

Henrik Bye Røthe

## Holocaust i nåtid

En innholdsanalyse av et utvalg lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning samfunnsfag

Veileder: Trond Risto Nilssen

Mai 2021



Henrik Bye Røthe

## **Holocaust i nåtid**

En innholdsanalyse av et utvalg lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon -  
studieretning samfunnsfag  
Veileder: Trond Risto Nilssen  
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Norwegian University of  
Science and Technology



# Sammendrag

Denne studiens hensikt er å forsøke å gi et bidrag til videreutviklingen av historiefaget i skolen. Ved å se på hvordan historiefaget framstilles i lærebøkene, har målet vært å si noe om hvorvidt læreboka bidrar nok som verktøy til å nå læreplanens kompetansemål.

Masteroppgavens omfang er avgrenset tematisk ved at undersøkelsen har vektlagt framstillingen av antisemittisme og holocaust i historiebøker tilknyttet videregående skole.

Idéen til studien spiret ut av en antagelse om at læreboka i høy grad omfatter historiske faktakunnskaper, og i mindre grad legger opp til å nå læreplanenes mer abstrakte føringer for faget, noe også Kvande og Naastad antyder i boka *Hva skal vi med historie?* fra 2013. De mistenker at de fleste lærere fortsatt baserer sin undervisning «på en historiefagsdidaktikk som tar utgangspunkt i basisdisiplinen og formidling av relativt faste historiske fakta», i stedet for å vektlegge historiebruk, historiebevissthet og historiekultur (Kvande & Naastad, 2013, s. 23). For å belyse problemstillingen har jeg foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg på fire lærebøker i historie for videregående skole, utgitt i perioden 2008 – 2020. Framstillingen av antisemittisme og holocaust viser seg å gjenspeile mye av det økte fokuset på temaet i sentrale styringsdokumenter. Det er i tillegg en dreining i måten temaet framstilles på i lærebøkene. De endrer gradvis fokus. Fra utvalgets eldste lærebok, *Tidslinjer 2*, til utvalgets nyeste, *Alle tiders historie*, kan man se et skifte fra kun historiefagsdidaktisk diskurs, til en noe større inkludering av en historiebruksdidaktisk diskurs. Funn i analysen viser hvordan et verk som *I ettertid*, fint etterkommer de føringer som læreplanen i historie for videregående skole legger fram, uten å nevne mange historiske fakta og hendelser som lenge har vært selvskrevne i norske skolebøker i faget historie.

# Abstract

This study is concerned with the historical material presented in school textbooks. The question is whether the textbooks contribute satisfactorily so that the curriculum competence goals can be met. The thesis is mainly restricted to textbook presentation of anti-Semitism and the Holocaust.

It was assumed at the outset that textbooks first and foremost include historical factual knowledge, and to a lesser extent aim to reach the curriculum`s more abstract guidelines for the subject, something Kvande and Naastad also suggested in their book *Hva skal vi med historie?* (2013). They suggested that most teachers still base their lectures and teaching on a didactic approach that consists of an elementary disciplinary approach and dissemination of relatively fixed historical facts, instead of emphasizing public history, historical sense and history culture. To approach the research problem I chose to carry out a qualitative content analysis of four textbooks published in the period 2008 – 2020. The portrayal of anti-Semitism and the Holocaust appears to reflect to a certain extent an increased focus on the topic in key governing documents. There has also been a shift in the way the topic is presented. There is a distinct change from the oldest textbook included in this study, *Tidslinjer 2*, which mainly presents historical facts, and the newest, *Alle tiders historie*, which to a greater extent aims to reach the curriculum`s more abstract guidelines for the subject. Findings in the analysis show how textbooks such as *I ettertid*, comply well with the guidelines that the curriculum in history sets out, without mentioning many historical facts and events that have long been a feature of Norwegian history textbooks.

# Forord

Denne masteroppgaven har blitt til i en svært spesiell tid. Etter å ha fullført grunnskolelærerutdanningen GLU 5-10 ved Nord Universitet i Levanger våren 2019, startet jeg den påfølgende høsten på dette toårige masterprogrammet, Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon, studieretning samfunnsfag, ved NTNU i Trondheim. Etter så vidt å ha blitt kjent med nytt studiested, ny by, og nye studievenner, stengte alt ned. Koronapandemien endret på mye. Det har vært en tid for refleksjon og nye arbeidsmåter. Covid-19 har i tillegg tatt bort alle sosiale forstyrrelser.

Tiden har bestått av mye refleksjon, over hvor bra vi har det i Norge. Mine venner på Madagaskar som jeg ble kjent med under en praksisreise høsten 2018, har helt andre vilkår enn oss. Vi lider sosialt, de lider virkelig nød.

Perioden har krevd nye måter å arbeide på. Gruppearbeid, eksamener og masterseminar har foregått over nett. Også all kontakt med min veileder Trond Risto Nilssen har vært nettbasert. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og gode råd i arbeidet med denne masteroppgaven.

Jeg vil takke min arbeidsgiver som har vært fleksibel og hele veien lagt til rette for meg og mine studier. Videre vil jeg takke mine nærmeste venner, onkel-unger og familie som har hjulpet meg med å koble fra. Jeg vil takke onkel Odd Joar og tante Unni for at jeg har fått bruke den nydelige hytta på Bessaker som kontor over lengre perioder denne våren.

Til slutt vil jeg særlig takke mor og far, for tett støtte gjennom hele studieløpet mitt. Mange timer med rådføring og faglig diskusjon har det blitt. Dere har vært til stor hjelp.

Henrik Bye Røthe

Steinkjer, 25. mai 2021.





# Innhold

1	Innledning .....	11
1.1	Problemstilling .....	12
1.2	Oppgavens relevans.....	13
1.3	Tidligere forskning .....	14
1.4	Oppgavens struktur .....	17
2	Teori.....	19
2.1	Nøkkelbegreper for kritisk historieforståelse .....	19
2.2	Historiefortelling i en ny tid .....	21
2.3	Holocaust i moderne historieundervisning .....	22
2.4	Holocaust-forståelse i endring.....	23
2.5	Holocaust og menneskerettighetene i undervisningssammenheng .....	24
2.6	Læreplanenes historiebruksdidaktiske tilnærming .....	25
3	Metode.....	29
3.1	Analysekriterier.....	31
3.2	Datautvalg .....	31
3.2.1	<i>Tidslinjer 2</i> – Aschehoug, 2008 .....	32
3.2.2	<i>Perspektiver</i> – Gyldendal, 2013 .....	34
3.2.3	<i>I ettertid</i> – Aschehoug, 2016.....	36
3.2.4	<i>Alle tiders historie</i> – Cappelen Damm, 2020 .....	38
4	Analyse.....	43
4.1	Analyse av <i>Tidslinjer 2</i> - Aschehoug, 2008 .....	43
4.2	Analyse av <i>Perspektiver</i> – Gyldendal, 2013 .....	46
4.3	Analyse av <i>I ettertid</i> – Aschehoug, 2016.....	49
4.4	Analyse av <i>Alle tiders historie</i> – Cappelen Damm, 2020 .....	51
4.5	Vertikal komparativ analyse av læreverkene.....	56
5	Drøfting .....	61
5.1	Gjenspeiler det økte fokuset omkring antisemittisme og holocaust i sentrale styringsdokumenter seg i nye læreverk? .....	61
5.2	Forklarer nye læreverk antisemittisme på en adekvat måte? .....	63
5.3	Legger nye læreverk opp til at elevene skal bruke kunnskapen om antisemittisme og holocaust til å oppdage og selvstendig reflektere over dette i nåtid? 64	
5.4	Historieundervisning i endring? .....	65
6	Avslutning .....	67
6.1	Veien videre .....	67
	Referanser .....	69



# 1 Innledning

Den 1. januar 2021 videreførte regjeringen sin handlingsplan mot antisemittisme, som nå strekker seg fram til 2023. Norge er sammen med 34 andre land medlem av det internasjonale nettverket International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). IHRA har definert begrepet antisemittisme slik:

«Antisemittisme er en bestemt oppfatning av jøder og kan komme til uttrykk som hat mot jøder. Språklig og fysiske former for antisemittisme rettes mot jødiske og ikke-jødiske enkeltpersoner og/eller deres eiendom, og mot jødiske institusjoner og religiøse samlingssteder» (IHRA).

Regjeringens ferske fornyelse av handlingsplan mot antisemittisme legger i første kapittel fram den aktuelle situasjonen i dag. Etter å ha lest IHRAs definisjon av begrepet antisemittisme kan man sitte igjen med et inntrykk av at dette samfunnsproblemet i Norge er lite og noe som ikke angår det brede flertall i samfunnet, eller at det hører fortiden til, knyttet til nazismen, andre verdenskrig og holocaust. Dette kan synes å være hendelser som er lagt bak oss, lært av, og som det er satt punktum for. Men er jødehat utryddet i dag? I Gøteborg ble det kastet brannbomber mot en synagoge i 2017. Det samme skjedde i Trondheim i 2006. I 2019 førte et angrep i den tyske byen Halle til dødelig utfall under markeringen av den jødiske høytiden Jom Kippur. Dette viser at antisemittisme fortsatt er en utfordring i samfunnet i vår tid, og ikke må regnes som marginalt og nedprioriteres. Antisemittisme er en del av ideologien både til høyreekstremer og ekstrem islamisme. Trusselen fra høyreekstremer i Norge har utviklet seg i negativ retning de siste årene, og politiets sikkerhetstjeneste PST, vurderte i 2020 samtidig terrortrusselen fra ekstrem islamisme som skjerpet i forhold til tidligere (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2021, s. 10).

*Det angår også deg* er tittelen på ei bok skrevet av Arnold Jacoby, som handler om livet til den norske jøden Hermann Sachnowitz, som ble sendt fra Norge til Auschwitz under andre verdenskrig, men overlevde. Tittelen spiller på at det som rammet Hermann Sachnowitz og jødene, bør ha gyldighet for resten av befolkningen i Norge. Kan arven etter de holocaust-overlevende, slik det blant annet kommer til uttrykk i boka fra 1976, og den tiltakende økte oppmerksomheten som holocaust har fått de seneste 20 årene, bidra til beredskap mot antisemittisme blant norske elever i videregående skole?

Harald Syse gjorde i 2016 en kvalitativ analyse av hvordan nazismen blir framstilt i norske lærebøker i historiefaget. Hans lærebokanalyse tok utgangspunkt i læreplan LK06, som nå i 2021 gradvis blir utfaset og erstattet. Syses hovedspørsmål var hva elevene faktisk sitter igjen med etter arbeid med nazismen. Læreplanen legger opp til at elevene skal lære om nazismen som ideologi, noe han stiller spørsmål til om skjer i praksis (Syse, 2016). De to lærerne Karsten Korbøl og Harald Frode Skram, skrev et motsvar til Syse der de reflekterer rundt flere av hans argumenter. De mener det blir for enkelt å tro at en forbedring av lærebøkene vil løse Syses hovedspørsmål: hvilken lærdom elevene sitter igjen med etter å ha jobbet med den nazistiske ideologien. De ønsket å poengtere at læreboka ikke står alene som nøkkelen til det elevene skal lære. De trekker fram at man har gått bort fra nedsivingsteorien, der elevene skulle tilegne seg de historiske fakta

som sto i læreboka og huske dette. Læreplanen inneholder kunnskapsmål som går bort fra bare det å pugge hva som står, over til å reflektere rundt innholdet i nåtiden. Hovedpoenget til de to lærerne er at om kunnskapen skal bli til læring, må elevene ta den til seg og bruke den selvstendig i nye sammenhenger (Korbøl & Skram, 2016).

En interessant og relevant debatt i min sammenheng er Michelet-debatten, som oppsto i kjølvannet av Marte Michelets bok *Hva visste Hjemmefronten?* fra 2018. Forfatteren bruker spenning og språklig finesse for å rive opp det hun mener er den nasjonale heltedyrkelsesfortelling om gode nordmenn som kjempet mot Nazi-Tyskland på norsk jord under okkupasjonen. Michelet anklager flere framtrede motstandsmenn for å ha beriket seg på å hjelpe jødene, og mener at historikere i ettertid med hensikt har glattet over denne delen av historien. Men Michelet møtte motbør. Det «nye» bildet Michelet tegnet har blitt nøye gjennomgått av historikerne Elise B. Berggren, Bjarte Bruland og Mats Tangestuen. Materialet var så omfattende at det ble en egen mot-bok. De tre viser i *Rapport frå ein Gjennomgang av Hva visste hjemmefronten?* fra 2020 til slett forskning. Feil på feil blir avslørt, og mange grove beskyldninger blir avkledd som uriktige. Debatten er et viktig bidrag til historieforskningen og feltets moral og etikk.

Michelet bygger historien sin rundt å hevde at hjemmefrontens menn var likegyldige overfor jødene og antisemittismen jødene ble utsatt for under krigen. «Saken er altså ikke at jødeutryddelsen lå utenfor menneskelig fatteevne, men at det ligger utenfor vår tids fatteevne at man kunne stille seg likegyldig til den» (Michelet, 2018, s. 341). Jeg vil snu på det og stille spørsmålstegn ved om dagens lærebøker framstiller antisemittisme og holocaust med ett nåtidsperspektiv, slik at elevene i større grad klarer å gjenkjenne antisemittisme i dag og bidra til å motarbeide slike samfunnsproblemer, i stedet for å tenke at dette var noe som skjedde på 1900-tallet, og dermed ikke angår dem selv og deres samfunn i nåtid. Her vil det være relevant å se nærmere på om og eventuelt hvordan, læreverk legger opp til at elevene gjennom arbeid med holocaust i historiefaget, skal kunne gjenkjenne antisemittismen også i nåtid og framtid. Det er nemlig et av kjerneelementene i den nye læreplanen HIS01-03. Her heter det: «Elevene skal kunne se fortidens betydning for seg selv i nåtid og fremtid» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Holocaust er spesifikt nevnt i den nye læreplan, regjeringen bekrefter samtidig gjennom handlingsplan mot antisemittisme at dette er en samfunnsmessig utfordring i 2021. Noe som gjør temaet relevant for skolen og videre forskning.

## 1.1 Problemstilling

Min problemstilling er som følger:

*Historieundervisning i endring? En studie av et utvalg læreverk i historie for videregående skole med vekt på antisemittisme og holocaust.*

For å besvare denne problemstillingen har jeg utviklet tre forskningsspørsmål som sammen skal bidra til å gi et utfyllende svar på mitt hovedspørsmål. *Gjenspeiler det økte fokuset omkring antisemittisme og holocaust i sentrale styringsdokumenter seg i nye læreverk? Forklarer nye læreverk antisemittisme på en adekvat måte? Legger nye læreverk opp til at elevene skal bruke kunnskapen om antisemittisme og holocaust til å oppdage og selvstendig reflektere over dette i nåtid?*

## 1.2 Oppgavens relevans

I oppstartsfasen til denne masteroppgaven arvet jeg tre lærebøker av min far og farmor. Den eldste leste farmor da hun gikk på skolen, signert og datert i bokmargen til året 1942. Boka heter *Folket vårt – gjennom tiden (1942)*, er skrevet av Bernhard Stokke og utgitt av J.W. Cappelens Forlag. Min studie skal se nærmere på hendelser som skjedde akkurat i tidsrommet boka hennes ble utgitt og er selvfølgelig ikke nevnt. Bokas innholdsfortegnelse bærer preg av kongsrekka, sambandstiden med Danmark og tiden etter 1814. Interessant er det at Tyskland og Hitler blir nevnt mot slutten av boka, i kapitlet «Diktaturstatar og demokratiske land». Kapitlet er på to sider og omhandler Italia som ble «reddet» av Mussolini: «Det vart berre fiasko. Så steig Mussolini fram med svartskjortene sine» (Stokke, 1942, s. 280) og et Tyskland i krise etter første verdenskrig. «Det var Bismarcks samlingstanke som vart fullført. Eitt folk, eitt rike, ein førar» (Stokke, 1942, s. 281). Den andre læreboka er *Vi ere en nasjon* fra 1965 skrevet av Jens Hæreid og Sverre S. Amundsen. Mye av innholdet er likt, kongsrekka er viet mye spalteplass. Boka som er godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet i september 1964 omtaler Hitler og nazismen slik: «I Tyskland kom Adolf Hitler til makten i 1933, og med ham nasjonalsosialismen eller nazismen» (Hæreid & Amundsen, 1965, s. 306). Videre står det:

«De som ikke var enige med nazistene, ble forfulgt, drept eller satt i fengsel og konsentrasjonsleir, der mange døde. Særlig gikk det hardt ut over jødene. De ble syndebukker som skulle straffes fordi det hadde gått så galt med Tyskland i den første verdenskrigen» (Hæreid & Amundsen, 1965, s. 307).

At boka fra 1965 ikke på noen måte forklarer folkemordet mer utdypende enn denne setningen, sier en hel del om fokuset også etter at holocaust hadde rystet verden. Den tredje boka jeg fikk er *Nordmenn før oss – Norgeshistorien for gymnaset (1971)* av Edvard Bull. Heller ikke denne boka tar opp folkemordet på jødene, men et narrativ om Norge som nasjon. «Den regjeringen Quisling laget 9. april, greide likevel ikke å gi tyskerne stor hjelp. Nordmennene nektet nesten enstemmig å lystre ordre fra den» (Bull, 1971, s. 287). Teksten viser hvordan læreboka framhever nordmannen. Syse mener at nazismen ikke blir adekvat forklart i dagens lærebøker, men det er likevel tegn på at det har skjedd en utvikling av innholdet. Disse tre bøkene danner på ingen måte noe representativt grunnlag, men med disse eksemplene får vi glimt av innsikt i hvordan tidligere tider fortolket og kontekstualiserte folkemordet. Ola Svein Stugu skriver i boka *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne* fra 2021, om norske lærebøkers rolle i historieformidlinga. Han påpeker lærebøkens autorative framstilling av historien og at alle nye lærebøker fram til år 2000 måtte godkjennes av staten. Stugu skriver videre at kravet om ei offentlig godkjenning av historieframstillinga gjorde den utsatt for politiske interesser (Stugu, 2021, s. 30). Han kommentere også at jødeforfølgelsen i Norge er ei fortelling som har gjennomgått størst endring i årenes løp (Stugu, 2021, s. 93). Og han argumenterer mot slutten av boka for at lærebøker er godt egnet som tekstmateriale i undersøkelser som retter fokuset mot hvordan historiske hendelser blir framstilt. «Dei speglar dermed utviklinga i den faghistoriske forståinga av tema det blir skrivne om, men dei er også resultat av ei sterk komprimering av tema og resonnement og av brutale bortval» (Stugu, 2021, s. 153).

Nils Marius Justvik publiserte i 2014 en studie som har utforsket historielæreres holdninger til og bruk av læreboka. Gjennom kvalitative intervju med sju historielærere i videregående skole har han søkt svar på hvor dominerende læreboka faktisk er. Justvik trekker fram tidligere forskning når han forklarer hvilke årsaker som ligger til grunn for lærebokas høye status. Her kommer det fram at det er tre hovedforklaringer til at den står sterkt i norsk skole. Den ene er godkjenningsordningen for læreverk som nevnt ovenfor, i regi av Kirke- og undervisningsdepartementet. Lærebøkene ga en forklaring på et fenomen, som gjorde innholdet mer forståelig og grunnet godkjenningen fra departementet ble det sjeldent stilt spørsmål ved innholdet. Kildekritikken har altså ikke vært oppe til debatt. Godkjenningsordningen falt bort i 2000, men Justvik viser til at dette ikke har gitt stor endring i hvordan læreverk i historie velges. Han støtter seg til Bachmann (2004) når han poengterer at læreverk i liten grad stimulerer elevene til kritisk tenkning og refleksjon. Konklusjonen Justvik presenterer vektlegger læreverkens betydning. Skal endring skje og reformer lykkes, må læreverkene bidra med nevnte kritiske tenkning og refleksjon. Undersøkelsen viser til funn som tilsier at læreboka er viktig for lærerne når de skal planlegge undervisning og begrunner dette med elevenes behov for et håndfast læreverk de kan forholde seg til. Videre kommer det fram at lærerne på mange måter kan sies å ha overlatt den faglige kvalitetssikringen til forlagene og lærebokforfatterne, og at begrunnelsen for dette er elevenes allerede nevnte behov. Justviks funn og konklusjon innebærer at forskning på læreverk er en viktig del av arbeid for en bedre skole (Justvik, 2014). Jeg har gjennom innledningen pekt på antisemittismens fortsatte tilstedeværelse i samfunnet. Temaet har blitt aktualisert med eksempler fra regjeringens handlingsplan mot antisemittisme og bøker som bygger sine historier rundt antisemittisme. Videre har jeg vist temaets relevans i skoleforskning, ved å inkludere læreplanen og arbeider gjort av Stugu og Justvik. I fortsettelsen skal vi se nærmere på det vi allerede vet om antisemittisme i skoleforskning og jeg vil plassere mitt prosjekt i forskningsfeltet.

### 1.3 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere et utvalg studier og publikasjoner som er gjort innenfor de feltene jeg har presentert ovenfor. Ettersom empirien jeg legger til grunn for min oppgave er av nyere dato, er det gjort få studier ennå. Men det er gjort mye forskning på hvordan antisemittisme og holocaust blir framstilt og vektlagt i undervisning. Disse studiene tangerer mitt prosjekt. Jeg har gjennomført søk i flere ulike elektroniske databaser for å finne relevant tidligere forskning. Dette har resultert i funn av både norske utgivelser, men også noen internasjonale arbeider. Min studie omhandler spesifikt norske lærebøkers framstilling av holocaust, men for å skape en bredde i feltet har jeg i tillegg trukket inn noen internasjonale studier i dette kapitlet.

Patricia Bromley og Susan Garnett Russel publiserte i 2010 et arbeid som tar for seg holocaust i lærebøker. *The Holocaust as history and human rights*, er en transnasjonal analyse av et bredt utvalg lærebøker utgitt i tidsrommet 1970 – 2008. Målet med studien var å avdekke forskjeller i framstillingen av holocaust i ulike lands lærebøker. Bromley og Russel ser nærmere på om og hvordan holocaust blir framstilt i bøkene. De gikk gjennom til sammen 465 lærebøker fra i alt 69 forskjellige land. De så spesielt etter om innholdet vinkles mot menneskerettigheter, og om holocaust presenteres som et underkapittel i fortellingen om andre verdenskrig. Undersøkelsen legger funn i lærebokinnholdet til

grunn for å kartlegge om det finnes en endring i framstillingen, fra holocaust som en historisk hendelse, til holocaust som en inngang til arbeid med menneskerettighetene. De ser i tillegg på ulikheter mellom vestlige land og ikke-vestlige land. Denne artikkelen blir relevant for min studie fordi den gir et bilde på situasjonen internasjonalt. Den kan brukes som referansepunkt til bøker fra andre land, både når det gjelder historisk utvikling og bredde. Artikkelen er ti år gammel, men på grunn av at den tar for seg et stort spekter av lærebøker over en tidsperiode fra 1970 og fram til 2008, danner den en fin inngang til arbeid med nye lærebøker. Den gir et bilde på utvikling i arbeid med holocaust i skolen internasjonalt.

Jon Reitan skrev i 2015 doktoravhandlingen *Møter med holocaust, norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur*. Denne oppgaven er også et viktig bidrag til forskning omkring holocaust og historiekultur. Arbeidet er et bindeledd mellom internasjonale impulser og den norske diskursen, og gir et bilde av hvordan norsk formidling av holocaust har forandret seg og utviklet seg i årene fra krigens slutt i 1945 og fram til 2015. Reitan trekker fram rettsaken mot Adolf Eichmann i Israel tidlig på 1960-tallet og TV-serien Holocaust på 70-tallet som viktige internasjonale hendelser som har påvirket norsk historieformidling og historiekultur. Det kommer fram hvordan fokuset på holocaust var lite i den første tiden etter krigen og okkupasjonen, men etter hvert har økt, og stadig øker. Etter Berlin-murens fall og Sovjetunionens oppløsning tidlig på 90-tallet, har holocaust blitt et verktøy for erkjennelsen av skyld, anerkjennelse av menneskerettighetene og en kollektiv selvransakelse. Det norske perspektivet på holocaust er tett knyttet til det internasjonale, og det norske møtet med holocaust speiler seg i de bevegelsene som skjer på den transnasjonale scenen. Reitan viser hvordan holocaust har fått en større plass i dagens samfunn, enn det noen gang har hatt siden det skjedde. Hans arbeid er en plattform for videre forskning på holocaust i Norge.

I masteroppgaven *Formidling av det norske holocaust* (2019) har Andreas Grythe Nygard gjort en studie der han gjennom kvalitative forskningsintervju av seks lærere fra to videregående skoler, har søkt svar på hvordan lærere i videregående skole formidler historie om holocaust i Norge. Oppgaven er relevant for min studie, fordi den tangerer tema og kan fungere som en byggestein i mitt eget analysearbeid. Som sentrale funn i sin studie kommer Nygard inn på ulike forutsetninger, hva som vektlegges i undervisningen, hvordan det undervises og viser fram begrunnelser for ulik bruk av tid på emnet. De fleste lærerne svarer at de ikke har fått noen spesifikk opplæring om holocaust i Norge i sin utdanning, men at temaet er noe de eventuelt har lest seg fram til av egen interesse. Lærerne forteller også at holocaust hos dem ikke er det viktigste temaet innenfor arbeid med andre verdenskrig i Norge, men viser til 9. april, årsaker til at Norge ble invadert, krigsoppgjøret og dagliglivet under okkupasjonen som mer sentrale tema å arbeide med. Når det kommer til hvordan det undervises, er lærerne i undersøkelsen samstemte om at en innledende forelesning for å sikre at alle elevene får med seg grunnleggende historiske fakta om holocaust er viktig. Men bare halvparten legger opp til videre arbeid for å få elevene til å reflektere og diskutere temaet. Læreboka trekkes fram som en sentral kilde i arbeidet, i tillegg til film, men nettressurser blir ikke nevnt. Når lærerne svarer på hvorfor de bruker tid på holocaust i Norge, trekkes islamofobi og rasisme i dagens samfunn fram som viktige grunner til å legge vekt på dette som tema i undervisningen. En lærer argumenterte for at holocaust i Norge får for mye fokus i dag. Til slutt kommer det fram at lærerne synes det er vanskelig å skape historieforståelse hos elevene, på grunn av for lite tid og at elevene mangler generelle faktakunnskaper. Studien Nygard gjennomførte i 2019 er nyttig for min analyse av

lærebokas framstilling fordi den løfter fram praktiserende læreres opplevelser og tanker rundt temaet holocaust i undervisning i videregående skole.

