



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## Filmen og fremtidens skole

Studieprogram:

GLU 5-10

Semester: 10

År: 2023

Forfatter: Magnus Haugvaldstad

Veileder: Ellen K. Kongsnes

Tittel på masteroppgaven: Filmen og fremtidens skole

Engelsk tittel: The historical film and the prospective school

Emneord:

Samfunn  
Samfunnsfagsdidaktikk  
Kildekritikk  
Dybdeløring

Antall ord: 22952

+ antall vedlegg/annet: 2

Stavanger, 2023

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende og utfordrende å begi seg ut på. Lenge virket den som et fjernt mål, og det er en spesiell følelse å endelig være ferdig. Oppgaven markerer slutten på en flott tid som student på Universitet i Stavanger og i den sammenheng vil jeg takke medstudenter, forelesere og praksislære som har bydd på mange lærerike stunder. Det blir spennende å ta med lærdommen ut i yrkeslivet som lærer.

Veileder Ellen Kari Kongsnes fortjener også en stor takk for alt hun har gjort og bidratt med underveis i arbeidet med denne oppgaven. Uten de gode tilbakemeldingene og samtalene hadde ikke denne oppgaven vært mulig. Takker også Fredrik Fagertun ved Universitet i Tromsø som tok seg tid til å svare på spørsmål og videresende kilder. Det bidro sterkt til å gi kildesettet brukt i oppgaven ekstra dybde.

Jeg må også takke familie og venner for alt de har bidratt med gjennom hele utdanningen.

Magnus Haugvaldstad, våren 2023

## Sammendrag

Masteroppgaven belyser filmens didaktiske potensial i samfunnsfag- og historieundervisningen gjennom å besvare problemstillingen: «Hvordan kan film brukes som pedagogisk verktøy i historieundervisningen for å nå sentrale mål i læreplanen gjennom dybdelæring?» Ved å bruke *Den 12. mann* som eksempel og filmanalyse som metode vil oppgaven bidra til det historiedidaktiske feltet ved å identifisere filmens læringspotensial i skolen.

En viktig del av det teoretiske grunnlaget er Robert A. Rosenstones argumenter for å vurdere filmen på dens egne premisser for å skape en forbindelse til fortiden. Film åpner opp for særegne muligheter for læring, som vil utforskes og relateres til sentrale mål i Kunnskapsløftet 2020. I denne oppgaven gjøres det gjennom å velge ut didaktisk interessante scener fra filmen som eksempler for næranalyse.

Fremtidens skole er visjonen for hvordan skolen skal gi elevene kompetanse og ferdigheter som er anvendelig utfordringer og områder utenfor det spesifikke faget. Derfor er mål som kildekritikk, samfunnskritisk tenkning og historiebevissthet spesielt vektlagt i oppgaven. De har bred kryssrelevans og kan utvikles i samfunnsfaget gjennom bruk av film, men legger krav for lærers egen didaktiske og kildekritiske kompetanse for å realiseres. Underveis vil det reflekteres over lærers analytiske forarbeid, metoder brukt i undervisningen og innganger til å utvikle læringsmålene i undervisningen med *Den 12. mann* som eksempel.

## Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING .....	1
1.1 INTRODUKSJON .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
1.3 Begrepsavklaring og begrensning .....	3
2 TEORETISK GRUNNLAG .....	4
2.1 Filmens egenart.....	4
2.2 Historisk tenkning som inngang til øvrige mål .....	5
2.3 Filmen og krigen .....	7
2.4 Analyse av film .....	8
2.5 Læreplanen.....	9
2.7 Tidligere forskning.....	19
3 METODE.....	20
3.1 Metodiske overveielser.....	20
3.2 Begrunnelse for metode .....	26
3.3 Analysepunkter og metode .....	26
4 ANALYSE .....	32
4.1 Grunnleggende fakta, tematikker og hensyn.....	32
4.2 Filmen i offentligheten: .....	33
4.3 Utdrag fra filmen for næranalyse .....	34
4.4 Analyse av utdragene og innganger til LK20 .....	35
4.3 Den 12. mann og LK20 i helhet .....	55
5 AVSLUTNING .....	56
5.1 Avsluttende refleksjoner.....	56
5.2 Konklusjon .....	57
6 LITTERATURLISTE.....	59

## 1 Innledning

### 1.1 Introduksjon

De aller fleste har et eller annet forhold til film. For mange vil film kun være underholdning. Andre vil gjerne se på film som en måte å forstå seg selv og andre på, gjennom å leve seg inn i og reflektere over handlingen, karakterene og verdenen skildret i en film. For en lærer kan film være alt det overnevnte og mer. Disse kvalitetene som film har, gjør det til et spennende verktøy å inkludere i undervisningen. Film i en eller annen form er i dag et dagligdags syn i skolen for mange, og blir brukt i de fleste fag til ulike formål. Forskning på film som pedagogisk verktøy og filmdidaktikk-feltet har fått økende oppmerksomhet. Akademisk interesse på forholdet mellom historie og film vokste frem fra en øvrig økende interesse for visuelle medier ved vendingen av 60-tallet. Den økende tilgjengeligheten og populariteten til det visuelle mediet har gjort det klart at det har kommet for å bli.

Flere av pionerne innen det filmdidaktiske feltet er fra det amerikanske historikermiljøet der flere innflytelsesrike verk ble skrevet i slutten av 80 tallet og utover 90 tallet. Blant de som representerer forskningsfronten innenfor historiefremføring gjennom film, er amerikanerne Robert A. Rosenstone og John E. O'Connor. De står for mye av det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven, men det finnes også en sterk europeisk fagtradisjon innen feltet. Etter vendingen av 2000 tallet har litteratur og faglige bidrag på forholdet mellom historie og film blitt produsert i økende grad.<sup>1</sup> Interessen for film i historiefaget kan også observeres i nord-europeisk historiedidaktikk. Et tidlig eksempel finnes i *Historiedidaktikk i Norden: nordisk konferanse om historiedidaktikk Kungälv 1982*. Publikasjonen er et produkt av den første historiedidaktiske konferansen holdt i Norden<sup>2</sup> og inkluderer et kapittel omhandlende bruk av film i historieundervisningen. Kapittelet er skrevet av dansken Finn Løkkegaard og handler hovedsakelig om dokumentarfilm og filmreportasjer, men erkjenner også fiksjonsfilmens potensial i historieundervisningen.

Den teknologiske utviklingen og økt utbredelse av film i både storsamfunnet og i den private sfæren, har ledet til at historiedidaktikken også har blitt nødt til å for seg filmen. Erik Lund som er en av de ledende forfatterne innen historiedidaktikk i Norge, vier film ett eget kapittel i boka *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere*.<sup>3</sup> Konsensusen fra litteraturen

---

<sup>1</sup> Rosenstone 2017, s. 20.

<sup>2</sup> Angvik et al 1982, s. 154.

<sup>3</sup> Lund 2020, s. 167.

og forskningen viser til at film kan bidra til læring i historieundervisningen<sup>4</sup>, men at det stiller krav til lærers kompetanse, for- og etterarbeid for å lykkes.<sup>5 6</sup>

Visuelle medier i sin helhet har, og vil fortsette å ha store innvirkninger på hvordan vi forstår, studerer og forholder oss til historie. Formidlingen av historie har fått konkurranse fra nye varianter av visualisert fortelling, for eksempel fra sosiale medier og strømmetjenester. Det gjør at bøkernes, arkivernes og museenes rolle i historiefremstillingen utfordres og får endret sine funksjoner i formidlingen. Historien blir brukt og misbrukt på flere arenaer av ulike aktører med et bredt spekter av formål og agendaer. Det er selvsagt intet nytt, men moderne teknologi tilfører økt tilgjengelighet og mulighet for å nå større publikum. Derfor søker denne oppgaven seg inn på hvordan den historiske spillefilmen kan brukes i undervisningssituasjoner for å gi elevene ferdighetene nødvendig for å orientere seg og forstå seg selv i formidlingen av historie, slik den omgir oss i dag. Utviklingen av disse ferdighetene skjer gjennom målene i læreplanen, der dybdelæring er et spesielt viktig didaktisk verktøy, ettersom kompetansen og ferdighetene elevene tilegner seg skal være relevante for flere fag og arenaer. Gjennom analyse og fagdidaktikk vil oppgaven beskrive hvordan den historiske filmen kan brukes for å jobbe med sentrale mål i læreplanen og hvordan dette relaterer til nødvendig kompetanse både innenfor og utenfor faget.

For å belyse dette vil jeg analysere den historiske spillefilmen *Den 12. mann* (2017). Filmen gjennforteller den dramatiske og nærmest utrolige overlevelseshistorien til Jan Baalsrud. Historien om Baalsrud har blitt fortalt før i den norske filmklassikeren *Ni liv* (1957) og er dermed godt kjent fra før, som gir den et ekstra historisk perspektiv.

Tidligere forskning tilsier at filmer ikke automatisk vil være lærerike av seg selv, det er opp til læreren å gjøre filmen til en pedagogisk aktivitet som kan bidra til læring. Det gjelder for alle typer filmer, også dokumentarer og informative videoer.<sup>7</sup> Lærere flest er klar over dette, men den nye læreplanen aktualiserer filmens didaktiske potensiale og utfordringer på en ny måte. Derfor er det rom for videre oppmerksomhet og refleksjon rundt den historiske spillefilmens plass i samfunnsfaget og de øvrige målene i Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

---

<sup>4</sup> Wagner 2019, s. 2. Wagner referer her til flere tidligere verk og studier om emnet.

<sup>5</sup> Marcus et al. 2018, s. 6.

<sup>6</sup> Revheim 2021, s. 91.

<sup>7</sup> Høier & Norberg, 2017, s. 93-94.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne oppgaven skal jeg utforske den historiske spillefilmens muligheter for læring formulert gjennom følgende problemstilling:

### **Hvordan kan film brukes som pedagogisk verktøy i historieundervisningen for å nå sentrale mål i læreplanen gjennom dybdeløring?**

Allerede i forarbeidet til ny læreplan, definerte Ludvigsen-utvalget "dybdeløring" som den mest sentrale metoden for å nå målene i "Framtidens skole".<sup>8</sup> Funksjonelle ferdigheter og kompetanse som er anvendelig på tvers av flere fagområder er særdeles viktig i skolen for at elevene skal kunne møte en endrende og usikker fremtid. Dybdeløring legger også opp for å arbeide med tematikker og læringsmål på tvers av fag. Grunnet spillefilmens tidsmessige lengde vil tverrfaglig arbeid være viktig for å rettferdiggjøre bruken og få mest mulig ut av filmen.

Sammen med problemstillingen har jeg også utarbeidet to forskningsspørsmål:

1. På hvilke områder i LK20 har *Den 12. mann* størst potensiale i samfunnsfagundervisningen?
2. Hvordan kan *Den 12. mann* brukes for å lære om okkupasjonstiden i Norge?

Filmene brukes som en inngang og representasjon for den øvrige okkupasjonsdramasjangeren. Ved å besvare disse spørsmålene vil filmens muligheter i historieundervisningen bli vist gjennom *Den 12. mann* som representant. Forskningsspørsmålene vil hjelpe å besvare problemstillingen ved å fremheve mål i LK20 som utmerker seg som spesielt relevant for film. Lærers profesjonskunnskap har en helt sentral rolle i undervisningen, læringsmaterialet (filmene) som blir brukt er bare en liten del av det pedagogiske oppdraget.<sup>9</sup> Likevel kan å identifisere mål som film er spesielt godt egnet for å nå, bidra til å forstå filmens rolle og nytte i dagens skole. Mitt arbeid vil belyse potensialet en lærer har tilgjengelig, men også forutsetningene som må oppfylles hvis læringspotensialet skal kunne utnyttes.

## 1.3 Begrepsavklaring og begrensning

Problemstillingen etterspør «sentrale mål i læreplanen». De er i stor grad beskrevet i «Om faget» i læreplanen for samfunnsfag. Ettersom oppgaven er for GLU 5- 10 er den historiefaglige delen av samfunnsfaget i fokus. De sentrale målene er hentet fra både overordnet del av læreplanen og den fagspesifikke «Om faget» delen. De tverrfaglige

---

<sup>8</sup> NOU 2015:8, s.10.

<sup>9</sup> Imsen 2015, s. 24.

temaene, grunnleggende ferdighetene og identitet som individ og del av et fellesskap er sentrale mål fra den overordnede delen. Fagspesifikke samfunnsfaglige sentrale mål vil være historiebevissthet, kildekritikk og historisk empati. Kompetansemålene etter 10. trinn som vil være relevante presenteres i analysedelen der aktuelt.

Historisk spillefilm - en film som skildrer en historisk hendelse og søker å gjenskape historien. Spillefilmen som også gjerne blir kalt narrativfilm, har noen betydelige forskjeller fra dokumentarfilmen. Dokumentarfilmen har flere av samme egenskapene, men i økende grad skal være et 'ekte' bilde av hendelsene. Dokumentarfilm som begrep er problematisk i seg selv<sup>10</sup>, men dokumentarfilmen har kvaliteter som skiller den fra spillefilmen.

Hovedforskjellen er at den historiske spillefilmen rekonstruerer fortiden i et narrativ med bruk av manuskript og karakterer spilt av skuespillere, ledet av en regissør. Denne oppgaven tar kun for seg historisk spillefilm og vil bruke det synonymt med ordet film.

## 2 Teoretisk grunnlag

Det teoretiske utgangspunktet er i stor grad Rosenstones vurdering av filmens mulighet for å fostre 'historical understanding'. Gjennom den kognitive psykologen Sam Wineburgs fremgangsmetoder for 'historical thinking' har jeg koblet den amerikanske historiedidaktikken til de norske historikerne Jan Bjarne Bøe og May-Brith Ohman Nielsen teorier om historiebevissthet. Sammen omfatter de teoretiske perspektivene metodiske innganger til de sentrale målene i LK20, med film som arbeidsmetode fra et dybdelæringsperspektiv.

### 2.1 Filmens egenart

En signifikant bidragsyter innen forholdet mellom filmen og hvordan historie kan forstås er Robert A. Rosenstone. I boken *History on film/ film on history* (2017) vurderer han hvordan historisk film passer inn i den øvrige historiefaglige tradisjonen og hvorvidt film teller som 'historical thinking' og kan bidra til 'historical understanding'.<sup>11</sup> Et sentralt punkt i diskusjonen er at film har egne prinsipper for å koble oss til fortiden. Det kreves andre kriterier og fremgangsmetoder enn dem anvendt i skriftlige historiske kilder og Rosenstone tar et oppgjør med det rådende synet flere historikere har på filmen, som illustreres godt i dette utdraget:

---

<sup>10</sup> Rosenstone 2017, s. 63.

<sup>11</sup> Rosenstone 2017, s. 12.



It is time to end that defensive posture and to adopt a different way of looking at historical films, to suggest that such works have already been doing history, *if by the phrase 'doing history' we mean*, rather than engaging in that traditional discourse (which films clearly cannot do), *seriously attempting to make meaning of the past*. This visual form of historical thinking should not and cannot be judged by the criteria we apply to the history that is produced on the page. Essentially it exists as a separate realm, one with its own set of rules and procedures for creating works with their own historical integrity, works which relate to, comment upon, and often challenge the world of written history.<sup>12</sup>

Argumentet for å vurdere filmen på dens egne premisser og heller undersøke hva filmen kan tilføre vår forståelse av historien er overbevisende. I stedet for å tvinge den inn i de rigide rammene som tradisjonelt stilles historiske kilder, kan filmen åpne opp for nye muligheter å forstå og tilnærme oss historie på.

## 2.2 Historisk tenkning som inngang til øvrige mål

Hvordan kan man så forstå begrepene 'historical thinking' og 'historical understanding' og hvordan passer de inn i de sentrale målene i LK20? Den kognitive psykologen Sam Wineburg har utforsket begrepet 'historical thinking' og dets betydning i moderne historiedidaktikk. I en studie undersøkte han de kognitive prosessene til historikere og videregående elever når de går frem i lesing av kilder og sammenlignet dem mot hverandre. Ved å sammenligne tankene og fremgangsmetoden til de to gruppene identifiserte Wineburg tre *heuristics* (fremgangsmetoder) som utmerket seg i måten historikere gikk frem i undersøkelsen av historisk kildemateriale. De tre fremgangsmetodene er: *corroboration* (bekreftelse), *sourcing* (opphavet) og *contextualization* (kontekstualisere). Bekreftelse handler om å verifisere kilden opp mot andre kilder og det man vet om hendelsen fra før. Opphavet går ut på å identifisere hvor kilden kom fra, før man leser selve kildeteksten. Å kontekstualisere kan beskrives som å være observant på når og hvor hendelsen fant sted og bruke disse opplysningene til å plassere hendelsen i et kronologisk tidsløp og en øvrig kontekst.<sup>13</sup>

Studien var en problemløsningsøvelse og slik kan ikke dekke den fulle forståelsen for det å tenke historisk, men peker ut noen kritiske ferdigheter som praktiseres og kan læres fra historiefaget. En del av det å kunne tenke historisk kan deretter forstås som den metoden

---

<sup>12</sup> Rosenstone 2017, s. 33.

<sup>13</sup> Wineburg 1991, s. 77- 83.

historikere bruker i tilnærmingen til historisk kildemateriale. Wineburgs fremgangsmetoder er imidlertid godt egnet til bruk i dybdelæring. Det kommer jeg tilbake til.

Historikeren May Brith Ohman Nielsen omtaler historie som et todelt fag, der den ene siden betraktes som den vitenskapelige delen, nært koblet til de metodiske tilnærmingene identifisert av Wineburg. Den andre siden er «gåtefull og poetisk, i den forstand at den handler om eksistensielle spørsmål, estetikk, fellesskap, myter, identitet og tilhørighet, trygghet, trøst og gjenkjennelse.<sup>14</sup> Historien har aspekter ved seg som vekker følelser hos oss, det har en nærhet til hvordan vi forstår oss selv og verden.

De to perspektivene sammen bringer oss nær historiebevissthetsbegrepet og det Rosenstone beskriver som 'historical understanding' slik det brukes i LK20. Rosenstone forklarer at historisk forståelse handler om hvordan vi setter sammen dataene og sporene fra fortiden for å skape *betydning* for oss i dag. Den mest vanlige metoden å gjøre dette på er gjennom narrativ. Vi forstår dermed fortiden gjennom fortellinger og historisk 'fakta' oppstår i samspillet mellom historisk data og narrative grep.<sup>15</sup> Jan Bjarne Bøe har utforsket historiebevissthetsbegrepet i dybde i flere publikasjoner og beskriver at historiebevissthetens mål er å la elevene oppleve:

«.. at deres egen fortid er viktig for hvem de er og hva de er, at deres forståelse av nåtiden henger sammen med hvordan de oppfatter både fortiden og fremtiden, at oppfatningen av de tre tidsretningene henger uløselig sammen, og at deres individuelle fortid, nåtid og framtid på en eller annen måte er forbundet til den kollektive, slik at de både er individer og en del av et fellesskap. Og endelig – at vår oppfatning av fortid, nåtid og framtid formes av mange forhold i og utenfor skolen.»<sup>16</sup>

Bøe inkluderer også fremtidsperspektivet som en viktig del av historiebevisstheten. *Betydning* kan overføres til Bøes vektlegging av identitet og fellesskap og det Ohman-Nielsen beskriver som den poetiske og gåtefulle delen av historie. Historien betyr noe fordi historie beskriver hvor vi kommer fra, hvilke hendelser som er grunnlaget for den nasjonale arv og hvordan egen identitet forstås som en del av det større fellesskapet. Dette formidles gjennom narrativ, der noen er mer betydningsfulle enn andre. Mer spesifikt så forklarer Bøe at fortellinger om krigen har en spesiell betydning for oss:

«Fortellinger om krigen i Norge kan vi i første omgang forstå som *grunnfortellinger*, som en modell for det gode liv, punkter mennesket kan orientere seg etter i livet.

---

<sup>14</sup> Kvande & Naastad, 2017, s. 53.

<sup>15</sup> Rosenstone 2017, s. 138.

<sup>16</sup> Bøe 2002, s. 109.

Fortellingene er det erfaringsmaterialet som barnet den gang – og seinere som voksen – kunne eksemplifisere som rett og galt.»<sup>17</sup>

«Krigen i Norge» må selvfølgelig forstås som 2. verdenskrig, som forblir en betydningsfull del av historien grunnet de katastrofale følgene den fikk for verden og Norge. Grusomheter hendte som har medført konsekvenser som enda kjennes til den dag i dag. Krigen er også en kilde til utrolige fortellinger som kan fortelle om viktige verdier som moral, stolthet, samhold, offervilje og mye mer. Den har en signifikant plass i norsk historiekultur, som forklares som de kilder, artefakter, ritualer og historiske fremstillinger som preger samfunnet. Historiebruk refererer til hvordan denne kulturen blir brukt og eventuelt misbrukt.<sup>18</sup>

### 2.3 Filmen og krigen

Filmens sterke posisjon som historieforteller og formidler er udiskutabel.

Okkupasjonsdramaet har siden krigens slutt etablert seg som en av de dominerende sjangerne innenfor norsk krigsfilm. Sjangre vil endres og utvikles i tråd med utviklingen av samfunnet og er dermed subjekt for endring.<sup>19</sup>

«Krigens hendelser og opplevelser er en viktig del av nasjonen Norges identitetsarbeid, fremdeles viktig for hvordan nasjonen skaper og gjenskaper seg selv kontinuerlig. Media spiller her en avgjørende rolle, og okkupasjonsdramaene har vært betydningsfulle for forståelsen av krigen.»<sup>20</sup>

Slik poengterer Gunnar Iversen, en av Norges fremste forfattere innen filmvitenskap, okkupasjonsdramaets rolle i historiekulturen. Han deler også det norske okkupasjonsdramaets historie inn i fire faser basert på sjangerens overhengende tematikker. Fasene er inndelt slik og tar for seg perioden 1946- 2009:

Fase 1: Traume.

Fase 2: Vanlig kollektiv heroisme.

Fase 3: Revisjonisme.

Fase 4: Ekstraordinær individuell heroisme.

(Iversen, 2011).

---

<sup>17</sup> Bøe 2002, s. 74.

<sup>18</sup> Kvande & Naastad 2017, s. 48.

<sup>19</sup> Braaten et al. 1994, s. 95- 96.

<sup>20</sup> Iversen. «Krigen fortsetter i norsk film.» i *Rushprint.no*: <https://rushprint.no/2011/11/krigen-fortsetter-i-norsk-film/> (Publisert, 30.11.2011, hentet 10.5.2023).

