

Iselin Kinnerød

Formidling av okkupasjonshistorien

- Fra mytisk fortelling til kritisk historiedidaktisk tilnærming?

En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres undervisning i
norsk andre verdenskrigshistorie.

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærerutdanning

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim, mai 2015

FORORD

Så er oppgaven ved veis ende, og det er mange som fortjener en takk. Først og fremst må jeg takke de ni informantene, som villig satte av tid i en travel hverdag for en prat med meg. Det er deres fortjeneste at masteroppgaven har kommet i havn, og at empirien ble så spennende. Takk.

Videre vil jeg takke min veileder, Jesper Aagaard Pedersen, som stødig har loset meg gjennom prosessen. Du har hele veien vist at du har hatt tro på meg, og det har ført til at også jeg har tort å stole på egne evner. Takk.

Så vil jeg takke familien min, som har oppmuntret meg både gjennom flerfoldige telefonsamtaler når jeg har gått til eller fra skolen, og Bernt som har laget utallige middager og støttet meg med gode ord. Takk til dere.

Til sist må jeg takke deg, Eli. Det har vært utrolig viktig for meg å ha ditt selskap disse to årene, både som faglig samarbeidspartner, men først og fremst venninne. Takk for fine år.

Iselin Kinnerød

Mai, 2015

Sammendrag

Temaet for masteroppgaven er formidlingen av norsk okkupasjonshistorie i ungdomsskolen. Forskningsspørsmålene utdyper oppgavens fokusområder, som baserer seg på hvorvidt formidlingen reflekterer en mytisk og fellesskapsdannende, eller en kritisk, analyserende og drøftende inngang til okkupasjonshistorien. Dette blir undersøkt gjennom kvalitative intervjuer med ni lærere i tre ulike landsdeler. I tillegg studeres lærebøkene de benytter, læreplanen Kunnskapsløftets samfunnsfagdel, samt Europarådets anbefalinger for god historieundervisning i et demokratisk Europa.

Bakgrunnen for oppgaven er at det i historieforskning og i offentlige debatter har vært påpekt at historieskrivingen om okkupasjonstiden i Norge lenge har vært preget av et mytisk «masternarrativ» med få nyanser. Ut fra tidligere forskningsarbeider gjorde jeg meg antakelser om at okkupasjonshistorien fremdeles formidles med mytiske trekk og forestillinger i ungdomsskolen, men også at det kildekritiske aspektet er framtrødende. Hensikten med oppgaven er å rette fokus på at historiske hendelser ofte blir formidlet med mytiske aspekter som forenkler aktørers handlingsvalg. Det er et mål å belyse at et slikt syn på fortiden er utilstrekkelig.

Jeg har undersøkt lærernes formidling gjennom fire punkter: 1) deres holdning og begrunnelse for historielæring, 2) kildebruk, temaer og undervisningsformer, 3) vektlegging av historieskriverens definisjonsmakt og 4) historiebruk, fellesskap og identitet. Ut fra dette har jeg kommet fram til åtte strategier lærerne tar i bruk i okkupasjonshistorieundervisningen: tre mytiske tilnærminger, tre kritiske og to som knytter sammen det mytiske og det kritiske.

Det viser seg at lærerne i stor grad legger opp til en personlig inngang til okkupasjonshistorien, gjennom fortellinger tilknyttet familie og lokalmiljø. Sammenknytning mellom fortid, nåtid og framtid står også fram som sentralt i deres undervisning. Likevel viser materialet en todeling i forhold til om undervisningen først og fremst er faktaorientert eller hovedsakelig drøftingsbasert. Kildekritikk er en sentral, kritisk strategi, men kildegranskingen tar stort sett ikke hensyn til det mentale skillet mellom fortid og historie. Sammenknytningen mellom kritiske og mytiske undervisningsstrategier viser seg i arbeid med holdninger og verdier, men knyttes i liten grad opp til arbeid med flerkulturell forståelse i klasserommet.

I undersøkelsen av lærebøkene viste det seg å komme fram et nytt perspektiv, eller en ny side ved historien. Når to av lærebøkene verken formidler et mytisk eller kritisk narrativ, stiller jeg spørsmål til hvorvidt historien også har en tredje side, bestående av fakta og ferdigheter?

Abstract

This thesis deals with the teaching of Norwegian occupation history in lower secondary schools. Two research questions elaborate the main focus areas, which are based on whether the teaching reflects a mythical and community-forming, or critical analysis discursive approach to the field. This is studied through qualitative interviews with nine teachers in three different parts of Norway. In addition their set textbooks, the curriculum "Kunnskapsløftets" section of Social Studies and Council of Europe recommendations for good history teaching in a democratic Europe, are aspects of examination.

The reason for this choice of topic is that it has been pointed out in historical research that historical writing about the occupation period in Norway has long been characterized by a mythical "master narrative" with few nuances. Based on previous research, I made an assumption that occupation history is still conveyed with mythical traits and notions in lower secondary schools, but also that the source-critical aspect is prominent. The purpose of this thesis is to illustrate that historical events are often communicated with mythical aspects that simplify actions taken by people. The aim is to illuminate that such a view of the past is inadequate.

I have examined teaching methods through four points: 1) Their attitude and reasons for learning history, 2) Use of various sources, topics and teaching methods, 3) Emphasis on historians power of definition and 4) use of history, sense of community and identity. From this, I have arrived at eight main strategies used when teaching occupation history. Three mythical approaches, three critical and two that combine the mythical and the critical aspects.

It turns out that teachers largely choose an approach personalizing the teaching of occupation history, through stories associated with family and local community. Links between past, present and future are also central in their teaching. Nevertheless, the material has a dichotomy in relation to whether the teaching is primarily factual or mainly discussion-based. Evaluating sources is a key critical strategy but source-investigation does not demand the mental distinction between past and history. The link between critical and mythical teaching strategies appears to work on attitudes and values, but is linked, to a limited extent, to work with multicultural understanding in the classroom.

In the survey of the textbooks, a new perspective or a new aspect of history was revealed. When two of the textbooks convey neither a mythical nor a critical narrative, I raise the question as to whether history also has a third side, consisting facts and skills?

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.2 Tidligere forskning	3
1.3 Oppgavens relevans	6
1.4 Oppgavens oppbygging	7
2. TEORI	9
2.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt	9
2.2 Historiens tosidighet	10
2.3 Mytiske fortellinger	11
«Oss» og «de andre» i okkupasjonsmyten	13
2.4 Okkupasjonshistorien som utgangspunkt for kritisk forståelse	14
Historiebevissthet	14
Historiekonstruksjon og historiebruk	16
3. METODE	19
3.1 Forforståelse og forventninger	19
3.2 Kvalitativ metode	20
3.3 Forskningsdesign	20
3.4 Intervjuguide	22
3.5 Datautvalg	22
3.6 Datainnsamling og transkribering	25
3.7 Dataanalyse	26
3.8 Forskningsetiske hensyn og refleksjoner	26
3.9 Validitet og reliabilitet	27
4. DATAANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN	29
4.1 Kategorier for analyse	29
4.2 Intensjon: Hvorfor formidles okkupasjonshistorien slik den gjør?	30
Læreplan	30
Europarådets anbefalinger for god historieundervisning	32
4.3 Kilder og innhold: Hva formidles i okkupasjonshistorien?	33
Lærebøker	34
Supplerende kilder	40
Viktigste temaer	44
4.4 Undervisningsstrategier: Hvordan formidles okkupasjonshistorien?	46
Undervisningsformer som tar utgangspunkt i historie som mytisk og fellesskapsdannende	47
Undervisningsformer som tar utgangspunkt i en kritisk tilnærming til historie	56

4.5 Oppsummering av hovedfunn	63
5. DRØFTING	67
5.1 Fra mytisk fortelling til kritisk historiedidaktisk tilnærming?	67
Intensjoner	67
Samsvarer lærebøkene med intensjonene?	69
Lærenes åtte strategier for formidling	72
Sluttvurdering av prosjektets reliabilitet og validitet	78
Overførbarhet og bekreftbarhet	79
6. AVSLUTNING	81
6.1 Oppsummering	81
6.2 Veien videre	82
Litteraturliste	83
Vedleggliste	86
Vedlegg 1: Intervjuguide	87
Vedlegg 2: Informasjons og samtykkeskriv	89

Tabell- og figuroversikt

Tabell 1: Presentasjon av lærere.....	10
Tabell 2: Oversikt over analyserte lærebøker	71
Tabell 3: Lærebøker benyttet i samfunnsfag.....	77
Tabell 4: Supplerende kilder Midt-Norge	24
Tabell 5: Supplerende kilder Østlandet	25
Tabell 6: Supplerende kilder Nord-Norge.....	34
Figur 1: Illustrasjon av mytisk og kritisk historieformidling som ytterpunkter på en skala	40
Figur 2: Illustrasjon av mytisk, kritisk og faktaorientert historieundervisning.....	42
Figur 3: Illustrasjon av sammenknytningen mellom mytiske og kritiske tilnærminger	43

1. INNLEDNING

1.1 Tema og problemstilling

I år er det 70 år siden 1945, og andre verdenskrig er daglig et tema i norsk media. NRK viser dokumentarer, avisene presenterer oversikter over falne nordmenn, og 8. mai ble det arrangert minnemarkeringer av frigjøringsdagen landet over. Tidligere i år oppnådde tv-serien «Kampen om Tungtvannet» (2015) skyhøye seertall på norske tv-skjermer. Da filmen «Max Manus» ble utgitt i 2009, reagerte historikere på hvilken effekt filmens motstandstema syntes å ha på befolkningen. Det ble i etterkant skrevet mye om hvorfor motstandsbevegelsens bragder fremdeles frembragte slikt følelsesmessig engasjement, og det ble reist spørsmål om dette ikke tilhørte en type heltefortelling som ikke lenger er aktuell (Lenz og Nilssen 2011, s. 15)?

På 1970-tallet skjedde det en endring i det vitenskapelige utgangspunktet for historiefaget gjennom utviklingen av historiedidaktisk forskning (Lund 2011, s. 23). Fra tradisjonelt å ha sett på skolefaget historie som læring av fakta om fortiden, til forskjell fra myter og usannheter, etablerte det seg nå enighet i historiemiljøer om at historie er menneskeskapte (re)konstruksjoner av fortidige hendelser (Stugu 2010, s. 40, Hobsbawm & Ranger 1983). Dermed ble det ikke lenger satt likhetstegn mellom fortid og historie. Det mentale skillet de to begrepene utgjør, gjorde det mulig å studere hvordan narrativ og diskurser former samfunnet og ofte også henger sammen med legitimering av makt, for eksempel gjennom positive fortellinger om «oss» innenfor et bestemt fellesskap (Lincoln, 1989). Den nye og kritiske måten å se på historie skapte en ny vitenskapsdisiplin og innebar med ett en ny formidlingspraksis. I stedet for kun å formidle historier om fortiden, ble det nå sentralt også å stille spørsmål i forhold til hvordan historier har vært med på å forme mennesker og kulturer, og gjennom dette lære av historien (Ohman Nielsen 2011, s. 269).

Det nye synet innebar at også den norske okkupasjonshistorien og hvordan denne har blitt formidlet, ble stilt i et kritisk lys. Både i historieforskning og i offentlige debatter ble det påpekt at historieskrivingen om okkupasjonstiden i Norge har vært preget av et mytisk «masternarrativ» med få nyanser (Eriksen, 1995). I 1996 og 1997 foregikk en debatt blant norske historikere, kalt «Norges historikerstrid», hvor lysskye sider ved okkupasjonshistorien ble trukket fram (Tønnesson, 2000). Mange anså dette som et oppgjør med den tradisjonelle framstillingen. Dette er grunnen til at historikere reagerer når de nye film- og tv- produksjonene, som rekonstruerer de ensrettede heltefortellingene, tilsynelatende fremdeles har sterk følelsesmessig forankring i folks kollektive bevissthet. Også lærebøkene i skolen er blitt

anklaget for å formidle okkupasjonshistorien med ord, skrivemåter og fortellermønster som gir et forenklet og utilstrekkelig bilde av fortiden, noe som kan være problematisk (Eriksen 1995, Figueiredo 1996). På den andre siden kan også fortellinger med mytiske innslag være et godt utgangspunkt for læring, dersom de studeres med et kritisk blikk. En mytisk historiefremstilling kan altså både ha positive og negative sider, ettersom hvordan historien blir arbeidet med. Dette samspillet, mellom kritisk og mytisk historiefremstilling, pirret nysgjerrigheten min og ble utgangspunktet for masteroppgavens tema. Hvordan er dette lagt opp i undervisningen av okkupasjonshistorien i den norske ungdomsskolen i dag?

Ettersom det i tidligere forskningsarbeider har vært forsket på hvorvidt det tradisjonelle mytiske narrativet fremdeles blir videreformidlet i skolens lærebøker (blant annet Figueiredo 1996 og Eikeland 2011), vil denne oppgaven også ha en annen innfallsvinkel. Studiets primærmetode er kvalitativt forskningsintervju med samfunnsfaglærere i ungdomsskolen. Gjennom samtale med ni lærere i tre landsdeler, har jeg undersøkt hvilke aspekter disse legger til grunn i undervisning om norsk okkupasjonshistorie. I tillegg har jeg undersøkt de tre lærebøkene de tar i bruk. Denne måten å angripe feltet, kan jeg ikke se er blitt gjort tidligere.

Problemstillingen for oppgaven er følgende:

Hvordan formidles norsk okkupasjonshistorie i ungdomsskolen, 70 år etter krigens slutt?

To forskningsspørsmål utdyper hva som er oppgavens fokusområder:

1. I hvilken grad formidles mytiske trekk og forestillinger i undervisningen?
2. I hvilken grad vektlegges en undervisning med utgangspunkt i nyere historiedidaktikk?

Forskningsspørsmålene tar for seg historiens to sider, etter Ohman Niensens inndeling (2011, s. 272). På den ene siden er historie mytisk, gåtefull og fellesskapsdannende, og på den andre siden er den kritisk, analyserbar og drøftende.¹ Denne todelingen er gjennomgående i hele oppgaven og har vært sentral for utarbeidingen av analyse og drøfting av mine funn.² Masteroppgavens teoretiske utgangspunkt springer altså på den ene siden ut fra teori om myter

¹ Ohman Nielsen kaller todelingen for gåtefull og vitenskapelig.

² Historiens tosidighet og hva disse sidene innebærer, samt oppgavens teoretiske rammeverk som helhet, vil bli redegjort for i kapittel 2.

og deres funksjoner, og på den andre siden nøkkelbegreper innen historiedidaktikk, som legger opp til en kritisk inngang til historie.³

Problemstillingen tar utgangspunkt i allerede eksisterende teori på området, og jeg gjorde meg antakelser om hva jeg kunne komme til å finne ut fra tidligere forskningsarbeid. Tidligere forskning har også gitt meg inspirasjon og tanker om hvordan oppgavens empiriske datamateriale kunne analyseres og tolkes. Vi skal se nærmere på bidragene jeg anser som mest sentrale.

1.2 Tidligere forskning

Det finnes flere forskningsarbeid som tar utgangspunkt i kritikken om «masternarrativet» i historieskrivingen, eller kollektivtradisjonen i formidlingen av norsk okkupasjonshistorie. Norsk etterkrigskultur er studert for å forsøke å forstå hva historien har betydd i samfunnet. Det har blitt analysert sentrale historieverk med store opplagstall, fenomenet har vært drøftet i forhold til undervisning, og lærebøker for ungdomsskolen og den videregående skolen har vært undersøkt.

Anne Eriksen, professor i folkloristikk ved universitetet i Oslo, har i *Det var noe annet under krigen* (1995) studert okkupasjonstiden i norsk kollektivtradisjon fra et kulturalanalytisk ståsted. Hun er en av de første som opererer med uttrykket «okkupasjonsmyter», og hun omtaler «masternarrativet» som mytiske konsensusfortellinger som binder nordmenn sammen i et nasjonalt fellesskap. Eriksen mener at okkupasjonsårene har fått en viktig symbolsk betydning i norsk kultur, og at elementer av krigshistorien til dels fremdeles er viktig i norsk identitetsbygging og forming av nasjonale verdier (Eriksen 1995, s. 9). Eriksen er opptatt av at erindringskulturen om norsk okkupasjonshistorie foregår på mange arenaer, både offentlig og privat, i academia og i populærkultur og underholdning. Ifølge Eriksen har fortellinger, bilder og talemåter i kollektivtradisjonen fått et høyere nivå, de er blitt formidlinger av mytiske forestillinger (ibid., s. 18). Det er gjennom måten historien formidles og gjennom funksjonen den har i kulturen at den blir mytisk. Med dette mener hun at okkupasjonsmyten kan sees som noe mer enn seg selv, for eksempel som kampen mellom det gode og det onde eller mellom rett og galt. Slik blir historien forenklet og mister mange nyanser. Hensikten med å undersøke fortellingen om krigen som myte, er at det blir mulig å vise fortellingens sterke kulturelle

³ Nøkkelbegrepene blir presentert i kapittel 2.

forankring, slik at man kan få større forståelse for hvorfor tradisjonen opprettholdes. Da kan man vurdere de positive og negative virkningene dette har for samfunnet.

Synne Corell, historiker ved universitetet i Oslo, ga i 2010 ut boka *Krigens ettertid. Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Hun har analysert tre sentrale historiske verk som i hver sin epoke har bidratt til nordmenns danning av et kollektivt minne om okkupasjonshistorien. Corell er opptatt av hvordan historikere har fått utøve definisjonsmakt i forhold til hvilke aktører som blir trukket fram, hvem som blir utelatt, og hvilke karaktertrekk de nevnte aktørene får. Ved bruk av kritisk diskursanalyse ønsker Corell å vise hvordan enkelte skrivemåter og fortellermønstre behandler fortiden på en utilstrekkelig måte. Hun mener at historikers ordvalg, fortellermåter og bildebruk etter hvert har etablert konsensus og i ført til en patriotisk minnekultur om okkupasjonshistorien (Corell 2010, s. 10).

Ved å historisere tekstene i verkene, setter Corell den skrevne historien inn i den historiske konteksten, hvor de ble forfattet. Ettersom tekstene ble skrevet innenfor de normene og tenkemåtene som eksisterte i tiden de ble produsert, mener Corell at forfatterens ordvalg og vendinger, skrivemåter og fortellermønstre sier noe om vaner, holdninger og fordommer som var etablert i kulturen de ble til i (ibid. s. 17). Målet er altså å vise at ordvalg, bildebruk og fortellermåte har betydning, og at det finnes viktige nyanser, for eksempel når det gjelder plassering av ansvar for historiske ugjerninger. Språk kan tilsløre, men gjennom analyse og kritiske studier av tekst kan det også avdekkes, og dette kan være med på å styrke vår tenkning og bevissthet om fortidens hendelser og den betydningen de er blitt tillagt av ettertiden (ibid., s. 20). Hun trekker for eksempel fram at den eksplisitte bruken av «vi» i tekstene er av stor interesse for å se hvordan nasjonale kollektive identiteter er blitt skapt gjennom ekskludering av enkeltindivider og grupper fra det nasjonale historiske fellesskapet (ibid. s. 27). Et interessant spørsmål for Corell er om de tre verkene framstiller fortidens norske som «de» som levde før, eller som «vi» nordmenn.

Historikeren og forfatteren Ivo de Figueiredo har i et arbeid fra 1996 drøftet okkupasjonsundervisningen i skolen. Han undersøker 23 lærebøker i historie for grunnskolen og den videregående skolen mellom 1946 og 1995, som han mener samlet sett peker mot underbygging av kollektivtradisjonen (Figueiredo 1996, s. 248, 249). Han støtter seg til Anne Eriksens påstand om at okkupasjonshistorien har fått en «overhistorisk» posisjon i norsk kulturtradisjon og fungert som en slags «skapelsesmyte» i etterkrigstidens nasjonsbygging (ibid. s. 246). Okkupasjonshistorien har slik blitt en konkretisering av hvilke verdier det norske samfunnet bør bygge på, og hva vi bør kjempe imot. Figueiredo tror ikke at den positive

krigsmyten nødvendigvis fostrer toleranse i et stadig mer flerkulturelt samfunn (ibid. s. 254, 255). Han mener imidlertid at okkupasjonshistorien har et stort potensiale for å problematisere menneskers etiske dilemmaer, fordi den er så veletablert i kulturen. Gjennom drøfting av handlingsetiske valg historiske aktører stod overfor, kan elevene oppnå innsikt og refleksjon over egne valg i samtiden. Dersom historien formidles som en fortelling om helter og skurker, med klare linjer og verdistandpunkter, vil en ikke nødvendigvis lære av historien. Derfor bør aktørene, ifølge Figueiredo, framstilles som handlingsorienterte mennesker som stod overfor kompliserte valg (ibid. s. 252). På samme måte fremmer han at holdningene som førte til grusomhetene, må snakkes om som holdninger som ble skapt og som fremdeles eksisterer, like aktuelle i dag som for 70-75 år siden.

Halvdan Eikeland, professor ved Høgskolen i Vestfold, har i Lenz og Nilssen (2011) gjort en komparativ analyse av lærebokkapitlene om Norge under andre verdenskrig i historiebøker for ungdomstrinnet og den videregående skolen. Her undersøker han i hvilken grad framstillingene bryter med de tradisjonelle «masternarrativene», og samtidig hvordan lærebøkene er påvirket av nyere historiedidaktisk forskning. Eikelands analyse er, som han skriver selv, en «ytre» innholdsbeskrivelse knyttet til forfatterens utvalg og vektlegging av tema og bilder. Den er relativt kort, men har vært en inspirasjonskilde for arbeidet med denne oppgaven.⁴ Ifølge Eikeland reagerer alle bøkene på «masternarrativet», og langt på vei bryter de med fortellingen om heltene, som tidligere lærebøker var preget av. Når det kommer til forholdet mellom tradisjonell faghistorisk orientering og vektlegging av faghistoriske problemstillinger, blir det poengtert at lærebøkene for ungdomsskolen har en svært knapp realhistorisk framstilling, og derfor ikke går nøye inn i temaer. Det blir likevel trukket fram at *Matriks 9* gir direkte forsøk på å knytte sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid som del i utviklingen av elevenes historiebevissthet (ibid. s. 307).⁵ Eikeland konkluderer med at det i de fleste lærebøkene for ungdomsskolen savnes arbeidsoppgaver som kan knyttes til selvstendig og kritisk analyse av språkbruk og bildebruk, og han trekker fram Synne Corells kritiske diskursanalyse som relevant for elevers arbeid med lærebokframstillinger (ibid. s. 309).

Samlet sett viser altså tidligere forskning at okkupasjonshistorien i Norge lenge har blitt framstilt som lite nyansert og som mytisk bærer av nasjonale verdier. Eikeland mener imidlertid at lærebøkene han undersøkte, stort sett bryter med den tradisjonelle fortellingen. Ut fra

⁴ To av lærebøkene Eikeland analyserer, er også to av bøkene som blir analysert i denne oppgaven. Dette vil jeg komme inn på i vurdering av oppgavens validitet i drøftingskapitlet.

⁵ Historiebevissthet er ett av nøkkelbegrepene i historiedidaktikken. Begrepet vil bli beskrevet i kapittel 2.

engasjementet for andre verdenskrig, som i høyeste grad fremdeles lever i kulturen, vil det være både interessant og på tide å gjøre en undersøkelse blant lærere, hvordan okkupasjonshistorien snakkes om, formidles og arbeides med i klasserommet.

1.3 Oppgavens relevans

Oppgaven har både samfunnsmessig og didaktisk relevans, og disse er nært knyttet sammen. Når vi hører om andre verdenskrig, tenker vi ofte på de ugjerninger som ble begått mot menneskeheten. Et mål med denne oppgaven er å belyse at ugjerninger ikke bare «ble begått», men de ble begått *av oss* mennesker, *mot oss* mennesker. Med dette mener jeg at det ofte snakkes om hendelser som om de «bare skjedde», uten at det blir drøftet og problematisert hvordan dette kunne skje. Dette kan henge sammen med språklige tilsløringer, slik vi så at Corell (2010) påpekte i sitt arbeid. Det er et kjent mantra at vi må kjenne historien, fordi vi skal lære av den. Dersom vi skal lære *av* historie, kan vi ikke kun lære *om* hva som hendte, som et historisk forlatt emne (Ohman Nielsen 2011, s. 270). Når vi hører om grusomme handlinger, kan det imidlertid være enklere å slå seg til ro med at disse må ha blitt utført av onde mennesker. Et av formålene med denne oppgaven er å belyse at et slikt syn på fortiden er utilstrekkelig. Dersom historien blir sett på som forlatt fortid, kan vi ikke lære av den.

Det er flere grunner til at det er interessant å undersøke formidlingen av norsk okkupasjonshistorie som myte. For det første inneholder myter en rekke forenklinger. Mytiske framstillinger forteller gjerne om «oss» innenfor det gode fellesskapet og «de andre» som står utenfor dette. Et slikt bilde på okkupasjonshistorien kan fremme nasjonal identitet og tilhørighet, men kan også fostre fremmedfrykt, ekskludering og selvforherligelse (Hylland Eriksen, 1996). For det andre omhandler myter noe mer enn seg selv, de inneholder holdninger og verdier, føringer for hva som er rett og galt og hvem som er helter og skurker. Anne Eriksen (1995) mener okkupasjonshistorien har fått en slik symbolsk betydning i norsk kollektivtradisjon gjennom at den er blitt bærer av grunnleggende nasjonale verdier. Mytene kan slik ha et sterkt følelsesmessig aspekt og kan derfor brukes til ulike formål, for eksempel legitimering av makt (Hylland Eriksen, 1996). For det tredje kan altså det å se på okkupasjonshistorien som myte, rette fokus mot hvordan historier blir konstruert og brukt.

Et av samfunnsfagets overordnede oppdrag er å oppdra elevene til å bli kritiske og aktivt deltagende medborgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ettersom «krigen» fremdeles er høyst levende i norsk historiebevissthet, ser flere historiedidaktiske forskere på

okkupasjonshistorien som ideell som utgangspunkt, både for demokratisk forståelse og for holdningsarbeid (Lenz og Nilssen 2011, Figueoredo 1996). I en demokratisk kultur er det viktig at elevene lærer å delta i debatter om hvordan fortiden fortolkes og formidles (Lenz og Nilssen 2011, s. 14). Gjennom innlevelse og problematisering av historiske aktørers handlingsetiske dilemmaer, og gjennom kritisk forståelse for hvordan historier konstrueres og brukes, kan okkupasjonshistorien være utgangspunkt for å være med i forhandlinger om fortiden.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler. Kapittel 1 har redegjort for oppgavens tema og problemstilling, tidligere forskning som har vært sentrale inspirasjonskilder og samfunnsmessig og didaktisk relevans. Kapittel 2 er oppgavens teorikapittel. Her vil jeg gå inn på det teoretiske bakteppet, som har vært utgangspunkt for utforming av intervjuguide, analyse av datamaterialet og drøfting av funn. Kapittel 3 tar for seg mine metodiske valg underveis i prosessen, samt vurdering av oppgavens validitet og reliabilitet. I kapittel 4 analyseres data fra lærebøker og intervjuer med lærere, og jeg viser hvordan jeg har kommet fram til undersøkelsens funn. I kapittel 5 drøftes funnene fra analysen opp mot teorien jeg hadde som utgangspunkt, og dette bygger opp til svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Her drøftes også funnenes representativitet og overføringsverdi. Kapittel 6 er oppgavens avslutning. Her besvares problemstilling og forskningsspørsmål, og jeg kommer med noen forslag knyttet til videre forskning, utfra tanker jeg har gjort meg underveis i arbeidet.

