstandsbarn, og trekker inn andre krigsbarn som ikkje ville finne sannheita om sin far, då frykta var stor for å finne fram til grusamme hendingar (Dahlø, 2004).

4.11 Nye makt og menneske (2015)

I 2007 kom historielæreboka *Makt og Menneske* ut. *Nye Makt og Menneske* kom ut i 2015 og er ein nyare versjon. Det som står skrive om tyskarjentene og krigsbarna har ikkje blitt forandra frå 2007 til 2015 i lærebøkene, og eg har derfor valt å berre ta utgangspunkt i *Nye Makt og Menneske*.

Læreboka er skrive av Bjørn Ingvaldsen & Ingunn Kristensen (2015) og har totalt 216 sider. Kapittel 5 er det kapittelet som handlar om andre verdskrig: «Andre verdenskrig – den dødeligste konflikten i historien» (s. 123-176), der læreboka til saman har ca. 9 linjer om temaet. Under deloverskrifta «Oppgjørets time» på side 168 kan ein lese om rettsoppgjøret, der dei som hadde vore på «den gale sida» blei straffa på ulike måtar. Teksten kjem inn på at vanlege folk i lokalmiljøa også tok hemn: «Jenter som hadde vært kjæreste med eller fått barn med tyske soldater, ble skamklipt og stemplet som 'tyskertøs'. Barna deres ble for alltid stemplet som 'tyskerunger' og fikk en tøff oppvekst» (Ingvaldsen & Kristensen, 2015, s. 168).

Teksten fortsetter med å beskrive at myndigheita prøvde å bortadoptere mange av dei 11 000 barna til Tyskland. «Senere ble enkelte plassert på institusjoner for tilbakestående, der mange av dem ble utsatt for mishandling og seksuelle overgrep» (Ingvaldsen & Kristensen, 2015, s. 168). Teksten blir avslutta med Kjell Magne Bondevik sin unnskyldning i 1998 på vegne av norske myndigheiter, for overgrepa og behandlinga desse barna fekk.

På side 168 har dei forklart nokre ord, slik som for eksempel «skamklippe».

5.0 Drøfting av empiri

Eg vil her drøfte og diskutere empirien og trekke fram ulike funn. Eg vil også reflektere over kvifor det er blitt framstilt slik som det er. Når eg byrja drøftingsarbeidet, byrja eg først å analysere kvar enkelt bok, men fann fort ut at det blei både rotete, mykje gjentakning og lite strukturert. Derfor måtte eg gjere nokre endringar, og analyserte heller ut ifrå kvar enkelt kategori og ikkje kvar enkelt lærebok. På den måten blei det enklare å trekke fram sterke og svake sider til dei ulike lærebøkene i kvar kategori, og eg trekker derfor også berre fram dei mest aktuelle lærebøkene i den enkelte kategorien. Til slutt vil eg kople kvar kategori opp mot det teoretiske rammeverket. Det blir også trekt inn andre faglege perspektiv, som ligg utanfor det teoretiske rammeverket.

5.1 Fråverande tema

Lorentzen påpeiker at *Slag* frå 1982 var den første boka som hadde eit meir nyansert bilete på andre verdskrig og etterkrigstida (Lorentzen, 2005, s. 189), og var altså den første boka som skreiv noko om tyskarjentene. Som eg nemnde i innleiingskapittelet kan M74 vore ein grunn til at tyskarjentene kom med i lærebøker, då læreplanen hadde fokus på nasjonale perspektiv og kritisk tenking – i tillegg til å vere ein maksimumsplan. Med L97 skulle det vere fokus på dei nasjonale «mørke» sidene, som kan ha gjort at temaet fekk større plass. Krigsbarna og at tyskarjenter fekk barn med tyske soldatar er nemleg ikkje nemnd i *Slag*. *Innblikk* frå 1998 nemner at tyskarjentene fekk barn med tyskarane, men skriv ingen informasjon om krigsbarna. *Inn i atomalderen* frå 1989 er altså den første boka som skriv direkte om krigsbarna, i tillegg til *Underveis* og *Verdenskrigenes tid* frå 1998 og dei nye lærebøkene.

Som nemnd i empirikapittelet har både Kåre Olsen og Dag Ellingsen fleire teoriar på kvifor temaet ikkje blei forska på eller snakka om. Desse teoriane kan alle vere riktige, utan å kunne konkludere med noko eksakt. Likevel kan ein nok seie at større fokus på kvinnehistorie og mindre mannsdominert makt på kva som er «offisiell historie», har spelt inn. At krigsgenerasjonen også har blitt eldre og kanskje fått eit anna syn på skam, kan også ha vore ein grunn. Knudsen meinte at kvinner ofte er anonyme i lærebøker, noko som også ein kan sjå i lærebøkene då det er lite av namn, biografi eller «innsats». Likevel skal det også seiast at temaet tyskarjentene og krigsbarna gjerne er eit naturleg tema der både kvinner (og krigsbarna) blir anonymisert. Temaet har likevel fått endå meir fokus etter at dagens lærebøker kom ut (med for eksempel Erna Solberg sin statlege unnskyldning, og meir forskning), og kanskje kan ein då sjå mindre anonymitet i dei nye lærebøkene som kjem med den nye læreplanen?

Det er altså på 1980-talet at temaet blir tatt opp. Det som kanskje er overraskande her, er at både Drolshagen og Lenz og Storeide skriv at tyskarjentene framleis var eit taust kapittel på 1980-talet (sjølv om nokon prøvde å ta temaet opp), men dette gjorde at nokre krigsbarn etter kvart sto fram med deira historier. Så kvifor er det då tyskarjentene som blir først tatt opp lærebøkene, og ikkje krigsbarna? Både Anette Warring og Dag Ellingsen er i dag kjende forskarar innanfor temaet tyskarjentene og krigsbarna, som tok opp temaet tyskarjentene på 1980- og 1990-talet. Sjølv om artiklane kanskje ikkje blei godt motteke av alle, kan det likevel hende at det er slike typar artiklar lærebokforfattarane brukte som kjelder, og derfor var det også naturleg at lærebøkene skreiv om tyskarjentene først, og ikkje krigsbarna?

5.1.1 Kopling til teoretisk rammeverk

Den kulturelle vendinga kan ha bidratt til at det tabubelagde temaet tyskarjentene og krigsbarna etter kvart kom fram i offentlegheita. Ein kan sei at ein gjekk ifrå gløymseil til minne rundt 1980-90-talet, der ein med tida kjem til å gå inn i det Karlsson kallar kulturelt minne. Aronsson påpeika at samspelet mellom gløymseil og minne ofte ligg i kulturelle traume, som blir ein kollektiv prosess nokre generasjonar etter hendinga. Dette er tyskarjentene eit godt eksempel på, då det gjerne var ein ny generasjon – generasjonen som kom med krigsbarna, som gjorde at først krigsbarna kom til ordet, og etter kvart også nokre tyskarjenter. Om ein skal plassere tyskarjentene og krigsbarna inn i dei ulike nivåa for gløymseil, vil det først og fremst kunne plasserast innanfor kollektiv gløymseil i dei første tiåra etter krigen. Som Bøe (1999, s. 71) påpeiker, gjer det mistanke om systematisk fråvær når eit tema er heilt fråverande i mange forteljingar. Temaet blei undertrykt, sensurert og forvrengt, fordi det var med på å øydeleggje legitimiteten til det sigrande Noreg. Samtidig ville ikkje tyskarjentene sjølv snakke om det som hadde skjedd, slik som Aarnes (2009, s. 12) påpeiker, fordi dei ville fortrenge det ubehagelege. Slik sett kan det også plasserast innanfor katastrofal gløymseil, sidan tyskarjentene og krigsbarna ville gløyme den traumatisk måten dei hadde blitt behandla på.

Det at tyskarjentene ikkje får plass i lærebøkene før 1982 og krigsbarna i 1989, kan altså vise til ikkje-bruk fram til dette tidspunktet. Tyskarjentene er nemnd i alle lærebøkene i analysen, medan krigsbarna ikkje er nemnd i to av dei eldre, som kan vise til at temaet blir «gøymd» eller «skjult» i lærebøkene frå den første tida tyskarjentene fekk plass. Samfunnet såg ned på tyskarjentene og krigsbarna, og sidan tyskarjentene var kvinner, kan dette også ha spelt inn på fråværet i forskning og lærebøker. Det at det etter kvart blei meir snakka og skrive om, og ikkje minst forska på, viser at historikarane blei meir opptatt av å finne ut kva som faktisk hadde skjedd og kvifor. Dette kan tyde på at det etter kvart blei ein vitskapleg historiebruk. Samtidig blei det meir tydeleg at tyskarjentene og krigsbarna kom inn i det kollektive minnet på denne tida, som kan bety at ein gjekk inn i den eksistensielle historiebruken.

Som Olsen påpeika, hadde krigsgenerasjonen vanskar med å ta med denne vrangsida som ikkje passa inn i den heroiske motstandsforteljinga. Dette ville også vise at dei norske myndigheita gjorde ulovlege overgrep. Intellektuelle personar og politiske elitar kan bruke historia for å få legitim makt eller overtyde folket, der ein kan dempe nokre historiske hendingar og vektlegge andre, der ein då kjem inn på den ideologiske historiebruken. Idelogisk historiebruk kan også vere kontrollering av historielærebøker. Kontrollering av lærebøker varte fram til år 2000, som kan ha spelt inn. Som Olsen også sa, så følte sikkert mange ein skam for korleis folk hadde deltatt eller vore passive til behandlinga. Dette kan ha bidratt til at det blei ein moralsk historiebruk, som ein også kan sjå gjennom «offer»-framstillinga lærebøkene har brukt.

Det at temaet blei tatt opp gjorde at førestillingane om fortida blei endra, og ein fekk kanskje meir forventingar til framtida, slik Karlsson meinte kunne skje om noko blei endra i notida. Haldningsendring og fokus på krigsbarna i media, som gjorde at dei kunne kome i kontakt med kvarandre, gjorde at fleire fekk ein forventing om ei betre framtid. Haldningsendringane gjorde også at både tyskarjentene og krigsbarna med tida forventa ein statleg unnskyldning (Olsen, 1998, s. 436-438).

Med tanke på at tyskarjentene og krigsbarna med tida fekk ta del i grunnforteljinga om andre verdskrig i lærebøker, kan ein også seie at temaet er blitt ein del av det kollektive minnet og ein del av historiekulturen. Eit gammalt fenomen, historia om tyskarjentene og krigsbarna, har blitt historisert og blitt ein del av kollektivtradisjonen, fordi det etter kvart blei satt inn i eit historisk rammeverk. Samtidig må ein seie at historiekulturen kunne vere ulik frå land til land slik som Aronsson påpeika, men ein kan anta at tyskarjentene og krigsbarna også har kome inn i historiekulturen til ein del av dei andre okkuperte landa som har gjort forskning rundt temaet.

5.2 Tyskarjentene

5.2.1 Definisjon

Som nemnd i innleiinga, så blei tyskarjentene kalla for «tyskartøser» i Noreg. Nesten alle lærebøkene får fram, enten i deloverskrifta, biletteksten eller i den laupande teksten, at tyskarjentene blei kalla «tyskertøser». *Inn i atomalderen* frå 1989 og *Verdenskrigenes tid* frå 1998 er dei einaste lærebøkene som ikkje har brukt dette omgrepet. Seks av lærebøkene som bruker omgrepet, bruker hermeteikn eller skriv det i kursiv (ikkje *Underveis* og *Monitor* frå 2007). Dette viser at det kan vere eit omgrep utanom det vanlege eller eit omgrep som ein gjerne ikkje ville brukt sjølv. Dette kan bidra til at elevane kanskje forstår at det var eit kallenamn den gongen, men eit kallenamn som ein ikkje bruker på same måte i dag.

Som eg skreiv tidlegare om mine forventingar, forventa eg at lærebøkene skreiv noko om kven tyskarjentene var, og får fram dette forelskeles-perspektivet. Dei aller fleste lærebøkene får dette fram på ein eller anna måte. *Inn i Atomalderen* skil seg litt ut på side 48, med tanke på at boka bruker omgrep som «kontakt» og «samarbeid» når dei forklarar kva type forhold tyskarjentene har hatt til tyske soldatar (i biletteksten). Bruken av desse omgrepa gjer at dette forelskelses-perspektivet forsvinn, og det kan vere enklare for elevane å oppfatte tyskarjentene som landssvikarar, og ikkje som unge jenter som blei forelska. Spesielt omgrepet «samarbeid» kan kanskje bli oppfatta som om tyskarjentene var politisk engasjerte, sjølv om dei få kjeldene som finnes om tyskarjentene, viser at det var fleire i befolkninga generelt som var NS-medlemmer enn kva det var blant tyskarjentene (Aarnes, 2009, s. 10). Likevel får boka fram litt av dette forelskelses-perspektivet på side 37, då læreboka får fram at mange av tyskarjentene gifta seg med tyskarane og måtte dra til Tyskland etter krigen.

Innblikk frå 1998 er gjerne den læreboka som forklarar best kven tyskarjentene var, då boka seier det kunne vere både «prostituerte, de som ble forelsket i tyske soldater, de som giftet seg med dem, og de som fikk barn med dem». *Slag* frå 1982 får også fram at tyskarjenter kunne ha ulike forhold til tyskarane, då det kunne vere både dei som blei glad i ein tyskar, men også prostituerte. Dei andre resterande lærebøkene definerer det på ein forholdsvis lik måte, der dei bruker omgrep som «kjæreste med», «vært i forhold med» eller «vært sammen med», som også viser forelskelses-perspektivet.

Alle lærebøkene fortel om tyskarjentene og krigsbarna i Noreg. Dette gjer dei med å for eksempel skrive «her i landet», «norske jenter» eller «norsk mor», i tillegg til at temaet kjem inn under det norske rettsoppgjeret. Når det gjeldt lærebøker som får fram at det ikkje berre skjedde i Noreg, er det berre to som nemner dette; *Inn i atomalderen* frå 1989 og *Underveis* frå 1998. Dette får ein vite gjennom bileta og biletteksten.

5.2.2 Behandling

Når det gjeldt rettsoppgjøret, fekk tyskarjentene eit anna utfall enn andre landssvikarar. Som Birgit Wiig (1984, s. 31) skriv i si bok, *kvinner selv*, forventta nazistane ei brutal hemn når krigen var over. Denne brutale hemna kom ikkje slik dei venta, fordi heimefronten var oppteken av å behalde ro og orden. Nazistane skulle bli dømd gjennom rettsapparatet, men når det gjaldt tyskarjentene, var gatenes justis sett på som akseptabelt.

Det valet tyskarjentene tok, skulle prege dei resten av livet. For nokon har konsekvensane av ein flørt, samtale eller ein tur på kino kome overraskande. For andre var nok valet gjennomtenkt. Likevel blei dei aller fleste stempla som «tyskertøs», meldt til politiet, arrestert eller internert. I landssvikoppgjøret blei dei ikkje stilt for retten, for det var tross alt ingen lov som sa det var ulovleg å ha forhold til tyske menn. Til tross for det, blei mange av dei utsett for grove statlege overgrep (Aarnes, 2009, s. 12).

Sjølv om tyskarjentene ikkje hadde brote norsk lov, braut dei likevel med den dåverande kollektive moral- og nasjonalfølelsen. Allereie i mai 1941 kom London-regjeringa med åtvaring til norske kvinner som omgjekk tyske soldatar, der det blei sagt at det «blir en forferdeleg pris de kvinner får betale for resten av sin levetid, som ikke avviser tyskerne» (Øksnevad, 1946, s. 18). For London-regjeringa var det viktig å hindre at fleire kvinner fekk forhold til tyske soldatar. Om det blei mange tyskarjenter, kunne det gå utover motstandskampen, som igjen kunne føre til tvil om kor samla det norske folk var mot okkupasjonen. Slik sett, meiner Olsen (1999, s. 291-293) også at Øksnevads sterke åtvaring også kunne vere forståeleg. Likevel er det ikkje berre Øksnevads utsegner som bidrog til det negative synet på tyskarjentene. Dei blei ofte uthengt i illegale aviser, samt at fleire av dei største psykiatrane og fagfolka uttalte tyskarjentene som «dumme, stygge ludder».

