

Bjørn-Tore Siebke

To kilder av samme sak

En historiedidaktisk analyse av bruk av motstridende kilder

Masteroppgave i Lektorutdanning i historie (MLHIST)
Veileder: Hans Otto Frøland
Medveileder: Lars Busterud
Mai 2022



Bjørn-Tore Siebke

To kilder av samme sak

En historiedidaktisk analyse av bruk av motstridende kilder



Masteroppgave i Lektorutdanning i historie (MLHIST)
Veileder: Hans Otto Frøland
Medveileder: Lars Busterud
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for moderne samfunnshistorie



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Det er alltid rart og utfordrende å gå inn i overgangsfaser. Det å skrive masteroppgave i et lektorprogram og vite hva fullføringen av oppgaven og semestret betyr, er kanskje den rareste til nå. Etter dette skal jeg selv være en lærer og være ansvarlig for mange som skal gjennom overgangsfaser som kan være vanskelige på forskjellige måter. Da håper jeg at jeg kan være en positiv person slik følgende personer har vært for meg:

Mine veiledere, Lars og Hans Otto, som har oppmuntret og gjort det mulig å skrive en så sammensatt oppgave, og selv om denne typen oppgave var nytt for dem og for meg har gjort sitt ytterste for å veilede og hjelpe.

Mine venner, og da spesielt Julie og Vilde Sofie, som alltid har gitt meg friheten til å glemme alt stresser en stund.

Min samboer Marita som alltid er der for meg og støtter og gir varme i alt jeg og vi sammen har vært gjennom.

Til slutt og definitivt ikke minst broren min, Tor-Einar, som har hjulpet og lest oppgaven min gitt råd, og støtte når jeg føler jeg har stått fast, eller ikke har hatt håp om å få dette til. Uten han hadde ikke dette blitt noe jeg ville vært stolt av, og ettersom han har hjulpet meg med å redigere må jeg legge til hvor fantastisk kjekk, grei og utrolig smart han er.

Jeg kan ikke tro at de fleste er like heldige som meg, men jeg håper at jeg som lærer etter dette vil kunne være noe positivt for dem slik menneskene over har vært for meg.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vii
Forord	i
1. To kilder av samme sak - En historiedidaktisk analyse av bruk av motstridende kilder	1
Innledning og tema	1
Problemstilling og struktur	3
Relevant historiedidaktisk forskning	3
Kildebegrepet i skolen	8
2. Kunnskapsløftet 2020 og undervisning med motstridende kilder	11
Motstridende kilder i lys av LK20	11
Undervisning med motstridende kilder	16
3. Likvidasjon, utvalg og bruk av materiale	25
Likvidasjonens historiografi	25
Likvidasjoner og tvilstilfeller	28
Bakgrunn for område og grupper	30
Hendelsen	33
Samlet diskusjon	39
Utvalg av primærkilder og kilder til undervisning	43
4. Undersøkelse av elevenes opplevde læringsutbytte	47
Metode	47
Casedesignet	47
Gruppeintervju som datainnsamling	48
Utvalg	50
Gjennomføring	50
Elevens utbytte av undervisning med motstridende kilder	52
Historie og fortid	59
5. Konklusjon	63
Implikasjoner for undervisning	64
Mulig videre forskning	65
Litteraturliste	67
Generell litteratur	67
NOU og Læreplansdokumenter	72
Primærkilder	72
Vedlegg	75
Vedleggsliste	75

Forkortelser

LK06 – Kunnskapsløftet 2006

LK20 – Kunnskapsløftet 2020

NESH – Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

NHM – Norges Hjemmefrontmuseum

SHEG – Stanford History Education Group

Sammendrag

Denne oppgaven er en sammensatt oppgave som undersøker hvordan, og hvorfor man burde og kan benytte seg av motstridende kilder i historieundervisning i relasjon til den nye læreplanen, kunnskapsløftet 2020. Dette sees spesielt opp mot tilegnelsen av kildekritisk kompetanse og nærliggende ferdigheter. Dette gjøres i tre deler. Første del er en historiedidaktisk diskusjon av bruken av motstridende kilder opp mot læreplanen og undervisningsstrategier som kan benyttes. Annen del består er realhistorisk og undersøker om en hendelse kan regnes som en likvidasjon, og diskuterer forskjellene mellom de historiske framstillinger som benytte i undervisningen. Tredje del er sentrert rundt en serie intervju som undersøker elevens opplevde læringsutbytte av en undervisning som tar i bruk undervisningsstrategiene med et utgangspunkt i det realhistoriske materialet.

Den historiedidaktiske diskusjonen argumenterer for at læreplanen har gjort det klart at kildekritisk kompetanse og historiefaglige ferdigheter skal ha en sentral plass i historiefaget. Med utgangspunkt i læreplanens adopsjon av et funksjonelt kildebegrep vil det være fordelaktig å benytte motstridende kilder. For kunne gjøre dette i skolen introduseres en undervisningsmodell der de ulike hjelpemidler diskuteres og presenteres. Disse viser hvordan man kan undervise med utgangspunkt med motstridende kilder samtidig som viktigheten av valget av materialet diskuteres med utgangspunkt i Klafkis kategoriale danning. Deretter presenteres og diskuteres det realhistoriske materialet. Forskjellene i utvalget for den realhistoriske fremstillingen og undervisningen blir eksemplifisert. Det realhistoriske materialet knyttes opp mot hva det er ønskelig at det skal eksemplifisere og viser hvordan utvalget av material har en betydelig rolle for hvordan det kan brukes til å skape forståelse og refleksjoner blant elevene.

Avslutningsvis er elevperspektivet undersøkt. Elevene opplevde at motstridende kilder var forsterkende og at de tilegnet seg en kildekritisk metode. Eleven tilegnet seg historisk empati og flere tolkningsperspektiv, men de slet med å vise dette utover den aktuelle situasjonen og å se seg selv som tolkende. De viste likevel gjennom intervjuet at refleksjonene de gjorde seg og forståelsen modnet noe etter hvert. Elevene opplevde at metodene de lærte som relevante og forstilte seg flere situasjoner hvor de kunne bruke kunnskapen de hadde tilegnet seg i dagliglivet og i skolen utenfor historiefaget. Undersøkelsen skjedde ikke etter en optimal metode, men ga tydelige indikasjoner på at motstridende kilder kan ha svært positive effekter i klasserommet.

Abstract

This compound thesis researches how, and why you should use contradicting sources in history according to the new curriculum, Kunnskapsløftet 2020. This is seen in relation to the acquisition of the competence to critically evaluate and study historical sources and related skills. This thesis consists of three parts. The first part is a history didactic discussion examining the use of contradicting sources in relation to the curriculum and teaching strategies. The second part investigates a possible liquidation and discusses the difference between using the sources for teaching practices and academic writing. The last part is centred around interviews with students in the last year of high school and discuss which skills or knowledge the students experience themselves to have acquired as a result of teaching methods using contradicting sources.

The history didactic discussion argues that the new curriculum has made it clearer that the competence to critically evaluate and study sources and other related skills should have a prominent place in history education. The use of contradicting sources appears to be a strength with the adaption of a functional understanding of sources. The thesis introduces a teaching method, where different aids are introduced and discussed in relation to the implementation of contradicting sources. The teaching aids and method shows how to teach with contradicting sources, while also discussing the importance of choosing and using historical material. The method used for choosing materials is closely linked to Klafkis categorial *Bildung*. Because of the importance of the material, it is presented in the second part of the thesis where it is used in a discussion regarding wherever a selected event can be viewed as a liquidation. After the discussion the selection and usage of sources is discussed, and it is exemplified how material can be used to show students the importance of these skills in history.

Lastly the student perspective was researched. The students experienced that contradicting sources strengthened their understanding of how to evaluate and use historical sources. The students appeared to acquire different ways of interpreting the sources, but they showed a lack of ability to differentiate their own views from the views of historical persons, and in seeing themselves as interpreters. However, through the interviews the students showed that they were able to come to a greater understanding of the subject upon further reflection. The students also acknowledged the potential usefulness of the skills they have acquired in their everyday life. Even though the method was not optimal, the interview showed that using contradicting sources could have positive effects.

1. To kilder av samme sak - En historiedidaktisk analyse av bruk av motstridende kilder.

Innledning og tema

*Opptre som historikarar, opptre som geografar, opptre som juristar og sosiologar og som psykologar.*¹

Sitatet ovenfor er Lucien Febrevs oppfordring til tverrfaglighet i historiefaget. Tverrfaglighet er nok vanligere nå enn på Febrevs tid. Mange historiker har ekstra ekspertisefelt med nye og unike innsyn i historien, og for historielærere er det vår pedagogiske og didaktiske kompetanse. Historielærerjobben krever faghistorisk og historiedidaktisk kompetanse, og perioden med implementering av den nye læreplanen, kunnskapsløftet 2020 (LK20) er et godt tidspunkt å kombinere disse kompetansene.

LK20 har vært i utvikling siden Ludvigsen-utvalget i 2015 skrev *Framtidens skole – en fornyelse av fag og kompetanser*. Utvalget la vekt på utviklingen av ferdighetene og kompetansene til elevene i den norske skolen, og at det man opparbeidet seg i løpet av skolen skulle bidra til å fortsette læringsprosessen etter skolen, og at det skulle ha relevans i deres videre liv.² Kompetanseutvikling og læring av ferdigheter som kan benyttes ved andre omstendigheter bør derfor være et mål når vi underviser i historiefaget.

Når vi snakker om kompetanse i historiefaget er det naturlig å snakke om kildekritisk kompetanse og ferdigheter relatert til dette. Det er gjort undersøkelser av i hvilken grad det undervises i kildekritisk kompetanse i norsk skole. En undersøkelse gjort av en masterstudent ved NTNU i 2017 viste relativt nedslående resultater. Undervisning i kildekritikk ble sjeldent gjennomført, siden kunnskapsløftet 2006 (LK06) har en overvekt av realhistoriske kompetansemål som krevde mye tid fra lærernes side.³ Tidspress gjorde det utfordrende for historielærere å benytte primærkilder i undervisningen, spesielt blant elever som ble opplevd som svake lesere av historiske tekster.⁴ LK20 medfører endringer, og Erik Lund mener at i LK20 kan kilder⁵ legges til grunn for undervisningen, og referer til tilgjengeligheten av kilder

¹ Melve. 2010. 193

² NOU 2015: 8. 33

³ Nornes. 2017. 66-67

⁴ Nornes. 2017. 66-67

⁵ Når kilder blir brukt er det en bred definisjon som ligger til grunn. Kilder vil her være dokumenter, gjenstander, videoer etc. alt som kan brukes til å tolke fortiden.

gjennom nettsider som *Norges historie* og *Thinking like a Historian*.⁶ Det er ikke gjort utprøving i norske klasserom som undersøker i hvilken grad undervisning med kilder kan oppfylle kravene LK20 stiller. Det er dermed ingen som har undersøkt om kildebasert undervisning kan bidra til en kildekritisk kompetanse slik LK20 illustrer. Dette er noe denne oppgaven ønsker å undersøke nærmere.

En kildebasert undervisning må ta utgangspunkt i realhistorisk materiale, og her kommer det tverrfaglige perspektivet i denne oppgaven fram. At kildekritikk og tolkninger av kilder har vært opphav for debatt er et godt utgangspunkt som aktualiserer det for elevene. Det dukker stadig opp slike debatter, en av de nyere har vært knyttet til Marthe Michletts bok *Hva visste Hjemmefronten?* Boken ble offentlig debattert på bakgrunn av hvordan hun tolket kildene, kildekritisk tilnærming og metode, om hun i det hele tatt benyttet en ble sterkt diskutert.⁷ *Hva visste Hjemmefronten?* startet en stor offentlig debatt hvor historikere Elise Berggren, Mats Tangenstuen og Bjarte Bruland skrev motsvaret *Rapport fra en Gjennomgang av boken Hva visste Hjemmefronten?* Michelet svarte tilbake med boken *Tilsvaret*, og alle bøkene fikk god dekning i media.⁸ Pontus Rudberg ved Uppsala universitet poengterer i sin bokanmeldelse av *Rapport fra en Gjennomgang av boken Hva visste Hjemmefronten?* at slik kontroversiell forskning og bøker, uavhengig av deres gyldighetsgrunnlag, driver debatter og forskningen fremover, samt øker historieinteressen.⁹

Det realhistoriske elementet i denne oppgaven tar utgangspunkt i debatten rundt Ulateig og likvideringer som oppstod på 1990-tallet. Forfatter og journalist Egil Ulateig portretterte likvideringer under andre verdenskrig som et grovt undervurdert fenomen i norsk krigshistorie. Han vurderte det slik at likvidasjoner skjedde svært ofte under andre verdenskrig, og under svært tvilsomme situasjoner der hendelsen var unødvendig eller rett og slett brutal.¹⁰ Den gang reagerte også det historiske miljøet, og Arnfinn Moland som også har vært aktiv under Michlett-debatten skrev *Over grensen? Hjemmefrontens likvidasjoner under den tyske okkupasjonsmakten 1940-1945* i 1999 som motsvar der han gjentatte ganger kritiserte Ulateigs ukritiske kildebehandling og tolkning av motstridene kilder.¹¹ Molands motsvar var en bok som kartla antallet likvidasjoner og diskuterte fenomenet i kontekst av

⁶ Lund. 2020. 204-206

⁷ Se f.eks: Moland. 2018 & Michelet. 2020

⁸ Se. f.eks Moland. 2018, Michelet. 2020, Moland. 2020, Ekle. 2021,

⁹ Rudberg. 2020. 198

¹⁰ Ulateig. 1996. 9-13

¹¹ Moland. 1999. se f.eks. s. 7-9 & 95-97

krigen.¹² Selv om Molands bok er godt gjennomført er det fremdeles tvilstilfeller hvor det med utgangspunkt i kildematerialet kan diskuteres om det dreide seg om likvidasjoner.¹³ Likvidasjoner egner seg godt som realhistorisk tema i klasserommet grunnet stort tolkningsrom, muligheter for lokale tilfeller, kilder med ulikt oppgav, og siden det er et offentlig diskutert tema med betydning for norsk identitet.

Hovedtemaet i denne oppgaven er utviklingen av kompetanse og ferdigheter for elever ved den videregående skolen i historiefaget. En ny læreplan åpner mange muligheter og formålet med oppgaven er å undersøke noen av disse mulighetene. Kildebasert undervisning er et område som kan ha stort potensial i skolefaget historie, og teksten tomhandler en form for kildebasert undervisning med vekt på motstridende kilder. LK20 setter nye mål for historiefaget og min hypotese er at motstridende kilder i undervisningen øker elevenes kildekritiske kompetanse, samt tilknyttede ferdigheter.

Problemstilling og struktur

Oppgaven forsøker å besvare

- *Hvordan og hvorfor benytte seg av motstridende kilder i forhold til LK20?*

Første kapittel introduserer temaet og tar for seg relevant didaktisk forskning og presenterer kildebegrepet i skolen. Kapittel 2 omhandler hvorfor, og hvordan man bør undervise med motstridende kilder i henhold til kunnskapsløftet 2020, og diskuterer framgangsmåte i henhold til didaktisk teori. Kapittel 3 tar for seg materialet og det realhistoriske. Kapittelet diskuterer om et tvilstilfelle kan defineres som likvidasjon, og undersøker hvordan man kan tilpasse materialet, og gjøre utvalg tilpasset eleven. Kapittel 4 diskuterer valget av metode og undersøker elevenes opplevde læringsutbytte. Kapittel 5 konkluderer med hvordan bruken av motstridende kilder fungerer som inngang til utvikling av elevenes kildekritiske kompetanse og har potensial til å utvikle elevenes historieferdigheter.

Relevant historiedidaktisk forskning

Det har foregått mye relevant historiedidaktisk forskning, og her oppsummeres det mest aktuelle for denne oppgaven, men først en kort gjennomgang av begrepet historiedidaktikk. Historiedidaktikken handler om hvordan vi formidler og lærer bort historie, og er på mange

¹² Moland. 1999. 8-11

¹³ Moland. 2011. 24-25

måter et like gammelt fag som historiefaget selv.¹⁴ Historiedidaktikk som moderne vitenskapsdisiplin med egne teorier og metoder er derimot relativt ung.¹⁵ Faget deles i to fagtradisjoner, den tysk-nordiske tradisjonen fokuserer på forståelsen av historie hos individer i samfunnet, og hvordan den formidles i samfunnet og skolen, mens den angloamerikanske har en mer praktisk tilnærming med trening av historiefaglig tenkning og ferdigheter.

Historiedidaktikk

I den tysk-nordiske tradisjonen er historiebevissthet et kjernebegrep som mange historiedidaktiske undersøkelser har dreid seg rundt. Likevel har begrepet vært utydelig med mange definisjoner, men jeg benytter begrepsforståelsen fra læreplanen. Historiebevissthet forklares som hvordan et individ tolker fortiden ut ifra forståelsen av seg selv, egen samtid og forventninger til framtiden.¹⁶ Historiebevissthet som tema er preget av tyske didaktikere som Jörn Rüsen og Karl-Ernst Jeisman. Verk som *Handbuch der Geschichtsdidaktik* ga faget egen teori og metode, og la grunnlaget for forståelsen av historiebevissthet.¹⁷

I nordisk sammenheng har Eric Bernard Jensens, Ola Svein Stugu og Klas-Göran Karlson bidratt til feltet. Jensens bok *Sonderinger* har tema som historiebevissthet, og hvordan det dannes gjennom kulturelle møter og læringsprosesser. Jensen understreker vanskeligheten med praktiske undersøkelser av hvordan man tilegner seg og opparbeider en historiebevissthet.¹⁸ Karlson har en praktisk tilnærming til historiebevissthet gjennom historiebruk, og utviklet en typologi som omhandler forskjellige former for historiebruk.¹⁹ I norsk sammenheng har Stugu inkludert en teoretisk og praktisk tilnærming til historiebevissthet gjennom boken *Historie i Bruk*. Boken tar for seg skapelsen av identitet, minne og deres betydning for det individuelle og det kollektive, samt hvordan dette gjøres av institusjoner som skolen.²⁰ Stugu legger vekt på utfordringene i å implementere historiebevissthet i undervisningen, og framhever problematikken med å skape forståelse for at tolkningene er avhengig av samtidsforståelsen av fortiden, og ikke låste.²¹

Den angloamerikanske historiedidaktikken var en motreaksjon til den mindre praksisnære tysk-nordiske historiedidaktikken. Den angloamerikanske historiedidaktikken er knyttet til en

¹⁴ Stugu. 2000. 3

¹⁵ Stugu. 2000. 8

¹⁶ Skram. 2011. 15

¹⁷ Stugu. 2000. 8

¹⁸ Jensen & Danmarks lærerhøjskole institut for historie og samfundsfag. 1994. 115-127

¹⁹ Karlson. 2012. 35-60

²⁰ Stugu. 2016. 7-23

²¹ Stugu. 2016. 128

historiefagsdidaktisk retning opptatt av hvordan metode og innhold i det vitenskapelige historiefaget skal undervises, og baserer seg på såkalt nedsilingsteori, der det vitenskapelige historiefaget tilpasses elevene.²² I utgangspunktet anså den angloamerikanske didaktikken forståelsen av metabegreper som grunnlaget for å tilegne seg faktisk historisk kunnskap. Dette er historiefaglige begrep slik som kontinuitet, brudd og årsak som forklarer prosesser og strukturerer den historiske kunnskapen.²³ Dennis Schimilt og Peter Lee bidro til utviklingen gjennom prosjektet *New History*.²⁴ Schimilt introduserte historisk empati, som ikke må forveksles med historiebevissthet, gjennom teksten *Beauty and the Philosopher: Empathy in history and classroom*.²⁵ Historisk empati handler om å skape forståelse for hvordan og hvorfor folk handlet og tenkte annerledes i fortiden, og er en viktig del av det å kontekstualisere. Schimilt mente historisk empati manglet og burde inkluderes i historiefaget i skolen.²⁶

Den angloamerikanske didaktikken fikk en ny vending etter Sam Wineburgs *Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence*. Wineburg undersøkte elevenes evne til å arbeide med historiske tekster²⁷ og oppdaget at elever med gode historiekarakterer slet med å gjennomføre grunnleggende historiske vurderinger, og hovedsakelig satt med oppsamlinger av historiske fakta. Gjennom arbeidet anvendte, og utviklet Wineburg tre begrep som forklarte skillet mellom en historiker og en elevs historiske tenkning. Opphavsanalyse handler om hvordan man undersøker en kildes opphav; kontekstualisering tar for seg hvordan man plasserer og analyserer kilder ut ifra deres umiddelbare og historiske kontekst; og kolloborrering angår hvordan man kritisk sammenligner, og benytter flere kilder for å finne sammenhenger og mangler. Dette hadde alle elevene utfordringer med.²⁸ Wineburg konkluderte med at historiefaget måtte endres så elevene kunne utvikle en historisk tenkning framfor å lære seg en mengde fakta.²⁹

Wineburg og Stanford History Education Group (SHEG) fortsatte å utvikle historieundervisning basert på kilder gjennom utfra Wineburgs begrep. Forskningen siden Wineburgs originale prosjekt i 1991 har omhandlet utviklingen av historieundervisning basert

²²Kvande & Naastad. 2016. 23

²³ Lund. 2020. 21-23

²⁴ Stugu. 2000. 11 & Seixas. 2017. 594-595

²⁵ Seixas. 2017. 595-596

²⁶ Seixas. 2017. 595-596

²⁷ Wineburg. 1991A. 73-75

²⁸ Wineburg. 1991A. 78-84

²⁹ Wineburg. 1991A. 84-85

på tekst og kilder for å utvikle elevenes historiske tenkning. Prosjektet til Avishag Reisman fra 2012 fokuserte på undervisning i de tre begrepene i tillegg til nærlesning, altså nøye og kritisk gjennomlesning med innhenting av viktig informasjon. Undervisning på opphavsanalyse og nærlesning hadde god effekt, men var utilstrekkelig når det gjaldt kollobering og kontekstualisering.³⁰ Undersøkelsen var knyttet opp mot det amerikanske utdanningssystemet og lignende undersøkelser er ikke foretatt knyttet til LK20. SHEG har fortsatt arbeidet og fokuserer utviklingen av digital kildekritikk På bakgrunn i kontakten mennesker har med digitale kilder har Sarah McGrew og Virginia Byrnes undersøkt hvordan man forbereder videregående elever på å evaluere digitale kilder med fokus på opphavsanalyse.³¹

Duoen Peter Seixas og Tom Morton tilhører den angloamerikanske historiedidaktikken. De introdusert i 2013 boken *The Big Six* med de seks konseptene: historisk viktighet; bruk av beviser i historie; kontinuitet og brudd; årsak og konsekvens; historisk perspektiv; og empatisk historie, som til sammen introduserer en holistisk historieundervisningsmodell.³² Konseptene baseres i tysk og angloamerikansk historiedidaktikk med utgangspunkt i hvordan profesjonelle historikere jobber og tenker, for å så redusere metoden og teoriene til hva elever burde kunne.³³ Modellen er et samspill med didaktisk teori fra Seixas og basert på Mortons praksiserfaring som lager et rammeverk for å gjennomføre undervisning.

I norsk kontekst er angloamerikansk historiedidaktikk representert gjennom Erik Lund som siden 80-tallet har argumenterte for en praktisrettet historiedidaktikk inspirert av britisk og amerikansk historiedidaktisk forskning. Lund har siden 2003 gitt ut seks utgaver av boken *Historiedidaktikk - en håndbok for studenter og lærer* som introduserer forskjellige innganger til historieundervisning. I utgaven fra 2020 argumenterer han for at historiefaget kan jobbes med kvalitativt med et fokus på nøkkelbegrep og kildegransking.³⁴

Klasseromsforskning

Det er gjennomført noe tidligere relevant klasseromsforskning innenfor og utenfor historiefaget som undersøker hvordan undervisning kan foregå. Jeffery Nokes, Janice Dole og Douglas Hackers studie fra 2007 i USA omhandlet potensialet kildebasert undervisning har til større realhistorisk kunnskap, og om elevene var stand til å benytte seg av kildene i egne

³⁰ Reisman. 2012. 103-112

³¹ McGrew & Byrne. 2021. 457-458

³² Seixas. 2017- 597-603

³³ Seixas & Morten. 2012. 2-9

³⁴ Lund. 2020. 66-67

framstillinger.³⁵ Studien viste at elevene klarte å bruke kildene i teksten, og at de opparbeidet seg mer realhistorisk kunnskap. Undersøkelsen viste i liten grad om elevene utviklet sin historiske tenkning rundt kildekritisk kompetanse, historiebevissthet eller historisk empati.³⁶ Anna Britt og Cindy Angelikas gjennomført i 2002 en lignende undersøkelse med elever og studenter i Illinois som fikk spesifikk trening i å gjennomføre opphavsanalyser med multiple kilder, og om de fikk et større læringsutbytte med dette.³⁷

Det er forsøkt å adoptere Wineburgs modell inn i klasseromsforskning. Reismans studie viser at målrettet undervisning i anvendelse av begrepene opphavsanalyse, nærlesning, kolleborering og kontekstualisering hadde en viss effekt i å utvikle elevenes ferdigheter. Spesifikk undervisning i opphavsanalyse og nærlesning hadde stor effekt, men kolleborering og kontekstualisering var mer utfordrende å undervise.³⁸ En studie gjennomført av De La Paz, Monte-Sano, Felton, Croninger, Jacson og Piantedosi forsøkte å trene elever i å lese og skrive historiske tekster med utgangspunkt i Wineburgs begreper og *cognitiv apprenticeship*.³⁹ Studien adopterte Wineburgs begreper inn i lesemodellen kalt IREAD⁴⁰ og ga innføring i hvordan lese og skrive historiske tekster.⁴¹ Undersøkelsen viste at elever tilegnet seg mye historisk forståelse, spesielt angående opphavsanalyse, kontekstualisering og nærlesning, og at de lærte å skrive bedre historiske tekster.⁴² Studien undersøkte ikke andre momenter av historiske ferdigheter, er begrenset angående tilegnelsen av kunnskap gjennom bruk av flere tekster, og benyttet kun i mindre grad motstridende tekster.⁴³

Når det gjelder allmenndidaktiske studier er prosjektet *Learning in a Knowledge society: Constructing meaning from multiple sources* relevant. Prosjektet presenterte en rekke konklusjoner angående verdien av forståelse av multiple kilder og bruken av dem. En konklusjon var at elever og studenter med forståelse av temaer som komplekse, og kunnskap som tentativ hadde større forståelse og utbytte av lesning av multiple tekster.⁴⁴ En tredje konklusjon var at å notere hvem som skrev teksten og hva slags tekst det var, sørget for at de i

³⁵ Nokes, Dole & Hacker. 2007. 499-50

³⁶ Nokes, Dole & Hacker. 2007. 502-503

³⁷ Britt & Anglikas. 2002. 511-513

³⁸ Reisman. 2012. 103-112

³⁹ De La Paz m.fler. 2017. 33-34

⁴⁰ I(Identifiser forfatterens formål) R(les hver avsnitt og spør om forfatterens hovedide) E (evaluer forfatterens pålitelighet) A (Vurder påvirkningen av kontekst) D (Bestem kvaliteten av fakta og eksempler)

⁴¹ De La Paz m.fler. 2017. 37-39

⁴² De La Paz m.fler. 2017. 45-50

⁴³ De La Paz m.fler. 2017. 45-50

⁴⁴ Bråten & Strømsø. 2009. 394-395

større grad husket og kan koble forskjellig utsagn til tekstene.⁴⁵ Bråten og Strømsø påpeker at mer klasseromsforskning på dette feltet er nødvendig, ettersom det er relativt nytt.⁴⁶

I en senere studie av Anmarkrud, Bråthen og Strømsø i 2014 blir potensialet til lesing av motstridende tekster, og kildekritisk lesning undersøkt. Undersøkelsen viste at elever som var trent opp i kildekritisk lesing av naturfagtekster i større grad kunne vurdere og rangere tekster som troverdige eller ikke, og i større grad benyttet seg av troverdige tekster på en fullverdig måte i egne oppgaver enn elever som ikke hadde fått opplæring i kildekritisk lesning.⁴⁷

Undersøkelsen viste at det var nødvendig med gjennomgående og langvarig opplæring i kildekritisk lesing og lesning av multiple tekster for at elever skulle ta det i bruk spontant.⁴⁸ Dette viser at hvordan man underviser i lesning av multiple tekster fremdeles er et til dels ubesvart spørsmål, spesielt i historiefaget.

Kildebegrepet i skolen

Før gjennomgang av hvorfor og hvordan man burde benytte motstridende kilder i undervisningen vil jeg først klargjøre kildebegrepene oppgaven benytter. Det er generelt to tilnærminger til kildebegrepet, en materiell og en funksjonell. Den materielle tar utgangspunkt i at man kan skille mellom «gode» og «dårlige» kilder. Gode kilder er kildene man kan spore til en god opphavssituasjon, som fra en offentlig tjenestemann, og skrevet fra et objektivt standpunkt. Kilder som memoarer, dagbøker og litteratur ble sett på som dårlige kilder fordi de hadde subjektive perspektiv.⁴⁹ Det materielle kildebegrepet begrenset antallet brukbare kilder, ettersom man kategoriserte kildene som gode før man leste dem. Det materielle kildebegrepet inkluderer tre begrepspar for å bestemme kilders opphav, og hvordan man kan benytte dem.