2. TEORI

I det følgende vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som er utgangspunktet for oppgavens analyse og drøftingsarbeid. Først beskrives mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, sosialkonstruktivismen, deretter går jeg inn på historiens tosidighet etter Ohman Nielsens (2011) todeling. Videre beskrives mytiske fortellinger, hovedsakelig med utgangspunkt i Anne Eriksens (1995) bruk av begrepet. Jeg går deretter inn på hvordan myter kan skape en forestilling av et «oss» og «de andre». Siste del av kapitlet tar for seg den kritiske inngangen til okkupasjonshistorien, med vekt på nøkkelbegreper innen nyere historiedidaktisk forskning.

2.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt

Som nevnt innledningsvis, skjedde det et paradigmeskifte i historiefagets kunnskapssyn på 1970-tallet. Det ble gjort et oppgjør med positivismen og synet på historie som objektiv og verdifri kunnskap, og historie ble nå ansett som sosialt konstruerte fortellinger om fortiden (Kvande og Naastad 2013, s. 31). Dette innebærer ikke nødvendigvis at en ser på historie som oppdiktet, men at fortellinger om fortiden blir fortalt med begreper som er skapt gjennom sosial samhandling i kulturen. Derfor kan man, ved å studere språket, stille spørsmål til et begreps opprinnelse, hvorvidt det er verdiladet, hvem som eventuelt kan tjene og tape på bruken av det, og om fenomenet begrepet omhandler, kunne ha vært beskrevet annerledes (Thuren 2009, s. 157-163).

Opgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt er altså det sosialkonstruktivistiske synet på kunnskap. Ut fra dette synet er en fullstendig viten om fortiden umulig, ettersom all fortid kun er tilgjengelig gjennom kulturelle representasjoner (Lenz og Nilssen 2011, s. 16). Teorien framhever betydningen av hvilken mening disse konstruksjonene tillegges i samfunnet. Som tidligere nevnt legger en sosialkonstruktivistisk historiedidaktikk til grunn det mentale skillet mellom fortid og historie, og retter slik fokus på at alle fortidige begivenheter kan minnes, fortolkes og fortelles på ulike måter. Gjennom en historieundervisning basert på sosialkonstruktivismen, kan elevene forberedes til å delta i forhandlingene om fortidens betydning i samtiden, og hvordan vi kan bruke historie til å skape en bedre framtid (ibid.).

Hvordan en forstår historie, kan altså ha store konsekvenser for hvordan undervisningen blir lagt opp. Dersom historie primært forstås som et fag om fortiden, vil det nødvendigvis legges opp til en annen undervisning enn dersom historie sees på som en innstilling til det å orientere

seg i nåtiden, i møte mellom fortid og framtid (Kvande og Naastad 2013, s. 22, 23). Dette forholdet er en del av fokuset i oppgaven og er nærmere uttrykt gjennom historiens to sider.

2.2 Historiens tosidighet

Forskningsspørsmålene viser sammen de to inngangene jeg har til feltet. På den ene siden undersøkes i hvilken grad lærerne formidler okkupasjonshistorien med mytiske trekk og forestillinger. På den andre siden studeres i hvilken grad undervisningen legges opp etter nyere historiedidaktisk forskning, med vekt på nøkkeltrekk som historiebevissthet, historiekonstruksjon og historiebruk.⁶ Som tidligere nevnt har jeg tatt utgangspunkt i Ohman Nielsens (2011) todeling av historie: Historie er på det ene ytterpunktet vitenskapelig analyserbar og handler blant annet om å utvikle evne til å stille gode spørsmål, kunne vurdere historiske framstillinger kritisk og forstå at historie konstrueres og brukes til ulike formål. Jeg velger å kalle denne inngangen til historien for en kritisk tilnærming. På det andre ytterpunktet er historie mytisk, gåtefull og fellesskapsdannende, og henger tett sammen med følelse av tilhørighet og utvikling av identitet. Denne tilnærmingen til historie vil videre omtales som mytisk (s. 271-274). Begge sidene vil imidlertid finnes i det meste av historisk tenkning og formidling, men vektleggingen av dem og balansen mellom dem vil være forskjellig. Figuren under visualiserer todelingen mellom mytisk og kritisk historieformidling som en skala med to ytterpunkter:



Figur 1. Illustrasjon av mytisk og kritisk historieformidling som ytterpunkter på en skala.

Pilene peker i hver sin retning, og framstiller slik de to sidene av historie som stiliserte ytterpunkter. Likevel skal vi i etterhvert se at de to ytterpunktene gjerne kan knyttes sammen i historielæring. Tilnærmingene spiller imidlertid på ulike sider av ved vår historiebevissthet, og forskjellig vektlegging og bruk av dem kan gi både positive og negative virkninger. Formålet i læreplanen for samfunnsfag kan tjene som eksempel på dette forholdet. Faget er på den ene siden forpliktet til å medvirke til elevenes forståelse av og *oppslutning* om grunnleggende menneskerettigheter og verdier og deres utvikling av identitet forankret i kulturen. I tillegg skal

⁶ Begrepene blir beskrevet under avsnitt 2.4 i dette kapitlet.

elevene oppøves til å *tenke kritisk* og selvstendig (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette kan synes som et paradoks, men formålene er likevel ikke uforenlige. Dette vil jeg etter hvert komme nærmere inn på. Vi skal først se på mytiske fortellinger og hvordan disse kan være et problem, dersom de får «tale for seg selv», men også et utgangspunkt for læring, blant annet for å drøfte etiske dilemmaer, gjennom innlevelse og problematisering overfor historiske aktørers handlingsvalg (Figueiredo, 1996).

2.3 Mytiske fortellinger

Mytisk fortelling blir i denne sammenheng definert som «*en fortelling med betydning som viser ut over seg selv*» (Eriksen 1995, s. 16).⁷ Med dette menes at historien ikke bare formidler en realistisk historisk beretning om fortiden, men også bærer med seg mening i seg selv som et eget kulturuttrykk. Anne Eriksen (1995) gir eksempler på to innfallsvinkler som på hver sin måte utdyper det kulturanalytiske/ historiedidaktiske mytebegrepet og bruker okkupasjonsmyten som eksempel:

På den ene siden skaper myten et moralsk, samlende fellesskap, som formidler av verdier og holdninger.⁸ Okkupasjonshistorien har sterk forankring i norsk minnekultur, og slik er den blitt nasjonal forvalter av grunnleggende verdier og eksistensielle sannheter. Gjennom okkupasjonsmyten har disse også blitt betraktet som *norske* verdier. På den andre siden kan myten betraktes som en ytring eller et budskap.⁹ Det som da er interessant, er hvordan dette budskapet kommuniseres og oppfattes i kulturen. Ytringen forenkler og «*naturaliggjør*» historien. Okkupasjonsmyten beskriver dermed ikke kun begivenhetene i fortiden, men det har oppstått en «*naturlig*» betydning av fortellinger, bilder og talemåter, som representerer noe mer enn seg selv. Kulturuttrykkene er blitt «*selvsagte*» formidlere av mytiske forestillinger, som dermed har legitimitet i kulturen. Et eksempel er ordet «*landssviker*». Når begrepet er etablert, kan det virke selvfølgelig og udiskutabelt hva begrepet innebærer, og hva det betyr at dette benyttes. Slik kan nordmenns samlede minner fra krigen reduseres og formidles gjennom ord og bilder som representerer noe mer enn realhistorien, noe som både stjeler språket for mening og forenkler historien.

⁷ Det kan være nødvendig å nevne at mytebegrepet også har to andre betydninger, som religiøse «*hellige*» fortellinger, eller i dagligtale som «*feilaktig oppfatning*» (Eriksen 1995, s. 16). Det er ikke disse betydningene som vil være fokuset her.

⁸ Anne Eriksen støtter seg her til Mircea Eliades teorier (Eriksen 1995, s. 18).

⁹ Anne Eriksen støtter seg her til Roland Barthes mytebegrep (ibid. s. 16, 17).

Den tradisjonelle okkupasjonsmyten inneholder altså begge disse elementene. Den er formidler av hva som er «rette» og gode norske holdninger og verdier, og den inneholder språk og begreper som er blitt selvfølgelige uttrykk, som i seg selv har egen mening og dermed er udiskutable. Eikeland (2011) gir et eksempel på okkupasjonsmytens narrative struktur:

1) et dramatisk brudd med idyllen den 9. april 1940, 2) en periode med søking og usikkerhet sommeren 1940, og 3) erkjennelse og handlekraft bryter fram hos helten, det vil si folket, det vonde blir overvunnet, og en ny og høyere tilstand av idyll oppstår (Eikeland 2011, s. 298, 299).

Oppbyggingen har et klart helt-skurk-perspektiv, og det hele ender godt til slutt. Som vi så tidligere, mener flere historiedidaktiske forskere at et stort fokus på positive beretninger om heltmodige nordmenn, neppe vil fremme respekt og toleranse for alle mennesker i et stadig mer flerkulturelt samfunn (Lenz og Nilssen 2011, Figueiredo 1996). Slike fortellinger gir en lite nyansert framstilling og kan være dermed være et problem. Mytiske fortellinger kan imidlertid være et godt utgangspunkt for læring. Gjennom å undersøke myten kan vi undersøke virkningene den har hatt i kulturen, hva som skapte den og hvilke konsekvenser den har for vårt menneskesyn i dag. Et slikt potensiale har okkupasjonshistorien, ettersom fortellingen fremdeles er sterkt forankret i norsk historiebevissthet (Figueiredo, 1996).

Innledningsvis nevnte jeg tre sentrale grunner til at det er interessant å undersøke okkupasjonshistorien som myte. De to første årsakene ble belyst gjennom Anne Eriksens mytebegrep. Før det første består okkupasjonsmyten av språklige forenklinger som gjør fiendebildet lite nyansert. Slik gir fortellingen inntrykk av at det fantes to typer mennesker under krigen: «oss gode nordmenn» mot «de andre», som var landssvikerne og okkupantene. For det andre har myten et overhistorisk innhold av holdninger og verdier som gjerne har vært betraktet som *norske* verdier og holdninger. For det tredje har mytene et emosjonelt aspekt, som gjør at de kan konstrueres for bevisst bruk til ulike formål, slik okkupasjonsmyten har vært brukt til nasjonsbygging og utvikling av nasjonal fellesskaps- og identitetsfølelse (Lenz og Nilssen 2011, Lincoln 1989, s. 8-10). Alle de tre aspektene bygger på konsensus og derfor på nordmenns følelse av å høre til innenfor det nasjonale fellesskapet.

«Oss» og «de andre» i okkupasjonsmyten

Historie er nært beslektet med hukommelse og minne, og alle samfunnsgrupper har sine «vi-fortellinger», som gir forestillinger om hvilke årsaker og virkninger som har ført til hvem «vi» er og hvor «vi» kommer fra. Spørsmålene henger sammen med identitetsutvikling og er en del av den kollektive identiteten innenfor et fellesskap. De felles historiene i et samfunn betegnes som kollektive minner, fordi flere mennesker knytter sin identitet til felles erindringer (Stugu 2010, s. 24, 25). Okkupasjonshistorien er et kollektivt minne i den norske historiebevisstheten og er også tilknyttet utviklingen av nordmenns nasjonale identitet etter andre verdenskrig.

Benedict Anderson omtaler nasjonale fellesskap som «forestilte fellesskap», fordi medlemmene flest aldri vil møtes (1996). Tilhørigheten og fellesskapsfølelsen er dermed en forestilt *følelse* av å høre til. Thomas Hylland Eriksen beskriver hvordan nasjonale fellesskap er avhengige av felles minner og historier om fortiden for å kunne fungere, og slik knyttes folket til landskapet og det geografiske «fedrelandet» (Hylland Eriksen, 1996). Et visst fokus på «vår» positive historie må altså nødvendigvis ligge til grunn for at vi skal føle tilhørighet til landet og samhørighet med våre landsmenn, noe som også er en forutsetning for opplæringen, slik vi så tidligere. For demokratisk engasjement er denne siden av historien sentral. Stugu (2010) mener at dette er viktig ut fra et demokratisk perspektiv på grunn av engasjementet for framtiden, eller det som skal komme:

Dersom tolkingane av sams opplevingar sprikjer for mye, vil vi heller ikkje kunne semjast om korleis vi skal leggje til rette det som skal kome. Det fellesskapet som krevst for at vi i det heile skal kunne tale om eit samfunn, vil da forvitre (Stugu 2010, s. 27).

Etter andre verdenskrig ble det altså behov for igjen å samle befolkningen om et slikt positivt minnefellesskap. En viktig del av nasjonsbyggingsprosjektet ble å sikre felles oppslutning om det «gjenoppståtte» Norge. I denne prosessen mener Anne Eriksen (1995) at «skapelsesmyten» om okkupasjonstiden oppstod (s. 163). Kunnskap, erfaring og minner fra krigen smeltet sammen i en kollektiv minnetradisjon, skapt og formet av de sosiale forholdene i etterkrigstiden. Historikerne Eric Hobsbawm og Terrence Ranger påpeker i *The Invention of Tradition* at det er karakteristisk at historie og tradisjon konstrueres rundt nasjoners gjenoppbygging etter sosiale katastrofer (Hobsbawm & Ranger, 1983). Etter krisesituasjoner, som andre verdenskrig, vil en ofte være ekstra mottakelig for smiger, som dermed gjør det mulig å skape nye positive myter.

Ettersom nasjonale fellesskap er avhengig av en viss samhörighet i befolkningen for å sikre demokratisk oppslutning, vil det politiske liv gjøre sitt ytterste for å skape sterke, positive erindringer om fortiden i folks bevissthet (Hylland Eriksen, 1996). I gjenreisningen av Norge begynte altså kampen om definisjonsmakten. Det var imidlertid én versjon av okkupasjonshistorien som etter hvert etablerte konsensus, dominert av den borgerlige motstandsbevegelsen, der flere tidligere motstandsfolk personlig skrev historiebøkene (Eriksen 1995, s. 165). Denne versjonen inneholdt ikke nasjonens indre motsetninger, men ga et mytisk bilde av «oss», nasjonens gode nordmenn, som «alle» hadde kjempet (via kjøkkenfronten eller hjemmefronten) mot «de andre», overgriperne og landssvikerne, som var symbolet på det unasjonale.

Det som er skremmende med den forenklete versjonen av okkupasjonshistorien, er imidlertid at det gode fellesskapet, som blir omtalt som det nasjonale, skapte et «andre». Det unasjonale innebar blant annet «tyskertøser» og deres barn, samt alle som hadde vært medlemmer i Nasjonal Samling (uansett delaktighet) og deres barn (Eriksen 1995, s. 167, 168). Vi vet hvor hardt «de unasjonale» ble straffet i etterkrigsoppgjøret. Dette gir oss et bilde på hvilke virkninger et forenklet fiendebilde kan skape. Dersom «det gode» er blitt en selvfølgelig representasjon av nasjonen, og «det onde» er blitt ansett som synonymt med det unasjonale, er det naturlig at lojaliteten til nasjonen øker blant en del av befolkningens medlemmer. Dette er nødvendigvis ikke heldig for å inkludere alle innenfor fellesskapet. I en stadig økende flerkulturell befolkning er det derfor viktig hvilket nasjonsbegrep vi ønsker å legge til grunn for undervisningen, og i hvilken grad elevene utvikler en kritisk forståelse for at historiske aktører var sammensatte mennesker, og ikke helter eller skurker (Døving 2011, s. 229-233).

2.4 Okkupasjonshistorien som utgangspunkt for kritisk forståelse

For å rette fokus på hvordan okkupasjonsmyten kan benyttes som utgangspunkt for en kritisk historieforståelse, skal jeg redegjøre for tre historiedidaktiske begreper jeg anser som sentrale i undersøkelse av mytens funksjoner i fortiden, i nåtiden og hvordan den kan brukes for å skape en bedre framtid: historiebevissthet, historiekonstruksjon og historiebruk.

Historiebevissthet

I den nyere historiedidaktiske forskningen står begrepet historiebevissthet sentralt. Historiebevissthet handler om hvordan vi orienterer oss i tid mellom fortid, nåtid og framtid. I

historiebevissthetstenkning er historie ikke kun læring om fortiden, ettersom fortiden kun sees på som en av tre tidsdimensjoner i faget: historie handler i tillegg om nåtiden og framtiden (Kvande og Naastad 2013, s. 44). På denne måten henger historiebevissthet nært sammen med demokratisk danning, som er en sentral del i samfunnsfaget og skolegangen generelt.¹⁰ Gjennom å drøfte hvordan menneskers handlinger i fortiden har påvirket nåtiden, er det et mål å øke elevenes bevissthet om at deres valg eller ikke-valg i nåtiden vil ha innvirkning på framtiden (ibid. s. 45). Det er dette aspektet Figueiredo (1996) beskriver når han poengterer at okkupasjonshistorien har potensiale for problematisering av fortidige menneskers etiske dilemmaer (s. 252). Dersom elevene skal se seg selv som handlingsorienterte individer, som kan gjøre endringer som kan ha positive virkninger for framtiden, bør elevene få studere fortidige menneskers handlingsetiske valg, gjennom å leve seg inn i og problematisere historiske aktørers dilemmaer (ibid.). Dette aspektet er sentralt dersom vi skal lære *av* og ikke kun *om* historie. Ettersom historiebevissheten handler om vår virkelighetsorientering, er den også nært knyttet til danning av identitet, både på det individuelle og det kollektive plan. Våre forestillinger om fortiden er altså preget av behovet for å orientere oss i nåtiden, og ettersom samfunnet hele tiden er i endring, forandrer også fortellingene om fortiden seg i takt med samfunnet. Historiene forandrer seg imidlertid ikke av seg selv, men av individer eller grupper som av ulike årsaker ønsker å bruke fortiden til forskjellige formål. Dette preger hva som blir valgt ut som sentrale begivenheter og hvordan dette fortolkes og settes sammen i en fortelling (Lenz og Nilssen 2011, s. 18-19).

Figueiredo (1996) skisserer tre faktorer, som han mener burde inngå i læring om og av okkupasjonshistorien. De tre innehar både det mytiske og det kritiske aspektet og er samtidig nært knyttet opp til historiebevissthetstenkning (s. 252-255). *Empirisk redelighet* er den første. Dersom vi først og fremst formidler okkupasjonshistorien gjennom fortelling om «oss gode, heltmodige nordmenn», er ikke dette et empirisk korrekt bilde, ettersom det var mange som ikke var heltmodige og det også var flere som ikke gjorde gode handlinger. En undervisning i tråd med historiebevissthetstenkning forutsetter altså å gi elevene et nyansert og riktig virkelighetsbilde. For det andre må okkupasjonshistorieundervisningen fremme elevenes evne til *innlevelse* i fortidige menneskers liv og kunne føle empati i forhold til dem. Slik kan vi se historiske aktører som sammensatte mennesker, framfor å sette menneskene i kategorier som gode eller onde. En slik undervisning kan øke bevissheten om årsaker og virkninger til

¹⁰ I kapittel 4 analyseres læreplanen i forhold til hvilke intensjoner, kritiske eller mytiske, som ligger til grunn for undervisningen.

historiske begivenheter. Innlevelse og empati kan, i forbindelse med okkupasjonshistorieundervisning benyttes i forhold til holdningsarbeid og flerkulturell forståelse, ved å drøfte mytens overhistoriske elementer på et mellommenneskelig plan. Slike overhistoriske (og overnasjonale) elementer kan være grunnleggende verdier som menneskerettigheter og likestilling, men også følelser som frykt, stolthet eller skam. For det tredje må undervisningen legge til rette for *debatt og problematisering* om hvordan historie konstrueres og brukes. I tillegg vil jeg legge til det Syse (2011) beskriver som *rehumanisering av fienden*. Ved å menneskeliggjøre gjerningsmannen som gjør dårlige handlinger, gjøres elevene bevisste at det er mennesker som gjør dårlige valg som påfører andre mennesker grusomheter. For å lære av historien, kan en ikke slå seg til ro med at gjerningsmannen var ond, men at et menneske må stå til ansvar for sine handlinger. Det presiseres imidlertid at elevene ikke bør identifisere seg med gjerningsmennene, slik at de begynner å unnskyldes dem, men de bør heller ikke demoniseres (s. 34).

Historiekonstruksjon og historiebruk

Ut fra det sosialkonstruktivistiske synet er all historie sosialt konstruert. Lenz og Nilssen (2011) minner oss også på at historie alltid skrives og formidles for å skape mening, identitet eller holdninger i nåtiden, og ikke for fortidens skyld (s. 19). Kun et fåtall av hendelser i fortiden blir husket, fortolket og fortalt, og denne prosessen er prisgitt historiefortelleren. Begivenhetene blir deretter satt sammen i en meningsfull sammenheng. En undervisning som vektlegger disse aspektene ved historie, innebærer en kritisk historietilnærming, gjennom blant annet vurdering av hvordan historier blir til, hvem som kan ha hatt fordel av å konstruere denne historien og til hvilket formål (Kvande og Naastad 2013, s. 24, 25). Når historie sees på som konstruerte fortellinger om fortiden, innebærer dette også at historiene kan konstrueres annerledes. Lenz og Nilssen (2011) beskriver historiekonstruksjonen gjennom tre operasjoner: 1) betydningsfulle elementer av fortiden velges ut, mens andre glemmes eller velges bort, 2) de utvalgte elementene blir satt sammen på en meningsfylt måte, og det skapes en fortelling, 3) fortidsfortellingen knyttes på en meningsfylt måte til nåtiden og til forventninger om framtiden (s. 17).

Historiekonstruksjon er nært knyttet til historiebruk. Historiebruk er sentral i historiedidaktikken og handler om bevissthet om hvordan historier konstrueres og brukes til ulike formål, samt evne til å studere dette fenomenet gjennom *historisering* (Lenz og Nilssen 2011, s. 13). Historisering henger sammen med kildekritikk og innebærer å kunne spore

henvisninger til den tiden historien er skrevet i, gjennom kritisk kildegransking. Vi har sett at okkupasjonshistorien har potensiale som utgangspunkt for læring. Dersom vi undersøker virkningene okkupasjonsmyten har hatt i kulturen, hva som skapte den, og hvilke virkninger den har i dag, er dette en del av historiebruksdidaktikken.

Bruk av historie er nært knyttet til politisk makt. Historier kan konstrueres slik at makt legitimeres, på bakgrunn av «dokumentert» fortid (Hylland Eriksen, 1996). Også okkupasjonshistorien ble konstruert og aktivt brukt til å skape et felles minnefellesskap i det norske samfunnet etter de, i realiteten, splittende krigsårene. Vi så tidligere at mytiske elementer i historien gjør språket til «natur». Dersom de kollektive minnene blir «natur», gjør også mytene det mulig å ta fellesskapet for «natur» (ibid.). Dette kan ekskludere og fostre fiendebilder, og kan ha negative virkninger i et flerkulturelt samfunn. Derfor trengs historiedidaktiske strategier som gjør elevene oppmerksomme og kritiske i forhold til den mytiske siden ved historien.

Historiedidaktiske forskere mener derfor at det i våre dager er behov for en historiedidaktikk som utvikler elevenes bevissthet om og innsikt i hvordan vi mennesker er historiske, og hvilken betydning dette faktum har for oss i samfunnet i dag og for samfunnet i framtiden. Slik skal historiefaget spille en aktiv rolle i felles forståelse og forsoning mellom mennesker (Ohman Nielsen 2011, s. 270).

3. METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt for å komme fram til svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Målet er å gjøre alle valg i oppgaveprosessen tydelige, for å styrke oppgavens reliabilitet og validitet. Først vil jeg gjøre rede for min forforståelse og mine forventninger til prosjektet. Deretter beskriver jeg kvalitativ metode, oppgavens forskningsdesign og utformingen av intervjuguide. Videre presenteres datautvalget, før jeg beskriver gjennomføring av datainnsamling og transkribering, og prosessen i forhold til hvordan jeg har analysert dataene. Avslutningsvis reflekterer jeg over forskningsetiske hensyn, før jeg til sist går inn på oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Forforståelse og forventninger

Opgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt er allerede gjort rede for i de to foregående kapitlene. Når jeg forsker på hvordan norsk okkupasjonshistorie formidles, undersøker jeg språklig formidling, hvordan begreper og fortellermønstre blir brukt i undervisning, og i hvilken grad historien blir gjenstand for kritisk analyse og drøfting. Gjennom å studere tidligere forskning og teori med utgangspunkt i et kritisk perspektiv, har jeg gjort meg antakelser og forventninger om hva jeg ville komme til å finne. Jeg antok at det fremdeles formidles okkupasjonshistorie med fortellinger og språktrekk som ligger tett opp til den tradisjonelle myten i ungdomsskolen. Jeg trodde imidlertid også at kildegransking ville være en sentral del av undervisningen, ettersom dette er et sentralt element i læreplanen.

Når en setter seg inn i det kritiske perspektivet, er det imidlertid lett å la seg rive med og bli *for* kritisk overfor datamateriale og informanter. Derfor har jeg vært nødt til å være påpasselig og bevisst overfor min forforståelse, og ikke la dette komme i veien for nye funn som eventuelt måtte komme fram i materialet. Et kritisk blikk, men et åpent sinn har dermed vært et ideal (Repstad 2007, s. 114).

Samtidig er det ikke til å unngå at også jeg er en del av de språklige og sosiale vendingene i samfunnet jeg lever i, og dermed vil bringe med meg både bevisste og ubevisst forforståelser, holdninger og språktrekk som lever i kulturen. Også jeg former og konstruerer min virkelighet gjennom språket for å skape mening og sammenheng, og denne oppgaven er et produkt av dette. I tillegg har også forforståelse styrt studiens metodiske valg, ettersom jeg har basert både intervjuguide og analyse på teoretiske antakelser. Det er altså et faktum at jeg vil prege

oppgaven med min virkelighetsforståelse. Derfor vil jeg forsøke å gjøre alle stegene i prosessen så synlige som overhode mulig for leseren.

3.2 Kvalitativ metode

Ettersom jeg ønsket å gå i dybden av fenomenet, fremfor å få et bredt spekter av mer generell informasjon, valgte jeg en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning egner seg godt siden problemstillingen er didaktisk og omhandler undervisning og formidling. Målet er å forstå, beskrive og forklare hvordan Norges okkupasjonshistorie formidles i skolen i dag, gjennom hva som formidles, hvordan dette gjøres og hvorfor (Nilssen 2012, s. 13).

«For de fleste formål er bruk av besøksintervju regnet som den beste datainnsamlingsteknikken», skriver Ringdal (2007, s. 169). Jeg har tro på at samtale mellom mennesker kan føre til en dypere forståelse for temaet for begge parter, og derfor er kvalitativt dybdeintervju med samfunnsfaglærer masteroppgavens primærmetode. Andre metoder kunne ha vært benyttet for å få svar på hvordan okkupasjonshistorien formidles, for eksempel observasjon eller spørreskjema. Det er imidlertid ikke tilfeldig at disse ble valgt bort. Ettersom oppgavens formål knytter seg til historiedidaktiske metoder for å lære *av* og ikke bare *om* historie, er det mest hensiktsmessig å samtale med lærere om deres refleksjoner rundt egen undervisning. Dessuten ønsket jeg å stille en del åpne spørsmål, og samtidig ha mulighet til å være åpen for at det kunne komme fram ny informasjon. Dermed egnet det kvalitative intervjuet seg best.