Befolkninga reagerte ulikt, men mange av tyskarjentene blei utsett for både psykisk og fysisk overgrep av befolkninga. Psykiske overgrep kunne vere slik som lesarinnlegg i avisene, bruk av slang-omgrep, utfrysing og ærekrenking. Når det gjeldt fysiske overgrep, var snauklippinga det som var mest kjent. Befolkninga klipte av alt eller delvis av alt håret med saks, hagesaks eller skar av med kniv. Ofte blei det blodige hakk i hovudet til tyskarjentene. Andre delar av gatejustisen kunne også vere at kleda blei rive av, og å bli spytta, slått og sparka på (Johannessen, 2016, s. 12-13).

Både i Noreg, Danmark og Frankrike skal tyskarjentene ha blitt dårleg behandla. Pedersen (2012, s. 156-157) seier folk var like sinte på dei i alle desse landa, der behandlinga skal ha vore nokolunde lik. Samtidig har ein eksempel som er meir ekstreme enn kva det har vore her i Noreg. For eksempel skal fleire jenter så og sei blitt lynsja i Frankrike. Endå verre skal dette ha vore for dei russiske tyskarjentene.

Tabell nr. 2: Lærebøkernes framstilling av tyskarjentenes behandling

Bøker:	Beskriving av behandlinga
Slag (1982)	- «Kledd nakne, snauklipt og jags gatelangs».
Inn i atomalderen (1989)	- «[...] måtte dra til Tyskland etter krigen. Særlig de som havna i Øst-Tyskland, fikk det vanskelig» - «[...] men myndighetene i Norge har nektet dem å få tilbake sitt norske pass. Først i 1988 ble disse sakene tatt opp igjen gjennom mediene, og myndighetene lovte å vurdere dette på nytt». - «Utsatt for kortklipping av hår, offentlig bespottelse og internering» (bilettekst) - «kortklipt og vist frem offentlig» (bilettekst)
Underveis (1998)	- «Den snauklipte kvinna» (bilettekst) - «Brutalt behandlet» - «Dårlig behandlet» (oppgåvetekst) - Tidsvitneforteljing (nr. 2)
Innblikk (1998)	- «Ofte snauklipt og mobbet» - «Politiet arresterte over 1000 'tyskertøser'».
Verdenskrigenes tid (1998)	- «[...] Særlig de som havnet i Øst-Tyskland, fikk det vanskelig. Kvinnene ble fratatt sitt norske pass, og [...]».
Matriks (2007)	- «Mange mobbet og trakassert». - «Mange av dem ble overfalt av guttegjenger». - «Ble sett på som landssvikere» (bilettekst) - Tidsvitneforteljing (nr. 2)
Underveis (2007)	- Tidsvitneforteljing (nr. 2)
Monitor (2007)	- «Offer for 'folkedomsstolen' [...] hendte at folk på egen hånd tok disse jentene fatt». - «Klipte håret av dem, og noen ganger ble de mishandlet på andre måter».
Kosmos (2007)	- «Brutalt behandlet både under og da krigen tok slutt». - «flere av jentene mobbet og trakassert på det groveste». - «Det var blant annet vanlig å skamklippe dem til spott og spe». - «Mange ble også arrestert og satt i fangeleir uten lov og dom».
Nye makt og menneske (2015)	- «Vanlige folk i lokalmiljøene tok hevn». - «ble skamklipt og stemplet som 'tyskertøs'». - Omgrepsforklaring av Skamklippe: «Tvangsklippe håret for at det skal bli kort, ujevnt og stygt».

Som ein kan sjå i tabell nr 2, får alle lærebøkene fram – i ulik grad – at tyskarjentene blei dårleg behandla. Fleire lærebøker bruker omgrep slik som «mobbet» og «brutalt behandlet». *Monitor* frå 2007 og *Nye makt og menneske* frå 2015 er dei lærebøkene som får fram at det var vanlege folk som ofte gjennomførte behandlinga. Ein kan seie at også *Matriks* får dette fram, med å skrive «mange av dem ble overfalt av guttegjenger». Samtidig kan ein lese dette ut av tidsvitneforteljing nr. 2, som er brukt av tre av ti lærebøker. Tidsvitneforteljinga er også eit godt eksempel på korleis tyskarjentene kunne bli behandla, noko eg kjem tilbake til.

Verdenskrigenes tid frå 1998 er kanskje den læreboka som får minst fram at tyskarjentene blei dårleg behandla. Som ein kan sjå i tabell nr. 2, får ein informasjon om reising til Tyskland, pass-problem og at særleg dei som hamna i Aust-Tyskland fekk det vanskeleg. Likevel får ikkje *Verdenskrigenes tid* fram at tyskarjentene som var igjen i landet (eller i andre okkuperte land) fekk det vanskeleg, eller nemner noko om kva behandling dei fekk.

Snauklipping

Nesten alle lærebøkene har til felles at dei nemner snauklippinga av tyskarjentene – enten gjennom tidvitneforteljing, bilete, billetekst eller i den laupande teksten. *Verdenskrigenes tid* frå 1998 er den einaste læreboka som ikkje har skriva noko om det, som vil sei at dei har fjerna den type informasjon som den eldre versjonen hadde (*Inn i atomalderen*). *Nye makt og menneske* frå 2015 er den einaste læreboka som har forklart omgrepet «skamklippe», noko som blir sett på som positivt.

Snauklipping kjem frå gamalt av; Tacitus, som levde rundt 55- 120 e.Kr., fortalte at germanarane brukte snauklipping som straff for uakseptabel seksuell åtferd hjå jenter. Det blir også framstilt i norrøn mytologi, der Loke klippa håret til Siv, kona til toreguden Tor. Tor blei svært sint for dette, og hadde planar om å knuse kvart bein i Lokes kropp. Desse planane blei stoppa då Loke lovde Siv eit nytt gullhår laga av dvergar. Denne historia viser kor audmjukande det var å bli klipt av håret, som også viser den symbolske verdien kvinns hår har (Johannessen, 2016, s. 19-20).

Klippeaksjonar er altså noko som har skjedd også før andre verdskrig, der ein har fleire eksempel. Til dømes skjedde dette i Belgia etter første verdskrig og i Spania under borgarkrigen. Likevel forbinder ein i dag snauklipping til andre verdskrig. I følgje Pedersen skal omkring 4 % av dei norske tyskarjentene blitt skamklippa. Dette er ikkje eit veldig høgt tal, men likevel skal det vere snakk om rundt 4000 jenter (om ein følgjer Pedersen sitt tal på tyskarjenter) (Pedersen, 2012, s. 82-83). Forsking viser også at klippeaksjonar skjedde meir i byane enn i bygdene (Pedersen, 2012, s. 63). Innleiingsvis skreiv eg at naboenta frå min mors barndomsheim var tyskarjente, der onkelen min var ganske sikker på at ho aldri blei snauklippa. Dette kan vere eit eksempel på at snauklipping kanskje ikkje var så utbreidd på bygdene. Men det var ikkje berre i Noreg det var klippeaksjonar - dette skal ha føregått rundt om i heile Europa, der det er uvisst kor mange som blei mishandla i dei ulike landa. Likevel skal det ha vore rundt 20 000 kvinner som blei skamklippa i Frankrike, men langt ifrå alle desse var tyskarjenter. Franske kvinner kunne bli skamklipt av mange andre grunnar, slik som for eksempel viss dei hadde gitt opplysningar til fienden (Pedersen, 2012, s. 155).

Behandlinga og straffa av tyskarjentene blei beskriven som politisk motiverte i dei offisielle framstillingane. Likevel veit ein at dei blei straffa fordi dei hadde oppført seg «unasjonalt» gjennom sin seksualitet. Ein kan derfor seie at tyskarjentene først blei seksualisert gjennom å bli kalla «tyskertøs», for så å bli deseksualisert gjennom snauklipping. Ein teori er at kortklippa hår symboliserte sølibat, disiplin eller eit liv under strenge gruppereglar. I nokre samfunn var det for eksempel vanleg at kvinna klippa av eller dekkja håret til ved ekteskap. Det skal vise at ho ikkje kan forførast av andre, at ho ikkje er tilgjengeleg og at hennar kropp tilhøyrar berre ein mann. Langt, utslått hår derimot, symboliserte fri seksualitet, livskraft og sterkheit (Drolshagen & Krogstad, 2009, s. 35-36 & 246).

I forhold til kjønnsperspektivet og snauklippinga, kan ein seie at kvinns seksualitet blei betrakta som maskulinitetens eigedom og ikkje minst landets eigedom. Warring var opptatt av å forklare dei aggressive handlingane blant befolkninga, og meiner at mykje av det kan forklarast med dei grunnleggande haldningane om kvinns seksualitet som ein nasjonal eigedom (Ellingsen et al., 1995, s. 124-125). Ein hadde ein førestilling om kvinna som mor og berar av nasjonens framtid. Denne førestillinga blei ein motsetning når kvinner utførte det som dei gode nordmenn såg på som «uønska seksualitet».

Ukontrollert kvinneleg seksualitet blei dermed sett på som eit nasjonalt svik, som krenka både landet og maskuliniteten (Lenz & Storeide, 2011, s. 139).

I følgje Drolshagen (2009, s. 39) skal historiebøkene i fleire okkuperte land ofte ha framstilt klippeaksjonane som spontane og illegale. Men ein må faktisk ta med seg både saks og barberblad heime ifrå for å utføre snauklipping, som også sett spontaniteten i eit tvilsamt lys. I tillegg viser både politiprotokollar, tidsskriftartiklar og fotografi at væpna menn og motstandsfolk i uniform deltok i straffeaksjonane den første tida etter frigjeringsa, så det blei nok ikkje sett på som illegalt på den tida. Motstandsfolka var i overgangstida statens uoffisielle representantar, og har derfor hatt ein viktig rolle. Så når motstandsmenn i ettertid har nekta for å ha vore til stades under klippeaksjonane, er det kanskje fordi det har fått avsmak i ettertid.

Arrestasjonar og internering

Mange tyskarjenter blei arrestert og internert det første året etter krigen. Dette skjedde samtidig som det var utskifting av politifolk, då ca. 42 % av politiet hadde vore medlem av NS. På grunn av okkupasjonen i fem år, var dei nye politifolka ofte personar utan jobberfaring. Det er vanskeleg å vite kor mange stadar tyskarjentene blei internert og kor mange dei var. Likevel har det blitt anslått at det var mellom 3000 og 5000 internerte kvinner for både korte og lengre periodar i det første etterkrigsåret. Johannessen (2016, s. 54-55) har slått saman tal frå ulike kjelder, og meiner at talet må vere over 5000. Når det gjeldt arrestasjonar, så veit ein heller ikkje kor mange som faktisk blei det, men fleire kjelder seier at det skal ha vore snakk om fleire tusen, slik som for eksempel Erna Solberg også sa i sin statlege unnskyldningstale (Solberg, 2018). *Innblick* frå 1998 er den einaste læreboka som skriv eit tal på kor mange tyskarjenter som blei arrestert (1000 tyskarjenter). Likevel er dette talet lågare enn kva anna litteratur seier.

Det har i hovudsak vore to ulike rettsgrunnlag for arrestasjonar og internering. Det første var Politianordninga, også kalla Beskyttelses-anordninga, som blei utgjedd i 1943 av eksilregjeringa i London. Arrestasjon og internering starta rett etter frigjeringsa, og då var det berre Politianordninga som kunne brukast formelt for å internere og arrestere tyskarjentene. Det har likevel blitt stilt spørsmål i ettertid om dette skjedde for å beskytte jentene eller for å straffe dei. Sommaren 1945 kom regjeringa med ein ny anordning som gjekk utover tyskarjentene – den såkalla Smitteanordninga – som skulle hindre spreiding av kjønnsjukdommar. I teorien gjaldt denne ordninga for *alle* som var smitta, men i praksis gjaldt det berre tyskarjentene. Johannessen viser også til arrestasjonspapir, der tyskarjenter har blitt internert for å ha vore «tyskartøs». Dette var ikkje eit lovleg grunnlag, fordi det kom ikkje inn under Politianordninga eller Smitteanordninga (Johannessen, 2016, s. 55-57). Både i Noreg og Danmark blei altså tyskarjenter internert på eit tynt «lovmessig» grunnlag, men i Danmark skjedde internering berre i dei første vekene etter frigjeringsa. Det blei aldri oppretta statlege interneringsleirar i Danmark, slik som det blei i Noreg (Pedersen, 2012, s. 156).

Innblick frå 1998 og *Kosmos* frå 2007 er dei einaste lærebøkene som nemner at tyskarjentene kunne bli arrestert, der *Kosmos* også nemner at dei kunne bli satt i fangeleir utan lov og dom. *Innblick* forklarar kvifor tyskarjentene blei arrestert, med at dei måtte beskyttast mot overgrep. Dette kjem altså inn under Politianordninga. Utanom det er det ingen andre lærebøker som nemner noko om Politianordninga eller Smitteanordninga. *Inn i atomalderen* frå 1989 er den einaste som skriv at dei kunne bli

utsett for internering, der det også kunne vore hensiktsmessig med omgrepsforklaring, då det sikkert er ein del elevar som ikkje veit kva internering tyder.

Ekteskap og utvisning til Tyskland

I mai 1940 var det eit generelt forbod for tyske soldatar å gifte seg med utlendingar. Dette blei kritisert av nokon i dei nordiske landa, der blant anna Quisling var ein av dei som personleg sendte protest til tyske okkupasjonsmyndigheiter. Forbodet blei etter kvart oppheva, då tyskarar blei plassert i land med gode «germanske» borgarar, slik som i Noreg, Danmark, Nederland og delvis Belgia. Gradvis fekk norske kvinner og tyske menn gifte seg, men kvinnene måtte vere «rasemessig verdifulle», som blei undersøkt nøye på førehand. Giftemål var altså mogleg, men tyske myndigheiter var svært skeptiske (Senje, 1986, s. 47-48).

Norsk lov sa at ein ikkje kunne utvise norske borgarar. For eksempel nordmenn som hadde blitt dømt i landssvikaroppgjeret, kunne ikkje bli tvangssendt ut av landet. Likevel opna det seg ein moglegheit å få sendt ut nokon tusen tyskarjenter når det kom ei lovendring med tilbakeverkande kraft. Norske kvinner som gifta seg med tyske menn fekk tysk statsborgarskap. Likevel mista dei ikkje det norske statsborgarskapet før dei hadde reist ifrå Noreg, og kunne derfor ikkje bli kasta ut av landet om dei framleis budde i landet. Sidan tyske myndigheiter var skeptiske til ekteskap under krigen, var det mange tyske soldatar og norske kvinner som ville gifte seg etter krigen. Fleire norske kvinner ville også flytte til Tyskland, fordi dei ikkje såg noko framtid her – noko dei norske myndigheita såg på som positivt. Det blei derfor også «enklare» for norske myndigheiter å godta ekteskap mellom norsk-tyske par. I desember 1946 blei det likevel ei lovendring som sa at kvinner som gifta seg med tyskarar, mista sitt norske statsborgarskap, og kunne bli utvist som tyske statsborgarar – «lovleg» (Olsen, 1998, s. 303-307). Når dette blei diskutert, skal lovendinga ikkje ha vore spesielt retta mot tyskarjentene. Dette skal ha blitt ei lov med tanke på framtidige krigshendingar og i teorien skulle dette også gå utover menn. I praksis ramma dette likevel berre tyskarjentene, og ikkje dei rundt tjue menna som gifta seg med tyske kvinner under krigen (Olsen, 1999, s. 286-287). Det vil altså sei at dei norske myndigheita ikkje kunne bli kvitt alle tyskarjenter, men kunne i alle fall bli kvitt dei som hadde gifta seg.

Inn i atomalderen frå 1989 og *Innblick og Verdenskrigenes tid* frå 1998 er dei einaste lærebøkene som nemner noko om ekteskap mellom tyskarjentene og tyske soldatar. Wiig (1984, s. 35) skriv at det var ca. 6000 norsk-tyske ekteskap, der ca. 3000 tyskarjenter reiste til Tyskland. Til saman trur også Olsen (1999, s. 286) det er snakk om to-tre tusen norske kvinner som blei utvist frå landet. Fleire av dei hadde fått barn, og derfor var det mange hundre krigsbarn som måtte vere i tyske leirar i Noreg før dei blei sendt til Tyskland. *Inn i atomalderen* er også den einaste læreboka som har skriva noko om lovar med tilbakeverkande kraft og har forklart det omgrepet, noko som er positivt då mange elevar på ungdomstrinnet kanskje ikkje veit kva omgrepet «tilbakeverkande kraft» tyder.