Det første paret er primærkilder og sekundærkilder, førstnevnte er kildene nærmest i tid til det som blir beskrevet, mens sekundærkilder er alt det påfølgende. Det andre begrepsparet er første- og andrehåndskilder som beskriver opphavspersonens nærhet til det som blir beskrevet, der en førstehåndskilde er skrevet av noen direkte knyttet til hendelsen, mens en andrehåndskilde er nedtegnet av noen som ikke deltok direkte i situasjonen.⁵⁰ De første parene beskriver kilden og opphavspersonens nærhet til hendelsen, og bruker dette til å

⁴⁵ Bråten & Strømsø. 2009 395-397

⁴⁶ Bråten & Strømsø. 2009. 398

⁴⁷ Anmarkrud, Bråten & Strømsø. 2014. 52-55

⁴⁸ Anmarkrud, Bråten & Strømsø. 2014. 54-55

⁴⁹ Melve. 2018. 36

⁵⁰ Melve. 2018. 36-37

avgjøre kildens troverdighet. Det siste begrepsparet, levning og beretning, er knyttet til bruken av kildene. Kilder som ble funnet svært troverdige kunne benyttes som beretninger og bruker beskrivelsen av en hendelse eller situasjon direkte som historisk fakta. Når en kilde brukes som en levning bruker man den til å fortelle om kildens samtid, slik som den tids normer, tankemønstre etc. Alle kilder kan bli benyttet som levninger.⁵¹

Skiftende kildebegrep

Den nye og den gamle læreplanen opererer med et funksjonelt kildebegrep framfor et materielt. Det funksjonelle kildebegrepet er ofte nevnt sammen med den språklige vendingen. På 1960-tallet ble språkets subjektivitet et tema, uansett hvor ren søknen etter objektivitet var, er det uunngåelig at språket har subjektivitet i seg.⁵² I historiefaget fikk dette betydning for synet på kilder. Objektive kilder var ikke lenger mulig siden alle kilder hadde preg av forfatterens og hens syn, samtidig som historikerens lesing og utvelgelsen av kildene også var subjektiv.⁵³ Når man ikke kunne garantere kildenes objektivitet kunne man ikke skille de «gode» og de «dårlige» kildene. Det funksjonelle kildebegrepet endret fokuset fra å utelukkende spørre etter troverdighet, til å spørre etter relevansen kildene har for spørsmålene vi stiller.⁵⁴ Kilders troverdighet og viktighet for historieformidlingen ble avhengig av spørsmålene, ikke en iboende verdi. Begrepsparene man benyttet med et materielt kildebegrep mistet ikke sin betydning, men de måtte bli brukt på en funksjonell måte. En lærebok for eksempel ville bli kalt sekundærkilde med et materielt kildebegrep, men kunne nå være en primærkilde, forutsatt at man undersøker hvordan lærebøkene formidlet spesifikke tema. LK20 viser at den tar i bruk et slik kildebegrep gjennom formuleringen at elevene skal:

(...) kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historieframstillinger. Kildekritisk bevissthet dreier seg om å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til, og i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller. Elevene skal forstå at mangelfulle kilder kan gi kunnskapsbegrensninger.⁵⁵

Læreplanen legger vekt på at elevene skal kunne bruke kilder til å besvare spørsmålene de stiller. Dette er i tråd med funksjonell kildekritikk der vekten ligger på nytten kilden har i stedet for den iboende verdien. Det funksjonelle kildebegrepet brukt i skolen vektlegger at

⁵¹ Melve. 2018. 36-38

⁵² Melve. 2018. 39

⁵³ Melve. 2018. 39

⁵⁴ Melve. 2018. 41

⁵⁵ Kunnskapsdepartementet. 2019.

elevene skal kunne avgjøre hva de kan og ikke kan bruke kildene til, og vurdere om kildene er mangelfulle.

Implikasjoner av kildebegrepsvalg

At læreplanen vektlegger et funksjonelt kildebegrep, utfordrer tradisjonelle former for kildeundervisning. I den norske skolen er kildeundervisningen sterkt knyttet til de tre begrepsparene fra det materielle kildebegrepet. Selv om begrepene brukes i den funksjonelle kildekritikken, formidler de gjennom lærebøkene et materielt kildebegrep til elevene.⁵⁶ Elevene får et sterkt fokus på å avgjøre kilders troverdighet.⁵⁷ Dette er positivt siden elever i større grad møter på motstridende eller feilaktig informasjon som gjør ferdigheten til å avgjøre troverdighet viktig for eleven.⁵⁸ Den negative konsekvensen er at elevene forkaster kilder på feil grunnlag siden troverdigheten ikke er begrunnet i verdiene kildene har for spørsmålene, men i elevenes kategorisering av dem. Begrepsparene er vanskelig for elever som sliter med å bruke dem korrekt, dette leder til misforståelser og usikkerhet framfor nytteverdi.⁵⁹ For at skolen skal nå ambisjonen om at elever skal benytte et funksjonelt kildebegrep er det nødvendig å presentere en alternativ kildegranskingsmodell tilpasset et funksjonelt kildebegrep, slik som IREAD eller modellen jeg skal presentere.

⁵⁶ Kvande & Naastad. 2016. 77

⁵⁷ Kvande & Naastad. 2016. 77-78

⁵⁸ Korbøl. 2020. 115-116 & Wineburg. 2016. 13-15

⁵⁹ Ohman Nielsen. 2007. 371-379

2. Kunnskapsløftet 2020 og undervisning med motstridende kilder

Det er ikke min påstand at en enkelt undervisningsmetodikk kan møte alle krav til de overordnede eller fagspesifikke delene av læreplanen. Min hypotese er at motstridende kilder i undervisning kan utvikle elevenes kildekritiske kompetanse, samt en rekke nært tilknyttede ferdigheter. Jeg vil med utgangspunkt i læreplanen argumentere for denne hypotesen og vise hvordan man kan undervise for å oppfylle disse målene.

Motstridende kilder i lys av LK20

Læreplanen består av to hoveddeler, den generelle og de fagspesifikke delene i hvert fag. Oppgaven tar utgangspunkt i historiefaget på VG3, men mange av poengene kan lett omgjøres til å gjelde VG2, og med større modifikasjoner historiedelen i samfunnsfag på ungdomskolen.

Den overordnede delen skisserer brede mål for læringen og utviklingen til elevene. Et av målene framhevet i den overordnede delen er dybdelæring. Her skal elevene gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse for begreper, metoder og sammenhenger, på tvers av og innad i fag. Dybdelæring forutsetter at elevene reflekterer, og benytter kunnskap og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner.⁶⁰ Dybdelæring og kompetansebegrepet er nært knyttet opp imot hverandre i LK20. Kompetanse betegner elevenes tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som bidrar til å løse oppgaver og mestre utfordringer i forskjellige situasjoner.⁶¹ Dybdelæring og kompetanse betegner et nivå av mestring der elever kan benytte fagspesifikke ferdigheter i situasjoner både innenfor fagenes egne tradisjoner, men også i andre fag og utenfor skolen.

Hensikt

Kunnskapen og ferdighetene læreplanen legger opp til at elevene skal tilegne seg, og hvordan dette skal tilegnes er beskrevet i kapitlene om kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang. Ferdighetene og kunnskapen skal være knyttet til de respektive vitenskapsfagene, og deres representasjon i skolen.⁶² Opplæringen skal formidle og skape forståelse for vitenskapelige metoder, og hvordan, når og til hvilket formål de brukes. Elevene skal få innsikt i hvordan kunnskap dannes, kunne innta et kritisk standpunkt, og deres erfaringer og kunnskapssyns

⁶⁰ Utdanningsdirektoratet. 2019.

⁶¹ Kunnskapsdepartementet. 2017.

⁶² Kunnskapsdepartementet. 2017.

skal utfordres gjennom opplæringen.⁶³ Formidlingen må skje gjennom en opplæring der elevene selv kan undersøke og forske. LK20 tar utgangspunkt i at barn og unge er nysgjerrige mennesker med ønske om å skape og oppdage.⁶⁴ Opplæringen må skape situasjoner der elevene får muligheten til å undersøke, oppdage og erfare i kjente og nye situasjoner. Slik opplæring er fundamental for at elevene skal oppnå dybdelæring i fagene.⁶⁵

Betydning for historiefaget

Hva har dette å si for historiefaget? Historiefaget har gjennomgått endringer fra kunnskapsløftet 2006 til 2020. En av de mest sentrale endringene er at faget framstår mer samlet i forhold til formidlingen av historiefaglig innhold og metodikk. I LK06 trekkes historiefaget fram som et dannelsesfag som fremmer norske verdier, demokrati og bidrar i utviklingen av elevenes selvforståelse og samfunnsforståelse gjennom tilegnelse av kunnskap om historiske prosesser og hendelser.⁶⁶ Metode er gitt mindre plass i formålsformuleringen, med en linje om at faget skal fremme evnen til å jobbe med historisk materiale.⁶⁷

Historiemetodiske kunnskaper kommer tydeligere frem i hovedområdene og kompetansemålene. Hovedområdene er delt i to områder: historieforståelse og metoder; og samfunn og mennesker i tid. Historieforståelse og metoder vektlegger hvordan historie blir forstått og brukt, og utviklingen av elevenes kildekritikk. Samfunn og mennesker i tid vektlegger hva som har skjedd, altså historiske prosesser og handlinger.⁶⁸ Det samme skillet gjøres i kompetansemålene. Utfordringen med oppbygningen av LK06 er ikke vektleggingen av metode eller historieforståelse, det er det kunstige skillet mellom dem. Skillet gjorde at lærere måtte prioritere én, og valgte å undervise om samfunn og mennesker i tid, ettersom dette fremstår mer sentralt i læreplanen.⁶⁹

Nye mål og formål

LK20 har gjort noe med dette skillet. I fagets formål er innhold og metode satt i samme avsnitt og tillagt samme verdi.⁷⁰ Noe lignende skjedde i kjerneelementene som er sammenlignbare med hovedområdene. LK20 deler kjerneelementene inn i fire kategorier: historiebevissthet; utforskende historie og kildekritisk bevissthet; historisk empati,

⁶³ Kunnskapsdepartementet. 2017.

⁶⁴ Kunnskapsdepartementet. 2017.

⁶⁵ Kunnskapsdepartementet. 2017.

⁶⁶ Kunnskapsdepartementet. 2006.

⁶⁷ Kunnskapsdepartementet. 2006.

⁶⁸ Kunnskapsdepartementet. 2006.

⁶⁹ Nornes. 2017. 65-66. & Kunnskapsdepartementet. 2006

⁷⁰ Kunnskapsdepartementet. 2019.

sammenhenger og perspektiver; og mennesker og samfunn i fortid, nåtid og fremtid. Kjerneelementene er fire likestilte moment i historiefaget og støttes opp av at kompetansemålene ikke lengre er delt inn i de forskjellige kategoriene.⁷¹ Kjerneelementene er tilknyttet historieforståelse og historisk metode, og tre av fire kjerneelement vektlegger dette framfor kunnskapsinnhold. LK20 har integrert historisk metode og historieforståelse tydeligere i læreplanen enn LK06, dette samsvarer med Ludvigsens-utvalgets fokus på ferdigheter framfor faktainnhold.⁷²

Læreplanen setter ambisiøse mål for elevene og lærerne i skolen. Gjennom bruk av motstridene kilder kan noen av disse målene nås, spesielt i implementering av kildekritisk kompetanse og nærliggende ferdigheter. Når det er snakk om kildekritisk kompetanse⁷³ forstås dette i læreplanen som at elevene skal kunne innhente, tolke, og vite hvordan kilder kan besvare spørsmål og hvordan de er begrenset.⁷⁴ Kildekritisk kompetanse innebærer evnen til å vurdere kildenes troverdighet og evaluere hvordan de kan benyttes i samråd med det funksjonelle kildebegrepet, samtidig som de er i stand til å tolke kilden ut ifra forskjellige perspektiver og vite når de har behov for mer materiale. Tidligere i oppgavene ble elevenes kildeforståelse diskutert sammen med utfordringene med at elevene primært har et materielt kildebegrep, der troverdighet ble prioritert, og kilder som ble ansett som lite troverdig forkastes.⁷⁵

Utvikling av kildekritisk kompetanse

For å utvikle en kildekritisk kompetanse må elevene kunne tolke og benytte materialet funksjonelt med hensikt opp imot spørsmålet. Motstridende kilder kan benyttes som inngang til dette. Motstridende kilder kan gi elevene større bredde i forståelsen av hva kilder kan brukes til, og ser at kildene kan gi innsyn i forskjellige holdninger og verdier, og ikke bare i handlingene som skildres.⁷⁶ Motstridende kilder åpner for at eleven kan tolke kilder i forskjellige sammenhenger og utfordres til å benytte kildene til å besvare spørsmål framfor å bare vurdere troverdighet. Bruk av motstridende kilder demmer opp for den materielle forståelsen av kildebegrepet og gir elevene større forståelse for hvordan de kan innhente kilder. Bruken av motstridene kilder i undervisningen må derfor kombineres med en

⁷¹ Kunnskapsdepartementet. 2019.

⁷² NOU 2015: 8. 33

⁷³ Jeg benytter her kildekritisk kompetanse fremfor kildekritisk bevissthet. Kildekritisk kompetanse er mer heldekkende enn mange andre begreper slik som kildekritisk bevissthet.

⁷⁴ Kunnskapsdepartementet. 2019.

⁷⁵ Se avsnitt om kildebegrepet i skolen

⁷⁶ Korbøl. 2021. 126

kildegranskningsmetode som oppfordrer til at elevene vurderer kilders troverdighet, og bruker kildene knyttet til forståelsen av det funksjonelle kildebegrepet. Dette krever at elevene kan benytte kildegranskningsmetoder hvor de vurderer kildenes troverdighet og bruksområder i et bredere omfang.

Et moment av kildekritisk kompetanse er at elevene skal kunne tolke kildene.

Tolkningsegenskaper henger sammen med historiebevissthet og har tradisjonelt vært utfordrende å operasjonalisere, spesielt på bakgrunn av samspillet mellom tidsdimensjonen fortid, nåtid og framtid.⁷⁷ Historiebevissthet operasjonaliseres i LK20 og settes i sammenheng med utviklingen av kildekritisk bevissthet.⁷⁸ Læreplanen vektlegger hvordan historien tolkes ut ifra nåtidsperspektivet, og hvordan bruken av historie former våre tolkninger av fortiden. Konkrete eksempler ses i følgende kompetansemål:

- *Reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til fremtiden*
- *Analysere hvordan framstillinger av fortiden er blitt brukt i Norge for å skape nasjonal identitet og drøft hvilke virkninger dette har hatt for ulike grupper.*⁷⁹

At elevene skal utarbeide en tolkningskompetanse som en del av deres kildekritiske kompetanse innebærer at de må utfordres på hvordan nåtidsforståelsen påvirker tolkningen av fortiden og hvordan de selv tolker fortiden. Slik blir de klar over egen forutinntatthet og kan ta nødvendige hensyn. Motstridende historieformidling, altså å benytte seg av ulike tolkninger av samme fenomen eller historie kan benyttes til dette, og eksemplifiserer rollen samtidsforståelsen har for tolkningen av fortiden.

Historisk empati

Tolkning av kilder innbefatter ikke bare tolkningen fra egen samtid, men også fra opphavspersonens samtid. Dette er representert gjennom kjerneelementet *historisk empati, sammenhenger og perspektiver*. Historisk empati blir gjennom kjerneelementet operasjonalisert som en ferdighet, der elevene skal forstå hvorfor mennesker handlet og tenkte slik de gjorde.⁸⁰ Dette må gjøres samtidig som man unngår å sympatisere seg med de historiske personene.⁸¹ Mer presist blir dette formulert gjennom kompetansemålene:

⁷⁷ Lund. 2020. 32-34 & 51-53

⁷⁸ Kunnskapsdepartementet. 2019.

⁷⁹ Kunnskapsdepartementet. 2019.

⁸⁰ Kunnskapsdepartementet. 2019.

⁸¹ Seixas & Morton. 2013. 146

- *utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i*
- *sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst*
- *utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i konfliktsituasjoner og vurdere konsekvenser av valgene de har tatt.*⁸²

Kompetansemålene viser at historisk empati er sterkt relatert til å kontekstualisere situasjoner eller forstå hendelser og personer ut ifra deres egen tid. Det er ikke bare lagt vekt på at elevene skal forstå enkeltpersoners perspektiv, men at elevene skal se hvordan ulike situasjoner skaper ulik forståelse. Kompetansemålene gir uttrykk for to former for perspektivtagning, hvor et er nært tilknyttet det fortidige perspektivet og et annet nært knyttet til disiplinærrefleksjon. Et fortidig perspektiv er å sette seg inn i situasjonen og forstå den på dens egne premisser.⁸³ Dette kommer fram gjennom første kompetansemål der elevene skal diskutere personers tenkning og handlinger i lys av samtiden. Den disiplinære refleksjonen angår undersøkelser av troverdigheten, bruksområder og grunnlaget for hvorfor teksten er skrevet.⁸⁴ En slik forståelse fremmes av det andre kompetansemålet der elevene skal reflektere over hvordan kildene er påvirket av opphavspersonen. Å innta slike perspektiv er fundamentalt for elevenes tolkning av kilder og evnen til å kontekstualisere.⁸⁵ Trening i å innta slike perspektiver krever møter med kildemateriale siden dette er det nærmeste vi kommer folks tanker og omstendigheter i fortiden.⁸⁶ LK20 legger vekt på mer enn bare enkeltpersoner og ensidige perspektiv, LK20 krever flere forskjellige perspektiv med sammenligning av ulike framstillinger. For å kunne sammenligne ulike framstillinger kreves flere kilder, men motstridende kilder virker mer egnet i tydeliggjøring av betydningen av forskjellig kontekst, ettersom nyansene forsterkes.

Lesing som grunnleggende ferdighet

De gjennomgående temaene i læreplanen om grunnleggende ferdigheter må også inkluderes. Lesing som grunnleggende ferdighet legger en vinkling på hvordan den kildekritiske kompetansen fungerer som dybdelæring. Lesing i historiefaget beskrives som å lese flere historiske tekster og tolke, reflektere, og utforske innholdet i tekstene samtidig som man vurderer hvordan innholdet er skapt og påvirket av forskjellige aktører.⁸⁷ Slik jeg tolker dette

⁸² Kunnskapsdepartementet. 2019.

⁸³ Bjerre. 2021. 245-246

⁸⁴ Bjerre. 2021. 245-246

⁸⁵ Seixas & Morton. 2013. 138

⁸⁶ Bjerre. 2021. 245

⁸⁷ Kunnskapsdepartementet. 2019.

legger det opp til hvordan historie kan bli forstått som dybdelæring gjennom den kildekritiske kompetansen, og lesingen av flere kilder eller tekster. Kildekritiske kompetanse og *kritisk literacy* har store fellestrekk angående evnen til tolke tekster på en kritisk måte, men kritisk literacy skiller seg ved å være faguavhengig.⁸⁸ Å trene kritisk literacy ligner trening i kildekritisk kompetanse siden man utsetter elevene for tekster som er kontroversielle eller motstridende, og kan kritisere tekster som forsøker å være objektive.⁸⁹ Det er vist at elever har store problemer med å innhente gode og relevante kilder på egen hånd,⁹⁰ men undervisning basert på bruken av multiple eller flere kilder virker å ha effekt på evnen til å lese tekstene kritisk og evaluere kildenes troverdighet.⁹¹ Å undervise med motstridende kilder innebærer nettopp dette, hvordan dette gjøres kommer vi tilbake til.

Å benytte seg av motstridende kilder i undervisningen innebærer å bruke flere tekster på en gang. Det er et økt behov for lesing av multiple tekster både i arbeidsliv og i studier, uavhengig av yrke eller fagretning, men det er også noe studenter og elever har problemer med.⁹² Lesing av multiple tekster bidrar til en rikere og mer integrert forståelse av temaet på tvers av fag, og er en nødvendighet for å kunne fortsette å lære senere i studier og arbeidslivet.⁹³ Motstridende kilder er ikke den eneste veien til et slikt mål, men trening i å hente ut viktig informasjon fra motstridende kilder, og lage seg en formening om hva som er sant eller ikke, er noe motstridende kilder kan nyttes til.

Undervisning med motstridende kilder

Undervisning er variabelt i hvordan det burde gjennomføres, ingen klasse, lærerstil, eller kildemateriale er helt likt, men det er overordnede prinsipper som kan, og bør følges. Disse diskuteres her, og vises til med eksempler gjennom undervisningsopplegget.

Forskjellige kildegranskingsmodeller kan benyttes i utviklingen av kildekritisk kompetanse. Jeg foreslår undervisning med motstridende kilder basert på forskningen til Wineburg i USA, og Morton & Seixas i Canada, men anvendt i henhold til målene i LK20. Forslaget mitt tar utgangspunkt i begrepene opphavsanalyse, nærlesning, kontekstualisering og kolloborering fra Wineburg. Tilpasninger som IREAD har vist seg effektiv i utviklingen av elevenes historiske argumentasjon og skriving, men modellen tar ikke utgangspunkt i alle momentene

⁸⁸ Blikstad-Balas. 2016. 29

⁸⁹ Blikstad-Balas. 2016. 107-108

⁹⁰ Weyergang & Frønes. 2020. 174-177

⁹¹ Anmarkrud, Bråten & Stømsø. 2014. 54-55

⁹² Bråthen & Strømsø. 2009. 387

⁹³ Anmarkrud, Bråten & Strømsø. 2014. 48-50

som kildeundervisning, og da spesifikt motstridende kilder tilbyr. Historisk empati og historiebevissthet er i stor grad utelatt, men dette har relevans for den norske læreplanen.⁹⁴ Derfor introduserer jeg en egen modell hvor dette kombineres med Seixas & Mortons konsepter om historisk signifikans og historiske perspektiver, som dermed er bedre tilpasset LK20.

Fundamentet i en undervisning som skal utvikle en kildekritisk kompetanse må være en forståelse av hva historie er, og hvordan historie skiller seg fra fortiden. I Seixas & Mortons punkt om historisk signifikans vektlegger de at historie skrives av en grunn, men årsaken varierer i forhold til nåtidige perspektiv og synet på fortiden.⁹⁵ Dette relaterer til læreplanens punkt om historiebevissthet, og målene om refleksjon over hvordan fortidsforståelsen formes av nåtidsforståelsen. Historiefagets dualitet som et fag basert på både empiriske fakta, og som et tolkende fag må tydeliggjøres for elevene⁹⁶ gjennom at underviser legitimerer temaenes betydning for nåtiden, og vise hvordan nåtidige debatter reflekterer forskjellige tolkninger av fortiden. Man kan vise hvordan nåtidige debatter om historie reflekterer forskjellige tolkninger av fortiden eller diskutere betydningen av hendelser for spesifikke grupper.⁹⁷

Den nye læreplanen er forholdsvis åpen angående temaene man kan undervise, men de bør fortsatt legitimeres for elevene.⁹⁸ Slik understrekes historiefaget som et tolkende fag gjennom eksempler som viser at all historieskriving er tolkninger av fortiden.⁹⁹

Undervisningsopplegget tar opp temaet likvidasjon som et spørsmål om norsk identitet, og diskuterer hvordan synet på krigsinnsatsen påvirket identiteten etter krigen. Slik startes en refleksjon over betydningen fortiden har i skapelsen av nåtidig identitet. Bruken av Moland og Ulateig som eksempler på tolkning av fortiden får elevene til å tenke over betydningen tolkningen har for identitetskapning, og hvordan historieskapning er knyttet til forfatterens nåtidsforståelse.

Spørsmålsguide

I undervisning av kildekritisk lesning bør enkelte moment være med. Jeg foreslår en utfyllende spørsmålsguide.¹⁰⁰ Fordelen med en spørsmålsguide er muligheten for tilpasning i forhold til material og tema. Dette er i motsetning til IREAD eller andre modeller som er

⁹⁴ De La Paz m.fler. 2017. 45-50

⁹⁵ Seixas & Morton. 2013. 16-22

⁹⁶ Seixas & Morton. 2013. 20-21

⁹⁷ Seixas & Morton. 31-33

⁹⁸ Lund. 2020. 206-207

⁹⁹ Seixas & Morton. 2013. 20-21

¹⁰⁰ Se vedlegg A

vanskeligere å tilpasse. Spørsmålsguiden og modeller som IREAD handler om å bygge opp stillaser, dette er en allmendidaktisk metode hvor man lager veiledninger og støtter for elevene til å utføre mer kompliserte oppgaver enn de er kapable til selv.¹⁰¹ Spørsmålsguiden gjør at elevene vet hvilke spørsmål de burde stille til forskjellige kilder innenfor forskjellige områder. Dette er et hjelpemiddel i opphavsanalyse eller *sourcing*, som omhandler å kartlegge hvem forfatteren var og hvorfor, når og i hvilken sammenheng teksten ble skrevet.¹⁰² Ved hjelp av en strategisk guide kan eleven nesten utelukkende støtte seg på denne, og det har tidligere vist gode resultater.¹⁰³ Nærlesning, som i grove trekk handler om å trekke ut viktig informasjon av teksten, har også effekt av slik guide.¹⁰⁴ En guide kan gi tilstrekkelig støtte til å utvikle en kildekritisk kompetanse, men guiden alene er utilstrekkelig når det gjelder kolloborering og kontekstualisering.¹⁰⁵

Cognitivt apprenticeship og modellering

IREAD-modellen står ikke alene, og ingen modell bør eller kan stå alene. Et alternativ som har hatt effekt i samspill med IREAD er *cognitivt apprenticeship*.¹⁰⁶ I ett *cognitivt apprenticeship* vil en ekspert, i dette tilfelle læreren undervise i måter å tenke på.¹⁰⁷ Læreren modellerer for elevene ved gå gjennom eksempel på hvordan man i det aktuelle tilfellet leser motstridene kilder. Dette ligner på gjennomføringen fra Wineburgs opprinnelige forskning med *thinking aloud*, eller å *tenke-høyt-metoden*.¹⁰⁸ I undervisning gjøres dette ved at lærer går gjennom alle punktene av strategiguide, viser elevene hvordan det gjøres, og tenker høyt gjennom hele prosedyren. En slik fremgangsmetode viser hvordan man trekker inn konteksten rundt forfatteren og tiden kilden er skrevet for å eksemplifisere hvordan man leser tekster ut fra egen kontekst. IREAD-modellen har vist at dette har hjulpet på elevenes evne til å kontekstualisere.

I undervisningen bruker jeg et vitnemål fra Gerhard Fleschs til dette formålet og trekker inn betydningen av dødsstraffen han ble idømt. Når det gjelder kolloborering, altså sammenligning på tvers av kilder for å se hva som samsvarer eller ikke, er det nødvendig å trekke inn supplerende kilder. I dette tilfellet benytter jeg en kilde som motsier noe av Flesch

¹⁰¹ Imsen. 2015. 194

¹⁰² Wineburg. 1991A. 103

¹⁰³ Reisman. 2012. 104

¹⁰⁴ Martin & Wineburg. 2008. 305-307 & Reisman. 2012. 104

¹⁰⁵ Reisman. 2012. 104-105

¹⁰⁶ De La Paz m.fl. 2017. 37-38

¹⁰⁷ Camakci, Avdeniz, Brown & Makokha. 2020. 301

¹⁰⁸ Wineburg. 1991B. 497

sitt vitnemål, slik at det kan drøftes rundt vurderingene en må ta til dette spørsmålet. Modellering som undervisningsstrategi må også dra nytte av elevene. De må mobiliseres og trekkes inn i høytenkningen og spørsmålene man stiller seg selv, som hvilken betydning det hadde at Flesch var dømt til døden? Slik skaper man et tankesamarbeid mellom lærer og elev, der eleven strekker seg for å nå nye innsikter gjennom stimuliene modelleringen gir.¹⁰⁹

Modellering åpner for å veilede elevene inn i spesifikke historiske perspektiv, og gir mulighet til å vise viktigheten av å se historien fra individenes perspektiv, og at det er forskjell på perspektivene. For å innta et fortidsperspektiv kan man stille spørsmål om hva de tenkte og opplevde i situasjonen. Å begynne med fortidsperspektivet hjelper elevene å sette seg i kontekst av hendelsen og se hendelsen i dens egen samtid.¹¹⁰ Dette gjør det enklere å etterfølge med fagdisiplinære refleksjoner. Det er viktig å unngå anakronismer, og vise at mennesker gjorde valg ut fra egen kontekst og situasjon.¹¹¹ Slik tar man vekk noen av utfordringene ved å undervise om historisk empati.¹¹² Ved å gå fra et fortidig perspektiv og så anvende perspektiver i et nåtidsperspektiv kommer den historiske empatien først, før man åpner for refleksjon over samspillet mellom nåtid og fortid, og viktigheten av konteksten til opphavspersonen for kildens troverdighet. Eksempler er å undersøke hvordan en person følte og opplevde det å være dødsdømt, før man ser på hvordan dette hadde effekt på hva vedkommende skrev.

Et viktig moment med et *cognitivt apprenticeship* er at elevene får oppgaver som gjenspeiler modelleringen. Underviser fungerer som en veileder som deler ut passende kildemateriell, sekundærlitteratur om nødvendig, og medfølgende spørsmål. Aktiviteten er utformet for å være utforskende, elevene får utforske det historiske materialet, og undervisningen med flere kilder gir elevene mulighet til å lete, oppdage og forske. Aktiviteten kan foregå individuelt eller i grupper, avhengig av den individuelle klassen, men gruppearbeid er å foretrekke på bakgrunn av muligheten for diskusjon blant elevene. Det skaper et kognitivt felleskap hvor elevene lærer av hverandre og øver seg på å uttrykke tankeprosessene sine.¹¹³

Spørsmålsguiden blir her en viktig støtte for elevene.

¹⁰⁹ Imsen. 2014. 192-194

¹¹⁰ Bjerre. 2021. 243-245

¹¹¹ Seixas & Morton. 2013. 153

¹¹² Seixas. 2017. 601-602

¹¹³ Imsen. 2014. 129-135

Kildemodifisering

Noen elever vil trenge mer støtte enn andre, en utfordring i skolen er at avstanden mellom svake og sterke lesere blir mer markant gjennom skoleløpet.¹¹⁴ Noen elever kan finne kildene mer utfordrende enn de er forberedt på når det gjelder språk, formuleringer, og det å faktisk finne informasjonen de leter etter. For å assistere med dette kan kildene modifiseres.