I tillegg til intervjuene har jeg analysert lærebøkene, som lærerne tar i bruk, gjennom kritisk analyse av innholdet. Jeg har samtidig undersøkt hvilke intensjoner og føringer som ligger til grunn for undervisningen, ved å se på læreplan for samfunnsfag og Europarådets anbefalinger for god historielæring. Dette vil jeg komme nærmere inn på i analysekapitlet.

3.3 Forskningsdesign

Oppgavens forskningsdesign er inspirert av casestudie, slik det beskrives i Johannessen, Tufte & Christoffersen 2011, s. 85-88.¹¹ Når en skal studere hvordan okkupasjonshistorien formidles i ungdomsskolen, er dette en praksisrettet problemstilling, som går på prosessen undervisning. Dette innebærer at jeg må finne ut hvilke strategier lærerne tar i bruk i sin formidling av dette

¹¹ Johannessen et al. presenterer Robert K. Yins (2007) tilnærming til casestudiedesign.

temaet. Først og fremst tok jeg som kjent utgangspunkt i tidligere forskningsarbeider, slik at jeg visste hva det var jeg kunne forvente, men også hva det var jeg kunne tilføre feltet. I tillegg baserte jeg undersøkelsen på nøkkelbegreper innen sosialkonstruktivistisk og nyere historiedidaktisk forskning, som hjalp meg i utforming av intervjuguide og analyse av datamaterialet. Studien er altså basert på teoretiske antakelser (Johannessen et al. 2011, s. 200), og gjennom begrepene hadde jeg også en deduktiv tilnærming.

I en casestudie skal et tilfelle studeres inngående, og det anbefales å benytte flere metoder for å skaffe fylldig informasjon rundt fenomenet (Johannessen et al. 2011, s. 84, 85). Denne undersøkelsen baserer seg som kjent på både intervju med lærere og tekstanalyse av lærebøkene de benytter. Tilfellet er i denne sammenhengen okkupasjonshistorieundervisningen i den norske ungdomsskolen, og formidlingen studeres ved tre skoler i hver sin landsdel, for å sikre utvalgsbredde.¹² Jeg har altså innhentet mye informasjon fra få analyseenheter (Ringdal 2007, s. 21).

De teoretiske begrepene jeg studerte, redegjorde jeg for i kapittel 2: myte, forestilte fellesskap, historiebevissthet, historiekonstruksjon og historiebruk. Begreper utgjør byggesteiner i teorier og er for meg redskaper for sortering, kategorisering og generalisering av datamaterialet i analyse og tolking. Fordelen med bruk av begreper i min oppgave, er at de er forenklinger av virkeligheten som hjelper meg å vise regelmessigheter og sammenhenger mellom undervisningsstrategiene (Johannessen 2011, s. 50). Temaene jeg har forsøkt å finne ut av hvordan lærerne forholder seg til, er: 1) holdning og begrunnelse for historielæring, 2) kildebruk, temaer og undervisningsformer, 3) vektlegging av historieskriverens definisjonsmakt og 4) historiebruk, fellesskap og identitet. Kategoriene henger nøye sammen med de teoretiske begrepene nevnt over. Ved å undersøke hva lærerne mener er de viktigste grunnene til at vi bør lære historie, kan jeg få vite noe om deres historiesyn. Hvilke kilder og temaer som vektlegges, forteller meg noe om hvordan undervisningen foregår, ut fra om de reflekterer en kritisk eller mytisk tilnærming. Undervisningsformene som benyttes, og hvilke historier som vektlegges, vil gi meg et innblikk i om okkupasjonsmyten fremdeles er en del av undervisningen, og om «heltefortellinger» er framtreddende. De siste to punktene tar for seg kritiske tilnærminger til undervisningen og hvorvidt lærerne legger det mentale skillet mellom fortid og historie til grunn for sin historieundervisning.

¹² Studien baserer seg på de ni lærerne jeg har intervjuet ved tre ulike skoler og representerer dermed ikke hele den norske ungdomsskolen.

3.4 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet ut ifra de fire temaene jeg nevnte over: 1) holdning og begrunnelse for historielæring, 2) kildebruk, temaer og undervisningsformer, 3) vektlegging av historieskriverens definisjonsmakt og 4) historiebruk, fellesskap og identitet.¹³ Videre ble intervjuet lagt opp etter inspirasjon fra Johannessen et al. 2011, s. 141-145, med innledende spørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål, sensitive spørsmål og avsluttende spørsmål. Likevel ønsket jeg en fleksibel samtale og ville være åpen for å snakke om temaer informantene brakte på bane.

Ifølge Repstad (2007) bør ikke intervjuguiden følges slavisk, men være fleksibel, med mulighet for å gjøre justeringer (s. 78, 79). Ettersom jeg hadde gjort meg noen erfaringer med intervjurollen fra et pilotprosjekt for masteroppgaven våren 2014, ønsket jeg ikke å utforme spørsmålene i detalj, men bestemte meg for en delvis strukturert intervjuguide. I pilotprosjektet opplevde jeg å henge meg opp i fastsatte formuleringer, som kunne bli kunstige i situasjonen. Jeg ønsket nå en så naturlig samtale som mulig, der jeg hadde øyekontakt med læreren, og jeg ga meg selv tid til å reflektere over hva som ble sagt, framfor å studere intervjuguiden og konsentrere meg om neste spørsmål. Dette mener jeg fungerte godt. Samtalen rundt temaene fikk lærerne til å reflektere over arbeidet sitt og tankene de har i forhold til undervisning i samfunnsfag og okkupasjonshistorie.

Spørsmålene er av den grunn ikke formulert på nøyaktig samme måte i hvert intervju. Den løse formen ga meg mulighet til å justere spørsmålene noe i forhold til hver enkelt forskningsdeltaker. Dette er tatt høyde for i analyse og tolking av dataene, og jeg har ved nøye gjennomlesing og etter beste evne, kategorisert og drøftet informantenes svar innenfor konteksten de ble uttrykt.

3.5 Datautvalg

Utvalget består av totalt ni lærere, fordelt på tre skoler i hver sin landsdel, henholdsvis Midt-Norge, Østlandet og Nord-Norge. Informantutvalget er dermed ganske bredt, og jeg gjør sammenlikninger mellom fylkene og mellom antall år lærerne har arbeidet i skolen. Kravene til informantene var kun at de underviste i ungdomsskolens samfunnsfag. Rekrutteringen foregikk ved hjelp av snøballmetoden (Repstad 2007, s. 57), noe som viste seg å lette rekrutteringsarbeidet. Ved en skole falt det seg naturlig å kontakte lærerne direkte per telefon,

¹³ Intervjuguiden er lagt ved oppgaven som vedlegg 1.

mens ved de andre skolene ble rektorene kontaktet per e-post og siden påminnet per telefon. Dette innebærer altså at ved to av skolene var det rektorene som skaffet informanter.

De tre ungdomsskolene ligger i mellomstore norske byer, fordelt på ulike landsdeler, noe som innebærer at skolenes nærmiljø har ganske ulik historie knyttet til okkupasjonstiden. En av skolene har omtrent 350 elever, mens de to andre skolene har nærmere 450 elever. Den ene skolen er en mottaksskole for flerkulturelle elever som nylig har kommet til Norge.

Lærerne ved skolene er ulike på flere måter. Det er fem mannlige informanter og fire kvinnelige.¹⁴ Utdanningsbakgrunnen varierer fra lærerhøgskoleutdanning til mastergradsnivå ved universitetet med tilleggsutdanning. De to eldste lærerne har undervist i skolen i 30 år, mens de to yngste har erfaring på 2 og 4 år. Med unntak av en lærer, underviser alle lærerne i det fylket de er født og oppvokst i.

¹⁴ De tre informantene fra Midt-Norge er alle menn, og de tre informantene fra Nord-Norge er alle kvinner. Hvorvidt dette vil kunne påvirke resultatet av undersøkelsen, vil bli drøftet i oppgavens validitet og reliabilitet i kapittel 5.

Tabell 1. Presentasjon av lærere

Lærer og landsdel	Kjønn	Utdanning	Antall år i skolen
Lærer 1 Midt-Norge	Mann	Mellomfag i historie og samfunnskunnskap, grunnfag i nordisk, kroppsøving	15
Lærer 2 Midt-Norge	Mann	Hovedfag i statsvitenskap, praktisk-pedagogisk utdanning, historie, samfunnsøkonomi, og matematikk	16
Lærer 3 Østlandet	Mann	Lærerutdanning. Underviser i samfunnsfag, engelsk, kroppsøving og RLE	30
Lærer 4 Østlandet	Mann	Grunnfag og mellomfag i statsvitenskap, sammenliknende politikk, religion og historie, og master i historie	2
Lærer 5 Østlandet	Kvinne	Lærerutdanning med grunnfag i historie og norsk	17
Lærer 6 Midt-Norge	Mann	Lærerutdanning, videreutdanning i idrett og religionshistorie, filosofi, norsk og spesialpedagogikk	30
Lærer 7 Nord-Norge	Kvinne	Lærerutdanning med engelsk og samfunnsfag	24
Lærer 8 Nord-Norge	Kvinne	Lærerutdanning med tilleggsutdanning i historie	9
Lærer 9 Nord-Norge	Kvinne	Grunnfag og mellomfag i idrett, samfunnskunnskap, idrett, kultur og samfunn, organisasjon og ledelse, sosiologi, praktisk-pedagogisk utdanning og norsk	4

Jeg har valgt å anonymisere både lærere, skoler og hvilke byer skolene ligger i. Likevel vil det i analysen komme fram noen opplysninger om lokalmiljøet, i forbindelse med utflukter i

nærområdet i tilknytning til okkupasjonshistorieundervisningen. Slik kan jeg se på likheter og forskjeller i undervisningsformer i de ulike landsdelene.

Skolene benytter tre ulike læreverker i samfunnsfagundervisningen. Jeg har hovedsakelig analysert lærebøkene kapittel om Norge i okkupasjonstiden, men også sett på de tilhørende kapitlene som omtaler tema andre verdenskrig. Okkupasjonshistorie undervises på 9. trinn, og det er derfor bøkene for dette trinnet jeg har undersøkt.

Tabell 2. Oversikt over analyserte lærebøker

Lærebok	Utgivelsesår	Forfattere	Forlag
Matriks	2007	Synnøve Veinan Hellerud, Kjetil Knutsen og Sigrid Moen.	Aschehoug forlag
Makt og Menneske Historie 9	2007	Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristiansen	N. W. Damm & Søn
Kosmos Samfunnsfag for ungdomstrinnet	2007	John Harald Nomedal og Ståle Bråthen	Fagbokforlaget

3.6 Datainnsamling og transkribering

Seks av de ni intervjuene foregikk på lærernes arbeidsplass, der vi satt uforstyrret inne på grupperom. De tre intervjuene som ble gjort med lærerne i Nord-Norge er imidlertid av praktiske årsaker gjennomført gjennom videosamtale med kommunikasjonsprogrammet Skype. Dette fungerte godt, selv om det tok et par minutter før vi kom inn i en god samtaleflyt. Alle intervjuene er tatt opp på lydopptak med min telefon, som er beskyttet med en kode. Det virket ikke som noen av informantene gjorde seg bemerket av at lydopptaket stod på. Intervjuene varte mellom 30-40 minutter.

Repstad beskriver hvor viktig det er at forsker tenker igjennom alle steg i prosessen som kan påvirke forskningens validitet og reliabilitet (2007, s. 136). Spørsmålsformulering, samtaleflyt og samspill mellom intervjuer og forskningsdeltaker er blant stikkordene forsker bør tenke nøye igjennom i forberedelse, gjennomføring og sluttvurdering av undersøkelsen. Det er grunn til å tro at informantene svarte ærlig på spørsmålene, ettersom de var anonyme og at temaet ikke er

spesielt sensitivt. Dersom spørsmålene virker noe kritiske, kan likevel lærerne ønske å framstå «flinkere» og mer reflektert enn det han egentlig er. Derfor skrev jeg etter hvert intervju en logg, der jeg kommenterte samtaleflyt, samspill mellom meg og forskningsdeltaker og nonverbale uttrykk. Dette har hjulpet meg i arbeidet med analysen. I transkriberingene har jeg markert om informantenes svar kommer spontant, eller om de bruker lang tid og mange ord på å svare. Jeg har også valgt å «oversette» intervjuene fra dialekt til bokmål. Samtidig har jeg gjort det muntlige språket mer leselig, ved å redigere bort muntlige småord som kan være i veien for leserens forståelse av sitatene. I denne prosessen har jeg vært nødt til å være påpasselig med ikke å endre på innholdet i setningene.

3.7 Dataanalyse

Etter datainnsamlingen satt jeg igjen med transkriberingen av ni intervjuer, hvert av dem på mellom 11-13 sider, samt lærebokkapitlene, læreplanen og Europarådets anbefalinger som skulle analyseres. Datamaterialet virket stort, og det var lett å synes at alt var interessant og viktig. Det ble behov for ytterligere systematisering i gjennomlesingen og bearbeidingen av materialet, for bedre å reflektere den empiriske virkeligheten. Først forsøkte jeg å sortere ved å plasserte den transkriberte teksten i forskjellige dokumenter ut fra de fire temaene i intervjuguiden. Dette resulterte i at jeg tok med alt for mye data innenfor hver kategori og at jeg mistet oversikten. Jeg endte i stedet med å ta utgangspunkt i empirien og fant kategorier som kom fram i dataene. Etersom oppgaven er didaktisk, falt det seg naturlig å dele inn analysen i kategoriene hva, hvordan og hvorfor, eller som jeg har kalt dem: intensjon: *hvorfor*, kilder: *hva* og undervisningsstrategier: *hvordan*. Videre kom det fram åtte strategier for hvordan okkupasjonshistorien formidles i ungdomsskolen. Slik fant jeg mer empirinære kategorier, men likevel med utgangspunkt i de teoretiske begrepene. Jeg benyttet meg dermed også av induktiv metode i analyse av empirien.

3.8 Forskningsetiske hensyn og refleksjoner

All forskning som berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen, må bedømmes ut fra etiske retningslinjer (Johannessen et al. 2011, s. 89). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt retningslinjer som skal følges, og som jeg har vært nødt til å tenke igjennom i forbindelse med arbeidet med masteroppgaven. Informantene har for eksempel selv rett til å bestemme hvorvidt han eller hun

vil besvare et spørsmål, og jeg har plikt til å respektere privatliv og unngå skade (Johannessen et al. 2011, s. 91, 92). Jeg har tenkt igjennom hvordan temaet kunne belyses uten at det kan få ubehagelige konsekvenser for lærerne jeg snakker med, og har kommet fram til at spørsmålene mine er etisk forsvarlige i forhold til NESHS retningslinjer. Mange av spørsmålene var også utprøvd ved pilotprosjektet i 2014.

I tillegg har jeg vurdert om prosjektet krever meldeplikt eller konsesjonsplikt i henhold til personopplysningsloven (Johannessen et al. 2011, s. 95, 96). Fordi intervjuet er tatt opp på lydopptak, samt at jeg har lagret opplysninger om yrke, bosted, utdanning, alder og kjønn elektronisk, er prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, NSD. Tilbakemeldingen fra NSD per e-post 8. desember 2014, slo fast at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33, forutsatt at anonymiteten til både lærerne og skolen er beholdt. Intervjuobjektene sier heller ikke hvem de er under opptaket.

I forkant av intervjuet fikk alle informantene et informasjons- og samtykkeskriv, der det ble opplyst om prosjektet og gjort rede for hva som ventet informantene dersom de valgte å delta i undersøkelsen. Skrivet ble utformet etter mal fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, som ligger tilgjengelig på deres nettsider.¹⁵ Her opplyses det om undersøkelsens formål og hensikt, at lærerne når som helst kan trekke seg fra studien, når prosjektet skal være avsluttet og at alle intervjuopptak vil bli slettet.¹⁶

3.9 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er forskningens kvalitetssikring. Krav til kvalitet er viktig i all forskning, men kravene er noe ulike i forhold til hvilket syn en har på kunnskap, og hvordan en kommer fram til vitenskapelig sannhet. Jeg vil i første omgang gjøre en begrepsavklaring. Reliabilitet er forskningens pålitelighet i forhold til hvorvidt undersøkelsen er korrekt utført (Thuren 2009, s. 31). Uansett hvor nøyaktig forskeren er, vil det likevel alltid være til stede en forskningseffekt. For at undersøkelsen skal ha høy reliabilitet, må derfor alle steg i prosessen være tydelig beskrevet for leseren, slik jeg har forsøkt å gjøre rede for i dette kapitlet. Validitet er hvorvidt undersøkelsen har gyldighet eller troverdighet, ut fra om undersøkelsen har besvart de spørsmålene den hadde som formål å besvare (ibid.). Forskningens validitet vurderes av den

¹⁵ Se Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste sine nettsider: <http://www.nsd.uib.no/>

¹⁶ Informasjons- og samtykkeskrivet ligger som et vedlegg til oppgaven, vedlegg 2.

som leser rapporten, ut ifra om metoden og dataene reflekterer formålet med undersøkelsen, og om resultatet reflekterer virkeligheten (Johannessen et al. 2011, s. 230).

Kvalitative metoder stiller andre krav til kvalitetssikring enn kvantitative. For å vurdere det kvalitative intervjuets reliabilitet, må forskningsforløpet dokumenteres grundig, ved at det gjøres synlig for leseren hva som er gjort, av hvem og under hvilke forutsetninger. Hvert steg i datainnsamlingen bør ifølge Repstad 2007 gjennomgås selvkritisk i kvalitetsvurderingen (s. 135-137). Dette har jeg forsøkt å gjøre i dette kapitlet. To viktige validitetskriterier er hvorvidt forskningen er overførbar til liknende fenomener og i hvilken grad resultatet bekreftes av andre forskeres teorier i tilsvarende undersøkelser (Johannessen 2011, s. 231, 232). Til sist handler det i bunn og grunn om leserens vurdering (Repstad 2007, s. 137).

I kvantitative undersøkelser skal undersøkelsen være intersubjektiv testbar, altså kunne gjennomføres med samme resultat hvor som helst i verden, dersom samme metode benyttes (Thuren 2009, s. 32). Intersubjektiv testbarhet er verken mulig eller ønskelig i kvalitative forskningsdesigner, ettersom dette forutsetter at forskeren i størst mulig grad er verdinøytral og kontekstuavhengig. I dette prosjektet skal jeg verken være verdinøytral eller kontekstuavhengig, men tvert imot forsøke å sette meg inn i informantenes sted for å forstå. Da må fenomenet settes i kontekst. Det å være observant i forhold til egne forutinntatte meninger og holdninger, er imidlertid helt avgjørende også i kvalitative undersøkelser.

Reliabilitet og validitet vil i denne undersøkelsen i tillegg diskuteres avslutningsvis i drøftingskapitlet. Her vil jeg vurdere hvorvidt oppgaven gir svar på de spørsmål den hadde som hensikt å besvare, studiens representativitet og overføringsverdi, samt om resultatene samsvarer med tidligere forskningsresultater.

4. DATAANALYSE OG PRESENTASJON AV FUNN

Studien er basert på en antakelse om at det i ungdomsskolen fremdeles formidles okkupasjonshistorie med fortellinger og språktrekk som ligger tett opp til den tradisjonelle myten. Likevel er lærere i dag opptatt av kildegransking og elevenes oppøving av kildekritikk. Jeg ønsket å finne ut av forholdet mellom den mytiske framstillingen og vektleggingen av nyere historiedidaktisk forskning i klasserommet. Intervjuguiden ble laget ut fra mine antakelser, og denne har siden vært benyttet som utgangspunkt for datareduksjon og analyse. I søking etter mening og sammenhenger har jeg forsøkt å finne mønstre i materialet mellom de ulike landsdelene og mellom informantenes alder og undervisningserfaring.

4.1 Kategorier for analyse

I det følgende vil jeg vise hvordan jeg har kategorisert og systematisert datamaterialet og kommet fram til mine funn. Som kjent innledes oppgavens problemstilling med spørsmålet hvordan: «*Hvordan formidles norsk okkupasjonshistorie i ungdomsskolen i dag, 70 år etter krigens slutt?*». Når jeg undersøker hvordan okkupasjonshistorien formidles, er det også nødvendig å gå inn på undervisningens hva og hvorfor. Jeg har derfor delt datamaterialet inn i tre hovedkategorier i forhold til intensjon: *hvorfor*, innhold: *hva* og undervisningsstrategier: *hvordan*.

Innenfor hver kategori analyseres dataene opp mot oppgavens to forskningsspørsmål. Analysekategori 1 tar for seg intensjonen: Hvorfor formidles okkupasjonshistorien slik den gjør? Her gjøres en kort innholdsanalyse av læreplanen i ungdomsskolens samfunnsfag. Jeg går også inn på Europarådets «Recommendation on history teaching in twenty-first-century Europe». Analysekategori 2 tar for seg undervisningens kilder og innhold: Hva formidles? Her inngår analyse av de tre benyttede lærebøkene, samt presentasjon og analyse av supplerende kilder lærerne tar i bruk. Til sist i denne kategorien går jeg inn på hvilke temaer lærerne trekker fram som de viktigste i okkupasjonshistorieundervisningen. Analysekategori 3 er den mest omfattende og tar for seg lærernes undervisningsstrategier. Her stilles endelig spørsmålet om *hvordan* okkupasjonshistorien formidles. For å spesifisere hva jeg her er ute etter, brukes forskningsspørsmålene til å dele dataene inn i: «Undervisningsformer som formidler historien som mytisk og fellesskapsdannende», eller «Undervisningsformer som formidler historie som vitenskapelig analyserbar og drøftende».

Den gjennomgående motsetningen i analysen er altså mellom formidling som er bærer av mytiske trekk, og undervisning som vektlegger en analytisk og drøftende tilnærming. Hvorvidt okkupasjonshistorieundervisningen er formidler av spesifikke mytiske trekk, er dermed undersøkt gjennom følgende spørsmål:

- A) Likner fortellingenes innholdsmessige oppbygging okkupasjonsmytens struktur?
- B) Formidles historier med innholdsmessige forenklinger, eller språk som er blitt «natur»?
- C) Formidles eller brukes historien som noe mer enn seg selv?
- D) I hvilken grad formidles positive «vi-fortellinger» som kan knyttes opp til stolthet, identitet og fellesskapsfølelse?

Slik undersøker jeg sider ved formidlingen som kan knyttes opp til den fellesskapsdannende okkupasjonsmyten. Om undervisningen legger opp til en historielæring med vekt på analytiske og drøftende metoder, er undersøkt gjennom følgende spørsmål:

- a) Vektlegges elevenes utvikling av historiebevissthet?
- b) Vektlegges kildekritikk og hvem som har skrevet historien?
- c) Vektlegges historiekonstruksjon og historiebruk, og oppøving av skillet mellom fortid og historie?
- d) Vektlegger formidlingen problematisering og drøfting, innlevelse og empati?

4.2 Intensjon: Hvorfor formidles okkupasjonshistorien slik den gjør?

Når jeg undersøker hvordan okkupasjonshistorien formidles, med vekt på mytiske eller kritiske tilnærminger, er det sentralt å se på bakgrunnen for at undervisningen legges opp slik den gjør, altså undervisningens *hvorfor*. Jeg har i den forbindelse undersøkt læreplanen og hvilke føringer den gir for undervisningen i samfunnsfag. I tillegg har jeg undersøkt Europarådets dokument med anbefalinger for god historielæring: «Recommendation on history teaching in twenty-first-century Europe», som Norge har sluttet seg til.

Læreplan

Verken andre verdenskrig eller norsk okkupasjonstid er nevnt eksplisitt i læreplanen for grunnskolens samfunnsfag. Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 har få føringer i forhold til det spesifikke innholdet i opplæringa, altså *hva* elevene skal lære. Ferdigheter og strategier for *hvordan* elevene skal lære, er derimot uttrykt både i kompetansemålene spesielt og i de

grunnleggende ferdighetene generelt. I kompetansemålene står det for eksempel at elevene skal drøfte, skape, skrive, presentere, lese, tolke og analysere. I de fem ferdighetene som er grunnleggende i alle fag, skal elevene skrive, tale, lese, regne og taste (Kunnskapsdepartementet, 2006). For å finne bakgrunnen og intensjonen for hvorfor undervisningen om norsk okkupasjonstid er lagt opp slik den er, må jeg derfor undersøke hvordan undervisningen *kan* legges opp, utfra de føringene som er lagt. Jeg begynner med å se på formålet med samfunnsfag.

Formålet med samfunnsfag

I formålet for samfunnsfaget redegjøres det for hva faget skal stimulere til og gi elevene erfaringer med. Først og fremst handler det om at elevene skal ha forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling. Videre er formålet i stor grad knyttet til individets handlinger, og et overordnet fokus er at elevene skal bli aktive og deltakende medborgere i demokratiet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det redegjøres for hvordan vi mennesker inngår i en historisk sammenheng, og hvordan menneskelige handlinger har påvirket samfunnsutviklingen. Sentralt er også kulturell forståelse og hvordan kulturen vi vokser opp i, preger og påvirker holdninger, kunnskaper og handlinger. Faget skal videre medvirke til bevisst identitetsdanning forankret i egen kultur. Enkeltmenneskers moralske ansvar for egne handlinger presiseres avslutningsvis. I formålet nevnes også strategier for hvordan elevene skal oppøve disse kunnskapene: de skal reflektere, diskutere, analysere og drøfte. Også her er det få føringer som går direkte på innhold, og undervisning om andre verdenskrig eller norsk okkupasjonshistorie er ikke nevnt.

Kompetansemål

Kompetansemålene etter 10. årstrinn er inndelt etter samfunnsfagets fire hovedområder: utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. I forbindelse med undervisningen om norsk okkupasjonshistorie i et mytisk eller kritisk perspektiv, finner jeg relevante kompetansemål både under hovedområdet utforskeren, historie og samfunnskunnskap. Utforskeren er ny i læreplanen av 2013 og skal gripe inn i og kombineres med de tre andre hovedområdene. I beskrivelsen av Utforskeren, står det at det er sentralt å «*stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk*» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Utforskerens kompetansemål vektlegger elevenes oppøving

av kritisk tenkning i forhold til hvordan hendelser blir framstilt forskjellig i ulike kilder, og hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som oppleves som fakta og sannhet for den enkelte. Slik går utforskeren direkte inn i et av kjerneområdene i denne oppgaven, en kritisk inngang til historien, med vekt på historiekonstruksjon og historiebruk. I beskrivelsen av hovedområdet historie, står det at historie handler om hvordan mennesker skaper bilde av og former egen forståelse av fortiden, og hvordan dette har betydning for nåtida (Kunnskapsdepartementet, 2006). Også her presiseres målet om at elevene skal bli kritiske og reflekterte samfunnsdeltakere. Flere av kompetansemålene knyttes opp til årsaker og virkninger av hendelser og elevenes evne til å drøfte ulike utviklingstrekk i historisk og nåtidig perspektiv. Arbeid med og drøfting av menneskeverd og rasisme står sentralt. I beskrivelsen av hva som inngår i samfunnskunnskap, vektlegges fellesskap og motsetninger mellom mennesker i et samtidsperspektiv. Dette knytter seg opp til både en mytisk og en kritisk bruk av okkupasjonshistorien, fordi okkupasjonshistorien kan fungere fellesskapsdannende og som utgangspunkt for flerkulturell forståelse. Samtidig fremmes også her betydningen av individets handlinger og valg, samt forståelse for likestilling, utdanning til medborgerskap og utvikling av demokratiske ferdigheter. Kompetansemålet som er spesielt relevant for arbeid med okkupasjonshistorie, handler om å kunne vurdere hvordan en kan bli påvirket av holdninger, og hvordan den enkelte og samfunnet kan motarbeide fordommer og rasisme (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Europarådets anbefalinger for god historieundervisning

Europarådets prosjekt «Learning and teaching about the history of Europe in the twentieth century», ble ferdigstilt i 2001, og resulterte i et dokument med anbefalinger for hvordan historieundervisningen i det tjuetførste århundrets Europa burde foregå: «Recommendation on history teaching in twenty-first-century Europe». Her legges klare føringer for hvordan historieundervisningen i et demokratisk og flerkulturelt Europa bør legges opp og hva undervisningen bør fremme:

The Recommendation clearly positions history teaching in the development of a responsible, active citizen, respectful of differences in the framework of the rule of law and the fundamental values of human rights and democracy. It considers also that it is a main factor for reconciliation, acknowledgement, understanding and mutual trust between people (Council of Europe, 2015).

