

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i samfunnsfag, SKUT 5910**

Mai 2019

**Perspektiver på andre verdenskrig i norske og svenske
lærebøker**

En komparativ studie av narrativene i fire læreverker i Norge og Sverige

Theo Thybell

Kand.nr: 317

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på seks år med studier på OsloMet – Storbyuniversitetet og tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus. Valget om å studere master i skolerettet utdanningsvitenskap har vært det viktigste valget jeg har tatt i forhold til min utvikling som lærer, og et av de beste valgene jeg har tatt når det kommer til min forståelse av samfunnsfaget som fag. Samfunnsfag har betydd mye for min skolegang, fra det første møtet med faget på barneskolen og fram til min nåværende forståelse av samfunnsfaglige problemstillinger og det enorme omfanget faget består av. Masterutdanningen har gitt meg en forståelse av hvor omfattende og viktig faget også er utenfor skolens rammer. Samfunnsfaget har alltid vært det faget jeg har interessert meg mest for, spesielt historiedelen av faget, som er så mye mer enn bare beretninger om fortiden.

Valg av tema for oppgaven kom av min interesse for den andre verdenskrig, min interesse for krigen har jeg fått gjennom mange ulike arenaer. Gjennom lærebøker, filmer og Tv-serier, skjønnlitteratur og kulturelle minner, er den andre verdenskrig og dens tematikk svært viktig i forståelsen av spesielt nordisk historie og den vestlige verdens framvekst og hvilke problemstillinger som fortsatt er gjeldende i dag.

Det er flere å takke for gjennomføringen av denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke min veileder Marlen Ferrer, som har gitt meg svært god veiledning i forhold til hvordan en masteroppgave burde se ut, men spesielt hvordan tematikken skulle behandles. Takket være Ferrer sin kunnskap som historiker har jeg fått innsikt i historiefeltet på en mer faglig måte. Hennes faglige tyngde har gitt meg svært gode, konstruktive tilbakemeldinger som undertegnede er svært takknemlig for.

Takk til mamma for støttende ord og gode råd. Takk til pappa, som alltid har stilt opp med å kjøre meg hjem etter lange dager med studier og kveldsvakter. Takk til min kjære mormor, som alltid har vært samlende. Takk til min samboer, som har vært støttende under en stressende periode.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	5
Abstract	6
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg og tema.....	8
1.2 Forholdet Norge-Sverige.....	8
1.3 Aktualitet.....	9
1.4 Avgrensning og problemstilling.....	12
1.5 Oppgavens struktur.....	14
2.0 Teori	15
2.1 Forskning på lærebokas posisjon.....	15
2.2 Narrativitet og narrativ historiefortelling.....	21
2.3 Historiske framstillinger: perspektiver på historie.....	23
2.4 Beretninger utenfor lærebøkene.....	26
2.4.1 Populærkultur og minnekultur.....	26
2.5 Historisk tenkning, historiebevissthet og narrativ kompetanse og kritisk tenkning.....	28
2.5.1 Historisk tenkning.....	28
2.5.2 Historiebevissthet.....	29
2.5.3 Narrativ kompetanse.....	33
2.5.4 Kritisk tenkning.....	35
2.6 Begreper: Historiedidaktiske og analytiske.....	37
2.6.1 Narrative forkortninger.....	40
2.7 Lærebokanalyse.....	46
2.7.1 Kriterier for analyse av lærebøker.....	46
2.8 Læreplaner.....	49
2.8.1 Den norske læreplanen og kompetansemål i historie.....	49
2.8.2 Den svenske læreplanen og kompetansemål i historie.....	51
2.9 Forsknings spørsmål.....	53

3.0 Metode og utvalg	54
3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode	54
3.1.1 Tekstanalyse	55
3.1.2 Komparativ metode	56
3.1.3 Hermeneutikk	56
3.2 Utvalg og presentasjon	58
3.2.1 Norske og svenske læreverker	58
3.2.2 Presentasjon av læreboka: Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet.....	61
3.2.3 Presentasjon av læreboka: Underveis. Historie 9	62
3.2.4 Presentasjon av læreboka: SOL 4000 Levande Historia 9	63
3.2.5 Presentasjon av læreboka: PRIO Historia: Grundbok 8	64
3.3 Etske betraktninger, reliabilitet og validitet	65
4.0 Analyse av læreverkene	68
4.1 Analyse av læreboka: Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet.....	68
4.2 Analyse av læreboka: Underveis Historie 9	77
4.3 Analyse av læreboka: Levande Historia 9	86
4.4 Analyse av læreboka: PRIO Historia: Grundbok 8	91
5.0 Funn – en komparativ tilnærming	98
5.1 Sammenligning av de norske lærebøkene	98
5.2 Sammenligning av de svenske lærebøkene	101
5.3 Sammenligning av de fire læreverkene	102
6.0 Avslutning	111
6.1 Drøfting. Narrativer og ferdigheter	111
6.2 Kritikk av egen forskning, oppsummering og veien videre	118
Litteraturliste.....	121
Vedlegg	128
Vedlegg 1: Kosmos	128
Vedlegg 2: Underveis	131
Vedlegg 3: Levande Historia.....	134
Vedlegg 4: PRIO Historia	137
Figurer	139

Sammendrag

Den andre verdenskrig som historisk hendelse, er et viktig tema å undervise om i både norsk og svensk skole. Temaet inneholder et hav av begreper og temaer som er viktig i historiedelen i samfunnsfaget. I undervisningen i historiefaget, er læreboken som i flere andre fag, sentral for undervisningen. Lærebøker blir mye brukt i norske og svenske klasserom, men hvilke norske og svenske lærebøker brukes i henhold til gjeldende læreplan og hvordan er beretningene om krigen i disse bøkene? Lærebøker kan effektivisere undervisningen, samtidig kan lærebøkens beretninger om andre verdenskrig bli overforenklet, men hvordan skjer dette? Med denne masteroppgaven vil jeg presentere resultatene av en komparativ studie av norske og svenske lærebøker. Nyere forskning tyder på at mye av undervisningen er lærebokstyrt. Hvis det er slik at læreboken er det viktigste for elevene i møte med historiefaget i skolen, er det tilstrekkelig med bruken av lærebøkene i historie, i forhold til hva som står i kompetansemålene og formålet med faget?

Hvilken historie og hva slags perspektiver er det som presenteres i norske og svenske lærebøker, og hvor sentralt er det narrative i beretningene om andre verdenskrig? I denne sammenligningen, vil jeg ha fokus på det narrative. Fokuset på det narrative innebærer gjeldende historiedidaktiske begreper. Gjennom viktige historiedidaktiske begreper, vil jeg belyse hvordan lærebøkens forenklete beretninger kan problematiseres, og hvordan spenningsforholdet mellom ulike beretninger om krigen kan finne sted. Jeg ønsker å oppnå et norsk/svensk perspektiv på den andre verdenskrig, gjennom å analysere to lærebøker fra hvert av de respektive landene og se det i lys av styringsdokumenter og relevant teori.

I den fremtidige læreplanen er historiedidaktiske begreper som historiebevissthet og kritisk tenkning viktige. I møte med beretninger om andre verdenskrig, og andre relevante temaer, er begrepet narrativ kompetanse av like stor betydning. Historiedidaktikkens retning tyder på økt kyndighet hos elever når det gjelder mestring og systematisering av begreper og å kunne anvende dem i et samfunn som stiller større krav til disse begrepene. I møtet med påstander, historier og beretninger om temaer som andre verdenskrig, blir begrepene viktige for fremtidens skole og spesielt historiefaglige temaer. Jeg håper denne oppgaven vil styrke andre læreres narrative kompetanse, og vil gjennom lærere sin kompetanse, øke elevens bevissthet om narrativer i beretninger om andre verdenskrig i lærebøkene og utenfor lærebøkene.

Abstract

The Second World War as a historical event is an important topic to teach in both Norwegian and Swedish schools. The theme contains a wealth of concepts and topics that are important in the history section of social science. In the teaching of the history subject, the textbook is, as in several other subjects, central to the teaching. Textbooks are widely used in Norwegian and Swedish classrooms, but which Norwegian and Swedish textbooks are used according to the current curriculum and how are the accounts of the war in these books? Textbooks can streamline the teaching, while at the same time the textbooks' accounts of World War II can be oversimplified, but how does this occur? With this master thesis I will present the results of a comparative study of Norwegian and Swedish textbooks. Recent research suggests that much of the teaching is textbook driven. If the textbook is the most important for the pupils in encountering the history subject in schools, is it adequate to use the textbooks in history, in relation to what is stated in the competence objectives and the purpose of the subject?

What history and what kind of perspectives are presented in Norwegian and Swedish textbooks, and how central is the narrative in the accounts of World War II? In this comparison, I will focus on the narrative. The focus on the narrative involves current history didactic concepts. Through important historical didactic concepts, I will shed light on how the textbooks' simplified accounts can be problematized, and how the tension relationship on various accounts of the war can take place. I want to achieve a Norwegian/Swedish perspective on the Second World War, by analyzing two textbooks from each of the respective countries and seeing it in light of management documents and relevant theory.

In the future curriculum, historical didactic concepts such as historical consciousness and critical thinking are important. In the encounter with stories of World War II, and other relevant topics, the term narrative competence is of equal importance. The direction of history didactics suggests an increased knowledge of pupils when it comes to coping and systematizing of concepts and being able to apply them in a society that places greater demands of these concepts. In the encounter with statements, histories and stories about topics such as World War II, the concepts are important for the school of the future and, in particular, to historical themes. I hope this task will strengthen other teachers' narrative competence, and will, through teachers' competence, increase pupils' consciousness of narratives in stories about World War II in textbooks and outside textbooks.

1.0 Innledning

Norge og Sverige har begge en historisk bakgrunn og et historisk forhold til den andre verdenskrig. Hvordan det historiske forholdet er, kan undersøkes på flere arenaer. Arenaene for denne oppgaven involverer hovedsakelig norske og svenske lærebøker, med innslag fra populærkulturen. Forholdet de respektive landene har til andre verdenskrig kan være preget av minnekultur og eventuelle oppgjør med fortiden som har funnet/ikke funnet sted. Norge har uten tvil hatt et oppgjør med historien knyttet til krigen, kanskje Sverige ikke har hatt et oppgjør med historien? Hvis Sverige ikke har hatt et oppgjør med sin historie, hvorfor? Historie er ulike perspektiver, jeg skal drøfte ulike historiedidaktiske begreper og teorier fordi ulikhetene mellom det norske og det svenske perspektivet kan være fruktbare for å belyse didaktiske problemstillinger.

Med historiske perspektiver og det narrative som bakgrunn, er formålet med denne oppgaven er å oppnå et nordisk/skandinavisk perspektiv på den andre verdenskrig og å øke den narrative kompetanse til meg selv og andre lærere. Læreboken kan forenkle hverdagen til en lærer i arbeidet med historiefaget, men i lærebøkene forekommer overforenklede framstillinger. Forenklinger i historiefaget passer inn i et lineært utgangspunkt i møtet med historie, hvor narrativer gjør lange linjer i historien oversiktlig for elevene.

Den andre verdenskrig som historisk tema er viktig i forhold til norsk historie, og det er en historie både Norge og Sverige må forholde seg til. Så hva forteller norske og svenske lærebøker for ungdomstrinnet? I hvilken grad vil de ha ulike perspektiver, vil de ha mange forenklinger? I så fall, hva med når lærebokens framstillinger av historien blir overforenklet gjennom lærebokforfatterens beretninger? Forenklinger som kan oppstå gjennom ulike perspektiver på den andre verdenskrig. For hva sitter elevene igjen med gjennom å lære om andre verdenskrig fra lærebøkene, hvilken historie og hvem sin historie er det som fortelles? I hvilken grad oppfyller lærebøkene kompetansemål i læreplanene? Hvilken rolle spiller historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning? Hva med beretningene utenfor lærebøkene, hvilken rolle spiller spenningsforholdet mellom lærebøkene og populærkulturen?

1.1 Bakgrunn for valg og tema

I min masteroppgave vil jeg sammenligne to av de mest brukte skriftlige læreverkene for ungdomsskolen i Norge, med to skriftlige læreverker for ungdomsskolen i Sverige. Denne sammenligningen tar også utgangspunkt i innholdet i læreplanene og hvordan lærebøkene har basert sitt innhold på dette. Videre vil jeg ta for meg hvilke arenaer elevene kan hente sin historiske kunnskap fra. Utgangspunktet for denne sammenligningen er min interesse for hvordan beretninger om den norske og den svenske involveringen i andre verdenskrig finner sted i noen av dagens mest brukte lærebøker. Fokuset vil være på forenklingene, fortellingene om norsk heltemot og beretninger utenfor skolen, videre vil det redegjøres for populærkulturen i møtet med lærebøkens beretninger, for å belyse hvor viktig historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning hos elevene er. Narrativ kompetanse er også viktig for læreren i møte med historiefaget. Disse begrepene vil få en redegjørelse i teoridelen. Beretningene fra lærebøkene innebærer tematikk som nazi-ideologi, Holocaust, norsk motstandskamp og svensk involvering, Vinterkrigen og mer.

1.2 Forholdet Norge-Sverige

I Norden utspilte andre verdenskrig seg på veldig forskjellig vis. Norge ble okkupert, men det var få krigshandlinger. Sverige har nok hos flere blitt oppfattet som «liksom nøytral» og Danmark ble erobret på kort tid mens Finland utkjempet en vinterkrig, med harde krigstilstander som også involverte nordmenn og svensker. Så hvilket forhold hadde Norge og Sverige under den andre verdenskrig? Grunnen til at dette spørsmålet er relevant er at forholdet mellom Norge og Sverige under krigen er en del av historien om den andre verdenskrig i Norge. Den norske motstandsbevegelsen og deportasjon av jøder er sentrale poenger i enhver norsk historiebok og burde inkluderes i norske lærebøker i grunnskolen om den andre verdenskrig.

Det som blir lite nevnt, eller ikke nevnt i det hele tatt i lærebøkene, er den felles historien Norge og Sverige har om den andre verdenskrig som historisk hendelse. Rundt 60000 personer flykta til Sverige under krigen, av disse var flere jøder og norske soldater (Ekenberg & Mella, 2007). Sverige og Norge hadde et samarbeid ved at norske flyktninger fikk oppholde seg i Sverige til krigens slutt, svensk jord ble også brukt for å opprette og oppbevare personal og ressurser til motstandsbevegelsen som ble bekjempet på norsk side av grensen. Særdeles ble det anlagt kommunikasjon for motstandsbevegelsene i Norge gjennom

forbindelser av den norske regjeringen i Storbritannia og norske myndigheters tilstedeværelse i Sverige (Grimnes, 1969). Hvis man ser dette samarbeidet ut ifra hva nøytralitet betyr, så kan det ikke sies at Sverige var nøytralt fordi de støttet norsk motstand (derav Storbritannia), altså en stridende part i krigen, og la til rette for logistikk gjennom Sverige for Tyskland (Olsson, 2010).

Svenske faghistorikere har satt spørsmål ved Sverige og deres nøytralitet (Olsson, 2010). Nøytraliteten fikk en instrumentell snarere enn en idealistisk verdi: «Neutraliteten var under andra världskriget för Sverige i större grad av en instrumentell snarare än idealistisk natur» (Olsson, 2010, s. 17). Den instrumentelle verdien viste seg gjennom de pragmatiske avgjørelsene fra den daværende svenske regjering, som sørget for at nøytraliteten ble brutt gjennom støtten til norsk motstand og tysk side. Den pragmatiske «nøytralitet» kom til syne gjennom å tilrettelegge for begge sider: å hjelpe norsk motstand, men samtidig tilrettelegge logistikken for transport og gjennomfart av tysk personell og militært materiell. Det pragmatiske kommer også fram gjennom hvordan Sverige valgte å ikke gripe inn militært på finsk side under vinterkrigen, samtidig var sympatien for finnenes kamp stor, som innebar flere frivillige fra svensk side som deltok (Olsson, 2010).

Er det ulikheter i det norske og svenske perspektivet i fortellingene om andre verdenskrig, og får dette betydning for hva slags historiefortelling elevene møter på i de to landene? Fortellinger om Sverige sin rolle er noe som bør inkluderes i de norske lærebøkene, siden elever kan sitte igjen med forståelsen av at Sverige faktisk var nøytralt, noe som kan problematiseres. Hva forteller de svenske lærebøkene om svenskens rolle i den andre verdenskrig? Og vil lærebøkene fra Sverige fortelle ulike beretninger om Sverige i årene 1939-1945? Vil de norske versus de svenske framstillingene av krigen vise det samme, eller er det to forskjellige narrativer? Dette er spørsmål som vil forsøkes å besvares i analysearbeidet av lærebøkene.

1.3 Aktualitet

Den andre verdenskrig er et viktig kapittel i både verdenshistorien og den nordiske historie. Til tross for at den består av historiske hendelser lang tid tilbake, er den et tema som alltid er aktuelt. Internasjonalt er den andre verdenskrig et tema som har blitt, og vil bli berettet om lang tid. I Norge er den et viktig kapittel i nyere norsk historie, og den har vært sentral i en

kollektiv forståelse av norsk historie. Gjennom ulike beretninger blir den andre verdenskrig framstilt på ulike arenaer, hvor lærebøkene er et eksempel. «Historien är som en text som ständigt skrivs om och klottras över av nya generationer» (Karlsson, 2014, s. 46).

Andre verdenskrig blir framstilt i lærebøker, i skjønnlitteratur og i TV-serier og på film. «Krigen» er et tema som er sentralt i skolen i oppnåelsen av kompetansemål i historie og inneholder temaer som Holocaust, et tema som er viktig og aktuelt i dag. Krigen er et tema som er aktuelt for gjenfortelling gjennom populærkulturen og minnekulturen og temaet er sentralt for vårt eget lands historie og for å forstå framveksten av den globale verden slik den er i vår samtid. Det er et tema som aktualiseres gjennom læreplanmål og formålet med samfunnsfaget.

I møtet med lærebøkernes framstillinger om andre verdenskrig, er den narrative kompetansen og historiebevisstheten hos elevene og lærere sentral. Elevenes møte med den andre verdenskrig kommer gjennom lærebøkene, så vel som beretningene utenfor lærebøkene. I henhold til den fremtidige læreplanen sitt fokusområde, er det viktig å forstå hva historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning er, hva dette innebærer i og utenfor skolen og hvorfor det er viktig for elevene. I en pressemelding fra juni 2018, har Kunnskapsdepartementet lagt klare føringer for fornyelse av faginnholdet, som for samfunnsfaget og historiefaget blant annet involverer samfunnskritisk tenkning, historiske perspektiver, historiske sammenligninger og historiebevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er i møtet med historiske konstruksjoner, spesielt historier som elever møter både i og utenfor skolen som gjør at historiebevisstheten og den narrative kompetansen vil være aktuell så lenge det undervises i historie. Dette gjør bevisstheten om beretningene utenfor skolen og spesielt beretningene i lærebøkene, svært viktig.

"Nyere" historiedidaktikk orienterer seg rundt historiebevissthet, historiekultur og identitetsutvikling mot den eldre didaktikkens «kilde- og fremstillingsanalyse, tendensanalyse, politisk og demokratisk dannelse osv» (Nielsen, 2004, s. 11).

Historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning er viktig i møtet med alle arenaene hvor elevene kan utvikle sin historiebevissthet (figur 5). Læreren får et større ansvar når de ulike arenaene elevene møter historie på, også inkluderer lærebøkene og populærkulturens framstillinger.

Historiedidaktikken står kort sagt som en Janus på grensen mellom skolen og det omkringliggende samfunn og vender sitt ene ansikt utover mot den kulturen som former elevenes primære historiebevissthet, det andre mot skolefaget og det praksisfeltet fagdidaktikken i utgangspunktet har vært ment å skulle levere teori for. (Stugu, 2004, s.17)

De nevnte kompetanseområder har blitt mer aktuelt i dagens historiefag for grunnskolen og den videregående skole i Norge. I fremtidens læreplan i Norge vil historiebevissthet, kritisk tenkning (kildekritisk bevissthet) og derav den narrative kompetansen bli viktigere i grunnskolen. For fremtidens læreplan blir blant annet kritisk tenkning, et svært viktig kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2018). For svensk grunnskole er allerede narrativ kompetanse og historiebevissthet sentrale momenter i den gjeldende læreplanen fra 2011 (Skolverket, 2011). I møtet med historiske beretninger fra lærebøker om temaer som andre verdenskrig, er narrativ kompetanse viktig. Kompetansens betydning strekker seg også utenfor lærebøkens beretninger, som involverer populærkulturens framstillinger, men også utenfor den andre verdenskrig som tema. Den er viktig også i møtet med beretninger om andre historiske temaer.

Med dagens framvekst av falske nyheter og det som feilaktig framstilles som det, er narrativ kompetanse og kritisk tenkning viktig i havet av framstillinger om for eksempel Holocaust. Spesielt har strømmetjenester gjort et større utvalg av framstillinger om andre verdenskrig mer tilgjengelig. Dette gjør at det kan oppstå et spenningsforhold mellom framstillingene elevene møter på i populærkulturen og beretningene fra lærebøkene. Historiebevissthet og den narrative kompetansen kan vurderes å alltid være aktuell siden den andre verdenskrig og Holocaust som historiske hendelser stadig blir "vekket til live" gjennom populærkulturen, hvor det er filmer som: *Den 12. mann*, *Kongens Nei*, *Max Manus*, *Inglourious Basterds*, *Fury*, *Schindlers liste*, *Der Untergang*, *Pearl Harbor*, *Valkyrie*, *Flags of Our Fathers*, *Saving private Ryan* og *Dunkirk*. Nevnte filmer er i rekken av en lang liste over filmer som har blitt produsert. Sammen med film finner vi tv-serier som *Band of Brothers* og *Kampen om Tungtvannet* og aktuelle dokumentarer. Videre formidles beretninger om krigen gjennom skjønnlitteratur som nylig utgitte *Natt* av Edgar Hilsenrath og debattfremmende *Hva visste hjemmefronten? Varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet* av Marte Michelet.

Beretningene om krigen inneholder viktige temaer, som jødeutryddelsene. Holocaust er et svært viktig tema og et begrep for forståelsen av fortidens menneskesyn og nåtidens problematikk rundt diskriminering. Undersøkelser gjennomført av EUs byrå for grunnleggende rettigheter (forkortes som FRA), viser at flere jøder i Europa mener at det antisemittiske synet på jøder har blitt normalisert, 9 av 10 jøder mener at antisemittismen har økt (FRA, 2018). Holocaust forblir aktuelt gjennom antisemittismen som dessverre enda ikke har funnet sitt endelikt. Beretningene om masseutryddelsene av jødene er foreviget gjennom filmer som *Schindlers liste* og gjennom bøker baserte på overlevedes historier som *Det angår også deg* av norske Herman Sachnowitz og A. Jacoby. Det dette betyr, er at elevene møter på flere ulike framstillinger om den andre verdenskrig, dens temaer og begreper. Lærebøkene kommer også med sine beretninger om Holocaust og krigen. Beretninger som kan ha forskjellige perspektiver, som vektlegger ulike tyngdepunkter om om aktører, store hendelser og viktige begreper.

Min legitimitet ligger i å fremme en kritisk holdning til lærebøkene, og bevisstheten om at lærebøkene kan ha ulike beretninger om andre verdenskrig gjennom ulike narrative og kulturelle faktorer. Den narrative kompetansen og historiebevisstheten er ikke bare viktig i møte med de ulike beretningene om den andre verdenskrig. De er viktige med tanke på hvilke historiedidaktiske begreper en møter på, om man mestrer disse og om en har en slik grad av historiebevissthet for å kunne avkle fortellinger om fortiden. Det er viktig at elevene har narrativ kompetanse for å forstå at fortellingene om historiske hendelser alltid vil være beretninger som består av konstruksjoner, selv fortellingene i lærebøkene.

1.4 Avgrensning og problemstilling

Analysene vil være av et utvalg lærebøker som brukes i dag og er gjeldende for læreplanene i Norge og Sverige. De to læreverkene fra Norge er *Kosmos 9* (Fagbokforlaget) og *Underveis: Historie 9* (Gyldendal). De to læreverkene fra Sverige er *Sol 4000 Levande Historia 9* (Natur & Kultur) og *PRIO Historia 8* (Sanoma). Avgrensningen vil også være nødvendig for hvilke momenter i bøkene som skal analyseres. Analyse av bøkene tar utgangspunkt i de kapitlene som omhandler andre verdenskrig og andre hendelser som er relevante, for eks. Holocaust. Dette er gjort med hensyn til å avgrense analysens innhold. For avgrensning av lærebokanalysene er det kvantitative og kvalitative avgrensninger som antall sider, antall nøkkelbegreper og kvalitative avgrensninger som perspektiver, begrepsbruk med mer.

Begrunnelsen for utvalget av lærebøker, er at det er disse bøkene mange elever i grunnskolen bruker i dag. Det er disse bøkene de fleste får sin historiske kunnskap fra på skolen, og det er også fra disse lærebøkene mange kan få sitt møte med, og sin kunnskap om, den andre verdenskrig.

Når det gjelder læreplanene vil fokuset være på de gjeldende læreplanene fra Norge og Sverige, men det vil også inkluderes momenter fra den utgåtte norske læreplanen, siden det er denne planen utvalget av de norske lærebøkene ble skrevet etter. Videre vil fremtidens læreplan med fokus på historiebevissthet, inkluderes. Siden formålet med denne oppgaven er å belyse det norske og det svenske perspektivet på den andre verdenskrig i lærebøker, er det viktig å belyse hvor viktig historiebevissthet, den narrative kompetanse og kritisk tenkning er. Spesielt i møtet med beretninger om den andre verdenskrig i lærebøkene. Lærebøkens betydning i Norge og Sverige vil belyses i teoridelen og som vi senere skal se, er bruken av lærebøker et aktuelt tema.

Norge og Sverige har en ulik historie, får dette betydning for hva slags historiefortelling elevene møter på i de to landene? En undersøkelse av historiefortellinger som elevene presenteres for i Sverige og i Norge skal gjennomføres for å øke de narrative kompetanser, ikke bare for meg som fremtidig lærer, men også for andre lærere. Derfor vil jeg undersøke hva slags historiefortelling om andre verdenskrig elevene møter på i lærebøker i Norge og Sverige. Siden dette er utgangspunktet, har oppgaven fått følgende hovedproblemstilling:

En komparativ undersøkelse: Hva slags historiefortelling om andre verdenskrig møter elevene på i norske og svenske lærebøker for ungdomsskolen?

Denne hovedproblemstillingen vil operasjonaliseres i forskningsspørsmål. Men jeg velger å gjøre dette etter den teoretiske gjennomgangen. Jeg mener det er formålstjenlig å presentere teorien før jeg redegjør for hvilke forskningsspørsmål og teoretiske begreper jeg vil bruke som verktøy for analysen.

1.5 Oppgavens struktur

Under teoridelen vil bruken av lærebøkene belyses, sammen med redegjørelsen for andre viktige historiedidaktiske begreper. Grunnen til dette er at bruken av lærebøkene i Norge og Sverige er avgjørende for å forstå hvor elevene hovedsakelig henter sin historiske kunnskap fra i skolen og hvor de møter på beretninger om den andre verdenskrig utenfor lærebøkene. I forhold til historiedidaktiske begreper vil redegjørelsen gjøres siden det er avgjørende å undersøke sentrale momenter i historiedidaktikken.

Denne oppgaven består av totalt seks kapitler. Disse kapitlene består av en innledning, teoridel, metode og utvalg, analyse, funn og en avslutningsdel, i den rekkefølgen. Hvert kapittel vil bestå av flere underkapitler og det vil drøftes og del-konkluderes underveis. For drøftingsdelen vil premissene være teori som det er redegjort for, drøfting fra delkonklusjoner og annen relevant teori inkluderes. Hvert underkapittel vil stort sett åpne med et problem eller en påstand, som vil drøftes i større eller mindre grad. Videre vil hvert underkapittel inneholde en delkonklusjon og peke mot et nytt problem. I forhold til beretninger/narrativer/fortellinger og lærebøker/læreverk, kommer jeg til å bruke disse begrepene litt om hverandre.

2.0 Teori

I teoridelen av oppgaven vil jeg vil jeg presentere empirisk forskning om bruken av lærebøker i norsk og svensk skole. Videre vil jeg redegjøre for relevant teori og begreper innenfor historiedidaktikken for studien jeg skal utføre, før jeg presenterer relevant innhold fra læreplanene og kompetansemål fra Norge og Sverige og redegjør for forskningsspørsmålene for oppgaven. Formålet med dette er å redegjøre for hva som er premissene for analysearbeidet, hva metoddelen bygger på, og hvilken forskning som eksisterer på feltet om bruken av lærebøker.

I teorikapittelet vil en stor del dreie seg om historisk tenkning, historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning. Dette er viktige historiedidaktiske begreper som kan brukes for å analysere lærebøkene. Forskingen som er valgt ut viser i stor grad at mye av undervisningen i grunnskolen, og historieundervisningen i samfunnsfaget, er lærebokstyrt. Lærebøkene i historie er altså trolig det primære undervisningsmaterielle for hvordan elevene skal lære om andre verdenskrig. Primært er forskningen og stoffet som er valgt ut, av nyere tid. Siden det er det norske og det svenske perspektivet på andre verdenskrig i lærebøkene som skal undersøkes, er det mye norske og svenske bidrag i form av forskningslitteratur som er inkludert. Her inngår svenske og norske bøker og relevant forskning fra Norge og Sverige.

2.1 Forskning på lærebokas posisjon

Hva er lærebøker og hvilken posisjon har lærebøkene hatt i norsk og svensk skole? I en vid definisjon kan lærebøker defineres slik: «en hvilken som helst trykt tekst som læreboklitteratur i det øyeblikk den utnyttes systematisk i et undervisningsforløp» (Johnsen m.fl. , 1999, s. 9). Når det gjelder lærebøkens posisjon blir lærebøker mye brukt i norsk og svensk skole.

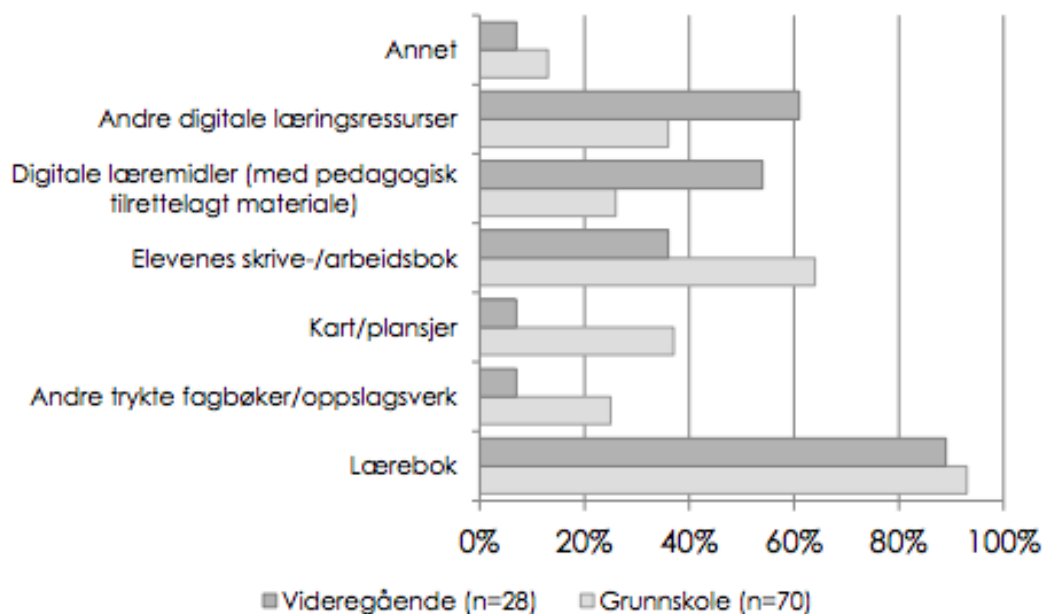
Lærebøkens posisjon og bruken av dem er derfor viktig for min studie. Lærebøker er viktige siden de strukturerer fag og temaer for elevene, og historisk sett har lærebøkene formelt sett hatt en sentral posisjon i norsk skole. Det er et stort utvalg av lærebøker som kan brukes til undervisning av samfunnsfaget i norsk skole. Dette gjør at valgmulighetene for læremidler er større enn tidligere.

Grunnen til større valgmuligheter er at lærebøker tidligere måtte gå igjennom en offentlig godkjenningsordning. Både Norge og Sverige har hatt en godkjenningsordning, hvor det i Norge var Nasjonalt læremiddelsenter som administrerte godkjenningsprosessene (Johnsen m.fl. , 1999). Den tidligere ordningen for godkjenning med statlige styring ned på skoleboknivå, ble oppfattet som kneblende og som «statlig sensur» (Koritzinsky, 2014, s. 232). Denne ordningen ble derfor avskaffet i år 2000 av Stortinget. Avskaffelsen av ordningen sørget for at premissene fra læreplanreformer på 90-tallet skulle følges: mindre lærebokstyrt undervisning siden læreplanenes formuleringer skulle styre undervisningens innhold. Dette er relevant i dag fordi det stilles større krav til lærere når det gjelder valg av lærebøker. I dag finnes det flere lærebøker å velge mellom og bøkene er mye brukt som undervisningsgrunnlag. Til tross for godkjenningsordningens bortfall, er ikke lærebøkernes posisjon svekket (Justvik, 2014). Derfor er det for denne oppgaven, viktig å analysere hvilke lærebøker som blir brukt i undervisningen om den andre verdenskrig.

Så hva forteller forskning om bruken av lærebøker i norsk og svensk skole? Eldre og nyere forskning viser at et flertall blant lærere bruker lærebøkene som primært læringsmiddel. Lærebøkene har i lang tid vært og er fortsatt mye brukt som utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisning i norsk skole og svensk skole. Eldre undersøkelser fra Norge, knyttet til andelen lærere som bruker læreboka som undervisningsgrunnlag i samfunnsfaget, viser en stor andel brukere. En tidligere spørreundersøkelse på nasjonalt representativt nivå kom fram til at 85 % av spurte samfunnsfaglærere brukte lærebøker for gjennomføring av undervisningens innhold (Christophersen, 2004). Forskning på lærebokbruken i Norden viser til samme resultater (Angvik, 2000). At den papirbaserte læreboka står sterkt som undervisningsmaterieell, ble stadfestet mange år før nyere forskning rundt bruken av lærebøkene kom på banen. Magne Angvik skrev at lærebøkene er et fundament for hva eleven undervises i, og hva de eventuelt lærer (Angvik, 1982).

Nyere forskning viser som nevnt, også det samme: Det er lærebøkene som er det primære verktøy og utgangspunkt for undervisning i grunnskolen. Dette betyr at i digitaliseringens tidsalder, står fortsatt læreboka stødig som undervisningsgrunnlag i grunnskolen, siden papirbaserte læremidler som læreboka fortsatt dominerer i klasserommet (Gilje m.fl., 2016). I undersøkelsene i prosjektet *ARK & APP*, har det blitt gjort flere funn som tilsier at de fleste lærere bruker læreboka i operasjonaliseringen av kompetansemålene i læreplanen. For grunnskolelærere blir andre læremidler brukt som supplement hvis læreboka ikke skulle være

tilstrekkelig dekkende for enkelte kompetansemål. Undersøkelsene (figur 1) viser at det var flest grunnskolelærere som primært brukte læreboka i samfunnsfag:

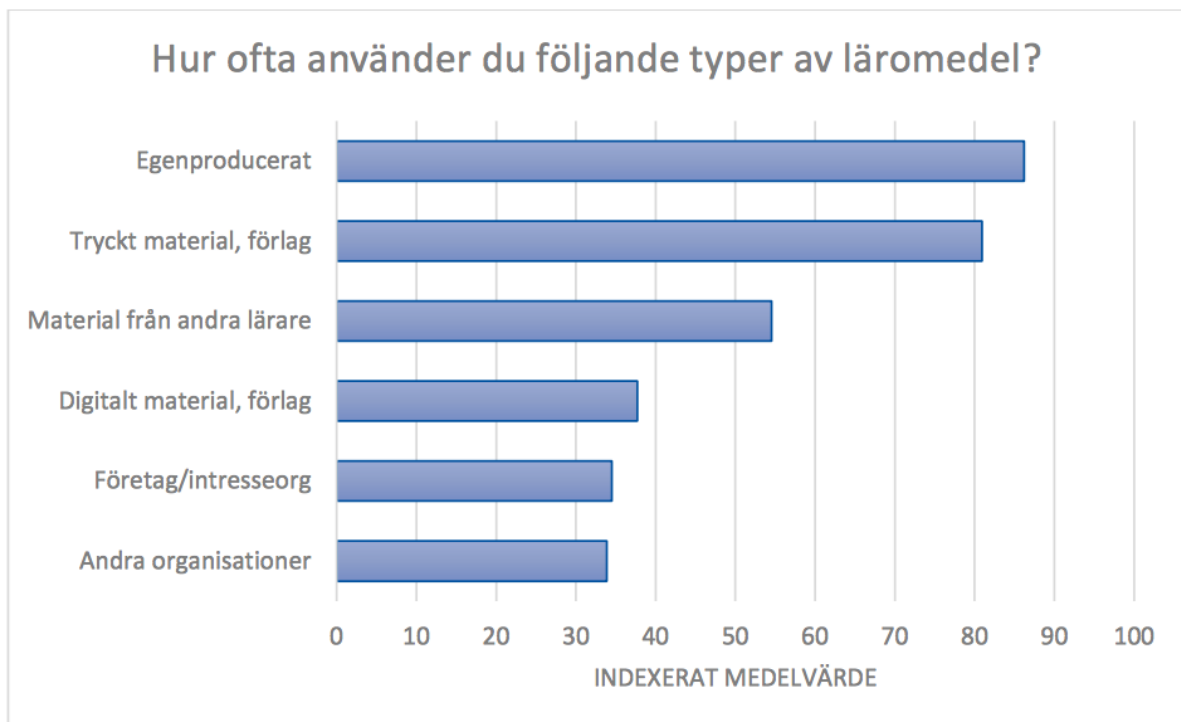


Figur 1: Fordeling av arbeidsformer i samfunnsfag (Gilje m.fl., 2016).

Undersøkelsen *ARK & APP* viser at det er spesielt i ungdomsskolen at trykte læremidler som læreboka er svært viktige og mest brukt i samfunnsfagundervisningen. Bruken av lærebøker i samfunnsfaget kan overstige 90% sammenlignet med andre læremidler (Gilje m.fl, 2016, s. 43).

I Norge dominerer læreboka undervisningen, men hva med lærebokas posisjon i Sverige? Når det gjelder Sverige har Lärarnas Riksförbund gjort undersøkelser som viser at lærebøker blir brukt mye som utvalgt læremiddel for undervisning (Lärarnas Riksförbund, 2014). Undersøkelsen tar for seg hvilke typer læremidler som blir brukt, i hvilken grad lærere kvalitets -sikrer brukte læremidler, valgfrihet knyttet til læremidler, bruk av digitale læremidler og lærerens tilfredshet med de tilgjengelige læremidlene de har. De egenproduserte læremidlene oppgis som lærerproduserte midler som blir delt på diverse lærerforum på internett, men også fra kollegiet på skolen. Dette var mer vanlig på 4-6 årskurs i Sverige, og ikke for de eldste på ungdomsskolen (Lärarnas Riksförbund, 2014). Når det gjelder hvilke læremidler som blir brukt viser resultatene fra Sverige til ganske like resultater

som undersøkelsen *ARK & APP* fra 2016. I den svenske undersøkelsen kommer det fram at en stor andel lærere bruker trykte læremidler:



Figur 2: *Bruk av læremidler i Sverige* (Lärarnas Riksförbund, 2014)

I en eldre, svensk undersøkelse fra 2006, viste det seg at i bruk av læremidler, ble læreboken ansett som mye brukt av samfunnsfagslærere i utarbeidelsen av lekser, prøver og lesing i faget. I undervisningen ble trykte midler som leksikon generelt mye brukt hver måned. Av trykte læremidler ble forlagsproduserte lærebøker brukt hver eneste time av nærmest halvparten av samfunnsfagslærere i undersøkelsen (Skolverket, 2006). Dette kan tyde på en økning i bruken av trykte lærematerialer fra forlag, fordi undersøkelsen fra 2014 tyder på en stor økning i hvor ofte de blir brukt (Lärarnas Riksförbund, 2014). Til tross for indikasjoner på tidligere høy bruk av lærebøker, kunne bruken av typer læremidler (fra leksikon til internett) allikevel variere ut ifra lærerens erfaring, og det varierte i hvilke typer trykte læremidler lærerne brukte (Skolverket, 2006).

Elevenes møte med læreboka som kunnskapskilde demonstreres her gjennom læreres bruk av læreboka som undervisningsgrunnlag. Begrunnelsen for den høye prosentandelen når det kommer til bruken lærebøker i samfunnsfaget, kan blant annet vises gjennom kvalitative intervjuer. Her konkluderes det at flertallet av lærere gjennomfører lærerbokstyrt undervisning på grunn av tid til rådighet (Christophersen, 2004). Når det gjelder antallet lærebøker til ungdomstrinnet er det flere valgmuligheter blant læreverk i grunnskolen, men det er få skoler og lærere som har utarbeidet felles kriterier for valget av midler til læring (Skjelbred, 2003). I Sverige er det og få lærere som vurderer valg av og kvalitetssikrer de trykte læremidlene de tar i bruk, dette er også begrunnet med mangel på lite tid (figur 3).

Undersøkelsen fra Sverige viser at svært mange lærere (8 av 10) ikke kvalitetsgransker lærebøkene de bruker. Dette er et stort antall, fordi det er trykte lærebøker som svenske lærere benytter mest (Lärarnas Riksförbund, 2014). Sverige har som Norge tidligere hatt en statlig godkjenningsordning av lærebøker, som ble avskaffet uten særlig politisk motstand siden avviklingen av ordningen kom på bordet på 1990-tallet (Johnsson, 2009). Selv om lærerne opplever lite tid til vurdering av læremidlene, opplever de fleste (7 av 10) at de er fornøyde med de trykte læremidlene. De opplever også stor frihet i valg av læringsmidler de ønsker å bruke i undervisningen (Lärarnas Riksförbund, 2014).

Bevisstheten rundt de ulike lærebøkene som finnes og deres kvaliteter er enda viktigere nå som valgene av bøker ikke styres av en statlig godkjenningsordning. I prosjektet *Hvordan formidles læreplanen?* fra 2001 til 2002 ble det gjennomført en spørreundersøkelse som omfattet 759 lærere og 77 skoleledere i 4 fylker. Undersøkelsen viser i stor grad til samme resultater som nevnt tidligere, og ut ifra svarprosenten kunne man konstatere at lærebøkene brukes svært ofte i læreres planlegging og gjennomføring av undervisning (Bachmann, Hopmann, Afsar, Sivesind, 2004). I gjennomføringen av læreplanmål har læreboken spilt en sentral rolle: «Så lenge lærebøkene spiller en viktig rolle i lærernes arbeid, vil lærebøkene være av stor betydning for hvorvidt en læreplan får gjennomslagskraft i skolen» (Bachmann, 2004, s. 120). Fjerningen av den offentlige godkjenningsordningen kan sies å ha liten effekt fordi undersøkelser viser at lærere tar ofte i bruk lærebøkene og at forlag bak nye lærebøker som *Makt og Menneske* er selv klare på at lærebøkene er oppdaterte etter revidert læreplan i samfunnsfag av 2013 (Ingvaldsen & Kristensen, 2015).

Når det gjelder bruken av lærebøker, er det altså tydelig at lærebøkene er svært sentrale i den norske og den svenske skolen. Lærebøkene spiller altså en stor rolle i skolens virksomhet siden det kan ha påvirkning på hvordan læreplanenes innhold gjennomføres. Dette er fordi det er lærerne som må omsette læreplanmålene til didaktiske gjennomførbare opplegg. Lærere skal konkretisere målene og ta i bruk de hjelpemidlene som passer. Forskningen viser at elevene i skolehverdagen hovedsakelig lærer om andre verdenskrig gjennom lærebøkens fortolkninger om temaet (Gilje m.fl., 2016). Dermed vil beretningene fra bøkene og lærerens fortolkninger være sentrale for elevenes forståelse av andre verdenskrig. Med andre ord, kan vi konkludere med at læreboka er dominerende i både Norge og Sverige. Dette er med på å begrunne at bevisstheten rundt lærebøkens beretninger om den andre verdenskrig, er viktig. I praksis betyr dette at i skolen, lærer elevene om andre verdenskrig først og fremst gjennom lærebøkene.

Når det kommer til læreboka i historiefaget er læreboka for elevenes forståelse av historie som fag, svært sentral: «For elever er historieboka i skolefaget deres hovedkilde til fortiden» (Lund, 2016, s. 119). En skal være forsiktig med å generalisere læreres bruk av undervisningsmetoder og hva de tar utgangspunkt i, men det er ikke bare undersøkelser fra grunnskolen som viser at læreboka er svært viktig for planlegging av undervisning, det gjelder også i den videregående skole (Justvik, 2014). Samtidig viser undersøkelser at læreboka ikke nødvendigvis er interessant for elevene og hvis de kan velge, velger de framstillinger de ikke primært møter på i skolen (Angvik, 2000).