Ingen av lærebøkene skriv noko om kor mange tyskarjenter som blei gift, eller kor mange som blei sendt til Tyskland. *Inn i atomalderen* og *Verdenskrigenes tid* skriv at mange av jentene som gifta seg reiste til Tyskland, og at spesielt dei som hamna i Aust-Tyskland fekk store problem. Ingen av lærebøkene forklarar bakgrunnen til kvifor det var ekstra vanskeleg for dei i Aust-Tyskland, altså fordi dei blant anna hamna under DDR. Kvinner som kom frå det kapitalistiske Noreg blei ikkje særleg godt behandla der, og var

like uønskt i DDR som i Noreg. Dei var også innesperra bak jernteppet frå 1961 til 1989, som var då Berlinmuren blei riven (Svaar, 2001).

Verdenskrigenes tid skriv at dei norske kvinnene kunne få norsk pass tilbake på slutten av 1980-talet, medan *Inn i atomalderen* får fram at myndigheita i 1988 lovde å ta opp igjen saken, etter mange år utan at tyskarjentene fekk tilbake sitt norske pass. Dette viser at *Inn i atomalderen* frå 1989 har oppdatert seg på saken, med tanke på at tyskarjentene som var deportert ut av landet faktisk kunne søke om norsk pass i 1989. Før det hadde det vore ein femårsperiode frå 1950 til 1955 at dei også kunne søke, men både i femårsperioden og i 1989 og framover, var dette berre ei lov som blei gjeldande for dei som flytta tilbake til Noreg (Aarnes, 2008). Likevel finnes det eksempel på at det tok mange år før nokon kvinner fekk sitt norske statsborgarskap tilbake. Ein av dei var 96 år gamle Lillian Crott Berthung, som fekk sitt norske statsborgarskap tre månadar etter Erna Solberg sin statlege unnskyldning – etter 72 år med venting (Norstrøm, 2019).

5.2.3 Talet

I 1941 hadde London-regjeringa fått vite at det ikkje berre var prostituerte kvinner, men også andre norske kvinner som hadde hatt «omgang» med tyske offiserar og soldatar. Likevel definerte dei tyskarjentene som svært få: «Jeg tar ikke feil, jeg vet at disse tilfellene er ytterst få i forhold til alle dem som ikke blander seg med fienden» (Øksnevad, 1946). Ingen av lærebøkene skriv eit ca. tal på kor mange tyskarjenter det var, og ein veit heller ikkje kor mange det faktisk var. Når det ikkje er ein klar og direkte definisjon på tyskarjentene, kan det også bli vanskeleg å anslå eit tal (Aarnes, 2009, s. 10), som også kan vere grunnen til at ingen lærebøker har valt å skrive om det. Likevel veit ein at det blei føydd mellom 10 000 og 12 000 krigsbarn, og slik sett veit ein at talet på tyskarjentene mest sannsynleg er betydeleg høgare, sidan alle av tyskarjentene sikkert ikkje fekk barn (Olsen, 1998, s. 72). I tidlegare forskning har det blitt anslått at kvar fjerde eller femte tyskarjente fekk barn. Om dette var tilfellet, var det mellom 40 000 og 60 000 tyskarjenter (Aarnes, 2009, s. 10).

Som eg nemnde tidlegare meinte Pedersen (2006, s. 12) at det kunne vere opp mot 100 000 norske tyskarjenter. Sidan han har brukt eit grensa kjeldemateriale (Oslo), er det usikkert om reknemåten og tala hans stemmer, med tanke på at det ikkje er sikkert at dette gjelder for resten av landet. I tillegg meiner Johannessen (2016, s. 5) at det var lettare for tyskarjenter som ikkje hadde barn å skjule forholdet til tyskarar, medan tyskarjenter med barn var lettare synleg og eit slags bevis på deira forhold. Kvinner som då hadde fått barn med tyskarar vil derfor mest sannsynleg vere overrepresentert i politiets arkiv.

Det varierer kor mykje forskning det har blitt gjort rundt tyskarjentene i dei ulike europeiske landa, men Frankrike og Danmark er nokon av dei. I Danmark meiner Warring (1995, s. 83) det var rundt 50 000 danske tyskarjenter, der ho baserer tala sine på krigsbarna som var føydd i landet. Pedersen meinte det var ca. 100 000 tyskarjenter i Noreg, der han også meiner at talet var mykje høgare i Noreg fordi det var tre gongar så mange tyske soldatar i Noreg enn i Danmark. I Frankrike veit ein ikkje kor mange tyskarjenter det var, men det skal ha vore heile 200 000 krigsbarn. Talet på tyskarjenter er derfor også sannsynlegvis mykje høgare i Frankrike enn i Noreg og Danmark (Pedersen, 2012, s. 155-156).

5.2.4 Forsvaring og kritikk mot rettsoppgjæret

Slik som Aarnes (2009, s. 8-9) seier, må ein tenkje på den fem år lange okkupasjonen når ein diskuterer kvifor folk var så sinte på tyskarjentene. Nordmenn måtte leve med frykt, nazifisering og ofring. At folk var bitter og sinna etter krigen er ikkje så rart, spesielt når naziregimets forferdelege «hemmelegheiter» blei meir kjent for offentlegheita. Derfor var det også for mange endå vanskelegare å forstå kvifor norske kvinner fekk eit forhold til tyske soldatar. Når ein skal forklare det, må ein også tenkje på den fem år lange okkupasjonen; dei fleire hundre tusen tyske soldatane som var i Noreg, var all slags unge menn som møtte all slags unge kvinner – som etter kvart blei ein del av den norske kvardagen.

Alle lærebøkene framstiller temaet som ein negativ ting som skjedde, der både tyskarjentene og krigsbarna stort sett blir framstilt som offer. Likevel «forsvarer» dei tyskarjentene i svært ulik grad. Eg forventar at lærebøkene får fram at tyskarjentene ikkje hadde brote noko lov, sidan det har vore ein viktig del av rettsoppgjærets kritikk. Derfor var det også overraskande å sjå at det berre er to lærebøker som skriv dette direkte; *Innblikk* frå 1998 og *Kosmos* frå 2007. *Slag* frå 1982 og *Underveis* frå 1998 forklarar at dei fleste tyske soldatane var vanlege unge menn, som ikkje gjorde noko galt, slik Aarnes også påpeiker. *Monitor* frå 2007 derimot, forsvarar kvifor folk behandla tyskarjentene slik som dei gjorde, med å forklare at folk var prega av det dei hadde sett og opplevd av nazistar her i landet, noko også Aarnes påpeika. Likevel poengterer også *Monitor* at det kan vere vanskeleg å godta i dag at dette også skulle gå ut over krigsbarna.

Verdenskrigenes tid frå 1998 forsvarer ikkje tyskarjentene direkte, men dei byrjar teksten med å forklare at Noreg blei fint behandla samanlikna med andre okkuperte land, og at frå tyske soldatar gjorde overgrep mot den sivile befolkninga. Slik sett kan det hende elevane også forstår meir kvifor norske kvinner også kunne kome i forhold med tyske soldatar. I tillegg får ein det (høge) talet på kor mange tyske soldatar det var i landet. Likevel står det også at «Norge passet godt inn i drømmen om et storgermansk nazistisk verdensrike», før teksten kjem inn på tyskarjentene. Slik sett kan det nesten oppfattast som om tyskarjentene også ville at Noreg skulle bli ein del av det store germanske nazistiske verdsrike - som i stor grad blir ein feil oppfatning enn kva som var tilfellet.

Som Aarnes skreiv, så blei ikkje tyskarjentene stilt for retten, men dei fleste blei likevel straffa på ulike måtar. På den måten har det derfor fått ein samanheng med rettsoppgjæret, noko som ein også kan sjå igjen i lærebøkene. Alle lærebøkene skriv om temaet når dei skriv om rettsoppgjæret. Nokon av lærebøkene kjem inn på tyskarjentene når dei skal kritisere rettsoppgjæret, der det er tre lærebøker som har skrivne direkte at det er kritikk. For eksempel skriv *Innblikk* frå 1998: «[...] skamplott på rettsoppgjæret de fleste er enige om i dag», medan *Underveis* frå 2007 skriv: «[...] har blitt stadig meir oppmerksomme på mørke sider ved krigshistoria vår [...]». *Monitor* frå 2007 skriv: «Det er ikke alt som skjedde i [...] landssvikoppgjæret som vi i dag syns er like bra», i tillegg til å skrivne at «behandlinga tyskarjentene og krigsbarna fekk, er ingenting å vere stolt over i dag». *Inn i atomalderen* frå 1989 får fram kritikk når teksten handlar om landssvikoppgjæret: «Det har også blitt kritisert at landssviklovgivingen ble gitt tilbakevirkende kraft». Læreboka brukar NS-medlemskap som eit eksempel, men med tanke på at det er eit stort bilete av snauklippede tyskarjenter, kan det kanskje indirekte bety at det heller ikkje var ulovleg å forelske seg i ein tysk soldat. Likevel kjem ikkje

dette fram i den laupande teksten som faktisk omhandlar tyskarjentene og krigsbarna (som er nokre sider lenger framme i læreboka).

Fleire av lærebøkene har laga oppgåver om tyskarjentene og krigsbarna. Nokon av lærebøkene, då spesielt *Underveis* frå 1998, har stilt diskusjonsspørsmål om behandlinga tyskarjentene fekk. Sjølv om oppgåvene kanskje ikkje forsvarer tyskarjentene direkte, kan ein likevel lese dette litt mellom linjene på måten oppgåvene er formulert. Meir analyse og drøfting av oppgåvene kjem eg tilbake til.

Når det gjeldt krigsbarna, er det fleire av lærebøkene som forsvarer eller får fram at dei var uskyldige. For eksempel bruker *Kosmos* frå 2007 overskrifta «Uskyldige barn» når dei skriv om NS-barn og krigsbarn. *Monitor* frå 2007 byrjar å skrive om behandlinga til tyskarjentene, for å så skrive: «Enda verre var det hvordan barna deres ble behandlet». *Underveis* frå 2007 poengterer at ein i dag har blitt meir opptatt av NS-barna og krigsbarnas skjebne, som også er ein del av den «mørke sida ved krigshistoria». *Underveis* frå 1998 og *Matriks* og *Monitor* frå 2007 forklarar også kvifor krigsbarna blei dårleg behandla, ved å for eksempel skrive «fordi de var 'tyskerunger'» eller «barn av tysk far». Desse lærebøkene poengterer også at krigsbarna ikkje kunne noko for at dei hadde tyske fedrar.

5.2.5 Kopling til teoretisk rammeverk

Definisjon og talet på tyskarjentene

Når det gjeldt definisjonen av tyskarjentene, var det som sagt to lærebøker som ikkje viste til omgrepet «tyskertøs». Likevel kan ein ikkje definere dette som ikkje-bruk, då lærebøkene har med anna informasjon om kven dei var. Dette forelskelses-perspektivet kjem forholdsvis dårleg fram i *Inn i atomalderen*, men «reddar» seg inn med å få fram ekteskap på side 37. I billetteksten på side 48 derimot, kan forklaringa «samarbeid med fienden» nesten oppfattast som politisk engasjement hjå tyskarjentene. Ein kan då diskutere om det er ein form for ikkje-bruk eller misbruk av historia, då den setninga nesten blir ein slags «justering» av sannheita, slik som Nielsen påpeikar at misbruk kan vere. Samtidig kan det nok også tenkjast at dette ikkje var intensjonen til *Inn i atomalderen*, då dei viser den dårlege behandlinga med bilete og billettekst.

Som sagt var det fleire lærebøker som skriv omgrepet «tyskartøs» i kursiv eller bruker hermeteikn, som kan vise til at det var eit kallenamn den gongen, men som ein gjerne ikkje bruker i dag. Då er ein inne på historiebevisstheit, der ein trekker linjer mellom fortida og notida. Det er uvisst når ein gjekk frå omgrepet «tyskartøs» til «tyskarjente», men ein kan anta at dette kom med den vitskaplege historiebruken, då temaet kom inn i forskinga.

Det er berre to lærebøker som har lykkast med å gje ein «brei» forklaring på kven tyskarjentene var. Likevel er det nok ikkje innslag av ikkje-bruk i dei resterande lærebøkene, sidan dei fleste får fram dette forelskelses-perspektivet på ein eller anna måte, som indirekte kan føre til at elevane skjønner at det ikkje var ulovleg å bli forelska i ein tysk soldat. Om ein då «legg godvilje til», kan ein sjå innslag av moralsk historiebruk, sidan det kan føre til at dei forelska tyskarjentene blir framstilt som eit slags offer.

Når det gjeldt talet på tyskarjentene, vil eg ikkje omtale det som ikkje-bruk, sjølv om ingen lærebøker har det med. Det er vanskeleg å definere kven dei var, og forskning seier ulike tal. Derfor kan det også vere ein naturleg grunn til at lærebokforfattarane har valt å utelate det.

Behandlinga av tyskarjentene

Framstillinga av korleis tyskarjentene blei behandla, gjer at moralsk historiebruk er ein av dei kategoriane som er mest representert. Det umoralske blir trekt fram i mange lærebøker, der beskrivinga kan føre til at elevane får meir empati. Det kan igjen gjere at elevane får meir demokratisk opplæring, ein påminning om at historie ikkje berre blir til av seg sjølv, men er skapt av medborgarar (Kvande & Naastad, 2013, s. 108). At både myndigheitene og befolkninga var med på undertrykke og gjere overgrep mot tyskarjentene, gjer at forskjellen mellom «oss» og «dei andre» blei tydeleggjort. På den måten kan det også vere eksempel på eksistensiell historiebruk.

Samtidig er ikkje-bruk også representert. Spesielt er det *Verdenskrigenes tid* som skil seg ut, som ikkje har med noko beskriving av behandlinga tyskarjentene fekk – der snauklippinga heller ikkje var nemnd. Når dette er såpass fråverande kan ein kanskje oppfatte det som uviktig for lærebokforfattarane, noko dei vil fortrenge eller at denne historia ikkje passar inn. Angåande lærebøker som ikkje hadde med noko om arrestasjonar, internering eller ekteskap, er dette vanskeleg å avgjere om det er ikkje-bruk sidan me ikkje veit bakgrunnen for valet deira – det kan ha vore prioritering av andre sider ved tyskarjentene.

Når det gjeldt historiebevisstheit, klarer sikkert ein del elevar å dra linjer mellom fortid, notid og framtid når ein snakkar om behandlinga til tyskarjentene. For eksempel er nok ikkje snauklipping og internering noko elevane kjenner til i dag, og dei klarer derfor å tenkje at dette er noko som høyrer fortida til. Likevel kan det sette preg på deira tanka i dag og for framtida, sidan det er ei brutal og kanskje forbausande side ved historia.

Forsvaring og kritikk mot rettsoppgjeret

At så og sei alle lærebøkene får fram ei slags offer-rolle av tyskarjentene og krigsbarna og framstiller behandlinga negativt, gjer at den moralske historiebruken er mest representert. Det beste eksempelet på moralsk historiebruk er kanskje *Slag* frå 1982 og *Underveis* frå 1998 som forklarar kven tyskarane var – at deira nærvære blei ein del av kvardagen og sjeldan gjorde noko gale. Samtidig kan *Monitor* frå 2007 sitt eksempel på kvifor folk blei så sinte på tyskarjentene, vere ideologisk historiebruk, fordi ein kan bruke ideologisk historiebruk for å legge til rette for å forklare og forsvare undertrykking og vald i fortida.

Sidan det berre er to lærebøker som nemner at tyskarjentene blei straffa utan lov og dom, har då dei åtte resterande lærebøkene ein form for ikkje-bruk? På den eine sida er dette ei vesentleg og viktig side med tyskarjentene sin historie, og som derfor også burde kome fram. Slik sett kunne ein kanskje definert det som ikkje-bruk. På den andre sida framstiller lærebøkene det som ein negativ ting som skjedde, slik at elevane skjønner at behandlinga mot tyskarjentene var urettferdig. På den måten kan ein også kanskje seie at det ikkje kjem inn under Karlssons definisjon av ikkje-bruk. Sjølv om dei dei fleste får fram offer-rolla, er det også rom for forbetringar. For eksempel kunne framstillinga til *Verdenskrigenes tid* oppfattast på ein uheldig måte, då det er moglegheit for at elevane oppfattar det som om at tyskarjentene ville at Noreg skulle bli ein del av det germanske storriket. Sjølv om ei slik oppfatning vil vere ukorrekt, vil eg likevel ikkje definere det som misbruk – i alle fall ikkje slik Nielsen definerer misbruk.