Syses hypotese om at norske elever ikke får tilstrekkelig opplæring i nazismens ideologi og går glipp av en helhetlig forståelse av historien, føyer seg inn sammen med bekymringene til Jolanta Ambrosewicz-Jacobs og Robert Szuchta. Ambrosewicz-Jacobs og Szuchta skrev i 2014 studien *The intricacies of education about the Holocaust in Poland. Ten years after the jedwabne debate, what can Polish school students learn about the Holocaust in history classes?* Der undersøkte de hva polske elever sitter igjen med etter arbeid med holocaust i historiefaget. De gjorde funn som antydte at elevene ikke sitter igjen med gode nok kunnskaper om holocaust. Forskermiljøet i Polen har vært preget av flere debatter om spørsmålet, men de empiriske undersøkelsene deres tyder på at undervisningen i historiefaget ikke henger med. Studien viser til at det eksisterer et gap mellom forskning og undervisning (Ambrosewicz & Szuchta, 2014, s. 284).

Ola Persøn Tangvik skrev i 2018 masteroppgaven *Dies war nicht notwendig* der han undersøkte hvordan Weimarrepublikken blir framstilt i norske lærebøker i historie for videregående skole. Gjennom å analysere et utvalg på fem lærebøker argumenterer Tangvik for at historiefaget kan bære frukter av å bryte med den tradisjonelle kronologiske formidlingen. Tangvik trekker fram Weimarrepublikken som et riktig sted å starte om man skal se nærmere på hvilke mekanismer og hendelser som kan føre et moderne demokrati utfor stupet. Grunnen for å kunne si at arbeidet til Tangvik er relevant for min oppgave, er at historien blir til gjennom å bygge stein på stein, eller i denne sammenheng, sammenbrudd følger sammenbrudd. Uten første verdenskrig ville det aldri blitt noen andre verdenskrig, og da blir framstillingen av tiden mellom de to krigene også interessant. En grundig framstilling av Weimarrepublikken kan kanskje være avgjørende for om elevene forstår holocaust som noe mer enn en separat hendelse gjennomført av de ekstremt onde tyske nazistene under ledelse av føreren Adolf Hitler. I masteroppgaven til Nygard kom det fram at arbeid med holocaust er utfordrende fordi elevene mangler faktakunnskaper. Det blir ikke kartlagt hvilke faktakunnskaper lærerne i studien til Nygard mener at elevene mangler, men en kan anta at elever som har opparbeidet seg kunnskaper om antisemittisme før holocaust kanskje kan gå inn i en refleksjonsoppgave tilknyttet holocaust med andre forutsetninger enn den tradisjonelle tolkningen av de onde mot de gode, og at de onde tapte.

Kristin Sørumshagen skrev i 2016 masteroppgaven *Menneskerettsopplæring som opplæringsmål*. I oppgaven ser hun nærmere på om kravet om menneskerettsopplæring i tilstrekkelig grad oppfylles i den norske læreplanen. Oppgaven bygger på nøkkelbegreper som rettssikkerhet, likeverd, ikke-diskriminering i kontekst med opplæring og læreplaner. Sørumshagens arbeid er relevant for min oppgave, fordi det tar opp en rekke spørsmål om menneskerettsopplæring i Norge. Et tema som er tett knyttet til mitt prosjekt. Sørumshagen skriver i oppgaven om viktigheten av historieundervisning som pedagogisk virkemiddel til å oppfylle kravet om menneskerettsopplæring. Historiefaget er viktig fordi det kan bringe fortellinger om urett og overgrep mot minoriteter og urfolk. Kunnskap om slike historiske hendelser kan føre til bekjempelse av fordommer, fremmedfrykt og rasisme. Hun skriver videre at det rent juridisk ikke finnes noe krav om at historieundervisning må inngå som en del av menneskerettsopplæring for å oppfylle kravene fastsatt i barnekonvensjonen av FN. Sørumshagen argumenterer likevel for at historieundervisning og økt kunnskap blant elevene vil kunne bidra til å styrke respekten for menneskerettighetene. Videre viser hun til at læreplanen ikke inneholder noen konkrete kompetansemål som krever kunnskap om hvordan enkeltgrupper har blitt



utsatt for urett. Dette poenget viste også Harald Syse til i sin artikkel. Sørumsdalen konkluderer avslutningsvis med at hun mener at læreplanene for Kunnskapsløftet ikke oppfyller de internasjonale menneskerettsopplæringskravene fullt ut. I min oppgave går jeg ikke inn på om den nye læreplanen i større grad oppfyller de internasjonale menneskerettsopplæringskravene enn i LK06 som Sørumsdalen har analysert. Men forskningen hun har gjort på dette området er relevant for videre forskning omkring norske lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust.

Syses kapittel i *Fortiden i nåtiden* (2011) bør også nevnes i denne sammenhengen, der han peker på et avvik mellom innholdet i kompetansemålene for historie Vg3 og læreverkene. Han poengterer her at historieforståelse er løftet fram som et viktig element i læreplanen, men at: «Læreverkene ser imidlertid ut til å beskjefte seg hovedsakelig med fortid» (Syse 2009, i Lenz og Nilssen, 2011, s. 37). Denne bemerkningen vil være interessant å se nærmere på i min analyse.

## 1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven inneholder seks kapitler og en tilhørende litteraturliste. Kapittel en introduserer tema for studien, presenterer problemstilling og trekker inn tidligere forskning som er relevant og grunnlag for videre forskning. I kapittel to legges det teoretiske rammeverket for oppgaven fram. Teorien som presenteres utgjør utgangspunktet for analysen av innsamlet data og drøfting av funn til en konklusjon. Kapittel tre behandler den metodiske framgangsmåten som er valgt for å finne svar på problemstillingen gjennom behandling av innsamlet data. Videre inkluderes analysekriterier før kapitlet avsluttes med en presentasjon av datamaterialet som består av fire læreverk tilknyttet historie for videregående skole, som skal behandles i analysen. Kapittel fire består av oppgavens analyse, og resultatene av analysen utgjør oppgavens funn. Kapittel fem består av en drøfting av de funn som er gjort i kapittel fire. Videre sammenfattes dette til en formulert besvarelse på forskningsspørsmål og problemstilling. I kapittel seks samles kort trådene til en avslutning der jeg vil presentere veien videre og hvordan prosessen med dette arbeidet har foregått.



## 2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Teorien som legges fram skal danne grunnlaget for analysearbeidet og fungere som en faglig forankring som gjør studien transparent og gjennomsynlig for leseren. Teori som verktøy blir en inngang til kapitlet, før teoretisk utgangspunkt blir presentert, etterfulgt av en kort avklaring av noen nøkkelbegreper innenfor historiedidaktisk forskning. Videre vil kapitlet inkludere teorier og grunnsyn som forklarer holocaust og antisemittisme både i et historisk perspektiv og tilnærminger til emnet i undervisningssammenheng. Til slutt i kapitlet følger en kort presentasjon av læreplanenes posisjon i videregående skole og kompetansemål tilknyttet antisemittisme og holocaust i dagens og den nye læreplanen, som følger fagfornyelsen.

### 2.1 Nøkkelbegreper for kritisk historieforståelse

I likhet med at hendelser i fortiden får endret fokus og oppmerksomhet i nåtid, endrer også forståelsen av historie seg. Skolefaget historie har vært preget av at det er lillebror til vitenskapsfaget historie. Skolefaget har fulgt i vitenskapsfagets skygge og plukket opp forenklete utgaver av forskningen. Denne oppfatningen kalles for nedsivingsteorien, og setter vitenskapsfaget over skolefaget. Vitenskapsfaget har vært ansett som viktigere enn skolefagets kunnskapsformidling, og har med det hatt langt høyere status (Kvande & Naastad, 2013, s. 21). Vitenskapsfaget står sterkt og har fortsatt høy status, de akademiske institusjonene er «råstoffprodusenter». Det som er viktig å huske, er at de fleste historiebrukere som oftest har kontakt med andre historieinstitusjoner. En av disse historieinstitusjonene er skolen. Skolen er bruker av faghistorie og formidler den kunnskapen som vitenskapsfaget produserer til et større publikum. Dette knytter skolefaget til nedsivingsteorien, men det har utviklet seg til noe mer. Skolefagets historiebruk omfatter mer enn ren fagformidling. Stugu presenterer tre hovedfunksjoner som forklarer skolens mangfoldige formål og funksjon. Skolefaget historie kommer ikke utenom opplysningsdelen av faget. Men faget inneholder i tillegg verdibasert opplæring og en interessevekkende opplevelsesdel (Stugu, 2016, s. 124). Denne forståelsen skaper et skille mellom vitenskapsfaget og skolefaget. Forholdet mellom vitenskapsfaget og skolefaget historie er tett sammenvevd, men der vitenskapsfaget kan konsentrere seg om å være råstoffprodusent, skal skolefaget historie inkludere flere funksjoner. Skolefaget historie er komplekst, fordi historielæreren kontinuerlig blir utfordret didaktisk. En historiedidaktisk spagat er på ingen måte enkel å løse når tiden er knapp.

Skolefaget kan deles inn i to didaktiske disipliner, historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. Historiefagsdidaktikk knytter seg til vitenskapsfaget og nevnte nedsivingsteori, mens historiebruksdidaktikk dreier seg om hvordan historie blir forstått i nåtiden. Læreren bør benytte seg av begge for å gi elevene muligheten til å oppnå læreplanens fastsatte kompetansemål (Kvande & Naastad, 2013, s. 23).

I denne studien plasserer jeg meg i en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Dette vil si at ingen ting er entydige og fastlåste strukturer, men at meningen oppstår i den sosiale kommunikative verden. Lenz og Nilssen viser til at et slikt historiedidaktisk perspektiv kan øke elevenes evne til å ta del i nåtidens «forhandlinger» om fortidens betydning i dagens samfunn. Denne tilnærmingen forutsetter at historieformidlingen viser til at det eksisterer *flere* fortellinger og fortolkninger av fortiden (Lenz & Nilssen, 2011, s. 16). Historisk faktakunnskap er viktig, men elevene skal få en opplæring som øker deres evne til å forstå fortiden som et produkt både av fortid og nåtidens verdensbilde, framfor noe fastlåst og endimensjonalt.

Et sentralt moment for historieundervisning er hvordan historiefaget framstilles i lærebøker. Vektlegges historiebruk, historiebevissthet og historiekultur i bøkene, eller hovedsakelig relativt faste historiske fakta? For å kunne utforske lærebøkene i lys av dette, skal jeg gjøre en begrepsavklaring for disse tre nøkkelbegrepene. En slik avklaring er viktig for å gjøre teorien til et funksjonelt verktøy for analyse av en komplisert materie. De tre begrepene er viktige for denne studien, fordi de er sentrale i læreplanene som lærebøkene følger. Den teorien forskeren velger å bruke er avgjørende for hvilket perspektiv man ser problemet fra. Denne forklaringen samsvarer med forklaringen på hvordan teori fungerer som analyseverktøy, som Albert S. Reeves m.fl. legger fram i forskningsartikkelen *Why use theories in qualitative research?* fra 2008. Teori fungerer som hjelpemiddel og faglig forankring innenfor feltet på veg mot svar på problemstillingen.

Historiebruk er et tverrfaglig emne som de siste årene har vært i sterk vekst. Historie er hverken noe bundet eller avgrensa, men er over alt. Begrepet historiebruk har vokst ut fra dette og har blitt systematisert på en rekke måter. En av de første til å gjøre en systematisering av hvordan historien blir brukt, var Friedrich Nietzsche som allerede på 1870-tallet utviklet en tese for historiens nytte og skade. Historien skulle ifølge han skape forbilder og inspirere, skape forankring og trygghet, og gi mennesket frihet til å bygge videre. Klas-Göran Karlsson har i nyere tid utviklet en historiebrukstypologi der han deler begrepet inn i seks bruksområder med tilknyttede brukere, funksjon og behov. Kategoriene er ikke utelukkende, men er tett knyttet med hverandre (Karlsson & Zander, 2014, s. 71-72). I senere tid har det blitt forsket mye på hvordan historie brukes ulikt, og at den samme hendelsen framstilles forskjellig i lærebøker publisert på ulik tid. Denne endringen av historiebruk knytter begrepet til både historiebevissthet og historiekultur. Historie blir til gjennom at den gir mening, legitimitet og kan fungere som grobunn for forandring i den virkeligheten man selv står i. Denne forståelsen er grunnleggende i all historiebruk, både politisk, vitenskapelig, individuelt og kommersielt. Det gir fortid tilknytning til nåtiden, og er et verktøy til å gjøre elevene historiebevisste (Aronsson, 2004).

På 1980- og 90-tallet etablerte historiebevissthet seg som et nøkkelbegrep innenfor historiedidaktikken. Begrepet handler om å se historie som en sentral dimensjon i menneskets forståelse av seg selv som individ i nåtid og framtid (Stugu, 2016, s. 18). De svenske historikerne Klas-Göran Karlsson og Ulf Zander forklarer historiebevissthet med at historien (fortid), nåtid og framtid er samtidig nærværende i menneskets forståelse av tilværelsen (Karlsson & Zander, 2018, s. 57). Mennesket orienterer seg gjennom livet, på veg mot framtiden. Historien spiller her en viktig rolle i menneskets evne til å visualisere framtiden. Stugu trekker i introduksjonen i boka *Den andre verdenskrigen i norsk*

*etterkrigsminne* (2021) fram et eksempel på hvordan historiebevissthet fungerer i praksis. Stugu skriver om et utsagn fra en lege i et debattprogram da koronaviruset spredde seg våren 2020. Legen sammenlignet kampen mot koronaviruset med tyskernes angrep på Norge 9. april. De med kunnskap om krigen, kunne tolke alvorligheten legen illustrerte for framtiden. Innenfor vitenskapsfaget har historiebevisstheten ifølge Karlsson og Zander fortsatt ikke fått en sentral plass i historieforståelsen (Karlsson & Zander, 2018, s. 57). Dette er med på å skille skolefaget fra vitenskapsfaget gjennom skolefagets økende fokus mot å gi elevene opplæring i dømmekraft og evne til å selvstendig vurdere de ulike perspektivene man møter i dagens moderne samfunn. Elevene skal øke sin kompetanse i å skille mellom fakta og fiksjon, og oppdage mønster for hvordan fortiden er et produkt også skapt av nåtiden.

Historiekultur omfatter den historien vi møter i nåtiden. Historiekultur binder historiebevissthet og historiebruk sammen gjennom å være bindeleddet som favner om all slags produksjon og bruk av historie. Historiekultur-begrepet i den betydning som brukes her ble først introdusert i Tyskland på 1990-tallet. Både Stugu og Peter Aronsson er samstemte i at historiekultur er det bredeste nøkkelbegrepet innenfor historiedidaktisk diskurs. Historiekultur omhandler alt historisk materiale og knytter fortid, nåtid og framtid sammen til en virkelighet. Tekster og kilder, vaner og ritualer, artefakter som fysiske gjenstander som er del av nåtid, danner historiekultur (Stugu, 2016, s. 20). Aronsson omtaler begrepet som nærmest uendelig gjennom at det favner om alt fra forskning om politisk kontroversielle spørsmål, til populærkultur og interessefelt som knytter venner sammen (Aronsson, 2004, s. 18). Karlsson og Zander trekker inn hvordan historiekultur er plattformen man entrer om man skal undersøke historiebruk og historiebevissthet. De omtaler begrepet som samfunnets kulturelle arena. Historiekultur er det historieproduktet som vies oppmerksomhet og fokus. Det omfatter hva det undervises i, forskes på, hva som utstilles, arkiveres, feires og debatteres (Karlsson & Zander, 2014, s. 65).

## 2.2 Historiefortelling i en ny tid

Mange åpner øynene og blir interessert i andre verdenskrig gjennom spennende fortellinger. Det vekkes en fascinasjon for temaet. Andre verdenskrig som ramme for spennende fortellinger gir grunnlag for inntekter for en rekke aktører innenfor populærkultur som film, TV og skjønnlitteratur. Det har den siste tiden oppstått flere debatter i offentligheten omkring denne historiebruken. Aktører bruker andre verdenskrig som ramme for sitt produkt, uten å følge de historiske fakta som er tett knyttet til personer og tema. Aktørens frihet til å skape spenning kontra hva som faktisk skjedde, har blitt utfordret blant annet i NRK-serien *Atlantic crossing* fra 2020, som flere historikere har kritisert for å gi seerne en oppfatning av at den er en korrekt kunnskapskilde, uten at den følger konsensushistorien eller lener seg nok på historiske fakta.

I boka *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne* fra 2021 presenterer Stugu fem hovedmotiv for å produsere og konsumere fortellinger om krigen. Han trekker fram krigen som fascinasjon, krigen som inntektskilde, krigen som kunnskapskilde, krigen som lærestykke og krigen som retorisk ressurs (Stugu, 2021, s. 9). Han utdyper det fjerde hovedmotivet med at krigen stadig vil være noe ettertiden kan lære av, og argumenterer

for at krigshistorien så godt som er en uuttømmelig kilde til verdibasert opplæring og skriver videre, at krigen kan brukes som et historisk verktøy for å bygge en felles identitet innenfor nasjonen fundert på bestemte verdier (Stugu, 2021, s. 10). Det siste hovedmotivet til Stugu, retorisk ressurs, er tett knyttet til krigen som kunnskapskilde og krigen som lærestykke. En utvikling innenfor historieskrivingen er at epoken deles inn i moralske termer, der de ulike aktørene blir satt i historiske båser. Helt mot skurk har vært en normativ framstilling. Etter hvert som holocaust har fått økt oppmerksomhet har kategoriene blitt flere slik at også ofrene blir inkludert i formidlingen. Overgriper, ofre og tilskuer er en inndeling av aktørene i andre verdenskrig som er tilpasset en historiedidaktisk tilnærming til arbeid med holocaust og naziregimet der en moralsk dom kan gis. En slik tilnærming legger opp til en tenking der man kan vurdere aktørene moralsk. Både overgriper og tilskuer blir stilt overfor ofrenes bevis. Grunnen til at en slik tilnærming virker, er det overveldende og ubegripelige i holocaust. Øystein Sørensen argumenterer for at et sterkt moralsk engasjement i en historisk framstilling ikke er problematisk i møte med tema som holocaust, men at det ikke må gå på bekostning av elementære historiefaglige prinsipper (Sørensen, 2020, s. 11). Påpekningen er sentral etter Marte Michelets to bøker, som viser hvordan en sterkt moralsk inngang til en historisk framstilling kan gi et tvilsomt resultat. *Hva visste hjemmefronten?* fra 2018, skapte stor debatt. Den moralske domfellelse og uthenging av enkeltpersoner tilknyttet hjemmefronten som Michelet presenterer i sin bok, fikk Elise B. Berggren, Bjarte Bruland og Mats Tangestuens til å skrive mot-boka *Rapport frå ein gjennomgang av Hva visste hjemmefronten?* (2020). I gjennomgangen viser de til hvordan mistolkning av kilder gjør at enkeltpersoner blir satt i et feil lys. Kritikken konkluderer med at summen av gjentatte feil fører til en tolkning av historien som ikke samsvarer med det kildegrunnlaget som finnes, og at dette får store konsekvenser (Berggren m.fl., 2020, s. 290). Dette sammenfaller med Sørensens påpeking om at et sterkt moralsk engasjement ikke må gå på bekostning av elementære historiefaglige prinsipper.

## 2.3 Holocaust i moderne historieundervisning

Er holocaust før holocaustbevisstheten vokste fram, noe elevene bør reflektere over? Jødeutryddelsen var kanskje så uhyrlig at det tok tid å erkjenne det moralske sammenbruddet i Tyskland under nazistytet. Reitan skriver i sin doktorgradsavhandling om en gradvis forskyvning de siste tiårene. Historien blir i større grad fortalt fra perspektiver som framhever moralske sider av holocaust (Reitan, 2015, s. 209). Denne gradvise endringen i oppfatningen av holocaust har ført til at folkemordet har blitt et aktuelt tema i en mer historiebruksdidaktisk tilnærming for undervisningen, slik læreplanen etterspør. Det er mulig å argumentere for at holocaust var det 20. århundrets største og verste hendelse. Til og med som den ene hendelsen som preget århundret mest. Hva forteller det oss i 2021 at holocaust ikke ble en del av vår kollektive bevissthet før tidsvitnene var i ferd med å forsvinne? Var hendelsen så brutal at det tok 50 år før man klarte å ta den innover seg? Ingjerd V. Brakstad skriver i boka *Historie og Moral* fra 2020 at holocaust først etablerte seg som del av vår kollektive bevissthet i offisiell minnekultur så sent som på 1980- og 90-tallet. Mye tyder på at holocaust tidlig etter krigen kom i skyggen av en patriotisk minnekultur. Den tydelige skiftningen i norsk minnekultur når det gjelder holocaust, som Reitan poengterer i sin doktorgradsavhandling, er en dimensjon i historiefaget som passer inn i læreplanmålene

som fordrer at elevene skal se fortiden i nåtiden og lære hvordan historie ikke er en fastsatt sannhet, men en substans som beveger seg i tråd med nåtidens forming av framtiden (Sørensen, 2020, s.154) Brakstad trekker fram fokusskifte i offisiell minnekultur og at man i senere tid har lagt vekt på nettopp slike endringer. Dette synliggjør hvilken rolle historiebruk, historiebevissthet og historiekultur har i tolkningen av fortiden som noe mer enn en fastsatt sannhet og trekker dermed historiefaget ut og bort fra nedsivingsteorien. Mens Brakstad legger vekt på endringen i offisiell minnekultur, har Benedict Anderson vært opptatt av hvordan historiekultur har fungert som verktøy i dannelsen av nasjonalstaten og vært en del av fundamentet til ideologier tilknyttet nasjonalismen. Nasjonalitet, tilhørighet og nasjonalisme er ifølge Anderson tilknyttet kulturelle artefakter av en bestemt type. Han argumenterer for at slike kulturelle artefakter er opphavet til dype lojalitetsbånd mellom det inkluderte mennesket og det han kaller for et forestilt fellesskap (Anderson, 1996, s. 18). Religion har vært et bindeledd som har skapt sterke fellesskap mellom mennesker i generasjoner. Det har samtidig hatt ekskluderende effekt på dem som ikke har tilhørt flertallets tro.

Cora Alexa Døving tar til orde for at selv om holocaust er en unik hendelse, må ikke antisemittisme gjøres til noe usammenlignbart. Økt forståelse for bakenforliggende mekanismer for polarisering og nazismens stereotypiske framstilling av jøden, kan brukes for å avsløre likheter i framstillingen av de utenforstående og bidra til å gjennomskue stereotypiene også i dagens samfunn. Døving argumenterer i boka *Integrering* fra 2009 for at en generell historisk befestet antisemittisme kan sammenlignes med dagens islamofobi. Hun påpeker at en sammenligning kun med den nazistiske ideologien ikke vil være fruktbar, men at den negative stereotype oppfatningen av jøden som antisemittismen hadde etablert i Europa, førte til muligjørelsen av en framvekst av nazismens ideologi (Døving, 2009, s. 133). Denne tesen om å bruke økt forståelse for mekanismer og stereotyper om jøden som verktøy til å dekonstruere stereotyper rundt nåtidens «den andre», muslimen, forutsetter en endring fra antisemittisme som hovedsakelig tilknyttet den nazistiske ideologi, til antisemittismen som en historisk befestet del av europeisk kultur.

En tilnærming der fokuset er rettet mot fortidens historiebruk og hvilke konsekvenser de retoriske grepene fikk, kan fungere som bindeledd mellom fortiden og utfordringer man står ovenfor i nåtiden. Slik argumentere Døving for at historieundervisning om antisemittisme kan være fruktbart for elevenes forståelse av rasismeutfordringer i nåtiden. Gjennom at elevene tilegner seg kunnskap om hvordan fortidens regimer har brukt historie som verktøy til å danne negative trekk ved «den andre» og proporsjonalt omvendt trekke fram de positive referansene til egen identitet, vil elevene opparbeide seg innsikt i hvordan historiekultur etableres og videre bli mer historiebevisste. Empiri i min studie vil si noe om en slik tilnærming som Døving argumenterer for, blir vektlagt i historiefaget i videregående skole.

## 2.4 Holocaust-forståelse i endring

Holocaust er en historisk hendelse det som sagt, er vanskelig å forstå. Holocaust er rett og slett ubegripelig. Hvordan kunne det skje? Det systematiske folkemordet begått av naziregimet mot jødene og andre minoriteter slo innover verdensborgeren i 1945, da konsentrasjonsleir etter konsentrasjonsleir ble frigjort av de allierte. Dette ble et arr i

verdenshistorien, helt uten sidestykke. En av de som satte jødeutryddelsen i system var Adolf Eichmann. Etter krigen klarte han å rømme fra alliert fangenskap. Han ble tatt til fange i Argentina et drøyt tiår etter krigens slutt, og rettsaken mot han i Israel, gjorde at filosofer øynet en mulighet til å forstå hvordan mennesket kunne stå bak så grusomme handlinger. En av dem var Hannah Arendt. Arendt forklarer i *The Origins of Totalitarianism*, første gang utgitt i 1951, jødernes posisjon i nasjonalstatenes framvekst i Europa, og utslettelsen under holocaust. Boka representerer starten på en ny filosofisk tenking omkring forståelsen av folkemord i et slikt omfang som holocaust. Eichmann ble ansiktet og selve symbolet på den tyske stats ondskap, og dermed sett på som en mulig nøkkel til å begripe det ubegripelige. I Arendts analyse, som hun presenterte under rettsaken mot Eichmann i Jerusalem, konkluderte hun med at Eichmann ikke var en uintelligent mann, men at det var tankeløsheten som satte han i posisjonen til å kunne bli en av tidenes største forbrytere (Arendt, 1965, s. 274). Ondskapen ligger i det totalitæres evne til å gjøre mennesket tankeløst og uten evne til å se konsekvensene utenfor sitt ståsted innad i det totalitære systemet, hevdet hun. Det bemerkelsesverdige i Arendts analyse var at hun mener virkelighetsfjernhet og tankeløshet var avgjørende faktorer for at holocaust kunne skje, og ikke menneskets indre ondskap. Det tok lang tid før et slikt syn på mennesket nådde historiefaget, der den gamle forestillingen om den gode og den onde lenge rådde grunnen.

Zygmunt Bauman ga i 1989 ut boka *Modernity and the Holocaust*, ei bok han selv beskrev som et fortsettelsesarbeid av det blant annet Arendt hadde begynt på. Den tar opp spørsmål og refleksjoner rundt gjennomføringen av holocaust, og hvordan dette har tilknytning til moderniteten. Målet Bauman hadde da han startet på arbeidet, var å ta betraktningen av holocaust bort fra å være en bisarr og avvikende hendelse i moderne historie, til å bli et referansepunkt til forståelse av nyere historie og hva det moderne samfunn virkelig er i stand til (Bauman, 2005, s. 270). I likhet med Arendt konkluderte Bauman med at et folkemord som holocaust ikke skjedde på grunn av morderiske impulser og umoralske motiver, men på grunn av fraværet av positive moralske motiver (Bauman, 2005, s. 325). Arne Johan Vetlesen har skrevet et etterord til den norske utgaven av *Moderniteten og Holocaust*. Han poengterer hvordan Baumans teori vekker en uro i oss, ved å vise fram alle likhetene mellom dagens moderne samfunn og det samfunnet som gjennomførte folkemordet (Bauman, 2005, s. 330). Denne bemerkningen knytter, på skremmende vis, holocaust til dagens samfunn. I neste delkapittel skal jeg presentere holocausts nære relasjon til menneskerettighetene.