Herr Lagmanne her.

Jeg tilater meg nedenfor i **Norsk oversettelse** å formidle Flesch sitt vitnemål:

I Norge og i England er nordmenn og derav **siviliser utdannet i metodene for «silent killing» eller likvidasjon**. Det handler seg her ikke alene om en metode til selvforsvar, men det handler om en **angrepsmetoder**. Nemlig hvordan man lydløst og uten å vekke oppsikt, **kan rydde av veien mennesker nettopp denne anvisning, som ikke alene er innført i Norge**, men også i Frankrike og andre land, dannet grunnlaget for represalieforordningen (Represalier er hevn eller straff på sivilbefolkningen for ulydighet eller militære aksjoner) av Reichsführers SS. (...)

Føreren av en sprengkommando på **Dovrefjell i begynnelsen av 45**. Kan også være i **slutten av 44**, har skutt **2 tyske underoffiserer som var på tur, og ikke hadde noen våpen**. På likene ble det fastslått **nakkeskudd og ryggskudd**. Bevis: Krigsdommer Dr. Rintelen, dommer ved Trondheim Wehrmaktsskrettsrett, sansynligvis nå i Tyskland. **Bevis Løytnant Settem, som førte gruppen**, bosted må kunne opplyses gjennom Statsadvokaten.

Advokat Harald Holthe på veiene av Gerhald Flesch. 21.11.1946

Figur 1: Sterkt modifisert kilde

Mange har kvaler med å modifisere en kilde, men det går hovedsakelig ut på å gjøre slik man ser på bildet.¹¹⁵ Martin og Wineburg oppfordrer til å tilpasse kilder gjennom språkforenkling, nedkorting, eller med ordforklaringer.¹¹⁶ Slik tilpasses kildene for lesere på forskjellige nivå. Elever med lesevansker eller fremmedspråklige elever med svakere norskkompetanse, assisteres ved at man understreker, markerer eller skriver ordforklaringer i bunnen, og på visse tekster endre på språket.¹¹⁷ I eksemplet over er språket kun modifisert med enkelte ordforklaringer og forenklinger, slik det kan gjøres ved eldre tekster, men det er tatt hensyn til forskjell i elevenes historiske leseevner. For å inkorporere utfordringene elever har med å vite når det bør leses nøye, sammenlignes, eller når elevene bør kontekstualisere kilden har fokuset vært å gi tegn som indikerer dette. Teksten i rødt på bildet signaliserer at elevene skal

¹¹⁴ Anmarkrud. 2007. 222-223

¹¹⁵ Se vedlegg B

¹¹⁶ Martin & Wineburg. 2009. 214

¹¹⁷ Martin & Wineburg. 2009. 213-214

se dette i sammenheng med en annen tekst, understrekinger viser at elevene må sette det i kontekst, og uthevet signaliserer viktig informasjon opp imot oppgaven.

Formålet er at elevene skal engasjeres til å ta i bruk veiledningskjemaet og oppsøke forskjellige sekundær- og primærkilder de er gitt for å undersøke sammenhengen. Disse leddene kan fjernes eller minimeres ut ifra klassens kompetanse, eller gis til forskjellige grupper basert på nivå. I dette tilfellet fikk elevene valgmulighetene mellom tre differensierte kilder. En er uendret, en er kun transkribert, og den siste er modifisert som beskrevet over.¹¹⁸ En utfordring med modifiseringen kan være at elevene leter etter hva læreren mener framfor å gjøre egne tolkninger, men det er en vurdering som må tas opp imot den enkelte elevgruppen.

Debriefing

Etter modellering og erfaring kreves refleksjon for å få en fullført læringsaktivitet med størst utbytte. Dette kan foregå enten skriftlig eller verbalt,¹¹⁹ men bør skje med veiledning, og verbal klassediskusjon er å foretrekke. Dette er debriefingsfasen der elevene presenterer svarene på oppgavene og forklarer hvordan de kom fram til svaret.¹²⁰ Dette er en metakognitiv aktivitet der elevene setter ord på læringsprosessen og fremgangsmetoden. Metakognitive prosesser er viktig for at elevene skal reflektere over metodene og komme til en dypere forståelse.¹²¹ Prosessen skaper forståelse for betydningen av kontekstualisering og kolloborering. Disse krever mer refleksjon, og stilasbygging er ikke nødvendigvis nok.¹²² Større refleksjon kan oppnås gjennom metakognitive aktiviteter slik som en debriefing eller klasseromsdiskusjon.

Kategorial danning

Alt av metoder er viktig, men en forutsetning for bruken ligger i valget av materialet. I denne sammenheng ser jeg Klafkis kategoriale danningsteori som grunnlaget for hvordan man gjennomfører utvalget av stoff. Klafki mente undervisning skulle gjøre to ting, elevene skulle åpne seg for materialet og materialet skulle åpne seg for elevene.¹²³ Materialet gir allmenn innsikt hos elevene ved å åpne for stadig større innsikt og erfaringer for elevene. Når elevene åpner seg for materialet, innebærer det at elevene skaper egne erfaringer gjennom materialet, og gradvis åpner seg for materialet og verden.¹²⁴ Ideen er at valget av materialet sørger for at

¹¹⁸ Se vedlegg B

¹¹⁹ Camakci, Avdeniz, Brown & Makokha. 2020. 306

¹²⁰ Lund. 2020. 76

¹²¹ Imsen 2014. 129-135 & Lund. 2020.76

¹²² Reisman. 2012. 103-105

¹²³ Klafki. 2018. 192-193

¹²⁴ Klafki. 2018. 192-193

elevene tilegner seg kunnskap og ferdigheter gjennom materialet, samtidig som de opplever nytten av materialet og gjør det til noe eget.

Klafskis idè er at man gjennom tre innholdsbegrep, det elementære, det historisk-elementære, og det fundamentale kan komme fram til et eksemplarisk materiell som skaper en dobbeltsidig åpning.¹²⁵ Valget av material skal formidle metode og allmenne prinsipper i faget, i tillegg til innholdet.¹²⁶ Det elementære innholdet skal presentere og eksemplifisere kategorier i faget, altså begreper som demokrati og stat, men også ideene rundt historisk metode. Hovedfokuset er å utvikle elevenes kildekritiske kompetanse, og innholdet må illustrere utfordringene ved avgjørelser om troverdighet, og den videre vurderingen av hva man kan benytte materialet til.

Det historisk-elementære er en utvidelse av det elementære, men med en sterk tilknytning til historiefaget. Klafki argumenter at godt utvalgte kildeeksempler går forbi det elementære og gir elevene et møte med egen livsverden. Gjennom eksempler som tar utgangspunkt i elevenes livsverden får materialet betydning for elevenes nåtidssyn.¹²⁷ Det historisk-elementære tar delvis utgangspunkt i at historietimene skal ha en historiebevisstgjørende funksjon hvor elevene blir klar over hvordan egen nåtidsoppfatning former hvordan de forespeiler seg fortiden. Eksempler er å aktualisere debatter om fortiden eller hvordan forskjellige nåtidsperspektiver former nåtiden.

Det fundamentale er et vanskelig begrep, men kort oppsummert skal all undervisning ifølge Klafki gripe ned til et fundamentalt lag der eleven automatisk kjenner til begrep og vet hvordan de gjennomfører kildekritisk granskning. Med andre ord er kategoriene internalisert¹²⁸ og elevene benytter seg av kildegranskingen naturlig med en holdning om at det er noe om skal gjennomføres. All undervisning må ikke gi resultatet, men det må gi muligheten for å kunne gripe det.¹²⁹ Om elevene griper muligheten oppnår man den dobbeltsidige åpningen der materialet åpner seg for elevene og elevene åpner seg for materialet.

Utvelgelsen av materialet må være av en art som kan forklare og eksemplifisere kategorier, altså metoder, begreper eller fenomen, samtidig som det har en innvirkning på livsverden til elevene, ved å virke historiebevisstgjørende. Grunnlaget for utvalget av materialet er å skape

¹²⁵ Straume. 2018. 37

¹²⁶ Klafki. 2018. 186-187

¹²⁷ Klafki. 2018. 190-191 & Straume. 2018. 40

¹²⁸ Klafki. 2018. 185-194 & Straume. 2018. 44-47

¹²⁹ Klafki. 2018. 192-194

internalisering av metodene og fenomenene slik at eleven bruker det instinktivt. Dette kan sammenlignes med idealet for dybdelæring der eleven skal benytte kompetansen de tilegner seg i ukjente og kjente omstendigheter. I denne konteksten er materialet valgt for å eksemplifisere kildekritiske ferdigheter slik at elevene utvikler en kildekritisk kompetanse. Mer spesifikke eksempler illustreres senere.

3. Likvidasjon, utvalg og bruk av materiale

Kapittelet er en gjennomgang av det realhistoriske temaet og materialet som ligger til grunn for undervisningen. Kapittelet består av tre deler. Første er en gjennomgang av tidligere forskning på feltet, med spesiell plass til Ulateig og Moland ettersom de var viktige i undervisningen. Den andre delen er en redegjørelse og diskusjon av hendelsen, og om dette var en likvidasjon. Den siste delen av kapittelet drøfter utvalget, og hvordan dette må tilpasses undervisningen.

Likvidasjonens historiografi

Den faghistoriske litteraturen rundt likvidasjoner i Norge er relativt ny, og den mest gjennomførte er knyttet til Arnfinn Molands bok; *Over grensen? Hjemmefrontens likvidasjoner under den tyske okkupasjonen av Norge 1940-1945* i 1999 og 2011. Dette henger sammen med at historieskrivingen de første årene etter krigen fungerte samlende og fortalte en heroiserende fortelling om nordmennenes kamp og seier, framfor å diskutere gråsonene rundt andre verdenskrig.¹³⁰ Det er likevel publikasjoner av betydning i de første årene etter krigen innenfor rettslige miljøer med Professor Johs. Andenæs tidsskriftartikkel *Okkupasjonstidens «likvidasjoner i rettslig belysning»* fra 1948. Artikkelen viser tendensen i historieskrivingen fra de første årene etter krigen med formål om å forsvare handlinger som likvidasjon i forhold til norsk og internasjonal lov. Temaer var lovligheten av hvem som gjennomførte, og i hvilken utrustning de opptrådte i, for eksempel militærpersonell uten uniform.¹³¹ Han behandler temaet med omhu og legger et juridisk grunnlag for forståelsen av likvidasjoner med en flytende definisjonsforståelse på likvidasjoner. Andenæs behandler temaet igjen i boken *Det vanskelige oppgjøret* i 1979, som bevarer det samme synet på likvidasjoner som artikkelen fra 1948. Andenæs presenterer da lite nytt, men gir innsikt i hvordan tyskere benyttet likvidasjoner for å forsvare bruken av standrett og represalier under krigen.¹³²

Andenæs bidrag til den historiske forståelsen av fenomenet er uunnværlig, men det var fremdeles svært få historiske framstillinger. Før 1970-tallet fantes det enkle historier som opptrådte gjennom krigslitteratur med andre temaer, eller gjennom verk skrevet om veteraners erfaringer.¹³³ Dette endret seg utover 70-tallet. Noe av krigslitteraturen tok en

¹³⁰ Stugu.2021. 28-30

¹³¹ Andenæs. 1948. 1-3 & 4-6

¹³² Andenæs. 1979. s 42-43 & 223-225

¹³³ Moland. 2011. 11-12

kritisk vending i hvordan Norge hadde håndtert krigen og temaer som tidligere var «glemt» eller lite snakket om ble brakt frem igjen.¹³⁴

Litteraturen angående temaet likvidasjoner er vanskelig å snakke om som historieskriving, men verdt å nevne. Avisen *Folk og Land* hadde noe av den første litteraturen på feltet og presenterte i 1970 til 1972 en gjennomgang av forskjellige likvidasjoner gjennom artikkelserien *Okkupasjonstidens Likvideringer*. Avisen var drevet av og for NS-sympatisører.¹³⁵ Det er ikke overaskende at avisen tok et kritisk standpunkt til likvidasjoner under krigen og benyttet vandrehistorier i NS-miljøet i artikkelserien¹³⁶ som vektla urettferdigheten og anslo at det hadde skjedd 300-315 tilfeller kontra de 55 tilfellene Andenæs oppgir som SSBs offisielle tall.¹³⁷ I samme kategori finnes Kjell Fjørtofts bok *Oppgjøret som ikke tok slutt*. Beskrivelsen av likvideringer som unødvendige og brutale er gjengangere i boken som anslår et minimum av 200 gjennomførte likvidasjoner med bakgrunn i gjennomgang av aviser fra krigsårene. Det er ingen videre argumentasjon for dette tallet og ingen henvisning til hvilket materiale som oppgir når, hvor, eller hvem som ble likvidert.¹³⁸ Begge framstillingene henviser i liten grad til kildene de benytter seg av, og disse er som regel vage og gjør det vanskelig å bekrefte om likvidasjonen skjedde, og hvem som var offeret. Det er generelt lite grunnlag og få kildevurderinger som ligger til grunn for deres påstander.

Ulateig, en av hovedaktørene i debattene om likvideringer på 90-tallet var i det samme sporet som Fjørtoft og *Folk og Land* med påstander om unødvendigheten og brutaliteten når det gjaldt likvidasjoner.¹³⁹ I sin behandling av temaet viser Ulateig til de samme vandrehistoriene som finnes i *Folk og Land*, i tillegg til tyske og norske rapporter.¹⁴⁰ Problemet er i utgangspunktet ikke hans utvalg av kilder, men håndteringen av kildene er ukritisk, med nærmest rene gjengivelser av rapporter uten kontekst som kildens opphav eller forfatter med i betraktningen. Ulateig oppgir aldri noen konkret definisjon av fenomenet, men er mer opptatt av å fremme likvidasjoner som brutale og unødvendige. Ulateigs antyder 136 tilfeller, der flere hverken inneholder spesifikke navn, datoer, eller bevis på at det er Milorg eller andre motstandsgrupper som står bak.¹⁴¹ Ulateigs tolkning av materialet er kritiserende med

¹³⁴ Stugu. 2020. 50-58

¹³⁵ Hårseth. 2017. 283-288

¹³⁶ Moland. 2011. 97-98

¹³⁷ Andenæs. 1948. 1-2 & Moland. 2011. 97-99

¹³⁸ Fjørtoft. 1997. 22-25

¹³⁹ Ulateig. 1996. 9-13

¹⁴⁰ Ulateig. 1996. 347-348

¹⁴¹ Ulateig. 1996. 123-143

problemer med å skille mellom hva som er gjennomført av Milorg eller motstandsgrupper, og hva som er gjennomført av enkeltindivider uten tilknytning til motstanden, selv om han til tider prøver.¹⁴²

Det kom et motsvar til boken til Ulateig, og i senere intervju innrømmer han feil som grunnlaget for tilbaketrekingen av boka.¹⁴³ Molands bok, *Over Grensen? Hjemmefrontens likvidasjoner under den tyske okkupasjonen av Norge 1940-1945* er første og eneste historiske gjennomgang av fenomenet med undersøkelser av antallet likvidasjoner i norsk kontekst. *Over Grensen?* presenterer og definerer likvidasjon i kontekst av krigen, inkluderer drap av angivere, politimenn og tyskere,¹⁴⁴ og svarer på det kritiske synet Ulateig presenterer. Mest dominerende er gjennomgangen av de 82 tilfellene som Moland har funnet og vurdert.¹⁴⁵ Tilfellene er begrunnet gjennom et substansielt materiale som er grundig vurdert, tolket, begrunnet og satt i kontekst.¹⁴⁶ Molands gjennomgang er et historisk arbeid, men også en kritikk av Ulateigs ukritiske kildebruk med vekt på tyske rapporter som den skrevet av Josef Seuffert¹⁴⁷, som var involvert i operasjoner tilknyttet diskreditering av motstandsbevegelsen.¹⁴⁸ Molands bok tar for seg likvidasjoner og setter det i kontekst av krigen og oppgjøret, og ved hvert kapittel tar Moland opp og svarer på korresponderende kritikk som Ulateig rettet mot motstandsbevegelsen, og da spesielt Milorg. Et eksempel er Molands kapittel *Kamphandlinger eller Likvidering* og Ulateigs kapittel *Bakholdsangrep* der Moland diskuterer forskjellen i kontekst av krigen for å tilbakevise Ulateigs kritikk.¹⁴⁹ Molands kritikk og tilbakevisning av Ulateig og andre framstillinger kan til tider bli usaklig og går vekk fra den historiske framstillingen av fenomenet,¹⁵⁰ men *Over grensen?* er generelt et solid arbeid, og den mest helhetlige framstillingen av fenomenet likvidasjoner i norsk kontekst.

Fenomenet likvidasjoner er dekket i internasjonal historieforskning, og da sterkt relatert til det enkelte lands kontekst slik som i Stefan Emskjærs bok; *Stikkerdrab: Modstandsbevægelsernes likvidering af danskere under besættelsen*. Emskjær ser det i dansk kontekst og undersøker de

¹⁴² Ulateig. 1996. se eksempel på side 32-40

¹⁴³ Egset, S. & Veum, E. 2012

¹⁴⁴ Moland. 2011. 21-22 Definisjonen er nærmere diskutert i eget avsnitt om likvidasjon

¹⁴⁵ Moland. 2011. 95-182

¹⁴⁶ Se f.eks. tilfelle 13 Moland. 2011. 115

¹⁴⁷ Navnet skrives noe forskjellig i kildene, den vanligste formen virker å være Seuffert.

¹⁴⁸ Se avsnitt «Tysk side»

¹⁴⁹ Moland.2011. 231-250 & Ulateig. 1996. 152-167

¹⁵⁰ Slik som vist i Moland. 2011.97-98

409 drapene begått av danske motstandsgrupper under andre verdenskrig.¹⁵¹ Stikkerdrap refererer da til drap begått av dansk motstandsbevegelse spesifikt på danske angiver og ikke på tyskere slik den norske debatten også omhandler.¹⁵² Emkjærs bok kritiserer hvordan dansk motstandsbevegelse nedprioriterte undersøkelser av hvem og hvorfor de likviderte. Dette er hans grunnlaget for inkludering av likvidasjoner begått på feil personer.¹⁵³ Den danske historieskrivingen på feltet viser betydningen av nasjonal kontekst, dette er også aktuelt i undersøkelser av likvidasjoner, enkeltvis eller som fenomen i Norge.

Likvidasjoner og tvilstilfeller

Likvidasjon er et egnet tema for å diskutere bruken av motstridende kilder og får frem viktige historiefaglige poeng. Kapittelet diskuterer ikke de didaktiske mulighetene temaet eller bruken av motstridende kilder har, men heller om vi kan utvide det offisielle tallet på likvidasjoner i Norge med utgangspunkt i en lokal hendelse. Kapittelet presenterer problemstillingene eleven vil komme ovenfor og gjenspeiler områdene de skal oppnå ved bruk av motstridende kilder. Før vi går over på å introdusere hendelsen er det noen kontekstuelle avklaringer som må på plass som definisjonen av likvidasjon, og litt om konteksten rundt gruppene og trøndelagsområdet.

Definisjon

Definisjonen på en likvidasjon er relativt åpen og bred. Ordbokens definisjon på å likvidere eller likvidasjon er å rydde av veien eller drepe.¹⁵⁴ Denne forklaringen er for bred og ikke knyttet til konteksten av krig. For å finne en definisjon knyttet til det militære kan vi gå til tidligere forsvarsminister, Jens Christian Hauge, som også var lederen for Milorg de siste årene av krigen. Hauge redegjorde for grunnlaget for å gi tillatelse til en likvidasjon gjennom et brev til riksadvokaten. Her satt han følgende fire kriterier: det måtte være solide bevis for angiveri eller agentvirksomhet; det var høy fare for gjentakelse; faren måtte være betydelig og overhengende; og likvidasjon måtte være siste utvei.¹⁵⁵ Men dette var bare kriterier for å få tillatelse til å gjennomføre en likvidasjon og siden det kunne oppstå andre situasjoner som ikke passet inn sier Hauge at lavere avdelinger hadde lov til å foreta slike handlinger om det

¹⁵¹ Emkjær. 2000. 2-8

¹⁵² Emkjær. 2000. 10-13

¹⁵³ Sørensen. 2005. 313

¹⁵⁴ UIB & Språkrådet. u.å.

¹⁵⁵ Moland. 2011. 22-23

var nødvendig å handle øyeblikkelig.¹⁵⁶ Definisjonen strekker seg således ikke over alle tilfeller som kunne eller har funnet sted, og trenger dermed supplerings.

Johs. Andenæs har en bredere definisjonen som begrenser likvidasjoner til å være hemmelige henrettelser på spesielt farlige angivere og politifolk.¹⁵⁷ Denne definisjonen er bredere og uavhengig av tillatelse, men begrenser likvidasjoner til å ikke kunne være begått mot tysk militær eller annet tysk personell. I denne oppgaven benytter jeg Molands definisjon, denne består av fire kriterier gruppert i grupper på to som alle også må følge et felles overordnet kriterium. Kriteriene er som følger:

- 1) Likvidasjonen må være planlagt, og den som blir likvidert må være utpekt som en så viktig trussel mot motstandsaktiviteten at vedkommende måtte likvideres.
- 2) At det oppstod en tvangssituasjon der man hadde en viss tid til å foreta et valg mellom flere alternativ og at vedkommende plasserte seg i en situasjon der han/hun økte faren for å bli likvidert grunnet trusselen de utgjorde mot motstandsaktivitet eller videre motstandsaktivitet.

Felles var at de måtte skje innenfor den aktuelle tidsperioden 9 april 1940 og 8 mai 1945.¹⁵⁸ Dette kan bekreftes umiddelbart ved at hendelsen skjer mellom 13 og 22 mars 1945, godt innenfor tidsrommet.

Som vi kan se av de to tilfellene inkluderer den Hauges definisjon i det første tilfellet, samtidig som den uttrykker Hauges punkt om at likvidasjoner var noe mindre avdelinger kunne gjennomføre i en tvangssituasjon. Det er heller ingen begrensninger for hvem som kunne bli likvidert som i Andenæs definisjon. Jeg ønsker å legge til et siste felles kriterium som er delvis implisitt i Molands definisjon. Likvidasjonen må ha vært gjennomført av militært personell som en del av en militær aksjon. Kriteriet er lagt til siden Ulateig i sin framstilling legger fram flere tilfeller av hjemmefrontens likvidasjoner uten å inkludere tilstrekkelig kildemateriale som underbygger at det var hjemmefronten som gjorde det.¹⁵⁹ Likvidasjoner kan da ikke ha et rent personlig motiv, noe en militær aksjon eller krigshandling har til felles.¹⁶⁰

¹⁵⁶ Andenæs. 1948. 1

¹⁵⁷ Andenæs. 1978.

¹⁵⁸ Moland. 2011. 21-22

¹⁵⁹ Ulateig. 1999. 123-141

¹⁶⁰ Andenæs. 1948. 17

Bakgrunn for område og grupper

Den aktuelle hendelsen skjer i mars 1945, men omstendighetene for Woodpecker- og Grebe-gruppen starter allerede i 1944. Hendelsen består av at to tyske soldater som ble drept da en gruppe bestående av medlemmer fra Grebe og Woodpecker forberedte en felles sabotasjeaksjon mot pumpeverket på Hjerkin. Før vi går til den aktuelle situasjonen vil jeg kort redegjøre for omstendighetene i Trøndelag, hjemmefrontenes holdning til sabotasje og likvidasjonsoppdrag, og gruppenes interaksjoner og aksjoner som er av relevans.

Trøndelag og innstillingen til likvidasjoner og sabotasjeoppdrag

Situasjonen i Trøndelag i 1944-1945 var spesiell, området var sterkt preget av Rinnanbanden og Kommandeur der Sipo und des SD Gerhard Flesch har ansvarsområdet fra Dombås til Mo.¹⁶¹ Rinnan var en særdeles effektiv angiver som sørget for at flere avdelinger i Trøndelag og omveien ble fjernet eller sterkt redusert, og Rinnan hadde stor støtte og mye midler fra Flesch.¹⁶² Med Flesch sin bruk av tortur og Rinnan som en effektiv angiver skapte det en situasjon i 1944 der Milorg, Lark¹⁶³, og kommunistiske motstandsgrupper i Trøndelag var nesten utradert.¹⁶⁴ Dette betyr at Woodpecker og Grebe opererte i et område med sterk tysk tilstedeværelse, og en svak motstandsbevegelse.

Innstillingen til likvideringer og sabotasjeoppdrag endret seg de siste årene av krigen. Den norske militærledelsens var tilbakeholden til likvidasjoner og sabotasjeoppdrag for å unngå represalier mot sivilbefolkningen og potensielle henrettelser av fanger.¹⁶⁵ Frykten var rettfærdiggjort, spesielt i Trøndelag, hvor sabotasjeaksjoner i 1942 mot blant annet Thamshavnbanen førte til at ti prominente trøndere ble stilt for standrett og henrettet. Dette var spesifikt for å skape frykt.¹⁶⁶ Situasjonen endret seg utover krigen og i 1944 og 1945 var det mer åpent for slike aksjoner som kunne svekke tysk okkupasjonsmakt og bidra til alliert invasjon.¹⁶⁷ Dette fanget Hitlers oppmerksomhet og det ble sendt ut et notat kalt *Terror – und Sabotage* den 30 juli 1944 som inneholdt en rekke motsvar til motstandsbevegelsen aksjoner.¹⁶⁸ Dette gjorde at begge sider eskalerte sin aktivitet og økte muligheten for likvidasjoner, siden tyskerne i større grad var på jakt og motstandsbevegelsen ble mer aktiv.

¹⁶¹ Busch. 2019. 70

¹⁶² Busch. 2019. 107-110

¹⁶³ En norsk motstandsgruppe som var uavhengig av Milorg, men tilknyttet London.

¹⁶⁴ Busch. 2019. 194-196 & 264-272

¹⁶⁵ Moland. 2011. 72-73

¹⁶⁶ Busch. 2019. 139-141

¹⁶⁷ Moland. 2011. 72-75

¹⁶⁸ Gylseth. 2013. 7-8

Bakgrunn Woodpecker og Grebe

Denne delen tar hovedsakelig utgangspunkt i oppdragsinstruksen og oppdragsoversikten til Grebe og Woodpecker, men er supplert av telegram og individuelle rapporter. Hoveddelen av innholdet i rapportene samsvarer med telegramkommunikasjonen og de individuelle rapportene. Det er lite grunnlag for å betvile rapporter og instruksjoner for internt bruk, når det samsvarer i så stor grad.

Grebe-gruppen ankommer Norge fra England og er en stor gruppe med flere celler ved krigens slutt, men i hendelsen er det celle rød eller Grebe rød vi forholder oss til. Gruppen ble droppet over Gudbrandsdalen våren 1943 og skulle operere innenfor området Gudbrandsdalen til Østerdalen.¹⁶⁹ Gruppen skulle motta ammunisjon og våpen, rekognosere, planlegge og gjennomføre sabotasje mot viktig infrastruktur, danne og trene en egen celle, samt holde radiosamband med UK.¹⁷⁰ Siden faren for opprulling var spesielt stor i området skulle dette gjøres uavhengig av Milorg for å unngå at de to motstandsgruppene kunne bli tatt ut samtidig.¹⁷¹

Selv om Grebe skulle operere uavhengig fra Milorg i Norge, jobbet de ikke uavhengig av andre grupper fra England. Woodpecker-gruppen var en mindre gruppe bestående av fire mann, Olav Sættem (leder), Kaare Helland, Øyvind Sørli¹⁷² og Svein Øvergaard.¹⁷³ Disse kom i kontakt med Grebe Rød, der de fikk god kjennskap til Oddvar Doblaug, kodenavn Oskar, og Rolf Øvergaard, med kodenavn Maks. Woodpecker hadde samme oppdrag som Grebe, og skulle rekognosere, sabotere, instruere, og lage forsvarsplaner mot mulig brent jords-taktikk.¹⁷⁴ Kontakt mellom gruppene ble opprettet gjennom et særoppdrag hvor Sættem skulle distribuere et ammunisjonslager våren og sommeren 1944 før resten av gruppen ankom i oktober 1944.¹⁷⁵ Sættem ble satt i kontakt med Grebe Rød og samarbeidet med Doblaug på oppdraget.¹⁷⁶ Etter oppdraget hjalp Grebe Sættem med å oppnå kontakt med resten av

¹⁶⁹ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98, Grebe – Corvell. Oversiktsrapport. 30. November 1945. 1-2

¹⁷⁰ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98, Grebe – Corvell. Oversiktsrapport. 30. November 1945. 1-2

¹⁷¹ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98, Grebe – Corvell. Oversiktsrapport. 30. November 1945. 2

¹⁷² Står som Øyvind Nielsen i oppdragsinstruksen, men gjennom rapportene skrevet om deltagerne av Løytnant Helland kommer det fram at dette er Øyvind Sørli. NHM, FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Helland. Rapport på Fenrik Sørli. 20 august. 1945.