Når det gjeldt kopling til historiebevisstheit, kan ein sjå at nokon av lærebøkene trekkjer linjer til notida. For eksempel med å kritisere rettsoppgjeret, noko *Innblikk* frå 1998 og *Underveis* og *Monitor* frå 2007 gjer, viser det ein forskjell på notidas syn og fortidas syn

på tyskarjentene og krigsbarna. Årsaksforklaring er også viktig for at elevane skal klare å sette seg inn i konteksten, der dei får innsikt i korleis menneske har levd og handla. Det er derfor viktig å ikkje berre legge vekt på kva som skjedde, men òg kvifor det skjedde. Eit problem med mangel på historisk bakgrunnsstoff kan gjere at elevane oppfattar alle tyskarar og tyskarjentene som dårlege menneske. Om elevane gjer det, blir det også «enklare» å forstå den brutale behandlinga tyskarjentene fekk. Lærebøkene som har med ein slags forsvaring av tyskarjentene kan koplast til historiebevisstheit, då dei har med fleire perspektiv og aktørar. For eksempel dei lærebøkene som har med kor mange tyske soldatar som var i landet, og at desse var vanlege unge menn, kan vere med på å forklare kvifor nokre kvinner tok dei vala dei gjorde, og ikkje tenkte over konsekvensane.

5.3 Krigsbarna

5.3.1 Definisjon

Alle lærebøkene utanom *Slag* frå 1982 og *Innblikk* frå 1998 (som ikkje skriv om krigsbarna i det heile tatt), får fram at krigsbarna var dei barna som hadde norsk mor og tysk far. *Inn i atomalderen* frå 1989, *Verdenskrigenens tid* frå 1998 (i tidsvitneforteljinga nr. 1) og *Underveis* frå 1998 og 2007 er det einaste fire lærebøkene som bruker omgrepet «krigsbarn». *Underveis* frå 1998, *Matriks*, *Monitor* og *Kosmos* frå 2007 og *Nye makt og menneske* frå 2015, bruker omgrepet «tyskerunger». Alle lærebøkene som bruker det omgrepet skriv enten «de såkalla tyskerungene» eller bruke hermeteikn rundt omgrepet, slik at elevane skjønner at dette var eit slags kallenamn. Likevel er det *Underveis* frå 1998 som framstiller det best, sidan både kallenamnet og det «riktige» namnet blir brukt. Nokon av lærebøkene får også fram at krigsbarn kunne vere barn av NS-foreldre, slik som *Monitor* og *Kosmos* frå 2007.

5.3.2 Behandling

Det var ikkje berre tyskarjentene som blei utsett for brutale handlingar i etterkrigstida. Dette gjekk også utover krigsbarna. I Noreg blei krigsbarna sett på som eit urovekkande samfunnsproblem i etterkrigstida. I andre okkuperte land derimot, skal krigsbarna ha blitt behandla slik som andre barn, av både myndigheita og dei fleste i befolkninga, sjølv om synet på tyskarjentene var negativt. Ein grunn til den spesielle situasjonen i Noreg, kan vere fordi Lebensborn var best utbygd her. Lebensborn prøvde å utvide verksamheita si til Nederland og Danmark i slutten av krigen, men dette fekk liten betydning. På grunn av rasepolitikken til nazistane blei ikkje Lebensborn aktuelt i land slik som Belgia, Frankrike og andre okkuperte land i Aust-Europa. Noreg var altså det einaste landet der tyskarane tok det økonomiske ansvaret for dei fleste av krigsbarna. Med tanke på at tyskarane gav privilegert omsorg til både krigsbarna og mødrene her i landet, kan dette ha vore ein grunn til den negative haldninga hos myndigheita og befolkninga. Dette kan også ha bidratt til at krigsbarna i større grad har blitt sett på som «tyske» (Olsen, 1998, s. 448-449).

Dag Ellingsen (2004, s. 40) sin undersøking om krigsbarnas levekår, viser at dei ofte kjem dårleg ut. Dei har høgare dødelegheit, der dei dør tidlegare og har høg sjølvmordsrate. Svak helse (som er eit stort hinder for eit godt liv), låg utdanning, låg inntekt og arbeidsledigheita er også høgare samanlikna med sine jamaldrande. I tillegg viser ei anna undersøking (Mochmann & Larsen, 2008, s. 357) at dei norske krigsbarna hadde det mykje verre enn dei danske. Nesten halvparten av dei norske krigsbarna opplevde å bli kalla «tyskerunge» i oppveksten. Dei blei også mykje meir psykisk mobba av barn og vaksne enn dei danske krigsbarna, der dei måtte «godta mange fornærmingar» frå andre og der «lærarar såg ned på dei – og hjelpte dei ikkje når dei

blei mobba». Sjølv om undersøkingar viser at mange krigsbarn har hatt ein hard oppvekst og dårlege levekår, har det ikkje vore slik for alle. Undersøkinga til Ellingsen (Ellingsen, 2004, s. 40) viser også at mange lever som andre folk, der dei har ein normal utdanning, yrke og inntekt, er gift og har barn.

Det var fleire krigsbarn som starta sitt liv i tyske interneringsleirar, før dei etter kvart blei sendt til Tyskland med foreldra sine. Det er uvisst kor mange krigsbarn som blei sendt til Tyskland, og kor mange som blei føydd der etter at foreldra var sendt dit. Likevel kan ein anta at det er snakk om mange hundre krigsbarn (Olsen, 1998, s. 328-329). Nokon måtte også bu på institusjon og barneheimar over lengre tid. Det er hevda at mange av desse blei utsett for ulike former for overgrep og blei veldig dårleg behandla fordi dei var krigsbarn (Olsen, 1998, s. 373).

Inn i atomalderen frå 1989, *Underveis* og *Verdenskrigenens tid* frå 1998 og dagens lærebøker, er dei lærebøkene som gjer informasjon om korleis krigsbarna har blitt behandla – i ulik grad. Alle får fram at det krigsbarna gjekk gjennom, blir sett på som ein negativ ting i dag. Lærebøkene bruker omgrep slik som f.eks. «behandlet dårleg», «hard oppvekst», «mange av disse barna har fått problemer senere i livet» og «problemer med egen identitet (selvbilde)». *Inn i atomalderen*, *Verdenskrigenens tid*, *Matriks*, *Underveis*, *Monitor* og *Kosmos* er dei lærebøkene som skriv direkte at krigsbarna blei mobba. *Matriks*, *Monitor*, og *Kosmos* er dei lærebøkene som får fram at mobbinga blei gjort av både barn og vaksne.

Underveis frå 1998 og *Monitor* og *Kosmos* frå 2007, er dei lærebøkene som skriv direkte at krigsbarna var uskyldige, slik som for eksempel «uskyldige barn» eller at dei «ikke hadde gjort annet galt enn å være barn av tysk far». Sjølv om det kanskje ikkje står direkte i dei andre lærebøkene, kan ein lese dette mellom linjene, slik som for eksempel i den statlege unnskyldninga frå Kjell Magne Bondevik og «de ble mobbet [...], fordi de var 'tyskerunger'». *Inn i atomalderen* frå 1989 poengterer at mange krigsbarn også hadde problem med å finne informasjon om eigen bakgrunn. I 1986 blei det vedtatt ein ny adopsjonslov, som gav adopterte barn rett til å få opplysningar om sine biologiske foreldre. Dei fleste krigsbarna var ikkje adoptert bort, men lova blei tolka slik at alle hadde rett til å få opplysningar om sine biologiske foreldre. Likevel har det ikkje vore enkelt for alle å finne slike opplysningar (Olsen, 1998, s. 438 & 443).

5.3.3 Talet

Som eg tidlegare skreiv, så meiner Olsen (1998, s. 72) at det blei føydd mellom 10 000 og 12 000 krigsbarn. Andre kjelder, slik som for eksempel Aarnes (2009, s. 10) og Pedersen (2006, s. 12) bruker også desse tala og refererer til Olsen. Likevel skriv Olsen (2020) i ein artikkel at Lebensborn hadde registrert ca. 8000 norskfødde krigsbarn før krigen var slutt. Stein Ugelvik Larsen (1999b, s. 300) laga ein tabell for krigsbarn, og har basert tala sine på ulike kjelder. Ut ifrå dei kjeldene og tabellen antar han at det var ca. 9000 krigsbarn totalt. Johannesen (2016, s. 5) og Eriksen (1987, s. 300) er eksempel på kjelder som bruker det same talet som Larsen. Forskarar bruker altså ulike tal på krigsbarna.

Det er fem lærebøker som skriv eit tal på krigsbarna, men nesten alle lærebøkene bruker ulike tal. *Inn i atomalderen* frå 1989 og *Verdenskrigenens tid* frå 1998 er dei som har brukt det minste talet, som skreiv at 8000 norske kvinner fekk barn med tyske soldatar. Dei har sikkert brukt talet til Lebensborn, som Olsen refererer til. I tillegg har desse to lærebøkene også brukt talet 9000 barn i tidsvitneforteljinga (nr. 1) – og har derfor merkeleg nok brukt to ulike tal. *Kosmos* frå 2007 skriv at det var om lag 9000 krigsbarn,

medan *Matriks* frå 2007 skriv at det var mellom 10 000 og 12 000 krigsbarn. Den siste læreboka som skriv eit tal er *Nye makt og menneske* frå 2015, som har skrive at det var ca. 11 000. Som eg tidlegare skreiv, forventar eg at talet på krigsbarna kom til å bli høgare etter kvart som ein lesar i nyare kjelder og lærebøker. Ein kan då sjå at denne forventinga stemmer når det gjeldt lærebøkene, mens når det gjeldt kjeldene (som er brukt i avsnittet over), stemmer ikkje dette.

Nye makt og menneske frå 2015 har skrive at myndigheita prøvde å bortadoptere mange av dei 11 000 norske krigsbarna til Tyskland. Slik som *Nye makt og menneske*, nemner ikkje Olsen (2020) eit eksakt tal, men skriv at fleire hundre krigsbarn blei sendt til Tyskland for adopsjon etter krigen. Rundt våren 1947 skal fleire av desse barna blitt henta heim igjen på grunn av svært dårlege forhold, men oppfølginga av kvart enkelt barn skal ha vore dårleg – både før og etter adopsjon.

5.3.4 Statleg unnskyldning

I statsministerens 1. nyttårstale i år 2000, sa den dåverande statsministeren Kjell Magne Bondevik unnskyld for den uretten mange av krigsbarna hadde gått gjennom (Papendorf, 2018). I 2002 gav Stortinget og Justiskomiteen også unnskyldning til krigsbarna (NRK, 2002). Eg forventar at lærebøkene hadde skrive om unnskyldninga, men likevel er det berre *Underveis* frå 2007 og *Nye makt og menneske* frå 2015 som har skrive om dette. Likevel har *Nye makt og menneske* skrive at den statlege unnskyldninga kom i 1998, der ein må huske at forgjengaren *Makt og menneske* skreiv akkurat det same, men feilen har likevel ikkje blitt retta opp. Har lærebokforfatarane blanda mellom unnskyldninga til tatarane/romanifolket som kom i 1998 og krigsbarna sin unnskyldning i 2000? (NOU 2015: 7, 2015)

5.3.5 Kopling til teoretisk rammeverk

Definisjon og talet på krigsbarna

Lærebøkene har brukt ulike omgrep på krigsbarna (tyskarungar/krigsbarn), men ein kan likevel ikkje seie at det er ikkje-bruk, sidan alle lærebøkene på ein eller anna måte får fram at krigsbarna var barn av norsk mor og tysk far. Når det gjeldt talet på krigsbarn, skreiv *Inn i atomalderen* og *Verdenskrigenes tid* at det var ca. 8000 norske krigsbarn. Før eg hadde sjekka dette opp i litteraturen, tenkte eg at det kunne vere ein form for misbruk av historia, då dette talet såg mindre ut enn kva som var realiteten (bruk av feil tal). Etter å ha lest i ulike litteratur, er det som sagt talet på registrerte i Lebensborn som sikkert har blitt brukt. Det kan bli sett på som det «riktige» talet, fordi det er det registrerte talet av Lebensborn – svart på kvit. Samtidig seier nyare forskning at dette talet er høgare, og derfor burde kanskje lærebøkene brukt talet til nyare forskning? På ein måte kan talet 8000 nesten sjåast som ein forenkling av notida og fortida – og av ein slik tenking kan det også visast til eit innslag av pedagogisk historiebruk.

Ein kan så diskutere om lærebøker som ikkje nemner talet på krigsbarn, har ein form for ikkje-bruk. Å ikkje ta med talet gjer at ein ikkje viser omfanget av krigsbarna (og delvis tyskarjenter), som på ein måte er med på å «gløyme» eller «fortrenge» dette omfanget – som igjen kan seie at det er ein form for ikkje-bruk. Likevel er det ikkje sikkert at lærebokforfatarane hadde ein intensjon om å gjere dette, sjølv om talet ikkje er tatt med. Forsking seier ulike tal, som kan gje ein viss usikkerheit på det faktiske talet. Det kan vere ein grunn til at nokon lærebøker har valt å utelate det.

Når det gjeldt historiebevisstheit, kan omfanget av krigsbarn bidra til at elevane får ein større forståing for at det lever krigsbarn i vårt samfunn i dag. På den måten kan det vere enklare å dra linjer til notida.

Behandlinga av krigsbarn

Alle lærebøkene som har skrive om krigsbarn, framstiller krigsbarnas behandling som brutal og som ein negativ ting, som igjen vil sei at det er lite ikkje-bruk innanfor det temaet – i alle fall i forhold til Karlsson definisjon. Behandlinga krigsbarna har fått, er noko som har engasjert i det kollektive minnet i seinare tid, og dette kjem også fram i nokon av lærebøkene. Behandlinga, då spesielt mobbinga – som blei gjort av både barn og vaksne – understrekar også forskjellen «vi» og «dei andre», der «dei andre» var tyskarungane. Slik sett ser ein innslag av eksistensiell historiebruk. Beskrivinga av behandlinga gjer også at moralsk historiebruk er representert.

Også her trekker lærebøkene linjer mellom fortida og notida når det blir forklart at me *i dag* ser på krigsbarnas behandling som noko negativt. Derfor ser ein også trekk av historiebevisstheit. I tillegg kan mobbe-problematikken vere noko dagens elevar kjenner seg igjen i, sjølv om grunninga til mobbinga sannsynlegvis er svært ulik krigsbarnas grunn.

Statleg unnskyldning

Den statlege unnskyldninga førte til at regjeringa ville få fram krigsbarnas historie og sette i gang debatt og tiltak, blant anna ein erstatningsordning. Krigsbarna kunne etter kvart søke erstatning der øvre grensa var 200 000 kr om ein hadde dokumentasjon. Likevel skal det også seiast at slik dokumentasjon var vanskeleg å få tak i, og ein kunne då få erstatning opp mot 20 000 kr om ein ikkje hadde dokumentasjon, men ein truverdig eigenerklæring (Justis- og beredskapsdepartementet, 2004). At politiske elitar tok dette temaet opp, og brukte umoralske handlingar frå fortida for å få fram ein påstand og skape debatt, viser at det er politisk historiebruk.

Nye makt og menneske har brukt feil årstal når dei skriv om Kjell Magne Bondevik sin statlege unnskyldning. Ut ifrå Nielsen sin definisjon, kan det vere misbruk av historia. Ein kan igjen diskutere om det også er ein form for ikkje-bruk, sidan det er berre to lærebøker som har dette med. På ein måte kan det tolkast som å «nekte skuld» for uretten krigsbarna gjekk gjennom. Likevel er det vanskeleg å vite grunnen til at nokon lærebokforfattarar har utelat dette.

Gjennom den statlege unnskyldninga kjem det fram to ulike kontekstar frå fortida. Først korleis krigsbarna blei urettmessig behandla, og så anger gjennom den statlege unnskyldninga i 2000. Sjølv om det ikkje direkte er knytt opp mot notida og framtida, viser likevel lærebøkene samanhengen mellom to ulike tidsperiodar, som også kan vere med på å utvikle historiebevisstheita til elevane.

