

Masteroppgåve

2. verdskrig i læreverker for ungdomsskolen

Ein dokumentanalyse av korleis 2. verdskrig vert framstilt i eit utval læreverker for ungdomsskolen

Ingrid Therese Baade

Tal på ord: 27.464

Master i grunnskulelærerutdanning for 5-10,
samfunnsfag

2023



HØGSKULEN
I VOLDA

Abstract

This master's thesis is about how World War II is presented in different textbooks written after the new curriculum in 2020. This topic was chosen with a theory that even if the textbooks have the same starting point in terms of competence goals, based on the curriculum, the publishers will still be able to make different products. This theory is based on my own schooling, and my own experiences with different textbooks with different publishers in social studies.

The study will have a qualitative research design, where document analysis is going to be used as the research method in two different ways. In this thesis, the curriculum and the four different textbooks. By using this method and the data material, I want to try to answer the following problem statement: «*In what way is the World War II portrayed in a selection of textbooks in the secondary school*». The data material, which is going to be analysed, is divided in two. The first material is the curriculum. The curriculum is meant to be used to find relevant competence objectives based on World War II. The four educational works which will be studied, is *Arena 9*, *Samfunnsfag 9*, *Relevans 9* and *Aktør*. In these books, I have chosen the chapters about the history of World War II.

In my master thesis, I have highlighted a few findings who can be relevant for my topic. One of the relevant findings, were the dominant form of tasks. The tasks in the textbooks have moved away from being closed or simple facts, to being more open. The dominant form now is either reflective or analytical. There are of course some exceptions and some closed tasks, but open tasks are the dominant form in every textbook. Another interesting finding were how the Nazism is being portrayed in the chapters about World War II. In earlier textbooks, it has been found three different representations of the war. In the new textbooks, it might seem like one of them are about to disappear. The portrayal of Hitler was also something which was found interesting. He is being portrayed almost the same way in every textbook. The choice is clearly to give him as little space as possible. Hitler's history before he became chancellor in 1933 is hardly mentioned.

Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om korleis andre verdskrig vert framstilt i ulike læreverk gitt ut etter den nye læreplanen i 2020. Dette temaet vart valt med ein teori at sjølv om at læreverka har same utgangspunkt i form av kompetansemål i læreplanen, vil forlaga likevel kunne lage verka ulike. Dette er ein teori eg sjølv har basert på eigen skulegang, og erfaringane der med ulike læreverk av ulike forlag.

Studien vil ha eit kvalitativt forskingsdesign, der det vert nytta dokumentanalyse som forskingsmetode, på to ulike måtar. I oppgåva vil hovudsakleg læreplanen og fire ulike læreverk stå sentralt. Ved å nytte denne forskingsmetoden og dette datamaterialet, vil eg forsøke å svare på følgjande problemstilling: «*På kva måte vert 2.verdskrig framstilt i eit utval læreverk frå ungdomskulen?*». Datamaterialet som blir studert, er todelt. Det første er Fagfornyinga. Denne skal nyttast for å trekkje ut relevante kompetansemål knytt til tematikken om andre verdskrig. Dei fire læreverka som skal studerast, er *Arena 9*, *Samfunnsfag 9*, *Relevans 9* og *Aktør*. Her har eg valt ut kapitla om den andre verdskrigen.

I masteroppgåva mi har eg trekt fram fleire funn som kan knytast opp mot problemstillinga. Eit av funna som vart trekt fram som sentral, var oppgåveformene som er dominerande. Oppgåvene i læreverka har gått vekk frå dei lukka, enkle faktaopplysningane, til å bli delvis eller heilt opne. Oppgåvene er derfor som regel reflekterande eller analytiske. Der er naturlegvis nokre unntak og nokre lukka oppgåver, men den dominerande forma er opne. Noko anna som var interessant å sjå på, var korleis nazismen vart framstilt i kapitla om den andre verdskrigen. Det var trekt ut tre dominerande framstillingar i tidlegare læreverk, og her kan det sjå ut som at den eine av desse tre er i ferd med å forsvinne. Framstillinga av Hitler var også noko som vart oppdaga som interessant. Han vert framstilt på nokså same måte i alle dei fire læreverka, og det er tydeleg teke eit val om å gi han så lite plass som mogleg. Hitler si historie før han vart rikskanslar i 1933 er omtrent ikkje nemnt.

Forord

Eg kom til Volda i 2018, og sit no att med fem interessante, lærerike og kjekke år eg ikkje ville vore forutan. No sit eg her med ei ferdig masteroppgåve, og lurar på kvar desse fem åra har blitt av. Det er nesten litt surrealistisk å tenkje på at eg snart skal byrje eit nytt kapittel i livet mitt, og snart skal ut i arbeidslivet som ferdig utdanna lektor.

Det å skulle arbeide med ei så stor og omfattande oppgåve som nettopp ei masteroppgåve er, har vore både spennande og krevjande. Eg sit no att med ei erfaring eg ikkje ville vore forutan, og ei viktig erfaring vidare inn i arbeidslivet. Eg har alltid hatt ei stor interesse for den andre verdskrigen, og synast det har vore spennande å sjå kor ulik kunnskap ein kan få, sjølv med same kompetansemål som utgangspunkt. Dette trur eg kan vere hovudgrunnen til at eg landa på nettopp dette temaet.

Det at eg sit her med ei ferdig masteroppgåve, har eg mange å takke for. Eg vil først og fremst takke rettleiaren min, Harald Endre Tafjord, for god hjelp og støtte gjennom heile denne skriveperioden. Din kunnskap for feltet har vore med på å gjere dette til eit spennande halvår med mange spennande samtalar. Eg vil også takke Fagbokforlaget for å få gratis tilgang til deira digitale læreverk i eit heilt år, det har kome godt med i arbeidet. I tillegg vil eg takke den næraste familien min for å ha heldt ut med meg det siste halvåret, og passa på at eg også tek pause frå skrivinga. Det har blitt mange tidlege morgonar og lange dagar på biblioteket. Desse har blitt lettare og nesten litt kjekke saman med gode medstudentar. Eg vil derfor også takke mine medstudentar Elin Burås Sylte, Ida Katrin Tofte Berg og Solveig Finnes Holkestad. Tenk, no er vi endeleg ferdige.

Volda, 2. mai 2023

Ingrid Therese Baade

Innholdsliste

Abstract	i
Samandrag	ii
Forord	iii
Innholdsliste	iv
1 Innleing	1
1.1 Bakgrunn og mål for studien	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Forskingsoversyn.....	3
1.4 Leseguide.....	5
2 Litteraturgjennomgang	7
2.1 Den andre verdenskrigen.....	7
2.2 Fagfornyninga LK-20	8
2.3 Historiedidaktikk	10
3 Forskingsmetode	14
3.1 Kvalitativ metode	14
3.2 Dokument og kjelder	15
3.3 Læreverk og læreverkkanalyse.....	17
3.4 Lund sin modell for læreverkkanalyse	18
3.5 Utvalskriterium.....	19
3.6 Avgrensing og kvalitetsvurdering	20
3.7 Forskingsetiske utfordringar.....	21
4 Resultat	24
4.1 <i>Arena 9</i>	25
4.2 <i>Relevans 9</i>	25

4.3	<i>Samfunnsfag 9</i>	26
4.4	<i>Aktør</i>	26
5	Analyse	27
5.1	<i>Arena 9</i>	27
5.1.1	Læreboka i planlegging og gjennomføring av emne.....	27
5.1.2	Lærebokteksten / brødteksten.....	28
5.1.3	Skriftlege kjeldematerialet	29
5.1.4	Visuelle kjelder	29
5.1.5	Illustrasjonar, diagram og teikningar.....	30
5.1.6	Spørsmål og oppgåver	31
5.1.7	Korleis oppbygging og struktur gir elevar forståing av historisk kunnskap	32
5.1.8	Layout.....	32
5.1.9	Oppmuntrar læreboka til bruk av studietekniske ferdigheiter?	33
5.1.10	Det overordna narrativet.....	34
5.2	<i>Relevans 9</i>	35
5.2.1	Læreboka i planlegging og gjennomføring av emne.....	35
5.2.2	Lærebokteksten / brødteksten.....	35
5.2.3	Skriftlege kjeldematerialet	36
5.2.4	Visuelle kjelder	37
5.2.5	Illustrasjonar, diagram og teikningar.....	38
5.2.6	Spørsmål og oppgåver	38
5.2.7	Korleis oppbygging og struktur gir elevar forståing av historisk kunnskap	39
5.2.8	Layout.....	39
5.2.9	Oppmuntrar læreboka til bruk av studietekniske ferdigheiter?	40
5.2.10	Det overordna narrativet.....	40
5.3	<i>Samfunnsfag 9</i>	41
5.3.1	Læreboka i planlegging og gjennomføring av emne.....	41