*Den 12. mann* har trolig hatt stor påvirkning på den moderne norske historieoppfatningen av okkupasjonen av Norge. Både som allerede kjent fortelling om kollektivt norsk heltemot, og som et tragisk krigsminne som ledet 15 nordmenn til døden. Hvordan moderne verdier og tilpasninger preger fortellingen er et innblikk i hvordan krigen fortsatt brukes for å skape betydning for oss i dag. Hva ønsker vi å bruke til å definere oss selv med og hva vil vi ta avstand fra? Filmer er underholdning som skal selge og vil dermed ha et formål om å nå seer på en måte de kan identifisere seg med. De patriotiske heltefortellingene *Max Manus* (2008) og *Kongens nei* (2016) ble store kinosuksesser i Norge, slik også *Den 12. man* ble. Derfor vil filmer ofte kunne gi innsikt i perioden den ble skapt, i tillegg til den perioden som representeres i filmen. Oppgaven tar utgangspunkt i filmens potensial til begge disse perspektivene og hvordan de kan brukes til å nå både fagspesifikke og overordnede læringsmål i læreplanen.

Grunnet filmens store potensial til direkte innlevelse i narrativet gjennom multimodale virkemidler, har filmen et særegent potensial til å nå følelsene til seer og dermed formidle den poetiske siden av historien. Sammen med lærers kompetanse og alternative kilder, presenterer det muligheter til å jobbe mot målene i LK20.

## 2.4 Analyse av film

Å identifisere disse mulighetene i filmen kan være utfordrende. Den historiedidaktiske pioneren John E. O'Connor sitt analyseverktøy for 'moving image documents' i læreguiden *Teaching history with film and television* (1987) er en nyttig metode for å undersøke læringsmuligheter i film. Første del av analysen beskrevet av O'Connor baserer seg på flere av de grunnleggende vurderingene historikere vil stille til alle typer dokumenter som de undersøker. Det vil omhandle spørsmål til innhold, produksjon og mottakelse av filmen og er nærliggende tradisjonell historiefaglig fremgangsmetode til historisk kildemateriale. O'Connor argumenterer at disse spørsmålene inngår i analytiske ferdigheter som alle utdannede personer burde beherske.<sup>21</sup> Det perspektivet er nærliggende slik LK20 forstår dybdelæring og bred anvendelse av kompetanse, der samfunnsfaget har et spesielt ansvar for å utvikle kildekritiske ferdigheter.

De fire rammeverkene for andre del av analyse konkretiserer hvordan lærere kan gå frem i lesing av film som kilde til læringsformål. Hvilket rammeverk som brukes er avhengig av hvilken informasjon som skal uthentes fra filmen. Rammeverkene er som følger:

---

<sup>21</sup> O'Connor 1987, s.12.

1. Film som representasjon av historie.
2. Dokumentet som bevis for sosial og kulturell historie.
3. Dokumentet som bevis for historisk fakta.
4. Dokumentet bevis for film og tv historie.<sup>22</sup>

Rammeverkene er orientert rundt et læringsmål og hvordan de kan relateres til LK20 vil utdypes i kapittel 3 der metoden og filmanalysen foretatt i oppgaven er beskrevet.

## 2.5 Læreplanen

Skolens plikter og ansvar er definert gjennom opplæringsloven av 1998 og videre presisert gjennom læreplanen. En lærer skal kunne begrunne sin undervisning og pedagogiske metode etter læreplanens føringer og mål i tråd med verdigrunnlaget. Derfor må film som læringsmiddel først og fremst vurderes etter føringene man finner i de norske styringsdokumentene. I den norske skolen er pedagogisk praksis bestemt etter opplæringsloven og videre presisert i gjeldende læreplan Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Særtrekk ved dagens læreplan er at den er vagere på valg innhold, læringsmiddel og arbeidsoppgaver. Det er i stor grad opp til lærer selv gjennom prinsippet om metodefrihet.<sup>23</sup> Verdigrunnlaget for den pedagogiske praksisen fremlagt i LK20 er en utvidelse av opplæringslovens formålsparagraf §1-1, som også er innlemmet overordnet del. Paragrafen stadfester blant annet at opplæringen skal «fremje demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte.». Menneskerettighetene og «historisk og kulturell innsikt og forankring» er andre viktige utdrag fra loven som blir videre presisert i læreplanen.<sup>24</sup> Disse verdiene blir videre fremhevet i læreplanene og er en sentral del av den overordnede delen som gjelder for alle fag. «Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen.»<sup>25</sup> Den legger føringer for alle fag og alt som gjøres på skolen og er en viktig del av målsetningen for skolen og understreker at opplæringen i skolen skal fremme spesifikke verdier.

---

<sup>22</sup> O'Connor 1987, s.7- 8.

<sup>23</sup> NOU 2015:8, s. 78.

<sup>24</sup> Opplæringsloven 1998, §1-1.

<sup>25</sup> Kunnskapsdepartementet 2017, s. 1.

## Historisk perspektiv på sentrale mål i læreplanen

Problemstillingen etterspør hvordan «historisk film kan brukes for å nå kompetansemålene i LK20». Skolen er en viktig politisk arena og den følger utviklingen som skjer i samfunnet og verden for øvrig.<sup>26</sup> Fornyelse og oppdateringer i læreplanverket er et resultat av skolens oppgave i å gjøre elevene i stand til å dekke fremtidens behov og følge den øvrige samfunnsutviklingen. NOU rapporten som ligger til grunn for Kunnskapsløftet 2020 uttrykker dette klart med tittelen: «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser».<sup>27</sup> Læreplaner vil også oppdateres med nye innslag fra forskning og litteratur og er på likhet med alle andre tekster og verk, ett produkt av sin tid. Det forskes stadig på nye og bedre måter å lære på, både på overordnet nivå og fagspesifikt. Mange verdier og mål i skolen har blitt videreført gjennom flere læreplaner, som f.eks. de grunnleggende ferdighetene fra LK06 til LK20. Læreplanenes utvikling tydeliggjør flere av sidene av opplæringen i skolen som har blitt videreført gjennom flere læreplaner, men også hva som er nytt.

Læreplanen gir uttrykk for hva som anses som viktig for skolen og samfunnet i det tidsrommet den er skapt i. Mønsterplan 74 har «Likestilling mellom kjønnene» som et eget kapittel og målsetning i «Generell del». Kapittelet presiserer at skolen er en særdeles god arena for å realisere likestilling mellom kjønnene for den yngre generasjon.<sup>28</sup> Likestilling og kvinnekampen var meget aktuelt på 70- tallet og det ble reflektert i læreplanen. I LK20 ser vi dagsaktuelle tema som er spesielt relevante i dag og er klart definert i de tverrfaglige temaene. Bærekraftig utvikling, som er et meget relevant og diskutert tema innen både politikk og samfunn i dag er et godt eksempel. Miljøbevissthet ble smått innført i generell del i L97, men fokuset var ikke like sterkt på fremtidsperspektivet og konsekvensene av vår ressursbruk og fremtidsperspektiv som dagens læreplan. «Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden.»<sup>29</sup>

LK20 er tydelig på at elevene skal bli miljøbevisste og fremmer et grønt og miljøvennlig perspektiv på klima.

Kritisk tenkning og etisk bevissthet blir også heist frem i opplæringens verdigrunnlag. Disse er spesielt relevante i dag på grunn av den store mengden informasjon som er tilgjengelig for oss til enhver tid. Det vil kreve en særlig ferdighet for dagens unge å kunne navigere, sortere

---

<sup>26</sup> Heie. «Læreplanene i skolen speiler samfunnet.» i *Forskning.no*: <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-universitetet-i-oslo/laereplanene-i-skolen-speiler-samfunnet/1579649> (Publisert 28.10.2019, hentet 24.5.2023)

<sup>27</sup> NOU 2015:8.

<sup>28</sup> Mønsterplan 74 1974, s. 24.

<sup>29</sup> Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7.

og lese alle disse forskjellige kildene tilgjengelig for dem gjennom flere kanaler.

Feilinformasjon, falske nyheter og manipulasjon gjennom digitale kanaler og medier er en økende bekymring, som reflekteres i at læreplanen vektlegger ferdigheter og verdier som kan motvirke denne bekymringen. En rapport fra Medietilsynet stadfester at unge i aldersgruppen 16-24 år svarte dårligst, sammen med de eldre. Respondentene i undersøkelsen skulle skille mellom reklame, offentlig informasjon og mediasaker. Mari Velsand, direktør i Medietilsynet uttaler at: «Resultatene viser at tydelig merking og tiltak for å styrke kildekritisk kompetanse er viktig.»<sup>30</sup> Dette fremkommer i en artikkel, men den fulle rapporten fra 2020 er i skrivende stund ikke tilgjengelig, per 8/5- 2023. Undersøkelsen kan vise til at unge sliter med å skille opphavet til informasjon og en manglende bevissthet over avsenderen og formålet til teksten. Ferdighetene nødvendig å utvikle for å kunne forstå og navigere en bred sjanger av tekster er nærliggende samfunnsfag og historie. Skolen kan styrke denne kompetansen med å introdusere grunnleggende kildekritiske grep i møte med tekster i alle fag.

Bruk av film innen historie, må skje i forståelse med at film har egne formål foruten å informere eller læres fra. Filmer vil alltid være grunnleggende kommersielle produkt, men kan også formidle ideologiske verdier og tanker. Filmskapere kan ha både gode og vonde hensikter bak en film. Film har blitt brukt som et propagandamiddel til flere formål gjennom mediets historie. I Norge ble eksempelvis Filmavisens ukentlige visninger brukt av okkupasjonsmakten for å spre pro-tysk propaganda.<sup>31</sup>

Moderne kommersielle filmer er på grunn av sin grunnleggende hensikt populistiske, det vil si de stiller seg bak og videreformidler ideer og verdier det allerede er bred oppslutning om. Filmene ønsker å nå flest mulig seere for å selge flest antall billetter og for å nå størst mulig publikum- som kunstnerisk uttrykk vil filmen formidle et budskap. *Den 12. mann* er en gjenfortelling av en allerede kjent historie med nasjonal verdi og det ville vært risikabelt og avvike for mye fra den. Etterkommere, personer direkte relatert til historien og historikere ville vist sterkt misnøye til filmen i offentlig media, som kunne ha kostet filmen seere og inntekter. Filmene mottok riktignok en god del kritikk i offentlige medier, men dommen og kritikken filmene fikk var ikke like hardhendt som den gjerne kunne ha vært om filmene eksempelvis fremstilte den nord-norske befolkning på et dårlig vis. For at filmene skal være en suksess, vil det være mer gunstig å spille på grunnleggende nasjonalistiske og demokratiske

---

<sup>30</sup> Medietilsynet 21.5.2021. Hentet fra <https://www.medietilsynet.no/nyheter/aktuelt/ny-undersokelse-fra-medietilsynet-om-kildekritikk-pa-nett-unge-og-eldre-sliter-mest-med-a-skille-mellom-offentlig-informasj-on-reklame-og-mediesaker/>

<sup>31</sup> Filmavisen. Hentet fra NRK på <https://tv.nrk.no/serie/filmavisen>

verdier som folk flest kan resonnerer med. Ved å bruke film i historieundervisningen, burde lærer tilstrebe å få elevene til å reflektere over hvilke verdier som kommer til uttrykk i en film og gjerne også hvordan og hvorfor, avhengig av hvor modne elevene er. Alle typer tekster, burde vurderes ut ifra hva de er og hva som er deres grunnleggende formål. For film, som grunnleggende er underholdning, vil det si å tjene penger. Likevel kan de ha nytte som læringsstoff fordi de kan gi en inngang til å tenke over, undersøke og skape mening av historien gjennom narrative grep og filmatiske virkemidler, men det må som Rosenstone poengterer i *Film on history/ history on film* skje på filmens egne premisser.

Reform 97 skiller seg spesielt ut som en ny vending på flere punkter. R97 økte skolens ansvarsområde på flere punkter i betydelig grad og la flere føringer for både innhold og metode i undervisningen. Opplæringsloven ble også innført i 1998 som en følge av reformen. Læreplanen for samfunnsfag beskriver hva og hvordan elevene skal lære på hvert alderstrinn innen geografi, historie og samfunnskunnskap. Historieundervisningen er strukturert kronologisk, der elevene begynte med de første menneskene i Norge i 4. klasse og ender opp i moderne tider i 10. klasse. Læreplanen nevner flere spesifikke personer, hendelser og legger i større grad føringer for hvordan elevene skal arbeide. Film nevnes også flere steder, b.la. i målsetningen om å lære om samer.<sup>32</sup>

Selv om læreplanene har gått gjennom flere endringer, kan flere av de samme perspektivene og verdiene identifiseres i de eldre læreplanene. Historiebevissthetsbegrepet fikk økende oppmerksomhet i Europa, med utgangspunkt i Tyskland. Det kommer til uttrykk i overordnet del av Reform 97. Under *Det integrerte mennesket* uttrykker læreplanen at opplæringen har et formål om «å skape bevissthet om hvordan vår tid og vår hverdag er bestemt av tidligere generasjoners valg – og om de føringer vi legger for kommende generasjoner.»<sup>33</sup> Denne formuleringen bygger på en målsetning for historiefaget hentet fra Reform 94 som kom tre år før reformen for grunnskolen. Reform 97 utvidet også omfanget til og tar for seg fremtidsperspektivet, noe Reform 94 ikke gjorde og vi ser tydeligere grunnlaget for historiebevissthet slik det er forstått i gjeldende læreplan. Reform 94 innførte også retten til tre-årig videregående skole.<sup>34</sup>

Læreplanens generelle del i LK06 er direkte overført fra Reform 97, men Kunnskapsløftet 2006 medførte vesentlige oppdateringer på flere måter. Vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene og vurdering etter kompetansemål var en viktig del av den nye læreplanen. De

---

<sup>32</sup> Læreplanverket 97 1996, s. 175- 186.

<sup>33</sup> Læreplanverket 97 1996, s. 50.

<sup>34</sup> NOU 1994:15, s. 14.



fagdidaktiske prinsippene og målene for opplæringen ble også oppdatert i tråd med nyere didaktisk og pedagogisk tradisjon. Læreplanen LK06 for historie på videregående skole uttrykker i fagets *formål* at «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid» og at «Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg.»<sup>35</sup> Dette er første gang *historiebevissthet* er eksplisitt brukt som begrep i norsk læreplanen og signaliserer et nytt og utvidet syn på historieundervisningen. Det signaliserer ett brudd med hvordan forgjengeren Læreplanverket 97 (L97) og tidligere oppfattet historieundervisningen. LK06 er mye mindre innholds styrt og mer orientert rundt å oppnå en meta- forståelse av historien og dens betydning for individ og samfunn. Hovedområdet fra læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen bruker ikke begrepet, men bruker en formulering liknende den fra L97: «Historie omfatter korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida, og korleis dette innverkar på notida.»<sup>36</sup> Historie er underlagt samfunnsfaget i grunnskolen. Selv om historie ikke er et eget fag i grunnskolen, følger faget de samme didaktiske perspektivene som faget i videregående. De samme didaktiske perspektivene finnes i samfunnsfag i grunnskolen. Fra «Fagets hovudmål» finner vi flere begrep som vil bli videreført til LK20. De som er spesielt relevant for historie er utforskeren og kildekritikk. Disse skulle få enda omfang i LK20. «Fagets hovudmål» ble omgjort til «kjerneelementer» og bryter ikke ned faget i forskjellige tema som i LK06, men fremlegger kompetanse som skal være gjennomgående for hele faget. For første gang er historiebevissthet eksplisitt nevnt i læreplanen for grunnskolen, som stadfester en grunnleggende endring i hvordan historie undervises og forstås.

### Dybdelæring

Dybdelæring er en av de største praktiske endringene sammenlignet med forrige læreplan og har signifikant betydning for undervisningsmetodene i skolen. Begrepet ble innført i læreplanen sammen med LK20 og har betydelig innvirkning på hvordan kompetanse og ferdigheter forstås og vurderes, som åpner opp for flere nye måter å arbeide i og på tvers av fag. Utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring slik:

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi

---

<sup>35</sup> Utdanningsdirektoratet 2006, s. 2.

<sup>36</sup> Kunnskapsdepartementet 2013, s. 3.

reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.<sup>37</sup>

Basert på denne definisjonen fra Utdanningsdirektoratet kan dybdelæring nært koblet til metakognitive perspektiver på læring, som vektlegger elevens bevissthet over egne tanke og lærings- prosesser. Dybdelæring som metode er altså langt mer enn å "gå i dybden" i tradisjonell forstand, elevene skal «lære å lære». Det handler om at eleven aktivt reflekterer over egne tankeprosesser og læringsstiler.<sup>38</sup> Slik er det også nært koblet til egen identitet og hvordan eleven ser seg selv som lærende vesen. Skolen skal nå gi elevene i allsidige ferdigheter som kan anvendes alle fag, eget liv og gjøre eleven i stand til å takle fremtidige, trolig foreløpig ukjente problem. Dette synet på ferdighetsutvikling i skolen bygger på samme prinsippet som «enhetsskolen», men gjennomføringen og pedagogikken som ligger til grunne er noe annerledes. Alle elevene skal få opplæring i samme ferdigheter og kunnskap som har bredt anvendelsesområdet, men ikke nødvendigvis bli innført i det samme faglige innholdet slik som i L97. Læreplanen er styrt etter kompetanse, som i stor grad utvikles gjennom forståelse av egen læring, utforsking av konsept og hvordan dette relaterer til ferdigheter anvendelig eget liv.

«Det sentrale poenget med kompetanse er anvendelse, det vil si kapasitet til å ta i bruk kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og oppgaver.»<sup>39</sup> Slik åpnes delkapittelet om dybdelæring i NOU- rapporten fra Ludvigsen-utvalget, som gjorde utredningen som er grunnlaget for LK20. For å jobbe mot denne idéstillingen innføres de tverrfaglige temaene, videreføringen av de grunnleggende ferdighetene og ytterligere åpne kompetansemål. Disse prinsippene er en del av innsatsen som skal føre til at elevene ytterligere utvikler allsidige ferdigheter med relevans utenfor faget de undervises i.

Viktige aspekter ved dybdelæring er at kompetansen og ferdighetene elevene tilegner seg skal være anvendelige til ikke bare alle fag i skolen, men også i eget liv, fremtidige studier og arbeidsliv. Dybdelæring skal også utvikle kompetanse og evne som gjør dem i stand til å ta gode valg i egne liv, utover kompetanse i det konkrete emnet som er omfattet av dybdelæringen.

---

<sup>37</sup> Utdanningsdirektoratet 2019. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

<sup>38</sup> Kunnskapsdepartementet 2017, s. 12-13.

<sup>39</sup> NOU 2015:8, s. 10.

## 2.6 Sentrale mål i LK20

Under har jeg valgt ut fem sentrale målsetninger fra læreplanen i samfunnsfag for grunnskolen, som film i historieundervisningen har særlig potensial til å utvikle. De omhandler grunnleggende ferdigheter i historiefaget, men har også en øvrig verdi som er relevant for alle fag og eget liv. Flere av de sentrale målene under vil ha kryssrelevans ovenfor hverandre og vil sammen fange opp hovedpunktene i den historiefaglige delen av samfunnsfaget.

### Grunnleggende ferdigheter

Læringsaktivitetene som lærere kan bruke i sin undervisning er i stor grad selvbestemt, men vil som regel følge skolens og kollegiets praksis. De fem grunnleggende ferdighetene som har blitt videreført til LK20 fra LK06. Muntlighet faller også samfunnsfaget spesielt nært og film er en god inngang til å stimulere muntlig aktivitet. En stor del av filmgleden er å diskutere og reflektere over tematikker, budskap og innholdet formidlet gjennom fortellingen. Fra et dybdelæringsperspektiv er det også viktig, ettersom det tillater å bruke filmen som inngang til overordnede tema og sammenhenger. Digitale ferdigheter faller også samfunnsfaget nært, spesielt på grunn av fagets mulighet for å utvikle kildekritisk tenkning. Samfunnsfaget har fått et særlig ansvar for dette kompetansemålet.<sup>40</sup> «Digitale ferdigheter i samfunnsfag innebærer å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kilder, utøve digital kildekritikk og velge ut relevant informasjon.»<sup>41</sup>

Innen samfunnsfag vil dette være spesielt relevante ferdigheter å utvikle. Som en del av historieundervisningen vil elevene ofte bruke internett for å finne informasjon, som også er en ferdighet i seg selv. På internett kan man finne god informasjon om det meste, men det finnes også en flod av feilinformasjon og upålitelige kilder. Samfunnsfaget, med sitt særlige digitale ansvar, må gi elevene verktøyene nødvendig til å navigere og lese ulike kilder. Innen historie- og samfunnsfaget vil dette omfatte og skille mellom primær- og sekundærkilder og levninger og beretninger. I tillegg er Wineburgs tre fremgangsmetoder konkrete og gode strategier for å lese og ta i bruk kilder på internett gjennom strategiene: *bekreftelse* opp mot andre kilder, undersøke *opphavet* til kilden først og *kontekstualisere* kilden. Kilder på internett kan komme i flere format, som f.eks. video, lydklipp, sammensatte bilder og forståelse for filmatiske virkemidler inngår i å kunne lese digitale kilder.

Å lese film som kilde vil utvikle disse ferdighetene og ha kryssrelevans til andre sammensatte kilder. Samfunnsfaget må gjøre elevene i stand til å hente informasjon fra disse kildetyperne

---

<sup>40</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 5.

<sup>41</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 5.

og flere, som krever at de har kompetanse til å lese og analysere flere ulike medier og tekster. Det innebærer å være kjent med mediets særtrekk, virkemidler og oppbygging i tillegg til å være kildekritiske. Tekstanalytiske ferdigheter som elevene også lærer i norsk, vil være særdeles relevant innen historie for å tyde teksters budskap. Lærebøker, artikler på nett og alle typer tekster elevene møter i historie vil ha en viss subjektivitet. Historie er ikke en realfagsvitenskap der alt kan etterprøves og verifiseres med 100% sikkerhet, kildegrunnlag vil ofte være begrensede og ufullstendige, som gir rom for fortolkninger.

