



HOLOCAUST I LÆREBØKER

Vår 2022

En kvalitativ innholdsanalyse av historiebruken
til fire lærebøker om temaet holocaust

Magnus Falch Nymo
NTNU-MGLU3511

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er holocaust og historiebruk i norske lærebøker. Fagfornyelsen av 2020 introduserte et helhetlig samfunnsfag hvor de ulike fagdisiplinene samfunnsvitenskap, geografi og historie nå skulle helhetlig innlemmes under ett fag; samfunnsfag. Det historiefaglige blir dermed brukt i en mer tematisk sammenheng, over en ren historisk kronologi. I den forbindelse analysere jeg følgende problemstilling: hvilke tilnærminger til historiebruk finnes i lærebøkene, og hvordan har dette endret seg fra LK06 til LK20 når det omhandler temaet holocaust? Metoden er en kvalitativ innholdsanalyse av fire lærebøker: to fra 2007, og to fra 2021. Dette bidrar til et komparativt perspektiv på hva de ulike bøkene har vektlagt. Den teoretiske innrammingen er bygd på perspektiver knyttet til historiebruk. Gjennomgående i oppgaven er Klas Göran Karlssons typologi for historiebruk, og konkret aspektet som gjelder moralsk historiebruk.

Et gjennomgående faktum er at den moralske historiebruken bidrar til en gjenoppdagende og forsonende faktor. Dette både på historien om holocaust, men også som et minoritetsvern. Holocaust bidrar og brukes i skolen i den grunnleggende verdiopplæringen. Historien om holocaust innebærer noe etisk og moralsk som samtiden bør lytte til. Utviklingslinjen i lærebøkene innebærer også et skifte i perspektiver knyttet til historien. Det er i de eldre lærebøkene et perspektiv knyttet til aktørene og de eksplisitte hendelsene, men i de nyere heller vektlagt bakgrunn og forståelse for alle aktører som var innblandet. Det er også tydeligere aspekt i bruken i de nye lærebøkene. Disposisjonen og den tematiske inndeling har særlig signifikans i hvordan holocaust brukes som et ledd i verdi- og demokratiopplæringen.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	4
2.0 Teori	5
2.1 Historiebruk.....	6
2.2 Skolens historiebruk.....	7
2.3 Historiefaget i LK06 og LK20	8
2.4 Lærebøkers historiebruk.....	9
2.5 Holocaust i skolen	10
3.0 Metode.....	11
3.1 Valg av bøker	11
3.2 Innholdsanalyse	11
3.3 Analyseenheter	11
3.4 Refleksjoner knyttet til metode	12
4.0 Analyse.....	12
4.1 Undersøkelse av lærebøkene	12
Makt og menneske Historie 9 (2007).....	12
Matriks historie 9 (2007).....	14
Samfunnsfag 9 (2021)	15
Arena 10 Samfunnsfag (2021)	16
5.0 Drøfting	18

5.1 Cappelen Damm	18
5.2 Aschehoug	19
5.3 Hva forteller endringen?.....	20
6.0 Avslutting	21
7.0 Referanser.....	22

1.0 Innledning

Skolens undervisning i historie og samfunnsfag blir av mange lærere styrt av de aktuelle læreverkene skolen innehar. Lærere får gjennom lærebøker en oppskrift på hvilket stoff elevene skal lære om, og det blir da utvilsomt at lærebøkene representerer en form for makt i skolen. Jan Bjarne Bøe og Ketil Knutsen (2012) skriver at lærebøker er noe av de mest innflytelsesrike bøkene som eksisterer, og at de til en hver tid kan beskrives som skolens viktigste kulturbærere. I tillegg er de bærere av samfunnets godkjente budskap og sannheter, «noe som betyr at å studere skolens historiebøker gir oss innsikt i hvilke verdier og fortidsbilder det offisielle Norge foretrekker» (s. 146 – 147). Lærebøker vil i grunn forholde seg til gjeldende læreplan, og stoff en finner i lærebøkene vil fungere som et middel for å oppnå målene. Den nye læreplanen av 2020 gjorde store endringer for faget samfunnsfag i grunnskolen. Fra å ha vært et fag med tre separate grener; samfunnsvitenskap, geografi og historie, er det nå blitt et integrert fag. Dette stiller nye krav til lærebøker som tidligere kunne fokusere eksplisitt på et fagområde, men som nå må veve tematikkene sammen for å fungere til ett mer helhetlig samfunnsfag. Et interessant aspekt blir da hvordan historiefaglige tematikker blir brukt og hvordan de blir innvevd med de to andre fagdisiplinene.

Et tema som er løftet fram i den nye læreplanen (2020) er holocaust og folkemord. Dette er et av de få historiske hendelsene som eksplisitt er nevnt som et kompetansemål. Av den grunn stiller jeg følgende problemstilling: hvilke tilnærminger til historiebruk finnes i lærebøkene, og hvordan har dette endret seg fra LK06 til LK20 når det omhandler temaet holocaust?

Metoden for å analysere dette er en innholdsanalyse av fire lærebøker. Bøkene som rettes søkelys mot er to stykk fra Cappelen: *Samfunnsfag 9* (2021) og *Historie 9* (2007), og to fra Aschehoug: *Arena 10* (2021) og *Matriks 9 – historie* (2007). Etersom lærebøkene er fra to ulike læreplaner vil det ligge et komparativt perspektiv til grunn. Som et teoretisk rammeverk vil Klas Göran Karlssons typologi for historiebruk være viktig i å besvare følgende forskningsspørsmål: blir historien brukt til et annet formål i LK06 enn i Fagfornyelsen 2020, og hvordan blir den brukt?

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Ved innmarsjen til den nye læreplanen (*Fagfornyelsen 2020*) gjennomgikk samfunnsfagets kjerne en stor forandring. I LK06 hadde fagdisiplinene samfunnsvitenskap, geografi og historie tidligere hatt egne fagplaner, med egne kompetansemål og spesifiseringer. Elevene skulle da «utvikle en historisk oversikt og innsikt, og å undersøke og drøfte hvordan

mennesker og samfunn har forandret seg gjennom tidene» (UDIR, 2013). Fra 2020 ble denne spesifiseringen endret til et integrert samfunnsfag (Lund, 2020, s. 67). For historiefaget betyr denne endringen i læreplanen at det blir mindre rom til konkret empirisk realhistorie. Og hvor det er et gjennomgående faktum i læreplanen av 2020 er at det er få konkrete formuleringer som kan oppleves som en *kanon* for norsk historieundervisning (Lund, 2020, s. 68). Det vil av den grunn være mindre definert i forskriften hvilken realhistorie som er av stor historisk signifikans. Det er i denne sammenhengen lærebøker virkelig melder seg på, og hvordan forfatterne av lærebøker her får makt til å definere hvilken historie som er historisk signifikant å lære om. Jan Bjarne Bøe (2006) påpeker at ingen enkeltfaktor annet enn lærebøkene bestemmer så mye om hva undervisningen skal inneholde (s. 202).