5.3.2	Lærebokteksten / brødteksten.....	41
5.3.3	Skriftlege kjeldematerialet	42
5.3.4	Visuelle kjelder	43
5.3.5	Illustrasjonar, diagram og teikningar.....	44
5.3.6	Spørsmål og oppgåver	44
5.3.7	Korleis oppbygging og struktur gir elevar forståing av historisk kunnskap	45
5.3.8	Layout.....	46
5.3.9	Oppmuntrar læreboka til bruk av studietekniske ferdigheiter?	46
5.3.10	Det overordna narrativet.....	47
5.4	<i>Aktør</i>	47
5.4.1	Læreboka i planlegging og gjennomføring av emne.....	47
5.4.2	Lærebokteksten / brødteksten.....	48
5.4.3	Skriftlege kjeldematerialet	48
5.4.4	Visuelle kjelder	49
5.4.5	Illustrasjonar, diagram og teikningar.....	49
5.4.6	Spørsmål og oppgåver	50
5.4.7	Korleis oppbygging og struktur gir elevar forståing av historisk kunnskap	52
5.4.8	Layout.....	52
5.4.9	Oppmuntrar læreboka til bruk av studietekniske ferdigheiter?	52
5.4.10	Det overordna narrativet.....	53
6	Diskusjon og drøfting	55
6.1	Drøfting av innhald i læreverk.....	55
6.1.1	Grunnstrukturen i læreverka.....	55
6.1.2	Historiedidaktikk.....	56
6.1.3	Framstillinga av sentrale moment under krigen	57
6.2	Læreverka opp mot kompetansemåla i Fagfornyinga	59
6.2.1	<i>Arena 9</i>	60

6.2.2	<i>Relevans</i> 9	60
6.2.3	<i>Samfunnsfag</i> 9	61
6.2.4	<i>Aktør</i>	61
6.3	Moglegheiter og ulemper med dei ulike formene for læreverk.....	62
7	Avslutning og vidare forskning	64
8	Referanseliste	67

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og mål for studien

Andre verdskrig gjekk føre seg i Europa frå 1939-1945, og i Noreg frå 1940-1945. Desse åra har sett djupe spor i alle som har opplevd den, og i vår historie (Stugu, 2018, s. 115). Dette er ei tid dei fleste har ei meining om. I 2023 er det 78 år sidan krigen var over. Dette gjer at det er utfordrande å få informasjon frå dei som levde på denne tida og opplevde krigen på kroppen. Det eksisterer no færre og færre tidsvitne som hugsar krigen, og kan fortelje oss om historia den gong andre verdskrig stod på for fullt. Dette gjer at denne historia er i ferd med å miste ein dimensjon som er umogleg å erstatte.

Vi nærmar oss ei tid der vi ikkje har tilgang på tidsvitne, og andre må vidareformidle denne informasjonen på ein verdig måte. Dette gjer at å ha nedskrivne historier og gode læreverk til å undervise om krigen, vil vere viktig. Læreverka som vert blir nytta i undervisning om dette emnet må vere gode, og vise historia på ein måte som er rik på perspektiv. Dokument som blir og har blitt nedskrivne om personar under krigen, vil derfor vere viktig i bevaring av konteksten rundt den andre verdskrigen. I tillegg vil det vere viktig at læreplanane framhevar verdien av å lære om dette. Med vide kompetansemål vil læraren få handlingsrom, og då vil det vere avhengig av kvar enkelt lærar si oppfatning av kva som er viktig å lære om. Dette gjer at ein med for vide kompetansemål vil kunne velje vekk tema.

I denne oppgåva tek eg utgangspunkt i fire læreverk for ungdomsskulen. Alle læreverka har eitt eller to kapittel som handlar om andre verdskrig. Desse kapitla skal handle om både andre verdskrig i Noreg og i verda. Det er varierende om læreverka har dette i eitt eller to kapittel. Grunnen til at eg valde læreverkanalyse, var med tanke på deira sentrale plass i undervisninga. Læreverka vil vere viktige i undervisning, og påverke kva for historiske tematikkar som det vert lært mykje om, og kva som vert valt vekk. Kor mykje ein som samfunnsfaglærar vel å støtte seg på læreverket, vil variere ut frå mange faktorar. Her er eitt av døma kva for fagleg bakgrunn læraren har. Har læraren ein historisk bakgrunn, vil denne læraren truleg kunne arbeide meir fritt frå læreboka i historie, enn læraren med bakgrunn i geografi og sosialkunnskap.

Som lærar kan ein vere med på å påverke kva som vert ein del av undervisninga på fleire måtar. Eit av døma vil vere gjennom kva for læreverk ein vel å nytte i undervisninga.

Lærarane får kome med ei vurdering på kva for læreverk dei meiner verkar best, og til slutt vil anten rektor eller kommunen bestemme kva verk som vert nytta, med læraren si vurdering i bakhovudet. Valet kan også basere seg på økonomi, eller tidlegare erfaringar med forlag. Læreverka er laga av ulike forlag og forfattarar, som har ulike meiningar om kva som er viktig å ha med i kvart kapittel (Koritzinsky, 2020, s. 69). Læreverka vil også vere bygd opp ulikt. Nokre vil til dømes vere bygd opp konkret etter læreplanen, medan nokre er bygd opp frå eldre til nyare historie i kronologisk rekkefølge. Dette gjer at læreverka ikkje nødvendigvis inneheld det same, og er kanskje ikkje like sterkt knytt opp mot læreplanen. Lærarane på skulane vil sjølv stå for å velje læreverk til si klasse, og dette gjer at dersom ein ikkje er bevisst på dette, vil det kome noko ulik informasjon ut i dei ulike skulane.

«Med ARK&APP» har gjort ei undersøking på bruk av læremiddel og ressursar for læring på tvers av arbeidsformer. Dei har funne at Noreg og dei andre skandinaviske landa, har ein lang tradisjon for at lærarar skal vere med på å velje læreverk for sine skular. Dette er særleg med tanke på deira faglege kompetanse og profesjon. Det dei oppdaga var at lærarar samarbeider med å velje ut papirbaserte lærebøker, og at skuleleiar si rolle er å godkjenne valet som lærarane har teke (Gilje et al., 2016, s. 17). Her vil skuleleiar vidare vere avhengig av kommunen, og kva midlar dei har tilgjengelege til å nytte i skulesektor og i læreverk.

1.2 Problemstilling

Problemstillinga for oppgåva vil vere: «*På kva måte vert 2.verdskrig framstilt i eit utval læreverk for ungdomsskulen*»? Læreverka som vert teke utgangspunkt i, er læreverk for ungdomsskulen, hovudsakleg niande årssteg. Tre av læreverka er fysiske, og eitt er heildigitalt. Dei tre fysiske lærebøkene tek utgangspunkt i niande årssteg, medan den digitale ikkje har noko gitt årssteg. Denne skal nyttast gjennom heile ungdomsskulen, og det er opp til læraren å velje korleis undervisninga skal bli lagt opp.

Føremålet med oppgåva vil vere å studere desse individuelt, opp mot kvarandre og mot Fagfornyninga. Her vil eg studere om læreverka dekkjer kompetansemåla til Utdanningsdirektoratet. Det vil også vere viktig å tenkje på at kompetansemåla skal kunne dekkjast av fleire kapittel i læreverka, og at kapitla om andre verdskrig ikkje skal dekkje desse kompetansemåla åleine. Dette gjer at ein må vurdere om kapitla er relevante for kompetansemåla, eller om kapittelet ikkje treff nokon av kompetansemåla i det heile.

1.3 Forskingsoversyn

Det har blitt gjort mykje forskning på andre verdskrig og korleis perioden blir presentert. Dette er noko som gjerast på fleire måtar. Harald Syse ga ut ein artikkel i 2016, der han tek føre seg framstillinga av nazismen i lærebøker. Forskinga hans vil vere relevant for mi oppgåve, sjølv om han studerer eldre læreplanar, og tek utgangspunkt i den vidaregåande skulen. Sjølv om eg studerer lærebøker for ungdomsskulen, vil problematikkane Syse tek opp framleis kunne vere aktuelle utfordringar. Dette kan vere generelle problematikkar som er relevante i alle læreverv, uavhengig av årssteg.