### De tverrfaglige temaene

Formålet med de tre tverrfaglige temaene er å gi elevene en helhetlig forståelse av dagsaktuelle samfunnsutfordringer og fremme deres overordnede kompetanse. De tverrfaglige temaene er et viktig grep for å utvikle elevenes ferdigheter og kunnskaper på tvers av fagområder etter dybdelæringsperspektivet. Temaene er i stor grad verdistyrt og fremmer et syn basert i menneskerettigheter og demokratiske verdier. Temaene er representert i fag der de har relevans og alle er oppført i læreplanen for samfunnsfag. I folkehelse og livsmestring er identitetsutvikling som en del av fellesskap og menneskeverd dratt frem. Historie og film gir flere innfallsvinkler til disse delene av temaet, der historiske problemstillinger kan være en nyttig inngang til å forstå hvordan det relaterer til eget liv. En sentral målsetning til demokrati og medborgerskap er å forebygge ekstreme holdninger og terror. Filmer formidler verdier og som kunstnerisk uttrykk er det en inngang til refleksjon og diskusjon over disse verdiene. *Den 12. mann* formidler et klart budskap som støtter opp norske verdier og motstandskamp under krigen. Det er en relevant inngang til grunnlaget for dagens demokratiske system og hva det bygger på.<sup>42</sup>

### Kildekritikk

Den historiefaglige metoden og historisk tenkning omhandler grunnleggende kildekritiske ferdigheter som både er fagspesifikke, men også relevante for å kritisk lese alle typer tekster. Film kan brukes for å fostre disse ferdighetene, ettersom det er et medium elever både er motiverte og forhåndskjente med. En måte er å diskutere historiske unøyaktigheter i filmen og reflektere over inklusjonen av feilfremstillinger av historien. Historiske spillefilmer vil inneholde unøyaktigheter eller fiksjon for å tilpasse historien til den narrative strukturen, for å gjøre filmen mer underholdende og av ideologiske formål. En metode er at læreren kan vise

---

<sup>42</sup> Kunnskapsdepartementet 2017, s. 13- 15.

elevene enkeltscener fra filmen og diskutere hva som er historisk korrekt og hva som ikke er det. Dette vil hjelpe elevene å forstå viktigheten av å kritisk vurdere kilder og ikke ta alt som blir presentert som fakta. Det kan bidra til en bevisstgjøring hos elevene omhandlende hvordan medier og tekster har andre formål enn å være en historisk kilde og vil dermed ofte fortelle samme grunnhistorie på en vesentlig annerledes måte. Samme resultat kan oppnås med også en hel spillefilm, men arbeidet vil være noe mer omfattende, med hensyn til tid og materiale (filmen) som må analyseres.

Å sammenligne forskjellige kilder vil være grunnleggende om en lærer skal bruke film i historieundervisningen. Brukes kun en film uten alternative kilder, vil elevene ofte sitte igjen med feil inntrykk av historiske hendelser. Elevene kan selv undersøke og sammenligne de ulike kildene, avhengig av alderstrinn og modenhet, og prøve å identifisere eventuelle ulikheter og likheter. Dette vil hjelpe elevene å forstå at forskjellige kilder kan presentere ulike versjoner av samme hendelse.

Elevene kan slik diskutere hvordan filmskaperen har valgt å presentere historien og hva slags budskap eller agenda som ligger bak. Dette vil hjelpe elevene å forstå at historien kan bli fortalt fra ulike perspektiver, og at det er viktig å være bevisst på dette når man kritisk vurderer kilder. Slik kan en bevisstgjøring over *historiebruk*, altså hvordan historien blir brukt av ulike aktører i samfunnet, i denne konteksten filmskaperne (og eventuelle investorer i produksjonen). Historie brukes som retorisk virkemiddel i flere arena, blant annet innen politikk, reklame og meningsinnhold i sosiale medier. Ved å identifisere og reflektere over historiebruk i film, kan de kildekritiske ferdighetene overføres til andre tekster og kilder, med spesielt fokus på visuelle medier. Det vil også hjelpe elevene med å utvikle sine samfunnskritiske tenkeferdigheter, som er av økende betydning i dagens samfunn.

### Historiebevissthet

I kjerneelementene for samfunnsfag står det under *Identitetsutvikling og fellesskap* «at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid.» (2020). Denne forståelsen er nære definisjonen til Bøe og vektlegger at historiebevissthet påvirker hvordan vi forstår egen identitet som en del av et større fellesskap. Film er et populært kulturuttrykk som har stor påvirkningskraft, på både godt og vondt. Både unge og voksnes forståelse av historien er påvirket av konstruerte narrativ sett i b.la. filmatiske fremstillinger som tv-serier, film og videoer på sosiale medier. «Fortiden, slik den presenteres i disse mediene, betyr antakelig mer for forming av elevenes

historiebevissthet enn den måten de møter fortiden på i skolefaget og i lærebøker».<sup>43</sup>

Filmmediets signifikante stilling i historiekulturen er i seg selv begrunnelse for å inkludere det i skolen. Historie forstås gjennom egen samtid, det vil være naturlig å inkludere samtidens mest populære og kulturelt signifikante medium. Det kan argumenteres at ikke faglige fremstillinger svekker historiefagets som vitenskap, men grunnet levende bilders betydning i moderne samfunn ville det vært naivt og ikke utdanne elevene til å kunne 'lese' historiske spillefilmer. Gjennom metodisk tilnærming kan film gi innsikt i kulturelle verdier, hendelser og personer og forstå hva det betyr for dem.

### Historisk empati

Historisk empati er et begrep som kom inn i norsk læreverk i LK20. Begrepet blir ikke i stor grad forklart eller utdypet slik det forekommer i kjerneelementene for samfunnsfag, men det beskrives at samfunnsfaget skal utvikle elevenes historiske empati.<sup>44</sup> Læreplanen for historie for videregående beskriver begrepet noe ytterligere i kjerneelementet «Historisk empati, sammenhenger og perspektiver». I beskrivelsen kommer det frem at: «Elevene skal kunne forstå mennesker utfordringer og handlinger i fortiden» og at «den historiske utviklingen ikke er forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer».<sup>45</sup> Gjennom formuleringene i læreplanen for historie kan vi tyde at historisk empati er nærliggende Wineburgs tredje heuristikk for å tilnærme seg historiske kilder, å kunne *kontekstualisere* kilden.

Kjerneelementet historisk empati omhandler dermed mere enn bare kilder, men også å kunne kontekstualisere personer, hendelser og institusjoner som produkt av sin tid og ofte begrensede handlingsrom. Historisk empati, slik det er forstått i læreplanen, må derfor til en viss grad skilles fra den dagligdage betydningen av empati, som gjerne vil bety å sympatisere med. Likevel presenterer dette en viss problematikk med begrepet. Det er ikke klart definert,<sup>46</sup> og Wilschut & Schiphorst tar opp et viktig poeng ved at empati er høyst subjektivt.<sup>47</sup> Når vi tar perspektivet til mennesker fra fortiden, har vi basert på våre egne verdier og perspektiver forhåndserkjennelser på hvem vi ønsker og ikke ønsker å sympatisere med. Historiens 'ofre' vil oftere være objekt for sympati enn historiens 'gjerningsmenn'.<sup>48</sup> Denne

---

<sup>43</sup> Lund 2020, s. 167.

<sup>44</sup> Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3.

<sup>45</sup> Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2.

<sup>46</sup> Yilmaz, 2007, s. 335- 336.

<sup>47</sup> Wilschut & Schiphorst, 2019, s. 74- 75.

<sup>48</sup> Wilschut & Schiphorts, 2019, s. 85.

problematismen av begrepet tar opp en spennende diskusjon omhandlende manipulerende historieundervisningen. Det vil være spesielt relevant angående bruk av film, som er et medium som kan påvirke våre verdier, tanker og følelser gjennom narrative virkemidler. I hvilken grad kan historielærere rettferdiggjøre filmer og lærestoff som klart fremstiller eksempelvis nordmenn på sympatisk vis, mens tyskere er fremstilt som blodtørstige og onde? Det er et komplisert spørsmål, men film kan også brukes for å vise ulike sider av en konflikt eller ulike menneskers opplevelser, og dermed hjelpe elevene med å forstå den kompleksiteten og variasjonen som finnes i historiske begivenheter. Moralske dilemma presentert på en spennende måte gjennom levende bilder kan bidra til at elevene blir motivert og har en inngang til å leve seg inn i og reflektere over fortidens forhold. I tillegg kan filmen bidra til å reflektere over historisk relevans i dagens samfunn, spesielt ved bruk av historiske filmer som tar for seg signifikante grunnfortellinger. Ved å finne paralleller mellom fortiden og nåtiden kan filmen skape en forbindelse mellom historiske emner og elevenes eget liv. Ved å skape relevans kan det vekke engasjement og interesse for historie blant elevene, samtidig som det utvikler deres historiske empati.

## 2.7 Tidligere forskning

David-Alexandre Wagner har gjennomført tre studier på bruk av film i historieundervisningen og viser noen interessante funn. De viser til at film har et potensial, men leverer kritikk mot læreres forståelse og bruk av film i klasserommet. Funnene i *Teachers' Use of Film in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway* (2018) og *Critical thinking and use of film in Norwegian lower secondary history classrooms* (2019) viser til at lærere i for liten grad utvikler overordnet tankeprosesser og kildekritiske ferdigheter gjennom filmbruken. Studien undersøkte hvorfor lærere bruker film i historieundervisningen på videregående og hva dem bruker det til. Resultatene fra studien viste at lærere var reflekterte over bruken av film og hadde klare formål med bruken. Likevel ble film i mindre grad brukt for å forsterke «high-order-thinking competency»<sup>49</sup>, som beskrives som de overordnede læringsmålene for historiefaget: blant flere nevnte er historisk og kritisk tenkning, kildekritikk, historisk empati og metakognitiv læring. Et interessant perspektiv er at lærerne intervjuet i studien uttrykket klar preferanse for dokumentarfilm. En nyere casestudie av Wagner & Dversnes fra 2022 omhandlende spillefilmen *12 years a slave* sitt potensiale for å utvikle historisk empati, fant at filmen hadde gode innvirkninger på elevenes engasjement,

---

<sup>49</sup> Wagner 2018, s. 39.

innlevelse og forståelse for temaet.<sup>50</sup> Det interesserte meg og gjorde jeg i større grad ville utforske, med utgangspunkt i en historisk spillefilm, potensialet til å jobbe mot de overordnede læringsmålene.

Det er skrevet flere masteroppgaver innen dette temaet og mitt arbeid går inn i en sterk fagtradisjon. Jeg vil spesielt peke ut to oppgaver som denne oppgaven bygger på. Norberg & Høiberg gjorde en studie i 2017 som viste læreres og elevers holdninger til film i historieundervisningen. Spesielt hvordan elever og lærere vurderte lærers forberedelser og en grundig plan for filmen og undervisningen er verdifullt forarbeid.<sup>51</sup> Sunde skrev i 2012 oppgave *Krigen, filmen og skolen* som gjør en grundig filmanalyse av filmene *Max Manus* (2008) og *Ni liv* (1957) i lys av datidens læreplan LK06.<sup>52</sup> Min egen analyse har hentet inspirasjon fra analysen brukt i Sundes oppgave og bygger på flere av de samme læringsmålene, sett i lys av den nye læreplanen. At oppgaven inneholder en analyse av *Ni liv*, 'forgjengeren' til *Den 12. mann* gjør at den relaterer ekstra til eget arbeid.

### 3 Metode

Opgaven tar en kvalitativ tilnærming til *Den 12. mann* som analyseobjekt. For å best mulig svare på problemstilling, kombinerte jeg flere analysemetoder og historiedidaktiske perspektiv til en sammensatt filmanalyse. Metoden tar for seg filmen som helhet, men peker også ut spesifikke utdrag fra filmen som er spesielt interessante i forhold til pedagogisk potensial eller inngang til historisk tenkning. Grunnet vil bli presentert først før jeg beskriver egen fremgangsmetode for filmanalyse.

#### 3.1 Metodiske overveielser

Formålet med analysen er hvordan spillefilmer - gjennom eksempelet *Den 12. mann* - kan brukes for å nå kompetansemål fra læreplanen. Målene som undersøkes spesifikt er historiebevissthet, historisk empati, kildekritikk, de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdigheter med dybdelæring som metode og begrunnelse for bruk av film. Metoden jeg bruker vektlegger analytiske verktøy i didaktisk sammenheng. Ettersom læreplanens sentrale mål etterspør bred kompetanse, har jeg slått sammen flere filmdidaktiske og historiedidaktiske teorier for å identifisere hvilke muligheter *Den 12. mann* har i undervisningen. Formålet er å ha en fremgangsmetode som kan følges i forarbeidet med film for å identifisere muligheter og

---

<sup>50</sup> Dversnes & Wagner 2022, s. 12-13.

<sup>51</sup> Høier & Norberg 2017, s. 81- 84.

<sup>52</sup> Sunde 2012, s. 13.



utfordringer, viktige elementer fra filmen, historien som ligger til grunn og den øvrige konteksten. For å best mulig tilfredsstille disse kravene har jeg valgt å bygge videre på en sammenstilling av disse teoriene:

- Rosenstone sine perspektiv på den historiske filmen.
- John O'Connor sine fire rammeverk i andre del av analyse.
- Wineburg tre heuristikker for å lese som en historiker.

Analysemetodens grunnlag er Rosenstone, ettersom hans syn på den historiske filmen er en stor del av mitt teoretiske utgangspunkt. Han vektlegger filmens egenart som kilde på en måte som ikke synes i andre historiedidaktiske verk på spillefilmen, men er fortsatt godt forankret i den historiefaglige tradisjonen. De tre punktene under er hentet fra *History on film/ film on history* på side 24. De danner et godt utgangspunkt for å begynne å analysere en historisk film og er nærliggende kildekritiske grep, men åpner også opp for å reflektere over formål og hensikt bak filmproduksjonen i forhold til hva den søker å formidle.

Genesis:

1. Utgangspunktet; hvem har ideen for filmen, hva er filmens kilder, hvordan adapterte produsentene og manuskriverne det til film og hva er hensikten bak produksjonen.

Synopsis:

2. Oppsummering av handlingen og karakterene i den historiske filmen og avvik fra historisk fakta.

Judgement:

3. Hvordan får filmen oss til å tenke om historie, hvordan presenterer filmen det og hvordan kan den endres til å bli et historisk arbeid.

Punktene er videreført og diskutert av Rosenstone fra historikeren Natalie Davis sin fremgang for filmanalyse. *Film on history* tilbyr i større grad et teoretisk perspektiv og en legitimering av den historiske filmen som historisk verk, enn en funksjonell og presis fremgangsmetode for analyse særlig rettet mot didaktiske og pedagogiske mål.

Derfor har jeg også inkludert fremgangsmetoden beskrevet i O'Connors fire rammeverk for andre del av analyse av 'moving image documents'. Første del av analyse omhandler innhold, produksjon og mottakelse<sup>53</sup> er i stor grad dekket av punktene videreført av Rosenstone og Wineburgs tre fremgangsmetoder som også ligger til grunn for metoden. Wineburgs fremgangsmetoder for å lese historiske tekster er gjennomgående for alle punktene i analysemetoden. Kildekritiske ferdigheter er grunnlaget for å lese historisk materiale og vil

---

<sup>53</sup> O'Connor 1987, s. 8.

inngå i hele arbeidet. Det er for å verifisere at lærer ivaretar et fast grep på historiske detaljer, for å ikke helt kaste bort den historiefaglige metoden i omfavning av filmens unike muligheter.

Rammeverkene presentert i lærerguiden kan anvendes alle former for levende bilder innen film, tv og annet videomateriale. Denne oppgaven tar bare for seg historisk spillefilm og vil ikke ta for seg teorien rettet mot TV, arkivert videomateriale og liknende diskutert av O'Connor. Det medfører også at jeg endrer og 'tøyer' litt på teorien presentert for å bedre passe formålet til oppgaven. Rammeverkene vektlegger forskjellige sider og elementer av film og påvirker fremgangsmetoden i analyse. Jeg vil ta i bruk og delvis kombinere flere av rammeverkene i egen analyse, ettersom kompetansemålene i LK20 omfatter et bredt spekter av ferdigheter som vil kreve flere innganger. Det vil i større grad også ivareta dybdelæringsperspektivet og overordnet kompetanse med utgangspunkt i fagspesifikk historiefaglig kompetanse. De fire rammeverkene beskrives og forklares under:

### **1. Film som representasjon av historie**

Det første rammeverket søker seg inn på de narrative sidene av filmen og hvordan fortiden presenteres. Derfor vil filmen være en sekundærkilde etter dette rammeverket, ettersom det er en konstruert representasjon av fortiden. Filmer tillater seer å fordype seg i fortiden gjennom filmens narrative og estetiske virkemidler på en måte mer tradisjonelle tekster ikke kan, som er en av filmens store styrker. Den gir en direkte inngang til lyden, utseendet og følelsen av fortiden. Refleksjon over disse virkemidlene og hvordan de er brukt i *Den 12. mann* vil kunne fostre historiebevissthet ettersom representasjonen av fortiden avdekker hvordan nåtiden gir fortiden betydning for oss i dag. Dette kompetansemålet for 10. trinn i samfunnsfag etterspør denne refleksjonen direkte:

Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk.<sup>54</sup>

Ettersom film er et kunstnerisk uttrykk, egner det seg særdeles godt som en inngang til å utforske den poetiske og gåtefulle siden av historien som i stor grad omhandler følelsesmessige aspekter. Hvordan folk tenkte, hva de følte, trodde etc. er også en viktig del av den historiske konteksten, så vel som harde fakta som økonomiske, sosiale og politiske

---

<sup>54</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 10.

forhold. De henger også unektelig sammen. Så selv om filmen er en representasjon av fortiden, kan den formidle historiske virkeligheter og følelser.<sup>55</sup>

Å bruke filmen som representasjon og dermed sekundærkilde gjør også dens begrensninger som kilde klart. *Den 12. mann* tar et klart ståsted og formidler det, er ikke transparent med kildegrunnlaget og er grunnleggende en konstruksjon med kommersielle og ideologiske interesser, i likhet med de fleste filmer. Det er dermed ingen grunn til å vike unna filmen som representasjon og presenterer mulighet for samfunnskritisk tenkning over verdigrunnlaget. Arbeid med film kan være et steg mot å utvikle overordnede ferdigheter som media-literacy og kildekritiske ferdigheter hos elevene. Elevene skal kunne «vurdere om kildene er pålitelige og relevante.»<sup>56</sup> Arbeider elevene med film, kan de begynne å utvikle en kritisk forståelse for hva en film kan, og ikke kan fortelle om fortiden. Det har overføringsverdi til andre arenaer der samfunnsfaglig, som inkluderer historisk, innhold blir formidlet. Det er beskrevet i kompetansemålet for 10. trinn under:

Vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår.<sup>57</sup>

Får elevene en overordnet forståelse for virkemidler og film som kilde, kan det overføres til øvrige arenaer der visuelt og historisk innhold brukes med påvirkningsformål som sosiale medier, politikk, reklame, TV etc. Derfor burde lærer tilstrebe å bruke flere kilder sammen med filmen, helst gjerne både primær- og sekundærkilder sammen med filmen. Det har jeg sterkt vektlagt i egen analyse og metode og utdypes i eget punkt.

## **2. Filmen som bevis for sosial og kulturell historie**

Som berørt i forrige rammeverk formidler filmer b.la. verdier, som i stor grad er bestemt av tiden og konteksten filmen er skapt i. Rammeverk 2 søker seg i større grad inn på å identifisere disse verdiene. Filmens produksjon og mottakelse (rolle i offentlighet) er særdeles viktige forhold her for å undersøke dette. Hvilke sosiale og kulturelle verdier forsøker filmskaperne å appellere til? Hvordan ble det mottatt i kulturen og hva sier det om sosiale og kulturelle forhold? Besvaring av disse spørsmålene kan lede til en overordnet forståelse for historiebruk og historiekultur og hvordan det relaterer til eget liv, og har påvirket mennesker gjennom tiden. Hvordan filmen blir mottatt av publikum er ekstra belysende på dette punktet,

---

<sup>55</sup> Rosenstone 2017, s. 35- 36.

<sup>56</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 2.

<sup>57</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 10.

ettersom det sier hvordan historiebruken i filmen klarte å relatere seg til den øvrige historiekulturen. Klarer elevene å se denne koblingen er det mulig de får et bedre grep om historiebevissthet.

Ettersom historien i *Den 12. mann* tidligere har blitt filmatisert, finnes det en ekstra klar inngang til en slik undersøkelse ettersom filmen kan speiles mot forgjengeren, i dette tilfellet klassikeren *Ni liv* (1957). *Den 12. mann* er en relativt ny film og er nærliggende moderne verdier og perspektiv. Hvordan filmen forholder seg til de tverrfaglige temaene og andre dagsaktuelle tema kan illustrere endringer og fokuspunkter i samfunnet. Slik aktivitet kan fostre «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» fra kjerneelementene i samfunnsfag:

Elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn.<sup>58</sup>

Gjennom å identifisere endrende verdier og holdninger i samfunnet, utvikles en bevisstgjøring over hvordan slike forhold er bestemt av kontekst, men er i stadig endring. Slik endring drives også gjennom kulturuttrykk som film og har dermed en viktig rolle som kulturformidler og bevarer.

### **3. Film som bevis for historisk fakta**

Dette rammeverket ser etter hvilke konkrete fakta man kan finne i film. Dermed egner den seg dårlig til spillefilm, som grunnleggende er en fiktiv rekonstruering. Historielærere burde være meget bevisst over de originale kildene man baserer 'historisk fakta' på. Brukes dramatiseringer som bevis på at en bestemt historisk hendelse fant sted, utøver lærer selv lav kildekritisk kompetanse.

Dermed er dette rammeverket relevant som den del av det kildekritiske analysearbeidet med filmen. Lærere burde være bevisst over, og kunne skille mellom fakta og fiksjon i filmen de bruker i historieundervisningen. Filmer har mye å bidra med til læringsformål, men den vitenskapelige delen av historiefaget kan ikke settes helt til side. Alt vist i filmen er jo ikke ren diktning fra filmskaperens side og det er nødvendig å identifisere hva som har grunnlag i historiske kilder og hva som er endret av narrative/kommersielle/ideologiske hensyn. Derfor undersøkte jeg også tv-dokumentarer om Jan Baalsrud, der flere inneholder intervju med både Baalsrud, hjelpere og etterkommere i ettertid. De bidro til å belyse og gi et bedre grep på

---

<sup>58</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 2.

historien. Spesielt viktige hensyn O'Connor peker til i analyse av dokumentarer er filmskaperens og produksjonens formål, redigeringen, klippingen og kildematerialet brukt og vist i filmen.

#### 4. Film som bevis for filmhistorie

Grunnet filmens posisjon i samfunn og kultur er filmhistorie og filmkunst historisk signifikant i seg selv. Hvordan filmen, sjangeren den eksisterer i og det øvrige samfunnet henger sammen kan medføre mye verdifull refleksjon til undervisningen. Teknologisk utvikling innen filmkunsten medfører nye muligheter for å bringe fortiden til live på skjermen. Sjangre utvikler seg etter hvert som flere filmer blir produsert og bidrar til det intertekstuelle samspillet. Hvordan publikum omfavner, eller avslår nye bidrag kan fortelle hva som verdsettes i kulturen. Hvis elevene får utviklet de ferdighetene som trengs for å samhandle med film- og historiekulturen kan det medføre mye verdifulle læringsmuligheter. De grunnleggende digitale ferdighetene, å kunne lese og muntlige ferdigheter er signifikante her. «Å kunne lese» i samfunnsfag handler om å kunne utforske, tolke og reflektere over ulike kilder.<sup>59</sup> Det gjelder også film, som tidligere nevnt er signifikant og unikt i sitt potensial og stilling i kulturen. Film kan jo også være en arbeidsmetode som kan utnyttes i skolen i seg selv. Elevene kan skape og lage filmer selv, som kan være veldig lærerikt og fostre bred kompetanse og meta-forståelse for mediet. Digitale ferdigheter, som samfunnsfag har særlig ansvar for, er grunnleggende nærliggende filmen.