På Europarådets nettsider står det hva som var prosjektets mål: Å utvikle metoder som kan fremme elevers forståelse av sammenhengen mellom fortid og nåtid, sette det i sammenheng med utfordringer vi står overfor i dag, samt utvikle evne til å reflektere over hvilket Europa de ønsker for fremtiden. Sentralt står også utviklingen av elevenes kritiske tankegang og evne til å håndtere mengder informasjon, samt forstå hvordan historie kan konstrueres og brukes i ulike sammenhenger og til forskjellige formål (Council of Europe, 2015).

Innledningsvis slår altså resolusjonen fast at historieundervisning i et demokratisk Europa bør ha en viktig rolle i utdanning av ansvarlige og aktive medborgere og i utviklingen av respekt for alle mennesketyper, basert på forståelsen av nasjonal identitet. Faget bør ha en avgjørende rolle i arbeid med forsoning, anerkjennelse og mellommenneskelig tillit, samt fremme toleranse, forståelse for ulikhet, menneskerettigheter og demokrati (Council of Europe, 2001). Videre vektlegges at undervisningen bør utvikle elevenes evne til å analysere og tolke informasjon kritisk og ansvarlig gjennom dialog og en åpen debatt basert på flerkulturell forståelse, spesielt i forhold til emosjonelle og kontroversielle emner. Ved en slik undervisning skal historiefaget være et virkemiddel for å forebygge forbrytelser mot menneskeheten (Council of Europe, 2001).

Ett av dokumentets åtte punkter omhandler misbruk av historien, og det slås fast at historie ikke må brukes til ideologisk manipulasjon, propaganda eller som et instrument for å fremme intolerante, ultra-nasjonalistiske, fremmedfiendtlige, rasistiske eller antisemittiske ideer. Misbruk av historie blir beskrevet som forfalskning av dokumentasjon, fiksering på en hendelse for å rettferdiggjøre eller skjule andre begivenheter, eller forvrenging av fortiden for å fremme propaganda. Overdrevne nasjonalistiske historier om fortiden, som kan skape en todeling mellom «oss» og «de andre», beskrives som uforenelig med Europarådets anbefalinger. Det slås også fast at fornektelse eller utelatelse av historiske fakta regnes som misbruk av historie. Europarådets anbefalinger er helt sentrale i forhold til denne oppgavens fokus på en kritisk inngang til okkupasjonshistorien.

4.3 Kilder og innhold: Hva formidles i okkupasjonshistorien?

I det følgende presenteres og analyseres lærebøkene og de supplerende kildene som inngår i lærernes undervisningsmateriale i formidlingen av okkupasjonshistorien. Det blir også gått inn på hvilke temaer som lærerne anser som de viktigste i okkupasjonshistorieundervisningen.

Lærebøker

Under er en oversikt over hvilke lærere som benytter hvilken lærebok i samfunnsfagundervisningen:

Tabell 3. Lærebøker benyttet i samfunnsfag

Lærere	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9
Lærebøker	Matriks	Matriks	Makt og Menneske	Makt og Menneske	Makt og Menneske	Matriks	Kosmos	Kosmos	Kosmos

Dersom vi setter tabellen over i sammenheng med presentasjonstabellen av lærerne i metodekapitlet, ser vi at lærerne i Midt-Norge benytter læreboka *Matriks*¹⁷, lærerne på Østlandet *Makt og Menneske*, og lærerne i Nord-Norge benytter læreverket *Kosmos*. De tre analyserte lærebøkene er alle tre utgitt etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006, og er første gang utgitt i 2007.

I hvilken grad formidles mytiske trekk i lærebøkene?

Vi husker fra teorikapitlet at okkupasjonsmyten er en del av «masternarrativet», også kalt «den store fortellingen». Hvor nært ligger lærebøkene framstilling opp til narrativet? De skriftlige beretningene er lagt opp forholdsvis likt i de tre bøkene: Bakgrunn for krigen med vekt på framveksten av fascisme og nazisme, årsaker til at Norge ble et okkupasjonsmål, opptakten med britenes aksjon mot «Altmark» og minelegging av norskekysten, tysk angrep og senkingen av Blücher 9. april, kongens og regjeringens flukt, styresettet under Terboven og Quisling, hverdagsliv med påbud og matrasjonering, nazifisering, fangeleirer, motstandsarbeid, deportering av Norske jøder og rettsoppgjør. Framstillingen om den norske okkupasjonshistorien bryter altså på flere punkter med «den store fortellingens» oppbygging. For det første inneholder alle bøkene en relativt grundig bakgrunn for krigsutbruddet. For det andre vektlegges flere av de ubehagelige sidene ved okkupasjonshistorien, også når det gjelder nordmenns deltakelse. Spesielt gjelder dette beskrivelsene av jødene skjebne, som vies stor plass i alle bøkene og knyttes opp til de norske jødene, både i forhold til den såkalte «Jødeparagrafen» fra 1814 og det faktum at jødene ble arrestert av norske politifolk. For det tredje beskrives frigjøringen svært kort, og fokuset legges i stedet på etterkrigsoppjøret.

¹⁷ Jeg velger å referere til læreboktitlene, framfor forfatter, da jeg anser dette som mest ryddig i analysen.

Det er forskjell på hvor stor del framstillingen om livet i Norge under okkupasjonen er viet i bøkene: *Makt og Menneske* og *Kosmos* har en langt fyldigere framstilling av temaet enn *Matriks*. Dette innebærer at *Matriks* ikke behandler like mange hendelser, og har utelatt beretningen om vedtaket av Elverumsfullmakten, brenningen av Nord-Troms og Finnmark og frigjøringen den 8. mai. Utelatelse av undertegningen av Elverumsfullmakten, samt beskrivelse av frigjøringen, bryter med den tradisjonelle framstillingen. Spesielt gjelder dette sistnevnte hendelse, da dette innebærer at fortellingen ikke får den lykkelige slutten som masternarrativet forutsetter. Fravær av beskrivelse av den brente jords taktikk i de to nordligste fylkene, er imidlertid i tråd med okkupasjonsmyten, ettersom dette lenge var et «glemt» kapittel.

Kosmos er den av bøkene som i størst grad legger beretningen opp mot okkupasjonsmyten, både med tanke på oppbygging og temafokus. Fortellingen har med alle de tradisjonelle elementene i masternarrativet, med overraskende brudd med idyllen 9. april, et stort mostandsfokus, og beskrivelse av frigjøringen og hvilken herlig følelse det må ha vært når krigen var over, med bilde av glade barn med flagg som tradisjonelt uttrykk for samhold og glede.¹⁸ Det mytiske aspektet blir forsterket ved at stoffet i stor grad mangler problematisering og drøfting. Samtidig vier *Kosmos* fem sider til beskrivelse av norsk motstandskamp, mot kun en til to sider i de andre bøkene. *Makt og menneske* har mange detaljopplysninger, men få grundige beskrivelser med drøfting og av sammenhenger.

Både i *Makt og Menneske* og *Kosmos* framstilles historien med språktrekk som kan betraktes som mytiske. En grunn til at enkelte trekk kan oppfattes slik, opplever jeg, er en sammenheng mellom såkalte «selvfølgeligheter» eller forenklinger i språket og mangel på problematisering og drøfting av hendelsen som beskrives. For eksempel gjelder dette det tradisjonelle skillet mellom gode nordmenn og motstandshelter på den ene siden og landssvikere og okkupanter på den andre. Enkelte steder kan teksten tilsløre og forenkle historien, slik at det kan se ut som om det fantes kun to sider av saken, og at man plasserte seg på enten den ene eller den andre siden. Slik kan også plasseringen av ansvar for nordmenns ugjerninger bli uklart for elevene, dersom det ikke legges opp til drøftingsspørsmål. For eksempel blir det i de tre bøkene beskrevet hvordan det umiddelbart ble besluttet å gjøre motstand mot de tyske okkupantene. Det blir ikke stilt spørsmål ved om det ble vurdert andre alternativer, eller drøftet hvilket dilemma obersten på Oscarsborg stod overfor. I *Makt og Menneske* beskrives det slik: «Litt over klokka fire om morgenen kommer skagkrysseren «Blücher» glidende gjennom Drøbaksundet. De store

¹⁸ Se Eikelands beskrivelse av okkupasjonsmytens narrative struktur i kapittel 2.3.

kanonene på Oscarsborg festning fyrer av to skudd» (s.132). Videre fortelles det at «*Kong Haakon 7. og den norske regjeringen nektet å overgi seg. De satte øyeblikkelig i gang allmenn mobilisering (...)*» (s. 134). Her tilslører språket aktøren som tok avgjørelsen om å skyte, og det kan gi inntrykk av at det allerede fra begynnelsen var klart hvem som var mot og hvem som var for, hvem som var helt og skurk, fordi det blir framstilt som en selvfølgelighet. Det beskrives at noen valgte å stå imot okkupantene og gjøre motstand, og det ramses riktignok opp forskjellige årsaker til at noen valgte å støtte nazistene. Det vektlegges imidlertid ikke at det fantes nyanser, og spørsmål og oppgaver i teksten fokuserer i liten grad på det menneskelige aspektet i forhold til hvor vanskelig det må ha vært å stå helt og holdent på den ene eller den andre siden.

Også språklig sett er det *Kosmos* som i størst grad kan knyttes til den tradisjonelle myten. Innledningsvis brukes flere ganger «vi» og «vår/ vårt» istedenfor «regjeringen», «befolkningen» eller «Norge». Blant annet står det at «*vi mistet vår selvstendighet*». Her blir altså «vi» brukt på tvers av generasjoner, slik at «vi» som lever i Norge *nå*, blir brukt synonymt med et «vi» som levde i Norge *da*. Samtidig brukes begreper som «landssvikoppgjør», «landssvik» og «landsforræderen», ord som har blitt «selvfølgelige» i språket, og som i seg selv ble bærere av mening i kulturen i etterkrigstiden. Noen steder blir også «tyskerne» brukt synonymt med nazistene. Bruk av slike begreper uten problematisering, representerer et tradisjonelt forenklet fiendebilde, fordi det gir en merkelapp på fienden som ond. Det er også i tråd med myten når det skrives at illegale aviser var «*et viktig bindeledd mellom motstandsbevegelsen og den vanlige nordmann*» (*Kosmos*, s. 183, min understreking). Her legges det opp til den tradisjonelle forestillingen om at vanlige nordmenn var gode nordmenn, som naturligvis hjalp til med motstandsarbeid på lik linje med den organiserte motstandsbevegelsen. På dette punktet bryter *Makt og Menneske* med den tradisjonelle framstillingen, og skiller mellom det som betegnes som «opprør mot myndighetene» på den ene siden og organisert motstandskamp på den andre (s. 139, 140). *Makt og Menneske* benytter imidlertid utdrag fra dagbokskildringer i tilnærmingen til okkupasjonshistorien. En slik inngang til emnet, kan benyttes som en ressurs for å berøre ved den emosjonelle siden ved historie. Framstillingen oppleves imidlertid som oppstykket, og det innlevende aspektet overfor familien kommer i skyggen av fokuset på kildegransking, noe jeg snart vil komme tilbake til. *Matriks* benytter i mindre grad et mytisk språk og personliggjøring av historien. Samtidig beskrives det også i et eget avsnitt at nordmenn var et splittet folk under krigen. Dette bryter i stor grad med

den tradisjonelle okkupasjonsmyten, der det var et sentralt element hvilket samhold som ble skapt blant det norske folk under andre verdenskrig.

Når det kommer til spørsmålet om narrativet formidler okkupasjonshistorien som noe mer enn seg selv, som for eksempel formidler av holdninger eller verdier, synes jeg ikke dette er et utpreget trekk ved lærebøkene. Lærebokteksten er i de tre bøkene lagt opp nokså nøkternt, noe jeg tolker som et brudd med formidlingen av okkupasjonshistorien som myte. Det er tydelig at det er et mål å gjengi historien så korrekt som mulig, og uten elementer som i stor grad legger opp til emosjonell innlevelse. Når historien blir fortalt på denne måten blir den ikke bærer av noe mer enn seg selv, slik som verdier og holdninger. Likevel kan det argumenteres for at det implisitt, «gjemt» i mytiske språktrekk som legger opp til glorifisering av «oss» mot «de andre», eksisterer føringer for hva som er gode og dårlige holdninger og verdier. Som eksempel kan nevnes *Kosmos*' beskrivelse av «den vanlige nordmann» (s. 183) på den ene siden og «landsforræderen» og «NS-medlemmene» (s. 178) på den andre. Dersom også de gode holdningene oppfattes som norske holdninger, kan det være et problem i forhold til elever som eventuelt ikke føler seg helt inkludert i det norske «rette» fellesskapet. Hvis dette ikke gjøres synlig for elevene, vil ikke undervisning om norsk okkupasjonstid nødvendigvis fostre respekt og toleranse overfor alle mennesker. Gis elevene derimot muligheten til kritisk å vurdere historiers konstruksjon og bruk, vil denne kunnskapen kunne være med på å skape felles forståelse.

I hvilken grad legger bøkene opp til en kritisk tilnærming?

Som jeg har vært inne på tidligere, har okkupasjonshistorien et stort potensiale for innlevelse og empati, samt drøfting og problematisering av etikk og handlingsvalg. Generelt er det i liten grad lagt opp til kritisk drøfting av innholdet i *Makt og Menneske* og *Kosmos*. I stedet legger bøkene opp til spørsmål om *hva* som skjedde. Dette gir inntrykk av at det her først og fremst er et mål å lære *om* historie, og ikke *av* historien, noe vi snart skal se at også de fleste oppgavene gjenspeiler. Noen begivenheter fra den norske okkupasjonen er i de tre lærebøkene behandlet parallelt med den internasjonale beretningen, slik som framveksten av nazismen, jødeforfølgelser og deportering. Slik vises sammenhengene mellom krigen i Europa og hendelsene i Norge. Det er *Matriks* som i størst grad legger opp til sammenhenger på denne måten og sammenlikner også rettsoppgjøret nasjonalt og internasjonalt. Slik gis leserne et bilde på hvor stort rettsoppgjøret var i Norge. I *Matriks* blir det også i fortellingen stadig referert til

hendelser i nåtiden, og det blir trukket klare sammenlikninger mellom holocaust og andre folkemord som har foregått i nær fortid.

I *Makt og Menneske* og *Kosmos* savner jeg sammenlikninger som kan sette handlinger og hendelser i perspektiv. Når det for eksempel skrives om at lærere og prester nektet å la seg tvangsinnmelde i NS, hvorfor settes ikke dette opp mot politiets og pressens rolle under okkupasjonen? Det kunne også være interessant om jødedeportasjonen i Norge og i Danmark hadde blitt sammenliknet, ettersom danskene greide å redde unna de fleste av sine jødiske innbyggere. *Matriks* legger opp til kritisk drøfting, gjennom å oppfordre leseren til å leve seg inn i hvilke valg folk stod overfor:

Tenk deg at du lever i Norge under okkupasjonen. Du har en jobb du liker, men en dag får du vite at hvis du ikke melder deg inn i det norske nazistpartiet, Nasjonal Samling, kan du miste jobben (s. 129).

I *Kosmos* har kapitlet om Norge under andre verdenskrig to oppgavesider med spørsmål som enten går ut på å finne svar i teksten, eller å tenke selv. Tenk selv-oppgavene er i stor grad knyttet opp mot øving av ferdigheter, som å skrive, tegne, intervju, snakke, lage rollespill eller søke på Internett, eller læring av fakta, som hva, hvem, når og hvor. Dette samsvarer med læreplanens mål og ferdighetsfokus. Når en av oppgavene går ut på at elevene skal svare på hva slags rimsystem det er i Inger Hagerups dikt «Aust-Vågøy» (s. 190), på bekostning av drøfting og problematisering av årsaker og virkninger, kilder og handlingsvalg, mener jeg det ikke samsvarer med en slik undervisning Europarådet anbefaler. Kun et fåtall av oppgavene legger opp til innlevelse og problematisering, og sjelden begge deler samtidig.

Makt og Menneske stiller spørsmål som går ut på å finne svar i teksten, men har også oppgaver der elevene skal tenke og drøfte selv. Drøftingsoppgavene legger imidlertid ikke opp til drøfting på det menneskelige plan, med hensyn til refleksjoner over valgene aktørene stod overfor, men er av dette slaget: «Hva kan være grunnen til at kongen og regjeringen tok med seg Norges Banks gullbeholdning», eller «Hva tror du Milorg mente om de kommunistiske sabotasjeaksjonene?». I tillegg har kapitlet om okkupasjonstiden et overordnet fokus på kritisk vurdering av kilder. Kildegranskingen som læreboka legger opp til, oppfordrer elevene til å finne ut hva som er primærkilde og sekundærkilde, og oppgavene går ut på at elevene skal gjenkjenne den ene eller den andre typen og vurdere den som mer eller mindre troverdig. For å gjøre vurderingen om «rett» kilde, forutsettes ikke det mentale skillet mellom fortid og historie,

og det er altså ikke presisert at all historie er rekonstruksjoner av fortidig virkelighet. Det blir i stedet lagt opp til å kunne vurdere hvilken kilde som er nærmest sannheten eller «fakta».

Også i forhold til oppgaver er *Matriks* den av lærebøkene som i størst grad legger opp til en nyere historiedidaktisk tilnærming. Boka er også den eneste som direkte reagerer på okkupasjonsmyten og oppfordrer elevene til selv å vurdere den tradisjonelle framstillingen: «*Andre verdenskrig blir ofte framstilt som en krig mellom de gode og de onde. Hvem var de gode og hvem var de onde? Går det an å si at den ene parten var god mens den andre var ond?*» (s. 116). Oppgavene legger flere ganger opp til innlevelse og drøfting av problematiske spørsmål, og elevene blir også stilt spørsmål i forhold til hva de mener er forskjellen på å lære om og å lære av historien (s. 133). I forbindelse med rettsoppgjøret beskrives det at det internasjonalt ble slått fast at ethvert individ er ansvarlig for sine handlinger, også dersom den er utført etter ordre fra en overordnet, og elevene blir oppfordret til å drøfte spørsmål som går direkte inn på menneskelige handlinger: «*Er en soldat som har fått ordre om å drepe sivile uskyldig hvis han bare gjør som han får beskjed om?*» (137). Når det kommer til oppgavene knyttet til kildekritikk, blir det heller ikke her eksplisitt vektlagt det mentale skillet mellom fortid og historie. Oppgavene legger opp til refleksjon, men fokuserer på historie som er forfalsket mot historie som er faktisk. Dette forutsetter en våken lærer, hvis ikke vil dette trolig tolkes som leting etter «feil» og «riktig» historie.

Jeg nevnte ovenfor at lærebokteksten i de tre bøkene er lagt opp nokså nøkternt, og at dette er et brudd med formidling av okkupasjonshistorie som myte. Det er tydelig at det er et mål å gjengi historien så korrekt som mulig, og uten elementer som i stor grad legger opp til emosjonell innlevelse. Når historien blir fortalt på denne måten, blir den i liten grad bærer av noe mer enn seg selv, slik som verdier og holdninger. Det er nesten så en kan gå så langt som å si at historien ikke er lagt opp som en fortelling, men en redegjørelse for hva som skjedde. I to av lærebøkene legges det samtidig i liten grad opp til drøfting og problematisering av historiske aktørers handlingsvalg. Selv om det, spesielt i *Kosmos*, spores mytiske språktrekk, innebærer dette at fortellingen i *Makt og Menneske* og *Kosmos* verken formidler det mytiske og fellesskapsdannende eller det kritiske og drøftende aspektet. Dette vil jeg komme nærmere inn på i oppgavens drøftingskapittel.

Supplerende kilder

Alle lærerne fortalte at de benyttet seg av et større utvalg av supplerende kilder i undervisningen om norsk okkupasjonshistorie. Flere mente at det var viktig å bruke lokale ressurser for i størst mulig grad gjøre stoffet personlig, relevant og nært, og de benyttet derfor både lokale museer og minnesteder og intervju med familiemedlemmer. Følgende blir trukket fram som supplerende kildebruk i undervisningen om norsk okkupasjonstid under andre verdenskrig i Midt-Norge:

Tabell 4. Supplerende kilder Midt-Norge

Supplerende kilder	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 6
Tekst, multimedia og konkretisering	Nedskrevne intervjuer med lokale helter fra Midt-Norge	www.kildenett.no med bilder og oppgavesett knyttet til lokalhistorien	Bruker mye multimedia der elevene selv lager framstillinger, boka «Ni liv»
Filmer (hele eller utdrag), lyd og bildeklipp	Max Manus	Max Manus	Max Manus, Liten Ida klipp fra Youtube
Kontakt med tidsvitner	Har tidligere hatt besøk av Julius Paltiel, besteforeldre og oldeforeldre. Intervju med slektninger	Intervju med slektninger	Har tidligere hatt besøk av Julius Paltiel, besteforeldre og oldeforeldre. Intervju med slektninger
Utflukter	Kristiansten festning, Falstadsenteret, Henry Rinnans «Bandekloster», Adressavisa og Berlintur med besøk i tidligere konsentrasjonsleir	Kristiansten festning, Falstadsenteret, byvandring	Kristiansten festning, Falstadsenteret, Rettsmuseet, Jødisk museum, byvandring, Berlintur med besøk i tidligere konsentrasjonsleir

Tabellen viser at lærerne i Midt-Norge benytter seg av et relativt bredt utvalg supplerende kilder, spesielt i forhold til lokalhistorie og møter med tidsvitner. Både L1¹⁹ og L2 benytter seg av lokalhistoriske skriftlige kilder, mens L6 er opptatt av at elevene selv skal lage framstillinger

¹⁹ Lærerne vil heretter bli omtalt som L1, L2 og så videre.

etter utflukter, i tillegg til besøk av tidsvitner, intervju med slektninger eller søk på Internett. Alle de tre lærerne har vist filmen «Max Manus» til sine elever og har benyttet seg av intervju med slektninger som del av undervisningen om andre verdenskrig. Samtlige tre lærere har også tatt med seg elevene på utflukter i nærområdet, og to av dem har også reist med elever til tidligere konsentrasjonsleirer. Samlet sett legger de supplerende kildene opp til en tilnærming som bygger på den mytiske siden ved historien, fordi lokal forankring og familiefortellinger og film med motstandsfokus forbindes med det emosjonelle, det fellesskapsdannende og det som knyttes til vår identitet. L6 skiller seg imidlertid ut ved å ha benyttet filmen «Liten Ida»²⁰, som handler om et mer kontroversielt emne ved krigshistorien.

Også lærerne på Østlandet bruker et bredt utvalg supplerende kilder og er opptatt av å variere undervisningen, slik at det i størst mulig grad blir interessant og relevant for elevene:

²⁰ «Liten Ida» (1981) skildrer hvordan såkalte «tyskertøser» (jenter som ble kjærester med tyske soldater) og deres barn ble behandlet under okkupasjonen (https://snl.no/Liten_Ida)

Tabell 5. Supplerende kilder Østlandet

Supplerende kilder	Lærer 3	Lærer 4	Lærer 5
Tekst, multimedia og konkretisering	Rekvisitter og konkretiseringsmateriale i form av gjenstander fra okkupasjonstiden	Bilder fra Internett	Lager Power Point med stikkord og tolker lærebokteksten, digitale artikler fra lokalavisa, lokalhistoriske bøker
Filmer (hele eller utdrag), lyd og bildeklipp	Kampen om Tungtvannet og Max Manus	Film- og lydklipp, film med intervju med Julius Paltiel, Schindlers liste, Max Manus	²¹
Kontakt med tidsvitner	Intervju med besteforeldre	Tidsvitne på film og møte med tidsvitne på reise med «Hvite busser» ²²	Hatt med lokale tidsvitner på reise med «Hvite busser»
Utflukter	«Hvite busser» til tidligere konsentrasjonsleirer, lokalhistorisk museum, tidligere tysk kystfort	«Hvite busser» til tidligere konsentrasjonsleirer, tidligere tysk kystfort	«Hvite busser» til tidligere konsentrasjonsleirer, tidligere tysk kystfort

Det benyttes også her et relativt bredt utvalg av supplerende kilder. Vi kan imidlertid lese av tabellen at lærerne på Østlandet i mindre grad enn lærerne i Midt-Norge tar i bruk lokalmiljøet i undervisningen. Likevel har det blitt tatt med gjenstander fra okkupasjonstiden, det benyttes lokalhistoriske skriftlige kilder, og alle har også besøkt et tysk kystfort i området. L3 er den eldste i informantutvalget på Østlandet, og er også den eneste av dem som har brukt intervju med besteforeldre som undervisningsform i okkupasjonshistorien. L4 er svært opptatt av å bruke film og videoklipp for å vekke interesse og levendegjøre temaet for elevene. Alle tre har hatt med elever på skoletur med «Hvite Busser» til tidligere konsentrasjonsleirer, og to har også

²¹ Vi kom ikke inn på dette punktet under intervjuet

²² «Hvite busser» er en norsk stiftelse som arrangerer reiser til tidligere konsentrasjonsleirer i Europa (<http://www.hvitebusser.no/>)

hatt med tidsvitner på sine reiser. Også her legger de supplerende kildene i stor grad opp til den mytiske og fellesskapsdannende siden ved okkupasjonshistorien, selv om det er i noe mindre grad enn i Trøndelag.