Store deler av læreplanen må tolkes i et hierarki, hvor de overordnede delene kommer først, før en så beveger seg nedover hierarkiet til en slutt kommer på kompetansemål. På toppen av hierarkiet ligger verdigrunnlaget i faget, og hvordan «skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten» (UDIR, 2020). Et viktig punkt for fagfornyelsen er de ulike kjerneelementene og tverrfaglige temaene som presenterer historiske nøkkelbegreper gjennom ulike tematikker. Her kommer en forståelse for den retningen historiefaget har tatt. Hvor innholdsbegreper er valgt bort, og hvor nøkkelbegreper knyttet til historisk tenkning som historisk empati og brudd og kontinuitet har fått plass. Verdigrunnlaget kan sammen med opplæringsloven tolkes som ryggmargen i opplæringen, i tillegg har kjerneelementer som «demokrati og medborgerskap» en essensiell rolle. Et av de få eksplisitte kompetansemålene i Fagfornyelsen som konkret beskriver en historisk hendelse omhandler holocaust. UDIR (2020) formulerer følgende: «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges». Det vil av den grunn være av interesse hvordan tematikken arter seg i de ulike læreverkene, og om det er noen signifikante forskjeller fra LK06 til LK20.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere relevant historiedidaktisk teori og empiri. Holocaust som tema er tydelig både i Kunnskapsløftet fra 2006, og i den gjeldende læreplan; Fagfornyelsen av 2020. Hvordan det tematiseres er dermed i forandring, og i hvilken kontekst det snakkes om. Jan Bjarne Bøe (2012) presiserer at «historiefaget har stått sentralt i hvordan samfunnet har ønsket å forme de unges kunnskaper og holdninger» (s. 145). Et sentralt begrep

i denne forstand er *historiebruk*, og hvordan det fra fagdidaktikere er ønskelig at skolen skal formidle og bruke historien. Et annet viktig aspekt er hvordan historien i dag skal ses i samsvar med nåtid. Begrepet *historiebevissthet* er svært framtreddende i både LK06 og LK20. Ulike typer historiebruk kan dermed være et middel i å oppnå historiebevissthet ovenfor elevene.

2.1 Historiebruk

Historiefaget i seg selv kobles til noe substansielt som er knyttet til fortiden, og som fagdisiplin definerer Ottar Dahl det som «å si noe om hva som *faktisk har hendt* på bestemt tid og sted» (kursiv i original) (Bratberg, 2019, s. 159). Det som faktisk har hendt er ikke undersøkelsen i denne oppgaven, men heller rettet mot hvordan aspekter ved temaet holocaust blir framstilt og brukt i læreverk gjennom to forskjellige læreplaner. Av den grunn er begrepet historiebruk interessant i den forstand at «det er ikke fakta om fortiden eller vitenskapelige resultater, *men bruken av fakta* som står i fokus» (kursiv i original). Bøe presiserer videre at studier med utgangspunkt i historiebruk dermed har et klarere fokus på nåtiden enn på fortiden, hvor «det er samtidens bruk av historie som har interesse» (Bøe, 2012, s. 15). Historiebruk omhandler så hvordan fortiden blir tatt i bruk i nåtiden. Det er derimot ikke så enkelt å stadfeste hvilken bruk av historien som er korrekt, og om noen typer bruk kan defineres som misbruk. «Utvilsomt vil det være misbruk av historien dersom man fordreier den i forhold til hva historievitenskapen sier» (Bøe, 2012, s. 19), men det er heller ikke historiens misbruk jeg i denne oppgaven er ute etter. Grunnen til at jeg tar det med er fordi studier av historiebruk representerer en rekke ulike aktørers bruk av historien til ulike formål.

Klas Görans Karlsson har utviklet en typologi for ulike kategorier av historiebruk. Bøe (2012) gjengir denne typologien hvor det i hovedsak er seks ulike varianter: vitenskapelig, eksistensielt, moralsk, ideologisk, ikke-bruk og underholdende. Alle disse begrepene kan benyttes til følgende spørsmål: «hvilke behov springer historiebruken ut fra, hvilke bruksområder er aktuelle, hvem er brukerne, og hvilke funksjoner har historiebruken?» (s. 17-18). Disse kategoriene er ikke fastsatt slik at en type historiebruk kun passer til et av begrepene, men de kan også være overgripende. Dette er særdeles viktig når det kommer til min senere analyse, hvor disse begrepene går over i hverandre når det er snakk om skolen og læremidlers historiebruk. Det kan være viktig å presisere at ingen av disse kategoriene passer eksplisitt inn i skolen og læremidlers kontekst, men at en finner spor av flere.

2.2 Skolens historiebruk

Ola Svein Stugu (2013) skriver i sin bok *Historie i bruk* at det eksisterer en rekke ulike institusjoner i samfunnet som på en eller annen måte er med på å formidle historieforståelser. En av disse institusjonene er utvilsomt skolen som «viktiga formidlarar av kunnskap og forståingar frå forskingsverda til eit større publikum» (s. 124). Han skriver her at de akademiske institusjonene har som rolle å formidle råstoff til blant annet skolen, som deretter skal formidle historien videre til elevene. I tillegg påpeker Stugu (2013) at skolen har et langt mer mangfoldig formål enn ren historiefaglig formidling, og at nettopp dette mangfoldet påvirker i stor grad skolens historiebruk. Verdibasert opplæring er her et stikkord som påvirker skolens historiebruk, hvor historiefaget også må tolkes som et middel i allmenndanningen (s. 124-125). Det er dermed en kompleksitet i skolens historiebruk, som kommer til uttrykk i følgende sitat: «Historiefaget i Kunnskapsløftet kan lett bli en arena for møter mellom ulike demokratiske verdier på kollisjonskurs» (Syse, 2011, s. 30). Dette var en kritisk tilnærming til den nye læreplanen av 2006; siden den gang har det historiefaglige hatt en ytterligere utvikling. Fagfornyelsen av 2020 har som nevnt kuttet ut historie som en egen fagdisiplin, og innlemmet det under ett helhetlig samfunnsfag. Dette kan i grunn tolkes som at historiefagets egenverdi i mindre grad er tilstede, men at det heller benyttes som et middel for å formidle ønskede verdier i samfunnet.

Skolen er mer enn et middel for kunnskapsoverføring, Stugu (2013) skriver at en hovedoppgave ved skolens virksomhet er å bygge et verdigrunnlag, og at det er et redskap for demokratisk danning (s. 125). Bøe (2012) bygger på lignende påstand hvor han skriver at «skolen er samfunnets viktigste sosialiseringssagent og formidler av storsamfunnets verdier, holdninger og standpunkter». Han presiserer videre at i demokratiske samfunn er det historiefaglige mindre definert, ettersom interessene er mer mangfoldig, og det eksisterer motstridende oppfatninger om hvilken fortid som er av signifikant betydning for nåtiden (s. 145). Fagfornyelsen av 2020 har innlemmet enkelte tema som henter i retningen av en moralsk historiebruk, hvor det vektlegges at «aspekter ved fortiden har en etisk verdi som samtiden bør lytte til» (Bøe, 2012, s. 18). Dette aspektet kan tolkes som sentralt når en undersøker hvorfor holocaust fortsatt har en såpass sterk posisjon i læreplanen.