Syse er formidlar ved Holocaustsenteret, og opplever ofte at elevar lurar på kvifor nazistane ville utrydde jødane. Han meiner læreverka ikkje formidlar nazistane si antisemittistiske verdsanskuing godt nok, og er heller ikkje bygd på nyare forskning av ideologien (Syse, 2016, s. 111). Dette gjer at norske skuleelevar er dårleg rusta til å forstå nazismen. Nazismen er ein stor og sentral del av den andre verdskrigen, som gjer at dette er noko eg vel å gi plass til i mi oppgåve. Nazismen og antisemittismen er noko av det som skil denne krigen frå dei andre, og gjer at dette vil vere naturleg å ha med ein del om.

Framstillinga av nazismen deler Syse inn i tre hovudforteljingar. Den første er at den tankemessige drivkrafta bak Holocaust var eit personleg anliggende hos Hitler, som knytast til tida som mislukka kunstnar i Wien. Den andre er at antisemittismen var ein variant av rasisme, som skilde seg frå rasismen fordi den vart fokusert på jødar. Den tredje er at nazistane si konspiratoriske, antisemittiske verdsanskuing bagatelliserast og banaliserast på ein måte som gjer historia utilgjengeleg for elevane (Syse, 2016, s. 120).

Karsten Korbøl og Harald Frode Skram har i 2016 skrive ein artikkel der dei drøftar opp mot artikkelen til Syse. Der tek dei opp at lærebøker jamleg utsetjast for kritikk, og ein får stadig foreslått nye fakta som må inn i lærebøkene. Dette gjer at forlaga ofte må oppdatere læreverka sine med ny informasjon, og stoffet på sikt blir mindre presist. Dette er noko som ofte skapar misnøye (Korbøl & Skram, 2016, s. 362). Dei meiner at det er to forhold som vert sett på som kritikkverdige ved læreverka. Det første punktet er at lærebøkene ofte presenterer ei «vegg-til-vegg» dekning av fortida. Dette gjer at elevane ofte får ei ramme av fortida, som ikkje gir dei rom for eigne refleksjonar. Dei får vite ei side av saka, og får presentert den som det heile biletet. I tilfellet med andre verdskrig vil ein ofte få presentert sigerherrane sitt perspektiv, og ikkje historia til tyskarane som ikkje støtta nazismen. Det andre punktet er at framstillinga ofte vert presentert frå eit perspektiv, som ikkje gir elevane rom til eigne perspektiv og

tolkingar. Lærebøkene burde opne opp for forståinga av at det finnast fleire ulike sider i fortida, og at desse ikkje burde bli sett på som feil (Korbøl & Skram, 2016, s. 364).

Med dette meiner dei at det perspektivet vi får høyre i dag, er tydeleg prega av sigerherrane sitt syn. For at elevane skal få rom til å tenkje sjølv, må ein også få perspektivet til land som Tyskland. Dette for å få ei forståing av korleis nazifiseringa av landet skjedde, og korleis tyskarane opplevde krigen. Elevane vil her få ei forståing av at ikkje alle tyskarane var nazistar. For å forstå korleis nazifiseringa av landet kunne skje, vil det vere viktig å få vist fram konteksten av historia. Dette vil også vere aktuelt å vite om denne sida av historia for å unngå at slikt gjentek seg.

Ola Svein Stugu har studert hovudmotiv for å konsumere og produsere forteljingar om andre verdskrig. Desse har han delt inn i fem hovudmotiv, og kalla krigen som fascinasjon, inntektskjelde, kunnskapskjelde, lærestykke og retorisk ressurs (Stugu, 2021, s. 9). Dersom ein ser på dette reint teoretisk, kan ein dele inn i desse fem motiva. Reint praktisk vil desse overlappe kvarandre i fleire situasjonar, dersom ein studerer dei under eitt.

Å sjå krigen som fascinasjon baserer seg på å ha interesse for historiene om krigen, til dømes dei historiene med markerte heltar og skurkar. Å sjå på krigen som motiv kan gå på å oppsøke meir utfyllande kunnskapar og ei djupare innsikt om det som faktisk skjedde under krigen. Krigen som inntektskjelde går på at det er ein stor marknad som etterspør spennande forteljingar om andre verdskrig. Dette gir forfattarane av desse forteljingane inntektsmoglegheiter. Krigen som lærestykke er det fjerde motivet. Dette går på å kunne nytte forteljingar frå krigen som eit reiskap til ei verdibasert oppseding av gode samfunnsborgarar. Dette er eitt av hovudmotiva til at historier vert nytta i skulen. Dersom vi skal sjå krigen som retorisk ressurs, blir det lagt vekt på korleis ulike grupper og aktørar bruker ulike forteljingar til å understreke eigne argument eller synspunkt (Stugu, 2021, s. 9–11).

Det å rekonstruere ein konkret situasjon som er vekk, er noko som i praksis ikkje let seg gjere. Dette fordi ein aldri vil kunne rekonstruere alt som vart opplevd, fordi den fulle historiske konteksten ikkje vil vere mogleg å attskape. Menneska sit med ei anna erfaring, som gjer at den konteksten og kunnskapen ein hadde i den gitte årsepoken, ikkje kan sikkert rekonstruerast. Historia vert påverka av ei rekkje faktorar, og ein kan ikkje med full sikkerheit seie at ein klarer å gjenkonstruere den fulle konteksten. Når kjeldene er tause eller ikkjedelande, har dei ikkje ein annan bodskap utover seg sjølv. Den kan derimot ha informasjon på seg i form av teikn, men den vil ikkje dele noko meir informasjon enn det ein kan sjå på dei

(Lund, 2016, s. 99). Dette gjer at historia ikkje vil kunne gjenskapast med alle dei eldre dimensjonane på plass.

Vår dominerande forståing av historia, kan seiast å bygge på ei forståing av historie som ei menneskeskapt forteljing. Når vi produserer ei historie ved å undersøke restar frå fortida, skjer det ikkje ei gjenskaping av fortida, sjølv om det er slik det tidlegare vart oppfatta. Historia kan no heller forståast som ei slags fortolkning av restane frå fortida. Desse historiene vert basert på kva hensikter og interesser vi har, og kva kontekst desse vert skrivne i. Dette gjer at historia i bestemt form eintal er ein slags illusjon. Det er skrivne ulike historier med ulike føremål, med ulike perspektiv og til ulike situasjonar som har ulike kontekstar (Knutsen, 2023, s. 12).

Ifølgje Christian Sæle har læreverka på 2000-talet gått vekk frå den eindimensjonale forteljinga med fokus på motstand og helte dyrking, til å heller formidle eit meir samansett bilete beståande av færre av dei typiske stereotypane. Han viser også til at mykje kan tyde på at holocaust i seinare tid har blitt som ei historisk åtvaring og eit moralsk kompass for elevane, for å vise kor langt det kan gå. I teksten viser han også til Syse, som har studert korleis læreverka nærast framstiller antisemittismen som eit slags personleg engasjement hos Hitler, og at dette då berre vart ein form for rasisme, der den store skilnaden er at det var jødane som vart ramma (Børhaug et al., 2022, s. 23–24).

Det har også vore ein del forskning på bruk av digitale verktøy som er verdt å nemne. Det å bruke digitale verktøy gir ikkje automatisk nokon annan gevinst enn digital kunnskap i seg sjølv. Derfor er det viktig å vere bevisst på at verktøya må nyttast i samspel med læraren sin pedagogisk refleksjon. Det vert sagt at det kan vere velegna for å legge til rette for differensiering og tilpassa opplæring, fordi ein kan avgrense moglegheitene til dei ulike elevane, ut frå deira føresetnadar (Bjarnø, 2017, s. 19–20).