## 2.5 Holocaust og menneskerettighetene i undervisningssammenheng

Brutaliteten i nazismens jødeutryddelse under andre verdenskrig er en læringsressurs for skolevesenet. Demokratiopplæring, forståelsen av modernitetens gjennomføringskraft, minoritet versus majoritet, og generell menneskerettighetsopplæring er tema som vil fungere godt i historieundervisning om holocaust. Det er likevel grunnlag for å hevde at mye av læringspotensialet som ligger i jødeutryddelsen faller bort ved en rent tradisjonell tilnærming til stoffet, der eleven konfronteres med fortidens hendelser gjennom historieundervisning som legger opp til at elevene tilegner seg kunnskap kun om hva som skjedde. Holocaust er mer enn en historisk hendelse som skjedde under andre



verdenskrig. Det er gjerningsmenn, medløpere, tilskuere, de som hevder de ikke visste og det er ofrene. Holocaust må ses fra en rekke ulike perspektiver, og elevene må få tilegne seg mer enn bare kunnskap om fortiden. EU har i lengre tid arbeidet med å gjøre holocaust-undervisning til en naturlig plattform for arbeid mot rasisme, fremmedfrykt og antisemittisme (Lenz m. Fl., 2014, s. 14).

Holocaust som formativ historisk hendelse, er selve grunnlaget for de moderne menneskerettighetene vi kjenner i dag. Dette gjør holocaust til et mulig kjerneelement i skolevesenets verdibaserte opplæring. Eva Sobotka presenterer i boka *Crossing Borders* fra 2014 fem nøkkelmomenter for en didaktisk tilnærming som knytter holocaust sammen med menneskerettighetsopplæring. Opplæring i den ideologiske bakgrunnen for nazismens diskriminering og utryddelsespolitikk. Sterkere fokusering på enkeltindividet i historien om holocaust. Presentasjon av den gradvise eskaleringen av antijødiske lover under nazisregimet. Menneskerettighetene som referanseramme for analyse, refleksjon og diskusjon. Tverrfaglighet og en tilrettelagt tilnærming for elevenes alder (Lenz m. Fl., 2014, s. 19). En slik didaktisk tilnærming der arbeid med holocaust i historiefaget analyseres, reflekteres over og diskuteres fra et menneskerettslig perspektiv, kan gi elevene større opplevelse av å være en historiebruker, gjennom at kunnskap om holocaust gir menneskerettighetene en referanseramme. Tilnærmingen skal øke elevenes mulighet til å bruke kunnskap om holocaust og menneskerettighetene i andre sammenhenger.

## 2.6 Læreplanenes historiebruksdidaktiske tilnærming

I Norge er det som nevnt en lang tradisjon for at sentrale myndigheter lager læreplaner med konkrete bestemmelser for hva lærerne skal undervise elevene i. Det er en evig debatt mellom politikere og lærerprofesjonen om hvor stor autonomi læreren skal ha i sin profesjonsutøvelse. For å besvare problemstillingen for denne studien har jeg valgt å se nærmere på disse læreplanene, ettersom de legger føringene for hva læreren skal gjennom.

I Kunnskapsløftet 2006 ble fokuset rettet mot skolens indre kvalitet. Kompetansemål og grunnleggende ferdigheter ble introdusert i alle fag, men LK06 var mer svevende i form av faglig innhold enn i den foregående læreplanen (Imsen, 2017). Læreplanen i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (HIS1-02) innledes med å avklare fagets formål. Det første som trekkes fram er at faget skal bidra til økt historiebevissthet gjennom at elevene får opplæring som setter fortid, nåtid og framtid i sammenheng. Videre trekkes menneskerettighetene inn, faget skal øke elevenes toleranse, gjensidige respekt og forståelse for menneskerettighetene.

Historiefaget i videregående skole er i Kunnskapsløftet inndelt i to hovedområder, historieforståelse og metoder, og samfunn og mennesker i tid. Det første hovedområdet retter fokuset mot hvordan historien blir brukt forskjellig av ulike mennesker og kulturer. Elevene skal opparbeide seg kildekritisk kompetanse og analysere hvordan historiske framstillinger kan endres over tid. Det andre hovedområdet tar for seg sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid. Her trekkes ulike perspektiver i framstillingen av fortid fram som sentralt, og elevene skal få opplæring i utviklingen av samfunn og hvordan historiske prosesser har ført fram (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Påfølgende kompetansemål i læreplanen er delt inn i de to nevnte hovedområdene og danner til sammen 28 kunnskapsmål. Jeg har valgt å inkludere sju kompetansemål fra den utgående læreplanen i denne studien. Disse åtte er direkte eller indirekte tilknyttet arbeid med antisemittisme og holocaust, og vil bli brukt som faglig rammeverk i lærebokanalysen. Elevene skal få opplæring til å: «utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling», et faglig delmål som tilsier at elevene skal bli framstilt for flere perspektiver på samme hendelse og reflektere over dette. Videre skal elevene: «drøfte hvordan historie har blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger». Dette delmålet bringer nøkkelbegrepet historiebruk inn, læreplanen tilsier her at elevene skal drøfte hvordan historien har blitt brukt, og ikke hva som skjedde. Neste kompetansemål dreier seg i likhet med det forrige, om hvordan historie blir brukt og at elevene skal få opplæring for å se slike sammenhenger, som å: «drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhörighet, men også konflikter og undertrykkelse». De to neste kompetansemålene som jeg har valgt å inkludere i min studie, pendler historiefagets innhold inn på temaet antisemittisme og holocaust. Det vil bli viktig å se på hvordan lærebøkene framstiller framveksten av antisemittisme, fordi dette er avgjørende for at elevene skal kunne forstå nazismen som ideologi og hvilken plass jødehatet hadde i forløpet til andre verdenskrig: «vurdere ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling på 1900-tallet», og «gjøre rede for bakgrunnen for de to verdenskrigene og drøfte virkninger disse fikk for Norden og det internasjonale samfunn». Et læreplanmål som faller utenfor arbeid med temaet er: «gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken». Men hadde det vært formulert på en litt annerledes måte, ville det passet godt inn i arbeid med antisemittisme og holocaust. Det siste kompetansemålet jeg har valgt å inkludere fra læreplanen tilknyttet Kunnskapsløftet 2006 er: «finne eksempler på hendelser som har formet et ikke-europeisk lands historie etter 1900, og reflekter over hvordan landet kunne ha utviklet seg hvis disse hendelsene ikke hadde funnet sted» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette egner seg godt i arbeid med antisemittisme etter holocaust. Israel- og Palestina-konflikten kan fungere som bindeleddet som setter antisemittismens framvekst lenge før holocaust og antisemittisme under holocaust, i sammenheng med nåtid.

Fagfornyelsen 2020 er en fornyelse av læreplaner for alle fag i grunnskolen og videregående skole. Den skal bygge videre på Kunnskapsløftet LK06 og skal gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse gjennom en fornyelse av fagene. Skolen skal tilby de samme fagene, men med nytt innhold. Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS01-03) presenterer først fagets relevans og sentrale verdier. Faget skal gi elevene forståelse for seg selv og den tiden de lever i, gjennom kunnskap om fortidens røtter. Elevene skal bli aktive medborgere ved å orientere seg og ta stilling til nåtidige utfordringer eller konflikter, gjennom en historisk sammenheng.

Historiefaget skal bidra til å utvikle elevenes forståelse av demokratiske verdier og menneskerettighetene. Videre introduseres fire nye kjerneelementer i faget, som overtar for de nevnte hovedområdene fra 2006. Dette er historiebevissthet, utforskende historie og kildekritisk bevissthet, historisk empati, sammenhenger og perspektiver, og mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid. Kjerneelementene er overlappende og

bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn for faget. Historiebevissthet presenteres som et kjerneelement som utvikles gjennom at elevene arbeider utforskende med faget, tilegner seg kildekritisk kompetanse og ser historien fra ulike perspektiv. De resterende kjerneelementene bygger videre på utviklingen av historiebevissthet gjennom å knytte begrepet til historiefaglig opplæring. Kjerneelementene er tett tilknyttet historiebruk, historiekultur og historiebevissthet. Videre innføres det tverrfaglige temaer som inngår i læreplanene til de forskjellige fagene. De tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Den nye læreplanen omfatter 17 kompetansemål, og jeg har valgt å inkludere sju som direkte eller indirekte passer til arbeid med antisemittisme og holocaust, og de vil i likhet med de ovenfor, blir brukt som faglig rammeverk i lærebokanalysen. Det første kompetansemålet jeg har valgt å ta med, forteller at elevene skal: «reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til fremtiden». Læreplanmålet har vist seg å bli relevant innenfor temaet antisemittisme og holocaust gjennom nye bidrag i historieskriving om temaet, og påfølgende debatter. Det andre læreplanmålet jeg har valgt å inkludere er nesten identisk med det andre kompetansemålet jeg har tatt med fra Kunnskapsløftet: «reflektere over hvordan fortiden brukes av ulike aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken». Fagfornyelsen har gått bort fra å kun fokusere på «i politiske sammenhenger», slik det ble vektlagt i Kunnskapsløftet. Neste kompetansemål er også veldig likt et av målene fra utgående læreplan. Her skal elevene jobbe med ulike perspektiver på historiske hendelser og: «sammenligne ulike framstillinger av en hendelse og reflektere over at historiske framstillinger preges av opphavspersonens ståsted og kontekst». Fagfornyelsen har gjort en endring i formuleringen av læreplanmålet som omfatter ulike ideologiers betydning for mennesker. Der Kunnskapsløftet vektla 1900-tallet, har Fagfornyelsen valgt å åpne for arbeid med kompetansemålet i flere ulike tidsepoker: «gjøre rede for tanker og ideologier som har ligget til grunn for politiske omveltninger fra opplysningstiden til i dag og vurdere betydningen av disse for menneskers muligheter til demokratisk deltakelse». De tre siste kompetansemålene egner seg til arbeid med antisemittisme under holocaust. Her skal elevene både: «drøfte bakgrunnene for verdenskrigene og et utvalg andre sentrale kriger eller konflikter, og reflektere over om fredsslutninger har bidratt til å skape fred og forsoning», «utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i konfliktsituasjoner og vurdere konsekvenser av valgene de har tatt», og «reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse tre egner seg til arbeid med antisemittisme og holocaust fordi de berører hvilke bakenforliggende årsaker til andre verdenskrig som finnes, og hvordan fredsslutningene etterpå er en medvirkende årsak til den pågående konflikten mellom Israel og Palestina i dag. Videre setter de individet i sentrum ved at fokuset rettes mot menneskers handlingsrom og valgmuligheter i konfliktsituasjoner, og forteller at elevene skal få opplæring for å kunne reflektere over hvordan nazismens ideologi kunne føre til holocaust.



## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere valgt metode for min studie og empirien jeg har samlet inn. Aspekter som jeg vil ta opp i kapitlet er min egen, forskerens, posisjon i relasjon til det jeg forsker på, vitenskapsfilosofisk plassering, framgangsmåten i forskningsprosessen, hvilken metode som brukes, hvordan jeg har innhentet data til prosjektet og hvilke kriterier jeg legger til grunn for analysen. Jeg skal ved å anvende en samfunnsvitenskapelig metode finne svar på min problemstilling. En viktig faktor for å lykkes innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er at funnene framstilles på en systematisk, grundig og åpen måte, slik at konklusjon og resultat enkelt kan etterprøves. Metodevalget er den taktikken man velger seg for å nå målet, svar på problemstillingen. Det er mye som må tas hensyn til, metodevalget skal begrunnes og utfordringer reflekteres rundt. Hensikten med dette kapitlet er å vise at resultatene jeg legger fram senere i oppgaven er pålitelige og troverdige. For å utforske et felt, er det nødvendig å ta metodiske valg. En kvalitativ tilnærming som jeg har valgt i denne oppgaven, gjør det mulig å gå i dybden i det feltet som skal undersøkes. I arbeidet med utformingen av problemstillingen utpekte lærebøker, fagfornyelsen og den nye læreplan i historie for videregående seg ut som noe jeg ville se nærmere på. En avgjørende faktor for at valget falt på en kvalitativ lærebokstudie, var at dette er en hensiktsmessig framgangsmåte for å utforske om det som står i lærebøkene samsvarer med de mål læreplanen fastsetter for faget.

Relasjonen mellom forsker og det som forskes på er en komplisert del av en vitenskapelig studie, og må avklares for å gjøre forskningen transparent og oversiktlig for leseren. Kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning gjennom at forskeren innehar en mer sentral rolle i forskningsprosessen. I en kvantitativ studie med et stort datamateriale vil man forvente at resultatet blir likt uansett hvem forskeren er. Andreas Fejes og Robert Thornberg beskriver den kvalitative forskerens relasjon til det han eller hun forsker på, som en tolkning av virkeligheten, der hans eller hennes bakgrunn og kunnskap blir et aktivt redskap i tolkningsprosessen (Fejes og Thornberg, 2019). Min forskningsmessige posisjon i denne studien kommer dermed til syne gjennom den tidligere forskning og teori som jeg inkluderer.

Det utfordrende med å gjøre en kvalitativ analyse av data, er at det ikke finnes standardiserte teknikker, slik det gjør i kvantitative arbeid med talldata og statistikk. Kristen Ringdal skriver i boka *Enheter og Mangfold* fra 2018 om at målet og hensikten med en analyse av innsamlet data, er å ta steget fra observasjon til vitenskap. I mitt tilfelle vil målet med analysen være å gjøre innsamlede data fra et utvalg lærebøker til sosiologiske begreper og teorier som sammenfattes og drøftes til en konklusjon på problemstillingen jeg har valgt for studien (Ringdal, 2018). I arbeidet mot å komme fram til et resultat og svar på problemstillingen, skal jeg gjøre en kvalitativ data-analyse der jeg systematisk undersøker og kategoriserer mitt datamateriale, og trekker ut det som er relevant. Fejes og Thornberg støtter seg til Flick (2014) når de lager en generell definisjon av kvalitativ analyse. Det som er viktig i slik forskning er forskerens aktive rolle i møte med empirien. Forskeren trekker ut relevante deler fra datamaterialet til oversiktlige enheter, koder enhetene, gjør synteser av de data man sitter igjen med og ser om det finnes mønster

(Fejes og Thornberg, 2019, s. 35). Jeg vil lete etter mønster som sier noe om en eventuell endring i historieundervisning i videregående skole, innenfor temaet antisemittisme og holocaust. Her vil jeg trekke inn teori og tidligere forskning for å teste ut de funn som blir gjort i datautvalget og svare på om framstillingen av de utvalgte læreverk viser til noe mønster eller ikke.

Vivi Nilssen skriver om den kvalitative forskers epistemologiske ståsted, at virkeligheten er noe som blir til gjennom forskerens arbeid med sitt empiriske materiale. Nilssen støtter seg til May Britt Postholm (2010) når hun påpeker at det gir konsekvenser at virkeligheten ikke er konstant i møtet med empirien, men at samhandlingen mellom forsker og data er avgjørende, og at dette gjør kvalitativ forskning til vitenskapelig arbeid innenfor et konstruktivistisk paradigme (Nilssen, 2014, s. 62).

I denne studien plasserer jeg meg epistemologisk innenfor det konstruktivistiske paradigme. Slik Nilssen og Postholm beskriver, blir virkeligheten til gjennom samhandlingen mellom forsker og data. Det blir i denne sammenheng viktig å poengtere at en annen forsker med det samme datamaterialet ikke nødvendigvis vil finne nøyaktig de samme svar og konkludere likt. Som allerede nevnt blir det dermed enda viktigere at samfunnsvitenskapelig forskning blir lagt fram på en slik måte at leseren kan følge forskerens veg fra problemstilling til konklusjon på en oversiktlig og enkel måte. Metodevalget og hvordan metoden blir forklart vil derfor være relevant for oppgavens reliabilitet og validitet. Reliabilitet dreier seg om hvor nøyaktig undersøkelsen av innsamlet data blir behandlet. Alt fra hvordan empirien samles inn, til hvilke data som brukes og hvordan materialet bearbeides har betydning (Johannessen m.fl., 2016, s. 36).

Innenfor det konstruktivistiske paradigme skal jeg ta i bruk en hermeneutisk tilnærming som betrakningsmåte. Innenfor et slikt teoretisk perspektiv finner man flere metodikker og tilknyttete metoder som kan være hensiktsmessige. Mitt valg ble å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av et gitt empirisk materiale. En definisjon på kvalitativ innholdsanalyse er at dette er: «en metode for subjektiv tolking av tekstdata ved bruk av systematisk klassifisering og koding for å identifisere tema og mønster» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278, i Ringdal, 2018, s. 268). I min studie skal jeg bruke en styrt og teoridrevet innholdsanalyse. Dette er en deduktiv metode og innebærer at koder hentes deduktivt fra teori og tidligere forskning som er presentert i oppgaven. Min problemstilling spiller videre på tidligere forskning på området, og ønsker å finne svar på om læreverk i historie for videregående skole har endret seg i framstillingen av antisemittisme og holocaust de senere år. Målet er ikke å analysere læreverkene i sin helhet, men å snevre inn og gjøre en målrettet innholdsanalyse med vekt på framstillingen av antisemittisme og holocaust. «*Formålet med en styrt eller teoridrevet innholdsanalyse er å validere eller utvikle en begrepsmodell eller teori*» (Ringdal, 2018, s. 271). Ringdal trekker også fram en utfordring med styrt analyse som det er viktig å reflektere over og eventuelt ta grep om for å unngå tapt informasjon. Han skriver videre at en tekstnær koding i starten, sikrer størst åpenhet for observasjoner som ikke samsvarer med forventningene (Ringdal, 2018, s. 271). Jeg har derfor gjennomgått det empiriske materiale og gjort en slik tekstnær koding, for å i størst mulig grad ha en åpen tilnærming. Senere i metodekapitlet skal jeg presentere lærebøkene som inngår i utvalget mitt. Denne presentasjonen av innhold i lærebøkene som omhandler antisemittisme og holocaust danner videre grunnlaget for den teoridrevne innholdsanalysen i analysekapitlet.

## 3.1 Analysekriterier

### **Formelle analysekriterier:**

År utgitt

Tilknytning til læreplan

Målgruppe

Struktur

### **Kriterier for analyse av innhold:**

Antisemittisme før holocaust

Antisemittisme under og etter holocaust

Ulike perspektiver/framstillinger

Framstilling av selve holocaust

Bruk av illustrasjoner

Tilknyttete digitale læringsressurser

### **Kriterier for vertikal komparativ analyse av læreverkene:**

Likheter/ulikheter?

Tendens/mønster i framstillingen?

## 3.2 Datautvalg

Datautvalget består av fire læreverker i historiefaget for videregående med vekt på innhold for Vg3 og temaet antisemittisme og holocaust. Den eldste boka inkludert i studien er *Tidslinjer 2*, utgitt av Aschehoug i 2008. Etter en lengre dialog per mail med Aschehoug om tilgang til deres nye læreverker, fikk jeg i stedet tilsendt et eksemplar av deres til nå ferskeste lærebok *I ettertid* fra 2016, med tilknyttet lærerveiledning. Fra Gyldendal valgte jeg deres lærebok *Perspektiver* fra 2013. Cappelen Damm var eneste forlag med ferdig læreverker tilknyttet Fagfornyelsen og var behjelpelig med å sende meg et prøveeksemplar av *Alle tiders historie* fra 2020 og opprette lånebruker for de digitale læringsstiene deres. Det innsamlede empiriske materialet spenner seg tidsmessig over en periode på tolv år. Utvalget består av to lærebøker utgitt av Aschehoug, ei bok utgitt av Cappelen Damm og ei bok utgitt av Gyldendal, og danner med det et relativt bredt utvalg for å si noe om en vertikal utvikling i lærebokframstillinger. Videre i dette metodekapitlet skal jeg i kronologisk rekkefølge fra eldste til nyeste læreverker, presentere innholdet i læreverkene som er relevant materiale til analysen i min oppgave.

### 3.2.1 Tidslinjer 2 – Aschehoug, 2008

*Tidslinjer 2 – Verden og Norge* dekker målene i den utgående læreplanen for Vg3 i fellesfaget historie på studieforberevende utdanningsprogram. Boka er skrevet av Ole Kristian Grimnes, Andreas Øhren, Tore Linne Eriksen, Herdis Wiig, Egil Ertresvaag, Jørgen Eliassen og Lene Skovholt, og boka skal dekke verdenshistorien fra 1750 og fram til i dag. *Tidslinjer 2* er på 452 sider delt inn i fire deler og 22 kapitler. Forfatterne skriver at for å framstille denne tidsperioden bredt og i sammenheng, har det vært nødvendig å begrense mengden av detaljer i framstillingen. Boka er delt inn i fire fargekoder. Blå omhandler Norge, grønn tar for seg verden, lys oransje er en nærbildetekst som introduserer hvert kapittel, lysegrønn er en tekst som kommer etter noen utvalgte kapitler og setter en hendelse omtalt i kapitlet i eget perspektiv og brun er fargekode for historieforståelse og metoder som dekker læreplanens hovedområde.

Jeg skal hovedsakelig fokusere på innholdet i del tre: Ca. 1914-1945 i min analyse. Del tre inneholder seks kapitler og utgjør drøye 100 sider. Men først blir jødene nevnt i del 2, under overskriften Sionisme i kapittel sju - Nasjonalisme og demokratisk utvikling. Sionisme forklares som en særegen form for nasjonalisme, og legger vekt på jødernes søking etter et fedreland: «Da nasjonalistiske ideer vant innpass i jødiske miljøer på slutten av 1800-tallet, hadde jødene ikke noe eget fedreland». Omtalen er grafisk inndelt med et stort bilde på øvre halvdel og to bolker med tekst på nedre del av siden. Bildet viser 26 jødiske menn med våpen, med bildeteksten: «Sionistiske nybyggere i Palestina år 1900, beredt til å forsvare sin bosetting Rehovot» (s. 139). Videre heter det: «Sionismen oppsto av to grunner: Fordi den var i pakt med de nasjonalistiske strømningene som bredte seg i europeiske land. Og fordi antisemittismen (jødehatet) vokste på slutten av 1800-tallet, da jødene i Russland ble utsatt for blodige pogromer (jødeforfølgelser)». Avsnittet avsluttes med en setning om at grunnlaget var lagt for både opprettelsen av staten Israel i 1948 og den påfølgende bitre og voldelige fiendskapen mellom jøder og arabere. Ordet sionisme blir definert ved at Jerusalem og fjellet Sion i nærheten av byen trekkes fram som svært sentralt innenfor jødisk nasjonalisme.

I del tre, kapittel 10 – Den første verdenskrigen, blir jødene en del av Palestinas historie. I avsnittet «På ruinene av det osmanske riket», står det at Storbritannia under krigen hadde lovet verdens jøder et hjem på briterens okkuperte landområder i Palestina. Og at sionistene fikk innvandre til Palestina under britisk beskyttelse. Det nevnes at forholdet mellom jøder og arabere ble gradvis dårligere etter første verdenskrig. Omtalen er grafisk inndelt med et mindre bilde øverst, etterfulgt av to tekstbolker. Illustrasjonen viser et kart over inndelingen mellom Frankrike og Storbritannia i Midtøsten etter første verdenskrig (s. 209). I avsnittet Nasjonalisme i den arabiske verden i kapittel elleve, nevnes kort jødernes flukt fra nazismen på 1930-tallet. Her heter det at nasjonalistiske følelser blusset opp blant araberne etter jødernes innmarsj i Palestina. Det er ikke tilknyttet noen illustrasjoner til denne tekstbolken (s. 224). Kapittel tolv tar for seg kommunisme og fascisme. De første sju sidene vies til en gjennomgang av Sovjetunionens kommunisme og landets ledere. Deretter introduseres fascismens ideologi. Her trekkes det inn at «*I Tyskland var fascismen gjennomsyret av rasisme*». Videre kommer det fram at jødene ble ansett som nederst på menneskehetens rasemessige rangstige. «*Jødehatet – antisemittismen – var en spesiell side ved den tyske*



rasismen» (s. 239). Etter å ha blitt tatt gjennom to sider om maktovertakelsen og naziregimets makteablering kommer et utsnitt som omtaler krystallnatten. «Det var under den såkalte krystallnatten at jødeforfølgelsene i Tyskland startet for fullt». Et tilhørende bilde viser tre jødiske kvinner som blir barbert og må bære en plakat med påskriften «Jeg er utstøtt fra nasjonen» (s.244). Mens hovedteksten forteller om Schutzstaffel og hvordan Gestapo ble etablert, framstilles jødeforfølgelsen som et sidespor. Jødene trekkes inn i hovedteksten når nasjonalsosialistenes rasepolitikk skal forklares. «Jødene ble fornedret, mobbet, isolert og gradvis trukket ut av arbeids- og næringslivet. Slik ville regimet tvinge dem til å utvandre» (s.244). Test deg selv og arbeidsoppgaver inneholder ingen konkrete oppgaver der jødeforfølgelse og antisemittisme er nevnt eller spesielt vektlagt. Bare en arbeidsoppgave er formulert slik at nazistenes behandling av jødene er relevant i besvarelsen.

Kapittel 13 tar for seg andre verdenskrig, den sentrale tidsperioden hvor holocaust skjedde. Etter ni sider som gjennomgår krigens militære gang, blir nazistenes rasekrig dratt inn i fortellingen. «Både slaver og jøder fikk en ganske annerledes brutal behandling fordi de ble betraktet som mindreverdige raser» (s. 259). Side 260 er viet til holocaust. Øvre del av siden er viet til et bilde av ungarske jøder som har ankommet Auschwitz. Videre følger overskriften jødeutryddelsen, og der presenteres tyskernes behandling av jødene under andre verdenskrig. «På mindre enn et år ble om lag 560 000 jøder myrdet av spesielle SS-avdelinger som herjet i områdene bak fronten» (s. 260). Deretter omtales den endelige løsning som trådte i kraft høsten 1941 og våren 1942. «Jøder i alle land som Tyskland okkuperte, og også i land som Tyskland var allierte med, skulle utryddes» (s.260). I en liten rubrikk nede til venstre på siden, forklares begrepet holocaust. På neste side følger omtale av krigsøkonomien, men med en markant større overskrift enn den som er brukt om jødeutryddelsen. Dette kan forklares med at krigsøkonomien er et eget underkapittel i kapittel 12, mens jødeutryddelsen er et underkapittel av underkapitlet nazistenes rasekrig. Avslutningsvis i kapitlet trekkes menneskerettighetene inn. Etter en forklaring av Nürnbergprosessen 1945-46 står det: «Prosessen skulle vise seg å få stor folkerettslig betydning. Den skapte et rettslig grunnlag for å dømme krigsforbrytere, og den bidro til å styrke menneskerettighetene» (s. 263). I Test deg selv og Arbeidsoppgaver påfølgende kapittel 13, vies kun en test deg selv-oppgave til Holocaust. Spørsmål 9: «Hvordan praktiserte nazistene sine raseideer under krigen» (s. 263). Etter kapittel 13 tas holocaust opp i perspektiver. Her vies behandlingen av jødene to hele sider, som er mer enn de fikk i hovedteksten i kapitlet. Først introduseres leseren for at holocaust er av økende historisk interesse. «Det slo først gjennom i 1960- og 70-årene» (s. 264). Teksten tar for seg holocausts historiske utvikling gjennom endringen av fokuset i historieformidlingen, gir noen ulike synsvinkler på tragedien, og legger fram utfordringene med å forstå hvordan noe slikt kunne skje. Til slutt har forfatterne formulert to spørsmål til diskusjon. «Hvor enestående er holocaust i verdenshistorien?» Hva kan vi lære av kjennskapen til holocaust?». Siden er i tillegg til teksten inndelt med et bilde av kvinner som tydelig fryser i det de kler av seg. Bildeteksten forteller at det er jødiske kvinner som må kle av seg før SS henretter dem ved Liepaja i Latvia i 1941 (s. 265).