Hvis elever flest bare møter på én lærebok i historieundervisningen på ungdomstrinnet, kan dette altså være elevenes eneste inngang til et tema i historiefaget (Christophersen, 2004). Dette kan være problematisk fordi lærebøkens innhold ofte oppfattes som pensum (Koritzinsky, 2014). Spesielt kan det være lærebokforfatterens tolkninger og framstillinger som blir avgjørende for hvordan kompetansemålene blir arbeidet med og hva elevene lærer om den andre verdenskrig.

For uansett hvor flink man er til å trekke inn alternative tekster til læreboken i undervisningen, vil det nesten alltid være læreboken som konstituerer elevenes forståelse av hva som er viktig i historien, og hvorfor. Læreboken fungerer som deres *anker* i historiefaget. (Kvande & Naastad, 2013, s. 163)

Men selv om lærebøkene er sentrale og ofte dominerende i skolen, er det mange andre faktorer og beretninger utenfor lærebøkene som spiller inn på oppfatningen av historie hos elevene (Eikeland H. , 2002).

2.2 Narrativitet og narrativ historiefortelling

All historie er kulturelle konstruksjoner (Rüsen , 2005). Gjennom konstruksjonen av historie er det som oftest det narrative/fortellinger som historien blir framstilt gjennom, men hva er narrativitet? Narrativitet gjør fortiden til begripelig historie. «Elementer fra fortiden må knyttes sammen til fortellinger – narrativer – som følger en logisk struktur for at de skal kunne oppleves som meningsfulle. Men det er opplagt at slike fortellinger kan konstrueres på mange forskjellige og motstridende måter» (Lenz & Nilssen , 2011, s. 17). Fortellingene om fortiden blir gjort meningsfulle for nåtiden gjennom kulturelle konstruksjoner. Siden en ikke kan forholde seg direkte til historien, skjer det gjennom «kulturelle representasjoner» (Lenz & Nilssen , 2011, s. 17). Gjennom det narrative gis historien liv gjennom det kulturelle, man er et subjekt med *kulturell* orientering om historie. Den kulturelle orientering innebærer at man forstår at ens egen forståelse av historie er annerledes sammenlignet med andre, den er kulturelt betinget. Det er gjennom den kulturelle forståelsen folk forstår historie: «Narratives creates the field where history lives its cultural life in the minds of the people» (Rüsen , 2005, s. 2).

Det er gjennom det narrative, at de historiske fortellingene at historien ofte får mening. Fortiden blir fortalt gjennom narrativitet ved at deler av historiske hendelser blir knyttet sammen for at helheten av fortidens hendelser skal oppleves logisk og «meningsfull» (Lenz & Nilssen , 2011, s. 17). Fortiden forsøkes fortolkes og forstått gjennom de kildene vi har til rådighet. For beretninger om historiske hendelser som andre verdenskrig, blir det valgt ut elementer som ansees som betydningsfulle. For at historien skal kunne forstås gjennom de

betydningsfulle elementene blir historiske hendelser plassert inn i en kronologisk oppbygning av hendelser, ofte plassert på en tidslinje slik det gjøres i lærebøkene.

Den narrative fremstillingen av historie er godt brukt i vesten. Å tenke kronologisk i en lineær historieforståelse, er ifølge White, medfødt (White, 2003). Samtidig er forenklingene nødvendige for å fortelle historier. Forenklingene kan komme av sammenhengen det forsøkes å skapes i historie. For å skape sammenheng av historien, er syntetiseringen av historie nødvendig. Syntesen går ut på at omfattende hendelsesrekker som kan være enkeltstående blir sammenfattet gjennom en «forklarende fremstilling» (Kvande & Naastad, 2013, s. 167). Spesielt lærebøker kan kreve høy grad av syntetisering siden elever skal igjennom mye historie på et mindre timetall (Kvande & Naastad, 2013). I forenklingene hører det narrative til syntesen, syntesen er nødvendig i konstrueringen av historie (Sejersted, 1993).

Periodisering av den andre verdenskrig i lærebøker er syntetisering, nettopp gjennom kapitler og underoverskrifter for å skape en begynnelse, «en midtdel og en slutt» (Kvande & Naastad, 2013, s. 167). Når det gjelder hvilken historie som fortelles i lærebøkene, er det et kulturelt aspekt tilstede. Konstruering av historie plasserer faget sentralt i «kultur og samfunnsliv» (Sejersted, 1993, s. 307). Det kulturelle er sentralt fordi når historien skal skapes gjennom sammenheng er det konstruktivistiske i historie, syntesen, en del av det kulturelle. Det er nettopp det kulturelle elementet som kan være med på å forklare hvilken historie og hvilke aktører som får plass i de norske og de svenske lærebøkene.

Så hva gir en historie en narrativ struktur? Narrative framstillinger plasserer hendelser inn i et *plot*, for at historien lettere lar seg fortelle: «Narrativitet kan vi oversette med «at noe lar seg fortelle». Fortellingen blir holdt sammen av et gjenkjennelig mønster av hendelser (et plot)» (Bøe, 1999, s. 15). Denne struktureringen av historiske hendelser hører til fagets egenart siden historiske hendelser som er strukturert langs en tidsakse sørger for en kronologisk oppbygning. Den kronologiske strukturen gjør at personer, hendelser og sted får plass i den fortellingen forfatteren formidler. Den kronologiske oppbygningen hører til forfatterens plot. De delene forfatteren velger ut skal utgjøre helheten av de historiske beretningene, dette er for at årsaker og sammenhenger skal settes i en forståelig kontekst for elevene (Kvande & Naastad, 2013).

I lærebøkene blir historien som oftest plassert inn i en narrativ struktur nettopp for at historiske hendelser skal la seg fortelle oversiktlig og oppsummeres i kapitler. Fortellingene om fortiden skal kunne struktureres til en aldersgruppe for å gjøre fortiden forståelig, og beretningene om andre verdenskrig i lærebøkene blir berettet ut ifra lærebokforfatterens kunnskap og språk: «Den tradisjonelle fremstillingsformen historikerne har benyttet seg av når de har formidlet sin kunnskap om fortiden, har vært fortellingen. Å formidle har vært å berette – å fortelle» (White, 2003, s. 8).

Behovet for syntesen i konstrueringen av historie er nødvendig, spesielt for historie i lærebøkene (Sejersted, 1993). Men hva velger lærebokforfattere bort og hva blir stående igjen i fortellingen om andre verdenskrig? Historien som lærebokforfatterne presenterer vil innebære perspektiver på aktører og strukturer. Hvilke aktører som får plass og hvordan struktur-aktørperspektivet vektlegges vil være relevante i forhold til hvilke beretninger om andre verdenskrig lærebokforfatterne presenterer. Beretningene lærebokforfatterne kommer med i lærebøkene, er fortolkninger av historien, ikke selve historien. Det er viktig at elever og lærere besitter bevissthet rundt beretninger. Det at de har kompetanse om de narrative virkemidlene om nettopp historiefortellingen og de narrative beretningene, hvorfor det brukes og *når* det brukes i lærebøker.

2.3 Historiske framstillinger: perspektiver på historie

Forståelsen av den andre verdenskrig kommer gjennom både beretninger i lærebøkene og utenfor lærebøkene, men hva er beretninger?

Berättelsen har en allvetande röst som redan vid berättelsens början känner till vad den vill ha sagt och därför kan strukturera händelserna så att de leder fram till denna poäng. Berättelsen är i så måtto alltid teleologisk, det vill säga konstrueras utifrån ett ändamål i nuet. Därmed har den en genealogisk utgångspunkt. (Malmros, 2014, s. 179)

Vi kan skille overordnet mellom to typer historiske framstillinger, det genetiske og det genealogiske. Et genealogisk perspektiv betyr en subjektiv orientering med nærhet til historien gjennom minnebaserte beretninger kontra beretninger som har et mer objektivt, vitenskapelig perspektiv som utgjør det genetiske perspektivet (Karlsson, 2014). Disse idealtypene eksemplifiserer Karlsson gjennom følgende illustrasjon:

GENETISKT PERSPEKTIV	GENEALOGISKT PERSPEKTIV
vitenskap: forståelse, forklaring, analys, kritikk	"livsvärld": minne, erfaring, sorg, saknad, skuld, legitimitet
objektivitet	subjektivitet
distans	nærhet
samtidsbundenhet	nutidsorientering
relativ giltighet	absolut giltighet
prospektivitet	retrospektivitet
komplexitet	enkelhet
abstraksjon	konkretion
förändring	kontinuitet
ändlighet i perspektiv	oändlighet i perspektiv
analytisk öppenhet	analytisk slutenhet
irreversibilitet	reversibilitet
irrepetitivitet	repetitivitet
sanningssökande	meningssökande, orientering
förnuft	känsla, upplevelse

Figur 4. Idealtyper på historiske perspektiver (Karlsson, 2014)

De to idealtypene for historiske beretninger, innebærer en tosidighet i hvilken betydning historie har. Forståelsen barn og unge kan ha av historie kan forstås gjennom to grunnbetydninger: *historie* som fortiden som har passert (erfaringen for individet) og *faget om fortiden*, historiefaget (Bøe, 1999). Historiens tosidighet innebærer to dimensjoner av historie, den vitenskapelige analytiske, drøftende og den mytiske, fellesskapende (Ohman Nielsen, 2011).

Barn og unges bevissthet rundt hva som er historie som subjektiv erfaring og hva som er historie som fag, kan være utfordrende å systematisere nettopp fordi historie på den ene siden er kulturelt betinget (fellesskapende og mytisk), individuell erfaring og på den andre siden vitenskapelig analytisk, faglig historie. Utfordringene ligger i at barn og unge har med seg fortellingene om fortiden fra individuell erfaring og gjennom radio, TV, film og andre «billedlige konstruksjoner» i møte med den formaliserte opplæringen i historiefaget i skolen

(Bøe, 1999, s. 10). Siden elevene har sine egne tolkninger av fortiden, har elevene hverdagsforestillinger om hva historie er, hva historie som fag er, og hva andre verdenskrig gikk ut på. Elevene kan ha forestillinger om hendelser, personer, geografiske steder og hvilken rolle Norge hadde i krigen. «Hverdagsforestillinger kan sperre for ny kunnskap. Det gjelder alle» (Lund, 2016, s. 34). Hverdagsforestillingene om andre verdenskrig tar elevene med seg i møtet med faget. Derfor er det viktig å være bevisst på hva slags historiske beskrivelser elevene møter på. Dette er fordi temaet andre verdenskrig ofte blir fortalt gjennom lærebokens beretninger. Kvande og Naastad hevder det er fra læreboka de primært henter sin historiske kunnskap fra (Kvande & Naastad, 2013). Samtidig er det stor sannsynlighet for at det oppstår et spenningsforhold mellom populærkulturens framstillinger og lærebokens framstillinger, siden flere ungdom foretrekker film og dokumentarer (Angvik, 2000).

Det er viktig med et kritisk blikk ovenfor de fortellinger som man møter i lærebøkene. Det kan være problematisk at historien i et fortidsperspektiv kan oppfattes identisk med innholdet i historiebøkene (Lund, 2016). Denne oppfattelsen av at lærebøkene kommer med en historisk "fasit" skjer dermed ved at elevene henter sin historiske kunnskap fra lærebøkene: «Selv om de fleste lærebøker i dag har gitt kildebruk en betydelig plass, tyder både praksis og forskning på at læreboka fremdeles fungerer for eleven som det autoritative svaret på hva historisk kunnskap er» (Lund, 2016, s. 67).

Læreboka som kilde i arbeidet med andre verdenskrig burde åpne for mer kritisk tenkning hos læreren og elevene siden det kan stilles spørsmål om det er tilstrekkelig med læreboka som utgangspunkt for utvikling av historiebevissthet, som blir mer aktuelt for den fremtidige læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Bruken av læreboken alene kan være utilstrekkelig på grunn av at omtalen som finner sted i bøkene i forhold til undervisning om et tema som den andre verdenskrig, kan være for «smal» (Lund, 2016, s. 67).

2.4 Beretninger utenfor lærebøkene

Det er ulike arenaer som former hvordan barn og unge opplever historie (Ohman Nielsen, 2011). Hvor kan elevene få sin forståelse om den andre verdenskrig? Læreboka er viktig, men samtidig er elever formet av historier utenfor klasserommet. Elevene kan møte på beretninger om andre verdenskrig utenfor lærebøkene. Dette kan være i form av digitale læringsressurser som har en direkte tilknytning til lærebøkene, eller det kan være på arenaer utenfor skolen, spesielt i populærkulturen: film, TV-serier og diverse bøker. «Fortellinger møter oss i mange former i massemediene. Først og fremst er alle nyheter formet som fortellinger. Dernest møter vi den historiske fortellingen i filmer, TV-serier, romaner og spenningsbøker» (Lund, 2016, s. 127).

Undervisning om fortiden kan foregå utenom lærebøkene, gjennom besøk til steder og institusjoner (Lenz & Nilssen, 2011). Elevene kan undervises i andre verdenskrig gjennom utflukter til museer og HL-senteret, eller gjennom hvite busser (reise til tidligere konsentrasjonsleirer i Polen). Det kan diskuteres om læreboka står stødig nok alene som undervisningsgrunnlag uten supplement når det kommer til andre verdenskrig.

Det er viktig at lærere er bevisst lærebokas beretninger, men også hvordan elevene som individer får utbytte av læreboka. Spesielt når det gjelder elevenes møte med lærebøker kan elevene være delt i oppfattelsen om hvor interessante lærebøkene er (Christophersen, 2004). I undersøkelsen *Youth and History* kom det fram at 15-åringer i europeiske land liker best historien som de møter utenfor skolen. «15-åringene i alle land liker best historien slik den formidles gjennom spillefilmer, TV-dokumentarer, museer og de voksnes fortelling» (Angvik, 2000, s. 194).

2.4.1 Populærkultur og minnekultur

Beretninger og forståelse av historie kan ofte være kulturelt betinget, både for norske og svenske barn. Særdeles hvis en ser det i et felles historisk perspektiv mellom landene, hvor ”lørdagsgodt” er en felles kulturell betingelse for de respektive landene: «Det finns vissa vanor, symboler och begrepp som är djupt förankrade i en kulturs kollektiva föreställningsvärld» (Malmros, 2014, s. 177). Spesielt i beretninger rundt den andre verdenskrig og norske aktører, blir symbolikken og den kollektive ”föreställningsvärld” fremtredende gjennom fremstillinger av det norske ”heltefokus” i film.

Bevisstheten rundt den narrative strukturen er dessuten viktig siden beretninger også kommer gjennom filmatiseringen av fortiden. Særdeles er dette viktig fordi forståelsen av historiske hendelser og oppfatning av fortiden kan være formet gjennom historie på film eller gjennom Tv-serier og dokumentarer (Ferrer, 2015).

Som nevnt tidligere er det filmer og serier som *Den 12. mann*, *Kongens Nei*, *Max Manus* og *Kampen om Tungtvannet*, kan med sine fortellinger om framstillinger om ”helter og skurker” påvirke spesielt unges forståelse av den andre verdenskrig. Fremstillingene av krigens hendelser i det skjønnlitterære er også aktuelt gjennom bøker som *Hva visste hjemmefronten? Varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet* skrevet av Marte Michelet. Films framstilling av den andre verdenskrig stiller større krav til historiebevissthet, fordi film har en struktur som forenkler gjennom «det aristoteliske narrative mønstret med en begynnelse, midtdel og slutt» (Ferrer, 2015, s. 41). Bevisstheten om den narrative strukturen er viktig her, siden film kan på lik linje med skriftlige tekster og gjenstander, berette historien ut ifra de samme «grunnleggende kildegranskingsregler» (Lund, 2016, s. 173).

Historien kan også berettes fra menneske til menneske. Det er fortsatt mennesker i Norge og Sverige i dag, som kan fortelle om krigens hendelser på norsk og svensk jord. Disse kan gjennom personlige samtaler fortelle til slektninger og bekjente om hvordan de opplevde det. Slik informasjon om fortiden som videreformidles direkte gjennom samtaler, kalles «kommunikativt minne» (Lenz & Nilssen, 2011, s. 11). Det kommunikative minnet kan videreføres gjennom rammer som er av politiske, kulturelle og sosiale standarder, dette er en fortid som fortsatt kan fortelles gjennom mennesker som opplevde det, til oldebarn og barnebarn i dag. Det kan være her elever for første gang henter sin forståelse av hvordan den andre verdenskrig var i Norge, gjennom beretninger fra nære slektninger. Når beretninger om fortiden må fortelles etter menneskenes levetid, skjer det gjennom det Assmann betegner som *kulturelt minne*. Her blir historien i større grad institusjonalisert gjennom bøker, museer, monumenter og andre minnesmerker og institusjoner, som HL-senteret for eksempel (Lenz & Nilssen, 2011).

De kommunikative rammene viskes mer ut ved tidens gang, og fortolkninger av andre verdenskrig vil i fremtiden foregå uten de kommunikative minnene. Lærebøkens beretninger om krigen blir utfordret gjennom andre mediers beretninger. Dette stiller krav til elevenes kritiske tenkning og refleksjon over de fortellingene og beretningene de blir fortalt om

fortiden (Lenz & Nilssen , 2011). Siden elevene møter på historie som fag og fortid i og utenfor bøkene, er det viktig at elevene er bevisste hva fortelling og fortolkning av historie er. Elevenes møte med faget er sentralt for denne oppgaven fordi de kan ha svært ulik oppfatning av hva historie kan være. Det er tydelig at elevene kan danne seg et bilde av historiske hendelser fra mange ulike beretninger i og utenfor lærebøkene. I elevens møte med alle beretningene er historiebevisstheten, kritisk tenkning og den narrative kompetanse svært viktig. I det følgende skal jeg gå gjennom disse begrepene.

2.5 Historisk tenkning, historiebevissthet og narrativ kompetanse og kritisk tenkning

Her vil jeg redegjøre for begrepene som er nevnt flere ganger innledningsvis, og som er sentrale i historiedidaktikken. Dette er begreper som skal inkluderes av analysen av lærebøkene. Begrepene kan brukes i utgangspunkt for å besvare forskningsspørsmål knyttet til analysen av lærebøkene. Begrepene er viktige for å forstå lærebøkens beretninger og narrative struktur og kan brukes som verktøy for å analysere lærebøker og deres innhold.

I didaktikken er det to tradisjoner: Historisk tenkning og historiebevissthet. Historisk tenkning brukes mest i læreplanene i USA og England, med «grunnlag i nøkkelbegrepene» (Lund, 2016, s. 28). Hva med historiebevissthet? Historiebevissthet heller i retning av tysk historiedidaktikk og har vært i svenske og danske læreplaner siden «midten av 1990-tallet» (Lund, 2016, s. 28). For den norske skolen vil historiebevissthet i fremtidens læreplan få en konkret definisjon som et kjerneelement i historiefaget (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.5.1 Historisk tenkning

Historisk tenkning, handler om å oppøve elevenes evne til å tenke historisk. Den angloamerikanske ”historisk tenkning” er en tradisjon som har en mer pedagogisk, aktiv tilnærming til historie (Ferrer, 2019).

Tradisjonen har fått sin videreføring gjennom Seixas og Morton seks begreper som tar utgangspunkt i historiske nøkkelbegreper og metodisk kunnskap som er av mer praksisrettet didaktikk: *Historisk betydning, kildekritikk, kontinuitet/endring, årsak/virkning, historiske perspektiver* og *etiske dimensjoner* (Seixas & Morton, 2013). I den historisk tenkningens tradisjon kategoriseres historiske begreper inn i to: historiske innholdsbegreper som

nasjonalisme, antisemittisme, okkupasjon og historiske tankebegrep (nøkkelbegreper) som *årsak-virkning, brudd-kontinuitet* og *kilde* (Olofsson, 2014). Den historiske tenkningen blir viktig i møtet med lærebøkene fordi beretningene kan bli forstått som noe absolutt. Dette skjer ved at historien blir framstilt gjennom kronologi og kanon som har «blitt løftestangen for å skape ”sammenhengsforståelse”» (Lund, 2014, s. 176).

Lærebøker kan ha utarbeidet oppgaver og beretninger som får boken til å framstå mer *elevaktive*. I arbeidet med lærebøker og spesielt med oppgavene lærebøkene presenterer, blir historisk tenkning som ferdighet viktig. I denne tradisjonens utgangspunkt er det å tenke historisk ikke noe medfødt, men opptrente ferdigheter. Dette kan settes i sammenheng med Wineburgs forståelse, at historisk tenkning er tillærte ferdigheter (Wineburg, 2001). En kan stille spørsmålet om det er Wineburgs forståelse som er gjeldende i møtet med bruken og misbruk av historie, hvor det stilles krav til nettopp historiske ferdigheter. Her er elevenes evne til å vurdere historiske påstander og deres legitimitet mer enn bare arbeid med kilder innenfor den historiske tenkningen (Ferrer, 2019).

Kritisk tenkning, historisk tenkning, den narrative kompetanse, alt er betegnelser på ferdigheter som elevene (og lærere) trenger for å kunne ta stilling til påstanders legitimitet. I møte med fortellinger i form av narrativitet og påstander er både historisk tenkning og historiebevissthet svært viktig.

2.5.2 Historiebevissthet

Historiebevisstheten vil bli mer aktuelt for historiefaget i fremtidens læreplan i Norge, gjennom et svært sentralt kjerneelement i historiefaget: «Historiebevissthet innebærer at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og historieskapende med en fortid, nåtid og framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). I den norske læreplanen er historiebevissthet en stor del av formålet med historiefaget for den videregående skole: «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg» (Utdanningsdirektoratet (Udir), 2009, s. 1).

I den nåværende læreplanen for grunnskolen derimot, er ikke begrepet nevnt direkte og ikke konkretisert i større grad. Men redegjørelsen for historiedelen av samfunnsfaget inneholder sentrale momenter fra historiebevisstheten når det gjelder å forstå hvordan mennesker former og skaper sine egne framstillinger av fortiden på: «Historie omfattar korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida, og korleis dette innverkar på notida. Å stimulere til kritisk og reflektert deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet» (Udir, 2013, s. 3).

Når det gjelder historiebevissthet for grunnskolen i Sverige, har læreplanen fra 2011 (kalles Lgr11) et stort fokus på historiebevissthet og historisk tenkning (Lund, 2016). Her har historiebevisstheten vært implementert siden 2011 i den svenske læreplanen Lgr11. Begrepet har en direkte formulering og en sentral plass (Skolverket, 2011). Historiebevissthet er altså sentralt for de fremtidige læreplanene, men hva er historiebevissthet og hvilken rolle spiller begrepet i dagens historiefag?

Ein sentral tese i teorien om historiemedvitet er at historia er ein grunn dimensjon i sjølvforståinga til alle menneske. Eit historiemedvit inneber ei mer eller mindre uklart utforma førestelling om korleis individ og kulturar inngår i historiske hendingsgangar som ikkje er avslutta, og som ein sjølv er ein del av. I historiemedvitet inngår såleis både førestellingar om fortida, forståingar av samtida og forventningar om framtida. (Stugu, 2016, s. 18)

Sitatet ovenfor bygger på en forståelse av historien som en dynamisk prosess som en selv er en del av, hvor man har forestillinger om hvordan kulturer og individer inngår i historien. Denne kunnskapen eller forståelsen av historie er innenfor den tyske historiedidaktikken begrepsliggjort som "Geschichtsbewusststein" ("historical awareness" på engelsk). Innenfor den tyske historiedidaktikk blir den historiske kunnskapen en besitter framstilt som noe som kan være i ulik form. Her mener Jörn Rüsen at historiebevissthet kan besittes i utviklet eller mindre utviklet form: «Eit individ med reflektert historiemedvit skjønner at det er skapt av historiske prosessar, men òg at det har evner og kapasitet til å påverke sin eigen situasjon og skape historie sjølv» (Stugu, 2016, s. 19).

Siden historiebevisstheten besittes hos ethvert menneske men i ulik form, er det viktig i undervisningssammenheng å ha som «mål å arbeide fram dei meir utvikla formene» (Stugu, 2016, s. 19). Historiebevissthet hos elevene er sentral siden den kan besittes i ulik grad. Ulik grad av historiebevissthet kan forklares gjennom at forståelsen av historie kan være tosidig hos elevene. Som nevnt tidligere består historie av to dimensjoner. Historie kan være både emosjonelt og kontroversielt, i dette spenningsforholdet er historie «gåtefull, poetisk, fellesskapende, legitimerende, samtidig som historie er vitenskapelig analyserbar og drøftende» (Ohman Nielsen, 2011, s. 272).

I skolefaget historie øker historiebevisstheten særlig i møtet mellom det faglige (vitenskapelige) og det mytiske (gåtefulle). I dette spenningsforholdet er det viktig at læreren hjelper «ungdommene til å utvikle en historiebevissthet som tjener dem selv som myndige, bevisste og reflekterte mennesker i et samfunn» (Ohman Nielsen, 2011, s. 270). Spesielt viktig er det siden det er mange faktorer som bestemmer elevenes historiebevissthet, disse faktorene kan være «Historiebevissthetens dannelses – og brukssteder» (Kvande & Naastad, 2013, s. 59). Som Bernard Eric Jensens figur (figur 5) viser, er det svært mange faktorer som kan være med på å danne historiebevisstheten til elevene (Kvande & Naastad, 2013).

For at elevene skal kunne utvikle en form for historiebevissthet hvor de kan skille vitenskapelig historie fra den mytiske er det viktig at de utrustes med nøkkelbegreper som kan brukes som redskaper for å skille populærkulturen fra historie som fag. De skal gjennom nøkkelbegrepene og forståelsen av hvordan de brukes «utvikle en forståelse for hvordan historie brukes og misbrukes i samfunnet i en rekke ulike sammenhenger» (Lund, 2016, s. 26). Misbruk av historien om for eksempel den andre verdenskrig, kan være påstander om at Holocaust ikke foregikk, som kan komme fra Holocaustfornektere. I forhold til hvordan historie brukes, er møtet med filmens beretninger relevant. Her er den historiske tenkningens bestanddeler viktige, for eksempel innehar film ikke nødvendigvis nøyaktighet selv om de virker realistiske, at film kan framstå realistisk men at det samtidig ikke nødvendigvis var slik det skjedde (Seixas & Morton, 2013). Det er spesielt viktig siden Angvik kom fram til at ungdom foretrukket historie på film framfor lærebøkens framstillinger (Angvik, 2000). Dette har nok ikke endret seg, fordi populærkulturens framstillinger heller er mer tilgjengelige i dag gjennom digitaliseringen og strømmetjenester.

Det flerdimensjonale i historie som Ohman Nielsen framstiller, stemmer overens med Rüsens framstilling av historiebevisstheten som teorigrunnet, erfaringsbasert og handlingsorientert i Rüsens sin «Matris för historiskt tänkande» (Hammarlund, 2014, s. 202). Dette spenningsforholdet kommer tydelig fram ved lærebøkene muligens "tørre", kjedelige framstillinger, mot populærkulturens stereotyper med fortellinger om heltehistorier. Fordi film kan være mer interessant enn lærebøkene (Angvik, 2000), har nok filmer som Max Manus med beretninger om helter og deres handlinger, stor påvirkning på hvordan elevene ser på historien om andre verdenskrig. Kort fortalt hevdes det at å være kritisk til fortellingene rundt oss, er ensbetydende med en høy grad av narrativ kompetanse, uavhengig om det kommer fra lærebøkene eller fra film.

I dagens læreplan står derimot det å utvikle historie- bevissthet sentralt. Satt på spissen kan en si at det ikke spiller noen rolle om elevene lærer om de ulike krigers årsaker og konsekvenser med mindre man setter det i sammenheng med samtiden. (Gunstad, 2014 , s. 32)

Sitatet ovenfor omhandler begrepets bruk i læreplanen for historiefaget i den videregående skole. Slik det er i dag, handler det ikke bare å lære om fortiden, men heller et samspill mellom nåtid, fortid og fremtid. I forståelse av historie i grunnskolen, fokuseres det også på forståelsen av spesielt sammenhengen mellom fortiden og nåtiden (Udir, 2013). Det er ved historiefaget at begrepet får en sentral rolle siden man skal bryte ned barrierene som kommer gjennom at historiefaget er stykket opp i fortid, nåtid, framtid og (Lund, 2016). «det er viktig å kunne forholde seg aktivt til konstruksjonen av historiske fortellinger og fortolkninger. Dette omfatter evnen til å konstruere meningsfulle fortellinger (rekonstruksjon) og til å forholde seg kritisk vurderende til dem (dekonstruksjon)» (Lenz, 2011, s. 247).

I forhold til lærebøkene bør historiebevisstheten være sentralt siden historiebevissthet dreier seg om en dynamisk forståelse av historien, hvor lærebøkene kan skildre historien som noe absolutt, rene årsaks-virkningsforhold. Historiebevisstheten og den narrative kompetanse hos elever og lærere er derfor, svært viktig i lesningen av lærebøkene noe statiske, kronologiske skildring. Å skulle forstå samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid er av større viktighet i dag fordi digitaliseringen setter økende krav til kritisk tenkning og historisk kunnskap hos elevene ved møte med ulike mediers vinkling av historiske hendelser og hendelser i nåtid.

Elevenes historiebevissthet er også viktig i dagliglivet: «En grunnvoll i historiebevissthetstradisjonen er nettopp at skolen skal ta utgangspunkt i elevenes historiske orientering i hverdagslivet utenfor klasserommet» (Ferrer, 2019, s. 4). Det å være historiebevisst, går altså ikke bare ut på at elevene har kunnskaper om fortiden, men bestemte – faktiske kunnskaper, historiske kunnskaper som har betydning for handlinger og holdninger i nåtiden, en kunnskapsramme. Et eksempel som kan bli brukt i dagligdags forstand er å forstå hvorfor gutter i dag ikke får navn som Vidkun eller Adolf (Kvande & Naastad, 2013).

2.5.3 Narrativ kompetanse

Den narrative kompetansen er viktig innenfor historiebevisstheten (Lenz & Nilssen, 2011). Men hva er narrativ kompetanse? Den narrative kompetanse deler Rüsen inn i tre typer ferdigheter: «1) evne til å oppleve og erfare fortida, 2) evne til å tolke fortida, slik at den blir satt i sammenheng med nåtida, og 3) evne til å orientere seg i forhold til nåtid og framtid.» (Eikeland H., 2011, s. 297). En mer vid og generell forståelse av narrativ kompetanse kan forklare slik: «Narrativ kompetanse i videre forstand innebærer evnen til å lage egne fortellinger og forholde seg reflekterende til andres fortellinger» (Lenz, 2011, s. 255). Disse to faktorene i narrativ kompetanse, å konstruere historie og å reflektere rundt andres fortellinger, handler om det rekonstruktive i konstruksjonen av historie og det dekonstruktive i evnen til å *avkle* historiske konstruksjoner (Ferrer, 2019).

I møtet med lærebøker er narrativ kompetanse og kunnskap viktig for å forstå bøkens beretninger: «Denna förståelse kräver en narrativ kompetens som innebär att åhöraren kan följa med i berättelsens överskådliga röra av aktörer, intentioner, motiv, oavsiktliga konsekvenser, förutsättningar och ren slump» (Malmros, 2014, s. 179).

Lærebøkens framstillinger kan oppfattes som objektiv historisk kunnskap, dette medfører at den narrative kompetansen er viktigere for fremtidens historiefag og historiedidaktikk: «Mange lærere og elever oppfatter læreboka som en "fasit": De er ikke like kritiske til den kunnskapen som formidles i læreboka som de er til primærkilder» (Ferrer, 2019, s. 2). Det er viktig at lærere og elever er klare over at framstillingene i lærebøkene formidles gjennom lærebokforfatterens beretninger. Fortiden blir gjennom forfatterens beretninger forklart gjennom fortellinger, fortellingene i lærebøkene er skriftlige konstruksjoner. På grunn av dette er det viktig å ha i ryggmargen at historiske beretninger i lærebøkene er tekstlige

konstruksjoner. Selv vitenskapelige tekster er konstruksjoner av forfattere. Den narrative kompetansen blir viktig i møtet med lærebøkene, men også med beretninger utenfor lærebøkene på grunn av den økende digitaliseringen har gjort beretninger om historien mer tilgjengelig for oss alle.

Det å kunne avkle og dekonstruere fortellingene som omgir oss blir stadig viktigere.

Den teknologiske utviklingen gjør at vi i økende grad etterstreber denne ferdigheten:

Det å vurdere historiske framstillinger og påstander, også i forhold til hverandre, blir stadig mer viktig i samfunn som flommer over av slikt. (Ferrer, 2019, s. 2)

Slik Ferrer omtaler den narrative kompetanse her, kan den sees i lys av Rüsens forståelse av historiebevissthet: Man besitter ulik grad av historiebevissthet, det å være kritisk til fortellingene rundt oss, er høy grad av narrativ kompetanse. En slik forståelse av narrativ kompetanse og historiebevissthet er her basert på Rüsens sin historiedidaktiske forskning fra vesttysk tradisjon, slik Eikeland framstiller det: «Elevenes narrative kompetanse kan etter Rüsens resonnement betraktes som et uttrykk for deres historiebevissthet, og det å utvikle narrativ kompetanse blir et redskap for å skape historiebevissthet» (Eikeland H. , 2002, s. 161).

Som nevnt tidligere møter elevene på historiske beretninger om andre verdenskrig utenfor lærebøkene. Den narrative kompetansen strekker seg utenfor klasserommet siden digitaliseringen har gjort filmer og Tv-serier om andre verdenskrig mer tilgjengelig de siste årene. Historiebevissthet og kritisk tenkning blir enda viktigere i møtet med de ulike historiske beretningene: «I en verden hvor slike påstander er et tastetrykk unna, er slike ferdigheter avgjørende» (Ferrer, 2019, s. 4). Digitaliseringens framvekst av spesielt strømmetjenester har gjort beretninger om andre verdenskrig utenfor lærebøkene kortreist, og den narrative kompetanse og historiebevissthet mer omfattende.

2.5.4 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning har fått en mer sentral rolle i den reviderte læreplanen og vil få en enda mer sentral rolle i fremtidens læreplan: «Et viktig prinsipp for læreplanene blir at elevene skal få rom til å gå i dybden på fagene, se sammenhenger mellom fagområder og utvikle evnen til å reflektere og tenke kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Narrativ kompetanse hos elevene er viktig i møtet med narrative forkortninger. Historiebevisstheten er viktig i forståelsen av seg selv som historisk vesen i møtet med historie som fortiden, historie som fag og for å forstå sammenhenger i fortiden, nåtiden og fremtiden. Narrativ kompetanse og historiebevissthet innebærer kritisk tenkning. Kritisk tenkning er også en kompetanse som tilhører klasserommets rammer, men som også strekker seg utenfor klasserommet. Evnen til å tenke kritisk er sentralt for narrativ kompetanse og historiebevissthet for å faktisk kunne forstå hvordan samtid og fortid henger sammen og hvordan en skal møte ulike beretninger.

I forhold til den reviderte læreplanen er det viktig at samfunnsfaglæreren skal kunne skulle fremheve kritisk tenkning i møtet med historiske beretninger fordi kritisk tenkning blir vektlagt i den gjeldende, reviderte læreplanen. Det står under utforskeren: «Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kjeldekritikk er sentralt» (Udir, 2013, s. 3). Kritisk tenkning blir også vektlagt under historie, hvor kritisk tenkning og reflektert deltakelse er sentrale momenter. Spesielt blir kritisk tenkning vektlagt under de grunnleggende ferdighetene som å skrive, å lese og å regne i samfunnsfaget (Udir, 2013). Arbeid med kilder og kunnskap om metode er sentralt for å kunne utvikle kritiske ferdigheter: «Kildearbeid og metodekunnskap er nøkkelen til å utvikle sentrale ferdigheter i faget» (Ferrer, 2019, s. 1). Denne tilnærmingen er mer i retning historisk tenkning framfor kritisk tenkning, slik Seixas og Morton sin tilnærming fremstilles og slik historiedidaktikerer bruker begrepet. Samtidig påpeker Ferrer at flere av forfatterne i antologien for hennes kapittel, fremhever momenter innenfor historisk tenkning som sentralt for kritisk tenkning: «å se sammenhenger og innta andres (historiske) perspektiver» (Ferrer, 2019, s. 3). I den svenske læreplanen er også kritisk tenkning et sentralt moment, som et av fire kompetanseområder i historiefaget: «kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap» (Skolverket, 2011).

Kritisk tenkning er en ferdighet som er viktig å anvende i møtet med lærebøker og historiske beretninger utenfor lærebøkene. Å tenke kritisk i faglig sammenheng vil være å stille seg kritisk til det man leser i faglitteratur, i sammenheng med filmer og dokumentarer om andre verdenskrig vil det bety å stille seg en posisjon som er undrende og granskende til det man hører og ser. «Å tenke kritisk vil si å bruke fornuft og kunnskap for å tenke over ulike faglige forhold på en selvstendig, undersøkende og systematisk måte» (Greek, Jonsmoen, & Nilsen, 2014, ss. 5-6). Den kritiske tenkningen skal i denne forstand være et redskap som skal brukes til å mestre nye faglige kontekster, men samtidig en metodisk ferdighet som også kan overføres utenfor den faglige kontekst. Utenfor den faglige kontekst i klasserommet, er det viktig at elevene forstår forskjellen på ulike skriftlige verk. Som å skulle skille skjønnlitteratur om andre verdenskrig fra andre historiske tekster om samme tema, fordi det er flere beretninger om krigens gang.

Den kritiske tenkningen blir på grunn av dette også viktig utenfor klasserommet og historiefagets rammer, å tenke kritisk i hverdagen er også viktig. Kritisk tenkning blir stadig viktigere i hverdagen så vel som med fag, med all den informasjonen man får tilgang til gjennom økende digitalisering. Særdeles viktig er det for elever som møter på nye temaer eller har hverdagsoppfatninger som kan bli utfordret fra ulike hold. Her dreier det seg om medier, filmer, lærebøkene og andre skjønnlitterære bøker som har en fortellende struktur.

Hvis lærebøkene oppfattes som skrifter med en historisk fasit, er nok møtet med beretningene i det skjønnlitterære, spesielt høye krav til narrativ kompetanse og historiebevissthet. For eksempel er *Hva visste hjemmefronten? Varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet* av Marte Michelet nok et tilskudd til de mange av skriftlige beretninger om andre verdenskrig og jødernes situasjon her hjemme. Kritikken av hennes framstilling kommer nettopp av mangel på kildekritikk, og de særdeles positive anmeldelsene fra anmeldere av boken problematiseres gjennom at «i løpet av en-to-tre er en ny virkelighet etablert og godtatt, uten nevneverdige reservasjoner» (Moland, 2018). De ulike fortellingene om den andre verdenskrig kan berette ulike syn på samme hendelser om krigens gang, dette kan være forvirrende og stiller større krav til kritisk tenkning (Greek, m.fl, 2014).

Mestring av ferdighetene og kompetansene som historisk tenkning, historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning, kan læreren opparbeide seg i forståelsen av historiefaget. Det er viktig at læreren kjenner disse begrepene for arbeide med utviklingen av elevenes

ferdigheter. Disse begrepene danner et teoretisk rammeverk for historiedidaktikken slik det omtales i denne oppgaven, de danner også et utgangspunkt for det overordnede rammeverket for de analytiske begrepene som lærebøkene skal analyseres etter. Et eksempel kan være *narrativ kompetanse*, dette er i denne oppgaven et overordnet begrep som beskriver en ferdighet som også kan læres av eleven. Gjennom narrativ kompetanse lærer eleven at narrative forkortninger som Holocaust kan være en narrativ forkortning av en historisk hendelse, men også et begrep som brukes i dag, utenfor den tidsmessige betydningen det har som historisk hendelse. Når det gjelder nøkkelbegrepene og narrative forkortninger kan de brukes for å undersøke i hvilken grad lærebøkene har en narrativ struktur (Lund, 2016).

2.6 Begreper: Historiedidaktiske og analytiske

Både de didaktiske begrepene og analytiske begrepene med nøkkelbegreper og de narrative forkortningene danner grunnlag for kriteriene bøkene skal analyseres etter. Det er en rekke begreper som elever vil møte på i lærebøker i historie og spesielt innenfor andre verdenskrig som tema. Det er disse begrepene oppgaven er forankret i.

1. Historiedidaktiske begreper: Overordnede historiedidaktiske begreper som historisk tenkning, historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning (punkt 2.5). Dette er begreper som innebærer ferdigheter og kompetanser elevene kan besitte, og det er formålstjenlig for læreren å kunne disse begrepene
2. Analytiske begreper (kunnskapsbegreper): Det er et sett med begreper elevene kan møte på i historiefaget, dette er to former for kunnskapsbegreper: *Innholdsbegreper (narrative forkortninger)* og *Nøkkelbegreper* (Lund, 2016). Disse begrepene er hovedsakelig analyseverktøyene for lærebokanalysen i denne opppgaven.
 - **Innholdsbegreper (og narrative forkortninger):** Innholdsbegreper er begreper som beskriver innholdet i historisk fagstoff. Lund betegner dette som er tidsavhengige begreper som: «kald krig, revolusjon, frihandel, nasjon, demokrati, protestant, slave, republic» (Lund, 2016, s. 20). Samtidig som de kan være begrensede gjennom fokuset på historisk innhold, kan innholdsbegreper som *revolusjon*, *kald krig* og *slave*, brukes i flere historiske

og aktuelle sammenhenger enn den franske revolusjonen, forholdet USA-Sovjet og trekanthandelen.

Hvis en underviser om andre verdenskrig, er det svært mange aktuelle innholdsbegreper. Et relevant innholdsbegrep er *nasjonalisme*, men dette innholdsbegrepet kan også brukes i beretningene om andre historiske hendelser. For å avgrense innholdsbegreper ytterligere, bruker Hans Olofsson fra Karlstad universitet, *narrative forkortinger* om spesifikke innholdsbegreper. Han mener at det er forskjell på hvor avhengige innholdsbegreper er av tid og rom, og siden de kan være av svært så ulik art, forsøker han å kategorisere narrative forkortninger som en egen type innholdsbegrep.

Det er Olofssons forståelse denne oppgaven tar utgangspunkt i. Et eksempel er den narrative forkortningen *Krystallnatten*, som på lik linje med *nasjonalisme* er et innholdsbegrep som kan brukes i beretninger om andre verdenskrig, men den narrative forkortningen er mer spesifikk, og dermed mer bundet av tid (Olofsson , 2014). Olofssons forståelse går ut på at narrative forkortninger *er* innholdsbegreper, men er mer tidsbundne til historiske hendelser. Narrative forkortninger kan være av ulik art. De narrative forkortningene kan inkludere begreper som *D-dagen*, *Pearl Harbor*, *Quisling*, *Stalingrad* og *Vinterkrigen* (Olofsson , 2014).

Samtidig er ikke Olofssons kategoriseringer av innholdsbegreper - narrative forkortninger fullstendig vanntett. Det er innholdsbegreper av typen *Quisling*, som har en direkte tilknytning i beretninger om norsk okkupasjonshistorie, samtidig som det i dagligtalen kan beskrive en persons moral eller handling. Olofsson kategoriserer dermed *Quisling* som narrative forkortning, av typen historisk metonymi (figur 7). Narrative forkortninger er formålstjenlig for elevene å kunne identifisere.

- **Nøkkelpbegreper:** Nøkkelpbegreper er begreper i historiefaget som ikke er tidsbundne, som ofte brukes for å sette historiske hendelser i sammenheng. Dette er begreper som kan være med på å forklare Napoleonskrigen så vel som den andre verdenskrig. Nøkkelpbegreper er begreper som elever også kan møte på i lærebøkene. Begrepene danner et rammeverk for historiefagets særegenhet, disse begrepene kommer gjennom historikeres og lærebokforfatterens fremstillinger. Dette er begreper som *årsak*, *virkning*, *historisk beretning*, *brudd*, *kontinuitet*, *kilde*, *endring*, *utvikling* og *empati*.

Dette er begreper som Erik Lund betegner som det nærmeste en kommer et begrepsmessig rammeverk i historiefaget (Lund, 2016). Dette er begreper som det er formålstjenlig for elevene å kunne, så vel som læreren. Noen ord og begreper som oversettes til svensk, kan få en annen betydning, at noen nøkkelbegreper ikke skrives på ordrett lik måte på svensk og norsk, tas høyde for.

Samtidig er det forskjeller i hva Erik Lund betegner som nøkkelbegreper, og hva Skolverket betegner som «historiska begrepp» for *årskurs 7-9*, er det følgende redegjørelse for hva elevene skal kunne: «Vad begreppen kontinuitet och förändring, förklaring, källkritik och identitet betyder och hur de används i historiska sammanhang» (Skolverket, 2011). Hvis en ser det i sammenheng med Erik Lund sin redegjørelse, er begreper som kontinuitet, förändring (endring) og källkritik begreper som faller innenfor nøkkelbegrep-kategorien, siden de får samme betydning på norsk, selv om oversettelsen ikke er ordrett.

Det er også begreper i Skolverkets fokusområder som ikke tilhører noen særegenhet for historiefaget. Begreper som spesielt *förklaring* og *identitet* skiller seg mest ut. Disse kan ikke karakteriseres som nøkkelbegreper (ikke et nøkkelbegrep ved Lunds definisjon). Dette begrunner jeg med at de ikke har samme betydning som de historiske nøkkelbegrepene, uavhengig av oversettelse og regnes derfor ikke som nøkkelbegreper. Dette er begreper som Skolverket ser som betydningsfulle, samtidig er begrepet/ordet *forklaring* for generelt til å tilhøre et historiefaglig rammeverk, dette er derfor et eksempel på et ord som ikke vil regnes som et nøkkelbegrep (funn) hvis det finner sted i de svenske lærebøkene. Det er Lunds redegjørelse for hva et historiefaglig nøkkelbegrep er, som gjelder for denne oppgaven, dette er for at analysene av alle lærebøkene skal foregå gjennom de samme premissene og kriteriene.

