

## **«Læreraksjonen» i Norge 1942: Fra protest og paroler til kompromiss og konsensus**

En analyse av «læreraksjonen» i lys av teorien om *den nordiske modell* for politisk kultur og *Contentious politics* («konfliktfull politikk») – med et vesteuropeisk komparativt blikk.

EDDA DAGSDÓTTIR

### VEILEDERE

Knut Dørum  
Thomas V. H. Hagen

### **Universitetet i Agder, vår 2021**

Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for religion, filosofi og historie



## ABSTRACT

My Master thesis aims to discuss the conflicts that arose within the Norwegian school system in 1942, a time when the national socialistic party Nasjonal Samling (NS) attempted to nazify the Norwegian society through seizing control over educational establishments. In order for the indoctrination of Nazism among school children to succeed, Norwegian teachers were to be forcibly organized into the common organization, the Norwegian Teachers' Union (Norges Lærersamband). This was to ensure the party's control over the teaching staff and the content of the education. In this thesis, I will seek to explain the conflicts that unfolded between the teaching staff and the NS regime as a result of the struggle for dominance in relation to children's education and upbringing. A conflict which later came to be referred to as «læreraksjonen» (the Teachers' Protest). The protest sheds light on the tension between democracy and the rule of law on one hand, and the totalitarian ideology linked to a dictatorship on the other. The Teachers' Protest is a well-known topic in Norwegian historiography and has been addressed by many. In the master's thesis, I will try to explain this form of civil resistance from new perspectives and explanatory methods that have received little attention in previous research. My analysis will be done both based on established research results and my own studies of some primary material. The research on the Teachers' protest and civil resistance in the Norwegian context has to a small extent been elucidated on the basis of political culture and various strategies for forms of resistance and has been very empirically oriented in mapping incidents, actors and the conflict between the parties. Further, the analyzes of the Teachers' protest have often had a purely Norwegian interpretive framework without a look for similar actions in other countries in World War II.

I will discuss the conflict in the light of the theory presented in the Nordic model of political culture and Contentious politics, and James C. Scott's theory of "public-" and "hidden transcripts" (open and hidden communication). In this thesis, I will be discussing how the Nordic model, which is characterized by peaceful, dialogue- and consensus-based conflict resolution, can be used to explain the teacher's opposition to the NS regime in 1942, as well as the regime's reaction to the resistance. Consequently, I will discuss how the teachers' action also can be seen as conflicting politics with confronting protest actions, so-called Contentious politics.

Furthermore, I will be comparing the resistance of the teaching staff in Norway to the resistance of other German-occupied countries in Western Europe. Similar to Norway, schools in other European countries also became a key institution for Nazi-Germany to occupy and

control. Through the occupation of educational establishments across Western Europe, the German regime obtained the opportunity to gain control of a country's educational practices and teaching materials and, with that, the possibility to influence and shape societal developments to coincide with the Nazi ideology.

As we will see, the research conducted in this paper shows that several elements of the conflict between the Norwegian teaching staff and Nasjonal Samling reflected aspects of the Nordic model. However, there are also elements in the conflict that point to a conflict-ridden policy, Contentious politics, as teachers refused to cooperate with NS.

Thus, in this thesis, it is argued that one of the identifying markers of the Norwegian "Teachers' protest" was its peaceful manner, and therefore the methods which were applied were often dialogue-based and characterized by a consensus-seeking strategy in order to resolve conflict. Both NS and the teachers agreed on the importance of raising and educating children based on the values of society. However, the opposing parties had rather conflicting views concerning what kind of values should govern education as well as society. As a result, I will argue that the political traditions and norms in Norway were of decisive importance as to why teachers' opposition unfolded in a peaceful manner, in contrast to the more violent and confrontational activism seen in the French resistance and protests. My argument also includes that Nasjonal Samlings political actions and strategies were to a certain extent governed by the prevailing Norwegian political culture, which can be placed within the Nordic model.

## FORORD

Å skrive denne masteroppgaven om «læreraksjonen» i 1942 har vært en fantastisk opplevelse. Ettersom jeg selv skal bli lektor, har dette temaet innen norsk okkupasjonshistorie særlig fanget min oppmerksomhet gjennom studietiden. Som dagens lærere viser, viste også lærere under andre verdenskrig viktigheten av å gi den oppvoksende generasjonen en demokratisk oppdragelse i skolen. Som kommende lærer vet jeg nettopp hvor viktig skole og opplæring er for å forme samfunnets verdigrunnlag. Derfor ønsker jeg å fremme lærernes historie under andre verdenskrig, som tok en enorm personlig risiko ved å protestere mot okkupasjonsmyndighetenes lover og regler, for å beskytte barn fra en nasjonalsosialistisk indoktrinering. Dette har gjort at arbeidet med masteroppgaven har vært svært givende.

Det er mange som fortjener en takk for den gode hjelpen og støtten underveis. Jeg vil derfor, med stor takknemlighet, rette oppmerksomheten til de som har bidratt med å forbedre oppgaven, og gjort arbeidet med masteroppgaven til en minneverdig tid å se tilbake på. En stor takk må først og fremst rettes til min hovedveileder, Knut Dørum, og biveileder, Thomas V. H. Hagen. De har vært til stor hjelp i søken etter relevant forskning på feltet, utfordret meg til å tenke i nye retninger for vinkling av oppgaven, samt vist meg hvordan å lage spennende arbeidsspørsmål. Oppgaven ville ikke blitt den samme uten deres kloke råd og tilbakemeldinger underveis. Tusen takk for samarbeidet og den gode hjelpen.

Jeg vil videre takke ansatte ved ARKIVET–freds- og menneskerettighetssenter i Kristiansand, samlingsforvalter Lena Sannæs og historiker Bjørn Tore Rosendahl, som har gitt meg tilgang til spennende arkivmateriale og lesestoff om «læreraksjonen». I tillegg vil jeg takke både faglærere og medstudenter fra lektorprogrammet og instituttet for religion, filosofi og historie, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis under fellessamlinger. Til slutt må jeg takke familie og venner for den moralske støtten på denne turbulente reisen. Det har vært fint å kunne dele erfaringer underveis, både under oppturene og nedturene. Tusen takk for tålmodigheten.

Edda Dagsdóttir

Kristiansand, mai 2021

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>III</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>V</b>
<b>KAPITTEL 1: INTRODUKSJON.....</b>	<b>1</b>
1.1 TEMA .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG TESE.....	3
1.3 SENTRALE BEGREPER OG TEORETISK UTGANGSPUNKT .....	4
1.3.1 Militær og sivil motstand, og James C. Scotts motstandsbegreper .....	6
1.3.2 Politisk kultur og den nordiske modell.....	9
1.3.3 «Customs in common» og «Contentious politics».....	12
1.4 MATERIALE .....	13
1.5 FORSKNINGSSTATUS OM «LÆRERAKSJONEN» I 1942.....	14
1.6 METODE, KILDEBRUK OG KILDEKRITIKK.....	17
1.7 AVGRENSNINGER .....	19
1.8 STRUKTUR .....	20
<b>KAPITTEL 2: NASJONAL SAMLINGS IDEOLOGI, SKOLEPOLITISK ORGANISERING OG DANNELSEN AV OKKUPASJONSREGIMET I 1940.....</b>	<b>22</b>
2.1 INNLEDNING .....	22
2.2 NASJONAL SAMLINGS IDEOLOGI TILKNYTTET SKOLESEKTOREN.....	22
2.3 OKKUPASJONSREGIMET I NORGE 1940–1942.....	25
2.4 NASJONAL SAMLING: ORGANISERING AV SKOLEPOLITIKKEN.....	28
2.5 OPPSUMMERING.....	32
<b>KAPITTEL 3: NASJONAL SAMLINGS FORSØK PÅ NAZISTISK REVOLUSJON GJENNOM SKOLEN .....</b>	<b>34</b>
3.1 INNLEDNING .....	34
3.2 OPPDRAGELSE OG DANNELESIDEAL SOM FELLES PLATTFORM FOR..... NS-REGIMET OG LÆRERSTANDEN .....	34
3.3 NS-REGIMETS POLITISKE OG IDEOLOGISKE LEGITIMERING .....	38
AV NAZIFISERINGSFRAMSTØTENE MOT DEN NORSKE FOLKESKOLEN I 1942.....	38
3.3.1 NS' manglende strategi for nazifisering av den norske folkeskolen.....	39
3.3.2 «Likhhet for loven» og «den germanske rase».....	39
3.3.3 Førerprinsippet.....	41
3.3.4 Norges Lærersamband som et viktig ledd i NS-regimets nazifiseringspolitikk .....	43
3.4 OPPSUMMERING.....	45
<b>KAPITTEL 4: LÆRERNES MOTSTAND MOT NAZIFISERINGSFRAMSTØTENE I 1942 .....</b>	<b>47</b>
4.1 INNLEDNING .....	47
4.2 LÆRERNES ORGANISERING AV MOTSTANDEN MOT NS-REGIMET.....	48
4.3 LÆRERNES LEGITIMERING AV AKSJONENE MOT NS-REGIMET .....	52
4.3.1 Åpen motstand («public transcripts») .....	53
4.3.2 Skjult motstand («hidden transcripts»).....	55
4.3.3 Ikke-voldelig motstand møtt med voldelige tiltak .....	59
4.4 OPPSUMMERING.....	63
<b>KAPITTEL 5: «LÆRERAKSJONENS» VIRKNINGER .....</b>	<b>65</b>
5.1 INNLEDNING .....	65
5.2 KONFLIKTENS VIRKNINGER .....	65
5.3 EN «LYKKELIG SLUTT» FOR LÆRERSTANDEN I 1942? .....	68
5.4 KONKLUSJON .....	69

<b>KAPITTEL 6: KOMPARATIV ANALYSE AV LÆRERES MOTSTAND I NORGE OG VEST-EUROPA .....</b>	<b>72</b>
6.1 INNLEDNING .....	72
6.2 LÆRERES MOTSTAND OG FORUTSETNING FOR MOTSTAND I NEDERLAND, BELGIA, FRANKRIKE OG DANMARK .....	76
6.2.1 Undertrykking og motstand i Nederland .....	76
6.2.2 Undertrykking og motstand i Belgia .....	78
6.2.3 Undertrykking og motstand i Vichy-Frankrike .....	80
6.2.4 Undertrykking og motstand i Danmark .....	81
6.2.5 Geografiske forhold i Vest-Europa og dets betydning for motstanden .....	83
6.3 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	83
6.3.1 Voldelige vs. ikke-voldelige aksjoner .....	84
6.3.2 Konsensus vs. splittelse .....	86
6.3.3 Dialog vs. massiv lovgivning .....	87
6.3.4 Fortellingsmønster om skolekonflikter i etterkrigstiden .....	88
<b>KAPITTEL 7: «LÆRERAKSJONEN» – FRA PROTEST OG PAROLER TIL KOMPROMISS OG KONSENSUS.....</b>	<b>90</b>
7.1 NORDISK MODELL OG CONTENTIOUS POLITICS .....	90
7.2 POLITISKE KULTURER I ET KOMPARATIVT PERSPEKTIV .....	91
7.3 AVSLUTNING .....	94
<b>KILDER .....</b>	<b>96</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>97</b>

# KAPITTEL 1: Introduksjon

## 1.1 TEMA

Denne masteroppgaven belyser konflikten mellom de norske lærerne og NS i 1942, noe som bidro til spenningen mellom tradisjoner for demokrati og rettstat på den ene siden og et nytt regime basert på totalitær ideologi knyttet til et diktatur på den andre siden. Temaet har fremdeles dagsaktualitet.

Den 1. februar 2021 opplevde Myanmar (Burma) et militærkupp, hvor hæren i landet overtok makten. Kuppet brøt med den demokratiske utviklingen som gradvis hadde pågått siden 2011.<sup>1</sup> Ifølge Utdanningsnytt.no var lærerne den første yrkesgruppen som gikk ut i gatene i Myanmar for å protestere mot militærregimet og vise sin avsky til diktaturet. Som Thomas Nordgård, leder for Utdanningsforbundet Troms og Finnmark, uttrykker i et intervju med Utdanningsnytt, ligger demokratiske verdier i lærerens «profesjons-DNA».<sup>2</sup> Historisk sett har lærere fremtrådt i en sentral rolle som demokratiforkjempere, og blitt ansett som viktige roller for den oppvoksende generasjon.

Under andre verdenskrig i Norge motsatte majoriteten av norske lærere seg en nazistisk indoktrinering i skolesektoren. I etterkrigstiden har dette blitt omtalt som «læreraksjonen» i 1942. Betegnelsen viser til den massive protestaksjonen som oppsto i skolesektoren under andre verdenskrig mot partiet Nasjonal Samlings forsøk på å omforme skoler og samfunnet i en totalitær, nasjonalsosialistisk retning som forkastet demokratiske verdier.<sup>3</sup> I tillegg knyttet begrepet til partiets og den tyske okkupasjonsmaktens reaksjon på masseprotestene, da de iverksatte massearrestasjoner av over tusen mannlige lærere, hvorav rundt 500 ble sendt til straffarbeid i Kirkenes. Framstøtene mot skolen utløste en landsomfattende folkelig protestaksjon, og 1942 var det store motstandsåret for den sivile motstanden i Norge.<sup>4</sup> En spontant organisert sivil motstand ble igangsatt av lærere, kirken, foreldre og elever i en tid hvor flere sivile aksjoner utspilte seg og påvirket hverandre. Særlig i tidsrommet 1940-1943 kom flere bølger av sivil motstand i kampen mot nazifiseringen for å bevare demokratiet. Allerede fra høsten 1940 forsøkte NS å sikre kontroll over den organiserte idretten i Norge, som

---

<sup>1</sup> FN-sambandet. (2021, 01.02). *Myanmar (Burma)*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Land/myanmar-burma>.

<sup>2</sup> Haarde, M., Z. (2021, 17.03). Lærerne var den første yrkesgruppen som gikk ut på gatene i Myanmar. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/internasjonalt/laererne-var-den-forste-yrkesgruppen-som-gikk-ut-pa-gatene-i-myanmar/277994>.

<sup>3</sup> Moe, V. (2012). *Demokratiets institusjoner i møte med en nazistisk okkupasjonsmakt: Norge i et komparativt perspektiv*. (Prosjektbeskrivelse). HL–Senteret. Hentet fra: <https://www.hlsenteret.no/forskning/nazismen-fascismen-og-europeiske-okkupasjonsregimer/okkupasjonsprosjekt/prosjektskisse-siste-versjon.pdf>, s. 1.

<sup>4</sup> Moe, V. (2012): s. 6; Dørum, K. (2021). 1940 til 2020, del 3, i *Kvifor vart det slik? Norsk historie gjennom 10 000 år*. Cappelen Damm: Oslo, s. 241.



en del av sitt nazifiseringsprosjekt. Det førte til en «idrettsstreik» blant idrettsfolk, som kom til å markere gjennombruddet for den sivile motstandskampen mot nazifiseringen av det norske samfunnet.<sup>5</sup> Streiken kom videre til å danne en modell for andre grupper og miljø. Eksempelvis nektet skuespillere å opptre i tyskkontrollerte kringkastinger våren 1941 som følge av strenge påbud. Videre kunngjorde biskoper et protestbrev mot nazistisk oppdragelse av barn og unge gjennom Ungdomstjenesten.<sup>6</sup> Denne motstanden må ses i sammenheng med lærernes protester som for alvor utviklet seg i 1942. Gjennom bruk av fredelige, ikke-voldelige midler, lyktes lærerne å forhindre en nasjonalsosialistisk revolusjon av samfunnet gjennom skolesystemet.

«Læreraksjonen» i Norge i 1942 er et kjent tema og er behandlet av en rekke forskere og forfattere. Likevel er det grunn til å foreta enda en analyse av denne konflikten. For det første er det ikke gjort noen systematisk analyse av lærernes sivile motstand og Nasjonal Samlings reaksjon på motstanden i lys av politisk kultur. I dette tilfelle er det snakk om to ulike kategorier: Den ene er den såkalte nordiske modellen som rammer inn tradisjoner for fred og konsensus som politiske rammevilkår. Den andre er Charles Tillys og Sidney Tarrow's modell *Contentious politics*, «konfliktfull politikk», som innebærer konflikt og konfrontasjon som politiske strategier.<sup>7</sup> Tidligere framstillinger av «læreraksjonen» i Norge har ofte vært realhistoriske framstillinger med fokus på hendelsesforløp, motiver, interesser og aktører. Gjennom å forstå konflikten mellom lærerstanden og NS i lys av etablerte og nye former for politiske moral- og handlingsnormer – og til dels motstridende former for politisk kultur – er ambisjonen min å finne mer dyptgripende årsaker til og forklaringer på strategier, handlinger, reaksjoner og resultater av «læreraksjonen».

I forlengelse av dette vil jeg vektlegge at fellesskap i normer, verdier og handlingsmåter var vel så viktig som makt, kontroll og interesser for partene i konflikten. Historiker Edward P. Thompsons begrep om «Customs in common» blir i denne sammenheng en inngang til å forstå interaksjonen mellom partene.<sup>8</sup> Dette perspektivet utelukker imidlertid ikke at partene også hadde ulik forståelse av politiske moralnormer og kunne bære fram konkurrerende og kryssende normsystemer. Nasjonal Samling kom til å bli trukket i to ulike retninger, mellom norske tradisjoner for dannet eller høvisk framferd og freds- og konsensusdrevet politisk praksis, og nye autoritære politiske forestillinger som oppfordret til konfrontasjon, maktbruk og brutalitet. Videre ble den norske lærerstanden tvunget til å søke ulike strategier, både fredelig og dempet motstand og mer åpne konfrontasjoner og provoserende protester.

---

<sup>5</sup> Dørum, K. (2021): s. 241.

<sup>6</sup> Dørum, K. (2021): s. 241

<sup>7</sup> Tilly, C. & Tarrow, S. (2015). *Contentious politics*. Oxford University Press: New York.

<sup>8</sup> Thompson, E., P. (1991). *Customs in common*. Penguin Books: England.

Den andre grunnen til å forske og skrive mer om den norske «læreraksjonen» under andre verdenskrig, er at den i begrenset grad er blitt sammenlignet med læreraksjoner i andre land. Slike komparasjoner er nødvendige analyser for å kunne definere «læreraksjonen» i Norge i forhold til type politisk kultur. Jeg velger derfor å anvende et komparativt perspektiv over landegrensene, det vil si å stille konflikten i skolesektoren i Norge opp mot tilsvarende læreraksjoner i andre tyskokkuperte land i Vest-Europa (Danmark, Belgia, Nederland og Frankrike). Dette vil kunne belyse hvorvidt de norske lærerstandens motstand både hadde likheter med og skilte seg ut fra andre land i valg av strategi i møte med en okkupasjonsmakt. Er det slik at den norske «læreraksjonen» var mer fredelig og dempet enn tilfellet var i flere andre land? Eller er bildet mer nyansert?

Jeg har brukt to ulike teoretiske modeller i oppgaven. Den nordiske modellen er blant annet brukt som en betegnelse på en politisk tradisjon for fredelig, konsensusorientert konfliktløsning og forhandlings- og kompromissøkende beslutningsprosesser. Modellen er også blitt omtalt som en bestemt type politisk kultur, og er særlig anvendt for å beskrive den politiske praksisen i Norge, Sverige og Danmark. Modellen Contentious politics viser til samspillet og relasjonen mellom staten og folkelige bevegelser, som medfører endringer av politiske handlingsmønstre i en politisk kultur. Konfliktfull politikk dreier seg om interaksjoner der sosiale grupper fremsetter krav, «make claims», som har betydning for andres interesser gjennom eksempelvis demonstrasjoner, streiker og opptøyer, og som på sikt kan føre til stabile forventninger og aksepterte former for opposisjon i en kultur.<sup>9</sup>

## 1.2 PROBLEMSTILLING OG TESE

I masteroppgaven rettes altså hovedfokuset mot de norske lærernes og Nasjonal Samlings politiske og ideologiske konflikter innenfor den norske skolesektoren, sett i lys av teorien om *den nordiske modell* for politisk kultur og Tilly og Tarrow's konfliktbegrep, *Contentious politics*. Jeg anvender dette samlede teoretiske perspektivet for å belyse og forklare relasjonen mellom begge partene i konflikten, ved å undersøke både lærernes motstand, og Nasjonal Samlings reaksjon på motstanden.<sup>10</sup> Vinklingen åpner også opp for å undersøke hva slags type motstand som kom til uttrykk blant lærerstanden, samt hvordan kommunikasjonen mellom NS og lærerstanden gjenspeiler den politiske praksisen i Norge med fredelig og dialogbasert konfliktløsning.

---

<sup>9</sup> Tilly, C. & Tarrow, S. (2015): s. 7; Dørum, K. (2021). *Politisk kultur i historieforskning*. Hentet fra: [https://snl.no/politisk\\_kultur\\_i\\_historieforskning](https://snl.no/politisk_kultur_i_historieforskning).

<sup>10</sup> Tilly, C. & Tarrow, S. (2015); Dørum, K. (2021). *Politisk kultur i historieforskning*.

Denne teoretiske vinklingen er som nevnt ikke blitt benyttet i tidligere forskning for å belyse «læreraksjonen», og vil således være et nytt bidrag. Konflikten er riktignok blitt grundig fremstilt i eksisterende litteratur, og min analyse vil bli gjort på grunnlag av etablerte forskningsresultater som beskriver konfliktens aktører og hendelsesforløp. I tillegg har jeg gjort noen egne studier av primærmateriale som blir en støtte for å forklare partenes ideologiske perspektiv i konflikten. Hovedproblemstillingen for oppgaven lyder slik:

«I hvilken grad var læreraksjonen i 1942 i tråd med elementer i den nordiske modellen, det vil si fredelige, konfliktdempende, kodete handlingsrepertoar, og i hvilken grad kan vi si at læreraksjonen vel så mye bar preg av konfronterende repertoar av protesthandlinger, såkalt *Contentious politics*.»

For å besvare problemstillingen skal følgende forskningsspørsmål diskuteres:

1. Hvordan legitimerte NS-regimet nazifiseringsfremstøtene mot den norske folkeskolen ideologisk og politisk?
2. Hvordan kom lærernes organiserte motstand til uttrykk, hvordan ble den legitimert og hva ble dens virkninger?
3. Hva kjennetegnet de norske lærernes motstand sammenlignet med læreres motstand i andre tyskokkuperte land i Vest-Europa?

Tesen som ligger til grunn for min analyse, er at de politiske tradisjonene og normene i Norden fikk avgjørende betydning for motstandskampen i Norge under andre verdenskrig, og skilte seg fra den langt mer volds- og konfrontasjonspregede aktivismen som for eksempel Frankrike kom til å følge. Mer konkret vil det si at praksisene med fredelige forhandlinger, debatter, konsensus og kompromisser ga rammevilkårene for hvorfor ledere greide å mobilisere ulike grupper med forskjellige interesser og verdier, og politisk tilhørighet. Samtidig var det elementer i «læreraksjonen» som også kunne oppfattes som konfliktskapende og konfronterende, noe som gjenspeiler *Contentious politics*. I forlengelse av dette vil jeg søke å analysere og forklare hva som kjennetegnet lærernes motstand i Norge sammenlignet med andre tyskokkuperte land i Vest-Europa. Analyser av «læreraksjonen» har ofte hatt en ren norsk tolkningsramme uten blick for tilsvarende aksjoner i andre land i andre verdenskrig.

### 1.3 SENTRALE BEGREPER OG TEORETISK UTGANGSPUNKT

Prosjektets sentrale begreper er først og fremst teorien om «den nordiske modell» for politisk kultur og «*Contentious politics*», samt teori knyttet til begreper om «motstand». I

masteroppgaven har jeg valgt å bruke opprørskultur og politisk kultur som teoretisk rammeverk og innfallsvinkel for å drøfte lærernes motstand mot NS-regimet i 1942, og regimets reaksjon på motstanden. Jeg bruker begrepet «NS-regimet» i oppgaven, etter inspirasjon fra Andreas Bagås Liens masteroppgave fra 2013 om Nasjonal Samlings utforming og implementering av partiets skolepolitikk under andre verdenskrig, som en betegnelse på maktstrukturen partiet etablerte med utgangspunkt i eksisterende norske institusjoner.<sup>11</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, hvilket hadde øverste myndighet som ansvarlig for den norske utdanningssektoren, fikk eksempelvis beholde navnet og delvis sin opprinnelige, overordnede form gjennom okkupasjonen.<sup>12</sup> Oppbyggingen av regimet forklares nærmere i kapittel 2, hvor de sentrale aktørene innenfor nazistisk skolepolitikk i Norge presenteres.

I de senere år har flere historikere anvendt teorier om «politisk kultur» som et teoretisk utgangspunkt i sin forskning om historiske fenomener, men forskning om «læreraksjonen» i Norge har i liten grad hatt politisk kultur som teoretisk utgangspunkt for å forklare konfliktene som utspilte seg mellom okkupasjonsregimet og den norske lærerstanden. Karcher påpeker derimot i sin prosjektskisse for et forskningsprosjekt tilknyttet HL-senteret, om motstandskampene i skolesektoren i Norge og Nederland under okkupasjonen, at den politiske kulturen og tradisjonen i de ulike landene blant annet fikk avgjørende betydning for hvilken motstandsform som dominerte og «hvilke relasjoner det var mellom de ulike former for motstand».<sup>13</sup> Jeg har derimot ikke funnet forskning som anvender teorien om «den nordiske modell» (som er en type politisk kultur), eller Contentious politics (konfliktfull politikk), for å belyse konfliktene i den norske skolesektoren under andre verdenskrig.

Historikerne Øystein Sørensen og Bo Stråth uttrykker at en nordisk modell hovedsakelig er et fenomen som ble brukt etter andre verdenskrig. Til tross for dette, vil jeg hevde at en analyse av «læreraksjonen» forklart ut ifra disse begrepene, åpner opp for interessante perspektiver vedrørende konflikten mellom den norske lærerstanden og Nasjonal Samling i 1942. En slik teoretisk inngang kan avdekke relasjonen, samhandlingen og kommunikasjonen mellom partene i konflikten, og videre belyse tradisjoner innen konflikthåndtering i den norske politiske praksisen. Den teoretiske inngangen vil følgelig vise hvordan «læreraksjonen» både utspilte seg i tråd med praksiser som karakteriserer den nordiske modell, i tillegg til å samtidig bære preg av konfronterende holdninger og protesthandlinger, såkalt Contentious politics.

---

<sup>11</sup> Lien, A. B. (2013). *En ny ånd i skolen*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Hentet fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36678/andreasbagaaslien\\_master.pdf?sequence=2](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36678/andreasbagaaslien_master.pdf?sequence=2).

<sup>12</sup> Karcher, N. (2018): s. 48.

<sup>13</sup> Moe, V. (2012): s. 1.

Okkupasjonsårene betraktes ofte som et brudd i norsk historieskriving. Samfunnsstrukturen endret seg, og nye lover og regler ble iverksatt av det nye okkupasjonsregimet med Nasjonal Samling i spissen. Motstandsformer som tidligere ble betraktet som både forventede og legale, ble under okkupasjonen ansett som illegale, og en risikerte strenge straffer. Gjenspeiler dette bruddet også opprørskulturen i Norge, eller var den politiske kulturen for opprørstradisjon preget av kontinuitet til tross for de strukturelle samfunnsendringene som oppsto etter den tyske okkupasjonen 1940? Å undersøke lærernes motstand i lys av politisk kultur vil kunne belyse dette.

I denne sammenheng vil jeg også tilnærme meg bruken av teorier om «motstand», primært etter antropologen James C. Scott, ettersom han skiller mellom flere former for motstand. Det er særlig Scotts begreper om «hidden»- og «public transcript» (åpen og skjult kommunikasjon) som vil stå sentralt i analysen. Historiker Thomas V. H. Hagen har brukt denne teoretiske tilnærmingen i sin doktoravhandling fra 2018 om kinoens politiske, sosiale og kulturelle betydning for nordmenn og tyskere i Norge under andre verdenskrig, for å undersøke flere sider ved motstanden mot okkupasjonsregimet under andre verdenskrig.<sup>14</sup> «Hidden»- og «public transcripts» er ellers brukt av flere historikere i forbindelse med opprørsforskning. Historiker Knut Dørum har eksempelvis anvendt begrepene for å forklare endringer i styreform og politisk kultur i Norge i perioden 1660 til 1884. I denne oppgaven vil jeg argumentere for at Scotts motstandsbegreper kan belyse ulike sider av lærernes motstand mot NS-regimet, og derfor velger jeg også å ta i bruk denne tilnærmingen. Videre forklares oppgavens sentrale begreper og teoretiske utgangspunkt.

### 1.3.1 Militær og sivil motstand, og James C. Scotts motstandsbegreper

«Motstand», «sette seg til motverge (mot)», eller søke å hindre noe/noen, er et sentralt begrep tilknyttet historieskriving om krigsårene 1940-1945.<sup>15</sup> Begrepet behøver imidlertid en nærmere forklaring. Historiker Bob Moore uttrykker i boka *Resistance in Western Europe* hvordan studier av motstand i tyskokkuperte vesteuropeiske land under andre verdenskrig, har problematisert og debattert hva som defineres som motstand.<sup>16</sup> Moore påpeker at studier av motstand i Vest-Europa ofte har blitt inndelt i to hovedformer for motstand: militær og ikke-militær (sivil) motstand. Dette er en forenklet inndeling, men det foreligger noen utfordringer

---

<sup>14</sup> Hagen, T. V. H. (2018). Folkefellesskap, forlystelse og hverdagsmotstand. (Doktoravhandling). Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2490475/Avhandling%2bTVHH-edit.pdf?sequence=2&isAllowed=y> : s. 20 & 27.

<sup>15</sup> Det Norske Akademis Ordbok. *Motstand*: <https://www.naob.no/ordbok/motstand>.

<sup>16</sup> Moore, B. (Red.). (2000). *Resistance in Western Europe*. Berg: New York.

ved en slik inndeling. Moore viser til en gråson mellom passivitet og passiv motstand, hvor folk eller grupper både samarbeider og gjør motstand på samme tid.<sup>17</sup> For mange var det vanskelig å velge hvordan en skulle forholde seg til okkupasjonsmakten, og det var derfor mange som kombinerte flere tilnærminger, som Moore uttrykker. Jeg skal videre presentere ulike former for *sivil motstand*, ettersom denne motstandsformen utgjør hovedmomentet i oppgaven. Først beskrives noen historiografiske trekk ved historieskrivingen om motstand under andre verdenskrig i Norge.

Innenfor historieskrivingen om krigsårene i Norge, har motstandstemaet stått sentralt i forskningen, hvor særlig den militære motstanden lenge har dominert. Særlig etter frigjøringen i 1945, foregikk det nærmest en heroisering av norske krigshelter som hadde deltatt i de militære kamphandlingene. Historiker Nicola Karcher påpeker for eksempel at «gutta på skauen» ofte ble brukt som symbol på motstandskampene i etterkrigstiden.<sup>18</sup> Historiker Synne Corell hevder at utover 1960- og -70-årene skiftet historikere i større grad fokus fra å skrive om militære kamphandlinger, som tidligere ble fremmet i historieskrivingen for å skape et «kollektivt minne», til å vektlegge såkalt «historie nedenfra».<sup>19</sup> Betegnelsen «historie nedenfra» omslutter blant annet sosialhistorie, hverdagshistorie, arbeiderbevegelsens historie og kvinne- og kjønns historie.<sup>20</sup> Endringene medførte følgelig synliggjøring av flere samfunnsgrupper og perspektiver rundt krigshistorien, og sivil motstand ble i økende grad vektlagt i historieforskningen. Motstandsbegrepet forandret seg fra å favne en felles terminologi, til å anvende flere kategorier for å skille de ulike motstandsformene. Følgelig opererte historikere med et bredere spekter av motstandskategorier, som militær motstand, sivil motstand, utefront og hjemmefront.<sup>21</sup> I denne oppgaven bruker jeg begreper innen terminologien «sivil motstand», med James C. Scott som teoretisk utgangspunkt.<sup>22</sup> Dette utdypes videre.<sup>23</sup>

Terminologien sivil motstand er en omfattende kategori og kan inkludere svært forskjellige former for motstand, både organisert og spontan. Boikott, streik, illegal presse, protester, aksjoner og paroler er eksempler på sivil motstand. Historikere har også brukt «sivil holdningskamp» for å forklare kampene som foregikk i skolesektoren 1942. Dette kan betraktes

---

<sup>17</sup> Moore, B. (2000): s. 10.

<sup>18</sup> Karcher, N. (2018)s. 196.

<sup>19</sup> Corell, S. (2010). *Krigens ettertid. Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Spartacus Forlag: Oslo, s. 12 & 117.

<sup>20</sup> Green, A. & Troup, K. (2016). *The houses of history. A critical reader in history and theory*. 2. utg. Manchester University Press: Manchester, s. 262-297 & Corell, S. (2010): s. 117-118.

<sup>21</sup> Eid, E. (2019). *Sivil motstand under okkupasjonen av Nord-Norge*. Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18446/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>, s. 14.

<sup>22</sup> Scott, J., C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*. Yale University Press: New Haven & London.

<sup>23</sup> De historiografiske trekkene som er presentert i avsnittet er basert på, og inneholder avsnitt som inngikk i en «forskningsoppgave» som skulle lede opp til mitt masteroppgavearbeid, og som jeg leverte som eksamensarbeid i studieemnet HI-411 høsten 2020.

som en underkategori for sivil motstand, hvor verdigrunnlaget står sentralt. Hagen anvender begrepet «hverdagsmotstand» framfor «holdningskamp» i sin doktoravhandling, etter inspirasjon fra Scotts «everyday resistance». Scotts studier omhandlet ikke motstand under andre verdenskrig, men primært om sørasiatiske bønders strategier av ulike typer motstand mot styresmakter. Hagen velger likevel å ta utgangspunkt i Scotts teori, hvor han begrunner at det eksisterer et behov «for å se på former for motstand under andre verdenskrig som del av et større fenomen.»<sup>24</sup> Betegnelsen «hverdagsmotstand» omslutter blant annet «symbolsk motstand, vrangvilje overfor påbud, demonstrasjoner, stille protester».<sup>25</sup> Disse kjennetegnene passer godt til å forklare lærernes motstand, men det er også vesentlig i denne sammenheng å påpeke at lærernes motstand bør karakteriseres som *organisert* sivil motstand. Lærergrupper samlet seg for å planlegge hvordan den norske lærerstanden burde forholde seg til NS-regimets fremstøt mot skolesektoren, og de lyktes med å samle store deler av landets lærere til en felles opposisjon mot styresmaktene.

Scott skiller mellom «public transcripts» og «hidden transcripts».<sup>26</sup> «Hidden transcripts» viser til motstand som gjøres i koder og symboler. Dette er kommunikasjon mellom borgere, som de styrende ikke skal få del i. Å ha på seg rød nisselue (ansett som et nasjonalt symbol), binders i jakkekragen (indikerer samhold), kam i baklommen («vi greier oss») eller ha blomster festet på seg ved spesielle anledninger (som Kong Haakon 7.s fødselsdag), er eksempler på skjulte motstandsformer som den norske befolkningen utførte under okkupasjonen. Ordene og handlingene er ofte skjulte, omskrevet eller omgjort, og dette fører til at det blir vanskeligere for styresmaktene å finne en grunn til å straffe slik form for motstand.<sup>27</sup> Symbolene som den norske befolkning brukte for å vise sin motstand mot nazismen, var i utgangspunktet helt uskyldige, men de hadde enorm betydning. «Public transcripts» refererer til den åpne interaksjonen mellom de som styrer og de som blir styrt.<sup>28</sup>

Historiker Knut Dørum forklarer at denne form for kommunikasjon blir definert av styresmaktene, og således tjener den interessene deres.<sup>29</sup> I februar 1942 ble det for eksempel kunngjort i aviser et forbud mot å ha på seg nisselue, da det ble ansett som demonstrasjon mot styresmaktene.<sup>30</sup> Scott beskriver denne åpne kommunikasjonen som et selvportrett som

---

<sup>24</sup> Hagen, T. V. H. (2018): s. 27.

<sup>25</sup> Hagen, T. V. H. (2018): s.36.

<sup>26</sup> Scott, J., C. (1990): s. 2 & 4.

<sup>27</sup> Dørum, K. (2016). *Frå undersått til medborgar. Styreform og politisk kultur i Noreg 1660 til 1814*. Det Norske Samlaget: Danmark, s. 63 & Scott, J., C. (1990): s. 4.

<sup>28</sup> Scott, J., C. (1990): s. 2.

<sup>29</sup> Dørum, K. (2016): s. 63.

<sup>30</sup> Torjusson, S. & Langgât, A., H. *Da nisselua ikke kunne være rød*. Norsk Folkemuseum. Hentet fra: <https://norskfolkemuseum.no/da-nisselua-ikke-kunne-vare-rod>.

representerer hvordan den dominante eliten ønsker å bli framstilt.<sup>31</sup> På denne måten kunne elitenes makt legitimeres, og de hadde maktovertaket over befolkningen. Scott viser på en annen side til hvordan «hidden transcripts» fra underordnede kunne utfordre grenser for hva som ble ansett som lovlig opposisjon.<sup>32</sup> Innenfor et samfunn eksisterer det et sett av normer og forventninger for hvordan opprør tar form, og hvor handlingsrommet for de underordnede mer eller mindre er aksepterte. Opprørene blir på denne måten gjenkjennelige og forutsigbare. Likevel ligger det en mulighet for befolkningen å utfordre grenser for hva som aksepteres av motstand, og på denne måten presse styresmaktene til innrømmelser.

Som jeg skal drøfte senere i oppgaven, forsøkte lærerne å utfordre okkupasjonsregimet ved å protestere mot nazifiseringsfremstøtene (både gjennom åpen og skjult motstand). Jeg foreslår derfor at «public»- og «hidden transcripts» representerer en form for konflikt-dominans-perspektiv, hvor styresmaktene har maktovertaket ved å kunne danne lover og regler («public transcripts»), mens de underordnede forsøkte å skape press mot den dominante eliten. Scott uttrykker at «hidden transcripts» representerer diskurser (som samtaler, taler og praksiser) som er ekskludert i den åpne kommunikasjonen av styresmaktene, og skapes som en reaksjon på dominansen i samfunnet. Dersom styresmaktene utøver alvorlig maktbruk, økes sannsynligheten for at underordnede grupper utfører tilsvarende skjult motstand («hidden transcript»).

Historiker Edward P. Thompson opererer med teorien om «customs in common» for å forklare denne form for interaksjon mellom de som styrer og de som blir styrt.<sup>34</sup> Dette må ses i sammenheng av den *politiske kulturen* innenfor et samfunn.

### 1.3.2 Politisk kultur og den nordiske modell

Alle samfunn har en politisk kultur. «Politisk kultur» betegner regler og praksiser for hvordan stat, politiske representanter, interessegrupper og sivilsamfunnet samhandler og kommuniserer både i politiske konflikter og i mer eller mindre fredelige beslutningsprosesser.<sup>35</sup> Politisk kultur omfatter også hva slags former for protest og motstand som aksepteres av myndighetene, og følgelig hvem som har lov til å påvirke avgjørelsesprosesser, og hvordan det skal skje. Begrepet fanger inn ord og handlinger som er omstridte eller som vurderes som ulovlige og uakseptable.<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> Scott, J., C. (1990): s. 18.

<sup>32</sup> Scott, J., C. (1990): s. 196.

<sup>33</sup> Scott, J., C. (1990): s. 27.

<sup>34</sup> Thompson, E., P. (1991). *Customs in common*. Penguin Books: England.

<sup>35</sup> Dørum, K. (2016): s. 51.

<sup>36</sup> Dørum, K. (2016): s. 51 & Dørum, K. (2021): *Politisk kultur i historieforskning*.



Med andre ord kan begrepet politisk kultur forstås som spilleregler for en politisk prosess.<sup>37</sup> I denne sammenheng vil «den nordiske modellen» for fred- og konsensusnormer som rammer for politiske beslutninger og begrunnelser, stå sentralt. Modellen forutsetter at politiske miljøer og brede lag av befolkningen deler grunnleggende verdier og normer som styrer politisk adferd, noe som skaper fredelige, dialog- og forhandlingsorienterte løsninger på interessekonflikter. Jeg skal videre peke på noen karakteristiske trekk ved den nordiske modellen, hvor den politiske kulturen og samhandling mellom borgere og statsmyndighetene primært vektlegges. Trekk ved velferdsstatene og de økonomiske systemene belyses ikke, da dette aspektet ikke favner oppgavens tema.