Ved å være kjent med sjangeren og film- historie kan det være enklere å gjenkjenne hvilke grep filmskaperne bevisst gjør for. Filmer siterer hverandre, komplimenterer hverandre og bygger på hverandre på måter som kan være vanskelige å gjenkjenne hvis man ikke har en viss kjennskap til filmene som kom før den og den øvrige filmhistorien. Iversens fire faser av okkupasjonsdramaet er eksempel på hvordan kjennskap til sjanger og filmhistorie kan bidra til å få bredere forståelse for historiske forhold og utvikling. Blir elevene kompetente lesere av film, kan de større grad oppfatte og anvende virkemidler selv i flere sammenhenger.

Rammeverkene og beskrivelsen av dem er oversatt, fortolket og videreført fra *Teaching History with Film and Television. Discussions on Teaching, Number 2* (1987) av John E. O'Connor. Punktene slik jeg har beskrevet dem flytter mer om og inn i hverandre enn slik O'Connor selv forklarer dem. Det er en konsekvens av dybdelæringsperspektivet,

---

<sup>59</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 5.

målsetningene i LK20 og det økte fokuset på bare en type 'moving image document', nemlig filmen *Den 12. mann*. Derfor blir de i økende grad kombinert i min metode, siden jeg mener de sammen illustrer forholdet mellom fagspesifikk kompetanse og overordnet kompetanse meget godt, samtidig som de gir konkrete inngangsverdier til filmen.

### 3.2 Begrunnelse for metode

Ved å basere meg på metodene og malene skissert i 3.1 har jeg en analysemetode som tar høyde for filmens egenart og didaktisk potensial etter LK20. Den baserer seg på klassiske kildekritiske grep som historikere gjør i studie av alle typer dokumenter. Problemstillingen «Hvordan kan film brukes som pedagogisk verktøy i historieundervisningen for å nå sentrale mål i læreplanen gjennom dybdelæring?» er utgangspunktet for å bruke *Den 12. mann* som verktøy for å belyse de didaktiske mulighetene og forutsetningene for å lykkes i debatten om krigsfilm i skolen. Derfor vil analysemetoden jeg bruker i denne oppgaven være mer omfattende enn det som normalt er praktisk for en lærer å ta for seg i forarbeidet med film i undervisningen. Det lønner seg å være bevisst på formålet med analysen slik at man undersøker de elementene som er relevant for arbeidet. En lærer skal planlegge etter kompetansemålene og filmen må derfor vurderes hovedsakelig ut ifra hvordan den kan brukes for å nå ett eller flere kompetansemål, eller andre sentrale mål lagt av læreplanen. Min studie vil vise et utvalg scener fra *Den 12. mann* og belyse potensialet for å nå ulike mål i læreplanverket gjennom utnyttelse av disse scenene. Dermed har jeg kompt frem til en analysemetode som er omfattende, men heldekkende i forhold til å identifisere muligheter og utfordringer ved bruk i skolen, basert på litteratur, forskning og læreplan.

### 3.3 Analysepunkter og metode

Punktene inkludert under er basert på litteraturen og forskningen tidligere skildret som grunnlag for analysen, hovedsakelig Rosenstone, O'Connor med innslag fra Wineburg. De er ikke direkte overført fra det teoretiske utgangspunktet, men er satt sammen og endret på for å best mulig svare på problemstillingen. Analysen er også tiltenkt å være en funksjonell modell for analyse av historisk film til bruk for lærere, derfor er det målene i LK20 som står sentralt.

**Gjennomgående i hele analysen og alle historiske undersøkelser: Verifisere opplysninger opp mot hverandre.**

Som i enhver undersøkelse av en historisk kilde er det viktig å sette den opp mot andre kilder, slik beskrevet i Wineburgs fremgangsmetode for bekreftelse. For lærers del vil det være nødvendig å ha en oversikt over forskjellene mellom filmen og den verifiserbare historien. Det andre punktet i analysen (filmen i offentligheten) inngår også som en del av dette arbeidet, ettersom det avslører mye av formålet for produksjonen og hvordan filmen ble oppfattet. Artikler fra offentlige medier kan også gi flere innganger til videre lesing i litteratur og andre kildesett om filmens historiske nøyaktighet har blitt diskutert, men er ikke tilstrekkelig som kilde i seg selv. Derfor har jeg benyttet meg av sekundærlitteratur, og i så stor grad som mulig, primærkilder. Spesielt innen historiefaget er det viktig å spore kildene så langt tilbake som mulig for å undersøke hvor forfattere, filmskapere og journalister henter informasjonen fra. Bruk av primær- og sekundærkilder er viktig både for å undersøke hvor filmen avviker fra 'historisk fakta', i tillegg til at de kan brukes sammen med filmen i et undervisningsopplegg for å stimulere kilde- og samfunnskritisk tenkning, historiebevissthet og gjenkjenning av virkemiddelbruk i historisk film og narrativ.

Lærers historiefaglige kompetanse og forkunnskaper er også viktige her. Avvik fra etablert historisk 'fakta' kan ofte oppdages ved å se filmen nøye og være bevisst over språk, rekvisitter, kostymer etc. Mindre unøyaktigheter er dermed ikke alltid vesentlig å plukke i og det er viktig å påpeke at feil eller endringer på den etablerte historien i filmer ikke nødvendigvis gjør filmen dårligere egnet til bruk i undervisningen. De kan sees på som muligheter til å bruke alternative kilder sammen med filmen for å skape meta-forståelse for kildebruk, ved at lærer inviterer elevene inn i kildesettet. Dette er en kontinuerlig prosess som går gjennom alle analysepunktene presentert etter kildegrunnlaget.

### **Kildegrunnlaget brukt for å verifisere opplysninger i filmen**

Som en del av analysen har jeg benyttet meg av flere kildetyper for å få et så komplett bilde som mulig. For de øvrige kontekstuelle opplysningene og bakteppe for motstandskampen i Nord-Norge og norsk samarbeid med England under krigen har jeg brukt fagbøkene under:

- Pedersen, G. (1982). *Militær motstand i nord 1940-1945: Jakten på Tirpitz, Arnøytragedien og operasjon MARTIN og SEPALS*. Universitetsforlaget.
- Insall, T. (2021). *Secret alliances*. Biteback publishing Ltd.

For å verifisere opplysningene om flukten til Jan Baalsrud og de faktiske omstendighetene rundt historien har jeg benyttet meg av klassikeren *Ni liv* (1963), som er andreutgave av den norske versjonen av *We die alone* (1955) av David Howarth. Den viktigste sekundærkilden er «Jan Baalsrud og de som reddet han» av Tore Haug og Astrid Karlsen Scott som er det mest

omfattende og utdypende verket om operasjon Martin og Baalsruds flukt. Først utgitt i 2001, har den blitt utgitt i to ytterligere versjoner, en i sammenheng med premieren av *Den 12. mann*. Boka uttrykker et formål om å «gi en korrekt og fyldig fremstilling av det som skjedde»<sup>60</sup> og inkluderer perspektiv og hendelser ikke tidligere hørt. I forordene av boken beskriver forfatterne kildesettene de har tatt seg nytte av og vitnene de har forhørt seg med. Kildesettene forfatterne drar frem som grunnlag for boka er:

- Hjelperne fra 1943.
- Historikere og journalister.
- Tyske dokumenter og Baalsruds rapport.
- Broren til Jan, Nils Ivar Baalsrud som er styrer i Stiftelsen Jan Baalsrud. Stiftelsen har samlet mye informasjon om hendelsene og er en viktig forvalter av historien.<sup>61</sup>

Boka har et fokus på detaljer og skildrer flere av hjelperne som ikke hadde fått sin historie fortalt tidligere. Flere av personene og hendelsene i denne boka er utelatt i de mer dramatiserte versjonene som finnes. Boka er transparent med kildegrunnlaget og jeg vil bruke den som ett referansepunkt for flere av opplysningene, der primærkildene ikke strekker til eller er motstridende.

Jeg har lagt stor vekt på å inkludere så mange primærkilder som mulig. De tre kildesettene listet under er så nærme hendelsen som jeg kommer, uten å oppsøke de fysiske originaldokumentene i arkiv. Disse kildene er grunnlaget for flere av opplysningene gjengitt i sekundærlitteratur, men det vil ikke si at disse kildene er feilfrie og 100% troverdige. Spesielt Baalsruds rapport har i ettertid vist seg til å inneholde flere feil. Opplysningene som fremkommer i landssviksaken, eksisterer også i en spesifikk rettsakskontekst og må forstås slik. Flere av de tyske dokumentene i mikrofilmserien samsvarer med dem inkludert i boka til Scott & Hauge. Dokumentene slik jeg fikk dem tilsendt er på tysk, men de er oversatt i boka. Oversettelsen av dokumentene er gjort gjennom Google Translates funksjon for språkgenkjenning på bilder og det kan dermed forekomme feil.

#### Primærkilder:

- Landssvikarkivet. Troms politikammer, RA/S-3138-47/D/Da/L0065/0001: -- / Hnr. 19/52, 1945-1955.
- Norsk Hjemmefront Museum. NHM/ SOE-arkivet, boks 44. *Report on his experiences as a member of the Martin Operation during the period march 22<sup>nd</sup> 1943 to the middle of September 1943 by 2.lt Jan Sigurd Baalsrud.*
- National Archives and Records Administration. (u.å.). T314/1560.

---

<sup>60</sup> Haug & Scott 2017, s. 11.

<sup>61</sup> Haug & Scott 2017, s. 12-13.



Tyske dokumenter skannet fra mikrofilm. Sendt via direkte kontakt på e-post av professor Fredrik Fagertun ved UiT.

Jeg har også hentet opplysninger fra tv- dokumentarer. Samme prinsipp gjelder for dokumentarer som andre filmer og forfatterskap. Det tredje rammeverket i guiden til O'Connor beskriver at dokumentarer vil alltid være subjektive med hvilke opplysninger og perspektiv de inkluderer, utelukker og vektlegger. Likevel har dokumentarene mye god informasjon, b.la. gjennom intervjuer med flere av Baalsruds hjelpere, ham selv og etterkommere. Konteksten til dokumentaren og tiden den er skapt i er viktig å være observant over. Refleksjon over eventuelle agendaer filmskaperne og produksjonen kan være motivert av er også viktig. I dokumentarene tydes det til å være et bevisst ønske om å fremstille Baalsrud og hans hjelpere så godt som mulig, spesielt i dokumentaren fra 1988 som premierte rett etter Baalsruds død, som er verdt å være bevisst over.

#### Filmer:

- Skjæret, H. (Regissør). (1988). *De reddet hans liv*. Video Nord AS.
- Edvinsen, T. (Regissør). (2014). *I Jan Baalsruds fotspor*. NRK.
- Skouen, A. (Regissør). (1957). *Ni liv*. Nordsjøfilm AS.

#### Analysepunktene:

Under beskrives gjennomføringen av analysen slik jeg gjorde den. Viktig å påpeke at verifisering av kilder, slik beskrevet over gjennomgår alle punktene under.

#### **1. Grunnleggende fakta, tematikker og hensyn:**

Det første punktet i analysen omhandler å se på den grunnleggende informasjon om filmen og handlingen, som er beskrevet av både Rosenstone og O'Connor. Film medfører noen grunnleggende hensyn lærer må vurdere før bruk i undervisningen. Dette vil være helt enkle ting som tidslengde på filmen, aldersgrense, språk, hvem som har regissert og produsert filmen, hvilken sjanger faller den under og annen enkel tilgjengelig informasjon som kan ha føringer for undervisningen og hvordan den blir oppfattet av elevene. Etter å ha sett filmen en gang kan lærer begynne å gjøre en vurdering over de grunnleggende tematikkene og budskapene i filmen. Allerede her kartlegges noen av filmens didaktiske muligheter og forutsetninger. Det vil også gi en inngang til å kartlegge de nødvendige forkunnskapene for filmen, som vil være avhengig av læringsmålet som jobbes mot.

## **2. Filmens utgangspunkt og bilde i offentligheten**

Dette punktet er en sammensetning og forenkling av spørsmålene til produksjon og mottakelse i O'Connors første del av analyse og utgangspunktet for filmen, videreført fra Rosenstone. Som praktisk analysemodell for historisk spillefilm tiltenkt arbeid i grunnskolen etter LK20 vil filmens posisjon i offentlig omtale være tilstrekkelig. Store filmproduksjoner (som *Den 12. mann*) vil få medieoppmerksomhet, som kan være en inngang i arbeidet med å tyde kildene brukt, innflytelser og intensjoner for filmen, med andre ord grunnlaget for filmen. Det kan komme til uttrykk gjennom markedsføring for filmen, intervjuer med filmskaperne og skuespillerne og andre omtaler om produksjonen. Slik er punktet også knyttet til lærers kildekritiske vurdering av filmen.

Filmens mottakelse vil inkludere anmeldelser, publikumsreaksjoner, billettsalg, priser og nominasjoner, kan gi flere indikasjoner om filmens suksess, appell og betydning i kulturen. Hvordan filmen ble møtt av publikum vil være særlig relevant for undersøkelse av historiekultur. Medieomtale omhandlende filmen kan i seg selv være inngang til læring. Populære filmer skaper ofte debatter i offentligheten om historiebruk, verdier og holdninger i samfunnet, som kan videreføres til undervisningen.

## **3. Velge utdrag fra filmen for næranalyse**

Denne delen av analysen tar for seg innholdet i filmen og sikter seg videre inn på spesifikke utdrag fra filmen som er spesielt interessante. Bruk av scener og sekvenser fra filmen vil tydeligere illustrere analysemetoden og filmens potensial til å nå utpekte sentrale mål i LK20. Flere scener og øyeblikk utmerker seg som spesielt interessante til bruk i undervisningen og har en særdeles pedagogisk verdi, forbeholdt at lærer legger opp for det. For å bli bevisst over disse mulighetene og yte filmens fulle potensial er næranalyse nyttig. I forbindelse med dette punktet så jeg filmen om igjen for å få et overblikk over handlingen og notere moment og scener som var spesielt interessante. På bakgrunn av det valgte jeg ut fem scener jeg ville analysere nærmere.

Det er viktige å påpeke at det er langt flere scener og øyeblikk som kunne blitt valgt.

Læringsformål og lærers tilretteleggelse vil alltid være det mest avgjørende for læring, utdragene fra filmen skissert i oppgaven er eksempler som presenterer muligheter opp mot LK20. Med tidsperspektivet til en film i bakhodet vil det også ofte være aktuelt for en lærer

og bare bruke utdrag fra en film, som kan være tilstrekkelig for flere læringsmål. Dermed er det viktig å påpeke at en film er ett sammensatt narrativ og vil ofte fungere best i sin helhet.

#### **4. Utdragenes innganger til kompetansemål i LK20:**

Den viktigste delen av analysearbeidet er å se hvilke didaktiske muligheter filmen åpner opp for gjennom næranalyse. Kompetansemålene i læreplanen for samfunnsfag er omfattende og etterspør ett bredt spekter av ferdigheter og kompetanse. Hvordan historisk film kan brukes for å jobbe mot kompetansen i samfunnsfaget og de overordnede kompetansemålene er essensen av oppgaven og analysen. For å tydeliggjøre spesifikke element fra filmen og hvordan de kobles til læringsmål har jeg to-delt målsettingene fra læreplanen. Delingen er orientert rundt de overordnede læringsmålene og de mer fagspesifikke.

4.1 Den overordnede kompetansen: omhandler: tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter, kritisk tenkning, etiske perspektiv og verdier. Bredt forklart, hvordan kan film brukes i historiedelen av samfunnsfaget, for å nå læringsmål som ikke er direkte fagspesifikke målsetninger i samfunnsfag.

4.2 Den fagspesifikke kompetansen omhandler sentrale læringsmål i samfunnsfaget for historie: historiebevissthet, historisk empati, kildekritikk og historierelevante kompetansemål for 10. trinn.

Læringsmålene har selvsagt kryssrelevans ovenfor hverandre og arbeides med og utvikles samtidig fra et dybdelæringsperspektiv. Fordelingen er hovedsakelig for å illustrere og trekke ut konkrete punkter og knytte kompetansen til filmen. Det vil også gjøre det mulig å vise hvordan kompetanse i fag, kan overføres til en overordnede ferdigheter og forståelse.

For å identifisere disse mulighetene er det nødvendig å analysere filmspråket fra en didaktisk vinkel. Film er en sammensetning av flere element som sammen skaper mening gjennom video, lyd, klipping, narrative virkemidler og mer. Dermed er det nødvendig å undersøke samspillet mellom disse elementene i en analyse, for å tyde hvordan de åpner opp for læring. O'Connors rammeverk skissert tidligere i oppgaven er nyttige innganger til måter å lese filmen på for å anvende den til historiske og samfunnsfaglige læringsformål. «The value of any document depends on the information one seeks to draw from it.»<sup>62</sup>, forklarer O'Connor i introduksjonen til rammeverkene. Ettersom oppgaven søker flere læringsmål, vil det være nødvendig å undersøke utdragene i filmen i lys av flere rammeverk. Rammeverk en og to

---

<sup>62</sup> O'Connor 1987, s. 29.

tidligere beskrevet vil være mest aktuell ettersom de er mest nærliggende funksjonen til en spillefilm og målsetningene i LK20.

## 4 Analyse

### 4.1 Grunnleggende fakta, tematikker og hensyn<sup>63</sup>

Lengden på *Den 12. mann* er spesielt bemerkelsesverdig. Filmen er lang, og det vil kreve tre hele skoletimer for å se hele. Det kan medføre at det vil være fristende for lærer å bruke utdrag fra filmen, ettersom det kan være vanskelig å rettferdiggjøre bruk av så mange undervisningstimer til å se filmen. Dermed sagt åpner LK20 i større grad enn tidligere læreplaner, for prosjekter som strekker seg over lengre tidsrom. Dybdeløring og tverrfaglig arbeid er godt egnet når målet er å utvikle kritisk tenking og historiebevissthet. Bruk av film er også egnet til å nå fagspesifikke mål i Samfunnsfag som "reflektere", "drøfte", "utforske", "beskrive" og "sammenligne": I dette tilfellet er filmen som dybdeløeringsprosjekt egnet til å "forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme.» som det heter i læreplanens tverrfaglige del om demokrati og medborgerskap. *Den 12. mann* knytter også læringen til læreplanens helt spesifikke forventning om å lære elever opp i evnen til å redegjøre for årsaker og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust.<sup>64</sup> Eksempler på hvordan dette kan gjøres skildres senere i analysen, men jeg vil allerede her påpeke at det finnes utallige muligheter, det som er avgjørende er lærers kompetanse og innfallsvinkel.

*Den 12. mann* skildrer en mindre hendelse i den samlede krigskonteksten. Filmen tilbyr ikke direkte en overordnet forståelse, men formidler viktige tematikker og perspektiver på motstandskampen og okkupasjonen i Norge. Den skildrer tematikker om kollektiv solidaritet og mot, hvordan sivile mennesker ble trukket inn i krigen, okkupasjonsmaktens midler og krigsforbrytelser i tillegg til å være en utrolig overlevelseshistorie. Disse tematikkene har en verdi for seg selv, gjerne spesielt i forhold til demokrati og medborgerskap, men gjennom utdragene vil jeg vise at mulighetene strekker seg lengre.

Hva elevene burde kunne av forkunnskaper til filmen er avhengig av hvilket kompetansemål det arbeides mot og hvilket trinn den undervises på. *Den 12. mann* vil trolig fungere best om elevene har en viss innføring i andre verdenskrig, okkupasjonen og den norske motstandskampen. Visning av film som en del av historie- og samfunnsfagundervisningen

---

<sup>63</sup> Grunnleggende informasjon om filmen hentet fra filmweb.no er vedlegg 1.

<sup>64</sup> Kunnskapsdepartementet 2019, s. 4.

burde alltid inngå i større opplegg og ha et klart mål. Derfor vil det være nyttig for elevene å ha noen momenter og perspektiv å reflektere over i forkant og under filmvisningen for å støtte opp læringsmålet.

Som okkupasjonsdrama kan tematikken og skildringene i *Den 12. mann* være voldelige. Aldersgrensen er satt til 12 år, men lærer må selv gjøre en vurdering om det kan være ekstra hensyn som må tas i forhold til voldsskildringer. Etter dagens standarder er ikke filmen i overkant voldsom og vil ikke være overkant sjokkerende eller 'for mye' for en gjennomsnittlig ungdomsskoleelev. Likevel inneholder filmen krigsskildringer og noen ubehagelige og groteske scener. Derfor vurderer jeg denne filmen som aktuell for ungdomsskoleelever, altså 8. klasse og oppover. Dermed vil alle kompetansemål nevnt være for 10. trinn. Har lærer elever i klassen med traumer eller erfaringer fra krig eller grov vold, kan det være ekstra grunn til å reflektere over eller forhøre seg med eleven. Det vil ikke være umulig ettersom Norge har mottatt flyktninger fra krigsrammede land som Ukraina og Syria. Da vil dette være særdeles relevant for lærer å ha gjort en vurdering rundt i forkant.

#### 4.2 Filmen i offentligheten:

Regissør Harald Zwart kjøpte rettighetene til boken *Historien om Jan Baalsruds og de som reddet ham* av Astrid Karlsen Scott og Tore Haug i mars 2006.<sup>65</sup> Som naturlig konsekvens blir dermed boka også hovedkilden for filmen, som kommer tydelig frem i en annonse for filmen i nettavisen VG.<sup>66</sup> Annonseren er for øvrig en grundig artikkel som gjengir bokas innhold og historien om Baalsrud meget nøyaktig. Zwart har erfaring som regissør fra Hollywood storproduksjoner som *The karate kid* (2010), men *Den 12. mann* er hans første film som tar for seg historiske hendelser. En artikkel fra NRK oppgir budsjettet for filmen til å være over 70 millioner kroner, der 15 av dem kom i støtte fra Norsk filminstitutt.<sup>67</sup> Filmen er hovedsakelig tiltenkt norsk publikum, som er åpenbart med tanke på at den hovedsakelig foregår på norsk, men Zwarts erfaring i Hollywood og det store budsjettet kan signalisere et håp om internasjonal appell.

---

<sup>65</sup> Berge. «Hovedtraileren for *Den 12. mann* er her» i *Kinomagasinet.no*: <https://kinomagasinet.no/artikkel/hovedtraileren-for-den-12-mann-er-her/> (Publisert 13.8.2017, hentet 21.5.2023).