¹⁷³ NHM, FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Operasjonsinstruks Woodpecker 1944 28.03. 1

¹⁷⁴ NHM, FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Operasjonsoversikt. U.å. 1

¹⁷⁵ NHM, FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Sættem's særoppdrag. 22.04.1944. & tilhørende telegram

¹⁷⁶ NHM, FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Rapport. Sættem 29. september 1945. 2-6

Woodpecker-gruppen og at denne kontakten ble opprettholdt viser seg ved at England kontakter Grebe nå de ikke får kontakt med Woodpecker.¹⁷⁷

Gruppene gjennomfører hvert sitt sabotasjeoppdrag i forkant av hendelsen. Woodpecker gjennomførte et oppdrag 9-10 desember hvor de sprengte Dovrebanen.¹⁷⁸ Under oppdraget møtte de på kraftig snøstorm og besluttet å utsette til neste dag, mens de lå over i en hytte i nærheten banket en gruppe med tyske soldater på døren, men gruppen valgte å ikke respondere, selv om de var sikre på at tyskerne visste noen var der.¹⁷⁹ Hendelsen er nok knyttet til instruksen der det understrekes at de skal unngå kontakt med tyskere så langt det går.¹⁸⁰ Kvelden etter hendelsen gjennomførte de sprengningen og trakk seg tilbake til hovedkvarteret. Dette økte tysk tilstedeværelse i området og Sættem beskriver dobbelt vakthold ved alle broer, jernbanestasjoner og at tyskere ble utplassert i alle hyttene langs linjen.¹⁸¹ Samtidig observerte de norsk politi med god vinterutrustning i området.¹⁸² Grunnet dette, dårlig med matforsyninger og lite strøm gjennomførte ikke Woodpecker flere oppdrag før samarbeidet med Grebe Rød.¹⁸³

Grebe fra sin side gjennomførte et lignende oppdrag rundt 9 januar 1945. De prøvde å forespørre Woodpecker om et samarbeid 20 desember, men klarte ikke å oppnå kontakt, mest sannsynlig på grunn av Woodpeckers mangel på strøm, og Grebe Rød gjennomførte oppdraget alene.¹⁸⁴ Woodpecker observerte også en opptrapping av tysk tilstedeværelse og i rapporterer til UK regner de med at rundt 200 tyskere patruljerer jernbanen.¹⁸⁵ Grebe i motsetning til Woodpecker opprettholder relativt stor aktivitet og Doblaug med følge av Rolf Øvergaard sprenger en pumpestasjon på Otta 3. mars.¹⁸⁶ Det er Doblaug og Rolf Øvergaard som deretter kontakter Woodpecker om sprenging av pumpestasjonen på Hjerkin, og det er i sammenheng med dette oppdraget hendelsen skjer.

¹⁷⁷ NHM, SOE, 25/2/1 -26/8/1, boks 42. Telegram London-Grebe Blå. 17-18 oktober 1944. & NHM, SOE, 25/2/1 -26/8/1, boks 42. Telegram London-Grebe Blå. 3 Januar 1945.

¹⁷⁸ NHM,FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141,Woodpecker – Woodlark Tel. Rapport. Sættem 29.september 1945. 8-9

¹⁷⁹ NHM,FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141,Woodpecker – Woodlark Tel. Rapport. Sættem 29.september 1945. 8-9

¹⁸⁰ NHM,FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141,Woodpecker – Woodlark Tel. Operasjonsinstruks Woodpecker 1944 28.03. 2

¹⁸¹ NHM,FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141,Woodpecker – Woodlark Tel. Rapport. Sættem 29.september 1945. s.10-13

¹⁸² NHM, FO IV (DKT, D22-OPS, Boks 141, Telegram fra Woodpecker 15.1.1945

¹⁸³ NHM,FO IV (DKT), D22-OPS, boks 141,Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Sættem. Rapport. 29.september 1945. 10

¹⁸⁴ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98, Grebe – Corvell. Oversiktsrapport. 30. November 1945. 8

¹⁸⁵ NHM, SOE 25/2/1 – 26/08/01, Boks 42 Telegram fra Grebe markert 99. 5 februar 1945.

¹⁸⁶ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98, Grebe – Corvell. Oversiktsrapport. 30. November 1945. 9

Hendelsen

Med utgangspunkt i kildematerialet jeg har funnet og har tilgjengelig er situasjonen beskrevet fra tre forskjellige ståsted, gjennom Woodpecker, Grebe og fra tysk side gjennom Flesch. Jeg beskriver og diskuterer problemstillingene som oppstår knyttet til om hendelsen var en likvidasjon. Grebe og Woodpecker vil bli behandlet sammen ettersom avvikene er små, de kildekritiske betraktningene er like, og der det er avvik er de best diskutert sammen.

Woodpecker og Grebe

Når det gjelder det norske kildematerialet har jeg funnet tre individuelle rapporter og to operasjonsoversikter som framstiller hendelsen. Fra Woodpecker omtaler både Sættem og Helland hendelsen. Helland omtalte hendelsene kort tid etter i april samme år og rapporten inneholder detaljer de andre rapportene mangler. Helland er mer subjektiv i framstillingen av hendelsen og fokuset er til dels på hvordan han opplevde hendelsen. I kontrast er Sættems rapport svært detaljert angående planlegging av sprengningen, men inneholder lite om selve drapene annet enn en kort beskrivelse. Selve rapporten er skrevet noe senere, i september samme år, men korresponderer med datoer fra telegram og framstår nøyaktig. Fra Grebe finner vi Dobraugs rapport som er i en midtposisjon mellom de to andre. Dobraugs rapport er i likhet med Sættems preget av å være av en lederskikkelse som legger vekt på planlegging, samtidig var Dobraug i kjernen av hendelsen og bringer inn sin opplevelse i større grad enn Sættem. Rapporten er skrevet på omtrentlig samme tidspunkt som Sættem, men mangler datooversikt. Oversiktsrapportene er en fra hver gruppe, ingen av oversiktene beskriver hendelsen grundig, men reflekterer de individuelle rapportene. Det er usikkert når Woodpeckers rapoort er skrevet på grunn av mangelen på dato, men Grebes er skrevet i november 1945 og Dobraugs rapport er mest sannsynlig grunnlaget for det som står om hendelsen.

Utgangspunktet for hendelsen var en sabotasjeaksjon mot pumpeverket på Hjerkin. Dobraug og Rolf Øvergaard fra Grebe rødt satte ut 9. mars for å gjennomføre aksjonen.¹⁸⁷ Dobraug forteller i sin rapport at de kjente til at Woodpecker lå i nærheten av Hjerkin på dette tidspunktet og tok kontakt med gruppen fordi Woodpecker ville være i fare etter aksjonen.¹⁸⁸ Når Dobraug og Rolf Øvergaard kom til hytta rundt 13. mars, avtalte Sættem og Dobraug å samarbeide om operasjonen, og fire medlemmer av Woodpecker og to fra Grebe setter ut mot

¹⁸⁷ NHM. SOE. 25/2/1 – 26/8/1, boks 42, telegram samling. Markert Friends of Grebe File 15.

¹⁸⁸ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98, Grebe – Corvell. Kaptein Dobraug Rapport. 7. september 1945. 3

Hjerkinn med en felles plan den 15. mars.¹⁸⁹ Gruppen brøt seg inn i hytta til den kjente nazisten Johan Hjerkinn, fortsatte rekognosering av området og klargjorde eksplosiver.¹⁹⁰

Mens de var på hytta kom to tyskere bort, og det er her skillene i rapportene begynner. Sættem beskriver bare at når de oppdager tyskerne hadde de ikke tid til å forsvinne, som de hadde gjort ved tidligere møter med tyskere,¹⁹¹ og at tyskerne: «(...) ble avlivet før de fikk anledning til å trekke».¹⁹² Oversiktsrapporten har mye av den samme ordlyden som Sættems rapport og sier at de avlivet tyskerne før de fikk gjort noe galt.¹⁹³ Helland beskriver situasjonen noe annerledes, og forteller at de la en plan om at Doblaug skulle gå ut i sivil og late som han smurte ski for å få dem til å snu om. Helland fortsetter med å fortelle at planen ikke fungerte og at Doblaug ropte på Maks, kodenavnet til Rolf Øvergaard, om å komme ut. Problematikken oppsto når døren slo seg vrang og Helland og Rolf Øvergaard ble enige om at Helland skulle hoppe ut med våpen trukket når døren var brutt opp. Når han gjorde dette skjøt han og Doblaug hver sin mann.¹⁹⁴ Etter at de var skutt trakk de tyskerne, en underoffiser og en Feldwebel inn i hytta og tok våpen og kikkert fra dem.¹⁹⁵ Sættem og Doblaug ble enige om å utsette oppdraget fordi de var usikre på om skuddene var blitt hørt.¹⁹⁶

Før jeg trekker inn Doblaugs rapport må to viktige moment understrekes. Det første er Sættems ordvalg, og at det å si at de avlivet tyskerne før de gjorde noe galt ikke tyder på en åpen konflikt eller trefning. Dette kan forklares ved at tyskerne ble overrumplet og ikke forsto hva som skjedde før Helland og Doblaug skjøt dem slik Hellands rapport antyder. Det andre momentet er at det virker å være et spørsmål om tid. I forhold til definisjonen på likvidasjon må gruppen ha tilstrekkelig tid til å planlegge handlingen og bevisst velge likvidasjon som beste alternativ. Sættem trekker fram at de ikke hadde nok tid til å forsvinne og vektlegger dette i rapporten. Helland sier de la en plan om å lure tyskerne bort, samtidig poengterer han at han og Rolf Øvergaard ble enige om at han skulle hoppe ut med våpen trukket noe som

¹⁸⁹ NHM,FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Sættem . Rapport. 29.september 1945. 12

¹⁹⁰ NHM,FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Sættem . Rapport. 29.september 1945. 12-13

¹⁹¹ NHM,FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Sættem . Rapport. 29.september 1945. 8-9

¹⁹² NHM,FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Sættem . Rapport. 29.september 1945. 12-13

¹⁹³ NHM,FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Operasjonsoversikt. U.å. 3

¹⁹⁴ NHM,FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Helland. Rapport. 28.04.1945. 2-3

¹⁹⁵ NHM,FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Helland. Rapport. 28.04.1945. 3

¹⁹⁶ NHM,FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. Løytnant Sættem. Rapport. 29.september 1945. 13

indikerer noe tid til å legge en plan. I tillegg vektlegger treningen til SOE-agenter, som de i Grebe og Woodpecker, at de skal de være forutseende og legge planer for nødsituasjoner.¹⁹⁷ Dette gjør det plausibelt at det var en sekundær plan, selv om det virker som en øyelikksavgjørelse i Hellands rapport. Spørsmålet om gruppen hadde tilstrekkelig med tid til å gjøre en gjennomtenkt avgjørelse er liten. Når det gjelder spørsmålet om tyskerne plasserte gruppen i en tvangssituasjon og seg selv i en posisjon der sjansen for å bli likvidert så antyder rapportene at dette var situasjonen.

Doblaug beskriver situasjonen fram til observasjonen av tyskerne veldig likt. Doblaug var ansvarlig vakt på dette tidspunktet og oppdaget tyskerne «*ikke mer enn 100 meter unna*».¹⁹⁸ Han informerer resten i hytta og likt Hellands beskrivelse forteller han at de planla at han skulle gå ut i sivil og smøre skiene, men utdyper at de ble enige om planen og at de andre skulle være forberedt inne i hytta.¹⁹⁹ Når Doblaug henviser til å gjøre seg klare, antyder dette at de hadde lagt en sekundærplan, slik de var trent opp til. Doblaug gikk ut av hytta og sier han viste fram papirene sine som ble godkjent. Tyskerne stiller ham noen spørsmål og om han er alene, Doblaug svarer at han er med en venn som er ute på ski akkurat nå. I det tyskerne skal gå oppdager de et annet par med ski og Doblaug svarer at det må være vennen hans. Han roper på Maks, men får ikke noe svar så Doblaug, tett etterfulgt av tyskerne tusler rundt hytta og roper litt etter ham, før han går tilbake til døra og roper igjen. Da får han svar av Rolf Øvergaard og Doblaug ber han gå ut fordi han også er i sivil, men døren slår seg vrang. Doblaug oppholder tyskerne til Helland i full uniform kommer hoppende ut av døren. Doblaug kommanderer tyskerne «*hande hoch*» noe de ser ut til å gjøre før de snur seg og Doblaug og Helland skyter. Doblaug informerer så om at det finnes en tysk forlegning ca. fire km unna og siden de vet ikke om skuddene ble hørt avlyser de oppdraget.²⁰⁰ Doblaug og Rolf Øvergaard returnerte til Grebes base 22. mars og sendte et telegram som kort beskrev at de måtte skyte to tyskere, og avlyste oppdraget, men at Hjerkin er rekognosert.²⁰¹

Doblaugs rapport skiller seg på et par punkter, og vi får en viss ide om hva slags tid det var snakk om siden tyskerne var ca. 100 meter unna når han informerte. Beskrivelsen av hendelsen er at de ble enige om planen, samtidig som det kommer fram at det var en sekundær plan om noe skulle gå galt. Doblaug beskriver i større grad tidsdimensjonen de

¹⁹⁷ Great Britain. 2004. 39

¹⁹⁸ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98 Grebe – Corvell. Kaptein Doblaug. Rapport. 7. september 1945. 4

¹⁹⁹ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98 Grebe – Corvell. Kaptein Doblaug Rapport. 7. september 1945. 4-5

²⁰⁰ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, boks 98, Grebe – Corvell. Kaptein Doblaug Rapport. 7. september 1945. 4-6

²⁰¹ NHM. SOE. 25/2/1 – 26/8/1, boks 42, Telegram Grebe 22.03.1945.

hadde inne i hytta til å foreta en avgjørelse om å iverksette den sekundære planen, ved å beskrive at de gikk rundt hytta, ropte litt og snakket med tyskerne. Helland og Rolf Øvergaard tar en tydelig beslutning om å gå til den sekundære planen, men det er usikkert om dette kan regnes som tilstrekkelig med tid. På den ene siden var det en sekundær plan som de skulle iverksette, men spørsmålet er om døren i vranglås endret den avtalte planen. Dette er en vanskelig vurdering, men med tanke på hvordan Helland beskriver situasjonen virket de mer fokuserte på å få opp døren enn å gjennomføre en gjennomtenkt plan.

Det andre punktet av interesse er når tyskerne blir skutt. Doblaug kommanderte dem opp med hendene og sa at de ikke skjøt før tyskerne løp, noe som motsier Hellands rapport. Dette kan være grunnet i hvordan situasjonen var for Helland kontra Doblaug, men Doblaug burde være den med best overblikk i situasjonen. At de snur seg og løper underminerer ikke det at de sto i en tvangssituasjon og at tyskerne var en fare for motstandsaktiviteten. Om tyskerne hadde stukket av ville nok en tysk patrulje fulgt tett etter gruppen.

Tysk side

Det finnes også kilder som belyser saken fra tysk side. Under sin anke i høyesterett trakk Gerhald Flesch opp den aktuelle hendelsen i sitt forsvar. Å benytte seg av Flesch sin anke krever flere kildekritiske betraktninger. Dokumentene og uttalelsen til Flesch står hovedsakelig på tysk, men jeg anvender norske oversettelser gjort av hans advokat Harald Holthe. I tillegg trekker Flesch fram hendelsen etter at frostatinget har framlagt en beslutning om tiltale der de søker å gi ham dødsstraff for forbrytelser under krigen.²⁰² Flesch vitnemål er etter all sannsynlighet påvirket av den omsøkte straffeutmålingen. Relevant for dette tilfelle er at av de 81 tyskerne som ble dømt i Norge, ble kun 15 dømt til døden.²⁰³ Noen, slik som Wilhelm Wagner fikk dommen omgjort fra dødsstraff til tvangsarbeid gjennom anke til høyesterett, siden det ble skapt tvil om elementer ved dommen²⁰⁴, noe det virker som Flesch også forsøkte gjøre.

Forståelsen for hvilken tvungen situasjon Flesch stod i har en viss tyngde når man skal benytte hans vitnemål og det er tatt høyde for bruk av overdrivelser eller forvrenginger av sannheten for å passe Fleschs narrativ. Der historien til Flesch motsier beskrivelser fra Woodpecker eller Grebe er deres tillagt større troverdighet. Samtidig er det viktig å forstå det

²⁰² RA, Landssvikarkivet, Trondheim og Strinda politikammer, D/Da/L0168: Dnr. 798, 1945-1948, Straffeutmåling s. 499-500

²⁰³ Andenæs. 1998. 246-247

²⁰⁴ Andenæs. 1998. 242-243

tyske synet på likvideringer. For å forstå Flesch og det tyske synet på likvidasjoner benytter jeg Josef Seufferts rapport *Morde- die Milorg*. Seuffert ble dømt for å være en del av operasjon *Blomsterplukking (Blumenpflücken)*, et mottiltak mot motstandsbevegelsen våren 1944.²⁰⁵ Blomsterplukking gikk ut på å likvidere nordmenn og legge skylden på norsk motstandsbevegelse.²⁰⁶ Rapporten til Seuffert må derfor benyttes varsomt. I dette tilfellet benyttes rapporten til å fortelle om synet okkupasjonsmakten hadde på likvidasjoner for å forstå Flesch sitt vitnemål bedre.

Når Flesch omtaler hendelsen er det et av flere eksempler han bruker som argument for lovligheten i bruk av represalier. Flesch argumenterer for at hendelsen og de andre tilfellene som nevnes er *silent killings*, som han beskriver som en angrepsmetode utviklet for å rydde mennesker av veien. Silent killings var ifølge Flesch lært bort i Norge og England til sivilister, men var organisert av det statlige og var derfor grunnlag for noen av represaliene etter ordre fra Reichsführer SS.²⁰⁷ Understrekingen av sivilister og bruken av sivilt tøy er viktig for Flesch i anken for å framheve handlingenes ulovlighet.²⁰⁸ Det er klare likheter mellom ordlyden i Seufferts rapport og Flesch sitt vitnemål. Dette gjelder spesielt framhevingen av likvidasjoner som et ulovlig og urettmessig angrepsmiddel.²⁰⁹ De er også enige om at likvidasjoner eller silent killings ble benyttet som skremselstaktikk, og derfor rammet både NS-medlemmer og tyske soldater.²¹⁰

Selve hendelsen er beskrevet veldig kort av Flesch. men inneholder et par momenter. Flesch beskriver at det skjedde to mord i etterkant av en sabotasjeaksjon mot Dovrebanen enten sent i 1944 eller tidlig 1945. Disse mordene var på to tyske underoffiserer som var på en spasertur uten våpen, og ble skutt i nakke og rygg.²¹¹ Det er her snakk om samme situasjon ettersom Flesch vil innkalle Sættem, som var lagfører som vitne.²¹² Det er også verdt å nevne at understrekingen av at tyskerne var ubevæpnet og på spasertur har likhet med Seufferts beskrivelse av likvidasjoner som handlinger gjort for å skape frykt.

²⁰⁵ NHM (SPA) Skuff 3 boks 198 oversendt av Nils Parelius (1983) Parelius. 1983.

²⁰⁶ Glyseth. 2013. 7-9

²⁰⁷ RA, Landssvikarkivet, Trondheim og Strinda politikammer, D/Da/L0168: Dnr. 798, Anmodning, 1945-1948, s. 597

²⁰⁸ RA, Landssvikarkivet, Trondheim og Strinda politikammer, D/Da/L0168: Dnr. 798, Vitnemål, 1945-1948, s. 589-590

²⁰⁹ NHM (SPA) Skuff 3 boks 198 oversendt av Nils Parelius (1983). Seuffert. 1946. 6-9

²¹⁰ NHM (SPA) Skuff 3 boks 198 oversendt av Nils Parelius (1983). Seuffert. 1946. 6-9

²¹¹ RA, Landssvikarkivet, Trondheim og Strinda politikammer, D/Da/L0168: Dnr. 798, Vitnemål, 1945-1948, s. 598

²¹² RA, Landssvikarkivet, Trondheim og Strinda politikammer, D/Da/L0168: Dnr. 798, Vitnemål, 1945-1948, s. 598

Det er spesielt disse to elementene som er viktige i Flesch sin vitneuttalelse. At tyskerne ble skutt i nakke og rygg indikerer en av to ting, de ble enten henrettet via nakke/ryggskudd eller de ble skutt bakfra. Det første alternativet er ikke tvetydig siden det ville vært en bevisst handling det var tid til å vurdere, men kan ha vært en tvungen hendelse om tyskerne så dem og deretter ble tatt til fange. Dette er plausibelt og kan indikere en likvidasjon. Dette scenarioet passer best med hvordan Flesch og Seuffert framstiller motstandsbevegelsen som kaldblodig og dette som planlagte likvidasjoner. Sett opp imot rapportene fra Woodpecker og Grebe er det ikke noe som tyder en slik framgangsmetode.

Alternativ to, at de ble skutt bakfra betyr enten at de løp fra Woodpecker og Grebe-gruppen og ble skutt, eller at de ble tatt i et bakhold. Om tyskerne løp fra gruppen kan dette indikere mangel på tid til å ta en beslutning, fremdeles en tvungen situasjon, men ingen likvidasjon. Om gruppen skulle ha planlagt et bakhold, som er usannsynlig med tanke på hva det ville bety for operasjonen, er det likevel ingen likvidasjon. Men dette ville betydd at tyskerne ikke plasserte seg i en situasjon der likvidasjon var mest sannsynlig, og ikke utgjorde trussel for gruppen. Jeg henviser til argumentasjonen Moland gir i kapittelet om bakholdskrig, der situasjonen som regel er tvunget fram og strategisk riktige. Slike situasjoner kan kun kategoriseres som en trefning mellom de stridende sidene.²¹³ Det som bør trekkes frem er at tyskerne ble, mest sannsynlig, skutt i ryggen og man kan bekrefte Dobraug sin versjon som mest troverdige når det gjelder beskrivelsen av drapene.

Det andre momentet av interesse er at tyskerne ikke bar våpen. For det første er det merkelig at to tyske soldater tar seg en luftetur uten våpen i et område de vet at motstandsgrupper er aktive, men dette avkreftes i rapportene fra Grebe og Woodpecker som sier de tok våpen og kikkert fra de drepte tyskerne. Samtidig tyder beskrivelsen i Flesch sitt vitnemål sterkt på at tyskerne hadde en offerstatus som mest sannsynlig er påvirket av synet på likvidasjon.

De tyske kildene er begrenset i sitt innhold om selve hendelsen, men inneholder likevel mye informasjon angående hvordan tyskerne forstår seg på likvidasjoner og deres syn på motstandsbevegelsen. Dette nyanserer bildet fra de norske rapportene samtidig som den bekrefter Dobraug sin versjon som mer troverdig enn beskrivelsen til Helland når det gjelder skuddene.

²¹³ Moland. 2011. 250-251

Samlet diskusjon

Jeg vil i denne delen samle noen av punktene over og diskutere det relatert til Molands kriterium tre og fire eller kriteriumsgruppe to for likvidasjon, ettersom kriterium en og to eller kriteriumsgruppe en kan avkrefte ved at likvidasjon ikke var det opprinnelige oppdraget. Jeg tar med noen av de rettslige betraktningene som avgjør om dette kan regnes som en likvidasjon, og hvis ikke det ikke er det, hva det i så fall kan regnes som.

Jeg begynner med spørsmålet om det oppsto en tvangssituasjon der gruppen hadde valget mellom flere alternativ. At de havner i en tvangssituasjon er klar, de står i en risiko for å bli oppdaget og følgene det medfører. De avgjør at de ikke har mulighet til å forsvinne eller gjemme seg og ikke ta kontakt slik Woodpecker gjorde når de møtte tyskere i forbindelse med tidligere sabotasjeoppdrag. Spørsmålet om tid er derimot noe annet. Rapportene understreker at de ikke har tid eller mulighet til å forsvinne, og at tyskerne er oppdaget snaue 100 meter unna. I de norske rapportene er det rom for at det så blir lagt en plan. At Sættem ser forsvinning som umulig, at det blir lagt en plan om at Dobloug i sivil skal vende dem om, og at de i hytta skal være klare er alt tegn på planlegging, og dermed tid til å foreta en avgjørelse. De tok riktignok ikke avgjørelsen om å drepe tyskerne på dette tidspunktet, men ifølge SOEs manualer skal de ha gjennomgått trening for å planlegge ut ifra verste tilfelle, noe det er antydninger til.

Når den primære planen slår feil er spørsmålet om Helland og Rolf Øvergaards plan om at Helland skal hoppe ut, teller som en likvidasjon. Dobloug, som skyter en av tyskerne er ikke involvert i planleggingen inne i hytta når den første planen slår feil, ved mindre man medregner forespørslene om at de skulle være klare. Det er få indikasjoner på hva dette innebærer, og annet enn å være klar med våpen kunne det være at Rolf Øvergaard som var i sivil skulle komme ut av hytta og støtte Dobloug.

Tidsaspektet

Spørsmålene er i hvilken grad man vektlegger tid og planlegging i de ulike situasjonene. Rapportene antyder at mennene i hytta hadde tilstrekkelig med tid til å vurdere flere scenarioer etter at tyskerne var observert. Gruppen avfeide muligheten til å rømme og det er rimelig å anta at de valgte løsningen med å sende ut Dobloug for å ivareta oppdraget. Det er antydninger om at de inne i hytta rakk å legge en sekundær plan, men hva den gikk ut på er uklart. Det virker ikke planlagt fra Doblougs side at Helland skulle komme med våpen trukket

siden han beskriver at han spesifikt valgte å be Rolf komme ut fordi han var i sivil.²¹⁴ Dette kan tyde på en løst definert plan.

Når det gjelder planlegging og tidsrommet må man inkludere betenkningstiden de resterende medlemmene i hytta hadde mens Dobraug oppholdt tyskerne. Diskusjonen inne i hytte er ikke beskrevet i betydelig grad, og kildene gjør det vanskelig å belegge noen form for avgjørelsestagning, selv om det er mulig å vektlegge treningen deres som tilstrekkelig grunnlag. Min vurdering ut ifra det tilgjengelige materialet er at den sekundære planen var svært uklar, og at de inne i hytta ikke hadde mulighet til å legge en plan om å foreta en likvidasjon. Jeg vurderer avgjørelsen inne i hytta om å bryte opp døren som et forsøk på å forsvare sin kamerat, og at avgjørelsen om å bryte opp døren og hoppe ut med stengunen ikke teller som en likvidasjon. At Dobraug beskriver at mennene i hytta jobbet febrilsk med å få opp døren antyder at det var en presset situasjon. Dette er likevel et tvilstilfelle og forskjellige vurderinger kan tiltrå.²¹⁵

Konklusjonen kommer an på hva man vektlegger når det gjelder plan og tid. Om det var nok tid til å legge en ordentlig plan, er det avgjort at det var en likvidasjon. At Dobraug ikke er involvert i planleggingen i hytta gjør at eventuelt kun et av drapene regnes som en likvidasjon.

Om man anser Helland og Rolf Øvergaards beslutning som en sekundær plan kan dette fortsatt være innenfor definisjonsområdet. Det var potensielt rom til å overveie andre muligheter, men tidsrommet var for snevert til å overveie alle realistiske alternativer, både i situasjon i hytta før tyskerne kommer og i situasjonen etter. Disse mulighetene er ikke vektlagt i noen av rapportene, men kan gjøre at episoden havner utenfor definisjonen av en likvidasjon. Dette er fremdeles et tvilstilfelle, og det er mulig å komme til flere slutninger.

Tvangssituasjon

Når det gjelder det andre punktet i definisjonsgruppe to er det klarere, tyskerne plasserte seg i en situasjon der de var i fare for å bli likvidert grunnet trusselen de utgjorde. Flesch sitt vitnemål om at tyskerne var på spasertur uten våpen er lite sannsynlig som diskutert tidligere. Ifølge rapportene fra Grebe og Woodpecker oppsøkte tyskerne spesifikt hytta og etterspør legitimasjon, hvem som var der og om skiene utenfor, og tyskerne hadde muligheten til å snu gjentatte ganger. De utgjorde dermed en trussel mot motstandsaktiviteten i kraft av hvem de

²¹⁴ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS. Grebe – Corvell. Kaptein Dobraug Rapport. 7. september 1945. 6

²¹⁵ NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS. Grebe – Corvell. Kaptein Dobraug Rapport. 7. september 1945. 5

var, og våpnene de bar. Selv om Flesch sier de var uten våpen er dette mest sannsynlig bare likene som var foruten våpen etter at mennene fra Grebe og Woodpecker tok dem. Man kan argumentere for at de ikke utgjorde en trussel da de snudde og løp, men de var en fare for videre arbeid, både ved å ha sett ansikter og vite hvor de var. Dette faller dermed godt innenfor Molands kriterium i motsetning til det foregående.

Legalt militært personell

Kriteriet fra definisjonen på likvidasjon om at vedkommende må være militært personell og at det må være en militær aksjon, er noe Flesch benytter ved å påpeke at det var urettmessig og ulovlig for sivile eller sivilkledd å gjennomføre likvidasjoner. Dette gjelder Doblaug ettersom han manglet uniform i det han skjøt. Det Flesch mest sannsynlig henviser til er landkriksreglementet til IV Haagkonvensjonens artikkel 1 som omhandler grunnlaget for at soldater og/eller frivillige deltagere i krigen skulle bli behandlet som soldater. Artiklene setter opp fire slike punkter:

1) At de kjempende har en person over seg som er ansvarlig for sine underordnede.

2) At de har et fast kjennetegn som kan gjenkjennes på avstand.

3) At de bærer sine våpen åpenlyst.

4) At de under sine operasjoner retter seg etter krigens lover og sedvaner.²¹⁶

I dette tilfellet følger Doblaug hverken punkt to eller tre. Det er riktignok ikke slik artikkelen skal forstås. Etter Andenæs sin forståelse av artikkelen omhandler den kun hva som skulle til for at motstandsbevegelser og grupper skulle beskyttes av folkeretten.²¹⁷ Dette synet understrekes ved at bruken av spioner, som da er u-uniformert og ubevæpnet, er en lovlig og anerkjent form for krigføring etter landkriksreglementet artikkel 29-31, selv om de ikke vil være beskyttet av artikkel 1 og kan bli skutt og drept etter militær straffelov paragraf 91.²¹⁸ Flesch sin påstand om at Doblaug i dette tilfelle gjorde noe ulovlig og ikke regnes som en militær aksjon, eller at Doblaug var sivil fordi han ikke fulgte artikkel 1 er ikke gyldige argument. Man kan understreke tvangssituasjonen og faren Doblaug var i fordi han ikke var i uniform. Alle involvert må dermed ses på som militært personell i en militær aksjon.