Historikerne Øystein Sørensen og Bo Stråth diskuterer begrepet «Norden» og årsakene som danner en slik kulturell konstruksjon.<sup>38</sup> Forfatterne inkluderer de selvstendige statene Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island som en fellesbetegnelse for Norden. Landene har fått denne betegnelsen, grunnet deres felles historikk, i tillegg til deres likehetstrekk i måten samfunnene blir organisert på.<sup>39</sup> Sørensen og Stråth trekker fram en såkalt «Nordic Enlightenment» eller «opplysning» som en sentral faktor for å forklare hvorfor Norden skilte seg ut fra resten av Europa. På 1700- og 1800-tallet fikk landene et skolevesen for hele allmuen, og alle fikk del i boklig kunnskap og opplysning. Bøndene ble et symbol på dannelse, frihet og likhet, som deltok i politiske prosesser. Andre steder i Europa, særlig Frankrike og England, bar opplysningsprosjektet preg av revolusjoner, radikale opprør og reformer, hvor bønder ble betraktet som usiviliserte, uopplyste og politisk inkompetente.<sup>40</sup>

Nordens geografiske beliggenhet trekkes også fram som en faktor til utviklingen i landene. Beliggenheten medførte at de nordiske landene i mindre grad var involvert i opprørene som preget resten av Europa. Landene utviklet seg i en moderne og byråkratisk retning hvor konseptene om frihet og likhet, ifølge Sørensen og Stråth, fikk en mer balansert og moderert form i Norden. Som forfatterne uttrykker, var de nordiske bøndene «too conservative to be radical, but too radical to be conservative».<sup>41</sup> Landene importerte riktignok politiske ideer fra både den franske og amerikanske revolusjonen, men det utviklet seg egne arenaer og offentligheter som formidlet nye politiske ideer og vitenskapelig framskritt på 1700- og 1800-tallet.<sup>42</sup>

---

<sup>37</sup> Krautwald, C. (2021). *Kampen om gaderne: Gadepolitikk og rumlige krav i 1930'ernes politiske kultur*. (Doktoravhandling). Fakultetet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder, s. 44.

<sup>38</sup> Sørensen, Ø. & Stråth, B. (1997). *The Cultural Construction of Norden*. Scandinavian University Press: Oslo.

<sup>39</sup> Ødegård, A., M. (2012, 21. 05). Nordisk modell: Bakgrunn og kjennetegn. Hentet fra: <https://www.arbeidslivet.no/Internasjonalisering/Den-nordiske-modellen/Nordisk-modell---bakgrunn/>.

<sup>40</sup> Sørensen, Ø. & Stråth, B. (1997): s. 1-3.

<sup>41</sup> Sørensen, Ø. & Stråth, B. (1997): s. 3 & 74.

<sup>42</sup> Sørensen, Ø. & Stråth, B. (1997): 1 & 87-88.

De nordiske landene karakteriseres som sterke og liberale demokratier med konsensus- og kompromissorienterte politiske institusjoner.<sup>43</sup> Historiker Hans Kirchhoff definerer «konsensus» som enighet, tilslutning og verdifelleskap.<sup>44</sup> Demokratiet er velfungerende, og befolkningen har sterke sivile rettigheter og mindretallsbeskyttelse. Politiske beslutningsprosesser bærer preg av kanaler og arenaer for høringer, dialog og forhandlinger med bred deltakelse fra partier, organisasjoner og folkemasser, politiske debatter og en kritisk offentlighet. Aksjonsformene kjennetegnes av å være ikke-voldelige, og konflikter løses med fredelige midler. Befolkningen benytter seg av legalistiske midler i sine aksjoner, og opprørene fremstår som ritualiserte, oppfyller forventninger og normer. På den måten fremstår repertoaret for protesthandlinger som mer eller mindre aksepterte i både stat, eliter og allmuen, såkalt «customs in common» (dette begrepet kommer jeg tilbake til).

Dette fører også over til kritikken av den nordiske modellen. Historikere som den britiske Mary Hilson og den danske Charlie Krautwald har påpekt at tiårene rundt 1900 ikke representerer en ren og enhetlig nordisk konsensuspolitikk basert på likhet og demokrati. Hilson har eksempelvis framhevet at Norge, Sverige og Danmark ennå var små, fattige land med betydelige sosial polarisering og klassekonflikter.<sup>45</sup> Krautwald legger til at de tre demokratiene ved inngangen av mellomkrigstiden ennå var unge og skjøre.<sup>46</sup> Både Hilson, Krautwald og historiker Knut Dørum har framhevet at 1930-årene i Skandinavia hadde en oppblomstring av en militant og voldelig, konfronterende gatepolitikk mellom sosialdemokratiske og kommunistiske ungdomsorganisasjoner på den ene siden, og nazist-sympatiserende konservative ungdomsorganisasjoner på den andre.<sup>47</sup> Kampen mot fascismen kom både i Oslo og København til å mønstre mange tusen mennesker i demonstrasjoner mot Nazi-Tyskland. Til tross for voldelige konfrontasjoner og politiske konflikter, uttrykker Krautwald at de skandinaviske demokratiene likevel kom styrket ut av mellomkrigstiden. Blant annet skyldtes dette kriseforlik mellom sosialdemokratiske partier og bondepartier, hvor krisepolitikken i alle tre landene førte til de første ansatser av det som senere har blitt en nordisk velferdsmodell.<sup>48</sup>

---

<sup>43</sup> Sørensen, Ø. & Stråth, B. (1997): s. 29 & Doksheim, M. (2018). *Hva er den nordiske modellen?* Hentet fra: <https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-den-nordiske-modellen>.

<sup>44</sup> Bryld, C. & Warring, A. (1998). *Besættelsestiden som kollektiv erindring. Historie- og tradisjonsforvaltning af krig og besættelse 1945-1997*. Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg, s. 370.

<sup>45</sup> Hilson, M. (2007). «Skandinavia», i *Twisted Paths: Europe 1914-1945*. Red. av Robert Gerwarth. Oxford University Press: New York, s. 9.

<sup>46</sup> Krautwald, C. (2021): s. 41-42.

<sup>47</sup> Krautwald, C. (2021): s. 137-138 & 271-273. Dørum, K. (2017). Historisk Tidsskrift för Finland: *De rødes kamp mot fascismen i Norge i 1930-årene*, 102(1), 75-113, s. 111-112. & Hilson, M. (2009). «A Consensual Democracy? The Historical Roots of the Swedish Model», i *Political Outsiders in Swedish History 1848-1932*, Red. av Edgren, L. & Olofsson, M. Cambridge Scholars Publishing: UK, s. 148.

<sup>48</sup> Krautwald, C. (2021): s. 35-37, & Dørum, K. (2017): s. 112.

### 1.3.3 «Customs in common» og «Contentious politics»

Thompson introduserte betegnelsen «customs in common» for å beskrive handlingsrommet som oppstår når aksjonsformer i engelske lokalsamfunn på 1600- og 1700-tallet var mer eller mindre har blitt aksepterte. I stor grad var opptøyene ritualiserte og svarte til forventninger og normer som både allmuen, eliter og øvrigheten delte. På denne måten bar opprør preg av forutsigbarhet for partene om hva som kom til å skje i konflikter, og det åpnet opp for dialog og forhandlinger.<sup>49</sup> Contentious politics, eller «konfliktfull politikk», innebærer sterke spenninger, polarisering, konfrontasjoner, sterke fiendebilder og til dels kompromissløse holdninger. Slike konflikter kan finne sted mellom to politiske grupperinger, eller mellom en politisk gruppering og staten eller andre makthavere.<sup>50</sup> Maktforholdene er ofte asymmetriske og den ene parten står i opposisjon til en sterkere part, som har en maktposisjon, større materielle resurser og ideologisk hegemoni og dominans.<sup>51</sup> Det er også karakteristisk at den opposisjonelle parten utfordrer eliter eller makthavere for å fremme krav for å endre samfunnets politikk eller markere et politisk poeng gjennom for eksempel streiker, demonstrasjoner eller opptøyer. Handlingene som tas i bruk for å gjøre endringer, strider med eller forstyrrer de normale aktivitetene i et samfunn.<sup>52</sup> Det betyr at Contentious politics kan føre til høyt konfliktnivå uten mulighet for løsninger, men det kan også føre til forhandlinger og kompromisser mellom partene. Gjennom interaksjon og samspill mellom staten og folkelige bevegelser kan politiske handlingsmønstre endres, og på sikt medføre stabile forventninger og aksepterte opposisjonsformer innad i en kultur («customs in common»)<sup>53</sup>

Under okkupasjonsårene 1940–1945, ble normer og regler for opprør satt under sterkt press. Motstandsformer som tidligere var ansett som lovlige former for motverge, ble av styresmaktene betraktet som statsfiendtlig handling, og en kunne risikere strenge straffer og represalier. Konflikten mellom borgere og styresmaktene ble derfor mer uforutsigbare, ettersom den tyske okkupasjonsmakten når som helst kunne gripe inn i Nasjonal Samlings politikk, og iverksette tiltak.<sup>54</sup> Dette medførte begrensede rom for forhandlinger mellom opposisjonelle og styresmaktene. På den andre siden dannet felles normer og regler, «customs in common», innenfor en veletablert politisk kultur fra før 1940 grunnlaget for et samspill mellom styresmaktene og befolkningen. Dette bidro til å sette grenser for virkemidler og straffereaksjoner.<sup>55</sup> Nasjonal Samling unngikk å bruke vold og søkte å begrense reaksjonene

<sup>49</sup> Thompson, E., P. (1991): s. 97; Dørum, K. (2016): s. 55.

<sup>50</sup> Tilly, C. & Tarrow, S. (2015): s. 11-13, 28 & 31.

<sup>51</sup> Tilly, C. & Tarrow, S. (2015): s. 8-9 & 112.

<sup>52</sup> Tilly, C. & Tarrow, S. (2015): s. 7.

<sup>53</sup> Tilly, C. & Tarrow, S. (2015): s. 7; Dørum, K. (2021). *Politisk kultur i historieforskning*.

<sup>54</sup> Grimnes, O., K. (2018). *Norge under andre verdenskrig 1939-1945*. Aschehoug: Oslo. s. 324.

<sup>55</sup> Scott, J., C. (1990): s. 193.

mot prestene og lærerne. Med konfliktene som oppsto i skolesektoren i kjølvannet av Nasjonal Samlings nazifiseringsfremstøt, organiserte den norske lærerstanden en landsomfattende protest mot fremstøtene. Dette viser til Contentious politics, «konfliktfull politikk». Ettersom det tidligere handlingsrommet for aksepterte opposisjonsformer var utfordret, måtte lærerne finne andre måter å opponere mot okkupasjonsmakten.

For å diskutere «læreraksjonen» med utgangspunkt i teorien om den nordiske modell og Contentious politics, blir det essensielt å få innblikk i interaksjonen mellom partene i konflikten (hovedsakelig mellom NS og Kirke- og undervisningsdepartementet på den ene siden, og lærerne på den andre). Derfor undersøkes både etablerte forskningsresultater om «læreraksjonen», parallelt med et utvalg av primærkilder fra okkupasjonstiden som kan vise til den åpne dialogen mellom partene, og partenes ideologiske ståsted i konflikten. Videre følger en beskrivelse av oppgavens kildemateriale.

#### 1.4 MATERIALE

Masteroppgaven vil i hovedsak bygge på forskningslitteratur i etterkrigstiden, og noe primærmateriale fra okkupasjonstiden. Hensikten er å drøfte og forklare interaksjonen mellom NS-regimet og den norske lærerstanden, med den nordiske modell for politisk kultur og Contentious politics som teoretisk inngang. Da blir det essensielt å undersøke kilder som viser til kommunikasjonen mellom partene, og hvordan lærerne forholdt seg til lovene som ble utsendt av NS. Primærmaterialet blir analysert parallelt med forskningslitteratur vedrørende motstandskampene innad i skolesektoren. Forskningsstatus om motstandskampene i skolen under andre verdenskrig presenteres i neste delkapittel. Den sivile motstanden i Norge, og lærernes motstand mot Nasjonal Samling og det tyske okkupasjonsregimet er et forskningsfelt som er godt dokumentert i form av blant annet oversiktsverk, lokalhistorisk litteratur, artikler og førstehåndsberetninger.

Primærkilder som studeres vil hovedsakelig være aviser, bøker, tidsskrifter og partiprogram, tilhørende Nasjonal Samling, fra arkivsamlinger på ARKIVET freds- og menneskerettighetscenter i Kristiansand, og paroler/erklæringer og brev utsendt av lærerne. Jeg velger å bruke samlebetegnelsen «NS-småskriv» for kildemateriale som ble utgitt av partiet under okkupasjonen. NS-regimet utga flere publikasjoner til den norske befolkningen eller spesifikt mot skolen og lærerstanden, og de vil være relevante i mine undersøkelser av partiets politiske og ideologiske begrunnelser for sine aksjoner mot skolesektoren.

En utfordring i denne sammenhengen blir å skille mellom hva som var partiets mål og planer for utdanningssektoren, og hvordan de rent praktisk skulle gjennomføre en nasjonalsosialistisk revolusjon i skolene. Kildekritiske vurderinger blir derfor essensielt, særlig knyttet til å vurdere politiske mål og intensjoner, samt kommunikative strategier og ulike målgrupper. Kildematerialet som jeg skal undersøke, særlig kilder utsendt av NS, bærer preg av sterke retoriske virkemiddel, preget av propaganda og agitasjon. Dette må ses i sammenheng med partiets mål om å overbevise den norske befolkning om å slutte seg til deres ideologi og samfunnssyn. Overdrivelser, spredning av konspirasjoner og mistillit til demokratiske verdier er gjennomgående i deler av kildematerialet. Kildene belyser tydelig *hva* NS ønsket å oppnå, nemlig et nasjonalsosialistisk samfunn som forkastet demokratiske prinsipper, men de sier i mindre grad noe om *hvordan* dette skulle gjennomføres. Jeg finner likevel noen eksempler i bøker som ble utgitt på vegne av Nasjonal Samling under okkupasjonen, som var direkte tilknyttet partiets planer overfor folkeskolen. Slike kilder vil være gunstig å analysere for å få innblikk i partiets ideologiske og politiske planer for skolesektoren.

Paroler, brev og andre skriv tilknyttet lærernes organisering av motstand mot NS-regimet undersøkes også gjennom stikkprøver. I denne sammenheng eksisterer det begrensninger i hva som finnes av kildemateriale. Etersom åpen opposisjon mot styresmaktene både var ulovlig og risikabelt, måtte tekster produseres skjult. Dette utfordret lærernes mulighet til å produsere egne tekster for å spre informasjon og organisere en samkjørt aksjon mot styresmaktene. Kildemateriale kan også ha gått tapt, og følgelig er det utfordrende å finne et dekkende materiale produsert av lærerne. Den såkalte «Lovboka» er imidlertid et eksempel på en tilgjengelig kilde. Dette var et hemmelig illegalt hefte i lommeformat som ble distribuert mellom lærere, for å informere hvordan de skulle forholde seg til Nasjonal Samlings nazifiseringsfremstøt. Boka avdekker interessante perspektiver om hvordan lærerne uttrykte sin motstand mot NS-regimet.

I tillegg til primærkilder, undersøkes forskningslitteratur for å drøfte problemstillingen. Videre presenteres deler av forskningsfeltet vedrørende motstand i skolesektoren under okkupasjonen som blir relevant for oppgaven.

## 1.5 FORSKNINGSTATUS OM «LÆRERAKSJONEN» I 1942

Historieskrivingen om «læreraksjonen» i 1942 ble påbegynt allerede under krigsårene mens konflikten utspilte seg. Det dominerende perspektivet har vært å beskrive «læreraksjonens» hendelsesforløp med fokus på det politiske spillet mellom lærerstanden og NS-regimet i 1942.

I min masteroppgave vil jeg ta utgangspunkt i denne interaksjonen mellom partene i konflikten, og på grunnlag av primærmateriale og etablerte forskningsresultater forsøke å framstille nye perspektiver vedrørende konflikten.

I de tidligste utgivelsene om «læreraksjonen», vektlegges kun hendelsene som foregikk på norsk jord, med en dominerende vektlegging av den seirende parten – norske lærere som kjempet for å bevare demokratiet. Nasjonal Samlings perspektiv ble i mindre grad vektlagt. Olav Hoprekstad, som selv deltok i organiseringen av lærernes motstand mot nazifiseringsfremstøtene i 1942, utga boka *Frå lærarstriden* i 1946.<sup>56</sup> Hoprekstad vektlegger primært den norske lærerstandens opplevelser, og det beskrives i liten grad hvordan NS-regimet organiserte og iverksatte sine tiltak mot skolesektoren. Forfatterens subjektive holdninger til okkupasjonsmakten er tydelig, og det er uheldig at Nasjonal Samlings perspektiv i konflikten i liten grad er presentert, da dette er essensielt for å forstå hva lærernes motstand var rettet mot. Jeg velger allikevel å inkludere noen av Hoprekstads beretninger i kildemateriale for masteroppgaven, men med et kritisk blikk, ettersom han viser til både paroler og rundskriv utsendt av lærerne og NS. Disse vil være relevante i analysen om hvordan partene legitimerte og uttrykte sine aksjoner.

Med større avstand til krigshendelsene, begynte historikere å inkludere flere hendelser i sin historieskriving. Nye perspektiver ble belyst, blant annet grunnet mer forskning og kunnskap tilknyttet NS-regimets politikk og ideologi. I 1980 utga Odd Melsom, tidligere medlem av Nasjonal Samling, boka *Fra kirke- og kulturkampen under okkupasjonen*, for å belyse Nasjonal Samlings perspektiv i skolekonfliktene i 1942.<sup>57</sup> Dette demonstrerer behovet for en mer mangfoldig og nyansert historieskriving. Også her skinner forfatterens subjektive oppfatninger av konflikten, og forfatteren belyser tydelig konflikten fra Nasjonal Samlings ståsted.

Senere, særlig ved tusenårsskiftet, har aksjonene innenfor skolesystemet under okkupasjonen blitt gjenstand for systematisk forskning. Historikere har i større grad søkt å forstå årsakene til konflikten, samt gjennomført nærstudier av Nasjonal Samlings ideologiske og politiske planer tilknyttet skolesektoren. Dynamikken og interaksjonen mellom aktørene vektlegges, og begge sidene av konflikten betraktes. *Motstandskampen i skolene 1940-1942*, utgitt av Leiv Brynjulv Aartun og Sigurd Aartun i 2003, gir til en viss grad innblikk i kommunikasjonen mellom partene i konflikten, ettersom de henviser til flere

---

<sup>56</sup> Hoprekstad, O. (1946). *Frå lærarstriden*. J. W. Eides Forlag: Bergen.

<sup>57</sup> Melsom, O. (1980). *Fra kirke- og kulturkampen under okkupasjonen*. Institutt for Norsk Okkupasjonshistorie: Oslo, s. 12.

paroler/erklæringer, rundskriv og andre offentlige publikasjoner i aviser og tidsskrifter.<sup>58</sup> Forfatterens dominerende perspektiv er imidlertid konflikten forløp og lærernes motstand, og framstillingen sier i mindre grad noe om det ideologiske perspektivet. Det presenteres videre ingen overordnede problemstillinger i deres forskning. Lærernes motstand står som et sentralt moment i denne masteroppgaven, men jeg vil i større grad vektlegge hva slags type motstand som ble organisert og kom til uttrykk, med nye teoretiske perspektiver som inngang for å forstå motstanden, samt NS-regimets respons på den.

Nyere historiefamstillinger har plassert «læreraksjonen» i et transnasjonalt komparativt perspektiv, og en mer nyansert historieskriving trer frem. I denne sammenheng posisjonerer historiker Jorunn Sem Fure og historiker Nicola Karcher seg blant den nyeste forskningen på feltet. Begge har analysert motstandskampene i den norske skolesektoren på et nasjonalt og internasjonalt nivå. Fure har plassert Universitetet i Oslo sin krigs- og okkupasjons historie innenfor en større ramme enn tidligere framstillinger, både kronologisk, geografisk og politisk.<sup>59</sup> Hovedperspektivet i Fures studie er riktignok Universitetets rolle under okkupasjonen i Norge, og konfliktene i folkeskolen (tilsvarende dagens grunnskole) framstilles i liten grad. Likevel belyses noen perspektiver i forskningen som blir aktuelle for masteroppgaven. Særlig gjelder dette Fures framstillinger av aktører som representerte den tyske delen av okkupasjonsmakten som hadde ansvaret for den norske skolesektoren (kapittel 2).

I Karchers bok *Kampen om skolen*, utgitt i 2018, sammenligner forfatteren lærernes motstand i Norge og Nederland.<sup>60</sup> Den komparative analysen kaster lys over politisk kultur og ulike praksiser innenfor et land i valg av motstandsformer, samt relasjoner mellom befolkning og styresmakter. Jeg velger også å inkludere Nederland i min komparative analyse, sammen med flere vesteuropeiske land, for å skape en bredere oversikt over motstand som ble organisert i ulike skolesektorer under tysk okkupasjon. Forfatteren vektlegger videre hvordan NS-regimet forsøkte å utvikle en nasjonalsosialistisk skole i Norge, og hvorfor lærernes motstand fikk en slik voldsom gjennomslagskraft. Denne vektleggingen blir sentral i diskusjonen om hvordan NS-regimet forsøkte å legitimere sine aksjoner mot skolesektoren både politisk og ideologisk, og hvordan lærernes motstand mot nazifiseringsfremstøtene ble organisert. De teoretiske perspektivene som er valgt i denne masteroppgaven, vil belyse nye perspektiver på

---

<sup>58</sup> Aartun, L. B. & Aartun, S. (2003). *Motstandskampen i skolene 1940 – 1942. Lærerstriden mot nazifiseringen*. Orion: Oslo.

<sup>59</sup> Fure, J. S. (2007). *Universitetet i kamp 1940–1945*. Vidarforlaget: Oslo, s. 21.

<sup>60</sup> Karcher, N. (2018). *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. Dreyers Forlag: Oslo.

«læreraksjonen». Å anvende politisk kultur som teoretisk inngang for å forstå og analysere konflikten er hittil ikke gjort i forskningen.

Det foreligger fremdeles mangel på å studere læreraksjonen i et internasjonalt perspektiv, og derfor søker jeg å gjennomføre en komparativ analyse i masteroppgaven. Konflikten innenfor det norske skolesystemet under okkupasjonsårene, er derimot i svært liten grad blitt behandlet i internasjonal forskningslitteratur. Historieframstillinger som belyser motstandskampene i skoler og samfunn i Vest-Europa fremkommer hovedsakelig i artikkelsamlinger i separerte framstillinger for hvert land, og forskningsfeltet er fragmentert. René Maublanc utga for eksempel en artikkel i 1947 om franske læreres motstand mot Vichy-regimet og den tyske okkupasjonsmakten.<sup>61</sup> Artikkelen bærer preg av en patriotisk slagside, hvor franske læreres motstand mot Vichy-regimet løftes frem. Regimets skolepolitiske og ideologiske planer for skolesektoren framheves ikke. Dette perspektivet har derimot Anie Sergis i større grad belyst i sin doktoravhandling *Education in France during World War II* fra 1991.<sup>62</sup> Historiker Sarah Van Ruyskensvelde har i sin doktoravhandling fra 2016 studert utdanningssystemet i Belgia under andre verdenskrig, og hva slags motstandsformer som dominerte innenfor skolesektoren.<sup>63</sup> De internasjonale studiene blir relevante for oppgavens komparative analyse. Oversiktsverker er også å finne, som Bob Moores forskning fra 2000 om motstand i Vest-Europa under andre verdenskrig.<sup>64</sup> I forskningen avdekkes både likheter og forskjeller i de politiske, økonomiske og sosiale strukturene i samfunnene, og hvordan dette fikk betydning for utviklingen av motstanden mot en tysk okkupasjonsmakt. Forskningen avdekker også hvordan strukturene av de tyske okkupasjonsregimene varierte mellom landene. Konflikter innenfor skolesektorer blir derimot ikke vektlagt, men i et eget kapittel om motstand i Norge under andre verdenskrig, har lærernes aksjoner i skolesektoren blitt inkludert.

## 1.6 METODE, KILDEBRUK OG KILDEKRITIKK

Min metodiske tilnærming i masteroppgaven vil i hovedsak være *tekststudier* av etablerte forskningslitteratur, og noen *primærstudier* av paroler, rundskriv, aviser og NS-småskrifter. Hensikten er å undersøke hva slags ideologi som kommer til uttrykk fra Nasjonal Samling og den norske lærerstanden, og hvordan interaksjonen mellom dem foregikk. I denne sammenheng

---

<sup>61</sup> Maublanc R. (1947). *Science & Society. French Teachers in the Resistance Movement*, 11(1), 38-52. Hentet fra: [https://www.jstor.org/stable/40399811?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40399811?seq=1#metadata_info_tab_contents).

<sup>62</sup> Sergis, A. (1991). *Education in France during World War II*. (Doktoravhandling). Faculty of the Graduate School, Loyola University Chicago. Hentet fra: [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3895&context=luc\\_diss](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3895&context=luc_diss)

<sup>63</sup> Ruyskensvelde, S. V. (2016). *Wartime Schooling and Education Policy in the Second World War. Catholic Education, Memory and the Government in Occupied Belgium*. Palgrave Macmillan: London.

<sup>64</sup> Moore, B. (Red.). (2000). *Resistance in Western Europe*. Berg: New York.



er det viktig å være oppmerksom på hvilken kontekst primærkildene ble laget i, og hva som var intensjonene bak. Jeg har allerede presentert noen kildekritiske vurderinger i kapittel 1.4 og kommer ikke til å gjenta disse her.

Avisene ble et viktig talerør for NS-regimet for å kunne informere og spre nyheter til den norske befolkningen. Siden NS kontrollerte de nasjonale avisene, kunne de følgelig velge ut stoff som passet inn i deres politikk. Avisene var derfor preget av sterk sensur med nøye utvalgte innlegg som ble gjort tilgjengelig for folk. Innleggene som berører konfliktene innad i skolesystemet, er derfor forstått ut fra Nasjonal Samlings perspektiv, hvor motstanderne av partiets politikk og ideologi fremstår som fiendtlige overfor staten. Dette gir ikke et helhetlig bilde av konflikten, og det blir derfor essensielt å studere kilder som også tar utgangspunkt i lærernes perspektiv. En annen metodisk utfordring med primærstudier, er at tekster tolkes på ulike måter, avhengig av hvilken kontekst en vektlegger. Samtidig er det ikke teksten i seg selv, men problemstillingen for oppgaven som avgjør de relevante kontekstene å trekke inn i analysen. Derfor benytter jeg parallelt tidligere forskning vedrørende oppgavens tema, for å kvalitetssikre kildematerialets pålitelighet.

Jeg anvender *komparativ metode* for å vise til eksempler fra lærernes motstandskamp i Vest-Europa. Dette vil ikke utgjøre et hovedmoment for oppgaven. Komparasjonen er tenkt som en støtte i diskusjonen om hvorvidt aspektene om en konsensusøkende, fredelig politikk, som karakteriserer den nordiske modell for politisk kultur, kan benyttes som teoretisk utgangspunkt for å forklare lærernes aksjoner mot styresmaktene under okkupasjonen. Komparasjon gir derfor rom for bedre forståelse for hva striden i Norge dreide seg om. Følgelig foreligger noen utfordringer med historisk komparasjon. Etersom oppgaven tar sikte på å undersøke flere vesteuropeiske land, blir det vanskeligere å komme til konkrete utsagn, og mulighetene for at jeg har oversett avgjørende forskjeller er til stede. Derfor er det nødvendig å ha en refleksjon over hva som skal sammenlignes og i hvilken grad dette er mulig. Som i Norge, ble også skoler i Vest-Europa et viktig mål for den tyske okkupasjonsmakten. Dette åpner opp muligheten for komparasjon. Kildemateriale tilknyttet de ulike landene er derimot varierende. Dette skyldes blant annet mangler eller fragmentering i forskningsfeltet om læreres motstand i utdanningssektoren under andre verdenskrig. Dessuten foreligger språklige barrierer som har påvirket utvelgelsen av forskningslitteraturen. Derfor kan det oppstå utfordringer ved å gi like utfyllende framstillinger for hvert land i hvordan lærere opponerte mot en okkupasjonsmakt. Som det skal diskuteres i kapittel 6, ble ikke alle skoler utsatt for omfattende nazifisering. Her sikter jeg spesielt til Danmark, som inngikk samarbeidspolitik med den tyske okkupasjonsmakten fram til 1943. Det eksisterer derfor mindre kildemateriale som beskriver

danske skoler under okkupasjonsårene, sammenlignet med norsk historieskriving. Bruk av «den nordiske modell» som teoretisk utgangspunkt byr derfor på enkelte utfordringer i komparasjonen, ettersom sammenligningsgrunnlaget er svakt. Likevel kommer jeg i analysen til å trekke inn eksempler fra Danmark under okkupasjonen, ettersom landet ble okkupert av tyske styrker, i tillegg til at det kan trekkes noen paralleller til hvordan den norske og danske lærerstanden forholdt seg til en okkupasjonsmakt. Dette vil gi perspektiver på hva slags verdier og holdninger som dominerte blant lærerstanden i to av de nordiske landene.

For å få innsikt i lærernes og Nasjonal Samlings politiske og ideologiske begrunnelser for aksjonene i 1942, anvendes *kvalitativ metode*. Gjennom tekstanalyse skal jeg avdekke hva slags holdninger lærerne hadde til NS-regimets skolepolitikk og nazifiseringsforsøkene av skolen. Jeg skal også redegjøre for regimets ideologiske og politiske argumenter for å oppdra barn og ungdom i nasjonalsosialismens ånd. Fordelen ved å bruke kvalitativ metode, er at en kan få bedre innsikt i aktørers motivasjon og drivkrefter til personers handlinger. Min metodetilnærming vil i større grad enn tidligere forskning være en politisk-ideologisk studie av ord og begreper, slik som «rettsstat», «menneskerettigheter», «overgrep» og «maktmisbruk» brukt av læreraktivistene, og «opprør» «ulydighet», «lovbrudd» og «oppvigleri» brukt av okkupasjonsmyndighetene. Fantes det en dialog og konsensus mellom partene, eksisterte det en felles grunnleggende plattform, og kom dannelsesidealene til å legge grenser for regimets maktbruk ovenfra og ned? Dette vil kreve kritiske nærstudier av primærmaterialet, der det blir en utfordring å skille mellom instrumentell-strategisk og idealistisk retorikk. Med dette mener jeg at det for eksempel vil være utfordrende å skille mellom hvilke idealer Nasjonal Samling hadde for skolesystemet, og deres strategier for hvordan planene konkret skulle iverksettes. Med et partiprogram som sto uforandret fra 1934, fremstår målene for folkeskolen under okkupasjonen som vage, og det kan være vanskelig å gripe fatt i hvordan NS rent strategisk skulle omforme skoler, elever og lærere etter nasjonalsosialistisk ideal.

## 1.7 AVGRENSNINGER

Opgavens utgangspunkt er året 1942. Dette året satte NS-regimet for alvor inn støtet om å nazifisere det norske skolesystemet gjennom Quislings to nye lover om ungdomstjenesten og Norges Lærersamband.<sup>65</sup> Dialogene mellom lærerne og NS-regimet forekom hyppigere i offentligheten, og dette året organiserte både lærere, kirken og foreldre seg for å protestere mot

---

<sup>65</sup> Skolekonfliktene tok ikke slutt etter 1942, men det oppsto ikke eskaleringer slik som under «læreraksjonen». Det foregikk i større grad en stillingskrig mellom NS og lærerne, hvor regimet forsøkte å unngå store konfrontasjoner. (Dette belyses nærmere i kapittel 5).

nazifiseringsfremstøtene mot skolene. Da oppgaven har som hensikt å analysere interaksjonen mellom partene, og deres politiske og ideologiske begrunnelser for sine aksjoner, blir særlig den åpne kommunikasjonen mellom dem essensiell. I denne sammenheng har jeg foretatt stikkprøver i lokalaviser og illegale aviser. Videre har jeg gjennomført en systematisk gjennomgang av den nazivennlige avisen *Nationen*, hovedsakelig i perioden fra februar til april 1942.<sup>66</sup> Disse månedene kan anses som de mest kritiske innenfor skolesystemet. I løpet av denne perioden ble det i større grad enn tidligere iverksatt aggressive fremstøt mot skolesystemet, som førte til en rekke protester over hele landet. Dette medførte at over tusen mannlige lærere ble arrestert den 20. mars og sendt til ulike fangeleirer i landet. Det er også denne perioden jeg primært har som utgangspunkt i diskusjonen om hvordan aspektene ved den nordiske modell for politisk kultur og modellen Contentious politics kan forklare motstanden de norske lærerne utførte mot NS-regimet.

I den komparative analysen sammenlignes de norske læreres motstand med lignende læreraksjoner i andre vesteuropeiske tyskokkuperte land. Følgende land skal undersøkes: Danmark, Nederland, Belgia og Frankrike. Jeg har valgt disse landene, basert på følgende grunner: For det første skulle disse landene, som i Norge, inngå som en del av et storgermansk rike bygget på nasjonalsosialistiske verdier. Skolesektoren ble derfor en sentral institusjon for å implementere slike holdninger for å omforme samfunnet og de neste generasjonene. For det andre står komparative analyser om skolesektors møte med en okkupasjonsmakt i Norge og Vest-Europa fremdeles svakt i forskningen. Det eksisterer riktignok noen eksempler på historieskriving med komparative perspektiver, men denne oppgaven blir et tilskudd i samlingen. For det tredje vil komparasjonen kartlegge hvorvidt hendelsene som foregikk i den norske skolesektoren var særegent for Norge, eller om andre utdanningssektorer i Vest-Europa deler samme opplevelser. I denne sammenheng åpnes det også opp for å undersøke hvorvidt teorien om den nordiske modell kan forklare hva som skjedde i norske skoler under okkupasjonen.

## 1.8 STRUKTUR

Masteroppgaven består av fem hovedkapitler, i tillegg til et innledningskapittel (kapittel 1) og konklusjon (kapittel 7). Hvert hovedkapittel er strukturert med en innledning og

---

<sup>66</sup> Nationen. (2019, 21. november). Det nødvendige oppgjøret. Hentet fra: <https://www.nationen.no/motkultur/leder/det-nodvendige-oppgjoret/>.

Nationen var en av flere aviser som fortsatte publiseringen gjennom hele krigen, og den har blitt trukket frem som en av de mest antisemittiske og nazivennlige avisene.

oppsummering/konklusjon. Kapittel 2 gir en innføring i Nasjonal Samlings ideologi tilknyttet skolesektoren, og hva slags ideologiske og politiske planer partiet hadde for skolene. Kapittelet belyser videre okkupasjonsregimet som regjerte i Norge fra 1940, hvor sentrale aktører som hadde ansvaret for nazifiseringen av skolesektoren presenteres. Til slutt belyses hvordan skolepolitikken ble organisert. Dette kapittelet belyser ikke nye perspektiver om «læreraksjonen», men vil i stor grad presentere funn fra tidligere forskning. Likevel anser jeg det som nødvendig å inkludere disse perspektivene, for å forstå hvem lærerstanden opponerte mot, og hvorfor det oppsto konfrontasjoner i skolesektoren lærerstanden i 1942.

I kapittel 3 diskuteres oppgavens første forskningsspørsmål, som søker å forklare hvordan NS legitimerte sin politikk og ideologi rettet mot skolesektoren. Hensikten med kapittelet er å demonstrere hvordan regimet forsøkte å legitimere en autoritær, rasistisk ideologi som både fremmet voldsbruk og forkastet demokratiske prinsipper. I tillegg belyses hvilke midler de tok i bruk for å fremme sin politikk og ideologi.

Framstøtene ble møtt med ulike reaksjoner fra flere hold, og kapittel 4 diskuterer den norske lærerstandens reaksjon mot framstøtene i skolene. I dette kapittelet står oppgavens hovedproblemstilling og det andre forskningsspørsmålet sentralt, hvor det undersøkes hvordan lærerne organiserte og legitimerte sine aksjoner mot okkupasjonsregimet. I denne sammenheng drøftes i hvilken grad «læreraksjonen» i 1942 var i tråd med elementer i den nordiske modellen, og i hvilken grad konflikten også var preget av konfrontasjoner og protesthandlinger mot NS-regimet.

Videre i kapittel 5 presenteres virkningene av skolekonfliktene i 1942, med et blikk på hva som skjedde i skolesektoren etter 1942. Her står også hovedproblemstillingen sentralt. Dernest diskuteres siste forskningsspørsmål i kapittel 6. Her sammenlignes de norske læreres motstand mot NS, med læreres motstand mot en okkupasjonsmakt i Belgia, Nederland, Frankrike og Danmark. Hensikten er å vise at det ikke kun var den norske skolesektoren som ble forsøkt introdusert for nasjonalsosialistisk ideologi. Kapittelet forklarer hvorfor den norske lærerstanden kunne protestere i den grad de gjorde, og at forutsetningen for å opponere mot styresmaktene varierte i de ulike landene. Dette blir en forlengelse i diskusjonen av oppgavens hovedproblemstilling. Avslutningsvis følger en konklusjon (kapittel 7) som sammenfatter de sentrale funnene i diskusjonen.

## KAPITTEL 2: Nasjonal samlings ideologi, skolepolitisk organisering og dannelsen av okkupasjonsregimet i 1940

### 2.1 INNLEDNING

«Vårt land er ikke tjent hverken med marxismens klassekamp og partityranni eller med de borgerlige partiers laskurepolitikk og deres innrømmelser til marxismen. De er to sider av samme materialistiske livssyn. Ingen av dem kan møte folkets lengsel etter en ny og bedre tid. Begge øder de velstand og folkekraft og fører kultursamfundet mot undergang».<sup>67</sup>

Sitatet ovenfor er hentet fra Nasjonal Samlings partiprogram «Vi vet hva vi vil!» fra 1934, og det viser til et eksempel på partiets politiske syn. Målet for Nasjonal Samling var å overbevise den norske befolkningen om at det beste for Norges framtid var å gjennomføre en nasjonalsosialistisk transformasjon av det norske samfunnet, etter tysk forbilde. Da var det essensielt at barn og ungdom skulle oppdras til å bli samfunnsborgere etter nasjonalsosialismens politikk og ideologi. Følgelig ble skolesektoren en sentral arena for partiet å kontrollere. Partilederen for Nasjonal Samling, Vidkun Quisling, anså det som sin oppgave at hans parti skulle fylle tomrommet som oppsto i landet etter kongen og regjeringens flukt til England ved krigsutbruddet 1940. Det var Nasjonal Samlings plikt å «redde landet», og dette skulle foregå gjennom en total nyordning for å bygge opp Norge på nytt.<sup>68</sup>

I følgende kapittel vil jeg trekke frem noen sentrale politiske syn Nasjonal Samling hadde, primært rettet mot skolesektoren, som forklarer hvorfor partiet ikke oppnådde den nasjonalsosialistiske revolusjonen de først så for seg. Dette danner grunnlag for å diskutere hvorfor lærere reagerte på regimets fremstøt mot skolesektoren, og følgelig organiserte motstand mot styresmaktene. Dernest følger et delkapittel om okkupasjonskulturen i Norge, hvor okkupasjonsregimet presenteres, og hvilke avdelinger og aktører innenfor regimet som hadde hovedansvaret for nazifiseringen av den norske folkeskolen.

### 2.2 NASJONAL SAMLINGS IDEOLOGI TILKNYTTET SKOLESEKTOREN

Nasjonalsosialismen, også kalt nazisme, var et forbilde for Nasjonal Samlings ideologiske ståsted. Ideologien hadde sitt opphav i Tyskland etter første verdenskrig, og den fremheves som en autoritær, aggressiv, rasebasert nasjonalisme som dyrket mistro til demokratiske

---

<sup>67</sup> (ARKIVET freds- og menneskerettighetssenter (heretter ARKIVET)), Partiprogram fra Nasjonal Samling. (1934, 15. 02.). *Vi vet hva vi vil!*, s. 3.