Historiebruk har også en historisk utvikling i Norge. Ulike typer historiebruk i en historisk kontekst må ses i lys av et «gjennomgående formål med opplæringen». Det vil for eksempel være en enorm forskjell i hva som defineres som skolens formål i 1814, kontra i 2022. Bøe (2006) har i denne sammenhengen skissert skolens historiebruk og formål i en historisk

tidslinje. Kort oppsummert inneholder den en klar linje i hvordan historie på 1800-tallet ble brukt til en klar pedagogisk nasjonsbygging. Første halvdel av 1900-tallet til en optimistisk framtidstro gjennom «økende vekt på fredelige naboforhold i Norden», og siste del av 1900-tallet til en mer lik tilnærming av den vi ser i dag, hvor det vektlegges å bygge opp «samfunnskritiske og selvstendige mennesker». Historien har dermed blitt brukt til ulike formål til ulike tider, noe som viser hvordan samfunnets verdigrunnlag er i konstant endring. Dette er også noe elevene på et vis skal bli kjent med, noe begrepet *historiebruksdidaktikk* berører. Det innebærer «forståelse av møtet mellom fortiden og dens «brukere», og hvordan dette møtet kan tilrettelegges» (kursiv i original) (Bøe, 2006, s. 43). Skolen må dermed konkret ta stilling til sin egen historiebruk, og hvordan elevene skal «møte» historien.

Håkon Rune Folkenborg (2018) skriver at skolens historiebruk også kan være åpen og uttalt eller den kan være innbakt og skjult (s. 143). Denne formen for bruk har i historiebruksfeltet en overgripende faktor mellom politisk-ideologisk og politisk-pedagogisk. I Karlssons typologi er de skillete fra hverandre ved at ideologisk handler om «å konstruere», men i pedagogisk ved «å instrumentere» (Pietras & Poulsen, 2016, s. 49-50). Det ligger likevel noen elementer som for skolens del berører begge, og jeg vil derfor basere meg på Folkenborgs definisjon av politisk-ideologisk historiebruk; som innebærer at «den historiske utviklingen har vært en realisering av ønskelige samfunnsverdier og samfunnsinstitusjoner, men kan også knytte utviklingen til uønskede trekk ved samtidens samfunn» (Folkenborg, 2018, s. 142). Slik kan en tolke at hendelser fra fortiden kan bli brukt i en pedagogisk sammenheng både til å gi en historisk innsikt i hendelsen, men også i en mer «skjult» grad for å underbygge et verdigrunnlag i dagens samfunn. Som Almlid og Reitan (2021) skriver: «kunnskap og undervisning om folkemordet kan bidra til å bygge et politisk og kulturelt felleskap fundert på fred og menneskerettigheter» (s. 105)

2.3 Historiefaget i LK06 og LK20

Erik Lund (2020) formulerer ordet kompetanse som det sentrale begrep i LK06 (s. 61). Her skal elevene både mestre aspekter ved «vite-hvordan»-kunnskap som innebærer kunnskap om hvordan historie blir til, men også «vite-at»-kunnskap som kan tolkes som realhistorien (s. 62). En annen tydelig side ved historiefaget var bruken av nøkkelbegreper, som tydelig ble brukt i LK06 og som har fått enda tydeligere plass i LK20 hvor de er formulert eksplisitt i de ulike kjerneelementene (UDIR, 2020). Et annet sentralt begrep for begge læreplanene er historiebevissthet. Noe som innebærer en forståelse for «at nåtiden blir sett på som fortidens forlengende arm: Fortiden fortsetter ubrutt inn i nåtiden» (Lund, 2020, s. 53). Dette begrepet

har preget historiedidaktisk forskning, hvor det nå er et klart ønske om at fortiden og nåtiden skal kobles sammen. Harald Syse (2011) presiserer følgende påstand:

«Et av problemene ved tradisjonell historieundervisning som utelukkende handler om å formidle et konsensusnarrativ om fortiden, er at den overser nåtidens betydning.

Undervisning som kun forholder seg til fortiden, vil ikke bare overse hvordan historie formes og brukes i nåtiden, men i tillegg frata elevene muligheten til å diskutere historiske fenomener ut fra egne forestillinger» (Syse, 2011, s. 28)

Denne påstanden samsvarer i stor grad med hvordan utviklingsprogresjonen for historiefaget har vært i LK06 og LK20. Det ligger nå en rekke nøkkelbegreper til grunn i faget, som har til hensikt å utvikle nettopp historiebevissthet. Bøe (2006) skriver også om denne utviklingen, hvor «*historiens bruksfunksjoner*» virker å få en større verdi enn en ren «historisk kunnskap» (s. 219). Dermed er det i LK20 mindre rom for eksplisitt realhistorie. «Vite-at» kunnskapen er dermed innsnevret, og erstattet av nøkkelbegreper knyttet til historisk tenkning og historiebevissthet. Syse (2011) formulerer vider at: «Elevenes forståelse trenes trolig best dersom undervisningen beveger seg i tid og rom, basert på at historie er nåtidens oppfatning av fortiden» (s. 29).

2.4 Lærebøkers historiebruk

Lærebøker sammen med læreplaner er ifølge Stugu (2013) en av de viktigste kildene for å studere faginnhold og verdigrunnlag for undervisning (s. 126) Lærebøker sier i grunn ingenting om undervisning, men en relativt klar tanke er at de legger premisser for hvordan lærere planlegger og strukturerer undervisning. Stoffutvalg kan i stor grad tenkes å komme fra denne kilden. Når det kommer til lærebøkers historiebruk har Jan Bjarne Bøe tidligere gjennomført en drøfting av aspekter knyttet til historiebruk ved lærebøker. Han presiserer blant annet hvordan lærebøkers historiebruk kommer til uttrykk gjennom hvilke historiske tema som presenteres, hva slags disposisjon boken benytter, om den benytter et aktør- eller systemperspektiv og hvordan læringsmålene begrunnes ovenfor elevene (Bøe, 2006, s. 220). Dette vil også i stor grad være sammensatt med gjeldende læreplan og dens spesifikke formuleringer.

Når det kommer til konkret bruk i lærebøker vil det være flere modaliteter som brukes til et bestemt formål. Lærebøkens virkemidler; om de er visuelle eller rent skriftlige vil være plassert i henhold til en plan og en tankegang. I en multimodal bok vil bilder være plassert sammen med skrift for å fortelle en bestemt historie, det vil dermed være avgjørende å vie

bilder og det visuelle oppmerksomhet når en undersøker historiebruk. Samtidig vil også forfatteren skinne gjennom i en lærebok. Theo Koritzinsky, gjengitt av Bøe (2006) presiserte at en lærebok «*alltid bli mer eller mindre farget av det forfatteren mener om samfunnet. /.../ Det er umulig å være «objektiv», «nøytral» eller «upartisk» i samfunnsfag*» (kursiv i original) (s. 210). Dette medfører at i en lærebok for historie, vil forfatternes verdier og meninger påvirke historiebruken, ettersom realhistorien blir tematisert inn i en moderne verden.