Narrative forkortninger og nøkkelbegreper er de begrepene elevene møter på i historiefaget, i lærebøkene, og det er også begreper som brukes i læreplanen under beskrivelser av hva elevene skal lære. Det er bruken av disse begrepene i bøkene jeg vil analysere. Disse begrepene er i denne oppgaven underordnet de overordnede didaktiske begrepene. Ved analysen av lærebøkene vil også bruken av innholdsbegreper belyses. Innholdsbegreper er som nevnt begreper som *nasjonalisme* men også begreper som *antisemittisme*, *blitzkrieg/blitskrig* og *konsentrasjonsleirer*. Noen innholdsbegreper er mer sammenfallende

med narrative forkortninger enn andre. For eksempel er *antisemittisme* et begrep som kan brukes om holdninger i dag, samtidig som det kan brukes til å berettes om holdninger under den andre verdenskrig. Bruken av narrative forkortninger i lærebøkene vil som nevnt analyseres, jeg vil derfor utdype hva dette går ut på.

2.6.1 Narrative forkortninger

Ifølge Rüsen får de narrative forkortningene en berettende funksjon gjennom forkortelse (forenkling) av en lengre historisk hendelse, ofte historisk singularitet. Narrative forkortninger er altså med på å forenkle historien, de er svært sentrale for denne oppgavens disposisjon. De narrative forkortningene kan defineres som «tidsbundne innholdsbegreper» (Olofsson , 2014, s. 163). En sammenligning av læreplaner i Norge, Sverige, Danmark og Finland viser at de narrative forkortningene finner sted i nordiske læreplaner (Figur 6). I nordiske læreplaner finnes flere narrative forkortninger for hva elevene skal lære i historiefaget i form av historiske innholdsbegreper.

I historisk sammenheng kan dette være begreper som brukes for å fortelle historiske hendelser og dets innhold gjennom enkelt-ord. Eksempler på slike forkortninger kan være *Krystallnatten*, som beskriver spesifikke hendelser knyttet til tid og rom eller *Holocaust*, som inkluderer mye om hvordan tidenes mest systematiske etniske masse mord fant sted. 17.mai og 1814 kan fungere som forkortning på dannelsen av Norges grunnlov og det geografiske stedet (historisk plass) tilknyttet dette. Under narrative forkortninger finner man begrepet Holocaust, som er et innholdsbegrep elevene skal lære, Holocaust kan som nevnt tidligere, også være en narrativ forkortning da det enkelte ordet Holocaust kan brukes til å forklare en historisk hendelse som ordet innebærer.

Land/totalt antal	Historiska tidsbegrepp	Historiska förlopp	Historiska metonymier	Historiska platser och artefakter	Historiska uttalanden »bevingade ord«	Historiska hendelser, »våndpunkter«
Finland 22	10	7	-	2	-	3
Norge 19	9	8	-	-	-	2
Danmark 29	-	5	4	6	-	14
Sverige 24	12	8	3	-	-	1

Figur 6: Narrative forkortninger i nordiske læreplaner (Olofsson, 2014)

Olofsson har utarbeidet et tentativt forslag i form av en typologitabell (figur 7), hvor han understreker at figuren ikke definerer begrepet narrative forkortninger, men framstiller bredden gjennom eksemplifisering av en rekke historiske forkortninger.

Typ	Historiska tidsbegrepp	Historiska förlopp	Historiska metonymier	Historiska platser og artefakter	Historiska uttalanden »bevingade ord«	Historiska hendelser »våndpunkter«
Typ-eksempel	Stenåldern, Antiken, Renässansen, Dansketiden, »Håstsko-året«	Reformationen, Trettioåriga kriget, Förintelsen, Weimar-republiken, 1968	Brunskjortor, Sansculotter, Raoul Wallenberg, Quisling, Florence Nightingale	Auschwitz, Hiroshima, morfars äppelträd, Rosa Parks buss, Berlinmuren	I have a dream...; Veni, vidi vici...; This is not the end...	Eden i bollduset Ådalen '31 Slaget vid Kosovo Polje, 1066
Typiska kännetecken	Skenbar värdenutralitet; oftest større tidsrymder; relativt hög abstraktionsnivå	Strukturen i centrum; »logisk« sammenhang av många olika hendelser	»Dolda berättelser«; Mytologiska element; avpersonifierade kollektiva eller enskilda aktörer	Platsens symbol-laddning og inordning i »større« berättelser	Aktören i centrum; performativa utsagor; »dåets nu«; ödesmättat; profetiskt	»Dramaturgisk« koncentration: tydliga aktörer, ett avgränsat hendelseforløp; inledning, våndpunkt, slut; hög konkretion

Figur 7. Narrativa förkortningar, ett tentativt typologiförslag (Olofsson, 2014)

Særlig er det aktører i historien som bærer et navn med historisk beretelse. Historiske metonymier, her fra figur 7 eksemplifisert gjennom Quisling. Navnet til Quisling innebærer historiske beretelser om okkupasjonen av Norge, NS og kan i dag brukes i påstander om andre personers lojalitet. Olofsson forklarer at personens navn kan også knyttes til moral, slik som et individ som Adolf Hitler (Olofsson, 2014). Historiske metonymier som Hitler, brukes for å berette om individet Hitler sin moral, men kan også brukes for å berette om kollektiv

nazistisk ideologi og den rådende tyske nasjonalisme fra årene før og under krigen. Denne tabellen vil i tillegg til andre analysekriterier, inkluderes som premiss for analysene av lærebøkene.

«Historiekulturen i ett samhälle kretsar ofta kring sådana meningsbärande, narrative förkortningar. De historiebruk som tar sig uttryck i monument och minnesdagar är exempelvis ofta förbudna med vad som ansetts vara viktiga vändpunkter i en längre historisk berättelse» (Olofsson , 2014, s. 155). Olofsson försöker å skille mellom innholdsbegreper og narrative forkortninger. Ved å kategorisere historiske innholdsbegreper som nasjonalisme, nazisme og antisemittisme og de narrative forkortningene i lærebøkene som kan komme i form av Holocaust og Krystallnatten som nevnt tidligere. Samtidig påpeker han at hvis de narrative forkortningene skal høre til de historiske innholdsbegrepene, så trenger de ytterligere konkretisering ved å høre til en egen kategori. Han mener at hvis historiske begreper skal sorteres inn i historiske innholdsbegreper og tankebegreper (nøkkelbegreper), så behøver de narrative forkortningene å høre til en egen kategori. En kategori som historiens singulariteter fordi begrepene har en klassifiserende og analytisk funksjon: «i historiska framställningar refererar de narrative förkortningarna till unika händelser eller skeenden» (Olofsson , 2014, s. 156).

Eksempler på dette er at de historiske begrepene antisemittisme og Holocaust. De er begge historiske innholdsbegreper, men antisemittismen kan forklare dagens høyreekstreme framvekst og ideologi så vel som den økende tyske nasjonalisme før og under krigen. Også i læreplaner er kunnskapsformidlingen om annen verdenskrig knyttet til refleksjoner omkring menneskeverd og diskriminering i dag.

I moderne museer er koblingen mellom holocaustformidling og opparbeidelse av ungdoms toleranse for etniske og religiøse forskjeller eksplisitt uttrykt. For eksempel benyttes Holocaust som utgangspunkt for å undervise om demokratiske grunnprinsipper, menneskerettigheter, sosial rettferdighet, dialogarbeid mellom ulike etniske grupper osv. Slike koblinger impliserer en aktiv bruk av historisk kunnskap. (Døving, 2011, s. 239)

Begrepet antisemittisme kan brukes til å forklare forløpet til og årsaker til Holocaust som hendelse. Samtidig kan begrepet også forklare diskriminering og fordommer mot etnisitet i nyere tid, altså at begrepene brukes uten å være avgrenset til tid og rom. Det er med andre ord ikke like tidsbundet som begrepet Holocaust.

Den narrative forkortningen Holocaust derimot, omhandler Holocaust som en historisk hendelse. En hendelse hvor det er en tilknytning til tid, geografiske områder som hvor henrettelser fant sted og hvordan mennesker, spesielt jøder ble gruppert inn i en egen «rase». Til tross for at historiske innholdsbegreper og narrative forkortninger ikke nødvendigvis kan, eller trengs å skilles fra hverandre (Olofsson , 2014), kan narrative forkortninger som Holocaust, Hiroshima og Pearl Harbor fremstå som mer *begrenset* i tid og rom. Begrenset gjennom beretningene av dem i lærebøkene, enn historiske innholdsbegreper som antisemittisme og nasjonalisme som kan brukes for å forklare nettopp den historiske hendelsen Holocaust, som er en historisk singularitet.

Narrative forkortninger er altså begreper som *kan* framstå mer tidsbundet enn andre. Analysen av lærebøkene er avgrenset til narrative forkortninger og nøkkelbegreper. Kunnskapen om de narrative forkortningene blir enda viktigere for elevene i deres utvikling av historiebevissthet og narrativ kompetanse, siden flere av disse begrepene flyter mellom fortid, nåtid og fremtid.

På bakgrunn av denne klassifiseringen av hva historiske innholdsbegreper og hva narrative forkortninger er, har jeg valgt denne forståelsen og Olofssons typologi (figur 7) som utgangspunkt for mine analysepremisser for lærebøkene. En narrativ forkortning kan falle innenfor flere kategorier. Et eksempel på dette er den narrative forkortningen *Hiroshima*. Denne forkortningen kan fungere berettende om en historisk plass, men kan også være en narrativ forkortning for hendelsene rundt Hiroshima, Nagasaki, hvor det var første gang atombomben ble brukt i krig.

Siden narrative forkortninger *kan* fremstå mer tidsbundet enn andre, trenger ikke distinksjonen å være krystallklar. Begrepene *narrativ forkortning – innholdsbegrep* trenger ikke nødvendigvis å være inkommensurable begreper. Forskjellen mellom innholdsbegreper og narrative forkortninger er som Olofsson sier, «inte alltid glasklar» (Olofsson , 2014, s. 156). Samtidig er det nettopp Olofssons tentative kategorisering som er utgangspunktet for lærebokanalysene. I Olofssons tentative typologiforslag er det seks typer narrative

forkortninger. Den første, *Historiska tidsbegrepp* er utelatt siden dette gjelder større tidsepoker som steinalderen og antikken. Historiske tidsbegrep er «Den mest abstrakte typen av narrativa förkortningar» (Olofsson , 2014, s. 158). På grunn av dette er de resterende fem kategorier av narrative forkortninger valgt ut fra Olofssons typologiforslag for å avgrense. Disse kan kategoriseres som:

- Historiska förlopp: Større strukturelle forhold i sentrum. «Strukturen i centrum; "logisk" sammanhang av många olika händelser» (Olofsson , 2014, s. 157). Disse strukturelle forholdene består av flere hendelser. Hvor hendelser som for eksempel Operasjon Barbarossa og Vinterkrigen er to av flere sammenhenger som danner den andre verdenskrig som ett historisk forløp. Det omhandler prosesser framfor perioder, hvor Olofsson nevner Förintelsen (Holocaust), som et eksempel på et «Historiska förlopp» (Olofsson , 2014, s. 157). Dette vil gjenspeiles i analysen gjennom større prosesser som redegjøres for i lærebøkene.
- Historiska metonymier: Skildrer særlig aktører i sentrum. Skildrede eller avpersonifiserte (kollektive) aktører med mytologiske, symbolske elementer i historien. Dette er personer, og/eller grupper som ofte oppfattes med et sett med moral og/eller ideologi, det mest vesentlige ved en/flere personer. «Att en enskild historisk aktör kan uppfattas som en metonymi märks också då personens namn förknippas med moral» (Olofsson , 2014, s. 159). Eksempler som Olofsson nevner er Quisling og brunskjorter (Olofsson , 2014). Større personifiserte aktører som Hitler og Stalin er sentrale metonymier for beretninger om krigen, men personer som er tilknyttet norsk og svensk krigshistorie er også aktuelle. Aktører som *Raoul Wallenberg* (svensk motstandsmann) og *Herman Sachnowitz* (norsk jøde, en av de få som overlevde etter mange år i Auschwitz).
- Historiska platser och artefakter: Det symbolske elementet strekker seg også utenfor aktører (metonymier), og kan også inkludere en «materieell dimension» (Olofsson , 2014, s. 159). Den materielle dimensjonen innebærer: «*Geografiske platser, byggnader och andra artefakter*» (Aronsson 2004, sitert i Olofsson 2010, s. 159). Den materielle dimensjonen vil altså kunne inkludere *plasser* som Auschwitz – Birkenau, Dunkerque, Hiroshima og Omaha Beach. *Bygninger* kan være det som er igjen av Berlinmuren og Hitlers bunker. *Artefakter* er dokumenter som kommer «med

symbolisk eller juridisk betydelse» (Olofsson , 2014, s. 159). En artefakt fra krigen med symbolsk betydning kan for eksempel være Anne Franks dagbok, klær med fangenummer fra ofre for konsentrasjonsleirene og rasjoneringskort. Fra et nordisk perspektiv vil nok bygninger som Oscarsborg festning og steder som Grini være mer sentralt for beretningene om krigen, enn fra et perspektiv utenfor Norden. Hvilke av disse blir omtalt i lærebøkene?

- Historiska händelser ”vändpunkter”. Som narrative forkortninger, mener Olofsson at disse er de mest karakteristiske, siden de «refererar till en tydligt avgränsad händelse» (Olofsson , 2014, s. 160). Dette avgrensede hendelsesforløp som innordner seg under større beretninger i historien om andre verdenskrig (Olofsson , 2014). Dette kan være hendelser med tydelige aktører som fikk større virkninger for krigens forløp. For eksempel *D-dagen* (invasjonen av Nordmandie) eller *Stalingrad*. I Norge kan dette være *Tungtvannssaksjonen*. Grunnen til at disse narrative forkortningene er av karakteristikk, er at de kan «utan vidare förlängas till berättelser med en tydlig dramaturgi i en platsens, tidens og handlingens enhet» (Olofsson , 2014, s. 160).
- Historisk ladete ord: Utsagn, taler og andre aktørinvolverte utsagn som er kjente fra krigens tid (Olofsson , 2014). Et eksempel på dette er ”Peace in our time” av Chamberlain.

Begreper innenfor historiefaget og læreres mestring av dem er viktig for utviklingen av elevenes ferdigheter når det gjelder historiebevissthet og narrativ kompetanse. Begrepene er ”høyverdige” på et vis. De er høyverdige fordi begreper innenfor historiefaget siden de er kulturelle konstruksjoner, spesielt nøkkelbegreper og innholdsbegreper (narrative forkortninger).

2.7 Lærebokanalyse

For å kunne se nærmere på det narrative og historiebevissthet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i teori som omhandler lærebokanalyse og læreplananalyse. Jeg vil se på begreper for å se hva som vektlegges i fortellingene om andre verdenskrig i lærebøker.

Lærebokas funksjon kan sies å være strukturerende (Koritzinsky, 2014). Læreboka bør ha en strukturerende rolle for lærestoffet. Som historisk fortelling kan et tema som andre verdenskrig virke usammenhengende for elevene, hvis læreboka ikke strukturerer lærestoffet, som er viktig for å skape sammenhenger for elevene (Koritzinsky, 2014). De overordnede begrepene og bruken av innholds-begrepene er det lærebøkene vil analyseres etter. De overordnede begrepene kan analyseres i lærebøkene ved å se på hvilken måte bøkene tar i bruk narrativ historiefortelling, og hvordan de narrative forkortningene finner sted. Bruken av narrative forkortninger, nøkkelbegreper og innholdsbegreper skal analyseres. Analyse av lærebøkene er ikke bare for å forstå selve bøkene, men for å se det i en større helhet. Hvordan bøkens innhold og begrepsbruk kan ha en påvirkning på hva elevene skal lære (Koritzinsky, 2014). I analysen av lærebøkene vil det undersøkes hvordan andre verdenskrig blir presentert gjennom de enkelte lærebøkene ved å analysere likheter og forskjeller i en komparativ studie. I denne oppgaven vil lærebøkene analyseres kvalitativt og kvantitativ. Begreper vil analyseres i kvantitativ og kvalitativ forstand, det samme vil gjøres med bildebruk og andre strukturelle forhold i bøkene.

2.7.1 Kriterier for analyse av lærebøker

I analysen av lærebøkene kommer føringene primært fra forskningsspørsmål nummer én til fire. Her er det utarbeidet kriterier som skal være gjeldende for analysene av alle lærebøkene. Grunnen til dette er at kompareringen skal gjennomføres med validitet, gjennom like kriterier. For å kunne operasjonalisere forskningsspørsmålene er det flere analysekriterier som skal inkluderes. De følgende kriteriene nedenfor er derfor basert på forskningsspørsmålene og spørsmål utarbeidet gjennom et grunnlag som består av Olofssons typologi for narrative forkortninger (figur 7), (Olofsson, 2014). Kriteriene innebærer også bildebruk og begrepsbruk er hentet fra Erik Lunds ni punkter for vurdering av lærebøker i historie (Lund, 2016).

I forhold til antall sider om de ulike temaene, menes det på hvor mange sider et analysekriterium blir omtalt. Hvis dette kriteriet er beretninger om Norge, vil et par avsnitt om Norge og Kiruna regnes i lik grad som en side som en hel side om norsk motstandskamp. En side blir regnet med i den grad det er relevant, siden antall sider er en av flere sentrale kvantitative faktorer. Analysekriteriene er også basert på relevant innhold i de gjeldende læreplanene i Norge og Sverige. Et standardkriterium for de skriftlige lærebøkene er at de er i bruk i henhold til de gjeldende læreplanene i de respektive landene, selv med ulike oppdateringer.

I forhold til telling av narrative forkortninger av typen metonymi, artefakt/bygning og ladet ord gjelder det bruken av forkortningen én gang. Det vil si at hvis den narrative forkortningen *Quisling* blir nevnt flere ganger i en lærebok, telles den fortsatt som én narrative forkortning. Når det gjelder narrative forkortninger av typen historiske forløp, hendelser og plasser, kan én narrativ forkortning ha betydning som to: *Hiroshima* for eksempel, kan brukes som *historisk hendelse/vendepunkt*: Bruken av atombomber for første gang, det vil si bombingene av de japanske byene, markering av krigens slutt og Japans kapitulering, og som symbol på hva som kan være skremmende med menneskelige teknologiske fremskritt. Samtidig kan *Hiroshima* fungere som en narrativ forkortning av typen *historisk plass*: Det er fortsatt en japansk storby, med flere minnesmerker som symboliserer krigens siste dager og hvor ødeleggende atombomber er, en by som bærer preg av atombombene som falt. Et annet eksempel på en narrativ forkortning som kan telles som hendelse og plass er *Dunkerque*.

For å utdype ytterligere, teller narrative forkortninger som *D-dagen* og *Vinterkrigen* kun én gang, siden disse kun får betydning som historisk hendelse. Om en narrativ forkortning kan brukes om både historisk plass og hendelse, avhenger også av konteksten i lærebøkene, hvis *Hiroshima* blir nevnt kun i forbindelse med atombombene i krigens siste fase (*Hiroshima*, narrativ forkortning for bombingene av Japan), blir dette regnet som en historisk hendelse, hvis det også berettes om *Hiroshima* slik det er i dag, vil det også kunne regnes med som en historisk plass. På neste side oppgis de forhold som skal analyseres, disse punktene er samlet i en kvantitativ og kvalitativ kriterieliste.

- **Kvantitativ**
 - Hvor mange narrative forkortninger er det? (typer)
 - Ut ifra Erik Lund sin forståelse (Lund, 2016) Hvor mange nøkkelbegreper er det, og hvilke?
 - Hvor mange bilder er det?
 - Hvor mange sider er det totalt?
 - Hvor mange sider er det om situasjonen hjemme og om nabolandet?
 - Hvor mange sider er det om vinterkrigen?
 - Hvilke kvantitative forskjeller er det i de norske og de svenske lærebøkene?

- **Kvalitativ:**
 - Relevante kapitler: Hvordan er strukturen og oppbygningen?
 - Til hvilken grad er kapitlene elevaktive?
 - Hvordan er begrepsbruken i kapitlet? (Narrative, nøkkel, innhold)
 - I hvilken grad oppfordrer kapitlene til kritisk tenkning?
 - Ivaretar læreboka føringer i gjeldende læreplan?
 - Bildebruk: Treffer bildene faginnholdet?
 - Hvilke aktører får en rolle, hvem sin historie fortelles?
 - Hvordan framstiller læreboka situasjonen i hjemlandet?
 - Hvordan framstiller læreboka forholdet til nabolandet?
 - Hvordan kan kapitlet sies å ha en narrativ struktur?
 - Hva er likhetene og ulikhetene i det norske og det svenske perspektivet?

Når det gjelder analysen av det kvantitative i lærebøkene, vil de kvantitative analysekriteriene bli plassert inn i en tabell som er utgangspunktet for alle lærebøkene (figur 8). Dette er for å kunne skape en oversiktlig tabell for sammenligning. For å systematisere de kvantitative faktorene for hver bok, vil hver bok føres inn i en egen tabell. Så vil sammenligningen av tallene foregå ved at resultatene føres inn i en tabell for alle lærebøkene, dette vil gjennomføres under kompareringen av lærebøkene.

2.8 Læreplaner

Læreplanen LK06 fikk en revidering av samfunnsfaget i 2013. *Utforskeren* som er gjeldende for grunnskolen og den videregående skole, ble en del av revideringen. For den videregående skole har begrepet *historiebevissthet* vært overordnet i formålet for faget i lengre tid (Udir, 2009). Begrepet historiebevissthet er også tilstede for grunnskolen gjennom kompetansemål. «Begrepet brukes ikke direkte i grunnskoleplanen, men flere kompetansemål er tydelig inspirert av det» (Lund, 2016, s. 57). Momenter fra læreplanene vil i denne oppgaven analyseres gjennom dokumentanalyse for å kunne sammenligne innholdet med lærebøkene.

Det er læreplanene som fastsetter hva fagene skal inneholde og hva som skal læres i hvert enkelt fag, men hvordan er forholdet mellom læreplanene og lærebøkene? Etter avskaffelsen av lærebokordningen kommer det nok enda tydeligere fram at det er læreplanens mål og innhold som skal ligge til grunn for hva elevene skal undervises i. Men til tross for dette viser undersøkelser at læreboken er viktig i arbeidet med kompetansemålene (Bachmann m.fl., 2004). Hva med den svenske læreplanen? Det kom en ny læreplan i Sverige i 2011 (Lgr11) med et større søkelys på nettopp det narrative og historiebevissthet. Vil analysen vise at dette gjenspeiles i lærebøkene som er oppdatert i henhold til Lgr11 eller vil resultatene vise noe annet? Andre spørsmål som vil stilles vil omhandle i hvilken grad læreplanene fremhever historiebevissthet, kritisk tenkning og annet viktig faginnhold.

2.8.1 Den norske læreplanen og kompetansemål i historie

Forholdene som skal analyseres i den norske læreplanen er overordnede formål og kompetansemål som kan knyttes til andre verdenskrig.

Historiefaget har en lang tradisjon for bare å måle lett kontrollerbare faktakunnskaper, memorert og reprodusert av elevene for korttidsformål. Dette ligger langt fra å innfri læreplanenes mål. Særlig gjelder det for læreplaner, hvor utvikling av elevenes historiebevissthet og evne til historisk tenkning står sentralt. (Lund, 2016, s.189)

Læreplanene og lærebøkene skal sammenlignes for å finne ut hvordan lærebøkene oppfyller læreplanenes innhold. Hva med historiebevissthet? Når det kommer til forståelse av seg selv som historisk vesen innenfor historiebevisstheten, skal elevene ha en forståelse av

sammenhenger som eksiterer mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. «Historie omfatter korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida, og korleis dette innverkar på notida. Å stimulere til kritisk og reflektert deltaking i samfunnet er sentrale element i hovudområdet» (Udir, 2013, s. 3). Denne forståelsen av fortiden og samtiden kan tolkes å falle innunder utvikling av elevenes historiebevissthet. Samtidig kan det diskuteres i hvilken grad utforskerens forklaring i stor nok grad dekker en definering av historiebevissthet i skolen, og hva det skal inneholde.

Det er flere kompetansemål i læreplanen som er knyttet til historie, fra revideringen er også Utforskeren blitt sentral for historiefaget i grunnskolen. (Udir, 2013). Utvalget av de norske lærebøkene vil vurderes ut ifra Utforskeren og relevante kompetansemål på ungdomstrinnet. Nedenfor er det fire kompetansemål fra historiedelen av læreplanen som kan knyttes til arbeidet med den andre verdenskrig:

- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag
- drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv
- drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikhtar på 1900- og 2000-talet. (Udir, 2013, s. 9)

I hvilken grad vektlegger lærebøkene og lærebokforfatterne disse kompetansemålene i læreplanene? Er det en direkte sammenheng mellom kompetansemålene i læreplanen og lærebøkens beretninger? Hva med det narrative og kritisk tenkning? Disse spørsmålene er viktige premisser for analysearbeidet fordi lærerens bevissthet rundt lærebokforfatterens beretninger er viktige siden «Læremidler er viktige for læreres fortolkning av kompetansemålene i læreplanen» (Gilje m.fl., 2016, s. 13).

Det vil også inkluderes enkelte momenter fra den utgåtte læreplanen LK06 før revideringen. Grunnen til dette er at de norske lærebøkene ble skrevet etter den planen, og for å se på formuleringer for å kunne sette LK06 opp mot den reviderte utgaven.

2.8.2 Den svenske læreplanen og kompetansemål i historie

Den svenske læreplanen skiller seg fra den norske i innholdsbeskrivelser og hva slags kunnskaper og metoder elevene skal tilegne seg i historiefaget. Svenskene har et særdeles fokus på historiske begreper og metoder, og at de gjennom historieundervisningen skal opparbeide seg historiske kunnskaper gjennom læring av historiske begreper og metoder. «Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och metoder och om hur historia kan användas för olika syften» (Skolverket, 2011).

I den svenske læreplanen kommer det overordnede begrepet historiebevissthet direkte til syne gjennom deres svenske begrep *historiemedvetande*. Elevene skal danne seg en historisk referanseramme, forstå nåtiden og danne seg kunnskaper om historiske sammenhenger. Når det gjelder hva historiebevissthet betyr i skolen og hva det skal inneholde, har historiebevissthet en betydelig plass i den svenske læreplanen for historie. Det er fire kompetanseområder som elevene skal opparbeide seg i historiefaget:

- använda en historisk referensram som innefattar olika tolkningar av tidsperioder, händelser, gestalter, kulturmöten och utvecklingslinjer
- kritiskt granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används. (Skolverket, 2011)

De fire kompetanseområdene er som utforskeren i Norge, førende for historiefaget. Når det gjelder relevante kompetansemål i årskurs 7-9 i den svenske læreplanen er det følgende:

- De båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag
- Vad begreppen kontinuitet och förändring, förklaring, källkritik och identitet betyder och hur de används i historiska sammanhang
- Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta
- Nationalism och olika former av demokrati och diktatur i Europa och i andra delar av världen. (Skolverket, 2011)

Den svenske læreplanen har klare føringer på hva historiebevissthet består av i grunnskolen. Begrepet har vært i læreplanene siden 1994, men ble for alvor et viktig moment i læreplanene for historie i læreplanen Lgr11 (Lund, 2016). Innføringen av begrepet kom av store reformer som har vært gjennomført for historieundervisningen i grunnskolen. De tidligere styringsdokumentene ble oppfattet som «otydlige og innehållsløse» (Eliasson, 2014, s. 252). Men hva med det narrative og kritisk tenkning? I forhold til det narrative og den kritiske tenkningen i læreplanen for historie står det spesifikt at elevene skal forstå hvordan historiske beretninger blir brukt i samfunnet og i hverdagen (Skolverket, 2011). Hvordan dette gjenspeiles i lærebøkene vil undersøkes gjennom lærebokanalysene og inkluderingen av læreplanenes innhold.

Den redegjorte teori om begreper, spesielt narrative forkortninger, nevnte kompetansemål, utforskeren i den norske læreplanen, formålet med faget og relevant innhold læreplanene vil ligge til grunn for analysen av lærebøkene og læreplanene. Det vil undersøkes i hvilken grad lærebøkene og lærebøkernes tolkninger og beretninger oppfyller læreplanens krav. Videre vil det undersøkes i hvilken grad lærebøkene har en narrativ struktur gjennom analyseringen av de kvantitative og kvalitative faktorene.

2.9 Forskningsspørsmål

For at oppgavens formål skal kunne gjennomføres og at problemstillingen skal kunne besvares, er det utarbeidet fire relevante forskningsspørsmål og et drøftingsspørsmål knyttet til problematikken i forhold til det narrative. De fire forskningsspørsmålene skal forsøkes å besvares underveis i analysedelen og kompareringen av lærebøkene, spørsmålet knyttet til det narrative skal drøftes i oppgavens siste kapittel, del seks, drøftingskapittelet.

1. Hvilke innholdsbegreper og narrative forkortninger finner vi i norske og svenske lærebøker?

2. Hvilke nøkkelbegreper finner vi i norske og svenske lærebøker?

3. Lar de ulike framstillingene seg kategorisere som genetiske eller genealogiske?

4. Hvordan forholder lærebøkene seg i forhold til læreplanens føringer og relevante mål?

Spørsmålet som skal drøftes avslutningsvis lyder som følgende: *Hvordan kan narrativer være problematiske og hvordan kan de historiefaglige ferdighetene være viktige?*

3.0 Metode og utvalg

Analysen av lærebøkene ligger som premiss for å besvare problemstillingen. For å besvare problemstillingen på mest hensiktsmessig vis og for å analysere lærebøkene, er det kvalitative og det kvantitative nødvendig for å gjennomføre en komparativ studie av både fortolkningsmessig og statistisk art. I metodedelene vil jeg redegjøre for metodikken og utvalget av lærebøker.

3.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

Den kvalitative metoden brukes for å undersøke i dybden av et tema, her er det for å løfte fram betydningen av innholdet i lærebøkene. Dette er for å «fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser» (Thagaard, 2009, s. 17). Datainnsamlingen innenfor den kvalitative metoden dreier seg om analysen av tekst, analysen av læreplandokumenter, skriftlige lærebøker og tekst på nett. For å få innsikt i og fortolke et enkelt tema i lærebøker og læreplaner er den kvalitative metode sentral (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hovedsakelig vil den kvalitative metoden dreie seg om lærebokanalysene. Den kvalitative metode brukes som sagt for å analysere dybden i et tema, altså analysen av et spesifikt område og et spesifikt tema som beretninger om andre verdenskrig i svenske og norske lærebøker.

Den kvantitative metoden vil brukes for å kvantifisere fenomener, tilfeller som eksisterer i lærebøkene. Det kvantitative er sentralt for å undersøke hvilke historiske beretninger som har fått mye plass i historiebøkene for ungdomstrinnet. For å operasjonalisere analysekriteriene har jeg forsøkt å utarbeide faktorer som lar seg måle, for eksempel antallet begreper og antall sider (Christoffersen & Johannessen, 2012). Operasjonalisering er for «å gjøre generelle fenomener konkrete slik at de kan måles eller klassifiseres» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 125). Her kan det undersøkes hvor mange sider som for eksempel innebærer beretninger om Holocaust eller Vinterkrigen, vil dette vise store forskjeller mellom de norske lærebøkene, hva med de norske sammenlignet med de svenske?

Begrepene er med på å avgrense. Ved å forholde seg til begreper innenfor historiedidaktikken, skal jeg kunne «definere, presisere og avgrense *nøkkelbegreper*» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 26). Begrepsbruken innebærer analysen av det kvalitative, men også i det kvantitative som hvilke nøkkelbegreper og narrative forkortninger som blir brukt, og hvor

ofte de brukes. Bruken av nøkkelbegreper kan forekomme gjennom de historiske tankebegrepene *årsak*, *virkning*, hvordan disse forekommer vil analyseres. Grunnen til at begge metodene brukes er for at lærebøkene skal sammenlignes i elementer som krever begge metodene. Et eksempel på sammenligninger i det kvalitative, er bruken av narrative forkortninger som *Holocaust*, hva slags beretninger lærebøkene har om Holocaust, hvordan narrative beretninger er i bøkene, og andre strukturelle forhold m.m.

Sammenligninger i det kvantitative er antall sider om den andre verdenskrig i lærebøkene, antall sider om Holocaust som tema, antall bilder. Hovedbruken av metode vil foregå innenfor det kvalitative men begge metodene for lærebokanalyse er hensiktsmessige i denne oppgaven, siden dette er en komparativ studie hvor det lærebøker og læreplaner skal sammenlignes kvantitativt og kvalitativt etter like premisser.

3.1.1 Tekstanalyse

I analysen av lærebøkene vil problemstillingen og forskningsspørsmålene bli forsøkt besvart gjennom fortolkning av tekst. Becker Jensen definerer tekstanalytisk metode som «det sæt spørsmål som man stiller til en konkret tekst for at løse en konkret problemstilling og give nogle begrundede svar der kan overbevise andre om at man har ret i sin fortolkning» (Jensen, 2011, s. 22). Tekstanalyse, eller dokumentanalyse er det som omtales som analyse av skriftlige kilder som er tilgjengelige for offentligheten og private dokumenter (Thagaard, 2009). «Både offentlige dokumenter som er knyttet til virksomheten i organisasjoner eller institusjoner, og private dokumenter som brev og dagbøker representerer relevante kilder for samfunnsvitenskapelige analyser» (Thagaard, 2009, s. 13).

I denne oppgaven er objektene som skal undersøkes for forskningen, offentlige dokumenter som læreplaner og teksten i lærebøker. Dokumentanalyse er relevant for denne studien siden læreplaner, i form av den svenske og norske læreplan med kompetansemål, skal analyseres. Mange skriftlige kilder som finnes relevante for denne oppgaven kan brukes, fordi analyse av tekst er analyse av skriftlige kilder (Christoffersen & Johannessen, 2012). De trykte bøkene (lærebokanalyse) og læreplanene er fortsatt aktuelle for komparering fordi det fortsatt i stor grad brukes trykte læremidler fra 2007. Disse bøkene er trykt etter Kunnskapsløftet, og er ikke oppdatert i henhold til læreplanen i samfunnsfag som ble revidert i 2013. De svenske lærebøkene er oppdatert i henhold til læreplanen fra 2011.

3.1.2 Komparativ metode

Fordi studien primært går ut på en sammenligning av de gjeldende norske og de svenske lærebøker og læreplaner, kan dette kalles en komparativ studie. Komparative studier er sentralt ved denne type oppgave fordi sammenligninger av lærebøker og læreplaner faller innenfor komparativ samfunnsvitenskap i samfunnsfaget (Ragin, 2014). Sammenligningene skal gjøre lærere mer bevisste på lærebokas tolkninger av andre verdenskrig:

«Sammenligninger, både synkronisk og diakronisk, gir gode muligheter for å skape et bevisst forhold til læreboka som tolking» (Lund, 2016, s. 119). Framstillingene som finner sted i svenske og norske lærebøker kan forstås gjennom en historisk kontekst: landenes rolle og handling i den andre verdenskrig har formet innholdet og framstillingene i dagens lærebøker, læreplaner og filmer. Kompareringen er for å nettopp finne og framstille forskjellene og likhetene i svenske og norske lærebøker som ikke kan forklares gjennom statistiske forhold alene, men fenomener som er mer komplekse (Ragin, 2014). På grunn av at noen fenomener er nødt til å tolkes, er hermeneutikken formålstjenlig for analysen.

3.1.3 Hermeneutikk

Hva er hermeneutikk? Hermeneutikk er forståelse/fortolkningslære som knyttes til spesielt humanistiske fag hvor man søker å fortolke det skriftlige, spesifikt fortolkningene av tekster (Krogh, 2014). For å forstå tekstene en tolker i hermeneutisk ånd, er fortolkningen gjennom den hermeneutiske sirkel sentral, hvor man gjennom å forstå helheten av teksten med sin forståelseshorisont som utgangspunkt kan systematisere sin forståelse av teksten etter lesning med reviderte fordommer.

Hermeneutikk er nyttig for meg i denne oppgaven fordi fenomenene jeg skal studere innebærer min fortolkning av lærebøkene og læreplanene. Fordi det kontekstuelle er relevant i analysen av mitt utvalg er hermeneutikken relevant i fortolkningen av fenomener som ikke kan tallfestes i naturvitenskapelig ånd slik den kvantitative analysen er. Hermeneutikken er her formålstjenlig for den kvalitative analysen av lærebøkene. Gjennom fortolkningene er hermeneutikken nyttig siden jeg fikk en større forståelse for det jeg analyserte i lærebøkene fordi jeg opplevde at fortolkningene mine fikk en større sammenheng. Fortolkningen kan få en større grad av validitet gjennom å forstå helheten gjennom delene.

Jeg opplevde at jeg fikk en større forståelse av det jeg skrev siden elever og læreres forståelse av historiske temaer er individuelt og kulturelt betingende forforståelser. Forståelsen av temaer, og hvor de kan hentes fra er med på å forklare hvorfor og hvordan elever kan ha en forståelse av ulike historiske temaer, som den andre verdenskrig.

I det hermeneutiske perspektivet har lærebokforfatterne med seg en forforståelse av temaet de skriver om i lærebøkene. «all historisk tolkning, när ett meningssammanheng ska överföras eller ”översattas” från en förfluten till en sentida värld» (Karlsson, 2014, s. 46). Samtidig finner man med en ny, utdypet forståelse at det var momenter som også ikke stemte med sin forforståelse. Man kan på bakgrunn av dette som forsker, operasjonalisere analysemomenter gjennom systematiseringen av sin forståelseshorisont (Krogh, 2014). Kort fortalt leser man inn gjennom det man har med seg. Det samme kan sies om forståelsen av historiebevissthet og narrativ kompetanse, hvor begreper som forekommer i beretningene om spesifikke hendelser og kriger. Begreper er bestanddeler i historiedidaktikken og historiefaget som helhet, hvor mestringen av dem er viktige i forklaringen og forståelsen av deler av historiske forløp.

Hermeneutikken er som metode relevant, ved tolkningen av lærebokforfatternes beretninger om den andre verdenskrig. Eksemplifisert kan dette være at forskeren har en fordom om at lærebøker blir mye brukt, hvor man gjennom den hermeneutiske sirkel finner forskningen på feltet, og finner de delene av forskningen som viser til hvilken grad bøkene blir brukt. Årsaker til bruken av bøkene som læreres tid til rådighet osv. Spesielt er hermeneutikken relevant for å forstå hvordan kulturell betinget forståelse av historie, kan forklare hvordan ulikheter i historiske perspektiver kan forekomme i lærebøkene. Det er nettopp her hermeneutikken er nyttig for meg. For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene er helheten nødt til å forstås gjennom fortolkninger av delene helheten består av.

I forståelsen av bruken av lærebøker og narrative beretninger om andre verdenskrig har jeg som forsker mine fordommer (forforståelse) om bruken av lærebøkene, deres innhold og populærkulturen. Hermeneutikk er her sentral hvis en ser på hvordan Gadamer framstiller at alle mennesker har sine fordommer (her forforståelse) som er individuelt og kulturelt betinget (Krogh, 2014). Dette kan også ses i sammenheng med den kulturelle forståelsen av historie (Rüsen, 2005). Grunnen til dette er at oppfatningen av historiebevissthet i tysk historiedidaktisk forstand kan sees i sammenheng med hermeneutikken ved å se på Reinhart

Koselleck sin oppfatning: «Han knytter mennesket som historisk skapende individ til begrepsparet ”erfaringsrom” og ”forventningshorisont”. Det skapes ikke historie uten at mennesker tar i bruk deres erfaringsrom (”nærværende fortid”) og forventningshorisont (”forestilt framtid”)» (Eikeland H. , 2011, s. 297). Her kan hermeneutikken og tolkning sees i lys av den tyske historiedidaktikkens forståelse av historiebevissthet, hvor forståelseshorisonten er sentral.

Hvis forståelsen av historien er kulturelt betinget, er forståelsen elever kan ha av historie og forståelsen av andre verdenskrig være bundet av virkningshistorie, altså at vi har historiske fordommer som «forbinder oss med fortiden» (Krogh, 2014, s. 64). Hermeneutikken blir her viktig i forståelsen av hvorfor en som elev og lærer kan ha en forforståelse av andre verdenskrig som tema. Siden vår forståelse er individuelt og kulturelt betinget understreker det betydningen av narrative kompetanse og historiebevissthet i forståelsen av historiske temaer, og beretningene om dem i lærebøkene og populærkulturen.

3.2 Utvalg og presentasjon

3.2.1 Norske og svenske læreverk

Hva er det å velge i blant norske og svenske lærebøker? Av lærebøkene som fortsatt er i bruk i norsk skole, er det i dag flere å velge mellom, fordi de er tilpasset læreplanen LK06. Den eneste læreboka som jeg har funnet i trykket utgave, som er tilpasset revideringen i 2013, er *Nye Makt og Menneske*. Blant norske lærebøker finnes det:

- *Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* (Fagbokforlaget)
- *Matriks: Historie 9* (Aschehoug)
- *Nye makt og menneske: 9. Historie* (Cappelen Damm)
- *Underveis: Historie 9* (Gyldendal)

Grunnen til at *Underveis: Historie 9* og *Kosmos 9: Samfunnsfag for ungdomstrinnet* er valgt ut til denne oppgaven, er at de brukes som læremidler på ungdomstrinnet, men spesielt fordi de brukes mye (figur 9). Siden disse lærebøkene dekker målene for samfunnsfag etter læreplanen av 2006, kan de vurderes ut ifra de samme premisene fordi de begge er fra 2007, og ikke kom etter den reviderte læreplanen i samfunnsfag som *Nye makt og menneske* gjorde.

Som nevnt tidligere er felles kriterier viktig for å sikre kvalitet i bruken av læremidler og skape bevisstgjøring rundt lærebokens styrker og svakheter (Skjelbred, 2003). Bevisstgjøringen er svært viktig hvis det kun er én historiebok elevene møter på i skolen, og denne boken skal tas i bruk over flere år. *Underveis* og *Kosmos*-seriene kan ut ifra undersøkelser vises å være to av de mest brukte lærebokseriene i Norge for samfunnsfaget og derav historieundervisningen (Waagene & Gjerustad, 2015).

Tabell 8: Hvilken lærebok benytter elevene i samfunnsfag på 8. – 10. trinn? Prosent (N=46)

	Andel (%)
MATRIKS (Aschehoug)	26
MAKT OG MENNESKE (Cappelen)	13
UNDERVEIS (Gyldendal)	24
KOSMOS (Fagbokforlaget)	28
Ingen av disse	9
Totalt	100

Figur 9: Hvilke lærebøker som blir benyttet (Waagene & Gjerustad, 2015).

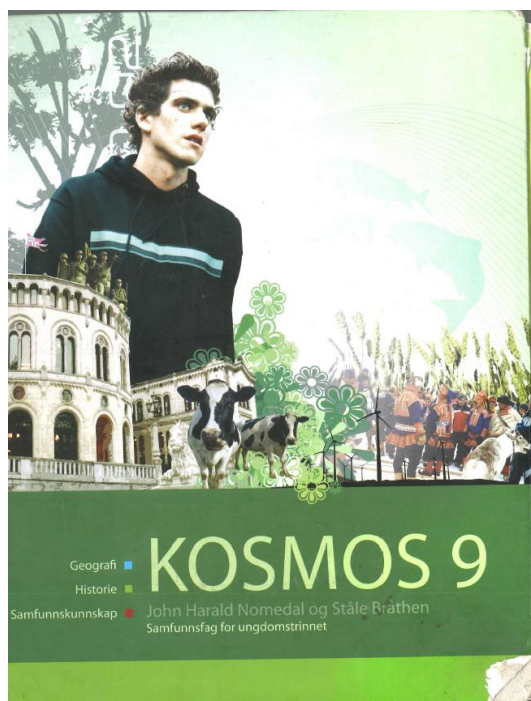
Kosmos 9 fra Fagbokforlaget oppgis i undersøkelsen til å ha en bruksprosent på 28%, *Underveis* fra Gyldendal 24%. Disse lærebøkene har en total bruksprosent på 52% av elever på ungdomstrinnet, det utgjør en ganske høy prosent i en undersøkelse der de resterende bøkene *Makt og Menneske*, *Matriks* og andre læremidler utgjør de resterende prosentene under «5.1 Hvilke lærebøker og nettsteder benyttes i samfunnsfag?» (Waagene & Gjerustad, 2015, s. 28). Når det gjelder beretninger om andre verdenskrig, finnes det flere norske lærebøker å velge mellom for ungdomstrinnet, men hva med svenske lærebøker? Når det gjelder svenske lærebøker for ungdomstrinnet (for gjeldende læreplan), finnes det blant annet:

- *Utkik 7-9 Historia* (Gleerups)
- *SO-Serien Historia 9* (Liber forlag)
- *SOL 4000 Levande Historia 9* (Natur & Kultur)
- *PRIO Historia: Grundbok 8* (Sanoma)

De to svenske lærebøkene som skal analyseres er *SOL 4000 Levande Historia 9* og *PRIO Historia: Grundbok 8*. Av de fire lærebøkene falt valget på disse to. Grunnen til dette, er at det var de første lærebøkene jeg fikk tak i, og at de i tilfredsstillende grad gav relevant grunnlag for å svare på problemstillingen. Det er med stor sannsynlighet at disse to lærebøkene blir brukt mye i svensk grunnskole på ungdomstrinnet fordi svært mange lærere i Sverige foretrekker nye, trykte læremidler som figur 10 viser (Lärarnas Riksförbund, 2014).