²¹⁶ Andenæs. 1948. 4

²¹⁷ Andenæs. 1948. 5

²¹⁸ Andenæs. 1948. 6

Alternative definisjoner

Når det gjelder hva det skal defineres som om det ikke er en likvidasjon så finnes det noen aktuelle alternativ. Tidligere har bakhold og trefning blitt nevnt, disse er lite dekkende siden de ikke er strategisk planlagt, samt tyskerens passivitet og valget deres om å flykte. Det er da to andre alternativ som kan rettferdiggjøre likvidasjon. En snever i form av nødverge og en bred i form av krigshandling. Loven om nødverge slik den var formulert under krigen omtaler det som den mest skånsomme løsningen for å avverge et angrep eller en trussel, og handlingen kan gjennomføres av hvem som helst.²¹⁹ Nødverge har derfor vanligvis en defensiv natur, men om drap eller andre form for angrep avverger trusselen er dette akseptabelt²²⁰. Handlingen til mennene i Woodpecker og Grebe er i dette tilfelle diskutabelt innenfor denne kategorien. De prøver med en annen mer skånsom tilnærming før de benytter dødelig makt. Spørsmålet om det er mer skånsomt å la tyskerne løpe er uvisst og det er bedre å definere handlingen innenfor et bredere definisjonsområde.

En krigshandling er definert svært bredt som en handling som enten gagnar ens egen krigsinnsats eller forulemper fiendens. Handlingen kan ikke ha rent personlige formål slik mord, hærverk eller voldtekt har.²²¹ Likvidasjoner vil derfor havne innenfor denne kategorien, men om man vektlegger at mennene fra Grebe og Woodpecker gruppen hadde for lite tid til å vurdere flere alternativ vil det å definere handlingen som en krigshandling være uproblematisk. Spesielt siden det bekreftes at alle, selv de uten uniform var militært personell og at handlingen deres gagnet norsk krigsinnsats ved å forhindre oppdagelse og mulig opprulling av Grebe og Woodpecker.

Konklusjon av tvilstilfelle

Om vi kan utvide tallet på offisielle likvidasjoner med utgangspunkt i den hendelsen kan i beste fall svares med et kanskje. Hendelsen dekker flere av kriteriene, det skjer i det gitte tidsrommet, det er en militær operasjon gjennomført av militærpersonell, selv om Flesch har en annen holdning til spørsmålet. Gruppen var tydelig i en tvangssituasjon og tyskerne plasserte seg i en posisjon der var en trussel mot motstandsaktiviteten i det de løp.

Tidsspørsmålet er den avgjørende faktoren, og det er mulig å argumentere for begge sider, men nærheten av tyskerne da de ble oppdaget og den vage sekundære planen gjør at denne hendelsen kan falle utenfor definisjonsområdet. Det er mer passende å definere hendelsen

²¹⁹ Andenæs. 1948. 12

²²⁰ Andenæs. 1948. 12-13

²²¹ Andenæs. 1948. 17

innfor den brede rammen krigshandling. Hendelsens åpenhet og rom for tolkning gjør den passende for bruk i et undervisningsopplegg som basert på bruken av motstridende kilder.

Utvalg av primærkilder og kilder til undervisning

Utvalget av kilder er spesielt viktig i oppgaven. Normalt ville utvalget av kilder blitt presentert i forkant av den realhistoriske diskusjonen, men siden oppgaven angår bruken av motstridende kilder har jeg valgt å diskutere utvalget av kildene her, og deretter hvordan utvalget er nedjustert til undervisningen.

I den realhistoriske gjennomgangen har jeg tatt utgangspunkt i en situasjon som hverken er beskrevet av Moland eller Ulateig, og som jeg ikke har kunnet spore til tidligere kategoriseringer av likvidasjon. Selve hendelsen har vært beskrevet i forskjellige bøker, som *Kompani Linge – Med døden som følgesvenn, Motstandskamp fra Trondheim*, og i *Blod og tårer, men mest svette 1944-1945*.²²² Beskrivelsene av hendelsen er generelt korte ettersom avbrytelsen av sabotasjen på Hjerkins ikke er hovedbudskapet i bøkene. Beskrivelsen av tilfellet i bøkene gjenspeiler noe av Molands definisjonen på likvidasjon. Spesielt når det gjelder tvangssituasjonen hvor alle bøkene understreker at tyskerne kom overaskende på.

Med bakgrunn i beskrivelsene valgte jeg å ta utgangspunkt i den spesifikke hendelsen. Tor Busch, forfatter av *Motstandskamp i Trondheim*, henviste meg gjennom korrespondanse til arkivkilder med Woodpeckers perspektiv i Norges Hjemmefrontmuseums (NHM) arkiver. Han mente at rettsaksdokumentene til Flesch kunne kaste lys over situasjonen, og foreslo at Josef Seufferts rapport nok omtalte situasjonen. Jeg kontaktet NHMs arkiver og oppsøkte materialet tilgjengelig angående Woodpeckers oppdrag, og personalet ved NHMs arkiver framskaffet en kopi av Seufferts rapport. Busch hadde lite erfaring med materialet omhandlende Grebe, men NHM var behjelpelige med å skaffe tilgjengelig materiale. Flesch sitt vitnemål var tilgjengelig digitalt siden rettsdokumentene er digitalisert og tilgjengelige via digitalarkivet ved forespørsel.

Utvalget av materialet er rettet mot den aktuelle hendelsen, og inkluderer de tre rapportene det var mulig å oppspore etter enkeltindivider som deltok i aksjonen. For å kontekstualisere og kolloberere informasjonen er operasjonsinstruksene og telegram som omhandler området og/eller hendelsen utvalgt og benyttet etter behov. Det benyttes også SOE-manualer gjengitt i *How to be a Spy: The world war II SOE Training manual*. NHMs kilder gir ikke uttrykk for

²²² Glyseth. 2021. 184-185, Busch. 2019. 317-318 & Lunde. 2005. 319-320

opplæringen deltagerne hadde gjennomgått, men manualen gir indikasjon på treningen de hadde i beslutningstagning og planlegging. Utvalget er begrenset til omstendigheter rundt hendelsen, den utvidede konteksten av oppdraget slik som Antipodes og Forscot²²³ er dermed ikke inkludert grunnet mangel på direkte innvirkning på hendelsen, og siden det ikke har betydning for om hendelsen kategoriseres som likvidasjon.

Seufferts rapport omhandlet ikke hendelsen direkte, men rapporten uttrykker tyske synspunkt, og ble brukt til å kontekstualisere kildematerialet til Flesch, både i behandlingen av rettsaksdokumentene der hendelsen er direkte omtalt, men også angående synet på likvidasjoner og drap på tyskere. Av rettsdokumentene der Flesch omtaler likvidasjoner eller *silent killings* er det de direkte oversatte versjonene av vitnemålet benyttes.

Utvalg til undervisningsmateriale

Utvalget her sammenfaller med beskrivelsen av utvalget gjort over, men krevde ytterligere innsnevring og vurderinger for å sikre relevans. Skolefaget historie har blitt kalt *History Light* og oppfattet som en forenkling av vitenskapsfaget historie.²²⁴ Det er en kobling mellom fagene, men skolefaget historie bør ikke anses som en enklere variant, men som et fag med annet formål. Skolefaget skal tilpasse seg elevene og deres læring for å utvikle deres ferdigheter og forståelsen.²²⁵ Valget av material er allerede diskutert som et viktig fundament for undervisning med motstridende kilder, men jeg vil her vise en praktisk tilnærming til dette.

Materialet må eksemplifisere forskjellige komponenter av kildekritiske kompetanse og spesifikt material velges for å oppnå dette. Forskjellen på fortid og historie introduseres innledningsvis, og forståelsen om at samtiden påvirker våre tolkninger må eksemplifiseres. Ulateig, og Molands bøker eksemplifiserer for eksempel hvordan et tema kan tolkes i forskjellige retninger.²²⁶ Klafki operasjonaliseres ved å velge ut eksempler som gir innsikt i hvordan samtidsforståelsen former fortidstolkningene, og eksemplene gir elevene mulighet til å forstå hvordan tidsdimensjonene er sammenkoblet. Debatten er nærmere deres egen samtid og diskusjoner om troverdighet, faktasjekking, og gyldighet er ikke ukjente fenomener for elevene.

²²³ Welle-Strand 2000. 30 & 52

²²⁴ Kvande & Naastad. 2016. 20-21

²²⁵ Kunnskapsdepartementet. 2019.

²²⁶ Se avsnitt om likvidasjonens historiografi for en rask innføring i bøkene.

Før modelleringen ble det gjennomført en introduksjon til konteksten rundt hendelsen, og det ble gitt et bearbejdet materiale til arbeidet med kildene. Her er det ikke nødvendig å ta utgangspunkt i Klafki, poenget er å gi elevene nødvendig bakgrunnskunnskap de kan benytte senere. Dette inkluderte definisjonen av likvidasjon som fenomen, situasjonen i Norge, og området, samt konteksten rundt gruppene og deres trening. Dette ble også gitt elevene i form av små tekster om det aktuelle temaet.²²⁷

I modelleringen ble spesifikke eksempler hentet ut for at elevene skulle se det i «aksjon». Kildene var valgt ut for å eksemplifisere hvordan elevene skulle bruke modellen i undervisningen,²²⁸ og for å gi en hendelse med utgangspunkt i nærmiljø, siden arbeid med mikrohistorie gir elevene en opplevelse av å arbeide som historikere. Her skjer det i mindre skala, men det gir muligheten for innsikt i hvordan historie skapes og skrives.²²⁹ Kildene eksemplifiserer nyansene i kildegranskingen, viser at kilder kan benyttes på varierende vis, og framhever viktige komponenter innen kildekritisk kompetanse. Elevene får mulighet til å innta fortidige perspektiv, vektlegge forskjellige troverdighetsvurderinger, og benytte seg av kildene på forskjellig vis for å skape helhetlige perspektiv. For å kompensere for mengden norske kilder, fikk elevene noe mer av Flesch sin kilde angående hans syn på likvideringer. Det ga muligheten til å kontekstualisere kun med kildene som inngang, og øve på å benytte kilder på forskjellig vis.

²²⁷ Se vedlegg C

²²⁸ Se underkapittel om undervisning med motstridende kilder for gjennomgang av modellen.

²²⁹ Hammer & Holmberg. 2017. 446-447

4. Undersøkelse av elevenes opplevde læringsutbytte

I dette kapittelet undersøkes elevenes opplevde læringsutbytte av undervisningen etter målene fra LK20, samt undervisningsstrategiene og den realhistoriske konteksten diskutert i tidligere kapitler. I dette kapitlet diskuteres først den metodiske tilnærmingen og deretter gjennomføringen av undervisningen og intervjuene. Til slutt presenteres og analyseres resultatene fra oppgaven i lys av teorien.

Metode

Problemstillingen besvares ved å bringe elevperspektivet inn i forskningen. Siden målet med læreplanen og skolen er å utdanne eleven er det sentralt å vise at elevene opplever en effekt av undervisningen og at de opparbeider seg kompetanse. Valget av metode er todelt. Den første delen omhandler utprøvingen av undervisningen med utgangspunkt i metoden og materialet diskutert tidligere. Grunnet tidsbegrensinger og påvirkningene av Covid-19-situasjonen har datainnsamlingen foregått via gruppeintervju, med en semistrukturert intervjuguide.

Metodene er valgt for å la elevene erfare undervisningsmetoden for å så hente inn erfaringene deres gjennom intervjuet. Intervju egner seg til å få innsikt i elevens erfaringer og opplevelser²³⁰ og gjør det mulig å samle inn data om hva de opplevde at de lærte og fikk ut av timen.

Gruppeintervju ble valgt av flere årsaker, en av dem er betydningen av tid både for deltagerne og intervjuer. Gruppeintervju genererer mye data på en rask og effektiv måte.²³¹ En annen fordel er at gruppeintervju ofte blir en mer komfortabel situasjon for informantene enn et dypgående en-til-en-intervju. Gruppeintervju tillater informantene å dele erfaringer og stimulere hverandre til å dele forskjellige og like opplevelser.²³²

Casesdesignet

Det ikke er vanlig å lage casen selv når det benyttes som forskningsmetode og under ideelle omstendigheter ville et eksperimentelt eller et kvasiekperimentalt design vært å foretrekke. Da kunne man gjennom en lengre periode undersøkt elevenes utbytte av bruk av motstridende kilder i undervisningen opp mot en kontrollgruppe. Begrensning i tid og ressurser gjør at jeg heller lagde en case og brukte et tilnærmet likt casesdesign. Dette mangler muligheten til å teste eksperimentgruppen opp imot en kontrollgruppe, men har fordelen av å kunne

²³⁰ Tjora. 2021. 128

²³¹ Tjora. 2017. 123

²³² Tjora. 2017. 123-124

gjennomføres på relativt begrenset tid. Et casesdesign innebærer noen fordeler ettersom det gjør det mulig å undersøke noe spesifikt,²³³ i dette tilfellet det opplevde læringsutbytte av modellen og bruken av motstridende kilder. For å kompensere for mangelen på et inngående eksperimentelt design har jeg benyttet en tilnærming til en flercasestudie som inkluderer en analyseenhet.

Flercasestudier har fordelen at resultatet kan sammenlignes fra de forskjellige undervisningstimen for å se etter mer generelle trender og skape et mer robust resultat som i større grad kan generaliseres.²³⁴ Dette innebærer at casene må kunne gjentas eller i hvert fall at det er sentrale fellestrekk innenfor fenomenet man ønsker å undersøke.²³⁵ For å øke likheten mellom casene er undervisningsopplegget gjennomført i tre forskjellige klasser, men på samme skole, samme trinn, samme studieretning, med samme faglærer i historie, og med meg som underviser. Dette gir minimale forskjeller mellom de ulike timene og gjør casene så like som mulig slik at funnene gjenspeiler en mest mulig generell trend.²³⁶ Studien er knyttet til VG3 og studiespesialiserende, men er også aktuell for andre nivåer og studieretninger som underviser i historie.

Dette er et flercasesdesign med en analyseenhet, og analyseenheten i dette tilfellet er elevene. Dette utelukker ikke at det kunne blitt bruk flere informanter utenom elever i datainnsamlingen så lenge informasjonen innhentet omhandlet analyseenhetene.²³⁷ Studien tar bare for seg elevene som informanter grunnet tidsbegrensninger, men lærere kunne vært et supplement ved å undersøke deres oppfatning av forandringer i elevenes historiske tenkning og historieoppfatning. Elevene er ansett som de gunstigste informantene siden de selv best kan dele egne erfaringer og opplevelser.

Gruppeintervju som datainnsamling

Gruppeintervju er valgt siden det er mest praktisk å gjennomføre med bakgrunn i oppgavens varighet og av hensyn til skole og muligheter. Det er generelt ingen korrekt mal for hverken antall deltagere eller antall grupper i slike intervju. Målet i kvalitative studier er ikke å samle inn en spesifikk fastsatt mengde med data, men å samle tilstrekkelig med kunnskap til at man får mettet studien med tilstrekkelig informasjon til å besvare problemstillingene.²³⁸ Hvor

²³³ Johannessen, Tufte & Christoffersen. 2017. 205-206

²³⁴ Johannessen, Tufte & Christoffersen. 2017. 206-208

²³⁵ Yin. 2015. 54

²³⁶ Yin. 2015. 54-56

²³⁷ Johannessen, Tufte & Christoffersen. 2017. 206

²³⁸ Halkier. 2010. 41

omfattende dette må være varierer ut ifra spørsmål og problemstilling, og hva som er relevant å benytte. Med utgangspunkt i andre lignende elevundersøkelser viser det seg at metningsnivået ofte nås ved mellom 10-15 elever.²³⁹ Hensyn til helsemessige retningslinjer gjorde det nødvendig å planlegge antall elever og grupper på forhånd for undersøkelsen, og med utgangspunkt i tidligere anbefalt metningsnivå vurderte jeg tolv elever som tilstrekkelig.

Dette ble da fire elever i tre grupper tilknyttet hver sin klasse. I større studier er det gjerne vanlig med et minimum på seks grupper, men det er arbeidsintensivt å analysere gruppeintervju og for studentoppgaver slik som en master begrenses derfor omfanget. Dette passer også sammen med anbefalinger om å holde antallet grupper til så få som mulige, ettersom større antall grupper ikke nødvendigvis indikerer bedre empirisk materiale.²⁴⁰ Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre grupper fra forskjellige klasser.

Antallet deltagere i en intervjugruppe er avhengig av hva man ønsker å hente ut av materialet. Gruppene i denne sammenheng er relativt små med fire elever i hver gruppe, dette er for å kompensere for mangelen på anledning til å gjennomføre individuelle intervju.

Gruppeintervjuer er mer effektive, men kan gi mindre innsyn i livsverden til elevene, men mindre grupper gjør det enklere å kontrollere gruppene og enklere for elevene å dele individuelle opplevelser.²⁴¹ Svakheten med gruppeintervju er at det kan oppstå tendenser til konformitet eller polarisering, altså at gruppen forholder seg enige, eller forholder seg svært uenige.²⁴² Dette er ikke nødvendigvis en svakhet siden enigheten kan være et tegn på at opplevelsene var nært hverandre, men for å unngå slik konformitet eller polarisering ble det forsøkt å oppfordre til individuelle svar, og elevene viste både evne til enighet og diskusjon gjennom undervisningen. Dannelsen av meningsfelleskap eller to grupper med motstridende meningsfelleskap er også en større utfordring med større grupper, valget av små grupper bidro til å motvirke dette.²⁴³

Intervjuene ble gjennomført etter en semistrukturert intervjuguide, og foregikk som en mellomting mellom dybdeintervju og fokusert intervju.²⁴⁴ Dette hadde to årsaker, en var at tiden til gjennomføring av intervjuet var 45 minutter, så lengre intervju ville vært umulig å gjennomføre. Den andre årsaken var at temaet allerede var svært spisset og tilknyttet elevenes

²³⁹ Svenkerud. 2021. 98-99

²⁴⁰ Halkier. 2010. 40-42

²⁴¹ Halkier. 2010. 13-14 & 40

²⁴² Halkier. 2010. 14-15

²⁴³ Halkier. 2010. 39-41

²⁴⁴ Se vedlegg D

opplevde læringsutbytte av timen. Spørsmålene kunne dermed rettes så de effektivt formulerte sin forståelse og opplevelse av kompetansen de hadde tilegnet seg. Temaet var heller ikke sensitivt, og tillit mellom intervjuer og informanter var opparbeidet gjennom undervisningstimen. Formålet var at elevene skulle reflektere over erfaringen fra timen og få mulighet til å uttrykke erfaringer og opplevelser i løpet av intervjuet. På bakgrunn av begrensningen og formålet egnet en mellomting mellom et tradisjonelt dybdeintervju og et fokusert gruppeintervju seg. Intervjuguiden og spørsmålene var derfor konstruert slik at elevene skulle dele sin forståelse og opplevelse av læringsutbytte gjennom intervjuet, samtidig som det ble lagt inn rom for refleksjon og oppfølgingsspørsmål der dette var nødvendig.²⁴⁵

Utvalg

Utvalget i casestudien var begrenset til deltagerne som deltok i casen, eller undervisningen.²⁴⁶ Alle deltagerne i undervisningen var mulige intervjuobjekter og siden fokuset er lagt på VG3 var utvalget knyttet til elever på VG3 ved den aktuelle skolen. Utvalget av informanter i kvalitative studier er ikke tilfeldig og elevene ble derfor valgt etter visse kriterier for å dekke mangfoldet i klassen angående kjønn og interesse for faget.²⁴⁷ Utvalget belaget seg i førsteomgang på frivillighet, og elevene ble valgt med assistanse fra faglærere som informerte om elevens interesse for faget. Faglærer i historie var slik behjelpelig i å finne fire elever som rakk opp hånden for å vise at de var frivillige. Andre kriterier som sosioøkonomisk bakgrunn, bosted, etc. kunne vært faktorer å ta i beregning som interessante variabler i undersøkelsen, men innsamling av bakgrunnsinformasjon og andre privat informasjon, ble sett på som mindre nødvendig for denne undersøkelsen.

Gjennomføring

Prosjektet ble gjennomført i samarbeid med en videregående skole i Trøndelagsområdet og en historielærer ved skolen. Samarbeidet med skolen og historielæreren ble påbegynt ved prosjektstart i desember, men planlegging av spesifikke detaljer ble utfordrende grunnet Covid-19 situasjonen som førte til Rød-nivå i skolen. Prosjektet fulgte progresjonen i skolen, og parallelt med at klassene gjennomgikk temaet andre verdenskrig i Norge. Undervisningen ble derfor gjennomført i uke 9 og 10, og strukturert nært til beskrivelsene i kapittel 2 og med

²⁴⁵ Tjora. 2021. 140-142 & Vedlegg D

²⁴⁶ Tjora. 2017. 131

²⁴⁷ Tjora. 2017. 130-131

utgangspunkt i materialet beskrevet gjennom kapittel 3. Jeg vil her diskutere gjennomføringen av datainnsamlingen.

Intervju

Intervjuene ble foretatt i storefri, i klasserommene, uten historielærer til stede. Det hadde vært ønskelig å gjennomføre intervjuene med noe avstand fra selve undervisningen for å gi undervisningen modningstid hos informantene. Utfordringen var at klassene nylig hadde hatt utbrudd av Covid-19 og det var fare for at frivillige ble syke. For å unngå lengre utsettelse var det nødvendig å gjennomføre intervjuene innen kort tid, og de ble foretatt samme dag i storefri.

Gjennomføringen i klasserommene var for å gi elevene et kjent og trygt miljø siden valg av lokale kan ha mye å si for intervjuprosessen. Om deltagerne føler seg trygge og sikre kan det gjøre det enklere for informanter, spesielt elever som deltar for første gang i et intervju å føle seg tryggere, og dele egne refleksjoner og erfaringer.²⁴⁸ For at elevene skulle føle seg komfortable kunne de spise og/eller drikke under intervjuet, og ble tilbudt kjeks.

Dette var også en vurdering om historielærer skulle være til stedet eller ikke. Gjennom undervisningen var historielærer til stede, og var behjelpelig med utvelgelsen av frivillige til intervjuet. Historielærer tilbød seg å delta under intervjuet, men det var allerede en risiko for at elevene ville prøve å svare «riktig» på spørsmålene, i stedet for å svare det de mente og tenkte.²⁴⁹ For å minimere denne risikoen valgte jeg å takke nei til historielærers tilbud siden jeg anså at relasjonen mellom lærer og elevene ville gjøre det viktigere for elevene å svare «riktig».

Etikk

Utvelgelse, informasjon om studien og rett til anonymitet ble gjort i forhold til retningslinjene gitt av Nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Elevene ble i forkant av utvelgelsen informert om at deltagelsen var fullstendig frivillig og før historielærer hjalp med utplukking hadde elevene rullet opp hånden for å vise at de ønsket å delta. Dette ble gjort for at eleven ikke skulle føle press fra en autoritetsperson eller annet ytre press for å delta i undersøkelsen.²⁵⁰ Etter at deltagerne var valgt ut ble elevene informert om prosjektet og deres rolle. De ble informert igjen om at prosjektet var frivillig og at de når som

²⁴⁸ Tjora. 2021. 137

²⁴⁹ Tjora. 2021. 164-165

²⁵⁰ NESH. 2021.

helst kunne trekke seg fra undersøkelser, også etter at intervju var gjennomført uten noen negative konsekvenser.²⁵¹ Etter retningslinjene fra NESH ble det informert om hvorfor de ble bedt om å delta, hva prosjektet handlet om, og hvordan dataen ville bli lagret og behandlet.²⁵² Dette ble forklart muntlig og i informasjonsskriv hvor de samtykket skriftlig.

Studien følger forvaltningslovens paragraf 13e. ved at all informasjon som kan identifisere informantene, utenom klasseser og studieretning ville bli anonymisert i oppgaven og i transkripsjon.²⁵³ Det ble informert om at informantene ble tatt opp under intervjuene og at dataen lagres via nettskjema, og at bare student og veiledere ville ha tilgang til materialet. For at elevene skulle få mulighet til å trekke seg ble elevene gitt bokstav i forhold til klasse og tall i forhold til rekkefølgen de først tok ordet så det var mulig å trekke dem ut av studien om nødvendig. Det ble ikke gjennomført sitatkontroll, men alle informantene ble forespurt om jeg kunne sitere dem i oppgaven for at leser skulle stå nærmere empirien, noe de aksepterte. Elevene ble også informert om at studien var til godkjenning av NSD, noe den ble i slutten av januar 2022.

Elevers utbytte av undervisning med motstridende kilder

Nornes undersøkelse av kildekritisk undervisning ved VG3, viste at selv om lærere hadde god kildekritisk kompetanse, hadde de likevel utfordringer med å iverksette kildekritisk undervisning. Lærerne møtte på utfordringer angående oppfattelsen av læreplanen, kombinerings av metodetrening og formidling av historiske fakta, og delvis oppfatningen av at undervisningen av metode skulle være lik den som blir formidlet i læreboka.²⁵⁴ I denne oppgaven har jeg utviklet en modell som svarer på disse problemstillingene ved å implementere trening av kildekritisk kompetanse og nærliggende ferdigheter inn i undervisningen. Nå vil jeg diskutere hvilket opplevd læringsutbytte elevene hadde av denne undervisningen basert på motstridende kilder, og om de har opplevd å tilegne seg kildekritisk kompetanse.

Vurdering av troverdighet

Gjennom intervjuene antydte alle elevene å ha økt egen kildekritisk kompetanse. Spørsmålene undersøker om eleven kunne forklare de kildekritiske hensynene de benytter, samt hvordan og hvorfor de gjorde disse vurderingene. Elevenes oppfatning av vurderingen av troverdighet var

²⁵¹ NESH. 2021

²⁵² NESH. 2021

²⁵³ Forvaltningsloven. 2015. § 13-e

²⁵⁴ Nornes. 2017. 65-68

viktig. Gjennom intervjuet var elevene raske med å henvide til spørsmålsguiden og spørsmålene stilt i den. Dette samsvarer med Reismans forskning som viser at elever raskt tilegner seg gode ferdigheter i bruken av opphavsanalyse gjennom slike hjelpemidler.²⁵⁵ En del av det å tilegne seg kompetanse handler om å gjøre det til noe eget, der de forstår den som noe viktige, og forstår hvordan de skal anvende den.

«B2: Vi får et slags overblikk da før vi begynner. B1: Ja, vi kan liksom ved å se at han tyskerne skrev den i en rettsak gjør at en må være litt mer forsiktig med hva vi tror på å hvordan vi bruker det. B2: fordi de norske var jo sånne rapporta og de skal jo være mer sanne enn sånn rettsaksgeier, de hadde heller ikke no grunn til å lyg da. De hadde jo vunnet krigen når de skrev dem».

Elevene i intervjugruppe B er eksempler på hvordan elevene lagde mening ut av prosedyren og kunne argumentere for hvorfor de gjennomførte opphavsanalysen. Det som er av spesiell interesse og gikk igjen mellom intervjugruppene var at det ble naturlig for dem å sette troverdigheten og hensynene de måtte foreta, opp mot de andre kildene. I eksemplet over var det naturlig for elevene å understreke forskjellene i vurderingene av rapport og rettsaksdokumenter for vise forståelse. Lignende vurderinger, basert på forskjellige eksempler ble gjort av hver av intervjugruppene. Gruppe A trakk fram når det var skrevet og gruppe C av hvem. Tidligere studier har vist at motstridende kilder har hjulpet elevene med å rangere og vurdere kilders troverdighet.²⁵⁶ Dette gjenspeilet seg i elevenes opplevelser, felles for alle tre gruppene var en antydning om at motstridende kilder amplifiserte betydningen av å gjennomføre en opphavsanalyse, men også elevenes vurderinger. Utvalget av materialet virker å ha en påvirkning på elevenes opplevelse og materiale med tydelige og sterke forskjeller eksemplifiserte betydningen av opphavsanalysen mer enn materiale med mindre forskjeller gjorde. Elevene brukte nesten utelukkende Flesch sine rettsaksdokumenter opp imot de norske rapportene. Kun av enkelte elever ble forskjellen mellom norske rapporter trukket frem. Kun fire av elevene, A3, B2, B3 og C4 fortalte at de vurderte de norske kildene forskjellig avhengig av når de var skrevet hvor rikt på detaljer det var.