I Nord-Norge er også lærerne svært opptatt av å variere undervisningen, og supplerer aktivt undervisningen med kilder ut over læreboka:

Tabell 6. Supplerende kilder Nord-Norge

Supplerende kilder	Lærer 7	Lærer 8	Lærer 9
Tekst, multimedia og konkretisering	Aschehougs og Gyldendals store leksikon. Bilder og malerier som utgangspunkt for samtale om tema	Boka «Gutten i den stripete pysjamasen», «Anne Franks Dagbok»	Boka «Gutten i den stripete pysjamasen», skolebibliotekets utvalg
Filmer (hele eller utdrag), lyd og bildeklipp	Saving Private Ryan, Pearl Harbour, Schindlers liste, Flukten fra Sobibor, Max Manus, filmsnutter fra Youtube	Gutten i den stripete pysjamasen, filmsnutter fra krigen i Norge	Schindlers liste Filmklipp fra NRK skole
Kontakt med tidsvitner	Besøk av lokale tidsvitner som har holdt foredrag om sine personlige opplevelser	Intervju med besteforeldre og oldeforeldre	Intervju med mennesker som har opplevd okkupasjonen. Fortelling fra lærer som har reist med «Hvite busser»
Utflukter	Lokalhistorisk museum «Hvite busser» til Auschwitz	Lokalhistorisk museum «Hvite busser» til Auschwitz	Lokalhistorisk museum

Lærerne bruker kilder som gir mulighet til å drøfte og leve seg inn i enkeltpersoners liv under andre verdenskrig, slik som «Anne Franks Dagbok» og «Gutten i den stripete pysjamasen». Samtidig benytter de et relativt rikt utvalg av filmer eller filmklipp. Alle tre er opptatt av å bruke intervju med familie som undervisningsform og legger gjerne opp til dette i forbindelse med et større prosjektarbeid tilknyttet lokalhistorien. Dette innebærer også reise til lokalhistorisk

museum. To av lærerne har også hatt med seg klasser med «Hvite busser» til Auschwitz. Også her legger de supplerende kildene opp til lokal tilhørighet, familietilknytning og innlevelse, aspekter som kan knyttes opp mot følelser og reflekterer den mytiske siden ved historie.

På alle de tre skolene har det altså flere ganger vært arrangert utflukter til tidligere konsentrasjonsleirer, og de aller fleste har også møtt tidsvitner som har fortalt om sine opplevelser til elevene. Samtlige lærere som har vært på disse turene, kan fortelle at reisen har bidratt til at elevene har fått forståelse og empati, og at erfaringene de har fått med seg, bygger gode holdninger hvor toleranse, respekt og menneskerettigheter står sentralt. Slik brukes historie om andre verdenskrig som noe mer enn seg selv, som myte og som formilder av hva som er gode og dårlige holdninger.

Viktigste temaer

I intervjuet ble lærerne spurt om hvilke temaer de mente var de viktigste i formidlingen av norsk okkupasjonshistorie. To av lærerne i Trøndelag, L1 og L2, fortalte at de var mest opptatt av å gi elevene et omriss av hendelsene i Europa gjennom hele 1900-tallet og fram til i dag, slik at de kunne forstå kronologi og sammenhenger og det store bildet. L1 vektla først og fremst allianser og opprettelsen av de viktigste overnasjonale samarbeidsorganer og avtaler, mens L2 trakk fram framveksten av ideologiene. De mente begge at de brukte okkupasjonshistorien spesielt til å gå mer i dybden og for å få fram hvordan folk opplevde andre verdenskrig på kroppen. L2 utdyper:

Det var jo ikke sånn at alle nordmenn sprang til skogs og var med i motstandsbevegelsen heller (...) Det er viktig å få fram hva som skjedde med jødene i Norge, for eksempel. De ble jo deportert, og hvem var det som gjorde det? (L2).

I formidlingen om okkupasjonshistorien legger lærerne altså opp både til personliggjøring og innlevelse og drøfting. Lærerne ønsker slik gjennom personliggjøringen å også formidle et nyansert bilde av nordmenn under andre verdenskrig. De bruker dermed okkupasjonshistorien både mytisk, i forhold til det emosjonelle ved personliggjøring, og kritisk drøftende i forhold til å leve seg inn i jødernes skjebne og hvilke aktører som var deltakende i deporteringen av dem.

L6 mener at det å fenge elevenes interesse er det viktigste og velger derfor å legge opp undervisningen i forhold til emner som fenger. Han trekker fram etterkrigsoppgjøret, fortellinger om de som flyktet til Sverige, samt de som hjalp folk over grensa. I forbindelse med

disse emnene mener han det er viktig å snakke om de menneskelige handlingene og hva det var som gjorde at noen kunne være i stand til å gjøre dårlige valg og utføre grusomheter: «*Hva er det som gjør at vi alle kan bli nazister? Hvorfor ble vi det? Kan alle bli det?*» (L6). Dette er spørsmål som i stor grad innbyr til problematisering og drøfting. Samtidig mener jeg lærerens bruk av «vi» her er interessant, når han sier «*Hvorfor ble vi det?*», altså hvorfor ble *vi* mennesker nazister. Han omtaler oss alle som mennesker, framfor et skille mellom «oss» gode nordmenn og «de andre» som ble nazister, noe som er et klart brudd med den mytiske kollektivtradisjonen.

Lærerne på Østlandet valgte å snu på spørsmålet om hvilke temaer de mente var viktigst, og svarte i stedet på hva de mente var det viktigste å lære av historien. L3 uttaler følgende:

Ikke noe sånt spesielt tema, men hvis du tenker hva som er ønskelig å få fram, så er det bevissthet om at demokrati og frihet og sånt ikke er noen selvfølge, men at man må engasjere seg litt (...) Det får man jo noen uhyggelige påminnelser om, også i nær tid. Man kan koble det sammen med det som skjedde på Utøya, for eksempel (L3).

L4 sier noe av det samme, men måten han sier det på er interessant: «*...det viktigste, jeg vil si at det går på dette her med respekt og toleranse for andre som ikke er som oss*» (L4). Begge utsagnene reflekterer det positive med en mytisk inngang til okkupasjonshistorien, for ved å gi historien mening ut over seg selv på det mellommenneskelige plan, kan den brukes i holdningsskapende arbeid. Det jeg legger merke til, er imidlertid lærerens bruk av «oss» og «de andre», ved å uttale at «vi» skal ha toleranse for «andre som ikke er som oss». Jeg tror ikke at læreren tenker på «oss» som bedre mennesker enn «de andre», men ordbruken reflekterer her en tradisjonell forståelse av «oss» og «de andre», som kan være en negativ side ved mytisk historie, og som det er lurt å være bevisst i undervisning om respekt og toleranse.

I Nord-Norge er de tre informantene enige om at de viktigste temaene i okkupasjonshistorien er hverdagshistoriene fra lokalmiljøet²³. De forteller at de vektlegger temaet fordi det gir viktige kunnskaper om landsdelens historie, og fordi både elever og ikke minst lærere synes dette er spennende, slik L7 kan fortelle: «*Jeg synes den vinklingen med hverdagen er veldig spennende (...) Jeg liker litt mer sånn lokal vinkling på det*». Hverdagshistorier fra lokalmiljøet, som gjerne er fortalt av folk som har opplevd andre verdenskrig, kan ofte ha en mytisk fortellerstruktur og spiller gjerne på den delen av historien som berører identitet og fellesskap. I tillegg kan en av

²³ I neste kategori, «undervisningsstrategier- hvordan», vil jeg gå nærmere inn på ulike typer personlige fortellinger som lærerne forteller elevene.

lærerne fortelle at beretninger om konsentrasjonsleirene vekker stor interesse blant elevene, og at dette også er et av temaene hun mener er viktig:

Det er jo det sterkeste signalet på holdningene til nazistene, den ytterste konsekvens av rasismen og hva mennesket er i stand til å gjøre (...) Jeg fokuserer på hvordan dette kunne skje, og, Hitler var jo egentlig en ganske vanlig fyr, men han hadde noen egenskaper som gjorde at han kom seg dit han kom (L8).

Læreren bruker altså tid på å drøfte det menneskelige aspektet ved Hitler, og hvordan det kunne skje at han ble som han ble. Læreren benytter dermed en kritisk inngang til historien og rehumaniserer fienden, slik at elevene kan lære av historien.

Det er interessant at lærerne som underviser på samme skole, er så enige med sine kollegaer i forhold til hva de mener er de viktigste temaene. Gjennomgående for alle de ni lærerne er at de er svært opptatt av å velge temaer og undervisningsformer som vekker elevenes interesse. Dette skal vi se nærmere på i neste analysekategori.

4.4 Undervisningsstrategier: Hvordan formidles okkupasjonshistorien?

I denne kategorien har jeg undersøkt undervisningsformene som er tatt i bruk i formidlingen av norsk okkupasjonshistorie. Også her tar jeg utgangspunkt i oppgavens to forskningsspørsmål, men jeg har operasjonalisert dem på en annen måte. Ved å lete etter undervisningsformer som tar utgangspunkt i historiens to sider, har jeg funnet konkrete strategier for mytisk og kritisk formidling ut fra mønster i dataene. Disse er her blitt underkategorier i forhold til om formidlingen baserer seg på mytisk eller kritisk inngang til historien. Som jeg har nevnt tidligere, hadde jeg allerede utformet kategorier for analyse i intervjuguiden. I gjennomlesing og sortering av datamaterialet så jeg det imidlertid hensiktsmessig å endre noen kategorier og legge til andre. De teoretiske begrepene jeg brukte som utgangspunkt for utforming av intervjuguiden, førte dermed til at materialet selv bidro med mer empirinære analysekategorier. Underkategoriene er overlappende og nært sammenfallende, men ved å skille dem fra hverandre blir det mulig å finne ut hvilke spesifikke mytiske og kritiske trekk som tas i bruk i formidling av norsk okkupasjonshistorie i de tre landsdelene.

Undervisningsformer som tar utgangspunkt i historie som mytisk og fellesskapsdannende

Av undervisningsformer som formidler okkupasjonshistorien som mytisk, kunne jeg spore fire tilnærminger, som jeg har delt inn i hver sin kategori: A. personliggjøring, B. «vi»-fortellinger, C. stolthet, identitet og fellesskap og D. bruk av okkupasjonshistorien i holdningsskapende arbeid. I kategori A omtales strategier lærerne tar i bruk for å gjøre okkupasjonshistorien nær og relevant for elevene, B tar for seg hvilke typer fortellinger som gjerne kommer fram i denne personliggjøringen, C. omhandler temaer eller undervisningsformer som lærerne opplever gjør elevene stolte og D. vil gå inn på hvorvidt og hvordan okkupasjonshistorien blir brukt i holdningsskapende arbeid.

A. PERSONLIGGJØRING

Samtlige lærere uttrykte i intervjuene hvor viktig de mener det er å gjøre andre verdenskrigshistorien relevant for elevene gjennom menneskemøter og lokalhistorisk forankring. Slik kom kategorien personliggjøring tidlig fram som et sentralt element i analysen. Lærerne vektlegger at ungdomsskoleelevene har stor interesse for andre verdenskrig og norsk okkupasjonshistorie og er enige om at ukene de underviser i emnet, er gode uker å være lærer. I samtlige tre landsdeler fortelles det at elevene etterspør emnet allerede når de starter på ungdomsskolen. Lærerne mener interessen henger sammen med at elevene har stor forkunnskap om emnet og bringer med seg erfaringer om temaet i undervisningen, blant annet fra TV, film, dataspill, aviser og ulike minnemarkeringer. I tillegg er lærerne opptatt av hvordan elever fremdeles preges av fortellinger de har hørt fra eldre, gjerne slektninger, som har opplevd andre verdenskrig, slik L1 uttrykker: *«(...) de fleste kjenner fortsatt folk som har levd under krigen, så de eksponeres fortsatt ganske mye for det»*. En annen forteller om hvorfor hun tror temaet i så stor grad engasjerer og begrunner det med det personlige aspektet: *«Det finnes så utrolig mange personlige historier, og det gjør at de (elevene) engasjerer seg (...) Og for oss i Norge, er det jo noe som har skjedd på norsk jord. Så det angår jo oss»* (L8).

Flere av lærerne påpeker at undervisningen om okkupasjonshistorien er i en endringsprosess, ettersom mulighetene for å snakke med folk som har opplevd andre verdenskrig, stadig blir færre. Likevel legger flere av informantene fremdeles opp til intervju med besteforeldre eller andre som har opplevd okkupasjonstiden, i undervisningen, så sant det er mulig.²⁴ Elevene som

²⁴ Se tabellene for supplerende kilder under kategorien «intensjoner- hva».

fortsatt har besteforeldre eller oldeforeldre som har noe å fortelle, blir oppfordret til å snakke med eller intervju dem. En av lærerne forteller at hun *«har oppfordra sterkt til at de går ut og snakker med oldeforeldre, (...) eller alle de kjenner som har opplevd krigen»* (L8), en annen forteller om hvordan enkelte elever har lånt bort en bestemor eller bestefar, slik at alle skulle få den samme bakgrunnen (L7). Årsaken til at lærerne mener at dette er viktig, begrunnes med at elevene skal oppleve at historien angår dem, deres familie og deres lokalmiljø, og at det skal være interessant og engasjerende. L1 uttrykker det slik: *«For at det skal bli interessant for ungdomsskoleelever nå i dag, må det gjøres personlig»*. På dette punktet er alle lærerne enige.

I tillegg har samtlige skoler ved flere anledninger også invitert tidsvitner til å komme og fortelle for elevene. «Vitnene» har enten vært tidligere fanger med dramatiske opplevelser fra konsentrasjonsleirene, eller besteforeldre og oldeforeldre som har fortalt elevene hverdagshistorier fra krigen i Norge. L6 mener dette er en viktig del av undervisningen om okkupasjonshistorien: *«...det å ha tidsvitner, (...) folk som har vært med og kjenner historien på kroppen og er i stand til å levendegjøre det, (...) er det viktigste i forhold til det å nå tenåringene i dag, når det gjelder krigshistorie»* (L6). Nå som mange tidsvitner er gått bort, benyttes gjerne deres slektninger som formidlere, eller historiene videreformidles av lærere som har møtt tidsvitner, slik L9 forteller at det gjøres på ungdomsskolen i Nord-Norge. Samtidig brukes lokalhistorien svært aktivt i emnet, og alle informantene har tatt med seg elever på større eller mindre utflukter i nærmiljøet. Både i Midt-Norge og Nord-Norge er lærerne svært opptatt av å ta i bruk lokalmiljøet:

...jeg har brukt krigshistorien veldig i forhold til lokalhistorien. Jeg tror det er viktig, istedenfor bestandig å snakke om den store verdenskrigen, snakke om hvordan det var i Norge (...) At det faktisk bare noen meter bortenfor her foregikk ting som er alvorlig, og som er konkret. Og husene står der den dag i dag (L6).

Også lærerne sitter med kunnskaper om og engasjement for temaet andre verdenskrig, kanskje enda mer framtrædende enn hos elevene. De kunne alle fortelle erfaringer knyttet til emnet som var blitt formidlet av sine nære slektninger, eller beretninger de hadde hørt i lokalmiljøet. Dette preger hvilke historier elevene får høre i undervisningen. I Midt-Norge kunne alle de tre lærerne fortelle hvor viktig deres personlige bakgrunnserfaringer fra familiefortellinger var for undervisningen. L1 utdyper med dette:

I min barndom var det veldig mange muntlige kilder (...) det ble i hvert fall fortalt mye om krigen ut fra det perspektivet folk på min hjemplass hadde. Så interesse for krigen har jeg egentlig bestandig hatt, og selvfølgelig en ganske ensrettet framstilling, vil jeg tro (...) jeg har ingen kjennskap til folk som hørte til motparten, for å si det sånn (L1).

Lærerens interesse for krigshistorien ble altså skapt ved at det ble mye snakket om i lokalmiljøet, men har bevissthet om at fortellingene for det meste handlet om beretninger som stilte lokalmiljøet i et godt lys. De tre forteller at de aktivt deler sine familiefortellinger med elevene i undervisningen, for å skape nærhet og relasjon til historien.

Lærerne på Østlandet forteller også historier fra sine slektninger, men som vi så tidligere, i mindre grad enn lærerne i Trøndelag. En av lærerne forteller at besteforeldrene ikke har ønsket å fortelle så mye om okkupasjonstiden. Derfor vet han heller ikke så mye om hva forfedrene gjorde under krigsårene:

...i familien min har det ikke vært så mye snakka om (...) tanta mi, søsteren til moren min, gifta seg med en tysker under krigen og flytta til Tyskland, 17 år gammel. Vi hadde et veldig allright forhold til dem, men det tok jo noen år (...) jeg har nok unngått de spørsmålene som jeg følte kanskje var vanskelige da, for noen (L3).

Også to lærere fra Nord-Norge forteller at de har hørt få historier om okkupasjonen fra foreldre og besteforeldrene, blant annet på grunn av brenningen og tvangsevakueringen av Nord-Troms og Finnmark 1944-1945 (L7, L9). Lærerne i Nord-Norge vektlegger ikke spesifikt arbeid med historier som av ulike årsaker ikke er blitt fortalt. L3 forteller imidlertid at han har valgt å benytte de «negative» familiehistoriene til å øke forståelsen for de som havnet på «feil» side under andre verdenskrig. Dette vil jeg komme tilbake til i gjennomgangen av de kritiske tilnærmingene til undervisning i okkupasjonshistorie.

Det kommer altså fram at flere forsterkende elementer sammen skaper en personlig inngang til historien om Norge under andre verdenskrig. For det første har elevene stor interesse for emnet, og både de og lærerne besitter mye forkunnskap. For det andre har elever og lærere også hørt fortellinger i familien. For det tredje oppfordres elevene til å intervju familiemedlemmer, og det legges til rette for at elevene skal få møte tidsvitner. Og for det fjerde knyttes historien opp til det kjente lokalmiljøet. Dette innebærer at det formidles mange fortellinger i undervisningen om norsk okkupasjonshistorie, og de fleste av disse er beretninger som skaper personlig tilknytning til fellesskapet og stedlig tilhørighet til lokalmiljøet. Personliggjøring knytter historien opp mot det emosjonelle, og er dermed en mytisk inngang til okkupasjonshistorien.

Jeg vil nå gå inn på hvilken type fortellinger lærerne mener blir formidlet i de personlige beretningene om okkupasjonshistorien.

B. «VI»-FORTELLINGER

Lærerne gir eksempler på familiefortellinger som inngår i egne og elevers forkunnskaper og historiebevissthet. I all hovedsak består fortellingene av ulike beretninger om utfordringer forfedrene stod overfor i okkupasjonsårene, og hvordan de greide å komme seg igjennom disse. Ut fra lærernes beretninger er det gjennomgående at mange tidsvitner forteller positive historier om seg selv, og trekker fram hvordan de gjorde større eller mindre handlinger av motstand. Eksempler på historier som lærerne i Midt-Norge formidler, er følgende: «...*min mor la ut russerpakker, matpakker langs veien, så de (russiske krigsfanger, min anmerkning) fikk litt ekstra mat før de skulle jobbe*» (L6). En annen forteller at «...*farfaren min fortalte at de var oppe i Gråkallen og hoppa på ski, selv om tyskerne hadde stengt bakken og sånn med kjetting*» (L2). Lærerne i Nord-Norge har gjerne mer dramatiske historier, slik som for eksempel disse, som L8 har hørt fra sin bestefar:

Min bestefar ble fengsla i fire uker, fordi han hadde sneket unna brød til en russisk krigsfange. Og krigsfangen ble drept mens han stod og så på (...) også fortalte han om at familien ble evakuert sørover (...) Og min bestefar var en ung gutt under krigen, så han ble med i Hjemmefronten helt på slutten av krigen (L8).

Fortellingene fra Nord-Norge er dramatiske, men har likevel heltefokus, fordi det er beretninger om illegale handlinger av motstand mot okkupasjonsmakten. Selv om okkupasjonsårene i nord var harde, var det hvordan folk greide å holde motet oppe og hvordan de motsatte seg okkupantene, som blir løftet fram av lærerne.

Også når det kommer til hvilke historier elevene forteller fra familien, er det et innholdsmessig skille mellom Østlandet og Midt-Norge på den ene siden og Nord-Norge på den andre. Følgende kan representere elevenes familiefortellinger på Østlandet og i Trøndelag:

...det er fortellinger om de som er på den riktige siden. (...) om utdeling av illegale aviser... Noen fortalte vel at en i familien hadde vært med og hjulpet flyktninger over til Sverige (...) Det er ingen som rekker opp hånda og sier at oldefar var stornazist, for å si det sånn (L4).

Fortellingene kan representere et tradisjonelt og forenklet bilde, likeså lærerens beretning om dem. Selv om det heller ikke i Nord-Norge kommer fram historier om familiemedlemmer som

setter dem i dårlig lys, er likevel fortellingene mer alvorlige, i og med at de formidler forfedrenes flukt opp i fjellene for å unnsnippe tvangsevakuering og nedbrenning av hjemmene deres (L7 og L9). Det kommer også fram at tvangsevakueringen fremdeles ligger som en sår undertone i den eldre befolkningen, og at elevenes intervjuer reflekterer dette. I tillegg blir det fortalt at enkelte besteforeldre fortsatt kan få frysninger når de hører tysk språk (L8). «Vi»-fortellingene uttrykker dermed fremdeles i dag et negativt syn på overgriperne, eller fienden.

Tidsvitner eller besteforeldre som har besøkt skolene, har også fortalt personlige og positive beretninger om seg selv, noe som er ganske naturlig. På spørsmål om det har vært noen som har fortalt fra «den andre sida», svarer en av lærerne at de har snakket om Knut Hamsun i norsktimene, for å sette seg inn i hans syn. Det store fokuset på nære helter blir begrunnet med at det skaper engasjement blant elevene:

...det skal jo helst være spennende, og derfor kommer motstandshistoriene veldig fort opp. For da blir det liksom litt «action» og spennende (...) også vil man jo gjerne ha en fiende, tror jeg. Det er liksom noe trygt og godt med det (L3).

Den samme læreren trekker også fram at andre verdenskrigshistorien overflatisk sett har et svært tydelig venn-fiende-bilde, og at dette kan være noe av årsaken til at emnet engasjerer, fordi det er enkelt å forholde seg til (L3). Det er interessant, ettersom dette er et av trekkene ved okkupasjonshistorien som har vært med på å gjøre fortellingen mytisk.

Jeg var også interessert i om lærerne mente at det fremdeles eksisterte myter knyttet til okkupasjonshistorien blant elevene i dag. Lærerne ble først bedt om å spesifisere hva de la i begrepet, og samtlige tolket det som «usannheter som utgir seg for å være sanne», altså den mest vanlige definisjonen i dagligtale²⁵. Jeg synes likevel det var interessant at flere nevnte språklige tradisjonelle forenklinger som kan knyttes opp mot okkupasjonsmyten. For eksempel ble det trukket fram hos samtlige informanter på Østlandet at myten om at alle tyskere var onde eller nazister, fremdeles lever i dag. Andre var opptatt av myten om at alle nordmenn var helter og motstandsfolk, og at det fantes en i alle familier (L6 og L7). Mytene er dermed knyttet opp til en forenkling av «oss» og «de andre».

Åtte av ni lærere underviser i sitt hjemfylke og knytter dermed sine familiefortellinger tett opp mot det stedlige, det lokale i skolens omegn. Det kan virke som at det er spesielt for okkupasjonshistorien at det i så stor grad knyttes opp til det lokale. De lokale fortellingene

²⁵ Se kapittel 2 for ulike definisjoner av mytebegrepet.

knytter sammen to sider ved det mytiske, familien og stedets tilknytning til historien, som sammen kan skape «vi»-fortellinger. Når disse også stort sett knyttes opp mot positive fortellinger, gjerne heltefortellinger, rekonstrueres det mytiske aspektet i okkupasjonshistorien. Dette er nært beslektet med stolthet, identitet og fellesskapsfølelse, som er det neste punktet jeg skal inn på.

C. STOLTHET, IDENTITET OG FELLESSKAP

I intervjuene ble lærerne stilt spørsmål om hvorvidt emner i okkupasjonsundervisningen kunne fremkalle stolthet, identitets- eller fellesskapsfølelse hos elevene. Når det var snakk om stolthet, kom alle med eksempler på at de hadde opplevd at elever kunne bli stolte når de hørte fortellinger om mennesker som gjorde større eller mindre motstandsbragder, og først og fremst hvis disse fortellingene kom fra elevens egen familie. Dersom elevene får høre historier om motstand fra familiemedlemmer, blir familiefortelling og heltefortelling altså to gjensidig forsterkende elementer som kan knyttes til elevenes identitet, og som sammen skaper stolthet hos elevene.

De tre lærerne fra Nord-Norge fortalte om hvor stolte elevene var da de hadde intervjuet besteforeldrene og oldeforeldrene, og hvilken relasjon dette skapte på tvers av generasjonene. En mente at når elevene var stolte, gjenspeilte det ofte besteforeldrenes stolthet over egne bragder, gjennom måten historien var fortalt (L9). En annen opplevde at elevene var stolte over at familiene deres hadde gjennomlevd de påkjenningene det måtte være at husene deres ble brent, at de måtte evakuere, og at de likevel reiste tilbake og bygget det hele opp igjen:

...det at den norske regjeringen ikke ville at det skulle bygges opp igjen, men at folk på tross av det dro tilbake og bygget. Det synes de var litt tøft. Hehehe. Trosset myndighetene! (L7).

En tredje uttrykker at elevene er stolte av at nordmenn stort sett «*hadde de rette holdningene (...)* Eh, at nordmenn generelt ikke stod på nazistenes side» (L8), et utsagn som er en forenkling av virkeligheten, og dermed representerer et mytisk historiesyn.

Også lærerne fra Østlandet trekker fram at elevene blir stolte når de hører om ulike bragder av motstand som ble gjort mot den tyske okkupasjonsmakten. To av lærerne mener først og fremst at elevene blir stolte når de får høre om motstandsbevegelsen, og at dette blir spesielt trigget når de ser filmer som «Kampen om tungtvannet» og «Max Manus» (L3, L4). L3 mener at dette

har sammenheng med at temaet i filmene er lett å forstå i forhold til mye annet, og henviser igjen til det tydelige venn-fiende-bildet, som vi så tidligere. L5 mener at reisen de har med «Hvite busser», er med på å forsterke forståelsen av og kunnskapen om historien, slik at elevene blir stolte av landet sitt.

I Midt-Norge opplevde også lærerne at elever kunne bli stolte når de hørte fortellinger med motstandsfokus. Her mente imidlertid to av lærerne at dette ofte gjaldt en bestemt type elever, slik L1 forteller:

Absolutt, det blir de (Kontant!). Jeg har et veldig godt eksempel, fordi jeg har en elev som hadde en oldefar som hadde vært aktiv under krigen (...), det er en litt utfordrende elev (...) men akkurat dette her var noe han interesserte seg fryktelig for, og det er selvfølgelig takket være oldefaren, som var hans store helt. Sånne finner du i enhver klasse. Det er veldig ofte at de som er litt utenfor i arenaen her på ungdomsskolen, har sine helter i familie og i kjente omgivelser (...) (L1).

Lærerne i de tre landsdelene var altså ganske enige om at elever opplever å bli stolte dersom okkupasjonshistorien formidler motstand mot okkupasjonsmakten, og særlig hvis dette sammenfaller og knyttes sammen med det personlige og det nære i elevenes kjente omgivelser. I forhold til om lærerne mener okkupasjonshistorien er en del av elevenes identitet, eller om historien oppleves å ha en fellesskapsdannende funksjon på elevene, har lærerne splittede meninger om i de forskjellige landsdelene. I Midt-Norge tror lærerne at okkupasjonshistorien fremdeles oppleves som en del av elevenes «egen» historie, slik L1 uttrykte det: *«Det er jo en del av identiteten deres fortsatt (...) Det er ganske nært faktisk fortsatt for mange, tror jeg» (L1).*

I Nord-Norge tror derimot ikke lærerne at elevene opplever at okkupasjonshistorien angår dem slik at de bærer den med seg som en del av identiteten. Likevel uttrykker de at de gjennom de personlige tilnærmingene til historien prøver å berøre elevene, slik at det føles relevant og aktuelt for dem. De mannlige lærerne på Østlandet mente at det å bruke begrepet identitet muligens var noe voldsomt og trodde ikke at elevene relaterte til historien på den måten. L5 forteller imidlertid at hun er opptatt av at elevene skal føle tilhørighet til den norske historien, men hvorvidt de føler at historien er en del av deres identitet, henger sammen med elevenes modenhet og utvikling:

Ja, jeg tror noen elever, når de får god undervisning og gode muligheter til å reflektere over mange av de temaene som vi tar opp, så tror jeg absolutt at de føler at de er en del av det, ja. At det er «min» historie (L5).