Kapittel 15 handler om det okkuperte Norge, og preges av Tysklands angrep på Norge 9. april, okkupasjonsstyret, økonomi og dagligliv, motstandskamp og frigjøringen. Som et underkapittel til okkupasjonsstyret er behandlingen av jødene i Norge nevnt. «Høsten 1942 nådde holocaust de om lag 2100 jødene i Norge» (s. 288). Videre blir det forklart at det var tyskerne som sto bak jødeaksjonen, men at nordmenn foretok den fysiske gjennomføringen av arrestasjonene og deporteringen. I en rubrikk på side 289 blir

startskuddet for holocaust i Norge forklart. Avslutningsvis i kapitlet blir antisemittismen viet et spørsmål under test deg selv. Spørsmål 5: «Hvilken skjebne led jødene i Norge under okkupasjonen?» (s. 297). Kapitlet har ingen illustrasjoner tilknyttet jødedeportasjonene eller propaganda av antisemittisk karakter. Menneskerettighetene og forebyggende arbeid mot folkemord blir til slutt nevnt i starten av kapittel 16. «FN var ikke bare opptatt av forholdet mellom stater, men vedtok i 1948 en erklæring om menneskerettigheter og en konvensjon om hvordan folkemord skulle forebygges og straffes». Teksten har ingen illustrasjoner tilknyttet seg, som berører holocaust eller antisemittisme (s. 311).

### 3.2.2 *Perspektiver* – Gyldendal, 2013

*Perspektiver* er skrevet av Per Anders Madsen, Inger Hilde Killerud, Hege Roaldset, Ane Bjølgerud Hansen og Eivind Sæther. I tillegg er en rekke bidragsytere trukket fram på forsiden, deriblant leder i Arbeiderpartiet Jonas Gahr Støre og TV-fjes og forfatter Knut Nærum. Boka inkluderer historie i videregående skole for både vg2 og vg3 og er på 602 sider. Innholdet er fordelt i fire deler: Del en omhandler framgangsmåter, del to framstiller historien og er hoveddel i boka, del tre tar for seg metodisk kurs i arbeid med historie og del fire er ti ulike tekster skrevet av historikere. Del to består av 21 kapitler som kronologisk tar for seg historiske hendelser og tidsepoker. Fokuset mitt rettes mot de kapitler som omhandler temaet for min studie.

Alt i kapittel seks blir jødene nevnt, i forbindelse med spanjolenes lange konflikt med muslimene. «Forfølgelsen av muslimer og jøder førte til at Spania mistet mange av sine beste kjøpmenn og håndverker» (s. 185). Kapittel tolv handler om mellomkrigstiden fra 1919 til 1939. Kapitlet introduseres med noen kjennetegn ved perioden, fortellingen føres videre med fem sider om Russland og revolusjonen, deretter trekkes Folkeforbundet, demokratisk utvikling og krakket på verdens børser fram. Antisemittisme blir først nevnt i avslutningen av avsnittet om Italia og Mussolini. «Den italienske fascismen skilte seg fra nazismen ved at den ikke var antisemittisk» (s. 317). Helt nederst på samme side finner man en oversettelse av begrepet. «Antisemittisk: jødefiendtlig». Det er ikke noen illustrasjoner tilknyttet begrepsforklaringen av antisemittisme på siden. Nazipartiets vekst omtales: «Partiprogrammet kombinerte radikal sosialistisk politikk med forakt for jøder, kommunister og Versaillestraktaten» (s. 321). Nedre del av side 321 vies til en kort fortelling om Hitlers manifest, *Mein Kampf*. «I boka la han fram nazismen som ideologi» og «I *Mein Kampf* var Hitler klar på at den jødiske trusselen måtte overvinnnes, men han var ikke konkret på hvilke metoder som skulle tas i bruk». Hele side 322 omhandler nazistenes vei til makten og hvordan de avskaffet riksdagen. Siden preges i tillegg av et bilde av en plakat med påskriften «Jøder er ikke ønsket i dette området», uten at hovedteksten på siden forteller noe om jøder eller antisemittisme. Avsnittet «Utenfor folkefelleskapet» på side 324, tar for seg naziregimets utenforstående og motstandere. Her framstilles behandlingen av jødene i den første tiden etter maktovertakelsen. «Jødene ble utsatt for stadig verre undertrykkelse utover 1930-årene» (s. 324). Videre står det om at antisemittiske barnebøker ble brukt i skolene og jødiske elever ble utsatt for overgrep. Pogromen kjent som Krystallnatten i 1938 trekkes også inn som eksempel på hvilken behandling de tyske jødene fikk. Nederst på siden står det at forskere er enige om at Holocaust ikke var

planlagt i denne perioden. Kapitlet avsluttes med ti «Å gjøre» oppgaver, og hele fem av disse handler direkte eller indirekte om antisemittisme.

Kapittel 14 handler om andre verdenskrig og tar for seg krigens utvikling kronologisk med Tyskland som hovedfokus. Forsiden til kapitlet preges av verdenskartet med fargekoder som forteller om stillingen i desember 1942, samt tre personer: Adolf Hitler som løfter hånden til hilsen, et lite barn som holder et kosedyr og en avmagret person. Fortellingen trekker fram Hitlers evne til å sammenknytte konspiratoriske teorier om jøder og kommunister. «Han koplet kommunisme og jødedom og kalte det jødebolsjevismen, som representerte alt det Tyskland ikke sto for» (s. 347). Videre skriver forfatterne om den nazistiske ideologien og hvordan den var en blanding av ekstrem nasjonalisme og militarisme, sammenkoblet med raseideologi og jødehat. Etter utbruddet av andre verdenskrig i starten av september 1939, ble den tyskokkuperte delen av Polen raskt utsatt for åpen antisemittisme. I boka står det om hvordan Polens jødiske befolkning ble utrensket, og at også deler av den polske befolkningen hjalp tyskerne i denne prosessen. Danmark blir trukket fram som et av få land som klarte å redde sin jødiske befolkning. Under tyskernes frammarsj på østfronten står det om hvordan alle jøder, sigøynere og andre uønskede individer ble myrdet av såkalte innsatsgrupper som beveget seg bak fronten. Etter en ti siders gjennomgang av krigens utvikling, kommer et eget underkapittel på over tre sider om holocaust. Det innledes med at begrepet holocaust blir definert i hovedteksten og forklares videre som: «Holocaust var massedrap på mennesker fordi de var jøder» (s. 360). Videre står det at holocaust ikke er den eneste antisemittiske hendelsen i europeisk historie. Det forklares at det spesielle med holocaust er omfanget av massedrapene og de virkemidlene og metodene som ble brukt i gjennomføringen. Forløpet til holocaust blir framstilt ved å presentere innføringen av en rekke lover som distanserte jødene fra storsamfunnet, og opplysninger om at nabostater som Storbritannia og Norge stengte grensene for tyske jøder som prøvde å flykte. Det står at situasjonen i Tyskland før krigen utviklet seg til et mareritt for den jødiske befolkningen. Krystallnatten blir nevnt også her, slik den ble i kapittel 12. Fortellingen i boka fortsetter med at flere teorier for nazistenes planer for utsletting av jødene blir lagt fram. Det nevnes en rekke barbariske forsøk med utsultinger i gettoer, masseskyting som i Babij Jar utenfor Kiev, og andre enkeltstående aksjoner før nazistene kom fram til at: «Løsningen ble å bygge gasskamre som kunne drepe hundrevis av mennesker hver dag» (s. 361). Side 360 og 361 inneholder to bilder som viser til jødene situasjon under krigen. Bildet på side 360 viser et klasserom med unge elever, en lærer og ei tavle med en påskrift: «Jøden er vår største fiende! Vokt deg for jøden!». Teksten viser hvordan tyske elever tidlig ble utsatt for indoktrinering og jødehat. Bildet på side 361 viser soldater som står med sine gevær rettet mot en folkemengde, gruppen består av både barn og voksne og de står med hendene i været. Teksten forklarer at bildet er fra en deportasjon av jøder i Warszawa i 1943. Videre står det at bildet er tilknyttet en oppgave på side 367. Wannsee-konferansen i starten av 1942 og den største utryddelsesleiren Auschwitz blir så trukket fram. Den brutale utvelgelsen, der de sterkeste skulle arbeide og de andre ble sendt i døden rett etter ankomst, omtales grundig. Videre blir man presentert for at omtrent halvparten av Norges 2000 jøder ble sendt til dødsleirer, men at danskene klarte å redde 99% av sin jødiske befolkning. Avslutningsvis i delkapitlet blir FN og folkemordkonvensjonen trukket inn. I «Å gjøre» oppgaven til slutt handler sju av ti spørsmål direkte eller indirekte om Holocaust. På side 362 ser man et bilde av den samme magre mannen som var på forsiden til kapitlet, men her står han ved siden av rader med senger fylt av medfanger.

Bildeteksten forklarer at det er fanger i konsentrasjonsleiren Buchenwald like før frigjøringen i 1945 som er avbildet.

Kapittel 15 tar for seg krigen i Norge, og i avsnittet om Nasjonal Samling kommer det fram hvordan partiet hadde tanker om rasehygiene hentet fra både nazipartiet og flere norske raseteoretikere. Det bringes på banen at det fantes raseideologer også i Norge. På side 380 under avsnittet «Et paradoks», skriver forfatterne om krigens påvirkning på nordmenn. Det fortelles at mange fikk det bedre økonomisk, om frykten for bombeangrep og usikkerheten. Teksten trekker fram de norske jødene spesielt: «En gruppe sto imidlertid i en særstilling etter krigsårene. For de norske jødene skulle krigen få katastrofale følger» (s. 380). I et avsnitt på en og en halv side, tas det norske holocaust opp. Historien om hva som skjedde med 16 år gamle Kathe Lasnik blir fortalt. Hennes gripende fortelling etterfølges av et avsnitt som tar opp den norske medvirkningen til jødeforfølgelsen og hvordan det lenge ikke var et sentralt tema i historien om andre verdenskrig i Norge. Det er to illustrasjoner tilknyttet teksten om det norske holocaust. Bildet på side 381 viser et butikkvindu med påskriften «Jøde» og «Stengt». Teksten forteller om en annen krigshistorie, at deportasjonen av de norske jødene har fått lite oppmerksomhet tidligere, og stiller spørsmål om hvorfor det er slik? «Å gjøre» oppgavene tilknyttet kapitlet omhandler jødeforfølgelse direkte eller indirekte i fem av de ni oppgavene. Uenighetene mellom Palestina og jødernes stat Israel blir tatt opp i kapittel 20. På side 498 står det om hvordan europeisk antisemittisme førte til en politisk sionisme og drøm om en jødisk stat i det hellige landet Israel. Utvandringen fra Europa begynte med antisemittisme i den østlige delen av Europa. Litt over fire sider vies til å forklare hvordan antisemittisme i Europa over lang tid førte til at jødene til slutt fikk opprettet sin egen nasjonalstat i Israel, og hvilke følger dette fikk for Palestina. Det er ingen illustrasjoner tilknyttet antisemittisme og holocaust i dette kapitlet.

### 3.2.3 *I ettertid* – Aschehoug, 2016

*I ettertid – lærebok i historie* følger læreplanen i historie for studieforberevende utdanningsprogram på både vg2 og vg3 nivå. Det er Knut Dørum, Synnøve V. Hellerud, Ketil Knutsen og Magne Njåstad som er forfattere, og boka er delt inn i 26 kapitler fordelt på 277 sider. Forfatterne skriver i innledningen at dette er en annerledes lærebok i historie. I første kapittel tar forfatterne til orde for at leseren skal ta på seg et par mentale 4D-briller i møte med nåtiden, for å se historien som vi er omgitt av i hverdagen, i nåtiden. Andre verdenskrig blir brukt som eksempel allerede på side åtte i denne læreboka. Der tar forfatterne opp spørsmål rundt hvordan andre verdenskrig skal huskes, med eksempler fra framstillingen av Adolf Hitler i filmen *Der Untergang* fra 2004 og den norske krigsfilmen *Max Manus* fra 2008. Det følges opp på side ni, med eksempler på hvordan nazismen og holocaust ble fortiet i tysk historieformidling etter andre verdenskrig, som et grep for å unngå ytterligere splittelse i samfunnet. *I ettertid* vier holocaust fokus i innledningen og introduserer jødeutryddelsen som et verktøy i form av et motbilde, i arbeid med demokratiopplæring og multikulturelle samfunn. Det er ingen illustrasjoner tilknyttet antisemittisme eller holocaust i introduksjonsdelen av denne læreboka. Jødeforfølgelse blir i boka først omtalt i kapittel sju. Her kommer det fram at religion spilte en viktig rolle for spanjolene. Dette knyttes til historisk faktakunnskap gjennom at teksten videre presenterer hvordan den spanske kongen i 1478 opprettet en

egen domstol kalt den spanske inkvisisjonen. Domstolen skulle dømme de som ikke holdt seg til den rette tro (s. 72).

To verdenskriger er overskriften til kapittel 17. Her fortelles det om hvordan første verdenskrig brøt ut og utviklet seg fram til Tysklands kapitulasjon. Og at denne kapitulasjonen var uforståelig for vanlige folk i Tyskland, ettersom de aldri ble beseiret militært. Dette presenteres som grobunnen til konspirasjonsteoriene om en syndebukk. Boka bringer argumentasjon for at bakgrunnen til andre verdenskrig er mer kompleks enn at den skyldes en gal mann med makt. «Den tyske nasjonalismen hadde lenge vært aggressiv og militaristisk. Siden 1800-tallet hadde en snakket om lebensraum, eller livsrom, i øst, noe som betydde erobring av russiske områder» (s. 180). Rasismen var heller ikke noe Hitler sto for alene. Fortellingen sier noe om at rasismen var tilknyttet den germanske nasjonalismens tanke om å være hevet over andre raser. I oppgaver tilknyttet kapitlet handler ett spørsmål om antisemittisme. Kapitlet inneholder fire illustrasjoner, men ingen tematiserer antisemittisme eller holocaust.

Kapittel 18 er tett tilknyttet det forrige, og har overskriften «Drømmen om det perfekte samfunn». Kapitlet innledes med fortellingen til Lucille Eichengreen, som var et jødisk barn i Tyskland under tiden nazipartiet kom til makten og under andre verdenskrig. Hun overlevde holocaust og i boka forteller hun hvordan samfunnet endret seg i denne perioden. Framstillingen legger videre vekt på hvordan undertrykkelsen gradvis ble legitimert gjennom massiv bruk av propaganda. «*Propagandaen egnert seg også til å stenge grupper ute fra fellesskapet. Ved å umenneskeliggjøre jødene prøvde nazistene å rettfærdiggjøre den antijødiske politikken. Jødene ble framstilt som skadedyr*» (s. 187). Kapitlet retter fokuset mot den nazistiske ideologien. Her forklares nazistenes tanker om det perfekte samfunn. «*Målet i Mein Kampf var det perfekte samfunnet, forstått som et raserent folkefellesskap*» (s. 188). Videre innebar ideologien at frie individer og egne tanker svekket fellesskapet, som dermed legitimerte ideen om en fører med diktatoriske fullmakter. Avsnittet forklarer hvordan politiske argumenter satt i system utgjør en ideologi. Avsnittet «Hvorfor støttet folk nazistene?» bruker både en personlig fortelling fra en ung mann som levde i Tyskland på 1930-tallet, og historiske faktaopplysninger om tilstanden i Tyskland etter første verdenskrig til å forklare hvordan nazistene fikk oppslutning blant folket. Virkeligheten som boka framstiller gir et sammensatt bilde, med både sosial nød i form av arbeidsløshet og matmangel som førte til et desperat håp om en vei ut av fortvilelsen, og frykt blant mange for noe lignende som det som hadde skjedd i Russland, med revolusjonen. Hitler spilte på antisemittiske holdninger som hadde lange tradisjoner i Europa. Løsningen på krisen var, ifølge Hitler, gjenfødelse av en raseren stat – det tredje riket (s. 189). I et avsnitt som strekker seg over tre sider, besvares spørsmålet «Hva var holocaust?». Her står det at Holocaust var utslaget av den ekstreme rasismen som fantes i den nazistiske ideologien. Nazistene oppfattet jødene som skadedyr, og under den andre verdenskrigen diskuterte de hva de skulle gjøre med dem (s. 191). Teksten forklarer kort hvordan nazistene ikke hadde en klar plan fra begynnelsen av, men at de etter hvert kom fram til det som ble kjent som den endelige løsningen. Deretter kommer Lucille inn i historien igjen med sin personlige fortelling. Avsnittet avsluttes med et spørsmål markert i rødt. Er det mulig å begripe holocaust og andre grusomheter som blir begått i dag, eller er vi avhengig av å fortie dem og fortsette med våre liv? (s. 193). Teksten føres fram med en teoretisk tilnærming til hvordan holocaust var mulig. Her trekkes sosiologen Zygmunt Bauman inn. Bauman forklarte hvordan omfanget av holocaust kunne bli så stort gjennom umenneskeliggjøring av jødene, byråkratiets fragmenterte samfunnsoppbygning som førte til at helheten ble mer utydelig, i tillegg til den teknologiske utviklingen som muliggjorde effektiviseringen av

folkemordet. Kapitlet avsluttes med noen utvalgte argumenter for at nazismen og holocaust fungerer som bilde på hvilket samfunn som ikke ønskes. De historiske erfaringene har understreket behovet for å kjempe for og verne om demokratiet og bygge et samfunn basert på toleranse for ulike grupper (s. 194). I oppgaver og arbeidsstoff tilknyttet kapitlet, er elleve av 16 spørsmål direkte knyttet til antisemittisme og holocaust. Kapitlet inneholder tre illustrasjoner, der det første er et bilde av en kongress for nazipartiet i Nürnberg i 1938. Det andre er et bilde av en folkemengde på et torg som står i ring rundt et brennende sentrum, teksten forklarer at det er brenningen av møbler og annet inventar fra synagogen i Mosbach. Det tredje bildet er av flere mennesker i stripete fangedresser. Teksten forklarer at fotoet er av fanger i konsentrasjonsleiren Bergen-Belsen, og at jødene i leiren skulle holdes i live som gisler, for å brukes i forhandlinger med fienden.

### 3.2.4 *Alle tiders historie* – Cappelen Damm, 2020

*Alle tiders historie – Fra de eldste tider til våre dager* er skrevet av Trond Heum, Kåre Dahl Martinsen, Tommy Moum og Ola Teige. Boka følger den nye læreplanen i historie for studieforberedende utdanningsprogram på både vg2 og vg3 nivå, og er utviklet til Fagfornyelsen. Innledningsvis står det at *Alle tiders historie* skal legge til rette for dybdelæring, tverrfaglighet, utforskende arbeid og kritisk tenkning. *Alle tiders historie* er på 626 sider og inndelt i 19 kapitler, en introduksjonsdel og to tverrfaglige tema: bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv og demokrati og medborgerskap. Hvert kapittel introduseres med et beskrivende motiv/bilde, introtekst og kompetansemål som kapitlet fokuserer spesielt på. En annen forskjell fra de andre bøkene i utvalget, er at oppgavene tilknyttet kapitlene er spredt utover i kapitlet, i stedet for den tradisjonelle inndelingen med arbeidsoppgaver til slutt. Andre verdenskrig blir nevnt allerede på første side i introduksjonsdelen, som eksempel på hvordan historie interesserer oss. Israel blir også nevnt i introen. I avsnittet «Historie for å forstå andre», står det om konflikten mellom Israel og Palestina. Introduksjonsdelen har inkludert hele 13 illustrasjoner, men ingen er direkte tilknyttet antisemittisme og holocaust.

Kapittel tre tar for seg middelalderen, og i et avsnitt etter en gjennomgang av svartedauden, trekker forfatterne inn et «perspektiv»-avsnitt. «Jødene som sydebukker i middelalderen». Her kan man lese om hvordan jødene i middelalderen ble ansett som annerledes og ble beskyldt for katastrofer som for eksempel svartedauden. Et bilde på siden viser hvordan jødene ble brent på bålet. Det fortelles at jødene var en gruppe som skilte seg ut med sin egen religion og sine egne skikker, og som hadde vært utsatt for fordommer, diskriminering, forfølgelse og overgrep siden antikken (s. 113). Videre i avsnittet står det om hvordan kirkemøter på 1200-tallet påla jødene å gå med egne klær eller spesielle gule merker og måtte bosette seg i egne jødedistrikter. Avsnittet inneholder en liten illustrasjonstegning, der man kan se jøder bli brent levende på et tysk tresnitt fra 1493. I kapittel seks, om religion og styreformers i Europa ca. 1500 – 1789, står det at den spanske kongemakten var interessert i å bevare den religiøse kristne enheten og derfor bedrev åpen jakt på både muslimer og jøder. Videre står det: Spanias forfølgelse av religiøse minoriteter innebar dessuten at landet mistet verdifull kompetanse og driftige forretningsfolk (s. 199). Det er ingen illustrasjoner tilknyttet antisemittisme i kapitlet. Kapittel åtte omhandler opplysningstid, revolusjoner og ideologier mellom 1700 og 1900. Her blir antisemittismen tidlig på 1800-tallet

presentert, med eksempel i den norske Grunnloven av 1814. Grunnloven vedtok en begrenset religionsfrihet i Norge, heter det: Tre grupper ble derimot eksplisitt ekskludert: Jøder, munk og jesuitter fikk verken lov til å bo eller reise inn til Norge. Jødeforbudet reflekterte tidens sterke antisemittisme (s. 288). Drøye hundre sider lengre ut i boka, i kapittel 11 – Det moderne Norge tar form, står det i et avsnitt på side 392, om at jødeforbudet ble opphevet. Hverken kapittel åtte eller elleve inneholder illustrasjoner tilknyttet antisemittisme.

Fire av kapitlene i boka har delmål om at eleven skal kunne det nye kompetansemålet spesifikt rettet mot folkemord og holocaust. De fire kapitlene handler om første verdenskrig, mellomkrigstiden, andre verdenskrig og Norge under andre verdenskrig. Her skal elevene: Reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust (LK20). Jødene og holocaust blir ikke nevnt i kapittel tolv, men folkemordet på armenerne gjennomført av den osmanske staten trekkes fram i et perspektiv-avsnitt mot slutten av kapitlet. Kapittel 13 – Mellomkrigstiden innledes blant annet med at leseren i arbeid med dette kapitlet bør merke seg hvordan jødene ble gjort rettsløse. Kapitlet starter med sju sider som omhandler den russiske revolusjonen, kommunismens framvekst og Stalin-diktaturet. Videre tas forhold både i Norge og ute i verden opp. Fascismens framvekst i Italia legges fram over to sider, før det kommer sju arbeidsoppgaver, deretter mer om det tredje rike og nazismen. Den tyske filosofen Johan Gottlieb Fichte (1762-1814) blir trukket fram som en inspirasjon for den tyske nasjonalsosialismen. I boka står det: Fichte anklaget jødene for manglende nasjonal lojalitet, og en løsning var å utvise dem (s. 451). Det blir vist til at nazismens ideologi var tett knyttet til rasisme og antisemittisme. Videre står det at slike antisemittiske tanker hadde fått fotfeste i Tyskland på slutten av 1800-tallet, og at de sammen med krigsutfallet i 1918 og den økonomiske krisen, dannet grunnlaget for at folk stemte på Hitler og nazipartiet. Jødene ble pekt ut som hovedfiende, de ble løgnaktig beskyldt for å stå bak en verdensomspennende konspirasjon som arbeidet for å svekke Tyskland (s. 451). I et avsnitt om totalitære styresett, blir filosofen Hannah Arendt og hennes analyse av hvordan totalitære partier vant støtte trukket fram. Nazismen frontet at å fjerne jødene og kommunistene var svaret på kompliserte samfunnsutfordringer (s. 454). Umiddelbart etter at Hitler var utnevnt til rikskansler i januar 1933, startet forfølgelsen av jødene. Gradvis mistet de rettighet etter rettighet (s. 455). Slik starter avsnittet «Jødene blir rettsløse», og det fortelles en hel del om nazistenes ekstreme antisemittisme. Arbeidsoppgaver tilknyttet Hitlers veg til makten, nazismens ideologi og behandlingen av jødene kommer her tett på teksten. Kapitlet avsluttes med elleve dybdelæringsoppgaver, der seks av disse direkte eller indirekte tar opp antisemittisme i Tyskland og Norge i mellomkrigstiden. Kapitlet inneholder 34 illustrasjoner, og fem knyttes til den ekspanderende antisemittismen i mellomkrigstiden. Det første bildet viser kulestøteren Selma Schulmann. Teksten forklarer at jøder i tysk idrett ble ekskludert og at de som motsvar dannet sine egne foreninger. Selma bærer en stor gul stjerne på brystet. Det andre bildet viser en gul jødestjerne. Teksten forteller at jøder var påbudt å bære merket i Tyskland, men at i Norge fikk alle jøder en rød J i passene sine. Neste illustrasjon viser en ung gutt som skriver jøde med maling på en vegg, bak står det flere mennesker, også en mann med naziuniform. Teksten forklarer at bildet er tilknyttet krystallnatten og at gutten er jødisk og blir tvunget til å male på en husvegg. De to siste bildene tilknyttet antisemittisme viser en jente som får hodeskallen målt og en mann som orienterer om rasehygiene. Teksten forklarer at arvehygiene ble ansett som en metode for å sikre en sunn befolkning.