Levande Historia 9 og *PRIO Historia 8* gjelder for ungdomstrinnet og det er disse bøkene som inneholder beretninger om andre verdenskrig. Videre begrunnelse for utvalget av læreverk er at lærebøkene fortsatt er i bruk og er ikke erstattet av nye skriftlige verk. De svenske bøkene tilhører revideringer og oppdateringer som er tilpasset de gjeldende og reviderte læreplanene. Av norske lærebøker som det er å velge mellom, er verken de skriftlige verkene *Underveis*, *Matriks* og *Kosmos* oppdatert i henhold til revideringen av 2013, disse har digitale utgaver med oppdateringer. *Nye Makt og Menneske* er av de norske bøkene det eneste skriftlige læreverket som er oppdatert etter revideringen av 2013, derav er utforskeren mer sentral for utformingen av denne boken sammenlignet med mitt utvalg i *Underveis* og *Kosmos*. Fra bøkene er det kapitlene som omhandler andre verdenskrig som er valgt, og ikke kapitler som omhandler mellomkrigstiden og krigens forløp fram til 1939. Dette er for å avgrense problemstillingen ytterligere. Derfor er analysen avgrenset til invasjonen av Polen i 1939 fram til Nürnbergprosessen i 1946, Holocaust og det som omhandler Norge og Sverige i lærebøkene.

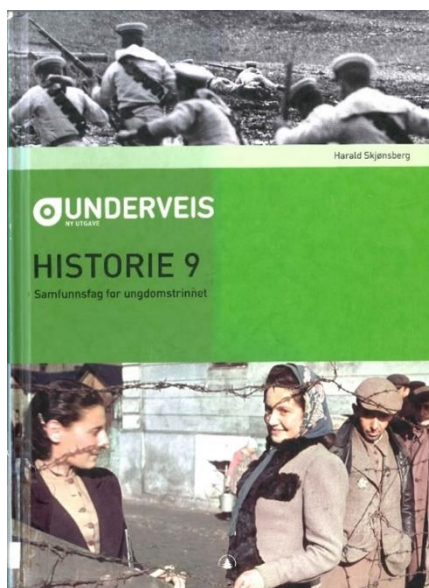
3.2.2 Presentasjon av læreboka: Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet



Figur 11: *Kosmos 9* (Nomedal & Bråthen, 2007)

Kosmos har sin serie på 8-10 trinn hvor alle læreverkene består av samfunnskunnskap, geografi og historie. *Kosmos 9* er en lærebok for 9.trinn som ble utgitt i 2007, av Fagbokforlaget. Når det gjelder Fagbokforlagets særegenhet, er alle læreverkene for 8-10 trinn differensiert tekst gjennom at alle kapitler er delt inn under kategorien Geografi, Historie, eller samfunnskunnskap. Kosmos har på sin første side et forord på hvordan man bruker boka, hvordan oppgaver og kapitler er strukturert og hva som er bokas bestanddeler. Læreboka dekker målene for kompetansemålene i henhold til Kunnskapsløftet i samfunnsfag for ungdomstrinnet. Boka inneholder et stort oppgavefokus, med alt fra *finn svar i teksten*, *tenk selv* og å arbeide med stoff om krigen på internett. (Nomedal & Bråthen, 2007). I tillegg til det skriftlige verket, er det nettressurser som supplement til boka, alle nettressursene er knyttet til Fagbokforlagets læreverk. I analysen av denne læreboka har jeg valgt å fokusere på kapittel fem: *Den andre verdenskrigen 1939-1945* og kapittel seks: *Krigen i Norge*. Grunnen til dette er innlysende, det er disse kapitlene som omhandler andre verdenskrig og det er disse kapitlene som elever på ungdomsskolen vil møte på, der hvor Kosmos sine læreverk blir brukt.

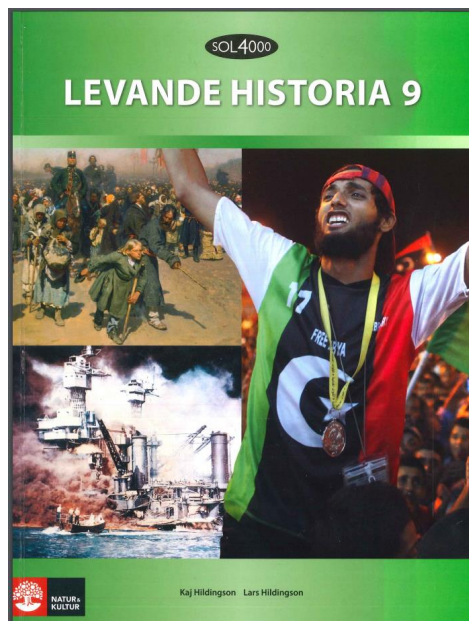
3.2.3 Presentasjon av læreboka: Underveis. Historie 9



Figur 12: *Underveis. Historie 9* (Skjensberg, 2007)

Underveis har i motsetning til Kosmos, en tre-delt serie for 8-10 trinn der alle læreverkene er delt i samfunnsfagets tre hovedretninger, med én bok i hver samfunnsfaglige retning for et bestemt årstrinn. *Underveis. Historie 9* fra Gyldendal forlag, ble utgitt i 2007, dette betyr at læreboka dekker Kunnskapsløftets kompetansemål. Når det gjelder møtet med bokas første side, er målet med boka og bokas inndeling redegjort for. Alle kapitler åpner med en illustrert historisk tidslinje og punktvis beskrivelser om hva man skal lære. Boka har i likhet med Kosmos en inndeling av rammetekster og oppgaver, men har også redegjørelser for bildebruken og spesielt årsak-virkning som et eget punkt i arbeidet med historiske hendelser. Differensieringen til læreboka foregår gjennom en inndeling av oppgavene på fire nivåer: fra ”Husker du” til ”Videre arbeid”, ”Kildeoppgaver” og ”Fordypningsemner” (Skjensberg, 2007). Kildeoppgavene kan virke oppfordrende for internettsøk, men det skriftlige verket har ikke et internettbasert supplement på lik linje med Kosmos sine verk. Når det gjelder kapitlene for analyse av denne læreboka vil det være to/tre kapitler: Kapittel 9: *Den andre verdenskrigen – den grusomste krigen i menneskehetens historie*, kapittel 10: *Livet i det okkuperte Europa* og et etterfølgende unummerert kapittel: *De norske jøders historie*. Disse kapitlene inneholder beretningene om alt fra invasjonen av Polen, Hiroshima, okkuperte Norge, det okkuperte Europa og Holocaust.

3.2.4 Presentasjon av læreboka: SOL 4000 Levande Historia 9



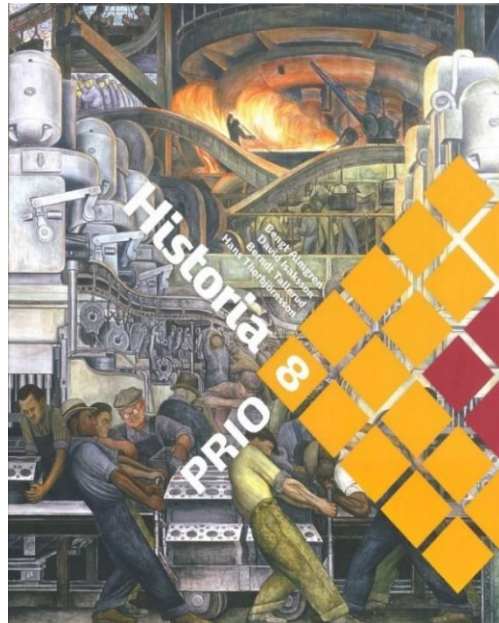
Figur 13: Levande Historia 9 (Hildingson & Hildingson, 2013).

Natur & Kultur, forlaget bak Sol 4000-serien, har delt lærebøkene inn i samfunnskunnskap, geografi og historie. Bøkene er også trinndelt, slik at fokuset på andre verdenskrig er på et spesifikt trinn: 9 trinn i Sverige, som tilsvarer 10-trinn i Norge siden svensk ungdomsskole går fra 7-9 trinn. Læreboka ble utgitt i 2013, som betyr at den dekker målene for den gjeldende svenske læreplanen siden den kom et par år etter den nye svenske læreplanen fra 2011. I hver kapittelintroduksjon åpnes det med en tekstboks som kalles «Röda Tråden» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 350). Denne røde boksen innebærer en redegjørelse av hva forløpet til historien som presenteres kapittelet, er. Praktiske eksempler som blir nevnt i introduksjonen er forløpet til Holocaust, den første verdenskrig som bakteppe og antisemittiske holdninger blant nazister var noe av det Hitler bygde sin makt på. I denne type redegjørelse setter boka en standard med en rød trå mellom kapitlene.

Når det gjelder bokas inndeling, starter alle kapitler med en rød tråd og relevante illustrasjoner, her er det også spørsmål til teksten underveis. Det er ingen redegjørelse i introduksjonen for hva elevene skal lære om, men det er oppgaver av typen ”mins du” med spørsmål rettet til direkte oppgitt informasjon og teksten og ”Fundera” som oppfordrer til refleksjon rundt informasjonen som blir oppgitt. Kapitlene i boka avsluttes med oppsummeringer og oppgaver knyttet til teksten. Supplementet til boka er nettressurser fra

forlaget, med oppgaver knyttet til begreper og spørsmål til teksten. Det kapittelet jeg har valgt ut for analysearbeidet er kapittel 5: *Andra Världskriget*, i dette kapittelet inngår Holocaust (Förintelsen) og litt historie om Sverige under andre verdenskrig.

3.2.5 Presentasjon av læreboka: PRIO Historia: Grunbok 8



Figur 14: PRIO. Historia 8 (Almgren, Isaksson, Tallerud, & Thorbjörnsson, 2012)

PRIOs Historia 8 fra Sanoma Utbildning, dekker også målene fra Lgr11 fordi den ble utgitt i 2012. Denne læreboka i historie er også en del av en læreverksinndeling som *Levande Historia*, hvor denne blir brukt i historiedelen av samfunnsfaget. Boka har ingen introduksjon med redegjørelse for begreper og fokusområder utenom bokens strukturelle inndeling av kapitlene og hvilke sider de er på. I bokens første kapittel *Sverige Förändras* står det kort forklart hva man skal lære gjennom å lese historie, og historien bak kritiske blikk på historiske kilder. Dette er bakt inn i det første kapittelets tema og er derfor ikke regnet som noen klar introduksjon. Kapitlene har tidslinjer og spørsmål i bildene som blir brukt som introduksjon for hvert enkelt kapittel. Et eksempel på spørsmålene, er førstesiden i kapittelet *Andra världskriget*. Her blir det det reist spørsmål som «Hur började andra världskriget?», «Vilka händelser brukar beskrivas som vändpunkter i kriget?» og «Hur kunde Förintelsen skje?» (Almgren m.fl., 2012, s. 202).

Tidslinjene er plassert på slutten av kapittelet, som er det motsatte av hva som blir presentert i de norske lærebøkene. Sanoma har ikke internettbaserte oppgaver som supplement til den skriftlige læreboka, men heller kopier av det skriftlige verket gjennom digitale kopier og lydfiler. For analysen av læreboka er kapittelet *Andra Världskriget* valgt, dette kapittelet inneholder beretninger om krigen generelt med start og avslutning og Holocaust. Det som er spesielt med denne boka er at den ikke inneholder beretninger om krigen hjemme i Sverige, siden det eneste som nevnes er import av svensk jernmalm, men har beretninger om Norge og Danmark. Dette er noe som vil drøftes i analysen av læreboka og i drøftingskapittelet.

3.3 Etske betraktninger, reliabilitet og validitet

Det er nødvendig med etiske betraktninger ved kvantitativ og kvalitativ metode, spesielt for bruk av personopplysninger, er det et etisk og juridisk ansvar (Christoffersen & Johannessen, 2012). Min oppgave innebærer både kvantitativ og kvalitativ metode. Oppgaven inneholder i større grad kvalitative momenter, men dette er en oppgave som ikke innebærer informanter til et intervju eller sensitiv informasjon som ikke er tilgjengelig for offentligheten. Samtidig er datainnsamlingen og tolkninger av dataene påvirket av mine betraktninger som forsker, siden innsamling av data påvirkes av «forskerens nærvær» (Thagaard, 2009, s. 19). Datainnsamling innebærer etiske betraktninger selv om man ikke trenger å betrakte anonymitet og konfidensialitet: «Alle forskere og studenter skal følge henvisningsskikk. Det er en forutsetning for etterprøvbarehet og et grunnlag for videre forskning» (NESH, 2016, s. 27). På grunn av fraværet av informanter og sensitiv informasjon, dreier mine etiske betraktninger seg heller om akademisk redelighet og kildebruk i henhold til retningslinjene til NESH og retningslinjene OsloMet-Storbyuniversitetet har for oppgaveskriving (OsloMet, 2016).

Som nevnt tidligere i oppgaven ligger min legitimitet i at leseren av denne oppgaven vil stille seg kritisk til lærebøkene. Legitimiteten ligger også i vurderingen av min forsknings pålitelighet, der er her spørsmålene om oppgavens reliabilitet og validitet dukker opp. Begrepet reliabilitet omfatter forskningens pålitelighet, når det gjelder begrepet validiteten innebærer det forskningens gyldighet (Thagaard, 2009). For denne oppgaven gjelder reliabiliteten for utvalget av forskningen, om denne er pålitelig og gjeldende for lærebokbruken i Norge og Sverige. Thagaard redegjør for reliabilitet ved å referere til Clive Seale, som deler reliabilitet inn i *ekstern reliabilitet* og *intern reliabilitet*. Det eksterne knyttes til etterprøvbareheten av andre forskere, hvor forskere kan replisere (gjenta)

forskningsprosjektet i andre situasjoner. Den interne reliabiliteten handler om forskerens fremgangsmåte, hvor innsamlingen og analysen av data er konkretisert og spesifisert for at det skal kunne være i samsvar med andre forskeres syn (Thagaard, 2009). Når det gjelder den interne og den eksterne reliabiliteten for denne oppgaven, vil jeg påstå at oppgavens fremgangsmåte med metode og datainnsamling og analyse er etterprøvbare til andre læreverk enn utvalget for denne oppgaven.

Opgaven har ekstern reliabilitet siden utvalget bestående av offentlige læreplandokumenter, bøker og forskningen og teorier på bruken av lærebøker, er offentlig for alle. Utgangspunktet for forskningen er ikke kontekstavhengig, siden det ikke er intervjuobjekter/informanter som skal intervjues, men heller dokumenter og lærebøker som skal analyseres. Dermed kan forskningsprosjektet sies å ha ekstern reliabilitet fordi det kan utføres (gjentas) av «andre forskere i en annen situasjon» (Thagaard, 2009, s. 199).

Når det kommer til den interne reliabiliteten kan analysekriteriene og fremgangsmåten også overføres til analyse og komparering av andre læreverk i andre fag. Videre vil oppgavens reliabilitet styrkes gjennom utarbeidede kriterier som skal være så like som mulig for at analysene skal bygge på de samme premissene. Dette er fordi premissene for analysen og metode kan brukes til komparering av andre læreverk, ikke bare lærebøker i historie. Siden jeg har en redegjørelse for premisser, metode og avklaring av begreper vil oppgaven ha intern reliabilitet gjennom ”transparency” som ifølge Silverman betyr at forskningsprosessen kan detaljert beskrives trinn for trinn for å øke reliabiliteten (Thagaard, 2009). Denne gjennomsiktigheten innebærer et forskningsgrunnlag som er redegjort for på en slik måte at både reliabilitet og validitet sikres. Dette gjøres gjennom klare redegjørelser for funnene jeg som forsker gjør og hvilket grunnlag fortolkningene mine bygger på. På grunn av dette sikres reliabilitet gjennom å være «konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data» (Thagaard, 2009, s. 199). Mitt utvalg vil jeg karakterisere som et utvalg med høy grad av reliabilitet. Dette er fordi forskningen jeg mener funnene er etterprøvbare uavhengig av kontekst fordi det ikke er noen informant å ha noen relasjon til for meg som forsker.

Begrepet validitet handler om man kan si at de tolkningene som man kommer fram til i forskningen kan sies å være representative, for validiteten dreier seg om tolkningene er «gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2009, s. 201). I min oppgave sikret jeg validitet gjennom at den interne og eksterne validiteten finner sted, men ved dette kan analysen av lærebøkene bære også preg av subjektivitet. Delkonkluderinger er gjort av undertegnede om lærebokens dominans, jeg har min oppfatning om bruken av lærebøkene og deres beretninger om den andre verdenskrig. Forskerens tanker og tolkninger om dataene vil aldri være fritt fra teoretiske perspektiver, fordommer og antakelser hos forskeren (Seale, 1999). Samtidig er det en stor forekomst av forskning og teori som jeg har presentert, som viser at lærebokdominansen er aktuell.

Den interne validiteten finner sted i oppgaven gjennom de årsakssammenhengene av narrative framstillinger som blir presentert gjennom kompareringen av læreverkene og læreplanene. Videre sikret jeg ekstern validitet i min oppgave gjennom at den eksterne validiteten finner sted i denne oppgaven ved at forskningen som viser til lærebokbruken, ikke bare er begrenset til norske resultater, men viser og store likhetstrekk med forskning fra Sverige og Norden.

Når det gjelder graden av samsvar i forskningen som er presentert, vises det at det er høy grad av samsvar i den nordiske forskningen når det kommer til bruken av lærebøker. Dette medfører at forskningsutvalget har inter-reliabilitet på grunn av forskningens resultater. Forskningsutvalget styrker også den eksterne validitet fordi det eksisterer mye bruk av lærebøker generelt og de narrative framstillinger i andre lærebøker og læreplaner i Norden (Olofsson , 2014). Forekommelsen av det narrative i nordiske læreplaner (figur 6), stemmer overens med den virkeligheten en møter på i skolen, derav mener jeg at oppgaven har både intern og ekstern validitet.

4.0 Analyse av læreverken

Hva står det om andre verdenskrig i norske og svenske lærebøker, hva slags historie presenteres, og hva kan telles i forhold til narrative forkortninger? Sammen med krigens større trekk vil det være et fokus på det norske og det svenske perspektivet. Her vil de momentene som blir fremstilt som sentrale i læreboka, inkluderes. I analysen av lærebøkene vil jeg som nevnt tidligere, forsøke å besvare forskningsspørsmålene, fra nummer en til fire:

1. *Hvilke innholdsbegreper og narrative forkortninger finner vi i norske og svenske lærebøker?*
2. *Hvilke nøkkelbegreper finner vi i norske og svenske lærebøker?*
3. *Lar de ulike framstillingene seg kategorisere som genetiske eller genealogiske?*
4. *Hvordan forholder lærebøkene seg i forhold til læreplanens føringer og relevante mål?*

Sammen med forskningsspørsmålene vil jeg gjennom de redegjorte analysepremissene (kriteriene, punkt 2.7.1) undersøke hva oppmerksomheten i bøkene er rettet mot, hva slags historie som presenteres og hvordan det narrative forekommer i utvalget av lærebøkene.

4.1 Analyse av læreboka: Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet

Analysen starter med en undersøkelse av de kvantitative premissene, ved å se på hvor mange narrative forkortninger det er i kapittel fem: *Den andre verdenskrigen 1939-1945* og kapittel seks: *Krigen i Norge* (Nomedal & Bråthen, 2007). Som nevnt tidligere tilhører narrative forkortninger spesifikke historiske hendelser og er derav mer tidsbundne begreper (Olofsson, 2014). Antallet narrative forkortninger vil bli funnet gjennom å analysere bokens kapittel gjennom Olofssons tentative typologiforslag (figur 7). Siden typologiforslaget er tentativt, er det bokas framstilling av den andre verdenskrig som legger føringene for hva hvilke kategorier de narrative forkortningene hører til (Olofsson, 2014). Så hvor mange narrative forkortninger er det i kapittel fem og seks, og hvilke typer?

Kvantitativ analyse

I Kosmos er det tydelig at det i gjennomsnitt er flere enn én narrativ forkortning per side fordi det er 83 narrative forkortninger på totalt 36 sider, mens det er få historiske nøkkelbegreper å forholde seg til for elevene (Vedlegg 1). Det er nærmest ingen beretninger om Vinterkrigen (et lite avsnitt på en side) og forholdet til Sverige blir ikke nevnt (kun betydning jernmalm

hadde for Tyskland). I forhold til bildebruken er det mange eldre fotografier, illustrasjoner, og propagandaplakater. Flere av bildene fra kapittel fem er relevante fra et strukturperspektiv. Samtidig er det flere bilder som forteller et norsk aktørperspektiv i kapittel seks.

I forhold til hvilke narrative forkortninger som finner sted, er det en større andel av typen historiske metonymier, hendelser/vendepunkter og historiske plasser (Vedlegg 1). De historiske hendelsene/vendepunktene er i boken kronologisk anlagt og tar mye plass i hvordan lærebokforfatterne har valgt å avgrensede hendelsesforløpet i beretningene om andre verdenskrig. Det kvantitative innholdet i læreboka viser at det er mye å analysere kvalitativt. Det er mange narrative forkortninger, beretninger om krigens forløp 1939-1945 og okkupasjonen i Norge som må analyseres. Så hvordan fremstilles den andre verdenskrig i denne boka gjennom disse nevnte faktorene?

Kvalitativ analyse

Hvordan er kapitlene strukturert? Kapitlet *Andre verdenskrig 1939-1945* følger en kronologisk struktur fra Tyskernes okkupasjon av Vest Europa til bombene over Japan og rettsoppgjørene i Nürnberg. Kapitlet er godt organisert hvis en ser på kronologi, forklaringer og redegjørelser er tilpasset målgruppa. Boka forklarer kort forløpet til, hendelsene underveis og ettervirkningene av andre verdenskrig og jødeforfølgelsene. I forhold til Holocaust blir ikke begrepet nevnt, samtidig som Holocaustsenteret blir nevnt i en oppgave. Boka forholder seg til jødeforfølgelsene som begrep (Nomedal & Bråthen, 2007). Kapitlet har et mer tydelig strukturperspektiv sammenlignet med kapitlet *Krigen i Norge*, hvor aktører får mer plass og perspektivet omhandler norsk motstandskamp.

Når det kommer til etterarbeid og oppgavetyper er det en enkelt og kronologisk forklart oppsummering av krigen og oppgaver som går fra enkle ”finn svar i teksten” til mer refleksjonsbaserte spørsmål som ”tenk selv” som inviterer delvis til refleksjon og internettbruk. Det skriftlige kildematerialet involverer ikke bare bilder og forklaringer i tekstbøker, men har også bilder av tidligere propaganda. Samtidig som læreboka inneholder enkelte refleksjonsspørsmål, er det få som dreier seg om enkeltmenneskets muligheter for handling. I henhold til historisk tenkning, er ikke læreboka særlig elevaktiv i arbeidet med den andre verdenskrig. En bok som skal oppfattes elevaktiv gjennom angloamerikansk historisk tenkning, er mer elevaktiv. Boka har gjennom dens oppgaver og avklaringer lite til felles med

den mer pedagogisk aktive tradisjonen historisk tenkning, med Seixas og Mortons fokusområder (Seixas & Morton, 2013).

Det er viktige momenter om verdenskrig, men samtidig som kronologien er oversiktlig, kan den fremstå kortfattet og lite tilstrekkelig når det kommer til dybde, men fremstiller stort sett historiske hendelser. Årstall, datoer og antall gir sammen med kronologien et inntrykk av at det er viktigere å fortelle en kort redegjort historie om krigens store hendelser, og i hvilken rekkefølge det foregikk, med en kort redegjørelse av jødeutryddelsene som tema før neste kapittel. Samtidig heller kapittel seks *Krigen i Norge*, for langt over på det mytiske aspektet ved konstruering av historie, på grunn av språket og «vi» - perspektivet som lærebokforfatterne bruker.

Hvilken rolle spiller nøkkelbegrepene, de narrative forkortningene og innholdsbegrepene? Nøkkelbegrepene spiller en rolle gjennom å være årsaks-forklarende for hvilke hendelser som fant sted. Bruken av nøkkelbegrepet *årsak* er knapp, siden det brukes kun i forbindelse til krigens årsaker og hvordan Norge ble dratt inn i krigen. Nøkkelbegrepet *årsak* blir hyppig brukt uten videre utbrodering. I forhold til nøkkelbegrepet *årsak* er det mange brudd i form av store enkelthendelser som nødvendigvis ikke blir gjennomgått utenom på overflaten og heller ikke satt i sammenheng med de forekommende eller neste historiske hendelser. Det samme kan sies om nøkkelbegrepet *kilde*. Hvis en skal se bokas formuleringer i lys av Seixas og Mortons historiske tenkning, er boka svært begrenset i kildearbeidet siden historisk tenkning strekker seg lenger. «Historisk tenkning er imidlertid mer enn kildearbeid, det er også å ha noen perspektiver, trekke linjer og resonnere på visse måter» (Ferrer, 2019, s. 3). Sådan virker kapittelet begrenset i arbeidet med kritisk tenkning siden dette redegjøres for i kapittelets introduksjon eller oppgaver. Det er ingen føringer på hva kildebruk er, i internettsøk som flere av oppgavene baserer seg på. I forhold til begrepsbruken er det viktige relevante begreper og nøkkelbegreper som uteblir. Nøkkelbegrepene blir brukt i et begrenset format.

De narrative forkortningene spiller en svært stor rolle i hvordan kapittelet er strukturert og hvilke perspektiver og aktører som blir vektlagt. Særdeles er krigens store hendelser kort redegjort for gjennom narrative forkortninger av typen *Historiska platser och artefakter*, det samme gjelder for typen *Historiska händelser/vändpunkter* (Olofsson, 2014). De historiske plassene og vendepunktene som *Hiroshima*, *Normandie* og *Stalingrad*, *Pearl Harbor*

dominerer beretningene om krigens forløp. Denne typen narrative forkortninger er ankerpunkter i beretningene om krigen fra 1939-1945. Kollektive og personifiserte metonymier blir særdeles vektlagt i korte trekk, hvor skjebnen til millioner av mennesker under krigen blir skyggelagt av holdningene til større statsledere og kollektive grupperinger som er de sentrale aktørene i lærebokas framstillinger om andre verdenskrig.

I forhold til innholdsbegreper er det begreper som *lynkrig*, *Blitzen*, *konsentrasjonsleirene*, med flere. Dette er innholdsbegreper som knytter direkte assosiasjoner til andre verdenskrig, og er relevante i forhold til beretninger om konfliktene, aktørene og prosessene som fant sted. De er ikke generelle begreper knyttet til krig og konflikt som *okkupasjon*, *konvoi*, *retrett* og *kapitulere*. Innholdsbegrepene er tydelig markert i kursiv gjennom kapitlene og er viktige i beretningene om krigen i læreboka.

Når det gjelder nøkkelbegrepet *kilde* burde nøkkelbegrepet *vurdere kritisk* vært inkludert. Her er det framstilt lite sammenheng mellom to begreper som nettopp bør høre sammen. Til bruken av kildene som er sitert i boka eller avbildet, er det ikke knyttet noen spørsmål om hva slags kilde det er, om det er en andrehånds eller førstehåndskilde, noe som krever forkunnskaper hos elevene om akkurat dette. I forhold til relevante målformuleringer til kritisk tenkning, er det lite i henhold til LK06 sitt mål under historie: «søkje etter og velje ut kjelder, vurdere dei kritisk og vise korleis ulike kjelder kan framstille historia ulikt» (Udir, 2006, s. 8). I arbeidet med kilder utenfor boka som involveres i noen oppgaver, blir det oppfordret til et bredt internettsøk uten å skulle vurdere kritisk de store temaene en skal søke på. Det er begrensede redegjørelser for hva det vil i å vurdere kilder. Boka oppfordrer til kildebruk utenfor boka, uten at søkene har føringer eller oppfordringer til filtre for søk.

I hvilken grad oppfordrer kapitlene til kritisk tenkning? Som nevnt tidligere er arbeid med kilder og kunnskap om metoder viktig for å utvikle kritiske ferdigheter (Ferrer, 2019). Kritisk tenkning er et viktig premiss for både historiebevissthet og narrativ kompetanse. I forhold til revideringen av den nye læreplanen er det lite i forhold kildearbeid og variasjon i metoder i læreboka. Det er ingen redegjørelser i kapittelet som viser til å tenke kritisk eller å utvise kritikk i arbeidet med kildene (Udir, 2013). Det er ingen oppgaver i boka som oppfordrer til kritisk tenkning ved arbeid med kilder som strekker seg utenfor læreboka. Som nevnt tidligere er det oppgaver av typen "Tenk selv" som oppfordrer til internettbruk, men her handler det mest om å finne opplysninger på nett om informasjon som blir oppgitt i teksten og å finne

eksempler på saker om andre verdenskrig i aviser (uten å nevne hvor særdeles viktig kritisk tenkning er her), i tillegg er det oppgaver som baserer seg på å lage digitale presentasjoner om søkeord man finner på nett. Læreboka kan virke tilsynelatende begrenset i forhold til både LK06 og den reviderte utgaven sine formuleringer, siden det er lite i arbeidet med kapitlenes innhold som oppfordrer til egen refleksjon utenfor lærebokteksten.

Tilfredsstiller læreboka læreplanens føringer? I forhold til kritisk tenkning som nevnt ovenfor, er det lite som bygger på formuleringen for kritisk tenkning i den nåværende læreplanen, det at det er begrensninger i forhold til den tidligere læreplanen kan vel også understreke problematikken til et læreverks levetid? I historiedelen av samfunnsfaget dreier utforskeren seg om å stille seg kritisk til nyere og eldre kilder og at man gjennom kritisk deltakelse i samfunnet skal kunne «drøfte korleis menneske og samfunn har forandra seg gjennom tidene. Historie omfattar korleis menneske skaper bilete av og formar si eiga forståing av fortida, og korleis dette innverkar på notida» (Udir, 2013, s. 3). Dette minner om hva det vil si å ha historiebevissthet, om hvordan kulturer og man selv som individ inngår i og former historien. Det som er problematisk her, er at det er et skriftlig læreverk tilhørende LK06 (som også har mangler til læreplanen den ble skrevet etter) som skal kunne oppfylle kravene i arbeidet med utforskeren i den reviderte læreplanen.

Boka har enkelte føringer fra Kunnskapsløftet 2006. Her kommer føringene fra Kunnskapsløftet tydelig gjennom målet «lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane» (Udir, 2006, s. 8). Hvis en sammenligner det med dagens læreplanmål har det blitt mer fokus årsak-virkningsforhold: «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet» (Udir, 2013, s. 9). Her er det nøkkelbegreper i form av *årsak*, *virkning* som også er i læreplanen boken ble skrevet etter men også etter den gjeldende læreplanen. Det er tre andre sentrale mål som kapitlene tilfredsstiller i henhold til dagens læreplan. Andre verdenskrig er sentral for norsk historie i første halvdel av 1900-tallet: «presentere viktige utviklingstrekk i norsk historie på 1800-talet og første halvdel av 1900-talet og beskrive korleis dei peikar fram mot samfunnet i dag» (Udir, 2013, s. 9). Det andre går ut på jødeforfølgelsene som tema: «drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv» (Udir, 2013, s. 9). Bokas formuleringer er utdatert i henhold til den gjeldende læreplanen.

Hvordan er lærebokas bildebruk? Når det gjelder bildene styrker de tekstenes innhold til kapittel fem siden de oppleves som relevante med tekstens beskrivelse av hendelsene. Bildene er tankevekkende og kan fungere godt som utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Når det gjelder bildene for kapittel seks, fremstiller de stort sett et norsk aktørperspektiv/helteperspektiv med særdeles fokus på motstandsbevegelser, kong *Haakon 7.* og *Quisling*.

Hvilke aktører og hendelser vektlegges? Kapittelet *Den andre verdenskrigen 1939-1945* har et større strukturperspektiv gjennom en illustrasjon av allianser, og kronologiske redegjørelser for krigens større hendelser som står i sentrum av beretningene. Her vektlegger lærebokforfatterne i stor grad de strukturelle forholdene for krigen og krigens statlige aktører: aksemaktene på den ene siden og de allierte (med Sovjetunionen senere) som kjemper på hver sin side. Innledningsvis nevnes invasjonen av Polen og hvilke aktører som spilte på hvilken side (De involverte i Aksemaktene og De allierte) blir listet opp. Sådan kan en si at man starter på en kronologisk måte siden inntoget av Polen blir omtalt på siste side i forrige kapittel om diktaturenes framvekst (som ikke skal analyseres her). Store kamper som slaget om Stalingrad, Normandie og Atombombene blir vektlagt.

Det er et større fokus på krigens aktører på individnivå. Adolf Hitler, Mussolini, Stalin og andre sentrale aktører står i fokus. Samtidig blir ikke Hitlers innerste sirkel nevnt i forbindelse med jødeutryddelsene, hvor spesielt personer som Josef Mengele og Heinrich Himmler burde vært redegjort for. Beskrivelsene av jødernes situasjon er forklart gjennom nazistenes syn på jøder, «den endelige løsningen» og jødernes situasjon i Norge. Aktørene som blir presentert fungerer som metonymier siden de knappe beretningene om deres involvering blir i boka presentert som totalt utslagsgivende for krigens videre gang. Et mislykket møte mellom personifiserte metonymier som *Hitler* og *Molotov* blir framstilt som utslagsgivende for Tysklands angrep på Sovjetunionen og taler fra *Churchill* blir representert som folkets vilje gjennom personifiserte aktørers stemme: «Winston Churchills tale i parlamentet 4.juni 1940 sier mye om hvilken innstilling britene hadde i kampen mot tyskerne» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 162). Framstillingen av aktører som en kollektiv handlende kraft blir også framstilt gjennom en forenklet framstilling av nazisme og jødeforfølgelser: «Nazistene hatet jødene. Nazistene var rasister. De la store folkegrupper for hat og mente at kun den «ariske rasen» var verd noe» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 169). Det som ikke kommer fram i læreboka, er at alle tyske soldater og tyske innbyggere var ikke nødvendigvis nazister, eller særlig positive til *den endelige løsningen*.

Perspektivet på den andre verdenskrig tar en drastisk vending i retning det mytiske i historiefaget, i kapittel seks. I kapitlet blir det norske perspektivet og norske aktører særdeles vektlagt i læreboka gjennom kapitlet *Krigen i Norge*. Hvordan okkupasjonen foregikk og hvilke aktører som var sentralt delaktige blir gjort rede for. Særdeles vektlegges det hvordan motstanden foregikk. Beretningene om norsk motstand fremhever et «helteperspektiv» hvor kollektive aktører som *Milorg*, *Kompani Linge*, *Shetlandsgjengen* blir sammen med, kong *Haakon 7.* og andre symboler på motstand sentrale i beretningene om krigen i Norge. Spesielt er det tekstboksene med beretninger om personifiserte aktører hvor norske individer blir navngitt gjennom «Telavåg», «En motstandsmann historie» og «En motstandskvinne historie» (Nomedal & Bråthen, 2007, ss. 182-185). Beretningene om krigen gjennom det norske perspektivet blir framstilt gjennom et språk som fremhever det mytiske aspektet ved historie, slik Ohman Nielsen redegjør for ulike aspekter ved framstillingen av historie (Ohman Nielsen, 2011).

Lærebokforfatterne har et «vi»-perspektiv på krigen i Norge i introduksjonen, et kollektivt perspektiv om det å være norsk når man snakker om okkupasjonen. Dette fremlegges gjennom understrekinger jeg har gjort av ordet «vi» og andre språklige momenter i introduksjonen til kapittel seks:

Vi hadde lenge ført en nøytralitetspolitikk, og det norske forsvaret var ikke godt nok forberedt. Landet vårt ble okkupert av tyskerne i løpet av noen uker. Vi mistet vår selvstendighet og ble underlagt et nazistisk terrorstyre. Nazistene slo hardt ned på norsk motstand. Flere tusen nordmenn ble drept her hjemme eller sendt til konsentrasjonsleirer i Europa for å dø der. Også norske jøder ble sendt ut av landet for å utryddes. Okkupantene ble i Norge i over fem år. I dette kapitlet skal du lære om hvordan landet vårt ble tatt, og hvordan livet i Norge artet seg under den andre verdenskrigen. (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 174)

Det norske perspektivet har med et fokus på helter, et svært lite nyansert bilde av Norges rolle i krigen. Dette kan belyses gjennom framstillingen av Tungtvannssaksjonen som utslagsgivende for krigens resultat: «Tungtvannssaksjonen – krigens viktigste

sabotasjehandling» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 184). Lærebokforfatterne fortsetter å understreke viktigheten av det norske bidraget, med å poengtere aksjonen i forhold til krigens utfall: «På Hydros anlegg på Vemork ved Rjukan produserte tyskerne tungtvann. Tungtvann ble brukt til å produsere atomvåpen, derfor var det avgjørende for krigens utfall å få stoppet dette» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 184). Ytterligere beretninger som understreker lærebokas glorifisering av norsk innsats er beretningene om Krigsseilerne som «Heltene på sjøen» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 186). Her blir norsk innsats framstilt som utslagsgivende: «Uten forsyninger kunne ikke krigen vinnes, så på dette området spilte Norge en rolle i krigen» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 186).

Når det gjelder beretningene om nordmenn flest og deres ståsted, blir man introdusert for styresettet i Norge og hvordan folket var delt i forhold til sympatiseringen med tyskerne. Tyskerne blir også omtalt i den forstanden at hvis en var tysker, var en nazist. Dette kan medføre at elevene sitter igjen med et inntrykk at det å være tysker var ensbetydende med å være nazist. Det er et lite nyansert perspektiv på hvordan folket forholdt seg til okkupasjonen. Beretningene forteller nærmest at en enten var en del av motstandsbevegelsen, eller en følger av det tyske regimet. Inndelingen av Norges innbyggere som kollektive aktører understreker et «oss» og «dem»-perspektiv. Ved krigens ende belyses det ytterligere hvordan befolkningen ble samlet som kollektiv aktør. I forhold til frigjøringen kommer igjen det mytiske perspektivet fram gjennom den kollektive nasjonale «samlingen» av folket som kollektiv aktør:

Igjen var det fred i Norge. Tenk for en følelse det må ha vært å motta beskjeden om at krigen var over! Etter å ha levd under et undertrykkende og voldelig okkupasjonsstyre i fem år kunne nordmenn igjen leve i frihet. (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 188)

De norske aktører står i sentrum og legger føringene på historien som skal fortelles, siden det er et stort søkelys på aktørene, plassene og den norske involvering som blir forklart. Sammen med krigens større linjer er det den norske historien som skal fortelles. Samtidig er fortellingen om jøder i Norge mer nyansert enn beretningene om okkupasjonen. Her blir noe av historien til Herman Sachnowitz fortalt, hvor et mer nyansert bilde blir fortalt gjennom å undersøke hvordan krigens konsekvenser har vært for overlevende jøder etter konsentrasjonsleirene.

I framstillingen av forholdet Norge-Sverige, nevner boka kun kort om at «Tyskland importerte jernmalm fra Sverige» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 175). Det nevnes at jernmalmen tyskerne trengte, ble sendt fra Kiruna i Sverige, til Narvik. Jernmalmen omtales som viktig for Tyskland, samtidig nevnes ikke Sveriges brudd på nøytralitet gjennom bidrag til logistikken for at dette faktisk kunne gjennomføres: «Neutraliteten bröts i detta fall tydligt, då transport av militär trupp och utrustning genom ens territorium inte tillåtes» (Olsson, 2010, s. 29).

For å oppsummere skapes det forenklinger gjennom kapittelets strukturelle framstilling av krigen. Antallet narrative forkortninger som blir brukt, gjenspeiler dette. Antallet narrative forkortninger er mange og de legger grunnlaget for hvilke temaer som det blir berettet om. Det er noen momenter som blir utelatt i fortellingen om krigen, for eksempel Ørkenkrigen og momenter av krigen som burde vært forklart med like stor dybde som det norske perspektivet.

I beretningene om det norske perspektivet er det den mytiske dimensjonen av historie som skyggelegger det analytiske, vitenskapelige. Det norske perspektivet er svært forenklet, med få nyanser, som skyggelegger kompleksiteten i folks handlinger og ståsted under krigen.

Det norske perspektivet trer frem i lyset, der hvor krigens andre viktige og større vendepunkt og handlinger havner i skyggen. Språket som blir brukt i læreboka glorifiserer ikke bare norske aktører og deres deltakelse som avgjørende for krigens gang, de deler også det norske folk som følger av motstand eller følger av Tyskland. Samtidig gir språklige virkemidler som «oss» og «vi» et perspektiv. Glorifiseringen av norske bidrag og motstand i en lærebok som fortsatt brukes, får fotfeste i nåtiden gjennom en kollektiv, mytisk framstilling av heltomot som også tilhører «oss», og ikke bare aktørene som levde under krigens år.

4.2 Analyse av læreboka: Underveis Historie 9

Analysen er gjort av følgende kapitler:

- Kapittel 9: *Den andre verdenskrigen – den grusomste krigen i menneskehetens historie*
- Kapittel 10: *Livet i det okkuperte Europa*
- Fordypningsemner: *Historien om de norske jødene*. (Skjønberg, 2007).

Disse tre kapitlene har et svært omfattende innhold om den andre verdenskrig. I forhold til det kvantitative vil de narrative forkortningene bestå av totalen av alle kapitlene. Grunnen til dette er at læreboka mangler strukturelle rammer om andre verdenskrig. Læreboka har ikke et klart skille når det kommer til bruk av tidslinjer, aktører og hendelser. Utenom de større historiske forløpene er det flere av de samme narrative forkortningene som finner sted på tvers av kapitlene og flere ulike tidslinjer brukes om hverandre.

Kvantitativ analyse

Hvor mange narrative forkortninger er det, og hvilke typer finnes? Det er en betydelig mengde narrative forkortninger og illustrasjoner i beretningene om andre verdenskrig i *Underveis*. Når det gjelder andelen narrative forkortninger er det en betydelig andel i de utvalgte kapitlene, 76 stykk på 62 sider (Vedlegg 2). Det er få historiske nøkkelbegreper, men betydelige beretninger om krigen i Norden, hvor Sverige, Danmark og Finland blir omtalt. I likhet med Kosmos, er det mange narrative forkortninger av typen hendelser/vendepunkter, men samtidig spesielt mange historiske metonymier, hvor flere av de er personifiserte (Vedlegg 2). Svært mange av metonymiene omtales gjennom et aktørperspektiv, hvor særdeles de norske aktørene blir vektlagt. I forhold til plasser som blir omtalt, får steder av betydning for krigen i Norge, mye plass. Det er mange sider med beretninger om Norge og Norden (Vedlegg 2), men hvordan fremstilles disse kvantitative faktorene i *Underveis*?

Kvalitativ analyse

Hvordan er kapitlene strukturert? Kapittel ni: *Den andre verdenskrigen – den grusomste krigen i menneskehetens historie* introduserer læringsmål og presenterer en tidslinje fra 1939 hvor Tyskland angriper Polen til 1945 hvor Tyskland deles. Fra 1939 som utgangspunkt berettes det først om inntoget i Polen, deretter om Sovjetunionens angrep på Finland. Her starter beretningene om Norges rolle fra deltakelse på finsk side til norsk kapitulasjon etter to måneder. Videre omhandler de resterende sidene om Tysklands erobringer og større slag

mellom statsaktører og Tysklands kapitulasjon. Kapittelet avsluttes med beretninger om Norges bidrag i form av *Handelsflåten* og atombombene som blir sluppet over Hiroshima og Nagasaki (Skjønberg, 2007). Det er et kapittel preget av en tydelig kronologisk struktur gjennom historiske hendelser fra 1939-1945. Når det gjelder kapittel ti: *Livet i det okkuperte Europa*. Beretter kapittelet mye om norsk okkupasjonstid, men også mye om hvordan okkupasjonen foregikk i Europa. Dette er et mer nordisk-sentrert kapittel med fokus på flere beretninger om jødene. Den andre verdenskrig avrundes i kapittel ti med Nürnbergprosessen. *Historien om de norske jødene*, er et kort kapittel med beretninger om jødenes historie fra begynnelsen av 1800 tallet til i dag.

Til tross for at kapitlene er avskilt med tall og overskrifter, glir de over i hverandre når det gjelder bruk av tidslinjer og hvilke aktører og hendelser det berettes om. Det er et manglende, klart skille mellom kapitlene som gjør at læreboka mangler strukturelle rammer når det gjelder innholdet om den andre verdenskrig, som nevnt tidligere er strukturelle rammer viktig for at læreboka skal systematisere lærestoffet (Koritzinsky, 2014).

Når det gjelder oppgaver og etterarbeid er det huskeoppgaver til teksten etter ca. hver tiende side. Disse huskeoppgavene kan være «Hva skjedde i Jøssingfjorden» og «Hva sa kongen nei til 10.april?» (Skjønberg, 2007, s. 151). På kapittelets siste sider er det spørsmål som kalles ”Årsak-Virkning”. Dette er spørsmål som oppfordrer til refleksjon, men som besvarer sine egne spørsmål med punktvis sorterte årsaker som svar på spørsmålene. De oppgavene som krever ytterligere refleksjon er ”Videre arbeid”, disse oppgavene innebærer å skrive artikler til krigens gang og å jobbe med kildene som blir gjengitt i læreboka. Samtidig er det ingen av oppgavene som oppfordrer til å jobbe med kilder som ikke finner sted i teksten, alle oppgavene er bundet til teksten som er gjeldende for kapittelet. Læreboka er svært lite elevaktiv. Siden kapitlene og arbeid som er knytte til teksten er svært begrenset, kan læreboka sies å være lite elevaktiv i forhold til hva det betyr å ha en aktiv tilnærming til historie (Ferrer, 2019).