1.4 Leseguide

I første del av oppgåva vil eg leggje fram relevant teori til oppgåva. Her vil andre verdskrig, Fagfornyninga og historiedidaktikk vere sentrale tema som vil bli definert og sett nærare på. Deretter vil eg studere læreverkanalyse som metode, før eg presenterer analysemodellen eg skal nytte i analysen av læreverka. Eg vil også leggje fram relevante utvalskriterium eg har valt å ta utgangspunkt i for dei ulike læreverka. Deretter vil eg gjennomføre ei avgrensing og ei kvalitetsvurdering av dei læreverka eg har funne. Det vil også gjennomførast ei kvalitetsvurdering av metoden som har blitt nytta i prosessen. Eg vil deretter presentere

læreverka eg har valt å nytte i min analyse og generell informasjon knytt til desse verka. I denne delen skal desse berre overordna presenterast, før funna vert lagt fram i analysen. I analysedelen vil læreverka bli studert individuelt ut frå Lund sin modell for læreverkanalyse. I drøftingsdelen vil læreverka bli studert opp mot kvarandre i ei komparativ analyse, og deretter opp mot Fagfornyinga. I siste del av drøftinga vil det bli sett på fordelar og ulemper ved digitale verk. I siste del av oppgåva vil det kome ei avslutning og korleis dette kan forskast vidare på.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet vil eg presentere det teoretiske grunnlaget for forskingsprosjektet mitt. Det første eg vil ta føre meg, er den andre verdskrigen. Her vil eg hovudsakleg sjå på perioden. I neste del skal eg ta føre meg Fagfornyinga som styringsdokument, og kva faktorar som verkar inn på kva som vert teke med i den. Eg vil deretter leggje fram relevante kompetansemål som vil vere viktige i arbeidet med læreverka seinare i oppgåva. I siste del av teorigrunnlaget vil eg ta føre meg historiedidaktikk. Her vil omgrepet historiedidaktikk bli definert, før det blir sett på sentrale omgrep innanfor historiedidaktikken. Her vil til dømes omgrepa historiemedvit og historiebruk vere sentrale å skilje frå kvarandre.

2.1 Den andre verdskrigen

Den andre verdskrigen er ein tidsepoke som har sett djupe spor i vår historie, både i Noreg og i verda. Krigen stod på frå 1939-1945 i verda, og i Noreg frå 1940-1945. Startdatoen på krigen i Noreg vert sett til 9. april, og hendinga som utløyste denne, var senkinga av Blücher (Willmott et al., 2005, s. 51). Stugu skriv om at dette er ei hending som vert sett på som viktig for den vidare utviklinga av krigen. I Europa er den sett til 3. september 1939, og Tyskland sitt angrep på Polen (Stugu, 2018, s. 120). Dersom ein ser krigen med amerikanske auge, begynte krigen 7. desember 1941. Det var då USA sin hovudbase i Stillehavet, også kalla Pearl Harbor, vart bomba av Japan (Ottosen, 2000, s. 9). Eit sentralt trekk som skil andre verdskrig frå dei andre krigane tidlegare i historia, var antisemittismen og holocaust, som jødeforfølginga vert kalla. Antisemittisme er definert som fordommar mot og diskriminering av jødar. Holocaust vert då eit ekstremt tilfelle i antisemittismen si historie (Hagen, 2021, s. 48).

Då krigen braut ut, vart dei deltakande landa delt inn i to hovudalliansar, dei allierte og aksemaktene. Dei allierte bestod hovudsakleg av Frankrike, Storbritannia, Sovjetunionen og USA, medan aksemaktene bestod av Tyskland, Italia og Japan. Under krigen var det også fleire sentrale personar. Krigsutbrotet litt over 20 år etter den første verdskrigen var i stor grad eit resultat av tankar og idear som vaks fram hos ein enkelt person, nemleg Adolf Hitler. Han blei rikskanslar i 1933, og fekk derfor mykje makt fram mot krigen. Andre sentrale personar var Winston Churchill, Stalin og Roosevelt (Ottosen, 2000, s. 10). I Noreg var særleg Vidkun Quisling ein sentral leiar. Han var formann for partiet Nasjonal Samling (NS) (Ottosen, 2000, s. 94).

Krigen nærma seg slutten, og 6. august 1945 flaug fire fly frå USA i retning Japan med ei atombombe. Målet var Hiroshima. Bomba dei sleppte over Hiroshima utsletta om lag fire femtedelar av byen. I angrepet døydde 120. 000 menneske, og 30.000 var hardt skadd. Tre dagar seinare bomba amerikanarane Nagasaki, som var ein japansk hamneby med ein viktig militærbase. Denne eksplosjonen var, om mogleg, meir katastrofal enn den i Hiroshima (Ottosen, 2000, s. 270).

Tyskland kapitulerte 8. mai 1945, og etter dette kom det rettslege oppgjeret. Hitler og kona hans, Eva Braun, tok sjølv-mord, og kunne ikkje stillast for retten. Krigsoppgjeret, eller Nürnbergprosessen, vekte stor interesse i heile verda. No skulle forbrytingane Hitler og hans medarbeidarar fram i lyset og ut i offentlegheita. Forbrytingane vart inndelte i tre kategoriar. Ein kunne ha gjort krigsforbrytingar, forbrytingar mot menneskeheita, eller forbrytingar mot freden. Eit krigsoppgjer vart også gjennomført i Noreg. Her vart 30 norske statsborgarar dømde til døden. Ein av dei avretta var leiaren for NS, Vidkun Quisling. Domstolen hadde fire medlemmar, ein frå kvar sigrande stormakt. Tyskland vart også delt i fire okkupasjonssonar etter krigen, ein del til kvar av dei sigrande landa. Desse blei seinare Aust- og Vest Tyskland (Ottosen, 2000, s. 284–290). Då hadde Frankrike, USA og Storbritannia slått saman sin del til Vest-Tyskland, og Sovjetunionen valde å styre Aust-Tyskland åleine.

2.2 Fagfornyninga LK-20

Læreplanen er ei forskrift til Opplæringslova som styrer innhaldet i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne regulerer opplæringa til elevane, og står før kva elevane skal lære om i gitte årssteg (etter 4., 7. og 10. årssteg). Den regulerer kva elevane skal lære, men fortel ikkje kva undervisningsmetodikkar som skal nyttast. Dette gjer at læraren står fritt til å nytte dei arbeidsmåtane dei ønsker, så lenge læraren oppnår måla innanfor normert tid.

Med Fagfornyninga frå 2020, kom fleire store og omfattande endringar inn i skulen. Vi fekk til dømes vidare kompetansemål, der kvart kompetansemål byrjar med eit verb. Desse er ferdig definert, slik at det ikkje er tvil om definisjonen av verba. Ved at kompetansemåla er mindre konkrete, står læraren meir fritt til å prioritere kva den meiner er viktig og mindre viktig. Dette gjer at overflatekunnskap har fått mindre fokus i undervisninga, og at djupnelæring er eit omgrep som i staden har fått større plass. Dette er noko som truleg kjem til uttrykk i gjennom ei endring av oppgåveformene i læreverka. Dette kan resultere i meir opne oppgaver enn tidlegare. Opne oppgaver er oppgaver der ein ikkje er ute etter ein konkret fasit. Dette

gjer det mogleg å få innsikt i elevane sine grunngevingar og eventuelle feilforestillingar dei kan ha (Hopfenbeck, 2012, s. 97). Etter å ha studert kompetansemåla etter 10. årssteg, fann eg følgjande relevante kompetansemål i samfunnsfag for tematikken om andre verdskrig:

- Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk
- Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane
- Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast
- Vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 10).

Ein kan truleg seie at fleire kompetansemål kan vere relevante for krigen, men desse var dei som tydelegast omhandla krigen og vår forståing av den. Det er også desse kompetansemåla dei ulike læreverka i all hovudsak har valt å ta utgangspunkt i. Her er også naturleg nok noko variasjon mellom læreverka, men desse gjekk att oftast.

Holocaust er ein viktig del av andre verdskrig, og er konkretisert i berre eitt av dei fire kompetansemåla. Likevel kan ein kople andre verdskrig på dei to første også. Framstillinga av andre verdskrig og nazistane har vore ein del av forminga av haldningane til folk i notida. Det er i læreverk og andre historiske verk ein lærar om dette, og derfor vil framstillinga i læreverk vere sentral. Årsak og konsekvens av historiske og notidas konflikter og korleis ein kunne forhindra desse vil også vere relevant, og kan koplast på prinsippet om kontra-faktisk historie. Det siste kompetansemålet baserer seg meir på notida, og kritisk tenking. At ein må vere bevisst på algoritmar og ekkokammer. Dette kompetansemålet skal fungere meir i retning å førebygge dagsaktuelle problematikkar som radikalisering og forneking av holocaust. Dette vil vere sentralt for å unngå at historiske hendingar som andre verdskrig gjentek seg.