5.4 Tidsvitneforteljning

Tidsvitneforteljingar kan vere både historie, sjølvbiografisk litteratur og minne(politikk). Det er historie på grunn av at det byggjer på erfaringar og minne frå ein verkeleg hending, det er sjølvbiografisk litteratur fordi det er forteljning om ein sjølvopplevd hending, og det kan vere minne(politikk) fordi det kan bidra til korleis det skal minnast i ettertid. Likevel er det den personlege erfaringa som gjer tidsvitneforteljingar så verdifulle og spesielle (Storeide, 2011, s. 106 & 109).

Tidsvitneforteljingar har ein sterk autoritet og autentisitet, som gjer at ein sjeldan er kjeldekritisk til slike forteljingar. Storeide (2011, s. 111-115) meiner likevel at ein kjeldekritisk betraktning er viktig, fordi det er ikkje noko skepsis mot at tidsvitne ikkje har fortalt riktige opplysningar. Autentisiteten ligg hjå tidsvitnet og ikkje forteljinga. Forteljinga kan ikkje ha den eigenskapen autentisitet, fordi det vil alltid vere ein fortolking av verkelegheita. Å vere kjeldekritisk til tidsvitneforteljing vil seie å reflektere over kvifor forteljinga er som den er; tidsvitne sin biografi, tid, opplevingar, kvar forteljinga har blitt til og den kulturelle og politiske konteksten. Storeide poengterer også at ein må hugse at tidsvitneforteljingar er sjølvopplevd og individuelle. På grunn av den individualiteten betyr det ikkje at *alle* tyskarjenter opplevde det på denne måten eller fekk den same behandlinga. Likevel kan det vere eit godt eksempel på korleis dette blei erfart.

Gjennom tidsvitneforteljingar møter ein enkeltpersonar, og ikkje berre ei gruppe av menneske. Historia til desse enkeltmenneska er med på å vise det store bilete av korleis for eksempel tyskarjentene og krigsbarna blei behandla, og korleis synet på desse var. Så når lærebøkene opnar opp for å høyre enkeltaktørar sin historie, gjer det ein anna dimensjon på framstillinga. Det er fem lærebøker som har brukt tidsvitneforteljing, som handlar om både tyskarjentene og krigsbarna. For å gjere det litt meir oversiktleg, har eg derfor valt å dele analysen av tidsvitneforteljingar i to.

Tyskarjentene

Både *Underveis* frå 1998 og *Matriks og Underveis* frå 2007 har brukt den same tidsvitneforteljinga (nr.2) om korleis ei tyskarjente blei behandla i mai 1945. *Underveis* frå 1998 og 2007 skriv at denne forteljinga er henta frå boka *Kvinner selv* av Birgit Wiig, medan *Matriks* skriv at forteljinga er henta frå ei avis i 1946. *Kvinner selv* er skriva i 1984, og er ei bok som skulle fortelje om den skjulte historia om kvinnaas plass frå krigen og fram til 1984, og korleis ulike hendingar har vore med på å forme Noreg. Alle dei tre lærebøkene har brukt riktig kjelde, då forteljinga som er skriva i Birgit Wiigs bok er henta frå ei avis i 1946 (Wiig, 1984, s. 11-13 & 31).

I oppgåve 9 i *Underveis* frå 2007, skal elevane beskrive korleis tyskarjentene blei behandla. For å svare på den oppgåva, må elevane bruke tidsvitneforteljing nr. 2. Likevel er oppgåve 61 i *Matriks* den einaste oppgåva som skriv direkte at elevane skal jobbe med tidsvitneforteljing nr. 2. Det kjem eg meir tilbake til når eg skal analysere oppgåvene. Men gjennom denne tidsvitneforteljinga får elevane eit eksempel på korleis tyskarjenter kunne bli brutalt behandla. Dei fortel om den dramatiske måten det blei gjort på, med både innbrot, vald, snauklipping med blodig utfall og offentleg håning. Slike forteljingar kan gjere teksten meir spennande og variert for elevane. Det blir meir verkelegheitsnærme og personleg, der ein får fram menneska bak faktainformasjon og tal, som kan gjere det enklare for utanforståande å forstå kva tyskarjentene gjekk gjennom.

Krigsbarna

«Arvelighetsforskning og intelligensstester sto sterkt i Norge både før, under og etter krigen» (Aarnes, 2009, s. 85). Det blei gjort fleire intelligensstestar av tyskarjentene i etterkrigstida, der fleirtalet blei stempla som tilbakeståande og mindreverdige. I tillegg blei det gjennomført norsk propaganda mot tyskarjentene under krigen, slik at ikkje fleire norske jenter skulle kome inn under denne gruppa. Med tanke på at

arvelighetslæra også sto høgt, kan alt dette ha ført indirekte til at krigsbarna blei stempla som defekte (Olsen, 1998, s. 449-451).

Underveis frå 1998 har ei tidsvitneforteljing (nr. 3) om krigsbarna, der ein norsk lege har uttalt seg om krigsbarna i 1945. Forteljinga viser legens negative syn, og bruker omgrep som «defekte» og «arvemessig mindreverdige barn», som Olsen også påpeiker. Ein får eit innblikk i korleis synet på krigsbarna var, men det står ikkje direkte korleis dei faktisk blei behandla. Likevel kan både forteljinga og overskrifta «uskyldige barn» implisere at dei ikkje fekk noko god behandling.

Legens uttalelse skal først ha blitt publisert i avisa Stavangeren, for og så blitt publisert igjen i Lofotposten 10.juli 1945. Utsagne som er brukt i *Underveis*, er berre eit lite utdrag frå artikkelen som er brukt i avisene. Utsagne kjem frå barnelege Dr. Johan Riis, og er eit godt eksempel på at rasehygiene ikkje berre var i Hitlers Tyskland. Det viser at rasehygiene var i beste velgåande i 1945 også her i Noreg. Dette kjem også tydeleg fram i delar av artikkelen som ikkje er tatt med i læreboka, der omgrepet «rase» er brukt: «At den mannlige partner – den tyske soldat – også bærer arvestoff som vi ikke setter meget pris på, er en sak for seg og må vurderes etter enhvers innstilling til rasen» (K. E. Eriksen, 1987, s. 252).

Inn i atomalderen frå 1989 og *Verdenskrigenes tid* frå 1998 hadde også med ei tidsvitneforteljing (nr.1), som er henta frå boka *Skammens barn*. Boka er ein dokumentarroman og handlar om Turid, som blei adoptert bort når ho var seks år gamal. Det viser seg at ho er eit krigsbarn, og vil finne fram til sine gamle røter (Kjendsli, 1986, s. 11-12). Teksten som er brukt i desse to lærebøkene byrjar med å forklare at det å få eit barn kunne vere både eit kjærleiksbarn, eller eit tilfeldig resultat frå «et øyeblikk i nærhet og varme». Dette var ein vanleg sak – så lenge «ikkje mannen er soldat i fiendens armè». Dette impliserer at det ikkje var ein vanleg sak eller eit vanleg barn om barnet var laga med ein tysk soldat – då blei det definert som eit «krigsbarn» og eit «problem». Teksten har også med omfanget av krigsbarn – «rundt ni tusen slike barn» - som viser at det var nok ikkje berre Turid som hadde slike problem.

5.4.1 Kopling til teoretisk rammeverk

Tidsvitneforteljingane kan vere ein form for eksistensiell historiebruk. Deira forteljingar er noko som har vore med på å engasjere i det kollektive minnet, og som også kan engasjere elevane. Det er med på å tydeleggjere forskjellen mellom «oss/meg» og «dei andre», der deira forteljing viser korleis «dei andre» behandla «oss/meg». Det kan sjåast på som ein form for moralsk historiebruk, då forteljingane er med på å trekkje fram den uretten som har blitt gløymt. Mange tyskarjenter og krigsbarn sto etter kvart fram og fortalte deira historie, med mål om å få oppreising og rette klaginga mot den politiske eliten – som også er typiske teikn med den moralske historiebruken.

Bakgrunnen for at historiene etter kvart kom fram, kan ha vore for å skape debatt eller oppslutning rundt saken. Det er kanskje derfor tidsvitneforteljing nr. 2 blei publisert i aviser og seinare i boka til Wiig – for å få fram den uretten og for å skape debatt rundt dette. Samtidig er tidsvitneforteljing nr. 3 eit eksempel på korleis ein «intellektuell» lege såg på krigsbarna, der aviser kan ha brukt hans utsegn for å illustrere ein påstand – ein påstand om at krigsbarna ikkje fortente noko god behandling. På denne måten kan derfor tidsvitneforteljingane vere politisk historiebruk. Det kan også kanskje vere eit eksempel på vitskapleg historiebruk, då historikarar prøvde å finne ny historisk fakta – ved hjelp av å bruke tidsvitneforteljingar.

Ein kan også sjå historiebevisstheit rundt tidsvitneforteljingar, då dei bruker kjelder som viser hendingar og situasjonar frå ei anna tid. Slik sett kan det vere enklare for elevane å kanskje identifisere seg med hendingane. Desse tidsvitneforteljingane kan også vere med på å skape empati, som igjen fører til ein auka forståing for korleis tyskarjentene blei behandla, og korleis synet på krigsbarna var.

5.5 Biletbruk

Illustrasjonar og bilete er ein form for språk som kan skape innsikt, førestillingar og opplevingar i ein skulefagleg kunnskapssamanheng. Det er også satt inn i ein kommunikasjonssamanheng, der elevane er dei som tolkar og oppfattar budskapet. Forsking har vist at menneskas hjerne og sansar lettare registrerer informasjon frå eit bilete enn frå tekst, og derfor har det mykje å seie kva type bilete dei ulike lærebokforfattarane vel ut. Lærebokforfattarane må vere bevisste over det pedagogiske og faglege grunnlaget for bruken, sidan bilete skapar førestillingar og kan bidra til emosjonelle tankar. Det vil sei at bilete må ha ein fagleg funksjon, som skal føre til meir innsikt og kunnskap (Skrunes, 2010, s. 94-95 & 208-209).

Erik Lund (Lund, 2011, s. 214-228) er ein av dei som meiner at bruk av bilete kan brukast til læring i undervisning, med fokus på kjeldekritikk, historiebruk og historiebevisstheit. I boka *Fortiden i nåtiden* bruker han ni bilete av tyskarjentene som eksempel, som skal bidra til å sjå den smale og breie konteksten ved at elevane produserer eigne spørsmål. Han viser til ein framgangsmåte på korleis ein kan bruke desse bileta, og understrekar at dette er ei open oppgåve som ikkje har eit «riktig» svar. Kvande og Naastad (2013, s. 130-131) har også med eit eksempel der ein kan bruke bilete i undervisninga. Bilete som er brukt i deira eksempel er ei tyskarjente som har blitt skamklipt med tilskodarar rundt, der bilete skal brukast som diskusjon og refleksjon i klassen for å sjå kva ansvar det enkelte individ har i ein spesiell situasjon. Eksempelet har med spørsmål som elevane kan diskutere og svare på, der spørsmåla også trekker inn lærebokas posisjon rundt temaet. Både Lund og Kvande og Naastad viser korleis lærebøker kan bruke bilete på ein mest optimal måte.

Fire av ti lærebøker har brukt bilete av tyskarjentene, der det er brukt tre ulike bilete. *Inn i atomalderen* frå 1989 er den første boka som bruker bilete innanfor dette teamet. Det er i svart-kvit og i stort format, og vier derfor mykje merksemd. Bilete er kanskje plassert litt tilfeldig, då teksten om tyskarjentene og krigsbarna er heile elleve sider før bilete kjem. Bilete som er brukt er klippa, slik at originalbilete er i ein større versjon med fleire skamklippede jenter enn det som blir vist i *Inn i atomalderen* (originalbilete ligg som vedlegg nr. 3). I biletteksten får ein informasjon om kvar bilete er tatt (byen Cherbourg i Frankrike), og kva som skjer. Det er altså kvinner som har blitt kortklipt og vist fram i offentlegheita på grunn av sitt samarbeid med fienden. Når det gjeldt dette forelskelsesperspektivet, har eg tidlegare nemnd at biletteksten kunne vere noko missvisande, då dei brukte omgrepa «samarbeid» og «kontakt».

Underveis frå 1998 bruker også eit stort bilete som tar mykje merksemd. Det store bilete på side 146 kan oppfattast som litt tilfeldig plassert, og kunne derfor kanskje blitt flytta fram til s. 190/191, der ein faktisk får informasjon om tyskarjentene og krigsbarna. Eventuelt kunne det stått «sjå side 146» på side 190 eller 191, slik at elevane kan kople bilete saman med teksten. Både dette og det som er brukt i *Inn i atomalderen* frå 1998 er utilsørte og direkte bilete, noko slike augeblikksbilete ofte kan vere, og kan gjere inntrykk på elevane (Lund, 2011, s. 216). Bilete er tatt av ein av dei mest kjende krigsfotografane, Robert Capa, i august 1944 (The Guardian, 2014). Biletteksten har

derimot ikkje med slik informasjon. Biletteksten forklarar kvar bilete er tatt (den franske byen Chartres), og skriv kort om kvifor den snauklapte jenta med barnet i hendene blir jaga nedover gata (fordi ho har fått barn med ein tyskar).

Underveis og *Matriks* frå 2007 bruker det same bilete, som viser kvinner med barn klare for å reise til Tyskland. Alle ansikta til desse kvinnene er sladda. At kvinnene blei sendt til Tyskland, kan vise til oppfatninga om seksuell smittefare (Lund, 2011, s. 216). At desse kvinnene skulle bli deportert til Tyskland, som er det som faktisk skjer på bilete, blir ikkje nemnd i den laupande teksten eller i biletteksten i desse to lærebøkene. Slik sett kunne det kanskje vore hensiktsmessig å bruke eit bilete som elevane kan kople til den laupande teksten eller forklare kva som skjer på bilete. I *Underveis* er bilete stort og får mykje merksemd. Det blir forklart kvar og når bilete er tatt, og at det er kvinner som har fått barn med tyskarar. I tillegg hjelper biletteksten elevane å reflektere over kvifor ansikta til kvinnene er sladda, sidan dette er stilt som eit spørsmål. I *Matriks* er bilete veldig lite, der biletteksten kan bli sett på som noko vag, då den forklarar at kvinner som hadde vore i forhold med tyske soldatar, blei sett på som landssvikarar. Teksten forklarar ikkje noko om kvar eller når bilete er tatt, eller kva som skjer på bilete. Biletbruken kan vere eit viktig pedagogisk verkemiddel som kan bidra til konkretisering – spesielt også der teksten kjem til kort. Ein tilpassa bilettekst kan vere like viktig, som gjer at interessa og forståinga aukar. Diverre viser analysen at biletteksten ikkje strekker til i alle lærebøkene.

Felles for alle bileta som er brukt i dei fire lærebøkene, kan vere at kvinnene blir sett på som støytt ut frå fellesskapet og samfunnet fordi dei har hatt ein relasjon til tyske soldatar – både i den form av at kvinnene skulle bli sendt til Tyskland, men også at dei blei snauklippa, vist offentleg fram og jaga gatelangs. Alle bileta er i svart-kvit, som viser at det er historiske bilete og gjengjeving av «verkelegheita» (Lund, 2011, s. 216-218).

5.5.1 Kopling til teoretisk rammeverk

Brutale bilete som viser korleis tyskarjentene blei skamklippa, vist fram offentleg eller sendt til Tyskland, viser offer-sida av tyskarjentene, som igjen kan føre til empati blant elevane. Derfor er moralsk historiebruk sterkt representert her. Ein kan igjen diskutere om det er innslag av ikkje-bruk, sidan det er mange lærebøker som ikkje har med bilete. Forfattarane må sjølv sagt ta vanskelege avgjerder på kva som skal vere med i lærebøkene, både av tekst og bilete. Om bakgrunnen for å ikkje ta med bilete er for å ta vekk innslag som ikkje passar inn i den ideologiske historiebruken, kan det definerast som ikkje-bruk. For eksempel har *Verdenskrigenes tid* frå 1998 ikkje med bilete og forklarar særst lite av den brutale behandlinga tyskarjentene fekk, og det kan derfor tenkjast at dette var eit gjennomtenkt val (spesielt sidan dette er ein nyare versjon av *Inn i atomalderen*). Likevel er det ikkje slik med alle lærebøkene, og derfor har nok heller ikkje intensjonen til forfattarane vore at dette skulle gå inn under ikkje-bruk.