<sup>68</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 163-164.

styremåter.<sup>69</sup> NS mente at partidemokrati og klassekamp ville svekke det nasjonale fellesskapet og at nasjonen var splittet. Derfor var partiets fremste mål å samle nasjonen, derav navnet «Nasjonal Samling».<sup>70</sup> For å gjennomføre dette, trengtes én sterk mann til å lede den nasjonalsosialistiske revolusjonen. Quisling brukte førerprinsippet, som i Tyskland, og prinsippet gikk ut på at føreren bestemte, og folket adlød. Grimnes uttrykker at Quisling hadde sterk tro på dette styringsprinsippet. Ved å iverksette lover og forordninger, kunne revolusjonen i Norge gjennomføres ovenfra. Quisling mente at nordmennene ville følge lovene, ettersom de var et «lovlydig folk og vant til å etterleve det som kom fra regjeringer, departementer, fylkesmenn og ordførere».<sup>71</sup>

Dette bør ses i sammenheng med den politiske kulturen i Norge. Begrepet betegner regler og praksiser for hvordan stat, politiske representanter og interessegrupper og sivilsamfunnet samhandler og kommuniserer både i politiske konflikter og i mer eller mindre fredelige beslutningsprosesser.<sup>72</sup> En demokratisk samfunnsorden hadde stått sterkt i Norge lenge før krigsutbruddet i 1940, og politiske beslutningsprosesser bar preg av høringer der ulike organisasjoner og foreninger fikk komme til orde, politiske debatter mellom partier på Stortinget og mediene, og andre offentlige debatter. Befolkningen hadde tillit til staten, og fulgte derfor de normer og regler som myndighetene satte ut i livet. Det kan derfor tenkes at Quisling forutså samme støtte fra det norske samfunnet da Nasjonal Samling kom til makta og ble det eneste lovlige partiet i landet.

Partiet hadde derimot ingen planer om å videreføre de demokratiske samfunnsnormene i sin nye stat, da demokratiet ville hindre utviklingen av en sterk stat. Derfor skulle dette systemet brytes ned og erstattes med en totalitær stat, etter tysk forbilde.<sup>73</sup> NS gikk følgelig hardt ut for å skaffe kontroll over utdanningssektoren, ettersom skoler er en arena for utvikling og forming av et samfunns verdigrunnlag. Framstøtene mot skolene skapte voldsomme reaksjoner fra flere samfunnsgrupper. Det ble av den grunn viktig for NS å begrunne og legitimere sine politiske ambisjoner, for å implementere deres politikk og ideologi inn i samfunnet gjennom skolene. Problemet var at innføringen av nasjonalsosialismen skulle gjennomføres på kortest mulig tid, og det frembrakte en rekke radikale og forhastede tiltak.<sup>74</sup>

---

<sup>69</sup> Stugu, O., S. (2015). Norsk historie etter 1915. Det Norske Samlaget: Oslo, s. 96; Merriman, J. (2010). *A History of Modern Europe: From the French Revolution to the Present*. (Volume Two). W. W. Norton & Company: New York, s. 1002–1004.

<sup>70</sup> Grimnes, O., K., (2018): s. 158-159.

<sup>71</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 168.

<sup>72</sup> Dørum, K. (2016): s. 51.

<sup>73</sup> Karcher, N. (2018): s. 209.

<sup>74</sup> Karcher, N. (2018): s. 78; Karcher, N., K. (2018, 25.11). *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=eXIg9MPCdkQ>: 24:09 – 25:53.

Etter statsakten i 1942, ble Quisling utnevnt som ministerpresident for NS-regjeringen, og 5. februar utarbeidet han to lover tilknyttet skolesektoren.<sup>75</sup> Lovene skapte voldsomme reaksjoner fra sivilbefolkningen, og de ble en utløsende faktor til protestene fra lærere, Kirken og foreldre. Den første var loven om Nasjonal Samlings Ungdomstjeneste. Den fastslo at alle norske ungdommer mellom ti og 18 år var pliktige til å tjenestegjøre i Nasjonal Samlings Ungdomsfylking (NSUF). Formålet var å gi de unge innsikt og opplæring i partiets ideologi. Ungdomstjenesten var pålagt barna, og det var straffbart for foreldre dersom de holdt barna sine utenfor tjenesten.<sup>76</sup> Den andre var lov om Norges Lærersamband, som erstattet alle tidligere organisasjoner og ble den eneste tiltatte lærerorganisasjonen. Sambandet ble ledet av læreren Orvar Sæther, etter utnevnelse av ministerpresident Quisling.<sup>77</sup> Formelt var ikke organisasjonen et NS-organ, men det skulle representere Nasjonal Samlings skolepolitikk, og var i praksis avhengig av partiet. Sambandet ble således et redskap for å ensrette skolen og lærerne etter nasjonalsosialistisk forbilde.<sup>78</sup> Medlemskapet var obligatorisk, og på denne måten skulle lærerne tvangsorganiseres inn i en NS-ledet yrkesorganisasjon.<sup>79</sup>

Det mest sentrale med begge lovene gjaldt oppdragelse av barn og ungdom, og partiet ville få mulighet til å påvirke unges skolegang. Sambandet skulle videre legge grunnlaget for Quislings planer om et Riksting. Framfor politiske partier og valg, som NS mente ville splitte samfunnet og skape klassekamper, burde samfunnet baseres på organisasjonene i nærings- og arbeidsliv. Derfor ble korporatisme et idealistisk politisk system for NS.<sup>80</sup> Lovene vekket enorme protester, og motstandskretser begynte å diskutere hvordan de skulle møte disse fremstøtene. En gruppe lærere samlet seg og utformet en protestparole på vegne av Norges lærere. Parolens innhold, og hvordan lærernes motstand kom til uttrykk diskuteres i kapittel 4.

Jeg har til nå redegjort for Nasjonal Samlings ideologi knyttet til skolesektoren og vil i neste delkapittel presentere trekk ved okkupasjonskulturen i Norge fra 1940-1942. Her redegjøres kort for hva slags okkupasjonsregime som ble dannet i Norge fra 1940, med særlig fokus på hvilke aktører som hadde ansvaret for gjennomføringen av skolepolitikken og nazifiseringen av den norske folkeskolen. Etter 1942 avtok konfliktene i skolesektoren etter at lærere som satt i fangenskap ble sluppet fri, og kunne gjenoppta sitt arbeid i skolen. Derfor velger jeg å vektlegge perioden 1940-1942. Konfliktene innenfor skolene var riktignok ikke over etter 1942. Karcher påpeker at det foregikk nærmest en stillingskrig mellom lærerstanden

---

<sup>75</sup> Melvold, E., O. (2002, 25.03). Temahefte 35: *Kampen om skolen*. Hentet fra: <https://www.ude.oslo.no/Oslo-patriot/th35.html>: s. 9.

<sup>76</sup> Hagemann, G. (1992): *Skolefolk*. Notam Gyldendal a.s.: Oslo, s. 200; Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 93.

<sup>77</sup> Nationen, (1942, 09. februar). Alle lærere samles i en organisasjon. *Nationen*, s. 1.

<sup>78</sup> Karcher, N. (2018): s. 79.

<sup>79</sup> Nationen, (1942, 09. februar): s. 1.

<sup>80</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 160.

og NS-regimet, men konflikten eskalerte ikke som den tidligere hadde gjort i 1942.<sup>81</sup> Nasjonal Samling forsøkte ikke å iverksette nye tiltak i like stor grad som ved begynnelsen av okkupasjonsårene.

### 2.3 OKKUPASJONSREGIMET I NORGE 1940–1942

Etter nyordningen 25. september 1940, hvor Josef Terboven representerte den øverste sivile myndighet som rikskommissær, ble det igangsatt en prosess for å danne et eget okkupasjonsregime i Norge. Følgelig skulle det norske samfunnet gjennomgå en såkalt «nyordning», som betegner en nasjonalsosialistisk omformning av samfunnet. Med nyordningen ble kongen og regjeringen avsatt, og Nasjonal Samling ble stående som det eneste lovlige politiske partiet i landet.

Etableringen av det nye regimet brøt både med de tidligere politiske strukturene og den politiske kulturen, og demokratiske normer i det norske samfunnet som hadde vært i utvikling siden 1814.<sup>82</sup> Partier og partipolitikk skulle erstattes med organisasjoner som representerte næringsliv og kultur – et Næringsting og et Kulturting. Til sammen skulle disse danne et Riksting, som fungerte som erstatning for Stortinget. Som nevnt var korporatisme et ideal for Quisling, hvor det politiske systemet ikke burde baseres på politiske partier og valg, men på organisasjonene i nærings- og arbeidslivet. Organisasjoner skulle velge sine representanter til Rikstinget, og dette skulle forhindre klassekamp i samfunnet.<sup>83</sup> Den nye nazistiske okkupasjonsmakten avskaffet således det norske demokratiet.

Karcher presenterer fem hovedkomponenter som utgjorde okkupasjonsregimet etter nyordningen. I hovedsak besto okkupasjonsregimet av den tyske militærmakten (Wehrmacht og Kriegsmarine), SS og det tyske politiapparatet, rikskommissariat som øverste sivile myndighet (ledet av Terboven), Nasjonal Samling (ledet av Quisling), og de kommissariske statsrådene som stort sett var NS-medlemmer og direkte underlagt rikskommissær.<sup>84</sup> De tre førstnevnte representerte de tyske okkupasjonsmyndighetene, og det var de som satte rammene for utviklingen i det okkuperte Norge. Det norske partiet Nasjonal Samling hadde kun makt så lange de tyske okkupasjonsmyndighetene ga rom for det. Med tanke på at begge parter delte de samme ideologiske hovedtrekkene, fikk NS regjeringmakten og skulle stå som ansvarlig for gjennomføringen av en nasjonalsosialistisk revolusjon av samfunnet. Partiet styrket sin

---

<sup>81</sup> Karcher, N. (2018): s. 161.

<sup>82</sup> Karcher, N. (2018): s. 19 & 50.

<sup>83</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 59 & 160.

<sup>84</sup> Karcher, N. (2018): s. 18-19.



posisjon etter statsakten 1. februar 1942, hvor Quisling ble ministerpresident for en ren NS-regjering.<sup>85</sup> Nazifiseringsfremstøtene møtte motstand, ettersom det krevde dristige tiltak som sto i strid med tidligere verdier og normer i det norske samfunnet. Tyskland hadde også andre interesser i Norge, særlig militære og økonomiske behov, og det ble derfor viktig for tyske okkupasjonsmyndigheter å beholde ro og orden i landet. Terboven overvåket derfor situasjonen nøye for å unngå bred oppslutning i motstanden mot regimet.<sup>86</sup>

Innenfor okkupasjonsregimet, var det egne avdelinger som hadde ansvaret for en rekke samfunnsoppgaver. Ifølge Karcher var det tre aktører etter nyordningen i 1940 som sto ansvarlig for den nazistiske skolepolitikken i Norge under okkupasjonen: rikskommissariatet, Nasjonal Samling og Kirke- og undervisningsdepartementet.<sup>87</sup> For NS ble det særlig viktig å kontrollere Kirke- og undervisningsdepartementet, ettersom det formelt var ansvarlig for å realisere NS' skolepolitikk i praksis.<sup>88</sup> Ragnar Skancke ble utnevnt som leder for departementet, og ble betraktet som hovedansvarlig for nazifiseringen av skolesektoren.<sup>89</sup> Den tyske skoleavdelingen, kjent som Schulabteilung, representerte den tyske okkupasjonsmaktens skolepolitikk i Norge, og fungerte som rådgiver for Kirke- og undervisningsdepartementet. I tillegg hadde avdelingen som oppgave å kontrollere departementets virksomhet i skolepolitikken, samt gripe inn i situasjoner dersom det ble nødvendig.<sup>90</sup>

Mens Kirke- og undervisningsdepartementet hadde det overordnede ansvaret overfor skolesektoren som helhet, skulle Norges Lærersamband, ledet av Orvar Sæther, representere Nasjonal Samlings skolepolitikk. Ifølge Karcher var det disse to institusjonene, i tillegg til den tyske skoleavdelingen, som hadde avgjørende betydning for skolesektoren under okkupasjonen, og skulle ideelt sett utvikle et nært samarbeid. Dynamikken mellom institusjonene kommer jeg derimot ikke til å utdype videre her, da dette allerede er forsket på.

Eksempelvis har Andreas B. Lien i sin masteroppgave fra 2013 forsket på dynamikken mellom aktørene som utformet skolepolitikken i 1942.<sup>91</sup> Lien konkluderer med at det i hovedsak var stor grad av enighet blant aktørene som hadde ansvaret for å realisere partiets skolepolitikk, om de overordnede målene innenfor skolesektoren. På et detaljnivå, derimot, har Lien avdekket flere uenigheter og sprikende syn for hvordan skolepolitikken skulle gjennomføres i praksis. Blant annet hersket det delte syn om hvilket tempo reformene i skolen

---

<sup>85</sup> Fure, J., S. (2007): s. 217.

<sup>86</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 183.

<sup>87</sup> Karcher, N. (2018): s. 45.

<sup>88</sup> Karcher, N. (2018): s. 48.

<sup>89</sup> (ARKIVET), Rikspropagandaledelsen. (1943). *Den nasjonale regjering*, s. 11; Karcher, N. (2018): s. 51-52.

<sup>90</sup> Karcher, N. (2018): s. 45.

<sup>91</sup> Lien, A. B. (2013). *En ny ånd i skolen*. Masteroppgave ved Universitetet i Oslo. Hentet fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36678/andreasbagaaslien\\_master.pdf?sequence=2](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36678/andreasbagaaslien_master.pdf?sequence=2).

skulle gjennomføres i.<sup>92</sup> Alfred Huhnhäuser, leder for den tyske skoleavdelingen, frarådet for eksempel NS å gjennomføre for hastede tiltak mot skolene. NS, derimot, gir uttrykk for å ønske radikale og raske tiltak. I 1941 tvang Rikskommissariatet Nasjonal Samling til å roe ned nyordningstempoet, da dette medførte økt motstand. På dette tidspunktet hadde sikkerhetspolitiet mye motstandsaktivitet å forholde seg til, og det ville ikke gi gode utslag for Rikskommissariatet dersom det ble mer uro i befolkningen.<sup>93</sup>

Huhnhäuser er en interessant aktør som skilte seg ut i mengden. Den tyske okkupasjonsmakten gjennomførte mange radikale tiltak i det norske samfunnet, men da det gjaldt skolesektoren beholdt de en mer moderat holdning. Den tyske okkupasjonsmaktens moderate holdning var derimot ikke unikt for Norge. I andre tyskokkuperte vesteuropeiske land, framtrer noen av de samme tendensene. I Belgia, Nederland og Danmark hadde eksempelvis tyske okkupasjonsmyndigheter en «vente-og-se-holdning», noe som medførte samme holdning i store deler av samfunnene. Det samme gjaldt franskmennenes holdninger til Vichy-regimet i Frankrike ved krigsutbruddet.<sup>94</sup> I tillegg skulle nazifiseringen av skolesystemet i de vesteuropeiske landene foregå gradvis framfor aggressive framstøt, for å unngå voldsom konfrontasjon fra lærere.<sup>95</sup>

Ifølge Fure hadde Huhnhäuser tillit i norske kretser, ettersom mange nordmenn oppfattet ham som en «ideologisk moderat, dannet og tradisjonell utdanningsbyråkrat».<sup>96</sup> Han hadde allerede før krigsutbruddet fått gode relasjoner til norske professorer og akademikere, da han tok doktorgrad i historie, og mente at professorer og akademikere i Norge inntok en mer fremtredende plass enn i Tyskland. Derfor anså han det som lite hensiktsmessig å innta en konfronterende og nedlatende holdning mot dem.<sup>97</sup> Karcher hevder at Huhnhäuser inntok en mer avvente rolle, og planla ikke tyske fremstøt mot den norske folkeskolen.<sup>98</sup> Dette bør ses i sammenheng med at den tyske okkupasjonsmakten i stor grad overlot skolesektoren til Nasjonal Samling. Det derfor er lite som tyder på at den tyske skoleavdelingen fikk i oppdrag fra rikskommissær Terboven om å danne egne nazifiseringsplaner. Som Karcher har påpekt, viste Terboven i utgangspunktet liten interesse for skolepolitikken. Dette kan ha gitt en friere posisjon for Huhnhäuser i begynnelsen av okkupasjonen.<sup>99</sup> Det betyr imidlertid ikke at den tyske skoleavdelingen forholdt seg nøytral. Den fungerte fortsatt som rådgiver overfor Kirke-

---

<sup>92</sup> Lien, A., B. (2013): s. 119.

<sup>93</sup> Fure, J., S. (2007): s. 167.

<sup>94</sup> Lagrou, P. (2000). «Belgium», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore Berg: New York, s. 33; Wiewiorka, O. (2000). «France», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore. Berg: New York, s. 127.

<sup>95</sup> Ruyskensvelde, S. V. (2016): s. 16 & 33, & Karcher, N. (2018): s. 201.

<sup>96</sup> Fure, J., S. (2007): s. 16 & 107-108.

<sup>97</sup> Fure, J., S. (2007): s. 108.

<sup>98</sup> Karcher, N. (2018): s. 116.

<sup>99</sup> Karcher, N. (2018): s. 116.

og undervisningsdepartementet, og hadde blant annet i oppgave om å ivareta den norske utdanningssektoren.<sup>100</sup>

## 2.4 NASJONAL SAMLING: ORGANISERING AV SKOLEPOLITIKKEN

Organiseringen av skolepolitikken og ansvaret for å gjennomføre en nasjonalsosialistisk nyordning i den norske folkeskolen, lå hovedsakelig hos den norske delen av okkupasjonsmakten (Nasjonal Samling). Kirke- og undervisningsdepartementet, kontrollert av NS, var øverste myndighet innenfor utdanningssektoren, og hadde hovedansvaret for å omforme den norske folkeskolen etter Nasjonal Samlings skolepolitikk.<sup>101</sup> Jeg vil i følgende delkapittel vise til trekk ved Nasjonal Samlings skolepolitikk, og hvordan de rent praktisk forsøkte å implementere nasjonalsosialistiske holdninger inn i skolene.

Med et uforandret partiprogram fra 1934, fremsto de skolepolitiske planene som vage. I partiprogrammet «Vi vet hva vi vil» skriver NS under avsnittet «Skole og åndsliv», at et mål for skolepolitikken var å danne:

«Bedre skoleutdannelse på kortere tid med større vekt på karakterdannelse, samfunnsånd, kroppsutvikling og det praktiske livet. En samlet skoleplan med spesialisering etter den enkelte elevs anlegg og fremtidsplaner, og etter samfundets behov».<sup>102</sup>

Det presenteres ingen forslag til hvordan endringene av skolepolitikken skulle gjennomføres i praksis.<sup>103</sup> Til tross for uklare strategier, gjennomførte NS flere tiltak direkte knyttet til skolen for å sikre opplæring av nasjonalsosialistiske holdninger blant elever og lærere. Karcher hevder for eksempel at nyordningen av lærebøker sto høyt på agendaen for å implementere partiets ideologi i skolene.<sup>104</sup> Med denne nyordningen fulgte flere tiltak fra Kirke- og undervisningsdepartementet. Skoler ble utsatt for en rekke lover og lokale pålegg, samt overvåkning og kontroll av både elever og lærere. NS kom med en rekke bestemmelser om hva som ble ansett som statsfiendtlig handling. Bæring av røde nisseluer eller russedrakt, og referanser til Kong Haakon VII og det norske riket som rettet seg mot okkupasjonsregimet, er noen eksempler på uønsket opptreden fra befolkningen.<sup>105</sup> Karcher hevder derimot at slike bestemmelser kunne virke mot sin hensikt, ettersom dette ga rom for protestformer i skolene.<sup>106</sup>

---

<sup>100</sup> Karcher, N. (2018): s. 118-119.

<sup>101</sup> Karcher, N. (2018): s. 44-45 & 48-49.

<sup>102</sup> (ARKIVET), Partiprogram fra Nasjonal Samling. (1934, 15. 02.). *Vi vet hva vi vil!*, s. 19.

<sup>103</sup> Karcher, N. (2018): s. 47; (ARKIVET), Partiprogram fra Nasjonal Samling. (1934, 15. 02.). *Vi vet hva vi vil!*, s. 19.

<sup>104</sup> Karcher, N. (2018): s. 72.

<sup>105</sup> Karcher, N. (2018): s. 68.

<sup>106</sup> Karcher, N. (2018): s. 68.

I tillegg til lovene om NSUF's Ungdomstjeneste og Norges Lærersamband som middel for å kontrollere skolene, var sensur av lærebøker og forbud mot allerede eksisterende lærebøker blant tiltakene som ble utrettet av Kirke- og undervisningsdepartementet. Det ble også utgitt flere nye eller redigerte lærebøker som sto i tråd med nyordningen.<sup>107</sup> Lærerne måtte følgelig samarbeide og være villig til å undervise etter de retningslinjer som partiet iverksatte.

Det ble drevet intens propaganda mot skolens personale for å fremme Nasjonal Samlings ideologi, og NS arrangerte kurs og foredrag for elever og lærere for å opplyse om det nye samfunnets livssyn.<sup>108</sup> Propagandaplakater og bilder av Quisling ble et viktig middel som skulle inn i skolene for å orientere elever om den nye tid de sto overfor. Propagandaen frembrakte imidlertid hyppige protester ved skolene gjennom hærværk og påskrift på plakater og bilder.<sup>109</sup> Slike protester kunne være utfordrende for NS å slå ned på, og det var vanskelig å kontrollere barns reaksjoner. Som Kirke- og undervisningsdepartementet framhever i et skriv til Nasjonal Samlings propagandaavdeling mars 1941: «Barn er nå engang barn».<sup>110</sup>

Departementet valgte en mer moderat holdning til dette, og det ble understreket at de opplevde større suksess dersom propagandaen ble holdt utenfor skoletiden, gjennom blant annet kveldsmøter for elevene. Følgelig ble det ansett som lite hensiktsmessig med denne form for propaganda i skolene, grunnet oppkomsten av unødvendige konflikter. Konflikten krevde at departementets kapasitet gikk til opprettholdelse av dets autoritet, framfor at plakatene faktisk hadde virkning med å spre nasjonalsosialistisk ideologi blant elever. Det kan derfor tenkes at slike aksjoner i større grad førte til nederlag for departementet enn at det ble en suksess. Karcher hevder at departementets holdning til bruk av politisk propaganda i skolene må ha vært midlertidig, ettersom det kom et forbud mot dette i mars 1941.<sup>111</sup> Forbudet gjaldt derimot ikke på skolens lærerværelser og kontorer. Der skulle bilder av NS-føreren henges opp.<sup>112</sup>

Skolene fikk med andre ord ikke stå alene uten politisk innblanding og tiltak. Kontroll av undervisningens innhold sto sentralt, og nye fag skulle innføres. Historie og norsk var blant fagene som skulle spille en sentral rolle i spredningen av nasjonalsosialistiske holdninger. Fagene skulle bidra til å styrke kjærligheten for fedrelandet, rasetilhørighet og en nasjonalfølelse. Derfor ble det sentralt å trekke linjer til Norges storhetstid. Dette er eksempler på hvordan partiet brukte historie som et middel for å konstruere en nasjonal identitet.

---

<sup>107</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 64; Karcher, N. (2018): s. 72-73.

<sup>108</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 79-80.

<sup>109</sup> Lien, A., B. (2013): s. 33; Karcher, N. (2018): s. 70.

<sup>110</sup> Karcher, N. (2018): s. 70. Jeg henviser til et utdrag som Karcher har sitert i sin forskning.

<sup>111</sup> Karcher, N. (2018): s. 71.

<sup>112</sup> Lien, A., B. (2013): s. 33.

Professor i historie Klas-Göran Karlsson, presenterer i boken, *Historicizing the Uses of the Past*, flere bruksmåter av historie.<sup>113</sup> Blant dem står den ideologiske bruken av historie. Kort fortalt forsøker den å tilegne kontroll over offentlige representasjoner av historien, for å ordne historiske elementer fra fortiden i en dominerende betydningskontekst. Det er særlig i intellektuelle og politiske grupper hvor dette foregår. Historien blir brukt for å skape legitimitet og rettferdiggjøre feil fra fortiden ved å referere til objektive nødvendigheter eller historiske lover.<sup>114</sup> Quisling hadde eksempelvis et deterministisk historiesyn, hvor historien var forutbestemt og fulgte visse lover.<sup>115</sup> Karlsson beretter også at legitimeringen generelt blir nådd gjennom blant annet svart-hvitt-beskrivelser eller tydelige periodiseringer og kontinuitetslinjer.<sup>116</sup> Dette fremkommer blant annet gjennom NS-regimets vektlegging av Norges storhetstid fra vikingtiden. Historier som ikke passer inn i framstillinger for å bygge opp en nasjonal identitet, blir utelatt. Denne form for historiebruk kaller Karlsson «ikke-bruk» av historie, hvor enkelte hendelser blir ignorert eller «glemt».<sup>117</sup> For NS var det sentralt å dyrke folkefølelsen, og elever skulle oppdras til å vise offervilje overfor fellesskapet.<sup>118</sup> Derfor måtte historien konstrueres og tilpasses regimets ideologiske ståsted.

Det var ikke alt innenfor skolesystemet som skulle endres. NS uttrykte for eksempel at kristendommens verdier skulle vernes.<sup>119</sup> Nasjonal Samling understreker i *Nationen* 17. mars 1942, at partiet etter maktovertakelsen ikke har «foretatt noe overgrep mot kristendommen, kirken eller dens tjenere», men heller økt religionsundervisningen i skolen.<sup>120</sup> Partiet hadde ingen planer utover det som ble uttrykt i partiprogrammet (at kristne verdier skulle vernes), og departementet forsøkte ikke å omorganisere kirken slik som folkeskolen.<sup>121</sup> I *Skolen og tiden* fra 1941, heter det at kirken måtte stå i samarbeid med NS, for å «redde kirken ut av marxismens klør til gagn for vårt folk og vårt herlige fedreland».<sup>122</sup> Kanskje slike uttalelser appellerte til enkelte lærere? Til tross for at mange av fremstøtene mot skolesektoren frembrakte sterke reaksjoner fra mange lærere, er det viktig å påpeke at det også var lærere som meldte seg inn i Nasjonal Samling. Ifølge Hagemann var lærere overrepresentert i Nasjonal Samling

---

<sup>113</sup> Karlsson, Klas-Göran. (2011). «Processing Time – On the Manifestations and Activations of Historical Consciousness», i *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Red. av Bjerg, H., Lenz, C. & Thorstensen, E. Transcript Verlag: Bielefeld.

<sup>114</sup> Karlsson, Klas-Göran. (2011): s. 139.

<sup>115</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 163.

<sup>116</sup> Karlsson, Klas-Göran. (2011): s. 139.

<sup>117</sup> Karlsson, Klas-Göran. (2011): s. 139.

<sup>118</sup> Karcher, N. (2018): s. 75.

<sup>119</sup> (ARKIVET), Partiprogram fra Nasjonal Samling. (1934, 15. 02.). *Vi vet hva vi vill!*, s. 19.

<sup>120</sup> Lunde, G. (1942, 17. mars). De avsatte biskopers feilslåtte forsøk på politisk aksjon mot staten og Norges frihetskamp. *Nationen*, s. 2.

<sup>121</sup> Grimnes, O., G. (2018): s. 326.

<sup>122</sup> (ARKIVET), Bakke, J. (1941). *Skolen og tiden*. 2. opplag. Gunnar Stenersens Forlag: Oslo, s. 38.

sammenlignet med befolkningen som helhet.<sup>123</sup> Hagemann peker på flere grunner til hvorfor lærere ble medlem av partiet.

For det første meldte noen seg inn av ideologiske grunner. Dette gjaldt særlig før krigsutbruddet 9. april 1940. På dette tidspunktet hadde NS lav oppslutning i samfunnet, og det innebar ingen personlige fordeler ved å stå som medlem. Etter krigsutbruddet endret dette seg. Mange meldte seg inn på grunn av tro på at krigen var avgjort, at Tyskland kom til å vinne krigen, og at NS ville være den eneste muligheten til å representere norske interesser overfor Tyskland. Andre så medlemskap som den sikreste løsning, ettersom det å trosse myndighetene innebar en enorm personlig risiko. En kunne for eksempel risikere oppsigelser og arrestasjoner. Noen så derimot personlige fordeler ved å stå som medlem.<sup>124</sup> Dette kunne innebære både økonomiske og sosiale fordeler, som bedre stilling i skolen eller muligheter for forfremmelser, eller sikre større beskyttelse og flere rettigheter enn det motstandere av regimet fikk.<sup>125</sup>

Sett i et bredere perspektiv, var ikke nazifiseringsfremstøtene mot skolesektoren særegent for Norge under andre verdenskrig. I andre tyskokkuperte land i Vest-Europa, benyttet den tyske okkupasjonsmakten utdanningssektoren for å introdusere den yngre generasjonen for nasjonalsosialistiske holdninger og verdier. Mottakelsen og reaksjoner på fremstøtene, derimot, varierte (dette perspektivet kommer jeg tilbake til senere i oppgaven). Den tyske lærerstanden var for eksempel nokså mottakelige for nasjonalsosialistiske holdninger. Med opprettelsen av keiserriket i 1871 sto nasjonalismen som et sentralt element, og demokratiske holdninger mistet sin innflytelse. Keiserriket i Tyskland fikk stadig sterkere autoritær-konservative trekk, og lærere underviste etter nasjonale verdier på en annen måte enn i Norge, hvor en liberal demokratiseringsprosess sto sterkt etter etableringen av Grunnloven i 1814. Det var altså en sterk kontrast mellom lærere i Norge, som identifiserte seg med demokratiske prinsipper, og lærere i Tyskland som hadde en «autoritær tankegang og lydighet overfor øvrigheten».<sup>126</sup> Ifølge Karcher, møtte ensrettingen av tyske skoler følelig på svak motstand, enn blant den norske lærerstanden.<sup>127</sup>

I tyskokkuperte land i Vest-Europa, ble skoler også utsatt for et ideologisk press, hvor lærere måtte ta standpunkt til hvordan de skulle møte okkupasjonsmaktens fremstøt mot skolesektoren. Nasjonalstatene Nederland, Belgia, Danmark og Norge skulle, ifølge Hitler, være en del av et felles germansk kulturfellesskap under tysk ledelse.<sup>128</sup> Skolene ble derfor

---

<sup>123</sup> Hagemann, G. (1992): s. 211.

<sup>124</sup> Hagemann, G. (1992): s. 202 & 211.

<sup>125</sup> Dørum, K. (2012). *Inn i velstandsnorge. Ås 1940 – 2010*. Akademika forlag: Trondheim, s. 44.

<sup>126</sup> Karcher, N. (2018): s. 29-31 & 78.

<sup>127</sup> Karcher, N. (2018): s. 28-31.

<sup>128</sup> Fure, J., S. (2007): s. 125.

viktige kontrollområder for å introdusere befolkningen for regimets ideologi. Gjennom opplæring i skolen kunne de neste generasjonene oppdras i ønsket retning til fordel for det autoritære regimet. Lærere og akademikere fikk følgelig en sentral nøkkelposisjon i samfunnet.

Dette illustrerer hvor viktig utdanningssektoren er for autoritære regimer, ettersom skoler er en sentral arena for oppdragelse og påvirkning.<sup>129</sup> Kapittel 6 inneholder en komparativ analyse av læreres motstand mot et autoritært regime under andre verdenskrig i Norge og Vest-Europa. Her analyseres konfliktene som oppsto mellom lærere og de ulike okkupasjonsregimene som regjerte i landene.

## 2.5 OPPSUMMERING

I dette kapittelet har jeg presentert noen sentrale ideologiske og politiske syn som det norske partiet Nasjonal Samling hadde overfor den norske skolesektoren. Dette legger grunnlag videre i oppgaven for å diskutere hvorfor partiet ble møtt med voldsomme reaksjoner fra flere samfunnsgrupper. Videre har jeg gitt en beskrivelse av okkupasjonsregimet fra 1940, og hvilke avdelinger og aktører som hadde hovedansvaret for å innføre nazistisk skolepolitikk. Til slutt har kapittelet vist hvordan NS organiserte skolepolitikken.

Nasjonal Samlings ideologiske ståsted var inspirert av nasjonalsosialismen (også kalt nazisme) i Tyskland, og partiet anså seg som et såkalt «nasjonalt redningsparti» under den tyske okkupasjonen 1940 etter kongens og regjeringens flukt til England. Partiets ideologi karakteriseres som aggressiv, rasebasert nasjonalisme med antisemittiske holdninger. Det fremmet også mistro til demokratiet, da partidemokrati og klassekamp ifølge NS ville medføre splittelse i nasjonen og fellesskapet. For å implementere slike holdninger i det norske samfunnet ble særlig skolesektoren en sentral arena å sikre kontroll over.

Ved nyordningen 25. september 1940, ble det innsatt et rikskommissariat som øverste sivile myndighet i landet, med rikskommissær Josef Terboven som leder. Nyordningen innebar et brudd med den tidligere politiske og demokratiske strukturen som hadde vært i utvikling i Norge siden 1814. I tillegg til rikskommissariatet, utgjorde fire andre hovedkomponenter okkupasjonsregimet: Den tyske militærmakten (Wehrmacht og Kriegsmarine), SS og det tyske

---

<sup>129</sup> Utdanningssektorer var ikke kun viktige arenaer for autoritære regimer under andre verdenskrig. Historisk sett har lærere ved ulike anledninger vist å spille en viktig rolle som part og motstand i konflikter som oppstår i et samfunn. I 2016 ble eksempelvis tusenvis av lærere og utdanningsansatte i Tyrkia oppsagt etter at de ble anklaget for å ha vært innblandet i et kuppforsøk mot president Erdogan. I skrivende stund opplever også Myanmar et brudd i demokratiutviklingen med et militærkupp fra 1. februar 2021, hvor lærere var blant den første yrkesgruppen som protesterte åpent i gatene. Som oppdragere av samfunnets verdigrunnlag, utgjør denne yrkesgruppen en sentral posisjon i et samfunn, og kan bidra med å forme verdier og holdninger hos de neste generasjonene. I autoritære regimer blir det derfor essensielt å kontrollere både yrkesgruppen og undervisningens innhold for å opprettholde og legitimere regimets eksistens og troverdighet. (Skjetne, O., L. (2016, 19.07). *Tyrkia sparker 15 200 lærere og utdanningsansatte og ber 1577 fakultetsledere si opp*. Dagbladet. Hentet fra: <https://www.dagbladet.no/nyheter/tyrkia-sparker-15-200-laerere-og-utdanningsansatte-og-ber-1577-fakultetsledere-si-opp/60330605>).

politiapparatet, Nasjonal Samling og kommissariske statsråd. Følgelig hadde regimet egne avdelinger i de ulike samfunnssektoren. Avdelingen for den norske skolesektoren fikk tildelt ansvaret for å innføre nazistisk skolepolitikk. Den besto av rikskommissariatet, NS og Kirke- og undervisningsdepartementet (ledet av Ragnar Skancke). Sistnevnte hadde ansvaret for å realisere NS' skolepolitikk.

Innad i skoleavdelingen hersket sprikende syn på hvordan skolepolitikken skulle utføres i praksis, og særlig i forbindelse med tempoet omformingen skulle foregå. Representanter fra den tyske okkupasjonsregjeringen, som Alfred Huhnhauser (leder for tysk skoleavdeling), frarådet forhastede tiltak, da dette ville frembringe reaksjoner. NS, derimot, ønsket en rask nasjonalsosialistisk omveltning i de norske skoler. Det var særlig lovene om Ungdomstjenesten og Norges Lærersamband (fra februar 1942), som frembrakte protester. Sammen skulle lovene gi en nasjonalsosialistisk oppdragelse av barn, og lærerne skulle bidra i denne oppdragelsen. Nyordning og sensur av lærebøker, overvåkning og kontroll av lærere, elever og faglig innhold, propaganda og nye fag, demonstrerer flere tiltak som partiet iverksatte for å organisere en nasjonalsosialistisk skolepolitikk. I tillegg ble skolene møtt med en rekke lovbestemmelser med forbud og påbud for å sikre at atferd som var ansett som statsfiendtlig handling av regimet ikke fant sted. Dette gjaldt særlig skjulte og symbolske uttrykksformer («hidden transcripts»). Partiets fremstøt utløste reaksjoner fra flere samfunnsgrupper, og den norske lærerstanden var blant yrkesgruppene som særlig kjente på ansvaret om å beskytte skolene fra politisk innblanding, ettersom framstøtene var direkte rettet mot skolen.

Dersom NS skulle lykkes med å iverksette en nasjonalsosialistisk nyordning av det norske samfunnet og skolesektoren, ble det avgjørende for partiet å overbevise befolkningen om hvorfor nyordningen var det beste for landets framtid. Neste kapittel diskuterer oppgavens første forskningsspørsmål om hvordan NS forsøkte å legitimere en revolusjonær ideologi gjennom skolene. Analysen tar også sikte på å belyse hvordan partiet kommuniserte med lærerne, om det var fredelig og åpen kommunikasjon eller aggressive fremstøt. Dette perspektivet er relevant for å drøfte masteroppgavens hovedproblemstilling om aspektene ved den nordiske modell, som blant annet karakteriseres som fredelig, dialog- og konsensusbasert konflikthåndtering, og Contentious politics – konfliktfull politikk med konfronterende repertoar av protesthandlinger – gjenspeiler konflikten mellom lærerstanden og NS i 1942.



## KAPITTEL 3: Nasjonal Samlings forsøk på nazistisk revolusjon gjennom skolen

### 3.1 INNLEDNING

For å drøfte i hvilken grad «læreraksjonen» i 1942 var i tråd med elementer i den nordiske modell for politisk kultur, hvordan lærernes motstand samtidig bar merke av konfronterende protesthandlinger, Contentious politics, ser jeg det som relevant å først undersøke om lærerne og NS-regimet hadde en felles dialog og konsensus i konfliktene. Eksisterte det for eksempel en felles plattform mellom lærerne og NS, og kom dannelsesidealene til å legge grenser for regimets maktbruk ovenfra og ned? Videre diskuteres det første forskningsspørsmålet, presentert i kapittel 1.2, om hvordan Nasjonal Samling forsøkte å begrunne og legitimere sine nazifiseringsfremstøt mot skolesektoren. Som vist i kapittel 2, bygget partiet på nasjonalsosialistiske verdier som fremmet både et autoritært regime med sterke ledere og voldsbruk. Dette frembrakte sterke reaksjoner fra flere samfunnsgrupper i Norge, og det ble organisert ulike typer motstand for å stoppe nazifiseringsfremstøtene. For å forstå hvorfor lærerne trosset lovverket og risikerte sine liv og stillinger i en kamp de anså som viktig for å bevare demokratiet, er det nødvendig å undersøke hvordan NS-regimet forsøkte å legitimere sin politikk og ideologi overfor en lærerstand som var preget av sterk homogenitet og demokratisk bevissthet.

### 3.2 OPPDRAGELSE OG DANNELSESIDEAL SOM FELLES PLATTFORM FOR NS-REGIMET OG LÆRERSTANDEN

Samfunnsoppdragelsen markerer en tydelig konsensus hos Nasjonal Samling og lærerstanden. Begge parter anså lærere som sentrale oppdragere for samfunnets verdigrunnlag, og brukte det aktivt som et argument for hvorfor deres aksjoner var viktige. Det hersket stor bevissthet rundt lærernes rolle som samfunnsoppdragere, og hvilken innflytelse og påvirkningskraft de hadde hos barn og ungdom. Begge parter ønsket å oppdra barn etter det de anså som samfunnets verdigrunnlag, og dette indikerer at det eksisterte en konsensus mellom aktørene i konflikten. Videre var dannelsesidealet et møtepunkt for NS og lærerne. «Dannelse» er oppdragelsens mål, og den vektlegger utviklingen av mennesket som samfunnsborgere, og dannelse av menneskets

personlighet. Det viser altså både til et fellesskap og til det individuelle.<sup>130</sup> Skolen er en sentral arena for barns sosiale og individuelle utvikling, og dette visste både NS og lærerne. Det er imidlertid viktig å understreke at aktørene hadde motstridende ideologiske samfunnssyn som la grunnlag for oppdragelsen – et autoritært og et demokratisk samfunnssyn.

Nasjonal Samling brukte mye energi for å få kontroll over skolesektoren. Dersom de fikk kontroll over ungdommen og lærerne, kunne de benytte skolene som et verktøy for å forme nasjonens fremtid i en totalitær og nasjonalsosialistisk retning.<sup>131</sup> I skolen utvikles identitet og kunnskap til å fungere i samspill med andre mennesker. Ettersom elever tilbringer mye tid på skolen, er dette også en viktig arena for påvirkning. Gjennom ungdommen kunne nasjonalsosialismen danne grobunn i samfunnet, og følgelig forme nasjonen etter disse holdningene.