Forfatterne innleder kapittel 14, som omhandler andre verdenskrig, med blant annet å poengtere at leseren bør merke seg hvordan jødeutryddelsen ble gjennomført. Fire sider ut i kapitlet kan man se et bilde av en massehenrettelse av jøder. Teksten på siden omhandler invasjonen av Sovjetunionen og Hitlers tanker om den jødiske bolsjevismens trussel. Det framgår i teksten at det østlige Europa skulle gjøres til tyske kolonier og at lokale innbyggere var tenkt rollen som billig arbeidskraft, mens jødene skulle utryddes. Krigen i øst betegnes i boka som utryddelseskrigen. I Øst-Europa og i Sovjetunionen bodde det millioner av jøder som skulle drepes (s. 472). I et perspektiver-avsnitt på side 474, trekkes massakren av ukrainske jøder ved Babij Jar fram. På side 479 skriver forfatterne et avsnitt de kaller «Dette visste vi ingenting om» som handler om hvordan den tyske befolkningen snudde ryggen til behandlingen av jødene. Hele side 482 er viet til et kart med informasjon om jødeutryddelsen under andre verdenskrig. Kartet viser hvor tilintetgjørelsesleirene og gettoleirene lå, og hvor massehenrettelser ble gjennomført. I dybdelæringsoppgavene til slutt i kapitlet tar tre av de åtte oppgavene for seg jødeforfølgelsen og holocaust direkte eller indirekte. Kapitlet inneholder 19 illustrasjoner, og fire av dem har å gjøre med antisemittisme og holocaust. Det første bildet viser en mann som står på kne foran en grøft der man kan se at det ligger menneskekropper. Bak mannen står det en uniformert soldat med en pistol rettet mot mannens hode, i tillegg står det soldater og ser på. Bildeteksten forklarer at det er SS sin paramilitære dødsskvadron Einsatzgruppen som utførte en massehenrettelse av jøder i 1942. Kapittel 15 omtaler Norge under andre verdenskrig og et av punktene leseren bør merke seg her, er hva som skjedde med de norske jødene. Etter ti sider med fortellinger om angrepet 9. april, NS og motstandskamp, kan man også her lese om 15 år gamle Kathe Lasnik (s. 498). Forfatterne runder av teksten med å stille spørsmål om hvordan en slik framstilling av det norske holocaust får av betydning. På side 500 og 501 står det tre avsnitt som omhandler den norske jødeutryddelsen. De tre avsnittene danner ulike perspektiver på hendelsen. Det første forteller om Knut Rød, hovedmannen bak jødeaksjonene i Norge. Det neste avsnittet forteller hvordan jødene situasjon gradvis forverret seg under krigsårene og om at 773 jøder ble deportert til Polen. Det siste avsnittet stiller spørsmålstegn ved om de norske jødene kunne vært reddet. Her trekkes Marte Michelets anklage mot hjemmefrontens innsats inn. Forfatterne avrunder avsnittet med å spørre leseren om hvorfor påstandene til Michelet skapte så stor debatt. I oppgavene som finnes løpende i teksten er tre av sju rettet direkte eller indirekte til jødeaksjonene. I dybdelæringsoppgavene til slutt i kapitlet er fokuset hovedsakelig rettet mot nazistenes okkupasjon av Norge og motstandskampen. To av seks oppgaver er indirekte rettet mot jødeutryddelsen. Det er 17 illustrasjoner i kapitlet, der tre av bildene er tilknyttet antisemittisme og holocaust. To av bildene er på samme side og krysser delvis over i hverandre. Det største viser transportskipet Donau da det forlot Oslo med de norske jødene. Det andre bildet er et portrettbilde av Kathe Lasnik, som var en jøden som ble deportert med skipet. I kapittel 18 tas Israel og Palestina-konflikten opp, og i teksten forklares det at denne uenigheten har lange historiske røtter. Det fortelles om økningen av jødisk innvandring til Palestina på slutten av 1800-tallet. Nazistenes jødeforfølgelser i 1930-årene førte deretter til en ny bølge av jødiske emigranter som søkte sikkerhet (s. 569). På neste side står det at jødene fikk bred internasjonal støtte etter at holocaust ble kjent. FN vedtok en to-statsløsning, som ble avvist av de arabiske landene. Det brøt ut kamper mellom jødene og palestinerne. Avsnittet er tilknyttet en illustrasjon. Det er et bilde av graven til den jødiske forfatteren Theodor Herzl. Han regnes som sionismens grunnlegger. På bildet vises i tillegg flere mennesker som marsjerer foran graven. Bildeteksten forklarer at dette er i anledning at Herzels levninger



skulle flyttes fra hans gravplass i Wien til Jerusalem, for å gravlegges i staten han hadde drømt om (s. 570).

*Alle tiders historie* har i tillegg til bokas innhold en digital ressursbank. Den skal sammen med boka danne læreverkets helhet. Den digitale ressursbanken er delt inn i de samme kapitlene som boka og er enkel å bevege seg i. Kapitlene inneholder interaktive, selvrettende oppgaver og læringsstier. Disse skal bidra til økt dybdelæring i de tema det jobbes med i læreboka. Kapittel 13 - Mellomkrigstiden inneholder to digitale «test deg selv»-oppgavesett der man skal sette hendelser inn i et tidsforløp og skille fascismen og nazismen fra sovjetisk kommunisme ved å trekke ordbokser i de ulike totalitære ideologiene. I tillegg til oppgavene er det tre læringsstier. To av disse omhandler antisemittisme og holocaust. Den første heter «Totalitære bevegelser i mellomkrigstiden». Læringsstien innledes med tre innleveringsoppgaver om kommunismen og fascismen. Del fire handler om nazismen i Tyskland. Øverst ligger en youtube-video fra en nazikongress. Deretter et sitat fra *Mein Kampf*. Nederst kan man lese åtte oppgaver tilknyttet emnet og et svarfelt. Oppgave seks spør om hvilke konsekvenser Hitlers maktovertakelse fikk for jødene. Svar på oppgavene kan finnes på side 450-456 i læreboka. Den andre læringsstien som omhandler antisemittisme før holocaust, har over tre deler samlet norske avisers dekning av jødeforfølgelsen i Nazi-Tyskland. Her framstilles utdrag fra avisene etter boikottaksjonen i 1933, krystallnatten i 1938 og en av Hitlers taler før krigsutbruddet i 1939. Kapittel 14 som omhandler andre verdenskrig, inneholder et «test deg selv»-oppgavesett og en læringssti. Oppgavesettet er «sant/usant» oppgaver med spørsmål rettet mot krigens gang. Fokuset ligger på ulike slag, hvor det ble kjempet og hvilket kodenavn som tilhørte hvilken operasjon. Et spørsmål nevner jødeutryddelsen: Angrepet på Sovjetunionen var rasemessig begrunnet, og den tyske krigføring i øst var en del av utryddelseskrigen mot jødene. Sant eller usant. Den digitale læringsstien tilknyttet kapittel 14 har fått navnet «Wannsee-konferansen og forintelsen» og inneholder tre deler. Første del starter med at man får se et bilde av en stor villa, teksten forklarer at det var her jødespørsmålet ble drøftet. Videre tar teksten opp at historikere ikke har vært samstemte om hvilken betydning Wannsee-konferansen hadde for gjennomføringen av holocaust. Del to tar for seg Wannsee-konferansens protokoll. Teksten er oversatt til norsk fra den opprinnelige kilden fra konferansen. Den inneholder veldig mye informasjon, lister opp navn, økonomi og militære titler, som for eksempel Reichsführer SS og SS Obergruppenführer. Det er arbeidsoppgaver tilknyttet både del en og del to. Spørsmålene bygger rundt konferansens deltagere, og hvilket syn de hadde på oppgavene de hadde fått. Oppgave tre i del to som eksempel: Hvordan er forsamlingens tilnærming til spørsmålet: Er de mest opptatt av det praktiske eller var det også prinsipielle innvendinger? Øverst i del to er det et bildefelt med fire bilder, der man kan se bilde av SS offiser Heydrich i sin uniform, Herman Göring under Nürnbergrettsaken etter krigens slutt, Wannsee-konferansens protokoll, og lokalet der konferansen fant sted. Del tre heter forintelsen. Her kan man se samme illustrasjon som står på side 482 i læreboka. Bildet viser et kart over Europa med punkt tilknyttet jødeutryddelsen under andre verdenskrig. Tilknyttet bildet er to arbeidsoppgaver, i oppgave to skal eleven finne ut hvordan konsentrasjonsleirene fungerte, prøve å forestille seg hvordan dagliglivet var i en slik leir og deretter skrive et kort essay eller lage en podcast om en dag i en konsentrasjonsleir.

Kapittel 15 har et «test deg selv»-oppgavesett og to digitale læringsstier. Oppgavesettet fokuserer mest på faktakunnskap rundt tyskerne invasjon av Norge og hvordan kongen og regjeringen reagerte på dette. Det er et spørsmål som tar opp jødeforfølgelsen og holocaust i Norge. «Hvem arresterte de norske jødene?» med fire svaralternativ. Den

første læringsstien tar for seg Norge under andre verdenskrig oppdelt i elleve deler. En av delene tar for seg jødernes skjebne i Norge. Denne delen inneholder en illustrasjon av boka *Kathe, alltid vært i Norge* og to arbeidsoppgaver som direkte omhandler antisemittisme og holocaust. Den andre læringsstien tar for seg debatten om okkupasjonshistorien og holocaust, og er delt inn i tre deler. Den første tar opp Michelets bok *Hva visste hjemmefronten?* og den påfølgende debatten. Del en inneholder et bilde av Marte Michelet og seks arbeidsoppgaver. Oppgave seks lyder:

«Kun til refleksjon: Hvorfor tror du det ikke ble lagt ned en større innsats for å redde de norske jødene? Kan heltefortellingene om norsk motstand ha skygget for andre, mørkere sider ved historien? Hvordan blir 2. verdenskrig i Norge framstilt i filmer og serier som du har sett?»

Del to inneholder to nærbilder, der allerede nevnte Kathe Lasnik er sentral. Både illustrasjon og tekst er å finne i læreboka. Tre arbeidsoppgaver om Kathe og Knut Rød, og deres posisjon i holocaust, er tilknyttet del to. Del tre vender tilbake til Michelet-debatten og ser på om historien har blitt framstilt på en ubalansert måte. Vinner og taper, helt og skurk, har vært hovedfokus, mens historien om jødene har blitt bortgjemt. Teksten knytter Michelet-debatten til lærebokas innhold om historiefortellinger. Elevene skal her reflektere over okkupasjonshistoriens plass i norsk historiebevissthet. Arbeidsoppgavene tilknyttet del tre tar for seg debatten, Michelets overordnede poeng og fortellingens rolle i historiefaget.

## 4 Analyse

I dette kapitlet skal resultatene i min studie presenteres. Ved å ta i bruk teori og det empiriske grunnlaget som ble presentert i det foregående, skal jeg redegjøre for, forklare og vurdere de funn som er gjort. Analysens inndeling følger strukturen i framstillingen av datamaterialet. Den eldste læreboka analyseres først og etterfølges i en kronologisk rekkefølge. Til slutt kommer det en vertikal komparativ analyse som vil gi et bilde av om det eksisterer et mønster eller utvikling i framstillingen fra eldste til nyeste publikasjon. Hensikten med analysen er å skaffe et grunnlag for å kunne drøfte og gi et svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål i neste kapittel.

### 4.1 Analyse av *Tidslinjer 2* - Aschehoug, 2008

I det eldste læreverket *Tidslinjer 2*, framstilles antisemittismen over en lang historisk tidshorisont. Kapittel sju, ti, elleve og tolv omfatter antisemittisme før holocaust, og kapittel 13, 15 og 16 omfatter antisemittisme under og etter holocaust. Strukturen som er brukt i boka med fargekoder og kapittelinndelinger, er oversiktlig og enkel å forholde seg til.

Jødernes situasjon introduseres for første gang i kapittel sju om nasjonalisme og demokratisk utvikling. Begrepet sionisme blir gitt en begrepsavklaring og satt i sammenheng med nasjonalstatenes framvekst. Dette knytter bokas innhold om antisemittisme sammen med kompetansemålet: «drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhörighet, men også konflikter og undertrykkelse». Framstillingen i *Tidslinjer 2* gir et bilde av at antisemittismen har lange røtter og at den nazistiske ideologien er en videreføring av tidligere ideologier om nasjonen. Fordi boka ikke forteller noe om at antisemittisme også har vært gjeldende før nasjonalstatenes etablering, gir den samtidig grunnlag for en tolkning om at antisemittismen har utviklet seg og stammer kun fra ideologier om nasjonen. Boka framstiller antisemittismen på en måte som ikke gir elevene særlig grunnlag til å reflektere rundt om den har andre røtter enn nasjonalistiske ideologier som nazismen. Benedict Andersons teori om at rasisme og antisemittisme ikke har sitt opphav i ideologier om nasjonen, men fra klasseideologier blir ikke belyst. Teksten tilfredsstiller læreplanens føring og legger opp til at elevene skal drøfte nasjonalstatens ekskludering av minoriteter i samfunnet, og ser på om jødene som minoritetsbefolkning fikk behov for å utvikle en egen form for nasjonalisme. Selv om første ledd av kompetansemålet fokuserer på nasjonalstatens rolle i å skape nasjonal og kulturell samhörighet, samsvarer framstillingen av sionismen med andre ledd i læreplanmålet. *Tidslinjer 2* har en rød tråd når den igjen tar opp jødernes situasjon i kapitlet om første verdenskrig, og referer til teksten om sionismen tidligere i boka. Jødernes situasjon inngår i et storpolitisk spill som dreier seg om krigens utfall. Kompetansemålet: «Gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900- tallet, og diskuter noen konsekvenser av denne politikken» ville vært relevant her, om ikke læreplanen spesifikt

hadde kastet lys over den norske nasjonalstaten. Situasjonen i Midtøsten er dermed ikke inkludert i dette kompetansemålet. Jødernes historie videreføres i kapittel elleve, der det kommer fram at de rømmer fra nazismen. Framstillingen gir et bilde av jødernes situasjon i verdenshistorien over tid, men det er lite fokus på hvorfor antisemittismen vokste fram. *Tidslinjer 2* forteller om at jødene ble utsatt for pogromer, men hverken utdyper eller gir leseren ulike perspektiver å reflektere over i den historiske framstillingen.

Kapittel tolv omfatter mye råstoff om kommunismen i Sovjetunionen, fascismen i Italia og nazismen i Tyskland. Antisemittismen trekkes fram for å skille den italienske fascismen fra den tyske nazismen. Man kan lese at de i Italia ikke var opptatt av rasisme, slik de var i Tyskland. Antisemittismen presenteres som en særegen del av tysk rasisme. Det forklares ikke hvordan eller hvorfor det var slik. Fortellinger bærer preg av å være drevet fram av historisk faktakunnskap, eller faghistorisk konsensushistorie, som plasserer innholdet innenfor nedsvingsteorien. Bokas hovedfokus kommer tydelig fram ved at hovedteksten forteller om nazistenes maktovertakelse, mens fortellingen om antisemittismens utvikling omtales i utsnitt med mindre skriftstørrelse. Det er brukt mye plass til store illustrasjoner med bilder av statsledere som hylles av store folkemengder. Når Krystallnatten og tilhørende illustrasjon blir nedskalert og dratt ut av hovedteksten, gir det et påfallende bilde av at dette ikke er like viktig. Behandlingen av jødene er uten tvil av interesse for perioden som omhandles, men deres situasjon forklares ikke utover de fakta som finnes om nasjonalsosialistenes rasepolitikk. Arbeidsoppgavene retter seg mot faktakunnskaper, som man kan finne i teksten og legger opp til at nazistenes behandling av jødene skal behandles som et skille mellom fascismen i Italia og nazismen i Tyskland.

Framstillingen av antisemittisme i første del i *Tidslinjer 2* viker delvis fra læreplanens faglige formål. Det vektlegges ikke at fortellingen om jødeforfølgelsen før holocaust skal gi elevene økt historiebevissthet gjennom å se sammenhenger utover den fastsatte konsensushistorien. Læreboka legger seg tett opp mot en historiefagdidaktisk tilnærming med råstoff fra vitenskapsfaget som hovedfokus. Læreplanens krav til at elevene skal få opplæring innenfor både den historiefagdidaktiske og historiebruksdidaktiske disiplinen gjør at et stort ansvar legges på historielæreren. Lærebokas framstilling av jødeforfølgelsen før holocaust framstår som endimensjonal og kan lede til mistolkning av antisemittismens bakenforliggende årsaker. Det er to illustrasjoner tilknyttet antisemittismens lange historie, der den ene viser jødene som offer, og denne er skalert mindre enn andre illustrasjoner fra samme kapittel, mens den andre er et stort bilde som viser 26 sionistiske nybyggerne som står med våpen i hånd i Palestina. Døvings tese om økt forståelse for mekanismer og stereotyper om jøden, som verktøy til å motarbeide nåtidens rasisme faller bort, fordi læreboka ikke gir en adekvat forklaring av antisemittismen som en historisk befestet del av den europeiske kulturen, men som bruddvis og sporadisk tilknyttet hovedhistorien.

I kapittel 13 går historien over fra å fortelle om antisemittisme før holocaust, til å framstille jødeforfølgelsen under holocaust. Etter først å ha fått fortellingen om krigsutbruddet, krigens gang, og Tysklands kapitulasjon, blir nazistenes rasekrig inkludert i historien. Her avklares det først at befolkningen i de vestlige okkuperte landene ikke tilhørte en laverestående rase, ifølge nazismen. Deretter blir jøder nevnt i en setning som beskriver hvordan behandlingen i Øst-Europa var av den brutale sorten. Jødene sidestilles med slaver, og det er slaverne som blir nevnt først. Overskriftene antyder en rangering i viktighet. Jødeutryddelsen har fått font som tilsvarer en underoverskrift og er mindre synlig enn påfølgende innhold, der krigsøkonomien har fått

stor overskrift. Teksten trekker fram antall døde og at jødeforfølgelsen utviklet seg til det som ble kalt den endelige løsning i 1941-42. Teksten forteller at ettertiden har gitt folkemordet på jødene navnet holocaust. Her kunne framstillingen blitt vinklet mot holocaustbevisstheten og hvordan den har utviklet seg. Setningen legger opp til en sammenkobling mellom historiefagdidaktikk og historiebruksdidaktikk, men fortsetter i stedet videre med faghistorisk faktakunnskap i en monoton framstilling. Slik Reitan og Brakstad poengterer i sine studier, ville en endring av fokus i teksten kunne tatt læreboka bort fra nedsivingsteorien og over i en tolking av historien, slik læreplanmålene tilsier. Ansvar for å ta eleven ut av en fastsatt substans og inn i en aktiv rolle der fortiden ses gjennom nåtidens perspektiv, overlates til læreren alene. Boka forteller om at holocaust fikk en folkerettslig betydning og bidro til å styrke menneskerettighetene i siste setning av kapitlet. I oppgavene tilknyttet kapitlet er det kun ett spørsmål som omfatter antisemittisme og holocaust. Her skal elevene gjengi de fakta de har tilegnet seg om hvordan nazistene praktiserte sine raseideer under krigen. Fokuset samsvarer med antydningene i *Crossing Borders* om at mye av læringspotensialet i undervisning om holocaust ikke blir utnyttet. Eva Sobotkas fem nøkkelmomenter for en didaktisk tilnærming ville her kunne fungert som en alternativ framgangsmåte for å øke elevenes forståelse av holocaust bakenforliggende faktorer og knyttet folkemordet sammen med menneskerettighetsopplæring. *Tidslinjer 2* gir små og korte antydninger i retning av en historieforståelse som omfatter ettertidens rolle i framstillingen av fortiden og samfunnsmessige endringer i kjølvannet av en historisk hendelse, men spiller ikke videre på disse.

Holocaust blir etter kapitlet om andre verdenskrig presentert i en perspektivtekst. Her skal fenomenet ifølge forfatterne, aktualiseres og problematiseres. Perspektivteksten består av to sider, det omtalte bildet som viser jødiske kvinner som må kle av seg, og to korte spørsmål som skal bidra til diskusjon. Etter å ha lest teksten skal elevene diskutere «Hvor enestående er holocaust i verdenshistorien?» og «Hva kan vi lære av kjennskapet til holocaust?». Teksten åpner med å påstå at interessen for andre verdenskrig burde minket etter hvert som årene går, men at dette ikke har vært tilfelle. Oppmerksomheten omkring jødeutryddelsen har bare blitt større. Åpningslinjene antyder nesten at dette er bemerkelsesverdig. Avsnittet som følger etter ingressen tar opp ulike synsvinkler. Jødernes perspektiv blir presentert gjennom at det er en bekreftelse på den evige forfølgelse, og at opprettelsen av staten Israel kom på grunn av holocaust. Det forklares ikke om de rasistiske røttene som strekker seg langt tilbake i tid med tilhørende stereotyper, generalisering og polarisering av jødene som samfunnets utenforstående, bidro til utryddelsen av dem, men tyskerne framstilles gjennom at holocaust hviler tungt på deres samvittighet. Her trekkes jødeutryddelsen fram som noe det tyske samfunn har strevd med, mens jødene har brukt holocaust som legitimering for opprettelsen av en egen nasjonalstat i et omstridt område. Videre blir arabernes syn på saken fortalt, her er fokuset rettet mot deres opplevelse av urett. Holocaust var europeernes ansvar, mens de blir pålagt jødeproblemet gjennom opprettelsen av Israel. Narrativt framstilles holocaust som en legitimering av opprettelse av jødernes nasjonalstat og oppfyllelsen av den sionistiske nasjonalismen, folkemordet som en tung byrde for tyskernes identitet, og følgene som en urett begått mot araberne av FN og Europa, ved at man overlot jødene til dem. Når teksten videre forklarer hvordan holocaust var mulig, presenteres to hovedlinjer. Begge årsaksforklaringene har nasjonalsosialistenes ideologi som rammefaktor. Dette gir elevene grunnlag til å konkludere med at jødeutryddelsen var ene og alene nazipartiets feil, og at de rasistiske og antisemittiske tankemønstrene ble overvunnet da krigen ble vunnet av de allierte.

Nazistisk propaganda og norsk motstandskamp er bærende for kapitlet om Norge under den andre verdenskrig, og det kommer tydelig fram gjennom bildebruken. Jødeaksjonen blir viet lite spalteplass og har ingen illustrasjoner. Det blir fortalt om at jødene ble arrestert og deportert av nordmenn, men at det var tyskerne som hadde ansvaret. I oppgavene etterspørres det en gjenfortelling av hva som skjedde med de norske jødene. Det blir ikke lagt opp til noen drøftinger rundt aksjonene. Men elevene skal gjøre rede for hvordan okkupasjonen preget hverdagslivet til nordmenn flest. Refleksjoner rundt hvordan krigen påvirket dagliglivet er viktig, men kapitlets helhetsinntrykk blir at behandlingen av jødene var utenfor de nasjonale rammene. Jødene framstilles ikke som en del av det nasjonale fellesskapet.

Kapittel 16 omtaler tiden etter andre verdenskrig. Her blir forebyggende arbeid for å unngå folkemord nevnt i avsnittet om «FN blir til». Holocaust nevnes ikke og det er ikke tilknyttet noen illustrasjon som viser fram hendelsene som er tett sammenbundet både i tid og relevans. Framstillingen av menneskerettighetene spiller ikke videre på arbeidet med holocaust og antisemittisme fra tidligere kapitler. Dette viser at innholdet i læreboka i liten grad innfrir formålene presentert i læreplanen. Teksten forteller at menneskerettighetene ble vedtatt og la nye føringer for hvordan folkemord skulle forebygges og straffes. Innholdet innbyr ikke til refleksjon, med mål om å øke elevenes toleranse, gjensidige respekt og forståelse for hvilken betydning menneskerettighetene representerer.

*Tidslinjer 2* inneholder mye stoff som behandler antisemittisme og holocaust. Men bildet som tegnes lider av at antisemittisme kun forklares ut fra et nasjonalistisk perspektiv. De kulturelle røttene i det europeiske samfunnet som strekker seg tilbake til før de nasjonale statene hadde etablert seg, nevnes ikke. Denne svakheten kan forklares ved at *Tidslinjer 2* ikke inkluderer historie før 1700-tallet. Dette viser hvordan historisk inndeling og begrensning i framstilling kan påvirke innholdets betydning. *Tidslinjer 2* referer til tidligere nevnt antisemittisme og prøver med det å vise til en sammenheng mellom ulike historiske hendelser. Men svakheten blir at denne sammenhengen tegner det samme bildet, antisemittisme i en nasjonalistisk drakt. Elevene blir ikke introdusert for flere alternative perspektiver på fenomenet. De veiledes ytterligere mot å oppfatte antisemittismen og holocaust som et resultat av ekstrem nasjonalisme, som ble overvunnet da Hitler og Det tredje riket tapte krigen.

## 4.2 Analyse av *Perspektiver* – Gyldendal, 2013

*Perspektiver* presenterer antisemittisme før holocaust i kapittel seks og tolv, og antisemittisme under og etter holocaust i kapittel 14, 15 og 20. Jødene blir først nevnt i fortellingen om det spanske imperium på 1500- og 1600-tallet. Boka trekker fram at spanjolenes forfølgelse av muslimer og jøder som foregikk over århundrer, førte til at Spania mistet mange av sine beste kjøpmenn og håndverkere. Videre får man høre hvordan Nederland tok til seg disse flyktningene og nøt godt økonomisk av dette. Antisemittismen i renessansen knyttes her sammen med religion, og at dette var årsaken til forfølgelsene. Det danner grunnlag for at antisemittismen ikke bare har opphav i ideologier om nasjonen. Den nazistiske ideologien som sto bak holocaust mangler en

religiøs tilnærming, og det kunne vært interessant med en sammenligning av den spanske antisemittismen og den nazistiske. Teksten trekker fram konsekvensene av forfølgelsene gjennom økonomisk stagnasjon og andre staters utnyttelse av høyt kvalifisert arbeidskraft.

*Perspektiver* forteller igjen om antisemittisme i kapittel tolv. Kapitlet omhandler mellomkrigstiden, og jødehat blir først brukt til å markere et skille mellom den italienske fascismen og den tyske nazismen. Nedenfor en stor illustrasjon av Hitler og Hindenburg som håndhilser i 1933, kan man finne en begrepsavklaring. Antisemittisk forklares kort som jødefiendtlig, mens hyperinflasjon forklares: «ekstrem form for inflasjon. Inflasjon betyr at prisene øker fordi det er mye penger i omløp. Pengene mister verdi» (s. 317). Dette gir leseren et inntrykk av at hyperinflasjon er et begrep med flere lag, mens antisemittisk kort kan forklares som jødefiendtlig. En like omfattende begrepsavklaring for antisemittisme kunne vært slik: Antisemittisme = jødehat. Frykt for en bestemt minoritet, fundert på raseteori, religiøs ensretting eller fremmedfrykt. Kapitlet inneholder en rekke illustrasjoner. Det brukes mye plass til å forklare den russiske revolusjonen, demokratisk utvikling og tidens økonomiske utfordringer. Antisemittisme blir ikke forklart eller utdypet før det tas inn i teksten som en faktor for å skille fascisme og nazisme. Antisemittisme blir mer sentralt i kapitlet etter hvert som teksten tar for seg nazipartiets vekst, dets vei mot makten og utviklingen av den nasjonalsosialistiske ideologi. Hitlers påstand i *Mein Kampf* om den jødiske trusselen og at denne måtte overvinnes blir presentert, men læreboka legger ikke opp til noen refleksjon rundt dette. Hvilken trussel var det snakk om? Hvor kom jødeproblemet fra? I oppgavene tilknyttet kapitlet skal elevene jobbe med propagandaen mot jødene. Teksten presenterer faktaopplysninger om hvordan jødene ble behandlet. Men når arbeidsoppgavene spør: «På hvilken måte argumenterte de for at jødene er farlige?» er det lite å falle tilbake på i teksten av forklarende materiale. Kompetansemålet som omhandler ulike ideologiers betydning for mennesker, politiske bevegelser og statsutvikling utover på 1900-tallet, er uten tvil relevant å arbeide med i dette kapitlet. Men hva sitter eleven igjen med etter å ha lest teksten i læreboka og besvart arbeidsoppgavene? Kompetansemålet kan sies å være oppnådd hvis eleven klarer å gjenfortelle tekstens framstilling av fascismen og nazismens tydelige skille i antisemittisme og hvordan dette førte til døden for jøder og kommunister innad i Tyskland. *Perspektivers* framstilling kan derimot ikke sies å bidra til økt historiebevissthet gjennom opplæring som setter fortid, nåtid og framtid i sammenheng, ettersom innholdet i høy grad kun omfatter faghistorie. Skolefagets historiebruk som omfatter mer enn ren fagformidling og som læreplanen har sterkt tilknytning til, overlates også her til lærerens didaktiske ferdigheter.