Når det gjeldt historiebevisstheit kan bruk av bilete vere eit godt utgangspunkt for å få fram empatiske tankar hjå elevane, og ikkje minst for å diskutere ulike aktørar som er representert – både på bilete og generelt rundt temaet tyskarjenter og krigsbarn. Det kan vere enklare for elevane å forstå at dette er faktiske hendingar som har skjedd og dermed enklare for dei å sette seg inn i fortida, som igjen kan påverke tankar og handlingar i notida og framtida.

5.6 Oppgåver

Oppgåver har ein sentral arena i dagens læremidlar. Oppgåvene i boka er med å synleggjere kva som er viktig kunnskap i faget, og er derfor også med på å styre måten elevane les teksten på. Dei som lagar oppgåvene har mykje makt i forhold til kva elevane oppfattar som viktig og mindre viktig. Forkunnskap og forforståing kan vere essensielt i forhold til om elevane klarer å svare på oppgåvene på ein bra måte eller ikkje (Skjelbred, 2009, s. 274 & 279-280). Hendingane frå krigen er ca. 75 år gamle, og dermed kan det vere forholdsvis «enkelt» for elevane å distansere seg frå det. Nokon av oppgåvene kan få det ned på eit meir personleg plan, sidan dei skal jobbe med tidsvitneforteljingar og eldre kjelder.

Seks av ti lærebøker har med oppgåver om temaet, der det er sju oppgåver om tyskarjentene og tre oppgåver om krigsbarna. *Underveis* frå 1998 og *Kosmos* frå 2007 er dei einaste lærebøkene som har «finn svar i teksten»-oppgåver, der elevane skal finne og hente ut informasjon frå teksten. Slike oppgåver problematisere temaet lite, og er meir reproduserande av informasjon. Dei andre oppgåvene er meir refleksjonsoppgåver, der elevane skal tenkje, diskutere og vere kritisk, som igjen opnar opp for meir sjølvstendig tenking rundt hendingane. Refleksjonsoppgåvene utfordrarar elevane altså på ein anna måte, der dei må ta stilling til saken, som igjen gjer at framstillinga blir problematiserande. Slik sett kan det hende at elevane også skjønner at dei brutale hendingane ikkje var ein sjølvstendig ting som skjedde, og at det kunne vore handtert på ein annleis måte. Oppgåvene i *Verdenskrigenens tid* frå 1998, *Matriks* og *Monitor* frå 2007 er forholdsvis like, der *Monitor* legg vekt på at elevane skal diskutere kvifor hatet mot tyskarjentene var stort, medan *Verdenskrigenens tid* og *Matriks* legg vekt på om tyskarjentene burde bli straffa eller ikkje.

Refleksjonsoppgåvene i *Underveis* frå 1998 har med fleire oppfølgingsspørsmål som elevane skal diskutere, i tillegg til at det ein del informasjon som ikkje kom fram i den laupande teksten. Eksempel på tilleggsinformasjon er «mange av dem var oppriktig forelsket i en tysk soldat» i oppgåve 17. Det er positivt at forelskelses-perspektivet kjem fram, sjølv om dette også kanskje kunne kome betre fram i den laupande teksten. Som Falck-Ytter (1999, s. 54) seier, så kan læreboka sjåast som ein lærar ved sidan av den verkelege læraren, der læreboka kjem inn på lærarens arena. Eit eksempel på det kan vere når læreboka bestemmer korleis gruppene skal vere i oppgåveløysinga, slik som for eksempel oppgåve 17 gjer når dei seier at det skal vere både gutar og jenter i diskusjonsoppgåva. Om det er ulike meiningar basert på kjønn kan vere interessant å finne ut av, og i tilfelle det er det, kan det også vere positivt at desse kan påverke kvarandre i diskusjonen.

Underveis frå 2007 har ikkje eigne oppgåver rundt temaet, men har eit slags refleksjonsspørsmål i biletteksten. Bilete (vedlegg nr. 4) er av tyskarjenter som skulle bli sendt til Tyskland, og biletteksten spør elevane kvifor dei trur kvinnes ansikt er sladda. Dette gjer at elevane kanskje reflekterer meir over anonymiteten blant tyskarjentene og kvifor det var eit tabu tema.

I oppgåve 61 i *Matriks* skal elevane jobbe med tidsvitneforteljinga (nr. 1), der dei i oppgåve a) skal reflektere over konteksten denne tidsvitneforteljinga blei til. I oppgåve b) skal dei sette seg inn i kva og kvifor dei fire gutane gjorde som dei gjorde mot denne kvinna. Dette gjer at elevane må prøve å sette seg inn i enkeltpersonars handlingar i ein anna kontekst, som kan både vere utfordrande og interessant. Dei må prøve å sette seg inn i kvifor befolkninga var sinte og aggressive, og må bruke kjeldene på ein kritisk

måte. Likevel burde kanskje oppgåva også sette fokus på offeret i tidsvitneforteljinga, og ikkje berre dei «skyldige». Når det berre er fokus på desse gutane, kan tyskarjenta nesten bli sett på som den «skyldige» og ikkje offeret. Då blir det igjen mykje fokus på fortida og lite fokus på notida, og dagens syn på korleis tyskarjentene blei behandla.

I oppgåve 5 i *Kosmos* skal elevane sjølv finne fram til kjelda og diskutere artikkelen ilag med ein eller fleire medelevar. Artikkelen kan vere forholdsvis tung å lese, fordi alt er skrivne i eit avsnitt og har derfor lite «luft» mellom linjene. Likevel er historia om barnet som gjekk frå å vere krigsbarn til motstandsborn innhaldsrik. Dette er ei god øving for elevane der dei skal lese ein tekst, for å så reflektere over innhaldet. Samtidig er det mykje informasjon som skal fordøyast, og slik sett kunne det vore hensiktsmessig om elevane hadde nokre konkrete spørsmål eller tema dei skulle diskutere. På den måten kunne det kanskje vore enklare for elevane å vite kva dei skulle få ut av artikkelen.

Som eg nemnde i innleiingskapittelet, blei det veldig sentralt å jobbe med kjelder med M87. Ut ifrå dette temaet kan ein ikkje seie at dette er veldig synleg, då det berre er ei lærebok i denne analysen som kom ut etter 1987 (*Inn i atomalderen* frå 1989), som ikkje har laga oppgåver om temaet. Med L97 er dette litt meir synleg i lærebøkene, då ein i *Underveis* frå 1998 skal jobbe med ei kjelde (tidsvitneforteljing nr.3), og må også bruke tidsvitneforteljing nr. 2 for å svare på «husker du»-oppgåva. Ein kan òg sjå litt av det i *Verdenskrigenes tid*, då dei skal diskutere ein påstand. Med LK06 er det å jobbe med kjelder endå meir synleg, då det er to lærebøker som har laga kjeldeoppgåver innanfor dette temaet (*Matriks* og *Kosmos*).

5.6.1 Kopling til teoretisk rammeverk

Her er det moralsk historiebruk som er mest representert, spesielt i refleksjonsoppgåvene. Om ein ser på oppgåvene juridisk sett, er dei eigentleg bortkasta med tanke på at tyskarjentene blei straffa utan lov og dom. Likevel er det nok den moralske sida lærebokforfattarane prøver å få fram. Ein kan sjå at refleksjon rundt hatet og straffa mot tyskarjentene er det som går igjen i lærebøkene, og elevane kan derfor oppfatte det som viktig stoff og kunnskap.

Samtidig må ein hugse at det er fire lærebøker i analysen som ikkje har oppgåver om temaet. I følgje det Skjelbred skriv, kan derfor temaet oppfattast som mindre viktig, som igjen understrekar at lærebokforfattarar har ein del makt når det gjeldt kva som kan bli sett på som viktig eller ikkje. Likevel kan det ikkje ut ifrå Karlssons definisjon bli sett på som ikkje-bruk. Eg vil understreke at det ikkje berre er oppgåvene som er avgjerande for kva som blir prioritert - andre faktorar spelar også inn, slik som for eksempel tekst og bilete i lærebøkene, lærarens interesser, elevens interesser, andre læringsressursar læraren tar i bruk, osv.

Når det gjeldt historiebevisstheit, kan oppgåvene også bidra til dette. For eksempel blir elevane oppfordra til å tenkje sjølv i refleksjonsoppgåvene, som gjer at dei ikkje kan hente svar direkte frå teksten. Elevane må derfor i større grad vere aktiv, og prøve å sette seg inn i fortidas kontekst. Spørsmål som omhandlar kva elevane meiner om straffa tyskarjentene fekk i fortida, kan spele inn på deira syn på handlinga. Andre eksempel er når elevane skal jobbe sjølvstendig med kjelder frå læreboka, der dei må prøve å sette seg inn i fortidas kontekst, som kan påverke haldningar og handlingar i eit notids- og framtidsperspektiv (sjølv om det ikkje er nemnd direkte). Dette kan bidra til forståinga om at elevane ikkje berre er historiske aktørar, men også produkt og produsentar av historie (Kvande & Naastad, 2013, s. 108-109).

6.0 Avslutning

I dette kapitlet vil eg diskutere didaktiske konsekvensar og drøfte om det teoretiske rammeverket har vore fruktbart eller ikkje i masterprosjektet. Eg vil prøve å kome med ein konklusjon til problemstillinga, og vil runde av masterprosjektet med forslag til vidare arbeid og forskning.

Aller først vil eg summere opp dei viktigaste funna frå drøftinga av empirien, der eg ynskjer å tydeleggjere forskjellen mellom eldre og nye lærebøker. Eg vil først skrive om temaets omfang, før eg kjem inn på dei viktigaste funna om innhaldet i lærebøkene.

Temaets omfang

Det første (og det eg vil påstå er det største) funnet er at det ikkje blei skrive om tyskarjentene før 1982 og krigsbarna i 1989 i lærebøker for ungdomstrinnet. Når temaet først kom med, er det likevel ikkje eit fast mønster på omfanget mellom eldre og nye lærebøker. Noko av det som har overraska mest, er at tre av dei eldre lærebøkene er dei som har via mest plass til tyskarjentene og krigsbarna. Det skal presiserast at tidsvitneforteljingane gjer at dei fekk ein del ekstra linjer – noko som likevel ikkje er ein negativ ting. Ein mindre overrasking er at dei to resterande eldre lærebøkene, er dei som har via minst plass til temaet.

Ein anna overrasking her er at *Underveis* frå 2007 har ca. 11 linjer med tekst, som er ca. 14 linjer mindre enn den eldre versjonen. I den nyaste utgåva er det kunn tidsvitneforteljinga som beskriver noko om behandlinga tyskarjentene fekk, medan den gamle versjonen har med både tidsvitneforteljing og meir informasjon i bilete, billettekst og den laupande teksten. Dette er også synleg i tabell 2. Kvifor denne endringa har skjedd er vanskeleg å konkludere med, men kan det ha vore fordi teamet fekk større merksemd 1980- og 1990-talet, enn 2000-talet? Ein anna overrasking er at *Nye makt og menneske* skil seg ut sidan den er 8 år nyare. Likevel skil den seg ikkje ut på ein særleg positiv måte på omfanget og framstillinga av tyskarjentene. Når det gjeldt krigsbarna skil den seg litt meir positivt ut.

Lærebøkene innhald

Det er tre eldre og ei ny lærebok som brukar omgrepet «krigsbarn». Når det gjeldt omgrepa «tyskartøs» og «tyskarunge» er det dei nye lærebøkene som får fram desse omgrepa best. *Innblikk* frå 1998 er den som får best fram kven tyskarjentene kunne vere, med ein vid forklaring. To eldre og to nye lærebøker har med talet på krigsbarna, medan ingen har skrive talet på tyskarjentene. Alle lærebøkene får på ein eller anna måte fram dette forelskelses-perspektivet, men ekteskap er det berre tre eldre lærebøker som nemner.

Det var ein overrasking at det berre er to lærebøker som nemner at tyskarjentene blei straffa utan lov og dom (ei ny og ei gamal). Det var også ei ny og ei eldre lærebok som nemner arrestasjon, og ei eldre lærebok som nemner internering. Alle lærebøkene utanom *Verdenskrigenes tid* skriv om snauklipping, og at mange tyskarjenter reiste/blei utvist til Tyskland er det berre to eldre lærebøker som har skrive om.

Det er vanskeleg for elevar å utvikle eit kritisk perspektiv til fortida om ikkje bakgrunnen kjem fram. Likevel er det berre to eldre lærebøker (*Slag* og *Underveis*) som skriv direkte at dei fleste tyske soldatane i Noreg var vanlege unge menn. Også *Verdenskrigenes tid* frå 1998 forklarar at Noreg blei fint behandla i forhold til andre tyskokkuperte land. Likevel skal det seiast at alle lærebøker får fram kritikk mot rettsoppgeret, slik at

elevane forstår nok at tyskarjentene og krigsbarn i dag blir sett på som offer. *Monitor* er den einaste læreboka som forklarar kvifor befolkninga og myndighetene blei sinte på tyskarjentene. Når det gjeldt forklaringa på kvifor krigsbarna blei dårleg behandla, er det ei eldre og to nye som skriv om årsaka direkte – at dei blei dårleg behandla fordi dei hadde tysk far.

Når det gjeldt framstillinga av krigsbarnas behandling, framstiller alle lærebøkene det som ein negativ ting utanom to eldre lærebøker (som ikkje hadde skriva om krigsbarna i det heile tatt). To av dei eldre lærebøkene og fire av dei nye lærebøkene skriv direkte at krigsbarna blei mobba, der tre av dei nye lærebøkene også får fram at mobbinga blei gjort av både barn og vaksne. Gjennom analysen kan ein altså sjå at det er dagens lærebøker som gjer mest informasjon om krigsbarna og deira behandling. *Nye makt og menneske* frå 2015 er kanskje den boka som får best fram ulike sider med kva krigsbarna gjekk gjennom. Ingen andre lærebøker har nemnd dette med bortadopsjon, og institusjon, i tillegg til at boka har med statleg unnskyldning. Eg trudde at fleire av dei nye lærebøkene kom til å ha med den statlege unnskyldninga til krigsbarna, men dette var det berre to av dei nye som hadde.

Generelt kan ein sei at lærebøkene fortel ein kollektiv forteljing. Ein kan også finne eksempel på individuelle forteljingar (tidsvitneforteljingar) som understrekar den kollektive forteljinga. Til saman er det altså fem lærebøker (tre eldre og to nye) som bruker tidsvitneforteljingar. Når det gjeldt bruk av bilete er det to eldre og to nye som har det med. Ein overrasking er at lærebokforfattarane som har skriva *Inn i atomalderen* og *Verdenskrigenes tid* har valt å fjerne bilete i den nyare versjonen. To eldre og fire nyare lærebøker har laga oppgåver om temaet, der det varierer på kva type oppgåver det er.

6.1 Didaktiske konsekvensar

Andre verdenskrig er eit stort og komplisert tema, der temaet tyskarjentene og krigsbarna berre er ein veldig liten del av det, og det er derfor også forståeleg at lærebokforfattarane må gjere sine prioriteringar. Om ein skal «forsvare» kvifor tyskarjentene og krigsbarna ikkje kom tidlegare med i lærebøkene, tenkjer eg det er naturleg sidan tematikken ikkje blei tatt opp igjen før 1980-90-talet. Ein må tenkje over kva opplysningar ein hadde då lærebøkene blei skriva, og sidan det var forholdsvis lite forskning rundt temaet i dei første tiåra i etterkrigstida, kan det vere ein grunn til at det tok lang tid før det kom med i lærebøker. Ein kan også anta at den kulturelle vendinga og sosialkonstruktivismen er ein grunn til at det blei ei endring i lærebøker på 1980-talet, slik som eg nemnde i teori- og metodekapittelet. Som Karlsson (2014, s. 71) påpeiker, er det enklare å bruke historie som er ein del av historiekulturen, og dermed også får oppslutning rundt den historiske framstillinga. Malmros (2014, s. 227-228) meiner det er ulike typar forandringsfaktorar når det kjem til lærebøker; intensjonelle, historiske og historiekulturelle. Desse faktorane er påverka av overgrepande formelle og uformelle maktstrukturar som finnes i samfunnet, som igjen vil seie kva som er mogleg å skriva i ei lærebok i den spesielle tidskonteksten om eit spesielt tema. Ho meiner den historiekulturelle prosessen har hatt mykje å seie for kontinuitet og endringar som har skjedd i lærebøker.