2.5 Holocaust i skolen

Holocaust er som nevnt et av få historiske hendelsene som eksplisitt er nevnt i den nye læreplanen fra 2020. Harald Syse (2011) skriver at holocaust som tema har en tydelig og definert plass i den norske skole, «ikke bare fordi elevene skal lære om forbrytelsen, men også lære av den». Holocaust er dermed ikke bare et tema som skal læres om, men noe som brukes som et ledd i arbeid med å oppnå demokratisk kompetanse (s. 40). I kjerneelementet «Demokrati og medborgerskap» formuleres det at «Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» (UDIR, 2020). Dette henter i retningen av skolens historiebruk i nåtiden, hvor historiske tema velges ut til et bestemt formål. Likevel representerer også holocaust som en sentral del i vestlig historiekultur. Kjølsvedt (2021) påpeker hvordan holocaust har gjennomgått en universalisering, hvor deler av hendelsen er tatt ut av sin historiske ramme (s. 158). Dette er av særlig betydning i en undersøkelse av holocaust i lærebøker.

Holocaust har i skolen mange forgreininger hvor lærebøkens rolle er kun en liten del. Mange skoler benytter for eksempel ekskursjoner med Hvite busser til ulike konsentrasjonsleirer, andre benytter aktører som jødisk museum og HL-senteret. I tillegg til ekskursjoner har også underholdningsbransjen mange bidrag inn i skolens undervisning om holocaust. Filmer som *Schindlers liste* (1993) og *The boy in the Striped Pysjamas* (2008) er eksempler fra underholdningsverden som har innslag i den norske skole. Skjønnlitteraturen er også et eksempel, Art Spiegelmans grafiske roman *Maus* eller *Anne Franks dagbok* er også innslag en kan tenke blir benyttet. Litteraturen representerer noe den amerikanske filosofen Martha Nussbaum (2016) beskriver som den narrative forestillingsevne. Hvor litteratur kan berike elevenes forståelse for verden, både ved å se andre menneskers perspektiver og derved utvikle empati, men også for å styrke demokratiet gjennom å utvikle ansvarlige samfunnsborgere. Likevel eksisterer det få «gode didaktiske begunnelser for at elevene skal utvikle *positive* holdninger gjennom det å bli eksponert for *ekstremt* negative handlinger og holdninger (kursiv i original) (Kjølsvedt, 2021, s. 161).

3.0 Metode

Denne oppgavens formål er å undersøke utviklingstrekk knyttet til historiebruk i to lærebøker fra LK06 og to fra LK20 for ungdomstrinnet. Dette for å analysere hvordan holocaust brukes i skolen for å bygge under et demokratisk verdigrunnlag. Av den grunn er det gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av de fire lærebøkene

3.1 Valg av bøker

Fire lærebøker er valgt ut til denne undersøkelsen. *Makt og menneske Historie 9* (2007) fra Cappelen Damm, *Matriks historie 9* (2007) fra Aschehoug, *Samfunnsfag 9* (2021) og *Samfunnsfag Arena 10* (2021) fra Aschehoug. Utvalget er basert på at det skal være to lærebøker fra LK06 og to fra LK20, dette for å kunne se utviklingstrekk fra to ulike forlag, og hvordan de har tatt stilling til det nye integrerte samfunnsfaget, men også for å kunne undersøke hvordan de forholdte seg til LK06.

3.2 Innholdsanalyse

Valg av metode for å analysere valgt empiri er en kvalitativ innholdsanalyse. Bakken & Bakken (2021) presiserer at «innholdsanalyse er en velegnet metode for å gi en systematisk oversikt over meningsinnholdet i et tekstmateriale [...] innholdsanalysen fokuserer på innholdet i tekstene (s. 305). Problemstillingen inviterer til et kvalitativt format hvor det i all hovedsak er innholdet og det innholdet peker ut mot som er av interesse. Det kvalitative vil også utpeke seg i form av at empirien er fra ulike tidspunkter, og ment til ulike formål i form av læreplaner.

3.3 Analyseenheter

Et grunnlag for innholdsanalysen er Hansen og Skovmands (2011) analyseverktøy for lærebøker i samfunnsfag (gjengitt av Pietras & Poulsen, 2016, s. 187). Verktøyet innebærer å undersøke lærebokens uttrykk (layout og disposisjon), innhold og aktiviteter i en rekke spørsmål for å avdekke ulike aspekter ved lærebokens budskap. Dette markerer første del av analysearbeidet, hvor jeg har besvart Hansen og Skovmands spørsmål med utgangspunkt i empirien av lærebøkene. Dette avkodede materialet har dermed blitt analysert med i et perspektiv knyttet til historiebruk. Metoden har dermed fått en rettet tilnærming:

Dette er en kombinasjon av en deduktiv og en induktiv framgangsmåte der man først bruker eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap til å definere noen midlertidige kategorier (analyseverktøyet fra Hansen og Skovmand), deretter forsøker man å

kategorisere materialet ut fra disse [...] og til slutt bruker man de endelige kategoriene til å analysere materialet på nytt. (Bakken & Bakken, 2021, s. 314).

Det er altså i denne forstand først benyttet en kjent tilnærming til analyse av lærebøker, for så å skape nye kategorier knyttet til historiebruk ut av funnene.

3.4 Refleksjoner knyttet til metode

Rettet tilnærming er vanskeligere å sammenligne med tidligere forskning ettersom kategoriene for analyse ikke vil være lik med tidligere forskning (Bakken & Bakken, 2021, s. 315). Av den grunn vil materialets reliabilitet være av en svakere art. I tillegg er eksisterende teori for historiebruk preget av ulike forskeres typologier. Det vil dermed ligge en fagovergripende faktor til grunn når lærebøkene analyseres ettersom begrepene knyttet til historiebruk er blitt brukt til dels forskjellig av ulike teoretikere.

4.0 Analyse

4.1 Undersøkelse av lærebøkene

Makt og menneske Historie 9 (2007)

Cappelen Damms *Historie 9* er skrevet av Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen og ble utgitt i 2007. Boken har et totalt omfang på 156 sider hvor 14 av sidene har blitt eksplisitt viet til tematikken holocaust. Boken har en konkret historisk kronologi hvor elevene får lese om blodbadet i Europa i den første halvdel av det 20 århundre. I innledningen til boken presenterer forfatterne enkelte sitat som er av stor betydning for historiebruk: «Historiedelen av faget er opptatt av hvordan det som har skjedd i tidligere tider, har betydning for oss i dag og det samfunnet vi lever i» (Ingvaldsen & Kristensen, 2007, s. 5). Allerede her poengterer forfatterne eksplisitt hvordan historien har betydning for nåtiden. Dette viser til at forfatterne ønsker at elevene skal være bevisst på hvordan historien på et vis er viktig for det samfunnet vi lever i dag. Videre på samme side skrives det at:

«Det er ikke alltid slik at alle forstår fortiden på samme måte. Menneskesyn, *ideologi*, (ideer og tanker om hvordan samfunnet helst skal være), religion og økonomi kan påvirke hvordan mennesker opplever historien» (Ingvaldsen & Kristensen, 2007, s. 5)

Boken gir dermed fra første stund en aktiv påminnelse av hvordan historie er formbart både sosialt og kulturelt. Ulike oppfatninger av historie kan komme til syne gjennom hvem som forteller historien; «Det er menneskene som gir historien liv» (Ingvaldsen & Kristensen, 2007).