Antisemittisme under holocaust framstilles i kapittel 14, som omfatter historie om andre verdenskrig. Tyskland er fra start hovedfokus og teksten viser til at Adolf Hitler konstruerer stereotyper av jøder og slaver som en felles fiende for Tyskland, som han kaller «jødebolsjevismen» i sine taler. Teksten forteller videre om at Hitler inngikk en avtale med sin ideologiske erkefiende Sovjetunionen, og at åpen antisemittisme raskt forekom i Polen etter at krigen hadde brutt ut. Historien trekker fram at også deler av den polske befolkningen deltok i jødeforfølgelsene, men det utdypes ikke noe rundt antisemittismens kulturelle fotfeste også i Polen. En slik framstilling ville ikke nødvendigvis tatt betydelig spalteplass, men kunne lagt opp til spørsmål rundt om nazismen hadde monopol på antisemittismen, slik det blir framstilt når elevene skal skille fascismen fra nazismen. *Perspektiver* går relativt grundig gjennom holocaust i kapittel 14. Det fortelles om at holocaust ikke er den eneste antisemittiske hendelsen i europeisk historie, men den referer ikke til antisemittisme som tidligere er nevnt i boka. Videre

fortelles det detaljert om hvordan forholdene gradvis forverret seg for de europeiske jødene. De narrative virkemidlene i tekstens detaljer og illustrasjon av indoktrinering av jødehat i tysk skole, danner en grundig fortelling om nazistenes gradvise eskalering av antisemittismen under krigen. Men det blir ikke satt i sammenheng med noe utenfor det faghistoriske. Oppgavene fokuserer på gjenfortelling av de faktakunnskapene som blir presentert i teksten. Innholdet er mer enn detaljert nok til å kunne sette historien i sammenheng med for eksempel menneskerettighetene, hverdagsrasisme i 2021 eller antisemittisme i 1943, kontra for eksempel antisemittisme på 1500-tallet. Wannsee-konferansen, behandlingen av barn med fysiske og psykiske funksjonshemninger og dødsleiren Auschwitz blir grundig framstilt med detaljer om type gass og utvelgelsen i leir. Illustrasjonen tilknyttet teksten, som viser avmagrede fanger i konsentrasjonsleiren Buchenwald, gir tekstens ufattelige grusomhet en visuell dimensjon. Fortellingen drives videre av informasjon om antall jøder som ble deportert fra de ulike landene. Det vises til at Norge deporterte omtrent halvparten av landets jøder, mens Danmark klarte å redde 99% av sine. Omfanget av jødeutryddelsen under andre verdenskrig framstilles som noe helt ekstremt. Detaljene er mange og arbeidsoppgavene dreier seg om å gjenfortelle. En av oppgavene dreier seg om å lage et minileksikon. Fokuset er gjennomgående rettet mot historiske faktakunnskaper som elevene skal huske. Kapitlet trekker til slutt linjer fra holocaust til FN og folkemordkonvensjonen, men det fortelles bare om at en avtale er inngått og at den dessverre ikke har klart å unngå nye folkemord. Elevene leser at folkemordkonvensjonen ikke fungerte, og kan pugge de land der folkemord har forekommet etter holocaust og etter folkemordkonvensjonen.

Framstillingen av antisemittisme under andre verdenskrig fortsetter i kapittel 15 der fokuset rettes mot Norge. Først fortelles det om 9. april og krigens første dager. Deretter tas Nasjonal Samling opp. Her presenteres partiets tanker om rasehygiene. Framstillingen knytter det tyske nazipartiets antisemittisme sammen med flere norske raseteoretikere. Denne detaljen skaper muligheten for å se nærmere på om det også fantes norske raseideologer. Det kunne for eksempel vært et avsnitt der tyske, norske og danske avisutklipp ble sammenlignet og drøftet i lys av de historiske faktaopplysningene om deporteringene. Var det tilfeldig at danskene reddet flest jøder? Boka stiller derimot ikke slike spørsmål til historien. *Perspektiver* tar historien ned på individnivå når nevnte Kathe Lasnik blir inkludert i framstillingen. Jødeforfølgelsen får et navn og en stemme. Etter å ha fått mange detaljer om både tyske og norske gjerningsmenn og den gradvise dehumaniseringsprosessen de står bak, får man lese om et av ofrene på en annen måte enn gjennom et uforståelig stort tall etterfulgt av døde i leirene. Kathe Lasnik er viktig for å kunne ta holocaust bort fra å kun være en abstrakt historisk hendelse tilhørende fortiden. Sobotka trekker fram fokus på enkeltindividet i historien om holocaust som et nøkkelmoment for å sette dette i sammenheng. Teksten forteller at det norske holocaust lenge ikke var en sentral del av historien i norsk etterkrigsminne. Norges daværende statsminister Jens Stoltenberg beklaget i 2012 at nordmenn deltok i deporteringen av jødene under krigen. Teksten drøfter nordmenns delaktighet i jødeforfølgelsen. Men det er ingen arbeidsoppgaver tilknyttet dette. Det er et kort avsnitt som likevel peker på at historiefaget lenge ikke var interessert i holocaust i Norge. Avsnittet vitner om at *Perspektiver* forsiktig åpner for en historiebruksdidaktisk tilnærming, men faller like kjapt tilbake til den historiefagdidaktiske framstillingen boka ellers har. Det er ingen oppgaver som stiller spørsmål om hvordan det kan ha seg at holocaust i Norge lenge ikke var en del av historien om andre verdenskrig. Oppgavene ber om at elevene skal reprodusere de fakta som står i teksten. Innholdet i kapitlet er så vidt inne på at det eksisterer en dimensjon innenfor historiefaget som vinkler faget over mot å se fortiden i nåtiden og



reflektere rundt hvordan historie ikke er en fastsatt sannhet en gang for alle. Slik Reitan poengterer i sin doktoravhandling, er dette et sentralt moment i læreplanen. Men til og med denne framstillingen presenteres på en måte som får leseren til å tenke at: ja, slik er det nok. Teksten stiller spørsmål, men leseren blir ikke tilstrekkelig revet ut av bokas fastsatte sannhet til å ta skrittet fra mottaker av informasjon, til å aktivt å bli deltakende i faget. Antisemittisme etter holocaust omtales i kapittel 20, som tar for seg forholdet mellom den nyopprettede staten Israel og Palestina. Teksten forklarer hvordan antisemittisme i Europa over lang, lang tid førte til at jødene til slutt fikk sin egen nasjonalstat. I en tilknyttet arbeidsoppgave får eleven oppgaven: «Gjengi lærebokas forklaring på hvorfor dette skjedde?» (s. 519). Det er med andre ord lærebokas forklaring som legges til grunn når elevene skal arbeide med opprettelsen av staten Israel.

*Perspektiver* tar for seg antisemittisme og holocaust i bruddstykker, men temaet knyttes ikke sammen på en måte som øker leserens forståelse av fenomenet. Det blir presentert mer enn nok informasjon om jødeforfølgelse over flere hundre år til at elevene kunne drøfte og analysere behandlingen av jødene. Utfordringen er at innholdet hele veien blir presentert i sammenheng med andre overordnede tema. *Perspektiver* tar likevel flere steg i retning mot å sette holocaust i sammenheng med læreplanens formål om å øke elevenes historiebevissthet og aktive rolle i faget. Framstillingen av at holocaust ikke alltid har vært sentral i historien om andre verdenskrig, og inkluderingen av Kathe Lasnik som tar jødeforfølgelsen i Norge ned på individnivå, er to punkt som styrker læreverkets framstilling. Det faktum at ingen arbeidsoppgaver tar tak i disse retoriske grepene i teksten, gjør imidlertid at mye av potensialet likevel ikke utnyttes. Ansvaret for å ta tak i dette ligger på lærerens evne til å utnytte lærebokas informative stil til å skape diskusjon og debatt i klasserommet.

### 4.3 Analyse av *I ettertid* – Aschehoug, 2016

*I ettertid* skiller seg fra de andre lærebøkene i utvalget. Den inneholder drastisk færre sider og må derfor framstille ett innhold som dekker læreplanen i historie på et svært begrenset omfang tekst. Forfatterne beskriver *I ettertid* som ei enklere lærebok og den presenterer historien gjennom enkeltmennesker og hendelser. Lærebokas mulighet til å lykkes ligger i at læreplanen ikke krever at eleven skal reprodusere historisk faktakunnskap fra hele verdenshistorien, og legger opp til et historiefag der elevene skal ta til seg mindre av historisk faktakunnskap og heller sette dette i sammenheng med nåtid og framtid. Forfatterne åpner med en kort og konkret tekst der de lanserer begrepet historie i 4D. Introduksjonen oppleves som et springbrett over til at bokas historiske faginnhold skal oppfattes og oppleves som et nåtidsprodukt. Holocausts rolle som verktøy i nåtidsutfordringer kommer fram allerede i introduksjonen. Dette vitner om en behandling av jødeforfølgelsen som noe annet enn den tradisjonelle sidehistorien til andre verdenskrig. Religion presenteres som en faktor for forfølgelse av «de andre». Også *I ettertid* nevner kort at jøder og muslimer ble forfulgt av spanjolene som hadde vedtatt lover og regler mot dem som ikke holdt seg til riktig tro.

Kapittel 17 tar for seg historien om de to verdenskrigene på 1900-tallet og tidsperioden mellom krigene. I stedet for å mate på med endimensjonale faktaopplysninger om de to verdenskrigene, tar forfatterne opp flere retoriske spørsmål til hendelsene og

historieskrivingen som er gjort i ettertid. Som hvordan den tyske kapitulasjonen var vanskelig for vanlige folk i Tyskland å forstå, og at dette var et grunnlag for at konspirasjonsteorier fikk utvikle seg i det tyske samfunnet. Kapittel 18 omhandler samme tidsperiode som det forrige, men har et annet hovedfokus. Innholdet utvikler seg fra å omhandle antisemittisme før holocaust, til antisemittisme under holocaust og framstiller jødeforfølgelsen under nazismens regime på en helhetlig måte. Temaet introduseres med å informere om Nürnberg-lovene i 1933, oppgi tall på døde etter kjente pogromer eller fra dødsleirene under krigen og hvordan nazistene gjennomførte krystallnatten. Boka har gjort en tydelig vri og åpner kapitlet med å ta antisemittisme ned på individnivå. Fortellingen drives fram av Lucille Eichengreen og Sebastian Haffner. Begges historier gir innblikk i hvordan nazipartiet endret samfunnet i Tyskland på individnivå. Framstillingen har satt tidsvitnet i hovedrollen og supplerer med faktaopplysninger tilknyttet individenes fortellinger. Begreper som propaganda, ghetto, antisemittisme, ideologi og nazisme er sentrale i kapitlets faginnhold. De er viktige for å forstå perioden kapitlet omfatter og setter historiene tidsvitnene forteller i sammenheng med faghistorien. Kapitlets innhold passer inn i flere kompetansemål fra læreplanen. Historien framstilles fra tre ulike perspektiver, Lucille, Sebastian og et overordnet faghistorisk. Historiebruk i form av propaganda og naziregimets manipulering av folks tanker og følelser blir tatt opp, og nazistenes ideologi blir satt direkte inn i menneskers individuelle opplevelser av den. Samtidig som *I ettertid*'s innhold passer godt inn under flere av læreplanens kompetansemål, må det trekkes fram at det svært begrensede innholdet også nødvendigvis utelater endel. Antisemittisme etter holocaust blir ikke omtalt. Opprettelsen av staten Israel, konflikten mellom jøder og muslimer i Midtøsten, og holocausts nære relasjon til arbeid med menneskerettighetene kommer ikke fram. Et eksempel på kompetansemål som ikke innholdet er forenelig med, er for eksempel målet om å sette et ikke-europeisk lands historie etter 1900 i sammenheng med hendelser som har formet landet. Israel og antisemittisme etter holocaust ville vært et sentralt tema i arbeid med dette kompetansemålet. *I ettertid* har utelatt Israel, men inkludert et annet lands historie som passer godt til det nevnte læreplanmålet, nemlig Cuba.

Valget om å framstille de to verdenskrigene og nazistenes etablering av makt og eskalerende jødeforfølgelse i to separate kapitler, danner et grunnlag for at elevenes forståelse av den nazistiske ideologien styrkes. Dette grepet gjør at innholdet om antisemittisme og holocaust oppleves som mer sentralt, enn det gjør i framstillinger der krigens gang er det førende temaet. Oppgaver løpende i teksten nært innholdet, oppleves som fornuftig. Kapitlet er lagt opp slik at elevene først reflekterer rundt hva de forbinder med begrepet nazisme, deretter følger et avsnitt med tekst, for så et nytt spørsmål der elevene blir bedt om å gi et eksempel på et diktatur i nåtiden. Muligheten til å reflektere over hva som kjennetegner et diktators ideologi, gjør at spørsmålene tilknyttet avsnittene setter fortiden i sammenheng med nåtiden. Etter å ha lest om den nazistiske ideologien og dens systematisering av rasisme mot jødene og andre minoriteter, blir elevene bedt om å tenke over om ideologi har noen betydning for hvilket politisk parti man selv vil stemme på. Bildet som tegnes av den nazistiske ideologien vises på ulike nivå og fra ulike perspektiver. Teksten framstiller antisemittismen både på individ- og makro-nivå. I tillegg presenteres et perspektiv av sosial nød og et desperat håp om en veg ut av fortvilelsen som grobunn for nazistenes politiske oppslutning.

Med Lucille tas en svært personlige historie ut av holocaust. Avsnittet åpner med å definere holocaust som resultatet av den ekstreme rasismen som fantes i nazismen. Videre knyttes Wannsee-konferansen og påfølgende utbygging av arbeids- og utryddelsesleirer til Lucilles fortelling. Etter at elevene har lest avsnittet om «Hva var

holocaust» får de spørsmålet om det egentlig er mulig å begripe holocaust? Spørsmålet er på sin plass, holocaust var av en dimensjon som ikke lar seg sammenligne med noe annet. Derfor er innholdet som forteller om tiden med antisemittisme før holocaust så viktig. Slik Døving poengterer, må ikke antisemittisme gjøres til noe usammenlignbart. Holocaust er en viktig del av fortiden, som ikke må forties, men hendelsen sett alene er uforståelig. Derfor er arbeid med antisemittisme før holocaust en avgjørende faktor for å motarbeide at nye like usammenlignbare hendelser skal skje. *I ettertid* gjør det mulig å se den negative stereotypiske oppfatningen av jøden som antisemittismen hadde etablert i Europa. Oppgavene og arbeidsstoffet bakerst i kapitlet hopper ikke mellom flere ulike tema, men holder en rød tråd med antisemittisme og den nazistiske ideologien som plattform. Elevene må arbeide aktivt med flere sentrale begreper, ideologi blir satt i sammenheng med nazisme, som videre settes inn i jødeforfølgelsen og holocaust. I tillegg etterspør arbeidsstoffet svar på hvordan antisemittisme har vært del av storsamfunnet gjennom historien gjennom århundrer. *I ettertids* begrensede størrelse gjør at bruken av illustrasjoner tilknyttet teksten er veldig begrenset. Det er kun tre bilder, men de representerer periodens ulike faser og skjebner. Det første viser det nazi-tyske storsamfunnet samlet for å høre på Hitler. Nazismen ønsket å framstå som storslagen, noe som kommer fram gjennom fotoet. Det andre bildet tar det storslagne ut av storsamfunnet og setter det inn nazistenes evne til å manipulere folks tanker og følelser gjennom propaganda. Det siste bildet viser resultatet av nazismens ekstreme rasisme satt i system, konsentrasjonsleiren Bergen-Belsen.

*I ettertid* framstiller antisemittismen kort og konkret. Antisemittisme og holocaust blir viet et eget kapittel der fokuset utelukkende rettes mot hvordan en politisk ideologi kan gjennomføre åpenlys rasisme og dyrke dette så ekstremt som det ble i Tyskland. Historien gis flere ulike perspektiver og knyttes til nåtiden gjennom retoriske grep i teksten. Antisemittisme får et tydelig ansikt, ved at historien også fortelles fra individnivå. Det svært begrensede antall sider gjør at framstillingen er begrenset når det gjelder historiske fakta. Holocaust i Norge blir for eksempel ikke viet mer enn én kort setning som forteller om antallet jøder som ble deportert fra landet. Dette er en klar svakhet for ei norsk lærebok.

#### 4.4 Analyse av *Alle tiders historie* – Cappelen Damm, 2020

Introduksjonsdelen i *Alle tiders Historie* brukes til å plassere historiefaget innenfor en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Forfatterne legger seg historiedidaktisk på linje med Aronsson, Karlsson og Stugu i sin presentasjon av historiebruk. Boka innledes med fire åpne spørsmål, tett knyttet til historie, men uten fasit. Svarene må begrunnes, men stilles på en slik måte at eleven selv må bidra til å skrive en liten del av historien. Deretter presenteres en systematisering av historiebruk. Brukeren blir satt i sentrum. Interesse, spenning og nysgjerrighet viser både hvordan historie er til stede i nåtid og hvordan historie er levende materie som stadig utvikler seg. Antisemittisme og holocaust trekkes fram i introduksjonen, noe som viser at temaet har en viktig plass i historiefaget.

Perspektiv-avsnittet i kapittel tre trekker antisemittisme inn i verdenshistorien. Tegningen tilknyttet avsnittet illustrer hvordan jøder allerede i middelalderen ble brent på bål av myndighetspersoner. Kapitlet omhandler tidsperioden fra ca. År 500 til 1500 og inneholder mange ulike tema. Avsnittet om jødene i middelalderen har fått en annen

fargetone enn resten av siden og utheves på denne måten fra hovedteksten. Det er av denne grunn enkelt å finne tilbake dit og formidlingen framstår på en slik måte at informasjonen fint kan passe som refleksjonsmateriale i arbeid med antisemittisme i nyere historie. Teksten forteller om flere detaljerte hendelser som er svært parallelle til den behandlingen og dehumaniseringen jødene ble utsatt for av Nazi-Tyskland før selve holocaust. Kapitlet er tilknyttet læreplanen etter Vg2 og har egne kompetansemål tilknyttet innholdet, men avsnittet om jødene skiller seg ut og passer godt inn i arbeid med antisemittisme og holocaust på Vg3. Kapittel seks og åtte som også er tilknyttet kompetansemål etter Vg2, forteller om behandlingen av jøder i Europa. I kapittel seks framstilles antisemittisme satt i system av den spanske kongen og at dette førte til tap av verdifull kompetanse og arbeidsfolk. Denne fortellingen bygger videre på hvordan den kristne religion over århundrer har ført systematisk jakt på de som sto utenfor den kristne enhet. Antisemittisme tidlig på 1800-tallet blir presentert i kapittel åtte. Religionens rolle i antisemittisme før holocaust videreføres når Norges Grunnlov av 1814 brukes som eksempel på hvordan jøder, munk og jesuitter ble nektet opphold og innreise til Norge. Antisemittisme før holocaust blir framstilt på en slik måte, at jødeforfølgelsen har lange synlige historiske røtter med nær tilknytning til religion, men avsnittene referer ikke til hverandre og eleven må være våken for å få med seg sammenhengen i de parallelle historiene. Det kan ikke forventes at elevene husker tilbake til detaljer i korte avsnitt i kapitler de jobbet med i forrige semester, når de på Vg3 skal arbeide med antisemittisme under holocaust og se nærmere på nazismens ideologi. Kapittel elleve gir et litt spesielt perspektiv på antisemittisme i Norge. Myndighetene plasserte jødene så tydelig utenfor det norske samfunnet at de gikk klar for de overgrepene andre minoriteter ble utsatt for gjennom fornorskingspolitikken. Sidehistoriene i *Alle tiders historie* omfatter flere fortellinger om antisemittisme før holocaust og danner til sammen en lang historie om jødeforfølgelsen i Europa. Dette er positivt fordi det utvider mulighetene til å forstå nazismens antisemittisme, gjennom et lengre historisk tidsperspektiv. Men på grunn av at historien framstilles bruddvis og tilknyttet andre overordnede tema og læreplanmål kan det være vanskelig for elevene å avdekke og sette antisemittisme før holocaust i sammenheng med hendelsene som skjer i mellomkrigstiden og eskaleringen fram mot folkemordet.

Fagfornyelsen og den nye læreplanen i historie for videregående skole har inkludert spesifikt holocaust i et av kompetansemålene. *Alle tiders Historie* retter fokuset mot dette læreplanmålet i fire av kapitlene i boka. I tillegg til holocaust, skal elevene reflektere over ideologier og tankesett som har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord. At antisemittisme ikke vies oppmerksomhet i kapittel tolv, som omfatter første verdenskrig er forståelig. Forfatterne har valgt å heller rette fokuset mot folkemordet på armenerne, som lenge har vært fortiet. Kapittel 13 danner bokas siste del, og skal inkludere antisemittisme før holocaust. Kapitlets oppbygging gjør at jødeforfølgelsen likevel oppleves litt i skyggen. Kronologien som følges slavisk, fører til at andre tema for perioden kommer først, kommunismens framvekst, og Norge og USA, er blant disse. Deretter penser historien seg inn på Italia og fascismen, som etterfølges av nazismen. Elevene må ta seg gjennom 19 sider fullpakket med historiske fakta før de blir introdusert for nasjonalsosialismen og dens tilknyttede jødehat. Fichte som blir brukt som inspirasjonskilde, levde lenge før nazismen. Den observante vil kanskje kunne legge merke til at Fichte døde i 1814, og legge sammen hans filosofiske tanker på slutten av 1700-tallet og Norges nye Grunnlov av 1814, med sin jødeparagraf. *Alle tiders histories* framstilling av hvordan Norges Grunnlov nektet jøder adgang til riket og inkluderingen av Johan Gottlieb Fichte i introduksjonen av nazismen, gjør en jødefiendtlig samfunnsorden i

Europa synlig. Men parallellen mellom de to fortellingene er ikke direkte og innholdet referer heller ikke til hverandre.

Forfatterne forklarer nazismen ideologisk detaljert og viser hvordan et sammensatt samtidsperspektiv gjorde at Hitler fikk politisk oppslutning. Den antisemittiske rasismen som var tett knyttet til ideologien hadde fått fotfeste i Tyskland (og ellers i Europa) på 1800-tallet. Dette framstår som den underliggende faktoren, mens de utslagsgivende faktorene for at nazismen fikk oppslutning, er krigsutfallet etter første verdenskrig og den påfølgende økonomiske krisen. *Alle tiders historie* tar med perspektiver som forteller om hvordan antisemittiske tanker var forankret i samfunnet lenge før nazismen vokste fram, og dette gjør at det i større grad er mulig å forstå hvordan en så ekstrem politikk ikke møtte sterkere motstand i befolkningen enn den gjorde. Videre trekkes Arendt inn. Hennes analyse av hvordan totalitære partier vant støtte settes i sammenheng med nazismens evne til å bruke en underliggende og forankret holdning mot jødene til å forklare kompliserte samfunnsutfordringer. Hitler og nazistenes veg til makten gjennom valg blir framstilt på en måte som gjør det mulig å forstå hvorfor det skjedde. Det dannes et bilde av hvordan et demokrati kan bryte i møte med krise og nød. *Alle tiders histories* tidligere framstilling av antisemittisme i Europa gir et bakteppe for hvorfor rasistiske holdninger mot jøder var bredt forankret, noe som videre førte til at slike holdninger ikke møtte den motstand som man sett med dagens nåtidsperspektiv skulle trodd. Historien føres videre ved at fortellingen tar opp hvordan jødeforfølgelsen for alvor startet like etter at Hitler hadde blitt utnevnt til rikskansler i 1933. Presentasjonen gir et bilde av hvordan jødene gradvis ble dehumanisert gjennom nye lover og propaganda. «Husker du?» oppgavene er noe tettere på teksten enn de ville vært om alle arbeidsoppgavene hadde kommet til slutt i kapitlet. Men kapitlets store omfang gjør at oppgavene som kommer løpende i teksten dekker et stort innhold. Oppgavene vinkles slik at eleven skal reprodusere det de har lest, og de er lite egnet for egen refleksjon til innholdet man har jobbet med. Oppgavene handler om antisemittisme, men knytter i liten grad kunnskap om fortidens røtter til læreplanens faglige formål om at elevene skal bli historiebevisste. Fokuset er rettet mot at elevene skal huske de historiske fakta de får framstilt i teksten, mens læreplanen på sin side fokuserer langt mindre på historiske fakta. Læreplanen formulerer på ingen måte at fakta ikke er viktig, men den fastslår at faget skal gi elevene forståelse for seg selv og nåtiden, gjennom kunnskap om fortiden. Derfor kunne det vært hensiktsmessig å variere oppgavens vinklinger i større grad. «Husker du?» oppgavene framstår faktisk som lite nyttige, sett i lys av den nye læreplanen. Arbeidsoppgaver framstår som lærebokas store mulighet til å hjelpe elevene på veg mot å se sammenhenger og øke forståelse for tiden de selv lever i, gjennom alle fakta de har lest om. Målet er at elevene ikke bare skal huske fakta, men at historiefaget skal bidra til at elevene også ser betydningen av å ta del i samfunnet de selv lever i og se sammenhenger. Fagfornyelsen påpeker at elevene skal få mer dybdelæring og økt forståelse gjennom den faglig fornyelse den står for. Forfatterne har valgt å kalle de arbeidsoppgavene som avslutter kapitlene for dybdelæring. Disse oppgavene er formulert på en annen måte enn «husker du?» oppgavene i teksten. Hovedfokuset er fortsatt rettet mot reproduksjon av historisk faktakunnskap fra kapitlet, men oppgavene tilegnes en ekstra dimensjon, i form av at de også vinkles mot elevenes nåtidsperspektiv. For eksempel skal elevene i første del av dybdelæringsoppgave fem diskutere likheter og ulikheter mellom fascismen, nazismen og kommunismen, for deretter å diskutere hvorfor noen mennesker fortsatt tiltrekkes av slike totalitære bevegelser. Dette trekker innholdet i læreboka inn i et nåtidsperspektiv, der elevene må bruke kunnskapene om fortid til å se samfunnsstrukturer og trender i nåtiden. Kapitlets bilder tilknyttet antisemittisme før

holocaust illustrerer stigmatiseringen av jødene, hvordan de ble nektet å drive med idrett og at måling av hodeskaller var normalt.