Interessant er det også at L5 trekker fram at hun tror Utøya-tragedien antakelig vil være en ny begivenhet å samles om, ettersom massakren på Utøya både er en tragedie av nyere tid og at det er et faktum at den i dag forener flere av «oss nordmenn», også nordmenn med flerkulturell bakgrunn, i en felles opplevelse, et slags skjebnefellesskap. Tanken om et nytt nasjonalt samlingspunkt, et fellesskap knyttet til felles opplevelser, binder denne kategorien sammen med den neste, hvordan okkupasjonshistorien brukes i holdningsskapende arbeid.

D. HOLDNINGSSKAPENDE ARBEID OG FLERKULTURELL FORSTÅELSE

Vi så i teorikapitlet at okkupasjonshistorien har et stort potensial for holdningsskapende arbeid og flerkulturell forståelse, blant annet fordi den er så veletablert i kulturen. Det er viktig å påpeke at denne siden ved det mytiske er nært beslektet og sammenfaller også med den kritiske siden ved historien. Undervisning som benytter okkupasjonshistorien som holdningsarbeid er likevel en mytisk måte å bruke historie, fordi historien formidler mening ut over seg selv. Det forutsetter riktignok en bevisst og kritisk bruk, for å oppnå en forståelse av det mytiske som gir elevene læring av historien.

Det er lærerne på Østlandet som i størst grad fremmer bruk av historien i holdningsskapende arbeid. Når informantene får spørsmål om hva de mener er historiefagets viktigste funksjon, svarer disse ved aktivt å knytte historien opp til generelle overhistoriske verdier som er like aktuelle i samfunnet i dag. Klassene ved skolen har nylig vært på reise og besøkt tidligere konsentrasjonsleirer i Tyskland, og lærerne refererer til denne reisen når de snakker om hvordan undervisning om jødeforfølgelsene og holocaust henger sammen med det å lære elevene gode verdier, ved å knytte historien opp til dagsaktuelle hendelser:

Det er viktig å lære ungdommene gode holdninger. Det er vel en av de få tingene vi får lov til å bestemme, (...) de kan jo bestemme alt mulig selv, men hva som er gode holdninger, det bestemmer vi (...) Og det er veldig spesielt med andre verdenskrig, for det er så godt eksempel på hva som skjer i et samfunn og med et folk, når bare forholdene ligger til rette (L5).

Vi har sammenliknet dette her (jødeforfølgelse, min anmerkning) med for eksempel Romfolket, og hvordan de blir behandlet (...) Også bruker vi det til holdningsskapende arbeid i dag, slik som respekt, menneskerettigheter og verdier (...) Mange tenker annerledes etter en tur til Auschwitz (...) man tenker litt annerledes om andre og. Ja, man får et annet menneskesyn, kanskje (L4).

Også en av lærerne i Nord-Norge er spesielt opptatt av holdningsskapende arbeid i forbindelse med temaet andre verdenskrig. Denne læreren har også reist med «Hvite busser til Auschwitz», og forteller at reisen preget både henne og elevene i forhold til verdi- og menneskesyn:

...jeg sier ofte til elevene at holdningene som nazistene hadde, ikke er forsvunnet. De er høyst tilstedeværende i samfunnet, og dette sammenlikner jeg kanskje med dagens jødehets, som er høyst tilstedeværende (...) Men også med de rasistiske holdningene som er ute i samfunnet. De er jo høyst levende fortsatt. Sånn at de lærer seg å kjenne igjen slike holdninger og hva det kan føre til (L8).

Lærerne forteller altså at de knytter holdningsarbeidet opp til nåtida. Jeg var imidlertid interessert i om okkupasjonshistorien ble brukt eksplisitt til å skape toleranse og flerkulturell forståelse mellom elevene ved skolene. Etter at vi i intervjuet hadde snakket om hvorvidt elevene følte at andre verdenskrigshistorien var en del av deres identitet, ble derfor lærerne spurt om hvordan de pleide å legge opp undervisningen i forhold til elever med flerkulturell bakgrunn. Ettersom skolen i Midt-Norge er en mottaksskole for flerkulturelle elever, synes jeg det ville være spesielt interessant å høre hvordan lærerne legger opp okkupasjonshistorieundervisningen. Vi så tidligere er at de tre lærerne fra Midt-Norge var enige om at andre verdenskrig fremdeles er en del av elevenes identitet. Hvordan legges da undervisningen opp i forhold til at også den flerkulturelle minoriteten av elevgruppa skal føle at historien angår dem? To av lærerne vektlegger ikke dette aspektet i undervisningen, slik L1 uttrykker:

Jeg kan vel ikke si at jeg bevisst har hatt noe forhold til akkurat det der (...) Ofte er det asylsøkere eller flyktninger med historier som de ikke nødvendigvis har lyst til å formidle, så man skal være litt forsiktig med å trampe ut i det. (...) det blir et Vestlig perspektiv på det vi holder på med, det er ikke noe tvil om det (L1).

Eller slik L2 sier det:

Når de kommer så langt som til meg, så skal de ha den samme undervisningen som de andre (...) vi legger det ikke opp på noen spesiell måte sånn sett. Det er bare det at de ikke har den bakgrunnen. Det gir dem jo selvfølgelig en ulempe» (L2).

En lærer forteller imidlertid at han aktivt bruker undervisningen om andre verdenskrig i holdningsarbeid og felles forståelse i klasserommet spesielt:

Å trekke paralleller til hvordan det var i Norge under krigen, altså å bruke det i forhold til holdningsarbeid, er kjempeviktig (...) når det handler om krig, så berører vi jo redsel og frykt. Og det er en gjenkjennelse som alle har (...) ikke akkurat lik, selvfølgelig, (...) men det forteller oss hvor like vi er (...) og det kan være en veldig fin vinkling, et utgangspunkt for felles forståelse og det å vise empati og få lærdom om hver enkelt sin kultur (...) Det å kjempe mot urettferdighet er ganske likt over hele verden (...) Og det gjør faktisk inkluderingen bedre (L6).

Læreren bruker altså okkupasjonshistorien i forhold til problematisering og drøfting av holdninger, og spesielt i tilknytning til arbeid mot rasisme og fremmedfrykt, fordi dette er overhistoriske aspekter, som alle elevene kan kjenne igjen og føle på i samfunnet i dag. Også L6 trekker fram at det kan være tøft for elever å fortelle om sine opplevelser, men at det er svært lærerikt for alle parter dersom de velger å gjøre det.

På Østlandet er ikke dette noe lærerne arbeider spesielt med i undervisningen om andre verdenskrig, selv om de, som vi så over, arbeider mye med holdningsskapende arbeid og slik knytter okkupasjonshistorien opp mot felles holdninger og verdier. En av lærerne fortalte om en av de flerkulturelle elevene i klassen sin, som er veldig stolt når hun snakker om sitt første hjemland. Da de var på klassesettur til tidligere konsentrasjonsleirer, opplevde læreren imidlertid at eleven ikke uttrykte det samme engasjementet som de andre elevene (L5). Dette kan være et signal på at eleven ikke følte at historien angikk henne og hennes historie. Her kunne det kanskje vært behov for å knytte det holdningsskapende arbeidet direkte opp mot det flerkulturelle aspektet. I Nord-Norge er det ingen av lærerne som har hatt flerkulturelle elever i sine klasser.

Vi ser at bruk av historien i forhold til holdningsskapende arbeid og flerkulturell forståelse krever en kritisk og problematiserende inngang til okkupasjonshistorien. Gjennom innlevelse og drøfting overfor historiske aktører, samt ved å knytte dette opp til aktuelle holdninger i dagens samfunn, sammenknyttes det mytiske aspektet med det kritiske.

Undervisningsformer som tar utgangspunkt i en kritisk tilnærming til historie

Jeg ble etter hvert sittende med fire kategorier, som hver for seg representerer sider ved undervisningen, som tar utgangspunkt i historielæring etter et nyere historiedidaktisk mønster. Kategoriene jeg har kommet fram til, er følgende: a. Drøfting på det mellommenneskelige plan, b. sammenknytting mellom fortid, nåtid og framtid, c. faktaorientert eller drøftingsbasert undervisning, og d. historiekonstruksjon og fokus på kildekritikk. I den første, a. omtales altså hvordan lærerne arbeider med okkupasjonshistorien ved å la elevene få drøfte etikk og

handlingsvalg på det mellommenneskelige plan. I kategori b., går jeg inn på hvorvidt og hvordan lærerne arbeider med å utvikle elevenes forståelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid, mens kategori c. omtaler hvor stor vekt lærerne legger på fakta om historien i forhold til drøfting av hendelser. Den siste, kategori d., handler om historiekonstruksjon hvordan lærerne arbeider med kildekritikk.

a. DRØFTING PÅ DET MELLOMMENNESKELIGE PLAN

Denne kategorien er beslektet med den mytiske, holdningsdannende inngangen til okkupasjonshistorien. Men i tillegg til å vekke evne til innlevelse og empati for ofrene, bruker også noen av informantene okkupasjonshistorien til å drøfte årsaker til og virkninger av fiendens handlinger, gjennom å humanisere overgriperne. Ved å menneskeliggjøre fienden avmytologiseres historien, og elevene kan oppøve evnen til å forstå årsaker til og virkninger av historiske aktørers handlinger²⁶. Det er kun tre av lærerne som fremmer denne bruken av kritisk historieforståelse. Deres strategier vil beskrives i det følgende.

Som vi var inne på i forbindelse med hvilke historier som kommer fram i undervisningen, bruker en av lærerne «negative» fortellinger fra sin familie, for at elevene skal få et mer nyansert bilde av krigshistorien enn det enkle venn-fiende-bildet. Ved for eksempel å fortelle om sin onkel som marsjerte mot Stalingrad, ønsker læreren å gjøre elevene bevisste på at det var forskjell på å være nazist og å være tysk soldat. Flere av soldatene som var i Norge, kunne være bare noen få år eldre enn ungdomsskoleelevene selv (L3). Samtidig kan læreren ved hjelp av historien vise at også nordmenn vervet seg til okkupantenes side, selv lærerens snille onkel, og får dermed fram at fiendebilder dannes av holdninger og overbevisning, og ikke nødvendigvis av ondskap. Ved å humanisere fienden, oppheves det forenklete bildet, og elevene kan lære av historien. Han uttrykker det slik: «...*det finnes jo på de aller fleste stedene (i historien) paralleller på det menneskelig plan (...) Hvis man spør hvorfor de gjør det og hvorfor det skjedde*» (L3).

En annen lærer benytter historien om «Rinnanbanden» i forhold til mobbeproblematikk i skolen. Ved å tvinge elevene til å sette seg inn i «den andre siden» diskuterer de hvordan fiendebilder dannes, gjennom drøfting av hvorfor folk som var venner før krigen, plutselig ble fiender (L6). Dette er den samme læreren som uttalte at et av de viktigste temaene i okkupasjonshistorien var å samtale med elevene om hva det er som gjør mennesker i stand til

²⁶ Se kapittel 2 for beskrivelse av «rehumanisering av fienden».

å kunne bli nazister. Andre trekker fram etterkrigsoppgjøret og diskuterer med elevene hvordan man oppfører seg som seierherre, at man bør vise litt storhet, men også hvor lett det er å ha hevntanker. I den forbindelse mener læreren at man bør sette okkupasjonshistorien i sammenheng med andre hendelser: «...for eksempel i forbindelse med Sør-Afrika (...) etter apartheid, hvordan det samfunnet prøvde å ta tak i hvordan de skulle leve sammen etterpå» (L2). Ved å sette «vår» historie i et kritisk lys gjennom å studere andre samfunn, vil elevene kanskje få et mer nyansert syn på Norges historie. Her mangler imidlertid det direkte menneskelige aspektet, ettersom denne strategien legger opp til forståelse av «hvordan samfunnet prøvde å ta tak i» noe, fremfor drøfting av individets valg.

Informantene ble også spurt om det var emner i okkupasjonshistorien som de opplevde at elevene følte skam over, for eksempel i forhold til deporteringen av de norske jødene, hvor nordmenn hadde en aktiv rolle. Ettersom lærerne mente at elevene opplevde å bli stolte og kunne føle tilknytning til de positive historiene, kan elevene også føle et ansvar overfor ugjerninger begått av forfedre eller andre nordmenn? Lærerne stilte seg stort sett tvilende til dette, men var enige om at det kom an på hvordan historien ble lagt fram og i hvilken grad de mer skamfulle sidene ved nordmenns opptreden ble lagt vekt på. Noen mente det hadde sammenheng med hvorvidt elevene hadde møtt tidsvitner, eller om de hadde stått på historisk grunn, for eksempel i forbindelse med reise til tidligere konsentrasjonsleirer (L1, L3). En av lærerne reflekterte på denne måten:

...ehm, det er nok veldig mange som har noen i familien, eller som vet om personer som hadde forhold til tyske soldater, eller kanskje også var nazister underveis. Men de historiene kommer jo ikke fram (...) det eneste er jo når vi kommer inn på det at vi faktisk hadde jøder her som vi så villig sendte avgårde til Auschwitz, men det virker ikke som at de tenker at sånn som Quisling og den nazistiske regjeringen var «oss», på en måte (L8).

Tilknytning til fortiden skjer altså gjennom identifikasjon med mennesker som utførte positive handlinger, noe som i og for seg er positivt. Elevene har evne til å leve seg inn i ofrenes skjebne, og gjennom lærerens veiledning kan de også forstå årsaker til og virkninger av negative handlinger begått i fortiden og drøfte hvordan deres valg påvirket samtiden og framtiden. Dette er viktig med hensyn til det demokratiske aspektet i historie og knytter også denne kategorien sammen med den neste kategorien, historiebevissthet.

b. SAMMENKNYTNING MELLOM FORTID, NÅTID OG FRAMTID

Dersom man kunne bruke interessen elevene har for andre verdenskrig til å få dem engasjert i nåtida og framtida, hadde en oppnådd intensjonen med faget og skolegangen generelt – å fostre aktive og demokratiske medborgere med «rette» holdninger²⁷. Da informantene ble spurt om hva de mente er historiefagets viktigste funksjon, svarte åtte av ni lærere i henhold til en slik historiebruk, som svarer til historiebevissthetstenkning. Som L6 uttrykker: *«det å være bevisst sin fortid, for å forstå sin nåtid og framtid, synes jeg er grunnleggende i ethvert menneske»*. Lærerne hadde imidlertid ulike innfallsvinkler og begrunnelser for hvorfor de knyttet sammen tidsaspektene. Jeg har inndelt begrunnelsene i tre ulike argumenter: det forebyggende aspektet, det demokratiske og det nåtidsaktuelle.

De fire kvinnelige informantene trekker fram det forebyggende aspektet. De argumenterer for at historie er viktig for å forstå bakgrunnen for at samfunnet er blitt slik det er i dag, og gjennom å kjenne til hva som har skjedd, har vi mulighet til å forebygge at liknende hendelser skjer i framtida. Følgende sitater representerer denne tilnærmingen:

Å få dem til å reflektere over hvorfor ting er sånn som de er i dag» (...) og «for at vi skal lære, forhåpentligvis for å unngå en del konflikter og ting i framtida (L7). Det er veldig forebyggende, når det gjelder rasisme og menneskeverd, de får seg en vekker når de lærer om dette (L5).

Denne tilnærmingen forutsetter imidlertid at tidsaspektene knyttes sammen med innlevelse i konkrete menneskelige handlinger, slik at historie og hendelser ikke bare «har skjedd» i samfunnet, men at individer har utført disse handlingene. Det demokratiske aspektet ved historiebevissthet forutsetter forståelse av at vi mennesker er historieskapte og historieskapende, og at våre valg derfor er av betydning. L2 uttrykker seg i større grad ved å inkludere det demokratiske aspektet:

...det viktigste er at elevene skjønner at det livet de lever nå, ikke nødvendigvis er sånn for bestandig, fordi samfunnet forandrer seg (...) de skal ikke ta det vi har for gitt. Det er noen som har jobbet det fram, det skjer fordi at noen har tatt avgjørelser (...) vi menneskene lager historien (L2).

Enda tydeligere uttrykker kanskje denne læreren seg:

...det viktigste er å vekke en interesse for nåtida. Og framtida, kanskje, gjennom å lære om fortida. Hvis man greier å skape liksom engasjement og interesse, får man kanskje elever som føler et ansvar for andre, og som ser at det de gjør påvirker andre (L3).

²⁷ Se formålet med samfunnsfag og Europarådets anbefalinger.

To lærere trekker fram den nåtidsaktuelle konflikten i Midtøsten som eksempel på hvorfor de mener det er viktig å benytte fortida til å belyse problemer i dagens samfunn, og sammenlikner slik jødeforfølgelsene under andre verdenskrig med etnisk rensning i nyere tid (L4, L9). Slik sammenknyttes ikke fortid og nåtid eksplisitt med framtidsspektet, i forhold til hvordan vi kan unngå at slike hendelser skjer i framtida.

c. FAKTAORIENTERT ELLER DRØFTINGSBASERT UNDERVISNING?

Vi har nå ved flere anledninger sett at okkupasjonshistorien blir brukt til drøfting, innlevelse og problematisering. Jeg var interessert i å spørre lærerne om hvor stor del av historieundervisningen de mente gikk til læring av fakta, og hva som har skjedd, i forhold til drøfting av hvordan og hvorfor. Lærerne ble bedt om å gjøre et prosentmessig anslag. Noe alle informantene var enige om, var at elevene *må* ha noe grunnleggende fakta for å ha evne til å kunne drøfte historien. Der sluttet også enigheten, og det var store variasjoner i de prosentmessige anslagene. Noen mente å bruke hele 60 % av tiden på undervisning i hva, når og hvor (L8), mens andre mente de kun brukte 20 % av tiden på dette (L1). Fire av informantene mener den faktaorienterte undervisningen er i overvekt, mens fire andre mente undervisningen hovedsakelig er drøftingsbasert. Den siste mener at fakta og drøfting glir over i hverandre. Det er vanskelig å spore noe mønster i forhold til hvilke lærere som mener det ene eller det andre i denne sammenhengen, ettersom lærerne på dette punktet ikke er enige med kollegaene som de arbeider sammen med.

Lærerne som mener at undervisningen er hovedsakelig faktaorientert, begrunner dette forskjellig, men alle med ulike faktorer. En mener at tiden ikke strekker til: «*det er ikke så ofte vi har tid til å gå virkelig i dybden. Sånn i forhold til det å kunne problematisere*» (L9). En annen mener at modenhetsnivået til elever i ungdomsskolen er så sprikende at det derfor er store variasjoner i forhold til i hvor stor grad elevene greier å drøfte (L4). En tredje uttrykker at han er svært opptatt av å diskutere og drøfte med elevene, men at han opplever at planer og prøver i stor grad er lagt opp til faktaorientering:

...nå er skolen veldig kunnskapsfokusert og «smakk-smakk» (...) Lese, prøve og teste. Det er ikke så mye tid til å filosofere og tenke. Det er ikke så lett, for de blir jo ofte testa i hva som skjedde (...) prøver og sånt blir jo ofte formulert sånn at man skal på en måte repetere det som man har lest. Og da er det ofte fakta, (...) Men det er utfordringen: Å kombinere det (L3).

Læreren innrømmer samtidig at han ikke bestandig lar læreplanen føre undervisningen, fordi han ikke ønsker å stoppe underveis i gode refleksjoner.

En av lærerne som mener at han hovedsakelig legger opp til drøfting i historieundervisningen, har imidlertid et annet syn på planenes fokus, og sier:

... kompetansemålene i Kunnskapsløftet er mye mer vinklet på hvorfor enn på de forrige læreplanene. Så det å reprodusere faktainformasjon er noe de ikke i like stor grad er vant til lenger (...) (L1).

De sprikende utsagnene i forhold til læreplanens fokus kan vitne om ulike tolkninger av planen, enten fra lærenes personlige side, eller i forhold til hvilket fokus som vektlegges i kommunens skolepolitikk. Vi så tidligere at hovedområdet «utforskeren» er forholdsvis nytt i Kunnskapsløftet²⁸. Jeg var derfor interessert i om lærerne mente at innføringen av denne komponenten i noen grad hadde hatt innvirkning på undervisningen. Det var overraskende at over halvparten av informantene svarte nølende og delvis også avvisende på dette, slik en lærer uttrykker: «(Pause) *Eeh. Neei, jeg vet ikke helt. Nei, jeg tror ikke det*» (L9).

Dette betyr likevel ikke at lærerne er lite opptatt av drøfting og problematisering i undervisningen, men at lærerne ikke opplever at undervisningen har forandret seg *på grunn av* det nye hovedområdet. En av lærerne understreker hvor viktig det er at undervisningen av unge ikke må bli statisk og faktaorientert, men at man tør å bruke elevenes kunnskaper og ta tak i det de er interessert i:

Ungdom er utrolig vitebegjærlige (...) Hvis de bare får lov, og ikke blir presset inn i en ramme (...) Det er veldig viktig å spørre hva slags kunnskap de kommer med og bruke den kunnskapen. Og hele tida ha en dynamisk undervisning. Hele tida kommer det ny forskning og nye synspunkter. Det er viktig å følge med. Ellers oppstår mytene fort (L5).

En undervisning slik denne læreren beskriver, er i tråd med en kritisk drøftende historieundervisning, ettersom den tar utgangspunkt i elevens verden og i at kunnskap ikke er statisk. I den siste kategorien skal vi se på hvordan lærerne arbeider med elevenes utvikling av kildekritisk bevissthet.

²⁸ Se under analysekategori 1, «intensjon-hvorfor».

d. HISTORIEKONSTRUKSJON OG FOKUS PÅ KILDEKRITIKK

Informantene ble spurt om de skiller mellom begrepene fortid og historie i undervisningen, og hvordan de arbeider med hvem som har skrevet historien, i forbindelse med kildekritikk. Det var ingen av lærerne som eksplisitt vektla skillet mellom fortid og historie overfor elevene i undervisningen. Likevel la noen opp til en undervisning som oppøver forståelse for at det finnes ulike historier om samme historiske begivenhet. To lærere trekker for eksempel fram at de bruker overlappende fortellinger i forhold til arbeid med konflikten i Israel og Palestina (L4, L2). En annen forteller at han har brukt arbeid med noveller som utgangspunkt for å fortelle historier med ulike øyne, og reflekterer slik med elevene: *«Hvem er det som forteller historien, hvilket bilde danner den, og på hvilket grunnlag forteller de historien? Finnes det en parallell til den historien her? Ville noen andre ha fortalt den annerledes?»* (L6). L1 forteller at han sammen med elevene har sett på hvordan jødene ble framstilt i lærebøker fra tysk skole på 20-30-tallet, for å forsøke å forstå bakgrunnen for Holocaust under andre verdenskrig. Kun en informant har benyttet flere historier om samme hendelse i forbindelse med okkupasjonshistorien spesielt: *«Vi brukte henrettelsen av Quisling. Som det er tre, fire, fem forskjellige kilder på, som alle har litt forskjellige oppfatninger av hva som skjedde»* (L3).

Flere uttrykker imidlertid at dette ikke er et aspekt ved undervisningen som de bruker mye tid på. Lærerne fra Nord-Norge forteller at de arbeider med kilder i forhold til om det er en første eller andrehåndskilde, og i forbindelse med innhenting av historier gjennom slektningenes personlige beretninger. Som L8 sier: *«når det er personlige beretninger de henter inn, så er det jo ikke nødvendigvis fakta (L8)*. Utsagnet vitner om et historiesyn hvor historie sees på som fakta, framfor rekonstruert fortid. De arbeider først og fremst med kildekritikk i forbindelse med at elevene skal gjøre søk på Internett. De har imidlertid ikke arbeidet med å være kritiske i forhold til egne lærebøker eller andre kilder lærerne anser som troverdige:

...jeg må bare ærlig innrømme at jeg ikke har vært veldig fokusert på det, (...) Altså vi har jo brukt lærebøkene og dokumentarer som jeg har tenkt er greie kilder (L8). Det er ikke noe bevisst forhold til det, og det er ikke noe som vi jobber kritisk i forhold til (L7).

Lærerne på Østlandet uttrykker heller ikke noen vektlegging av kildekritikk som forutsetter skillet mellom fortid og historie. L4 mener at mange ungdomsskoleelever nok er for umodne til å forstå den bevisstheten jeg etterspør. Han mener elevene i ungdomsskolen må lære å være kildekritiske når de leter opp kilder på Internett, og at det først handler om *«mye fakta, og å få det på plass»* (L4), slik vi også så i kategorien over. L3 mener imidlertid at dagens elever er

bevisste på at informasjonsstrømmen er stor, og at de derfor ikke kan lære alt (L3). Når lærerne arbeider med fortellinger om samme hendelse, som nevnt over, kobles dette imidlertid ikke sammen med arbeidet med kildekritikk.

De to yngste lærerne uttrykker at de føler seg prisgitt lærebøkene som skolen har gitt dem, og uttrykker at de derfor ikke vurderer dem kritisk:

...skolebøkene man får utdelt, er jo grunnlaget. Og da er man prisgitt at de som har laget dem, har gjort de vurderingene (...) jeg går ikke inn som kritiker i forhold til hva de (lærebokforfatterne) har valgt å ta med i bøkene (...) da er jeg lojal mot de valgene de har gjort. Også er det opp til oss som lærere å gjøre det interessant og spennende for elevene, gjennom å hente inn andre ting (L9).

Her argumenteres det altså for at det er lærernes ansvar å gjøre undervisningen interessant og spennende, men ikke å gi elevene kompetanse til kritisk å drøfte hvem som har skrevet historien, når det er en troverdig kilde som er valg ut av skolen. Et annet argument som blir fremmet, er at tiden ikke strekker til dersom man også skal være kritisk i forhold til de kildene som anses som troverdige:

Man har rett og slett ikke tid til å bruke masse tid til å fortelle alt man ikke har tid til å fortelle. Hehe (...) Men vi har forklart for dem at vi velger ut noe. Det tror jeg de skjønner (...) Jeg har nok bare sagt at nå skal vi ha om det, også har vi hatt om det (L4).

Oppsummerende kan vi altså se at noen lærere gir elevene oppgaver som går på å drøfte en historisk hendelse fra flere sider, noe som oppøver elevenes bevissthet om at det finnes flere historier om samme fortidige begivenhet. Dette er imidlertid ikke noe lærerne arbeider mye med, og det anses heller ikke som det samme som å arbeide med kildekritikk, da kildekritikk handler om å finne mest mulig troverdige, eller rett kilde. Kildene som lærerne mener er troverdige, drøftes imidlertid ikke kritisk.