Som eg skreiv i innleiingskapittelet, har læreplanar endra seg opp gjennom åra, og kan dermed ha spelt inn på korleis lærebøker har blitt utforma. Gjennom drøftinga er det nokre få eksempel på at læreplanane blir avspegla i lærebøkene, men det skal likevel seiast at trekka ved læreplanen mest sannsynleg hadde vore meir synleg om ein hadde

fokusert på heilheita med lærebøker, og ikkje berre eit tema. Det er tross alt eit stort mangfald av stoff som skal vere med i læreplanen, som gjer at lærebokforfattarane må gjere sine prioriteringar og ekskludere stoff.

I teorien kan lærarar velje å ikkje bruke læreboka, sidan det ikkje er påbode i plan eller lov. Likevel ser ein i praksis at den blir mykje brukt. Lærarane kan også i teorien velje kva lærebøker dei vil bruke, men med unntak om at kommunen betaler lærebøkene. I praksis kan altså val av lærebøker vere svært grensa på grunn av kommuneøkonomi. Andre forhold kan 'og spele inn, slik som «tradisjonelle» val skulen pleiar å ta når det gjeld val av lærebøker (Johnsen, 1999, s. 15). Det kan også vere viktig å poengtere at læreboka ikkje skal vere den som bestemmer om undervisninga blir bra eller ikkje. Det er andre faktorar som 'og spelar inn. For eksempel har lærarens - og forhåpentlegvis elevanes - interesser mykje å seie for kva som blir fokusert på i undervisninga. Som Kvande og Naastad (2013, s. 51) seier, kan ein ikkje krevje at elevane skal ha den same interessa for historie slik som lærebokforfattaren eller læraren har. Derfor er det viktig med varierte undervisningsmetodar, og legge vekt på ulike perspektiv. I tillegg har læraren moglegheit til å bruke andre gode læremidlar og ressursar for å gje elevane den tilstrekkelege kunnskapen dei har rett på.

Historisk forståing er også viktig innanfor historiedidaktikken, der Kvande og Naastad (2013, s. 12-13) meiner at det har lite fokus i både skulen og lærarutdanninga, samt lærebøkene, då desse har mest fokus på metode og fakta. Historisk forståing kan ein ikkje oppnå ved å berre lese i ei lærebok, då det er noko elevane må opparbeide sjølv i ein dynamisk prosess mellom lærar og lærebok. Elevane er dermed avhengig av læraren for å utvikle historisk forståing.

Som eg nemnde i innleiingskapittelet kan ein sjå faglege, teknologiske og pedagogiske endringar i lærebøker. I lærebøkene frå denne analysen kan ein for det første sjå den faglege endringa. Som eksempel brukte Knudsen blant anna kvinnehistorie, der tyskarjentene også kan vere ein del av kvinnehistoria. Det at det er to eldre og fire nye lærebøker som har oppgåver innanfor temaet, kan også vise at det har blitt ein fagleg endring. *Kosmos* er den læreboka som har med internett-oppgåve, og derfor også den einaste læreboka som har integrert den teknologiske endringa. Når det gjeldt pedagogisk endring, ser ein at det varierer frå bok til bok om kor mykje elevaktivitet det er i oppgåvene. Likevel er *Underveis* frå 1998 den første læreboka som bidrar til dette.

6.2 Drøfting av det teoretiske rammeverket

Om det teoretiske rammeverket har vore fruktbart i min studie er noko som kan diskuteras. Både den kulturelle vendinga og historiekultur er ikkje noko som har vore ein aktiv del av drøftinga, men som har vore ein måte å forklart kvifor temaet kanskje etter kvart kom med i lærebøkene. Når det gjeldt historiebruk, kan ein kanskje seie at nokon av historiebrukskategoriane har vore meir fruktbar å finne enn andre? På den eine sida har det vore med på å understreke kva som er mest representert i lærebøkene og ikkje. For eksempel er moralsk historiebruk gjerne den kategorien som er mest representert, noko som ikkje var ein stor overrasking. Likevel er dette med på å understreke dei forventingane eg hadde om at lærebøkene i større og mindre grad får fram at dette var ein negativ hending. Mellom linjene kan ein ofte sjå at offerperspektivet er til stades, sjølv om det gjerne ikkje er skrive direkte.

Ein anna grunn til at det teoretiske rammeverket har vore fruktbart, er at det med nokre av historiebrukskategoriane kom fram sider eg ikkje hadde tenkt på førehand, slik eg nemnde tidlegare kunne skje i forskingsperioden. For eksempel var ikkje vitskapleg

historiebruk særleg representert i lærebøkene, men den kategorien var kanskje veldig aktuell for at temaet faktisk kom med i lærebøkene. Det same gjeldt eksistensiell historiebruk, då det i dag er ein del av det kollektive minnet, der temaet har gått frå «gløymd» historie til noko me må minnst. Likevel kunne ein finne nokre eksempel på eksistensiell historiebruk i lærebøkene, som til dømes tydeleggjinga ved forskjellen mellom «oss/meg» og «dei andre». Dette var også noko eg blei meir bevisst over, fordi eg skulle bruke typologien til Karlsson. Ideologisk historiebruk kunne vere kontrollering av historielærebøker, og slik sett kan dette også vere ein grunn til at temaet ikkje kom med tidlegare. Elles kan ein sjå att ideologisk historiebruk i dei lærebøkene som «forsvarer» kvifor det blei brukt vald mot tyskarjentene. Den politisk-pedagogiske historiebruken er representert ved den statlege unnskyldninga, men som elles blir sett lite av. Dette var noko eg trudde det kanskje skulle vere meir av – spesielt forenklingar med pedagogisk historiebruk, noko eg syns det var vanskeleg å finne i lærebøkene.

På den andre sida har kategorien ikkje-bruk vore mindre fruktbar enn kva eg opphavleg tenkte. Det har vore den kategorien som har vore vanskelegast å dømme – har det vore ikkje-bruk ut ifrå Karlsson sin definisjon, eller er det berre informasjon som er utelat? Når ein høyer omgrepet ikkje-bruk tenkjer ein gjerne at det er all historie og fakta som er utelat. Om ikkje-bruk hadde blitt definert på den måten, hadde det vore mange eksempel, noko som også er tydeleg gjennom analysen. Likevel skal det også seiast at lite forskning kan vere ein grunn til at ikkje alle sider ved krigsbarna og tyskarjentene kjem fram. Om ein skal bruke Karlsson sin definisjon, er nok ikkje-bruk mest representert før temaet faktisk kom med i lærebøkene. Ein kan med stor sannsyn seie at det å utelate temaet var eit bevisst val av lærebokforfattarane, der målet var nok å både gløyme og fortrenge, slik Karlsson blant anna definerer ikkje-bruk.

Når det gjeldt misbruk, er det vanskeleg å avgjere om lærebøkene har misbrukt historia eller ikkje. Ein kan ikkje påstå at lærebøkene har skrive nokre løgner eller forfalskingar, men det er nokre eksempel på feil. Det nærmaste eksempelet er kanskje *Nye makt og menneske*, som har skrive feil årstal når Kjell Magne Bondevik gav krigsbarna statleg unnskyldning, og kan ut ifrå definisjonen derfor seie at det er eit eksempel på misbruk.

Når det gjeldt historiebevisstheit, sa Karlsson at fortida er knytt til moglegheiter for felles handling i framtida, der ein kan lære av andre sine feilgrep sjølv om ein gjerne ikkje var føydd når desse feilgrepa blei gjennomført. Elevane kan oppfatte temaet som ei «fortid me skal lære av», som også kan påverke haldningar og handlingar i notida og framtida. Dette kan kanskje også refleksjonsoppgåvene vere med å bidra til. Utanom det, er framtidsperspektivet så og sei fråverande i lærebøkene. Når det gjeldt notidsperspektivet kan ein sjå i drøftinga at dette er til stades i nokon av lærebøkene når dei kritiserer rettsoppgjeret. Det er altså (få) eksempel på historiebevisstheit i lærebøkene, som i stor grad har vore vanskeleg å sjå – som er eit funn i seg sjølv. Dette viser at det er rom for forbedringar, med større fokus på historiebevisstheit. Samtidig skal ein vere forsiktig med å generelt dømme heile lærebøker, med tanke på at eg berre har tatt for meg ein svært liten del av boka. Kvande og Naastad (2013, s. 49) seier også at historiebevisstheit kan vere vanskeleg å evaluere, og derfor kan det også vere vanskeleg å evaluere i lærebøker – spesielt når ein ikkje har gjort ein analyse på kva funksjon lærebøkene faktisk har i klasserommet.

Så har det teoretiske rammeverket vore fruktbart eller ikkje? Det har vore ein stor utfordring å bruke det, då det har vore både tidkrevjande og ofte vanskeleg å bruke dei ulike definisjonane. Likevel veit eg heller ikkje korleis eg kunne brukt det teoretiske

rammeverket på ein annleis måte. Problemstillinga i masterprosjektet sa at eg skulle undersøker korleis tyskarjentene og krigsbarna blir framstilt i lærebøker frå 1945 til i dag, der eg tenkjer at analysen kunne blitt gjennomført også utan det teoretiske rammeverket. Samtidig har det heller ikkje gjort at det har blitt «mindre» framstilt – det har vore med på å understreke ein del av mine funn, samt belyse ein del ting som eg gjerne ikkje hadde tenkt på førehand. Det har altså av og til hjelpt meg til å sjå lærebokteksten på ein anna måte, som derfor også har vore med på å forme tankegangen min når eg har gjort analysen – sjølv når eg ikkje har brukt det teoretiske rammeverket direkte. Og slik sett har eg ikkje «tapt» noko særleg ved å faktisk ha tatt det i bruk.

6.4 Konklusjon

Så korleis blir tyskarjentene og krigsbarna framstilt i norske lærebøker frå 1945 til i dag? Med oppsummeringa har eg prøvd å belyst dei største funna, der ein kan sjå at det er ein variasjon på korleis eldre og nye lærebøker framstiller temaet. Ein kan i alle fall konkludere med at tyskarjentene ikkje blei framstilt i lærebøker før 1982 og krigsbarna i 1989. Alle lærebøkene i analysen har altså skrive om tyskarjentene, men krigsbarna er ikkje nemnd i alle. Men ein kan likevel seie at temaet etter kvart har blitt såpass viktig, at det skal først vidare til nye generasjonar, slik Malmros påpeika. Til tross for det, er det rom for forbetringar. Kanskje kunne framstillinga vore mykje meir komplett om alt av informasjon frå dei ulike lærebøkene blei slått saman til ei lærebok?

Om ein skal samanlikne mitt masterprosjekt med andre studiar må ein ta utgangspunkt i studia som har gjort lærebokforskning om temaet andre verdskrig. Som eg nemnde i tidlegare forskning, gjorde Røttereng ein studie om den norske motstandskampen i dagens lærebøker. Når det gjeldt det teoretiske rammeverket, har me konkludert med nokolunde det same. Når det gjeldt framstillinga kan ein sjå ein forskjell. Hans studie viser at likskapen mellom lærebøkene var ganske stor når dei først hadde behandla dei ulike sidene med motstandskampen. Når det gjeldt mitt tema, så har alle lærebøkene i analysen skrive om tyskarjentene, men det er ikkje eit fast mønster i utvikling og endring, noko som blei vist i oppsummeringa. Når det gjeldt krigsbarna derimot, er det litt enklare å konkludere med at dei nyare lærebøkene framstiller krigsbarna meir tydeleg og har via meir plass til temaet.

Når det gjeldt studia til Fondevik, kan ein sjå både likskap og ulikskap i min og hennar konklusjon. Medan jødanes historie har fått større plass, kan ein ikkje seie at dei nye lærebøkene har via større plass til tyskarjentene enn dei eldre. Heldigvis kan ein seie dette om krigsbarna. Forteljinga om krigsbarna har blitt grundigare med åra, slik som hennar analyse viste om jødanes historie. Ein finn eksempel på årsaksforklaringar i analysen, men dette har også eit stort forbetningspotensiale, slik som Fondevik sin analyse også viste.

6.5 Vidare arbeid

Den statlege unnskyldninga frå Erna Solberg i 2018 gjorde nok at tyskarjentene fekk meir merksemd. I tillegg har det etter 2007, som er året dei fleste nye lærebøkene blei laga, kome ny litteratur på feltet, der Aarnes, Drolshagen, Pedersen og Johannessen er eksempel på forskarar og forfattarar. Dette *kan* vere med på å påverke om temaet får plass og prioritering i lærebøkene med fagfornyinga i 2020 – utan å kunne konkludere med dette. Derfor blir det å undersøke nye lærebøker ein naturleg retning å gå for vidare arbeid, der det også kan innebere å undersøke lærebøker for vidaregåande, og eventuelt barnetrinnet.

Denne oppgåva gjer ingen svar på kva funksjon lærebøkene har i klasserommet, eller kva elevane sitt igjen med etter lesing av dei ulike bøkene. Det er i klasserommet at lærebøkenes kvalitet – eller mangel på kvalitet – kjem klarast fram. Vidare arbeid kan dermed vere å undersøke korleis lærarar og elevar brukar dei aktuelle lærebøkene, og om det blir oppfordra til vidare arbeid innanfor temaet.

Liste over lærebøker – fråverande tema

Lærebøker for ungdomstrinnet som ikkje innehaldt noko om tyskarjentene og krigsbarna.

- 1946: Magnus Erikson. *Historie for folkeskolen*. Oslo: Olaf Norlis Forlag
- 1946: Jens Hæreid & Sverre S. Amundsen. *Vi ere en nasjon*. Oslo: Aschehoug
- 1953: O.I.K. Lørdøen. *Norges historie*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- 1966: Bernhard Stokke. *Folket vårt gjennom tidene*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag
- 1966: Jon Hilmo & Asbjørn Øverås. *Historie for ungdomsskole: 9. skoleåret*. Oslo: Aschehoug
- 1970: Kristian Moen. *Verdenshistorien 1815-1970*. Oslo: Aschehoug
- 1970: Chr. A.R. Christensen, Arthur Gjermundsen & Haakon Holmboe. *Folk og samfunn før og nå, 9.skoleåret*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- 1976: Paul B. Figved, Kåre Fossum & Per Aarrestad. *SOL-serien: Historie 3, Grunnbok for 9 skoleåret*. Stavanger: J.W. Cappelens Forlag.
- 1976: Terje Myklebust. *Perspektiver på vesten og verden, 2 : Trekk av den nyere tids historie: 1920-1975*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- 1980: Erik Lund & Lars P. Brynildsrud. *Vi og eldre tider: historie for grunnskolens ungdomssteg 3*. Oslo: Aschehoug
- 1988: Asle Sveen & Svein Aastad. *Maskiner og Maktkamp*. Oslo: Cappelen
- 1990: Egil Ertresvaag, Anna Aanes & Svein Rognaldsen. *I fokus : samfunnsfag 9*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Litteratur

- Aarnes, H. (2008, 16. mar.). De brøt ingen lov. *Bergens Tidene*. Henta frå <https://www.bt.no/nyheter/innenriks/i/ARMoE/de-broet-ingen-lov>
- Aarnes, H. (2009). *Tyskerjentene : historiene vi aldri ble fortalt*. Oslo: Gyldendal.
- Archives, N. (u.å.). *French Collaborators*. Henta frå <https://fcit.usf.edu/holocaust/gallery2/81857.htm>
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk : att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. L., Wiik, F. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskape virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Bjørneboe, J. (1992). *Under en hårdere himmel : roman*. Oslo: Pax.
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden : en oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforl.
- Bøe, J. B. (1999). *Barnet og fortellingen : fortidsfortellingens innflytelse på barnets historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden : historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Børhaug, K. & Christophersen, J. (2012). *Autoriserte samfunnsbilder : kritisk tenking i samfunnskunnskap* ([Fellesutg. bokmål/nynorsk]. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Capa, R. (1944). *Collaborator woman who had a German soldier's child, Chartres*. Henta frå <https://no.pinterest.com/pin/291678513338351540/>
- Dahlø, R. (2004, 18. sep.). Tyskerbarn og krigsbarn: Erstatning er til liten nytte. *Aftenposten*. Henta frå <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/bg3Wv/tyskerbarn-og-krigsbarn-erstatning-er-til-liten-nytte>
- Drolshagen, E. D. (1999). *Det skal de ikke slippe godt fra : den skæbne, der overgik de kvinder i de besatte lande, der forelskede sig i en soldat fra værnemagten*. Copenhagen: Leonhardt & Høier Agency.
- Drolshagen, E. D. & Krogstad, E. (2009). *De gikk ikke fri : kvinnene som elsket okkupasjonsmaktens soldater*. Oslo: Oktober.
- Eikeland, H. (2000). *Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin : et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Ellingsen, D. (2004). *Krigsbarns levekår : en registerbasert undersøkelse*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Ellingsen, D., Inga Dóra, B., Warring, A. & Larsen, F. B. (1995). *Kvinner, krig og kjærlighet*. Oslo: Cappelen.
- Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen : 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax.
- Eriksen, K. E. (1987). *Frigjøring* (bd. 8). Oslo: Aschehoug.
- Fagertun, F. (2007). *Historie : grunnbok* (Bokmål. utg.). Oslo: Cappelen.
- Falck-Ytter, C. (1999). Læreboka - en lærer i samspill med den virkelige lærer. I E. B. Johnsen (Red.), *Lærebokkunnskap : innføring i sjanger og bruk*. (s. 54-60). Oslo: Tano Aschehoug.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2. utök. oppl. utg.). Stockholm: Liber.
- Fondevik, C. (2003). *Jødene under nazismen 1933-1945 : en analyse av norske lærebøker i historie og krl-faget* (Hovudfagsoppgåve i historie). Høgskolen i Bergen, Bergen.
- Fremskrittspartiet. (u.å.). Galt å hente IS-siktet kvinne til Norge. Henta frå <https://www.frp.no/aktuelt/2020/01/galt-a-hente-is-siktet-kvinne-til-norge>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hansejordet, H. (1982). *Historie* (Bokmål. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Historie* (Bokmål. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Holtmark, S. G. & Ulfstein, G. (2019, 14. okt.). Får IS-kvinnene og deres barn regjeringens neste unnskyldning? *Aftenposten*. Henta frå https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/2G4KEI/faar-is-kvinnene-og-deres-barn-regjeringens-neste-unnskyldning-sven-g-holtmark-og-geir-ulfstein?spid_rel=2
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2015). *Historie 9* (Bokmål. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie : livsverden og fag*. København: Gyldendal.