Kapitlets digitale nettressurs følger bokas fakta-linje tett. Men test deg selv-oppgavene virker også å være formulert slik at elevene skal huske de historiske faktakunnskapene først og fremst. Læringsstiene trekker inn relevante videoklipp fra youtube og gjør innholdet på et vis moderne og kanskje mer interessant, enn teksten i læreboka alene ville framstått som. Oppgavene på sin side er likevel tungt forankret i faghistorisk reproduksjon. En oppgave i læringsstien totalitære bevegelser i mellomkrigstiden trekker en parallell mellom den greske politistaten Sparta og ungdomsorganisasjonen Hitlerjugend. Det er en fin oppgave, der elevene skal finne tilbake til et historisk tema de jobbet med på Vg2 for å se etter likheter. Det virker samtidig veldig unødvendig at den digitale nettressursen brukes til å gi elevene oppgaver som dreier seg om å reprodusere innhold fra læreboka. Oppgavene blir et eksempel på hvordan en digital nettressurs brukes på en lite innovativ måte. Akkurat samme oppgaveformulering hadde gitt liten forskjell brukt i læreboka. Den andre læringsstien som omhandler antisemittisme før holocaust tar for seg de norske avisenes dekning av jødeforfølgelsen i Nazi-Tyskland. Denne læringsstien blir av en helt annen karakter, fordi den lar elevene jobbe med datidens samtidskilder som omhandler jødehatet. Utklippene fra kjente norske aviser danner et bilde på holdningene i Norge gjennom avisenes framstillinger. Læringsstien går utenpå boka, og trekker inn interessant kildestoff som kan bidra til å danne et helhetlig bilde av jødernes situasjon i mellomkrigstiden.

Kapittel 14 tar for seg andre verdenskrig og kommer rask fram til innholdet som omfatter jødeutryddelsen. Teksten forklarer kort krigsutbruddet, krigen i vest og at USA bidro med utstyr til de allierte, uten å selv være med i krigen ennå. Deretter rettes fokuset mot krigen i øst, dødsskvadronene fra SS og jødeforfølgelsen. Læreboka nevner ikke noe om Wannsee-konferansen. Fortellingen om Wannsee-konferansen er tatt ut av lærebokteksten og blitt plassert i en digital læringssti. Læringsstien presenterer konferansen på en måte som like fullt kunne stått i boka. Forklaringen på at Wannsee-konferansen blir presentert i digitalt format må være at slik den er framstilt, ville den tatt for stor plass i læreboka. Det virker likevel rart at historien om den endelige løsning blir holdt helt utenfor lærebokas kronologiske gjennomgang av krigsårene. Prosessen innad i det tyske byråkratiet som førte til den endelige løsningen fortelles i den digitale læringsstien på en veldig detaljert måte, der protokollen fra konferansen brukes som kilde. Et kort avsnitt om den endelige løsning i læreboka kunne likevel vært en hensiktsmessig inngang til læringsstiens relevante bruk av protokollen som kildemateriale. Del tre i den digitale læringsressursen tilknyttet kapittel 14 inneholder et identisk bilde som man finner på side 482 i læreboka, arbeidsoppgavene som hører til danner på ingen måte grunnlag for at det er behov for digitalt verktøy. Innholdet oppleves som et forsøk på å modernisere lærebokinnholdet. Dybdelæringsoppgavene til slutt i kapitlet bærer preg av en tradisjonell oppgaveformulering. Det fokuseres på en gjenskaping av det man nettopp har lest, som hvor mange som døde i de ulike dødsleirene, og elevene presenteres for forskjellene mellom krigen i øst og krigen i vest. Dybdelæringsoppgaven som direkte tar opp holocaust, konsentrerer seg hovedsakelig om hvor leirene lå geografisk og antall døde. Det trekkes ingen linje tilbake til den kulturelt etablerte antisemittismen som læreboka har presentert små drypp av, helt fra middelalderen og fram til folkemordet. Elevene skal forklare hvordan det industrielle masse mordet på jødene var mulig. Oppgaven avsluttes med å referere til læreverkets digitale ressurs om holocaust. De fire bildene i kapitlet som illustrerer antisemittisme og holocaust danner en ramme om de grusomme handlingene jødene ble utsatt for og hvor

det skjedde. Bildet av jødiske barn som blir utsatt for medisinske eksperimenter i Auschwitz er skremmende brutalt.

Behandlingen av de norske jødene er en sentral del av kapittel 15. Kapitlet om Norge under andre verdenskrig presenterer de vanlige fakta om krigen, drar inn kongens rolle og ser nærmere på frontkjemperne. Ti sider inn i den tradisjonelle fortellingen introduseres man også her for Kathe Lasnik. Teksten om henne kalles for en nærbildetekst, og viker fra hovedtekstens fokus som er motstandskampen. Forfatterne tar her framstillingen av jødeforfølgelsen ned på et individnivå. Illustrasjonene tilknyttet teksten om Kathe viser lasteskipet Donau som fraktet jødene fra Norge og bildet av Kathe på forsiden av en biografi om henne. Først deretter blir jødene som gruppe satt i sentrum og viet plass i hovedteksten. Her presenteres de historiske fakta om behandlingen av de norske jødene. Ved at *Alle tiders historie* i tillegg til hovedtekstens faktainformasjon har inkludert to sidetekster som tar for seg ulike perspektiver på historien, dannes et godt grunnlag for at elevene skal aktiviseres i arbeidet med innholdet. Arbeidsoppgavene er tett på teksten og tar opp spørsmål rundt samfunnets holdning til jødene, og hvordan historieskriving i ettertid kan skape stor debatt. Dette passer godt inn i Fagfornyelsens mål om å gi elevene mer dybdelæring. Oppgavene angriper et tema i norsk etterkrigsminne som lenge har stått utenfor den tradisjonelle historiefortellingen. Framstillingen av jødeforfølgelsen fra tre ulike historiefaglige perspektiver samsvarer med hvordan Stugu beskriver krigen som et historisk verktøy for identitetsdanning med utvalgte verdier i bunn. Bildebruken tilknyttet antisemittisme og holocaust er avmålt, de tre bildene som brukes forteller på sin side historien fra tre perspektiver. Det overordnede perspektivet representeres i bildet av frakteskipet Donau, offeret får et ansikt gjennom bildet av Kathe og det norske samfunnets holdning til jødene blir illustrert gjennom statuen av Knut Rød. Bildene står godt til framstillingen av temaet. Kapitlets digitale ressurs tar i test deg selv-oppgavene om Norge under andre verdenskrig rollen som kviss-master for de fakta elevene har lest om i læreboka. Den første av to læringsstier gjengir hovedsakelig innhold som også blir presentert i læreboka. Kathe Lasnik blir jødeforfølgelsens representant også i de digitale læringsressursene. Den andre læringsstien retter fokuset mot Michelet-debatten, som viser hvordan historieskriving i nåtid er høyst aktuelt for historiefaget. Formuleringen av arbeidsoppgavene tilknyttet Michelet-debatten bærer preg av å ha blitt skrevet før de nyeste bidragene i debatten har blitt publisert. Ettersom tekst og oppgaver er digitale, vil en revidering av læringsstien ikke være noe stor utfordring, og vil styrket seg ved å inkludere bidraget i debatten fra Berggren, Bruland og Tangestuen, som har gjennomgått kildebruken til Michelet. Motsvaret de presenterer i boka *Rapport frå ein gjennomgang av Hva visste hjemmefronten?* viser jo konkret til hvordan Michelet delvis har mistolket og brukt kildene selektivt for å bygge sin historie. Debatten må være «gull» for det nye historiefaget som Fagfornyelsen og læreplanen fronter. *Rapport frå ein gjennomgang av Hva visste hjemmefronten?* viser jo hvordan enkeltperson kan bli satt i svært dårlig lys på bakgrunn av et kildemateriale som ikke holder vann. Debatten kan fungere som et synlig bindeledd mellom den historiefagdidaktiske delen som fokuserer på historisk faktakunnskap, og den historiebruksdidaktiske delen som fokuserer på hvordan historie blir forstått i nåtid. I del to i denne læringsstien trekkes innholdet tilbake til læreboka. Både illustrasjon og tekst er lik den i læreboka, mens del tre bruker Michelet-debatten på nytt. Marte Michelets utspill om at jødeforfølgelsen i Norge er en sensitiv blindsoner i norsk etterkrigsminne, kombineres med lærebokas tekst om historiefortelling. Her er det mye materiale man kan ta tak i. Norsk etterkrigsminne har vært og er fortsatt opptatt av de nasjonale heltefortellingene. Det kommer fram i *Alle tiders Historie*. Det er flere

grunner til dette, og viktig at historiefaget tar opp de mønstrene som finnes for å øke forståelsen av historiebruk. Kapittel 18 omfatter konflikten mellom Israel og Palestina. Antisemittisme og holocaust blir her tatt inn i nåtid gjennom at jødene er den ene av to parter i en fortsatt høyst pågående konflikt. Kapitlet binder tidligere hendelser sammen, og belyser hvordan historien har påvirket situasjonen slik den er i dag.

*Alle tiders historie* framstiller antisemittisme på en grundigere måte enn de tidligere lærebøkene. *Alle tiders historie* inneholder svært mye stoff som behandler temaet. Boka inneholder antisemittisme før holocaust flere plasser og forteller historien tydelig og med en rød tråd, men relaterer dessverre ikke de ulike framstillingene til hverandre. Dette kan føre til at noe av den kulturelt forankrede antisemittismen som boka forteller om, ikke oppfattes av elevene, fordi fortellingene kommer som bruddstykker underlagt andre overordnede tema. Antisemittisme under holocaust framstilles på en noe rotete måte, ved at Wannsee-konferansen er tatt helt ut av den kronologiske fortellingen i *Alle tiders historie*. Den digitale læringsressursen fungerer tidvis utmerket, men litt for mye av innholdet er likt mellom lærebokteksten og nettressursen. Mengden innhold om antisemittisme og holocaust er som sagt omfattende og dekker et stort spekter av historiefaglige områder. Antisemittisme brukes som rammefaktor i historiefaglig arbeid. *Alle tiders historie* inkluderer ulike perspektiver, belyser hvordan historie skrives, brukes, og at historiens kulturelle røtter, ofte eksemplifisert i spørsmål rundt religion, kan utnyttes som nøkkeltéma for å øke elevenes historiebevissthet i møte med historien om den andre verdenskrig i norsk etterkrigsminne.

## 4.5 Vertikal komparativ analyse av læreverkene

Dette delkapitlet skal gjennom en vertikal komparativ tilnærming si noe om hvorvidt det finnes en utvikling i lærebøkens framstilling. Sammenligningen skal bidra til å knytte analysene av de forskjellige bøkene sammen til en oversiktlig oppsummering av analysekapitlet.

Bøkene er utgitt i tidsrommet mellom 2008 og 2020. Den eldste gjennomgåtte læreboka ble publisert like etter at LK06 ble innført, og den nyeste bringer med seg de erfaringer som er gjort fra utgående læreplan og retter seg etter Fagfornyelsens endringer av faget. Læreplanen for historie i videregående skole tilknyttet Fagfornyelsen fortsetter linjen som LK06 påbegynte. Elevene skal lære å ta stilling til nåtidige utfordringer eller konflikter gjennom å forstå en historisk sammenheng. Antisemittisme og holocaust blir viet mye oppmerksomhet i alle fire lærebøkene i utvalget. Det er samtidig relevante forskjeller. Funnene som er presentert, viser at alle læreverkene beskjeftiger seg nesten utelukkende med fortid, noe som underbygger at Syses poeng fortsatt står seg. Det er i de fire undersøkte læreverkene kun ved få tilfeller lagt opp til å bruke fortiden som verktøy til å øke elevenes forståelse for seg selv, i den tiden de selv lever i. Mistanken som Kvande og Naastad lufter i *Hva skal vi med historie?* om at de fleste lærere fortsatt baserer sin undervisning på en historiefagdidaktisk tilnærming, som hovedsakelig omfatter formidlingen av relativt faste historiske fakta, passer godt inn med de funn som er gjort i både arbeidet til Justvik, Nygard og denne studien. Justvik viser til funn av at læreboka er helt sentral for lærerne når undervisning planlegges, og at den faglige kvalitetssikringen i stor grad overlates til lærebokforfatterne og konkluderer med at utarbeidelsen av læreverk er en viktig del av utviklingen av en bedre skole. Når man



videre sammenfatter de funn som Nygard gjorde i sin masteroppgave, kan man se et mønster. En overvekt av lærerne som ble intervjuet i Nygards undersøkelse, hadde ikke fått noen spesifikk opplæring i hvordan holocaust kan utnyttes i undervisningssammenheng. Undersøkelsen viser til at lærerne anser de historiske fakta om okkupasjonen av Norge som mer sentrale, enn arbeid med holocaust. Dette samsvarer med Justviks konklusjon og bygger opp under mistanken til Kvande og Naastad. Historielæreren som ikke har fordypet seg i det tema som omhandles, vil derfor med stor sannsynlighet følge det tradisjonelle mønsteret, altså nedsvingsteorien. Ansvar for kvaliteten i undervisningsopplegg overlates til læreverkene. Resultatene av analysen av de fire læreverkene i denne studien viser at det er et gap mellom verktøyet som læreverkene representerer og den mer abstrakte kunnskapslinjen som føres i læreplanene.

Ser man likevel en utvikling? Utvalgets eldste undersøkte lærebok, *Tidslinjer 2*, skiller seg fra de tre andre bøkene som er undersøkt på flere måter. *Tidslinjer 2* er ulik de andre lærebøkene ved at den kun har Vg3 som målgruppe for sitt innhold. Når det gjelder innholdet er det den eneste læreboka som knytter fortellinger som omfatter tidligere tiders antisemittisme til antisemittisme under nazismens tid. *Tidslinjer 2* er samtidig den eneste boka som kun framstiller antisemittisme i lys av et nasjonalistisk perspektiv.

En markant ulikhet mellom *Tidslinjer 2* og de andre lærebøkene, som kan leses som en endring av hvordan lærebokforfatterne velger å framstille historisk innhold om antisemittisme og holocaust, er hvordan individet inkluderes i fortellingene i de tre nyere bøkene. *Tidslinjer 2* mangler helt fortellinger om antisemittisme og holocaust på individnivå, til tross for at andre tema i boka blir belyst gjennom personlige historier. *Perspektiver* introduserer elevene for Kathe Lasnik og en annen måte å lese om holocaust på. *I ettertid* tar på sin side dette grepet videre ved at hele kapitlet om antisemittisme og holocaust drives fram av fortellinger på individnivå.

Både *Perspektiver* og *Alle tiders historie* presenterer et stort materiale som omfatter antisemittisme før holocaust. Men de bruddstykker som de to lærebøkene har inkludert i sine respektive framstillinger av historien knyttes dessverre ikke sammen. Dette gjør at innholdet, som viser hvordan antisemittisme har lange røtter tilbake i europeisk kultur, ikke kommer tydelig nok fram. *Perspektiver* er tett knyttet til den tradisjonelle måten å skrive ei lærebok på. Formidling av relativt faste historiske fakta står svært sentralt, men det finnes antydninger til at forfatterne ønsker et produkt som samsvarer med læreplanens formål. Et annet grep som *Perspektiver* tar for at elevene skal øke forståelsen for at historie er et produkt av fortiden presentert i nåtid, viser seg i at forfatterne nevner at holocaust ikke alltid har vært sentral i historieskrivingen. Måten oppgavene formuleres i *Perspektiver* viser, til tross for en vesentlig styrking av innholdet sammenlignet med *Tidslinjer 2*, at potensialet som finnes i framstillingen ikke utnyttes slik at læreplanen oppnår sitt definerte formål og relevans gjennom arbeid med *Perspektiver*.

*I ettertid* er på tross av sin svært begrensede størrelse, den læreboka i utvalget som fokuserer mest på det den utgående læreplanen fastslår at elevene skal få opplæring i. Forfatterne innleder med at *I ettertid* er ei annerledes lærebok i historie, og fortsetter med å legge fram målet om at eleven som leser læreboka «skal forstå mer av hvordan fortid og nåtid henger sammen, og hva historie betyr for oss». Kunnskapsløftet 2006 introduserte kompetansemålene, men formulerte disse på en måte som gjorde det faglige innholdet mer svevende, ifølge Imsen. Det står for eksempel ikke noe om at

elevene skal arbeide med holocaust i LK06. *I ettertid* er et produkt som trolig ikke ville blitt godkjent til bruk i skolen om ordningen med godkjenning av lærebøker fortsatt hadde vært påkrevd. Dette antas på grunnlag av at boka inneholder en svært begrenset mengde historiske fakta. *I ettertid* er samtidig et bevis på at elevene kan oppnå høy kompetanse i historiefaget på videregående etter de føringer som læreplanen legger for faget, uten å ha arbeidet med flere sentrale historiske tema. Norge under andre verdenskrig er et slikt tema, som boka ikke berører. *I ettertid* skiller seg ut fra de tre andre lærebøkene i utvalget ved at antisemittisme og holocaust har blitt tatt ut av sitt normale habitat, som delkapittel underlagt historien om andre verdenskrig. Dette viser tydelig tegn på at læringspotensialet i arbeid med antisemittisme og holocaust anses som noe det er verdt å prioritere. Måten forfatterne har valgt å fortelle historien på, gjør at innholdet kan knyttes til nåtid.

*Alle tiders historie* er den læreboka som grundigst framstiller antisemittisme. Det er studiens eneste lærebok som er utviklet for Fagfornyelsens reformerte læreplan for historie i videregående skole. Det er tydelig å se at *Alle tiders historie* bygger på de erfaringer som tidligere bøker har gjort. Mengden med historisk fakta som omhandler antisemittisme før holocaust, legger et helt annet grunnlag for dybdelæring innenfor temaet, enn hva de tre andre lærebøkene i denne undersøkelsen evner. Men *Alle tiders historie* kan ikke sies å legge til rette for å utnytte de ulike perspektivene og den store mengden med stoff læreboka har til rådighet. I den nye læreplanen står det at kunnskap om fortidens røtter er av sentral betydning, fordi dette skal føre til at elevene øker forståelsen for seg selv i nåtid. *Alle tiders historie* presenterer antisemittismens lange røtter, helt tilbake til 1400-tallet. Men elevene får presentert fortellinger fra andre verdenskrig, om utryddelseskrigen og massakren ved Babij Jar, uten at boka referer til sitt eget materiale presentert tidligere. *Alle tiders historie* inkluderer altså mer enn nok historisk faktakunnskap til at temaet kan tas tak i, slik Døving mener. For at generell historisk befestet antisemittisme skal kunne sammenlignes med samfunnsproblemer i dag, må innholdet om holocaust og nazismens ekstreme antisemittisme belyses gjennom å vise til den negative stereotype oppfatningen av jøden som antisemittismen hadde etablert i Europa. *Alle tiders historie* utnytter ikke den mengden råmateriale den innehar, når dybdelæringsoppgaven som tar for seg holocaust, kun fokuserer på en gjenfortelling av hva utryddelsesleirene het, hvordan de fungerte, hvor mange som døde og ber elevene gi en forklaring på hva som ligger i et industrielt masse mord.

*Alle tiders historie* skiller seg ut ved at læreboka har en ny digital ressurs tilknyttet seg. Dette viser seg å utgjøre en fordel, men samtidig gjøre innholdet litt rotete. Forfatterne har valgt å utelate det historiske steget fra pogromer, til jødeforfølgelsen som et industrielt masse mord. Dette gjør at læreboka ikke presenterer en adekvat fortelling om utviklingen av antisemittisme under nazistyrer. Eleven er avhengig av den digitale læringsstien om Wannsee-konferansen. Den digitale ressursen tilknyttet boka fungerer altså ikke bare som et verktøy til å ta de tema læreboka omhandler videre, men er blitt en forutsetning for at elevene skal få tilgang til en viktig brikke i historien om antisemittisme og holocaust. Nettressursen framstiller likevel noen tema som omfatter antisemittisme og holocaust på en slik måte, at innholdet knyttes nærmere elevenes egen hverdag. Læringsstien som tar for seg avisutklipp med omtale av jødeforfølgelsen i Nazi-Tyskland, og læringsstien som omfatter Michelet-debatten viser hvordan en digital nettressurs kan være et nyttig verktøy kombinert med læreboka. Måten *Alle tiders historie* kombinerer ulike grep og dimensjoner for framstilling av historisk stoff som omfatter antisemittisme og holocaust på, gjør at *Alle tiders historie* framstår som et mer

fullstendig læreverk tilknyttet den moderne læreplan, der både en historiefagsdidaktisk og historiebruksdidaktisk tilnærming er sentral.

Som avslutning på analysen vil lærebøkernes titler kort bli kommentert. Dette fordi de danner ulike innganger til historiefaget. *Tidslinjer 2* og *Perspektiver* spiller begge på historiefaglige dimensjoner. *Tidslinjer 2* knytter historiefaget til den normative framstillingen av historie, nemlig gjennom en strukturert kronologisk tidslinje, fra de eldste dager og fram til nyere tid. Tittelen passer godt tilhørende den eldste læreboka. *Perspektiver* trekker inn en dimensjon av historiefaget som omfatter hvordan en historie kan ha ulike framstillinger, blir historien fortalt på individnivå, eller som en mer overordnet fortelling. Tittelen *Perspektiver* representerer et kunnskapssyn som retter et fokus mot at historiefaget skal plasseres innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Den svakeste tittelen er *Alle tiders historie*, den framstår som et litt tynt ordspill. En kombinasjon mellom å fortelle at denne boka inneholder hele historie og at boka er alle tiders oppleves som litt overfladisk. *I ettetid* er etter min mening den boktittelen som fungerer best. Lærebokforfatterne får her tydelig fram at boka tar for seg historien, men samtidig åpner tittelvalget opp for en mulig diskusjon rundt innholdet som formidles. *I ettetid* er den tittelen som i størst grad setter historiefaget inn i den rammen som læreplanen har utviklet for historiefaget i videregående skole.



## 5 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg diskutere og tolke de resultater som er blitt presentert i forrige kapittel. Det vil bli rettet oppmerksomhet mot hvordan de funn som er gjort svarer til min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Denne masteroppgavens problemstilling lyder som nevnt: *Historieundervisning i endring? En studie av et utvalg læreverk i historie for videregående skole med vekt på antisemittisme og holocaust*. Målet med drøftingskapitlet vil være å gi et svar på denne. Strukturen i drøftingen blir gjort slik at jeg først gir et svar på forskningsspørsmål én: *Gjenspeiler det økte fokuset omkring antisemittisme og holocaust i sentrale styringsdokumenter seg i nye læreverk?* Deretter på forskningsspørsmål to: *Forklarer nye læreverk antisemittisme på en adekvat måte?* Og til sist på forskningsspørsmål tre: *Legger nye læreverk opp til at elevene skal bruke kunnskapen om antisemittisme og holocaust til å oppdage og selvstendig reflektere over dette i nåtid?* Til sammen skal disse tre svarene forenes til et svar på hovedspørsmålet formulert i oppgavens problemstilling.

### 5.1 Gjenspeiler det økte fokuset omkring antisemittisme og holocaust i sentrale styringsdokumenter seg i nye læreverk?

Det økte fokuset omkring antisemittisme og holocaust er høyst synlig og aktuelt i 2021. Avisene publiserer nærmest ukentlig artikler, intervju, bokanmeldelser og leserinnlegg som omfatter antisemittisme og holocaust. I løpet av våren 2021, som jeg har brukt til å skrive denne masteroppgaven, har temaet vært hett. Den allerede nevnte Michelet-debatten har gått sin gang, flere fagbøker har blitt utgitt som direkte og indirekte mot-svar til Michelets *Hva visste hjemmefronten?* Samtidig har Knut Hamsuns forfatterskap på ny skapt debatt, med spørsmål om hans politiske støtte til nazistene bør få større konsekvenser for vår lesning og forståelse av hans bøker i dag. I en kommentar i *Aftenposten* 28. januar 2021, trakk Ingeborg Senneset fram hvordan internett fungerer som det perfekte bedet for antisemittisme i dag. I samme avis gikk Marte Michelet 14. februar ut og beklaget deler av innholdet i boka *Hva visste hjemmefronten?* Ved i tillegg å nevne den tragiske konflikten mellom Israel og Palestina som har blusset opp igjen de første ukene av mai, har man en svært sammensatt materie med høyst samfunnsaktuelt «sprengstoff», der alt har historiske røtter til antisemittisme og holocaust.

Temaets synlighet gjennom norske myndigheters sentrale styringsdokumenter forteller oss at det ikke bare er media som vier antisemittisme og holocaust stort fokus. Det forteller en hel del om situasjonen i 2021, at regjeringen viderefører handlingsplan mot antisemittisme og omtrent samtidig innfører ny læreplan i skolen der holocaust har blitt spesifikt inkludert i de fastsatte kompetansemålene for historiefaget, som i stor grad ellers fører en veldig åpen linje for hva læreren blir pålagt å inkludere av historiske hendelser. Men kan man også se det økte fokuset i læreverkene? Utviklingen av nye

læreverk er en krevende jobb, og endringene som blir gjort er sammensatte og kan være vanskelige å få øye på. Funn i denne studien kan vise til at det økte fokuset omkring antisemittisme og holocaust også gjenspeiler seg i de fire læreverkene som er undersøkt. *Tidslinjer 2* framstår som ei lærebok av den gamle skole. Det er viet mye oppmerksomhet til antisemittisme og holocaust. Både antisemittisme før holocaust, og antisemittisme under og etter holocaust er belyst. Men det er måten innholdet blir framstilt på som gir grunnlag for å si at *Tidslinjer 2* er en utdatert lærebok. Denne påstanden vil bli ytterligere belyst når jeg skal besvare forskningsspørsmål nummer to. En annen faktor som forteller en del om hvilket fokus lærebokforfatterne har viet temaet, er måten det grafisk er blitt framstilt i læreboka. Antisemittisme oppleves som et tema som ikke er av høyeste prioritet i *Tidslinjer 2*. Krigsøkonomien har fått tydelig større overskrift enn jødeforfølgelsen. Det danner et bilde av at krigens økonomiske konsekvenser har større betydning for å besvare kapitlets tema andre verdenskrig, enn jødeforfølgelsen har. Holocaust blir så presentert i en perspektivtekst etter kapitlet, noe som forteller at holocaust anses å være sentralt. Men det er likevel noe med måten temaet blir trukket ut av hovedfortellingen på, som gjør at temaet oppleves som tilsidesatt. *I ettertid*, som er åtte år nyere enn *Tidslinjer 2*, har på sin side viet antisemittisme og holocaust et eget kapittel. *I ettertid* presenterer altså andre verdenskrig i ett kapittel, og nazismens ideologi, antisemittismens utvikling under nazistyret og holocaust som ett eget kapittel. Dette gir et helt annet inntrykk av hvordan det historiske innholdet vektas av betydning for faget. Der *Tidslinjer 2* framstiller antisemittisme under holocaust som et underkapittel i historien om andre verdenskrig, har forfatterne av *I ettertid* gjort en betydelig endring i måten antisemittisme og holocaust framstilles på. Videre må det tas med at *Tidslinjer 2* ikke presenterer innholdet om antisemittisme og holocaust fra andre perspektiver enn den overordnede framstillingen som formidler relativt fastsatte historiske fakta. En forskjell som *Perspektiver* tok med seg da den ble publisert i 2013, er nemlig personifiseringen av innholdet. *Perspektiver* inkluderer Kathe Lasniks historie, og gir med det antisemittisme og holocaust et ansikt. At både *I ettertid* og *Alle tiders historie* viderefører framstillingen av antisemittisme og holocaust gjennom å fortelle fra individnivå, vitner om at endringen har fått fotfeste i de tre nyeste lærebøkene i undersøkelsen.