4.5 Oppsummering av hovedfunn

Analysen har vist til noen interessante funn både i forhold til undervisningens mytiske og kritiske aspekter. Før jeg går i gang med oppgavens drøfting, vil jeg foreta en oppsummering av de funn jeg anser som mest sentrale:

Læreplan og Europarådets anbefalinger

Læreplanens og Europarådets intensjoner for historieundervisning er samsvarende og i tråd med nyere historiedidaktisk forskning. Den mytiske siden ved historie bør likevel også tas i bruk, i medvirkning til elevenes identitetsdanning, som skal være forankret i egen kultur. Vi så imidlertid at læreplanens intensjoner kan tolkes forskjellig, utfra hvilket fokus lærerne mener står sentralt i skolen. Mens noen mener planen legger opp til mer drøfting, mener andre at den fokuserer mest på fakta og ferdigheter.

Lærebøker

Spesielt to av de benyttede lærebøkene vektlegger hovedsakelig læring av fakta og ferdigheter, og legger i liten grad opp til drøfting og problematisering. Tradisjonelle mytiske språktrekk kan også spores. Det er fokusert på kildekritisk bevissthet, men det mentale skillet mellom fortid og historie forutsettes ikke.

Mytiske undervisningsstrategier

Det legges stor vekt på personliggjøring av historien i lærernes supplerende kildemateriale og i undervisningsformer. Positive og personlige «vi»-fortellinger blir mye brukt, og tilknyttes gjerne familie og lokalsamfunn. Den lokale forankringen er sterkest i Midt-Norge og Nord-Norge, men heltefortellingene i de to landsdelene er noe ulike når det kommer til innhold. Lærerne opplever at elevene blir stolte av å høre motstandsfortellinger.

Kritiske undervisningsstrategier

Noen lærere arbeider med å utvikle elevenes mellommenneskelige forståelse i okkupasjonshistorieundervisningen, gjennom rehumanisering eller avmytologisering av fienden. Lærerne stiller seg imidlertid stort sett tvilende til at elever opplever skam på vegne av forfedre eller landsmenn som har utført dårlige handlinger.

De fleste mener at en av historiefagets viktigste funksjoner er elevenes forståelse av sammenknyttingen mellom fortid, nåtid og framtid. Bakgrunnen for tidsorienteringen blir begrunnet i tre argumenter: ut fra forebygging, demokratisk innlevelse og nåtidsaktualitet.

De to lærerne som har arbeidet i skolen i over 30 år, fremtrer som minst lærebokstyrt og i størst grad reflekterende og drøftende. Lærerne er også modigere til å drøfte etiske problemstillinger med elevene. De to yngste lærerne, med minst undervisningserfaring, føler seg prisgitt læreboka og problematiserer ikke denne som kilde. De fleste lærerne legger ikke til grunn skillet mellom fortid og historie i arbeidet med kildekritikk.

Sammenknytting mellom mytisk og kritisk

Holdningsskapende arbeid knytter det mytiske aspektet sammen med den kritiske. Denne tilnærmingen blir spesielt fremmet av lærerne som nylig har reist med «Hvite busser til Auschwitz». Kun én av informantene bruker okkupasjonshistorien spesielt til felles forståelse og inkluderingsarbeid i det flerkulturelle klasserommet.

5. DRØFTING

I analysearbeidet viste det seg funn som indikerer hvordan undervisningen om okkupasjonshistorien formidles ved de undersøkte skolene, i henhold til et mytisk eller kritisk perspektiv. I det følgende skal oppgavens funn møte teorien jeg hadde som utgangspunkt, slik at jeg kan komme med svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Som kjent hadde jeg gjort meg noen antakelser på forhånd, om at undervisningen i ungdomsskolen *ikke* har endret seg nevneverdig og ennå viderefremmer mytiske trekk, men at det kildekritiske aspektet likevel er framtrepende. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg komme med noen refleksjoner knyttet til hvorvidt undersøkelsen besvarer de spørsmål den hadde som hensikt og besvare, samt undersøkelsens representativitet og overføringsverdi. Dette er spørsmål som henger sammen med undersøkelsens reliabilitet og validitet, som jeg var inne på i kapittel 3.

5.1 Fra mytisk fortelling til kritisk historiedidaktisk tilnærming?

Slik vi så innledningsvis til denne oppgaven, hadde det tradisjonelle historiefaget som mål å formidle mest mulig «sann» historie, til forskjell fra myter og usannheter (Stugu 2010, s. 40), mens den nyere historiedidaktiske forskningen legger til grunn at mennesket er historieskapt og historieskapende, og fokuserer på kritisk analyse av ulike sosiale konstruksjoner av virkeligheten (Lenz og Nilssen, 2011). Det tradisjonelle synet blir i dag, av flere, sett på som en mytisk tilnærming (Eriksen, 1995). Dersom en historie om en fortidig begivenhet betraktes som entydig sannhet, innebærer dette en mytisk forenkling, fordi det kun er én side av sannheten. Likevel viser det seg at det fremdeles er stor interesse for de forenklete versjonene av okkupasjonshistorien i samfunnet.²⁹ Spesielt dersom disse forenklingene innebærer heltmodige beretninger om våre forfedre og landsmenn. Hvordan reflekteres samspillet mellom det mytiske og kritiske i intensjoner, lærebøker og lærernes undervisningsstrategier? Og er det samsvar mellom intensjoner og praksis?

Intensjoner

Vi så i analysen at læreplanens og Europarådets formål og anbefalinger er tydelige med hensyn til hvilke verdier undervisning i historie skal bygge på. Verdiene kan oppsummeres med at undervisningen bør fremme demokratisk forståelse, aktiv deltakelse, trygg identitetsdanning og

²⁹ Jeg referer her blant annet til publikumsfavorittene «Max Manus» (2009) og «Kampen om tungtvannet» (2015).

grunnleggende menneskerettigheter, toleranse og likestilling. Det er ikke vanskelig å spore kritiske historiedidaktiske tilnærminger. Slik jeg ser det, anbefales nettopp en undervisning som legger opp til utvikling av elevers historiebevissthet. Egenskapene som blir fremmet, forutsetter også forståelse for det mentale skillet mellom fortid og historie, og at historier er menneskeskapte rekonstruksjoner av fortiden som innebærer både utvelgelse og fortolkning av begivenheter (Lenz og Nilssen, 2011). Slik jeg tolker intensjonene, er de klart i tråd med den nyere og kritiske tilnærmingen til historie, men formidling av de grunnleggende verdiene og fokuset på identitetsdanning, forutsetter *også* en mytisk fellesskapsdannende inngang til historien.

Selv om intensjonene for meg synes klare, så vi likevel at informantene hadde ulike meninger om og forståelse av læreplanens føringer. Læreplanen tolkes og brukes altså forskjellig. Det kan være flere årsaker til dette, og det behøver ikke nødvendigvis å være lærernes egne tolkinger som er årsaken til de ulike synspunktene. Når en av lærerne i mitt materiale forteller at han har et *ønske* om å bruke mer tid på drøfting og problematisering (L3), men anser dette som vanskelig, tolker jeg det som en indikasjon på at det finnes føringer fra noen utenfor ham selv, som har tolket planen for ham. Hans uttalelse om at «skolen nå er veldig kunnskapsfokusert og «smakk-smakk», og at det er mye «lesing, prøving og testing», vitner om hans syn på hvordan skolen nå er, og hvordan han ønsker at den ikke skal være. Spesielt tydelig kommer dette fram i det han innrømmer at han ikke bestandig lar planene føre undervisningen. En lærer i en annen landsdel har imidlertid et motsatt syn på læreplanen, og anser kompetansemålene i Kunnskapsløftet som «mye mer vinklet på *hvorfor* enn de forrige planene», og at elevene av denne grunn ikke lenger er vant med å reprodusere fakta (L1). En kan også stille spørsmål om hvorvidt denne læreren tolker planen ut fra egen mening, eller om også hans syn for eksempel kan reflektere det lokalpolitiske synet. For å få en dypere forståelse av dette, kan det settes i sammenheng med de ulike lærernes meninger knyttet til hvorvidt de legger opp til en faktaorientert eller drøftingsbasert undervisning. Kan synet på læreplanen ha en sammenheng med hvilken landsdel lærerne underviser i? Jeg vil komme tilbake til dette punktet i drøfting av lærernes undervisningsstrategier.

På den ene siden formidler altså læreplanen en undervisning som utvikler kritiske, bevisste og ansvarlige elever som har evne til å drøfte, analysere og reflektere. På den andre siden kan også planen brukes til måling og testing, for eksempel av politikere og skoleledere som etterspør mer kunnskap. Det er alvorlig dersom et målfokus innebærer at det ikke er tid for å tenke og filosofere i skolen, og det kan stilles spørsmål ved hvilken kunnskap som da måles i disse

testene. Slik jeg ser det, reflekterer nødvendigvis ikke læreplanen et målfokus i seg selv, og i hvert fall ikke dersom den blir lest og tolket som helhet, og ikke *kun* ut fra kompetansemålene. Målfokuset, mener jeg, er et fokus planen blir tillagt i måten den blir brukt til ulike formål. Sett i et sosialkonstruktivistisk lys, kan en si at læreplantolking og bruk henger sammen med makt. Læreplanen kan brukes som måleinstrument for måling av kunnskap, og når kunnskap skal måles, legitimeres dermed et fokus på faktakunnskap, framfor kritisk drøfting og problematisering av historiske aktørers handlingsetiske valg, fordi faktakunnskap lettere lar seg måle. Dersom læreplanen brukes som måleinstrument, vil dette kunne gå på bekostning av elevenes kritiske forståelse.

Hvilket historiesyn og hvilken historiedidaktisk tilnærming ligger så til grunn for ungdomsskolens samfunnsfag? Og hvordan kommer dette til uttrykk i undervisningen? Vi skal se på hvordan intensjonene samsvarer eller kommer i konflikt med lærernes kilder, innhold og undervisningsstrategier i okkupasjonshistorien.

Samsvarer lærebøkene med intensjonene?

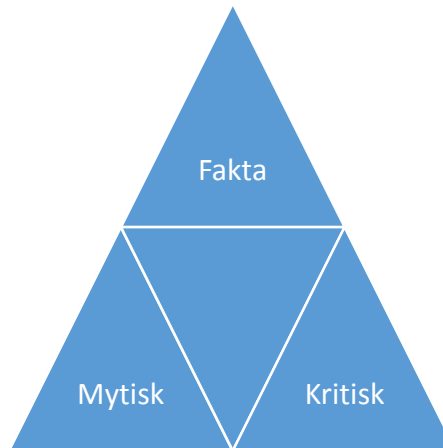
I analysen av lærebøkene kom det fram trekk som er av spesiell interesse for oppgaven. For det første formidler to av lærebøkene okkupasjonshistorien med tradisjonelle mytiske språktrekk, men legger likevel ikke opp til et mytisk narrativ. For det andre legger de samme to lærebøkene i liten grad opp til drøfting og problematisering, men har oppgaver som hovedsakelig vektlegger læring av fakta og ferdigheter. Det siste trekket dreier seg om at ingen av lærebøkene forutsetter det mentale skillet mellom fortid og historie i kildekritisk gransking.

I teorikapitlet redegjøres det for to mytebegrep, myten som moralsk samlende fellesskap og formidler av verdier og holdninger, og myten som en ytring eller et budskap (Eriksen 1995, s. 16-18). Jeg vil først gå inn på den sistnevnte versjonen av begrepet. To av lærebøkene, *Kosmos* og *Makt og Menneske*, formidler okkupasjonshistorien med mytiske språktrekk eller ytringer. Ved å benytte språktrekk som «landssviker», «landsforræderen» og «vanlige nordmenn», brukes begreper, som ifølge Anne Eriksen (1995), «naturliggjør», forenkler eller stjeler historien. Disse språktrekkene beskriver slik ikke bare hva som hendte, men representerer i seg selv forestillinger og oppfatninger som befinner seg i samfunnet de blir benyttet. Dette er altså en rekonstruksjon av en mytisk ytring, som var etablert i kulturen da fortellingen ble konstruert (Lenz og Nilssen 2011). Når tradisjonelle språktrekk brukes «selvfølgelig», og uten problematisering eller drøfting av dem, videreformidles okkupasjonshistorien som myte. Slike

mytiske trekk kan ha en del negative virkninger, fordi de gjør forenklinger som «helter» eller «skurker» som natur, altså udiskutabel sannhet. En slik rekonstruksjon i formidlingen av norsk okkupasjonshistorie kan innebære at det også rekonstrueres et forestilt fellesskap, ved at det spilles på elevenes stolthetsfølelse og identitet, gjennom videreformidling av «gjemte» og selvfølgelig begreper. Dette fostrer ikke nødvendigvis toleranse overfor ulikheter, men kan i stedet være en kilde til fremmedfrykt, basert på et syn om «oss» og «de andre». Dersom slike ytringer ikke blir problematisert og drøftet med elevene, vil undervisningen komme i konflikt med læreplanens og Europarådets anbefalinger for god historieundervisning, som forutsetter en undervisning som fremmer demokratiske verdier, menneskerettigheter, likeverd og toleranse. Samtidig går en, ifølge Figueiredo (1996), glipp av et didaktisk potensiale. For dersom det blir lagt opp til historisering av disse begrepene, vil dette kunne være med på å gi elevene kunnskaper om *hvorfor* slike begreper etableres, og *hvordan* de kan være næring for fiendebilder.

Utgangspunktet i arbeidet med oppgaven var, som kjent, historiens tosidighet, etter Ohman Niensens (2011) inndeling. Ut i fra denne todelingen består historie både av mytiske, fellesskapsdannende og emosjonelle elementer, og av kritisk og drøftende aspekter. Undersøkelsen bygger altså på antakelsen om at disse to sporene finnes i all historie, og jeg forutsatte derfor at jeg ville finne spor av den ene eller den andre siden i all historieformidling. I gjennomgangen av lærebøkene, viste det seg imidlertid et nytt perspektiv. For selv om bøkene, og da spesielt *Kosmos*, benytter en del tradisjonelle mytiske språktrekk, formidler likevel de tre læreboktekstene stort sett det historiske narrative realistisk og «rett fram», og legger på denne måten i liten grad opp til emosjonell innlevelse. Jeg anser dette som et brudd med formidlingen av okkupasjonshistorien som myte, fordi den historiske beretningen er formidlet slik at den i større grad kan sies å være en redegjørelse enn en fortelling. Lærebøkene framtrer slik som de har fokusert på å få fram et mest mulig korrekt og «sant» bilde av historien, til forskjell fra det mytiske. På dette grunnlaget knytter jeg den narrative beretningen til den andre siden ved mytebegrepet, og anser slik at okkupasjonshistorien i lærebøkene *ikke* blir formidlet som moralsk samlende fellesskap og formidler av verdier og holdninger (Eriksen, 1996). Ingen av de tre lærebøkene legger eksplisitt opp til en kritisk historiedidaktisk forståelse av det mentale skillet mellom fortid og historie i arbeidet med kildekritikk. Samtidig legges det også i liten grad opp til drøfting og problematisering av innholdet i *Makt og Menneske* og *Kosmos*. Dette innebærer at narrative i disse to bøkene *verken* formidler historien som mytisk, moralsk og samlende *eller* som kritisk analyserbar og drøftende. I stedet vies det plass til detaljerte fakta,

eller oppgaver som er knyttet til grunnleggende ferdigheter. Hva står da igjen, når både det kritiske og det mytiske perspektivet er fraværende? Dette har fått meg til å undre på om historien muligens har en tredje side, en fakta og ferdighetsorientert side. Jeg har valgt å illustrere dette som et perspektiv mellom det mytiske og det kritiske, muligens vokst fram gjennom et stort fokus på «faktisk historie», til forskjell fra den tradisjonelle mytiske:



Figur 2. Illustrasjon av mytisk, kritisk og faktaorientert historiefremstilling

Datamaterialet indikerer altså at i tillegg til den mytiske og den kritiske siden ved historie, kommer det også fram en tredje side. På mange måter likner denne nye siden på det tradisjonelle mytiske aspektet, med et positivistisk historiesyn som reflekterer et ønske om å forstå den objektive «sannheten» (Stugu, 2010). Likevel opplever jeg det som en ny inngang til okkupasjonshistorien, skapt av ikke-bruk av mytiske eller kritiske sider ved historien.

En kan stille spørsmål til hva som kan være bakgrunnen for skapelsen av dette nye aspektet. Perspektivet kan ha blitt skapt av «frykt» for det gamle mytiske, ettersom det har vært kritikk fra historiedidaktisk hold i forhold til framstilling av okkupasjonshistorien.³⁰ Det kan også ha blitt skapt i «frykt» for mytens emosjonelle kraft. Samtidig er det også mulighet for at denne nye siden ved historien er kommet fram i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet i skolen. De tre lærebøkene er alle utgitt i forbindelse med innføringen av den nye læreplanen av 2006, der grunnleggende ferdigheter står sentralt. Jeg var tidligere inne på hvordan planen blir tolket og brukt forskjellig. Det er mulig at det nye perspektivet kan være et resultat av en «misforstått» kritisk historiedidaktikk, der det fremmes målbare fakta og ferdigheter. Jeg står dermed med tre forskjellige faktorer, som jeg mener kan ha skapt dette nye aspektet: 1) «frykt»

³⁰ Jeg refererer til innledningskapitlet.

for myten som usannhet, 2) «frykt» for myten som bærer av emosjonelle elementer i tilknytning til bruk av den som maktmiddel, eller 3) lærebokforfatterens tolking og bruk av Kunnskapsløftet, muligens for å blidgjøre skolepolitikeres etterspørsel etter målbar kunnskap. Det nye perspektivet kan sees som en rekonstruksjon av det tradisjonelle mytiske aspektet, gjenskapt i en ny «målbar» kunnskapsform, som igjen blir en slags ny og mytisk inngang til okkupasjonshistorien. Har okkupasjonshistorien blitt re-mytologisert?

Lærenes åtte strategier for formidling

Vi så i analysen av datamaterialet at det kom fram åtte strategier for formidling av norsk okkupasjonshistorie i ungdomsskolen, fire knyttet til en mytisk tilnærming og fire tilknyttet kritiske innganger til historien. De fire mytiske undervisningsformene var: A) personliggjøring, B) «vi»-fortellinger, C) stolthet, fellesskap og identitet og D) holdningsskapende arbeid og flerkulturell forståelse. De fire kritiske var: a) drøfting på det mellommenneskelige plan, b) sammenknytning mellom fortid, nåtid og framtid, c) faktaorientert eller drøftingsbasert undervisning og d) historiekonstruksjon og fokus på kildekritikk. I stedet for å dele inn strategiene etter kun en mytisk og en kritisk tilnærming, vil jeg i det følgende plassere dem i tre forskjellige avsnitt, ut fra tre innganger til undervisning i okkupasjonshistorie: mytiske, kritiske og en kombinasjon av de to: sammenknytning mellom mytiske og kritiske tilnærminger. Samtidig vil formidlingsstrategiene knyttes opp til teori om myte og forestilte fellesskap, og settes i sammenheng med nøkkelbegrepene jeg hadde som utgangspunkt innenfor nyere historiedidaktisk forskning.

Lærernes mytiske tilnærminger

Personliggjøring av okkupasjonshistorien er et sentralt element i undervisningen i alle tre landsdeler, og flere forsterkende elementer skaper sammen nærhet til okkupasjonshistorien. Selv om personliggjøring er en mytisk tilnærming, er det sentralt, både i læreplanen og i historiebevissthetstenkning, at elevene gjennom historieundervisningen utvikler sin identitet, med trygg forankring i kulturen de vokser opp i (Kunnskapsdepartementet 2006, Kvande og Naastad 2013). En mytisk tilnærming til historien er også en forutsetning for demokratisk dannelse, ettersom historien, ifølge intensjonene, skal fremme demokratisk deltakelse og aktivt medborgerskap. Selv om ikke læreplanen er spesifikk i forhold til innhold, og selv om lærebøkene ikke formidler okkupasjonshistorien som en mytisk og samlende fortelling, er dette

utvilsomt et aspekt lærerne i materialet anser som viktig. Dette kan være et resultat av hvordan historiene om andre verdenskrig fremdeles eksisterer i norsk kollektiv minnetradisjon (Stugu 2010, s. 24, 25, Eriksen 1995).

Årsaken til vektlegging av det personlige aspektet blir først og fremst begrunnet med at tilnærmingen vekker interesse blant elevene, og at elevene opplever at historien angår dem, deres familie og deres lokalmiljø, og derfor engasjerer. Når okkupasjonshistorien formidles på denne måten, legges det slik opp til elevenes tilknytning til familie og nærmiljø, men også til nasjonen, fordi okkupasjonshistorien også er en nasjonal fortelling. Slik vil elevene kunne føle et fellesskap med sine landsmenn som *også* har forfedre som kjempet for nasjonen under andre verdenskrig. Dette knytter okkupasjonshistorieundervisningen til utviklingen av forestilte fellesskap, slik Benedict Anderson (1996) beskriver. Fellesskapet som skapes er forestilt, fordi medlemmene flest aldri vil møtes, og fellesskapet som oppstår ved positiv formidling av okkupasjonshistorien, bygger på kollektivtradisjonen som lever i den lokale og nasjonale kulturen. Slik kan en si at okkupasjonshistorien i ungdomsskolen gjenskaper et forestilt fellesskap blant nasjonens elever, ved videreformidling av okkupasjonsmyten. Vi skal se nærmere på virkningene dette kan ha.

Samtlige lærere kan fortelle om forfedrenes små symbolske motstandshistorier, som legger seg tett opp mot kollektivtradisjonens okkupasjonsmyter. Det samme gjelder elevenes familiefortellinger som kommer fram i klasserommet. Lærerne er åpenbart engasjerte i forhold til emnet, og synes at fortellingene er viktige deler av undervisningen. Historiene er imidlertid i størst grad knyttet til motstand og helter. På den ene siden kan heltfortellingene knyttes opp til utvikling av lokal og nasjonal identitet. Men på den andre siden kan disse «vi»-fortellingene innebære rekonstruksjon av okkupasjonsmytens forenklete heltehistorier, som lett gir et bilde av «oss gode nordmenn med rette holdninger», mot «de andre», som kan bli betraktet som onde og unasjonale. Dersom fortellingene om okkupasjonshistorien fra familie og lokalmiljø nærmest utelukkende er positive og omhandler heltebragder, vil dette danne et skjevt bilde av virkeligheten og komme i konflikt med Europarådets anbefalinger. I analysen var jeg inne på et av hovedpunktene i resolusjonen som omhandlet misbruk av historien. Her slås det fast at «overdrevne nasjonalistiske historier om fortiden, som kan skape en todeling mellom «oss» og «de andre», er uforenelig med Europarådets prinsipper om god historieundervisning (Council of Europe, 2001). Hvorvidt lærernes fortellinger kommer i konflikt med Europarådets anbefalinger, kommer imidlertid an på i hvilken grad også den kritiske siden ved historien blir tatt i bruk.

Lærerne legger altså stor vekt på de mytiske, fellesskapsdannede, legitimerende vi-fortellingene i undervisning, og opplever at elevene blir stolte av å høre slike historier, spesielt dersom fortellingene er blitt fortalt av familiemedlemmer. Dersom «vi»-fortellinger skaper stolthet, vil dette antakelig knytte seg til elevenes identitetsutvikling. Det var imidlertid overraskende at over halvparten av lærerne var usikre på hvorvidt okkupasjonshistorien er en del av elevenes identitet. Likevel ytret flere at det var et ønske at undervisningen skulle utvikle identitet, gjennom nettopp personliggjøringen og stedliggjøringen av okkupasjonshistorien. Lærerne har altså intensjoner om at undervisningen skal utvikle elevenes identitet. Dette betyr at de etterstreber Europarådets og læreplanens føringer, og er slik i tråd med en del av den kritiske tilnærmingen til okkupasjonshistorien, gjennom historiebevissthetstenkning.

Lærernes kritiske tilnærminger

Da informantene ble spurt om hva de mener er historiefagets viktigste funksjon, uttalte nesten samtlige lærere det er en historiebruk som utvikler elevenes bevissthet om tidsdimensjonene fortid, nåtid og framtid. Dette er klart i tråd med historiebevissthetstenkning. I analysen viser jeg til tre ulike argumenter som lærerne fremhever som begrunnelse for hvorfor dette er viktig: det forebyggende aspektet, det demokratiske og det nåtidsaktuelle. Det forebyggende aspektet dreier seg om at historiefagets viktigste funksjon er forebygging av at liknende hendelser skal skje i framtiden. Det blir uttrykt at elevene får en «vekker» i forhold til hva dårlige holdninger kan føre til, når de lærer om andre verdenskrig, og spesielt oppleves dette i forbindelse med reisen med «Hvite busser til Auschwitz». Det forebyggende aspektet knytter seg slik til en kritisk inngang til okkupasjonshistorien, gjennom at elevene skal lære ikke bare *om*, men også *av* historien, gjennom innlevelse og empati overfor fortidens ofre, slik Figueiredo (1996) anbefaler. Det demokratiske aspektet handler om å skape interesse for nåtida og framtida, gjennom å lære historie. Dette forutsetter nødvendigvis at historien lærerne forteller, skaper interesse og engasjement, slik samtlige lærere framhever som viktig. Det nåtidsaktuelle perspektivet knytter nåtid sammen med fortid, men mangler det framtidsrettede tidsaspektet, som knytter historiebevissthet til demokrati.

Hvorvidt lærerne mener at deres undervisning først og fremst er faktaorientert eller drøftingsbasert, forteller mye om i hvilken grad undervisningen legges opp etter et kritisk historiedidaktisk perspektiv. Her viser materialet til store individuelle forskjeller mellom lærerne, som anslår alt fra 20% til 60% faktaorientering. Halvparten mener at undervisningen består hovedsakelig av faktabasert undervisning, og begrunner dette med tidsmangel, elevenes

modenhet og ytre styring. En drøftingsbasert undervisning blir imidlertid begrunnet med læreplanens fokus på *hvordan*, slik vi også var inne på i beskrivelsen av læreplanens innvirkning på undervisningen. I forhold til om dette kan henge sammen med hvilken landsdel lærerne arbeider i, er det lærerne i Midt-Norge som mener de bruker mest tid på drøftingsbasert undervisning. Det *kan* slik være en sammenheng mellom skolepolitiske krefter og læreplantolking i kommunen, men det vil kreve en større undersøkelse på dette feltet for å trekke denne slutningen.

Samtidig kan det se ut til at lærerne med mest erfaring legger opp til en mer drøftingsbasert undervisning enn de yngre. Spesielt gir de to eldste lærerne uttrykk for hvor viktig det er å drøfte og problematisere med elevene. Motsatt uttrykker de to yngste lærerne at de føler seg forpliktet til å følge lærebøkene i undervisningen, og at det derfor blir lite tid til drøfting og problematisering. Det kan slik se ut som de eldre lærerne i mindre grad føler seg forpliktet til å følge læreboka, og i større grad tør å gå egne veier. Dette skal vi se nærmere på i forbindelse med arbeidet med kildekritikk.