I arbeidet med læreplanen er det viktig å hugse kva for dokument læreplanen eigentleg er. Læreplanen er eit styringsdokument som har føremål om å fortelje korleis myndigheitene ønsker at samfunnsfaget skal fungere (Lund, 2016, s. 51). Endringar i læreplanen fortel oss

noko om kva mål og prioriteringar dei har sett som viktige. Det kan vere med på å gi oss ein indikasjon på kva myndigheitene meiner fungerer bra og ikkje. Dette kan ein spesielt sjå dersom ein endrar tematikkar, og dersom enkelte tematikkar er med gjennom alle læreplanendringane. Dersom enkelte ting ofte vert byta på, kan dette vere ein indikasjon på at myndigheitene kanskje ikkje er så fornøgd med dette (Lund, 2016, s. 52).

2.3 Historiedidaktikk

Historiedidaktikk er eit vidt omgrep som er vanskeleg å forstå, og dermed også definere. Innanfor fagfeltet historiedidaktikk vil ein også finne fleire sentrale omgrep. Her vil omgrepa historiemedvit, historiebruk historiekultur og historieforståing vere viktige. Historiedidaktikk er ikkje eit omgrep som kan forklarast kort og presist. May-Brith Ohman Nielsen definerer historiedidaktikken i fire punkt for å sørge for at alle sider av historiedidaktikken vert teke med:

1. Historiedidaktikk er refleksjonar over kva historie er, i skule, samfunn, academia og profesjonsutdanningar, i forhold til kva det kunne eller burde vere;
2. Historiedidaktikk er dei kunnskapane og dugleikane som gjer at denne refleksjonen er kvalifisert og fagleg profesjonell, til stades i våre faglege praksisar og i stand til å utvikle faga;
3. Historiedidaktikken beskjeftigar seg breitt med forholdet mellom faga sin teori og praksis, og søker om å få utvikle faga sin teori om til praksis og om deira samfunnsmessige funksjon;
4. Historiedidaktikk har eit markert fagkritisk og samfunnskritisk element

(Kvande & Naastad, 2020, s. 20).

Dette er ein stor og vid definisjon ein kan slutte seg til. Men korleis ein som lærar vel å definere og forstå omgrepet «historie», er også ein faktor som er med på å påverke historiedidaktikken og korleis læraren vel å undervise i faget (Kvande & Naastad, 2020, s. 23). Kjeldene til historiemedvit er også mangfaldige, som gjer at dei også er vanskeleg å kontrollere kva elevane lærar. Sidan elevane lærar ulikt, er det derfor vanskeleg å styre utviklinga av historiemedvit hos enkeltelevar.

I den digitale verda vi lever i, tileignar elevane seg informasjon og kompetanse utanfor skulen. Då spesielt gjennom sosiale medium og ulike former for spel og filmar som byggjer

på krigen. Det er mange ulike måtar i dag å tileigne seg kunnskap om historiske hendingar og periodar i dag. Dette gjer at det er vanskeleg å forme elevane i ei spesifikk retning med undervisninga (Stugu, 2021, s. 156–157). Elevane spelar spel som til dømes Call of Duty, og dersom elevane ikkje møter desse spela med eit kjeldekritisk blikk, vil dei få ein del feilopplysningar om krigen. Det same gjeld filmar og seriar om krigen som er laga for å underholde framfor å informere. Historie i læreverk vil ofte kunne opplevast på ulike måtar, og undervisninga går ulikt inn på dei ulike elevane. Dette gjer at historiemedvit og danninga i historiedidaktikken er noko som er vanskeleg å kontrollere, både generelt sett og i ønska retningar med eit ønska utfall.

Historiemedvit er enda eit sentralt omgrep som er relevant innanfor historiedidaktikken. Det handlar enkelt forklart om måten vi orienterar oss på i tid, og om vi ser samspelet mellom forståinga vår av det som er i notida, fortida og framtida (Kvande & Naastad, 2020, s. 48). For elevane vil det vere til dømes vere viktig å sjå i historia at ei årsak har ein verknad, og kva dette hendinga kan ha å seie for framtida. Å ha historiemedvit vil derfor seie at du er i stand til å setje deg inn i ein historisk kontekst, både når det kjem til tid og rom. Her må ein ha kunnskapar nok til å klare å setje seg inn i ein historisk kontekst, og forstå historia gjennom dåtidas auger. Dette vil også seie å «historisere» seg sjølv (Kvande & Naastad, 2020, s. 49). Ein må forstå historia for korleis historia var den gongen, og ikkje korleis historia i dag opplevast.

Det vert også sagt at historiemedvit er det første av fire kjerneelement som skal liggje til grunn for undervisninga i historiefaget. Det vil seie at elevane skal forstå seg sjølve som historieskapte og historieskapande med ei fortid, framtid og notid. I tillegg skal det utviklast historisk empati og oversikt (Kvande & Naastad, 2020, s. 52). Ifølgje ei rekke studiar er sjølv omgrepet historiemedvit noko som ikkje har fått stor plass i verken planlegging- eller gjennomføringsfasen av undervisninga. Likevel kan det ikkje seiast at det ikkje er noko som vert tenkt på. Ein sentral del av undervisninga er å «lære av historia» på eit vis (Kvande & Naastad, 2020, s. 53). Dette vil vere ei form for historiemedvit. I den prosessen der historiemedvit vert danna, vil derfor læraren ha ei sentral rolle. Dette sjølv om det er svært avgrensa kor mykje det går an å kontrollere og styre denne prosessen. Noko anna som vil vere ein viktig faktor, er inntrykk frå omgivnadane. Dette vil vere med på å styrke inntrykk og bidra til det heilskaplege biletet.

Historiebruk kan bli definert som handlingsrommet som oppstår mellom ein historiekultur på eine sida og historiemedvit på den andre. Historiebruk kan kallast for ein kommunikativ

prosess. Her blir element i historiekultur aktivt brukt, spesielt gjennom handlingsorienterte med-delingar. Historiebruk treng ikkje vere ei enkeltstående handling med ein tydeleg start og slutt, men ein mangesidig prosess som går føre seg over eit lenger tidsrom. Denne kan også endre karakter over tid, alt etter kva ein oppdagar i prosessen. Kva innverknad historiebruken har på eit samfunn, er noko som vil variere, og vere avhengig av kva relasjon historiebruken har til konteksten. Dette vil igjen avgjere korleis historiebruken vil bli oppfatta hos mottakarane (Børhaug et al., 2022, s. 162).

Historiefagdidaktikk og historiebruksdidaktikk kan overordna oppfattast som to omgrep som kan likne på kvarandre. Den tydelegaste skilnaden på dei, vert oppdaga dersom ein studerer kva for utgangspunkt som vert valt for undervisninga i skulen. I historiefagdidaktikken tek ein forskingsfaget historie som utgangspunkt, og leitar etter metodar for å få faget tilpassa etter elevane sine interessefelt og modningsnivå. Det byggjer på ein slags nedsilingsteori. Historiebruksdidaktikken vel derimot å basere seg på korleis fortida og historia vert formidla og forstått av dagens samfunn og elevar (Kvande & Naastad, 2020, s. 23–24).

Historiebruk kan også sjåast på som ei ferdigheit. Dette fordi det er eit særtrekk ved menneske, på tvers av tid, rom og kulturar, der vi søker meining i fortida gjennom å få servert ulike framstillingar av den. Dette er eit særtrekk som manifesterer seg som historiebevisstheit. Det er også eit nøkkelomgrep knytt til historiebruken, og ei form for å tenke historisk endring (Folkenborg, 2018, s. 17).

Eit anna sentralt omgrep innan historiedidaktikken, er historiekultur. Dette er eit vidt omgrep som omhandlar kjelder, gjenstandar, sedvanar, ritual og påstandar med referansar til fortida. Dette er noko som finnast både på lokalt-, regional- og nasjonalt nivå. Dette er eit omgrep Knutsen forklarar gjennom å forklare ein situasjon der han trekker inn omgrepa historiemedvit og historiebruk. Historiemedvit er vår oppfatning av forholdet mellom notid, fortid og framtid, til dømes når demonstrantar mot krigen i Ukraina vel å samanlikne Putin og Hitler. Når demonstrantane de-legitimerer Putin og krigen ved å kommunisere at Putin er som Hitler, kan dette kallast historiebruk, då dei bruker historia til eit konkret føremål.