<sup>66</sup> Vadseth, «Den 12. mann: flukten.» i *Annonsørinnhold* på *VG.no*: <https://www.vg.no/annonsorinnhold/nordisk-film/artikler/dentolvtemann-flukten/> (Publisert u.å., hentet 20.5.23)

<sup>67</sup> Moe et al. «Zwart på filmbefaring i Troms: – En ekstrem overlevelshistorie.» i *NRK- Troms og Finnmark*: [https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/zwart-pa-filmbefaring-i-troms\\_-en-ekstrem-overlevelshistorie-1.12796206](https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/zwart-pa-filmbefaring-i-troms_-en-ekstrem-overlevelshistorie-1.12796206) (Publisert 10.2.2016, hentet 20.5.23).

*Den 12. mann* ble for det meste, med unntak av noen få interiørscener, filmet i Troms i nærhet av området der hendelsene faktisk fant sted.<sup>68</sup> «Vi kommer hit for naturen. Det er ikke det billigste stedet å reise, men det vi får her finnes ingen andre steder,» uttaler Zwart til nordlys. Det har stor betydning for utseendet for filmen og ble vel merket av publikum, som trolig bidro til at filmen vant prisen folkets Amanda.<sup>69</sup> Filmens publikumssuksess tyder til at den gjorde mye riktig i bruken og formidlingen av historien. Zwart har også uttalt i et intervju med VG om at han er villig til å debattere hvem som helst om hva som helst og at alle valg i film er gjort bevisst. Disse uttalelsene dukker opp i kontekst av den fremtredende debatten om historisk korrekthet i okkupasjonsdrama og historiske filmer. Flere populære filmer og tv-serier, eksempelvis *Max Manus* (2008) og *Kampen om tungtvannet* (2015), har blitt møtt med sterk kritikk grunnet «grov historieforfalskning».<sup>70 71</sup> Zwart poengterer at historien har mange hull og at det viktigste for ham var å formidle «frykten, modigheten, ensomheten og samholdet». I intervjuet sier han også at filmen skulle «få fram at kvinnene, og ikke minst samene, gjorde en kjempestor innsats.»<sup>72</sup> Gjennom intervjuet med VG og flere andre, uttrykker Zwart en beundring for Jan Baalsrud og hans historie. I forordene fra boka *Jan Baalsrud og de som reddet ham* omtaler han Baalsrud som «kanskje Norges mest legendariske krigshelt.»<sup>73</sup> Dette bakteppe for hvordan filmen ble oppfattet før og etter lansering er nyttig å ha med seg i forkant av analyse. Intensjoner og reaksjoner vil være viktig å forstå og sette seg inn om filmens innvirkning på øvrig kultur og den kollektive historiebevisstheten skal tydes.

#### 4.3 Utdrag fra filmen for næranalyse

Som en del av analysearbeidet har jeg valgt ut fem utdrag fra filmen. Det har jeg gjort for å ha noen konkrete deler av filmen å koble til kompetansemålene i LK20. Utdragene er også deler

---

<sup>68</sup> Hotvedt, M. «Zwart hyller Nord-Norge» i *Nordlys.no*: <https://www.nordlys.no/kultur/nord-norge/tromso/zwart-hyller-nord-norge-dette-kunne-ikke-ha-blitt-gjort-noen-andre-plasser/s/5-34-581605> (Publisert 28.2.2017, Hentet 20.5.23).

<sup>69</sup> Nordiskfilm. «Tre Amanda-priser til *Den 12. mann*» på: <https://www.nordiskfilm.com/tre-amanda-priser-til-den-12-mann> (Publisert 21.8.2018, hentet 20.5.23)

<sup>70</sup> Mikalsen. «- Tungtvann-serien med grov historieforfalskning.» i *Kultur, Aftenposten.no*: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/ngBIB/tungtvann-serien-med-grov-historieforfalskning> (Publisert 5.1.2015, hentet 24.5.2023).

<sup>71</sup> Rosslund & Onsum. «- Bare tøv i Max-Manus-film.» i *Kultur, NRK.no*: <https://www.nrk.no/kultur/--bare-tov-i-max-manus-film-1.6373051> (Publisert 22.12.2008, hentet 24.5.2023).

<sup>72</sup> Hansen & Johansen. «Korrekt eller ikke - «Den 12. mann»-regissøren klar for å ta debatten.» i *Rampelys, VG.no*: <https://www.vg.no/rampelys/film/i/bKnl63/korrekt-eller-ikke-den-12-mann-regissoeren-klar-for-aa-ta-debatten> (Publisert 18.12.2017, hentet 18.5.2023).

<sup>73</sup> Haug & Scott 2017, s. 8.

av filmen jeg mener har et spesielt potensial i historieundervisningen eller på annen måte tilbyr interessante inngangspunkter til historisk tenkning. Utdragene brukes for både å belyse og drøfte scener fra filmen som er særlig egnet for å nå sentrale mål i LK20. Utdragene fra filmen jeg valgte ut er:

1. Åpningsscenen og Jans flukt fra tyskerne etter overfallet i Toftefjorden.
2. Ungjentene Dina og Olaug ror Jan over fra Vårøya og blir tatt inn av familien.
3. Jan og ungjenta med tegningen hos familien på Karanes.
4. Jan går på ski gjennom Lyngseidet og videre gjennom Lyngsdalen.
5. Jan Baalsrud blir fraktet over grensa av brødrene Aslak og Per Thomas Baal.

#### 4.4 Analyse av utdragene og innganger til LK20

##### **Utdrag 1: Åpningsscenen og Jans flukt fra tyskerne etter overfallet i Toftefjorden.**<sup>74</sup>

Filmen åpner med en kort intro om den historiske konteksten og glir over til en kort scene der Jan er i Skottland og avleverer rapporten om hans opplevelser i etterkant av filmens handling.

Etter tittelkortet blir seer dratt rett inn i den dramatiske historien som er starten på Jan Baalsruds lange flukt: Møtet mellom de tyske soldatene og mannskapet fra Bratholm i det iskalde sjøvannet etter det tyske overfallet i Toftefjorden. Vi hører Toralv Øksnevad som stemmen fra London i bakgrunnen fortelle at norsk kampvilje og mot er oppe.

Scenen er kaotisk, med vrakrester flytende i vannet mens tysk maskingeværild slår ned i vannet etter mannskapet. Alle bortsett fra Jan, utmattet og stivfrosne, blir tatt av tyskerne når de når strandkanten. En av mennene (Per Blindheim) blir skutt i hodet av den tyske oberstløytnanten Wenders fra nært hold, etter at han ikke følger offiserens ordre om å gå ned på kne. Jan gjemmer seg bak en stein, men får høre noen siste ord fra Eskeland før også han blir tatt av tyskerne. “Sørg for at det ikke var forgjeves”.

I det Jan prøver å løpe fra tyskerne videre opp i landskapet blir han oppdaget og dermed er jakten er i gang. Han søker dekke bak en stein og gjør klar den frosne pistolen. Jan avfyrer to tette skudd med god presisjon mot de to tyske soldatene som løp etter ham, før han flykter videre. Soldatene faller og blir liggende i etterkant. Tyskerne følger etter og vi ser en soldat gjøre klar geværet og gå ned på kne. Han skyter og treffer Jan i foten mens han løper.

Blodspor preger snøen og et nærbilde av foten viser at stortåa er skutt av. Jan har ikke tid til å stoppe og klarer å lure tyskerne ved å gå tilbake i egne spor og snike seg uoppdaget ned til vannkanten.

---

<sup>74</sup> Zwart 2017, Tidsløp i filmen: 0:00:00- 0:06:30.

### Fagspesifikk kompetanse i utdraget:

Åpningen er en forsmak og setter et anslag for filmens hovedbudskap: Kampen for det frie Norge og kampen mot nazismen krevde mot, men forårsaket også lidelse. Zwart vegrer seg ikke fra å vise brutaliteten heller, skildringen av kampen i Toftefjord er dramatiske og viser en nådeløs henrettelse av Per Blindheim. Det er en gripende start på filmen, fylt med høyt adrenalin, tragedie og desperasjon. Tross lidelsen, er det håp og vilje i det norske folk, som Toralv Øksnevad hjelpsomt forteller i bakgrunnen. Det presenterer en inngang til dette kompetansemålet i LK20 for samfunnsfag etter 10. trinn, i kontekst av okkupasjonstiden:

Reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst.<sup>75</sup>

Verdigrunnlaget til filmen kommer tidlig til uttrykk, vinklingen av nordmenn som et kollektivt sterkt og modig folk blir forsterket gjennom filmens løp. Som en representasjon for historien er det tematikker som kan dras frem i klasserommet. At flere nordmenn kjempet mot et undertrykkende nazistisk styre, er jo et faktum og filmen kan konkretisere punkter fra den øvrige undervisningen om okkupasjonen. Utdraget viser en måte motstand ble gjort på, gjennom militære sabotasje- og etterretningsoppdrag i regi av England. Forkunnskaper eller videre innganger kan være undervisning omhandlende Kompani Linge og Special Operations Executive enheten. Slik kan det gjøres koblinger til andre betydningsfulle aksjoner, som tungtvannsaksjonen og Glomfjord-raidet. I dette tilfellet gikk det galt, som gir et bilde på at krigen medførte at flere unge menn mistet livet i kamp. Krigens historier berører oss spesielt nært som folk og det gjør noe med oss å se og oppleve det på en visuell måte.

Stemmen fra London og den viktige rollen radiokommunikasjon hadde under krigen kan være bakteppe eller bygges videre på med hjelp av filmen. Mye av formålet for operasjon Martin var å etablere kontakt med lokale motstandsmenn og videre organisere med London ved hjelp av radiokontakt.<sup>76</sup> Tyskerne brukte også ressurser på å inndra radioer og sensurere innhold fra den norske regjeringen og de allierte.<sup>77</sup> Sensur og pressekontroll er gjennomgående temaer under den tyske okkupasjonen og filmen berører hvordan hemmelige motstandsnettverk opererte. Hvor viktig det er kan også understrekes om lærer forteller at mye av grunnen til at mannskapet ble angitt, var at de baserte seg på feil og utdatert informasjon. Den oppgitte handelsmannen som mannskapet trodde de skulle møte var død, Håkon Sørensen som anga

---

<sup>75</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s.10.

<sup>76</sup> Pedersen 1982, s. 67.

<sup>77</sup> Insall 2019, s. 23-24.



dem hadde tatt over forretningen etter hans død. Det hadde ikke engelsk etterretning eller karene fra Kompani Linge fått med seg.<sup>78</sup>

Feilinformasjon var i dette tilfellet fatalt og understreker hvor viktig det var og fortsatt er å ha trygge og pålitelige kommunikasjonsnettverk. God informasjon som kan stoles på har vært og forblir særdeles viktig, men er også en stor utfordring. Til tross for store teknologiske utviklinger, er feil informasjon et stort problem og kan medføre store konsekvenser. Å utvikle elevenes evne til å overføre og bruke læringen til å gjøre gode vurderinger i egne liv, er sentralt i LK20. Tematikken kan kobles til nåtidige problemstillinger, dermed utvikle historiebevissthet og omhandler kildekritikk på et metanivå. Illustrerende arbeidsoppgaver som kan fordype elevene i denne tematikken kan være oppgaver der elevene skal levere meldinger gjennom flere ledd, kanaler og distanser. Det er en typisk øvelse mye brukt i skolen for å vise hvordan meldinger blir forvridd, ikke når frem eller tar en helt annen karakter. Hvordan hendelsen er representert får noen videre følger for handlingsløpet i filmen. De nøyaktige detaljene rundt akkurat hva som hendte i Toftefjord 30. mars 1942 er noe usikkert. Primærkildene stemmer ikke overens og det finnes motstridende syn i sekundærlitteraturen. At Jan blir oppdaget mens han flukter og skyter to tyskere er en hendelse som har blitt vist i filmen *Ni liv*, er beskrevet i boka *Jan Baalsrud og de som reddet ham*<sup>79</sup> og er beskrevet av ham selv i rapporten<sup>80</sup> han avleverte til England i 1943. Det markerer begynnelsen på et fremtredende handlingsmoment i filmen, nemlig jakten på Jan Baalsrud fra tysk side. Den fremstillingen skulle få en del oppmerksomhet i media og vektleggingen ble kritisert av historikere i ettertid av filmen lansering.<sup>81</sup>

Kritikken går i stor grad ut på at tyske kilder og vitner tilsier at tyskerne trodde den tolvte mann var død. Det kommer frem i flere dokumenter, rapporter og vitner om kampen i Toftefjord fra tysk side. Flere av disse tyske dokumentene er presentert i boka til Haug & Scott og gir klart inntrykk om at tyskerne ikke hadde noe kjennskap til overlevende blant mannskapet på Bratholm. En tysk rapport oversatt og presentert i boka datert til 6. april 1943 oppgir «Av 12 mann, 2 drepte, 10 tatt til fange derav 2 sårede».<sup>82</sup> Et tysk dokument datert til 1. april 1943 forteller det samme.<sup>83</sup> I landssviksaken mot angiverne av mannskapet på Bratholm fremkommer et avhør med Otmar Immler. Han jobbet for den tyske

---

<sup>78</sup> Jans rapport fra NHM/ SOE arkivet, s. 2- 3.

<sup>79</sup> Haug & Scott 2017, s. 89.

<sup>80</sup> Jan Baalsruds rapport fra NHM/ SOE arkivet. s. 5.

<sup>81</sup> Drefvelin & Njie. Historikere: - Krigshelten Jan Baalsrud ble ikke jaktet av tyskerne i *Dagbladet.no*: <https://www.dagbladet.no/kultur/historikere---krigshelten-jan-baalsrud-ble-ikke-jaktet-pa-av-tyskerne/69236048>

<sup>82</sup> Haug & Scott 2017, s. 152.

<sup>83</sup> NARA u.å. T314/1560. Kopi av mikrofilm. (se vedlegg 2).

etterretningstjenesten Abwehr og var ombord i det tyske krigsskipet som overfalt Bratholm. Han forteller at alle fra Bratholm ble tatt til fange, men en mann omkom i eksplosjonen «og at det fandtes ingenting igjen av ham». Interessant nok nevner han ikke Per Blindheim som ble skutt og drept, men bekrefter at tyskerne visste det var 12 mann ombord.<sup>84</sup> Kildene tyder sterkt til at det ikke var noen jakt på Baalsrud og at ingen tyskere ble skutt i Toftefjord. Filmskaperne er høyst sannsynlig kjent med dette, ettersom kildegrunlaget b.la blir presentert i annonsørinnhold publisert i VG.<sup>85</sup> Om to tyske soldater ble skutt i trefningene, ville dette med høyst sannsynlighet fremkomme i rapportene. Så hvorfor er jakten vektlagt i så stor grad i filmen?

For Jan som var skadet, utmattet og forfryst kan detaljene over den to måneder lange flukten ha blitt uklare. I tillegg følte han trolig selv at tyskerne var etter ham og risikoen hjelperne tok ved å hjelpe Jan var meget ekte. Den tyske tilstedeværelsen i filmen understreker dette på en måte som gjerne ikke hadde vært like tydelig uten en slik klar trussel, spesielt for dem som er mindre kjent med historien og konteksten. Gjennom arbeid med alternative kilder kan lærer formidle en bevisstgjøring over hvordan denne fiktive representasjonen allikevel formidler en virkelighet Jan og de som hjalp ham trolig opplevde selv. Undervisning som støtter opp dette perspektivet kan handle om tysk etterretning og Gestapo i Norge, ved å veilede elevene i å studere primærkilder i kontekst av filmen på egen hånd.

Det vil også være naturlig å koble inn nordmenn som samarbeidet med tyskerne og bevisstgjøre om at det var vanlig. Selv om landet var okkupert, var folk fortsatt i behov for arbeid for å kunne forsørge seg selv og eventuell familie. Okkupasjonsmakten hadde tatt over alle statlige virksomheter, i tillegg til flere fabrikker som var viktig for den tyske krigsinnsatsen. For en betydelig andel nordmenn var det få andre muligheter enn å ta arbeid for tyskerne. Det svekker heller ikke fortellingen i filmen, men tvert imot understreker innsatsen flere gjorde i et svært begrenset handlingsrom. Spørsmål elevene kan reflektere over under filmvisningen kan være:

- Hvorfor jobbet nordmenn for den tyske okkupasjonsmakten?
- Hva tror du er grunnen til at Stage var så opptatt av å fange Baalsrud?

Dette er eksempler på enkle spørsmål med flere svar, men inviterer elevene til å reflektere over historiske perspektiv, uten å gjøre filmvisningen til en 'utfylling av skjema oppgave' og vil kunne øke læringsglede og motivasjon.

---

<sup>84</sup> Landssviksarkivet s. 250- 254.

<sup>85</sup> Vadseth. «Den 12. mann: flukten.» i *Annonsørinnhold* på VG.no: <https://www.vg.no/annonsorinnhold/nordisk-film/artikler/dentolvtemann-flukten/> Publisert u.å., hentet 20.5.23)

### Overordnet kompetanse i utdraget:

Selv om kildegrunnet kan tolkes i retning av, og underbygge en påstand om at det ikke var en jakt, finnes det også en viss ambiguitet rundt hendelsene i Toftefjorden. Hvordan kunne tyskerne være sikre på den tolvte mann var død uten et lik? Hvordan klarte Jan å slippe unna uten å bli sett av tyskerne og hvordan fikk han da skaden i foten? Det er deler av historien som har hull og dermed tillater noe rom for tolkninger. Ved å reflektere over historiens fremstilling i filmen kan elevene bli kjent med virkemiddelbruk og hvordan narrative hensyn kan påvirke populære fremstillinger. Skuddene mot de tyske soldatene er spesielt interessant her. Med okkupasjonsdramaets moderne tradisjon om å skape helteskikkelser av motstandsmenn, kan det reises spørsmål på om det kreves drap under beltet for å regnes som en ekte helt i norsk historiekultur. Nettopp at *Max Manus* ble kritisert for å skildre ham som frontkjemper som deltok i nærkamper under vinterkrigen<sup>86</sup> kan peke til en tradisjon om å tilegne falske krigsgjerninger til norske motstandsmenn. Denne diskusjonen kan brukes til reflekterende oppgaver i klasserommet over hva som er en helt og hva nordmenn verdsetter i våre grunnfortellinger.

Koblinger kan slik trekkes til andre motstandskamper som blir fremstilt og oppfattet helt annerledes, ofte avhengig av hvor informasjonen kommer fra og hvordan den blir servert. Konflikten Israel/ Palestina vil være et eksempel, der det eksisterer flere oppfatninger. Noen vil mene Israelerne er kriminelle okkuperanter, andre vil mene palestinerne er ideologisk ekstreme terrorister. Samfunnsfagstimen kan nok ikke gi et definitivt svar på hva som er sant (kan noe?), men kan bevisstgjøre elevene over hvordan vi forstår konflikter er i stor grad påvirket av den narrative fremstillingen. Hvilke videoer, bilder og lyd får vi fra konflikten? Hvordan er språket i reportasjen? Hvem gir oss informasjonen? Er det brukt noen filmatiske virkemidler som du kjenner igjen? Kildene som brukes i dagliglivet er i økende grad digitale og multimodale. Det har føringer for hvilken kompetanse som kreves i den digitale hverdagen for å kunne være kildekritisk. Film kan være en øvelse i å reflektere over slike vesentlige detaljer, hvis lærer legger opp for det og trekker koblinger fra filmen til øvrige problemstillinger og relevans i eget liv og hverdag.

En litt løsere kobling er hvordan feilaktig informasjon førte til at mennene på Bratholm ble angitt. Kildekritikk er fokuspunkt i læreplanen for samfunnsfag og situasjonen er et ekstremt eksempel på hvordan feil opplysninger kan få katastrofale konsekvenser. Det er viktig å ha

---

<sup>86</sup> Rosslund & Onsum. «- Bare tøv i Max-Manus-film.» i *Kultur, NRK.no*: <https://www.nrk.no/kultur/--bare-tov-i-max-manus-film-1.6373051> (Publisert 22.12.2008, hentet 24.5.2023).

informasjonskanaler man kan stole på. Selv om dagens teknologi medbringer flere og mer moderne måter å kommunisere på, gjør dem ikke nødvendigvis alltid korrekte eller feilfrie. Fra et dybdelæringsperspektiv kan tverrfaglig arbeid sammen med norskfaget være aktuelt for å utforske fortellingens struktur og virkemidler ytterligere. Filmen er jo strengt talt en krigsfilm og publikum forventer derfor gjerne en kampscene eller to. Da vil filmskapere tilby det, og historisk nøyaktighet trumfer ikke kommersielle interesser, færrest av målgruppa vil jo være historikere som graver i og biter seg merke i slike detaljer.

### **Utdrag 2: Ungjentene Dina og Olaug ror Jan over fra Vårøya og blir tatt inn av familien.<sup>87</sup>**

Etter å ha svømt over til Vårøya for å skjule seg for tyskerne oppsøker Jan tenåringsjentene Olaug og Dina da de tilfeldigvis er ute i båten. Jentene sier intet, men virker skremte da Jan nærmer seg båten og spør om hjelp. Han er skjelvende og tydelig forfrosset etter flere timer på flukt i det kalde øylandskapet. De tar ham inn i båten og det kutter til at Jan er inne i huset hos familien. Olaug og Dina står utenfor huset og ser mot tyskernes leteaksjon på Rebbenesøya over sundet. Inne i huset varmer Jan seg over en lampe mens han prater med fruen i huset, Anna. Jan er tydelig på at han skal dra snart og at hvis tyskerne spør så måtte hun si at de ble truet til å hjelpe ham. Som motstandsmann og soldat vil han ikke utsette sivile nordmenn for fare, med mindre han må. Anna Idrupsen er skeptisk på ham i begynnelsen. Hun holder avstand, før hun sakte nærmer seg og får sett skuddsåret på tåa. Det ser ut til å overbevise henne og han blir tilbydd nye tørre klær. Da sønnen Peder kommer inn døra trekker Jan umiddelbart pistolen mot Peder. Heldigvis får Anna roet ned situasjonen og Jan beklager seg. Scenen kutter til Tromsø der vi møter filmens store antagonist, Sturmbannführer Kurt Stage. Det fangede mannskapet fra Bratholm er oppstilt, mens Marius og Hanna Grønnvoll ser på bak et gjerde. Marius viser klar misnøye ovenfor nordmennene som arbeider for tyskerne. «Det begynner å bli vanskelig å holde motet oppe.», uttaler han før angiveren av mannskapet Håkon Sørensen mottar en kasse fra tyskerne som belønning.