Hvordan er begrepsbruken i kapitlene? Det er ikke alle begrepene som får en redegjørelse, men noen begreper blir redegjort for i marginen ved siden av teksten. Mange av begrepene som blir nevnt underveis, er innholdsbegreper som forfatteren mener er av betydning siden de er uthevd i kursiv i teksten. De begrepene som blir markert som betydelige, er som oftest begreper som er knyttet til konflikt mellom stater, om mektige aktører og relaterte til militær

krigføring. Dette er begreper som: *nøytralt, statskupp, høyforræderi, mine, mobilisert, allierte, abdisere, bevilgninger, kapitulere, retrett, gettoer* med flere. Begrepene er dermed stort sett brukt i forbindelse med aktører og staters handlinger, og hvordan konflikter ble utkjempet. Innholdsbegrepene i denne læreboka blir ganske generelle. Grunnen til dette er at de ikke har samme historiske relevante avgrensing som innholdsbegreper av typen *konsentrasjonsleirer* og *blitzkrieg*.

Fraværet av relevante innholdsbegreper er sammen med flertallet av de narrative forkortningene som finner sted (metonymier, historiske plasser og hendelser), stort sett brukt i ledtog med beretninger om aktører og hendelser i krigen. I *Underveis* blir konsentrasjonsleirene og jødene i stor grad omtalt. Samtidig blir ikke Holocaust nevnt noen steder, til tross for at boka har et stort fokus på utryddelsesleirer, massehenrettelser og siterer «den endelige løsningen på jødeproblemet» (Skjønberg, 2007, s. 174). Viktige begreper som *antisemittisme* og *nasjonalisme* som er relatert til krigsforherligelse og synet nazistene hadde på jøder og sigøynere, blir heller ikke omtalt. I forhold til nøkkelbegrepene *årsak, virkning* og *kilde* blir de brukt i sammenheng med spørsmål og oppsummering av kapitlene. ”ÅRSAK-VIRKNING” i oppsummeringene tar opp spørsmål og punktvis forklaringer under, et eksempel på dette er:

Hvorfor begynte den andre verdenskrigen?

- Tyskland angrep Polen selv om Storbritannia og Frankrike hadde garantert for Polens sikkerhet.
- Før dette hadde Tyskland tatt Østerrike og Tsjekkoslovakia.
- Tyskland hadde også rustet opp forsvaret sitt og gjort andre land nervøse.
- Stadig flere mente at det var nødvendig å stoppe Hitler. (Skjønberg, 2007, s. 165)

En slik punktvis forankring forenkler hva som var årsakene til at den andre verdenskrig begynte, siden krigen og dens aktørforhold var langt mer komplekse enn som så. Her kan forenklete framstillinger av årsak-virkningsforhold gjøre at aktørenes rolle og ansvar forenkles gjennom forsøket på å skape kausalitet. At årsakene framstilles som gitt gir lite

grunnlag for refleksjon, det samme kan sies om nøkkelbegrepet *kilde*. Kildeoppgavene stiller kun spørsmål til det som gjengis i kapitell-teksten, og er begrenset utover lærebokas framstilling.

Når det gjelder kapitlenes fokusområder, er det ingen mål som er formulert. Det står kun hva man skal lære om når det gjelder historiske hendelser, etterfulgt av kronologisk strukturerte punkter fra krigens begynnelse til slutt (Skjøsberg, 2007). Kapitlenes oppgaver i forhold til kildearbeid og metoder kan også sies å være svært begrenset. Nøkkelbegrepet *kilde* blir ganske utvannet uten nøkkelbegrepet *vurdere kritisk*. Det er begrensninger i forhold til refleksjon i arbeidet med lærebokas oppgaver. I forhold til kildearbeid er det ingen oppgaver som nevner kritisk tenkning eller omtaler internettsøk med et kritisk utgangspunkt.

I forhold til føringer fra gjeldende læreplan er det følgende mål som er aktuelt for kapitlene i forhold til kapitelets fokus: «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet» (Udir, 2013, s. 9). Andre mål som er sentrale for kapitlet er: «finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis» (Udir, 2013, s. 9) og «drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv» (Udir, 2013, s. 9). Disse målene er videreføringer fra LK06, som boka er skrevet etter:

- lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-talet og i vårt eige hundreår, formulere årsaksforklaringar og diskutere konsekvensar av konfliktane
- drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i eit historisk og notidig perspektiv med elevar frå andre skular ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy
- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis. (Udir, 2006, ss. 7-8)

Kompetansemålene i historie fra den nåværende revideringen fra 2013 er sentrale i arbeidet med beretningene om Norge under krigen og om Holocaust og diskriminering av

folkegrupper. Samtidig som disse er relevante, er det heller ikke noen klar sammenheng mellom relevante mål fra LK06 da kapitlene ikke har noen klare læreplanbaserte formuleringer for hva man skal lære. Det introduseres ikke noen relaterte mål i innledningen til kapitlene, men kun et større fokus på hvordan krigen utartet seg. Med dette som utgangspunkt understreker det igjen problematikken rundt skriftlige lærebøkers levetid uten revideringer, siden det ikke er noen tydelig sammenheng mellom kompetansemål fra læreplanen og hva man blir introdusert for i kapitlenes innledning. Med oppgavene og oppsummeringene er det heller ingen stimulering i henhold til utforskeren som kom med revideringen i 2013: «Å stimulere til kritisk vurdering av etablert og ny samfunnsfagleg kunnskap ved å bruke kjelder og kildekritikk er sentralt» (Udir, 2013, s. 3). Boka har et mangelfullt utgangspunkt for å stimulere til kritisk vurdering og svært begrenset i bruk av kilder og muligheter for å utøve kildekritikk, siden alt er forbeholdt teksten.

Når det kommer til bildebruken er det svært mange illustrasjoner fra bombede byer som London og Bodø og propagandaplakater og malerier. Det er kart og tidslinjer og bilder av sentrale aktører i krigen, flere av de er norske. Bildebruken er relevant til tekstens innhold og gir en visuell effekt over krigens aktører og hendelser. Samtidig kan bildene være med på å forenkle, slik som kartet som skal fremlegge den tyske ekspansjonen og andre aktørers grenser, fremstiller Sverige som nøytralt gjennom hele krigen (Skjøsberg, 2007). Andre måter bildene kan forenkle på gjennom narrative virkemidler, er spesielt aktørperspektivet gjennom bildebruken, hvor særdeles kjente, norske aktører får mye plass.

Hvilke aktører vektlegges og hvilke hendelser? Krigens struktur, hvor tidslinjer med krigens hendelser og statlige aktører legger føringene for hvilke historiske beretninger som kommer i sentrum. Samtidig er det aktørperspektivet som virkelig blir belyst. Stater som Tyskland, Sovjetunionen, USA, England og Japan blir gjort rede for underveis, men det er ingen redegjørelse i innledningen for hvilke allianser aktørene hørte til. Det er et stort fokus på krigens større stater, men samtidig blir flere sentrale navn utover statsledere som Hitler og Stalin omtalt: Himmler, Göring, Mengele, Goebbels og Eichmann blir vektlagt i stor grad. Aktører som blir omtalt i forbindelse med jødeforfølgelsene, Anne Frank og Oscar Schindler får større momenter fra sin historie fortalt. Det er dermed mange kjente metonymier som blir nevnt i kapitlene.

Det er også et stort fokus på aktørene som ikke bare blir nevnt i forbindelse krigens store linjer: «Tyskerne led. Vanlige mennesker fikk betale prisen for de tyske ledernes drøm om verdensherredømme» (Skjønberg, 2007, s. 161). Det er mye tekst som omtaler det sivile liv under krigen. Spesielt i forbindelse med lidelser og motstand, blir beretninger om livet under krigen vektlagt. Beretningene om ”vanlige menneskers liv” blir redegjort for gjennom beskrivelse av deres dobbeltliv, hvordan folk tok pragmatiske avgjørelser under tysk okkupasjon i Norge, men også på kontinentet. Tapene av soldater på flere sider blir omtalt i forbindelse med krigens store slag, men det blir også omtalt hvordan sivile ble sittende fast mellom utkjempende aktører og hvordan krigen tappet ressurser utover frontlinjene:

I mange land var det sult. Den russiske byen Leningrad – eller St.Petersburg, som den heter i dag – var beleiret av tyskerne fra september 1941 til januar 1944. Det kom nesten ikke forsyninger inn til byen, og en regner med at om lag 600 000 mennesker døde av sult og kulde. Selv i et så velstående land som Nederland døde tusenvis på grunn av matmangel. (Skjønberg, 2007, s. 183)

Det berettes om konsekvensene krigen også fikk fra et jødisk perspektiv. Det blir berettet om Anne Frank, men også hvordan jødene flyktet i Europa og spesielt i Norden. Hvordan jødiske familier i Norge måtte handle under krigen og hvordan folk var delt i synet på jødene. Hvordan jødene hadde det da, og hvordan de har det nå gjør lærebokforfatterens perspektiver nyanserte, og ikke til statiske beretninger. Det berettes særdeles mye om nasjonen Norge, hvor momenter som nytteverdien for Tyskland, norsk motstand, norske aktører som Quisling og Kong Haakon 7., og den norske hverdag under krigen.

Lærebokforfatterne presenteres perspektiver fra aktører på historisk metonymisk nivå, men det berettes i tillegg om vanlige menneskers liv og hvilke konsekvenser krigen fikk i hverdagen. Dette perspektivet videreføres under overskriften «Hvordan ser en på krigen i dag?» (Skjønberg, 2007, s. 192). Krigen fikk også konsekvenser for tyske innbyggere og det var ikke nødvendigvis alle tyskere som støttet nazismen. Her omtales det problematiske i forhold til nasjonalfølelsen flere tyskere opplevde etter krigens dager. Her presenteres det også hvordan man i dag snakker om hvordan tyskere selv opplevde bombingene av Tyskland i

krigens siste dager og «hvordan millioner av tyskere ble tvangsflyttet, og hvordan tyske kvinner ble voldtatt av sovjetiske soldater» (Skjønberg, 2007, s. 193).

Hva med situasjonen i Norge? Det norske perspektivet er mindre objektivt, og nærmer seg det mytiske i historiefaget sammenlignet med beretningene om krigen utenfor Norges landegrenser. Perspektivet på hverdagen i krigen understrekes særdeles i beretningene om hvordan okkupasjonen var for befolkningen i Norge. Her berettes det om et splittet folk i forhold til støtte til Tyskland og synet på jøder. Det var en periode preget av større angst og usikkerhet blant innbyggere på kontinentet, tilstandene i Norge blir framstilt som ”lettere” for den norske befolkning så lenge en ikke var jøde (Skjønberg, 2007). Til tross for flere perspektiver på krigens konsekvenser for sivile under krigen, har lærebokforfatteren et tilsynelatende mindre objektivt språk i beretningene om det norske perspektivet, i henhold til et mer genealogisk perspektiv (Karlsson, 2014).

Kapittelet introduserer krigen fra et nordisk perspektiv. Dette vises først gjennom beretningene om Vinterkrigen og om krigens kamphandlinger, 1939, hvor det berettes om krigens tidlige stadier: «Det eneste stedet det foregikk kamper av betydning, var i Norden» (Skjønberg, 2007, s. 142). Særdeles er det et stort fokus på norsk motstandskamp og bidrag i forhold til norsk deltakelse i krigen. I forhold til Norges bidrag er det et stort fokus på deltakelse i større krigshandlinger gjennom de narrative forkortningene *Vinterkrigen* og *Handelsflåten* og mindre aksjoner i form av sabotasje mot tyskerne. Så framstiller læreboka hvordan Norge ble okkupert av Tyskland før framstillingene om Tysklands erobringer på kontinentet blir berettet om. Norges rolle blir vektlagt gjennom nytteverdien det hadde for Tyskland: Demme opp for Sovjetunionen i øst, og anskaffe svensk malm transportert til Norge gjennom Narvik. En norsk by som nevnes av stor betydning, er Narvik. Det understrekes at svensk malm som ble fraktet fra Kiruna til Narvik var viktig for Tysk industri: «Tyskland var nemlig en storkunde av den verdifulle svenske malmen. Den ble brukt i tysk krigsindustri, og britene ville svært gjerne ha stoppet denne transporten» (Skjønberg, 2007, s. 145).

Med fokuset på norske bidrag og motstandskamp, er det beretninger om norsk *heltemot* som fremheves i større grad. Beretningene fremstiller den norske innsatsen som avgjørende for krigens gang (for Tysklands del) og kollektive aktører som *Handelsflåten* og *Grenselosene* blir trukket fram. Lærebokforfatterens beretninger forteller om stor innsats fra norske sjøfolk

og fremhever det slik: «*Handelsflåten* ble det største norske bidraget til seieren – og det bidraget var ikke lite!» (Skjønberg, 2007, s. 162). Det norske aspektet forsøker nærmest å fremstå som kollektivt samlende for dagens lesere om datidens krigshandlinger: «Det triste var at sjøfolkene ikke ble like mye verdsatt som soldater» (Skjønberg, 2007, s. 163). Det mytologiske i historien gjennom et nærmest nasjonalistisk poetisk perspektiv, fremheves ytterligere av underoverskrifter som «Vi ville være nøytrale» (Skjønberg, 2007, s. 143). Beretningene om *Grenselosene* omhandler også Norsk heltemot: «De modige folkene som i hemmelighet hjalp flyktninger over grensen, ble kalt for grenseloser» (Skjønberg, 2007, s. 199).

Personifiserte aktører blir også vektlagt, med Carl Joachim Hambro som i møtet med det tyske angrepet «klarte å holde hodet kaldt» (Skjønberg, 2007, s. 147). Det samme gjelder Haakon 7. som nektet å godta tyskernes krav, dette blir i større grad berettet gjennom «Kongens viktige nei» (Skjønberg, 2007, s. 149). I et forsøk på å presentere et nyansert bilde på norsk motstand og det norske synet på Tyskland, er det allikevel flere momenter som knytter innholdet opp mot det mytiske "heltefokus" i boka. I beretningene om hvordan Norge ble dratt inn i krigen og beretningene om hvor viktige bidragene til Norge og deres aktører var, er med på å belyse dette. Norske bidrag og norsk motstandskamp stilles i et større perspektiv i læreboka, men hva med Sverige?

I forhold til beretningene om nabolandet blir Sverige omtalt i sammenheng med malmtransporten i Kiruna, svenske frivillige i Vinterkrigen, norske jøders flukt over grensene ved hjelp av norske *Grenseloser* og svensk hjelp, og svensk nøytralitet. Den svenske nøytraliteten er fremstilt ganske absolutt i læreboka: «For de forfulgte norske jødene – som for mange andre nordmenn – var det en velsignelse at Sverige sto utenfor krigen, og at det var mulig å flykte dit» (Skjønberg, 2007, s. 178). Som tidligere nevnt, er det også gjennom bildebruk som viser krigens aktører i Europa, hvor Sverige blir fremstilt som nøytralt. Det blir også berettet om en sentral svensk aktør som hjalp jødene. Denne aktøren er Raoul Wallenberg, som blir framstilt som en helt på grunn av at han og hans medarbeidere ga hjelp til tusenvis av jøder: «En annen helt var svensken Raoul Wallenberg (1912, trolig død i 1947)» (Skjønberg, 2007, s. 176).

I de få beretningene om Sverige som er i kapitlene, blir landet framstilt som nøytralt. Denne framstillingen foregår gjennom fargemarkeringer over krigens aktører på et Europakart, gjennom det tidligere nevnte sitatet ovenfor om norske jøders flukt og gjennom framstillingen: «Sverige sto utenfor krigen, som et av de få europeiske landene» (Skjønberg, 2007, s. 176). Her er det forhold om Sveriges deltakelse som ikke blir omtalt. Som nevnt tidligere var ikke Sverige nøytralt hvis en ser på det pragmatiske forholdet de hadde til Norge gjennom å oppbevare norsk militært materiell på den ene siden og logistikk-støtten til Tyskland gjennom Sverige, på den andre siden (Olsson, 2010). I tillegg til den svenske regjeringens involvering deltok svenske individer i Vinterkrigen og hjalp til i flyktningprosessen over grensen (Skjønberg, 2007). Videre fikk norske regjeringsmedlemmer lov til å danne kommunikasjonsnettverk i Sverige for den norske regjering som befant seg i Storbritannia. Sverige var også behjelpelige med innføringen av norske soldater til Sverige (Ekenberg & Mella, 2007).

For å oppsummere er det mange narrative momenter som utgjør kapittelets struktur. Læreboka kommer med flere perspektiver på aktører og at den norske befolkningen var delt i møtet med Tyskland og nazismen. Samtidig som perspektivene er flere, er det med tanke på lærebokas narrative struktur om den andre verdenskrig, at tekst og oppgaver spesielt utarbeidet fra et norsk perspektiv. Beretningene om norske bidrag og norsk motstand er svært sentralt. Det er den norske historien om andre verdenskrig som i stor grad fortelles ved siden av den store fortellingen om den andre verdenskrig. De kvantitative faktorene gjenspeiler også dette, spesielt i antall metonymier: 32 stykk (Vedlegg 2), og andre illustrasjoner, steder og vendepunkter som belyser det norske perspektivet.

Årsak-virkningsforhold blir svært forenklet punktvis hvor det er åpnet for liten refleksjon hos leseren, forholdene til de store linjene som presenteres om krigen, framstår som gitt. Begrepsbruken blir dermed statisk på grunn av de begrensede rammer innenfor de tekstbaserte oppgavene. Det samme kan sies om kritisk tenkning i kapittelet, rammene rundt oppgavene og spørsmålene knyttet til dem setter begrensede rammer for aktiv bruk av historie, metoder og kildearbeid. Det er de narrative forkortningene (75 stykk) som primært utgjør innholdet i teksten og oppgaver om den andre verdenskrig. Den betydelige mengden narrative forkortninger og hvordan kapittelet er strukturert rundt dem, tyder på flere narrative virkemidler i kapittelet.

4.3 Analyse av læreboka: Levande Historia 9

Analysen er gjort av følgende kapittel: *Andra världskriget* (Hildingson & Hildingson, 2013). Dette kapittelet (kapittel åtte) er det eneste kapittelet i boka som omhandler andre verdenskrig. Vil dette bety at de narrative forkortningene vil bestå av betraktelige mengder, siden krigen skal berettes gjennom ett kapittel?

Kvantitativ analyse

I forhold til de narrative forkortningene som finner sted i læreboka, er de fleste metonymier, historiske plasser og hendelser (Vedlegg 3). Svært få av metonymiene blir behandlet i dybden og blir omtalt i sammenheng med krigens større hendelser. Det er spesielt kapittelets inndeling i punkter 1-5 som gir læreboka et større strukturperspektiv på den andre verdenskrig. Inndelingen i krigens større hendelser og vendepunkter er med på å understreke dette. Det er 50 narrative forkortninger på 26 sider (Vedlegg 3). Dermed kan de narrative forkortningene av typen hendelser/vendepunkter sies å være rammeverket for beretningene om andre verdenskrig i læreboka, siden det er rundt denne typen narrative forkortningene, som tekstene handler om og kronologien er strukturert etter.

Kvalitativ analyse

Hvordan er kapittelet strukturert? Kapittelet introduserer med en rød tekstrute med navnet «Röda Tråden» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 350). Kapittelet tar oss gjennom introduksjonen, utgangspunkt i Tysklands ønske om å erobre Europa, Versaillesfreden og antisemittisme-begrepet blir nevnt i forbindelse med jødeutryddelsene. Etter introduksjonen er hele kapittelet strukturert gjennom overskrifter og underoverskrifter. Den andre verdenskrig er delt inn overskrifter fra 1-5. Den første overskriften er «1. Blixtkrig i öst och väst» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 351). Utgangspunktet for den første overskriften om andre verdenskrig er Tysklands inntog i Polen i 1939, og hvordan landet deles mellom Tyskland og Sovjetunionen i «Polen delas» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 351). Overskriften tar for seg krigens første år, og hvordan Tyskland tok i bruk *blitzkrieg* for å legge Europa for sine føtter. Under overskrift 1, omtales Vinterkrigen i Finland, krigen i Norden med Norge og Danmark, kort om Sverige under krigen og avsluttes med Frankrikes kapitulasjon, Italias inntog i krigen og slaget om Storbritannia. Hvert kapittel er strukturert på samme måte. Denne struktureringen gjør kapitlene oversiktlige, hvor større overskrifter og underoverskrifter med

relevant innhold følger krigens kronologi i forhold til større hendelser, når større aktører blir involvert og hvilke vendepunkter som gjelder.

I forhold til oppgaver er det to typer: *Mins du?* Og *Fundera*. Den førstnevnte oppgavetypen er spørsmål som er knyttet direkte til teksten, hvor en skal lete fram til svaret. Den sistnevnte typen baserer seg også på teksten, men stiller spørsmål som krever en større grad av refleksjon hos elevene. Oppgavene kommer konsekvent før hver overskrift, slik at oppgavene til den første overskriften kommer før overskrift «2. Anfall mot Sovjetunionen» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 356). I kapittelets avsluttende sider er det svært mange oppgaver av begge typer, hvor ingen oppfordrer til fremgangsmåter utenfor læreboka og heller ingen internettsøk. Arbeidet med kilder og oppgavetyper er begrenset til læreboktekstens innhold, læreboken som mulig elevaktiv fremstår deretter i arbeidet med andre verdenskrig.

I forhold til begrepsbruken er det mange relevante innholdsbegreper som er spesifikke for en andre verdenskrig. Her forekommer innholdsbegreper som *lebensraum*, *blitzen*, *blitzkrieg*, *koncentrationsläger*, *förintelsläger*. Begrepet antisemittisme blir nevnt allerede i introduksjonen: «nazisterna var också antisemitiska» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 350). Gjennom hele kapittelet holder lærebokforfatterne seg til relevante innholdsbegreper som styrker teksten. Når det gjelder den narrative forkortningen *Förintelsen*, er dette et svensk ord som betegner Holocaust. Dette begrepet innebærer utryddelse på norsk, og blir brukt i læreboka istedenfor den mer internasjonale brukte ordet Holocaust. Begrepet skal ikke nødvendigvis sees på som en erstatning av Holocaust-begrepet, men heller et svensk navn på den systematiske folkemords-prosessen Holocaust var: «Förintelsen är det svenska namnet på de tyska nazisternas folkmord på omkring sex miljoner judar, som ägde rum under andra världskriget. På engelska kallas det Holocaust, som betyder brännoffer» (Karlsson I. , 2008-2009). I forhold til beretningene om folkemord er det mange narrative forkortninger i form av historiske (geografiske plasser) i omtalen av behandlingene av jøder, rom og andre grupper. I omtalen om historiske plasser og historiske hendelser/vendepunkter, er det de fleste narrative forkortningene finner sted. Dette gjenspeiles også gjennom de historiske metonymiene som brukes i beretningene om hendelsene og stedene.

Blant flere relevante innholdsbegreper er det de narrative forkortningene som utgjør det sentrale innholdet i teksten og formuleringer av oppgaver. I beretningene om den andre verdenskrig er det narrative forkortninger som utgjør hendelser og aktører i læreboka. Når det gjelder nøkkelbegreper er det kun to: *Orsak* (Årsak), og *förändring* (endring/forandring) som kan betegnes som nøkkelbegrep i forhold til Erik Lunds redegjørelse av historiske nøkkelbegreper (Lund, 2016). I læreboka er bruken av nøkkelbegrepet *orsak* snever, har lite relevans til beretningene om andre verdenskrig i teksten og brukes kun to ganger. Første gang i forbindelse med hvorfor flere døde i Gulag sammenlignet med tyske utryddelsesleirer. Andre gang er i forbindelse med Pearl Harbor som isolert hendelse, hvor det i en oppgave stilles spørsmålet til hvorfor årsakene på angrepet kunne strekk seg lengre tilbake i tid. Bruken av *förändring*, gjelder kun én oppgave på kapitlets siste side (Hildingson & Hildingson, 2013). Det er dermed kun to nøkkelbegreper og innholdet om bruken av kilder og kritisk tenkning i møtet med andre verdenskrig, er fraværende.

Begreper knyttet til kritisk tenkning finner verken sted i introduksjon eller oppgaver. Læreboka har verken oppgaver i forhold til kildearbeid og internettsøk og lærebokteksten legger føringer for hvordan det skal arbeides med den andre verdenskrig. Lærebokteksten og oppgavene i kapitlet er svært begrenset i arbeidet med kilder, siden alle oppgaver dreier seg om informasjon som oppgis i teksten. Det å skulle kritisk granske og vurdere kilder er utfordrende ved en begrenset læreboktekst i forhold til kritisk tenkning. Det problematiske ved lærebokens begrensninger kan sees i sammenheng med et av de overordnede punktene for historiefaget: «kritisk granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap» (Skolverket, 2011). Å skulle arbeide med kilder og ulike metoder med læreboka som utgangspunkt er begrenset siden det ikke er noen oppgaver som omhandler utøvelsen av arbeid med kilder utenfor lærebokteksten. Resterende nøkkelbegreper som kontinuitet er heller ikke brukt i forbindelse med *förändring*.

Tilfredsstillt læreboka føringer fra læreplanen? I sistnevnte avsnitt om fraværet av begreper knyttet til kritisk tenkning, er det enkelte føringer som ikke blir imøtekommet. I begrepsbruken er det også begrensninger i forhold til noen av historiske begrepene som kan regnes som nøkkelbegreper, som står i læreplanen: «Vad begreppen kontinuitet och förändring, förklaring, källkritik och identitet betyder och hur de används i historiska sammanhang» (Skolverket, 2011). Som nevnt under punkt 2.8.2, lyder et sentralt mål i historie fra den svenske læreplanen lyder slik: «kritisk granska, tolka och värdera källor som

grund for att skapa historisk kunskap» (Skolverket, 2011). Det er ingen nøkkelbegreper som *kilde* eller noe fokus på kildekritikk, siden lærebokas oppgaver er bundet til teksten. Når det gjelder relevante læreplanmål som er særdeles relevante ved bruken av læreboka, er det de følgende som er gjort rede for tidligere, under punkt 2.8.2:

- De båda världskrigen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag
- Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta
- Nationalism och olika former av demokrati och diktatur i Europa och i andra delar av världen. (Skolverket, 2011)

Disse kompetansemålene kan arbeides med ut ifra lærebokas tekster. Spesielt i beretningene om den andre verdenskrig med forløpet til og ettervirkningene av krigen. Det samme gjelder særdeles for folkemord, Holocaust og Gulag. Nasjonalisme, diktaturer i Europa og undertrykkelsen og rasismen menneskegrupper ble møtt med, er relevante kompetansemål i arbeidet med kapittelet *Andra världskriget* i læreboka *Levande Historia*. Samtidig som det er relevante kompetansemål det kan arbeides med, er det sentrale momenter i læreboka som mangler, hvis en skal ta utgangspunkt i det svenske historiefagets kompetanseområder.

Mangelen på nøkkelbegreper belyser dette, det er de narrative forkortningene som utgjør grunnlaget for tekstens innhold og utgangspunktet for oppgavene. Samtidig som dette er tilfellet, kan dette stille krav til læreren om å søke utenfor læreboka i arbeidet med begreper, som samtidig ikke nødvendigvis bare er problematisk, nettopp på grunn av lærebokens begrensninger.

Når det gjelder bildebruken er det flere oversiktlige illustrasjoner av kart for aktørene som blir involvert i større hendelser (Hildingson & Hildingson, 2013). Bildene forsterker tekstens innhold. Det er ikke et eneste bilde som har et aktørperspektiv av personifisert metonymisk

art. Bildene er dermed relevante, samtidig som de beretter gjennom et tilsynelatende distansert perspektiv i genetisk retning.

Hvilke aktører og hendelser vektlegges? I forhold til perspektivene som presenterer, har læreboka et tydelig strukturperspektiv framfor aktørperspektiv. Kapittelet fokuserer på større hendelser og vendepunkter, hvor kapittelets struktur legger til rette for krigens bestanddeler fra 1939 fram til Nürnbergprosessen, som deles inn i overskrift én til fem, med påfølgende underoverskrifter. Av aktører som presenteres er det primært personifiserte metonymier bestående av statsledere som *Hitler*, *Stalin* og *Churchill*, hvor de kollektive består av *de tyske nazistene*, *de sovjetiske kommunistene*, *de allierte*, *SS* og *de vita bussarna* (Hildingson & Hildingson, 2013).

Perspektivet som presenteres er dermed et ganske distansert strukturperspektiv hvor det blir berettet om den andre verdenskrig gjennom de store linjene. Samtidig er perspektivet ganske balansert mellom hvilke aktører som får plass, spesielt er perspektivet på krigens ofre, godt presentert. Soldatene som utkjemper de større slagene blir ikke bare presentert som ”de andre” som kjemper for en fremmed makt, men heller ofre for personifiserte aktørers handlinger. Her redegjøres det for mye tall på titusenvis av soldater som ble ofre for lang krigføring. Konsekvensene for de sivile blir omtalt i større grad, hvor spesielt rom, jøder og andre diskriminerte minoriteter ble ofre for etnisk rensing. Perspektivet på diskrimineringen er nyansert, siden beretningene om antisemittismen i Europa ikke kun baserer seg på tyske nazister, men og andre som var medskyldige i massedrapene:

Ofta hade nazisterna hjälp av lokala styrkor, exempelvis i Ukraina. Antisemitismen var stark i store delar av östra Europa. En av de största och mest kända massakrerna ägde rum utanför Ukrainas huvudstad Kiev. I ravinen Babij Jar sköts över 30 000 ukrainska judar ihjäl den 29 och 30 september 1941. (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 369)

I beretningene om jødeutryddelsene blir det fortalt om svenskenes bidrag for å redde jødene, gjennom bidrag fra *Raoul Wallenberg* og *Folke Bernadotte* og *de vita bussarna*. Dette blir fortalt i beretninger om jødene under overskrift 5. *Förintelsen* (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 366). Enkelte svenske aktører spilte en rolle for å hjelpe jødene, men hva med

Sveriges pragmatiske rolle? Sveriges rolle i krigen blir omtalt etter underoverskriften «Ett pressat Sverige» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 353). Her blir det fortalt at Sverige lot tyske tog med soldater, tyske fly og fartøy passere gjennom igjennom Sverige. Passeringen ble kalt *Permittenttrafiken* (narrativ forkortning), og i gjennomsnitt passerte minst ett tog om dagen (Hildingson & Hildingson, 2013). I korte rekk blir det berettet om rundt 400 000 svenske soldater som var i beredskap ved nødvendighet og hvordan den svenske handelsflåten som skulle importere varer til Sverige kom imellom krigende nasjoner til sjøs. Det er kun én side i læreboka som inneholder beretninger om Sveriges rolle i krigen. Som mye av teksten og illustrasjonene som blir brukt i kapittelet, blir også beretningene om hjemlandet presentert gjennom et objektiverende språk i henhold til et genetisk historisk perspektiv (Karlsson, 2014).

Funnene viser at kapittelet er strukturert gjennom kronologi, men det er de narrative forkortningene som primært bærer historien fram, som andre verdenskrig blir berettet gjennom. Samtidig som beretningene om andre verdenskrig foregår gjennom et distansert strukturperspektiv med et nyansert perspektiv på aktører, er det de narrative forkortningene som utgjør historiens rammeverk. Lærebokforfatterens beretninger gjennom bruken av narrative forkortninger gir kapittelet om andre verdenskrig en narrativ, kronologisk struktur. Andre forhold som er med på å begrunne dette, er inndelingen av krigen og Holocaust gjennom bruken av punkt 1-5 hvor de narrative forkortningene fungerer som bærebjelker for hver overskrift.

4.4 Analyse av læreboka: PRIO Historia: Grundbok 8

Kapittelet som skal analyseres i PRIOs lærebok er kapittel åtte, *Andra världskriget*. Som i læreboka *Levande Historia*, er dette det eneste kapittelet som omhandler andre verdenskrig i perioden 1939-1945. Siden den andre verdenskrig blir omtalt i kun ett kapittel, vil det være stor sannsynlighet for at det blir brukt betraktelige mengder narrative forkortninger. Hvor mange av de ulike narrative forkortningene finner sted i kapittel åtte?

Kvantitativ analyse

I forhold til de narrative forkortningene, er det 74 stykk på 30 sider (Vedlegg 4). Det er som i læreboka *Levande Historia*, mange historiske metonymier, hele 35 metonymier på 30 sider (Vedlegg 4). Det er et stort antall, men få blir behandlet i dybden. De metonymiene som får

større plass er *den nazistiska eliten*, som blant annet består av metonymiene *SS* og *Gestapo*, og *Claus Stauffenberg*. De resterende narrative forkortningene plasserer beretningene fra læreboka i et strukturperspektiv gjennom fokuset på større hendelser i krigen og hvilke geografiske lokasjoner disse fant sted. Det er primært krigens større hendelser/vendepunkter og trekk som forsøkes formidles i en kronologisk rekkefølge (Vedlegg 4), men hvordan er resten av kapittelet strukturert?

Kvalitativ analyse

Kapittelet åpner med tre refleksjonsspørsmål: «Hur började andra världskriget?, Vilka händelser brukar beskrivas som vändpunkter i kriget?, Hur kune Förintelsen ske?» (Almgren m.fl., 2012, s. 202). Kapittelets første side tar for seg starten av andre verdenskrig, hvor allianser som Tyskland-Italia og ikkeangrepspakten mellom Tyskland og Sovjetunionen ble inngått. Det første refleksjonsspørsmålet blir av kronologiske grunner på kapitelets første side, samtidig som spørsmål nummer to blir et tydelig utgangspunkt for kapitelets struktur. I forhold til strukturen er ikke kapittelet delt inn i overskrifter punktvis 1-5, men den har større overskrifter som har antydende lik struktur som læreboka *Levande Historia*. Gjennom refleksjonsspørsmål blir kapittelet kronologisk strukturert gjennom overskriftene krigen blir delt inn i. Kapittelets innhold er hendelser fra 1939 til Nürnbergprosessen og opprettelsen av FN etter krigens siste år.

Når det gjelder oppgaver, er det ingen oppgaver/spørsmål underveis i kapittelet, men oppgaver i oppsummeringen av kapittelet. Disse oppgavene er stort sett spørsmål knyttet til tekstens innhold, hvor det stilles spørsmål til krigens hendelser, større involverte navn (personifiserte metonymier) og spørsmål knyttet til dagens antisemittisme og ekstremisme. Oppgavene i slutten av kapittelet inneholder kun tre spørsmål som bygger på nyansert bruk av kapitelets innhold, og ikke kun som statisk tekst hvor en skal svare på spørsmål knytte direkte til teksten. Samtidig er det ingen oppgaver som oppfordrer til bruk av internett eller andre digitale hjelpemidler utenfor boka. På grunn av knappheten når det gjelder arbeidet med oppgaver utenfor lærebokteksten, er arbeidet med andre verdenskrig begrenset i forhold til *aktivt* arbeid med historie. Dermed er lærebokas arbeid med den andre verdenskrig, lite elevaktiv i forhold til Seixas og Mortons tilnærming (Seixas & Morton, 2013).

Når det gjelder begrepsbruken i læreboka er begrepsbruken relevant i forhold til innholdsbegreper. Begreper som *icke-angreppspakt*, *blitzkriget*, *bunker* er begreper som stort sett brukes i beretninger om den andre verdenskrig. Begreper som *antisemittisme* er med på å forklare jødehat. I beretningene om jødene brukes også begreper som *Den slutliga lösningen* (den endelige løsningen), og *pogromer* i beretningene om forfølgelsene og massedrapene på jøder og rom. Innholdsbegrepene blir brukt særdeles formålstjenlig i å forklare datidens tiltro til *rasebiologi*. Innenfor rasebiologien blir det forklart at synet enkelte kunne ha på menneskeraser, bygde på darwinisme og Gregor Mendels teorier som arveanlegg. Dette brukes sammen med antisemittisme for å forklare kategoriseringen av jødene som «den judiska rasen» og tyskere og Nordeuropeere som den *germanske rase* (Almgren m.fl, 2012). Bruken av innholdsbegreper i kapittelet om andre verdenskrig oppleves som relevante, men hva med bruken av nøkkelbegreper?

Gjennom den kvantitative analysen, ble det funnet to nøkkelbegreper, *Orsakerna* og *Följderna* (virkning). I forhold til begreper utover innholdsbegreper er bruken av nøkkelbegreper i kapittelet mangelfullt. I bruken av nøkkelbegrepene er det i forbindelse med årsaker til at Tyskland ble beseiret og at man skal med egne ord, forklare virkningene av den andre verdenskrig. Bruken av begrepene er begrenset i læreboka siden de kun er knyttet opp mot lærebokteksten samt som at begrepene blir kun nevnt én gang i oppgavene som kommer i slutten av kapittelet. Der hvor innholdsbegrepene oppfattes relevante og språklig relevante, er de to nøkkelbegrepene svært avgrenset og dermed begrenset til bruk gjennom hele kapittelet. I arbeidet med andre verdenskrig utenfor lærebokteksten er kapitelet begrenset, på grunn av fraværet av viktige nøkkelbegreper som nevnt tidligere, og oppgavetyper.

Nøkkelbegrepene er begrensede, men hvordan er lærebokas formuleringer i forhold til den begrepsorienterte læreplanen Lgr11? I forhold til den svenske læreplanen er det spesielt tre kompetansemål som læreboka kan relateres til.

- De båda världskriegen, deras orsaker och följder. Förtryck, folkfördrivningar och folkmord. Förintelsen och Gulag
- Historiska berättelser från skilda delar av världen med skildringar av människors upplevelser av förtryck, till exempel i form av kolonialism, rasism eller totalitär diktatur och motstånd mot detta
- Nationalism och olika former av demokrati och diktatur i Europa och i andra delar av världen. (Skolverket, 2011)

I forhold til det førstnevnte kompetansemålet er lærebokas innhold svært relevant. Til tross for begrenset bruk av nøkkelbegrepene *orsak og følger* og ingen beretninger om Gulag, har læreboka omfattende innhold og den andre verdenskrig, og forfølgelsene av jøder og rom. Siden læreboka tilfredsstillende kriteriene for det første kompetansemålet, kan det samme sies om de andre. Læreboka inneholder beretninger om menneskers opplevelser om undertrykkelse gjennom beretningene om krigens ofre, nasjonalisme og diktatur er også sentrale momenter fra lærebokas beretninger.

De overnevnte kompetansemålene ble redegjort for under punkt 2.8.2, her var det ett relevant kompetansemål som kapitlet om andre verdenskrig ikke tilfredsstillende i større grad: «Vad begreppen kontinuitet och förändring, förklaring, källkritik och identitet betyder och hur de används i historiska sammanhang» (Skolverket, 2011).

Begrepene som brukes i kompetansemålet er viktige nøkkelbegreper som ikke blir nevnt eller brukes i kapitlet om den andre verdenskrig. Verken i teksten eller i oppgavene finner noen av disse relevante nøkkelbegrepene sted. Det mangelfulle ved bruken av nøkkelbegrepene er problematisk hvis tyngden av undervisningen om andre verdenskrig tillegges læreboka. Problematikken kan begrunnes med lærebokas begrensninger i arbeidet med relevante kompetansemål som er sentrale i tre av fire av historiefagets kompetanseområder:

- kritisk granska, tolka och värdera källor som grund för att skapa historisk kunskap
- reflektera över sin egen och andras användning av historia i olika sammanhang och utifrån olika perspektiv
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används. (Skolverket, 2011)

Hvis en skal ta utgangspunkt i historiefagets kompetanseområder og overordnede innhold, oppleves kapittelet mangelfullt. Samtidig som læreboka oppleves svært anvendbar i arbeidet med enkelte kompetansemål relatert til den andre verdenskrig, er den mangelfull i arbeidet med historiske begreper og metodikk med tanke på en lite aktiv tilnærming: «Undervisningen ska ge elevenna förutsättningar att utveckla kunskaper om historiska förhållanden, historiska begrepp och metoder och om hur historia kan användas för olika syften» (Skolverket, 2011).

I forhold til bildebruken er det flere bilder fra krigen. Bildene er tatt fra krigens dager og illustrerer kamphandlinger. I tillegg er det flere bilder av aktører som Quisling, Hitler, Stalin, Churchill med flere. Bildene blir brukt i sammenheng med hvor konflikter og møter fant sted. Samtidig som flere av de større personifiserte metonymiene er avbildet, brukes bildene for å styrke teksten og ikke omhandle personene som blir avbildet. Som nevnt tidligere er kun de kollektive aktørene som *Den nazistiske eliten* og *Claus Stauffenberg* som blir omtalt i større grad ved bildebruken.

Det er flere illustrasjoner som ser ut til å være illustrert til den spesifikke lærebokens formål. Blant illustrasjonene er det spesielt flere kart over de større hendelsene som blir omtalt. Kart over hvordan Ørkenkrigen foregikk fram til vendingen ved El-Alamein, kart over angrepet på Sovjetunionen og kart over Europa før og etter Tysklands større erobringer. Samtidig som bildene tegner en variert framstilling av historien, viser kartene et nøytralt Sverige.

Illustrasjonene fremstiller Sverige som nøytralt under krigen, både før og etter Tysklands større erobringer i Europa. Med hvit farge blir land som Sverige, Sveits, Tyrkia med flere fremstilt som nøytrale. Bildene fremstiller Sverige som nøytralt, men hva sier læreboka om situasjonen i hjemlandet?

Beretningene om Sverige under andre verdenskrig er kun forbeholdt et lite avsnitt i beretningene om krigens gang i Norden. Avsnittet omhandler behovet Tyskland hadde for svensk jernmalm, som blir fraktet til Narvik. Jernmalmen blir framstilt som særdeles viktig for Tysklands krigsmaskineri: «Eftersom Tyskland nästan helt saknade järnmalm, skulle det bli svårt att få fram stål till krigsindustrin om leveranserna från Sverige stoppades» (Almgren m.fl, 2012, s. 206). Ut ifra sitatet er det bemerkelsesverdig at Sveriges rolle ikke blir omtalt i større grad. Det er og merkverdig at Sverige blir omtalt som nøytralt, samtidig som behovet for svensk jernmalm blir omtalt, uten å redegjøre for Sveriges bidrag for å transportere tyske tropper og ressurser gjennom landet. Det er heller ingen beretninger om svenske bidrag til norske jøder og ingen beretninger om *Raoul Wallenberg* og *Folke Bernadotte*. Det samme kan sies om Vinterkrigen, hvor det ikke blir fortalt om svenske frivillige som deltok på finsk side. Beretningene fra et svensk perspektiv inneholder lite om Sverige, men omtaler Norge, Danmark og Finland. Det svenske perspektivet blir vektlagt i mindre grad i denne læreboka, så hvilket perspektiv og hvilken historie er det som fortelles?

Perspektivet som presenteres på den andre verdenskrig, er primært balansert. Krigens større hendelser og aktører (som blir omtalt i ledtog med hendelsene), er det som blir sentralt i beretningene om andre verdenskrig. Lærebokforfatterne har et større strukturperspektiv av genetisk perspektiv siden det er krigens større linjer og hendelser som blir belyst, hvor fortellingen om krigen blir fortalt gjennom kronologi. Samtidig som det strukturelle primært står i sentrum, får relevante aktører plass. Dette gjenspeiles i bildebruken, som nevnt tidligere er det kun *Den nazistiske eliten* og *Claus Stauffenberg* som får en redegjørelse.

Av aktører som blir belyst i læreboka, vises det gjennom det nyanserte bildet boken har av hvilke konsekvenser krigen fikk for sivile ofre. Av aktørene, dreier det seg i større grad om de kollektive aktørene til tross for at det er mange personifiserte aktører som nevnes. Spesielt fortelles jødernes lidelser fra et nyansert perspektiv hvor god begrepsbruk som antisemittisme og rasebiologi er med på å forklare jødehatet som florerte både før og under krigen.

Perspektivet på den kollektive antisemittismen er med på å belyse at antisemittismen ikke bare var et nazistisk fenomen, men at jødehatet kunne spores tilbake i Europas historie, og at tyske myndigheter utnyttet synet på jødene for egen politisk vinning (Almgren m.fl, 2012). Antisemittismen hadde fofeste i både Russland og Polen hvor myndighetene sørget for *pogromer* som betyr «blodig förföljelse av judar» (Almgren m.fl, 2012, s. 218). Perspektivet på ofre av krigen blir også belyst gjennom illustrasjoner og tekst over Hiroshima før og etter

bombingen. Perspektivet inkluderer ofre og materielle skader, men viser et nyansert perspektiv gjennom bruk av illustrasjoner og tekst som viser hvordan det har preget bybildet slik det ser ut i Japan i dag.

Begrepene som brukes i beretningene om krigens ofre er relevante. I forhold til nabolandet Norge, blir det som tidligere nevnt Narvik omtalt i forhold til transport av svensk jernmalm. Beretningene om Norge er i kort trekk fortalt om den tyske invasjonen av Norge hvor senkningen av Blücher i Oslofjorden og flukten til den norske kongefamilien og regjering står i fokus. I forhold til norske aktører er det inkludert et bilde og litt tekst om Quisling. Det mest sentrale om andre verdenskrig i Norden er beretningene om Vinterkrigen som omtales som en større hendelse i andre verdenskrig, og beretningene om Norge.