Hvordan bruke materialet

At elevene forstår bruken av opphavsanalyser er fundamentalt for å utvikle en funksjonell kildekritikk. Kildekritikken i historiefaget avhenger av å vurdere når og hvordan man kan benytte en kilde vurdert som mindre troverdig. I kombinasjon med de didaktiske verktøyene, da spesielt modellering og modifisering av kilder, antydte elevene at de hadde en begynnende

²⁵⁵ Reismann. 2012. 100-105

²⁵⁶ Anmarkrud, Bråten & Strømsø. 2014. 52-55

kompetanse med å være selektive i hva, og hvordan de brukte kildene. Selv om spørsmålsguiden virket støttende, kan slike skjema skape en klassisk tilnærming til kildekritikk.²⁵⁷ Elevenes fremheving av de andre didaktiske hjelpemiddele indikerer at disse var hjelpelige i å utvikle en funksjonell kildekritikk, og virke mot den uheldige effekten spørreskjema kan ha. Det interessante er variasjonen i hvilken grad elevene følte støtte fra de forskjellige hjelpemidlene. Intervjugruppe A og C uttrykte at de modifiserte kildene var til størst hjelpen. Fra intervjugruppe A diskuterte to av elevene dette:

A3: Jeg tenkte jo over det sånn med hvilke hensyn og vi måtte ta og sånt, den flesch kilden måtte jeg jo være mer kritisk til fordi den var fra en tysker i en rettsak, men jeg brukte den fortsatt da. Int: hvordan brukte du den da? A3: Nei, jeg og A4 vi brukte han til å lese finne ut av hvor de folka ble skutt. A4: Ja, fordi det var jo sånn utheving og markert med sånn rød skrift det med hvor de var skutt. Så vi begynte å lete da. Int: hva fant dere ut? A3: Nei, at han ene nordmannen sa det samme og det var jo også markert og greier og det virka mer sant da. Int: Når dere fant rød skrift eller uthevinger gjorde det teksten til tyskeren mer troverdig der? A3: Ikke alltid da, av å til sa jo de norske imot også av å til sa liksom tyskerne noe som kunne gjøre at det virka som det var en likvidasjon, det var viktig, men det var liksom ikke sant alikavel.

Elevene uttrykte at de opplevde å tilegne seg en forståelse nært læreplanens mål når det gjaldt å avgjøre hva kildene kan brukes til, og i hvilke tilfeller det er behov for utdypende informasjon.²⁵⁸ Elevene antydte at de brukte modifiserte kilder aktivt som støtte til å velge hva de kunne bruke kildene til. Elevene ledes til å benytte seg av metodene som er undervist i timene gjennom å støtte seg på veiledningen i dokumentet. De visste at når de møtte på rød skrift måtte de se om dette stemte overens med andre tekster, og at uthevinger indikerte at de måtte lese dette nøye siden det var viktig for oppgaven. Et viktig perspektiv er at elevene ikke automatisk tenkte at modifiseringene betydde at noe var mer troverdig eller nyttig, det betydde at det var noe de undersøkte nøyere, men de foretok fremdeles selvstendige undersøkelser. Når elevene vet at de arbeidet med motstridende kilder, og blir oppfordret til å vurdere og gjøre tolkninger forstod elevene at de måtte legge opphavsanalysen til grunn.

Tre av de fire elevene i gruppe B benyttet ikke de modifiserte kildene, men kom likevel til lignende konklusjoner som gruppe A og C.

Int: dere sier dere var mer kritiske til det fra tysk side, men brukte dere det da? B1: ja, litt grann. Når vi snakket om kilden sånn i starten så viste du jo at noe av det han sa kunne være viktig. B3: fordi det var jo sånn når vi sammenligna så kunne vi jo finne ut av hva som var sant og ikke. Han snakket jo om norske soldater i sånn vanlig

²⁵⁷ Austvik & Rye. 2011. 48-50 & Korbøl. 2021.124-125

²⁵⁸ Kunnskapsdepartementet. 2019.

tøy eller sivilt da og det var jo noe som var sant, også det med at de var skutt i ryggen. Hvordan han snakket om det var ikke helt sant, men han var jo subjektiv da.

Elevene i gruppe B henviser i større grad tilbake til modelleringen, og det vi hadde snakket om. Årsaken kan være at elevene i intervjugruppe B ga uttrykk for at de var sterke lesere, og mest sannsynlig sterkere lesere enn de i gruppe A og C, og derfor ikke hadde et lignende behov for assistanse. Modifiseringen er i utgangspunktet et verktøy for å assistere elever som er svakere lesere.²⁵⁹ Elevene i gruppe B viser at de er på vei til å utvikle en funksjonell kildekritikk. Elevene i gruppe B er noe dyktigere lesere til å begynne med, og modelleringen ga tilstrekkelig veiledning til å ta i bruk modellen for å lese de motstridende kilden etter kravene fra LK20.

Tidligere forskning har vist at å instruere elever i anvendelse av kolloborering og kontekstualisering var utfordrende, og mindre vellykket enn en tilnærming basert på kilder.²⁶⁰ Denne studien viser at bruk av motstridende kilder har hatt god effekt i å styrke disse aspektene av elevenes kildekritiske kompetanse. Elevene har i større grad benyttet tekstene i sammenheng og klart å sammenligne. Ved hjelp av ulike didaktiske hjelpemidlene klarte de å innhente og vurdere informasjon oppimot hverandre, og komme med godt begrunnede slutninger. Kolloborering av motstridende kilder ga elevene større innsikt i kilders subjektivitet. Den funksjonelle kildekritikken har stor sammenheng med den språklige vendingen og forståelsen av at alle kilder delvis er uttrykk for forfatteren subjektive holdninger.²⁶¹ Når elevene benyttet seg av motstridende kilder og skulle forklare viktigheten av å sammenligne kildene var subjektivitet og objektivitet et tema for flere av elevene.

A2: Vet ikke helt hva de andre tenker da, men jeg tenkte liksom at om du bare leser en av dem så er får du bare en sånn subjektiv historie da. Hvis jeg forteller om bestevenninna mi så vil jo det være positivt liksom, men det er jo fordi vi er venner. Int: Hvordan overføres det, eller hvordan tenker du det går over til å lese kilder? A2: Det litt det samme da, nordmennene snakker jo pent om hverandre, Flesch fyren snakka stygt om dem, sammen kan man liksom finn en mer sånn sann historie da. A3: Historie skal jo være objektiv å sånt, men det er vanskelig når du bare leser en da.

Eleven antyder at de gjennom å lese motstridende kilder får forståelse for at alle kilder til en viss grad er subjektive. Elevene virket opptatt av å finne objektiv sannhet, og så betydningen av det å benytte flere kilder samtidig som et verktøy for å oppnå dette. Det kan også være antydninger fra A2 om at hen ser at de forskjellige grupperingene hadde betydning, og anså

²⁵⁹ Martin & Wineburg. 2009. 212-214

²⁶⁰ Se kap. 1 (klasseromsforskning)

²⁶¹ Melve. 2018. 39

bruken av motstridene kilder som en nødvendighet for å oppnå objektiv sannhet. Uavhengig av A2s tolkning ser motstridende kilder ut til å formidle ideen om at kilder alltid i en viss grad er subjektive, og at bruken av flere kilder kan gjøre opp for dette.

Tolkning fra fortidige perspektiv

Ved kontekstualisering viste elevene god evne til å forstå situasjonen gruppene og enkeltindividene sto i. Intervjugruppe C viser slik forståelse og klarer å sette handlingene i en umiddelbar kontekst.

Int: Hva tenker dere om valgene Grebe og Woodpecker gruppen tok? Var de nødvendige, unødvendig, uforståelige eller forståelige? C2: Æ tenkt at de var veldig forståelige. Int: Hvorfor det da?. C2: Fordi at de mått forsvar seg, sånn i situasjonen de sto i hadde de jo begrensa valg da. De måtte jo prøv på noe. C3: jeg er enig, hvis ikke de drept dem, kunne jo tyskerne finne dem igjen sener. C2: Ja også kunne nordmenne bli drept i stedet, også var de sikkert redde å da. Int: Hvorfor tror du de var redde og hvilken betydning hadde det? C2: Æ ville ha vært redd for å dø i om det var meg, og æ tror de også ville vært redd for å dø, det var jo fiendtlig soldata med våpen. Det gjorde sikkert at de tok litt mer sånn hastevalg da. C4: Jeg tenker det er derfor de prøvd å bryt ned døra da. Det er jo litt sånn frykt over det liksom... (.....) Int: Hva tenkte dere om Flesch sin situasjon da, tenker dere det han gjorde var nødvendig? C4: For han kanskje, jeg husker ikke sånn alt for mye av hva han gjorde da, men når det gjelder det han sa i rettsaken, gjorde han det jo for å holde seg i live akkurat som nordmennene gjorde. Situasjonen er annerledes, men det er jo litt samme motivasjon. C2: Æ tenkt at han prøvd å snakke seg ut av det ved å legg skylda på nordmennene for at han mått gjør det han gjord.

Elevene klarer å innta et fortidig perspektiv, og setter seg inn i situasjonen til aktørene i hendelsen. De forestiller seg følelser, tanker og motivasjon for handlingene de gjorde. Kompetansemålene i LK20 legger vekt på dette, ifølge læreplanen skal elever kunne diskutere historiske personers tenkning og handlingsrom ut ifra deres samtid, og reflektere over hvordan ulike framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst, og da særlig i konfliktsituasjoner.²⁶² Elevene viser kompetanse til dette når det gjelder den umiddelbare konteksten. Elevene virker å være i stand til dette fordi de inntok et fortidig perspektiv da de leste kildene. Om dette kommer av undervisningsmodellen eller bruken av motstridende kilder er vanskelig å vurdere. Elevene får vist denne kompetansen fordi de presenteres med ulike sider av samme hendelse og motstridene kilder fungerte som en forsterkende faktor. Gjennom sterkere kontraster og følelsesladde framstillinger kommer de nærmere på menneskene i historien enn gjennom læreboka. Modelleringen og spørsmålsguiden oppfordrer til dette, men det virker som kildene trekker dem inn.

At elevene inntok et slikt fortidsperspektiv hadde noen negative effekter. Det er positivt at elevene opplevde nærhet til situasjonen og gjorde mange gode vurderinger, men de slet med å

²⁶² Kunnskapsdepartementet. 2019

innhente større kontekst, og stod i fare for å trekke egne nåtidige perspektiv inn i fortiden. Seixas & Morten advarer mot slik *presentisme* og anakronismer når elever trenes i historisk empati. Å gå inn i materialet med et fortidsperspektiv øker muligheten for å se den nærliggende konteksten, men faren for at de så situasjonen i egen samtid og unngikk den større konteksten økte.²⁶³ Vi ser slike tendenser i eksemplet der elev C2 sier hen ville vært redd i situasjonen. Tendensene forsterkes utover i intervjuene for noen av elevene. I intervju med gruppe C viste det seg tydeligere i de påfølgende spørsmålene.

Int: Hva tenker dere er viktig når vi ser tilbake på valgene og handlingen folk gjorde før? C3: Nei, vi må tenke på situasjonen da, sånn som vi snakka om før, men er litt vanskelig å si. Int: Kanskje det hjelper hvis jeg gir dere et eksempel. Dere har jo snakket om slavehandel forstår jeg, hva er viktig å tenke på når vi leser om menneskene som deltok i det? C3: Vi må tenke på hvor lite slaven følte at de kunne gjøre da. C2: Æ tenker at vi må tenke på at vi ikke ville gjort sånt. Int: Hva mener du? C2; Æ ville snakka om hvor galt det var da. Eller hvis æ var slave ville jeg prøvd å gjør noe. C4: Jeg tror det ville vært vanskelig. Int: Hva ville vært vanskelig? C4: Å gjør som C2 sa da. Det hadde jo ikke gått liksom. Vis man levd sånn så ville man jo ikke tenkt sånn.

Eksemplet skapte en sterkere reaksjon enn forventet, men C2 viser tydeligst tendensene som kommer gjennom intervjuene. Gjennom å innta et fortidsperspektiv står elevene i fare for å plassere seg selv og sine holdninger i situasjonen. I noen tilfeller gjør det at de forstår handlingsrommet og motivasjonen historiske personer hadde, men de har vansker med å skille sine holdninger fra fortidige holdninger. Elev C2 skilte ikke forståelsen av slaveri i fortiden fra seg selv og egen forståelse. Derimot viste C4 at hen forsto at situasjonen var en annen, og at det er vanskelig å sammenligne egen oppfatning og verdensforståelse med fortidige menneskers. Bruken av motstridende kilder hjalp elevene å sette seg inn i forskjellige kontekster og forstå handlingsrom, men eksemplifiserte også forsiktigheten dette må gjøres med. Motstridende kilder kan være en god inngang til slike tema, men det krever målrettet arbeid for at elevene også skal kunne skille egen samtid og fortiden.

Forståelsen av seg selv i historien

At noen av elevene hadde problemer med å skille ut egne holdninger og samfunnets holdninger virket å henge sammen med en lite utviklet historiebevissthet. Gjennom undervisningen skulle elevene få muligheten til å videreutvikle historiebevisstheten med utgangspunkt i Ulateig og Moland, og deres motstridende framstillinger av krigen. Opplevd læringsutbytte på dette området var utfordrende å undersøke, men det skjedde på to måter. Først ble elevene spurt hvorfor de mente temaet fremdeles var diskutert, og hvorfor temaet ble

²⁶³ Seixas & Morten. 2013. 153

tatt opp nærmere 50 år etter krigen.²⁶⁴ For de fleste av elevene var dette en utfordrende inngang. Unntaket var elevene B2 og B3 som uttrykte at: «Når vi ser tilbake på sånne hendelser er det litt vanskelig, jeg tenker jo på Norge som gjorde alt rett, og det gjør jo at jeg tenker veldig positiv om oss, men jeg vet jo at man gjorde ting som var feil eller tvilsomt» B3 fortsatte tankerekken til B2 ved å vektlegge at det; «... Ikke er så rart at det tok så lang tid før folk ville være kritiske da, han Ulateig var jo også påvirket av de rundt seg, vi snakka jo om at han var litt til venstre i politikken og at de var mer kritiske så han var jo påvirket av det på samme måte som vi er påvirket av vårt syn på krigen»

Elevene B2 og B3 hadde en forståelse av at egen og andres samtidsforståelse bidro til å styre tolkningen av fortiden. B2 og B3 reflekterte videre at dette kanskje var noe av grunnlaget for tiltroen til norsk side og kritikken mot tysk side. Dette kom ikke fram under arbeidet, men de reflekterte over dette under intervjuet. I kontrast til elevene B2 og B3 finner vi elevene fra gruppe C og gruppe A. I intervjugruppe C uttrykte de:

«C1: Det er jo ikke så viktig, det er bare at alt skal bli tatt opp og diskutert, temaet har jo ikke noe betydning det er jo bare historie. C3: Historie er jo viktig da, vi kan jo lære av den» Int: Vent litt nå, en ting av gangen. C1 kan du forklare hva du mente, og så C3 hva mener du med å lære av historien? C1: Det har ingen betydning sånn ellers da, hva betyr det nå, det er bare folk som vil ta å diskuter alt. C3: Det jeg mente var litt sånn at vi kan jo se at ting er gjort feil og sånt da. Sånn vi snakka om med slaver da, vi lærer liksom av historien at det feil.

C1s mening om historie som folk som diskuterer ting uten mening var ikke en holdning de andre ga uttrykk for, og det kom ellers fram meninger om at vi lærer av historien ved å se hva som var feil før og rette på det. Dette var overførbart mellom elevene i intervjugruppe A, C og de to gjenværende i gruppe B. Elevene anså historien som en progresjon fram til nåtiden.²⁶⁵ De så lite sammenheng mellom grunnlaget for diskusjoner av fortiden eller hvorfor likvidasjon ikke ble tatt opp før 50 år etter krigen.

Den andre inngangen til dette var mer direkte og elevene ble spurt om hvilken betydning deres forståelse av nåtiden hadde på deres tolkning. Flere av elevene ga da uttrykk for at deres forståelse av nåtiden påvirket deres forståelse av fortiden.

A1: jeg vet ikke helt, men det er vel litt sånn som med de to historikerne. Jeg synes jo nordmenn er gode og at nazister er dårlige folk, det er litt dårlig forklart, men du skjønner hva jeg mener Int: kan du prøve og forklare det litt grundigere? A1: Hmm, har du sett Max Manus? For der er de jo helter og jeg tenker liksom at alle motstandsmennene er, mens nazister er rasistiske og farlige folk. A3: Man er litt sånn programmert da. Jeg tenkte egentlig ikke så mye på det, men det gir mening. Det er litt sånn med

²⁶⁴ Se vedlegg D

²⁶⁵ Lund. 2020. 40-41

han som var kjempe kritisk til krigen, da var det mange andre som var kritiske så han ble påvirket av det da.

Gjennom mer direkte spørsmål kom syv av elevene til en lignende oppfatning. Elevene antydte likevel at dette ikke var en oppfatning de var bevisst på i løpet av timen, selv om de hentet eksempler fra timen som forklaring på egen forståelse. Dette kan ha med modningsprosessen. I utgangspunktet antydte elevene en lite utviklet historiebevissthet, men gjennom intervjuet ble det tilstrekkelig med tid til å la undervisningen modne, og reflektere over egen rolle i tolkningen. Ulateig og Moland eksemplifiserte hvordan samtiden spiller inn på våre tolkninger og ble aktuelt i refleksjonene under intervjuene, men prosessen krevde lengre modningstid enn elevene var gitt.

Historie og fortid

Gjennom arbeidet opplevde elevene en dypere forståelse av hvordan historisk kunnskap blir til. De ble spurt hva de tenkte var likhetene og forskjellen i metodene de arbeidet med, og hvilke fordeler og ulemper de så med motstridende kilder. Elevene var relativt reflekterte i vurdering av eget arbeid opp imot hvordan de forestilte seg at historikere jobber. De anså arbeidsmetodene som autentiske, men at historikere jobbet grundigere og med større bakgrunnsinformasjon og kildemengde.

Når de ble spurt om fordeler og ulemper med bruk av kilder som talte imot hverandre i historieskriving så de på det som nærmest utelukkende positivt. Elevene som allerede hadde snakket om subjektivitet og objektivitet så på det som nødvendig å benytte flere kilder for å avgjøre *«hva som er sant»*. Elevene viste en forståelse lignende Ranke om at man skulle finne ut hvordan det virkelig var. Problemet er at elevene var svært ukritiske til hva historikere skrev og anså dette som fasit. Historie som tolkning og historikere som tolkende var ikke noe de forestilte seg og det viste seg tydelig når elevene ble spurt om forskjellen på fagartikkel og læreboka. Elev B4 svarte; *«Det er jo ikke så stor forskjell, læreboka er jo bare fakta, og fagartiklene er bare mer grundig på en måte»*.

Det virket vanskelig for elevene å oppfatte seg selv eller andre som ledd i historieformidlingen. De anså fortidige aktører som subjektive, men seg selv som kritiske og objektive, en indikasjon på at elevenes historiebevissthet kunne utvikles ytterligere. Et vanlig oppfølgingsspørsmål var om elevene hadde tenkt på hvordan Moland og Ulateig hadde kommet til så forskjellige svar. Responsen var gjerne ett av to svar: Ulateig hadde ikke alle kildene, eller Moland hadde jobbet grundigere med kildene. Selv om temaet ble dekket som

en del av introduksjonen, var ikke elevene like opptatt av tolkning som av kildekritisk metode eller informasjonsmengde. Funnet samsvarer med graden av historiebevissthet de fleste elevene viste, og elevene slet med å se historie som et tolkende fag. Elevene anså metoden som verktøy for å avgjøre hva man kunne bruke kilden til, og at antall kilder er det viktige i historieskriving. Dette er viktige deler av historieskaping, men siden elevene slet med å se historie som tolkning, så de også historietekster som nært knyttet til fakta.

Bruk i nye situasjoner

At elevene la stor vekt på metoden for å avgjøre troverdighet og uthente nyttig informasjon hadde påvirkning på elevenes oppfattelse av nytteverdi av arbeidet i timen, og bruken av kildekritisk metode. Når elevene ble spurt om de kunne benytte en kildekritisk tilnærming i andre sammenhenger, vektla de to nytteområder. Det første var det mest vanlige, intervjugruppe A og C la vekt på å avgjøre hva som stemte generelt, og av nyheter i verden. De fleste elevene relaterte det til krigen i Ukraina og informasjonen de fikk via nyheter fra forskjellige medier som TV og nettaviser, men også Tik Tok og andre sosiale medier. Elev A3 var en aktiv bruker av Reddit og benyttet eksempler derfra. *«Det kan jo være litt nyttig når jeg er på Reddit da. Det er jo masse der om Ukraina og sånt og det er noen som sier at det er nazister i Ukraina, mens andre sier det bare er Putin sin feil»*. A3 trakk frem en rekke eksempler, de fleste nyhetsrelatert, der de kunne bruke en lignende metode i møte med andre former for motstridende informasjon. Poengteringen av å benytte kildekritisk metode i nyhetslesning antyder at elevene utvikler kritisk literacy som de kan benytte i andre sammenhenger.

Elevene B2 og B3 skiller seg igjen fra gruppen ved å vektlegge skole og videre studier, uten å bli spurt direkte. B2 virket spesielt opptatt av at dette var noe hen kunne:

«...det kan jo være nyttig når jeg skal lese på universitetet, jeg vil studere sosiologi, men da må jeg jo også kunne finne nyttige stoff fra forskjellige tekster. Må dere finne tekster selv? Int: Ja, av å til kommer an på faget. B2: Ja, da kan jeg bruke det til å finne gode tekster da å.»

B3 så ikke like langt frem i tid, men var enig og understreket at det ville være nyttig i norskfaget der de jobbet med dikt fra andre verdenskrig. De andre elevene i intervjugruppe B sa seg enig med B2 og B3, og de andre intervjugruppene kom til lignende konklusjoner når de ble spurt om bruk i skole og videre studier. Elevene virker å ha opplevd arbeidet med flere tekster på en gang som et fenomen kjent enten gjennom nyheter eller skole. De anerkjente at det prinsipielt ikke er stor forskjell på å arbeide med historiske kilder i forhold til andre former for informasjon. Dybdelæring handler om å kunne benytte kunnskap og ferdigheter i

kjente og ukjente situasjoner. Elevene antydte at de ville kunne jobbe med metoden de hadde lært i andre situasjoner og kunne tenke så dens nytteverdi i både hypotetiske og rent praktiske situasjoner. Eleven opplevde at det å praktisere kildekritisk granskning ga dem kompetanse til å benytte den i og utenfor historieklasserommet. Om dette er noe de praktisk er i stand til er usikkert, men opplevelsen deres av undervisningen er lovende.

5. Konklusjon

LK20 gir mange muligheter framover for hvordan man hvordan man kan legge opp undervisningen. I denne oppgaven argumenterer jeg for at bruken av motstridende kilder bør være en del av undervisningen for å trene elevenes kildekritiske kompetanse og andre relaterte ferdigheter. Læreplanen har adoptert et funksjonelt kildebegrep og en kildekritisk kompetanse relatert til denne. Bruken av motstridende kilder viser potensial i å trene elevene til en kompetanse slik læreplanen beskriver.

Motstridende kilder har vist seg å eksemplifisere og virke forsterkende på flere av delkompetansene til kildekritisk kompetanse. Dette gjelder spesielt vurderingen av troverdighet og hvordan elevene benytter seg av materialet. Motstridende kilder understreker viktigheten av hvordan man gjennomfører en opphavsanalyse og vurderer kildenes troverdighet. De sterke kontrastene i motstridende kilder underbygger hvorfor og hvordan elevene skal gjennomføre det. Motstridende kilder hadde også lignende effekt når det gjaldt hvordan de skulle benytte seg av kilder. Undervisningsstrategier som modellering, spørsmålsguide og modifisering av kilder i sammenheng med bruken av motstridende kilder gjorde at elevene klarer å benytte seg av kildene på ulikt vis, og i forskjellig grad uten problemene spørsmålsguider ofte har. Elevene utviklet en funksjonell kildekritikk der de var klar over kildenes subjektivitet, og opplevde at bruken av motstridende kilde ga dem et mer holistisk syn på historien.

Gjennom Wineburgs kildegranskingsmodell tok oppgaven utgangspunkt i fire forskjellige begrep. Vanligvis har det vært utfordrende å inkorporere forståelse av alle begrepene i undervisningen, men ved å supplere undervisningen med, og innta historiske perspektiv kunne elevene i større grad benytte umiddelbare omstendigheter til å kontekstualisere situasjonene. Elevene opplevde større nærhet til de aktuelle situasjonene gjennom at kildene illustrer svært forskjellige omstendigheter, og personer med motstridende holdninger og synspunkt.

Utfordringene i prosjektet ligger i ferdighetene som krever lengre modningstid. Generelt slet elevene med å skille egen samtid fra fortiden, både når det gjaldt å se sine tolkninger av fortiden som formet av nåtiden, og med å plassere egen samtid i fortiden. Anakronismer og presentisme dukket opp gjennom intervjuene, og det var utfordrende for elevene å skille egen samtidsforståelse fra fortidige menneskers forståelse av deres samtid.

Undervisningseksemplet var nært nok i tid til å ikke gi utspill, men ved å generalisere spørsmålet viste det seg at noen av elevene slet med dette skillet.

De hadde også problem med å forstå at deres egne tolkninger også var farget av deres samtidsforståelse. Elevene så seg selv som objektive, og liten grad sammenheng mellom deres egne tolkninger og forståelsen av samtiden. Elevene viste i intervjuene at de kunne komme til slik innsikt gjennom refleksjon, noe som indikerte at temaet behøver lengre modning, noe det ikke var tilstrekkelig tid til.

Forståelsen av hvordan historisk viten ble til var i en viss grad til stede for elevene. De opplevde å få innsyn i metodene og arbeidet med hvordan historie blir til, men de opplevde også at de ikke gjorde et like omfattende arbeid. Elevene ble ikke utfordret i sin tro på metodene. Elevene så derfor seg selv som kritiske og mye av historisk formidling som ufeilbarlig, og at der folk hadde tatt feil var det deres egen skyld. Elevene fikk kjennskap til metodene, men ble ikke mer kritisk til hvordan arbeidet ble gjennomført. Dette var tydelig ved hvor ukritisk de framstilte læreboken.

Elevene opplevde også en nytte av undervisningen og kompetansen de hadde tilegnet seg. Elevene kunne tenke seg nye situasjoner der de kunne dra nytte av kompetansen.

Undervisningen med motstridende kilder har potensial til å fungere som dybdelæring, og elevene ser og forstår nytten av å bruke metoden for å studere slike kilder. De så relevansen både i andre fag og hverdagslivet, og tenkte de ville kunne benytte det i slike situasjoner.

Implikasjoner for undervisning

Oppgaven bidrar slik med føringer for hvordan man kan bedrive undervisning med LK20. Kildebasert undervisning har i seg selv har vist gode resultater ved at elever opparbeider realhistorisk kunnskap. Oppgaven viser at kildebasert undervisning med riktige undervisningsstrategier også kan ha en effekt på elevens kildekritiske kompetanse, og en rekke nært relaterte ferdigheter. For oss som undervisere burde kildebasert undervisning være en større og mer naturlig del av undervisningen enn tidligere forskning indikerer at det er. Motstridende kilder virker spesielt effektivt i å eksemplifisere for elevene, motvirke visse negative effekter av undervisningsverktøy, og i å gi muligheten til innsikt i forskjellige perspektiv. Utarbeiding av opplegg og bearbeiding av kildemateriale er ikke uoverkommelig for historielærere å gjennomføre. Utfordringen er innhenting av relevante kilder for å kunne gjennomføre undervisningsformen beskrevet i oppgaven.

Heldigvis er det en økning i tilgjengeligheten av primærkilder på nett og gjennom nettsider som gjør det mer tilgjengelig og enklere for lærere å bringe kilder inn i undervisningen. En omstrukturering av lærebøker vil være et hjelpemiddel for lærere som gjør dette enda enklere.

Per i dag er det en begrenset mengde med lengre eller større kildeoppgaver som er tilgjengelig i lærebøker. En inkludering av et kildearkiv eller supplement av en kildebok til læreboken som lærere kan benytte for å lage opplegg tilknyttet læreboken vil gjøre kildebasert undervisning og trening i kildekritisk kompetanse mer tilgjengelig for undervisere.

Mulig videre forskning

Oppgavens størrelse og tidsbegrensning har begrenset omfanget av hva studien har kunnet undersøke. En lignende studie der man gjennomfører undervisningsopplegg basert på motstridende kilder over tid, med pre-test, post-test og kontrollgrupper vil kunne undersøke mer i detalj om undervisningen gir økt kompetanse. En slik undersøkelse over en periode på flere uker vil gi mer konstante svar på om undervisningen øker elevens kompetanse innenfor historiebevissthet og historisk empati. Mer substansiell testing vil i større grad kunne indikere om en undervisning basert på motstridende kilder gjør at elevene tilegner seg en kompetanse de kan overføre til nye og ukjente situasjoner. Det vil være hensiktsmessig å undersøke i hvilken grad ferdighetene er overførbare til et digitalt samfunn, og om elevene gjennom en tilpasset undervisning kan utbedre kildekritiske ferdigheter på en digital plattform.

Kilder er inngangen til historie og en mer spesifikk studie av hvilke fordeler og ulemper det kan finnes med å modifisere kildene vil være en interessant studie, siden spesifikke effekter av modifisering av kilder er lite utforsket. Generelt er det mange muligheter for å utbedre og undersøke mulighetene kildebasert undervisning har, og vi som undervisere burde videreutvikle våre metoder for å opprettholde fagets relevans. Slik jeg ser det er kildebasert undervisning en måte å gjøre dette på i årene fremover.

Litteraturliste

Generell litteratur

Andenæs, J. (1948) Okkupasjonstidens «likvidasjoner» i rettslig belysning. *Tidsskrift for Rettsvitenskap*. s. 1-31

Andenæs, J. (1998) *Det vanskelige oppgjøret*. (2.utg.) Oslo: Tanum-Norli

Anglikas, C. & Britt, M. A. (2002) Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*. 20(4), s. 485-522.

https://www.jstor.org/stable/3233902?seq=1#metadata_info_tab_contents

Anmarkrud, Ø (2007) Spesielt dyktige læreres leseundervisning – Med fokus på leseforståelse. I I. Bråten. (Red.) *Leseforståelse – Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. (s. 221-251) Oslo: Cappelen akademiske forlag

Anmarkrud, Ø., Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2014) Strategisk kildevurdering av multiple tekster: Utbytterikt, men krevende. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 98(1) s 47-57

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-11>

Austvik, J. & Rye, S. (2011) Digitale medier, samfunnsfag og samfunnsengasjement. *Skriftserien nr. 154*. Universitetet i Agder. Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmllui/bitstream/handle/11250/135077/154e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bjerre, L. I. (2021) Det forsvundne fortidsperspektiv i historiefagets læremidler. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2(105) s.242-255 DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-11>

Blikstad-Balas, M. (2016) *Literacy i Skolen*. Oslo; Universitetsforlaget.