#### Fagspesifikk kompetanse i utdraget

Scenene der Olaug og Dina ror Jan over sundet og når han blir tatt inn i hjemmet til familien Pedersen på Hersøya er didaktisk interessante av flere grunner. Fremstillingen i *Den 12. mann*

---

<sup>87</sup> Zwart 2017, Tidsløp i filmen: 0:08:30- 0:12:30.

har et annerledes hendelsesforløp sammenlignet med *Ni liv*. Forgjengeren skildrer at Jan svømmer over til Hersøya. *Den 12. mann* viser at det var to tenåringsjenter som var de første som bidro til at Jan berget livet og unnslopp tyskerne. De utøvde også en form for motstand mot okkupasjonen. Uten deres innsats er det ikke umulig at historien om Baalsrud hadde stoppet der. Scenen med jentene og Jan er kort, men nervøsiteten til jentene i båten og desperasjonen til den forfrosne soldaten er tydelig. At Olaug og Dina er jevnaldrende med en elevgruppe filmen vil være aktuell for, åpner opp for muligheter til å identifisere seg selv med jentene. Det er et virkemiddel lærer kan utnytte for å utvikle historisk empati og etisk bevissthet.

Reflekterende oppgaver som setter elevene i posisjonen og tankegangen til Dina og Olaug kan la elevene erfare likheter og forskjeller mellom dem selv og karakterene. Hvordan skal tenåringer forholde seg til krig? Hva kan de yte i krisesituasjon? Ville de hjulpet en fremmed mann i militær uniform som oppsøkte dem? Slike refleksjonsspørsmål fremhever at jentene gjorde en handling som er modigere og viktigere enn den gjerne umiddelbart oppfattes gjennom filmen. Scenen kan dermed være en mulighet for å reflektere over egen rolle i samfunn og hvordan den har endret seg og blir påvirket av eksterne faktorer, i dette tilfellet krigssituasjon og fremmed okkupant.

Selv om elevene er norske og like gamle som jentene i filmen, er de i en betydelig annerledes livssituasjon og historisk betinget kontekst. Denne må elevene sette seg inn i, som krever forkunnskaper om krigen og hverdagen under okkupasjonen, men det er et viktig steg mot kompetansemålet historisk empati. En læringsaktivitet som virkelig kan fordype elevene i situasjonen er gjennom rollespill. Masteroppgaven til Andreassen brukte den satiriske krigskomedien *Jojo Rabbit* som utgangspunkt for et undervisningsopplegg med rollespill som læringsaktivitet for å utvikle historiebevissthet og historisk empati.<sup>88</sup> Det er et undervisningsopplegg som setter innlevelse sentralt. Slike oppgaver kan være en god øvelse i å seg selv i karakterene fra filmen og dermed personer fra fortiden. For å åpne opp for litt mer spennende og motiverende læring, vil det være artig for elevene å kunne endre litt på 'faktaene' i historien fra filmen. Historieundervisningen skal formidle korrekt historie, men det betyr ikke at å leke med detaljer, hendelser og personer i alternative handlingsforløp ikke kan føre til historisk tenkning og bevissthet. Å bruke konteksten til å se nye koblinger, muligheter og utfall kan være morsomme og lærerike måter å arbeide med historie på. Det kan også gjøre at elevene blir bevisst over den store risikoen jentene foretok seg ved å hjelpe

---

<sup>88</sup> Andreassen 2022.

Jan. Jentene visste jo at det hadde vært kamper i fjorden der de plukket opp Jan. Tidligere på dagen når kampene startet rømte Olaug og hennes familie fra huset deres i Toftefjorden og over til tanten Anna på Hersøya. Eksplosjonen fra Bratholm hadde blåst ut vinduene i huset. I tillegg var familien på utkikk etter Peder, eldstesønnen i familien som hadde rodd ut i Toftefjorden for å fiske flere timer før det tyske krigsskipet kom.<sup>89</sup>

Tysk tilstedeværelse og norske agenter som jobbet for tyskerne var kjent og fryktet. Å bistå motstandsbevegelsen kunne resultere i dødsstraff. Ungjentene var trolig klar over alt dette, men hjalp fortsatt soldaten i nød. Disse forholdene er ikke åpenbart for seeren gjennom å bare se filmen, men krever kontekstuell forståelse.

Hva de ulike kildene sier om hendelsen er også interessant og presenterer en god mulighet for refleksjon og bevisstgjøring hos elevene omhandlende primær- og sekundærkilder. Nettopp fordi primærkilden, rapporten til Baalsrud, som senere fremstillinger i f.eks. *Ni liv* baserer seg på, gir feil bilde av hendelsen. Det er først senere i sekundærlitteraturen at den riktige versjonen har blitt formidlet. Olaug fortalte det selv i NRK-dokumentaren *De reddet hans liv*<sup>90</sup> og det er også gjengitt boka til Haug & Scott.<sup>91</sup> Utdraget er et godt utgangspunkt for å få innsikt i hvordan sekundær- og primærkilder gir ulikt bilde av samme hendelse og hvilke kvaliteter og funksjoner kildetyperne har. I dette tilfellet gir sekundærlitteraturen et bedre og mer nøyaktig bilde av hendelsen enn primærkilden, som tidsmessig er nærmere hendelsen og er et av grunnlagene for sekundærkilden. Dette kan være spennende å ta opp i undervisningen for å utvikle elevenes kildekritiske kompetanse og historiebevissthet. Ved å gripe tak i dette har lærer en mulighet til å gjøre elevene bevisst over forskjellen mellom kildene og hvordan de kan brukes og leses. Primærkilder er nærmest hendelsene, men er ikke som regel ikke ment for å lære om historie og vil ofte være mer subjektive, upresise og oppsto med andre formål. Det leder tilbake til kildekritiske grep og Wineburgs heuristikker for historisk tenkning som metode for å undersøke teksten.

### Overordnet kompetanse i utdraget

Ved å sette seg inn i hvordan familien plutselig ble dratt inn i krigen og en redningsaksjon gjennom f.eks. rollespill, er veien kort til øvrig refleksjon rundt hvordan folk forholder seg til dramatiske situasjoner. Situasjonen var gjerne en god del mer traumatisk for familiene enn filmen viser i det korte møtet. Datteren til Olaug har fortalt at moren ikke ville fortelle noe

---

<sup>89</sup> Haug & Scott 2017, s. 110- 114.

<sup>90</sup> Skjæret 1988, Intervjuet med Olaug begynner 3:30 i dokumentaren.

<sup>91</sup> Haug & Scott 2017, s. 115- 116.

særlig om det hun opplevde under krigen.<sup>92</sup> Det er gjennomgående for mange som levde gjennom krigen. NKVTS gjorde en vurdering av helsemessige konsekvenser for barn som opplevde krigshendelser under andre verdenskrig. Et utdrag fra rapporten lyder slik: «Tilheling av posttraumatiske stresssymptomer og andre psykiske reaksjoner vil også være påvirket av muligheter barn blir gitt for å bearbeide selve den traumatiske opplevelsen. Den tids oppfattelse var at slike hendelser burde man ikke snakke med barn om.»<sup>93</sup> Det har skjedd en utvikling i hvordan psykisk helse forstås siden da, men barn og traumer forblir et vanskelig tema. Økende fokus og bekymring for psykiske helseplager<sup>94</sup> er mye av grunnlaget for det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Hvordan psykisk helse historisk har blitt forstått og hvordan utviklingen i økende grad retter seg mot åpenhet er et viktig moderne perspektiv. Ved å ta opp hvordan vonde opplevelser ble fortrenget, ble de aldri skikkelig løst opp i og fikk vedvarende konsekvenser.

Scenen med angiveren Håkon Sørensen tilbyr også muligheter for kompetanse utenfor historiefaglig kontekst. Landssvikoppgjøret forblir en komplisert del av Norges historie og er en inngang til tematikker omhandlende strafferett, folkejustis og dødsstraff. På den ene siden var det en måte å bevege seg videre fra krigen og bygge opp det nye demokratiske samfunnet og verdsettet, ved å resolutt straffe NS og nazismen. Den andre siden er preget av problematikk rundt skjevfordeling av straff, folkejustis og bruk av dødsstraff.

‘Tyskerjenter’ kunne ikke rettslig dømmes, men ble møtt med kraftige reaksjoner der de ble offentlig uthengt på grovt vis. En betydelig andel barn født av tysk far ble stigmatisert og fikk en vanskelig oppvekst for forhold de ikke kunne noe for. Dødsstraff er et grunnleggende kontroversielt tema og er avsatt i Norge i dag, men skjer flere andre steder i verden.

Rettsoppgjøret etter krigen presenterer flere muligheter for å vise hvordan sterke politiske motsetninger og følelser kan medføre langvarige konsekvenser og sette dype spor. Det finnes flere som enda føler urett over hvordan oppgjøret ble gjort. Eksempelvis slapp økonomiske profitører oftere unna sammenlignet med andre.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> TV2. (u.å.). «Olaug var første ledd i Jan Baalsruds hjelperkjede.» i *Video, TV2*: <https://www.tv2.no/video/nyhetene/olaug-90-var-foerste-ledd-i-jan-baalsruds-hjelperkjede/1268191/> (Hentet 20.5.2023)

<sup>93</sup> NKVTS 2008, s. 39.

<sup>94</sup> NOU 2015:8, s. 52.

<sup>95</sup> Eriksen 1995, s. 114.

### **Utdrag 3: Jan hos familien på Karanes og henrettelsen av mannskapet.<sup>96</sup>**

Når Jan ankommer Karanes nærmer han seg huset til familien mens Margareth leker utenfor. Han halter og er dekt i snø og is, utmattet av hardt vær og en lang marsj. Før han har kommet frem til døra braser faren Morten ut med gevær og spør aggressivt hvem soldaten er. Jan går ned på kne med hendene bak hodet og får deeskalert situasjonen. Neste scene kutter til Jan inne hos familien der Morten forteller hva de hørt om hendelsen i Toftefjord. Han forteller at de har hørt det var en stor tysk seier der alle tolv motstandsmenn ble tatt. Tyskerne har vært i området rundt Karanes og lett etter Jan, ettersom Morten sier han har spurte tyskerne hvorfor de enda lette hvis de hadde tatt alle tolv menn.

Hos familien får Jan for første gang informasjon om kameratene fra Brattholm. Moren i huset Ragnhild jobber på sykehuset og kan fortelle litt om skjebnen til mannskapet. Mens Jan er inne hos familien får han god kontakt med datteren i familien, Margareth. Jan forteller om bakgrunnen hans som kartograf tidlig i krigen, før han ble arrestert og fengslet i Sverige for spionasje. For å ta seg over til England reiste han nærmest kloden rundt før han til slutt kom tilbake til Norge.

Før Jan drar får han høre hva Ragnhild har hørt på sykehuset. Hun forteller at tyskerne fant dokumentmappen deres, at det har vært flere arrestasjoner i Tromsø og at Sigurd Eskeland var blitt torturert til døde. Jan får høre Erik Reichelt enda lever på sykehus og at resten skal henrettes samme natt. Han tar nyhetene tungt og det etterfølger en øm scene der Jan sørger sine døde og dødsdømte kamerater i trappen til familien. Margareth tar sympati med soldaten og gir ham en tegning av et kart over Jans lange reise. Dette leder til et menneskelig øyeblikk der den sørgende soldaten og det uskyldige barnet møtes. Jans ansikt får et lysere glimt og stemningen i scenen går fra trist til mer melankolsk, men håpefullt. Jan kikker ut vinduet mens de sitter sammen, da Margareth spør hva han ser på. Han spør Margareth om hun tror tyskerne har tatt nordlyset. Hun svarer bestemt at det ikke går an.

Scenen kutter til sykehuset der Erik Reichelt ligger, torturert og grovt forslått. To sykepleiere kommer inn døra. Han sier at han ikke har fortalt tyskerne noe. Sykepleierne gir beskjed om at Jan enda lever og er på rømmen fra tyskerne. Beskjeden virker til å ha en roende effekt på Erik. Han får avlevert en siste hilsen til hans kone og datter til sykepleieren, før han dør i sykesengen. Det kutter til et skjønt snødekt fjellandskap mens Jan forteller Margareth at han må dra, han kan ikke redde landet mens han bare gjemmer seg. Jan diskuterer sin plan om å rømme til Sverige med jenta før scene kutter til henrettelsen av mannskapet fra Brattholm. De

---

<sup>96</sup> Zwart 2017, Tidsløp 0:25:00- 0:36:15.



går i lenker ut fra lastebilen og ser forslåtte og skitne ut. Torturisten diskuterer med Wendels og Stage at ingen av nordmennene pratet under avhøret. Wendels prøver å overbevise Stage om at den tolvte mann må være død mens det overlevende mannskapet står på linje foran massegraven. I deres siste øyeblikk synger de «Fedrelandet» før de blir henrettet med maskinpistol ild og dumpet ned i graven.

### Fagspesifikk kompetanse i utdraget

Jans møte med familien på Karanes og henrettelsen av det resterende mannskapet fra Bratholm er blant de mest emosjonelle øyeblikkene i filmen, og de skifter vekselvis frem og tilbake gjennom utdragets tidsløp. Scenene kontrasterer hverandre; mens den skadde soldaten som klarte å rømme blir tatt vare på av en hyggelig nordnorsk familie, blir hans kamerater torturert, linjet opp og skutt. Filmen og utdraget viser den klare forskjellen på Jans skjebne og kameratenes med å sette dem opp mot hverandre slik. De handler direkte om to av de viktigste sidene ved fortellingen, foruten at det er en overlevelseshistorie med både indre og ytre kamp. Utdraget skildrer tragedien og lidelsene som kunne ramme dem som våget å trosse og utøve motstand mot okkupasjonsmakten. Like viktig viser det klart den siden av historien som omhandler solidaritet, villighet til å hjelpe og mot.

Gjennom utdraget kommer også et lite innblikk i okkupasjonstidens hverdag og perspektiv. Når Jan først nærmer seg huset blir han møtt med gevær av en mistenksom Morten. Ragnhild jobber på sykehuset og er i nær kontakt med tyskerne gjennom arbeidet. Den kloke ungjenta Margareth er en lesehest som er mer interessert i geografi enn gårdsarbeid. Scenene med familien er noen av de eneste i filmen som gir et kort innblikk i hverdagen og livet for folk flest under okkupasjonen. Scenen i trappen og kommentaren om nordlyset formidler også en forståelse på okkupasjonen og det norske. Tyskerne kan ikke ta nordlyset fra oss, akkurat som de ikke kan ta motet, solidariteten og det vi anser som våre særtegn. Det er også en inngang til historiebevissthet. Det skildrer verdier og særegenheter som vi identifiserer oss med, uavhengig av tiden vi befinner oss i. Margareth kan også tolkes som fremtidsperspektivet, den neste generasjon som er grunnen til at folk kjemper.

Dialogen mellom Wendels og Stage bidrar også til å forsterke budskapet om nordmenns mot og vilje, ved å poengtere at ingen av mennene pratet under avhør, selv under hard tortur. Det norske heltemotet knekker ikke, selv under tortur eller risiko for død.

Utdraget fra filmen formidler flere av grovpunktene i historien riktig. Jan ble tatt inn av og utviklet god relasjon med familien på Karanes, der han ble værende over et døgn.<sup>97</sup> Åtte menn fra Bratholm ble skutt og dumpet i en massegrav, men Eskeland var en av dem.<sup>98</sup> De ble torturert under avhør, det beskrives i tyske rapporter at nordmennene «tålte intense avhør i 36 timer» (uber 36 stunden einen verschärfen verhör stand). Men det beskrives også i rapporten at de tilsto under avhørene. Videre beskrives det at Stage var imponert over nordmennene fra sin stahet og at holdningen deres var verdt beundring. «Førerens ordre» for sabotører beskrives også, der det etter Operasjon Muskatoon i Glomfjord skal ha komnt ordre om at soldater i kommandooperasjoner skal behandles som sabotører som må likvideres. Det var på bakgrunn av denne ordren at mannskapet på Brattholm ble skutt kun 3 dager etter de ble fanget.<sup>99</sup> Pedersen beskriver også at tyskerne fikk opplysninger om lokale motstandsmenn fra mannskapet.<sup>100</sup>

Filmen tar altså et klart standpunkt om å fremstille nordmenn som så modige og standhaftige som mulig. Selv under den hardeste torturen sier de ingenting, filmen viser i en annen scene at Eskeland får nåler presset under neglene. Kildene peker dermed til at de oppga opplysninger under torturen, som er høyst sannsynlig grunnet arrestasjonen av Sedolf Andreassen og Jernberg Kristoffersen. De tilbydde mannskapet hjelp i forkant av det tyske overfallet.<sup>101</sup> Filmen griper muligheten til å fremstille nordmenn som så gode som mulig, men underselger gjerne dermed hvor brutal okkupasjonsmakten kunne være og hvor grusomt tortur er. Under intens tortur vil offeret ofte si hva enn han tror torturisten vil høre for å få lidelsene til å stoppe. Det er ingen skam eller feighet i det, slik det gjerne kan oppfattes fra at filmen fremstiller det motsatte: Nordmenn er eksepsjonelle, til og med under tortur sier de ingenting! Det gir et lite nyansert bilde av historien og tortur som avhørsmetode, men må sees på som en mulighet om filmen brukes i undervisningen. Det kobler til den sentrale kildekritiske kompetansen og bevissthet over historiebruk og historiekultur, altså den sosiale og kulturelle verdien til historie. Nordmenn og de fleste andre nasjoner, liker historiske fremstillinger om deres bragder, gode egenskaper og heltemot. Det reflekteres i den gode mottakelsen *Den 12. mann* og andre filmer i samme tradisjon fikk. Patriotisme har sin funksjon i historiekulturen og er ikke grunnleggende ille eller feil, men den er konstruert og ‘pyntet på’. Denne

---

<sup>97</sup> Haug & Scott 2017, s. 173.

<sup>98</sup> Pedersen 1982, s. 70.

<sup>99</sup> Landssviksarkivet s. 311- 315.

<sup>100</sup> Pedersen 1982, s. 70.

<sup>101</sup> Haug & Scott 2017, s. 69.

bevisstheten dannes gjennom å lese og utforske slike fremstillinger, sammen med alternative kildesett.

### Overordnet kompetanse i utdraget

Filmen er hardhendt i symbolikken og tar seg ikke tid til å nyansere flere av hendelsene og personene i fortellingen. Dermed blir det lærers jobb om filmen brukes i undervisningen. Fremstillingens endringer på hendelsene og personene involvert trenger ikke være en svakhet, så lenge lærer selv utøver kildekritisk kompetanse som tidligere påpekt. Dette utdraget er fylt med symbolikk som kan være spennende å gripe tak i også utenfor samfunnsfaget. Musikken i scenen forsterker budskapet klart, den stadfester sorgen, men bidrar også til å formidle fremtidig håp. Kontrastene i utdraget fremhever budskapene som er gjennomgående i filmen. Møtet mellom den sørgende og skadde soldaten og den uskyldige unge jenta. De forskjellige skjebnene til han som unnslass og de andre som ble torturert og skutt. At symbolikken er såpass tydelig gjør det en glimrende inngang til å peke ut forståelse for overordnet kildekritikk på tvers av forskjellige tekster, samt peke ut hvordan virkemidler blir brukt og deres funksjon. Den funksjonen er nært koblet til verdigrunnet som også formidles gjennom skolegangen, nemlig demokrati og medborgerskap. Opplæringen er verdibasert, og det er en grunnleggende verdi i å gripe tak i disse verdiene. Elevene skal bli bevisst over at demokratiske verdier gir dem rettigheter, men krever også at de selv utøver aktivt medborgerskap.

Tidligere i oppgaven er rollespill pekt ut som en eventuell arbeidsmetode for å utvikle historisk empati. Det kan tas et steg lengre ved at elevene selv lager sin egen film, med grunnlag i handlingen eller den øvrige konteksten til *Den 12. mann*. Da vil virkemiddelbruk være særdeles relevant, og elevene kan få erfaring med å bruke dem selv. Slik er filmen en historieformidler, men også modelltekst til arbeid med virkemidler og fortellergrep. For å stimulere historisk tenkning og forståelse for virkemiddelbruk, kan dette være en engasjerende arbeidsmetode. Det vil være et omfattende prosjekt, som vil kreve flere timer, gjerne i samspill med flere fag. Men et slikt prosjekt vil omhandle flere sentrale ferdigheter som må anvendes i flere sammenhenger. Manus må skrives og fremføres foran kamera. Musikk og lydeffekter må inkluderes. Historisk kontekst må reflekteres over og skildres i filmen og manuset. Elevene må utøve digitale, muntlige og skriftlige ferdigheter. Mange lærere og skoler gjennomfører slike prosjekter. Selv laget jeg film i ett prosjekt på ungdomsskolen og det forblir noe av det jeg husker best fra egen skolegang. Ved å også

vektlegge et historisk perspektiv i slike prosjekter vil filmens relevans og gjennomgående rolle i fag og øvrig kultur bli gjort tydeligere.

Slike omfattende prosjekter vil kreve at det er undervist om okkupasjonen i Norge og øvrig krigskontekst i forkant. *Den 12. mann* gir innblikk og glimt av flere viktige kontekstuelle forhold, men er ikke nok til å bygge opp den øvrige kontekstuelle forståelsen.

#### **Utdrag 4: Jan går på ski gjennom Lyngseidet, videre gjennom Lyngsdalen og ender opp på Furufleten.<sup>102</sup>**

I filmen:

Når Jan tar seg gjennom Lyngseidet på ski er det mye tysk aktivitet på tettstedet.

Tilstedeværelsen til de tyske soldatene gjør ham urolig og han sklir og faller når han forsøker å ta seg forbi. Han mister lua i fallet og ingen andre enn Kurt Stage selv plukker opp lua og roper etter Jan som igjen er på beina. Etter Jan går videre skjønner Stage at det var den tolvte mannen fra Brattholm han nettopp traff. Musikken går fra en laber lumske tone til å bli mer intens og dramatisk da det kutter til Jan som haster seg gjennom Lyngsdalen på ski, skremt etter det nære møtet med tyskerne. Et tysk jagerfly flyr over Jan og sirkle rundt ham. Han aner at tyskerne har oppdaget ham og setter opp farten for å komme seg bort. Piloten løsner en skuddsalve som Jan nære hopper unna. Flyet vender igjen og løsner en ny skuddserie, som Jan unngår med noen smidige slalåm manøvrer på vei ned fjellkanten. Situasjonen blir verre når ett skred utløses. Jan prøver å komme seg bort, men han blir tatt av raset og begravd av snøen. Piloten mister synet av ham og flyr bort. Gjennom flere kameravinkler og intense nærbilder ser vi konsekvensene skredet får for Jan. Han er kraftig forslått, dekket i snø og is. Ansiktet er tilgriset i blod og øynene er blodsprenget. Halvveis begravd i snøen strever han med å dra seg ut. Han kaster opp og fingrene sprekker opp til blods i det han skrapet seg ut av den frosne snøen som dekker ham. Scenen er preget av en skiftende og desorientert kamerastil.