Til tross for at det er flere relevante kompetansemål hvor kapitelet kan brukes som utgangspunkt, er det mangelen på nøkkelbegreper og oppgaver begrenset til lærebokteksten som kan gjøre læreboka begrenset i aktivt arbeid med historie og arbeid med begreper utover innholdsbegreper. De begrepene som primært finner sted og dominerer beretningene om krigens hendelser og aktører, er narrative forkortninger.

Samtidig som forholdet mellom struktur-aktør perspektivet er balansert, er det narrative forkortninger som metonymier og historiske hendelser og plasser som utgjør lærebokas bestanddeler om den andre verdenskrig. Antallet narrative forkortninger og bruken av dem viser at de er svært sentrale for å kunne berette om den andre verdenskrig. Fraværet av sentrale nøkkelbegreper som spesielt *kilde* og statisk utarbeidede oppgaver belyser nettopp dette.

5.0 Funn – en komparativ tilnærming

Sammenligningen av lærebøkene vil foregå gjennom først å analysere funnene i de norske lærebøkene, får så å analysere funnene i de svenske, og til slutt sammenligne funnene fra alle lærebøkene. Først vil de kvantitative elementene redegjøres for, så de kvalitative.

5.1 Sammenligning av de norske lærebøkene

Kvantitativt

I forhold til det som kan telles, er det flere likheter mellom de norske lærebøkene. Det er mange narrative forkortninger. Når det gjelder typer narrative forkortninger, antall sider om krigen i Norge og bruken av nøkkelbegreper, er forskjellen minimal. Det er flere likheter i bruken av typer narrative forkortninger. Spesielt gjelder dette for historiske hendelser og metonymier. Blant metonymier er det særdeles flere av de kollektive som blir nevnt i sammenheng med motstandskamp, og norske personifiserte metonymier som *Quisling* og *Haakon 7* (Vedlegg 1), (Vedlegg 2). Samtidig som det er likheter når det gjelder hvilke typer narrative forkortninger som finner sted og hvor omfattende beretningene er i lærebøkene, er det tydelige forskjeller i hvor mye plass beretninger om den andre verdenskrig har fått i *Kosmos* og *Underveis*. Læreboka *Kosmos* har betraktelig færre sider om jødene, totalt antall sider om krigen og antall bilder enn læreboka *Underveis* (figur 15). Det er flere illustrasjoner i *Underveis*, flere aktører som blir angitt og det er flere historiske plasser som er omtalt i *Underveis*. *Kosmos* nevner *Vinterkrigen*, men tar ikke for seg norsk og svensk deltakelse. Selv om det er flere forskjeller og likheter mellom de norske lærebøkene, viser funnene at de største forskjellene er av kvalitativ art.

Kvalitativt

Når det kommer til likhetene mellom bøkene, er det først og fremst historiene som det berettes om. I de norske lærebøkens oppgaver er det lite selvstendighet knyttet til kildebruk siden arbeidet er stort sett begrenset til bøkens tekster og illustrasjoner. Bøkene er forskjellige. Til tross for at begge lærebøkene ble utgitt i samme år i henhold til Kunnskapsløftets innføring, er det svært store forskjeller i det kvalitative for *Kosmos 9* og *Underveis, Historie 9*. Det som kan være problematisk ved dette, er at bøkene ikke bare presenterer ulikt innhold, men at det i ulik grad går i dybden av det som presenteres. I *Underveis* får ikke bare de større navnene flere beretninger, men krigens millioner av aktører

(de sivile) får større plass. En får i større grad forklart hvordan dagliglivet var, og hvilke konsekvenser krigen fikk for nettopp folk og ikke nasjoner.

Den bemerkelsesverdige forskjellen ligger i aktørperspektivet og i språket. Begge lærebøkene har et fremtredende aktørperspektiv hvor de norske aktørene og handlinger som ble gjort på norsk jord, beskrives som viktige. Til tross for at begge lærebøkene fremhever det norske perspektivet, er det spesielt *Kosmos* som språklig sett inneholder beretninger om krigen fra et mytisk perspektiv. Samtidig har lærebøkene flere perspektiver på krigen, *Underveis* framstår mer nyansert i språk og perspektiv sammenlignet med *Kosmos*. Dette betyr ikke at de mytiske perspektivet er fraværende i *Underveis*. Særdeles i beretningene om det norske har begge lærebøkene et mytisk perspektiv på Norges rolle og norsk motstandskamp. Begge lærebøkene har kapitler som inneholder språktrekk som formidler fra et mytisk perspektiv, framfor det vitenskapelig – analyserende. Det norske bidraget blir fremstilt som svært betydelig i begge bøkene. Det er spesielt i forbindelse med beretninger om Norge, hvor hendelser og aktørers rolle i dem, i flere tilfeller blir framstilt som selvfølgeligheter. Gjennom mytiske forenklinger av okkupasjonstiden, blir framstillingene om motstandsfolk og «støttespillere» av det tyske regimet forklart gjennom selvfølgeligheter.

Det er samfunnsforhold som underkommuniseres i bøkene. Beretningene i lærebøkene fremstiller aktører som lineært handlende vesener, og får ikke fram de komplekse, sammensatte erfaringer og handlinger mennesker foretar seg under okkupasjon og under statlig styring. Dette kan eksemplifiseres ved at motstandskjempere blir fremstilt som helter, som igjen stiller tyskerne i et lys av ondskap, blant elever kan nok dette bære fram en oppfatning om at "alle tyskere var nazister". Spesielt i *Kosmos* blir nazistene som kollektiv aktør sentrale: «nazistene var rasister. De la store folkegrupper for hat og mente at kun den "ariske rasen" var verd noe» (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 169). I motsetning til *Underveis 9*, som også presenterer konsekvenser krigen fikk for tyske innbyggere (Skjøsberg, 2007).

Kompleksiteten av menneskers vesen og handling i sin samtid stilles i skyggen av syntetiseringen i historiekonstruksjonen, hvor kronologi og større handlinger heller får større plass. Nazister og tyskere blir avklart som jevnbyrdige kollektive aktører. Grunnen til dette er at det ikke avklares noe klart skille, som gjør at de blir en ensartet kollektiv aktør. Det er stor sannsynlighet at lesere i barn og ungdomsalder sitter igjen med et inntrykk av at tysker og nazist var synonyme. Innholdsbegreper som kunne systematisert ytterligere og som kunne

forklart datidens ideologi, er det mangel på. Nasjonalisme og nazisme som ideologi blir ikke vektlagt i de utvalgte kapitlene om andre verdenskrig og i forbindelse med okkupasjonstiden, heller blir krigen et sett med historiske *hva* - hendelser som finner sted på de involverte aktørenes jord. Kategoriseringen av hendelsene er nødvendig i syntetiseringen av historie for å skape et oversiktlige kronologisk bilde. Samtidig kan dette være det problematiske ved at kapitlenes oppstykket, hvor årsak-virknings forhold blir limet som sørger for at en aktørs handling skaper ringvirkninger på tvers av kloden. Av nøkkelbegreper er det nettopp bruken av *årsak* og *virkning* som er mangelfulle i begge kapitlene. Til tross for at det nettopp er datidens samfunnsforhold som nasjonalisme, ideologidyrkning og krigsforherligelse som ligger til grunn for at handlingene og virkningene av dem kan finne sted. Det blir forsøkt opprettet en sammenheng av overforenklete dimensjoner, som bringer kausalitet inn hvor kausalitet ikke nødvendigvis er en selvfølge, fordi hendelsene kommer i kjølvannet av mer komplekse prosesser. Dermed fremstår aktørers komplekse bakgrunn for avgjørelser og de strukturelle rammene rundt, som gitt.

Begge lærebøkene har formuleringer som ikke tilfredsstillende den overordnede utforskeren i læreplanen i historiefaget og er begrenset i enkelte områder fra LK06 som analysert tidligere. Det problematiske er ikke nødvendigvis bare at bøkene er begrenset i seg selv, siden det også er mye opp til læreren, men det at bøkene blir mye brukt i lang tid etter at de er utdaterte i forhold til gjeldende læreplan. Det at samfunnsforhold underkommuniseres i lærebøkene kan være med på å belyse at de norske lærebøkene ikke gjenspeiler den utviklingen som skjer innenfor historiedidaktikken, men henger seg opp i narrative forkortninger.

Historiebevisstheten slik den er formulert i den reviderte læreplanen gjør det vanskelig å skulle oppnå formålstjenlig arbeid med historiebevissthet og kritisk tenkning siden lærebøkene er svært begrenset på dette området. Samtidig som bøkene har flere likheter når det gjelder innhold og hvilket perspektiv som fortelles, er det funn som tilsier at det i liten grad er lagt opp til kritisk refleksjon og drøfting, men heller narrative forkortninger som er sentrale i fortellingen av hendelser, navn og steder. Lærebokforfatterne er gjennom det kronologiske perspektivet mer opptatt av å fortelle hva som skjedde og hvem som var involvert, framfor kritisk tenkning og drøfting. Særdeles vektlegges det hva som skjedde i Norge og Norden og hvem som var involvert gjennom det norske aktørperspektivet. Det er problematisk at lærebøkene i større grad inneholder oppgaver fra en læreboktekst som er fortalt fra et norsk perspektiv. Grunnen til dette er at elevene kan oppfatte historiene om norsk

okkupasjon fra et svært ensidig perspektiv: «oss» mot «dem» hvor fortellingene om nordmenn som tok vanskelige valg under krigen blir forenklet, og at det ikke bare var å «velge side».

Fraværet av viktige nøkkelbegreper og kritisk arbeid med lærebokteksten forsterker nettopp dette ensidige perspektivet. De norske lærebøkene fremstiller historien gjennom det poetiske. Det mytiske elementet får liv gjennom språket i skildringene av Norge under den andre verdenskrig. Det er forskjeller mellom de norske lærebøkene, men til tross for flere ulikheter er det stor grad av samsvar i historiske hendelser bøkene omtaler. Likhetene gjelder spesielt i beretningene om krigen gjennom det norske perspektivet, hvor norske bidrag blir fremstilt som særdeles viktig for krigens gang. Den manglende vitenskapelige dimensjonen havner i skyggen av den mer mytiske dimensjonen i historieberetning (Ohman Nielsen, 2011). De norske lærebøkene forteller mye om krigen og spesielt mye om Norden og Norge, men hva forteller de svenske lærebøkene?

5.2 Sammenligning av de svenske lærebøkene

Kvantitativt

Når det gjelder det som kan telles, er flere likheter når det gjelder antall sider om den andre verdenskrig. I forhold til sider om andre verdenskrig er antallet svært likt: 26 mot 30 (Vedlegg 3) og (Vedlegg 4), utenom en forskjell når det gjelder antallet narrative forkortninger og antall bilder (figur 16). Det er flere funn når det gjelder elementer som er betraktningsverdige, disse er av kvalitativ art.

Kvalitativt

I forhold til det kvalitative er det flere likheter i forhold til struktur, hvilke hendelser som det blir berettet om og hvordan språket blir brukt i lærebokteksten. I forhold til de strukturelle forholdene, introduseres delingen av Polen, som etterfølges av erobringene i Norden/Skandinavia, får så å berette om Holocaust, etter beretninger om bombene i Hiroshima. Strukturen oppfattes som mer rigid i *Levande Historia* sammenlignet med *PRIO*. Grunnen til dette er at den førstnevnte læreboka strukturer krigens faser og hendelser inn i punkter fra 1-5 med underoverskrifter. Når det gjelder språket, innebærer det for begge lærebøkene, et mer vitenskapelig preg framfor et mytisk, hvor de strukturelle forholdene i krigen primært står i fokus.

I forhold til hva det berettes om, omtaler begge lærebøkene Ørkenkrigen og Norden som sentrale momenter i beretningene om andre verdenskrig. I beretningene om Norden har begge et perspektiv som omtaler Vinterkrigen og inkluderer beretninger om Ørkenkrigen, som ikke blir nevnt i de norske lærebøkene. Hovedsakelig fokuserer lærebokforfatterne på Vinterkrigen og okkupasjonen av Norge og Danmark. Forskjellene kommer til syne når det nordiske perspektivet går i retning hjemlandet. I beretningene om Sverige er det nettopp forskjellene vises. *PRIO* nevner nærmest ikke Sveriges deltakelse, men nevner svensk jernmalm som viktig for tysk krigsindustri.

I forhold til aktører er det flere svenske bidrag som blir utelatt fra *PRIO*. Svenske aktører som *Folke Bernadotte*, *vita bussarna* og *Raoul Wallenberg*, blir ikke nevnt. De frivillige svenskene som kjempet på finsk side får heller ingen omtale i *PRIO*. Dermed mangler det beretninger om svenske aktører som er sentrale i beretningene om jødene fra et nordisk perspektiv. I forhold til Sveriges deltakelse bruker læreboka *Levande Historia* begrepet *permittenttrafiken* for nettopp å beskrive Sveriges pragmatiske avgjørelse ved å la Tyskland bruke svensk jernbane som logistikkrute. Sammenlignet med læreboka *PRIO* som fremstiller Sverige som nøytralt gjennom kartbruken i illustrasjonene. Til tross for noen bemerkelsesverdige forskjeller i lærebøkene ved en intern sammenligning, fremstiller lærebøkene i de respektive landene krigen fra ganske like perspektiver. Hvis man sammenligner de norske med de svenske lærebøkene, vil forskjellene være større?

5.3 Sammenligning av de fire læreverkene

Analysen av lærebøkene har gitt funn som innebærer kvantitative og kvalitative elementer som blir inkludert i sammenligningen. Kronologien på funnene som blir presentert vil være av lik art som tidligere sammenligninger. Først vil de kvantitative funnene redegjøres for, for så å presentere de kvalitative funnene. Før jeg fordyper meg i de ulike funnene, vil jeg på neste side, kort presentere hovedtrekkene ved de mest relevante funnene i forhold til oppgavens fokus og hovedproblemstilling.

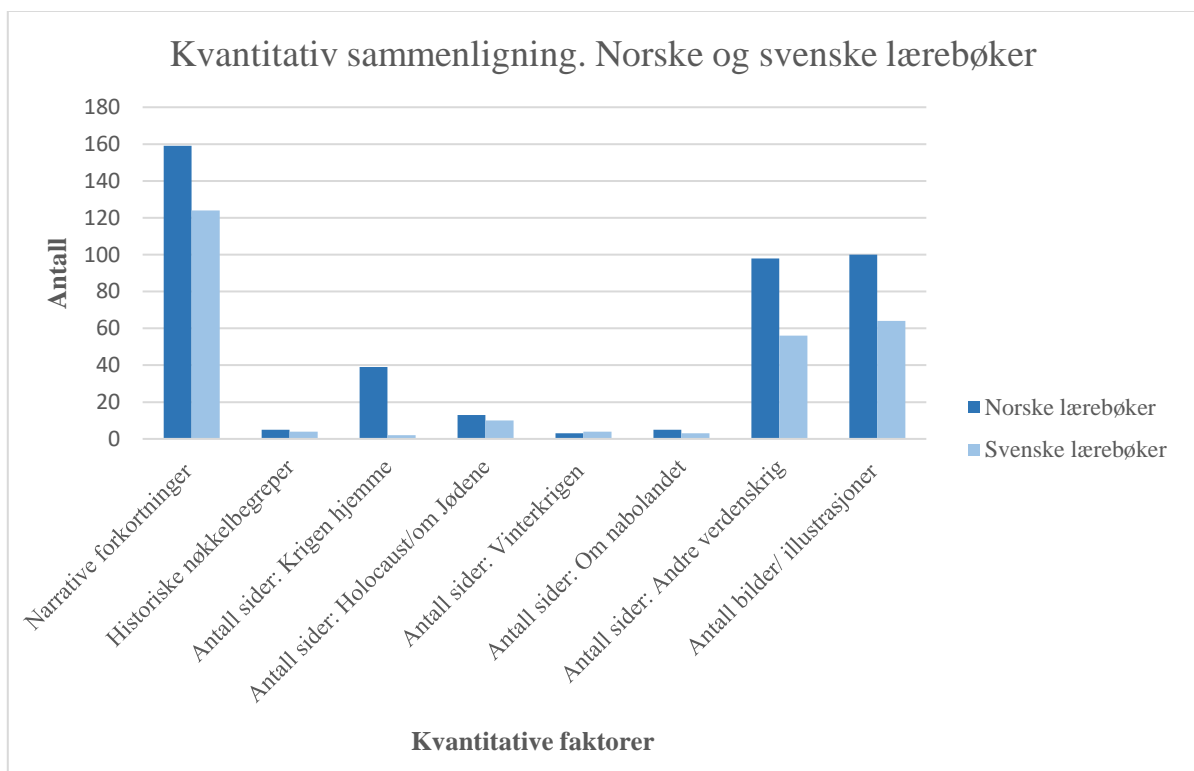
- Det er mange narrative forkortninger i de norske og de svenske lærebøkene.
- Det er få nøkkelbegreper, hvor det ikke legges noe særlig opp til refleksjon, og bruken av dem innebærer en svært lite aktiv tilnærming til historie.
- I forhold til perspektiver på andre verdenskrig, er det her den største forskjellen mellom lærebøkene finner sted. De norske lærebøkene kan plasseres innenfor det genealogiske perspektivet på historie, mens de svenske kan plasseres innenfor det genetiske.
- Funnene kan mest sannsynlig forklares ut ifra et kulturelt utgangspunkt. Den nasjonale identiteten er tett knyttet til andre verdenskrig i Norge, ikke så mye i Sverige, hvor de «ser historie utenfra».

Kvantitativt

Det er mange narrative forkortninger i både de norske og de svenske lærebøkene. Når det gjelder andre likheter fra et kvantitativt utgangspunkt, er det ikke nevneverdige forskjeller når det gjelder antall narrative forkortninger i forhold til antall sider, sider om Vinterkrigen, antall bilder i forhold til sider og antall sider om nabolandet. De merkverdige forskjellene ligger i antall sider om andre verdenskrig, om krigen i hjemlandet, steder som blir nevnt, og *hvilke* bilder som får plass i læreboka. Det er flere steder på norsk jord som blir fremstilt som viktige og sentrale i beretningene om andre verdenskrig. Fortellinger om Norge får svært mye plass i de norske lærebøkene i forhold til de få sidene som de svenske lærebøkene har om Sverige (figur 17).

Når det gjelder begrepsbruken, er det få historiske nøkkelbegreper i alle lærebøkene. Det legges ikke opp noe særlig til refleksjon. Det som det derimot er svært mange av, er narrative forkortninger. De mest vanlige narrative forkortningene i de norske og svenske lærebøkene er *metonymier, historiske plasser og hendelser/vendepunkter*. Funnene viser flere likheter når det gjelder antall narrative forkortninger, men samtidig er det svært mange norske aktører blant de narrative forkortningene i de norske lærebøkene. Når det gjelder innholdsbegreper er det flere likheter: begreper som *konsentrasjonsleirer, blitzkrieg* med flere nevnes i både de norske og svenske lærebøkene. Samtidig får innholdsbegrepene mer plass i de svenske lærebøkene, hvor de i større grad er relevante til andre verdenskrig og er uthevet i kursiv som gir dem en tydelig plass i lærebokteksten.

I forhold til bildene er det svært mange bilder i de norske bøkene sammenlignet med de svenske. Flere av bildene i de norske bøkene, er av norske byer, norske aktører som motstandsforkjempere og av kongen, sentrale politikere og militære offiserer. I de svenske lærebøkene er det i større grad bilder av aktører som *Stalin* og *Hitler* og bilder fra hendelser som *Stalingrad* og *Pearl Harbor* og steder som Hiroshima, London og Normandie. Bildene som brukes i de norske lærebøkene, er en av flere elementer som utgjør det norske perspektivet i beretningene om andre verdenskrig. Så hva viser funnene om forskjellene mellom det norske og det svenske perspektivet?



Figur 17. Kvantitativ sammenligning, Norske og svenske lærebøker

Kvalitativt

I forhold til det strukturelle beretter alle lærebøkene med invasjonen av Polen som utgangspunkt og som oftest Nürnbergprosessen og starten på den kalde krigen som avslutning. Når det gjelder lærebokforfatternes språk har de norske et større preg av et aktør framfor et strukturperspektiv, til tross for de kronologiske trekkene. I de svenske lærebøkene derimot, får strukturperspektivet styrke gjennom språket og i bruken av innholdsbegrepene: i de svenske er det strukturen med narrative forkortninger som driver historien fremover. Innholdsbegreper som *antisemittisme* er med på å forklare holdninger under datidens

krigshandlinger. Det svenske perspektivet beretter historiske hendelser i forhold til krigens større linjer med mer dybde. Dette kan bemerkes under beretningene om Holocaust. Dette gjenspeiles også gjennom hvilke historiske metonymier som finner sted: Det er mindre fokus på de personifiserte metonymiene i de svenske lærebøkene, til tross for at de på lik linje med de norske, er mange.

Når det gjelder oppgaver er alle lærebøkene svært bundet til teksten. Den eneste læreboken som inneholder oppgaver knyttet til internettbruk, er *Kosmos*. Til tross for å skulle ta i bruk internett, er det ingen føringer på kritisk tenkning eller hvilke filtre en skal ha som utgangspunkt for søk. Manglende refleksjonsspørsmål og oppgaver utenfor lærebokteksten, mangler for alle lærebøkene, hvor oppgaver og spørsmål kunne vært utarbeidet på en mer elevaktiv måte, spesielt for refleksjon utenfor den lite dynamiske lærebokteksten. Det er dermed ingen av lærebøkene som kan sies å være særlig elevaktive.

I de oppgavene som strekker seg utenfor lærebøkene, er det lite fokus på kildearbeid og metoder i forhold til historisk tenkning. De få tilfellene det er arbeid med temaet utenfor lærebokteksten er det som nevnt mangelfulle formuleringer i forhold til kritisk tenkning i alle lærebøkene. Historisk og kritisk tenkning blir mangelfullt i lærebøkene, i mangelen på og bruken av nøkkelbegrepene. Lærebøkens mangler er problematiske siden vurdering av historiske påstander og sammenhenger, er viktig i forhold til de kritiske og deltakende elementene som innebærer «erfaring med aktivt medborgarskap» (Udir, 2013, s. 2).

Det er svært få og knapp bruk av nøkkelbegreper i de svenske lærebøkene. *Levande Historia* og *PRIO Historia* har begge kun to begreper som kan betegnes som et nøkkelbegrep i forhold til Erik Lunds definisjon (Lund, 2016). Dette er bemerkelsesverdig, siden lærebøkene kom etter en læreplan som er begrepsorientert i formål med faget, i kjerneelementene og i kompetansemålene (Skolverket, 2011). Til tross for knapp bruk av nøkkelbegreper, er de svenske lærebøkene mer konsekvente i bruken av innholdsbegreper. Der de norske begrepene dreier seg om *okkupasjon* og *rasjonering* er de svenske mer fokusert på begreper knyttet direkte til den andre verdenskrig som *antisemittisme*, *blitzkrieg* og *blitzen*, *lebensraum*, *Operation Barbarossa*, *the Battle of Britan*. De svenske lærebøkene kategoriserer relevante begreper til den andre verdenskrig gjennom uthevning i kursiv: *koncentrationsläger*, *förintelsesläger* (Hildingson & Hildingson, 2013). Slik treffer de svenske lærebøkene mer på

bruken av innholdsbegreper i forhold til den svenske læreplanen (Skolverket, 2011), sammenlignet med de norske lærebøkene i forhold til den reviderte læreplanen (Udir, 2013). De norske lærebøkene bruker ikke begrepet Holocaust, som er et viktig begrep i den andre verdenskrig som tema. I redegjørelsene for Holocaust går de svenske lærebøkene mer i dybden sammenlignet med de norske lærebøkene. Forskjellen i bruken av innholdsbegreper blir mer tydelig hvis en ser på hvordan bruken av nettopp innholdsbegrepene satt i forbindelse med datidens menneskesyn, som er med på å gjøre bakgrunnen for jødeutryddelsene og dens prosesser, oversiktlig. I motsetning til de norske lærebøkene bruker de svenske lærebøkene begrepet Holocaust (förintelsen). Holocaust er et viktig begrep for å forstå datidens historie og nåtidens aktualitet rundt nettopp begreper som Holocaust og antisemittisme, i dannelsen av elevenes historiebevissthet er dette viktige elementer. De svenske bøkene har et mer nyansert perspektiv på jødeutryddelsene og bakenforliggende årsaker. Begrepsbruken er også mer relevant og rydd i forhold til hvilke begreper som blir brukt i forbindelse med raseideologi. De svenske lærebøkene kategoriserer både jødeutryddelsene og forfølgelsen av andre minoriteter, med oversiktlig kronologi. Ved å berette for prosessen fra fangenskap i Gettoene, transporten til Europas ulike konsentrasjonsleirer (vist med kart) og hvordan Holocausts slutt utartet seg, blir prosessene rundt nazismens menneskesyn oversiktlig. De svenske lærebøkene inneholder flere kart og illustrasjoner som bærer preg av å være spesifikt utarbeidet for lærebøkene.

I forhold til bildebruken er det en betraktelig høyere bruk av bilder i de norske lærebøkene (figur 17). Det er mange illustrasjoner i de norske lærebøkene som beretter særdeles om situasjonen i Norge og landets rolle i krigen, aktørperspektivet får særdeles fotfeste gjennom bildebruken i de norske lærebøkene. Bildene er blant flere elementer som belyser aktørperspektivet i de norske lærebøkene sammenlignet med de svenske.

Når det gjelder fokuset på aktører og hvilke hendelser som får plass, er det noe selektivt over hva som blir omtalt i lærebøkene. Likhetene i hva det fortelles om i lærebøkene, er sentrale aktører som er involvert og sentrale hendelser som blir berettet om gjennom narrative forkortninger som *Stalingrad* og *Pearl Harbor*. Det er forskjeller i hvilke hendelser som får plass, for eksempel blir ikke *Ørkenkrigen* eller *Rommel* nevnt i de norske lærebøkene og aktører som *Mussolini* eksisterer i periferien. Funnene viser i tillegg bemerkelsesverdige forhold i hvilken historie som blir fortalt. De norske lærebøkene bruker *Hiroshima* og *Nagasaki* hovedsakelig som narrative forkortninger for hendelsene som utgjorde

atombombene og krigens slutt. For de svenske lærebøkene blir også *Nagasaki* brukt i forbindelse med historiske hendelser, men *Hiroshima* får også betydning som historisk plass gjennom beretningene om hvordan byen ser ut i dag.

I forhold til det nordiske fokuset, blir svensk jernmalm også fremstilt som viktig i beretningene om krigen. Sentrale hendelser blir også enten utelatt eller i mindre grad omtalt. Særdeles spesielt er det at PRIOs *Historia 8*, kun omtaler Sveriges rolle i krigen gjennom omtalen av svensk jernmalm som var viktig for Tyskland og omtaler Sverige som nøytralt, i motsetning til beretningene i *Levande Historia*. Det er tydelig at fokuset på hvilket perspektiv som fortelles og hvem sin historie som fortelles, er den største forskjellen mellom de svenske og de norske lærebøkene. Beretningene i de norske lærebøkene dreier seg langt mer om norsk involvering gjennom det mytiske aspektet ved historie (Ohman Nielsen, 2011).

De narrative forkortningene som finner sted, spesielt aktørfokuset og på hendelser med bildebruk, er med på å forsterke det mer mytiske aspektet ved de norske lærebøkene i beretningene om den andre verdenskrig. Det er ikke nødvendigvis slik at de svenske lærebøkene ikke inneholder beretninger om svenske motstandsmenn som Wallenberg og Bernadotte, men de fremstilles ikke i et sentralt aktørperspektiv i beretningene om hjemlandets rolle i krigen, slik de norske lærebøkene gjør. I de svenske bøkene omtales de gjennom et tilsynelatende objektivt perspektiv i forhold til hva det genetiske perspektivet innebærer (Karlsson, 2014). Det som er paradoksalt er at verken *Folke Bernadotte* og *Raoul Wallenberg* ikke får noen som helst omtale i PRIO sitt kapittel om den andre verdenskrig. Wallenberg blir omtalt i den norske læreboka *Underveis* og i den svenske læreboka *Levande Historia*. Til tross for at de svenske lærebøkene har mange aktører (historiske metonymier), blir de som oftest omtalt på overflaten og i samme åndedrag som de historiske hendelsene.

Dette er svært annerledes fra de norske lærebøkene, hvor aktører får større omtale og betydning for historiens gang, spesielt de norske aktørene. De norske lærebøkene fremstår lite nyanserte i forhold til historiens tosidighet, siden beretningene stort sett dreier i retning det gåtefulle og poetiske (Ohman Nielsen, 2011). Samtidig er de svenske lærebøkene svært rettet mot et «genetisk perspektiv» (Karlsson, 2014, s. 52). Til tross for det genetiske perspektivet, er de svenske lærebøkene omfattende og har relevant begrepsbruk når det gjelder beretningene om jødeutryddelsene/Holocaust.

I beretningene om den andre verdenskrig bærer de norske lærebøkene et større preg av Norges rolle og hjemmefronten sammenlignet med de svenske. En kan argumentere gjennom et logisk resonnement for at dette er tilfellet nettopp fordi det er *norske* lærebøker, men problematikken er mer omfattende om som så. De norske lærebøkene bærer preg av overforenklinger og selvfølgeligheter gjennom beretninger som er mer gåtefulle og poetiske i henhold til den emosjonelle dimensjonen av historie framfor den vitenskapelig analytiske (Ohman Nielsen, 2011). Dette kan argumenteres for gjennom fokuset på Norges rolle i krigen og norsk motstand med involverte aktører. Samtidig bærer de norske lærebøkene et sterkt preg av et genealogisk perspektiv, hvor det språklige bildet til lærebokforfatterne inneholder genealogiske elementer som subjektivitet og «nærhet» (Karlsson, 2014, s. 52). De norske lærebøkene beretter om norsk motstand og norske bidrag gjennom et tydelig mytisk preg.

Det mytiske perspektivet understrekes ikke bare gjennom fokuset på norske aktører, og hvor viktig norske aksjoner fremstilles i forhold til krigens gang, men spesielt gjennom bruken av «vi». Det at læreboken referer til «vi» gjennom en kollektiv identitet som nordmenn, kan være problematisk. Det ligger et grunnlag i konflikt når man identifiserer «vi» og «de andre» i historisk konstruksjon og fortelling: «I dessa erfarenheter ligger det emellertid också ett frö till konflikt, eftersom samma identifikation ofta görs i relation till dem som med historisk exemplifisering avskiljs som «de andra» (Karlsson, 2014, s. 30). De narrative forkortningene som brukes er med på å belyse dette. Hvilke narrative forkortninger og perspektiver som fortelles, styrker den narrative framstillingen av historien. Det norske perspektivet innebærer et moralistisk element hvor enkeltmennesket og dets kompleksitet som aktør, svinner hen. Dette kan eksemplifiseres gjennom hvordan læreboka fremstiller norske bidrag.

Begge lærebøkene omtaler både Sverige og Norges involvering/tilstedeværelse under andre verdenskrig, men det er forskjeller i hvordan lærebøkene framstiller Sveriges nøytralitet. I forhold til beretningene om Sverige, blir landet framstilt nøytralt i både *Kosmos* og *Underveis*, til tross for aktiv involvering på norsk og tysk side på statlig og individ-nivå (Grimnes, 1969). Det berettes om norske jøders flukt til Sverige, men det var ikke bare jøder som flyktet til Sverige, men også norske soldater (Ekenberg & Mella, 2007). I *PRIO* blir også Sverige framstilt som nøytralt, samtidig som *Levande Historia* framstiller Sverige som en stat som tok pragmatiske avgjørelser ved å hjelpe Tyskland med spesielt logistikken. Det er stor forskjell i beretningene om Sverige i de svenske lærebøkene. I *Levande Historia 9* blir det i forhold til Sveriges nøytralitet berettet slik: «Sverige hade förklarats neutralt i kriget, men var i själva

verket inte helt neutralt. Tyskland tilläts sända tåg med soldater som hade permission genom Sverige, den så kallade *permittenttrafiken*» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 353)

Det norske perspektivet beretter om hvor sentrale Norge var i den andre verdenskrig mens Sveriges rolle omtales i korte trekk eller ikke i det hele tatt. Det at Norge, og Danmarks rolle i krigen omtales i større trekk enn den svenske kan også være med på å belyse dette. I *Underveis* blir Raoul Wallenberg fremstilt som en svensk helt på grunn av det han gjorde for jødene. Han blir ikke nevnt i PRIO Historia 8. Folke Bernadotte blir heller ikke omtalt, samtidig som Sverige blir fremstilt som fullstendig nøytralt gjennom illustrasjonene lærebokforfatterne bruker. Som nevnt tidligere viser funnene at de største forskjellene mellom de norske og de svenske lærebøkene er perspektivet lærebokforfatterne har om den andre verdenskrig. Er det manglende perspektivet på Sveriges involvering med på å belyse forskjeller i hvordan norske og svenske lærebokforfattere forholder seg til deres eget lands historie?

Kan funnene fra sammenligningen av lærebøkene tyde på at norske lærebokforfattere beretter gjennom det mer mytiske perspektivet i forhold til tosidigheten innenfor historiske perspektiver? Samtidig som det berettes ulikt i norske og svenske lærebøker gjennom språklige forskjeller og subjektive-objektive perspektiver i forhold til genetisk-genealogiske perspektiver? (Karlsson, 2014). Det nærmest moralistiske forholdet lærebokforfatterne har til den andre verdenskrig gjennom beretningene om Norges rolle, norsk motstandskamp og norske aktører, kan belyse dette. Samtidig kan beretningene de svenske lærebokforfatterne kommer med, begrunnes gjennom at Sverige muligens har et litt mer ”ned-dysset” forhold til eget lands historie om andre verdenskrig i svensk skole. Kan dette begrunnes med at svenske lærebøker har et mer objektivt strukturperspektiv framfor et aktør-helteperspektiv, siden personer som Wallenberg og Bernadotte kan utelattes i beretningene om krigen?

Det er store forskjeller i perspektivet som det fortelles gjennom og hvilken historie som fortelles. Både Rüsen og Karlsson og Zander redegjør for det kulturelle aspektet ved historie. Kanskje er det nettopp det kulturelle utgangspunktet i historiefortellingen som utgjør den store forskjellen mellom det norske og det svenske perspektivet? De svenske lærebokforfatterne forteller om krigen fra et genetisk perspektiv, sammenlignet med de norske som beretter ut fra et genealogisk perspektiv.

De markante forskjellene i forhold til det kvantitative er antall sider om den andre verdenskrig i forhold til situasjonen i hjemlandet. Det er ikke et nasjonsfokus i de svenske lærebøkene, dette kan være med på å forklare at det ikke presenteres den samme nasjonale fortellingen av andre verdenskrig. Fokuset på det norske gjennom antall sider, henger nok sammen med nettopp det kulturelle perspektivet på historie.

Det er gjennom det kulturelle perspektivet de norske lærebøkene er skrevet i retning av den mytiske dimensjonen ved historie. Det er det genetiske og det genealogiske preget som er forskjellen i hvordan de norske og svenske lærebokforfatterne fremstiller historien. De norske og svenske lærebøkene demonstrerer begge historiens tosidighet i måten det blir berettet om den andre verdenskrig på. Det er nettopp dette som er den største forskjellen mellom de norske og de svenske lærebøkene.

Til tross for store ulikheter når det kommer til perspektiv og hvem sin historie som fortelles, er det svært mange narrative forkortninger i både de norske og svenske lærebøkene. Det berettes rundt de narrative forkortningene, det er dermed disse som står i sentrum for lærebøkens tekst om den andre verdenskrig. Lærebøkene fra begge land har dermed en større narrativ struktur gjennom narrative forkortninger, men de norske lærebøkene har et mer mytisk perspektiv gjennom språket som brukes og hvordan historien fortelles.

De narrative forkortningene er primært av typen hendelser/vendepunkter, historiske plasser og flere historiske metonymier. Funnene viser at det primært er de narrative forkortningene som fungerer som bærebjelker i beretningene om den andre verdenskrig de norske og svenske lærebøkene.

«Kritisk tenkning er en viktig ferdighet som skal styrkes gjennom en tett omgang med historiske kilder» (Ferrer, 2019, s. 4). Gjennom få historiske nøkkelbegreper, lite fokus på kildearbeid og kritisk tenkning i møte med dem og mange narrative forkortninger kan lærebøkene fremstå begrenset i arbeidet med det viktige, begrepsrike temaet historien om den andre verdenskrig faktisk er. Både antallet narrative forkortninger og bruken av dem i beretningene om krigen, viser hvor sentrale de som begreper er i lærebokforfatterens syntetisering av krigen, for å kunne fortelle historien om den andre verdenskrig. Det illustrerer hvordan den primære kunnskapen en sitter igjen med, kommer fra narrative forkortninger og enkelte innholdsbegreper man møter på i lærebokteksten.

6.0 Avslutning

Sammenligningen av de svenske og de norske lærebøkene bekrefter mye av teorien når det gjelder det kulturelle og det narrative i syntetiseringen av historie i lærebøkene. I forhold til det narrative, er det mye som er problematisk. Samtidig er det aspekter som er nødvendige i konstrueringen av historie. Avslutningsvis i min masteroppgave vil jeg drøfte problematikken rundt narrativer i og utenfor lærebøkene, før jeg vil avslutte med hva som kan være problematisk med min fremgangsmåte og utvalgte teori og oppsummering av oppgaven med tilknytning til problemstillingen.

6.1 Drøfting. Narrativer og ferdigheter

I drøftingen vil jeg forsøke å drøfte spørsmålet knyttet til narrativer og ferdigheter: *Hvordan kan narrativer være problematiske og hvordan kan de historiefaglige ferdighetene være viktige?* Forsøket på å besvare dette spørsmålet vil involvere den redegjorte teorien for historie i og utenfor lærebøkene og funnene fra analysen og sammenligningen av lærebøkene. Først vil jeg drøfte problematikken knyttet til lærebøkene og historiefaget, for så å drøfte problematikken som møtes utenfor lærebøkene.

Når det gjelder lærebøkene, er det flere momenter som er problematiske. Det er problematisk at de norske lærebøkene fremstiller strukturene rundt andre verdenskrig som «gitt» hvor menneskelige aktørers kompleksitet forsvinner gjennom et «oss mot dem»-perspektiv. Beretninger om «helter og skurker» blir forsterket gjennom de narrative virkemidlene som lærebokforfatterne har brukt i sitt *plot*. Behovet for syntetiseringen av historie for å kunne fortelle viktige momenter fra andre verdenskrig er forståelig. Samtidig forenkler det aktørers involvering og handlingsmønstre, særdeles kommer dette fram gjennom bruken av de kollektive metonymiene *nazister* og *tyskere* om hverandre. Det er stor sannsynlighet for at elevene sitter igjen med et syn på at alle tyskere var nazister gjennom lærebøkens beretninger.

Funnene i min analyse av lærebøkene bekrefter funn i en tidligere masteroppgave av Gro Erikstad. Hun skrev en masteroppgave hvor det ble foretatt lærebokanalyser knyttet til okkupasjonstiden, hvor blant annet *Kosmos* og *Underveis* ble analysert (Erikstad, 2015). I forhold til hvor nyansert læreboken *Underveis* er i historiefortellingen, påpeker hun: «I dagens *Underveis 2007* (og *1998*), gis det igjen et tydelig stigmatisert bilde av en norsk nazist, sett fra

en motstandsmanns øyne. Omtalen går på mannen som person, og det trekkes frem en rekke sterkt negative egenskaper» (Erikstad, 2015, s. 108). Videre drøfter hun okkupasjonshistorie i læreboka *Kosmos*. Med utgangspunkt i forenklingene i læreboka, stiller hun spørsmålet om handlinger til enkelte nordmenn er bevisst redusert for å gjøre historien mer forståelig for elevene, eller om forenklingene underbevisst kommer av det kollektive minnet (Erikstad, 2015).

Ved syntetisering av historie er spenning og mytiske elementer viktige faktorer for å fortelle flere år med krig og handlinger inn i en knapp læreboktekst, spesielt for barn og unge. Samtidig er det problematikk knyttet til overforenklinger ved syntetiseringen, slik Erikstad påpeker: «Lærebøkens utfordring ligger i å finne en god balansegang mellom normativitet og å se kompleksiteten i enkeltaktørens valg» (Erikstad, 2015, s. 108). I forhold til fremtidig bruk av lærebøker i historieundervisning, bør man se på funn som gjøres i analysene av lærebøkens framstillinger og ta i betraktning for eventuelle overforenklinger elevene kan presenteres for. Historiebevissthet, kildekritisk bevissthet og historiske perspektiver er som nevnt innledningsvis i oppgaven, sentrale momenter i fremtidige læreplaner for historiefaget (Kunnskapsdepartementet, 2018). Derfor er nettopp narrativ kompetanse og historiebevissthet viktige ferdigheter både for fremtidens historiefag og i møtet med informasjon utenfor faget og i skolen.

Hvis elevene primært får sin historiske kunnskap om andre verdenskrig fra lærebøker, får de ikke de samme beretningene om krigens historie. Det som kan være mer problematisk er at bøkene har svært ulike perspektiver på de samme historiske hendelsene, slik at kunnskapen elevene sitter igjen med, ikke er den samme. Som nevnt tidligere kan elevene ha én lærebok hvor de blir undervist om den andre verdenskrig (Christophersen, 2004). Det kan være problematisk siden enkelte aktører kan bli usynliggjorte siden det ikke berettes om deres historie, «eklektiske lærebøker gir lærerne et stort ansvar for å hjelpe elevene med å få helhet og sammenheng i sin forhåpentligvis perspektivrike historieforståelse» (Kvande & Naastad, 2013, s. 111). For elevenes del kan dette bety at man som tidligere nevnt, sitter igjen med inntrykket av at alle tyskere var nazister. Dette kan føre til at elever sitter igjen med forskjellig kunnskap om aktører og hendelser i krigen, på grunn av læreboka i historie.

Bevisstheten rundt narrative virkemidler og forenklinger i bruken av historiske nøkkelbegreper er den viktig del av historiebevissthet og narrativ kompetanse. Som nevnt tidligere blir det gitt kausalitet mellom historiske begivenheter ved oppstykkningen av krigens hendelser, hvor beretningene kan framstille et svart-hvitt bilde om hvorfor ting skjedde. I tillegg forsvinner nyansene og menneskers kompleksitet ved at fokuset på nasjonalt samhold og nasjonale handlinger overskygger enkeltaktørers rolle og motsetninger. Det kan nærmest framstilles som om hvis man var tysk under krigen, *var* man nazist og støttespiller av Holocaust, og hvis man var fra Sovjetunionen, *var* man kommunist og var villig til å ofre det meste for moderlandet.

De hendelsene som det berettes om i lærebøkene fremstiller staten som enhetlig aktør, hvor individene handler ut ifra den kollektive aktørens interesser. Kompleksiteten i aktørers handlinger skyggelegges av de større hendelsene som ofte begrunnes gjennom et forsøk på å danne kausalitet mellom forenklete årsak-virkningsforhold. De mange aktører som utgjorde millioner av mennesker i krigen sviner hen, mens fokuset på større navn (metonymier) og kulturell tilhørighet får plass i de kronologiske linjene som danner lærebøkens beretninger.

Så hvordan skal lærebøkene virke kunnskapsstyrkende i henhold til den nye historiedidaktikken (og læreplanmål) hvis den kun kan brukes til å reproducere kunnskap? «Læreboka er likevel et uttrykk for hvordan lærebokforfatterne har tolket læreplanen» (Imsen, 2009, s. 331). Det kan være problematisk at elevene skal lære om et så viktig tema som andre verdenskrig når lærebøker kun representerer lærebokforfatternes fremstilling av historien og som oftest bare har «én forklaring på et fenomen og det sjelden stilles spørsmål ved framstillingene» (Justvik, 2014, s. 2). Hvis elevene som oftest bare møter på én lærebok i historie for undervisning av temaet, og det ikke er utarbeidet felles kriterier for lærebøkene på skoler, er det svært problematisk å skulle basere mesteparten av undervisningen rundt temaet til enkelte lærebokforfatters tolkning av historien. Det er problematisk at det kun er én lærebok (Nye makt og menneske) som er oppdatert i skriftlig form i henhold til revideringen av 2013.

Til tross for at narrative virkemidler og forenklinger av historien i lærebøker er problematisk, er forenklinger nødvendig av flere grunner. Tiden lærere har til rådighet for å kvalitetssikre læremidler og antall undervisningstimer, er avgjørende faktorer. Det er dermed tiden til rådighet som spiller en avgjørende rolle for hva elevene presenteres for (Christophersen,

2004). Lærebokas forenklinger blir muligens et ”nødvendig onde” siden større historiske trekk skal inn i mindre tekst og tilpasses målgruppa, siden syntesen er nødvendig i konstruksjonen av historiske fortellinger (Sejersted, 1993). Lærebøker kan og bør bidra til å strukturere lærestoffet i samfunnskunnskap. «Den ofte oppstykkete og usammenhengende informasjonen elevene får fra massemedia, trenger sammenbindende begreper, skjemaer, modeller og teorier som kan bidra til at elevene bedre og bredere kan forstå og forklare handlinger, prosesser og institusjoner i samfunnet» (Koritzinsky, 2014, s. 233). Beretninger om andre verdenskrig og dens temaer og begreper må også systematiseres for å gjøres forståelig for elevene. Men hvordan skal elevene oppdateres i et større, viktig faglig tema henhold til gjeldende læreplan hvis trykte lærebøker er utdaterte, mye brukt og er lenge i bruk i skolen før de blir skiftet ut?