Bråten, I. & Strømsø, H. I. (2009) Multiple tekster til innsikt og besvær. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 93(5) s. 386-400 <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-07>

Busch, T. (2019) *Motstandskamp fra Trondheim; skjulte nettverk, våpensmugling og sabotasjeaksjoner*. Trondheim: Museumsforlaget

Cakmakci, G., Aydeniz, M., Brown, A. & Makokha, J. (2020) Situated Cognition and Cognitive Apprenticeship Learning. I B. Akpan & T. Kenneys (Red.) *Science Education in Theory and Practice – An introductory guide to learning theory* (s. 293-310) New York City: Springer

Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tuft, P. A. (2017) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.) Oslo:Abstrakt forlag

De La Paz, S., Monte-Sano, M., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C. & Worland Piantedosi, K. (2017) A Historical Writing Apprenticeship for Adolescents: Integrating Disciplinary Learning With Cognitive Strategies. *Reading Research Quarterly*. 1 (52) s.31-52
<https://www.jstor.org/stable/26622577>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021. 16 desember) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. URL:
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Egset, S. & Veum, E. (2012. 3. Juni) Vi likviderterte landssvikarar. *NRK*.
https://www.nrk.no/norge/_-vi-likviderte-landssvikarar-1.8173884

Ekle, L. (2021. 17 juni.) Tilsvar med Punch. *NRK*.
https://www.nrk.no/anmeldelser/anmeldelse_-_tilsvar_-_av-marte-michelet-1.15539365?fbclid=IwAR2uC-yRXJaW4WpwIBhUbpdxkzProVavVcAYeSOtr6Gn0NFVymH-BPYLXwU

Emkjær, S. (2000) *Stikkerdrab: Modstandsbevægelsernes likvidering af danskere under besættelsen*. København. Lindhard og Ringhof.

Gylseth, C. H. (2013) *Gestapos hemmelige terrorplan: Operasjon Blumenpflücken*. Oslo: Aschoug

Gylseth, C. H. (2021) *Kompani Linge – Med døden som følgesvenn*. Bergen: Vigmostad & Bjørk AS

Halkier, B. (2010) *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendals akademiske forlag

Hammer, A. & Holmberg, L. (2017) Varför micröhistoria? Om teckentydningens dragningskraft och historievitenskaplig transparens. *Historisk tidsskrift* (svenske) 3(137) s. 437-447 URL:
<https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=111cf5c9-e287-4f74-9eba-d9a440609fb3%40redis>

Hårseth, E. O. (2017) Mellom revisjon og politisk opposisjon. Avisen Folk og Land 1952-1975. I *Historisk tidsskrift*.96(3) 280-308 <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2017-04-03>

Imsen, G (2014) *Elevens Verden – Innføring i Pedagogisk Psykologi*. Oslo; Universitetsforlaget

Jensen, B., & Danmarks Lærershøjskole institut for histoire og samfundsfag (1994). *Historiedidaktisk sonderinger: B.1* (Vol. B.1). København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks lærershøjskule.

Korbøl, K. (2021) Kilder og kildegransking i Samfunnsfag. I S. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (red.) *Samfunnsfagdidaktikk* (s.113-135) Oslo: Universitetsforlaget

Kvande, L. & Naastad, N. E. (2016) *Hva skal vi med historie? – Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Lund, E. (2020) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Lunde, V. (2005) *Hjemmefronten på Hedemarken og i Österdalen*. BD.3. Blod og tårer, men mest svette 1944 – 1945. Lillehammer: AIT Otta AS.

Martin, D. & Wineburg, S. S. (2008) Seeing Thinking on the Web. *The History Teacher*. 4(41) s.305-319 <https://doi.org/30036914>

Martin, D. & Wineburg, S. S. (2009) Tampering with History: Adapting Primary Sources for Struggling Readers. *Social Education* 5 (73) s. 212-216. <https://www.ingentaconnect.com/content/ncss/se/2009/00000073/00000005/art00006#trendm-d-suggestions>

McGrew, S & Bryne, V. L. (2021) Who is behind this? Preparing high school students to evaluate online content. *Journal of Research on Technology in Education*. 53(4) 457-475. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1795956>

Melve, L. (2010) *Historie - Historieskriving fra antikken til i dag*. Oslo: Dreyers forlag

Michelet, M. (2020. 27. November) Marte Michelet svarer forfatterne av «motboken»; vi kunne vært allierte. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/we3B0G/marte-michelet-svarer-forfatterne-av-motboken-vi-kunne-vaert-alliert>

Moland, A. (1999) *Over grensen? Hjemmefrontens likvidasjoner under den tyske okkupasjonsmakten 1940-1945*. Oslo: Nova

Moland, A. (2011) *Over grensen? Hjemmefrontens likvidasjoner under den tyske okkupasjonen 1940-1945*. (2.utg.) Oslo: Nova

Moland, A. (2018. 12. November) Michelets bok om Hjemmefronten er et agelig og etisk forfeilet prosjekt. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/gPl56L/michelets-bok-om-hjemmefronten-og-joedene-er-et-faglig-og-etisk-forfeil>

Moland, A. (2020. 8. Desember) Når forlaget svikter. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/2dvmLr/naar-forlaget-svikter>

Morten, T. & Seixas, P. (2012) *The Big Six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Canada

Nokes, J. D., Dole, J. A. & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*. 99(3), s. 492-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>

Nornes, T. (2017) Kildekritikk og literacy *En studie av historielæreres utfordringer i arbeidet med kildekritikk i undervisning*. NTNU: Trondheim

Ohman Nielsen, M. (2007) Et historiedidaktisk blikk på kildeterminologien. Kan historiefaget tjene på å reformulere sine «læresetninger»? *Historisk tidsskrift*. 3(86) s.370-387. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2007-03-02>

Reisman, A. (2012) Reading Like a Historian: A Document-Based History Curriculum Intervention in Urban High Schools. *Cognition and Instruction* 1(30) s. 86-112
<https://www.jstor.org/stable/23223670>

Rudberg, P. (2020) Elise B. Berggren, Bjarte Bruland og Mats Tangestuen Rapport frå ein gjennomgang av Hva visste hjemmefronten? *I Historisk tidsskrift*. 100(2). s.194-198.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2021-02-13>

Seixas, P. (2017) “A Model of Historical Thinking “. *Educational Philosophy and Theory*. 6(49) s. 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

Skram, H. F. (2011) Historiefaget i kunnskapsløfte: Dyktiggjøring og Bevisstgjøring. I *Acta Didactica Norge*. 5(1) 1-29 <https://doi.org/10.5617/adno.1063>

Språkrådet & UIb. (u.å), «Likvidasjon». I *Bokmålsordboka*. Hentet 3 januar 2020 fra; https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=likvidasjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bo_kmaal=+&ordbok=begge

Straum, O. K. (2018) Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth. (red.) *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. (s. 30-52) Oslo: Universitetsforlaget

Stugu, O. (2000) Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur – Nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. *Småskrifter fra historisk institutt*. (1) Trondheim: Historisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Stugu, O. (2016) *Historie i bruk* (2.utg.) Oslo: Det norsk samlaget

Stugu, O. (2021) *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Oslo: Det norske samlaget.

Svenkerud, S. (2021) Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Dalland. (red.) *Metoder i klasseromsforskning; Forskningsdesign, Datainnsamling og Analyse* (s 91-104) Oslo: Universitetsforlaget

Sørensen, N. (2005) Narrating the Second World War in Denmark since 1945. I *Contemporary European history*. 14(3) 295-315

Tjora, A (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.) Oslo: Gyldendal akademiske

Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal akademiske

Ulateig, E. (1996) *Med rett til å drepe*. (2.utg.) Oslo: Tiden Norske Forlag

Weinburg, S. S. (2016) "Why Historical Thinking is not about History", *New History* 2(71) s.13-16 [AASLH History News \(stanford.edu\)](https://www.stanford.edu/history/news)

Welle-Strand, E. (2000). *Vi vil verne vårt land – Antisabotasje i Norge 1944-1945*. Oslo: Norges hjemmefrontmuseum

Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020) Å lese kritisk: Elevers vurdering av teksters troverdighet og pålitelighet. I T. Frønes & F. Jensens (Red.) *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med Lesing i PISA*. (s. 166-195) Oslo: Universitetsforlaget

Wineburg, S. S. (1991A) Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology* 1(83) s. 73-87 Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. (apa.org)

Wineburg, S. S. (1991b) "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach Between School and Academy. *American Research Journal* K3(28) s. 495-519. <https://doi.org/10.2307/1163146>

Yin, R. (2015) *Case study research: design and methods*. (4.utg.) Thousand Oaks: Sage

NOU og Læreplansdokumenter

Kunnskapsdepartementet. (2006) Læreplanen i Historie (HIS1-02) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. Hentet fra: <https://www.udir.no/k106/HIS1-01#>

Kunnskapsdepartementet. (2017) Overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2019) Læreplanen i Historie (HISO1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/his01-03>

Utdanningsdirektoratet. (2019) *Dybdelæring*. Hentet fra: [Dybdelæring \(udir.no\)](https://www.udir.no/dybdelering)

NOU 2015: 8 (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Primærkilder

NHM

NHM, FO IV (DKØ) D23-OPS, Boks 98, Grebe – Corvell:

Oversiktsrapport. 30. November 1945.

Doblaug Rapport. 7. september 1945.

NHM, FO IV (DKT), D22-0PS, boks 141, Woodpecker – Woodlark Tel. :

Løytnant Helland. Rapport på Fenrik Sørli. 20 august. 1945.

Operasjonsinstruks Woodpecker 1944 28.03.

Operasjonsoversikt. U.å.

Sættem's særoppdrag. 22.04.1944. & tilhørende telegram

Løytnant Sættem. Rapport 29. septemer. 1945

Telegram fra Woodpecker 15.1.1945

Løytnant Helland. Rapport. 28.04.1945.

NHM, SOE, 25/2/1 -26/8/1, boks 42:

Telegram London-Grebe Blå. 17-18 oktober 1944.

Telegram London-Grebe Blå. 3 januar 1945.

Telegram fra Grebe markert 99. 5 februar 1945

Telegram samling Markert Friends of Grebe. File 15.

Telegram Grebe 22.03.1945.

NHM (SPA) Skuff 3 boks 198 oversendt av Nils Parelius:

Parelius, N. (1983) Brev til Norsk Hjemmefrontmuseum.

Seuffert, J. (1946) "Morde die von der Mil-Org. bezw. Heimatfron verübt wurden"

Landsvikarkivet

RA, Landssvikarkivet, Trondheim og Strinda politikammer, D/Da/L0168: Dnr. 798, Straffeutmåling, 1945-1948, s. 499-500

RA, Landssvikarkivet, Trondheim og Strinda politikammer, D/Da/L0168: Dnr. 798,
Vitnemål, 1945-1948, s. 597-598

RA, Landssvikarkivet, Trondheim og Strinda politikammer, D/Da/L0168: Dnr. 798,
Vitnemål 1945-1948, s. 589-590

Vedlegg

Vedleggsliste

Vedlegg A: Spørsmålsguide

Vedlegg B: Undervisningskilder

Vedlegg C: Oppgave og tilleggsinformasjon

Vedlegg D: Intervjuguide

Vedlegg A – Spørsmålsguide

Følgende vedlegg består av spørsmålsguiden som ble gitt digitalt til elevene i løpet av undervisningsopplegget.

Spørsmålsguide

Historie er ikke det samme som Fortid! Historie er vår tolkning av sporene fra fortiden. Vår tolkning er derfor forskjellig.

Husk dette er en guide. Ikke en steg-for-steg-mal. Spørsmålene kan stilles om hverandre (men anbefaler å begynne med opphavsanalysen), noen spørsmål flyter over i hverandre og andre er avhengig av å stilles i sammenheng med hverandre.

Opphavsanalyse	Hvorfor spørre om det?
<i>Hvem er forfatteren?</i>	Hvem som har skrevet kilden har betydning for hvordan hendelsen det er skrevet om er tolkes.
<i>Når ble det skrevet?</i>	Jo lenger vekk i tid, desto mer kan være glemt, og det kan oppstå flere unøyaktigheter. Forfatterne av kilden kan også ha fortolket egne minner og endret på hvordan det ble skrevet.
<i>Hva slags dokument er det?</i>	Noen teksttyper skal være detaljerte, andre er skrevet med visse formål.
<i>Hvorfor ble det skrevet?</i>	Noen tekster er skrevet med spesifikke formål. Vi må ta hensyn til dette når vi leser teksten.
<i>Hvor troverdig er forfatteren?</i>	Vi må spørre oss om forfatteren vil lyve om saken eller ikke. Hvis han/hun er troendes til å lyve må vi behandle dokumentene mer forsiktig. Er han/hun mer troverdig må vi fremdeles tenke kritisk rundt hva som blir sagt, men kan ha mer tiltro til teksten.
Nærlesning	
<i>Hva handler teksten om?</i>	Enkelte deler av teksten uttrykker viktige poeng. Det er derfor viktig at vi vet hva teksten handler om og leser disse poengene i sammenheng.

<i>Hvor relevant er dette for spørsmålet mitt?</i>	Ikke alt er like relevant i en tekst. Noe kan vi overse i større grad, mens andre ting burde vi lese opptil flere ganger.
<i>Hvor troverdig er innholdet?</i>	En historie kan virke for god eller utrolig til å være sant selv om forfatteren er troverdig. Er det noe som virker for utrolig bør man bite seg merke i det, og benytte seg av kontekstualisering og sammenligning for å undersøke det nærmere.
<i>Hva kan jeg bruke det til?</i>	Alt innhold kan brukes, men til forskjellige ting. F.eks. Løgner kan brukes til å vise hva en forfatter vil skjule eller er redd for. Ideologiske tekster kan vise tankemønstre eller hvilke overbevisninger de har. Slikt innhold kan ikke brukes til å fortelle om hendelser, men om hvordan en gruppe eller en person så på og tolket en hendelse eller et fenomen.
Kontekstualisering	
<i>Prøv å sette deg inn i samtiden til kilden.</i>	Ved å se ting fra fortidens perspektiv kan vi skjønne eller se hvorfor folk gjorde som de gjorde, men vær forsiktig når du gjør dette! Meningen er ikke å sympatisere eller å tenke seg selv i situasjonen. Vi er mennesker fra en annen tid med andre ideer og idealer enn de fortidige.
<i>Hvorfor skrev forfatteren det?</i>	Når du spør dette ut ifra den historiske hendelsen kan det hjelpe med hvordan du skal tolke teksten. Var formålet politisk må vi ha dette i bakhodet når vi tolker teksten.
<i>Hvilken situasjon er det skrevet i?</i>	Noen tekster skrives i krisetid, andre etter en seier. Dette kan gjøre tekster veldig partiske eller overdrevent kritiske. Dette må være med i bakgrunnen for tolkningen din.
<i>Hva skjedde når det ble skrevet?</i>	Tenk på den større sammenhengen. Tekster som ble skrevet under andre verdenskrig og like etter er mer preget av krigen. Tenk på dette når du leser.

<p><i>Hvilken betydning har det at forfatteren er den han/hun er?</i></p>	<p>Konteksten av personen har mye å si. Yrke, stand, kjønn og livserfaringer kan spille inn. Er forfatteren en svensk baker som har levd i Sverige hele sitt liv og skriver om hvor fantastiske svenske brød er i forhold til alle andre land sine brød burde man stille noen kritiske spørsmål.</p>
<p>Sammenligning (Kolloberering)</p>	
<p><i>Stemmer dette med andre tekster?</i></p>	<p>Om flere kilder er enige om hvordan noe skjedde, eller beskrivelsen av et fenomen, eller flere forskere kommer fram til samme slutning, kan man ofte stole på det. Er teksten du leser uenig med alle de andre, kan det hende at teksten du leser tar feil.</p>
<p><i>Hva skiller seg ut, og hvorfor skiller det seg?</i></p>	<p>Når noe skiller seg ut, må vi spørre oss hvorfor. Er det ideologisk bakgrunn, eller kanskje på grunn av klasseforskjeller? Noen forskjeller er basert på en gruppes tolkninger, mens andre kan være løgner.</p>
<p><i>Hva er mest troverdig?</i></p>	<p>Når noe ikke samsvarer i tekstene må vi ta en vurdering av hva som er sant og ikke. Av og til kan det være nok at en tekst argumenterer mer logisk for det selv om to tekster sier noe annet. Av og til vil fire tekster beskrive hendelsen likt og en vil avvike, da kan man ofte stole på de fire.</p>

Vedlegg B – Undervisningskilder

Følgende vedlegg består av kildene som ble benyttet i undervisningen. Det er tre versjoner av hver kilde. Første versjon er en transkribert versjon av kilden uten modifikasjoner. Den andre versjonene er en modifisert versjon som er laget for å hjelpe svake lesere, mens den tredje er bilder av de originale dokumentene.

Kilde – Sættem

Uten hjelp

Rapport – Løytnant Sættem

Den 13. Mars kom kaptein Dobloug og Rolf Øvergaard innover til oss med spørsmål om vi ville samarbeide på et angrep. De hadde tenkt å sprengte pumpstasjonen på Hjerkin. Planen ble at Dobloug og Øvergaard skulle ta vannkummen på Hjerkin, så fortsette på vestsiden av jernbanen og krysse linjen 4-5 km. Sønnenfor og der lage en del skinnekutt. Fenrik Sørli og jeg skulle avspore et tog ca. 2 km. Syd for kongsvoll og legge tidsladninger nor of syd for bruddstedet, men løytnant Helland og en av «svenskekarere» Per Andreas Larsen skulle gjøre en del skinnekutt mellom Syånå og Hjerkin. Den 15 mars startet vi fra Ivarvollen og gikk ned i Foldalen til Ivar Eide. Som da hadde foretatt rekognosering på Hjerkin. Planen ble stående uforandret men det ennu var mørkt forlot vi eide. Føst fulgte vi hovedveien et stykke, tok så av forbi borkhusgården og gikk innover Kvitdalen. Der brøt vi inn i en hytte tilhørende nazisten, Johan Hjerkin, laget ladninger og ventet på kvelden. Utpå dagen kom 2 tyskere, 1 underoffiser og en soldat, som dessverre oppdaget oss for sent til at vi kunne forsvinne, men de ble avlivet før de fikk andning til å «trekke» den ene av løytnant Helland, som hadde en Stengun- silencer, og den annen av kaptein Dobloug. Vi viste ikke om dette var en forpatrulje eller om de var alene eller om noen hadde hørt skuddene, Så Dobloug og jeg ble enige om foreløbig å utsette angrepet og forsvinne. Vi lempet likene inn i hytta, tok kikkerten og pistoler, stengte så godt det lot seg gjøre etter oss og gjernet alle spor utenfor.

Trondheim. 29 september 1945

Med hjelp

Rødt: Sammenlign med andre tekster

Uthevet: Legg merke til (nærlesning)

Understreket: Tenk på konteksten

Rapport – Løytnant Sættem

Den **13. Mars** kom kaptein Dobloug og Rolf Øvergaard innover til oss med spørsmål om vi ville samarbeide på et angrep. De hadde tenkt å sprengne pumpstasjonen på Hjerkinn. Planen ble at Dobloug og Øvergaard skulle ta vannkummen på Hjerkinn, så fortsette på vestsiden av jernbanen og krysse linjen 4-5 km. Sønnenfor og der lage en del skinnekutt. Fenrik Sørlig og jeg skulle avspore et tog ca. 2 km. Syd for kongsvoll og legge tidsladninger nord for bruddstedet, men løytnant Helland og en av «svenskekarere» Per Andreas Larsen skulle gjøre en del skinnekutt mellom Syånå og Hjerkinn. **Den 15 mars** startet vi fra Ivarvollen og gikk ned i Foldalen til Ivar Eide. Som da hadde foretatt rekognosering på Hjerkinn. Planen ble stående uforandret men det ennå var mørkt forlot vi eide. Føst fulgte vi hovedveien et stykke, tok så av forbi borkhusgården og gikk innover kvitedalen. Der brøt vi inn i en hytte tilhørende nazisten, Johan Hjerkinn, laget ladninger og ventet på kvelden. Utpå dagen kom 2 tyskere, **1 underoffiser og en soldat**, som dessverre oppdaget oss for sent til at vi kunne forsvinne, men de ble avlivet før de fikk anledning til å **«trekke»** den ene av **løytnant Helland, som hadde en Stengun- silencer, og den annen av kaptein Dobloug.** Vi viste ikke om dette var en forpatrulje eller om de var alene eller om noen hadde hørt skuddene, Så Dobloug og jeg ble enige om foreløpig å utsette angrepet og forsvinne. Vi lempet likene inn i hytta, tok kikkerten og pistolene, stengte så godt det lot seg gjøre etter oss og gjernet alle spor utenfor.

Trondheim. 29 september 1945

Originalkilde

(Hørte senere at det var sjefene for linjevaktens for-
Kai.
kast (Svånå) vakterbolig som var tatt. Tyskerne hadde morgenen etter
Den 13. mars kom kaptein Dobloug og Rolf Øvergaard innover
til oss med spørsmål om vi ville samarbeide på et angrep. De hadde
tenkt å sprengre pumpestasjonen på Hjekim. Planen ble at Dobloug og
Øvergaard skulle ta vannkummen på Hjekim, så fortsette på vestsiden av
jernbanen og krysse linjen 4 - 5 km. sønnenfor og der lage en del skin-
nekutt. Fenrik Sørli og jeg skulle avspore et tog ca. 2 km. syd for
Kongsvøll og legge tidsladninger nord og syd for brudstedet, mens løy-
tnant Hellan og en av "svenskekarerene" Per Andreas Larsen skulle gjøre en
del skinnekutt mellom Svånå og Hjekim.
Den 15. mars startet vi fra Ivarvollen og gikk ned i Foldaler
til Ivar Eide, som da hadde foretatt rekognosering på Hjekim. Planen
ble stående uforandret og mens det ennå var mørkt forlot vi Eide. Først
fulgte vi hovedveien et stykke, tok så av forbi Borkhusgårdene og gikk
sør nordostoverende.

innover Kvitdalen. Der brøt vi inn i en hytte tilhørende nazisten, Johan Hjerkin, laget ladninger og ventet på kvelden. Utpå dagen kom 2 tyskere, 1 Unteroffizier og 1 Feldwebel, som vi dessvære oppdaget for sent til at vi kunne forsvinne, men de ble avlivet før de fikk anledning til å "trekke", den ene av løytnant Hellan, som da hadde en Sten - Silencer, og den annen av kaptein Dobloug. Vi visste ikke om dette var en forpatrulje, eller om de var alene, eller om noen hadde hørt skuddene, så Dobloug og jeg ble enige om foreløbig å utsette angrepet og forsvinne. Vi lampet likene inn i hytta, tok kikkerter og pistoler, stengte så godt det lot seg gjøre etter oss og fjernet alle spor utenfor. Ruten gikk nu nedover Kvitdalen, over Foldalsveien, og sønnenfor ved en seter der inne, skilte vi lag med Grebe, som dro tilbake til sin base. Vi bøyde av og kom tilbake til hovedveien i Foldal noen kilometer sydøst for Dalholen, så fulgte vi veien tilbake et stykke og gikk opp gårdsveien forbi Furuhovdgårdene. Da det ble lyst, var vi kommet opp på fjellet. Så gikk turen ad omveier tilbake til Ivarvollen.

(Hørte senere at det var sjefene for linjevakten forlagt i Svånå vokterbolig som var tatt. Tyskerne hadde morgenen etter

Kilde – Helland

Uten hjelp

Rapport – Løytnant Helland

I midten av mars fikk vi besök av «Oskar» og «Maks» fra operasjon Grebe. De skulle angripe vannverket på Hjerkin og vi skulle da slå oss sammen med dem og ta linjen både nord og syd for Hjerkin. 2 av Foldalskarene rekognoserte litt for oss. Grebe-karene hadde sprengstoff ved en hytte 7-8 km. Fra Hjerkin. Grebe-karen, Settem, Sörlig, John og undertegnede gikk så dit. 18 mars holdt vi på å lage ladninger i denne hytta, da vi oppdaget 2 tyskere som kom mot oss. Oskar skulle stå utenfor og smøre skiene sine, og prøve å få tyskerne til å gå videre, i god tro. Tyskerne fattet imidlertid mistanke, og Oskar ropte at Maks skulle komme ut. Maks hadde vanskeligheter med døren, og vi bliv enige om at jeg skulle hoppe ut med det samme Maks sparket op døren. Oskar skjöt så den ene tyskeren med sin pistol, og jeg tok den andre med stengun. Det var en Feldvebel og en unteroffizier. Likene blev båret inn i hytten. 2 pistoler og en kikkert tok vi fra dem. Da vi var redd for at andre skulle ha hört skuddene eller at likene skulle bli funnet mens vi var på vei til målene, besluttet i at Grebe og Woddpecker skulle mötes siden og gjøre angrepet. Vi tok da felles retrett et stykke og gikk så til hvert vårt hovedkvarter.

Kåre Helland. 20.04.1945

Med hjelp

Rødt: Sammenlign med andre tekster

Uthevet: Legg merke til (nærlesing)

Understreket: Tenk på konteksten

Rapport – Løytnant Helland

I midten av mars fikk vi besøk av Doblaug og Øvergaard fra operasjon Grebe. De skulle angripe vannverket på Hjerkin og vi skulle da slå oss sammen med dem og ta linjen både nord og syd for Hjerkin. 2 av Foldalskarene rekognoserte litt for oss. Grebe-karene hadde sprengstoff ved en hytte 7-8 km. Fra Hjerkin. Grebe-karen, Sættem, Sørlig, John og undertegnede gikk så dit. 18 mars holdt vi på å lage ladninger i denne hytta, da vi oppdaget 2 tyskere som kom mot oss. **Doblaug skulle stå utenfor og smøre skiene sine, og prøve å få tyskerne til å gå videre, i god tro.** Tyskerne fattet imidlertid mistanke, og **Doblaug ropte at Øvergaard skulle komme ut. Øvergaard hadde vanskeligheter med døren,** og vi **ble enige om at jeg skulle hoppe ut med det samme Maks sparket opp døren.** Doblaug skjøt så den ene tyskeren med sin pistol, og jeg tok den andre med stengun. Det var en **sersjant og en korporal.** Likene ble båret inn i hytten. **2 pistoler og en kikkert tok vi fra dem.** Da vi var redd for at andre skulle ha hørt skuddene eller at likene skulle bli funnet mens vi var på vei til målene, besluttet i at Grebe og Woddpecker skulle møtes siden og gjøre angrepet. Vi tok da felles retrett et stykke og gikk så til hvert vårt hovedkvarter.

Kåre Helland. 20.04.1945

Originalkilde

I midten av mars fikk vi besök av "Oskar" og "Maks" fra operasjonen Brebe. De skulde angripe vannverket på Hjerkin, og vi skulde da slå oss sammen med dem og ta linjen både nord og syd for Hjerkin.

2 av Foldalkarene rekognoserte litt for oss. Grebe-karene hadde sprengstoff ved en hytte 7-8 km. fra Hjerkin. Grebe-karene, Settem, Sörli, John, ~~---~~ og undertegnede gikk så dit. 18 mars holdt vi på å lage ladninger i denne hytta, da vi opdaget 2 tyskere som kom mot oss. Oskar skulde stå utenfor og smøre skien sine, og prøve å få tyskerne til å gå videre, i god tro. Tyskerne fattet imidlertid mistanke, og Oskar

Rapport: WOODPECKER

- 3 -

ropte at Maks skulde komme ut. Maks hadde vanskeligheter med døren, og vi blev enige om at jeg skulde hoppe ut med det samme Maks sparket op døren. Oskar skjöt så den ene tysker med sin pistol, og jeg tok den andre med Stengun. Det var en Feldvebel og en unteroffizier. Likene blev bäret inn i hytten. 2 pistoler og en kikkert tok vi fra dem. Da vi var redd for at andre skulde ha hört skuddene eller at likene skuld bli funnet mens vi var på vei til målene, besluttet vi at Grebe og Woodpecker skulde mötes siden og gjøre angrepet. Vi tok da felles retrett et stykke og gikk så til hvert vårt hovedkvarter.

Vi denne turen som var på 150 km, fikk vi ennu större erfaring i at vanlig mat blir for tung å bære og gir for lite energistoffer,

I perioden i slutten av mars fikk vi ett fly. Lasten bestod av mat og sprengstoff.

I begynnelsen av april var Kai dårligere enn han hadde vært för, og det blev da bestemt at jeg skulde följge ham til Sverige. Grunnen til at jeg skulde gå, var at jeg hadde begynt å få smerter i en gammel skade i kneet.

Kilde – Flesch

Uten hjelp

Anmodning – Kommandeur der Sipo und des SD Gerhard Flesch

Hr. Lagmannen. Flesch har framsatt følgende krav på å føre bevis vedrørende hans anvisninger til fengselsanstaltene: Tiltalte har i egenskap av Kommandör for SS og SD alltid anvist sine underordnede organer å opptre saklig korrekt, spesielt har han forbudt enhver slåing og mishandling av fanger. Han har riktignok forlangt at en god disiplin skal holdes, at ved motstand og ulydighet skal motstanden brytes. Men han har forbudt enhver prylstraff

(...)

Videre fremsetter Flesch til retten følgende spørsmål: Flesch anmoder retten om å ta stilling (erklære seg) til følgende spørsmålskompleks, om disse kan ansees for å vere på det rene fra forsvarers side.