Det siste sitat er av stor betydning for hvordan denne boken og spesifikt kapittelet om holocaust er utformet. Forfatterne skriver at «vi har vært på jakt etter den gode historie – og funnet den». Boken benytter en rekke ulike kilder; derav en kombinasjon av tidsvitners beretninger og en forklaring på konkrete realhistoriske begivenheter som kommer til uttrykk i et «slik var det»-format. Bruken av tidsvitners beretninger inviterer elevene inn i en form for narrativ forestillingsevne, hvor elevene får innblikk i tiden gjennom et «offer-perspektiv». Leseren blir dermed invitert til å undre over teksten og slik kan en også tenke at historiene blir «menneskeliggjort», slik at avstanden til hendelsen blir mindre. Dette kommer sterkt til uttrykk når kapittelet benytter utdrag fra boken *Barn under krigen* (2000), som er en samling av barns historier fra andre verdenskrig. Det ene sitatet forteller historien til Vera og Tabor, og hvordan de ble deportert fra Norge og drept i konsentrasjonsleiren Auschwitz. Etter dette sitatet skriver forfatterne: «Hvorfor måtte Tabor og Vera dø?» (Ingvaldsen & Kristensen, 2007, s. 117). Tidsvitnet har i denne sammenhengen en unik autoritet i formidlingen av det autentiske, ettersom det er faktiske selvopplevde historier (Storeide, 2011, s. 115). Her blir elevene automatisk tvunget inn i en tankeprosess knyttet til holocaust, forfatterne forsøker å plassere leseren inn i ofrenes sko slik at hendelsen blir mer nær. I tillegg til teksten er det gjennomgående i kapittelet brukt sterke visuelle inntrykk fra konsentrasjonsleirer. Bilder av stablede lik, og utmagrede barn presset sammen i brakker. Dette fungerer som en voldsom og eksplisitt tilnærming, hvor det ikke er særlige behov for å tolke det som framstilles.

Boken benytter dermed en tilnærming som innebærer å fortelle «den gode historien», hvor det vektlegges hva som faktisk skjedde, samtidig som kapittelet gir innsikt i hvorfor det skjedde. Det er dermed få paralleller til nåtiden noe Syse (2011) påpekte var avgjørende, men heller en vektlegging av å skape ett innblikk i tiden, og ikke legge skjul på brutaliteten som foregikk. Dette er nok gjennomført for å tvinge elevene inn i en narrativ forestillingsevne; hvor hovedmålet er å vekke følelser ovenfor ofrene, for derved å gi elevene en moralsk leksjon. Dette kan kobles videre til verdigrunnlaget/formålet med undervisningen, som igjen er koblet til demokratiske verdier. Empatiske medborgere vil kunne sette seg inn i andre menneskers liv, og slik kan en tenke at ekstreme holdninger kan forebygges.

Overordnet er det ingen tvil om at boken bygger på en moralsk historiebruk, hvor det i tråd med datidens læreplan var som det også er i dag, et ønske om å gjenoppdage. Bøe (2012) skriver at «visse ting huskes best dersom de forbindes med en erindring av personlig art, [...] det skjer best dersom de store fortellingene knyttes til en narrativ framstillingsform» (s. 25). Perspektivet som er framtrædende for holocaust i dette kapittelet kan dermed i stor grad kobles

til en slik tankegang. Hvor det forsøkes å skape en forbindelse mellom historien og elevene, som slik kan bidra til å skape sterke inntrykk ovenfor elevene. Det er her en blanding av både underholdning gjennom «den gode historien», men også et sterkt moralsk og etisk perspektiv. Tidsvitnenes historier og de sterke visuelle inntrykkene er det som utmerker seg.

Matriks historie 9 (2007)

Aschehougs historiebok for LK06 har et totalt omfang på 143 sider. Temaet holocaust er eksplisitt definert og omtalt i et eget delkapittel under andre verdenskrig. Dette delkapittelet har et omfang på åtte sider. Likevel er det også i kapittelet som tar for seg mellomkrigstiden tematisert. Her omtales begynnelsen på den voldsomme jødeforfølgelsen, og propagandaen fra nazistene. Alt i alt tar boken for seg jødeforfølgelsen og holocaust med et omfang på om lag 11 sider. Kapittelet er bygd opp under en klar historisk kronologi, hvor leseren beveger seg framover i tid etter hvert som en selv blar om sidene.

Selv om denne boken benytter en relativt lik tilnærming til *Makt og menneske* har den i mindre grad vektlagt det estetiske. Det er en lavere billedtetthet og et mer nøkternt format på den visuelle utformingen. *Matriks* fokuserer i større grad på bakgrunnen for holocaust, og gir mer detaljert innblikk i nazistenes tankesett. Dette kommer sterkt fram i en rubrikk de kaller «bli kjent med Nils nazist». Her er det stilt en rekke spørsmål til den fiktive Nils, hvor han svarer med det som oppfattes som datidens nazistiske holdninger. Eksempler er:

Hva ville du gjøre hvis du var verdenshersker for en dag? – Jeg ville skape en ren og velordnet nasjon styrt av den ariske rase. **Hvem synes du skal få bestemme mest?** – Landet må styres av en sterk mann, en fører, som kan lede folket til storhet. Demokrati skaper bare kaos. [...] **Hvem synes du gjør mest skade i samfunnet?** – Jødene! Og kommunistene! (utheving i original) (Hellerud, Knutsen & Moen, 2007, s. 85)

Forfatterne forsøker her å bryte ned en nazists tankesett til et enkelt format for elevene. Dette i seg selv kan tolkes som en form for historiebruk hvor det skapes en generell karakter som representerer en enorm kontrast mellom det verdigrunnet og ønsker i dag. Mangfold og demokratiske verdier blir av Nils nazist sett på som det verste en kan tenke seg. Rubrikken er også ment som en utfyllende del hvor det skrives om Hitlers verk *Mein Kampf*. Dette perspektivet skaper avstand til aktørene som gjennomførte holocaust, men en kan stille spørsmål om en får en særlig forståelse for «hvorfor» det skjedde av denne rubrikken. Videre i kapittelet vektlegges den brutale systematikken i holocaust. Her benyttes en kombinasjon av sitater fra tidsvitner sammen med bilder fra konsentrasjonsleirer og ren empirisk realhistorie.