Når det gjelder en aktiv tilnærming til historie og kritisk tenkning kan lærebøker være begrensede hvis en ser de i lys av Seixas og Mortons tilnærming (Seixas & Morton, 2013). Bøkene er til tross for dette, et utgangspunkt i arbeidet med et tema som er svært anvendbart i arbeid med kritisk tenkning og metodekunnskap:

Man ønsker å utvikle elevenes metodekunnskap, men først må man fore dem med fakta for i det hele tatt komme dit hen at det er mulig med kildearbeid. Dette kan bli utfordrende i en travel skolehverdag, og derfor blir kildearbeid unntaket framfor regelen. Og som regel er læreboka fremste kilde til den nødvendige historiske faktakunnskapen. (Ferrer, 2019, s. 1)

Siden læreboka blir mye brukt og den kan være begrenset, er det viktig at læreren er bevisst lærebokens begrensninger, «en overordna forutsetning for kritisk tenkning, er det å forholde seg aktivt og utforskende – og ikke passivt – til oppfatninger og forestillinger som omgir oss» (Ferrer, 2019, s. 2). I utøvelse av kritiske ferdigheter finner jeg lærebøkene begrenset i forhold til historisk tenkning og det momentet som kritisk tenkning innebærer. Funnene i analysene av lærebøkene understreker dette, at i arbeidet med praksisrettet didaktikk og kritiske ferdigheter er lærebøkene begrenset i forhold til Seixas og Morton sin tilnærming (Seixas & Morton, 2013).

Det er viktig at lærere er bevisste lærebøkernes framstillinger og populærkulturens framstillinger om andre verdenskrig og dens temaer. Særdeles viktig er det hvis en tar i betraktning tosidigheten og spenningsforholdet som er til stede i konstrueringen av historie (Ohman Nielsen, 2011). Ved bruken av lærebøkene i undervisningen om andre verdenskrig er et viktig at læreren også er bevisst at elever tidligere har foretrukket film og dokumentarer framfor historien de blir presentert i skolen (Angvik, 2000). Dette har nok blitt mer aktuelt på grunn av økende digitalisering som har gitt flere filmer og tv-serier om andre verdenskrig og strømmetjenester som gjør disse mer tilgjengelig. Det er særdeles viktig å være bevisst de ulike arenaene den andre verdenskrig kan fremstilles på. Av de ulike arenaene en møter på historie, er lærebøka kun én av dem.

Historiebevissthet og narrativ kompetanse er vel så viktig i møtet med lærebøkene som utenfor lærebøkene og klasseromskonteksten. Gjennom populærkulturen har det kommet og det vil med stor sannsynlighet, komme flere beretninger om andre verdenskrig. Den mye debatterte boken til Marte Michelet er med på å belyse dette, hvor norsk motstandskamp og synet på jøder har blitt heftig debattert i mediene. Som nevnt tidligere er det flere framstillinger av krigen som har blitt mer tilgjengelig på ulike plattformer. Det er nettopp den økende digitaliseringen som gir større tilgang på ulike historiske konstruksjoner. Den narrative kompetansen er gjeldende for ethvert møte med syntetisering av historie på film og Tv.

Begrepet kritisk tenkning er sentralt for visuell framstilling av historie, samtidig som kritisk tenkning er viktig i møtet med omtalen om historie i mediene og aktuell skjønnlitteratur. Spesielt i fremveksten av høyreekstremisme og fremmedfrykt, er historiebevisstheten rundt undertrykkelse og diskriminering av større folkegrupper og minoriteter, en viktig kompetanse i dagens og fremtidens samfunn. Dette er kompetanse som strekker seg utenfor fremtidens læreplan og skole. I møtet med beretninger om andre verdenskrig og andre historiske temaer er det altså mange arenaer som kan påvirke elevenes historiebevissthet (figur 5). Hvis man ser Eric Jensens figur i forhold til lærebøkene, er lærebøkene ganske eklektiske i syntetiseringen av historie. Historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning er viktige ferdigheter i møtet med framstillinger av tidligere historie, men også nyttig i møtet med nyheter som bruker historiske momenter. Men hva med tilfeller der hvor en ikke besitter ferdigheter som historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning?

«Motsetningen til historiebevissthet blir ofte omtalt som historieløshet. Da er dagen i dag elevenes eneste virkelighet. De lever i et «samtidsfengsel» med murer både mot fortid og fremtid, prisgitt massemedienes døgnperspektiver» (Lund, 2016, s. 23). Et eksempel som kan trekkes inn for å belyse bruken av historien som forklaring i moderne tid, er fremstillinger på nåtidens politiske klima. I referering (bruken av) historie for å trekke sammenligninger, kan det forekomme ganske misvisende sammenligninger. I et innlegg på Facebook (gjengitt av TV 2), fremstiller FRP-fylkesleder i Agder, Christian Eikeland, at sosialistene sine standpunkter minner om det totalitære regimet Hitler stod for (Fremstad, 2019). Gjennom å bruke historiske metonymier som *Hitler*, trekker Eikeland sammenligninger mellom Hitlers regime og dagens venstreside av politikken, i forhold til det han mener «sosialistene» står for i forhold til makt, ulike monopol og klima.

I et mer internasjonalt, politisk perspektiv, kan det være også være overskrifter som tar i bruk historien. Det finnes aggressive, politiske handlinger i dag som ikke nødvendigvis har en direkte etterfølgende virkning. Som ved Nord-Koreas testskyting av raketter i farvann og på land som tilhører Sør-Korea, og Russlands annektering av Krimhalvøya, som ikke nødvendigvis forårsaker direkte militære konflikter mellom NATO – land og nasjoner med et tilspisset forhold til vesten. Dagens komplekse globale forhold og prosesser er med på å begrense direkte represalier ved krenket suverenitet, det er i beste fall i knapphet ulike mediers fremstillinger stemmer, når det gjelder fremstillinger av de overnevnte sakene som et nytt atomkappløp eller en «Ny Kald Krig» (Karlsen, 2018).

Gjennom historiebevissthet som ferdighet vil nok lesere av overskrifter av samme dramatiske språk, kunne tyde overskriftene som treffende når det gjelder surnede forhold når det gjelder internasjonalt samarbeid, men en konflikt på lik linje med en nærliggende atomkrig på 1960-tallet? Gjennom historiebevissthet og kritisk tenkning vil en nok forstå at sammenligninger av fortidens totalitære regimer og nåtidens partier ikke nødvendigvis er ufeilbarlige. Lesere som besitter ferdighetene vil også forstå at selv om det er mye korrekthet i informasjonen om internasjonal politikk som flere medier fremstiller, vil mange overskrifter sette det politiske klimaet på spissen, mest sannsynlig for seertall, klikk og salg.

I forhold til historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning, er dette som nevnt tidligere, ferdigheter som strekker seg utenfor klasserommet, spesielt i den digitale tidsalder.

Særlig viser fremveksten av klimaskeptikere (klimarealistene), vaksinemotstandere og generell skeptisisme til veldokumentert vitenskap, at kritisk tenkning er viktig i en digital tidsalder hvor «antivitenskapelige» holdninger og feilinformasjon flourer i sosiale medier. Problematikken ved antivitenskapelige holdninger, understreker Ole M. Sejersted, preses i Det Norske Vitenskaps-Akademi og professor emeritus i medisin ved Universitetet i Oslo: «Fremveksten av populisme, kunnskapsmotstand og alternative fakta er en trussel mot samfunnet. Det skaper en usikkerhet rundt demokratiske prosesser, spesielt fordi vi i dag ser at politikere noen ganger ser bort fra fakta og velbegrunnede teorier» (Sejersted, 2017).

På grunn av digitaliseringen er det tydelig at historiebevissthet og kritisk tenkning er viktigere enn noen gang. Sistnevnte er svært aktuelt i fremveksten av falske nyheter og konspirasjonsteorier som simpelt kan få grobunn og florere over internett. «Historiefaget har et særlig ansvar for å utøve kildekritikk og å gjenkjenne konspirasjonsteorier for det de er» (Aaserud, 2018). Som nevnt i oppgavens innledning, er det nyheter som kan erklæres som falske nyheter, samtidig som det kan være korrekte nyheter som blir framstilt som falske. De nevnte ferdigheter er viktige i møtet med fremstillinger som er tilgjengelige digitalt. Kritisk tenkning er gjennom historiefaget en viktig ferdighet, hvor mestring av ferdigheten bør være et stort fokus i faget, siden bruken av ferdigheten, strekker seg lenger enn innenfor fagdiskursen og klasserommets vegger.

Spesielt i møtet med konspirasjonsteorier er kritisk tenkning viktig i historiefaget og i skolen: «Konspirasjonsteorier lever ikke lenger bare i internetts mørkeste kroker – de har også inntatt klasserommet. For jobber egentlig Arbeiderpartiet for å innføre Eurabia i Norge, og var 9/11 en innsidejobb?» (Aaserud, 2018). I forhold til internett har digitaliseringen gjort konspirasjonsteorier tilgjengelig for alle, spesielt er kritisk tenkning en viktig ferdighet hos unge i møtet med internett og spesielt sosiale medier siden «Internett og konspirasjonsteorier er som skapt for hverandre» (Aaserud, 2018). Det er derfor viktig å ta hensyn til barnets forhold til historie og bevisstgjøring av hva historie kan være, i individuelt erfaringsrom og i historie som fag også i ungdomsskolen. Ferdighetene knyttet til historiefaget er viktige for innlæringen i grunnskolen, på grunn av økende bruk av digitale hjelpemidler i videre skolegang, i den videregående skole er bruken av digitale læremidler høyere enn bruken i grunnskolen (Gilje m.fl., 2016).

De historiske og kritiske ferdighetene er viktige. For fremtidens skole er denne kompetansen sentral (Kunnskapsdepartementet, 2018), samtidig som de er viktige utenfor skolen, siden dannelsesområdene for elevenes historiebevissthet, er svært mange som Eric Jensen illustrerer (Kvande & Naastad, 2013). Bruken av narrative forkortninger kan være svært omfattende i lærebøker. I møtet med historiske beretninger i lærebøker, i film og Tv-serier, skjønnlitteratur og mediebaserte vinklinger med historisk grunnlag, er historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning svært viktig.

6.2 Kritikk av egen forskning, oppsummering og veien videre

Først vil jeg drøfte min fremgangsmåte i forsøket på å besvare problemstillingen. Min operasjonalisering av metoder og min begrepsbruk kan problematiseres da de muligens «filtreres» ut fra sin opprinnelige definisjon gjennom min forståelse og bruk av metode og begrep. Siden tekstanalyse gjennom et hermeneutisk utgangspunkt krever fortolkning for gjennomførelse, er det nettopp min forståelse som fungerer som filter for hva analysene viser og hva som beregnes som funn. Her er hermeneutikken bakteppet for min analyse av lærebøkene og fortolkningen av det teoretiske utvalget. Det er problematiske sider ved den kvalitative metoden: «Forskerens nærvær har innflytelse på hvordan datainnsamlingen forløper» (Thagaard, 2009, s. 19).

Når det gjelder den kvantitative metoden er det også flere momenter som er problematiske. Først og fremst er funnene av det kvantitative gjort gjennom min forståelse av Olofssons typologi, som heller ikke er vanntett i forsøket på å kategorisere narrative forkortninger som en egen type innholdsbegreper. Målingen som er foretatt, er gjennom min forståelse av Olofssons teori av hva narrative forkortninger er. Siden narrative forkortninger ikke kan operasjonaliseres inn i fullstendig kontekstuaavhengige begreper, må de kategoriseres ut ifra språklig kontekst. Struktureringen har foregått i egenproduserte tabeller som jeg bruker som instrumenter for måling og sammenligning. Min kategorisering og telling av det kvantitative er dermed funn ut ifra min forståelse av nettopp hva som kan kategoriseres som funn. Det er flere svakheter ved min teoretiske tilnærming som jeg vil komme tilbake til på neste side.

I forhold til det kritiske synet på lærebøkernes beretninger, er det som nevnt tidligere, nødvendig med beretninger for å kunne gjøre lærestoff tilpasset antall timer i faget, gjøre det forståelig for elevene og det skal kunne effektiviseres i forhold til lærerens tid til rådighet. Syntetiseringen av historie er nødvendig. Samtidig kan det sies at det oppstår et spenningsforhold mellom lærebøkernes forenklinger og populærkulturen, som igjen gjør ferdigheter som historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning viktig å besitte i møtet med historiefaget og læreplanens fremtidige fokus. Ferdighetene er viktige i forhold til dybdelæring, hvis lærebøkene har overforenklede framstillinger og oppgaver.

Til tross for at det er skillelinjer mellom kvalitative og kvantitative metoder, er både kvantitative og kvalitative faktorer i stor grad påvirket av mitt utvalg av lærebøker, og min fortolkning av nettopp teorier rundt narrative forkortninger, som ikke kan oppfattes som fullstendig kategoriserende for analysen. Når det gjelder funnene i oppgaven gjelder de nettopp for mitt utvalg av lærebøker, og sammenligningen av dem. Dermed kan ikke nødvendigvis mine funn være gjeldende for andre norske og svenske læreverk. I forhold til min teoretiske tilnærming er det i likhet med metodikken, flere problematiske momenter. I forhold til det teoretiske utgangspunktet for analyse av lærebøkene, er det som Olofsson selv påpeker, at narrative forkortninger ikke er fullstendig avgrenset av typologien. Et eksempel er den narrative forkortningen *Gulag*, som kan være av kategorien ”Historisk forløp” som det er i min oppgave, dermed på lik linje med Holocaust som forløp. Samtidig kan det brukes for å berette om geografiske plasser i Sibir og som metafor (som metonymi) i dagligtalen på institusjoner og typer arbeid som ikke har noen tilknytning til hverken Sibir eller russisk historie. Denne svakheten henger nettopp sammen med utgangspunktet for metoden, siden metodikken baserer seg på fortolkning (hermeneutikk), blir min kategorisering av narrative forkortninger i lærebøkene basert på min tolkning av Olofssons ikke helt vanntette typologi.

Uavhengig av i hvilken grad min metodikk og teoretiske utgangspunkt kan kritiseres, er historiebevissthet, narrativ kompetanse og kritisk tenkning viktige ferdigheter i møtet med lærebøkernes beretninger, innenfor faget og utenfor skolen. Elevene møter på mange historiske framstillinger om andre verdenskrig. Så hva slags historiefortelling møter elevene på i norske og svenske lærebøker for ungdomstrinnet?

For å oppsummere, viser analysefunnene og sammenligningen av lærebøkene, at elevene møter på store ulikheter i hva slags fortelling de blir fortalt, og hvilke perspektiver de møter på i norske og svenske lærebøker. I de norske bøkene er det et genealogisk perspektiv som presenteres, hvor det i de svenske, fortelles gjennom et genetisk perspektiv. I forhold til perspektiver på historie, viser analysene og kompareringen av fire norske og svenske lærebøker, store ulikheter når det gjelder fortellingene om andre verdenskrig, spesielt gjennom språk og hvem sin historie som blir presentert. Gjennom teorien som har blitt presentert, viser det seg at forskjellene i perspektivene kan forklares gjennom en kulturell forståelse av historie.

Det er mange narrative forkortninger i alle lærebøkene, hvor de narrative forkortningene i de norske bøkene, forsterker det norske perspektivet i større grad. Lærebokforfatterens narrativer kan virke forenklerende samtidig som de forsterker forfatterens perspektiv. Samtidig er lærebøkens narrativer forståelig ut ifra et historiekonstruktivt utgangspunkt hvor syntetiseringen med forenklinger er nødvendig i beretningene om andre verdenskrig, spesielt med tanke på at bøkene er skrevet for ungdomstrinnet. Lærebøkens forenklinger er nødvendige, samtidig som lærebøkene alene er begrensede i arbeid med andre verdenskrig i forhold til både gjeldende læreplan i Sverige og Norge og fremtidens læreplan som inneholder et begrepsfokus og et større fokus på historiebevissthet. Dette vil stille større krav til læreres undervisning og hvordan lærebøker skal brukes. I forhold til veien videre med Kunnskapsdepartementet sitt fokus på dybdelæring og historiebevissthet, hva vil fremtidens lærebøker vise?

Analysene av de nåværende lærebøkene viser at lærebøkene alene ikke følger læreplanrevideringer fort nok, og at lærebokforfatterens ensidige perspektiv og narrativer kan være problematiske i beretningene om andre verdenskrig. Med problematisk tenker jeg på lærebøkens manglende perspektiver i møtet med spenningsforholdet som oppstår mellom lærebøkens framstillinger, populærkulturen og andre arenaer som påvirker elevenes historiebevissthet. Bevisstheten rundt de nevnte ferdighetene og at enhver fremstilling av historie er konstruksjoner, er viktig i møtet med ulike beretninger. Dette innebærer kompetanse som er viktig for fremtidens skole, men som samtidig strekker seg utenfor historiefaget og skolens faglige rammer. Spesielt viktig er det, i møtet med stadig flere beretninger om det nærmest ”udødelige” temaet andre verdenskrig, og dens nærmest alltid-aktuelle, og svært viktige tematikk.

Litteraturliste

- Aaserud, S. (2018.10.05). Lærer advarer: Konspirasjonsteoriene har inntatt klasserommet. Hentet 15.10.2018 fra *Aftenposten Debatt*:
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/dd1VAo/Larer-advarer-Konspirasjonsteoriene-har-inntatt-klasserommet--Sjur-Aaserud>
- Almgren, B., Isaksson, D., Tallerud, B., & Thorbjörnsson, H. (2012). *PRIO Historia 8*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Angvik, M. (1982). Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. I *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 66 (10), ss. 367-379.
- Angvik, M. (2000). Ungdoms forhold til historie - Status for et prosjekt . I *Historiedidaktikk i Norden 7. Bruk og misbruk av historien: Nordisk konferanse om historiedidaktikk, Trondheim 1999* (ss. 189-198). PPU serien, nr. 11. Trondheim: NTNU - Program for lærerutdanning .
- Bachmann , K. E., Hopmann, S., Afsar, A., & Sivesind, K. (2004). *Hvordan formidles læreplanen?: en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Forskningsserien nr. 40. Høgskolen i Agder, Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (ss. 119-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, J. B. (1999). *Barnet og fortellingen. Fortidsfortellingens innflytelse på barnets historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Christoffersen , L., & Johannessen , A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? Lærebokas betydning i samfunnsfaget i forhold til læreplanen, andre læremidler og informasjonskilder. I K. Klette (Red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidbilder fra norsk grunnskole* (ss. 101-117). Oslo: Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. (2011). Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom. I C. Lenz, & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (2.utg.), (ss. 229-245). Oslo: Universitetsforlaget.

- Eikeland, H. (2002). *Et læreverks bidrag til historiebevissthet og narrativ kompetanse*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet 20.09.2018 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-04/rapp4-2002.pdf>
- Eikeland, H. (2011). Norge under den andre verdenskrig i "Kunnskapsløftets" lærebøker i historie for ungdomstrinnet og videregående skole: en komparativ analyse. I C. Lenz, & T. R. Nilssen, *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (ss. 296-310). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekenberg, M., & Mella, A. (2007). *Norske flyktingar till Sverige under andra världskriget*. Hentet 10.10.2018 fra DiVA - Digitala Vetenskapliga Arkivet : <http://tu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1030744/FULLTEXT01.pdf>
- Eliasson, P. (2014). Historieämnet i de nya läroplanerna. I K. G. Karlsson, & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* (ss. 249-271). Lund: Studentlitteratur.
- Erikstad, G. (2015). *Motstand, samarbeid og de midt i mellom. Analyse av okkupasjonshistorien i lærebøker fra 1950-tallet til i dag. Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap*. HIOA, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier .
- Ferrer, M. (2015). Historie og film - de overordna spørsmålene. I *Historikeren, 1* , ss. 39-43. Hentet 02.10.2018 fra <https://hifo.w.uib.no/files/2010/01/Historikeren-1-2015-web.pdf>
- Ferrer, M. (2019). Kritisk tenkning i møte med lærebøker. I M. Ferrer, & A. Wetlesen (Red.). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Upublisert. Planlagt publisert av Universitetsforlaget, Oslo: høst 2019.
- FRA. (2018). *Experiences and perceptions of antisemitism - Second survey on discrimination and hate crime against Jews in the EU*. Hentet 18.02.2019 fra European Union Agency for Fundamental Rights (FRA): <https://fra.europa.eu/en/publication/2018/2nd-survey-discrimination-hate-crime-against-jews>
- Fremstad, M. (2019.05.10). *FRP-FYLKESLEDER: – Mye av det Hitler stod for, kan minne om mye av det sosialistene fronter i dag*. Hentet 12.05.2019 fra TV 2: <https://www.tv2.no/a/10599045/>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, G. K. (2016). *Med ARK & APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Hentet 30.08.2018 fra UIO. Institutt for pedagogikk : https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf

- Greek, M., Jonsmoen, K. M., & Nilsen, I. M. (2014). *Tenk kritisk og reflekter - Førstehjelp for studenten*. Oslo: Gyldendal.
- Grimnes, O. K. (1969). *Et flyktningesamfunn vokser fram. Nordmenn i Sverige 1940-45*. Hentet 08.10.2018 fra Nasjonalbiblioteket: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011011406065
- Gunstad, M. F. (2014.08.28). *Hva er historiebevissthet?* I FORTID - Historiestudentenes Tidsskrift. 11. Årgang. Hentet 26.11.2018 fra: https://www.fortid.no/tidsskrift/fortid_1404.pdf
- Hammarlund, K. (2014). Historiemedvetande: att förena förflutenhet och nutid, skolhistoria och livsvärld. I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk* (ss. 201-215). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hildingson, K., & Hildingson, L. (2013). *Levande Historia 9*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingvaldsen, B., & Kristensen, I. (2015). *Nye makt og menneske: 9 Historie*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, L. B. (2011). *Indføring i tekstanalyse* (2.utg.). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Johnsen, E. B. m.fl. (1999). *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsson, H. A. (2009). *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991*. Hentet 16.10.2018 fra DiVA- Digitala Vetenskapliga Arkivet, produsert fra Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:217963/FULLTEXT02.pdf>
- Justvik, N. M. (2014). *Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen - bare for elevenes skyld?* Acta Didactica Norge Vol. 8 Nr. 1 Art. 6. Hentet 31.08.2018 fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1098/977>
- Karlsen, K. (2018.11.29). Forsvarsforsker: Vi er på vei inn i en ny kald krig. *Dagbladet*. Hentet 05.03.2019 fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/forsvarsforsker--vi-er-pa-vei-inn-i-en-ny-kald-krig/70509543>
- Karlsson, I. (2008-2009). *Förintelsen*. Hentet 04.02.2019 fra Forum för levande historia: <https://www.levandehistoria.se/fakta-om-forintelsen/forintelsen>
- Karlsson, K. G. (2014). Historia, historiedidaktik och historiekultur - teori och perspektiv. I K. G. Karlsson, & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* (ss. 13-89). Lund: Studentlitteratur.

- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap. Fagdidaktisk innføring* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk - Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Oslo: Gyldendal .
- Kunnskapsdepartementet. (2018.06.26). *Fornyer innholdet i skolen* (Pressemeld. 26.06.2018. Nr: 132-18). Hentet 27.11.2018 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606070>
- Kunnskapsdepartementet. (2018.06.26). *Kjerneelementer i fag. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet som føringer for utforming av læreplaner for fag til LK20 og LK20S*. Hentet 27.11.2018 fra Regjeringen :
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C. (2011). «And it's really kind of strange to be here with Germans» – didaktiske redskaper for interkulturelle læringsprosesser. I C. Lenz, & T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (2. utg.), (ss. 246-268). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C., & Nilssen, T. R (Red.). (2011). *Fortiden i Nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2014). Historiebevissthet og sammenhengsforståelse - en analyse av engelsk og dansk begrepsforståelse og praksis. I L. Kvande (Red.) , *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning - Nordiske bidrag til samfunnsfag og historiedidaktikk* (ss. 176-198). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lärarnas Riksförbund. (2014). *Lärarna om läromedlen. En undersökning om läromedlens kvalitet och lärarnas tillgång på läromedel*. Hentet 15.10.2018 fra Lärarnas Riksförbund:
<https://www.lr.se/download/18.5bc4ab6b149ad2df77297b25/1416474158835/åtta%20av%20tio%20lärare%20hinner%20inte%20granska%20läromedel.pdf>
- Malmros, I. D. (2014). Den historiska berättelsen i teori och praktik. I K.-G. Karlsson, & U. Zander (Red.), *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* (ss. 177-247). Lund: Studentlitteratur.
- Moland, A. (2018.11.12). Michelets bok om Hjemmefronten og jødene er et faglig og etisk forfeilet prosjekt. Hentet 13.11.2018 fra *Aftenposten Meninger, Kronikk*:

- <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/gP156L/Michelets-bok-om-Hjemmefronten-og-jodene-er-et-faglig-og-etisk-forfeilet-prosjekt--Arnfinn-Moland>
- NESH. (2016.04.27). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.06.2019 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH): https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nielsen, V. O. (2004). Hvor kommer historiedidaktikken fra? - af en kustodes erindringer. I S. Ahonen (Red.), M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson, & U. Zander, *Hvor går historiedidaktikken?: historiedidaktikk i Norden* 8 (ss. 9-15). Nummer 45 i skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag, Trondheim: NTNU
- Nomedal, J. H., & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ohman Nielsen, M. B. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker. I C. Lenz, & T. R. Nilssen, *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. (ss. 269-295). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olofsson, H. (2014). Narrative förkortningar i historieundervisningen - några möjligheter och problem. I L. Kvande (Red.), *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning. Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Olsson, A. (2010). *Sverige under andra världskriget: En uppsats om neo-realism och neutralitet*. Hentet 10.10.2018 fra DiVA - Digitala Vetenskapliga Arkivet: <http://nu.diva-portal.org/smash/get/diva2:330649/FULLTEXT04.pdf>
- OsloMet-Storbyuniversitetet. (2016.04.12). *Riktig kildebruk*. Hentet 02.05.2019 fra OsloMet-Storbyuniversitetet, Bibliotek og oppgaveskriving: <https://student.oslomet.no/riktig-kildebruk>
- Ragin, C. C. (2014). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley : University of California Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation* (Vol. 1. Utgave, andre opplag 2008). New York/Oxford: Berghahn Books .
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

- Sejersted, F. (1993). Norsk historisk forskning ved inngangen til 1990-årene. Et oppgjør med den metodologiske individualisme. I F. Sejersted, m.fl., *Demokratisk kapitalisme* (ss. 305-328). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sejersted, O. M. (2017.04.21). Antivitenskapelige holdninger er en trussel mot samfunnet. Hentet 22.04.2019 fra *Dagsavisen. Nye meninger*:
<https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/antivitenskapelige-holdninger-er-en-trussel-mot-samfunnet-1.955560>
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Høgskolen i Tønsberg. Vestfold. Hentet 20.09.2018 fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjønsberg, H. (2007). *Underveis. Historie 9 - Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Skolverket. (2011.08). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Historia*. Hentet 08.10.2018 fra Läroplan och kursplaner för grundskolan, Historia:
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRHIS01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfec44715d35a5cdfa219f>
- Skolverket. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. Hentet 17.10.2018 fra Studentportalen Uppsala Universitet: <https://studentportalen.uu.se/uusp-filearea-tool/download.action?nodeId=935142&toolAttachmentId=179862>
- Stugu, O. S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I S. Ahonen (Red.), M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson, & U. Zander, *Hvor går historiedidaktikken? : historiedidaktikk i Norden 8* (ss. 15-25). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, NTNU
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk* (2.utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Udir . (2009.08.01). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet 27.11.2018 fra Utdanningsdirektoratet: <http://data.udir.no/kl06/HIS1-02.pdf>
- Udir. (2006.08.01). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 22.11.2018 fra Utdanningsdirektoratet: <http://data.udir.no/kl06/SAF1-01.pdf>

- Udir. (2013.08.01). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 29.08.2018 fra Utdanningsdirektoratet:
<http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Waagene, E., & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler: Innledende analyser av en spørreundersøkelse til lærere*. Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet. Hentet 05.10.2018 fra
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifuarbeidsnotat2015-12-aller-siste.pdf>
- White, H. (2003). *Historie og fortelling - Utvalgte essay*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Kosmos

Kapittel 5: Den andre verdenskrigen 1939-1945

- **2 historiske forløp.** Disse består av:
 - *Andre verdenskrig (1939-1945).*
 - *Jødeforfølgelsene (Holocaust).*

- **17 historiske metonymier:**
 - Kollektive: *De allierte, Aksemaktene, den røde armé, nazistene, SS,*
 - Personfiserte: *Hitler, Chamberlain, Mussolini, Stalin, Daladier, de Gaulle, Hirohito, Churchill, Vjatsjelav M. Molotov, Harry S. Truman, Herman Göring, Oberst von Stauffenberg*

- **14 historiske plasser, bygninger og artefakter:**
 - *Plasser: Rhinland, Sudetområdet, Dunkerque, Pearl Harbor, Normandie, Nürnberg, Auschwitz, Treblinka, Wannsee i Berlin,*
 - *Bygninger/materiell: Berlinmuren,*
 - *Artefakter: Münchenavtalen, Versaillesfreden, Nürnberglovene, Avisforside: Daily News. Japs Bomb Hawaii. Declare war on U.S. and Britain*

- **To historiske ladete ord:** De ladete ordene er taler fra Churchill.
 - “We shall go on to the end, we shall fight in France, we shall fight on the seas and oceans, we shall fight with growing confidence and growing strength in the air, we shall defend our Island, whatever the cost may be, we shall fight in the fields and in the streets, we shall fight in the hills, we shall never surrender...”

Winston Churchill (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 163).

- “Never was so much owed by so many to so few” (Nomedal & Bråthen, 2007, s. 163)

- **10 historiske hendelser, «vendepunkter»:**

- *Vinterkrigen*. Finnenes kamp mot Sovjetunionen. Blir omtalt i sammenheng med Tysklands okkupasjon av Danmark og Norge.
- *Evakueringen fra Dunkerque*. Får i læreboka like mye plass som Vinterkrigen og beretningene om Tysklands lynkrig.
- *Battle of Britain*. Tyskland taper slaget om Storbritannia. Blir omtalt som en viktig hendelse for krigens gang i Europa.
- *Barbarossa*. Hitler forsøker å få Sovjetunionen med på laget (Tyskland bryter ikke-angrepspakten med Sovjet i 1941, angriper så Sovjet.
- *Stalingrad*: Fremstilles som vendepunktet i krigen. Hitler undervurderer Sovjetunionen (den russiske vinteren slår ut den tyske fremgangen) Tyske soldater klarer aldri å erobre byen, krigen snur for alvor da den *den røde arme* ser i retning Berlin.
- *Pearl Harbor*. USA går med i krigen på de alliertes side etter angrep fra Japan.
- *D-dagen*. Invasjonen av Normandie – de allierte styrkene rykker inn i Frankrike natt til 6. juni 1944.
- *Nagasaki og Hiroshima*. Atombomber blir for første gang brukt i krig over de to japanske byene. Langt over 200.000 mennesker døde. Japans kapitulasjon og bombens radikale endring på krigshistorie markerer slutten på krigens verdensomspennende konflikter.
- *Nürnberg*. Nazistene stilles for retten, Tyskland og Berlin deles til murens fall (Nürnbergprosessen)

- **2 Nøkkelbegreper:**

Når det gjelder nøkkelbegreper er det to. Som forklart i begrepsavklaringen er nøkkelbegreper som kan forklare forløpet og årsakene til historiske hendelser som Holocaust (*årsak*). Nøkkelbegreper er ikke nødvendigvis tidsbundne eller bundet til spesifikke geografiske lokasjoner, de er også begreper som kan forklare andre systematiske massehenrettelser som foregikk i Jugoslavia og Rwanda (*folkemord*).

- *årsak, kilde,*

Kapittel 6: Krigen i Norge

- **1 Historisk forløp:**

- *Okkupasjonstiden* (krigen i Norge, deportasjon av norske jøder og landssvikeroppgjøret).

- **19 Historiske metonymier:**

- Kollektive: *Nasjonal samling (NS)*, *Gestapo*, *Shetlandsgjengen*, *Kompani Linge*, *Milorg*, *partisangruppene i Finnmark*, *Politistyrkene*, *Hjemmefrontens Ledelse (HL)*, *Gutta på skauen*, *Nortraship (Krigsseilerne)*, *Den Røde armé*, *Tyskertøsene*, *tyskerunger*.
- Personifiserte: *Herman Sachnowitz*, *Simon Wiesenthal*, *Quisling*, *kong Haakon 7.*, *kronprins Olav*, *Terboven*.

- **15 historiske plasser, bygninger og artefakter:**

- Plasser: *Jøssingfjord*, *Narvik*, *Drøbaksundet*, *Grini*, *Falstad*, *Vemork*, *Ravensbrück*.
- Bygninger/materielle: *Oscarsborg festning*, *Hydros anlegg på Vemork*, *Blücher*, *Altmark*,
- Artefakter: *Elverumsfullmakten*, *Rasjoneringkort* (fra okkupasjonen av Norge), votter med *H7* (Kongens monogram), *Avisforside* (for å markere motstand/videreføre beskjeder): ? *Bladet*. *Utkom 1.gang hver lørdag på rum 6 under forskjellige redaktører*

- **3 historiske hendelser, «vendepunkter»:**

- *9. april 1940*. Tyskerne går til angrep på havnebyer og flyplasser over hele Norge. *Blücher* senkes i *Drøbaksundet*.
- *Tungtvannssaksjonen*. Norske motstandsfolk saboterte *Hydros anlegg på Vemork*.
- *8. mai 1945*. Frigjøringen av Norge. Okkupasjonen avsluttet.

Bok	Narrative forkortninger	Historiske nøkkelbegreper	Antall sider: krigen hjemme	Antall sider: Holocaust/om jødene	Antall sider: Vinterkrigen	Antall sider: om nabolandet	Antall sider: Andre verdenskrig totalt	Antall bilder/illustrasjoner
Kosmos	83	2	18	3	1	1	36	36

Kvantitativ oversikt. Læreboka Kosmos 9. Kapittel 5 og 6

Vedlegg 2: Underveis

- **4 historiske forløp:**

- *Den andre verdenskrig*. Fra invasjonen av Polen til bruken av atombomber. Beretningene begynner i kapittel ni: *Den andre verdenskrigen – den grusomste krigen i menneskets historie* (Skjønberg, 2007, s. 141). Beretningene fortsetter i kapittel ti:
 - *Livet i det okkuperte Europa*. Beretninger om spesielt om okkupasjonen av Norge, andre europeiske land, om Nürnbergprosessen og delingen av Europa etter krigen.
 - *Jødeutryddelsene* (uten bruken av Holocaustbegrepet). Finner sted i kapittel ti: *Livet i det okkuperte Europa* (Skjønberg, 2007, s. 169).
 - *De norske jødernes historie*: Berettes om etter kapittel ti. Her blir beretninger om jødene og prosessene rundt jødeutryddelsene formidlet fra et norsk perspektiv. Hvordan jødernes historie har utspilt seg fra 1814 fram til beretninger om norske jøder i dag. Finner sted i *Historien om de norske jødene* (Skjønberg, 2007, s. 196).

- **34 Historiske metonymier:**

- Kollektive: *De allierte, Nasjonal samling (NS), Gestapo, nazistene, SS, Jøssinger, Handelsflåten, Milorg*
- Personifiserte: *Quisling, Adolf Hitler, Stalin, Nygaardsvold, CJ Hambro, Haakon 7., Neville Chamberlain, Winston Churchill, Roosevelt, Eva Braun, Harry S. Truman, Albert Einstein, Benito Mussolini, Raoul Wallenberg, Oscar Schindler, Anne Frank, Simon Wiesenthal, Herman Sachnowitz, von Stauffenberg, Heinrich Himmler, Josef Terboven, Herman Göring, Joseph Goebbels, Josef Mengele, Adolf Eichmann, Hirohito,*

- **24 Historiske plasser, bygninger og artefakter:**

- Plasser: *Katynskogen, Auschwitz, Ravensbrück, Wannsee (I Berlin), Dunkerque, Pearl Harbor, Normandie, Nürnberg, Jøssingfjorden, Narvik, Kiruna, Rjukan, Majavatn, Telavåg, Grini, Petsamo,*
- Bygninger/materiell: *Oscarsborg, Blücher, Altmark, Hydros tungtvannsanlegg, Villaen i Wannsee*
- Artefakter: *Elverumsfullmakten, Rasjoneringskort fra krigen, Anne Franks dagbok*

- **3 historisk ladete ord (oversatt):**

- En tale av Winston Churchill. «Vi skal holde ut til slutten, vi skal kjempe i Frankrike, vi skal kjempe på sjøen og på havene, vi skal kjempe med økende tillit og økende styrke i lufta, vi skal uten hensyn til omkostningene forsvare vår øy, vi skal kjempe på strendene, vi skal kjempe på landingsplassene, vi skal kjempe på markene og i gatene, vi skal kjempe oppe i åsene. Vi skal aldri overgi oss» (Skjønberg, 2007, s. 154).
- To sitater fra Albert Einstein: «Atombomben har forandret på alt. Unntatt vår måte å tenke på» og «Jeg vet ikke så mye om hvordan en tredje verdenskrig vil bli. Men den fjerde vil bli utkjempet med treklubber» (Skjønberg, 2007, s. 164).

- **11 historiske hendelser (og vendepunkter):**

- "Skyggekrigen" (Erobringen/delingen av Polen). Regnet som starten på den andre verdenskrig.
- *Slaget om Storbritannia*. (Battle of Britain). Starten på tysk bombing av Storbritannia som endte i favør Storbritannia.
- *Stalingrad*. Ansees som et stort vendepunkt i krigen på kontinentet. Tyskland taper offisielt i forsøket på å erobre russiske byer. Sovjetunionen svarer med en motoffensiv.
- *Pearl Harbor*. USA er på alvor med i krigen på alliert side etter Japans angrep på USA sin krigsflåte i Stillehavet.
- *Dunkerque*. Redningen av pressede allierte styrker over den engelske kanal.
- *6. juni 1944* Allierte styrker går i land i Normandie, Frankrike i ønsket om å invadere Tyskland. Begynnelsen på slutten av den andre verdenskrig.
- *D-dagen*: Har den samme betydningen som 6. Juni 1944, muligens mer på folkemunne.
- *Nagasaki og Hiroshima*. Atombomben brukes for første gang i krig. Bruken av bomben setter et punktum for motstand mot de allierte. Samtidig blir byene et evigvarende symbol (historisk plass) på hvilke konsekvenser teknologiske framskritt kan få i forhold til konflikter.
- *16. juli 1945, klokka 5.30*. Den første prøvesprengningen av en atombombe. Atombomben blir så brukt i krig ved at amerikanerne slipper den over de japanske byene Hiroshima og Nagasaki. Markerer et punktum på krigen ved aksemaktenes kapitulasjon, samtidig symboliserer det en ny epoke i menneskehetens historie.

- *Nürnberg*: Symbolet på byen hvor Nürnbergtraktaten ble skrevet. Samtidig lokasjonen for Nürnbergprosessen hvor de øverste nazilederne mottok sin rettslige dom. Under overskriften «Oppgjøret med de aller verste» (Skjønberg, 2007, s. 187).

- **3 Nøkkelbegreper:**

Når det gjelder historiske nøkkelbegreper er det kun følgende som finner sted i kapitlene:

- *Årsak, virkning, kilde*

Det er to hendelser som blir fremstilt som sentralt i læreboka, men som blir omtalt uten bruken av narrative forkortinger:

- *Sovjetunionen angriper Finland*: Terminologien *Vinterkrigen* blir ikke brukt, men Sovjets angrep inkluderer den Nordiske inkluderingen på finsk side.
- *Tyskland angriper Sovjetunionen*. Terminologien *Barbarossa* brukes ikke. Men angrepet beretter om starten på en lang krig mellom Tyskland og Sovjetunionen, som endte med en vinterkrig Tyskland ikke kunne vinne. Angrepet på Sovjetunionen er en forkortning for avgjørende hendelser i krigen.

Bok	Narrative forkortninger	Historiske nøkkelbegreper	Antall sider: krigen hjemme	Antall sider: Holocaust/om jødene	Antall sider: Vinterkrigen	Antall sider: om nabolandet	Antall sider: Andre verdenskrig totalt	Antall Bilder/illustrasjoner
Underveis	76	3	21	10	2	4	62	64

Kvantitativ oversikt. Læreboka Underveis. Kapittel 9 og 10.

Vedlegg 3: Levande Historia

Av narrative forkortninger er det:

- **Tre historiske forløp:**

- *Andra världskriget* (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 351). Den andre verdenskrig fra invasjonen av Polen i 1939 til krigens avslutning med et nytt, inndelt Europa. Beretningene begynner under
- *Förintelsen*. Er den svenske betegnelsen på Holocaust, lærebokforfatterne bruker også *Shoah* (hebraisk) (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 366)
- *Gulag*. Tvangsarbeidsleirene i Sovjetunionen. Hvordan leirene ble brukt til å kvitte seg med politiske motstandere og mennesker basert på klasseslørighet ”*En jämförelse med Gulag*” (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 370).

- **18 historiske metonymier:**

- Kollektive: *de tyske nazistene, de sovjetiske kommunistene, Röda armé, de allierte, SS, ”vita bussarna”*
- Personifiserte: *Hitler, Winston Churchill, Chamberlain, Benito Mussolini, Stalin, Lenin, Roosevelt, Rommel, Montgomery, Harry S Truman, Raoul Wallenberg, Folke Bernadotte*

- **13 historiske plasser, bygninger og andre artefakter:**

- Historiske plasser: *Narvik, Kiruna, Normandie, Hiroshima, Auschwitz-Birkenau, Treblinka, Sobibor, Belzec, Majdanek, Babij Jar, Chelmno, Wannsee*
- Bygninger/materiell: *Maginotlinjen*
- Artefakter: Ingen

- **13 historiske hendelser/vendepunkter:**

- *Polen delas*. Beretninger om hvordan den andre verdenskrig for alvor startet gjennom delingen av Polen.
- *Vinterkriget*. Sovjetunionens forsøk på invasjon av Finland. Beretninger om finsk motstand og nordiske sympatisører. Her blir også Sveriges involvering i krigen omtalt.
- *Permittenttrafiken*. Tillatelsen Tyskland fikk til å frakte tog med soldater og militært materiell gjennom Sverige. Er i læreboka sentralt i beretningene om Sverige.

- *Nürnberggrättegangen*. De etterfølgende rettsakene mot de ble medregnet ansvarlige, nazistiske ledere.
 - *Battle of Britain*. Tysklands plan om å invadere Storbritannia. Bombing av engelske byer og britiske piloters innsats.
 - *Operation Barbarossa*. Det tyske angrepet på Sovjetunionen.
 - *Pearl Harbor*. USA dras for alvor inn i krigen etter Japans angrep på Pearl Harbor. Blir betegnet i læreboka som hendelsen hvor krigen blir en verdenskrig.
 - *Stalingrad*. Under overskrift: *4. Slutet på krigen*, blir betegnet som et enormt nederlag for Tyskland.
 - *El-Alamein*: Beretninger om ørkenkrigen. Hører også til under overskrift fire. Betegnes som en avgjørende seier for britene og som slaget ved Stalingrad, slutfasen for Tysklands hegemoni.
 - *Porajmos*: Betegnelsen på masseutryddelsene av rom. Står som historisk hendelse og ikke historisk forløp siden det er en del av det historiske forløpet *Förintelsen* i læreboka.
 - *D-dagen*. De allierte går i land i Normandie. Omtales som Tysklands siste forsøk på motstand fra de allierte, før det etter seks måneder var slutt: ”Sex måneder etter D-dagen stod brittiska och amerikanska arméer på tysk mark” (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 364).
 - *Hiroshima och Nagasaki*. Markerer slutten på krigen. I læreboka blir Japans kapitulasjon begrunnet med Harry S Trumans avgjørelse om å vise styrke og ”spara amerikanske soldaters liv” (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 365).
- **3 Historisk ladede ord (oversatt):** Tre sitater fra Churchill, oversatt til svensk:
 - «Jar har ingenting annat att bjuda er än blod och möda, tårar och svett» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 354). Sitatet er brutt i forbindelse med innsettelsen av Churchill som statsminister, og hans lederskap og optimisme.
 - «Aldrig förr i historien har så många haft så få att tacka för så mycket» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 355). Churchill beretter om de britiske pilotene sin avgjørende innsats i *Battle of Britain*.
 - «Det här är inte slutet. Det är inte ens början på slutet. Men det är, kanskje, slutet på början» (Hildingson & Hildingson, 2013, s. 361). Winston Churchill taler i etterkant av de alliertes seier i *el-Alamein*.

- **2 Nøkkelbegrep:** *Orsak* (Årsak) og *förändring* (endring/forandring)

I forhold til nøkkelbegreper er det disse to, som kan betegnes som historiske nøkkelbegreper i forhold til Erik Lunds redegjørelse (Lund, 2016).

Bok	Narrative forkortninger	Historiske nøkkelbegreper	Antall sider: krigen hjemme	Antall sider: Holocaust/om jødene	Antall sider: Vinterkrigen	Antall sider: om nabolandet	Antall sider: Andre verdenskrig totalt	Antall Bilder/illustrasjoner
Levande Historia 9	50	2	1	4	2	1	26	21

Kvantitativ oversikt. Levande Historia 9, kapittel fem.