Offentlige dokumenter utsendt av Kirke- og undervisningsdepartementet og avisartikler kontrollert av Nasjonal Samling, nevner i flere sammenhenger hvilken rolle lærere hadde som oppdragere. Kirke- og undervisningsdepartementet hadde den øverste norske myndigheten med ansvaret for utdanningssektoren, og hadde formelt ansvaret med å sette Nasjonal Samlings skolepolitikk ut i livet. Departementets meldinger til lærere bærer preg av sterke innslag av patos for å vekke følelser og samvittighet hos lærerstanden. Blant annet fremkommer det uttalelser om at lærerne både svikter sin gjerning og sitt kall ved å protestere mot organisasjonen Norges Lærersamband, og at deres aksjoner både var samfunnsfiendtlig og ansvarsløs.<sup>132</sup>

Rektor H. F. Bang skrev en appell til norske lærere i *Nationen* den 11. april 1942, at deres aksjoner mot skolene ble ansett som et svik mot barn og ungdom.<sup>133</sup> På dette tidspunktet sto mange skolehus tomme, etter massearrestasjoner av over tusen mannlige lærere den 20. mars samme år. Bang omtaler lærere som «ungdommens veivisere, ledere og bannerførere», og beretter at lærerne uten videre la ned sitt arbeid og flyktet.<sup>134</sup> Videre påstår han i appellen at lærerne streiket, men ifølge Grimnes sto lærerne på sitt prinsipp om at de ikke streiket, men *protesterte* mot medlemskap i Lærersambandet.<sup>135</sup> Bang viser liten forståelse for protestene i avisinnlegget, og mener at sambandet kun skulle samle lærerne i et stort forbund for å «bringe landet vårt ut av og opp av det uføre vi selv har styrtet det i» (i denne sammenheng siktet han til demokratiet som statssystem).<sup>136</sup> Lærerne ble ansett som sentrale folkeoppdragere, og

---

<sup>130</sup> Gjerstad, A., M. (2016). *Hva med dannelsen?* Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-med-dannelsen/>.

<sup>131</sup> Karcher, N. (2018): s. 9.

<sup>132</sup> Norsk Telegrambyrå (NTB). (1942, 22. april). Nye protester mot lærernes aksjon. *Nationen*, s. 2; Bang, H., F. (1942, 11. april). En appell til Norge lærerstand. *Nationen*, s. 2.

<sup>133</sup> Bang, H., F. (1942, 11. April): s. 2.

<sup>134</sup> Bang, H., F. (1942, 11. April): s. 2.

<sup>135</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 339.

<sup>136</sup> Bang, H., F. (1942, 11. april): s. 2.

Nasjonal Samling mente derfor at lærere ikke kunne vise «passiv lojalitet», men aktivt gå inn for å støtte nyordningen.<sup>137</sup>

I erklæringer utsendt på vegne av lærerne, benyttet lærere også begrepet «lærerkall» og «samvittighet» for å uttrykke sin motstand mot Nasjonal Samlings fremstøt.<sup>138</sup> Aartun og Aartun viser til erklæringer og rundskriv utsendt av lærere, for å demonstrere at «samvittighetsbegrepet» og «lærerkallet» kom tidlig inn som viktige argumenter i sine aksjoner.<sup>139</sup> For mange lærere ble det vanskelig å stå utenfor konflikten som rammet skolene, ettersom motstanden mot NS-regimet ble en samvittighetssak. Karcher påpeker at begrepet om samvittighet og «lærernes kall» var blant de mest sentrale argumentene hos lærerne.<sup>140</sup>

Følgelig var lærere folkeoppdragere, og anså seg selv som forpliktet overfor det norske folket, samfunnet og nasjonale og kristelige verdier.<sup>141</sup> Da lærerne på 1800-tallet utviklet seg til å bli en egen lærerstand, representerte de en samlet yrkesgruppe med en felles identitetsforståelse. Lærerstandens i Norge var demokratisk bevisste, og betraktet seg som sentrale aktører i demokratiseringsprosjektet utover 1800-tallet.<sup>142</sup> På grunn av lærerstandens sentrale rolle i demokratiutviklingen, og deres egenoppfattelse som forsvarere av demokratiske og nasjonale verdier, måtte nazifiseringsforsøkene mot skolesektoren og angrepet på det norske demokratiet frembringe motreaksjoner. Lærerne hadde en etablert posisjon som representanter for demokratiet ved krigsutbruddet, og de visste hvilke verdier som måtte forsvares. Kampen om skolen ble derfor også en kamp om nasjonens fremtid, og dette skapte en bred støtte fra den norske befolkning. Ifølge Karcher bidro den demokratiske bevisstheten til å skape et gruppesamhold blant norske lærere, og følgelig øke motstandsviljen hos lærerstanden.<sup>143</sup>

Slike dannelsesidealer kunne begrense NS-regimets maktbruk mot lærerstanden. Dannelse og oppdragelse var som nevnt viktig for begge parter, og for både NS og lærerne var oppdragelsen av barn etter det de anså som samfunnets verdigrunnlag, essensielt. Ettersom mange skoler sto tomme på grunn av lærernes protester, hvor mange hadde mistet sine stillinger eller satt i fangenskap, fikk dette også innvirkning på elevens skolegang. Lærere var på mange måter sentrale nøkkelpersoner i samfunnet, da de hadde en enorm påvirkningskraft i barns oppdragelse av holdninger og verdier. Lærerstandens var av den grunn en viktig samfunnsgruppe for NS-regimet å kontrollere.

---

<sup>137</sup> Hagemann, G. (1992): s. 193.

<sup>138</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 41 & 59.

<sup>139</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 35-36, 41.

<sup>140</sup> Karcher, N. (2018): s. 166.

<sup>141</sup> Karcher, N. (2018): s. 166.

<sup>142</sup> Hagemann, G. (1992): s. 9, 16, 28 & 36.

<sup>143</sup> Karcher, N. (2018): s. 164-165.

I tillegg må NS-regimets maktbruk ses i lys av rettsstatsprinsippet som hadde stått sterkt i samfunnet før okkupasjonen 1940. Nasjonal Samling var til en viss grad bundet av de tidligere rammeverkene innenfor rettsstatlige prinsipper før de kom til makten i 1940. Dette kunne sette grenser for deres maktbruk. NS unngikk eksempelvis å bruke vold mot lærerne for å tvinge dem inn i Lærersambandet, og de iverksatte ikke voldelige tiltak mot lærernes protester mot nazifiseringsfremstøtene før massearrestasjonene i mars 1942. Riktignok foregikk det både fengslinger og arrestasjoner, men ikke henrettelser av lærere som protesterte. NS benyttet fredelige midler og åpen kommunikasjon, «public transcripts», for å stille krav og forventninger til hvordan lærere skulle forholde seg til nazifiseringen av skolesektoren. Partiets planer og tiltak ble offentliggjort gjennom blant annet partiprogrammer, bøker og NS-kontrollerte aviser. Riktignok hadde NS og okkupasjonsregimet i teorien et maktovertak, ettersom de definerte hva som ble ansett som «public transcripts». Nye lover og regler ble etablert for å hindre opposisjon i befolkningen, og all form for motstand ble betraktet som fiendtlige handlinger mot staten.

I praksis, derimot, vil jeg foreslå at de underordnede bidro i den åpne kommunikasjonen ved å legge press på okkupasjonsregimets maktovertak. Lærerstanden protesterte for eksempel åpent mot nazifiseringsfremstøtene i form av erklæringer, som ble utsendt til Kirke- og undervisningsdepartementet for å uttrykke sin motstand. Ettersom NS-regimet var avhengig av lærernes støtte for å revolusjonere samfunnet i en nasjonalsosialistisk retning, begrenset lærernes sentrale samfunnsposisjon regimet maktbruk. Dette kan forklare hvorfor NS forsøkte å opprettholde en dialog med lærerstanden.

På en annen side bør det påpekes at risikoen for strenge straffer begrenset mulighetene for å organisere motstand. Tidligere aksepterte aksjonsformer ble utfordret med det nye regimet, og lærerne organiserte derfor skjult motstand, «hidden transcripts», for å danne en samlet opposisjon. Dette drøftes nærmere i kapittel 4 om lærernes organisering av motstand mot NS-regimet. Videre i kapitlet diskuteres hvordan Nasjonal Samling forsøkte å legitimere sine nazifiseringsframstøt mot norske skoler både politisk og ideologisk. I diskusjonen vektlegges partiets retorikk i sine offentlige dokumenter utsendt til lærere og det norske folk, bøker om deres planer for skolene, partiprogrammer og avisinnlegg som belyser partiets agenda. For å diskutere dette, er det nødvendig å først rette et blikk på Nasjonal Samlings skolepolitikk, ettersom den skapte utfordringer for partiet i å tilegne seg legitimitet hos store deler av lærerstanden. NS hadde, som nevnt, et uforandret partiprogram fra 1934, og hadde ingen tydelig skolepolitisk strategi for hvordan nazifiseringen av skolesystemet skulle

foregå.<sup>144</sup> Dernest presenteres tre aspekter som jeg har valgt gjennom analyser av primærkilder fra okkupasjonstiden, som belyser hvordan Nasjonal Samling forsøkte å legitimere sine aksjoner mot skolesektoren og samfunnet. Fokuset rettes primært på partiets ordbruk i den åpne kommunikasjonen med norske lærere, og de tre aspektene forklarer blant annet hvorfor det ble utløst store demonstrasjoner og opposisjon blant den norske lærerstanden.

Følgende kategorier presenteres: Nasjonal Samlings raselære og «den germanske rase», førerprinsippet, og til slutt hvordan partiet forsøkte å legitimere Norges Lærersamband som et middel for å kontrollere lærerne.

### 3.3 NS-REGIMETS POLITISKE OG IDEOLOGISKE LEGITIMERING

#### AV NAZIFISERINGSFRAMSTØTENE MOT DEN NORSKE FOLKESKOLEN I 1942

I hovedsak benyttet NS-regimet fredelige midler og «public transcript» (åpen kommunikasjon) for å fremme sin politikk og ideologi overfor det norske folket, men de la ikke skjul på sin voldelige politikk. Nasjonal Samling var høyrerevolusjonære og trodde det var mulig å gjennomføre en revolusjon ovenfra og ned.

Revolusjonen ble omtalt som «nyordning» (eller «en nasjonal revolusjon»), eller «nazifisering» som motstanderne benyttet for å beskrive situasjonen. Det ble viktig for NS-regimet å unngå og få legitimitet fra den tyske okkupasjonsmakten. Grimnes beretter at den ikke måtte fremstå som innsatt av okkupantene, men legitimeres på norsk grunnlag.<sup>145</sup> Derfor ble det viktig å gjennomføre en nasjonalsosialistisk revolusjon både på et ideologisk plan, hvor nordmennene skulle omvendes til nasjonalsosialismen, og en politisk nyordning av samfunnet. En nazifiseringskampanje ble fremmet gjennom både sensur av pressen, propaganda og taler, for å både synliggjøre nasjonalsosialismen, og overbevise befolkningen om at nyordningen var det rette for Norges framtid. Kampanjen nådde sitt klimaks i 1942, og det samme gjorde motstanden som ble utløst mot partiet.<sup>146</sup>

Hovedsakelig var konfliktene om en nasjonalsosialistisk revolusjon en strid mellom det norske samfunnet og den norske NS-staten. Med andre ord, var dette en innenrikspolitisk kamp som utspilte seg stor grad gjennom siviliserte former. Den tyske okkupasjonsmakten kunne riktignok gripe inn i konfliktene dersom det ble nødvendig, for å opprettholde ro og orden i

---

<sup>144</sup> Karcher, N. (2018): s. 47.

<sup>145</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 307.

<sup>146</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 309-310.

samfunnet. Derfor ble det uforutsigbart for motstandsfrontene å opponere mot staten ettersom uventete innspill, represalier eller andre overraskende vendinger kunne møte dem.<sup>147</sup>

### 3.3.1 NS' manglende strategi for nazifisering av den norske folkeskolen

Nazifiseringen av skolesystemet var i begynnelsen hovedsakelig Nasjonal Samlings ansvar. Ettersom den tyske okkupasjonsmakten overlot norske skoler til partiet, ble nazifiseringsprosjektet på mange måter betraktet som et norsk prosjekt.<sup>148</sup> Hvordan begrunnet og legitimerte Nasjonal Samling aksjonene sine mot skolesektoren? Som nevnt i kapittel 1 vil det være utfordrende å skille mellom instrumentell-strategisk og idealistisk retorikk. Partiet hadde en skolepolitikk, et ideal, men manglet en tydelig strategi for hvordan innføringen av skolepolitikken skulle foregå, men det skulle skje så raskt som mulig.<sup>149</sup> Partiet maktet ikke å utvikle en vellykket skolepolitikk, og lærerne møtte følgelig på en svakere motstand og kunne organisere motstand mot NS.

Svake ledere og indre splid preget også partiet. Ifølge Karcher hadde både Ragnar Skancke – leder for Kirke- og undervisningsdepartementet, og hadde hovedansvaret for «nazifiseringen» av den norske folkeskolen– og lederen for Norges Lærersamband, Orvar Sæther, liten forankring og autoritet i lærerstanden.<sup>150</sup> Lærerstanden i Norge var en yrkesgruppe med sterke motstillinger til nasjonalsosialismen. Det ble derfor ingen enkel oppgave for NS-regjeringen å forankre rasistiske, antisemittiske, sosialdarwinistiske og antidemokratiske ideer og holdninger hos norske lærere – i motsetning til Tyskland, hvor lærere i større grad var mottakelige for slike holdninger. Det ble av den grunn utfordrende for Nasjonal Samling å legitimere sine aksjoner mot norske skoler og lærere, da lærerne anså seg som forkjempere for demokrati. Videre presenteres argumenter for partiets ideologi og politikk som uttrykkes i aviser, partiprogrammer og andre offentlige publikasjoner rettet mot skolesystemet.

### 3.3.2 «Likhet for loven» og «den germanske rase»

For å nå ut til lærerne med partiets holdninger og verdier, benyttet NS-regimet både avisinnlegg, bøker og tidsskrifter (ofte med propagandainnslag) for å fremme sine ideologiske samfunnsplaner. Her fremkommer utsagn som viser til partiets legitimering av aksjonene rettet mot skolene. For å kunne diskutere dette, har jeg foretatt kritiske nærstudier av et utvalg

---

<sup>147</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 323-324.

<sup>148</sup> Karcher, N. K. (2018): *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=eXlg9MPCdkQ>: 23:10 – 23:30.

<sup>149</sup> (ARKIVET), Bakke, J. (1941). *Skolen og tiden*. 2. opplag. Gunnar Stenersens Forlag: Oslo, s. 17.

<sup>150</sup> Karcher, N. (2018): s. 211.

primærmateriale utgitt av Nasjonal Samling under okkupasjonen. Jeg har undersøkt og analysert partiets ordbruk og retorikk for å avdekke hvilke midler som ble benyttet for å legitimere aksjonene innenfor norske folkeskoler. Etter de voldsomme reaksjonene som ble utløst hos store deler av den norske lærerstanden etter NS-regimets tiltak for å sikre en rask nazifiseringsprosess av skole og samfunn, ble det enda viktigere for regimet å overbevise befolkningen om hvorfor partiets politiske og ideologiske syn skulle bli Norges framtid. Nasjonal Samlings bøker, partiprogrammer, aviser og tidsskrift som ble utgitt i løpet av krigsårene, bærer preg av sterke retoriske innslag. Dette måtte til for å kunne overbevise og vinne befolkningens støtte, og partiet anvendte propaganda for å konstruere samfunnet i ønskelig retning.

Enkelte utsagn i partiets partiprogram og bøker tilknyttet skolepolitikk indikerer at partiet benyttet begreper som assosieres med demokrati og rettsstatsprinsipper, for å skjule sitt ærend innenfor skolesystemet. Partiprogrammet til NS fra 1934, «Vi vet hva vi vill!», uttrykker at det skal være «likhet for loven» i den nye samfunnsordenen. Mennesker skal ha like gode utgangsvilkår, og mennesker betegnes som «frie».<sup>151</sup> Dette er grunnleggende prinsipper i et rettstatssamfunn.

Betyr dette at NS til en viss grad hadde en liberal politisk kultur i sin politikk, og at de dermed var bundet av tidligere normer og praksiser for statsstyring i det norske samfunnet? Med tanke på at partiet besto av norske medlemmer, delte de samme språk, normer og etiketter med andre nordmenn som ikke var medlemmer. De delte således en form for felles kommunikasjon, «customs in common», som begrenset partiets maktbruk. Dette kan følgelig forklare hvorfor konfliktene mellom lærerne og NS-regimet hovedsakelig var fredelige og ikke-voldelige. Konflikten ble ikke løst med våpen, men gjennom fredelig kommunikasjon. Partiets begrensning må på en annen side forklares med dets forpliktelser til tyske instanser, som rikskommissær Terboven. NS hadde derfor ikke en fullstendig maktposisjon i samfunnet, men var underlagt den tyske delen av okkupasjonsregimet.

Videre i partiprogrammet hevder Nasjonal Samling at deres ideologi er en «ny og sann socialisme som vil orden og rettferd, forener frihet og forskjellighet med fellesskap (...)».<sup>152</sup> Oppdragelsen måtte være kollektivistisk, og elevene skulle oppdras til å ofre alt for fellesskapet. Dette bryter med tidligere skolepolitiske syn før krigen som vektla enkeltmenneskers verdi.<sup>153</sup>

---

<sup>151</sup> (ARKIVET), Partiprogram fra Nasjonal Samling (1934). *Vi vet hva vi vill!*, s. 3.

<sup>152</sup> (ARKIVET), Partiprogram fra Nasjonal Samling (1934). *Vi vet hva vi vill!*, s. 4.

<sup>153</sup> Lien, A., B. (2013): s. 97.

Til tross for fellesskapstanken, var det riktignok ikke alle samfunnsgrupper som ble ansett som like verdifulle eller delte de samme rettighetene som resten av befolkningen. NS var et rasistisk og antisemittisk parti som mente at menneskeheten var inndelt i raser, hvor «noen raser hadde mer verdifulle egenskaper og derfor viktigere enn andre».<sup>154</sup> «Den nordiske rasen» ble betraktet som den mest fremragende (senere ble denne rasetanken koblet opp til å omfatte den germanske rasen). Den jødiske befolkningen ble av regimet ansett som en «rasefiende» og en trussel for det norske samfunnet. Regimet arbeidet derfor med å tidlig innføre «raselære» og «rasehygiene» i skolefagene, for å belære barn om ulike typer «menneskeraser».

Geografi og historie ble spesielt viktig i denne sammenheng. Fedrelandsfølelsen og slektskap overfor andre germanske (nordiske) folk skulle styrkes.<sup>155</sup> Slike idealer skulle lærerne bidra med i oppdragelsen av barn og ungdom. Historiefaget skulle sentreres rundt historien om folkets liv, og elever skulle lære om storheter fra fortiden. Faget skulle presentere helteskikkelser som fungerte som forbilder i den nye tiden, og Norges storhetstid under vikingtiden og høymiddelalderen ble løftet frem hos partiet. Quisling legitimerte blant annet partiets maktbruk ved å vise til historien om at kristendommen ble innført i Norge under middelalderen med makt.<sup>156</sup> Ifølge Lien ble for eksempel førerprinsippet ført tilbake til skikkelser fra vikingtiden, som Olav den hellige, som var konge i Norge i perioden 1015–1028, eller ved kong Harald Hårfagres rikssamling.<sup>157</sup> NS begrunnet innføringen av førerprinsippet med at det var slik Norge ble styrt i middelalderen.<sup>158</sup>

### 3.3.3 Førerprinsippet

Førerprinsippet sto tett knyttet til partiets maktbruk. I boka «Tanker om oppfostring og førerskap», utgitt i 1942, uttrykkes betydningen av et samfunn bygget på førerprinsippet. Det er «førerne som preget et samfunn, som virker avgjørende på samfunnets karakter og lagnad.»<sup>159</sup> Førerne skulle ha et stort ansvar overfor folk og stat, og de som skulle oppfostre ungdommen etter nasjonalsosialistiske verdier, måtte gå «fullt og helt» inn for dette, samt være villig til å kjempe for det.<sup>160</sup>

Det er flere interessante perspektiver å belyse når det gjelder NS-regimets begrunnelser for førerprinsippet. For å avskaffe klassekampen, som partiet anså som en samfunnstrussel,

---

<sup>154</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 160-161.

<sup>155</sup> (ARKIVET), Norvik, J. (1942): s. 24.

<sup>156</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 158; Lien, A., B. (2013): s. 99-100.

<sup>157</sup> Lien, A., B. (2013): s. 100; Bandlien, B., & Norseng, P. (2019). *Olav den hellige*. Hentet fra: [https://snl.no/Olav\\_den\\_hellige](https://snl.no/Olav_den_hellige).

<sup>158</sup> Henriksen, H. (2020). *Nasjonal Samlings styre i fire Telemarkskommuner under okkupasjonstiden 1940-1945: Skien, Porsgrunn, Bø og Tinn*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79161/Nasjonal-Samlings-styre-i-fire-Telemarkskommuner-under-okkupasjonstiden-1940-1945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, s. 13.

<sup>159</sup> (ARKIVET), Reichsarbeitsführer Konstantin Hierl. (1942). *Tanker om oppfostring og førerskap*. Haraldsson A.S.: Oslo, s. 15.

<sup>160</sup> (ARKIVET), Reichsarbeitsführer Konstantin Hierl. (1942): s. 15-16.



krevdes kun én statsform bygget på «ansvars- eller førerprinsippet».<sup>161</sup> I forlengelse av dette, begrunnes det videre at «førerprinsippet» ikke er et diktatur, men et gammelt nordisk prinsipp. NS-regimet mente for eksempel at skolene var bygget opp av et rendyrket førerprinsipp, og at statsmaktene derfor skulle innføre et prinsipp som lignet skolens oppbygging. Barna valgte for eksempel ikke sine lærere, og måtte avfinne seg læreren som ble gitt dem. Følgelig valgte ikke lærerne sine overlærere, og videre valgte ikke overlærerne sine skoleinspektører. Derfor ble det konkludert at autoritetsprinsippet lenge hadde rådet i skolene.<sup>162</sup> I den nye ledelsen i skolene skulle fører- og ansvarsprinsippet praktiseres, og hvile på «vurdering, besluttsomhet og handling».<sup>163</sup> Skoleinspektørene skulle få mer makt, og de hadde kontroll over hvem som skulle ansettes.

Rektor ved Eidsvoll landsgymnas (i dag Eidsvoll videregående skole), Johan Fredrik Voss, skrev i avisa *Nationen* den 15. april 1942, hvor han påstår at lærere var godt kjent med autoritetsprinsippet.<sup>164</sup> Innlegget var rettet mot lærere som protesterte mot loven om Norges Lærersamband, og han uttrykker at organisasjonen ikke ville kreve annet av lærerne enn et medlemskap i en felles lærerorganisasjon med en leder utpekt av ministerpresidenten Vidkun Quisling. Riktignok påpeker Voss sambandets udemokratiske karakter hvor et autoritetsprinsipp lå til grunn, og det var særlig dette, sammen med kravet om obligatorisk medlemskap, som vekket reaksjoner hos lærere.<sup>165</sup>

I tillegg hadde NS som mål å differensiere elvene ved å inndele dem i forskjellige klasser etter evner. Sterke og svake elever skulle separeres i forskjellige klasser.<sup>166</sup> Avdelingssjef for Kirke- og undervisningsdepartementet, Johannes Norvik, kritiserte i «Vårt skolevesen» i 1942, det demokratiske skolesystemet i folkeskolen for å behandle alle elever som like, og et slikt skolesystem ville følgelig medføre uheldige konsekvenser. For eksempel uttrykkes det at «en elev som ender som verdenskjent vitenskapsmann, skal gå sammen med en som faller samfunnet til byrde, fordi han ikke har intelligens nok til å greie seg selv».<sup>167</sup> Norvik hevder at barn i en demokratisk skole blir betraktet som «bunter av fyrstikker, like lange og tykke», og han kaller dette for ensretting eller «misforstått demokrati». Ifølge Norvik har samfunnet mest bruk for de intelligente, ettersom de var tiltenkt som ledere i samfunnet. Denne gruppen av

---

<sup>161</sup> (ARKIVET), Nasjonal Samlings Rikstrykkeri. (1941, mai). *Hvad vil Nasjonal Samling?* Opplysningskrift 102, 4. opplag. NS Presse- og propagandaavdeling: Oslo, s. 25-26.

<sup>162</sup> Sæther, O. (1942, 22. april). *Norges Lærersamband*. *Finnmark Folkeblad*, s. 1.

<sup>163</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 48.

<sup>164</sup> Voss, J., F. (1942, 15. april). *Norges Lærersamband og dei norske lærarane*. *Nationen*, s. 2.

<sup>165</sup> Voss, J., F. (1942, 15. april): s. 2; Kärcher, N. (2018): s. 85-86.

<sup>166</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 48.

<sup>167</sup> (ARKIVET), Norvik, J. (1942): s. 8.

mennesker måtte derfor skilles ut og gis passende oppgaver for deres intelligenstrinn så tidlig som mulig.<sup>168</sup>

### 3.3.4 Norges Lærersamband som et viktig ledd i NS-regimets nazifiseringspolitikk

Loven om Norges Lærersamband ble et viktig ledd i Nasjonal Samlings skolepolitikk for å sikre kontroll over den norske lærerstanden, og følgelig nazifisere folkeskolen. Loven skapte derimot forvirring blant lærere. Ville loven pålegge lærere å undervise etter partiets ideologi, eller var sambandets hensikt å samle lærere til en felles organisasjon? Ifølge NS var sambandet kun en fagorganisasjon som verken krevde at lærerne underviste i politisk propaganda eller tjenestegjorde innen andre organisasjoner, som ungdomstjenesten.<sup>169</sup>

Ser en derimot på offentlige publikasjoner like etter kunngjøringen av lovene om Ungdomstjenesten og Lærersambandet den 3. og 5. februar, fremkommer det utsagn som formidler en annen hensikt med sambandet. *Nationen* skrev den 9. februar at Lærersambandet var et statlig tiltak for å sikre gjennomføringen av en rekke oppgaver av betydning for stat og lærerstand. Staten skapte således et organ som kunne innvirke læreres arbeid med den viktige oppgave som samfunnsoppdragere.<sup>170</sup> Ettersom NS-regimet hadde som mål å indoktrinere nasjonalsosialismen i det norske samfunnet, kan det i denne sammenheng tenkes at «oppgaver av betydning for stat og lærerstand» var knyttet til regimets ideologiske syn, og at lærere skulle bidra i indoktrineringen. Sambandet skulle inngå som et av de viktigste leddene i den nye norske samfunnsoppbyggingen, og regjeringen var innstilt på å raskt sikre kontroll over lærerstanden.<sup>171</sup> Orvar Sæther påpekte at Lærersambandet skulle være bindeleddet mellom stat og lærer, og slike formuleringer forårsaket atskillige motreaksjoner fra lærere.

Den 20. februar 1942 iverksatte lærere en landsomfattende protestaksjon. Lærere undertegnet og utsendte et brev til Kirke- og undervisningsdepartementet med en felles erklæring som nektet medvirkning i oppdragelse av ungdom etter Ungdomstjenestens retningslinjer, og en utmeldelse av Norges Lærersamband.<sup>172</sup> I erklæringen (hvor innholdet var bestemt og formulert i forkant av aksjonen) uttrykkes det at lærerne ikke kunne bidra med medvirkning «til en oppdragelse av Norges ungdom etter de retningslinjer som er satt opp for NSUFs ungdomstjeneste, da dette strider mot min samvittighet».<sup>173</sup> Karcher beretter at loven

<sup>168</sup> (ARKIVET), Norvik, J. (1942): s. 8-9.

<sup>169</sup> Sæther, O. (1942, 25. mars). Til norske lærere. *Nationen*, s. 2.

<sup>170</sup> *Nationen*. (1942, 9. februar). Alle lærere samles under en organisasjon. *Nationen*, s. 3.

<sup>171</sup> NTB. (1942, 9. februar). *Norges Lærersamband dannet*. Lofotposten, s. 1.

<sup>172</sup> (Illegal avis): Aftenposten – et organ for jøssinger. (1942, 02. mars). Den aktuelle situasjon. *Aftenposten*, s. 5; Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 99.

<sup>173</sup> (Illegal avis): Aftenposten – et organ for jøssinger. (1942, 02. mars). Den aktuelle situasjon. *Aftenposten*, s. 5.

om lærersambandet i seg selv ville utløst mindre sterke reaksjoner dersom den ikke hadde blitt sett i sammenheng med loven om Ungdomstjenesten.

Lovene inneholdt derimot ikke eksplisitte formuleringer som koblet dem sammen, men følgende formulering indikerer allikevel at de var direkte rettet mot oppdragelsessektoren: «Ved siden av denne organisasjonen [Ungdomstjenesten] har altsaa staten ønsket Norges Lærersamband for at staten kan naa sine maal med landets lærerkrefter».<sup>174</sup>

Det dreide seg altså om to separerte lover som ble koblet sammen i måten de kom til uttrykk både i offentligheten og i erklæringer lærerne utsendte til Kirke- og undervisningsdepartementet. Grimnes hevder at Nasjonal Samling både skulle benytte ungdomstjenesten og det NS-ledede Lærersambandet for å få tak på ungdomsgenerasjonen.<sup>175</sup> Leif og Sigurd Aartun beretter at loven om Lærersambandet måtte ses i sammenheng med loven om ungdomstjenesten. Ungdommer skulle oppdras i en nasjonalsosialistisk ånd, og lærerne skulle bidra i denne oppdragelsen.<sup>176</sup> Flere historikere trekker med andre ord slutning som sammenkobler organisasjonen til partiets politiske og ideologiske ambisjoner for skolesektoren, til tross for Nasjonal Samlings forsøk på å skille den fra statens politikk.

Nasjonal Samling påpekte at alle lærere var pliktige et medlemskap. Utmeldelse av Lærersambandet ble betraktet som statsfiendtlig handling, og ville medføre tap av både lønn og pensjon. Videre risikerte en bli sendt til pliktarbeid og dermed miste sin stilling i skolen.<sup>177</sup> Gjennom slike trusler forsøkte partiet å tvinge lærerne inn i Lærersambandet. På en annen side fremkommer utsagn som indikerer forsøk på forhandlinger med lærerstanden, ved å påpeke at organisasjonen kun var en rent faglig organisasjon som ikke hadde anledning til å gripe inn i skolens undervisning på noen måte. Men som nevnt, ble loven om Lærersambandet koblet tett sammen med loven om Ungdomstjenesten. I tillegg ble sambandet beskrevet som et organ skapt av staten som kunne innvirke på lærernes arbeid med den viktige samfunnsoppgave som oppdragere av barn og ungdom.<sup>178</sup> Derfor fortsatte lærerne sine protester.

Et interessant perspektiv å trekke fram i denne sammenhengen er den åpne kommunikasjonen mellom lærerne og Kirke- og Undervisningsdepartementet. Det foregikk hovedsakelig fredelige dialoger mellom partene fram til massearrestasjonene 20. mars 1942, og Nasjonal Samling møtte ikke lærernes massive protestaksjon fra 20. februar, hvor store deler av lærerstanden meldte seg ut av sambandet, med voldelige represalier. Tvert imot ble det

---

<sup>174</sup> (Illegal avis): Aftenposten – et organ for jøssinger. (1942, 02. mars): s. 5; Karcher, N. (2018): s. 87-89.

<sup>175</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 335.

<sup>176</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 97-98.

<sup>177</sup> Nationen, (1942, 9. mars). Mulighetene for et fremtidig nordisk samarbeide. *Nationen*, s. 2; Nationen. (1942, 9. februar). Alle lærere samles under en organisasjon. *Nationen*, s. 3.

<sup>178</sup> Nationen. (1942, 9. februar). Alle lærere samles under en organisasjon. *Nationen*, s. 3.

forsøkt å lokke lærere med ulike fordeler som fulgte medlemskapet, eller truet med tap av lønn og stilling dersom de motsatte seg medlemskap. Lærersambandet fikk likevel aldri legitimitet som lærernes organisasjon, og som Hagemann påpeker, sto flertallet av lærerne som medlemmer mot sin vilje.<sup>179</sup>

Nasjonal Samling mistet stadig kontroll over lærerstanden, og stengte skoler og stor lærermangel ville få innvirkning på landets økonomi. I utgangspunktet hadde den tyske okkupasjonsmakten overlatt ansvaret for nazifiseringen av skolene til NS, men ettersom det norske næringslivet, som ble en viktig ressurs for Tyskland, var truet på grunn av stengte skoler, iverksatte rikskommissær Terboven massearrestasjoner av over tusen mannlige lærere i mars 1942. Aksjonene endret dermed karakter, og lærere ble utsatt for både fysisk vold og psykiske påkjenninger i fangenskap. Framstøtet, som utdypes i neste kapittel, markerer et markant brudd i konflikten.

### 3.4 OPPSUMMERING

Nasjonal Samling iverksatte en rekke tiltak for å sikre kontroll over skolesektoren for å gjennomføre en såkalt «nyordning» eller «nazifisering av skolesektoren. Hensikten med dette kapittelet har vært å belyse partiets politiske og ideologiske planer for skolene, samt hvordan de forsøkte å legitimere sine nazifiseringsframstøt. Dette utgjør masteroppgavens første forskningsspørsmål, som danner grunnlag for å forstå hvorfor lærere organiserte motstand for å beskytte skolen fra politisk innblanding. Som en forlengelse av forskningsspørsmålet ble det innledningsvis i kapittelet belyst om lærerne og NS-regimet hadde en felles dialog og konsensus i «læreraksjonen», og om dette kunne begrense regimets maktbruk overfor lærerne.

Kapittelet har vist at samfunnsoppdragelse og dannelsesidealer forente lærerne og NS, og markerer en tydelig konsensus i konflikten. Skole ble ansett som en betydningsfull arena for dannelse og karakterforming, og det ble ansett som viktig å holde undervisningen i gang. Lærerne hadde en sentral posisjon i samfunnet, og jeg har foreslått at lærernes status var blant faktorer som begrenset regimets maktbruk overfor yrkesgruppen. Oppdragelse basert på samfunnets verdigrunnlag markerer derfor en klar konsensus i «læreraksjonen», og støtter følgelig bruken av teorien om den nordiske modell for å forklare hendelsene som utspilte seg i skolesektoren. På en annen side var det derimot to motstridende ideologier som ikke kunne forenes, som utgjorde kjernen i konflikten mellom lærerne og NS – demokratiet versus nasjonalsosialismen. Lærerne var i stor grad en demokratisk bevisst yrkesgruppe, og deres

---

<sup>179</sup> Hagemann, G. (1992): s. 208.

verdier kunne derfor ikke forenes med NS-regimets autoritære, aggressive og rasistiske ideologi. I tillegg sto partiet overfor en manglende tydelig strategi for hvordan innføringen av en ny skolepolitikk skulle gjennomføres i praksis. Svake ledere, indre splid i partiet og et uforandret partiprogram fra 1934, er blant også blant faktorer som påvirket hvordan nyordningen tok form. Det ble derfor ingen enkel oppgave for NS å legitimere sin politikk og ideologi overfor skolesektoren.

I hovedsak anvendte NS både åpen og fredelig kommunikasjon («public transcripts») for å legitimere sin politikk, og stille krav til hvordan nazifiseringen skulle foregå. Gjennom mine analyser fremkommer utsagn som indikerer at partiet legitimerte sin politikk og ideologi gjennom demokratiske og rettsstatlige prinsipper. Mennesker ble ansett som «frie», og prinsippet «likhet for loven» skulle, ifølge NS' partiprogram fra 1934, gjelde i den nye samfunnsordenen. Dette viser at partiet til en viss grad praktiserte en liberal politikk som var bundet av normer og praksiser for statsstyring før den tyske okkupasjonen i 1940. Men NS dyrket også en fellesskapstanke hvor elever skulle opplæres til å ofre alt for fellesskapet. Dette brøt med tidligere tradisjoner i skolen som vektla enkeltmenneskers verdier. I tillegg var partiet rasistisk, ettersom dets ideologi opererte med ulike «menneskeraser», hvor noen ble ansett som mer verdifulle enn andre. Slike holdninger brøt med demokratiske verdier.

Førerprinsippet (som definerte partiets maktbruk), ble legitimert ved å begrunne hvordan det norske skolesystemet lenge hadde bygget på dette prinsippet, og at partiet skulle videreføre et lignende prinsipp i samfunnet. Differensiering mellom sterke og svake elever i skolene ble følgelig viktig, ettersom førerne og de begavede skulle prege samfunnet. Dette sto i kontrast til det demokratiske skolesystemet hvor elever skulle behandles likt.

Videre ble Norges Lærersamband, ledet av Orvar Sæther, et viktig organ for NS å sikre kontroll over lærerne, da sambandet erstattet alle tidligere lærerorganisasjoner til én felles organisasjon. Loven frembrakte reaksjoner, og det var ingen enkel oppgave for partiet å legitimere en organisasjon som bygget på et autoritært førerprinsipp. I tillegg skulle sambandet fungere som et statlig tiltak for å sikre gjennomføringen av oppgaver med betydning for staten og samfunnet. Partiet forsøkte derimot tidlig å understreke at lærersambandet kun var en faglig organisasjon, og ville ikke kreve at lærerne underviste i politisk propaganda. Norges Lærersamband fikk likevel aldri legitimitet hos majoriteten av lærerstanden, og protester strømmet inn til Kirke- og undervisningsdepartementet. Neste kapittel har som hensikt å vise til hvordan lærerens motstand kom til uttrykk. Her vil jeg underveis anvende teorien om den nordiske modell for politisk kultur, modellen om Contentious politics og James C. Scotts teorier om motstand for å belyse lærernes aksjoner mot okkupasjonsregimet.

# KAPITTEL 4: Lærernes motstand mot nazifiseringsframstøtene i 1942

## 4.1 INNLEDNING

I følgende kapittel skal jeg ta utgangspunkt i teorien om den nordiske modell, for å undersøke om de norske lærernes motstand mot nazifiseringsframstøtene i 1942 gjenspeiler aspektene ved modellen. Underveis diskuteres også hvordan lærernes motstand bar preg av konfronterende og konfliktskapende holdninger, såkalt Contentious politics. Som nevnt innledningsvis i kapittel 1.2 er tesen som ligger til grunn for denne analysen, at de politiske tradisjonene og normene i Norden, med praksisene om fredelige forhandlinger, debatter, konsensus og kompromisser, ble avgjørende for hva slags type motstand som dominerte det norske samfunnet. Ga den politiske kulturen i Norge rammevilkårene for hvordan motstanden hos lærere tok form, samt NS-regimets reaksjoner på motstanden under okkupasjonen 1940-1945? Underveis forklares lærernes aksjoner mot NS med utgangspunkt i James C. Scotts teorier om «public»- og «hidden transcripts», for å undersøke hva slags type motstand lærerne organiserte og utførte.

Ved krigsutbruddet i Norge 1940 hadde norske lærere blitt en samlet lærerstand med høy status i samfunnet som oppdragere av barn, og dette ble en viktig faktor for at de kunne mobilisere og organisere motstand mot nazifiseringsframstøtene. Jeg har tidligere uttrykt at lærernes status, samt deres organiserte ikke-voldelige motstand, begrenset Nasjonal Samlings mulighet til å slå hardt tilbake på lærernes motstand.

Samtidig bør det påpekes at situasjonen i samfunnet endret seg dramatisk etter den tyske invasjonen 9. april 1940. Det demokratiske rettstatssamfunnet ble forkastet og erstattet med et autoritært regime som bygget på nasjonalsosialistiske prinsipper. Samfunnet ble utsatt for påtvungne politiske kulturer, både fra Nasjonal Samling og den tyske okkupasjonsmakten, hvor all form for opposisjon eller motverge mot staten ble ansett som statsfiendtlige handlinger. I denne oppgaven har jeg uttrykt at lærerne hadde større handlingsrom til å utføre opposisjon mot NS enn mot den tyske okkupasjonsmakten. For NS ble det vanskelig å legitimere sine skolepolitiske reformer overfor lærerstanden. Interaksjonen mellom aktørene som sto ansvarlig for skolesektoren, var preget av uenigheter for hvordan nazifiseringen skulle foregå. Disse faktorene ga lærerne større spillerom til å utfordre NS-regimet.