Fluktens påkjenninger setter klare spor på kroppen og psyken etter flere dager alene i den snødekte dalen. Han prater med seg selv og vandrer nærmest blindt i det kalde landskapet. Før Jan ankommer hos Marius Grønnvoll og familien på Furufleten får de besøk av tyske soldater og en norsk hirdmann. Hirdmannen spør Marius om ham har sett noe mistenkelig de siste dagene, men Marius er åpenbart lite interessert i å hjelpe okkupasjonsmakten med sine hånende svar. Jan har god timing og ramler inn døra til familien på Furufleten rett etter

---

<sup>102</sup> Zwart 2017, Tidsløp i filmen 0:45:00- 0:59:00.

tyskerne og hirdmannen forlater gården. Hanna Grønnvoll er forskrekket da Jan ramler inn døra på dramatisk vis, men blir med Marius og Gudrun i å hjelpe. Hanna viser frykt og setter spørsmål til Jans tilstand og overlevelsessjanser. Hun nevner hendelsene i Telavåg, som grunn for den store risikoen bistand til motstandsbevegelsen medfører hele bygda. Gudrun irttesetter henne raskt og sier bestemt «Det er nå vi viser hvem vi er og hva vi står for!». Jan bli bandasjert og ivaretatt på gården.

### Fagspesifikk kompetanse i utdraget

Utdraget der Jan ramler inn hos familien Grønnvoll på Furufalten viser at det var godt kjent blant befolkningen at å bistå motstandsbevegelsen kunne medføre strenge kollektive straffer. Hanna nevner Telavåg-tragedien som grunnlag for den store risikoen. Telavåg ble totalt ødelagt av tyskerne som følge av bygdas bistand til to norske motstandsmenn som ledet til drapet av to Gestapo-agenter. Hus og bygninger ble brent og sprengt og hele Telavågs befolkning ble tvangsforflyttet. Mange av mennene ble sendt til Sachsenhausen og resten til fangeleirer i Norge. 31 av mennene sendt til Sachsenhausen døde der.<sup>103</sup> I forkant av filmvisning vil undervisning om Telavåg nyttig kontekstuell forståelse for hvorfor mennesker var skeptiske og vegret seg fra å hjelpe og den store risikoen involvert. Samtidig uttrykker filmen risikoen meget klart med økt vektlegging på en fiktiv jakt. Derfor fungerer filmen like godt som inngang til okkupasjonens konsekvenser.

Selv om søsteren Hanna er skeptisk til å bistå hjelp, viser Gudrun sterk tro og sier ganske direkte mye av det filmen vil kommunisere: «Det er nå vi viser hvem vi er, og hva vi står for!». Om ikke et strålende innblikk i hvordan folk snakket i 1943 (eller generelt), gir den lærer noe meget konkret å peke til ved norsk historiekultur og verdigrunnlag. Det er slik vi ønsker å fremstille og forstå oss selv, som et solidarisk folk som tar vare på hverandre og hjelper til tross for egen risiko. Kontekstuell forståelse viser også til at risikoen var meget ekte. Undervisningen i norsk skole er ikke verdi nøytral heller. «Faget skal bidra til at elevane utviklar kunnskap om og innsikt i demokratiske verdiar og prinsipp» beskrives under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.<sup>104</sup> Å hjelpe en mann i nød som trosser et nazistisk styre må kunne anses som en demokratisk verdi vi kan stille oss bak, og vil videreføre. Derfor er denne scenen også nært koblet historiebevissthet. Denne forståelsen for «vi» er nordmenn i fortiden, nåtiden og b.la. gjennom fortellinger som *Den 12. mann*, forhåpentligvis fremtiden.

---

<sup>103</sup> Insall 2019, s. 84- 85.

<sup>104</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 4.

### Overordnet kompetanse i utdraget

Moderne krigsfilmer har opparbeidet en tradisjon om å vise hvor brutalt og skadelig krig er for både kropp og sinn. Den amerikanske heltefilmen med handling fra andre verdenskrig *Saving private Ryan* (1998), har ofte blitt stemplet som en trendsetter her, ettersom den skildrer grusomme scener fra De Alliertes invasjon av tysk-okkuperte Normandie. Spesifikt landingsscenene på strendene har blitt heist frem som spesielt realistiske.<sup>105</sup> Filmen ble en kjempesuksess og krigsfilmer i etterkant vil ofte vise krigens brutalitet i eksplisitte, nærgående og brutale scener. *Den 12. mann* faller i større grad innenfor denne tradisjonen enn forgjengeren *Ni liv*. Den hadde også scener med død, psykisk og fysisk vold, men de var i større grad latt opp til seerens fantasi eller underforstått uten å eksplisitt vises. *Den 12. mann* gir ett mye klarere og blodigere bilde, både av Jan i etterkant av skredet og lidelsene han senere går gjennom på det kjente skjulestedet 'Hotell Savoy'. Moderne film triks har gjort det lettere å skildre slike scener som også selvsagt spiller inn. Grunnen til at brutalitet ofte skjedde 'utenfor kamera' kan skyldes at det var vanskelig og kostbart å fremstille slik vold. Scenene i etterkant av skredet og de lidelsene Jan gikk gjennom har selvsagt grunnlag i virkeligheten. Jan gikk gjennom store lidelser under de to månedene på flukt og det er nærmest utrolig at han berget med livet. Det må dermed påpekes at virkemidlene, fiktive tyske jagerfly og et nært møte med Stage bidrar til å bygge opp myten og helten Jan Baalsrud. Ingen jagerfly eller konfrontasjon med tyskere nevnes i hans egne rapport. Tysk tilstedeværelse og veikontroll i Lyngseidet nevnes, men han slapp unna ved å ta en omvei.<sup>106</sup> I filmen unnslipper Jan kamper og konfrontasjoner som aldri skjedde. De har som tidligere påpekt en historisk funksjon, men er inkludert også av narrative og ideologiske hensyn. Zwarts beundring for Jans historie kan ha medført at historien i økende grad blir heltedyrkende. Det passer også inn i den moderne trenden innen okkupasjonsdramasjangeren. Gjennom disse kampene og klart skildrede fysiske og psykiske lidelsene, bygges det opp et bilde av en nærmest overnaturlig mann, en ekte helt som slo alle odds. Det er mye sannhet i dette, men det er læringsverdi i å bevisstgjøre elevene om at det er en veldig nøye planlagt fremstilling. Refleksjonsspørsmål i forkant av filmen kan bidra til elevenes forståelse for dette, eksempler kan være:

- Hvordan fremstilles Jan i filmen og hvilke egenskaper viser han?
- Hvordan fremstilles tyskerne og nordmennene som jobber for dem?

---

<sup>105</sup> Binns & Ryder 2015, s. 12-13.

<sup>106</sup> Jan Baalsruds rapport fra NHM/ SOE arkivet, s. 9.

Scenen med Marius Grønnvoll og hirdmannen bærer også preg av dette og er en videre inngang til den bevisstgjøringen. Marius oppfattes som en fryktløs og patriotisk nordmann, mens hirdmannen i både fysikk og tale fremstår veik og svak. Filmen tar seg ikke tid til å nyansere svikere som gir informasjon til, eller jobber for tyskerne. Det trenger ikke være helt feil og er også en del av verdiformidlingen i filmen og norsk historiekultur, men er også mye mindre nyansert enn virkeligheten. For elever er ikke dette nødvendigvis åpenbart. Analyse av *Den 12. mann* og dens virkemidler i norskfaglig sammenheng kan bidra til en overordnet forståelse av virkemidler, men også historie og norske verdier. Digitale ferdigheter og kritisk tenkning omkring fremstillinger med samfunnsfaglig innhold er også særdeles relevant her. Filmer, TV-serier og annet innhold barn og unge konsumerer gjennom sosiale medier på internett er fullt av virkemidler og budskap. En så symbolsk hardhendt film som *Den 12. mann* er et godt analyseobjekt for å øve på slik digital kildekritikk i multimodale uttrykk.

#### **Utdrag 5: Jan Baalsrud blir fraktet over grensa av brødrene Aslak og Per Thomas Baal.<sup>107</sup>**

I utdraget skiftes det vekselvis mellom flukten over grensa med reinflokken og Marius og Gudrun som blir slått og avhørt av tyskerne utenfor skjulestedet Hotel Savoy. Samebrødrene Aslak og Per-Thomas skal smugle Jan over grensa ved å frakte og skjule ham med en reinflokk. Jan blir kledd i tradisjonelle sameklær og de to månedene på flukt har satt preg på kroppen. Produsentene bak filmen har gjort en innsats i å framstille Jan til å se troverdig ut, som svak og sliten etter lang flukt. Ansiktet er skittent og blodig, leppene tørre og sprukket og Gullestad gjør en god jobb i å virke psykisk og fysisk utmattet. Han skal bli dratt av den sterkeste reinen sier Per-Thomas, en majestetisk hvit rein. Per-Thomas svinger av til sides i det reinflokken passerer det tyske kontrollpunktet. Ingen av brødrene er med Jan over grensa i filmen, men vi ser Per-Thomas bli igjen og følge med på tyskerne med geværet sitt. Den førerløse pulken til Jan skrenter og ender opp med å bli liggende sidelengs mens flokken beveger seg videre. Den allerede hardt skadde Jan strever med å snu pulken. Tyskerne oppdager ham sikter inn mens han bruker fingrene til å dra pulken ned bak en mindre skrent og skjuler seg bak stein.

Et nærbilde gir et godt bilde på tilstanden hans, huden har en blålig og syklig farge og linsene han bruker får ham til å se desperat og utmattet ut. I et intenst øyeblikk retter Jan pistolen sin mot seg selv, men vi hører stemmen til Gudrun Grønnvoll som sier det er en grunn til han

---

<sup>107</sup> Zwart 2017, Tidsløp i filmen 1:50:00- 2:00:00

overlevde. Plutselig dukker den hvite reinen opp foran ham. De tyske soldatene nærmer seg sakte, mens Jan får bundet tauet til reinen rundt pulken. Han fyrer av et skudd med pistolen i luften, som får reinen til å løpe og dra Jan med. Reinen løper i full fart mens tyskerne skyter etter ham. Ingen treffer og Jan slipper ut et seiersskrik idet han er passert kontrollpunktet og tyskerne. Deretter kutter det til at Stage får en telefon og er tydelig skuffet over beskjeden han får. Marius og Gudrun kan ses forslutte i hendene til tyskerne. Stage legger fra seg telefonrøret, tar av seg hatten og vandrer uti fjorden. Fjellene rundt Lyngsdalen ses i bakgrunnen på andre siden av Lyngenfjorden. Stages og tyskernes nederlag er unektelig.

### Fagspesifikk kompetanse i utdraget

Fremstillingen av samene før og under fluktscenen over grensa er spesielt interessant. Den har gått gjennom flere versjoner og viser særlig potensial til å vise hvordan fremstillinger og perspektiv endres over tid. Slik åpner filmen for å arbeide med dette kompetansemålet:

Drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger.<sup>108</sup>

I boka *Ni liv- historien om Jan Baalsrud* (1963) er samene skildret som annerledes, snedige og upålitelige. Ettersom boka er skrevet fra synsvinkelen til Jan, som aldri hadde sett en same før, er det noe forståelig. Det var vanskelig å ordne hjelp fra samene til å frakte ham over grensa og det beskrives at «Jan ventet ikke stort fra samene lenger».<sup>109</sup>

Formålet var trolig å formidle Jans håpløshet og paranoia over situasjonen han var i, men medfører en lite sympatisk fremstilling av bidraget til Aslak og Per-Thomas Baal. De er ikke navngitt og blir bare omtalt som «samene». Joiken Jan hører fra teltet når brødrene angivelig blir fulle på brennevin beskrives som «skrik» og han forveksler det med slåssing. Han tror han skal bli drept når en av dem kommer ut av teltet mot ham og Jan må true dem med pistol for å fortsette når en grensepattulje skyter mot dem i det de krysser grensa.<sup>110</sup>

I filmversjonen av *Ni liv* har ikke samene en fremtredende rolle før filmens avslutning og klimaks. De har ikke replikker, men den lystige musikken sammen med de imponerende bildene av den store reinflokken som krysser det snødekte landskapet over grensa er filmens seiersøyeblikk. Slik som i boka blir de skutt mot av en grensepattulje og Jan skyter tilbake med pistolen, men pattuljen er langt borte og de kommer seg over til Sverige.<sup>111</sup>

---

<sup>108</sup> Kunnskapsdepartementet 2019a, s. 10.

<sup>109</sup> Howarth 1963, s. 190.

<sup>110</sup> Howarth 1963, s. 195- 204.

<sup>111</sup> Skouen 1957, 1:27:00 og videre til filmens slutt.



Gjennom de senere TV-dokumentarene *De reddet hans liv* (1988) og *I Jan Baalsruds fotspor* (2014) tydes det til at konfrontasjonen med tyskerne på grensa var i Baalsruds fantasi. I intervju med Aslak Baal fra 1988<sup>112</sup> gir han gir klart uttrykk om at han visste dette var en farlig jobb og var godt forberedt med masse rein til kamuflasje og et gevær til selvforsvar. Han nevner ikke tysk konfrontasjon. Hans sønn fortalte i et intervju fra 2014<sup>113</sup> at de ikke møtte tyskere eller ble beskyttet under ferden. Det er muligheter for at Per-Thomas ikke ville fortelle om en slik konfrontasjon, men beretningene tyder likevel til at de krysset grensa uten å bli oppdaget.

Boka til Haug & Scott (2017) beskriver et veldig godt forhold mellom samebrødrene og Jan. De er fremstilt som optimistiske og motiverte for å begi seg ut på et farlig oppdrag, bevæpnet med rifler som de er forberedt på å bruke om det verste skulle skje. Boka gir et mer utdypet bilde på den i overkant 2 dager lange turen over grensa. Aslak blir snøblind underveis og må bli igjen. Konfrontasjonen mellom tyskere og Per-Thomas og Jan gjengis også i boka.<sup>114</sup> Boka går langt for å rette opp tidligere fremstillinger, gjerne spesielt den fra boka *Ni liv*, men inkluderer den noe tvilsomme tyske konfrontasjonen.

*Den 12. mann* går også lengre i å inkludere samisk innsats enn *Ni liv*. Det er en felles forståelse mellom Jan og brødre Baal. Musikken har innslag av joik i scenene der Jan får de tradisjonelle sameklærne og gjøres klar for transport. Slik som på flere andre punkter i filmen er den meget tydelig på hva den vil formidle, som også Zwart har uttrykket selv i media. Han ville vektlegge samenes innsats og virkemidlene brukt understreker det klart, men det svekkes av hvordan hendelsene i filmen utspilles. Planen til brødrene viser seg å være dristig. Uten fører til pulken ender Jan opp som hjelpeløst bytte for tyskerne med grensa, men gjennom hans egen oppfinnsomhet og vilje klarer han å berge eget liv. Den i overkant 2 dager lange ferden gjennom de nordnorske høyfjellene med Jan i pulk, blir til en kort scene der Jan redder sitt eget liv. Symbolikken er der, men den fulle innsatsen vises ikke. Det kan tenkes den måtte tilsidesettes for å bygge opp helten og myten Jan Sigurd Baalsrud.

I et undervisningsopplegg omhandlende kildekritikk og representasjon av urfolk ville et sammensatt kildesett med de ulike fremstillingene kunne illustrere hvordan synet og holdninger på vårt eneste urfolk har endret seg. Slikt arbeid med kilder kan gjøres på forskjellige måter. Elevene kan deles inn i grupper der hver gruppe får hver sin kilde/beretning/fremstilling. De leser og sammenligner slik de forstår hendelsen med andre

---

<sup>112</sup> Skjæret 1988, Intervjuet starter 32:30 i filmen.

<sup>113</sup> Edvinsen 2014, Intervjuet starter 2:10:00 i episode 6 av serien.

<sup>114</sup> Haug & Scott 2017, s. 473- 488.

grupper og så i plenum. En slik aktivitet kan være en utforskende oppgave som vil føre til bevissthet over at syn på historien endrer seg over tid og gir vesentlig forskjellig bilde. I forkant av visning av *Den 12. mann* vil det være nyttig å ha noen perspektiv å reflektere over. Nyere versjoner av historien viser en klar innsats om å fremstille samene i bedre lys. Fremstillingen i boka *Ni liv* er ikke nødvendigvis ondsinnet, men er preget av en mangel for forståelse og vilje til å vise deres fulle bidrag. Det reflekteres også i det øvrige samfunnet, der samiske grenseloser til dagens dato ikke har fått sitt bidrag anerkjent i den øvrige historiekulturen. Flere samer var grenseloser under krigen og drev med smugling og frakt av flyktninger over til Sverige forbi tysk vakthold. Arbeidet var farlig, både på grunn av vaktholdet og den harde nordnorske naturen. Flere samiske grenseloser (spesielt dem tilknyttet Tysfjord) føler seg ikke riktig anerkjent, men ble nærmere mistenkeliggjort og møtt med beskyldninger.<sup>115</sup> Spesielt ettersom «urfolk- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid» blir spesielt vektlagt i fagets kjerneelement burde lærer gripe denne muligheten til å problematisere, men også heise frem samisk innsats og perspektiv fra krigen. Ikke bare hva de bidro med, men også hvordan bidraget ble og fortsatt er lite anerkjent.

### Overordnet kompetanse

Kompetansen som kan arbeides med gjennom dette utdraget har brede konnotasjoner. Det kildekritiske aspektet vil alltid ha særdeles relevans også utenfor historiefaget. Utdraget sett sammen med de andre kildene kan bidra til å bevisstgjøre elevene om at fremstillinger er historisk betinget. Det relaterer til flere sider ved eget liv og tilværelse ettersom det påvirker oss som individ og fellesskap. I sammenheng med urfolksperspektiv viser de tidligere fremstillingene og den historiske konteksten at samene var utenfor dette fellesskapet. Dette kan kobles til flere av de tverrfaglige temaene. Er undertrykkelse av en betydelig andel av befolkningen bærekraftig for samfunnet? Hvilke konsekvenser kan slik politikk medføre? Hva sier det om demokrati forståelsen og fellesskapsverdiene som har blitt heist frem i filmen? Disse spørsmålene er noen eksempler på hvordan *Den 12. mann* kan brukes som inngang til øvrige tematikker rundt urfolk- og minoritetsrettigheter i Norge. Problemstillinger rundt samebefolkningens posisjon i det norske samfunnet og deres kulturutfoldelse vedvarer til den dag i dag. Historisk var det ikke aksept for denne kulturen. Deres innsats ble ikke anerkjent, og de ble selv etter krigen sett på som utenfor nasjonalidentiteten.

---

<sup>115</sup> Soleim et al. 2019, s. 188- 189.

Vindmølleparken i Fosen er et moderne eksempel på at det enda finnes strid omkring urfolksrettighetene. Skal behovet for fornybar energi trumfe samenes rett til landområder, tradisjonelt tilknyttet reindriften som er beskyttet av ILO-konvensjonen? At kulturen beveger seg i en retning som i større grad aksepterer og heiser frem samiske kulturuttrykk betyr ikke at all problematikken er løst. Dermed er det som tidligere påpekt viktig å bruke disse inngangene til å undervise om samisk og de nasjonale minoriteters historie, kultur og politikk uten at det alltid skal problematiseres. Slike opplegg fungerer ofte godt på tvers av fag.

#### 4.3 *Den 12. mann* og LK20 i helhet

Ved å eksemplifisere med utdrag har jeg diskutert flere av de sentrale læringsmålene i LK20 og hvordan *Den 12. mann* kan brukes opp mot dem. Det er viktig å påpeke at utdragene er eksempler og at flere scener, utdrag og øyeblikk kunne blitt trukket frem. I utdragene har jeg for eksempel ikke inkludert noen av scenene med manndalingene, som sannsynligvis kollektivt utøvde mest risiko med de lange og hyppige turene opp i fjellet. Heller har jeg ikke trukket frem øyeblikkene i hytta Hotel Savoy, som klarest skildrer den indre kampen og de fysiske lidelsene.

Analysen har heller ikke i stor grad tatt for seg utfordringer knyttet til å bruke filmen, som det selvfølgelig finnes. Filmens lengde, tematikk og vold har blitt påpekt som mulig utfordringer. Flere av de didaktiske koblingene gjort til undervisningsopplegg vil også kreve forarbeid med elevene før og etter filmen. De vil være variere og være avhengig av hvilket kompetansemål undervisningen planlegges opp mot, men vil alltid være et krav om filmen skal lykkes til didaktiske formål. Det vil gjerne omhandle undervisning om kontekstuelle forhold relevant for handlingen i filmen. Slikt kan være kunnskap om motstandsbevegelsen, hendelsesforløpet til krigen nasjonalt og internasjonalt og hverdagen under okkupasjonen. En mye brukt strategi for å støtte opp læringsmålet til filmen er å gi noen refleksjonsspørsmål eller element i filmen og se etter under filmvisningen. Et viktig perspektiv å ta med kan være og ikke drepe filmgleden ved å gi elevene en lang sjekklister med konkrete opplysninger de skal hente og fylle ut fra filmen. Spørsmål som åpner for refleksjon, kan være mer hensiktsmessig og i større grad bruke filmen til sitt potensiale.

Forholdet mellom fiksjon og fakta er også en grunnleggende problemstilling. Filmene har potensial for å støtte historisk tenkning og læringsmål, som teorien fra b.la. Rosenstone og O'Connor viser. Likevel burde historieundervisningen også ivareta den vitenskapelige siden av faget. Derfor tar kildekritikk så stor del av det didaktiske potensialet til filmen. Ikke bare er det grunnleggende for historiefaget og et sentralt mål innenfor den overordnede kompetansen,

filmen er et særlig godt objekt for å øve denne ferdigheten, men det forbeholder bruk av alternative kilder.

## 5 Avslutning

Denne delen oppsummerer masteroppgaven og reflekterer over funnene avdekket i analysen og hvordan det relaterer til lærerarbeidet i skolen og historiedidaktisk forskning.

### 5.1 Avsluttende refleksjoner

Oppgaven har gjennom filmanalyse av *Den 12. mann* besvart problemstillingen:

#### **Hvordan kan film brukes som pedagogisk verktøy i historieundervisningen for å nå sentrale mål i læreplanen gjennom dybdeløring?**

I analysen har jeg presentert flere måter filmen tilbyr innganger til kompetansemål i LK20. Kompetansemålene har blitt inndelt i to kategorier for å gjøre mulighetene mer synlige; fagspesifikk og overordnet kompetanse. Gjennom analysen og fremheving av innganger til å utvikle denne kompetansen ble det tydelig at de to er nært knyttet sammen. Historisk tenkning og historiebevissthet er omhandler å kunne kontekstualisere menneskene og hendelsene i fortiden, som igjen omhandler historisk empati. Det forbeholder at elevene klarer å utøve kildekritikk og veie flere perspektiv mot hverandre. Historien skal dermed være av betydning for dem selv i dag og gi dem forståelse for egen identitet, og som en del av et fellesskap. Dette er målsettingene for historie og samfunnsfaget i LK20 og de omhandler alle sammen kompliserte tankeprosesser på tvers av flere ulike sammenhenger og grensen mellom fagspesifikk kompetanse og overordnet kompetanse er uklar. De tankeprosessene er overførbare til flere sammenhenger og områder om undervisningen legger opp for det og elevene bevisstgjøres over det.