Vedlegg 4: PRIO Historia

Av narrative forkortninger er det gjort følgende funn:

- **2 historiske forløp:**

- «*Andra världskriget*» (Almgren, m.fl, 2012, s. 202). Den andre verdenskrig. Fra delingen av Polen i 1939 til Nürnbergprosessen og opprettelsen av FN.
- «*Förintelsen*» (Almgren, m.fl, 2012, s. 218). Holocaust.

- **34 Historiske metonymier:**

- Kollektive: *De allierte, Axelmakterna* (akse-maktene), *Röda armén, Kamikaze-piloterna, germanska ariska rasen, SS, nazisterna, den nazistiska eliten, Gestapo, Einsatzgruppen, Nationernas Förbund (Folkeforbundet), FN, Säkerhetsrådet,*
- Personifiserte: *Hitler, Stalin, Vidkun Quisling, Hermann Göring, Winston Churchill, Erwin Rommel, Montgomery, Eisenhower, Heinrich Himmler, Claus Stauffenberg (Oberst von Stauffenberg), Eva Braun, Charles Darwin, Gregor Mendel, Adolf Eichmann, Reinhard Heydrich. Speer, Hess, Dönitz, Goebbels, Franklin D. Roosevelt, Eleanor Roosevelt,*

- **21 Historiske plasser, bygninger og andre artefakter:**

- Historiske plasser: *Dunkerque, Pearl Harbor, Narvik, Normandie, Hiroshima, Babij Jar, Wannsee, Chelmo, Belzec, Sobibor, Treblinka, Auswitz-Birkenau, Nürnberg*
- Bygninger/materiell: *Oscarsborg, Blücher, Maginotlinjen, Enola Gay, Fredslågan i minnesparken* (minnesmerket i Hiroshima), *Atombombskatedralen* (Hiroshima)
- Artefakter: *Klockan som hittades efter bombingen av Hiroshima* (En avbildet klokke som ble funnet etter at bomben falt), *Genèvekonventionen*

- **15 Historiske hendelser/vendepunkter:**

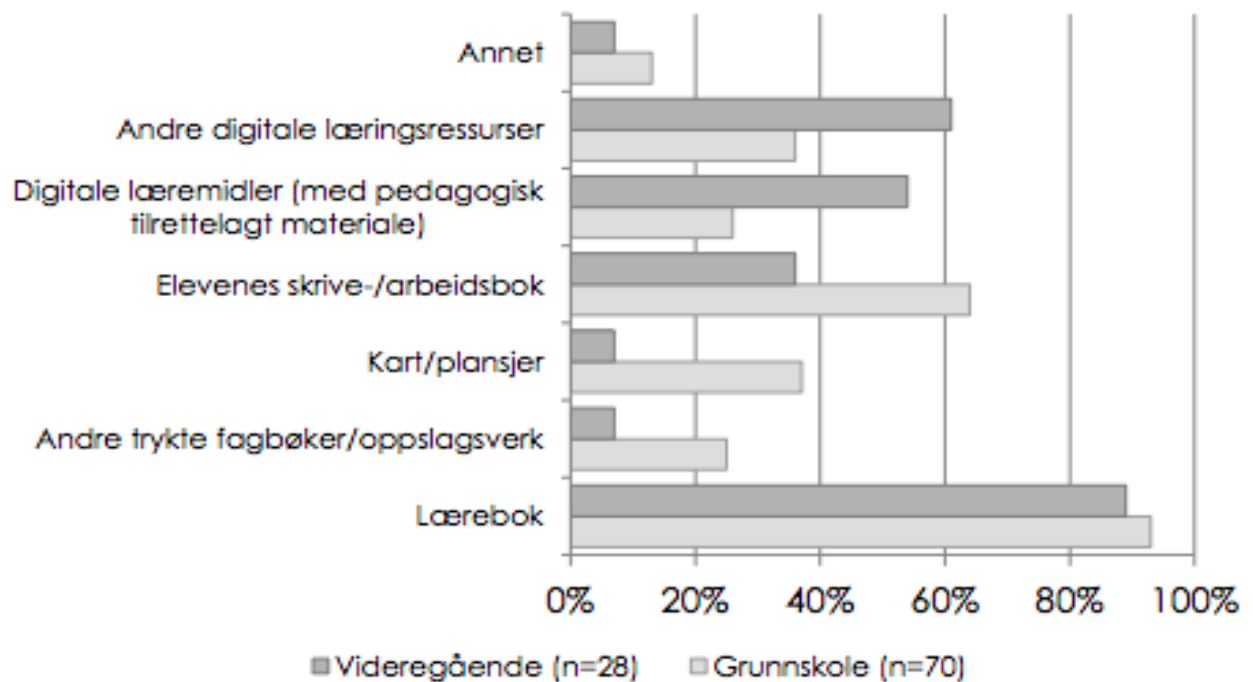
- *Anfall mot Polen.* Tyskland og Sovjetunionens invasjon og deling av Polen.
- *Latsåskriget* («*the phoney war*»). Den bemerkelsesverdige «stille» perioden på det europeiske kontinent etter at England og Frankrike erklærte krig mot Tyskland for angrepet på Polen.
- *Finska vinterkriget.* Er i læreboka sentralt i beretningene om den andre verdenskrig i Norden.

- *Slaget vid Suomussalmi*. En seier for finske tropper i en vinterkrig som endte med russisk nederlag.
 - *Evakueringen från Dunkerque*. Flukten av allierte styrker som ble presset mot havet av tyske styrker.
 - *Slaget om Storbritannia*. En viktig seier for de allierte i Tysklands forsøk på å erobre den resterende delen av Vest-Europa.
 - *Pearl Harbor*. Blir i læreboka betegnet som det første, store vendepunktet i krigen under *Vändpunkter*.
 - *Ökenkriget (ørkenkrigen)*. Italia og Tysklands krigføring mot engelsk tropper i Nord-Afrika. Omtalt under *vändpunkter*, det samme blir El-Alamein og Stalingrad og Kursk.
 - *Slaget vid El Alamein*. En avgjørende seier for engelskmennene over tyske styrker.
 - *Stalingrad*. Den røde armés store seier mot Tysk fremmarsj i erobringen av Sovjetunionen.
 - *6. Juni 1944 og D-dagen*. Invasjonen i Normandie.
 - *Nagasaki og Hiroshima*. Blir omtalt etter under-overskriften *Japan besegras – atombomben*
 - *Kristallnatten*. Massearrestasjoner, vandalisering av synagoger og jødiske butikker.
- **2 Historisk ladede ord (oversatt):** Taler av Churchill
 - «Vi ska kämpa på stränderna. Vi ska kämpa på flygfälten. Vi ska kämpa i hus och på gator. Vi ska slåss på våra kullar och våra vägar och i våra städer. Vi ger oss aldrig!» (Almgren m.fl, 2012, s. 207)
 - «Aldrig har så många haft så få att tacka för så mycket» (Almgren m.fl, 2012, s. 208)
 - **2 nøkkelbegreper:**
 - *Orsakerna (årsak)*
 - *Följderna (virkning)*

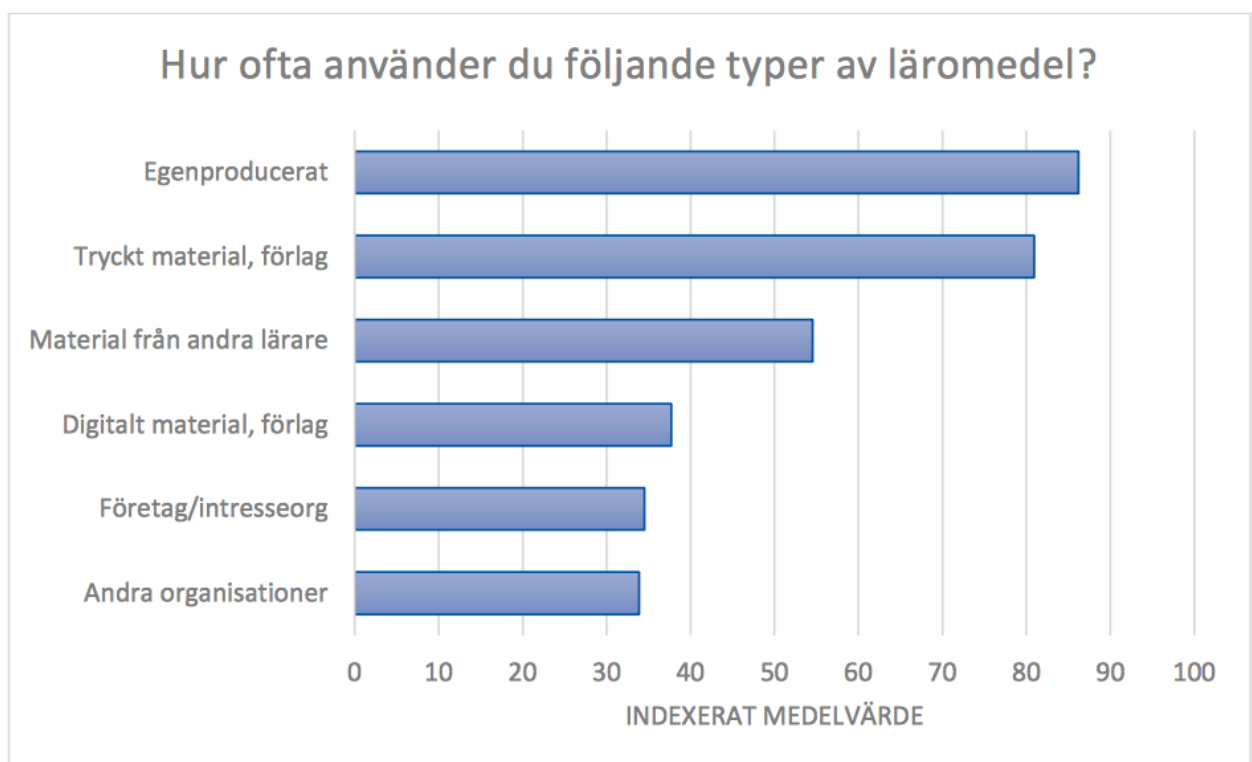
Bok	Narrative forkortninger	Historiske nøkkelbegreper	Antall sider: krigen hjemme	Antall sider: Holocaust/om jødene	Antall sider: Vinterkrigen	Antall sider: om nabolandet	Antall sider: Andre verdenskrig totalt	Antall Bilder/illustrasjoner
PRIO Historia 8	74	2	1	6	2	2	30	43

Kvantitativ oversikt. PRIO Historia 8, kapittel åtte.

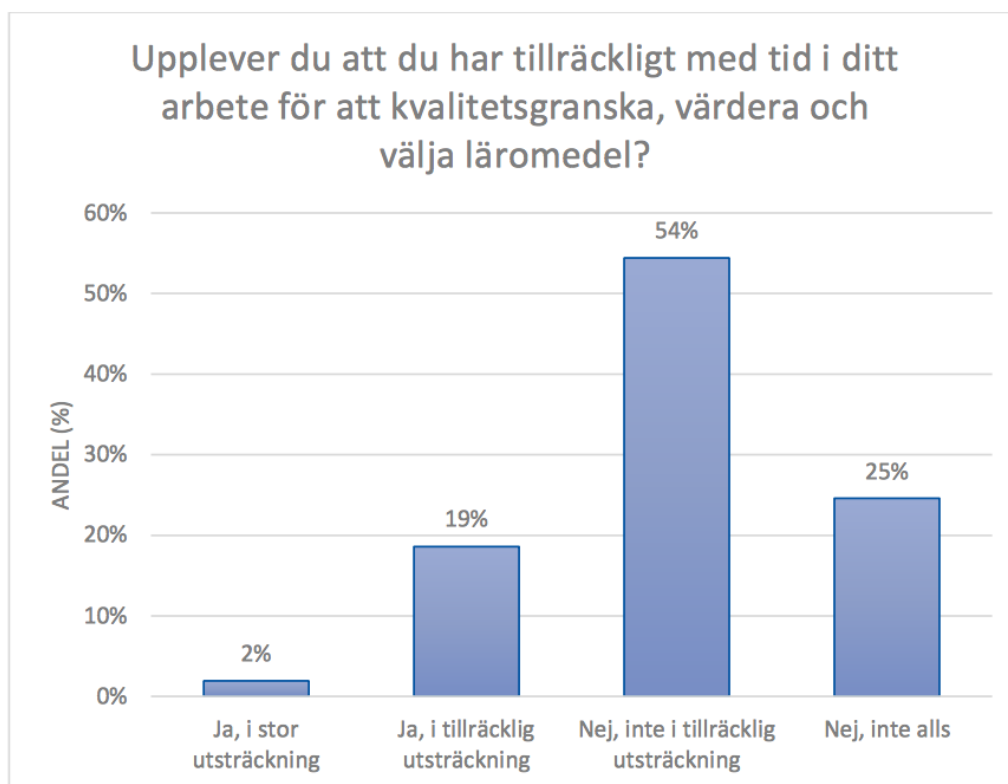
Figurer



Figur 1: Fordeling av arbeidsformer i samfunnsfag (Gilje m.fl., 2016).



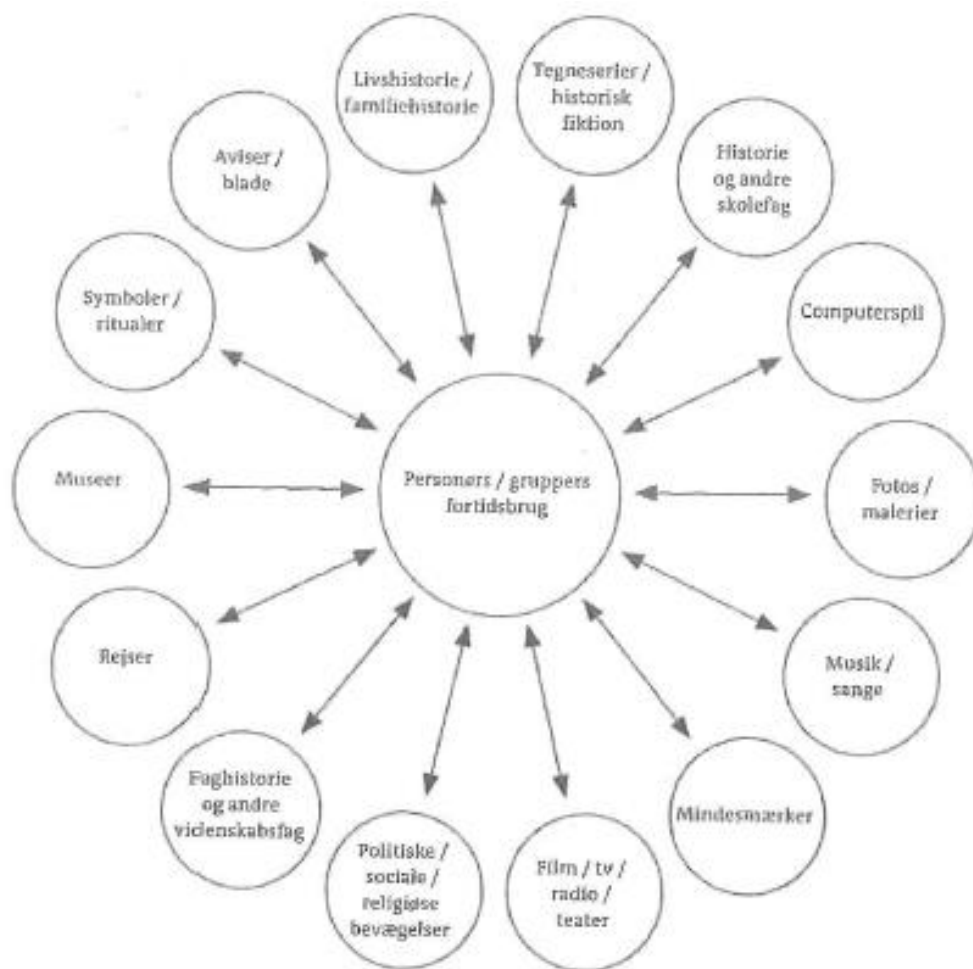
Figur 2: Bruk av läremidler i Sverige (Lärarnas Riksförbund, 2014)



Figur 3: Kvalitetssikring av läromedel (Lärarnas Riksförbund, 2014)

GENETISKT PERSPEKTIV	GENEALOGISKT PERSPEKTIV
vetenskap: förståelse, förklaring, analys, kritik	"livsvärld": minne, erfarenhet, sorg, saknad, skuld, legitimitet
objektivitet	subjektivitet
distans	närhet
samtidsbundenhet	nutidsorientering
relativ giltighet	absolut giltighet
prospektivitet	retrospektivitet
komplexitet	enkelhet
abstraktion	konkretion
förändring	kontinuitet
ändlighet i perspektiv	oändlighet i perspektiv
analytisk öppenhet	analytisk slutenhet
irreversibilitet	reversibilitet
irrepetitivitet	repetitivitet
sanningssökande	meningssökande, orientering
förnuft	känsla, upplevelse

Figur 4. Idealtyper på historiske perspektiver (Karlsson, 2014)



Figur 5: Jensens modell for dannelses- og brukssteder i historiebevissthet (Kvande & Naastad, 2013)

Land/totalt antal	Historiska tidsbegrepp	Historiska förlopp	Historiska metonymier	Historiska platser och artefakter	Historiska uttalanden »bevingade ord«	Historiska händelser, »vändpunkter«
Finland 22	10	7	-	2	-	3
Norge 19	9	8	-	-	-	2
Danmark 29	-	5	4	6	-	14
Sverige 24	12	8	3	-	-	1

Figur 6: Narrative forkortninger i nordiske læreplaner (Olofsson, 2014)

Typ	Historiska tidsbegrepp	Historiska förlopp	Historiska metonymier	Historiska platser och artefakter	Historiska uttalanden »bevingade ord«	Historiska händelser »vändpunkter«
Typ-exempel	Stenåldern, Antiken, Renässansen, Dansketiden, »Hästska-året«	Reformationen, Trettioåriga kriget, Förintelsen, Weimar-republiken, 1968	Brunskjortor, Sansculotter, Raoul Wallenberg, Quisling, Florence Nightingale	Auschwitz, Hiroshima, morfars äppelträd, Rosa Parks buss, Berlinmuren	I have a dream...; Veni, vidi vici...; This is not the end...	Eden i bollhuset Ådalen '31 Slaget vid Kosovo Polje, 1066
Typiska kännetecken	Skenbar värdeneutralitet; oftast större tidsrymder; relativt hög abstraktionsnivå	Strukturen i centrum; »logiskt« sammanhang av många olika händelser	»Dolda berättelser«; Mytologiska element; avpersonifierade kollektiva eller enskilda aktörer	Platsens symbol-laddning och inordning i »större« berättelser	Aktören i centrum; performativa utsagor; »dåets nu«; ödesmättat; profetiskt	»Dramaturgisk« koncentration: tydliga aktörer, ett avgränsat händelseförlopp; inledning, vändpunkt, slut; hög konkretion

Figur 7. Narrativa förkortningar, ett tentativt typologiförslag (Olofsson , 2014)

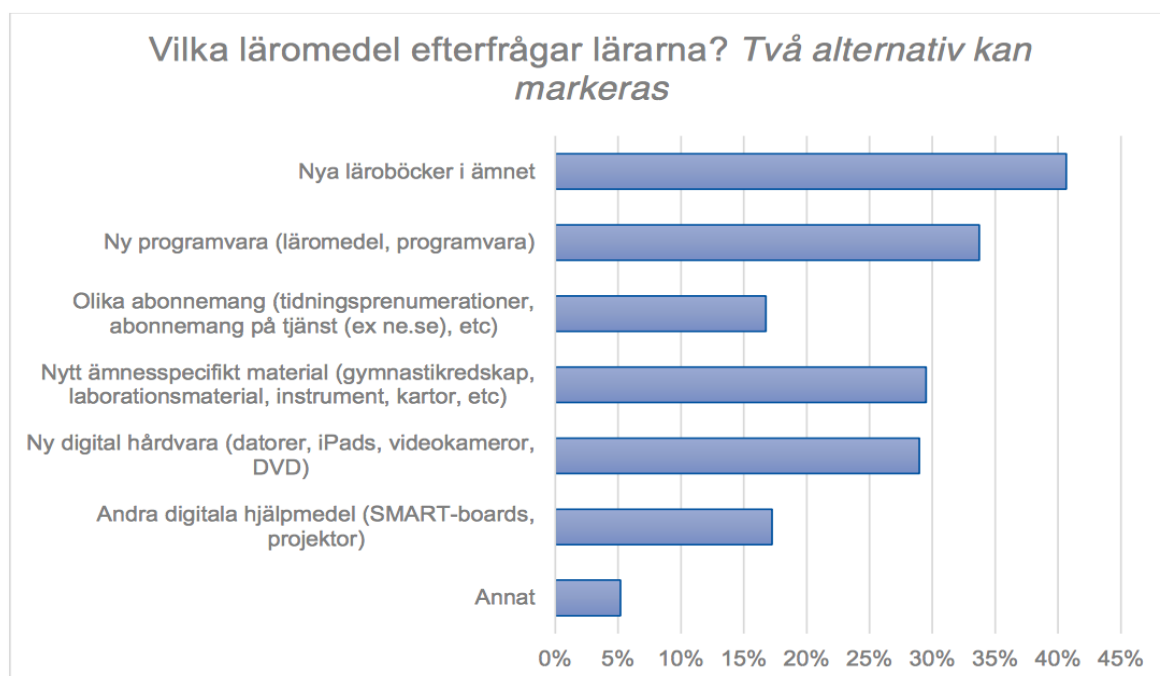
Bok	Narrative förkortningar	Historiske nøkkelbegreper	Antall sider: krigen hjemme	Antall sider: Vinterkrigen	Antall sider: Holocaust/om jødene	Antall sider: om nabolandet	Antall sider: Andre verdenskrig totalt	Antall bilder/illustrasjoner
Kosmos 9								
Underveis								
Levande Historia								
Historia 8								

Figur 8: Kvantitativ oversikt. Utgangspunkt for alle lærebøkene

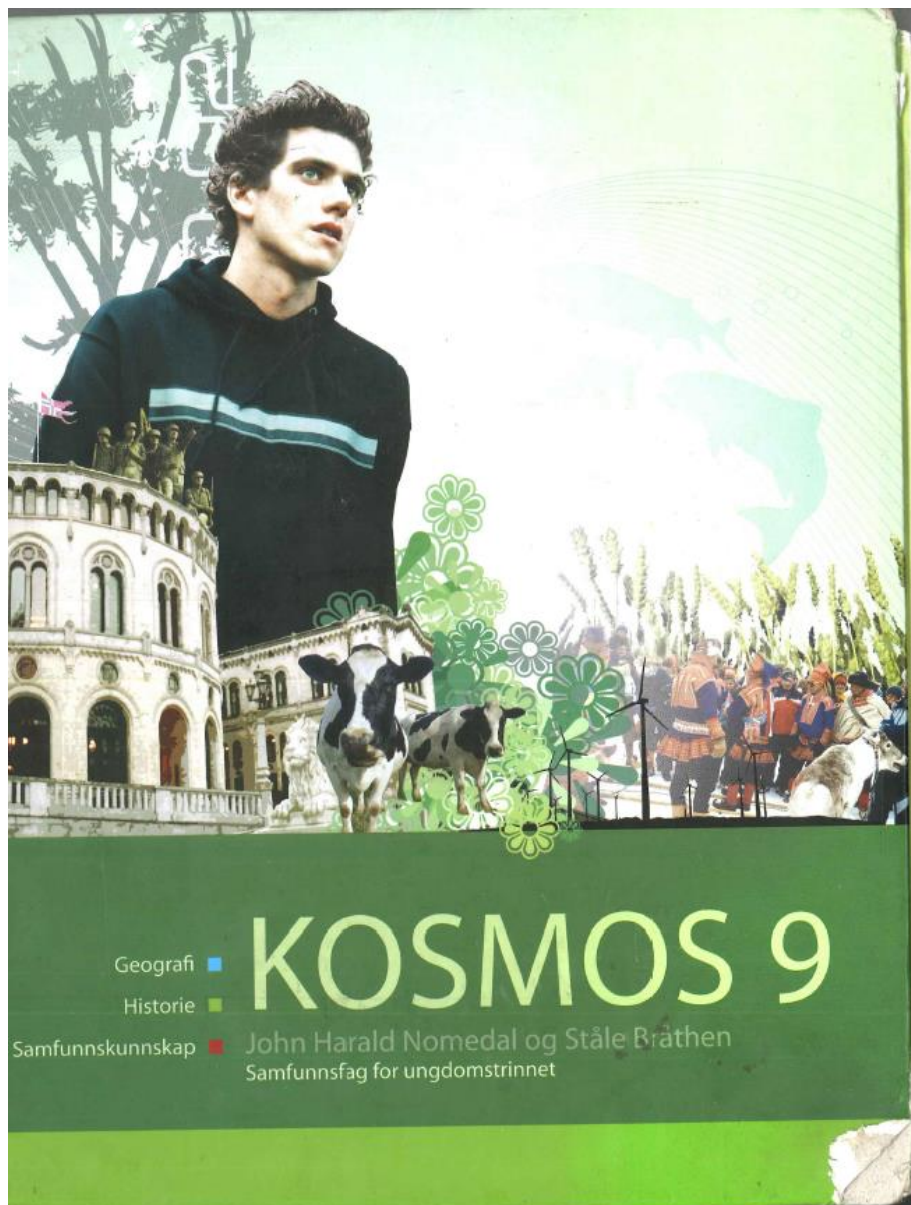
Tabell 8: Hvilken lærebok benytter elevene i samfunnsfag på 8. – 10. trinn? Prosent (N=46)

	Andel (%)
MATRIKS (Aschehoug)	26
MAKT OG MENNESKE (Cappelen)	13
UNDERVEIS (Gyldendal)	24
KOSMOS (Fagbokforlaget)	28
Ingen av disse	9
Totalt	100

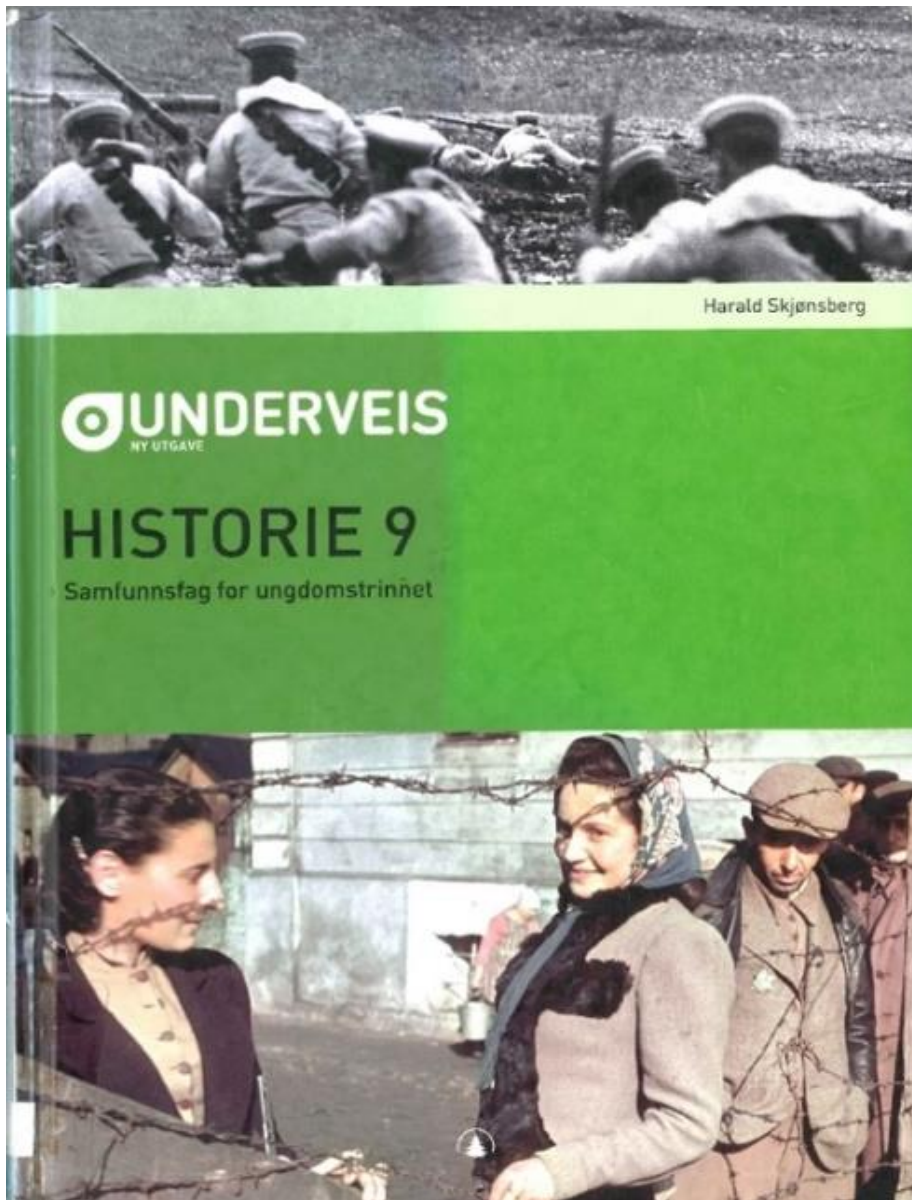
Figur 9: Hvilke lærebøker som blir benyttet (Waagene & Gjerustad, 2015).



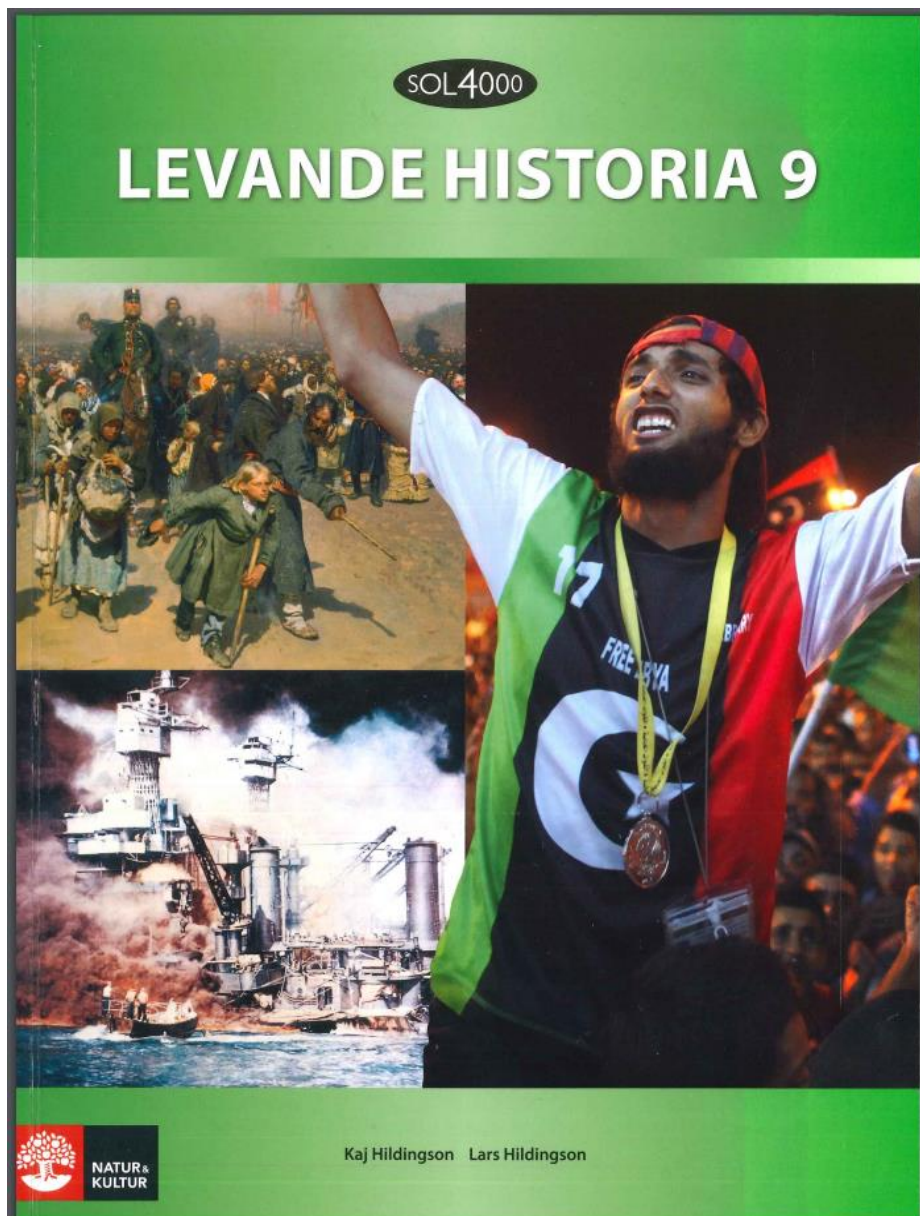
Figur 10: Etterspurte læremidler hos Svenske lærere (Lärarnas Riksförbund, 2014).



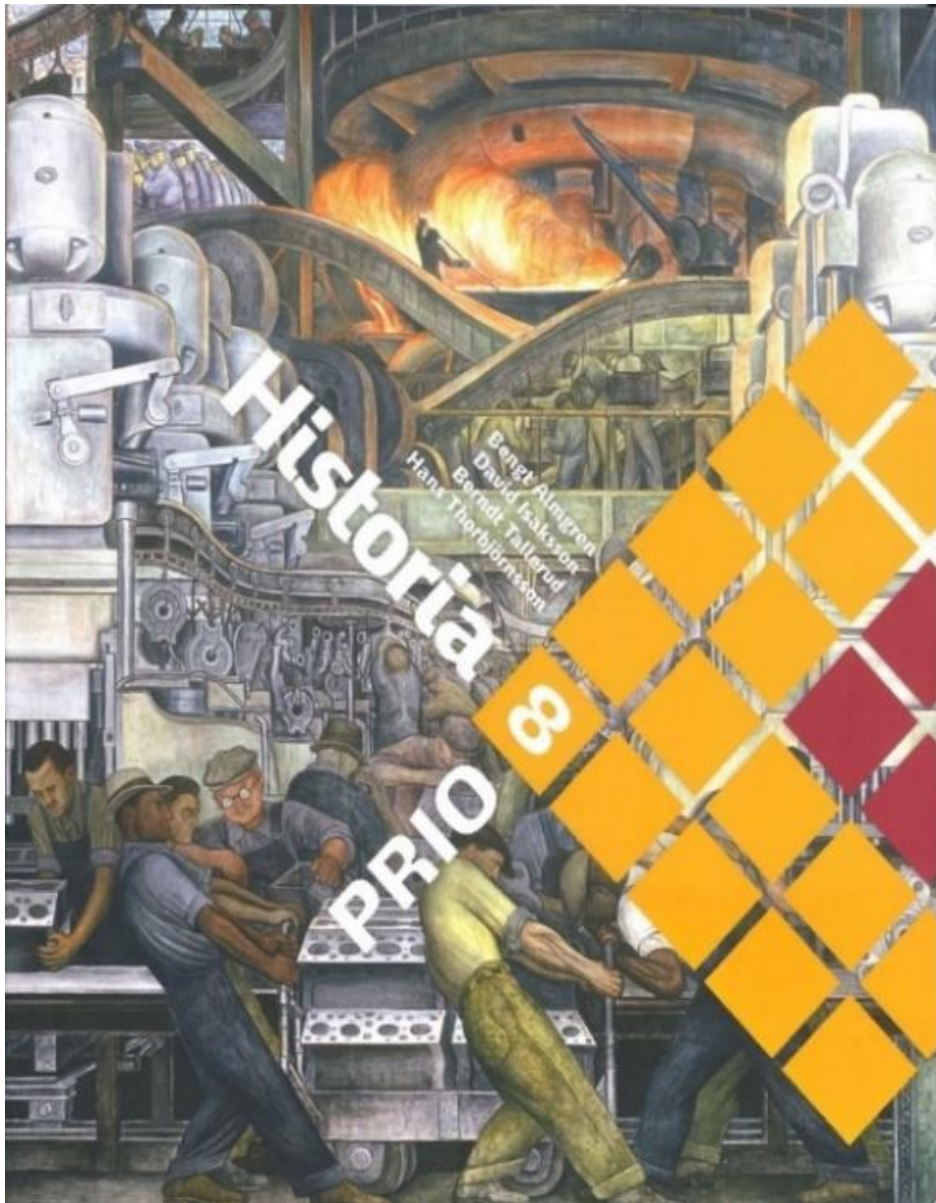
Figur 11: Kosmos 9 (Nomedal & Bråthen, 2007)



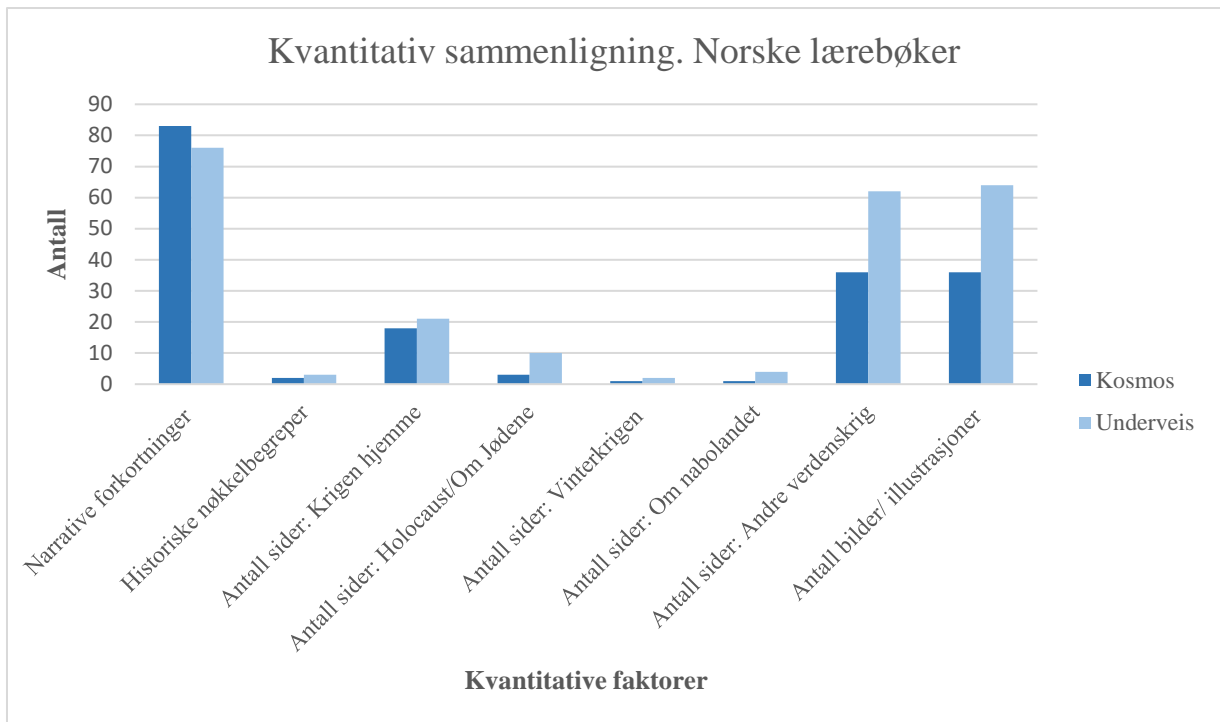
Figur 12: Underveis. Historie 9 (Skjøsberg, 2007)



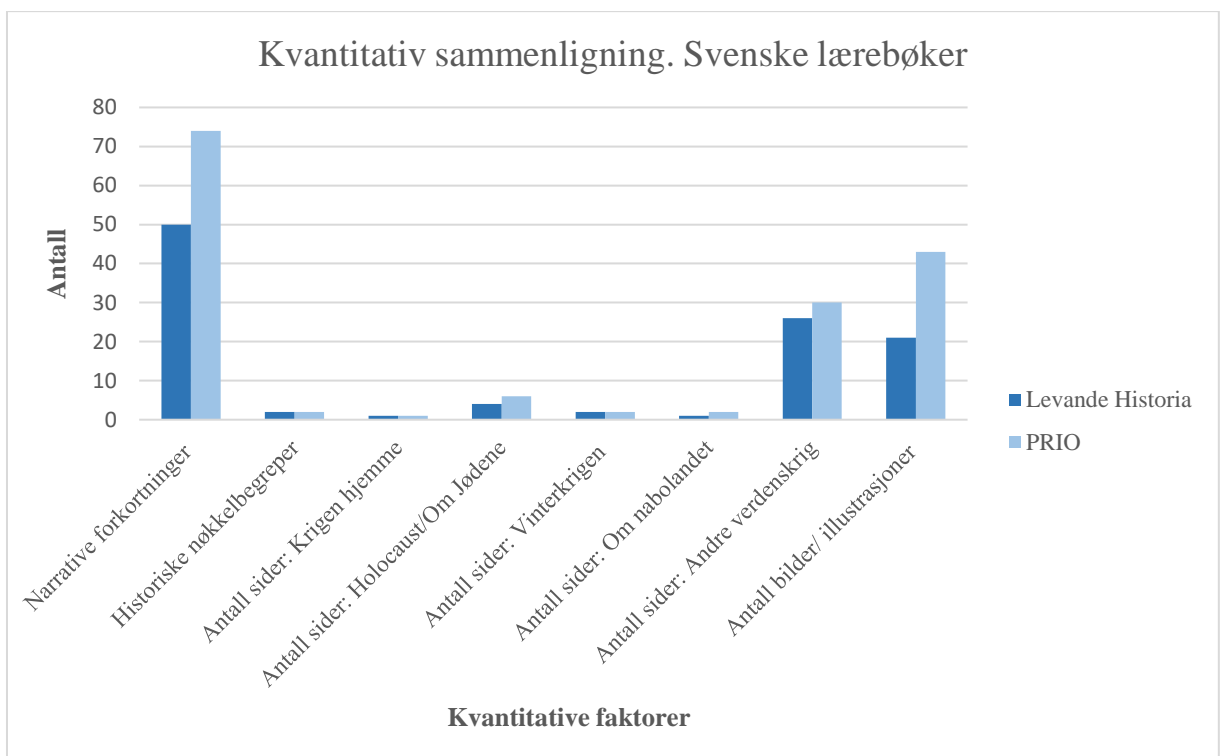
Figur 13: Levande Historia 9 (Hildingson & Hildingson, 2013).



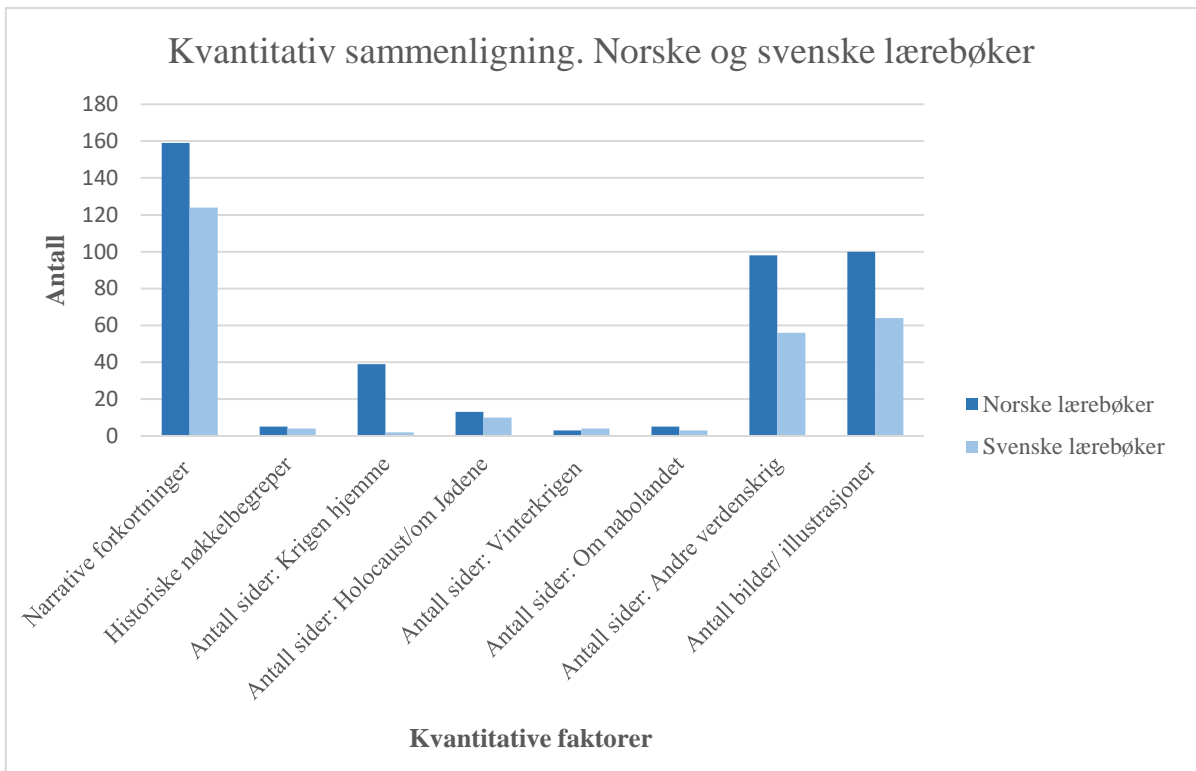
Figur 14: PRIO. Historia 8 (Almgren, Isaksson, Tallerud, & Thorbjörnsson, 2012)



Figur 15. Kvantitativ sammenligning. Norske lærebøker



Figur 16. Kvantitativ sammenligning. Svenske lærebøker



Figur 17. Kvantitativ sammenligning, Norske og svenske lærebøker