Lærerne kunne riktignok risikere straffer dersom de brøt lovene. Under okkupasjonsårene ble selv fredelig, ikke-voldelig opposisjon ulovlig, og befolkningen hadde begrensede muligheter til å uttrykke sine meninger i de nye autoritære regimene. Tidligere

motstandsformer som ble oppfattet som forventede og aksepterte i samfunnet, «customs in common», ble betraktet som lovbrudd. Det kan derfor synes lite hensiktsmessig å diskutere konfliktene mellom lærerne og NS-regimet med utgangspunkt i aspekter ved den nordiske modell, som beskriver et demokratisk samfunn. Jeg vil derimot argumentere for at det eksisterer trekk ved konfliktene som gjenspeiler praksiser for en fredelig, konsensus- og dialogbasert konfliktløsning.

Jeg er imidlertid klar over at ikke alle aspektene ved teorien er like relevante. Eksempelvis står ideen om et sterkt demokrati med politiske høringer sentralt i beskrivelsen av den nordiske modell, hvor befolkningen også har en stemme i beslutningsprosesser. Derfor kan det fremstå noe fjernt å ta utgangspunkt i en slik teoretisk innfallsvinkel, da jeg i denne oppgaven bruker modellen for å forklare en konflikt som utspilte seg under et autoritært regime som ikke fulgte demokratiske praksiser, og hvor det var svært begrenset for befolkningen å ta del i politiske beslutninger. Likevel mener jeg teorien kan fungere som et verktøy for å belyse nye perspektiver ved lærerstandens organisering og legitimering av sine aksjoner mot NS-regimet. Å ta utgangspunkt i denne teorien, kombinert med James C. Scotts motstandsbegreper om «hidden»- og «public transcripts», og Charles Tilly og Sidney Tarrow's begrep, Contentious politics, for å forklare «læreraksjonen» i 1942, er ikke gjort i tidligere forskning om «læreraksjonen».

#### 4.2 LÆRERNES ORGANISERING AV MOTSTANDEN MOT NS-REGIMET

Nasjonal Samlings fremstøt for å realisere en nasjonalsosialistisk revolusjon av det norske samfunnet ble etter hvert oppfattet som svært truende, og mulighetene for at partiet ville slå igjennom med sin politikk opplevdes som reelt i samtiden. Som vist, ble det drevet intens propaganda gjennom kurs og møtevirksomhet med foredrag for både elever og lærere, hvor deres planer for framtidens skoler ble presentert.<sup>180</sup> Med Tysklands støtte og partiets egen tro på at nyordningen skulle lykkes, ble dette tatt svært alvorlig av store deler av samfunnet, og en landsomfattende motstand i skolesektoren ble reist for å hindre et nazifisert skolesystem. En kunne ikke ta for gitt at forsøket på en slik revolusjon ville slå feil. Hvordan skulle lærerne klare å samle så mange som mulig til å gjøre opposisjon mot et regime som tok i bruk voldelige metoder for å få befolkningen til å adlyde ordre?

Under okkupasjonsårene var det NS-regimet, sammen med den tyske okkupasjonsmakten, som definerte hva som ble ansett som lovlig og illegalt. Ettersom et

---

<sup>180</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 79-80.

autoritært regime frykter opposisjon fra sin befolkning, ble det stadig dannet nye lover for å hindre opposisjon. Handlinger og aksjoner som tidligere var ansett som aksepterte og forventede i et demokratisk samfunn (som Thompson kaller «customs in common»), som retten til å organisere seg og ytre sine meninger, ble i det nye regimet ansett som trusler og lovbrudd. Lærernes aksjoner var i utgangspunktet både fredelige og aksepterte former i det norske samfunnet, men under okkupasjonen 1940-1945, derimot, ble opprør mot statsmyndighetene ansett som lovovertrедelser. Derfor måtte lærerne finne andre måter å uttrykke sin avstand fra nazismen, for å hindre demokratiets undergang.

For å visualisere lærernes handlingsrom, har jeg laget en tabell med eksempler på lærernes åpne («public») og skjulte («hidden») motstand, og hvilke motstandsformer som ble oppfattet som lovlige eller ulovlige av NS-regimet. Oversikten er laget basert på egne undersøkelser av primærkilder og etablerte forskningsresultater som viser til lærernes organisering av motstand. Jeg velger å først vise til eksempler på motstandsformer i skjemaet, før jeg begir meg videre i diskusjonen hvor motstandsformene presenteres nærmere. Med en slik tabell vil jeg forsøke å vise hva dette kan fortelle om motstanden og den politiske kulturen under okkupasjonen. Var motstandsformene spesielt for krigstiden?

Motstand	Åpen («public transcripts»)	Skjult («hidden transcripts»)
<b>Lovlig</b>	Erklæringer og brev utsendt til Kirke- og undervisningsdepartementet. <sup>181</sup>	
<b>Ulovlig</b>	Streik og lockout, samt retten til å organisere seg ble forbudt.	Illegale aviser, skjulte protester gjennom hemmelige skrivelser <sup>182</sup> , symbolsk motstand.

Tabellen viser at lærerne kunne utsende brev til Kirke- og undervisningsdepartementet for å protestere mot Nasjonal Samlings lover tilknyttet skolesektoren. Jeg antar at NS aksepterte denne form for protest, ettersom partiet opprettholdt dialog med lærerne gjennom offentlige aviser for å møte lærernes protester. Historiker Arnfinn Moland har påpekt i *Resistance in Western Europe* (redigert av historiker Bob Moore), at det i begynnelsen av okkupasjonen foregikk en politisk kamp mot NS gjennom åpen argumentasjon gjennom brev til styresmaktene.<sup>183</sup> Dialog og interaksjon er karakteristiske trekk ved teorien om den nordiske modell og politisk praksis i Norge. Dermed var det enkelte former for opposisjon som hadde

<sup>181</sup> Den åpne motstanden viser til eksempler på Contentious politics, hvor lærere protesterte mot okkupasjonsregimet for å gjøre krav på retten til å undervise uten politisk innblanding i skolen.

<sup>182</sup> Se kapittel 4.3.2 om Lovboka.

<sup>183</sup> Moland, A. (2000). «Norway», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore. Berg: New York, s. 231.



kontinuitet fra fredstid og inn i krigstid. Allikevel veier den ulovlige motstanden tyngst, og dette gjenspeiler en konfliktfylt politisk holdning som skulle søke å gjøre endringer i samfunnet og markere et politisk poeng. Tidligere lovlige aksjoner som streik og lockout, ble forbudt ifølge Nasjonal Samlings partiprogram fra 1934.<sup>184</sup> Skjult, illegal motstand ble derfor organisert, ettersom åpne protester i stor grad ble begrenset av regimet. Handlingene som lærerne tok i bruk for å protestere, sto i strid med det okkupasjonsmakten anså som normale aktiviteter i samfunnet, og derfor kan det argumenteres for at lærernes motstand også betraktes som Contentious politics.

Jeg skal videre i kapittelet gå nærmere inn på kategoriene i tabellen ovenfor. Først vil jeg presentere hvordan lærerne organiserte sine protester mot styresmaktene, og hvordan lærernes nettverk ble brukt for å skape en landsomfattende aksjon. Dernest tar jeg videre utgangspunkt i tabellen for å diskutere hvordan lærerne legitimerte sine aksjoner mot NS-regimet.

For mange lærere ble nazifiseringsfremstøtene mot skolesektoren en eksistensiell strid, og trusselen mot samfunnets verdigrunnlag og ideologiske fundament, utløste sterke krefter. Som Grimnes beretter, var NS i årene 1940–1942 i kamp mot sitt eget samfunn.<sup>185</sup> På mange måter ble skolen et episenter for konfliktene mellom Nasjonal Samling og dens motstandere, ettersom dette var en arena for påvirkning og forming av den neste generasjonen. Det er imidlertid sentralt å gjenta at det foregikk sivil motstand i flere samfunnsgrupper parallelt med lærernes motstand. Kirken og foreldrenes støtte i lærernes aksjoner fikk eksempelvis betydning for lærerstanden. Historiker Jacques Sémelin uttrykker at støtte fra en tredjepart i en konflikt mot en okkupant, ga mer troverdighet til en sivil motstandsbevegelse, og på denne måten styrket både dens publikum og innflytelse.<sup>186</sup>

Den norske lærerstanden var i stor grad demokratisk bevisste, og anså seg som forsvarere av demokratiet og rettsstaten. Derfor deltok de aktivt i den organiserte sivile hverdagsmotstanden mot en nasjonalsosialistisk omforming av samfunnet, både gjennom åpne og skjulte motstandsformer. På denne måten klarte de å mobilisere mange lærere, og skape en bred oppslutning i samfunnet. Av mange lærere ble kampene ansett som en samvittighetssak, og det ble derfor vanskelig for dem å holde seg utenfor.<sup>187</sup>

Hvordan ble deres aksjoner organisert, og hvordan ble den legitimert og begrunnet? Med et autoritært regime som stadig stadfestet nye lover for å hindre opposisjon fra

---

<sup>184</sup> (ARKIVET), Partiprogram fra Nasjonal Samling (1934). *Vi vet hva vi vill*, s. 10.

<sup>185</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 304.

<sup>186</sup> Sémelin, J. (1993). *Unarmed against Hitler: Civilian Resistance in Europe, 1939-1943*. Praeger Publishers: Westport & London, s. 169.

<sup>187</sup> Karcher, N. (2018): s. 166.

befolkningen, ble det vanskeligere for lærere å opponere åpenlyst mot regimet. En kunne risikere strenge represalier dersom lover ble brutt. Derfor organiserte lærerne både åpen og skjult motstand for å protestere. Som Scott påpeker, skjuler ofte de underordnede den skjulte motstanden («hidden transcript») fra styresmaktene, hovedsakelig på grunn av frykt for straff. Men dersom det er mulig å danne «hidden transcripts» som samtidig unngår å avsløre identiteten til opphavspersonen(e) for den skjulte motstanden, kan frykten bli redusert.<sup>188</sup> Lærere distribuerte for eksempel hemmelige rundskriv seg imellom, for å informere hverandre om situasjonen de sto overfor. Dette utdypes nærmere i delkapittelet om lærernes skjulte motstandsformer.

I tillegg er god organisering helt essensielt for å kunne utvikle hemmelige motstandsgrupper. På denne måten kunne de underordnede benytte skjulte motstandsformer, samtidig som en kunne tilrettelegge for åpen kritikk («public transcripts»). Ifølge Hagemann sto læreren Kåre Norum i førstelinjen i lærerstandens motstand, da han organiserte aksjonen mot Quislings lover fra februar 1942, som pliktet lærerne å melde seg inn i Norges Lærersamband.<sup>189</sup> Norum formulerte en «nei-parole» mot loven, som videre ble distribuert mellom lærere via lærerstandens administrative nettverk tilknyttet lærerorganisasjonene, og videre sendt fra landets lærere til Kirke- og undervisningsdepartementet den 20. februar. Innholdet i parolen utypes nærmere i kapittel 4.3.1 om lærernes åpne protester.

Før okkupasjonen i 1940 var lærerstanden i Norge allerede godt organisert i ulike organisasjoner, som knyttet dem sammen i et omfattende kontaktnettverk med sterk infrastruktur. Lederne for Norsk Lektorlag, Norges Lærerlag, Norges Lærerinneforebund og Den høgre skoles landslærerinneforening representerte og talte på vegne av den norske lærerstanden i motstanden mot NS-regimet. De protesterte også åpent mot okkupasjonsregimets planer om å ensrette samfunnet.<sup>190</sup> Da det fra sommeren 1941 ble forbudt med yrkesorganisasjoner i samfunnet, organiserte lærerne illegal motstand. Infrastrukturen og det administrative nettverket i organisasjonene ble opprettholdt, og gjennom dette kunne lærerne organisere motstanden mot nazifiseringen skjult.

Samme år ble den såkalte «skolefronten» opprettet, som videreførte lærerorganisasjonens arbeid. I 1942 ble «skolefronten» en landsomfattende bevegelse med «læreraksjonen», da det ble utarbeidet en parole som ble undertegnet og innsendt til Kirke- og undervisningsdepartementet for å protestere mot medlemskap i Lærersambandet og

---

<sup>188</sup> Scott, J., C. (1990): s. 140.

<sup>189</sup> Hagemann, G. (1992): s. 200.

<sup>190</sup> Karcher, N. (2018): s. 147-148.

oppdragelse av barn etter okkupasjonsregimets ideologi. «Skolefronten» samarbeidet med den såkalte Koordinasjonskomiteen (KK) og Kretsen, som ledet den organiserte sivile motstanden.<sup>191</sup> Etableringen av KK hadde sine røtter i organisasjonsprotesten, som oppsto med forbudet mot yrkesorganisasjoner i 1941, og de illegale yrkesledelsene som ble dannet samme år. Grimnes presenterer seks forskjellige yrkesgrupper som representerte KK: lærere (både fra høyere skole og folkeskolen), prester, leger, sakførere og ingeniører. Gruppene hadde egne tillitsmenn over store deler av landet, og sekretariatet som komiteen hadde, bidro til å ivareta forbindelsen mellom dem.<sup>192</sup> Den andre ledergruppen, Kretsen, ble til på grunn av dens forbindelse med regjeringen i London. I tillegg hadde mennene som dannet gruppen en lederskapsfunksjon i den organiserte sivile motstanden.<sup>193</sup> Ifølge Karcher kom samarbeidet mellom lederne av lærergruppen, KK og Kretsen til å ha en sentral innvirkning på motstandskampen innenfor skolesektoren i 1942.

#### 4.3 LÆRERNES LEGITIMERING AV AKSJONENE MOT NS-REGIMET

Organiseringen og kontaktnettverket som hadde blitt etablert, medførte at lærerne kunne reagere raskt da Nasjonal Samlings planer for den norske folkeskolen ble kjent. I følgende kapittel skal jeg foreta en analyse av hvordan lærerne legitimerte sine aksjoner mot NS-regimet, hvor det særlig vektlegges hvilke argumenter som ble gjennomgående i lærernes aksjoner. Hvordan begrunnet de aksjonene sine, og hvilke midler tok lærerne i bruk for å kunne mobilisere motstand mot NS-regimet? Først vil jeg presentere hvordan lærerne protesterte åpent mot okkupasjonsmakten, etterfulgt av en analyse av Lovboka, som viser til et eksempel på skjult motstand. Dernest avsluttes kapittelet ved å vise til konfliktens vendepunkt som brøt med den fredelige dialogen mellom NS og lærerne. Da grep den tyske okkupasjonsmakten inn med fast hånd og iverksatte massearrestasjoner av lærere.

Lærernes motstand blir ofte beskrevet som en form for organisert sivil motstand eller «holdningskamp» i forskningslitteratur om «læreraksjonen» 1942.<sup>194</sup> Jeg introduserte i kapittel 1 at lærernes motstand også kan betegnes som «hverdagsmotstand» etter Scotts «everyday resistance», men at lærernes motstand i tillegg må anses som *organisert* «hverdagsmotstand». I disse begrepene ligger en forventning om at aksjonene ble gjennomført med fredelige midler og ikke gjennom voldelige opprør. Dette står i tråd med normene og praksisene innenfor den

---

<sup>191</sup> Karcher, N. (2018): s. 149-150.

<sup>192</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 348-349.

<sup>193</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 350.

<sup>194</sup> Moland, A. (2000): s. 226; Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 11; Karcher, N. (2018): s. 13; Grimnes, O., K. (2018): s. 334-336.

politiske kulturen i Norge. Samtidig er det elementer i konfliktene mellom lærerstanden og okkupasjonsregimet som strider med de fredelige konsensusøkende politiske tradisjonene. Særlig gjelder dette lærernes konfronterende holdning, Contentious politics, som utfordret regimets politikk. For mange lærere ble for eksempel NS-regimets nazifiseringsfremstøt mot den norske folkeskolen uttrykt som et «maktovergrep» fra statens side.<sup>195</sup> Fra NS-regimet ble derimot lærernes aksjoner betraktet som «forræderi», hvor lærerne var «lovbrytere».<sup>196</sup>

Slike uttalelser gjør det utfordrende å anvende teorien om den nordiske modell for politisk kultur for å forklare aksjonene i skolesektoren i 1942. Lærernes protester mot NS-regimet var fredelige, men av NS og den tyske okkupasjonsmakten ble dette likevel oppfattet som statsfiendtlig handling som truet ro og orden i samfunnet. Derfor måtte protestene slås hardt ned på. For å samle lærerne og den norske befolkning til en felles opposisjon mot NS-regimets nazifiseringsfremstøt, ble det viktig å vinne folkets tanker og følelser. Gjennom både åpen og skjult motstand lyktes lærerne å samle store deler av lærerstanden og befolkningen for å protestere mot Nasjonal Samlings forsøk på å nazifisere skolesystemet og samfunnet. Ved bruk av fredelige aksjoner, klarte lærerne å beholde sin rett til å undervise med begrenset politisk innblanding fra NS-regimet, og således bevare ytringsfriheten.

#### 4.3.1 Åpen motstand («public transcripts»)

Lærernes motstand kom til uttrykk på flere måter, gjennom både offentlige og skjulte former. Den åpne motstanden viser til hvordan «læreraksjonen» bar merke av Contentious politics – konfronterende repertoar av protesthandlinger–, ettersom lærerne utsendte paroler til Kirke- og undervisningsdepartementet for å markere sine protester mot nazifiseringen. På grunn av en strengt kontrollert og sensurert presse under okkupasjonen, ble det begrenset (dog ikke umulig) for lærerne, og for motstandsgrupper generelt, å utgi egne publikasjoner for å organisere motstand. Parolene som ble brukt i skolekampene ble derfor et viktig verktøy for å både uttrykke og oppfordre til motstand. Gjennom paroler klarte lærere å mobilisere landets lærere til å danne en samlet opposisjon mot regimet, og nå ut til befolkningen ut over lærerstanden. Karcher uttrykker at lærerne suksessfullt klarte å tilegne seg støtte fra store deler av den norske befolkning.<sup>197</sup> Lærernes aksjoner fikk nemlig parallell støtte fra kirken, da norske biskoper utsendte et eget protestskriv mot Nasjonal Samlings Ungdomstjeneste og tvangsopplæring i nazistisk ideologi samtidig som lærerne. Som nevnt, har Sémelin trukket fram viktigheten av

---

<sup>195</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 122. (Forfatterne viser til originale brev og rundskriv utsendt av lærere og NS-regimet under okkupasjonen, og jeg benytter derfor utdrag fra disse for å sitere nøkkelordene).

<sup>196</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 38-39 & 116.

<sup>197</sup> Karcher, N. (2018): s. 163.

støtte fra andre parter som en sentral faktor for at sivile aksjoner kunne lykkes. Kirkeskrivene ble sendt til det norske folk, og dette økte bevisstheten om hva NS truet med. Primært ønsket kirken å fremme at statlige institusjoner og partiorganisasjoner (som var nasjonalsosialistiske) ikke hadde noen rett til å gripe inn i forholdet mellom foreldre og barn i oppdragelsen. Det var foreldrene som hadde ansvaret for oppdragelse, sammen med barneskolen.<sup>198</sup>

Etter Quislings kunngjøringer med loven om Ungdomstjenesten og loven om Norges Lærersamband, diskuterte lærere hvordan fremstøtene skulle møtes. Resultatet ble en nøye utformet parole som protesterte mot lovene. Erklæringen skulle utsendes til landets lærere, med en oppfordring om å undertegne og sende den inn til Kirke- og undervisningsdepartementet. Effekten ble ansett som større dersom lærerne sendte inn protestbrevet individuelt med sine underskrifter. Erklæringen inneholdt både en nektelse av å bidra med oppdragelse av barn etter retningslinjene for Ungdomstjenesten, og medlemskap i Lærersambandet:

«Jeg finner ikke aa kunne medvirke til en oppdragelse av Norges ungdom etter de linjer som er satt opp for NSUFs ungdomstjeneste, da dette strider mot min samvittighet. (...) og dessuten stiller andre krav som strider mot mine tilsetningsvilkaar, finder jeg aa burde meddele at jeg ikke kan betrakte meg som medlem av lærersambandet.»<sup>199</sup>

Som nevnt i kapittel 3, kom samvittighetsbegrepet tidlig inn i lærernes begrunnelser for sine aksjoner, og ble brukt som noen av de mest sentrale argumentene. Som samfunnsoppdragere ble det vanskelig å stå utenfor konflikten i skolesektoren, og lærerne anså det som sin oppgave å beskytte skolen og barna mot nasjonalsosialismen. Den 20. februar 1942 mottok Kirke- og undervisningsdepartementet tusenvis av protestbrev fra lærere over store deler av landet. Erklæringen ble utformet av en gruppe lærere fra folkeskoler og de høyere skoler, hvor det ble fattet et enstemmig vedtak om å gå til motaksjon mot lovene.

Denne aksjonen har tidligere NS-politiker, Odd Melsom, hevdet å være udemokratisk. Ifølge Melsom ble lærernes protester igangsatt av noen få enkeltpersoner (ledere for lærerorganisasjonene) på eget initiativ uten en form for bekreftelse eller fullmakt fra andre lærere. Han hevdet også at lærerne ble tvunget til å underskrive protestparolen som skulle utsendes til departementet.<sup>200</sup> Karcher, derimot, påpeker at det var bred enighet blant lærerne om parolens innhold, og at dette ble en sentral faktor til deres vellykkede aksjoner.<sup>201</sup> Lærerne ble ikke tvunget til å undertegne, men oppfordret til det. Om de kjente på et press er riktignok

---

<sup>198</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 99; Karcher, N. (2018): s. 153.

<sup>199</sup> *Aftenposten* – et organ for jøssinger. (1942, 2. mars). Den aktuelle situasjonen. *Aftenposten*, s. 5.

<sup>200</sup> Melsom, O. (1980): s. 117.

<sup>201</sup> Karcher, N. (2018): s. 153.

en annen sak. Det var krig i landet, og det kunne oppleves som vanskelig å velge hvordan en skulle forholde seg til den nye situasjonen.

I tillegg til kirken, fikk lærernes protester mot ungdomstjenesten støtte fra professorer og universitetslektorer, og foreldre. Karcher beretter at interaksjonen mellom skolerepresentanter, kirken og foreldre, fikk avgjørende betydning for den massive oppslutningen som ble dannet, og som førte til suksess for lærerne.<sup>202</sup> Universitetslektoren Åsta Stene var for eksempel en av initiativtakerne til den såkalte «Foreldreaksjonen», som historiker Jorunn Sem Fure omtaler som den største underskriftskampanjen som ble gjennomført under okkupasjonen.<sup>203</sup> Den 8. mars 1942 sendte, ifølge Aartun og Aartun, foreldre mellom 200 000 og 300 000 protestbrev til Kirke- og undervisningsdepartementet som uttrykket motstand mot at deres barn skulle delta i Nasjonal Samlings Ungdomstjeneste.<sup>204</sup>

Tallet på foreldrenes protestbrev er derimot omstridt, og det er utfordrende å komme fram til sikre tall. Historiker Terje Halvorsen har problematisert historikers bruk av Hjemmefrontens tall og påstander sentrert rundt oppslutninger tilknyttet motstand, og uttrykker et behov for å betrakte disse tallene med et kritisk blikk.<sup>205</sup> Ifølge Halvorsen er kildegrunnlaget svakt, men at det sannsynligvis var et lavere antall protester som ble utsendt til departementet enn tallet Aartun og Aartun presenterer. En tysk politirapport oppgir at Kirke- og undervisningsdepartementet mottok rundt 8000 protestbrev etter en måneds aksjon, og at det daglig ble sendt inn rundt 300-400 brev. Halvorsen konkluderer med å anta at departementet mottok nærmere 30 000 – 35 000, men han påpeker at motstanden fortsatt var en effektiv markering.<sup>206</sup>

#### 4.3.2 Skjult motstand («hidden transcripts»)

I tillegg til den åpne kommunikasjonen mellom lærerne og Kirke- og undervisningsdepartementet, benyttet lærerne seg av skjulte motstandsformer, «hidden transcripts», for å samle flest mulig lærere til å ta avstand fra nazismen. Dette gjaldt særlig da alle tidligere yrkesorganisasjoner ble forbudt og oppløst i 1941. Lærerne måtte derfor parallelt med de åpne protestene, fortsette motstanden i skjulte former. James Scott hevder at skriftlig kommunikasjon kan være mer effektiv enn muntlig kommunikasjon, dersom den er anonym. Anonyme skriv kan både bli produsert og distribuert hemmelig uten at en forfatter oppgis, mens

---

<sup>202</sup> Karcher, N. (2018): s. 162.

<sup>203</sup> Fure, J. S (2007): s. 218.

<sup>204</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 117–118.

<sup>205</sup> Halvorsen, T. (2009). Hjemmefrontens tall og okkupasjonsforskerens tall. *Historisk tidsskrift*, 88(2), 307-310. Hentet fra: <https://www.idunn.no/file/pdf/33771965/art06.pdf>.

<sup>206</sup> Halvorsen, T. (2009): s. 309-310.

muntlig kommunikasjon, derimot, blir overført mellom minst to kjente parter (med mindre de bærer forkledning).<sup>207</sup>

Den såkalte «Lovboka» ble laget.<sup>208</sup> Dette var et illegalt hefte i liten størrelse som enkelt kunne gjemmes, og ble distribuert hemmelig blant lærere.<sup>209</sup> En slik prosess kunne foregå nærmest umerkelig under vanlige omstendigheter, og dermed unngå å fremkalle åpen konfrontasjon.<sup>210</sup> Boka inneholder 13 sterke oppfordringer som skulle veilede og oppmuntre lærerne til å motsette seg NS-regimets nazifiseringsforsøk av det norske skolesystemet. Første setning i artikkel 1 oppfordrer lærere til å «avvise» alle krav om erklæringer som har med medlemskap av Norges Lærersamband å gjøre. Artikkel 2 påpeker at «alle forsøk på NS propaganda i skolen avvises ved at en unnlater å etterkomme eventuell ordre, uansett fra hvem ordren kommer.» De neste artiklene beretter at lærere blant annet skal «blokkere» alt arbeid etter avsatte og suspenderte lærere, og at ingen må søke om former for ledige stillinger i skolen. Artikkel 11 beretter at lærere må «støtte all motstand mot ungdomstjenesten. Foreldre må nekte sine barn å møte.»

Innholdet fra Lovboka tyder på at lærerne ikke var konsensussøkende overfor NS-regimet. «Avvise» krav, «unnlate» å etterkomme ordre, «blokkere» arbeid og støtte «motstand», er noen eksempler. Dette strider med en konsensusbasert politisk praksis som i utgangspunktet er et karakteristisk trekk ved den politiske kulturen i Norge, og peker i større grad i en retning av at lærerne hadde en konfliktfylt protesthandling overfor regimet. Jeg vil foreslå at det særlig er fraværet av en konsensussøkende konflikthåndtering som viser til hvordan «læreraksjonen» gjenspeiler Contentious politics. Framfor å inngå kompromisser med okkupasjonsmakten for å stoppe konfliktene innenfor skolesektoren, oppfordret lærere hverandre og foreldre til å opponere mot nazifiseringsfremstøtene. Det må likevel påpekes at den skjulte motstanden foregikk i fredelige former, og dette står i tråd med beskrivelser av den nordiske modell for politisk kultur.

Det eksisterer også eksempler på elever som deltok i lærernes aksjoner. Historiker Erik Melvold uttrykker at relasjonene og solidariteten mellom lærerne og elevene kunne vokse seg sterke under okkupasjonen. Det å støtte opp om lærernes aksjoner ble en del av barnas holdningskamp.<sup>211</sup> Dynamikken og interaksjonen mellom elev og lærer var derfor betydningsfull i konfliktene som utspilte seg mellom lærerne og okkupasjonsregimet. Pedagog,

---

<sup>207</sup> Scott, J. (1990): s. 161.

<sup>208</sup> (ARKIVET), Privatarkiv av lektor Harald Dokkehaug. (Lovboka).

<sup>209</sup> Hagen, T., V., H. Fanger.no: *Læreraksjonen i 1942*. Hentet fra: <https://www.fanger.no/stories/laereraksjonen>.

<sup>210</sup> Scott, J. (1990): s. 194.

<sup>211</sup> Melvold, E., O. (2002): Temahefte 35. *Kampen om skolen*. <https://www.ude.oslo.no/Oslo-patriot/th35.html>.

filosof og historiker, Erik Melvold, viser for eksempel til en hendelse hvor elever ved Katedralskolen i Oslo snudde demonstrativt ryggen til nasjonalsosialisten og propagandaminister i Tyskland, Joseph Goebbels, da bilen hans passerte dem ved Karl Johans gate. Dette førte til arrestasjoner og fengslinger av elevene.

En annen hendelse som førte til arrestasjoner og fengslinger av elever, fant sted ved Katedralskolen i Kristiansand like før jul i 1943. Lektorer ble arrestert av gestapister som kom inn til lærerværelset på skolen, og da de kjørte av sted med lærerne, satte noen elever i gang med å lage pipeyder etter bilene. Dette har blitt omtalt som den såkalte «pipekonserten». Elever som hadde deltatt ble arrestert og sendt til Arkivet (Gestapos hovedkvarter i Kristiansand fra 1942) for avhør, og 15 elever måtte tilbringe julen i en celle beregnet for åtte personer.<sup>212</sup>

Tegninger av H7-monogrammet (Kong Haakon VII) på bøker, pulter, vegger eller gater, og elever som ga matpakkene sine til lærerne i fangenskap i Kirkenes, er andre eksempler på hvordan elevene støttet opp om lærernes protester.<sup>213</sup> I tillegg viser Melvold til en hendelse på Ullern i Oslo, hvor elever ved de høyere skoler lagde bål av et leseverk i tysk ute i skolegården for å demonstrere.<sup>214</sup> Om denne type form for protest var hyppig i skolesektoren er usikkert, men poenget her er å understreke at konfliktene i skolen ikke kun berørte lærerne. Lærerne visste at dersom de ga etter for NS-regimets krav om en nasjonalsosialistisk oppdragelse i skolen, ville dette få konsekvenser for barna. Ved at elever viste sin støtte overfor lærerne, sendte dette samtidig ut signaler om at lærerne ikke kun protesterte for seg selv og sitt yrke, men også for elevene og deres framtid. Dette kan forklare hvorfor lærerne sto fast ved sine protester mot en nazistisk oppdragelse av barn, og av den grunn ikke inngikk forhandlinger eller kompromiss med regimet.

NS-regimets reaksjon på lærernes protester bør videre trekkes fram. Karcher hevder at fremstøtene fra statsmyndighetene for å stoppe lærernes motstand fremsto som ukoordinerte og var i liten grad samkjørte.<sup>215</sup> Slik var det for partiet på flere felt i samfunnet, og dette fikk innvirkning på handlingsrommet for å danne opposisjon. En uoversiktlig og kaotisk situasjon for å slå ned på lærernes protester oppsto i etterkant av lærernes erklæringer som ble innsendt til Kirke- og undervisningsdepartementet i februar 1942. Dette skyldtes uklare fordelinger om hvem som hadde ansvaret for ulike oppgaver knyttet til skolesektoren.<sup>216</sup> Lærernes protester

---

<sup>212</sup> Torjesen, E. (2006). Skole i krig: Kristiansand Katedralskole 1940–45. «Hartes Lager – Wasser und Brot». *Pipekonsert mot Gestapo førte til jul på Arkivet (1943)*. Stiftelsen Arkivet (nr. 8). Edgar Høgfeldt as: Kristiansand. s. 53-55.

<sup>213</sup> Melvold, E., O. (2002); Lindberg, R., K. (2014): *Skolen i minnet. Skolegang under andre verdenskrig i Trondheim*. (Masteroppgave). NTNU: Trondheim. Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/30796661.pdf>; s. 67; Norsk Rikskringkasting. (1967, 03.03). *Fra skolens kamp under okkupasjonen*. [Dokumentar]. Hentet fra: <https://tv.nrk.no/program/foia67002267/fra-skolens-kamp-under-okkupasjonen>.

<sup>214</sup> Melvold, E., O. (2002).

<sup>215</sup> Karcher, N. (2018): s. 156.

<sup>216</sup> Karcher, N. (2018): s. 156.



innebar et enormt prestisjetap og en politisk fiasko for partiet, ettersom den tyske okkupasjonsmakten i første omgang overlot nazifiseringen av skolesektoren til NS. Det var derfor viktig å gjenvinne kontrollen så raskt som mulig. Partiet forsøkte å stoppe protestene med ulike typer trusler, men ingen av truslene innebar vold. Eksempelvis ble utmeldelse av Lærersambandet betraktet som avskjedssøknad.<sup>217</sup> Andre trusler innebar tap av lønn dersom de ikke meldte seg inn, og Sæther forsøkte å *forhandle* frem en løsning med lærerne. Med andre ord, hadde regimet en fredelig tilnærming til lærernes protester. Ifølge Sæther ville ikke sambandet kreve at lærerne støttet Ungdomstjenesten, og at undervisning i partiets ideologi skulle gjennomføres av lærere som var villige til det.<sup>218</sup> Sambandet ble således kun betraktet som en fagorganisasjon av NS.

Truslene mot lærerstanden ga liten effekt, og protestene fortsatte. Lærerstanden viste med andre ord ikke villighet til å inngå forhandlinger eller samarbeid med partiet. Som vist ovenfor med utdrag fra Lovboka, oppfordret lærere hverandre til å støtte motstand, og avvise krav knyttet til Nasjonal Samlings politiske og ideologiske fremstøt mot skolene. På en annen side vil jeg hevde at «customs in common» også begrenset lærerne i å gjøre motstand. Lærerne gikk nokså forsiktig frem i sine protester, og respekterte okkupasjonsmyndighetenes lover og regler. Det gjaldt å unngå sammenstøt som kunne medføre fatale konsekvenser. Lærerne påpekte for eksempel at de ikke streiket da det oppsto rykter om at de planla streik, men at de *protesterte* mot lovene knyttet til skolesektoren. Lærerne forsøkte å tydeliggjøre at de hovedsakelig ønsket å tre inn i stillingene sine igjen for å gjenoppta arbeidet sitt, men anså det som umulig å følge lærergjerningen dersom de måtte stå som medlem av Norges Lærersamband.<sup>219</sup> De respekterte således regimets regler, men forsøkte samtidig å utfordre dem og skyve grenser for hva som var tillatte opposisjonsformer for å skape endring. I tillegg så lærerne det slik at den eneste muligheten for å stoppe konfliktene i skolesektoren, var at skolen og lærerne fikk «arbeide på fritt grunnlag med sine faglige oppgaver, uten paatrykk fra hold som er skolen uvedkommende og pedagogikken fremmede.»<sup>220</sup> Utsagnet indikerer at lærerne ønsket å slutte fred med okkupasjonsregimet, men at dette ikke lot seg gjøre så lenge den politiske innblanding fremdeles presset skolesektoren. Dette indikerer fravær av konsensussøkende politikk.

---

<sup>217</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 109. Her viser forfatterne til et brev som ble trykt i avisene 6. mars 1942, for å orientere foreldre om lærerkonflikten.

<sup>218</sup> Karcher, N. (2018): s. 156–157.

<sup>219</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 130.

<sup>220</sup> (Illegal avis): Aftenposten – organ for jøssinger. (1942, 02. mars). Den aktuelle situasjonen. *Aftenposten*, s. 5.

### 4.3.3 Ikke-voldelig motstand møtt med voldelige tiltak

Her vil jeg utdype et vendepunkt i konfliktene som preget skolesektoren i 1942, da flere tusen lærere ble arrestert for sine fredelige protester mot Nasjonal Samlings skolelover. Den tyske okkupasjonsmakten grep direkte inn i konflikten, og dette fikk lærerne erfare. Fra mars 1942 bar konflikten i større grad enn tidligere preg av fysiske avstraffelser, og lærerne skulle oppleve både arrestasjoner og dårlige forhold i fangenskap. Lærerne visste at det innebar en enorm risiko å nekte og adlyde ordre fra en okkupasjonsmakt, men mange anså det allikevel som viktig å ikke være taus da NS-regimet iverksatte nazifiseringsreformer i skolesektoren.<sup>221</sup>

Peter Ackerman og Jack DuVall påpeker i sin bok, *A force more powerful – a century of nonviolent conflict*, at ikke-voldelig motstand blir mer effektive enn undertrykkeres lederskap, i den grad motstanden har evne til å ta bort regimets evne til å opprettholde kontroll i samfunnet. Regimet risikerer å miste støtte både innad i landet og utenfor landets grenser, og det blir kun spørsmål om tid før et endelig nederlag vil inntreffe.<sup>222</sup> Påstanden til Ackerman og DuVall er et spennende bidrag til å forstå ikke-voldelig motstand. Det er derimot usikkert hvor anvendbar teorien blir i et okkupert samfunn i krig sammenlignet med andre typer konfliktsamfunn. Regimets evne til å opprettholde seg selv kan bestå uavhengig av den sivile motstanden.<sup>223</sup>

Ackerman og DuVall trekker også fram viktigheten av å ha tro på hva som kjempes for, i tillegg til å ha et solid lederskap, som sentrale faktorer for effekten av ikke-voldelig opposisjon.<sup>224</sup> Jeg vil hevde at denne påstanden egner seg bedre til å forklare «læreraksjonen» i 1942. Lærerne hadde sterk tro på at deres kamp var svært viktig for landets framtid. Nasjonal Samling manglet både forankring og autoritet blant den norske lærerstanden, og etter hvert som lærernes protester økte i omfang, mistet partiet kontroll over situasjonen, og ytterligere tiltak måtte iverksettes.

I tillegg hadde lærerne et godt utbygd administrativt nettverk, ettersom representanter fra tidligere lærerorganisasjoner (som ble oppløst under okkupasjonen og erstattet med ett Lærersamband), samlet og organiserte lærere til en felles protestaksjon mot okkupasjonsmyndighetene. Motstandsbevegelser som forventer at folk tar en personlig risiko, som lærerne gjorde, ved å gjennomføre ikke-voldelig opposisjon mot et autoritært regime, må ifølge Ackerman og DuVall også utspille seg slik de ønsker at landet skal fungere. Den må være

---

<sup>221</sup> Hoprekstad, O. (1946): s. 84.

<sup>222</sup> Ackerman, Peter & Duvall, Jack. (2000). *A force more powerful – a century of nonviolent conflict*. St. Martin's Press: New York, s. 502–503.

<sup>223</sup> I dag styres eksempelvis Syria av det autoritære Assad-regimet. I 2011 opplevde Syria opprør mot regimet (kjent som den arabiske våren), hvor det foregikk relativt fredelige demonstrasjoner mot myndighetene, men som ble slått hardt ned på av regimet. (FN-Sambandet. (2020, 6. mars). Syria. Hentet fra: <https://www.fn.no/Konflikter/syria>).

<sup>224</sup> Ackerman, Peter & Duvall, Jack. (2000): s 502–503.

åpen i form og demokratisk i dens funksjon.<sup>225</sup> Lærernes åpne protester, «public transcripts», førte til at lærerne fikk autoritet hos den norske befolkningen, og konflikten fikk sådan flere støttespillere og en massiv oppslutning.

I mine undersøkelser av interaksjonen og kommunikasjonen mellom NS-regimet (særlig Kirke- og undervisningsdepartementet) og lærerstanden, framtrer et tydelig mønster som gjenspeiler aspekter ved teorien om den nordiske modell. Nasjonal Samling publiserte innlegg i aviser og utsendte brev for å nå ut til både lærere og den norske befolkning, for å stille krav til hvordan de skulle forholde seg til den nye tiden. Lover som ble knyttet direkte til skolesektoren, som loven om Ungdomstjenesten og Lærersambandet, ble presentert på fredelig vis gjennom «public transcripts». Som vist, skapte dette voldsomme reaksjoner hos mange lærere, men lærerne svarte også på NS-regimets fremstøt med fredelige midler gjennom åpen kommunikasjon. Det ser videre ut til at NS-regimet i begynnelsen til en viss grad tolererte lærernes protester, ettersom de ikke grep direkte inn i motstanden for å utføre straffetiltak. Tvert imot svarte NS tilbake på samme fredelige måte som lærerne.