Demonstrasjonane og plakatanne som vert nytta, vil kunne kallast eit uttrykk for historiekultur. Ein kan derfor forklare historiekultur som måten historiemedvit og historiebruk kjem til uttrykk i samfunnet (Knutsen, 2023, s. 12). Det er noko meir synleg og konkret, og ein måte å vise historia fysisk på.

Historieforståing handlar meir om korleis ulike menneske tenkjer ulikt om fortida, og korleis dette er noko som kjem til uttrykk i forteljingar og i historiske framstillingar. Det inngår også her korleis historisk kunnskap vert bygd opp, forstått og vurdert. Historikaren sine val av emne og problemstillingar, og korleis desse endrast over tid ut frå ståstad, er også noko som går under omgrepet om historieforståing. Bruk av historie i dagens samfunn og korleis media påverkar oppfatninga av fortida og notida inngår i omgrepet (Lenz & Nilssen, 2011, s. 27).

Dersom vi studerer desse ulike omgrepa opp mot læreplanen, vil ein kunne sjå at desse går att i fleire av kompetansemåla som vart plukka ut. Under har eg lagt ved to av kompetansemåla, der det er mogleg å kople inn historiedidaktikk.

- Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk
- Vurdere på kva måtar ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår

(Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dersom ein studerer kompetansemåla over, ser ein at det første kompetansemålet kan koplast direkte inn mot historiemedvit. Ein er bevisst på fortida, og korleis den har påverka og framleis påverkar haldningane våre. Det andre kompetansemålet går meir på praktisk bruk, og på korleis historia vert framstilt på ulike måtar. Dette kan derfor koplast meir inn mot historiebruk og kjeldekritikk, som er sentrale tema innanfor historiedidaktikken. Vi ser her at omgrepa ikkje direkte vert nytta i kompetansemåla, men at det går an å tolke desse kompetansemåla i retning historiemedvit.

3 Forskingsmetode

I denne delen av masteroppgåva vil eg presentere dei metodiske vala som har blitt gjort undervegs. Eg vil først presentere mitt val av metode og kome med informasjon og vurderingar knytt til valet. Her vil eg også leggje fram modellen som vert nytta i læreverkanalysen. Deretter vil eg sjå på utvalskriterium eg hadde laga for læreverka eg ønskte å nytte, før eg til slutt ser på forskningsetiske utfordringar knytt til metodevalet. Det er avgrensa kor mange forskningsetiske utfordringar som er knytt til dokumentanalyse, men det er likevel viktig å belyse dei, og vere klar over dei.

Metoden som skal nyttast i oppgåva vil vere kvalitativ dokumentanalyse. Hovudmetoden vil vere ein læreverkanalyse av fire forskjellige læreverk. I tillegg til dette har det også blitt gjort ei mindre dokumentanalyse av Fagfornyinga. Føremålet med dette var å finne relevante kompetansemål til emnet om andre verdskrig. Prosessen her var kort, og handla om å hente ut relevante kompetansemål frå UDIR etter 10. årssteg som kunne relaterast til det relevante temaet. Her tok eg hovudsakleg eigne val, men prøvde også å finne ut kva kompetansemål læreverka ha teke utgangspunkt i. Læreverka var nokså samstemde.

Læreverkanalysen som skal gjennomførast vil i vere ei komparativ analyse av læreverk, der hovudfokuset i analysen vil vere tredelt. Læreverka skal først studerast individuelt, før ein set desse opp mot kvarandre, og til slutt opp mot Fagfornyinga. Gjennom å analysere dei slik vil ein sjå korleis kvart enkelt læreverk er bygd opp, før ein studerer relevansen opp mot Fagfornyinga, og drøftar kor knytt dei er mot læreplanen. Gjennom å samanlikne dei ulike læreverka opp mot kvarandre vil ein sjå kor ulike læreverk kan vere, sjølv om dei alle er skrivne til den same læreplanen.

3.1 Kvalitativ metode

Postholm og Jacobsen skriv at eit viktig utgangspunkt i empirisk forskning er at ein skal velje eit forskingsdesign som belyser problemstillinga for forskingsarbeidet på ein best mogleg måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Føremålet med oppgåva er innsamling av datamateriale som er nedskrivne i ulike dokument. Desse er fysiske læreverk, digitale læreverk og læreplanen. Det vert derfor naturleg å nytte ein kvalitativ dokumentanalyse, då eg ikkje har tenkt å telje bruk av ord eller tematikkar. I denne oppgåva er tanken å nærare studere om verka framstiller krigen ulikt, og kva som skil dei.

Føremålet med å nytte ein kvalitativ metode er å innhente informasjon om verkelegheita gjennom ord eller språk. Skildringar av verkelegheita vert framstilt i tekstar, enten som ei transkribering der forskaren skriv ned kva som vert sagt eller gjort, eller i form av tekstar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Det historiske utgangspunktet til den kvalitative metoden har vore å skildre og forstå «den andre» sida. Dette var den gong oftast ein annan person, men har seinare utvikla seg til å nyttast på ikkje-levande objekt, som i dette tilfellet vil vere dokument. Sentrale omgrep som ofte vil dukke opp i ein kvalitativ analyse vil vere skildre, forståing og meining (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

Når ein gjennomfører ein kvalitativ analyse, er det første føremålet å sortere datamaterialet som er samla inn i ein studie. Dette vert gjort for å gjere materialet forståeleg. I mange analysar handlar det om å studere om der finnast konkrete mønster i materialet, slik at det vidare kan delast inn i ulike kategoriar eller tematikkar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Utfordringa med å nytte kvalitative material, er at det ofte er stort og omfattande, og kan vere utfordrande å få ei god oversikt over. Ein kvalitativ dataanalyse byrjar med ein gong forskaren er på feltet der materialet samlast inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I dette tilfellet vil det vere i det ein opnar læreverket.

I mi oppgåve vart kvalitativ metode nytta fordi det var den metoden som såg ut til å kunne svare best mogleg på mitt forskingsspørsmål. Hadde eg nytta kvantitativ metode hadde eg fått ei talprega framstilling som ikkje ville kunne gitt meg den informasjonen eg ønskte.

Tilnærminga som er nytta i oppgåva, er også hermeneutisk. Gilje definerer at hermeneutikken handlar om å forsøke å gjere noko som er uklart eller uforståeleg, forståeleg (referert i: Asdal & Reinertsen, 2021, s. 244). Ein kan enkelt forklare hermeneutikken som å forsøke å gi meining til tekst, og det å forstå kva som står i teksten. Den hermeneutiske fortolkinga handlar dermed i presis forstand om å klarlegge intensjonane til forfattere, og at denne er blitt som den er. Føremålet er derfor å forstå alt som ligg «bak» teksten, som til dømes kva for val som har blitt tekne i kvar av dei ulike tekstane.

3.2 Dokument og kjelder

Ein typisk definisjon av omgrepet «dokument» kan vere: «Eit kvart konkret eller symbolsk teikn som har blitt bevart eller nedteikna for det føremålet å representere, attskape eller påvise eit fysisk eller intellektuelt fenomen». Her er det særleg to ting som er verdt å leggje merke til. Det første er at verba i dokumentet alltid inneber ei aktiv handling. Dokumenta har som jobb å dokumentere noko, og nokon har nedteikna det og bevart det med eit føremål. Det

andre er at dokumenta alltid vil vere relasjonelle. Det vil seie at det knyt seg til noko utanfor seg sjølv, eller har ein relasjon til noko. Vi har dermed eit materielt objekt som er utforma av nokon med eit føremål, og som derfor fungerer som ein forbindelse til verda utanfor det gitte dokumentet (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 15). Eit dokument kjem i mange former. I denne oppgåva vil læreverk og Fagfornynging vere sentrale dokument.