Reitan og Brakstad kommenterte at det eksisterer en synlig og markant endring i norsk minnekultur når det gjelder holocaust. Men utnytter lærebøkene den mulige læringsressursen som finnes i denne historiebruksdidaktiske dimensjonen? Alle fire lærebøkene beveger seg inn i fagets historiebruksdidaktiske del. En slik sosialkonstruktivistisk tilnærming til historiefaget er helt avgjørende for at elevene skal kunne øke sine evner til å ta del i debatter om fortidens betydning i dagens samfunn. *Tidslinjer 2* kommenterer at begrepet holocaust har blitt til i ettertid. *Perspektiver* beskriver i en setning at framstillingen av holocaust ikke alltid har vært sentral i historien om andre verdenskrig. *I ettertid* tar ikke opp endringen i norsk minnekultur, men belyser den samme dimensjonen som Reitan og Brakstad framhever, i spørsmål rundt EU sitt forbud mot holocaustfornektelse. *Alle tiders historie* er likevel den læreboka som beveger seg lengst inn på temaet. Dette kommer fram i den digitale læringsstien som omfatter Michelet-debatten. Her fokuseres det direkte på hvordan historieskriving har foregått, og foregår i dag. Elevene blir tatt med inn i historieskriving i nåtid og hvordan den er høyst aktuell. Det må likevel gjentas at *Alle tiders historie* ikke har oppdatert den digitale læringsstien, slik at den inkluderer bidraget til Berggren, Bruland og Tangestuen. Dette ville etter mitt syn økt kvaliteten på læringsstien. Det må også nevnes at selv om alle fire lærebøkene beveger seg inn og presenterer små drypp av en historieforståelse som

samsvarer med læreplanens fokus på historiebruk, historiebevissthet og historiekultur, er det kun *Alle tiders historie* som kan sies å virkelig ta opp arbeidet med denne dimensjonen av faget.

De funn som er presentert i denne oppgaven, viser at det er tydelig økt fokus på antisemittisme og holocaust i nye læreverk. Dette kommer fram på flere områder. Innholdet presenteres i større grad fra flere perspektiver i *Alle tiders historie*, enn i *Tidslinjer 2*. Forfatterne har valgt å presentere antisemittisme og holocaust i et eget kapittel i *I ettertid*. Vi ser en jevnt økende mengde stoff om temaet i læreverkene. Funnene viser samtidig at lærebøkene fortsatt har endel å gå på, når det gjelder å tette spriket mellom den tradisjonelle historiefagsdidaktiske tilnærmingen og den historiebruksdidaktiske tilnærmingen, som er linjen læreplanen i størst grad etterspør. Det overordnede inntrykket er at læreren alene må tette gapet mellom lærebokas sterke tilknytning til den historiefagsdidaktiske tilnærmingen, for å nå de historiebruksdidaktiske målene læreplanen fremmer.

## 5.2 Forklarer nye læreverk antisemittisme på en adekvat måte?

De funn som er presentert i analysen viser at det er tydelige ulikheter mellom de fire læreverkene i denne undersøkelsen når det gjelder forklaringen av antisemittisme. *Tidslinjer 2* presenterer antisemittisme utelukkende i et nasjonalistisk lys, og elevene ledes mot en forklaring på at jødehatet i Europa er fundert på nasjonalisme. Dette er en viktig del av antisemittisme, men på ingen måte den eneste. På grunn av at *Tidslinjer 2* ikke inkluderer flere sider av de bakenforliggende faktorene antisemittisme er fundert på, mislykkes læreboka delvis med å forklare antisemittisme på en adekvat måte. *Tidslinjer 2* ekskluderer religionens betydning for etableringen av antisemittismen i den europeiske kultur, lenge før framveksten av nazismen, og går med det glipp av en viktig faktor for forståelsen av antisemittisme. Slik Anderson argumenterer, vil en ytterligere forståelse av antisemittisme og rasisme være avhengig av viten om at slike tanker ikke alene har opphav i ideologier om nasjonen, men også i klasseideologier. Ved at den negative stereotype oppfatningen av jøden som antisemittismen hadde etablert i Europa, ikke inkluderes i fortellingen, går *Tidslinjer 2* både glipp av muligheten til fullt å forklare framveksten av nazismens ideologi, og samtidig muligheten til å bruke forståelsen for de mekanismer som ligger i antisemittismen før, under og etter holocaust, som verktøy i møte med slike samfunnsutfordringer i dag. Jeg støtter meg på Døvings påstand når jeg her argumentere for at *Tidslinjer 2* framstiller antisemittisme og holocaust på en slik måte at mye potensial faller bort og ikke framstår som fruktbart for å knyttes sammen med utfordringer i nåtid.

*Perspektiver* har inkludert en bredere framstilling av antisemittisme enn *Tidslinjer 2*. Her presenteres jødeforfølgelsen på flere nivåer i historien, med ulike bakenforliggende årsaker. Svakheten kommer derimot fram i at *Perspektiver* ikke knytter de ulike framstillingene sammen til en helhetlig forståelse av hvilke mekanismer som ligger bak antisemittismen. En talende detalj er måten antisemittisme er begrepsavklart kun som jødehat, mens hyperinflasjon blir begrepsavklart gjennom flere setninger. Innholdet finnes i boka, men presentasjonen av historien om antisemittismen er underlagt andre tema, som gjør det vanskelig for elevene å plukke opp de ulike fortellingene og sette dem sammen. Måten framstillingen av antisemittisme blir presentert på i *Perspektiver*,

gjør at elevenes forståelse avhenger av at læreren hjelper elevene til å sette sammen «puslespillbitene». Jeg vil derfor argumentere for at heller ikke *Perspektiver* fullt ut forklarer antisemittisme på en tilstrekkelig måte. Innholdet om antisemittisme er omfattende nok til å kunne gi en adekvat forklaring, men det avhenger som sagt av lærerens evne til å binde sammen bruddstykkene.

*I ettertid* er den læreboka i undersøkelsen som presenterer klart minst stoff om antisemittisme og holocaust. Men kvaliteten på innholdet er på sin side godt. *I ettertid* har tross temaets svært begrensede innhold, tatt med at jødeforfølgelsen tidlig var tett knyttet til religion. Men i likhet med *Perspektiver* knytter heller ikke *I ettertid* denne informasjonen til innholdet om antisemittisme og holocaust senere i læreboka. Jeg vil likevel trekke fram grepet forfatterne av *I ettertid* tar ved å presentere antisemittisme og holocaust i et eget kapittel som vellykket. Dette retter fokuset mot jødeforfølgelsen på en helt annen måte enn det antisemittisme vies i de andre lærebøkene i undersøkelsen. En forklaring på antisemittisme som noe mer enn en del av den nazistiske ideologien, krever at «puslespillbitene» også her settes sammen til et større bilde. *I ettertid* er ei nytenkende og spennende lærebok, men den klare svakheten viser seg i bokas svært begrensede inkludering av historiske fakta. Dette gjør at heller ikke *I ettertid* kan sies å lykkes helt med å framstille antisemittisme godt nok. Men *I ettertid* er klar over at lærebokas innhold ikke strekker til for en helhetlig historisk forståelse av antisemittisme. Den ber derfor i arbeidsoppgavene om at elevene skal utforske videre hvordan jødene har blitt behandlet. Oppgaveformuleringen tar elevene ut av boka og ber om at de skal finne historiske fakta selv.

*Alle tiders historie* er etter mitt syn den læreboka som i størst grad lykkes med å forklare antisemittisme. Den klare svakheten som gjør at boka ikke kan sies å oppnå full skår, er at heller ikke *Alle tiders historie* hekter sammen de ulike framstillingene. Antisemittisme presenteres flere plasser, i ulike tidsepoker og fra forskjellig perspektiv. Men den detaljerte presentasjonen kan fort blir oversett. Det er likevel en stor styrke at framstillingen av antisemittisme viser seg i flere deler av læreboka. Fra brenning på bål i middelalderen, videre gjennom spansk systematisering av antisemittisme regulert gjennom lover, deretter to ulike perspektiver fra innenriks Norge, etterfulgt av den grufulle historien om antisemittisme under nazismens styre og til slutt belyst i konflikten mellom Israel og Palestina, der lange antisemittiske røtter nå er endt opp med å bli en jødisk undertrykking av muslimer. *Alle tiders historie* gjør mye riktig, men det er likevel nødvendig å presisere at det etter min mening også her finnes forbedringspotensial.

### 5.3 Legger nye læreverk opp til at elevene skal bruke kunnskapen om antisemittisme og holocaust til å oppdage og selvstendig reflektere over dette i nåtid?

Svaret som de fire lærebøkene til sammen gir, er dessverre at elevene i liten grad blir ledet i retning av å bruke kunnskapen om antisemittisme og holocaust til å oppdage og selvstendig reflektere over dette i nåtid. Alle lærebøkene beskjeftiger seg, riktignok i ulik mengde, hovedsakelig med fortid. Med eksemplet fra Syse, kan man argumentere for at læringspotensialet i arbeid med antisemittisme og holocaust ikke blir utnyttet godt nok i noen av de fire lærebøkene i undersøkelsen.



*Tidslinjer 2* og *Perspektiver* legger i svært liten grad opp til at elevene skal bruke kunnskapen om antisemittisme og holocaust til å oppdage og selvstendig reflektere over dette i nåtid. *Tidslinjer 2* inneholder ingen oppgaver tilknyttet antisemittisme og holocaust som vinkles mot at elevene skal se sammenhenger mellom de historiske hendelsene og den tiden de selv lever i. *Perspektiver* fokuserer i likhet med *Tidslinjer 2*, i høy grad på faghistorie. De funn som er presentert i analysekapitlet underbygger en påstand om at de to lærebøkene alene, ikke bidrar til økt historiebevissthet gjennom at innholdet settes i sammenheng slik at elevene kan se historie som et produkt av fortiden presentert av nåtiden. Dette fører til at det er et gap mellom hva lærebøkene framstiller og det læreplanen etterspør. *I ettertid* er et produkt tiltenkt å gjøre historie til noe som oppfattes og oppleves som et nåtidsprodukt. Valg av tittel er gjennomtenkt og setter standarden for det produktet forfatterne forsøker å presentere. Måten antisemittisme og holocaust presenteres og kombineres, med både spørsmål løpende i teksten, og arbeidsoppgaver til slutt i kapitlet, gjør at *I ettertid*, tross sitt begrensede innhold, lykkes relativt godt med å legge opp til at elevene skal bruke det læreboka framstiller om antisemittisme og holocaust, til å se og selvstendig reflektere over samfunnsutfordringer i nåtid. *Alle tiders historie* er et læreverk som evner både å inkludere store mengder viktige historiske fakta og presentere dem på en slik måte at elevene får innblikk i hvordan historie stadig utvikler seg i nåtid. Det er likevel en tydelig overvekt av formidling av faghistorie og dette har fått hovedfokus. Det er dybdelæringsoppgavene og deler av læringsstien som omfatter Michelet-debatten, som gjør at *Alle tiders historie* kan sies å delvis legge opp til at elevene skal bruke innholdet som omhandler antisemittisme og holocaust, til å oppdage og selvstendig reflektere over dette i nåtid.

## 5.4 Historieundervisning i endring?

De funn som er gjort i denne masteroppgaven viser en utvikling i retning av at nyere læreverk har startet på en prosess for å tette gapet mellom den tradisjonelle læreboka med sine tette bånd til historiefagsdidaktikken, og den historiebruksdidaktiske tilnærmingen læreplanen etterspør.

Svaret på det første forskningsspørsmålet viser at de fire lærebøkene framstiller antisemittisme og holocaust på ulike måter, og at det er antydning til en økende vektlegging på dette innholdet i de to nyeste lærebøkene i undersøkelsen, *I ettertid* og *Alle tiders historie*. *I ettertid* er den eneste boka som tar antisemittisme og holocaust ut av den tradisjonelle inndelingen som underkapittel i kapitlet om andre verdenskrig. *Alle tiders historie* er på sin side den eneste boka som inkluderer og aktualiserer betydningen av historieskriving i nåtid. *I ettertid* ekskluderer store mengder innhold, men er likevel den læreboka i undersøkelsen som i størst grad nærmer seg den historiebruksdidaktiske dimensjonen i faget. Dette er oppsiktsvekkende. *I ettertid* er et bevis på at elevene kan oppnå høy karakter i historiefaget på videregående skole, uten å ha vært innom historisk stoff som lenge har vært selvskrevent i norske historiebøker. Som det framgår i svaret på forskningsspørsmål én, kan man etter å ha sett nærmere på innhold om antisemittisme og holocaust, se en endring av framstillingen av nye læreverk i historie for videregående skole. De presenterte funn og svaret på forskningsspørsmål to, viser at det eksisterer en endring i måten antisemittisme blir forklart på, fra en endimensjonal framstilling i *Tidslinjer 2*, til en gradvis utvikling i måten temaet behandles og inkluderes i de tre nyeste lærebøkene, der *Alle tiders historie* i størst grad lykkes med å forklare

antisemittisme. Svaret på forskningsspørsmål tre bør ses i lys av tidligere forskning gjort av Justvik og Nygard. Lærebokas sentrale betydning for læreren både i planleggingen av undervisning og som kvalitetssikring av innholdet, viser sammen med funn i min studie, at utvikling og forbedring av læreboka i historie er av stor betydning for hva elevene sitter igjen med. Argumentet til Korbøl og Skram, om at en forbedring av lærebøkene ikke alene vil løse utfordringene med å forklare antisemittisme på en adekvat måte, slik Syse mener lærebøkene ikke gjør, modifieres delvis av arbeidet til Justvik og Nygard. Korbøl og Skram har helt rett i at en bedre lærebok ikke nødvendigvis løser alle utfordringer. Men endring og utvikling av nye læreverk, som evner å presentere historiske tema som antisemittisme og holocaust, på en slik måte at elevene aktivt må reflektere over forhold i det samfunnet de lever i selv, i nåtid, vil etter min mening uten tvil være med på å kvalitetssikre historiefaget i videregående skole. Målet for nye lærebøker bør være at alle elever i den norske skolen blir stimulert på en slik måte at de øker sin forståelse for seg selv og den tiden de lever i, gjennom kunnskap om fortidens røtter. Læreplanen vil at historiefaget skal bidra til at elevene skal bli aktive medborgere ved å orientere seg og ta stilling til nåtidige utfordringer eller konflikter, gjennom å se en historisk sammenheng. Bildet som dannes av de fire lærebøkene i denne studien, tilsier at elevene i stor grad er avhengig av at læreren evner å ta de historiske fakta presentert i boka ut av lærebokas kontekst og selv sette dem inn i en sammenheng der antisemittisme og holocaust belyses i et nåtidsperspektiv.

Mulighetene til å skape læreverk som presenterer faget på en ny måte finnes. De fire lærebøkene undersøkt i denne studien viser derimot at vi fortsatt har en vei å gå. Slik det er i dag er elevene avhengige av at læreren har fordypende kunnskaper om emnet som behandles. Det finnes helt sikkert mange flinke historielærere i Norge, uten at denne masteroppgaven har som formål å si noe om det. Men man ville i større grad kunne sikret at også de elevene som ikke får tildelt en historielærer som evner å sette lærebokas overvekt av historiefagsdidaktisk innhold, i sammenheng med nåtid og øke elevenes forståelse av seg selv og den tid de selv lever i, blir satt på sporet av et slikt tankemønster.

## 6 Avslutning

Denne masteroppgaven er et forsøk på å gi et bidrag til videreutviklingen av historiefaget i skolen. I dette arbeidet har jeg søkt svar i lærebøkers innhold. Studien bygger på tidligere forskning som har sagt noe om lærebokas plass i skolen, og hvordan lærere underviser i temaet antisemittisme og holocaust. Jeg har satt tidligere arbeider og mitt empiriske materiale inn i en dagsaktuell ramme, gjennom å inkludere læreplanens fornyelse, en høyaktuell samfunnsdebatt innenfor temaet, og regjeringens videreføring av handlingsplan mot antisemittisme. Det overordnede målet med studien er å si noe om en endring i historieundervisningen. For å gjøre avgrensinger i omfanget har jeg jobbet med et tema innenfor historiefaget som personlig interesserer meg, og har forsøkt å ta denne interessen med inn i et forskningsprosjekt. Arbeidet med denne masteroppgaven har utvidet både mine kunnskaper om temaet, antisemittisme og holocaust, men også bidratt til å sette min personlige interesse for temaet mer inn i historiefagets teoretiske rammer. Oppgavens teoretiske dimensjon dreier seg overordnet om hvordan det historiske temaet, antisemittisme og holocaust, blir framstilt, forstått og aktivert av lærebøker tilknyttet dagens historiefag i videregående skole. Omfanget på det empiriske materialet som jeg har lagt til grunn, representerer et avgrenset innhold. Dette gjør at studien ikke er en uttømmende analyse av alle lærebøker i historie for videregående skole. Utvalget viser en endring i utforming av nye lærebøker. Det viser samtidig hvor sterkt den tradisjonelle historiefagsdidaktiske tilnærmingen til stoffet står. Det er 15 år siden Kunnskapsløftet kom i 2006, og introduserte læreplanmål i historiefaget i videregående skole, som pendlet faget over på et historiebruksdidaktisk spor. Funnene i denne studien viser antydninger til at lærebøkene følger på, med en endring over mot det sporet læreplanen har penslet seg inn på. Men likefullt at lærebøkene fortsatt ikke framstiller historiefaget slik læreplanen etterspør. Konklusjonen på denne studien blir at læreren ikke får tilstrekkelig hjelp av læreboka, til å gi elevene nok forståelse for seg selv og den tiden de lever i, gjennom kunnskap om fortidens røtter. Lærebøkene presenterer i hovedsak relativt faste historiske fakta, noe som ikke samsvarer med det faget lærebøkene er utviklet for, og hva læreplanen i hovedsak etterspør.

### 6.1 Veien videre

Jeg har stor tro på den retningen Kunnskapsløftet 2006, og Fagfornyelsen 2020 har staket ut for faget. Historie må være noe mer enn bare gjenfortelling av fakta fra fortiden. Faget må settes inn i nåtidens kontekst. På denne måten vil historie komme til sin rett, som et viktig fag i norsk skole, også i årene som kommer. Dette vil kreve faglig flinke læreren som evner både å undervise innenfor en historiefagsdidaktisk og en historiebruksdidaktisk tradisjon. Lærebøkene spiller en sentral rolle når det gjelder å nå ut til alle elevene. Nå er det kun en sommer igjen, før jeg går ut i jobb som lærer, og forventningene mine om en utvikling innenfor læreverk er store. I *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen* fra 2017, tar Øystein Gilje opp forholdet mellom

papirbaserte læremidler og digitale verktøy. Gilje skriver om forholdet at: «*de hører sammen i fremtidens skole*» (Gilje, 2017, s. 5). Elever som vokser opp i dag, har den digitale verden og dens verktøy i fingrene. Historiefaget kan bidra til å utvikle elevenes kildekritiske evner, noe en digital ressurs tilknyttet et læreverk for historie i videregående skole bør gjøre. Rammeverket for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse slår fast at: «*En profesjonsfaglig digitalt kompetent lærer har kjennskap til perspektiver på digital utvikling og digitale mediers betydning og funksjon i dagens samfunn*» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Læreren kan spare tid ved at læreverk bidrar med å bygge bru mellom lærebokas innhold og den digitale verden. I framtiden må historiske tema i læreboka knyttes sammen med den digitale verden elevene oppholder seg i på fritiden.

Om ikke også framtidige kunnskapsministere skal legge fram forslag om å ta historiefaget ut av den obligatoriske undervisningen i videregående skole, må historiefaget videreutvikles. Viktig blir forlagenes evne til å framstille fortiden på en slik måte at de historiske fakta får knagger i nåtid å henge på. Slik vil elevene i større grad kunne se historie i sammenheng, orientere seg og ta stilling til nåtidens utfordringer. Godt utdannende og flinke lærere vil alltid være av stor betydning, men en stadig utbedring og modernisering av lærerens trofaste hjelpemiddel, vil også alltid være viktig for kvalitetssikringen av fagets innhold, slik at også elevene som ikke får utdelt den flinke læreren, får muligheten til å se fortiden i nåtiden, og ta kunnskapen i bruk for med den å bli en aktiv medborger.

# Referanser

- Ambrosewicz-Jacobs, J. Szuchta, R. (2014). The intricacies of education about the Holocaust in Poland. Ten years after the Jedwabne debate, what can Polish school students learn about the Holocaust in history classes? *Intercultural Education*, 25:4, s. 283-299. DOI:10.1080/14675986.2014.926156.
- Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap – Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oversatt av Andersen, E. Spartacus Forlag.
- Arendt, H. (1965). *Eichmann i Jerusalem – En beretning om det ondes banalitet*. Pax Forlag.
- Aronsson, P. (2004). *Historiebruk – att använda det förflutna*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Bauman, Z. (2005). *Moderniteten og Holocaust*. 2. utgave, 2005. Vidarforlaget, Oslo.
- Berggren, E. B. Bruland, B. Tangestuen, M. (2020) *Rapport frå ein Gjennomgang av Hva visste hjemmefronten?* Dreyers forlag, Oslo.
- Bromley, P. Russel, S. G. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970-2008. *Springer publishing company, Prospects* (40), s. 153-173. DOI 10.1007/s11125-010-9139-5
- Bull, E. (1971). *Nordmenn før oss – Norgeshistorien for gymnaset*. Johan Grundt Tanum Forlag, Oslo.
- Cappelen Damm. (2020). *Alle tiders historie*. Hentet 25. mars 2021 fra <https://alletidershistorie.cappelendamm.no/verksforside>
- Dørum, K. Hellerud, S. V. Knutsen, K. Njåstad, M. (2016). *I ettertid – Lærebok i historie for VG2 og VG3*. 1. utgave, 1. opplag 2016. Aschehoug.
- Døving, C. A. (2009). *Integrering – teori og empiri*. Pax Forlag, Oslo.
- Fejes, A. Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. 3. opplag, 2019. Liber AB, Stockholm.
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Grimnes, O. K. Øhren, A. Eriksen, T. L. Wiig, H. Ertesvaag, E. Eliassen, J. Skovholt, L. (2008). *Tidslinjer 2 – Verden og Norge – Historie Vg3*. 1. utgave, 3. opplag 2015. H. Aschehoug.
- Heum, T. Martinsen, K. D. Moum, T. Teige, O. (2020). *Alle tiders historie – Fra de eldste tider til våre dager – VG2 – VG3*. 2. utgave, 1. opplag 2020. Cappelen Damm.
- Hæreid, J. Amundsen, S. S. (1965). *Vi ere en nasjon – Norges- og verdenshistorie*. 6. utgave, Forlaget av H. Aschehoug, Oslo.

- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. 5. utgave, 2. opplag 2017. Universitetsforlaget, Oslo.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utgave, 3. opplag, 2019. Abstrakt Forlag, Oslo.
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld? *Acta Didactica, Vol. 8* (Nr.1). S. 1-20.  
<https://journals.uio.no/adno/article/view/1098/977>
- Karlsson, K. Zander, U. (2014) *Historien är närvarande – Historiedidaktikk som teori och tillämpning*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2021). *Handlingsplan mot antisemittisme 2021-2023 – en videreføring*. Regjeringen.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/9c3f6754f04844da971a26331b732b3f/209394-antisemittisme-web.pdf>
- Korbøl, K. Skram, H. F. (2016). Gode lærebøker er viktig, men ikke nok. *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 4, 2016, s. 362-367. DOI: 10.18261/issn.1891-1781-2016-04-10.
- Kvande, L. Naastad, N. (2019). *Hva skal vi med historie? – Historiedidaktikk i teori og praksis*. 4. opplag, 2019. Universitetsforlaget, Oslo.
- Lenz, C. Brattland, S. Kvande, L. (2014). *Crossing borders – Combining Human Rights Education and History Education*. Lit verlag, Wien.
- Lenz, C. Nilssen, T. R. (2011). *Fortiden i nåtiden – Nye veier i formidlingen av andre verdenskrig*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Madsen, P. A. Killerud, I. H. Roaldset, H. Hansen, A. B. Sæther, E. (2013). *Perspektiver – Historie VG2, VG3*. 1. utgave, 4. opplag 2015. Gyldendal.
- Michelet, M. (2018). *Hva visste Hjemmefronten?* Gyldendal, Oslo.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. 2. opplag, 2014. Universitetsforlaget, Oslo.
- Nygard, A. G. (2019). *Formidlingen av det norske holocaust – En kvalitativ undersøkelse av historielæreres formidling og bruk av historien om det norske holocaust* (Masteroppgave). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.
- Reeves, S. Albert, M. Kuper, A. Hodges, B. D. (2008). Why use theories in qualitative research? *TheBMJ*, 2008, 337. <https://doi.org/10.1136/bmj.a949>
- Reitan, J. (2015). *Møter med holocaust – Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 4. utgave, 1. opplag, 2018. Vigmostad & Bjørke, Oslo.
- Senneset, I. (2021, 28. januar). Internett er det perfekte bedet for antisemittisme. *Aftenposten, Kommentar*, s. 18.
- Stokke, B. (1942). *Folket vårt – Gjennom tiden*. J.W. Cappelens Forlag

Stugu, O. S. (2021). *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Det Norske Samlaget, Oslo.

Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget, Oslo.

Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme – Om framstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt norsk tidsskrift*, nr. 1-2, 2016, årg. 33, s. 111-122. Universitetsforlaget. DOI: 10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-10.

Sørensen, Ø. Simonsen, K. B. (2020). *Historie og Moral – Nazismen, jødene og hjemmefronten*. Dreyer Forlag, Oslo.

Sørumshagen, K. (2016). *Menneskerettsopplæring som opplæringsmål – Oppfyller norske læreplaner det folkerettslige kravet om menneskerettsopplæring?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.

Tangvik, O. P. (2018). *Dies war nicht notwendig – En kvalitativ studie av hvordan Weimarrepublikken blir framstilt i norske lærebøker i historie for videregående skole* (Masteroppgave). Norges teknisk- vitenskapelige universitet.

Ullebø, K. K. (2021, 14. februar). Jeg har gjort feil, men jeg er ingen jukse-maker, sier forfatter Marte Michelet. *Aftenposten, Kultur*, s. 28.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er fagfornyelsen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS1-02). <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforberedende-utdanningsprogram>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03). <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS01-03). <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige digitale kompetanse* (PfdK). <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/profesjonsfaglig-digital-kompetanse/rammeverk-larerens-profesjonsfaglige-digitale-komp/kompetanseomradene/>