Denne beskrivelsen av interaksjonen kan imidlertid synes harmonisk. Det er derfor essensielt å understreke at konflikten også var preget av Contentious politics, hvor protester og voldelige opptøyer forekom i skolen. Eksempelvis oppsto flere sammenstøt mellom Hirden (som fungerte som Nasjonal Samlings politiske soldater), og lærere og elever. Slagsmål og uroligheter i skolen var ikke uvanlig. Melvold har blant annet avdekket hendelser hvor hirdgutter gikk til angrep på lærere og elever i skoletiden, og masseslagsmål fant sted.<sup>226</sup>

Samtidig forekom trusler fra NS rettet mot lærerstanden, i forsøk på å få dem til å adlyde ordre. Offentlige erklæringer og rundskriv utsendt av partene, demonstrerer dette. Da loven om Ungdomstjenesten og Norges Lærersamband ble iverksatt i 1942, responderte lærerne med den landsomfattende protesterklæringen fra 20. februar, hvor de nektet å samarbeide med NS om en nasjonalsosialistisk oppdragelse av barn. Sæther svarte på disse protestene få dager senere gjennom en melding i NS-kontrollerte aviser, hvor han både forsøkte å oppklare sambandets funksjon, og true med tap av stillinger for de som ikke meldte seg inn.<sup>227</sup> Å protestere mot styresmaktene var med andre ord ikke risikofritt, men som Aartun og Aartun understreker, hadde Sæthers brev liten virkning, og protestene fortsatte å strømme inn til Kirke- og undervisningsdepartementet.<sup>228</sup>

---

<sup>225</sup> Ackerman, Peter & Duvall, Jack. (2000): s. 503.

<sup>226</sup> Melvold, E., O. (2002).

<sup>227</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 99 & 101-102. Forfatterne viser til utdrag fra Sæthers melding til norske lærere den 23. februar 1942.

<sup>228</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 102.

Er det rimelig å anta at partene i konflikten var, både bevisst og ubevisst, bundet av tidligere normer for opprørstradisjon som hadde eksistert lenge før krigsutbruddet? Den fredelige og åpne kommunikasjonen mellom NS-regimet og lærerne begynte allerede i 1940, da det tidlig ble kjent at NS ønsket reformer i utdanningssektoren, og lærernes protester fortsatte fram til massearrestasjonene i mars 1942. Dette indikerer at lærerne hadde et visst spillerom til å opponere mot styresmaktene, uten at ytterligere straffetiltak ble iverksatt av NS-regimet. Politiske praksiser og opprørstradisjoner i Norge kan derfor ha blitt avgjørende for lærernes mulighet til å opponere.

Som jeg snart skal utdype, fikk konflikten et voldelig utfall først da den tyske okkupasjonsmakten grep inn for å rydde opp i kaoset som konflikten hadde skapt både i samfunnet og næringslivet. Først vil jeg understreke at det også var grupper som tok avstand fra lærerstandens protester. Som nevnt sto flere lærere som medlemmer av NS under okkupasjonen, og det ble forsøkt å opprette NS-lærergrupper i landet. Flere steder i landet kom medlemmene av disse gruppene til å spille en sentral rolle ved utvelgelsen av hvilke lærere som skulle bli arrestert eller avskjediget.<sup>229</sup>

Det var også foreldre som tok avstand fra lærernes motstand mot NS-regimet. Foreldre representerte en stor og kompleks samfunnsgruppe med ulik politisk tilhørighet og verdier. Selv om mange foreldre protesterte mot NS-regimets lov om Ungdomstjenesten, fantes også dem som anså protestene mot styresmaktene som «illojal opptreden», og at lærerne som protesterte var å anse som «statsfiender».<sup>230</sup> I april 1942 mottok Kirke- og undervisningsdepartementet en resolusjon, hvor foreldre forlangte at myndighetene måtte gripe inn i konflikten med «fast hånd», hvor «sabotasje og uroligheter» truet Norges vei mot frihet og selvstendighet. Resolusjonen ble trykt i avisa *Nationen* den 30. april, og den krevde at lærerne, som hadde ansvar for barns karakterforming og utdanning, lojalt måtte følge den norske lov, og aktivt støtte den nye tiden som preget samfunnet.<sup>231</sup> I løpet av april mottok departementet flere protesteresolusjoner mot lærernes aksjoner som ble publisert i *Nationen*. Den 22. april ble det eksempelvis uttrykt at lærernes aksjon var «ansvarsløs», og at lærerne hadde «misbrukt sin ansvarsfulle stilling til å utføre sabotasje». Videre ble lærernes motstand ansett som «samfunnsskadelig aksjon».<sup>232</sup> På dette tidspunktet da resolusjonene ble trykt i aviser, satt flere hundre lærere i fangenskap i Kirkenes for sine protester mot Lærersambandet, og

---

<sup>229</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 38-39.

<sup>230</sup> *Nationen*. (1942, 18. april). Protesteresolusjoner. *Nationen*, s. 2.

<sup>231</sup> Frøset, G. (1942, 30. april). Protestene fortsetter. *Nationen*, s. 2.

<sup>232</sup> *Nationen*. (1942, 22. april). Nye protester mot lærernes aksjon. *Nationen*, s. 2.

skolesituasjonen i landet var både kaotisk og kritisk. Flere skoler var stengt, og det hersket stor lærermangel.

Den 20. mars 1942 grep den tyske okkupasjonsmakten inn i konflikten som følge av den kaotiske situasjonen som oppsto da lærerne fremdeles sto fast på sine protester mot medlemskap i Lærersambandet, og oppdragelse av barn og ungdom etter nasjonalsosialistisk ideologi. Etter et møte mellom rikskommissær Terboven og Quisling, ble det besluttet å utsende en arrestasjonsordre av mannlige lærere.<sup>233</sup> Lærerne skulle med dette komme under direkte styre av den tyske okkupasjonsmakten, og ved bruk av vold og tvangsmidler skulle lærerne drives inn i Lærersambandet, og motstanden skulle brytes ned.<sup>234</sup> Arrestasjonene av lærerne førte til en kraftig opptrapping av konfliktene innenfor skolesektoren, og først nå fikk den en voldelig vending fra okkupasjonsmaktens side. Lærere ble arrestert og spredt til ulike fangeleirer i Norge, slik at det skulle bli vanskeligere for dem å samle en felles motstandsfront.<sup>235</sup> Dette medførte at flere lærere meldte seg inn i Lærersambandet, og kunne reise hjem igjen.<sup>236</sup> I fangeleiren på Jørstadmoen utenfor Lillehammer, derimot, var situasjonen annerledes. Den utpekte seg som den mest brutale i måten tyske fangevoktere behandlet de arresterte lærerne. Under oppholdet i leiren ble lærere utsatt for både fysisk vold og psykisk press fra fangevoktere, for å tvinge lærerne til å undertegne medlemskap av Lærersambandet.<sup>237</sup>

Mange lærere fastholdt likevel protestene sine og nektet medlemskap (på fredelig vis). Konflikten toppet seg da omkring 500 lærere ble sendt videre til Kirkenes for straffarbeid.<sup>238</sup> I erindringslitteratur fra lærere som opplevde disse hendelsene, skildres de vanskelige forholdene om bord på skipet Skjærstad (som var beregnet for 250 passasjerer), som skulle frakte de 500 lærerne, i tillegg til tysk besetning, fra Trondheim til Kirkenes. Det var både trangt og kaldt ombord, mange var syke, og de fikk verken medisiner eller legehjelp.<sup>239</sup> Karcher uttrykker at behandlingen lærerne opplevde ombord på skipet, førte til reaksjoner fra flere hold. Også blant NS-medlemmer og representanter for okkupasjonsmakten.<sup>240</sup> Hoprekstad viser for eksempel til en hendelse hvor en overlege, som var NS-medlem, kom om bord på Skjærstad for å undersøke syke lærere. Han uttrykte uenighet med lærernes aksjoner, men ble konfrontert av en rektor som fortalte om den fysiske og psykiske volden de hadde opplevd i fangenskap. Ifølge Hoprekstad

---

<sup>233</sup> Karcher, N. (2018): s. 158.

<sup>234</sup> Karcher, N. (2018): s. 132.

<sup>235</sup> Fangeleirene lærerne ble sendt i var Jørstadmoen, Grini, Falstad og Sydspissen. Her kom lærerne under direkte tysk kontroll. Lærerne på Jørstadmoen og Grini ble sendt videre til fangeopphold i Kirkenes. (Amundsen, S. S., Bjørnstad, J., Holmboe, H., Pedersen, G. N. & Norum, K. (1946). *Kirkenesferda 1942*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag, s. 27.).

<sup>236</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 338-339.

<sup>237</sup> Hoprekstad, O. (1946): s. 76-79.

<sup>238</sup> Karcher, N. (2018): s. 159.

<sup>239</sup> Hoprekstad, O. (1946): s. 83-96.

<sup>240</sup> Karcher, N. (2018): s. 159.

hadde overlegen følgelig uttrykt at reisen mot Nord ikke skulle bli noe av, og han hadde lovet å komme tilbake dagen etter med flere leger. Dagen etter ble legene nektet å gå ombord, og veien bar videre mot fangeopphold i Kirkenes.<sup>241</sup>

Til tross for de kritiske forholdene, sto mange lærere på sine protester om å ikke melde seg inn i Lærersambandet. Dette førte til en svært fastlåst situasjon for både lærerne og NS-regimet. Lærerstanden var ikke villig til å inngå kompromiss eller forhandlinger med Nasjonal Samling, og protestene fortsatte fram til et vendepunkt i april 1942. Dette utypes nærmere i kapittel 5, om konfliktens virkninger.

#### 4.4 OPPSUMMERING

I kapitlet har jeg diskutert forskningsspørsmålet om den norske lærerstandens organisering av motstanden mot NS-regimet, og hvordan den ble begrunnet og legitimert. Underveis har jeg anvendt både Scotts teori om «public»- og «hidden transcripts» (åpen og skjult kommunikasjon), samt teori om den nordiske modell for politisk kultur og Contentious politics for å forklare hva slags type motstand som ble reist mot Nasjonal Samlings nazifiseringsfremstøt mot skolesektoren.

Ut fra diskusjonene som er foretatt, vil jeg konkludere med at det eksisterer flere aspekter ved teorien om den nordiske modell, som kan anvendes for å forklare lærernes motstand mot NS-regimets nazifiseringsfremstøt mot skolesektoren under andre verdenskrig. Før konflikten ble satt under direkte tysk kontroll med arrestasjoner av over tusen mannlige lærere for sine fredelige protester, og hvorav rundt halvparten ble sendt til fangeopphold i Kirkenes, utspilte konflikten seg i fredelige former gjennom både åpen og skjult kommunikasjon, med dialoger mellom lærerstanden og NS-regimet. Samtidig kan vi si at konflikten bar merke av Contentious politics, konfliktfull politikk, ettersom store deler av den norske lærerstanden i begynnelsen ikke ville inngå kompromiss eller konsensus med NS-regimet om å oppdra barn etter partiets politiske og ideologiske retningslinjer. Jeg skal videre oppsummere kapitlet.

Lærernes motstand bør ses i sammenheng med den høye statusen yrkesgruppen hadde ved krigsutbruddet, og deres betydning for det norske næringslivet. Lærerne var en viktig samfunnsgruppe for regimet å kontrollere, ettersom de var oppdragere av barn og ungdom. Skolesektoren ble derfor et viktig mål for okkupasjonsregimet dersom det skulle lykkes i å

---

<sup>241</sup> Hoprekstad, O. (1946): s. 85-86.

omforme samfunnet i en nasjonalsosialistisk retning. Framstøtene mot skolen ble møtt med protester fra flere hold, og lærernes protester var både fredelige og godt organisert.

Styresmaktene definerte hva som ble ansett som lovlig og illegal opptreden, og da tidligere aksepterte former for opposisjon, som lockout og streik, ble forbudt, måtte lærerstanden finne andre måter å protestere på. Før okkupasjonen var lærerne godt organisert i lærerforeninger. Dette skapte et nettverk som bandt dem sammen, som fikk betydning for å kunne organisere motstand. Da loven om NSUFs Ungdomstjeneste og Norges Lærersamband ble erklært av NS-regimet i februar 1942, organiserte en gruppe lærere seg, som talte på vegne av de ulike lærerorganisasjonene i landet, for å utforme en protesterkjøring. Erklæringen inneholdt både en nektelse av å bidra til oppdragelse av barn etter retningslinjene for ungdomstjenesten, og medlemskap av Lærersambandet.

NS-regimets reaksjon på protestene var i begynnelsen fredelig, ettersom de svarte åpent på protestene gjennom rundskriv og meldinger i offentlige aviser. Det ble blant annet forsøkt å inngå forhandlinger med lærerne, men det forekom også trusler om oppsigelser og tap av lønn. Dette demonstrerer likevel at det foregikk en fredelig, åpen dialog og interaksjon mellom partene i konflikten. Denne form for interaksjon gjenspeiler aspektene ved teorien om den nordiske modell, og teorien kan følgelig anvendes for å belyse lærernes motstand.

Når det er sagt måtte lærerstanden samtidig i stor grad organisere sin motstand skjult («hidden transcripts»), ettersom opposisjon mot okkupasjonsregimet var å anse som statsfiendtlig handling som truet orden i samfunnet. Dette strider med teorien om den nordiske modell, som blant annet kjennetegnes for åpne samhandlinger mellom de styrende og de som blir styrt, hvor også befolkningen har rett til å ta del i politiske beslutninger. Under det autoritære regimet under okkupasjonen, var det lite rom for befolkningen å ha medbestemmelsesrett i politikken. Okkupasjonsmakten utsendte lover og regler, og folket måtte adlyde. For å samle og orientere lærerne om hva slags holdninger lærerstanden skulle ha overfor NS-regimets framstøt mot skolesektoren, måtte de derfor organisere skjult motstand. Dette demonstrerer hvordan «læreraksjonen» også framtrer som konfliktfull politikk. Det ble for eksempel distribuert hemmelige skriv med sterke oppfordringer om hvordan lærerne skulle forholde seg til okkupasjonsmakten. Den såkalte Lovboka ble laget, et lite hefte i lommeformat, som ble delt ut til lærere. I tillegg foregikk det ulike former for symbolsk motstand i klasserommene, også av elever, som styrket lærernes aksjoner. Slike motstandsformer kunne virke samlende, og danne følelsen av et fellesskap som kjempet samme kamp.

## KAPITTEL 5: «Læreraksjonens» virkninger

### 5.1 INNLEDNING

I følgende kapittel diskuteres virkningene av konfliktene innenfor skolesektoren i Norge i 1942. Underveis diskuteres videre hvordan teorien om den nordiske modell for politisk kultur og betegnelsen Contentious politics kan anvendes for å forklare konflikten mellom lærerne og NS-regimet. I tillegg tar kapittelet sikte på å belyse kort hva som skjedde i skolesektoren etter de omfattende protestaksjonene i 1942. Historieframstillinger om «læreraksjonen» viser i stor grad til hendelsene som foregikk i 1942. Dette året nådde konfliktene i skolene sitt høydepunkt, både da det gjaldt okkupasjonsregimets reformer og nazifiseringsfremstøt, og protestene som ble reist mot dette. Etter dette begivenhetsrike året, roet konfliktene mellom regimet og lærerstanden seg ned. Betyr dette at lærerne fikk arbeide i fred uten politisk innblanding? Hvordan var okkupasjonshverdagen fra 1943?

### 5.2 KONFLIKTENS VIRKNINGER

Den norske lærerstandens protestaksjon var den kollektive motstanden som vakte størst oppsikt våren 1942, og den fikk også utenlandsk oppmerksomhet. Eksempelvis holdt den daværende amerikanske presidenten Franklin D. Roosevelt en tale i 1942 hvor han brukte Norge som eksempel på hvilke holdninger som var viktige for å bekjempe nazismen. Slagordet «look to Norway», som ble hyppig brukt i talen, refererte til foreldre, lærere og kirkens rolle i den sivile motstanden mot nazismen.<sup>242</sup>

Lærernes protester hadde også innvirkning på opposisjonen i Norge, ettersom lærere fantes over hele landet, og mange av dem var sentrale nøkkelpersoner i lokalsamfunnene. Konfliktene fikk derfor oppmerksomhet omkring i landet, både fra de som hadde barn i skolen og andre. Jeg har foretatt noen stikkprøver i illegale aviser for å undersøke engasjementet. Avisen *Aftenposten – organ for jössinger*, fra 1942, viet for eksempel i flere aviser egne spalter for å oppdatere om konfliktene i skolesystemet.<sup>243</sup> Et innlegg fra 2. mars 1942 (før massearrestasjonene av lærere 20. mars), demonstrerer engasjementet hos befolkningen:

«Hele det norske folks oppmerksomhet er idag samlet om to saker som berører hvert eneste hjem i landet i dets innerste og dypeste liv: Kirkens reaksjon paa loven om ungdomstjenesten og lærerstandens reaksjon paa loven om

---

<sup>242</sup> Moland, A. (2000): s. 226.

<sup>243</sup> (Illegal avis). *Aftenposten – organ for jössinger*. (1942, 02.03.). Den aktuelle situasjon. *Aftenposten*.



Norges lærersamband og på sammenkoplingen med ungdomstjenesten som er proklamert av lærersambandets landsleder (...).»<sup>244</sup>

Den illegale avisen *Eidsvoll*, opplyste i april 1942 om situasjonen i skolesektoren og skriver at lærernes og Kirkens innsats «(...) vekker beundring i alle land. De gjør sin innsats for Norges sak side om side med våre sjøfolk, flyvere og soldater.»<sup>245</sup> Avisen uttrykker videre at lærerne og prestene «(...) kjemper derfor i dag hele det norske folks kamp.»<sup>246</sup> Dette illustrerer at deres aksjoner hadde en avgjørende betydning for å avverge en nasjonalsosialistisk indoktrinering i det norske samfunnet.

Fram mot slutten av april 1942 var situasjonen i skolene svært fastlåst. Flere hundre lærere satt i fangenskap (etter massearrestasjonene 20. mars), protestene mot Lærersambandet fortsatte, lærere nektet å undervise, og de fleste skoler var stengt som følge av lærermangelen.<sup>247</sup> Lærerne som protesterte hadde hele tiden holdt en klar linje på at de ønsket å holde undervisningen i gang, så lenge de ikke ble tvunget til å medvirke til en nazistisk oppdragelse av barn eller til etablering av nazistiske faggrupper (Norges Lærersamband).<sup>248</sup> Dette førte til at Kirke- og undervisningsdepartementet utsendte et rundskriv den 25. april 1942, som av lærerne ble tolket som en form for kapitulasjon. I rundskrivet ble det formulert at loven om Lærersambandet var misforstått og feiltolket. Det var ikke en politisk organisasjon, og lærerne sto ikke pliktige i å stå som medlemmer av Nasjonal Samling eller utføre tjeneste innen NSUF Ungdomstjeneste.<sup>249</sup> Lærerne var derimot automatisk medlemmer av Lærersambandet i kraft av sin yrkesutøvelse, og det var ikke lenger nødvendig å avgi erklæringer om medlemskap.

Både Grimnes og Karcher trekker fram en sentral hendelse for dannelsen av departementets rundskriv fra 25. april. Den 21. april holdt Terboven en tale hvor det ble uttrykt at lærernes motstand ble tolket som et streikeforsøk som forstyrret offentlig ro og orden i samfunnet. Lærerne, derimot, påpekte at de ikke streiket, men protesterte mot medlemskap i sambandet. Dette illustrerer hvor ulikt okkupasjonsmyndighetene og lærerstanden betraktet konflikten. Videre mente Terboven at lærernes aksjoner truet Tyskland og interessene til Wehrmacht. Konflikten rammet med andre ord ikke kun det norske samfunnet, og for å ivareta Wehrmachts interesser i Norge, truet Terboven med å innføre ytterligere straffetiltak dersom striden mellom lærerne og NS ikke ble avsluttet.<sup>250</sup> Hvilke straffetiltak han siktet til er ukjent,

<sup>244</sup> (Illegal avis). Aftenposten – organ for jössinger. (1942, 02.03.). Den aktuelle situasjon. *Aftenposten*, s. 5.

<sup>245</sup> (Illegal avis). *Eidsvoll – Enig og tro*. (1942, april). Kampen mot det nazistiske riksting. *Eidsvoll*. Hentet fra: <https://digitalt.uib.no/bitstream/handle/1956.2/2503/1942.04.pdf?sequence=1>.

<sup>246</sup> (Illegal avis). *Eidsvoll – Enig og tro*. (1942, april).

<sup>247</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 339; Karcher, N. (2018): s. 159.

<sup>248</sup> (Illegal avis). *Eidsvoll – Enig og tro*. (1942, april). Lærerne lar seg ikke kue!. *Eidsvoll*.

<sup>249</sup> Karcher, N. (2018): s. 160.

<sup>250</sup> Karcher, N. (2018): s. 161; Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 137-138.

men ettersom Terboven blant annet sto bak massearrestasjonene av lærerne den 20. mars, indikerer dette at han var kapabel til å gjennomføre noe lignende i en mer ekstrem variant. Grimnes antyder at talen kunne oppfattes som et signal om drastiske tiltak, med mulighet for dødsstraff som følge.<sup>251</sup>

Hoprekstad presenterer et utdrag av departementsskrivet som forteller at lærerne «uansett om de hadde meldt seg ut eller ikke av Lærersambandet [skulle] møte opp på skolen og ta opp undervisningen uten å avkreves noen erklæring».<sup>252</sup> Lærerne skulle gjenoppta sin stilling, og ville motta lønninger fra 1. mai.<sup>253</sup> Karcher påpeker derimot, at lærerne i fangenskap måtte undertegne denne erklæringen for å kunne returnere til sine hjem.<sup>254</sup> Grimnes beretter at lærerne allikevel fastholdt sine protester mot Norges Lærersamband, og anerkjente ikke at de automatisk ble medlemmer. I praksis, derimot, godtok lærerne dette kompromisset, og skolene kunne etter hvert gjenåpne. På dette tidspunktet var det kun «Kirkeneslærerne» som fremdeles var i tvangsarbeid. Her var den tyske okkupasjonsmakten opptatt av at disse lærerne måtte melde seg inn i sambandet.<sup>255</sup>

Hvorvidt lærerne skulle undertegne eller ikke, ble diskutert mellom «Kirkeneslærerne». De mente at de ble utsatt for press til å undertegne erklæringen om Lærersambandet, og prosessen var udemokratisk. Ifølge Hoprekstad mente noen av lærerne i fangenskap at en underskrift i fangenskap ikke kunne betraktes rettslig på samme måte som underskrift i frihet. Derfor kunne de fortsette sin motstand mot NS-regimet sammen med de andre lærerne da de fikk returnere hjem.<sup>256</sup> Andre var derimot mer tvilsomme til å undertegne. Oppholdet i Kirkenes hadde vært en stor påkjenning, både fysisk og psykisk. Mange lærere var syke, og med en hel vinter i vente, ville trolig ikke alle overleve et lengre opphold i fangenskap. De ble derfor til slutt enige om å undertegne medlemskap.<sup>257</sup>

Undertegnelsen ble allikevel ikke ansett som et nederlag for lærerne. Sett bort fra medlemskap i Lærersambandet, falt alle andre krav til lærerne bort, og de ble ikke lenger tvunget til å oppdra barn og ungdom etter NS-regimets politikk og ideologi. Lærerne kunne heller ikke bli pålagt plikter som sto i strid med tidligere ansettelsesvilkår.<sup>258</sup> Norges Lærersamband ble kun stående igjen som en fagorganisasjon uten form for politisk makt over lærerne. Erklæringen ga således rom for de deporterte lærerne i Kirkenes å melde seg inn, uten

---

<sup>251</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 339.

<sup>252</sup> Hoprekstad, O. (1946): s. 141.

<sup>253</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 339; Karcher, N. (2018): s. 161.

<sup>254</sup> Karcher, N. (2018): s. 160.

<sup>255</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 339.

<sup>256</sup> Hoprekstad, O. (1946): s. 141.

<sup>257</sup> Hoprekstad, O. (1946): s. 142.

<sup>258</sup> Karcher, N. (2018): s. 160.

at det ble tolket som en overgivelse hvor de oppga sine verdier de hadde kjempet for. Derfor kunne lærerne undertegne erklæringen om medlemskap, og i løpet av sommeren og høsten fikk de arresterte lærerne reise hjem i puljer, og returnere tilbake til sine stillinger.<sup>259</sup>

### 5.3 EN «LYKKELIG SLUTT» FOR LÆRERSTANDEN I 1942?

«Læreraksjonen» framstilles som en vellykket aksjon hvor lærere – med bred støtte fra både kirken, foreldre og store deler av den norske befolkningen – sto imot okkupasjonsmaktens lover som påla lærere å undervise etter nasjonalsosialistisk ideologi, og forhindret et nazifisert skolesystem. En slik framstilling er ikke nødvendigvis feil, men tok konflikten brått slutt i 1942 da lærerne fikk reise hjem igjen? Hva kan egentlig virkningene av konflikten fortelle?

Nasjonal Samling hadde siden februar 1942 kjempet for at lærerne skulle melde seg inn i Lærersambandet, og understreket tidlig etter opprettelsen av loven at dette kun var en *fagorganisasjon* som ikke ville pålegge lærerne å undervise i politisk propaganda.<sup>260</sup> Det var Kirke- og undervisningsdepartementet som sto ansvarlig for undervisningens innhold.<sup>261</sup> Når konflikten utfall nettopp ender med at lærerne sto automatisk som medlemmer i kraft av sitt lærervirke i det NS-regimet anså som en fagorganisasjon, betyr ikke dette at også NS på noen området lyktes med sine mål for skolesektoren? Dette perspektivet er sentralt å framheve for å nyansere framstillinger av «læreraksjonen». Aksjonen har blitt en del av et større narrativ i etterkrigslitteraturen, og framstilles som en ubetinget suksess hvor lærerstanden betraktes som helter i den sivile holdningskampen. Jeg mener det likevel er sentralt å påpeke at selv om lærernes aksjoner på mange måter var vellykket, hadde seieren riktignok noen begrensninger.

Eksempelvis stoppet ikke regimets nærvær i skolene etter 1942. Dette har flere historikere også påpekt. Den ble riktignok redusert, men noen nye lærebøker ble fremdeles utgitt, som *Slekt og individ* fra 1944.<sup>262</sup> Dette var en bok om raselære, som ble godkjent som lærebok i folkeskolen av Kirke- og undervisningsdepartementet fra 10. juni 1944. Undervisningen skulle belære om ulike «menneskeraser» og oppstandelsen av dem. Dermed fikk ikke skolesektoren stå i fred uten noen innblanding fra styresmaktene. Historiker Arnfinn Moland uttrykker i boka *Resistance in Western Europe*, redigert av Bob Moore, at den tyske og Nasjonal Samlings ideologiske offensiv ble noe redusert etter 1943, men jeg vil understreke at den ikke tok slutt.<sup>263</sup> Okkupasjonsregimet intensiverte derimot sin politikk og reaksjon

<sup>259</sup> Hoprekstad, O. (1946): s. 142-157; Karcher, N. (2018): s. 160.

<sup>260</sup> Se kapittel 3.3.4 om loven om Norges Lærersamband.

<sup>261</sup> Sæther, O. (1942, 25. mars). Til norske lærere. *Nationen*, s. 2.

<sup>262</sup> Kvassnes, S., Rian, E. & Saxlund, S. (1944). *Slekt og individ*. Centralforlaget: Oslo.

<sup>263</sup> Moland, A. (2000): s. 228.

tilknyttet all form for motstand. Eksempelvis ble studenter ved Universitetet i Oslo arrestert i 1943 og sendt til Tyskland for å omskoleres.<sup>264</sup> I Kristiansand var det politisk spenning i folkeskolen ved vårhalvåret 1943, med tvangsinnkalling til propagandamøter, men lærere møtte ikke opp.<sup>265</sup> Videre var skoleårene etter 1942 fremdeles preget av krig og okkupasjon. Undervisninger kunne bli avbrutt av flyalarmer, arrestasjoner av lærere og elever forekom, og noen skoler opplevde plassmangel da tyske styrker benyttet dem til eget bruk.<sup>266</sup>

Det er imidlertid ingen tvil om at lærerstandens protester i 1942 spilte en sentral rolle i den sivile motstanden i Norge. Lærerne tok en personlig risiko i en komplisert og farlig situasjon ved å protestere mot myndighetene, men som tidligere kapitler har vist, var ikke lærernes motstand sabotasje eller terror, men en ikke-voldelig aksjon. Dette viser at en kamp kan kjempes uten bruk av våpen, og allikevel vinnes. «Læreraksjonen» dreide seg ikke kun om en personlig protest mot tvangsinnmeldelse i Norges Lærersamband. Motstanden mot Nasjonal Samlings ungdomstjeneste sto like sterkt. Aksjonen ble i tillegg styrket med den brede støtten fra både kirken, elever og foreldre.<sup>267</sup> Protestene ga tydelige signaler om hvilke holdninger store deler av den norske befolkningen hadde overfor regimets politikk og ideologi, og de forhindret en hel ungdomsgenerasjon fra en nasjonalsosialistisk oppdragelse.

Til tross for at lærerne i fangenskap måtte undertegne medlemskap i Norges Lærersamband for å kunne reise hjem, ble det likevel ikke ansett som en kapitulasjon fra lærernes side, ettersom alle krav om å gi barn en nasjonalsosialistisk oppdragelse falt bort. Quislings planer om et Riksting hadde gått tapt, og undertegnelsen av medlemskap i lærersambandet ble mer en formalitet.<sup>268</sup>

## 5.4 KONKLUSJON

Jeg vil på bakgrunn av kapittelet avslutte med å argumentere hvorfor «læreraksjonen» gjenspeiler de politiske normene som karakteriserer teorien om den nordiske modell, og som følgelig underbygger bruken av teorien for å belyse skolekonfliktene under okkupasjonen.

For det første bar konflikten mellom lærerne og NS-regimet i begynnelsen preg av det Moland kaller «the phase of legality». Denne fasen var karakterisert som en politisk kamp mot NS gjennom åpen argumentasjon i brev tilsendt styresmaktene.<sup>269</sup> Dette gjorde lærerne

---

<sup>264</sup> Fure, J., S. (2007): s. 309.

<sup>265</sup> Sødal, H. (1950). *Folkeskolen i Kristiansand under okkupasjonen 1940-45*. Edgar Høgføldt As: Kristiansand. s. 66-67.

<sup>266</sup> Sødal, H. (1950): s. 70-74; Torjesen, E. (2006): s. 53-55.

<sup>267</sup> Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 318.

<sup>268</sup> Seal, J. (2020, 09. oktober). *The Teachers Protest*. [Dokumentar]. Hentet fra: <https://vimeo.com/ondemand/laereraksjonen1942>: 01:02:16 – 01:02:46.

<sup>269</sup> Moland, A. (2000): s. 231.

gjennom protestbrev til Kirke- og undervisningsdepartementet. Således fulgte lærerne i begynnelsen en politisk praksis som ikke brøt med okkupasjonsregimets lover. Samtidig er det sentralt å påpeke at også NS fulgte de kjente politiske spillereglene, «customs in common», og konflikten utspilte seg i siviliserte former gjennom åpen dialog. Lærerstanden hadde i tillegg en forsiktig fremtreden i begynnelsen overfor okkupasjonsmyndighetene. Eksempelvis ble det understreket at de ikke streiket – ettersom dette var forbudt ifølge Nasjonal Samlings partiprogram– og ønsket å undervise i skolen uten politisk innblanding.<sup>270</sup>

Som jeg påpekte i kapittel 4 foregikk en fredelig og åpen interaksjon, hvor NS-regimet møtte lærernes protestbrev til departementet med offentlige publikasjoner i aviser og rundskriv. NS-regimets reaksjon på lærernes åpne protester og erklæringer til Kirke- og undervisningsdepartementet gjenspeiler derfor også aspekter ved den nordiske modell. Da okkupasjonsregimet strammet inn med forbud og oppløsning av yrkesorganisasjoner fra 1941, begynte lærerne derimot å organisere illegal opposisjon. Lærernes aksjoner utspilte seg likevel fredelig og uten bruk av vold, men de ble møtt med vold da den tyske okkupasjonsmakten grep direkte inn i konflikten. Det tyske fremstøtet markerer et sammenbrudd i forhandlingsmønsteret som hadde vedvart siden de første framstøtene mot skolene i 1940. Aksjonene mot lærerne strider derfor med de politiske normene om en dialogbasert konfliktløsning som NS-regimet hadde overholdt med lærerstanden fram til massearrestasjonene i mars 1942.

For det andre hadde konflikten et fredelig utfall hvor lærerne utover høsten og vinteren 1942 fikk returnere hjem fra fangenskap, og utføre sitt arbeid i skolen uten å fremme nazismen. Det bør allikevel påpekes at det ikke var før etter krigens slutt i 1945 at skolene kunne igangsettes tilnærmet som normalt igjen, men NS-regimet hadde ikke klart å gjennomføre en nasjonalsosialistisk revolusjon av skolesystemet som de hadde sett for seg. Etter 1943 kunne lærerne hovedsakelig tre tilbake til sine stillinger i skolene og gjenoppta undervisningen med betydelig mindre grad av politisk innblanding fra regimet.

For det tredje framtrer i noen grad en kompromiss- og konsensusorientert konflikthåndtering mellom partene i konflikten, ettersom lærerne omsider undertegnet medlemskap i Lærersambandet for å returnere hjem. Konsensussøkende politikk står som et sentralt moment for den politiske kulturen i Norge, og har blitt beskrevet som et karakteristisk trekk ved teorien om den nordiske modell.<sup>271</sup> Både lærerne og NS godtok utfallet av konflikten, til tross for at dette innebar et prestisjetap for NS, men partene fant omsider en løsning ettersom

---

<sup>270</sup> (ARKIVET), Partiprogram fra Nasjonal Samling. (1934, 15. 02.). *Vi vet hva vi vill*, s. 10.

<sup>271</sup> Doksheim, M. (2018).

de var enige om viktigheten av å holde skolene i gang. Med andre ord gjenspeiler dette en konsensus i konflikten.

På en annen side bar «læreraksjonen» merke av konfronterende protesthandlinger, Contentious politics. Lærerstanden hadde en konfliktfull politisk praksis overfor NS-regimet, ved å vise fravær av konsensussøkende politikk i begynnelsen av okkupasjonen da regimet iverksatte sine nazifiseringsplaner for skolesektoren. Lærerstanden uttrykte at de ikke kunne undervise i skolen dersom de måtte stå som medlemmer av en fagorganisasjon som skulle medvirke til nazistisk oppdragelse, og legge grunnlag for et framtidig riksting.<sup>272</sup> Denne holdningen viser til fravær av konsensus, og lærerne fortsatte sine protester mot fremstøtene mot skolesektoren for å fremme sitt ideologiske ståsted.

NS-regimet viste derimot tendenser til konsensussøkende holdninger overfor lærerstanden, da eksempelvis Orvar Sæther (leder for Norges Lærersamband) forsøkte å *forhandle* frem en løsning med lærerne ved å påpeke at Lærersambandet kun skulle betraktes som en fagorganisasjon.<sup>273</sup> Dette illustrerer hvordan NS-regimet til en viss grad var bundet av politiske praksiser som eksisterte før krigsutbruddet, og følgelig delte noen av de samme normene for konflikthåndtering som den norske lærerstanden. Det er imidlertid viktig å understreke at NS ønsket å forvandle samfunnet i en autoritær, nasjonalsosialistisk retning, og dette sto i strid med normene innenfor et demokratisk samfunn som regjerte i Norge før krigsutbruddet.

Det er med særlig hensyn til faktorene om en fredelig, dialogbasert og konsensussøkende konflikt, som gjør teorien om den nordiske modell anvendbar for å forklare konfliktene mellom lærerne og Nasjonal Samling i 1942. Dette utypes nærmere i neste kapittel hvor den norske lærerstandens motstand mot NS-regimet sammenlignes med læreres motstand i Vest-Europa. Hensikten med analysen er å undersøke om hendelsene som skjedde i Norge var unike, og om normene tilknyttet den nordiske modell hadde betydning for de norske lærernes motstand. Ved å foreta en slik komparativ analyse, vil jeg forsøke å synliggjøre noen likheter og forskjeller med henhold til betingelser, former og konsekvenser av lærernes protester.

---

<sup>272</sup> (Illegal avis). Eidsvoll – Enig og tro. (1942, april). Kampen mot det nazistiske riksting. *Eidsvoll*.

<sup>273</sup> Sæther, O. (1942, 25. mars). Til norske lærere. *Nationen*, s. 2.

# KAPITTEL 6: Komparativ analyse av læreres motstand i Norge og Vest-Europa

## 6.1 INNLEDNING

I dette kapitlet diskuteres følgende forskningsspørsmål: Hva kjennetegnet de norske lærernes motstand sammenlignet med læreres motstand i andre tyskokkuperte land i Vest-Europa?<sup>274</sup>

Kapitlet inneholder en komparativ analyse av «læreraksjonen» i Norge med trekk av læreres motstand i Vest-Europa under krigsårene. Flere vesteuropeiske land deler noen likhetstrekk med Norge når det gjelder læreres motstand mot en okkupasjonsmakt. Eksempelvis har flere historikere påpekt at, som i Norge, dominerte den sivile motstanden over den militære i både Danmark, Belgia og Nederland.<sup>275</sup> Dette åpner opp for interessante perspektiver å analysere i komparasjonen. Sammenlignet med skolesituasjonen i Øst-Europa, eksisterer det store ulikheter i hvordan de østeuropeiske landene ble behandlet av den tyske okkupasjonsmakten i forhold til vesteuropeiske land. I Polen ble for eksempel flere akademikere henrettet på grunn av sin høye stilling i samfunnet, i tillegg til at befolkningen ikke ble ansett som en del av den såkalte «germanske rase».<sup>276</sup> I Norge ble ingen av «Kirkeneslærerne» som satt i fangenskap henrettet. En forklaring er at flere av innbyggerne i de vesteuropeiske landene, ble betraktet som «germansk» eller «arisk» rase, og ble derfor utsatt for annerledes behandling enn i de østeuropeiske landene. Jeg velger derfor å vektlegge de vesteuropeiske landene, da disse deler samme fellestrekk om å skulle integreres i et storgermansk rike under tysk ledelse.

I diskusjonen har jeg valgt ut noen fokusområder som danner utgangspunktet for den komparative analysen. Først vil jeg presentere former for lærernes motstand og deres forutsetninger for å gjøre motstand i Nederland, Belgia, Frankrike og Danmark i separerte framstillinger. Deretter foretas en oppsummerende komparativ analyse av forhold som påvirket lærernes motstand i de tyskokkuperte landene. I denne sammenheng trekkes refererende paralleller til de norske læreres motstand mot NS i 1942. Til slutt følger et avsluttende delkapittel om fortellingsmønstre om skolekonflikter i etterkrigstiden og videre

---

<sup>274</sup> Følgende land blir gjenstand for komparasjon: Danmark, Nederland, Belgia og Frankrike. Se under «Avgrensninger» i kapittel 1 for begrunnelse av valget.

<sup>275</sup> Borgersrud, L. (2009). Materialisten. *Norsk motstand – med dansk sideblikk*. (s. 107-136).

Hentet fra: [http://larsborgersrud.no/artikler/norsk\\_motstand\\_med\\_dansk\\_sideblikk.pdf](http://larsborgersrud.no/artikler/norsk_motstand_med_dansk_sideblikk.pdf); Musynske, G. (2009). Global Nonviolent Action Database. *Dutch citizens resist Nazi occupation, 1940-1945*. Hentet fra: <https://nvdatabase.swarthmore.edu/content/dutch-citizens-resist-nazi-occupation-1940-1945>; Karcher, N. (2018): s. 191; Ruyskensvelde, S., V. (2016).

<sup>276</sup> Fure, J. S. (2007): s. 46-47.

forskningsmuligheter. Før jeg begir meg videre i analysen, vil jeg vise til to tabeller nedenfor som oppsummerer og illustrerer forhold som påvirket lærernes muligheter for å organisere motstand. Forholdene som presenteres er valgt ut ifra funn gjennom analyser av sekundærlitteratur, og legger grunnlag for diskusjon i dette kapitlet. I «tabell 1» (s. 74) beskrives forhold tilknyttet de undertrykte (i denne sammenheng lærere) som fikk betydning for organisering av læreres motstand i skolesektoren. «Tabell 2» (s. 75) viser forhold tilknyttet undertrykkerne (okkupasjonsregimene) i de vesteuropeiske landene, som påvirket lærernes mulighet til å opponere. Framstillingene i tabellene er forenklet, ettersom de er laget for å oppsummere sentrale forhold som påvirket læreres motstand i de ulike landene. Disse utypes nærmere i de etterfølgende delkapitlene.



**Tabell 1:** I denne tabellen beskrives forhold som påvirket lærernes mulighet for å organisere motstand i skolesektoren i de vesteuropeiske landene.