Innanfor historieforskning nyttar ein omgrepet «kjelde» i staden for dokument i fleire tilfelle. Dette blir gjort for å kunne skilje mellom ulike typar kjelder, hovudsakleg fordi tidsperspektivet er sentralt innanfor historie. Innanfor historieforskning skil ein mellom primærkjelder, sekundærkjelder og beretningar. Primærkjelder er råmaterialet som forskaren nyttar for å utforme beretningar om fortida. Beretningane som byggjer på desse primærkjeldene, blir derfor ei sekundærkjelde (Lund, 2016, s. 100). Eit døme på slike beretningar kan vere lærebøker. Ei lærebok kan også bli ei primærkjelde, dersom ein skal studere lærebøker innanfor ein gitt periode, som frå andre verdskrig. Sjølv om dette er sekundærkjelder i utgangspunktet, vil dette då bli ei primærkjelde for studien.

I arbeidet med dokument og kjelder, er det viktig å hugse på at desse aldri er skrivne heilt nøytrale. Alt som er nedskrive, er skrivne ned med ei forforståing. Dei kjem frå ein stad, og derfor vil dei sakene og kontroversane som utspelar seg i den konteksten verke inn på innhaldet (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 14). Dette vil ikkje alltid ha stor effekt på dokumentet, men ein må likevel ta utgangspunkt i at det er skriven i ein kontekst som kan ha påverknad på formuleringar og syn. Kva år dokumentet er skriven i, og kva som gjekk føre seg då vil vere viktig å vere klar over. Dette vil som regel kunne gjenspegle seg dersom ein har gode kunnskapar om kontekst.

Det finnst seks måtar å nærme seg eit dokument. Dette er stad, verktøy, handverk, tekst, sak og rørsle. Dette er konkrete metodiske grep og analytiske omgrep som vert nytta i arbeid med dokument (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 17). Dokumentstadar inneber korleis vi nærmar oss dokumentet, at vi derfor kan tenkje på dokumentet som stadar der det går føre seg ting, og at der skjer ei rekkje handlingar som betyr noko for saka eller spørsmåla du er ute etter å finne svar på. Ein kan også sjå på studiar av tekst som eit form for feltarbeid. Då vert det også ein form for stad. Dokumentverktøy kan ein kople til praksis. Ein ønsker å bruke dokumentet for å anten oppnå, realisere, etablere eller skape noko. Dokumentarbeid inneber å arbeide med sjølve teksten, og også om korleis det vert innhenta datamateriale, korleis utforminga gjerast, korleis teksten vert skriven, og om vala som vert teke undervegs. Dette er om oppgåva er individuell eller i gruppe, og korleis oppgåvene fordelast.

Dokumenttekstar handlar meir om sjølve tekstane. Tekstane gjer noko, eller utfører ei handling. Teksten har ein avsendar, mottakar, layout, bilete, illustrasjonar og argumentasjon. Dokumentsaker er ein metode som er meir orientert til å analysere korleis dette skjer, kva for grep og midlar som er brukt, og kva dette har å seie for formidlinga. Dokumentrørsle handlar konkret om korleis dokumentet er i rørsle, og vert sett i rørsle. Det handlar også om korleis ulike ting utanfor dokumentet sjølv vert teke inn, og gjer at det kan bli sett i rørsler, og kome seg vidare. Dokumentet flyttast inn i eit anna dokument, som dermed kan vidare flyttast inn i ein diskusjonsdel. Dokumentet er dermed i rørsle (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 144–151).

Lund hevdar at sjølv om ein tekst er utstyrt med grunnleggande opphavsopplysningar, er det likevel ikkje gitt at desse vert anvend på ein god og kvalifisert måte dersom ein skal gi ut noko. Ein kan ofte risikere å isolere grunnopplysningane frå konteksten. Dette betyr i praksis at innhaldet blir som ein læreboktekst som skal lærast, og at ein ikkje ser på det som ein del av det større biletet. I historisk materiale er hovudutfordringa til mange den manglande forståinga for konteksten. Dette vil seie å forstå innhaldet som eit fragment, eller eit stykke av ei fortid som vil vere borte for alltid. Det som er litt spesielt med historiefaget er at det ønsker å rekonstruere ein situasjon som er borte for alltid (Lund, 2016, s. 98–99).

3.3 Læreverk og læreverkanalyse

Ifølgje Ryeng kan eit læreverk definerast som eit hjelpemiddel for lærarar, elevar og foreldre i undervisninga og i læringsprosessen. Denne hjelpa er meint som å vere eit ferdig utarbeida forslag til kunnskap, arbeidsmetodar og aktivitetar som skal vere godt eigna til å oppfylle dei ulike fagmåla i læreplanen (Ryeng, 1998, s. 10). Læremiddelomgrepet er derfor vidt, og omfattar ikkje berre bøker, men alle former for material og reiskap som vert anvendt som midlar med læring som føremål i ein utdanningssamanheng (Fibæk Laursen & Kristensen, 2020, s. 43). Her kan ein derfor nytte digitale nettressursar, bøker, dokument, lovverk, og enkelte former for spel. Det er alt av material og reiskap som kan nyttast for å skape læring hos elevar. Dette kan vere mykje forskjellig og varierende, og vil vere avhengig av korleis ein som lærar vel å nytte seg av dei. Omgrepet læreverk er dermed fleksibelt og kan variere ut frå korleis ein som lærar vel å nytte seg av det.

Eit læreverk eller eit læremiddel skal tilfredsstillе alle krava i læreplanen på sikt, samstundes som at den skal bidra til å leggje opp til ei variert undervisning som skal vere med på å motivere alle elevane. Dette gjeld både elevane som er teoretisk og praktisk anlagde, men også dei som lærer best åleine eller dei som lærer best i samarbeid med andre. Derfor er det

viktig for ein lærar å variere undervisninga, slik at alle får mest mogleg utbytte av den. I tillegg vil eit læreverk ikkje nødvendigvis lenger tilfredsstille alle kompetansemåla på eigenhand, som gjer at ein må supplere med alternative kjelder.

Læreplanane er bygd opp etter korleis myndigheitene ønsker at historiefaget skal gå føre seg. Kva for mål og innhald som blir til i klasserommet og kva elevane faktisk sit att med, finnast det ingen dekkjande bilete av (Lund, 2016, s. 51). Kva for mål og prioriteringar i dei nye læreplanane kjem med, fortel oss kva myndigheitene meiner fungerer og ikkje. Det er deira reguleringar som avgjer kva innhaldet i den norske skulen vil vere.

Endringar som skjer hyppig vil derfor gi oss ein indikasjon på at myndigheitene har utfordringar med å løyse ei problemstilling, eller tydeleg ser at dette ikkje fungerer. Dersom ein vel å behalde noko frå ein læreplan til ein annan, vil dette vere eit teikn på at dette ser ut til å fungere (Lund, 2016, s. 52). Det er derfor myndigheitene sine meiningar som vil bli teke til vurdering, og desse har makt til å bestemme endringar, sjølv om lærarar i skulen kan vere ueinige. Dette gjer at dokumentet vert bestemt frå myndigheiter og byråkratar som ser læreplanane utanfrå, og ikkje nokon som ser effekten direkte i skulen, eller korleis ein som lærar opplever situasjonen rundt læreplanen i klasserommet.

3.4 Lund sin modell for læreverkanalyse

For å gjennomføre læreverkanalysen, har eg valt å nytte Lund sin modell i boka *Historiedidaktikk*. Denne vert nytta både i analyse av fysiske og heildigitale verk. Malen er fordelt i ni punkt som skal dekkje dei fleste tematikkar og verktøy i boka. I utgangspunktet skal alle punkta nyttast, men nokre av dei vil eg ikkje ha føresetnadar til å svare på. Dei punkta som er valde vekk, er som regel punkt ein vil ha betre føresetnadar til å svare på når ein har kome ut i arbeidslivet. Eg har i tillegg valt å leggje til eit punkt etter Lund sitt niande punkt som eg kallar for «det overordna narrative». Dette handlar om kva for tematikkar læreverka ser på som sentrale, og om korleis dei vel å nyansere historia. Lund har eit punkt der han inkluderer narrative i ein underkategori, men med tanke på kor sentralt dette er å trekkje fram i mi problemstilling, har dette blitt sett som eit eige punkt.

Det første punktet til Lund sin nidelte modell, er kor nyttig læreboka er for planlegging og gjennomføring av eit emne. Her vil mitt utgangspunkt vere å sjå korleis eg trur den kan nyttast i ein planleggingsprosess, og korleis den legg til rette for dette. Eg vil også prøve å sjå korleis eg trur den kan nyttast i ei gjennomføring, der eg tek utgangspunkt i kva eg ser som kan vere styrkar og svakheiter med å nytte denne boka i gjennomføringsfasen. Dette er med

tanke på at eg har avgrensa erfaring med undervisning og desse læreverka frå før. Dette gjer at eg ikkje vil kunne sjå den opp mot andre ting eg ønsker å nytte i undervisninga. Nummer to er kva kvalitet lærebokteksten har. Her vil det vere brødteksten i læreboka som skal studerast, og korleis denne er sett opp (Lund, 2016, s. 334–337).