Grunnet de brede målsetningene til historiefaget, burde historiefaglig arbeid med film sikte seg inn på fordypningsoppgaver i tverrfaglig sammenheng. Rollespill og å lage egen film er eksempler gitt i oppgaven. Prosjektene legger opp for å bruke kunnskapen til å kontekstualisere og relatere til fortiden, samtidig som det anvendes til andre formål. Det er dybdeløring og film vil være inngangen.

Forskningsspørsmålene har også blitt utforsket gjennom analysen:

1. På hvilke områder i LK20 har *Den 12. mann* størst potensiale i samfunnsfagundervisningen?

Gjennom analysen var kildekritisk kompetanse og bruk av alternative kilder til filmen sentrale muligheter. Kildekritikk er gjennomgående og grunnleggende for historiefaget og vil alltid ha en sentral rolle og overføringsverdi til andre fag og anvendelsesområder. Historiebevissthet kan også utvikles gjennom bruk av filmen, gjennom analyse av virkemidler som kan bidra til en forståelse for hvordan fortiden har betydning for dem selv som individ og del av et fellesskap. Poengteres at det ikke kommer av seg selv, men forbeholder at lærer aktivt bygger opp denne bevisstheten og understreker hvordan historie har påvirket nåtiden, og brukes for å forme fremtiden. Det er et sentralt perspektiv som understreker fagets betydning og anvendelse til flere områder.

## 2. Hvordan kan *Den 12. mann* brukes for å lære om okkupasjonstiden i Norge?

Analysen viste at for seg selv, vil filmen gi noe manglende kunnskap om okkupasjonen som helhet. Filmer formidler et narrativ og ikke pedagogisk tilrettelagt informasjon. *Den 12. mann* er også en mindre historie, i en øvrig større krig og kontekst. Filmen gir dermed en representasjon som formidler flere virkeligheter, følelser og holdninger som har historisk verdi. De er vel så viktige som politiske og økonomiske forhold som gjerne har stor plass i faget. Filmen lar elevene koble til menneskene på en måte andre kilder ikke kan, men fungerer best i samspillet med flere kilder i et øvrig undervisningsopplegg. Informasjonen og mulighetene hentet fra filmen gjennom analyse peker til potensiale på flere områder, om det legges opp for det. Dermed er denne oppgaven teoretisk og det vil kreve videre forskning fra klasserom for å trekke klare konklusjoner om films muligheter i skolen. Likevel er denne oppgaven en del av arbeidet i å koble filmen til historiedidaktiske perspektiv og målene lagt av LK20 og fremtidens kompetansebehov.

## 5.2 Konklusjon

Filmer har en særlig relevans i dagens historiekultur på grunn av mediets tilgjengelighet, gjennomslagskraft og appell. Filmens formidling har stor påvirkning på både barn og voksnes historieoppfatning. Et eksempel trukket frem i oppgaven er scenen der Jan ankommer hos familien Grønnvoll på Furuflaten. Scenens virkemidler fremhever hvordan narrativ har betydning som videreformidler av nasjonalidentitet og fellesskap. Undervisning som vektlegger narrativets fremstilling av fortiden for å skape betydning for oss i nåtid, vil kunne utvikle elevenes historiebevissthet. Historisk empati spiller også inn her, ettersom det er gjennom å ta perspektivet til karakterene og handlingen i filmen elevene vil kunne forstå hvordan det relaterer til dem selv.

*Den 12. mann* representerer sjangeren 'historisk film' på en måte som gir et godt utgangspunkt for å belyse og problematisere et filmnarrativ med henvisning til historiens autentisitet, perspektiv og budskap. Gjennom å belyse filmens innflytelse på historiekulturen, treffer temaet flere sentrale kompetansemål i LK20. Forutsetningen er imidlertid at læreren, som er den viktigste enkeltfaktoren i all undervisning, bruker film som redskap på en bevisst og profesjonell måte i undervisningen.

I denne oppgaven har jeg, gjennom enkeltteksempler belyst læringspotensialet i ulike scener av filmen *Den 12. mann*. Jeg har vist eksempler på at regissøren har gjort kunstneriske valg i byggingen av narrativet som strider mot de historiske fakta. Dette har jeg dokumentert gjennom primærkilder. Her har jeg også vist det didaktiske potensialet som ligger i å bruke filmen sammen med kilder, til å oppnå konkrete kompetansemål i LK20. En sentral del er at de kunstneriske valgene ikke hindrer bruk av filmen, fra et dybdelæringsperspektiv åpner det opp for flere muligheter på tvers av flere fag. Virkemiddelanalyse, kildekritisk kompetanse og samfunnskritisk tenkning er eksempler på overordnet kompetanse som har blitt pekt ut og kan utvikles ved å bruke filmen i flere sammenhenger.

Historiefaget er i stor grad orientert rundt kildekritikk. Gitt filmens egenart, virkemidler og overføringsverdi til digitale og multimodale kilder, er disse redskapene de viktigste elevene kan lære i skolen. Redskapene de kan tilegne seg gjennom arbeid med film vil slik kunne gjøre dem i stand til å møte det stadig endrende teknologiske samfunnet, i henhold til visjonen om fremtidens skole fremlagt av Ludvigsen-utvalget i 2015.

## 6 Litteraturliste

- Andreassen, J., H. (2022). *Film i samfunnsfagundervisning - Kan «Jojo Rabbit» være med å fremme historiebevissthet og historisk empati hos elevene?*
- Angvik, M., Castrén, M., Jensen, S. S., Karlegård, C., Løkkegaard, F., Nielsen, H. S. (1982). *Historiedidaktikk i Norden: Nordisk konferanse om historiedidaktikk- Kungälv 1982.*
- Berge, J. (2017, 13. oktober). Hovedtraileren for *Den 12. mann* er her. *Kinomagasin*. Hentet 21.5.2023 fra <https://kinomagasin.no/artikkel/hovedtraileren-for-den-12-mann-er-her/>
- Binns, D. & Ryder, P. (2015). *Re-viewing D-Day: The cinematography of the Normandy landings from the Signal Corps to Saving Private Ryan*. Palgrave Macmillan.  
DOI: 10.1177/1750635214540069.
- Bøe, J., B. (2002). *Bildene av fortiden: historiedidaktikk og bevissthet*. Høyskoleforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.
- Drefvelin, C & Njie, R., A. (2018, 5. januar). Historikere: - Krigshelten Jan Baalsrud ble ikke jaktet av tyskerne. *Kultur, Dagbladet.no*. Hentet 20.5.2023 fra: <https://www.dagbladet.no/kultur/historikere---krigshelten-jan-baalsrud-ble-ikke-jaktet-pa-av-tyskerne/69236048>
- Dyb, G., Hellesøy, O. H., Sønstebø, I., & Weisæth, L. (2008). *Varige psykiske skader etter krigshendelser i barndommen. En utredning foretatt av en ekspertgruppe oppnevnt av NAV*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- Edvinsen, T. (Regissør). (2014). *I Jan Baalsruds fotspor*. NRK.  
Hentet 10.2.2023 fra <https://tv.nrk.no/serie/i-jan-baalsruds-fotspor>
- Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen*. Pax Forlag A/S.
- Hansen, F. & Johansen, Ø., D. (2017, 18. desember). Korrekt eller ikke - «Den 12. mann»-regissøren klar for å ta debatten. *VG.no rampelys*. Hentet 18.5.2023 fra: <https://www.vg.no/rampelys/film/i/bKn163/korrekt-eller-ikke-den-12-mann-regissoeren-klar-for-aa-ta-debatten>
- Haug, T. & Scott, A.K. (2017). *Den 12. Mann – historien om Jan Baalsrud og de som reddet han*. Gyldendal.
- Heie, M. (28.10.2019). *Læreplanene i skolen speiler samfunnet*. Hentet 24.5.2023 fra: <https://forskning.no/partner-skole-og-utdanning-universitetet-i-oslo/laereplanene-i-skolen-speiler-samfunnet/1579649>
- Heimstad, P., O. (u.å.). Filmstudieark *Den 12. mann*. *Filmweb.no*. Hentet 13.2.2023 fra <https://www.filmweb.no/skolekino/incoming/article1345187.ece>

Hotvedt, M. (2017, 28. februar). Zwart hyller Nord-Norge: - Dette kunne ikke ha blitt gjort noen andre plasser. *Kultur, Nordlys.no* Hentet 20.5.23 fra <https://www.nordlys.no/kultur/nord-norge/tromso/zwart-hyller-nord-norge-dette-kunne-ikke-ha-blitt-gjort-noen-andre-plasser/s/5-34-581605>

Howarth, D. (1963). *Ni Liv – Historien om Jan Baalsrud*. J. W. Cappelens forlag.

Høier, J., B. & Norberg, H. (2017). *Film som læringsverktøy i samfunnsfagundervisningen*. <https://munin.uit.no/handle/10037/11586>

Insall, T. (2021). *Secret alliances*. Biteback publishing Ltd.

Iversen, G. (2011, 30. november). Krigen fortsetter i norsk film. *Rushprint*. Hentet 10.5.2023 fra <https://rushprint.no/2011/11/krigen-fortsetter-i-norsk-film/>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen (M74)*. Aschehoug.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift 01.09.2017 ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet. 21.06.2013. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Kunnskapsdepartementet (2019b) *Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Landssvikarkivet. Landssviksaken mot Håkon Sørensen og Sverre Hoel. Troms politikammer, RA/S-3138-47/D/Da/L0065/0001: -- / Hnr. 19/52, 1945-1955.

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

Marcus, A., S., Metzger, S., A., Paxton, R., J. & Stoddard, J., D. (2018). *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. Milton: Routledge.

Mikalsen, K.-E. (2015, 5. januar). - Tungtvann-serien med grov historieforfalskning. *Kultur, Aftenposten.no*. Hentet 24.5.2023 fra <https://www.aftenposten.no/kultur/i/ngBIB/tungtvann-serien-med-grov-historieforfalskning>

Moe, A., Holdal, E. & Tøhaug, P. (2016, 10. februar). Zwart på filmbefaring i Troms: – En ekstrem overlevelseshistorie. *Troms og Finnmark, NRK*. Hentet 20.5.23 fra <https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/zwart-pa-filmbefaring-i-troms--en-ekstrem-overlevelseshistorie-1.12796206>

National Archives and Records Administration. (NARA). (u.å.). Mikrofilmserie T314/1560.



Plassering på Universitetsbiblioteket på UiT:

Tilsendte tyske dokumenter. Sendt via direkte kontakt på e-post av professor Fredrik Fagertun ved UiT. Dokumentene slik jeg har dem (deler av dokumentet utydelig) er vedlagt.

[https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS\\_ILS71516681680002201&vid=UBTO&search\\_scope=default\\_scope&tab=default\\_tab&lang=no\\_NO&context=L](https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=BIBSYS_ILS71516681680002201&vid=UBTO&search_scope=default_scope&tab=default_tab&lang=no_NO&context=L)

NOU 1994:15. (1994). *Kostnadene ved arbeidstidsavtalen og Reform '94*. Finansdepartementet.

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

Norsk Hjemmefront Museum. NHM/ SOE-arkivet, boks 44. *Report on his experiences as a member of the Martin Operation during the period march 22<sup>nd</sup> 1943 to the middle of September 1943 by 2.lt Jan Sigurd Baalsrud*.

Nordiskfilm (2018, 21. august). *Tre Amanda-priser til Den 12. mann*. Hentet 20.5.23 fra <https://www.nordiskfilm.com/tre-amanda-priser-til-den-12-mann>

O'Connor, J. E. (1987). *Teaching History with Film and Television. Discussions on Teaching, Number 2*. American Historical Association. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=ED310025>.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pedersen, G. (1982). *Militær motstand i nord 1940-1945: Jakten på Tirpitz, Arnøytragedien og operasjon MARTIN og SEPALS*. Universitetsforlaget.

Rosenstone, R.A. (2017). *History on film/ film on history*. Routledge.

Rosenstone, R.A. & Parvulescu, C. (2013). *A companion to the historical film*. Wiley-Blackwell. DOI:10.1002/9781118322673

Rosland, I., E. & Onsum, E. (2008, 22. desember). - Bare tøv i Max-Manus-film. *Kultur, NRK.no*. Hentet 24.5.2023 fra <https://www.nrk.no/kultur/--bare-tov-i-max-manus-film-1.6373051>

Skouen, A. (Regissør). (1957). *Ni liv*. Nordsjøfilm AS. Hentet 9.1.2023 fra <https://tv.nrk.no/program/FDRI40003290>

Skjæret, H. (Regissør). (1988). *De reddet hans liv*. Video Nord AS. Hentet 10.2.2023 fra <https://ntrm.no/utforsk/nettpublikasjoner/dokumentar-de-reddet-hans-liv-om-jan-baalsruds-hjelpere/>

Soleim, M., N., Nergård, J.-I. & Andersen, O. (2019). *Grenselos i grenseland- Samisk og norsk losvirksomhet i nordre Nordland og Sør-Troms 1940–1945*. DOI: <https://doi.org/10.33673/OOA20195>

TV2. (u.å.). Olaug var første ledd i Jan Baalsruds hjelperkjede. *Video, TV2*. Hentet 20.5.2023 fra <https://www.tv2.no/video/nyhetene/olaug-90-var-foerste-ledd-i-jan-baalsruds-hjelperkjede/1268191/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del- om overordnet del*. Hentet 20.1.2023 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i historie – fellesfag studieforberedende utdanningsprogram. (HIS1-01)*.

Vadseth, H.-C. (u.å.). Den 12. mann: flukten. *Annonserinnhold, VG.no*. Hentet 20.5.23 fra: <https://www.vg.no/annonsorinnhold/nordisk-film/artikler/dentolvtemann-flukten/>

Wagner, D.-A. (2019) *Critical thinking and use of film in Norwegian lower secondary history classrooms. History Education Research Journal. (HERJ)*. ISSN 2631-9713. Volum 16. Hefte 2. s.274-290. DOI: 10.18546/HERJ.16.2.08

Wagner, D.-A. (2018). *Teachers' Use of Film in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway*. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (2018: 1), 22-44.

Wagner, D.-A. & Dversnes, T.(2022) *Film as a gateway to teaching about slavery through historical empathy: a case study using 12 Years a Slave (McQueen, 2013)*. *History Education Research Journal (HERJ)*. ISSN 2631-9713. Volum 19. Hefte 1. DOI: 10.14324/HERJ.19.1.06

Wilschut, A. & Schiphorst, K. (2019). *'One Has to Take Leave As Much As Possible of One's Own Standards and Values': Improving and Measuring Historical Empathy and Perspective Reconstruction*. *History Education Research Journal*. DOI:10.18546/HERJ.16.1.07.

Wineburg, S., S. (1991). *Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence*. *Journal of the Educational Psychology* 1991, Vol. 83, No. 1, 73- 87.

Yilmaz, K. (2007). *Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools*. *Society for History Education: The History Teacher* , May, 2007, Vol. 40, No. 3 (May, 2007), pp. 331-337.

Zwart, H. (Regissør). (2017). *Den 12. mann*. Nordisk Film Production. Sett gjennom strømmetjenesten Netflix.

## Vedlegg 1

Brukt for grunnleggende informasjon om regissør, skuespillere, produksjonsselskap osv.

Heimstad, P., O. (u.å.). *Den 12. mann – Filmstudieark*. Filmweb.no

Hentet fra: <https://www.filmweb.no/skolekino/incoming/article1345187.ece>

### Fakta

**Originaltittel:** Den 12. mann

**Regi:** Harald Zwart

**Roller:** Thomas Gullestad,  
Jonathan Rhys Meyers, Mads  
Sjøgren Pettersen, Marie Blokhus,

**Manus:** Alex Boe, Petter Skavlan,  
Petter Skavlan, Petter Skavlan

**Genre:** Action / Drama

**Nasjonalitet:** Norge

**Språk:** norsk

**Produsent:** Aage Aaberge  
(Nordisk Film Production), Espen  
Horn (Motion Blur), Veslemøy  
Ruud Zwart (Zwart Arbeid)

**Produksjonsselskap:** Nordisk  
Film Production og Zwart Arbeid,  
produsent Aage Aaberge

**Lengde:** 2 t. 15 min.

**Distribusjon:** Nordisk Film

Distribusjon

**Produksjonsår:** 2017

**Aldersgrense:** 12 år

## Vedlegg 2

Tyske dokumenter slik jeg fikk dem tilsendt av Fredrik Fagertun. Se kildehenvisning under National Archives and Record Administration (NARA) for mer informasjon.

Anlage 1 zu Ohr. G.F. LXXI.A.K.  
Io Nr. 77/43 G.Kdos.V.5.4.43

A b s c h r i f t

Generalkommando LXXI.A.K.  
Abt. Io AB. 1 B V/2  
Nr. 148/43 geheim .

1.4. 1943

Befr.: Sabotagekutter Toftesund  
Befugl. W. Gen.Kdo. LXXI.A.K./Io Nr. 69/43 G.K.V. 1.4.43.

An  
Armeeoberkommando Norwegen / Io  
C. d. I. 9

Die Ermittlungen ergaben bisher folgendes :

Am 29.3.43 landeten 3 Norweger aus Gegend Aalesund mit einem Segelboot in Grotthøy und versuchten vergeblich, einen Ersatzkutter für eigenen beschädigten Kutter zu erhalten. Sie fuhren nach Tromsø auf Hebesund und wandten sich mit den gleichen Anliegen an den Fischer Håkon P e t t e r s e n und Sohn, dem sie 5 000 norw. Kronen, Butter, Weizenmehl und Kleidungsstücke anboten. Pettersen meldete an Leisemann in Karloß, der sofort D-Tromsø verständigte. Über den Kaufmann F i g e n a c h e w erhielt auch Flugmeldedirektor der Luftwaffe Kenntnis, der über Flugmeldezentrale an 270. Inf.Div. meldete. Auf Antrag 270. I. B., Amt und D-Tromsø stellte Seekommandant Tromsø Kutterboot zur Verfügung, das bereits 13.00 Uhr auslaufen konnte. Seeoffizierhorst Tromsø setzte auf Antrag, 270. Inf. Div. Flugzeuge ein.

Gegen 17.00 Uhr stellte das Kutterboot in Toftesund den Sabotagekutter, der am . . . 20.0 Uhr durch Funk aus England seinen Einsatzbefehl erhalten sollte. Der Kutter wartete nach /u befragung eines Motorbootes auf diesen Befehl. Bei Annäherung des Kutterbootes wurden 2 Boote ausgesetzt und der Kutter durch vorbereitete Magnotladung gesprengt. Abgabe einer Funkmeldung erscheint wegen des überraschenden Angriffs nahezu ausgeschlossen. Nach 3 Detonationen flog der Kutter auseinander, dabei entdeckte ein Mann der Besatzung des Kutterbootes ein durch die Luft fliegende Aktentasche, die er mit sofortiger Besatzung des Bootes bergen konnte. Die Aktentasche enthält u. . . die in Anlage 1 aufgeführten Karten und Sabotageanweisungen.

Die Flucht der Kutterbesatzung wurde durch . . . schiess- und Flakfeuer verhindert. Dabei wurde 1 Mann getötet, 1 Mann schwer- und 1 Mann leichtverletzt. 1 weiteres Besatzungsmitglied kam bei der Sprengung um.

Insgesamt 10 Norweger, darunter 2 Verwandete, wurden als Überlebende durch den SB. festgenommen. Beteiligt an der Unternehmung waren Anst-Tromsø durch Oblt. B o l t e , zwei samø d a t t - rom Ø und die Besatzung des Räumbootes.

Es handelte sich um den norwegischen Kutter "Eratholm", Reg.-Nr. "A 72 58". Die Besatzung bestand aus 10 Norwegern unter Führung des norwegischen Reservelieutenants L o k e l i n d . Liste der Besatzung ist Anlage 2.

Das Räumboot <sup>Shut</sup> kehrte mit den in Vernehmung des SB befindlichen Überlebenden nach Tromsø zurück. Nachsuche durch ein Räumboot am 31.3. ergab keine weiteren Feindfeststellungen und keinerlei Anhaltspunkte für Verbindung von Norwegern der Inseln Hebbenesøy und Heløy mit dem Sabotage-  
trupp.

Die durch den SB unter Mithilfe des SB 270. Inf. Div. (Hauptm. Kausch) und der Anst Tromsø (Oblt. (SB) Holte) durchgeführten Vernehmungen ergaben:

Der Kutter hatte 4 t Sprengstoff, 4 Kilos Vierlandgranaten, 4 L.S., 6 M.S. und für jedes Besatzungsmitglied eine Handfeuerwaffe an Bord. Ein Funkgerät mit einer auch der Besatzung unbekanntem Wellenlänge konnte durch einfaches Hebelgriff auf Sendung und Empfang gestellt werden. Die Besatzungsmitglieder waren sämtlich Norweger, die bis auf zwei bereits im Mai 1940 nach England gegangen waren. 2 Mann sind durch englische Kriegsschiff bei der Landung unternehmung von einem norwegischen Dampfer abgeholt worden, 1 Mann gehört zur Besatzung eines aus Göteborg durchgebrochenen Schiffes. Sie waren sämtlich ein halbes Jahr auf einer Sabotageschule, zum Teil hatten sie auch Ausbildung als Fallschirmspringer. 5 Mann gehörten zum seemannischen Personal.

Die Besatzung war aus verschiedenen Lagern zusammengestellt und konnte sich mit Ausnahme von 2 Mann bis dahin nicht. Die Einschiffung und Abfahrt erfolgte am 24.3. in Scalloway (Westküste Schottlands in Höhe Larwick). Gleichzeitig oder kurz vorher wurden 4 weitere ähnliche Kutter mit ähnlichem Ziel für den Raum südlich Tromsø bis Bergen eingesetzt. Die erbeuteten Karten mit Zeichnungen erhielten sie von einem englischen Generalstabsoffizier.

Die Zahl der in Nordschottland und auf den Hebriden eingesetzten Norweger wird auf etwa 3000 geschätzt.

Die Aufgabe war Aufbau einer Sabotageorganisation mit Sabotageaufträgen gegen verschiedene Stützpunkte, Batteriestellungen, Truppenlager, Wirtschaftsbetriebe und Verkehrseinrichtungen (z.B. Eide - olvbrücke Moen) - nach den Beutekarten auch vorwiegend im Raum