Ettersom kildekritikk er et sentralt element i lærebøkene, men likevel ikke forutsetter skillet mellom fortid og historie, var det interessant å finne ut om lærerne vektlegger dette skillet i sin undervisning. Lærerne ble stilt spørsmål om de skiller mellom fortid og historie, og hvorvidt de arbeider med hvem som har skrevet historien. Dette forteller mye om hvordan undervisningen legges opp etter et kritisk historiedidaktisk syn, ettersom både forståelse av historiekonstruksjon og historiebruk, forutsetter nettopp dette skillet (Kvande og Naastad 2013). Også i læreplanen og i Europarådets anbefalinger er dette et avgjørende punkt i elevenes kritiske historieforståelse for å lære *av* historien, og for å øke forståelsen av hvordan historie kan skape fellesskap, men også ekskludering (Anderson, 1996). Det var derfor nedslående at *ingen* av lærerne vektlegger dette skillet eksplisitt i sin undervisning. Selv om enkelte bruker undervisningsstrategier som oppøver denne evnen, slik som overlappende eller kontrasterende fortellinger om samme historiske hendelse, var det ingen som knyttet dette opp til kildekritikk spesielt, eller som klart vektla at det finnes et skille mellom fortid og historie. Overlappende og kontrasterende fortellinger ble først og fremst benyttet i forbindelse med arbeid med konflikten mellom Israel og Palestina, og kun én lærer forteller at han har brukt denne undervisningsformen i forbindelse med okkupasjonshistorien eller undervisning om andre verdenskrig.

Når kildekritikk er sentralt i lærebøker og planer, tolkes dette altså som et kritisk blikk på «feil» og «riktig» kilde, framfor å utvikle evne til å se hvordan historier konstrueres og brukes i samfunnet, til ulike formål. Selv om læreplanen legger opp til dette skillet, gjør lærebøkene det

ikke, og det blir slik opp til hver enkelt lærer å tydeliggjøre og fremme dette aspektet i undervisningen. Når også lærerne i liten grad vektlegger dette, innebærer det at okkupasjonshistorien, som en del av «vår egen» historie, i liten grad blir stilt i et kritisk lys. Dette kommer i konflikt med en kritisk historiedidaktikk, med læreplanens formål og Europarådets anbefalinger. Kilder som lærerne betrakter som troverdige, blir av de fleste ansett som gode og riktige kilder. Fravær av denne siden ved kildekritisk bevissthet, gjør at historieundervisningen mangler et sentralt fundament innen nyere historiedidaktikk, som i stor grad baserer seg på en kritisk, analyserbar og drøftende inngang til historien. Kanskje kan dette sies å være en virkning av den nye avmytologiserte siden ved historien, som jeg presenterte tidligere, der vektlegging av fakta og ferdigheter kommer i veien for kritisk forståelse. Lærernes undervisning er nok til en viss grad også preget av dette perspektivet, men tar likevel i bruk både mytiske og kritiske perspektiver i tillegg.

Sammenknytning mellom det mytiske og kritiske – et læringspotensial!

Jeg vil her knytte sammen mytiske og kritiske strategier, for å vise at lærerne også kombinerte de to inngangene i formidling av okkupasjonshistorien. Vi har sett at myten formidler mening ut over seg selv og slik kan skape et moralsk og samlende fellesskap, gjennom formidling av verdier og holdninger som er gjeldende innenfor kulturen (Eriksen 1995). Slik har okkupasjonshistorien virket i norsk kultur etter andre verdenskrig. Myten gir imidlertid ikke tilstrekkelig læring i seg selv, men kan sammen med en kritisk innstilling, brukes til å drøfte holdninger og verdier som eksisterte i samfunnet da myten ble skapt. Dersom okkupasjonshistorien brukes til å studere holdninger i kulturen under andre verdenskrig, men også i etterkrigstiden, vil den kunne brukes for å få forståelse for hva disse holdningene kunne føre til. Samtidig kan vi rette et kritisk blick på vår egen historie *nå*, for å få forståelse av hvilke holdninger som *nå* lever i samfunnet, og hva disse kan føre til i framtiden, dersom de får virke. Dette knytter myten som formidler av holdninger og verdier til det kritiske aspektet og historiebevissthetstenkning.

Spesielt fremmer lærerne på Østlandet, som nylig har vært på reise med «Hvite busser til Auschwitz», bruk av holdningsskapende arbeid i formidlingen av okkupasjonshistorien. Historien brukes som utgangspunkt for samtale om overhistoriske og overkulturelle verdier og for å fremme menneskerettigheter, toleranse og flerkulturell forståelse. Det blir slik gjort sammenlikninger mellom hvordan Romfolket blir behandlet i dag, og hvordan jødene ble behandlet på 1930 og 1940-tallet. Jeg var imidlertid også interessert i om okkupasjonshistorien

ble brukt spesielt i tilknytning til arbeid med flerkulturell forståelse og toleranse mellom elevene på skolene. Det var noe overraskende at det kun var én lærer som knytter undervisningen om andre verdenskrig opp til felles forståelse og inkluderingsarbeid. Denne læreren gir uttrykk for at det er viktig å samtale med elevene om følelser som berører alle, og som alle kan gjenkjenne, uavhengig av kulturell bakgrunn. Slik mener han at historien bidrar til å rette fokus på hvor like vi mennesker er.

Den samme læreren er imidlertid også svært opptatt av å knytte okkupasjonshistorien til det lokale, og til en personliggjøring av historien som gjør den interessant og relevant for elevene. For flerkulturelle elever, som kanskje ikke har kulturelle røtter på stedet det blir fortalt om, vekker okkupasjonshistorien nødvendigvis ikke følelse av tilhørighet. Dette kan skape et skille mellom elever som føler tilhørighet til «det norske» ved å høre disse fortellingene, og elever som kanskje føler seg fremmedgjort av de samme historiene. Ettersom læreren tar i bruk drøfting av følelser som går på det mellommenneskelige plan, mener han imidlertid at elevene ser hvor like de er, og dette gjør inkluderingen bedre. Slik knyttes følelsen av tilhørighet ikke bare til felles kulturelle røtter, men også til et felles grunnlag av holdninger og verdier, som solidaritet og menneskeverd.

De øvrige lærerne virket tilbakeholdne i forhold til å ta opp det flerkulturelle aspektet i klasserommet, ettersom de mente at det kan gjøre elevene ukomfortable å snakke om sin bakgrunn og sine opplevelser. Verken læreplan eller Europarådets anbefalinger legger imidlertid opp til samtale om opplevelser, men til at det bør samtales om holdninger. Gjennom samtalen kan elevene drøfte, med veiledning fra læreren, og slik skape en arena for felles forståelse. Under vises sammenknytningen mellom det mytiske og kritiske aspektet i historieundervisning:



Figur 3. Illustrasjon av sammenknytningen mellom mytiske og kritiske tilnærminger til historie

Ved å drøfte på det mellommenneskelige plan, benytter også tre lærere rehumanisering av fienden som strategi. Gjennom bruk av «negative» familiefortellinger, gis elevene et mer nyansert bilde av nordmenn under andre verdenskrig, og det vektlegges hvordan fiendebilder dannes gjennom holdninger og overbevisning, og ikke nødvendigvis av ondskap. Slik avmytologiseres okkupasjonsmyten ved å drøfte årsaker og virkninger av fiendens handlinger, fremfor å anse disse kun som onde handlinger.

Det kan se ut til at en undervisning med sammenknytting mellom de to sidene ved historien best lærer av historie. Dette er fordi mytiske fortellinger (og i prinsippet all historie) vil inneholde meninger og holdninger i seg selv, som kan fortelle mye om samfunnet og kulturen vi er en del av. Ved kritisk analyse av hvordan historien virker i kulturen, vil dette kunne gi læring om vår egen kultur, og hvordan mennesker skaper historie og historie skaper mennesker.

Sluttvurdering av prosjektets reliabilitet og validitet

I kapittel 3 redegjorde jeg for valgene jeg har tatt i planlegging og gjennomføring av masteroppgaven, og beskrev begrepene reliabilitet og validitet. Nå som oppgaveprosessen går mot slutten, vil jeg gjøre en sluttvurdering av undersøkelsens kvalitet, gjennom drøfting av oppgavens pålitelighet, studiens representativitet og overføringsverdi, samt om resultatene samsvarer med tidligere forskningsresultater.

Pålitelighet

I kvalitativ forskning er det ikke et mål at undersøkelsen skal være verdinøytral og uavhengig av kontekst. Det er ikke til å unngå at også jeg er en del av kulturen, og det er derfor umulig at jeg som forsker ikke vil ha påvirket resultatet. Jeg har imidlertid underveis i prosessen forsøkt å redegjøre for mine valg, slik at undersøkelsen er gjort gjennomsiktig for leseren. Også mitt språk inneholder forenklinger og tilsløringer, og jeg kan gå i de samme språklige «fellene» som jeg har påpekt hos mine informanter. Med dette i bevisstheten, vil imidlertid alle forskningsarbeider være en del av en større virkelighet. Satt i sammenheng med andre undersøkelser som er gjort innenfor det samme feltet, vil samsvarende resultater styrke min undersøkelse, og dermed oppgavens validitet. Oppgavens konklusjoner vil altså ikke være objektive sannheter. Jeg har imidlertid forsøkt å redegjøre for min forforståelse og mine antakelser, hvilken tidligere forskning som har preget meg, og hvilke teoretiske begreper jeg har satt meg inn i for å komme fram til resultatene.

Jeg har gjennom hele prosessen gjort refleksjoner i forhold til oppgavens pålitelighet. For eksempel er alle informantene fra Nord-Norge kvinner og samtlige informanter fra Midt-Norge menn. Dette vil kunne påvirke forskningsresultatet i forhold til hvordan jeg trekker slutninger. Når jeg for eksempel hevder at informantene i Midt-Norge i større grad enn i de andre landsdelene benytter seg av en drøftingsbasert undervisning, kan dette i like stor grad henge sammen med kjønn som med landsdel. Dette vil imidlertid ikke ha innvirkning på resultatets *hvordan* okkupasjonshistorien formidles i ungdomsskolen, etter et mytisk eller kritisk perspektiv.

Tilsvarende, når jeg spør lærerne om hvilke undervisningsstrategier de bruker, vil de svare på hvilke strategier de «har brukt». Det vil altså si at lærere som har arbeidet lenger og har mer erfaring, vil ha gjennomført flere undervisningsopplegg og flere strategier for formidling. Dette kan gjøre at de eldre informantene virker mer nyanserte, og kan dermed ha betydning for hvordan funnene blir tolket. Slike refleksjoner har jeg vært nødt til å gjøre gjennom hele forskningsprosessen, for å unngå feilslutninger og tolkingsfeil.

Overførbarhet og bekreftbarhet

Kan resultatene fra undersøkelsen overføres til liknende fenomener? Funnene jeg har gjort i denne oppgaven, er et resultat av at jeg har vært nødt til å gjøre mine egne utvelgelser og fortolkninger. Derfor har jeg ikke kommet fram til noen generaliserbar sannhet. I stedet må målet med oppgaven være å belyse hvordan undervisningen kan formidles i dag, men også hvordan intensjonene fra læreplanen og Europarådets anbefalinger mener at det *burde* være.

Funnene samsvarer imidlertid med tidligere forskning på området, som har vist at okkupasjonsmyten fremdeles eksisterer i den norske kollektive bevisstheten, slik som Corell (2010) og Eriksen (1996). Dersom okkupasjonsmyten fremdeles lever i kulturen i dag, vil dette nødvendigvis også gjelde for skolen. Samtidig samsvarer Eikelands (2011) lærebokanalyse til en viss grad med mine resultater. To av lærebøkene Eikeland analyserer, er de samme som jeg har undersøkt i denne oppgaven. Eikeland mener at bøkene i stor grad bryter med de tradisjonelle heltefortellingene. Ved første øyekast var jeg uenig i dette, ettersom lærebøkene har elementer av mytisk språk. Ved nærmere ettersyn ser jeg at den narrative oppbyggingen ikke er mytisk, men tvert imot er redegjørende og verdinøytral. Han poengterer og at lærebøkene ikke går nøye inn i temaer, noe jeg også erfarte. I likhet med det jeg kom fram til i min analyse, anser også Eikeland *Matriks* som den læreboka som i størst grad legger opp til

drøfting og problematisering. Han trekker imidlertid også fram at det i lærebøkene for ungdomsskolen, savnes oppgaver i forhold til kritisk analyse av språk og bilder.

6. AVSLUTNING

6.1 Oppsummering

Oppgavens problemstilling var følgende: «Hvordan formidles norsk okkupasjonshistorie i ungdomsskolen, 70 år etter krigens slutt?». Bakgrunnen for undersøkelsen var at det i historieforskning og i debatter har blitt rettet kritikk mot hvordan okkupasjonshistorien lenge har vært formidlet som en mytisk og forenklet konsensusfortelling. Dette blir betraktet som en tradisjonell og utilstrekkelig historieformidling, ettersom okkupasjonsmyten gir inntrykk av å være «sann» og objektiv og er formidler av mytiske forestillinger ut over seg selv. Nyere historiedidaktikk retter fokus på hvordan historier konstrueres og brukes til ulike formål i historien og legger slik opp, ikke bare til læring *om*, men også læring *av* historie.

Ved å undersøke tidligere forskningsarbeider, gjorde jeg meg antakelser om at okkupasjonshistorien fremdeles blir videreformidlet med mytiske trekk i den norske ungdomsskolen, men at kildekritikk likevel er en sentral del av undervisningen. Jeg har intervjuet ungdomsskolelærere i tre landsdeler, undersøkt lærebøkene de benytter, samt studert læreplanen for Kunnskapsløftets samfunnsfagdel og Europarådets anbefalinger for god historieundervisning. Gjennom dette mener jeg at jeg har fått bekreftet min antakelse om at okkupasjonshistorien fremdeles formidles med mytiske trekk i historieundervisningen. Lærerne legger i stor grad opp til personliggjøring av historien, og familiefortellingene og de lokale beretningene om helter lever fremdeles videre i klasserommet. Dette er imidlertid bare én side av virkeligheten. I tillegg har det kommet fram ulike undervisningsstrategier, både i forhold til lærernes undervisning og i tilknytning til hvilke innganger til okkupasjonshistorien de tre lærebøkene har. Det var overraskende hvordan verdi-intensjonene i læreplanen og resolusjonen fra Europarådet i såpass liten grad ble lagt til rette for i lærebøkene.

De åtte strategiene som kom fram i lærernes undervisning av okkupasjonshistorien, knyttet seg både til mytiske og kritiske fremgangsmåter og en kombinasjon av disse. Sammenknytning mellom fortid, nåtid og framtid står fram som sentralt i deres undervisning. Likevel viser materialet en todeling i forhold til om undervisningen først og fremst er faktaorientert eller hovedsakelig drøftingsbasert. Kildekritikk er en sentral, kritisk strategi, men kildegranskingen tar stort sett ikke hensyn til det mentale skillet mellom fortid og historie. Sammenknytningen mellom kritiske og mytiske undervisningsstrategier viser seg i arbeid med holdninger og verdier, men knyttes i liten grad opp til arbeid med flerkulturell forståelse i klasserommet.

I undersøkelsen av lærebøkene viste det seg å komme fram et nytt perspektiv, eller en ny side ved historien. Når to av lærebøkene verken formidler et mytisk eller kritisk narrativ, stiller jeg spørsmål til hvorvidt historien også har en tredje side, bestående av fakta og ferdigheter?

6.2 Veien videre

Denne masteroppgaven er et bidrag til å rette fokus på at historier om fortiden blir konstruert og brukt til ulike formål i nåtiden, og at formidlingen av okkupasjonshistorien som mytisk og forenklet heltefortelling, er utilstrekkelig i et demokratisk samfunn. Føringsene og intensjonene er klare, og lærebøker og lærere bør dermed følge etter.

Underveis i prosessen har jeg gjort meg noen tanker om hvilke aspekter ved oppgaven som kunne være interessant å undersøke nærmere. Det har vært mange fristelser underveis, og det har av og til vært vanskelig ikke å spore av og gå for dypt inn i emner som blir for vide for rammene av en masteroppgave. Dette gjaldt blant annet i forbindelse med skolepolitikken innvirkning på undervisning, gjennom styringen av hvordan læreplanen skal tolkes og brukes. Dersom det er sterke føringer i skolens, kommunens, fylkets eller nasjonens skolepolitiske kultur, vil det ikke være opp til den enkelte lærer å tolke planen. Han eller hun vil føle seg nødt til å være lojal til arbeidsgiverens tolking av læreplaner og til utdelte lærebøker. En slik overstyring vil kunne hemme både lærere og elevers kritiske tenkning, og det vil kunne gå på bekostning av demokratiet.

En annen tanke som har dukket opp underveis i arbeidet, er at det ville være interessant med en større oppgave som går direkte på undervisning og formidling av okkupasjonshistorien, gjennom samtale med og observasjon av elever, muligens gjennom aksjonsforskning. Dersom undersøkelsen er rettet mot elever i ungdomsskolen, kan forskningen finne ut om elever i 13-14-årsalderen virkelig er for umodne til å arbeide med historie på det planet som denne oppgaven forutsetter, slik enkelte av informantene hevder.

Interessen for andre verdenskrig er stor både blant mine informanter og deres elever. Jeg har fundert på om denne interessen er så stor fordi elevene vet at læreren i dette emnet yter det lille ekstra, tar dem med på ekskursjoner ut av klasserommet og gjerne forteller personlige beretninger. Er interessen for andre verdenskrig og okkupasjonshistorie stor fordi elevene er grunnleggende interessert i emnet, fordi fortellingene fremdeles i stor grad er levende i kulturen, eller handler dette først og fremst om lærernes engasjement og ekstra ytelse? I disse tilfeller behøves et elevperspektiv på emnet.

Litteraturliste

- Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus Forlag AS
- Corell, S. (2010). *Krigens ettertid. Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo: Scandinavian Academic Press/ Spartacus forlag
- Council of Europe (2015). *History teaching*. Sist besøkt 21. 05. 2015: http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/default_en.asp
- Council of Europe (2001). *Recommendation Rec(2001)15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe*. Sist besøkt: 21. 05. 2015: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=234237>
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteer for samfunnsfag og Humaniora (NESH). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Sist besøkt 21. 05. 2015: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Døving, C., A. (2011). *Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom*. I Lenz, C. og Nilssen T. R. (red.) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidling av andre verdenskrigshistorie*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 230-243
- Eikeland, H. (2011). *Norge under den andre verdenskrig i «Kunnskapsløftets» lærebøker i historie for ungdomstrinnet og videregående skole: en komparativ analyse*. I Lenz, C. og Nilssen, T. R. (red.) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 296-310.
- Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen. 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax Forlag
- Figueiredo, I. (1996). *Historie og moral. Okkupasjonshistorieundervisningen i skolen*. I Johnsen, E. B. (red.). *Forbildets forbilder. Norsk Sakprosa. Andre bok*. Oslo: Universitetsforlaget. Sist besøkt 21. 05. 2015: <http://www.nb.no/nbsok/nb/e984f448b9483307b911aa1288cd4808#0>
- Hellerud, S. V., Knutsen, I. & Moen, S. (2007) *Matriks 9. Samfunnsfag på ungdomstrinnet*. Aschehoug

- Hvite busser (2015). Hentet 21. 05. 2015 fra <http://www.hvitebusser.no/>
- Hobsbawn, E. & Ranger, T. (1989) *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press
- Hylland Eriksen, T. (1996) *Kampen om fortiden. Et essay om myter, identitet og politikk*
Aschehoug. Sist besøkt 21. 05 2015: <http://hyllanderiksen.net/Myter1.html>
- Ingvaldsen, B., & Kristensen, I. (2007). *Makt og Menneske. Historie 9* Oslo: Damm
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2011) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Læreplanen i samfunnsfag. Føremål*. Sist besøkt 21. 05 2015: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal/>
- Kunnskapsdepartementet (2013) *Læreplan i samfunnsfag. Hovedmål*. Sist besøkt 21. 05. 2015: <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader/>
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C. og Nilssen, T. R. (red.) (2011) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lincoln, B. (1989) *Discourse and the construction of society. Comparative studies of myth, ritual and classification*. New York, Oxford: Oxford University Press
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nomedal, J. H., & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (2015). Sist besøkt 21. 05. 2015: <http://www.nsd.uib.no/>
- Ohman Nielsen, M.-B. (2011). *Hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den andre verdenskrig?* I Lenz, C. og Nilssen, T. R. (red.) (2011) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 296-294.

- Repstad, P. (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2007) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Svendsen, T. O. (2011). *Store Norske Leksikon. Liten Ida*. Sist besøkt 21. 05 2015:
https://snl.no/Liten_Ida
- Storeide, A. (2011). «*Han vet at det er sant, for han har vært der*» - tidsvitner som *historieformidlere*. I Lenz, C. og Nilssen, T. R. (red.) (2011) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 105-120
- Stugu, S. (2010). *Historie i bruk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Syse, H. (2011). *Forståelse av gjerningsmannen i endring – medieomtale av saken Knut Rød som eksempel i undervisningen*. I Lenz, C. og Nilssen, T. R. (red.) (2011) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 201-213
- Thurén, T. (2009) *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tønnesson, J. L (2000) *Historikerstrid i Norge*. Sist besøkt 21. 05. 2015:
<https://www.apollon.uio.no/artikler/2000/historikerstrid.html>

Vedleggliste

- Vedlegg 1: Intervjuguide
- Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskriv

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE for intervju med samfunnsfaglærere ved ungdomsskoler

Temaliste med stikkord, for en åpen og fleksibel samtale omkring hvert tema

UTDANNING OG ERFARINGSBAKGRUNN

- Utdanning
- Antall år som samfunnsfaglærer?
- Trinn i år?
- Bakgrunnserfaringer knyttet til tema okkupasjonstid i Norge.
(Undervisningserfaringer og personlige erfaringer)
- Elevenes erfaringer

HOLDNING OG BEGRUNNELSE FOR HISTORIEFAGET

- Historiefagets viktigste funksjon i samfunnet
- Begrunning av faget overfor elevene
- Bruk av fortiden til å belyse problemer i dagens samfunn?
- Fortid vs. historie
- Først og fremst fakta/ hva, eller drøfting/ hvordan, hvorfor?
 - o Hvis du skulle sette prosent på det, hvor stor del?
 - o Hvordan legger du opp undervisningen i forhold til drøfting?

KILDER, TEMAER OG UNDERVISNINGSFORMER

I forhold til okkupasjonstid i Norge

- Lærebok. Fornøyd/ misfornøyd?
- Andre kilder? Bøker, filmer, nettsteder, minnesteder, museer, tidsvitner?
- Intervju med besteforeldre, oldeforeldre? Familiefellesskap/ minnefellesskap
- Minnesteder – minnekultur – hvordan snakkes det om tolking av statuer/minnesmerker i bybildet f.eks.?

- Hvilke temaer legges det ofte mest vekt på? Hvorfor?
- Hvilke tema om okkupasjonstiden anser du som de viktigste? Hvorfor?
- Temaer elevene har ekstra stor interesse for?
- Er det lett å motivere elevene i forhold til temaet?

- Undervisningsformer: Hvordan gjør dere det? Prosjektarbeid?
- Fokus på strukturer eller aktører? Innlevelse i enkeltpersoner? Hva mener du er viktigst å sette størst fokus på?
- TID ift. andre historiske temaer?

- Lokale ressurser – hva skjedde i denne kommunen/ fylket?

- LOKAL LÆREPLAN
- «Utforskeren» inn i læreplanen – inn i lærebøker og undervisningen?

HISTORIESKRIVERENS DEFINISJONSMAKT (KILDEKRITIKK)

- På hvilken måte jobber dere med hvem som skriver historien?
Noe huskes, annet glemmes.
- Har du eksempler på at du har hørt om neddyssing/ hemmelighold av hendelser?
- Kontroverser/ overlappende fortellinger. Interessekonflikter. Eksempler på? Fortell.
- Når ble filmen/boka laget? Av hvem?
- Sammenlikne kilder i nåtiden og i fortid- nåtid.
- Bakgrunn for undersøkelsen: «Den store fortellingen» - okkupasjonsmyter – heltefortellinger. Mener du at formidlingen forandret seg?
 - Hvilke sider av saken er/ har vært mer representert enn andre?
- Naturligvis fokus på hva som skjedde, snakkes også om kompetanse til å forstå hvordan fortiden har blitt fortolket og formidlet? Historien blitt til «**konstruert**»

HISTORIEBRUK, FELLESSKAP OG IDENTITET

- Samfunnets (Norges) håndtering av «krigen». Før - nå? Hvordan mener du?
- Historiers betydning for enkeltmennesker og grupper – er dette aspektet viktig fremdeles i dag? For elever? Hvordan/ fortell?
- Samhold, fellesskap, «oss gode nordmenn» vs. «de andre», overgriperne --- hvordan gjøre okkupasjonshistorie relevant for flerkulturelt klasserom?
- Fortid – historie. Er det forskjell?

EMOSJONELLE TEMAER

- Temaer som vekker spesielle følelser hos deg? Elevene?
- Stolthet? Skam?
 - Motstandskampen og jødedeportasjon
- Bakgrunn for temaer: Hvordan kunne dette skje? Kunne dette ha skjedd i dag?
- Tilskuerrollen – «De som så på» Kan du fortelle om hvordan dette aspektet kan tas opp i undervisningen?

BEGREPSLÆRING

- Hva assosier du med begrepet?
- Vekker noen av disse begrepene noen følelser hos deg?
- Landssviker
- Motstandshelt
- Tyskertøs
- Brukes begrepslæring spesifikt i undervisningen?

Vedlegg 2: Informasjons og samtykkeskriv

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt om formidling av norsk okkupasjonshistorie

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er en mastergradsstudie ved Program for lærerutdanning ved NTNU.

Bakgrunnen for mastergradsprosjektet er at det de siste årene har kommet kritikk fra forskningshold om at historieskrivingen om norsk okkupasjonstid lenge har vært preget av såkalte okkupasjonsmyter, og dermed gitt et nokså ensidig bilde av hva som hendte i Norge årene 1940 til 1945. I dette prosjektet vil jeg forsøke å finne ut hvordan historieformidlingen om okkupasjonstida foregår i klasserommet i dag.

Formålet med studien er å sette fokus på at framstillingene om okkupasjonstiden lenge har bygget på historier fortalt av motstandsheltenes beretninger, og at flere sider ved krigsårene har blitt skyggelagt og glemt. Jeg ønsker med oppgaven å fremme bevisstheten om historieskriverens definisjonsmakt, at alle historiske beretninger har flere sider, og mange også et mytisk preg. Problemstillingen for masteroppgaven er følgende: *«Hvordan formidles Norges okkupasjonshistorie i skolen, 70 år etter krigens slutt?»*

For å finne ut av dette ønsker jeg å snakke med ungdomsskolelærere i tre landsdeler, på Østlandet, i Trøndelag og i Nord-Norge. Din skole er valgt ut for å sikre geografisk representativitet, gjennom «snøballmetoden».

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å delta på et intervju knyttet til tema undervisning og Norges okkupasjonshistorie. Intervjuet vil vare i omtrent 30-45 minutter og vil bli tatt opp på lydopptak. Både du og skolen vil være anonyme i undersøkelsen, jeg vil kun trenge opplysninger om yrke, utdanning, erfaring i skolen, omtrentlig alder og landsdel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Når opptaket fra intervjuet er transkribert, vil det slettes fra opptakeren. Prosjektet skal etter planen avsluttes 26. mai 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Iselin Kinnerød på telefonnummer 41440775 eller min veileder Jesper A. Petersen på telefonnummer 73598312.

Forskningsbeskrivelse er sendt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Personvernombudet har godkjent at studien ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningsloven §§ 31 og 33.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vennligst kryss av:

Jeg samtykker til å delta på intervju