Matriks benytter også muligheten til å ta opp undervisning i historiebruk. Dette gjennom en form for kildekritikk hvor en skal være bevisst på hvordan ulike aktører benytter historien forskjellig:

Den britiske historikeren David Irving har skrevet at holocaust ble oppdiktet av seierherrene etter andre verdenskrig. [...] det vil si at han har lagd en annen historie om det som har skjedd enn det kildene forteller. I ettertid har Irving innrømmet at han tok feil (Hellerud, Knutsen & Moen, 2007, s. 85).

Her skapes det en tanke om hvordan historiebruk kan være skummelt, og hvordan aktører kan vri historie til sitt formål, eller hvordan benektelse/ikke-bruk av historien kan være skadende. Under dette sitatet skrives det et spørsmål til elevene: «Har du forfalsket historien for å gi et bedre bilde av deg selv eller for å oppnå noe bestemt?» (Hellerud, Knutsen & Moen, 2007, s. 85).

Samfunnsfag 9 (2021)

Cappelen Damm publiserte etter den nye læreplanen tredde i kraft i 2020 et nytt læreverk for faget samfunnsfag. *Samfunnsfag 9* er et helhetlig verk som skal ta for seg alle tre disiplinene geografi, samfunnskunnskap og historie under et helhetlig og forent samfunnsfag. Av den grunn er omfanget på boken på hele 319 sider, hvor holocaust som tema har fått ca. 10 sider. Det er store likhetstrekk til Cappelens tidligere *Makt og menneske*, men det er i større grad paralleller mellom fortid og nåtid. Dette er mer i tråd med det Syse (2011) poengterte var fruktbart for historiefaget, når historien og nåtiden ses i sammenheng. Det er også i større grad i tråd med det som var intendert for historiefaget i LK06, men viser at det trengte tid for å etablere en klar tanke om hvordan historiebevissthet kunne uttrykkes og tematiseres i lærebøker.

Det som viser seg å være nytt med Cappelens *Samfunnsfag 9* er hvordan det vektlegges nordmenns rolle i deporteringen av de norske jødene. Det er viet fire sider til fortellingen om de norske jødene historie, hvor det skrives om hva som skjedde, men også hvor forfatterne trekker fram historisk empati på et vis. Eksempel:

Det er lett å tenke at det var tyske nazister som arresterte og deporterte de norske jødene. Men det var faktisk norske politimenn som arresterte dem – og norske drosjesjåfører som fraktet dem til båten. Det er viktig at vi ikke tror at alle som var med på dette var nazister. (Bredahl, Dehle, Mæhlumshagen, Quintano & Ranheim, 2021, s. 173)

Dette blir et eksempel på hvordan den gjenopplagende faktoren ved moralsk historiebruk har kommet lengre i prosessen. Historien gjennomgår en form for granskning hvor nye perspektiver kommer fram i prosessen. *Samfunnsfag 9* ønsker å trekke fram denne siden av historien, og som de skriver videre: «Det er viktig at vi i dag ikke dømmer nordmenn som ble tvunget til å følge tyske ordre, men det er også viktig at vi tør å stille de vanskelige og vonde spørsmålene slik at vi kan lære av det som skjedde» (Bredahl, et al, 2021, s. 173). Boken ønsker på dette viset å gjøre noe mer enn å fortelle historien, den ønsker på et vis å kontekstualisere forholdene, og slik demonstrere hvordan historien ikke er svart/hvit.

Dette kommer ytterligere til uttrykk når forfatterne benytter overskrifter som: «Et skammens kapittel i Norges Historie» og «Beklagelsen kom – altfor seint» (Bredahl, et al, 2021, s. 174 – 175). Den sistnevnte henvender seg blant annet til Jens Stoltenbergs unnskyldning for det de norske jødene var blitt utsatt for i Norge. Denne formen berører flere aspekter ved historiebruk, den er moralsk i den forstand at historien skal rehabiliteres og forsones, eksistensiell i form av å huske og erindre. I tillegg representerer det et standpunkt knyttet til et verdigrunnlag, ved å gjenopplage og forsones fortiden vil det også ligge noe ideologisk i grunn. En oppdragende funksjon ved å skape avstand til ekstreme holdninger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 50).

Videre skrives det som del-overskrift at: «Hat-retorikken lever fortsatt i Europa» (Bredahl, et al, 2021, s. 176), her benyttes muligheten til å ta opp høyreekstreme holdninger som eksisterer i dagens samfunn. Holocaust tematikken blir dermed plassert sammen med problematikk i dagens samfunn. Dette bidrar til at historien blir et eksempel for ekstreme holdninger i nåtiden. Dette benyttes også i refleksjonsspørsmålene på slutten av kapittelet, hvor elevene skal undersøke: «Hvilke grupper av mennesker er i dag utsatt for hat-retorikk?» og «Hvordan kan vi lære av fortiden slik at vi ikke begår de samme feilene i dag?» (Bredahl, et al, 2021, s. 185).

Arena 10 Samfunnsfag (2021)

Aschehougs nyeste læreverk fra 2021 har et totalt omfang på 232 sider og er delt inn i tre deler. Del 2 «Demokrati og deltakelse» tar for seg tematikken holocaust under delkapittelet «Folkemord og terrorisme – hvordan kan det skje». Etter dette kapittelet skal elevene kunne «forklare hva holocaust var», «diskutere hvorfor holocaust og andre folkemord kunne skje» og blant andre «diskutere årsaker til at noen mennesker utvikler ekstreme holdninger» (Hellerud, Erdal, Johnsen & Westersjø, 2021, s. 56). Kapittelet kommer etter et kapittel om

rasisme og etterfølges av tematikker som høyreekstremisme og terrorisme. Holocaust har fått om lag 8 sider, hvor det i all hovedsak vektlegges en form for begrepslæring.

Det som utmerker seg i Aschehougs *Arena 10* er hvordan holocaust er plassert i boken. Det er ingen historisk kronologi, men heller en vektlegging av det tematiske. Slik er hendelsen holocaust ikke satt i sammenheng med andre verdenskrig, men heller brukt som en historisk påminnelse for hvor farlig ekstreme holdninger i samfunnet kan være. Kapittelet virker å være strukturert i henhold til kompetansemålet: «gjør rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger kan forebygges» (UDIR, 2020). Underveis når det skrives om realhistorie er forfatterne hurtige med å trekke en parallell til nåtiden, eller invitere elevene inn i en form for refleksjon.

Det er også et tydelig perspektiv i kapittelet, hvor det virker og vektlegges årsak for holocaust over selve hendelsen. Eksempler: «Hvilke konspirasjonsteorier brukte nazistene for å spre hat mot jøder», «Hvordan ble jødene framstilt i nazistenes propaganda» og «hvordan ble jødene behandlet etter at nazistene kom til makten i Tyskland» (Hellerud, et al, 2021, s. 64).