TABELL 1	Politisk kultur	Polariseringsgrad	Samfunnssystem og skolestruktur	Den sivile motstandens rolle	Geografiske forhold	Løsning- eller konfliktorienterte?
<b>Danmark</b>	Ikke-voldelig motstand.	Samlet lærerstand gjennom lærerforeninger.	Samlet. Statlig skolevesen.	Hovedsakelig sivil motstand som dominerte.	Flatt terreng, færre fluktruter.  Fordel med nøytralt naboland (Sverige).	Den danske regjeringen hadde en samarbeidspolitikk med okkupasjonsmakten fram til 1943. Skolene ble ikke forsøkt nazifisert.
<b>Belgia</b>	Ikke-voldelig motstand.	Polariserte samfunn, både språklig, religiøs og politisk.	Segregerte samfunns- og skolesystem. Rekke ulike private og offentlige skoler.	Hovedsakelig sivil motstand som dominerte.	Flatt terreng, færre fluktruter.	Motstand i utdanningssektoren, men det eksisterer tilfeller hvor katolske skoler – som hadde en sentral og selvstendig samfunnsposisjon – åpnet opp for forhandlinger med okkupasjonsmyndighetene.
<b>Nederland</b>	Ikke-voldelig motstand.	Søylesystem. Polariserte samfunn, både språklig, religiøs og politisk.	Søylesystem. Segregerte samfunns- og skolesystem.	Hovedsakelig sivil motstand som dominerte.	Flatt terreng, færre fluktruter.	Motstand i utdanningssektoren, men ingen overordnet samkjørt protest (som i Norge). Ikke alle fremstøt mot skolen utløste motstand – f.eks. da skolene ble fratatt mulighet til å utnevne og avskjedige lærere. <sup>277</sup>
<b>Frankrike</b>	Både ikke-voldelige og voldelige konfrontasjoner i skolesektoren.	Polariserte samfunn, både språklig, religiøs og politisk.	Segregerte samfunns- og skolesystem.	Også sivil motstand, men lærere organiserte seg i ulike typer motstandsgrupper – også militære sabotasjegrupper. Utførte ikke kun motstand <i>qua</i> lærere.	Fordel med nøytrale naboland (Sveits, Spania). Variert landskap til å danne hjemmesteder og fluktruter.	Lite dialog. Stor grad av skjult og illegal virksomhet blant franske lærere, men voldelige protester forekom også.
<b>Norge</b>	Ikke-voldelig motstand.	Samlet lærerstand gjennom lærerforeninger. Statlig skolevesen.	Samlet. Statlig skolevesen.	Hovedsakelig sivil motstand som dominerte.	Fordel med nøytralt naboland (Sverige). Variert landskap til å danne hjemmesteder og fluktruter.	Både dialog og konfliktfull politikk. Lærere opprettholdt dialog med NS-regimet, men protesterte samtidig mot nazifiseringsfremstøtene. Ville ikke undervise i skolen og stå som medlem av Norges Lærersamband.

<sup>277</sup> Karcher, N. (2018): s. 205.

**Tabell 2:** Følgende tabell viser forhold tilknyttet undertrykkerne (okkupasjonsregimene) i de vesteuropeiske landene, som hadde innvirkning på lærernes mulighet til å opponere.

TABELL 2	Nasjonalt eller tysk styre	Sivilt eller militært styre	Grad av nazifisering av skole og/ eller samfunn	Reaksjonsmønster	Løsning- eller konfliktorientert?
<b>Danmark</b>	Nasjonalt og tysk styre (samarbeidspolitikk).		Skolesektoren ikke nazifisert.	Undervisning fikk fortsette, men fengslinger og henrettelser av lærere forekom.	Skolesektoren ble ikke nazifisert, men danske lærere forberedte seg på å gjøre motstand mot nazifiseringsframstøt rettet mot skolene.
<b>Belgia</b>	Tysk styre.	Militærregime.	Gradvis nazifisering for å unngå sterke reaksjoner og konflikt.	Arrestasjoner og lovgivning for å begrense utvikling av privat katolsk skolegang, ettersom disse skolene opererte selvstendig og utgjorde en trussel for regimet. <sup>278</sup>	Styresmaktene forsøkte å unngå konflikt med motstandsbevegelsene i skolesektoren.
<b>Nederland</b>	Tysk styre.	Sivilt styre med rikskommissariat.	Gradvis nazifisering for å unngå sterke reaksjoner og konflikt.	Avsettelse og arrestasjoner av lærere, men ikke i samme omfang som massearrestasjonene i Norge i 1942.	Styresmaktene forsøkte å unngå konflikt med motstandsbevegelsene i skolesektoren.
<b>Frankrike</b>	Tysk styre (i Nord-Frankrike).  Nasjonalt styre: Vichy-regimet (i Sør-Frankrike)	Militærregime (Nord-Frankrike).  Sivilt styre med Vichy-regimet (Sør-Frankrike).	(Sør-Frankrike): den tyske okkupasjonsmakten viste liten interesse for skolepolitiske spørsmål. Vichy-regimet iverksatte aggressive fremstøt med propaganda inn i skolene.	(Sør-Frankrike): arrestasjoner, fengslinger, pinlig forhør og henrettelser av lærere.	Lite dialog, radikal politikk utført av Vichy-regimet i Sør-Frankrike.
<b>Norge</b>	Nasjonalt (Nasjonal Samling) og tysk styre.	Sivilt styre med NS og rikskommissariat.	Tyske delen av okkupasjonsregimet ønsket gradvis nazifisering for å unngå sterke reaksjoner og konflikt.  Nasjonal Samling: ønsket rask endring. Dette medførte forhastede og radikale tiltak.	Lovgivning for å forsøke å kontrollere skolene og dens ansatte.  Avsettelse og massearrestasjoner av lærere over hele landet i februar 1942.	Styresmaktene forsøkte å unngå konflikt med motstandsbevegelsene i skolesektoren.  NS forsøkte å forhandle frem løsninger med den norske lærerstanden for å få en slutt på protestene, men tillot ikke lærere å undervise i skolen uten medlemskap i Norges Lærersamband.

<sup>278</sup> Ruyskensvelde, S. V. (2016): s. 109 & 140.

## 6.2 LÆRERES MOTSTAND OG FORUTSETNING FOR MOTSTAND I NEDERLAND, BELGIA, FRANKRIKE OG DANMARK

Dersom Tyskland skulle lykkes med å danne et storgermansk rike etter nasjonalsosialistisk ideologi, ble skole og utdanning en sentral arena for den tyske okkupasjonsmakten å kontrollere. Skoleundervisning ble viktig for å promotere radikale ideer, samt bygge lojalitet til det tyske riket. De tyske okkupantene i Vest-Europa, Norge og Danmark, foretrakk en gradvis innføring av dets politikk og ideologi, framfor forhastede fremstøt som kunne medføre motstand og uro i landene. Motstand ble riktignok reist, ettersom regimets holdninger utfordret det liberale demokratiske grunnlaget som regjerte i de vesteuropeiske samfunnene. De vesteuropeiske landene deler flere likheter i hvordan motstanden mot okkupasjonsregimet utviklet seg under andre verdenskrig, men det eksisterer allikevel trekk som viser til at samfunnene utviklet seg i egne retninger.<sup>279</sup>

De politiske, sosiale og kulturelle strukturene i samfunnene hadde innvirkning på hvordan motstanden ville ta form, og følgelig hvilken rolle skolesektoren fikk både for motstandsbevegelser og okkupasjonsmakten. Det er i denne sammenheng også viktig å påpeke at den tyske okkupasjonsmakten regjerte ulikt i de forskjellige landene, og at graden av undertrykking kan ha påvirket motstandens omfang generelt og følgelig lærernes motstand. Regimets nærvær var for eksempel større i Belgia, Nederland og Norge enn i Danmark og Vichy-Frankrike, som hadde større grad av selvstyre under okkupasjonen.<sup>280</sup> I tillegg bør det tyske regimets maktbruk ses i sammenheng av dets oppfatning av befolkningen, særlig i Norge, Danmark, Belgia og Nederland. Disse landene kan ha blitt behandlet med noe større grad av omtenkksomhet enn for eksempel østeuropeiske land, ettersom folkeslaget ble av regimet betraktet som den såkalte «ariske rase», og skulle gjennomgå en nazistisk forvandling i samfunnene.<sup>281</sup> Det franske samfunnet skulle også forvandles, og utdanning skulle bidra i utviklingen av holdninger om «den ariske rase».<sup>282</sup>

### 6.2.1 Undertrykking og motstand i Nederland

Som i Norge, ble det i Nederland innsatt et rikskommissariat som øverste sivile myndighet i landet, og samfunnet var polarisert både politisk og religiøst. Samfunnssystemet var nokså komplekst, hvor grunninndelingen var fire såkalte «zuilen» eller søyler: katolikker, protestanter

---

<sup>279</sup> Moore, B. (2000): s. 249.

<sup>280</sup> Moore, B. (2000): s. 249.

<sup>281</sup> Moore, B. (2000): s. 249.

<sup>282</sup> Sergis, A. (1991). *Education in France during World War II*. (Doktoravhandling). Faculty of the Graduate School, Loyola University Chicago. Hentet fra: [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3895&context=luc\\_diss](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3895&context=luc_diss): s. 2.

og sosialdemokrater, etterfulgt av en siste søyle som ble betegnet som «nøytral» eller «nasjonal». <sup>283</sup> Denne gruppen inkluderte de som sto utenfor de tre førstnevnte samfunnsgruppene, og den var i stor grad preget av liberalisme.<sup>284</sup> Det bør likevel påpekes at det foregikk kollaborasjon og samarbeid mellom søylene, som holdt landet sammen, til tross for at det var preget av heterogenitet.<sup>285</sup> Når det er sagt, foregikk det også indre konflikter og spenninger innad i søylene. Den tyske okkupasjonsmakten måtte derfor forholde seg til en kompleks samfunnsstruktur som skulle brytes ned for å kunne nazifisere samfunnet som helhet. Følgelig ble det vanskeligere å utarbeide en samlet, overordnet strategi for å nazifisere skolesystemet, ettersom skolene både var administrativt og ideologisk tilknyttet sine søyler.<sup>286</sup>

Søylesystemet hindret imidlertid også at det ble reagert med en samlet og samkjørt motstand fra skolesektoren. I motsetning til Norge ble det ikke dannet en felles nasjonal bevegelse i Nederland. Karcher har avdekket at det heller ikke forekom deportasjoner av nederlandske lærere slik som i Norge i 1942 hvor lærere ble arrestert, og spredt til ulike fangeleirer i landet.<sup>287</sup> I Nederland forsøkte okkupasjonsmakten i stor grad å unngå konflikter med motstandsbevegelsen i skolene.<sup>288</sup> Dette betyr ikke at det ikke utviklet seg noe motstand i de ulike søylene. Som i Norge, spilte for eksempel kristelige verdier en sentral rolle i motstanden, men hovedsakelig innenfor de protestantiske skolene.<sup>289</sup> Okkupasjonsmakten benyttet også en rekke tiltak for å implementere nazistisk ideologi i skolesystemet, blant annet gjennom språkopplæring, propaganda og sensur og fjerning av lærebøker som sto i strid med okkupasjonsmaktens ideologi og politikk.<sup>290</sup> Som jeg har vist i tidligere kapitler, foregikk slike tiltak også i Norge.

Karcher uttrykker i sine analyser av skolesystemet i Nederland under okkupasjonen, at forskningsfeltet er fragmentert, hvor det mangler en overordnet studie av nazifiseringsfremstøtene mot skolene, samt reaksjonene på fremstøtene.<sup>291</sup> Sivil motstand og sivil u lydighet framheves derimot som den mest vanlige formen for opposisjon i landet, og den kom først og fremst til uttrykk ved symbolske handlinger. I skolehverdagen forekom blant annet spredninger av bilder av kongefamilien og illegale blad, bruk av emblemer med nasjonalfargene

---

<sup>283</sup> Richardson, A. (2000). Groniek Historisch Tijdschrift: *Children, Youth and Schooling Disruption in the Netherlands During World War II*, (149), 325-348. Hentet fra: <https://rjh.ub.rug.nl/groniek/article/view/15937/13427>; s. 328; Van Galen Last, D. (2000). «The Netherlands», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore. Berg: New York, s. 211.

<sup>284</sup> Karcher, N. (2018): s. 184.

<sup>285</sup> Van Galen Last, D. (2000): s. 211; Karcher, N. (2018): s. 185.

<sup>286</sup> Karcher, N. (2018): s. 185 & 196.

<sup>287</sup> Karcher, N. (2018): s. 207.

<sup>288</sup> Karcher, N. (2018): s. 207-208.

<sup>289</sup> Karcher, N. (2018): s. 207.

<sup>290</sup> Richardson, A. (2000): s. 333.

<sup>291</sup> Karcher, N. (2018): s. 197.

og klesdrakter som kunne oppfattes som politiske demonstrasjoner.<sup>292</sup> Da tysk språkopplæring ble innført i skolesystemet for å spre nazistisk ideologi, ble dette møtt med reaksjoner fra elever, hvor mange strøk faget med vilje for å uttrykke sin misnøye til faget.<sup>293</sup>

Med andre ord ble nazifiseringsfremstøtene møtt med reaksjoner fra sivilbefolkningen, men segregeringen i det nederlandske samfunnet forhindret derimot lærerne å organisere en felles opposisjon slik som den norske lærerstanden gjorde. I motsetning til det relativt solide nettverket hos de norske lærerne, manglet de nederlandske lærerne samme form for infrastruktur som kunne samle yrkesgruppen på tvers av søylene.<sup>294</sup> Den politiske kulturen i Belgia og Frankrike var også preget av politisk, språklig og religiøs polarisering og splittelse, og dette fikk følger for hvordan motstanden tok form.<sup>295</sup>

### 6.2.2 Undertrykking og motstand i Belgia

I Belgia ble det innsatt et tysk militærregime som hadde den overordnede makten i det okkuperte området.<sup>296</sup> Kong Leopold III av Belgia forsøkte å gjennomføre en kollaborasjonsregjering, men Hitler avviste dette, og det ble innsatt et tysk militærregime.<sup>297</sup> Den belgiske regjeringen dro til London i eksil, mens Leopold III ble værende.<sup>298</sup>

Polarisering preget det belgiske samfunnet, da det var splittet i en nederlandsktalende del i nord (Flandern) og en hovedsakelig fransktalende del i sør (Vallonia).<sup>299</sup> Konflikter mellom språklige, nasjonalistisk ideologiske grupperinger hadde preget landet siden dets selvstendighet i 1830, og skulle også prege samfunnet under okkupasjonen fra 1940.<sup>300</sup> Følgelig var det belgiske utdanningssystemet splittet mellom offentlige og private skoler, og lærere var medlemmer av ulike lærerorganisasjoner. Det lå en manglende fellesskapsfølelse og felles mål i skolesektoren, og det ble utfordrende for okkupasjonsregimet å danne en samlet skolereform.<sup>301</sup> Den tyske militæradministrasjonen uttrykte derfor viktigheten av å overholde en streng tysk kontroll over utdanningen, ettersom den skulle brukes som et pressmiddel for å promotere både tysk kultur og nasjonalsosialistisk ideologi.<sup>302</sup>

---

<sup>292</sup> Karcher, N. (2018): s. 191-192 & 204.

<sup>293</sup> Richardson, A. (2000): s. 334.

<sup>294</sup> Karcher, N. (2018): s. 220-221.

<sup>295</sup> Neave, G. (2012). «War and Educational Reconstruction in Belgium, France and the Netherlands, 1940–1947» i *Education and the second world war. Studies in Schooling and Social Change*. Red. av Roy Lowe. Routledge: England, s. 91-92.

<sup>296</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 120.

<sup>297</sup> Lagrou, P. (2000): s. 32.

<sup>298</sup> Neave, G. (2012): s. 99.

<sup>299</sup> Neave, G. (2012): s. 92.

<sup>300</sup> Ruyskensvelde, S. V. (2016): s. 8.

<sup>301</sup> Ruyskensvelde, S., V. (2016): s. 53-54.

<sup>302</sup> Ruyskensvelde, S., V. (2016): s. 54-55.

Omformingen av skolesektoren skulle derimot foregå gradvis, for å unngå sterke reaksjoner. Implementeringen av tysk utdanningspolitikk varierte i de ulike skolene, og det forekom ulike reaksjoner mellom skolene. Historiker Sarah Van Ruyskensvelde påpeker at en av årsakene til den varierte lokale responsen til okkupasjonsregimets skolepolitikk, skyldtes manglende råd eller oppfordringer om hvordan skolene skulle møte regimets planer. Hun beretter også at det var splittelse i det belgiske skolesystemet, mellom private og offentlige skoler, som videre delte lærere inn i forskjellige lærerorganisasjoner.<sup>303</sup> Det var med andre ord mangel på en samlet utdanningssektor.

For den tyske okkupasjonsmakten i Belgia ble det essensielt å forene det fragmenterte utdanningssystemet for å sikre tysk kontroll over både skoler og samfunnet. Nettverket av private katolske skoler i Belgia utgjorde, ifølge Ruyskensvelde, den største barrieren for å oppnå total kontroll, ettersom skolene opererte selvstendig. Det representerte flertallet av videregående skoler og elever, og hadde en sterk posisjon i samfunnet.<sup>304</sup> Den tyske militæradministrasjonen i landet vedtok to lover som begrenset den fremtidige utviklingen av katolsk skolegang og underkastet dem tysk kontroll. Disse lovene utgjorde en trussel for utviklingen av skolegangen, og det nærmest tvang frem forhandlinger med militæradministrasjonen for å sikre kirkens interesser i utdanning. Kirken måtte endre strategi fra motstand til forhandlinger og kompromisser, og den hadde også interesse av at militærregimet var åpne for forhandlinger og avsto fra å følge en radikal strategi av nazifiseringen.<sup>305</sup>

Til tross for det tyske militærregimets planer for skolereformer i Belgia, ble den tyske skolepolitikken kun implementert i liten grad. Hovedforklaring på nederlaget skyldtes utbredte protester mot disse planene, og den fremkom i ikke-voldelige og skjulte former. Den katolske kirken protesterte også mot reformene, da planene sto i strid med kirkens rolle som leder og ansvarlig over nettverket av private, katolske skoler.<sup>306</sup> Som i Norge, utførte også belgiske skoleelever både symbolsk og ikke-voldelige motstand. Blant annet kunne det bestå av å tegne et «V»-symbol, som betegnet «the Allied victory», eller elever som delte ut engelske eller belgiske flagg på skolen. Fornærmelser av andre elever hvor familiene samarbeidet med okkupantene, forekom også.<sup>307</sup>

---

<sup>303</sup> Ruyskensvelde, S. V. (2016): s. 53 & 80.

<sup>304</sup> Ruyskensvelde, S., V. (2016): s. 7-8, 61 & 67.

<sup>305</sup> Ruyskensvelde, S., V. (2016): s. 67.

<sup>306</sup> Ruyskensvelde, S., V. (2016): s. 59-60.

<sup>307</sup> Ruyskensvelde, S., V. (2016): s. 108.

### 6.2.3 Undertrykking og motstand i Vichy-Frankrike

Mens det ble innsatt et tysk militærregime med den overordnede makten i Nord-Frankrike, ble det dannet en regjering i byen Vichy, sør i landet, som ble anerkjent som et legitimt indre selvstyre fra juli 1940. I dette området fikk Vichy-regimet ansvaret for skolesektoren. Regimet ønsket å utvikle et skolesystem etter tysk inspirasjon, og gjennomføre en såkalt «nasjonal revolusjon», som viser til en nasjonalsosialistisk ideologi.<sup>308</sup> I denne analysen har jeg valgt å ta utgangspunkt i motstanden som ble reist mot Vichy-regjeringen, ettersom regimet hadde planer om å omforme skolesektoren etter tysk mønster. I den okkuperte sonen i nord ble skoler behandlet noe annerledes, da byggene blant annet ble benyttet som møteplass og oppbevaringsplass av militært utstyr av tyske styrker.<sup>309</sup>

Det franske samfunnet var, i likhet med det belgiske, heterogent, og det var forskjellige nivåer av engasjement i befolkningen, i tillegg til sosiale og kulturelle forskjeller.<sup>310</sup> Landet var preget av mange lokale motstandsgrupper, og René Maublanc beretter at franske lærere deltok i ulike typer motstandsarbeid. Mange av krigsofrene var derfor lærere.<sup>311</sup> Det er viktig å understreke at ikke alle lærere ble arrestert, fengslet eller henrettet som direkte følge av motstanden i skolene, men som borgere som kjempet mot okkupasjonsregimet. Likevel forekom henrettelser av lærere som deltok i organiseringen av motstand i skolesektoren.<sup>312</sup>

Det franske utdanningssystemet opplevde både moralsk og materiell krise da den tyske okkupasjonsmakten forsøkte å bygge opp det franske samfunnet etter den fascistiske modellen (slik som i andre vesteuropeiske tyskokkuperte land). Undervisningen opphørte i 1940, og samme år begynte lærere å organisere motstand.<sup>313</sup> Maublanc deltok selv i organiseringen av motstanden, og nevner flere eksempler på hva slags type motstand som ble organisert. Det kunne være å lede illegale organisasjoner og partier, ta del i nettverket ved å drive hemmelige sendestasjoner, huse allierte flygere eller budbringere, samle og sende informasjon til militær avdeling i London, og delta i væpnet kamp.<sup>314</sup> Lærere deltok med andre ord på en rekke ulike arenaer, og utførte ikke kun motstand *qua* lærere.

På en annen side kjempet franske lærere også sammen som yrkesgruppe. Forskning viser at det ble reist kollektiv motstand blant lærere etter okkupasjonen 1940 og dannelsen av Vichy-regimet.<sup>315</sup> Mot slutten av 1940 ble det for eksempel utsendt 15 000 kopier av et manifest

---

<sup>308</sup> Sergis, A. (1991). *Education in France during World War II*. (Doktoravhandling). Faculty of the Graduate School, Loyola University Chicago. Hentet fra: [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3895&context=luc\\_diss](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3895&context=luc_diss): s. 1-3; Grimnes, O., K. (2018): s. 120.

<sup>309</sup> Sergis, A. (1991): s. 169-170.

<sup>310</sup> Wiewiorka, O. (2000): s. 132.

<sup>311</sup> Maublanc, R. (1947): s. 42.

<sup>312</sup> Maublanc, R. (1947): s. 47.

<sup>313</sup> Maublanc R. (1947): s. 38-39.

<sup>314</sup> Maublanc, R. (1947): s. 42.

<sup>315</sup> Sergis, A. (1991): s. 6.

adressert til franske lærere som oppfordret dem til å motsette seg Vichy-regjeringen.<sup>316</sup> Grunnskolelærere i Frankrike sto samlet, og en nasjonal lærerunion, National Teachers' Union, ble formet gjennom en gruppe lærere. Paroler, som oppfordret lærere til å kjempe for å beskytte skoler mot nazistisk ideologi, ble utsendt, og illegale aviser ble dannet.<sup>317</sup>

Vichy forsøkte å gjøre grunnskoler til objekter for propaganda. Det ble riktignok utfordrende for regjeringen å etablere og opprettholde propagandaen i skolene, ettersom regjeringens filosofi om familie, arbeid og land sto i strid med skolens republikanske tradisjoner og ambisjoner i den akademiske verden. Lærere var, ifølge historiker Anie Sergis, så imot Vichy-regjeringen under krigsårene at de overtalte folk til å endre tankesettet deres til fordel for de allierte, Charles de Gaulle (lederskikkelse i den franske motstandsbevegelsen) og motstanden.<sup>318</sup>

Disse endringene var forskjellige fra region til region, men lærernes holdninger må forklares i lys av deres nøkkelposisjon i det franske samfunnet. Lærere representerte en kultur med holdninger som forfatteren Sergis kaller «spirit of the primary educator» eller «primærpedagogens ånd».<sup>319</sup> Deres holdninger til fred, tro på vitenskap og fremgang og det universelle mennesket kunne ikke forenes med Vichys holdninger til antisemittismen, og lærerne uttrykte at de ikke kunne godta slik radikal politikk, og forkaste akademiske prinsipper for et autoritært regime som gikk imot det republikanske demokratiet.<sup>320</sup> Disse holdningene er, som vist i tidligere kapitler, også tilstede i de norske læreres erklæringer til Kirke- og undervisningsdepartementet.

#### 6.2.4 Undertrykking og motstand i Danmark

Danmark skiller seg ut fra de andre vesteuropeiske tyskokkuperte landene. Etter noen timers kamphandlinger den 9. april 1940, kapitulerte landet etter at den tyske okkupasjonsmakten lovet respekt for territoriell integritet og indre politisk selvstendighet i landet. Det innebar at Danmark fikk bevare demokratiske institusjoner, inkludert det politiske systemet, politivesenet og militæret.<sup>321</sup> Fram til august 1943 hersket en samarbeidspolitikk mellom en tysk okkupasjonsmakt og den danske regjeringen, og landet ble behandlet som om det var nøytralt (men det var okkupert). Dette viser til en konsensus- og løsningsorientert konflikthåndtering, hvor Tyskland og Danmark på dette tidspunktet formelt sett ikke var i krig med hverandre (i

---

<sup>316</sup> Maublanc, R. (1947): s. 41.

<sup>317</sup> Maublanc, R. (1947): s. 45.

<sup>318</sup> Sergis, A. (1991): s. 210.

<sup>319</sup> Sergis, A. (1991): s. 210.

<sup>320</sup> Sergis, A. (1991): s. 211.

<sup>321</sup> Kirchhoff, H. (2000). «Denmark», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore. Berg: New York, s. 94.



motsetning til Norge og Tyskland).<sup>322</sup> Etter at samarbeidspolitikken tok slutt i 1943, endret stemningen seg, og det forekom hyppigere sabotasjeaksjoner, streiker og gateopprør blant befolkningen, og motstandsgrupper organiserte seg i større grad.<sup>323</sup>

Det danske skolesystemet ble, i motsetning til de andre landene, ikke gjenstand for omfattende nazifiseringsfermstøt. Lærernes og elevens hverdag var likevel ikke uberørt av krigshendelsene, og enkelte hendelser viser til hvordan danske lærere forberedte et mulig nazifiseringsframstøt mot den danske skolesektoren. Etter den danske kapitulasjonen 9. april 1940, samlet den danske utdanningsministeren, Jørgen Jørgensen, sine embetsmenn for å informere om den nye situasjonen det danske samfunnet sto overfor med en tysk okkupasjonsmakt. Han klargjorde at de måtte stå vakt om den danske skolen, og at det skulle føres en kamp for dansk kultur og sinnelag.<sup>324</sup> Flere skoler ble beslaglagt, og skoleelever måtte få undervisning utenom ordinær skoletid eller utendørs. I tillegg ble det etablert et samarbeid om tyskkurs for lærerne, og forfatterne av boka *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*, beretter at flere lærere ble medlemmer av det nazistiske partiet DNSAP (Danmarks Nationalsocialistiske Arbejderparti), og at noen tok initiativ til å danne en nasjonalsosialistisk lærergruppe. Andre startet nazismevennlige kostskoler, men mange lærere tok riktignok avstand fra nazismen, og fengslinger og henrettelser av lærere forekom.<sup>325</sup>

Den danske lærerstanden var enige om å fortsette sin medvirkning som oppdragere av kristne verdier, og lærerorganisasjoner samlet seg for å klargjøre at de ikke ønsket å samarbeide med okkupasjonsmakten. Dette arbeidet måtte for det meste gjøres skjult. Etter at samarbeidspolitikken tok slutt i 1943, fryktet danske lærere at de ville bli avkrevd samme form for lojalitetserklæring som den norske lærerstanden måtte i 1942. Derfor ble det utsendt en erklæring om at de var villige til å fortsette sitt arbeid etter «danske love, forordninger og traditioner». <sup>326</sup> Gjennom medlemmer av Danmarks Lærerforening, lyktes lærerne i hemmelighet å distribuere erklæringen til skoler. En lojalitetserklæring ble derimot ikke avkrevd.

---

<sup>322</sup> Fracapane, S., G., T. (2020). HL-Senteret: *Jødene i Danmark – flukt, redning og deportasjon*. Hentet fra:

<https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/holocaust/danmark/danmark.html>

<sup>323</sup> Kirchhoff, H. (2000): s. 97.

<sup>324</sup> Gjerløff, A., K., Jacobsen, A., F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014). Dansk skolehistorie, bind 4: *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*. Aarhus Universitetsforlag, s. 147.

<sup>325</sup> Gjerløff, A., K., Jacobsen, A., F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014): s. 152-153.

<sup>326</sup> Gjerløff, A., K., Jacobsen, A., F., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014): s. 147-152.

### 6.2.5 Geografiske forhold i Vest-Europa og dets betydning for motstanden

Før jeg begir meg videre til den komparative analysen i neste delkapittel, vil jeg peke på noen sentrale geografiske forhold i de ulike landene som fikk betydning for forutsetningene for å reise motstand mot de nasjonale og tyske styresmaktene. Både Moore og Karcher trekker fram geografiske faktorer som ble avgjørende. Eksempelvis delte både Norge, Danmark og Frankrike fordelene ved å ha nøytrale naboland (Sverige, Spania og Sveits). Dette åpnet opp for å danne fluktruter.

Annerledes var situasjonen for Nederland og Belgia som grenset til Tyskland. De sistnevnte landene deler også fellestrekk i landskapet, hovedsakelig flatt og lite fjell, som gjorde det utfordrende for motstandsbevegelser å gjennomføre for eksempel sabotasjeaksjoner, grunnet mangel på naturlige gjemmesteder eller fluktruter. Slike geografiske trekk er også å finne i Danmark.<sup>327</sup> I Norge, derimot, med mye fjell, ble det enklere å flykte eller gjemme seg. Gjennom en stikkprøve jeg foretok i et register over flyktninger som dro til Sverige fra Agderfylkene i perioden 1940-45, avdekket jeg at ca. 1 av 4 av flyktningene som dro i denne perioden enten var lærere/lektorer, skoleelever eller studenter.<sup>328</sup> Årsakene til hvorfor de flyktet kan være mange, og hvorvidt det var grunnet motstand i skolesektoren er ukjent.

På en annen side kan det tenkes at det norske landskapet skapte komplikasjoner i å knytte landsomfattende kontaktnettverk for motstandsgrupper. Lærerne støtte på dette problemet da de skulle utsende protesterklæringen til Kirke- og undervisningsdepartementet den 20. februar 1942. Det var ikke alle lærere i landet som ble kjent med erklæringens innhold, og var dermed uvitende om hvordan andre hadde tatt stilling til okkupasjonsregimets nazifiseringsfermstøt. Dette gjaldt for eksempel enkelte steder på Vestlandet og i Nord-Norge.<sup>329</sup>

Til tross for de geografiske og strukturelle ulikhetene i de vesteuropeiske samfunnene, engasjerte mange tusen mennesker seg i former for passiv protest mot spesifikke mål eller mot den tyske okkupasjonsmakten generelt i de første krigsårene.

## 6.3 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I kapittelet har jeg belyst hva slags type okkupasjonsregimer som regjerte i de vesteuropeiske landene, og hva lærernes motstand var rettet mot. Underveis er det pekt på faktorer som fikk

---

<sup>327</sup> Van Galen Last, D. (2000): s. 190 & 250; Karcher, N. (2018): s. 183 & 191.

<sup>328</sup> Av totalt 850 personer som flyktet til Sverige i Agderfylkene, utgjorde lærere/lektorer, skoleelever og studenter 213 av disse. ((ARKIVET). Nasjonal Samling og Motstandsbevegelsen på Agder 1940-45: *Register over NS-medlemmer, militære og sivile motstandsgrupper, flyktninger til Sverige/Storbritannia og politiske fanger fra Agderfylkene 1940-45*. Bind 2.).

<sup>329</sup> Hagemann, G. (1992): s. 199-200.

innvirkning på motstanden i skolesektoren, og jeg har presentert noen eksempler på læreres motstandsformer mot okkupasjonsregimene i Vest-Europa. Analysen viser at det eksisterer flere likhetstrekk mellom de vesteuropeiske tyskokkuperte landene når det kommer til læreres motstand i skolesektoren under andre verdenskrig. Yrkesgruppen viser mange av de samme holdningene til oppdragelse, og hvor viktig det var å beskytte skolene mot nazifiseringsfremstøt som sto i strid med demokratiske prinsipper. I tillegg deler de ulike okkupasjonsregimene fellestrekket om at skolesystemene gradvis skulle forandres etter nasjonalsosialistisk ideologi, for å unngå store konfrontasjoner med befolkningen. Dette forhindret riktignok ikke konflikter mellom lærere og styresmakter, men tendenser viser at skolekampene i stor grad utspilte seg på fredelig vis gjennom både skjult, illegal virksomhet, og åpne protester mot styresmaktene.

I dette delkapittelet skal forskjellene og likhetene ved lærernes motstandsformer i skolesektoren sammenfattes, hvor det underveis trekkes paralleller til de norske læreres motstand. Samtidig diskuteres hvordan den politiske kulturen i et land påvirker hva slags motstandsformer som dominerer i samfunnet. I denne sammenheng har jeg valgt å vektlegge noen aspekter ut ifra analysene ovenfor for å oppsummere: voldelige vs. ikke-voldelige aksjoner, konsensus vs. splittelse og dialog vs. massiv lovgivning.

### 6.3.1 Voldelige vs. ikke-voldelige aksjoner

I både Norge, Danmark, Belgia og Nederland dominerte sivile og ikke-voldelige former for motstand. Innenfor skolesektoren viser funnene i mine analyser at særlig skjult og symbolsk motstand («hidden transcripts»), både blant lærere og elever, fant sted i klasserommene. Franske læreres motstandsformer peker i større grad i en mer voldelig retning, men også her fremkom noen ikke-voldelige aksjoner.

Mens «læreraksjonen» i Norge har blitt framstilt som relativt samlet, fredelig og godt organisert aksjon hvor store deler av landets lærere, foreldre og kirken kjempet sammen mot Nasjonal Samlings tiltak mot skolene, var franske lærere mer spredt og deltok innenfor ulike arenaer i motstandsarbeidet. Med andre ord utførte de ikke kun motstand som lærere for å beskytte skolesektoren mot nazifisering, men som franske borgere som kjempet mot en okkupasjonsmakt. Dette medførte, ifølge Maublanc, at mange av ofrene under krigen i Frankrike var lærere. Mange ble eksempelvis vervet inn i militære sabotasjeaksjoner, og de deltok i motstandsbevegelser på nasjonalt og lokalt nivå, også utenfor skolesystemet.<sup>330</sup> Motstanden i Frankrike utviklet seg i større grad i en voldelig retning med voldelige opprør i

---

<sup>330</sup> Maublanc, R. (1947): s. 42 & 45.

skolene. Samtidig er det sentralt å påpeke at motstanden hos den franske lærerstanden også utspilte seg fredelig med skjulte motstandsformer (som illegale aviser og paroler), for å protestere mot nazifiseringsframstøtene mot skolesektoren.<sup>331</sup> Men det forekom også fengslinger, deportasjoner, tortur og henrettelser av franske lærere som motsatte seg okkupasjonsregimet *qua* lærere.

I mine undersøkelser av norske læreres motstand, har jeg ikke kommet over eksempler som viser til samme form for rekruttering av lærere til militære formål for å utføre sabotasjeaksjoner, slik som i Frankrike. Voldelige aksjoner ble ikke dyrket hos den norske lærerstanden, men det betyr ikke at lærere ikke deltok i militære aksjoner.<sup>332</sup> Franske lærere ble derimot oppfordret til å innta en mer offensiv rolle og delta i militære aksjoner, men slike holdninger var riktignok vanskeligere å føre blant lærerstanden, ettersom dette sto i strid med deres tradisjoner og yrke som barneoppdragere. Maublanc uttrykker at mange franske lærere allikevel fulgte en offensiv retning.<sup>333</sup>

Det er i denne sammenheng interessant å se hvordan politiske kulturer i ulike land påvirker motstandsformene. Reaksjoner på undertrykkelse ligger ikke nødvendigvis instinktivt hos mennesker, og kulturer sitter ofte dypt forankret i et samfunn. Som analysene i kapittel 6 viser, framtrer noen karakteristiske mønstre for hvordan landene møtte en okkupasjonsmakt. Følgelig kan en se sammenhenger med hvordan den politiske kulturen er i et land, og hvordan individer reagerer under press og undertrykkelse. Som jeg har vist ovenfor, reagerte de vesteuropeiske landene på ulike måter, til tross for at de ble utsatt for en noenlunde lik situasjon. Landene ble utsatt for tysk okkupasjon (Belgia, Nord-Frankrike og Nederland opplevde større nærvær av tysk regime enn Danmark, Norge og Vichy-Frankrike), og skolene ble en sentral arena for de tyske okkupasjonsregimene å kontrollere. Likevel viste samme yrkesgruppe (lærere) i de ulike landene forskjellige reaksjoner i hvordan motstanden tok form. Det var for eksempel kun i Norge hvor det oppsto en samlet, organisert protest mot okkupasjonsregimet. I andre vesteuropeiske land var lærere i større grad splittet. Sémelin hevder at det må eksistere et sosialt samhold for at mobilisering av sivil motstand kan skje. I tillegg påpeker han at viljen til å opponere avhenger av tilgangen på å danne en opposisjon.<sup>334</sup> Den norske lærerstandens kontaktnettverk gjennom tidligere lærerorganisasjoner dannet en infrastruktur som muliggjorde lærernes evne til å protestere samlet.

---

<sup>331</sup> Maublanc, R. (1947): s. 41 & 47-48.

<sup>332</sup> Lærer Aanun Tveit fra Lillesand, var for eksempel blant lærere som var involvert i oppbyggingen av Milorg i Agder fra 1941, og ble henrettet ved skyting på Trandum 9. mai 1944. (Hagen, T., V., H. (2014, 09.05.). Fedrelandet foran alt: Skuddene i Trandumskogen 9. mai 1944. *Kuben*. Hentet fra: <https://www.kubenarendal.no/publikasjoner/i-et-historisk-lys/2014/fedrelandet-foran-alt/>).

<sup>333</sup> Maublanc, R. (1947): s. 48.

<sup>334</sup> Sémelin, J. (1993): s. 179.

Det bør i denne sammenheng også påpekes at i tillegg til den politiske kulturen i et land, spilte samtidig andre faktorer inn for hvordan motstanden tok form. Som jeg har vist, var samfunnsstruktur og geografi eksempler på faktorer som hindret belgiske og nederlandske lærere i å organisere en samlet protest mot nazifiseringsprotestene, slik som de norske lærerne lyktes med.

### 6.3.2 Konsensus vs. splittelse

Som diskutert i kapittel 5, hadde «læreraksjonen» i 1942 elementer av en konsensusbasert fremgangsmåte for å løse konfliktene mellom lærerne og Nasjonal Samling. Begge parter forsonet seg med utfallet hvor lærerne i fangenskap måtte undertegne medlemskap for å kunne reise hjem og gjenoppta arbeidet sitt i skolene, og NS måtte akseptere nederlaget om at de ikke lyktes å revolusjonere skolesektoren politisk og ideologisk. Både NS og lærerne var enige om viktigheten av å holde skolene i gang, og det er spesielt dette som gjenspeiler en konsensus mellom partene. Lærernes aksjoner fikk også bred oppslutning og støtte i samfunnet. Blant annet deltok professorer og andre ansatte ved Universitetet i Oslo i lærernes motstandskamp mot NS, til tross for at loven om medlemskap i Lærersambandet ikke gjaldt dem.<sup>335</sup> I tillegg hadde de norske lærerne et godt etablert nettverk gjennom de ulike lærerorganisasjonene, som gjorde at de kunne samles til felles opposisjon mot styresmaktene.

Det franske, belgiske og nederlandske samfunnet bar i større grad preg av splittelse framfor konsensus. Søylesystemet i Nederland skapte et segregert samfunn hvor det ble utfordrende å utforme en samlet opposisjon og samarbeid på tvers av søylene. Det belgiske skolesystemet var også splittet, og følgelig ble det utfordrende for de tyske okkupasjonsregimene å utarbeide en samlet, overordnet strategi for nyordningen av skolesektoren. Frankrike var splittet i flere lokale motstandsgrupper, og lærere organiserte seg i ulike grupper, også i militære sabotasjeaksjoner. I motsetning til Norge, lyktes ikke sivile motstandsgrupper i Frankrike, ifølge Moore, å gi befolkningen en skikkelig ledelse. Dette begrenset deres muligheter for rekrutteringer, og det kan følgelig ha blitt utfordrende å danne en samlet front, slik som den norske lærerstanden gjorde.<sup>336</sup>

---

<sup>335</sup> Fure, J., S. (2007): s. 218; Aartun, L., B. & Aartun, S. (2003): s. 112.