- Johannessen, M. W. (2016). *"Tyskertøsene" : myndighetenes behandling og befolkningens reaksjoner*. Haugesund: Vormedal forl.
- Johnsen, E. B. (1999). Læreren. I E. B. Johnsen (Red.), *Lærebokkunnskap : innføring i sjanger og bruk* (s. 15-18). Oslo: Tano Aschehoug.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2004). *Faktaark om erstatning til krigsbarna*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/faktaark-om-erstatning-til-krigsbarna/id88064/>
- Karlsson, K.-G. (2009). Historiedidaktik: begrepp, teori och analys. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nu : En introduktion till historiedidaktiken* (s. 25-56). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, K.-G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande : historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 13-89). Lund: Studentlitteratur.
- Kayser Nielsen, N. (2010). *Historiens forvandlinger : historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kjendsli, V. (1986). *Skammens barn : dokumentarroman*. Oslo: Metope.
- Knudsen, S. V. (2008). Lærebogen i modvind - nogle teoretiske metodologiske indspill til studiet i norsk lærebogshistorie. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokshistorie - en kultur- og dannelseshistorie* (bd. 1, s. 179-195). Oslo: Novus.
- Knudsen, S. V. (2013). Hva er en pige og en kvinde? I E. Maagerø, B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Læreboka : studier av ulike læreboktekster* (s. 117-127). Trondheim: Akademi.
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Krippendorff, K. (1989). Content analysis. I E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth & L. Gross (Red.), *International encyclopedia of communication* (s. 403-407). New York: Oxford University Press. Henta frå https://repository.upenn.edu/asc_papers/226/
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St.meld. nr. 28 (2015-2016)). Henta frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kunnskapsløftet*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2013). *Hva skal vi med historie? : historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Kvinnehistorie. (u.å.). Viktige årstall i norsk kvinnehistorie. Henta frå <https://www.kvinnehistorie.no/tidslinje>
- Larsen, S. U. (1999a). Innledning. I S. U. Larsen (Red.), *I krigens kjølvann : nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid* (s. 9-30). Oslo: Universitetsforl.
- Larsen, S. U. (1999b). Krigsbarna. Bakgrunn og søken etter egen identitet. I S. U. Larsen (Red.), *I krigens kjølvann : nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid* (s. 297-313). Oslo: Universitetsforl.
- Lenz, C. & Storeide, A. H. (2011). Hvem er heltene? Tidsvitnefortellinger sett i lys av kulturelle kjønnsmonstre. I T. R. Nilssen & C. Lenz (Red.), *Fortiden i nåtiden : nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 123-141). Oslo: Universitetsforl.
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker - skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forl.
- Lund, E. (1998). *Historie* (Bokmål. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Lund, E. (2011). Hvordan kvalifisere elevers historiebevissthet ved å bruke bilder? Tema: tyskerjenter. I T. R. Nilssen & C. Lenz (Red.), *Fortiden i nåtiden : nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 214-228). Oslo: Universitetsforl.
- Lønnå, E. (2019). Den nye kvinnebevegelsen i 1970-årene. Henta frå <https://www.kvinnehistorie.no/artikkel/t-780>
- Malmros, I. D. (2014). Den historiska berättelsen i teori och praktik. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande: Historiedidaktik som teori och tillämpning* (s. 177-247). Lund: Studentlitteratur.

- Melve, L. (2010). *Historie : historieskriving frå antikken til i dag*. Oslo: Dreyers forl.
- Mochmann, I. C. & Larsen, S. U. (2008). »Children Born of War«: The Life Course of Children Fathered by German Soldiers in Norway and Denmark during WWII — Some Empirical Results. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 33(1 (123)), 347-363.
- Myhre, J. E. (2014). *Historie : en introduksjon til grunnlagsproblemer*. Oslo: Pax.
- Nilssen, T. R. & Lenz, C. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I T. R. Nilssen & C. Lenz (Red.), *Fortiden i nåtiden : nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 11-25). Oslo: Universitetsforl.
- Nomedal, J. H. & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9 : samfunnsfag for ungdomstrinnet : elevbok* (Bokmål. utg.). Oslo: Fag og kultur.
- Norstrøm, G. (2019, 28. jan.). Ventet på norsk statsborgerskap i 72 år. Henta frå <https://www.nrk.no/urix/ventet-pa-norsk-statsborgerskap-i-72-ar-1.14402817>
- NOU 2015: 7. (2015). *Assimilering og motstand - Norsk politikk overfor tatarne/romanifolket fra 1850 til i dag* Oslo: Kommunal- og moderniseringsdepartementet. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-7/id2414316/sec7>
- NRK. (2002, 22. nov.). Stortinget ber krigsbarna om unnskyldning. Henta frå <https://www.nrk.no/osloogviken/stortinget-ber-krigsbarna-om-unnskyldning-1.330109>
- Olsen, K. (1998). *Krigens barn : de norske krigsbarna og deres mødre*. Oslo: Forum Aschehoug.
- Olsen, K. (1999). Da freden brøt løs. Norske myndigheters behandling av tyskerjenter. I S. U. Larsen (Red.), *I krigens kjølvann : nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid* (s. 275-295). Oslo: Universitetsforl.
- Olsen, K. (2020, 10. mar.). Norsk-tyske krigsbarn. Henta frå <https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/artikler/1755-Norsk-tyske-krigsbarn.html>
- Papendorf, K. (2018, 17. okt.). Vår kamp for å bli hørt og for våre mødre. *Aftenposten*. Henta frå https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/wE2rv1/vaar-kamp-for-aa-bli-hoert-og-for-vaare-moedre-knut-papendorf?spid_rel=2
- Pedersen, T. A. (2006). *Tyskerjenter i Norge : reaksjoner og klippeaksjoner 1940-46*. Oslo: T.A. Pedersen.
- Pedersen, T. A. (2012). *Vi kalte dem tyskertøser*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Ricœur, P., Backelin, E. & Kristensson Ugglå, B. (2005). *Minne, historia, glömska*. Göteborg: Daidalos.
- Røttereng, V. (2019). *Nye nasjonale helter? - En kvalitativ studie av norske lærebøkers fremstilling av den norske motstandskampen under andre verdenskrig* (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Scanpix, N. (1945). *Tyskerjenter med barnevogn, Elverum*. Henta frå <https://www.klartale.no/norge/staten-sier-unnskyld-til-tyskerjentene-1.1218941>
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap : pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Senje, S. (1986). *Dømte kvinner : tyskerjenter og frontsøstre 1940-45*. Oslo: Pax.
- Skjefstad Andersen, A., Garaas, S., Norum, A. K. & Bakke Fredriksen, J. (2010, 22. sep.). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) 2006. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/kunnskapsloftet-laereplaner/laereplanverket-for-kunnskapsloftet-lk06-2006/152447>
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing : lesing av fagtekster i skolen* (s. 271-289). Oslo: Novus.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie : allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen : 1739-2013*. Oslo: Universitetsforl.
- Skjønsberg, H. (1998). *Historie 9* (Bokmål. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.
- Skjønsberg, H. (2007). *Historie 9* (Bokmål, ny. utg.). Oslo: Gyldendal undervisning.

- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning : en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forl.
- Snerting, G. S. (2017). "Simpel var du, tyskerføds" - Debatten rundt tyskerjenter i trønderske aviser etter fredsslutningen i 1945. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Solberg, E. (2018). *Statsministerens tale: Offisiell unnskyldning til "tyskerjentene"*. Statsministeren kontor. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tale-kjonn-og-menneskerettigheter-gjennom-70-ar/id2616005/>
- Storeide, A. H. (2011). "Han vet at det er sant, for han har vært der" - tidsvitner som historiefremmedlere. I T. R. Nilssen & C. Lenz (Red.), *Fortiden i nåtiden : nye veier i fremmedlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 105-122). Oslo: Universitetsforl.
- Stugu, O. S. (2000). *Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur : nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken* (bd. nr 1/2000). Trondheim: Historisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk* (2. utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Svaar, T. (2001, 25. jul.). 6.oktober...Krigsbrudenenes historie i Brennpunkt. Henta frå <https://www.nrk.no/dokumentar/6.oktober...krigsbrudenenes-historie-i-brennpunkt-1.909162>
- Sveen, A. & Aastad, S. A. (1989). *Inn i atomalderen* (Bokmål. utg., bd. 3). Oslo: Cappelen.
- Sveen, A. & Aastad, S. A. (1998). *Verdenskrigenes tid* (Bokmål. utg., bd. 9). Oslo: Cappelen.
- Svendsen, C. & Alayoubi, M. (2020, 14. jan.). Norge henter tilbake IS-siktet mor og to barn fra Syria. Henta frå <https://www.nrk.no/norge/norge-henter-tilbake-is-siktet-mor-og-to-barn-fra-syria-1.14858414>
- The Guardian. (2014). Lovers and fighters: Robert Capa's best second world war photography. Henta frå <https://www.theguardian.com/artanddesign/gallery/2014/apr/03/robert-capa-second-world-war-photography>
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013 - Reviderte læreplaner*. Henta frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Å lese historie*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne-lese-i-historie/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/his01-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Henta frå <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Wiig, B. (1984). *Kvinner selv : den skjulte Norgeshistorien fra vår nære fortid*. Oslo: Cappelen.
- Øksnevad, T. (1946). *Det lå i luften*. Oslo: Aschehoug.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Klas-Göran Karlssons historiebrukstypologi

Vedlegg 2: Ola Svein Stugus historiebruksmodell

Vedlegg 3: Bilete frå Inn i atomalderen (1989)

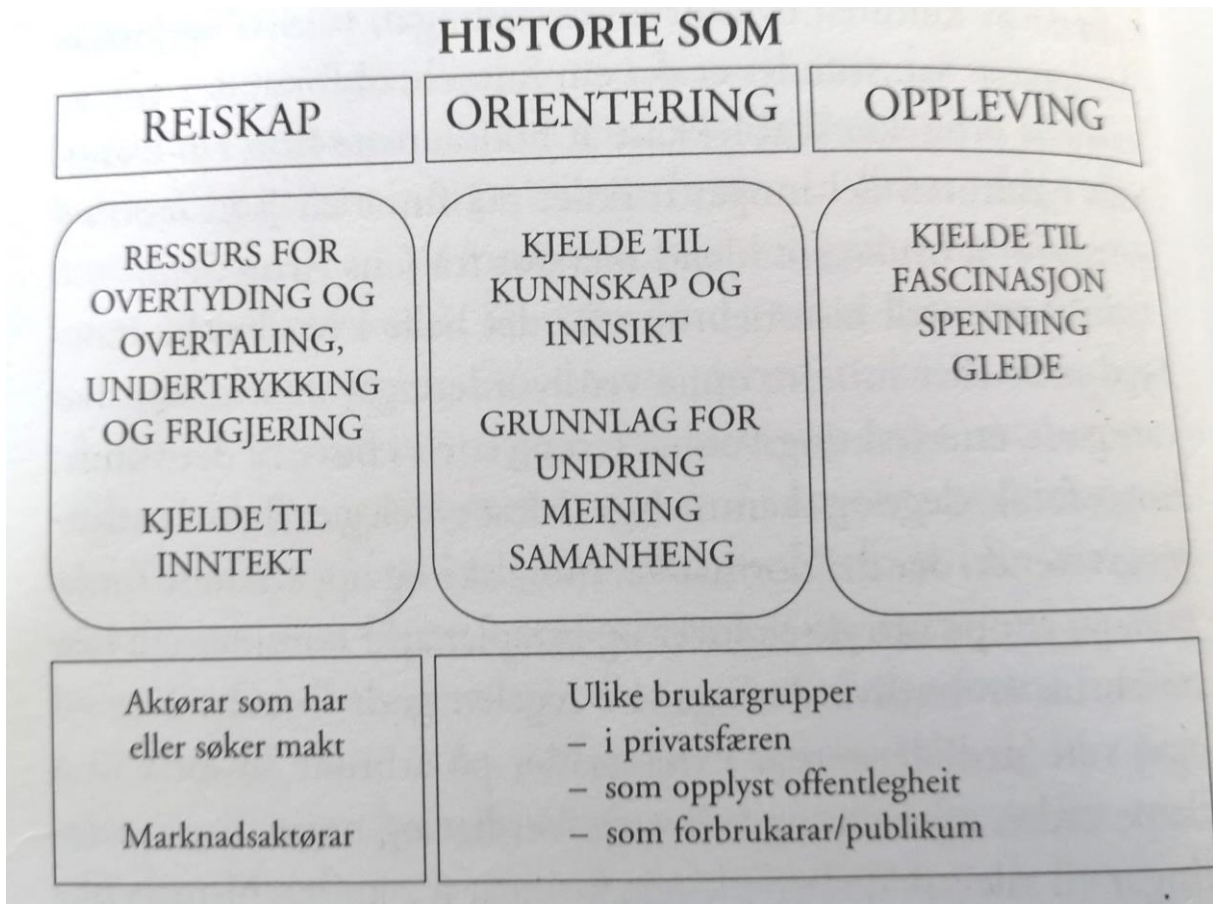
Vedlegg 4: Bilete frå Underveis (1998)

Vedlegg 5: Bilete frå Underveis og Matriks (2007)

Vedlegg 1: Klas-Göran Karlssons historiebrukstypologi

BEHOV	BRUK	BRUKARE	FUNKTION
upptäcka, rekonstruera	vetenskapligt	historiker, historielärare	verifiering, tolkning
minnas	existentiellt	alla	orientering, förankring
återupptäcka	moraliskt	välutbildade, engagerade skikt	rehabilitering, restaurering
uppfinna, konstruera, övertyga	ideologiskt	intellektuella, politiska eliter	legitimering, rationalisering
glömma, fördölja	icke-bruk	intellektuella, politiska eliter	legitimering, rationalisering
illustrera, offentliggöra, debattera	politisk-pedagogiskt	politiker, pedagoger	instrumentalisering, politisering

Vedlegg 2: Ola Svein Stugus historiebruksmodell



Vedlegg 3: Bilete frå Inn i atomalderen (1989)



Vedlegg 4: Bilete frå Underveis (1998)



Vedlegg 5: Bilete frå Underveis og Matriks (2007)