Systematikken i nazistenes utryddelse av mennesker og skildringer fra den tiden det skjedde i er mer eller mindre fraværende. Dette bygger nok på tankegangen om hva slags historisk kompetanse elevene skal sitte igjen med i henhold til læreplanen. Det er perspektiver på historisk empati til stede i form av: «Hvorfor hatet nazistene jøder» som etterfølges av: «Tanken om at mennesker kunne deles inn i ulike raser som hadde ulik verdi, var ganske utbredt i Europa på 1800-tallet (Hellerud, et al, 2021, s. 59). Det forsøkes her å gi en innsikt i fortidens menneskers tankesett for og i større grad kunne forstå bakgrunnen for holocaust.

Kombinasjonen av holocaust tematiske plassering med hvordan forfatterne fokuserer på bakgrunn og begrepslæring, kan tenkes å ligge sterkt opp mot en politisk-pedagogisk historiebruk. Bruken av historien kan i seg selv tolkes som relativt uttalt og åpen i form av at forfatteren konstant henvender seg til leseren og stiller spørsmål knyttet opp mot nåtiden som: «Kjenner dere til noen konspirasjonsteorier?» eller:

Det forfalskede møterefateratet «Sions vise protokoller» er et eksempel på det vi i dag kan kalle «fake news» [...] Kjenner du til eksempler fra vår egen tid på «fake news» som kan bidra til å spre fordommer og hat mot bestemte grupper mennesker?» (Hellerud, et al, 2021, s. 61).

Bruken av historien blir dermed i denne forstand svært eksplisitt hvor en tydelig trekker paralleller mellom historien og nåtiden. Parallellen mellom holocaust og fenomener en kan møte i samfunnet i dag kan tenkes å fungere som en vekkerklokke. Hvor begrepene som kapitlet løfter fram får ny mening basert på den historien det fortelles gjennom. På samme vis gir inngangen til den videre lesningen om høyreekstremisme en klar parallell. Historien blir dermed benyttet til et tydelig formål, og den blir instrumentell i den forstand at det trekkes så klare sammenligninger med fenomener i dagen samfunn.

5.0 Drøfting

Dersom en skal sette de to lærebøkene fra 2007 opp mot de to fra 2021 kan en peke på en rekke markante forskjeller. Overordnet er det en ting som i stor grad har endret seg med lærebøkene; nemlig plasseringen til tematikken holocaust. Lærebøkene fra 2007 er egne historiebøker og det spiller selvfølgelig en avgjørende rolle i historieformidlingen. Her vektlegges i stor grad en kronologi i historien, hvor en får innsikt i historisk signifikante hendelser. De nye læreverkene av 2021 har derimot et helt annet fokus. Historie er som nevnt ikke en egen fagdisiplin i den nye læreplanen fra 2020, og dette reflekteres gjennom at historiske tema er plassert inn i tematikker som passer seg for dagsaktuelle spørsmål.

5.1 Cappelens Damm

Ingen av de analyserte læreverkene utmerker seg så mye som Cappelens *Makt og menneske historie 9* når det kommer til sterke visuelle inntrykk. Forfatterne har som nevnt fokusert på å fortelle «den gode historien», og gjennom dette blir det en underholdende faktor som ligger sterkt til grunn. Historiebruken blir dermed også av en underholdende faktor, hvor det virker å være ønskelig at elevene skal «kjenne» på historien. Det skal gå inn på leseren. Det ligger et potensial i det grafiske som kan sammenlignes med bruk av film, hvor det er en stor sjanse for å framprovosere følelsesmessige og psykologiske reaksjoner ovenfor det en møter (Falkenberg, 2018, s. 81). Dette er et perspektiv på fortelling av holocaust som i stor grad kan tenkes å gi refleksjoner ovenfor tematikken, hvor empati utvikles som er et bidrag i det mangfoldige demokratiet. Forfatterne vektlegger også i stor grad det store systemet i form av kraften i det nazistiske Tyskland, hvor det er de makthavende aktørene som er i fokus. Dette har til en viss grad endret seg i Cappelens *Samfunnsfag 9* fra 2021. Her ligger det et mer nasjonalt perspektiv til grunn, hvor nordmenns rolle i holocaust i større grad blir tematisert. Dette viser at den moralske historiebruken har vært progressiv hvor den gjenoppdagende

faktoren har bidratt til at nye perspektiver blir løftet fram. Det er dermed et kraftigere forsonende aspekt i Cappelens nye lærebok.

Et perspektiv som kommer fram i *Samfunnsfag 9* (2021) er hvordan mennesker under forferdelige omstendigheter kan gjøre handlinger de selv ikke ønsker å gjennomføre. Dette viser til at historisk har det også vært en «ikke-bruk» av historie, hvor deler av historien ikke har vært løftet fram. Forsoningsarbeidet løfter dermed fram nye aspekter ved historien. Cappelen har dermed beveget seg fra en europeisk historiefortelling over til en mer nasjonal og fra et systemperspektiv ned til et mer aktørorientert perspektiv. Bruken av holocaust er i disse to bøkene likevel litt forskjellig. Offerperspektivet er i større grad tilstede i boken fra 2007, men hvor det i større grad vektlegges hva et systemperspektiv kan få aktører til å gjennomføre i *Samfunnsfag 9*. Innholdet er dermed mer koblet sammen mot nåtiden.

Begge bøkene til Cappelen vektlegger historiefremføring i stor grad. Det virker å være et ønske i å utvikle empatiske reaksjoner når en leser bøkene. Dette kan tolkes å være en forebyggende faktor i skolen, både for å bygge opp under demokratiet, men også for å forhindre ekstreme holdninger hos elevene. Likevel påpeker Syse (2011) at utviklingen av empati fra et offerperspektiv ikke alene er godt nok, det burde også prioriteres et perspektiv fra de handlende aktørene (s. 34). Det er nettopp dette *Samfunnsfag 9* i større grad gjør når den trekker inn det nasjonale perspektivet på holocaust. Syse (2011) referer til Hilberg (1992) som skriver at: «Å fremstille alle som støttet fornedrelse, overgrep og massedrap som utskudd, demoner og sadister, er kanskje trygt, men det er ikke riktig». Dette begrunnes med at dersom en skal lære av historien, trenger den ikke forsvares, men forklares (s. 34). Et enormt fokus på skilnaden mellom oss og dem (nazistene), kan nok tenkes å minske vår egen evne til å være på vakt knyttet til våre egne fordommer.

Utviklingslinjen hos Cappelen har dermed et perspektiv knyttet til historisk empati, hvor fortiden i større grad skal forstås, hvor alle perspektivene er av signifikant betydning. Dette henger nok også sammen med den forebyggende faktoren knyttet til ekstreme holdninger og som en beskyttelse av demokratiske verdier.