<sup>336</sup> Wieviorka, O. (2000): s. 132.

### 6.3.3 Dialog vs. massiv lovgivning

Norge og Vichy-Frankrike skiller seg ut ved at et innenlandsk politisk parti fikk hånd om statsmakten, og kunne følgelig gjennomføre en revolusjon ved hjelp av statsmakten.<sup>337</sup> Således fikk disse landene større grad av frihet til å organisere skolepolitikken. I Norge fikk Vidkun Quisling, leder av Nasjonal Samling, til en viss grad makt da han ble ministerpresident fra februar 1942. Partiet ble riktignok begrenset av tyske instanser, som rikskommissær Terboven, men NS fikk friere tøyler i saker som den tyske okkupasjonsmakten viste mindre interesse for. På grunn av dette fikk, som tidligere nevnt, partiet hovedsakelig ansvaret for nazifisering av skolesektoren, og kunne utrette nye lover og krav. Hvorfor NS fikk en slik maktposisjon i Norge er et komplekst spørsmål, ifølge Fure.<sup>338</sup> Jeg kommer derfor ikke til å gå i dybden på dette her, men det er viktig å understreke at Nasjonal Samlings maktposisjon medførte at norske aktører som motsatte seg regimet og dets nazifisering av samfunnet, i hovedsak forholdt seg til norske motstandere. De var aktører innenfor samme kultur, og delte følgelig felles tradisjoner for normer og etiketter for hva som var ansett som forventede og aksepterte motstandsformer. Med andre ord delte partene det Thompson betegner som «customs in common».

Denne faktoren kan ha blitt avgjørende for den norske lærerstandens mulighet til å reise motstand mot NS-regimet, samt hvorfor den fikk en slik massiv oppslutning i samfunnet. Karcher uttrykker for eksempel at jo mindre den tyske okkupasjonsmakten var interessert i skolepolitikken, desto enklere var det for lærerne å forberede motstand, og opprettholde en åpen dialog med statsmakten uten ytterligere straffetiltak.<sup>339</sup> Nasjonal Samling som motstander ble trolig ikke oppfattet som like truende, enn dersom det skulle vært den tyske okkupasjonsmakten som lærerne opponerte mot. Josef Terbovens ordre om massearrestasjoner av lærere i mars 1942 og tvangsarbeid i Kirkenes, viser et mer aggressivt angrep mot norske lærere enn Nasjonal Samlings krav om lojalitet til Lærersambandet gjennom rundskriv og avisinnlegg. Dette betyr ikke nødvendigvis at Terboven var interessert i skolepolitikken, men at det ble viktigere å kvele motstanden som kunne true ro og orden i samfunnet.

Mer generelt, deler de forskjellige tyske okkupasjonsregimene i Vest-Europa fellestrekket om at en nasjonalsosialistisk ideologi gradvis skulle indoktrineres i skoler og samfunn framfor massiv lovgivning, for å unngå store konfrontasjoner med befolkningen. Dette forhindret riktignok ikke konflikter mellom lærere og styresmakter, men det forklarer blant annet hvorfor skolekampene i stor grad utspilte seg på fredelig vis gjennom både skjult, illegal

---

<sup>337</sup> Grimnes, O., K. (2018): s. 303.

<sup>338</sup> Fure, J., S. (2007): s. 125.

<sup>339</sup> Karcher, N. K. (2018): *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. 37:12 – 37:41.

virksomhet, og åpne protester mot styresmaktene. Dessuten viser analysene at det forekom dialoger og forhandlinger mellom lærere og okkupasjonsmyndighetene i disse landene, men i ulik grad. Ser en bort i fra Danmark som ikke opplevde samme grad av inn gripen i skolesektoren som de andre landene grunnet samarbeidspolitikken fram til 1943, står en dialogbasert konflikthåndtering sterkere i Norge enn i Belgia, Nederland og Frankrike.

Diskusjonen overfor viser at det forekom en fredelig, dialog- og konsensusbasert konflikthåndtering mellom den norske lærerstanden og NS, som gjenspeiler aspektene ved den nordiske modell. Jeg har derimot også uttrykt at de norske lærerne i begynnelsen av konflikten da de ble avkrevd lojalitetserklæring overfor regimet, ikke viste villighet til å inngå forhandlinger med okkupasjonsmakten. Lærerne mente at det ikke lot seg gjøre å stå som medlem av Lærersambandet og samtidig undervise i skolen, ettersom retningslinjene for sambandet sto i strid med deres demokratiske verdisyn. Men i motsetning til konfliktene i skolesektoren i de andre vesteuropeiske landene, var lærernes aksjoner i Norge samkjørte og godt organisert, hvor utfallet endte med et kompromiss og konsensus da lærerne undertegnet medlemskap av Lærersambandet (som en formalitet), og fikk returnere hjem fra fangenskap og gjenoppta sine stillinger i skolen.

#### 6.3.4 Fortellingsmønster om skolekonflikter i etterkrigstiden

Det eksisterer fortsatt mangler i forskningen om skolesektorens møte med en okkupasjonsmakt under andre verdenskrig, særlig å plassere land i et komparativt perspektiv. Sammenlignet med historieskriving «læreraksjonen» under andre verdenskrig, er forskningen vedrørende skolekonflikter i vesteuropeisk historieskriving mer fragmentert og mangelfull. «Læreraksjonen» i Norge har blitt en integrert del innenfor norsk okkupasjonshistorie, og beskrives som en sentral hendelse som hadde innvirkning på hvordan krigen utviklet seg i Norge.

Årsaker til hvorfor vektleggingen ikke har vært like stor i vesteuropeisk forskning, kan være mange. Jeg har for eksempel vist at det kun var i Norge at en lærerstand samlet seg for å organisere en landsomfattende protestaksjon for å beskytte skolene mot nasjonalsosialistisk innblanding i undervisningen. En lignende samlet aksjon fant ikke sted i andre vesteuropeiske land som jeg har undersøkt i denne oppgaven. Derfor er det grunn til å tro at lærernes protestaksjon i Norge har en større plass i krigshistorien. Den berørte mange samfunnsgrupper over hele landet, i tillegg til at den var vellykket og fikk betydning for videre skolegang for barn og unge.

Det som derimot framheves blant historikere som skriver om konfliktene i skolesystemene, både i norsk og vesteuropeisk forskning, er skolenes sentrale posisjon i samfunnet. I skolen formes og utvikles samfunnets verdigrunnlag, og den legger grunnlag for hvordan et samfunn skal formes og styres. Derfor ble det viktig for lærere å kjempe mot politisk innblanding i skoleundervisningen. Ruyskensvelde påpeker i sine studier at forskning innenfor skole og utdanningsfeltet, også åpner opp for muligheter til å undersøke interaksjonen mellom okkuperte samfunn og okkupasjonsmakter.

Forskningen på dette feltet er ikke fullstendig, og det mangler særlig å plassere skolehistorie i et komparativt transnasjonalt perspektiv. Lokale undersøkelser om «læreraksjonen» i Norge er til en viss grad gjort, blant annet hos historikerne Leiv Brynjulv og Sigurd Aartuns bok, *Motstandskampen i skolene 1940-1942*, men det er likevel åpent for flere dybdestudier på lokalt nivå. Lokalhistoriske studier vil eksempelvis kunne belyse om det var store lokale og regionale forskjeller i landet i graden av innblanding fra okkupasjonsregimet og motstand. Slike studier kan avdekke interaksjonen mellom lærere og skoler, og gi innblikk i lærernes kontaktnettverk – som har blitt trukket fram som en viktig faktor for de norske læreres mulighet til å protestere som en samlet yrkesgruppe.

I tidligere litteratur og forskning framtrer en kraftpatriotisk slagside som vedlikeholder oppfatningen om at den norske lærerstanden seiret og nazistene tapte slaget om skolen. Lærernes aksjoner var vellykket, men i denne masteroppgaven har jeg også påpekt at NS-regimets nærvær i skolene ikke stoppet opp i 1942, og lærerne i fangenskap i Kirkenes undertegnet medlemskap av Norges Lærersamband for å kunne reise hjem. Undersøkelser av skolehistorie i årene etter 1942 mener jeg derfor bør bli gjenstand for mer forskning, for å nyansere en «svart/hvitt»-oppfatning om at det kun var den norske lærerstanden som lyktes i sine aksjoner, og at NS ikke fikk gjennomslag for sin politikk rettet mot skolene.



## KAPITTEL 7: «Læreraksjonen» – fra protest og paroler til kompromiss og konsensus

### 7.1 NORDISK MODELL OG CONTENTIOUS POLITICS

I denne masteroppgaven har jeg anvendt to ulike teoretiske modeller for å forklare «læreraksjonen» i Norge i 1942. Den ene er den såkalte nordiske modellen, som blant annet er brukt for å forklare den politiske kulturen i særlig Norge, Sverige og Danmark. Landene har en politisk tradisjon for fredelig, konsensusorientert konfliktløsning og forhandlings- og konsensussøkende beslutningsprosesser. Den andre er Charles Tillys og Sidney Tarrow's modell Contentious politics, «konfliktfull politikk», som innebærer konflikt og konfrontasjon som politiske strategier for å fremme krav. Gjennom for eksempel streiker, demonstrasjoner eller opptøyer, kan den opposisjonelle parten utfordre eliter eller makthavere for å endre samfunnets politikk eller markere et politisk poeng. En slik interaksjon og samspill mellom staten og folkelige bevegelser, kan forandre politiske handlingsmønstre som på sikt medfører stabile forventninger og aksepterte opposisjonsformer innad i en kultur. Historiker Edward P. Thompson anvender betegnelsen «customs in common» for å beskrive handlingsrommet som oppstår når aksjonsformene mer eller mindre har blitt aksepterte. Videre har jeg vist til antropologen James C. Scotts begreper om skjult og åpen motstand («hidden»- og «public transcripts») for å undersøke hva slags type motstand lærerne organiserte mot NS-regimets nazifiseringsfremstøt mot skolesektoren, samt hvordan regimet kommuniserte med lærerstanden.

Masteroppgavens hovedproblemstilling har vært å diskutere i hvilken grad «læreraksjonen» i 1942 står i tråd med elementer i den nordiske modellen, det vil si fredelige, konfliktdependente, konsensussøkende politikk, og i hvilken grad vi samtidig kan si at konflikten bar merke av konfronterende repertoar av protesthandlinger, såkalt Contentious politics. En slik teoretisk inngang for å belyse og forklare «læreraksjonen» er ikke gjort i tidligere forskning. Problemstillingen har åpnet opp for å drøfte relasjonen mellom den norske lærerstanden og NS-regimet i en kamp om å kontrollere undervisningens innhold. I tillegg har jeg drøftet hvordan kommunikasjonen mellom NS og lærerstanden gjenspeiler den politiske praksisen i Norge med fredelig og dialogbasert konfliktløsning. For å drøfte problemstillingen har jeg underveis diskutert tre forskningsspørsmål.

I det første forskningsspørsmålet ble det diskutert hvordan NS-regimet legitimerte nazifiseringsfremstøtene mot den norske folkeskolen ideologisk og politisk. Det andre forskningsspørsmålet søkte å drøfte hvordan lærernes motstand ble organisert, hvordan den ble legitimert og hva som ble dens virkninger. Masteroppgavens siste forskningsspørsmål tok sikte på å beskrive hva som kjennetegnet læreres motstand i Nederland, Belgia, Frankrike og Danmark. Jeg skal videre sammenfatte og presentere mine viktigste funn som underbygger bruken av teorien om den nordiske modell og Contentious politics for å belyse og forklare de norske lærernes motstand mot NS i 1942, og NS' reaksjon på motstanden.

## 7.2 POLITISKE KULTURER I ET KOMPARATIVT PERSPEKTIV

For det første viser hovedfunnene i masteroppgaven at konfliktene i den norske skolesektoren i begynnelsen utspilte seg fredelig gjennom åpen dialog, det Scott betegner som «public transcripts», mellom Nasjonal Samling og den norske lærerstanden. Lærere protesterte riktignok mot NS-regimets lover tilknyttet skolesektoren, men på fredelig vis gjennom paroler og brev. NS opprettholdt også en fredelig og åpen dialog gjennom offentlige aviser og rundskriv tilsendt lærerne, for å legitimere sine nazifiseringsfremstøt overfor skolesektoren.

Før massearrestasjonene og fengslinger av norske lærere den 20. mars 1942, anses derimot en større grad av konfliktfull politisk praksis fra lærerstanden, såkalt Contentious politics, hvor lærere viste lite kompromiss- og konsensussøkende holdninger overfor NS-regimet. Det ble uttrykt i erklæringer til Kirke- og undervisningsdepartementet at de ikke kunne undervise i skolen og samtidig være medlem av Norges Lærersamband –som erstattet alle tidligere lærerorganisasjoner, og skulle fungere som et viktig ledd for NS-regimet for å kontrollere skole og undervisning. I tillegg organiserte lærerne skjult, illegal motstand for å kunne organisere en felles landsomfattende protest, hvor det også ble oppfordret til å støtte motstand mot nazifiseringsfremstøtene. På en annen side var både NS og lærerne enige om viktigheten av å holde skoler åpne og undervisningen i gang, ettersom oppdragelse av den oppvoksende generasjonen ble ansett som viktig for å forme samfunnets verdigrunnlag. Det er særlig skoleopplæring som forener partene og markerer en konsensus i konflikten. Samtidig er det viktig å understreke at partene hadde motstridende politiske og ideologiske syn og hvilke dannelsesidealer som skulle dominere. NS ønsket å forme samfunnet i en autoritær retning med tysk nasjonalsosialisme som forbilde, mens majoriteten av den norske lærerstanden fremmet demokratisk oppdragelse i skolen.

For det andre forsøkte NS å forhandle frem løsninger med lærerstanden, for å opprettholde ro i både skolen og samfunnet for øvrig, ettersom konfliktene fikk bred oppslutning i landet. Dette kan tolkes dit hen at partiet til en viss grad tolererte lærernes åpne protester, og at konflikten viser en form for kontinuitet i den politiske praksisen for konflikthåndtering i Norge (fredelig, dialog- og konsensusbasert). Okkupasjonen 1940 markerer derfor ikke kun et brudd i den norske politiske praksisen. Likevel er det sentralt å påpeke at den politiske kulturen forandret seg ettersom både NS' og den tyske okkupasjonsmaktens ideologi forkastet demokratiske prinsipper til fordel for et autoritært styre som tok i bruk vold for å få folk til å adlyde ordre. I tillegg ønsket NS-regimet en rask omforming av skole og samfunn, noe som resulterte i forhastede og aggressive nazifiseringsfremstøt mot skolesektoren. Dette frembrakte sterke reaksjoner.

For det tredje resulterte konfliktene i 1942 til slutt med et kompromiss mellom lærerstanden og NS-regimet. Her fremkommer også en fredelig konfliktløsning som gjenspeiler teorien om den nordiske modell. Lærerne undertegnet omsider medlemskap i Norges Lærersamband for å kunne reise hjem fra fangenskap, og sambandet ble kun stående som en fagorganisasjon uten politisk makt over lærerne. Nasjonal Samlings krav til lærere om å oppdra barn og ungdom i regimets ideologi, falt bort. Etter 1942 fikk lærere i større grad undervise uten politisk innblanding, men noen nazifiseringsfremstøt mot skolesektoren forekom fram til freden i 1945. Lærernes fredelige protester, som foregikk parallelt med andre former for sivil motstand i samfunnet, ble allikevel sett på som en seier i den sivile holdningskampen i Norge, og markerte tydelig avstand fra nasjonalsosialismen. Hendelsene som utspilte seg i den norske skolesektoren var derimot ikke unike. Jeg skal videre oppsummere sentrale funn fra den komparative analysen i kapittel 6.

Andre skoler i tyskokkuperte land i Vest-Europa opplevde også en materiell og moralsk krise da ulike tyske okkupasjonsmakter iverksatte tiltak for å implementere nasjonalsosialismen i samfunnene, og legge grunnlag for et storgermansk rike. Funnene i den komparative analysen viser at motstanden i skolesektoren i disse landene var fredelige, hvor skjult, symbolsk motstand dominerte. I Frankrike, derimot, forekom i tillegg voldelige sammenstøt mellom styresmaktene og lærere, og henrettelser av lærere var mer utbredt her, sammenlignet med Norge. I Norge ble ingen av lærerne som ble sendt til Kirkenes grunnet læreres protestaksjoner rettet mot nazifiseringsfremstøtene mot skolesektoren, henrettet.

Mer generelt viser lærere i de vesteuropeiske landene mange av de samme holdningene om viktigheten av å ivareta demokratiske verdier i oppdragelsen av den yngre generasjonen. Det ble derimot ikke organisert en samlet landsomfattende protestaksjon blant lærere i de andre

vesteuropeiske landene som i Norge, blant annet grunnet et mangeartet skolesystem og mangel på en samlet lærerstand. Dermed har «læreraksjonen» i Norge noen særpreg. I motsetning til Norge, som hadde et statlig skolevesen, hadde andre land, som Belgia, en rekke ulike private skoler i tillegg til offentlige. Videre var franske lærere spredt innenfor ulike lokale motstandsgrupper, både sivilt og militært. Med andre ord utførte ikke franske lærere kun motstand *qua* lærere, men som borgere som kjempet mot okkupasjonen. Søylesystemet i Nederland, og et splittet skolesystem i Belgia mellom offentlige og private skoler, medførte også utfordringer i å organisere og samkjøre en felles protestaksjon som i Norge. Det danske skolesystemet ble ikke forsøkt nazifisert, og derfor oppsto det ikke i samme grad av konflikter i skolesektoren som i de andre landene. Likevel har det i masteroppgaven blitt gjort funn som tyder på at danske lærere forberedte mulige nazifiseringsfremstøt mot skolene, ved å utsende en erklæring som tok avstand fra nazifisering av skolesektoren.

Jeg vil argumentere for at oppgaven på en bedre måte enn tidligere framstillinger belyser skolekonfliktene både i Norge og Vest-Europa i et komparativt perspektiv, i tillegg til at det er anvendt teoretiske innfallsvinkler som ikke er gjort i tidligere forskning på feltet. Min komparative tilnærming har satt «læreraksjonen» inn i en europeisk kontekst. Med teoretisk begrep og modeller, som Contentious politics, nordisk modell og «public»- og «hidden transcripts», har jeg belyst lærernes samhandling og interaksjon med et autoritært regime som var avhengig av støtte fra en sentral yrkesgruppe for å sikre politisk og ideologisk gjennomslag. Min analyse belyser også hvordan «læreraksjonen» ofte har blitt framstilt som en ubetinget suksess, hvor aksjonen har blitt en del av et større narrativ og en heltefortelling i etterkrigslitteraturen. Selv om lærernes aksjoner mot NS-regimet på mange måter var vellykket, er det samtidig viktig å nyansere denne forestillingen. NS lyktes nemlig også med noen av sine nazifiseringsfremstøt mot skolesektoren, blant annet da lærerne til slutt måtte stå som medlemmer av fagorganisasjonen, Norges Lærersamband, og var på denne måten underlagt regimet.

Oppgavens komparative perspektiv viser hvordan ulike politiske kulturer har innvirkning på hva slags motstand som tar form under undertrykkelse. I landene hvor den sivile motstanden dominerte, utspilte følgelig lærernes motstand seg på fredelig vis, og symbolske motstandsformer for å demonstrere mot nazifiseringsfremstøtene, forekom i skolene. Her gjenstår fremdeles mer systematisk forskning, til tross for at det eksisterer noen bidrag. Komparative studier skaper bredere forståelse for hvordan politiske kulturer i ulike land har innvirkning på hvordan en befolkning reagerer på undertrykking. Det er derfor interessant å anvende politisk kultur som teoretisk inngang i en slik studie. I tillegg bør det gjennomføres

studier av hva som skjedde i den norske skolesektoren etter det begivenhetsrike året 1942, som i forskningen har blitt stående som året hvor skolesektoren for alvor ble utsatt for omfattende nazifiseringsfremstøt. Selv om konflikten roet seg betraktelig ned etter 1942, forekom allikevel både nazifiseringsfremstøt og arrestasjoner av lærere, elever og studenter som følge av motstand mot fremstøtene.

Det er riktignok noen forbehold som må tas til betraktning i masteroppgaven. Jeg er klar over at man ikke kan trekke konklusjonene for langt, og særlig i sammenheng med oppgavens komparative perspektiv. Med både arbeidsøkonomiske begrensninger, utfordringer med ulike fremmede språk og et fragmentert forskningsfelt om læreres motstand mot en okkupasjonsmakt i de vesteuropeiske landene, kan sentrale likheter og forskjeller ha blitt oversett. Derfor kreves det mer systematisk forskning for å avdekke flere sentrale trekk ved læreres motstandsformer i Vest-Europa. I tillegg viser funnene i oppgaven at motstanden blant lærerne hovedsakelig var ikke-voldelig, som i Norge, hvor det forekom dialoger med okkupasjonsmakten. Videre ønsket okkupasjonsmaktene i de ulike landene en gradvis endring av skolesektoren, for å unngå sterke reaksjoner og konfrontasjoner med befolkningen. Det kan således argumenteres for at elementer som kjennetegner den nordiske modell også gjenfinnes i skolekonfliktene i Vest-Europa. Komparasjonen i kapittel 6 har vist noen karakteristiske trekk ved konfliktene som gjenspeiler en fredelig, konsensusorientert og dialogbasert konfliktløsning. Imidlertid har masteroppgavens hovedproblemstilling vært å belyse og forklare de *norske* læreres motstand mot NS-regimet i 1942 ut ifra teorien om den nordiske modell. I denne sammenheng har jeg konkludert at flere aspekter ved teorien gjenspeiler konfliktens forløp.

### 7.3 AVSLUTNING

Som en avsluttende kommentar vil jeg kort påpeke hvorfor det fremdeles er viktig å belyse skolesektorens møte med autoritære regimer. Hendelsene som utspilte seg under «læreraksjonen» i Norge i 1942 er verken unike eller utdatert. I dag har lærere fremdeles en viktig samfunnsrolle som oppdragere av barn. Skoler er arenaer for dannelse, hvor verdier og holdninger som markerer samfunnets verdigrunnlag blir formet. Barn i skolealder er lett påvirkelige, og ettersom det tilbringes store mengder av tid på skolebenken, er det nettopp her et viktig fundament etableres hos den voksende generasjonen. I autoritære regimer blir derfor skolesektoren et primært kontrollområde. Utdanning fremmer selvstendig og kritisk tenkning, og dette anses som en trussel for totalitære regimer, uansett hvilken tidsepoke en studerer. Med frammarsj av såkalte «fake news», konspirasjonsteorier og nasjonalkonservative strømninger i

dagens samfunn, desto viktigere blir det at skoler arbeider for å gi elever dannelse og evnen til å tenke kritisk og selvstendig, for å kunne reagere i situasjoner hvor demokratiet blir utfordret. Lærerne under andre verdenskrig, som tok en personlig risiko ved å protestere mot okkupasjonsregimet for å beskytte demokratiets spilleregler, minner oss nettopp på hvor viktig skole og dannelse er for å forme et samfunn i ønsket retning.<sup>340</sup>

I mars 2021 foreslo regjeringen en Fullføringsreform som skulle endre innholdet i videregående opplæring, for å sikre at flere elever fullfører og består opplæringen. Norsk, matematikk og engelsk– samt et nytt fag for fremtiden– blir fremdeles stående som obligatoriske fellesfag i skolen. Reformen åpner dermed opp for større grad av valgfrihet for elevene om hvilke fag de skal ha.<sup>341</sup> Dette truer historiefagets posisjon i skolen som et obligatorisk fag. Historie er viktig for samfunnet, og noe alle elever trenger, da det er et dannelsesfag som fremmer kritisk tenkning som skal ruste elever til å bli deltakere og medborgere i et demokratisk samfunn. Faget danner en nødvendig felles referanseramme og en forståelse for hvorfor verden er som den er i dag, og hvordan fortidige samfunn er organisert og styrt. I tillegg åpner faget opp for å se flere perspektiver og trekke paralleller fra fortid til nåtid. Hendelsene som utspilte seg under «læreraksjonen» i 1942, viser elever hvor sårbart et demokrati kan være, og følgelig hvor viktig det er å aldri ta det for gitt. Derfor er historie en nødvendig del i demokratiopplæringen, som videre legger grunnlag for et demokratisk beredskap i oss mennesker, som forhåpentligvis får oss til å reagere dersom demokratiet blir satt på prøve.

---

<sup>340</sup> Se kapittel 4 om lærernes motstand mot nazifiseringsfremstøtene i skolesektoren, hvor lærernes ikke-voldelige protester ble møtt med voldelige represalier fra okkupasjonsmakten. Henviser også til kapittel 5 om «læreraksjonens» virkninger.

<sup>341</sup> Regjeringen.no. (2021, 26.03). Ny stortingsmelding om videregående opplæring: Videregående opplæring skal reformeres. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/videregaende-opplaring-skal-reformeres/id2841514/>.

## KILDER

### *Arkivmateriale fra ARKIVET freds- og menneskerettighetscenter, Kristiansand*

(ARKIVET freds- og menneskerettighetscenter (heretter ARKIVET)), Bakke, J. (1941). *Skolen og tiden*. 2. opplag. Gunnar Stenersens Forlag: Oslo.

(ARKIVET), Nasjonal Samlings Rikstrykkeri. (1941, mai). *Hvad vil Nasjonal Samling?* Opplysningsskrift 102, 4. opplag. NS Presse- og propagandaavdeling: Oslo.

(ARKIVET), Norvik, J. (1942). Foredragsserien Norges nyreiseing 11: *Vårt skolevesen. Notisstandpunkt og framtidslinjer*. Gunnar Stenersens Forlag: Oslo.

(ARKIVET), Partiprogram fra Nasjonal Samling. (1934, 15. 02.). *Vi vet hva vi vil!*

(ARKIVET). Privatarkiv av lektor Harald Dokkehaug. (Lovboka)

(ARKIVET), Reichsarbeitsführer Konstantin Hierl. (1942). *Tanker om oppfostring og førerskap*. Haraldssøn A.S.: Oslo

(ARKIVET), Rikspropagandaledelsen. (1943). *Den nasjonale regjering*.

(ARKIVET). Nasjonal Samling og Motstandsbevegelsen på Agder 1940-45: *Register over NS-medlemmer, militære og sivile motstandsgrupper, flyktninger til Sverige/Storbritannia og politiske fanger fra Agderfylkene 1940-45*. Bind 2.

### *Aviser*

(Illegal avis): Aftenposten – et organ for jøssinger. (1942, 02. mars). Den aktuelle situasjon. *Aftenposten*.

Bang, H., F. (1942, 11. april). En appell til Norge lærerstand. *Nationen*.

(Illegal avis): Eidsvoll – Enig og tro. (1942, april). Kampen mot det nazistiske riksting. *Eidsvoll*. Hentet fra:  
<https://digitalt.uib.no/bitstream/handle/1956.2/2503/1942.04.pdf?sequence=1>

Frøset, G. (1942, 30. april). Protestene fortsetter. *Nationen*.

Lunde, G. (1942, 17. mars). De avsatte biskopers feilslåtte forsøk på politisk aksjon mot staten og Norges frihetskamp. *Nationen*.

*Nationen*. (1942, 9. februar). Alle lærere samles under en organisasjon. *Nationen*.

*Nationen*, (1942, 9. mars). Mulighetene for et fremtidig nordisk samarbeide. *Nationen*.

*Nationen*. (1942, 22. april). Nye protester mot lærernes aksjon. *Nationen*.

- Nationen. (2019, 21. november). Det nødvendige oppgjøret. Hentet fra:  
<https://www.nationen.no/motkultur/leder/det-nodvendige-oppgjoret/>.
- Norsk Telegrambyrå (NTB). (1942, 22. april). Nye protester mot lærernes aksjon. *Nationen*.
- Sæther, O. (1942, 25. mars). Til norske lærere. *Nationen*.
- Sæther, O. (1942, 22.april). Norges Lærersamband. *Finnmark Folkeblad*.
- Voss, J., F. (1942, 15. april). Norges Lærersamband og dei norske lærarane. *Nationen*.

## LITTERATUR

- Aartun, Leiv Brynjulf. & Aartun, Sigurd. (2003). *Motstandskampen i skolene 1940 – 1942. Lærerstriden mot nazifiseringen*. Orion: Oslo.
- Ackerman, Peter & Duvall, Jack. (2000). *A force more powerful – a century of nonviolent conflict*. St. Martin's Press: New York.
- Amundsen, Sverre S (red.), Bjørnstad, John., Holmboe, Haakon., Pedersen, G. Natvig. & Norum, Kåre. (1946). *Kirkenesferda 1942*. Oslo: J. W. Cappelen's Forlag.
- Bandlien, Bjørn., & Norseng, Per. (2019). *Olav den hellige*. Hentet fra:  
[https://snl.no/Olav\\_den\\_hellige](https://snl.no/Olav_den_hellige).
- Borgersrud, L. (2009). Materialisten. *Norsk motstand – med dansk sideblikk*. (s. 107-136). Hentet fra:  
[http://larsborgersrud.no/artikler/norsk\\_motstand\\_med\\_dansk\\_sideblikk.pdf](http://larsborgersrud.no/artikler/norsk_motstand_med_dansk_sideblikk.pdf).
- Bryld, Claus & Warring, Anette. (1998). *Besættelsestiden som kollektiv erindring. Historie- og tradisjonsforvaltning af krig og besættelse 1945-1997*. Roskilde Universitetsforlag: Frederiksberg.
- Corell, Synne. (2010). *Krigens ettertid. Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Spartacus Forlag: Oslo.
- Det Norske Akademis Ordbok. *Motstand*: <https://www.naob.no/ordbok/motstand>.
- Doksheim, Marius. (2018). *Hva er den nordiske modellen?* Hentet fra:  
<https://www.civita.no/politisk-ordbok/hva-er-den-nordiske-modellen>.
- Dørum, Knut. (2012). *Inn i velstandsnorge. Ås 1940 – 2010*. Akademika forlag: Trondheim.
- Dørum, Knut. (2016). *Frå undersått til medborgar. Styreform og politisk kultur i Noreg 1660 til 1814*. Det Norske Samlaget: Danmark.



- Dørum, Knut. (2017). Historisk Tidsskrift för Finland: *De rødes kamp mot fascismen i Norge i 1930-årene*, 102(1), 75-113.
- Dørum, Knut. (2021). 1940 til 2020, del 3, i *Kvifor vart det slik? Norsk historie gjennom 10 000 år*. Cappelen Damm: Oslo.
- Dørum, Knut. (2021). *Politisk kultur i historieforskning*. Hentet fra: [https://snl.no/politisk\\_kultur\\_i\\_historieforskning](https://snl.no/politisk_kultur_i_historieforskning).
- Eid, Einar. (2019). *Sivil motstand under okkupasjonen av Nord-Norge*. Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/18446/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- FN-sambandet. (2021, 01.02). *Myanmar (Burma)*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Land/myanmar-burma>.
- Fracapane, Silvia Goldbaum Tarabini. (2020). HL-Senteret: *Jødene i Danmark – flukt, redning og deportasjon*. Hentet fra: <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/holocaust/danmark/danmark.html>.
- Fure, Jorunn Sem. (2007). *Universitetet i kamp 1940–1945*. Vidarforlaget: Oslo.
- Gjerløff, Anne Katrine., Jacobsen, Anette Faye., Nørgaard, Ellen. & Ydesen, Christian. (2014). Dansk skolehistorie, bind 4: *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gjerstad, Anne Mari. (2016). *Hva med dannelsen?* Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-med-dannelsen/>.
- Green, Anna. & Troup, Kathleen. (2016). *The houses of history. A critical reader in history and theory*. 2. utg. Manchester University Press: Manchester.
- Grimnes, Ole Kristian. (2018). *Norge under andre verdenskrig 1939-1945*. Aschehoug: Oslo.
- Haarde, Margrethe Zacho. (2021, 17.03). Lærerne var den første yrkesgruppen som gikk ut på gatene i Myanmar. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/internasjonalt/laererne-var-den-forste-yrkesgruppen-som-gikk-ut-pa-gatene-i-myanmar/277994>.
- Hagemann, Gro. (1992): *Skolefolk*. Notam Gyldendal a.s.: Oslo.
- Hagen, Thomas V., H. (2014, 09.05.). Fedrelandet foran alt: Skuddene i Trandumskogen 9. mai 1944. *Kuben*. Hentet fra: <https://www.kubenarendal.no/publikasjoner/i-et-historisk-lys/2014/fedrelandet-foran-alt/>.

- Hagen, Thomas V., H. (2018). *Folkefelleskap, forlystelse og hverdagsmotstand*. (Doktoravhandling). Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2490475/Avhandling%2bTVHH-edit.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Hagen, Thomas V., H. Fanger.no: *Læreraksjonen i 1942*. Hentet fra: <https://www.fanger.no/stories/laereraksjonen>.
- Henriksen, Haakon. (2020). *Nasjonal Samlings styre i fire Telemarkskommuner under okkupasjonstiden 1940-1945: Skien, Porsgrunn, Bø og Tinn*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/79161/Nasjonal-Samlings-styre-i-fire-Telemarkskommuner-under-okkupasjonstiden-1940-1945.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Hilson, Mary. (2007). «Skandinavia», i *Twisted Paths: Europe 1914-1945*. Red. av Robert Gerwarth. Oxford University Press: New York.
- Hilson, Mary. (2009). «A Consensual Democracy? The Historical Roots of the Swedish Model», i *Political Outsiders in Swedish History 1848-1932*, Red. av Edgren, L. & Olofsson, M. Cambridge Scholars Publishing: UK.
- Hoprekstad, Olav. (1946). *Frå lærarstriden*. J. W. Eides Forlag: Bergen.
- Karcher, Nicola. (2018). *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. Dreyers Forlag: Oslo.
- Karcher, Nicola. K. (2018, 25.11). *Kampen om skolen. Nazifisering og lærernes motstand i det okkuperte Norge*. Hentet fra: <https://www.youtube.com/watch?v=eXIg9MPCdkQ>.
- Karlsson, Klas-Göran. (2011). «Processing Time – On the Manifestations and Activations of Historical Consciousness», i *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Red. av Bjerg, Helle., Lenz, Claudia. & Thorstensen, Erik. Transcript Verlag: Bielefeld.
- Kirchhoff, Hans. (2000). «Denmark», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore. Berg: New York.
- Krautwald, Charlie. (2021). *Kampen om gaderne: Gadepolitik og rumlige krav i 1930'ernes politiske kultur*. (Doktoravhandling). Fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder.
- Kvassnes, Sverre., Rian, Egil., & Saxlund, Sigurd. (1944). *Slekt og individ*. Centralforlaget: Oslo.
- Lagrou, Pieter. (2000). «Belgium», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore Berg: New York.

- Lien, Andreas Bagås. (2013). *En ny ånd i skolen*. (Masteroppgave). Institutt for arkeologi, konservering og historie, Universitetet i Oslo. Hentet fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36678/andreasbagaaslien\\_master.pdf?sequence=2](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36678/andreasbagaaslien_master.pdf?sequence=2).
- Lindberg, Rosemarie Kristine Rein. (2014): *Skolen i minnet. Skolegang under andre verdenskrig i Trondheim*. (Masteroppgave). NTNU: Trondheim. Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/30796661.pdf>.
- Maublanc René. (1947). *Science & Society. French Teachers in the Resistance Movement*, 11(1), 38-52. Hentet fra: [https://www.jstor.org/stable/40399811?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40399811?seq=1#metadata_info_tab_contents).
- Melsom, Odd. (1980). *Fra kirke- og kulturkampen under okkupasjonen*. Institutt for Norsk Okkupasjonshistorie: Oslo.
- Melvold, Erik O. (2002, 25.03). Temahefte 35: *Kampen om skolen*. Hentet fra: <https://www.ude.oslo.no/Oslo-patriot/th35.html>.
- Merriman, John. (2010). *A History of Modern Europe: From the French Revolution to the Present*. (Volume Two). W. W. Norton & Company: New York.
- Moe, Vibeke. (2012). *Demokratiets institusjoner i møte med en nazistisk okkupasjonsmakt: Norge i et komparativt perspektiv*. (Prosjektbeskrivelse). HL–Senteret. Hentet fra: <https://www.hlsenteret.no/forskning/nazismen-fascismen-og-europeiske-okkupasjonsregimer/okkupasjonsprosjekt/prosjektskisse-siste-versjon.pdf>.
- Moland, Arnfinn. (2000). «Norway», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore. Berg: New York.
- Moore, Bob. (Red.). (2000). *Resistance in Western Europe*. Berg: New York.
- Musynske, Gavin. (2009). Global Nonviolent Action Database. *Dutch citizens resist Nazi occupation, 1940-1945*. Hentet fra: <https://nvdatabase.swarthmore.edu/content/dutch-citizens-resist-nazi-occupation-1940-1945>.
- Neave, Guy. (2012). «War and Educational Reconstruction in Belgium, France and the Netherlands, 1940–1947» i *Education and the second world war. Studies in Schooling and Social Change*. Red. av Roy Lowe. Routledge: England.
- Norsk Riksringkasting. (1967, 03.03). *Fra skolens kamp under okkupasjonen*. [Dokumentar]. Hentet fra: <https://tv.nrk.no/program/foia67002267/fra-skolens-kamp-under-okkupasjonen>.
- Regjeringen.no. (2021, 26.03). Ny stortingsmelding om videregående opplæring: *Videregående opplæring skal reformeres*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/videregaende-opplaring-skal-reformeres/id2841514/>.

- Richardson, Anette. (2000). Groniek Historisch Tijdschrift: *Children, Youth and Schooling Disruption in the Netherlands During World War II*, (149), 325-348. Hentet fra: <https://rjh.uu.nl/groniek/article/view/15937/13427>.
- Ruyskensvelde, Sara Van. (2016). *Wartime Schooling and Education Policy in the Second World War. Catholic Education, Memory and the Government in Occupied Belgium*. Palgrave Macmillan: London.
- Scott, James C. (1990). *Domination and the Arts of Resistance. Hidden Transcripts*. Yale University Press: New Haven & London.
- Seal, Jon. (2020, 09. oktober). *The Teachers Protest*. [Dokumentar]. Hentet fra: <https://vimeo.com/ondemand/laereraksjonen1942>.
- Sémelin, Jacques. (1993). *Unarmed against Hitler: Civilian Resistance in Europe, 1939-1943*. Praeger Publishers: Westport & London.
- Sergis, Anie. (1991). *Education in France during World War II*. (Doktoravhandling). Faculty of the Graduate School, Loyola University Chicago. Hentet fra: [https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3895&context=luc\\_diss](https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3895&context=luc_diss).
- Stugu, Ola Svein. (2015). *Norsk historie etter 1915*. Det Norske Samlaget: Oslo.
- Sødal, Henrik. (1950). *Folkeskolen i Kristiansand under okkupasjonen 1940-45*. Edgar Høgføldt As: Kristiansand.
- Sørensen, Øystein, & Stråth, Bo. (1997). *The Cultural Construction of Norden*. Scandinavian University Press: Oslo.
- Thompson, Edward P. (1991). *Customs in common*. Penguin Books: England.
- Tilly, Charles. & Tarrow, Sidney. (2015). *Contentious politics*. Oxford University Press: New York.
- Torjesen, Einar. (2006). Skole i krig: Kristiansand Katedralskole 1940–45. «*Hartes Lager – Wasser und Brot*». *Pipekonsert mot Gestapo førte til jul på Arkivet (1943)*. Stiftelsen Arkivet (nr. 8). Edgar Høgføldt as: Kristiansand.
- Torjusson, Sigrid, & Langgåt, Anja Hysvær. *Da nisselua ikke kunne være rød*. Norsk Folkemuseum. Hentet fra: <https://norskfolkemuseum.no/da-nisselua-ikke-kunne-vare-rod>.
- Van Galen Last, Dick. (2000). «The Netherlands», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore. Berg: New York.
- Wieviorka, Olivier. (2000). «France», i *Resistance in Western Europe*. Red. av Bob Moore. Berg: New York.

Ødegård, Anne Mette. (2012, 21. 05). Nordisk modell: Bakgrunn og kjennetegn. Hentet fra: <https://www.arbeidslivet.no/Internasjonalisering/Den-nordiske-modellen/Nordisk-modell---bakgrunn/>.