- a) Det var i Norge en almindelig motstandsbevegelse som ble ledet centralt fra den til Engeland emigrerte regjeringen, henholdsvis gjennom befullmektige.
- b) Gjennom hertil befullmektige ble civilbefolkningen utdannet i vaapenbruk og sprengteknik
- c) Civilbefolkningen ble hertil forsynt med vaaben, sabotasjematerial og sprengstof
- d) Der ble gjennomført sprengninger og sabotasjeaksjoner ved civilister i henhold til oppdrag, henholdsvis gjennom militære krefter som under slike aksjoner betjente seg av civil utrustning.
- e) Civilister ble systematisk utdannet i guerilla-krigsmetoder gjennom befullmektige folk.
- f) Der ble etter befaling gjennom hertil befullmektigede foretatt skytinger i Norge, ikke bare av saakaldte folkeforredere
- g) Gjennom de under a til f antydede kjendsgjæringer ble et stort antal tyske krefter drept henholdsvis saaret.

Flesch anmoder fra forsvarers side om, at den hele rett til standpunkt til spørsmålskompleksen a til g, om disse kan ansees paa de rene eller ei.

Gjenpart er i dag overlevert statsadvokaten.

Trondheim 18/11. 1946 Harald Holthe. (på veiene av Flesch)

Vitnemål - Kommandeur der Sipo und des SD Gerhard Flesch

Herr Lagmanne her.

Jeg tilater meg nedenfor i Norsk oversettelse og fremkomme med Flesch's andragende om å føre nye bevis, idet hans andragende av i går lyder:

I Norge og i England er nordmenn og herunder siviliser utdannet i metodene for «silent killing». Det handler seg her ikke alene om en metode til selvforsvar, men det handler seg om angrepsmetoder , nemlig hvorleden man lydlöst uten å vekke oppsikt, kan rydde av veien mennesker nettopp denne anvisning, som ikke allene er innført i Norge, men også i Frankrike og andre Land, dannet grunnlaget for den gjentagene gange sitert represaliefordningen av Reichsführers SS.

(...)

Föreren av en sprengkommando på dovrefjell i begynnelsen av 45. Kan også være i slutten av 44, har skutt to tyske underoffiserer som var på spasertur, og ikke hadde noen våpen. På likene ble fastslått nakkeskudd og ryggskudd. Bevis: Kriegsgerichtsrat Dr. Rintelen, dommer ved Trondheim Wehrmaktstriksrett, sansynligvis nu i Tyskland. Bevis löytnant Settem, som förte gruppen, bosted må kunne opplyses gjennom Statsadvokaten.

Advokat Harald Holthe på veiene av Gerhald Flesch. 21.11.1946

Med hjelp

Rødt: Sammenlign med andre tekster

Uthevet: Legg merke til (nærlesning)

Understreket: Tenk på konteksten

Anmodning – Kommandeur der Sipo und des SD Gerhard Flesch

Hr. Lagmannen. Flesch har framsatt følgende krav på å føre bevis vedrørende hans anvisninger til fengselsanstaltene: Tiltalte har i egenskap av sjef for sikkerhetspolitiet og Falstad alltid anvist sine underordnede om å opptre korrekt, spesielt har han forbudt enhver slåing og mishandling av fanger. Han har riktignok forlanget at en god disiplin skal holdes, at ved motstand og ulydighet skal motstanden slås ned. Men han har forbudt straff i form av slag.

(...)

Videre fremsetter Flesch til retten følgende spørsmål: Flesch anmoder retten om å ta stilling til følgende uttalelser og spør om forsvaret har forstått dette riktig.

- a) Det var en motstandsbevegelse i Norge som ble ledet sentralt og fra den emigrerte regjeringen i London.
- b) Gjennom ordre fra regjeringen ble sivilbefolkningen trent i våpenbruk og sprengteknikk.
- c) Sivilbefolkning ble forsynt med våpen, sabotasjemateriale og sprengstoff.
- d) Det ble gjennomført spregning og sabotasjeaksjoner av sivilister i forhold til oppdrag. Militære som deltok i slike aksjoner brukte sivile klær.
- e) Sivilister ble systematisk utdannet i guerilla-krigsmetoder på ordre fra regjeringen.
- f) **Der ble etter befaling fra regjeringen foretatt skyting i Norge, Av andre enn så kalte folkeforædere.**
- g) På bakgrunn av punktene A – F ble mange tyske soldater drept og/eller såret.

Flesch ber fra forsvarets side om, at punktene a-g kan bli forstått som sanne.

Gjenpart er i dag overlevert statsadvokaten.

Trondheim 18/11. 1946 Harald Holthe. (på veiene av Flesch)

Vitnemål - Kommandeur der Sipo und des SD Gerhard Flesch

Herr Lagmanne her.

Jeg tilater meg nedenfor i Norsk oversettelse og formidle Flesch sitt vitnemål:

I Norge og i England er nordmenn og derav siviliser utdannet i **metodene for «silent killing» eller likvidasjon.** Det handler seg her ikke alene om en metode til selvforsvar, men det handler om en **angrepsmetoder**, nemlig hvordan man lydløst og uten å vekke oppsikt, kan rydde av veien mennesker nettopp denne anvisning, som ikke alene er innført i Norge, men også i Frankrike og andre land, dannet grunnlaget for represaliefordninggen (Represalier er hevn eller straff på sivilbefolkningen for ulydighet eller militære aksjoner) av Reichsführers SS.

(...)

Føreren av en sprengkommando på **dovrefjell i begynnelsen av 45**. Kan også være i **slutten av 44**, har skutt **to tyske underoffiserer som var på tur, og ikke hadde noen våpen**. På likene ble det fastslått **nakkeskudd og ryggskudd**. Bevis: KrigsdommerDr. Rintelen, dommer ved Trondheim Wehrmaktstriksrett, sansynligvis nå i Tyskland. **Bevis Løyntnant Settem, som førte gruppen**, bosted må kunne opplyses gjennom Statsadvokaten.

Advokat Harald Holthe på veiene av Gerhald Flesch. 21.11.1946

Originalkilde

HØYESTERETTSADVOKAT
HARALD HOLTHE

TRONDHEIM
KORDE ST. 2

18/11 46 41

TELEFONER:
KONTOR 24344
ADVOKAT HOLTHE PER. 22222
PRIVATBOLIG 22222

○

Hr. Lagmannen.

Flesch har fremsatt følgende krav på å føre bevis vedr. hans anvisninger til fengselsanstaltene:

Tiltalte har i egenskap av Kommandør for SS og SD alltid anvist sine underordnede organer å opptre saklig korrekt, spesielt har han forbudt enhver slåing og mishandling av fanger. Han har rettignok forlangt at en god disiplin skal holdes, at ved motstand og ulydighet skal motstanden brytes. Men han har forbudt enhver prylestraff.

Bevis:

a. Opplesning av politiprotokollen (rapporten) vedr. den siste Lagerkommandant på Falstad, en SS- Obersturmführer Denk.
Denk burde egentlig innkalles som vidne men han befinner seg etter Flesch' vitende ikke i Norge lenger.

b. Forklaring av SS-Sturmscharführer Bauer som etter Flesch' vitende befinner seg paa Vollan. Flesch' Haftabteilung var Bauer leder av, og Bauer førte i lang tid som stedfortreder Lagerkommandantens forretninger på Falstad.
Egentlig burde Lagerkommandantene SS-Sturmbannführer Scharschmidt og SS-Hauptsturmführer Jeck innstevnes som vidner. Men etter Flesch' vitende befinner de seg i Tyskland.

Videre fremsetter Fleach til retten følgende spørsmål:
Fleach anmoder retten om å ta stilling (erklære seg) til følgende spørsmålskompleks, om disse kan ansees for å være på det rene (gerichtskundig) fra forsvarers side.

a. Det var i Norge en almindelig motstandsbevegelse, som ble ledet centralt fra den til England emigrerte regjering, henholdsvis gjennom befullmættede (Beauftragte)

b. Gjennom hertil befullmættede (Beauftragte) ble civilbefolkningen utdannet i vaabenbruk og sprengteknik.

c. Civilbefolkningen ble hertil (dazu) forsynt med vaaben, sabotagematerial og sprengstof.

d. Der ble gjennomført sprengninger og sabotageaksjoner ved civilister i henhold til oppdrag, henholdsvis gjennom militære kreiter, som under slike aksjoner betjente seg av civil utrustning.

e. Civilistene ble systematisk utdannet i guerilla-krigsmøder (Heckenschützkrieg) gjennom befullmættede folk.

f. Der ble etter befaling gjennom hertil befullmegtigede foretatt skytninger i Norge, ikke bare av saakaldte folkeforredere.

g. Gjennem de under a til f antydede kjendsgjæringer ble ~~ikke alene~~ et stort antal tyske krefter drept henholdsvis saaret.

Flesch anmoder fra forswarets side om, at den hele rett tar standpunkt til spørmaalskompleksene a til g, om disse kan ansees paa det rene (gerichtskundig) eller ei.

Gjenpart er idag overlevert Statsadvokaten.

Trondheim 18/11 1946

Med. g. st

Harald Holthe

advokat

HØYESTERETTSADVOKAT
HARALD HOLTHE

TRONDHEIM 21/11-46. 48

TELEFONER:
KONTOR 24244
ADVOKAT HOLTHE PERS. 20295
PRIVATOLJE 24280

Herr Lagmannen,
her.

Jeg tillater meg nedenfor i norsk oversettelse å fremkomme med Flesch's andregende om å få føre nye bevis, idet hans andregende av igår lyder:

I Norge og i England er nordmenn og herunder sivilister utdannet i metodene for "silent killing". Det handler seg her ikke alene om en metode til selvforsvar, men det handler seg om angrepsmetoder, nemlig hvorledes man lydløst uten å vekke oppsikt, kan rydde av veien mennesker. Nettopp denne anvistning, som ikke allene er innført i Norge, men også i Frankrike og andre lande, dannet grunnlaget for den gjentagne gange siterte repressalieforordning av Reichsführers SS.

Föreren av en sprengkommando på Dovrefjell i begynnelse av 45, kan også være i slutten av 44, har skutt 2 tyske underoffiserer som var på spasertur, og ikke hadde noen våpen. På likene ble fastslått nakkeskudd og ryggskudd.

Bevis: Kriegsgerichtsrat Dr. Rintelen, dommer ved Trondheim Wehrmachts-krigsrett, sannsynligvis nu i Tyskland. Bevis löjtnant Settem, som førte gruppen, bosted må kunne opplyses gjennom Statsadvokaten.

Kilde – Doblaug

Uten hjelp

Rapport – Kaptein Doblaug

Angrepet mot vannverket og jernbanen på Hjerkin. Omkring den 20. mars startet Rolf Øvergaard og jeg for å angripe jernbanen på Dovre. Da vi kjente til at i traktene der lå en gruppe U.K. folk, «Woodpecker», så fant vi det best å kontakte disse på grunn av at de ville komme i faresonen etter angrepet. Løytnant Settem og jeg blev enige om å angripe sammen. Fra Woodpecker deltok ltn. Settem, ltn. Helland, fenrik Sørli og en hvis navn jeg ikke kjenner. Vi kom frem til en hytte i kvitedalen 6 km. fra jernbanen, som vi hadde valg som utgangspunkt. Planen var at vi fra «Grebe» skulle legge tidslandinger på inntaket til vannverket på Hjerkin stasjonen samtidig som vi skulle avspore nordgående tog. Woodpecker skulle avspore sydgående tog. Vi hadde alt klart for angrepet da Rolf og jeg var ferdige til å starte, da en av guttene rapporterte en tysker på et vann ca. 500 m. borte. Da det så ut som om han gikk oppover på en fjellgård i nærheten tenkte vi at det muligens var en som var ute for å hamstre mat. Vi så da ikke noe mere til han på en stund, som fortsatt holdt utkikk. Det var på min vakt at det plutselig kom to tyskere rett mot hytta ikke mer enn 100 m. unna. Jeg gikk inn i hytta og vi blev enige om at jeg som var i sivil skulle gå ut å prøve å lure dem forbi, men de andre som var i uniform skulle holde sig klare inne. Jeg tok med mig en tube skismøring og en kniv og gikk utenfor og lot som jeg smurte ski. Tyskerne kom rett frem til hytta, og den første som var offiser tok av sig skiene og kom på overlegen måte og spurte etter legitimasjon. Begge var bevæpnet med pistoler. Jeg viste ham mitt kort og dette blev godtatt. Så vendte han og gikk tilbake til skiene, så snur han sig å spør om jeg er alene. Dertil svarer jeg at jeg har en med mig, men at han er ute på ski. De står nu å prater en stund da offiseren får øie på skiene til Rolf, som ligger bak hytta. Og så ser han på mig å peker på skiene. Jeg lot som jeg blev veldig overasket og gikk da bak hytta og ropte på Rolf. Offiseren fulgte meg hakk i hel. Da ingen svarte tok jeg en tur bort til W.C. men ingen Rolf var det der heller. Gikk så tilbake til hyttedøren og ropte. Da svarte det ja innenfra og jeg ber Rolf komme ut dan han også var i sivil. Imidlertid hadde døren som vi hadde brutt opp gått i vranglås, mens gutt inn i hytta arbeidet febrilsk med å få opp døren underholdt jeg tyskere med løst snakk så godt jeg kunne. Endelig gikk døren opp og Helland kom ut med Stengun og samtidig trekker jeg pistolen og vi kommanderer «Hände hoch», da rekker begge hendene i

været, men bråsnur sig plutselig å prøver å stikke av. En salve fra stengunnet til Helland og tre skudd fra min pisto og det er to tyskere mindre å slåss mot. Vi drog dem inn i hytta, tok fra dem våpen og kikkerter og gjorde oss straks reiseklare. Sånn som situasjonen hadde utviklet sig fant vi det rådligst å avlyse angrepet. VI hadde en tysk forlegning fire km. fra oss, og vi hadde ingen garanti for at de ikke hadde hør skuddene. Og dessuten viste vi at de ville bli alarm når ikke disse vi skjøt kom tilbake om kvelde. Vi gikk sammen tilbake ned i Foldalen og der skilte Rolf og jeg lag med Woodpecker.

(...)

Kaptein Oddvar Dobraug 7/9-1945

Med hjelp

Rødt: Sammenlign med andre tekster

Uthevet: Legg merke til (nærlesning)

Understreket: Tenk på konteksten

Rapport – Kaptein Doblaug

Angrepet mot vannverket og jernbanen på Hjerkinn. **Omkring den 20. mars startet Rolf Øvergaard og jeg for å angripe jernbanen på Dovre.** Da vi kjente til at i traktene der lå en **gruppe U.K. folk, «Woodpecker»**, så fant vi det best å kontakte disse på grunn av at de ville komme i faresonen etter angrepet. **Løitnant Settem og jeg blev enige om å angripe sammen.** Fra Woodpecker deltok ltn. Settem, ltn. Helland, fenrik Sørli og en hvis navn jeg ikke kjenner. Vi kom frem til en hytte i kvitedalen 6 km. fra jernbanen, som vi hadde valg som utgangspunkt. Planen var at vi fra «Grebe» skulle legge tidslandinger på inntaket til vannverket på Hjerkinn stasjonen samtidig som vi skulle avspore nordgående tog. Woodpecker skulle avspore sydgående tog. Vi hadde alt klart for angrepet da Rolf og jeg var ferdige til å starte, **da en av guttene rapporterte en tysker på et vann ca. 500 m. borte.** Da det så ut som om han gikk oppover på en fjellgård i nærheten tenkte vi at det muligens var en som var ute for å hamstre mat. Vi så da ikke noe mere til han på en stund, som fortsatt holdt utkikk. Det var på min vakt at det plutselig kom **to tyskere rett mot hytta ikke mer enn 100 m. unna. Jeg gikk inn i hytta og vi blev enige om at jeg som var i sivil skulle gå ut å prøve å lure dem forbi**, men de andre som **var i uniform skulle holde sig klare inne**. Jeg tok med mig en tube skismøring og en kniv og gikk utenfor og lot som jeg smurte ski. Tyskerne kom rett frem til hytta, og den første som var offiser tok av seg skiene og kom på overlegen måte og spurte etter legitimasjon. Begge **var bevæpnet med pistoler**. Jeg viste ham mitt kort og dette blev godtatt. Så vendte han og gikk tilbake til skiene, så snur han sig å spør om jeg er alene. Dertil svarer jeg at jeg har en med mig, men at han er ute på ski. **De står nå å prater en stund da** offiseren får øye på skiene til Rolf, som ligger bak hytta. Og så ser han på mig å peker på skiene. Jeg lot som jeg blev veldig overasket og gikk da bak hytta og ropte på Rolf. Offiseren fulgte meg hakk i hel. Da ingen svarte tok jeg en tur bort til W.C. men ingen Rolf var det der heller. **Gikk så tilbake til hyttedøren og ropte. Da svarte det ja** innenfra og jeg ber Rolf komme ut da han også var i sivil. Imidlertid hadde døren som vi hadde brutt opp gått

i vranglås, mens gutt inn i hytta arbeidet febrilsk med å få opp døren underholdt jeg tyskere med løst snakk så godt jeg kunne. Endelig gikk døren opp og Helland kom ut med Stengun og samtidig trekker jeg pistolen og vi kommanderer «**Hände hoch**», da rekker begge hendene i været, men bråsnur sig plutselig å prøver å stikke av. En salve fra stengunnet til Helland og tre skudd fra min pistol **og det er to tyskere mindre å slåss mot. Vi drog dem inn i hytta, tok fra dem våpen og kikkerter og gjorde oss straks reiseklare.** Sånn som situasjonen hadde utviklet sig fant vi det best å avlyse angrepet. VI hadde en tysk forlegning fire km. fra oss, og vi hadde ingen garanti for at de ikke hadde hørt skuddene. Og dessuten viste vi at de ville bli alarm når ikke disse vi skjøt kom tilbake om kvelden. Vi gikk sammen tilbake ned i Foldalen og der skilte Rolf og jeg lag med Woodpecker.

(...)

Kaptein Oddvar Doblaug 7/9-1945

Originalkilde

bandet og kom dit u... vi fikk storm under retretten
Ejennem Rondane, men kom etter 22 timers tur til vår kontakt i Nordre
Åsnadalen. Pumpeverket blev totalt ødelagt.
Angrepet mot vannverket og jernbanen på Hjerkin. Omkring den 20. ma
startet Rolf Øvergaard og jeg for å angripe jernbanen på Dovre. Da vi
kjente til at i traktene der lå en gruppe U.K. folk, "Woodpecker", så far
vi det best å kontakte disse på grunn av at de ville komme i faresonen
etter angrepet. Løitnant Settem og jeg blev enige om å angripe sammen
Fra Woodpecker deltok ltn. Settem, ltn. Helland, fenrik Sørli og en
hvis navn jeg ikke kjenner. Vi kom frem til en hytte i Kvitdalen 6 km
fra jernbanen, som vi hadde valgt som utgangspunkt. Planen var at vi
fra "Grebe" skulle legge tidsladning på inntaket til vannverket på Hjerkin
stasjon samtidig som vi skulle avspore nordgående tog.

KOMPANI LINGE
TELEFON 42714
OSLO
BLAV STORRE PLASS 1

Woodpecker skulle avspore sydgående tog. Vi hadde alt klart for angrepet
og Rolf og jeg var ferdig til å starte, da en av guttene rapporterer en
tysker på et vann ca. 500 m. borte. Da det så ut som om han gikk oppover
et en fjellgård i nærheten tenkte vi at det muligens var en som var ute
for å hamstre mat. Vi så da ikke noe mere til ham på en stund, men fortsatte
holde utkikk. Det var på min vakt at det plutselig kom to tyskere rett
for hytta ikke mer enn 100 m. unna. Jeg gikk inn i hytta og vi blev enige
om at jeg som var sivil skulle gå ut å prøve å lure dem forbi, mens de andre
som var i uniform skulle holde sig klare inne. Jeg tok med mig en tube
kjemering og en kniv og gikk utenfor og lot som jeg smurte ski. Tyskerne
som var offiser, tok av sig skiene

... var i uniform ... inne. Jeg tok med meg en tube
... og en kniv og gikk utenfor og lot som jeg smurte ski. Tyskerne
... rett frem til hytta, og den første som var offiser, tok av seg skiene
... og kom på en overlegen måte og spurte etter legitimasjon. Begge var be-
... røpnet med pistol. Jeg viste ham mitt kort og dette blev godtatt. Så
... vendte han og gikk tilbake til skiene, så snur han sig å spør om jeg er ale
... Dertil svarer jeg at jeg har en med meg, men at han er ute på ski. De står
... å prater en stund da offiseren får sie på skiene til Rolf, som ligger på
... hytta. Og så ser han på mig å peker på skiene. Jeg lot som jeg blev veld
... og gikk da bak hytta og ropte på Rolf. Offiseren fulgte mig h
... tiden helt i hel. Da ingen svarte tok jeg en tur bort til W.C. men ingen
... Rolf var det der heller. Gikk så tilbake til hyttedøren og ropte. Da
... svarer det ja innenfra og jeg ber Rolf komme ut da han også var sivil.

... hadde døren som vi hadde brutt opp gått i vranglås. Mens vi
... i hytta arbeidet febrilsk med å få opp døren underholat jeg trykkerne
... så lett snakk så godt jeg kunne. Endelig gikk døren opp og Helland kom
... å så et blink og samtidig trekker jeg pistolen og vi kommanderer
... plutselig

... 1944, de tok seg begge hendene i været men trakk sig plutselig
... ut av døren og

KOMPANI LINGE
TELEFON 8724

OSLO,
OLAV KYRRENS PLASS 1

...salve fra stengunet til Helland og tre skudd fra min pistol og det er
to tyskere mindre å slåss mot. Vi drog dem inn i hytta, tok fra dem
våpen og kikkertjer og gjorde oss straks reiseklare. Sann som situasjonen
så hadde utviklet sig fant vi det rådligst å avlyse angrepet. Vi hadde
en tysk forlegning fire km. fra oss, og vi hadde ingen garanti for at de
ikke hadde hørt skuddene. Og dessuten visste vi at det ville bli alarm
når ikke disse vi skjøt kom tilbake om kvelden. Vi gikk sammen tilbak
ned i Følsålen og der skilte Polf og jeg lag med Woodpecker. Vi retur
på 7 mil i et strekk om natten. Tyskerne blev funnet dagen efter og

Oslo den 4/9

Kaptein Olav Doblang

Vedlegg C – Oppgave og tilleggsinformasjon

Følgende vedlegg inneholder en oppsummering av det jeg anså relevant for elevene å huske for å kunne gjennomføre oppgaven de ble gitt. Her er oppgaveinstruksene elevene fikk, definisjonen av likvidasjon og kort info om det som er relevant for dem å vite.

Oppgave

Utforsk og finn ut av:

1. Hva planen var?
2. Hva som endte opp med å skje?
3. Diskuter så om det kan regnes som likvidasjon. Begrunn svaret.

Vær klar for å svare på hvordan dere kom fram til svaret og hvilke kildekritiske vurderinger dere benyttet

Bruk kildene, bakgrunnsinformasjonen og hverandre, og spør om hjelp om dere lurer på noe.

Tilleggsinformasjon

Definisjon - Likvidasjon

Tilfelle 1:

- Planlagt over lengre tid og beordret av militærledelsen eller Milorg.
- Vedkommende som blir drept utgjør en særdeles stor fare for motstandsbevegelsen.
- Blir gjennomført av en i militær tjeneste.

Tilfelle 2:

- Det oppstår en tvangssituasjon der soldatene har en viss tid til å avgjøre at likvidasjon er den beste løsningen.
- Vedkommende som blir likvidert plasserte seg selv i en situasjon der han/hun utgjorde en trussel mot motstandsbevegelsen.
- Blir gjennomført av en i militær tjeneste.

Om militært personell

Militært personell er alle som er tilknyttet det norske forsvaret. Under krigen inkluderte dette medlemmene av Milorg og andre anerkjente motstandsorganisasjoner. Dette inkluderte dermed også Linge-grupper og norske soldatene trent opp i England. Noen spørsmål har vært knyttet til om man ble regnet som soldat når man optrådte i sivil. Etter landkriksreglementet er man da regnet som militært personell, men ikke beskyttet av Haagkonvensjonen.

Konvensjonen sikrer at soldater som blir tatt til fange ikke kan bli henrettet eller torturert, ved mindre man da gjennomfører krigshandlinger i sivil.

Om Grebe

Grebe gruppen var en stor Linge-gruppe bestående av flere "celler" eller mindre grupper. Gruppen var trent i England i våpenføring og sprengningsteknikk, men hadde også fått god trening i å ta gode avgjørelser i pressede situasjoner. I Norge opererte de i Gudbrandsdalområdet, men også noe utenfor. Gruppen skulle operere uavhengig av Milorg i frykt for angivere, og da spesielt Rinnan-banden og Flesch sin effektive opprulling av motstandsgrupper. Gruppens oppdrag var også bredt. De gjennomførte sabotasje, våpen- og ammunisjonsmugling og bedrev opptrening av nye motstandsgrupper.

Om Woodpecker

Woodpecker-gruppen var en Linge-gruppe som opererte i Dovreområdet fra høsten 1944 til krigens slutt. De var trent i England i våpenhåndtering og sprengningsteknikk, men hadde også fått god trening i å ta gode avgjørelser i pressede situasjoner. Oppdraget deres var også gjennomføre sabotasjeoppdrag og skulle gjøre alt de kunne for å unngå tysk kontakt før de ble bedt om noe annet. Før den aktuelle hendelsen gjennomførte de et vellykket sabotasjeoppdrag på Dovrebanen. Dette økte tysk tilstedeværelse i området og gruppen måtte "*ligge lavt*" til mars 1945.

Om Gerhard Flesch

Gerhard Flesch var sjef for Sipo (sikkerhetspolitiet) og SD (sikkerhetstjensten) for Midt-Norge, samt for Falstad fangeleir. Flesch beordret flere henrettelser og mange ble torturert på hans ordre. Flesch og den beryktede Rinnan-banden arbeid er noe av grunnen til at Flesch er kalt tyskerens farligste mann i Norge. Etter krigen ble Flesch stilt for retten i Landsvikoppgjøret. Gjennom rettsaken prøvde Flesch å argumentere for at handlingene var legitime ved å legge vekt på bruken av sivile, sivilt bekledd og likvidasjonsoppdragene gjennomført av disse var grunnlag for represaliene og straffene han gjennomførte. Norsk lovtolkning la vekt på at henrettelse av soldater tatt uten uniformering var godtatt i forhold til krigsreglene, men at Flesch hadde gått langt forbi hva som var lovlig. Retten aviste alle anker og dømte Flesch til døden.

Vedlegg D – Intervjuguide

Følgende vedlegg inneholder intervjuguiden. Intervjuguiden er løst delt opp i temaer, med tilhørende spørsmål, men temaene går noe over i hverandre.

Intervjuguide elever VGS, vår 2022:

NB!

Noen av spørsmålene går over i de forskjellige kategoriene.

Husk å stille oppfølgingsspørsmål der elevene svarer kort, eller sier noe interessant.

Alle svar er nyttige.

Kildeforståelse

- Når du jobbet med kilder som presenterte motstridende opplysninger som fakta, hvilke hensyn måtte dere ta? Forklar.
- Hvilke av kildene vi jobbet med opplevde du som mest troverdige? Forklar hvorfor.
- Hva mener du er grunnen til at kilder skrevet om samme hendelse kan fortelle så forskjellige historier?
- Kildene behandlet i timen var fra den tyske okkupasjonsmakten, og fra norsk motstandsbevegelse. Hva slags rolle spilte hvilken side kilden kom fra i din analyse og tolkning av kildene?
- Kildene ble skrevet i forskjellige situasjoner, slik som i forhold til en rettsak, rapporter etter hendelser, og telegrammer under oppdrag. Hvordan påvirker dette din tolkning og vurdering av kildene? Utdyp.
- I timen introduserte jeg tre begreper, opphavsanalyse, kontekstualisering og kollaborering. Hva er din forståelse av disse begrepene, og hva anser du som viktig med dem?

Historisk empati og å forstå enkeltmenneskers valg i fortiden

- Hva tenker du om valgene medlemmene av Grebe-gruppen og Woodpecker tok? Var det nødvendige og/eller forståelige valg?
- Ut ifra situasjonene forfatterne stod i når de skrev kildene, er det forståelig at de utalte seg slik de gjorde?
- Hva tenker du er viktig når vi ser tilbake på de valgene og handlingene folk gjorde i fortiden?

Historiebevissthet

- Likvideringer er et historisk omdiskutert tema.
 - o Hvorfor tror du det fremdeles er omdiskutert?
 - o Hvorfor tror du det tok nesten 50 år før noen tok det opp igjen etter krigen.?
- Hvilken betydning tror du din forståelse av nåtiden hadde for tolkningene du gjorde av kilden?

Kan motstridende kilder øke elevenes forståelse av hvordan historisk kunnskap blir til?

- Hvilke likheter og forskjeller tror du det er i måten vi arbeidet med kilder i dag, opp mot måten historikere jobber? Utdyp.
- Hvilke fordeler og/eller ulemper ser du med å jobbe med kilder som taler imot hverandre når du skal skrive historie?
- Hva tror du er forskjellen på det som står i læreboka og det som blir skrevet i en fagartikkel/lignende?

Fungerer motstridende kilder som dybdelæring?

- I hvilke andre situasjoner kan bruke en slik kildekritisk tilnærming (altså analysere tekster ved bruk av opphavsanalyse, kollaborering og kontekstualisering)?
- Kan du benytte en slik tilnærming i andre fag i din skolehverdag? Utdyp hvorfor eller hvorfor ikke.
- Er det noen av tilnærmingene vi har snakket du tror du får bruk for i hverdagslivet, fremtidig arbeidsliv eller videre studier?