5.2 Aschehoug

Bøkene *Matriks 9* (2007) og *Arena 10* (2021) skiller seg fra hverandre i ganske stor grad. Den historiske kronologien er tilstede i *Matriks 9*, men er erstattet i *Arena 10* av en tematisk kronologi. Dette viser til en utviklingslinje hvor historiebruken er blitt mer eksplisitt opp mot en tydelig hensikt. Utviklingslinjen hos Aschehoug er preget av at tematikken i den nye boken

er konkret satt inn i kapittelet «Demokrati og deltakelse». Det som tidligere var en form for eksplisitt opplæring i realhistorie, som igjen hadde et slags implisitt tolkningsrom, har nå fått en annen vinkling. Realhistorien er i *Arena 10* eksplisitt plassert inn i en tematikk som viser at historien brukes som et klart ledd i arbeid med demokratiske verdier. Det har på dette vis blitt et mer tydelig formål, som også til dels formuleres ovenfor elevene som leser. Historiebruken er dermed mer framtrædende, hvor det som kunne leses mellom linjene i *Matriks 9*, nå er eksplisitt formulert i *Arena 10*.

Av de fire bøkene jeg har analysert har *Arena 10* viet minst plass til konkret realhistorie. Forfatterne ønsker i større grad å forklare bakenforliggende årsaker til at folkemordet kunne oppstå, og vier mer plass til begrepslæring. Dette står nok i tråd med hvordan læreplanene også har endret seg. Bokens tematiske kronologi gir også en mer åpen og uttalt historiebruk. Dette i form av at temaet passer inn i forebyggende arbeid, og uønskede trekk ved samtidens samfunn.

5.3 Hva forteller endringen?

Begge forlagene har i sine bøker valgt nye retninger i formidlingen av holocaust. Cappelen har i større grad vektlagt det nasjonale i sammenheng med historisk empati, og Aschehoug har gått i retningen av en mer eksplisitt historiebruk hvor de trekker sammen fortid og nåtid, dette for å bygge historisk bevissthet. Cappelen har valgt å beholde mer plass til konkret realhistorie enn det Aschehoug har gjort, og det er dermed mer vekt på det faktiske folkemordet. Utviklingen viser derimot hos begge forlagene at de historiefaglige nøkkelbegrepene har fått mer oppmerksomhet, noe som igjen henger tett sammen med læreplanen. Likevel kan en stille spørsmål til hvordan denne utviklingen vil arte seg ovenfor elevene. Ved at det er mindre rom for konkret realhistorie i den nye læreplanen, mister kanskje elevene også en inngang til forståelse for holocaust. Det å kjenne på historien vil nok skape engasjement i å videre undersøke historien i seg selv. Brutaliteten som en kan lese om, og hvor grusomt det var kan i seg selv være en vekker slik en møter i *Makt og menneske* og *Matriks 9*. Et spørsmål blir da hvordan balansegangen mellom «vite-at» og «vite-hvordan» kunnskap kommer fram. Egenverdien i historien kan tenkes å miste litt sin verdi når den har blitt så universalistisk, og knyttet sammen med andre læringsmål. På den andre siden vil parallellene til nåtiden kanskje komme sterkere til syne, og forståelse for bakgrunn være mer tilstede.

Inngangen til læreverkene fra 2007 virker å vektlegge empati ovenfor hendelsen, de av 2021 vektlegger mer historisk empati, og inviterer slik til flere perspektiver. Denne endringen kan kobles opp mot følgende sitat: «De vet hva som skjedde og synes det er grusomt, men de skjønner ikke hvorfor det skjedde» (Syse, 2011, s. 36). En kraftigere vektlegging av historisk empati kan tenkes å bekjempe nettopp denne problematikken. Historisk empati ovenfor øvelser i ren empatisk utvikling argumenteres for å gi større innsikt i holocaust. Dette bringer bruken fra en underholdende faktor gjennom «den gode historien» til en mer tydelig politisk-ideologisk historiebruk. Hensikten for undervisningen av holocaust er av en større art en ren historisk innsikt. De ulike innfallsvinklene til holocaust er dermed av en ulik art. Den forebyggende og forsvarende faktoren av demokratiet kommer dermed mer til syne i lærebøkene tiltenkt til LK20.

6.0 Avslutning

Overordnet bærer lærebøkene en utviklingstrend som peker mot et ønske om forståelse fra alle aktører som deltok i handlingen. Det er i de nyere bøkene vektlagt et kraftigere forsonende element, hvor de nye perspektivene på holocaust i en nasjonal sammenheng er kommet mer fram. Dette bidrar til en annerledes tilnærming enn ren historisk innsikt. Demoniseringen av aktørene er fortsatt til stede, men i mye mindre grad. Det vektlegges paralleller til nåtiden i større grad. Dette kan nok forklares med et ønske om forståelse for hva mennesker kan gjøre under forferdelige omstendigheter. De historiefaglige nøkkelbegrepene som historisk tenkning og historiebevissthet virker å ha fått en mer klar plass i de nye lærebøkene. Dette bidrar til flere aspekter. På den ene siden blir holocaust hendelsen sett på som mye mer enn en ren historisk hendelse. Den er et forebyggende element i myndiggjøringen av mennesker. Historien brukes dermed i de nye bøkene eksplisitt til å bygge under det demokratiske verdigrunnlaget som er ønskelig i skolen. Både som en faktor for moralske og etiske verdier, men også som et forsvarende element for demokratiet.

Det ligger også et element i hvordan den overordnede demokratilæringen også skal innebære et minoritetsvern. Holocaust har også her en sentral plass i form av at den skal gi innsikt i hva fordommer mot folkegrupper kan bidra til. Utviklingslinjen har i denne sammenhengen vært hvordan den moralske historiebruken har bidratt til at nye perspektiver på historien kommer fram. Dette viser også til hvordan skolens oppdrag fortsatt innebærer en sterk vektlegging av «samfunnskritiske og selvstendige mennesker». Holocaust blir dermed brukt som et tydelig eksempel på hvor signifikant myndiggjøring hos individer er.

7.0 Referanser

- Almlid, G. K. & Reitan, J. (2021). *Historie og demokrati – norsk historie etter 1900 – for demokratiets framtid*. Fagbokforlaget
- Bakken, J & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I E. Andersson-Bakke og C. P. Dalland (Red.) *Metoder i klasseromsforskning*. (s. 305 – 326) Universitetsforlaget.
- Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I. & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9*. Cappelen Damm
- Bøe, J. B. (2006). *Å lese fortiden – historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget
- Bøe, J. B & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Folkenborg, H. R. (2018). *Én fortid – mange fortellinger*. Cappelen Damm
- Hellerud, S, V., Erdal, S, F., Johnsen, I, M. og Westersjø, M. (2021). *Arena 10 Grunnbok, Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug
- Hellerud, S, V. Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9 Historie samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Aschehoug
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007). *Makt og menneske Historie 9*. Cappelen Damm
- Kjøstvedt, A, G. (2021) Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I M. Ferrer og A. Wetlesen (Red.) *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s. 153 – 163). Universitetsforlaget
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.) (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk en håndbok for studenter og lærere*. (6. utgave). Universitetsforlaget
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktikk – mellom teori og praksis*. Hans Reitzels forlag
- Stugu, O. S. (2010). *Historie i bruk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Syse, H. (2011). Historieforståelse og holocaust i kunnskapsløftet. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (red.) (2011) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-03). Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag* (SAF01-04). Hentet fra:

<https://www.udir.no/kl20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?lang=nno>