Det tredje er kva kvalitetar det skriftlege kjeldematerialet har. Her er det spesielt fokus på kva former for informasjon som vert nytta. Til dømes dagbøker, brev, inskripsjonar, memoarar, lovverk osv. Punkt fire handlar om kva kvalitet dei visuelle kjeldene har. Her handlar det om kva for visuelle kjelder som vert nytta, og om desse er plassert i ein samanheng eller om dei er tilfeldige. Det femte er å studere andre illustrasjonar, diagram og teikningar, og kva funksjon desse har. Punkt seks handlar om kvalitet på spørsmål og oppgåver i boka. Dette punktet handlar om kva type spørsmål boka stiller, og om det er berre faktaspørsmål, eller om dei har refleksjonsspørsmål. Det sjuande er å studere kva grad oppbygginga og oppgåvestrukturen i læreboka gir elevane ei forståing av korleis historisk kunnskap vert til. Punkt åtte handlar om layouten i læreboka er klar, og om den er ryddig sett opp. Det siste punktet i Lund sin modell er om lærebok vil oppmuntre til bruk av studietekniske ferdigheiter (Lund, 2016, s. 334–337). Dette punktet går i hovudsak på om boka har stikkordliste og ordforklaringar, og om desse er generelt formulerte eller om dei er spesifikke knytt til emnet dei er nytta i. Det siste eg vel å ta opp i analysedelen før eg byrjar å drøfte, er det overordna narrative.

3.5 Utvalskriterium

I søket etter læreverk har eg arbeidd fram visse utvalskriterium eg har teke utgangspunkt i. Det ideelle hadde vore at alle dei fire læreverka trefte alle utvalskriteria, og berre hadde eitt kapittel som handla om den andre verdskrigen. Dette for å sørge for at materialet vart lettare samanliknbart. Under sjølve søkeprosessen vart det oppdaga at det måtte opnast opp for moglegheita om to kapittel også, då læreverka har valt ulike løysingar, også på kapittelinnndeling. Det viktigaste for meg vart derfor at læreverka skulle vere gitt ut etter den nye læreplanen i 2020, og at læreverka skulle ha eitt eller to kapittel som omhandla den andre verdskrigen. På bakgrunn av desse ønskelege punkta, vart det derfor sett opp følgjande utvalskriterium:

- Læreverka skal så langt det let seg gjere, vere utgitt etter ny læreplan (frå og med 2020).
- Læreverka skal så langt det let seg gjere, vere basert på den nye læreplanen LK-20.

- Læreverket skal ha eitt eller fleire kapittel som handlar om andre verdskrig, eller at andre verdskrig er eitt av fleire hovudtema i kapittelet.
- Kapittelet/kapitela må handle om andre verdskrig i verda og i Noreg. Eg kan velje to kapittel om dette blir nødvendig for å dekkje begge, men ideelt sett berre eitt.

3.6 Avgrensing og kvalitetsvurdering

Alle læreverka som vart nytta i oppgåva er gitt ut etter den nye læreplanen. Dette var ein av føresetnadane for å gjennomføre oppgåva. I forskinga vart det også nytta både fysiske og heildigitale læreverk. Dei fysiske har også tilgjengelege digitale nettressursar, men desse skal ikkje takast utgangspunkt i. I oppgåva vert berre sjølve verket fokusert på.

At både fysiske og heildigitale læreverk er representert, vil eg sjå på som ein styrke. Begge delar vert hyppig nytta i skulen, og det er derfor viktig å representere begge sider for å få eit best mogleg innblikk i skulen og dei aktuelle læreverka. Eg vil også som framtidig lærar kunne møte begge delar, og det er derfor ein fordel å ha innblikk i fordelar og ulemper med fysiske og digitale verk. Det er fleire skular som no vel digitale løysingar, og det vil derfor vere ein fordel å få innblikk i desse. Det er også fire forskjellige forlag utan felles forfattarar, som minkar risikoen for at forlaga har samarbeida om verka på ein eller annan måte. Dette vil også til ein viss grad kunne vere relevant, då ein som forfattar ofte kan ha ulikt syn på kva som er relevant å ha med i eit læreverk. Dersom dei hadde hatt fleire av dei same forfattarane, kunne dette blitt synleg gjennom prioriteringar.

Det er to sentrale omgrep når ein skal vurdere forskning. Desse er reliabilitet og validitet, eller pålitelegheit og gyldigheit (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222) Når ein skal vurdere reliabiliteten til eit forskingsprosjekt, må ein vurdere korleis undersøkinga og forskaren kan påverke resultatet. Dette krev to ting. Forskaren skal sjølv reflektere over sin påverknad, og forskaren skal gjere forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I mitt tilfelle kjem eg sjølv til å reflektere over korleis eg kan sjølv påverke resultatet i bolken om forskingsetikk. Her blir særleg nøytralitet viktig. Ifølgje Postholm er det likevel vanskeleg å få same resultatet på same prosjektet når ein gjennomføre ein kvalitativ studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Forskingprosessen som er nytta i prosjektet er også presentert, og kva for analysemodell som er teke i bruk er også kort forklart. Kvar denne er henta er også oppgitt, som gjer at andre kan få same føresetnadar som meg. Likevel vil alle gå inn med ulike forforståingar og ulike

synspunkt. Læreverka som vart valde ut, var også tilfeldig. Dei som vart valde ut var dei lettaste å få tak i, og dei som verkar til å vere mest kjende. Eg har ingen erfaring med å nytte nokon av desse læreverka i skulen, verken gjennom arbeid eller praksis, som gjer at eg stiller med tilnærma same utgangspunkt med alle dei fire verka. Noko forforståing vil ein gå inn med frå før, som til dømes individuell preferanse på anten fysiske eller digitale læreverk, men det er noko ein som forskar må forsøke å legge frå seg.

Når det kjem til validitet, skil ein mellom indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om to forhold. Det første handlar om i kva grad den verkelegheita vi påstår vi studerer, og omgrepa vi nyttar for å skildre verkelegheita, samsvarar. Det andre handlar meir om vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet, også kalle årsak og verknad, ut frå den studien vi har gjennomført (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Utfordringa med mitt prosjekt, er at eg sjølv ikkje har vore lærar, og testa desse læreverka. Derfor har analyseskjemaet i noko grad blitt tilpassa, for å unngå at eg uttalar med om problemstillingar eg ikkje har føresetnadar til. Eine punktet til Lund handlar til dømes om læreverket eignar seg til å nyttast saman med anna materiale eg ønsker å nytte i undervisninga (Lund, 2016, s. 335). Dette er noko eg ikkje har føresetnadar til å svare på enda, og derfor vel eg å ikkje uttale meg om det.

Ytre validitet vert også kalla overførbarheit. Dette handlar om i kva grad funna kan overførast, eller generaliserast til kontekstar som ikkje har blitt studert. Det handlar om informasjonen kan brukast til andre ting, enn berre akkurat i den konteksten den har blitt studert i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Informasjonen som vert funne i analysen, kan brukast til meir enn berre å svare på korleis krigen vert representert i dei ulike læreverka. Materialet kan også nyttast til å samanlikne med andre sine analyser av verka, eller for å samanlikne læreverk som er gitt ut etter dei ulike læreplanane. Då kan dette grunnlaget vere eit utgangspunkt for vidare arbeid.

3.7 Forskingsetiske utfordringar

Forskingsetikk handlar om å sikre at ein som forskarar samlar inn og brukar informasjonen ein har på ein etisk forsvarleg måte. Dette går på å følgje ulike lover og normer for kva som vert definert som forsvarlege måtar å drive forskning på. Alt form for materiale er ikkje fritt tilgjengeleg for forskning, då spesielt innsamling- og lagring av data om enkeltpersonar. Dette er noko som er strengt regulert av lover og forskrifter (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 212). I denne oppgåva skal det nyttast dokument som er offentlege og tilgjengelege for alle. Dette

reduserer ein del av desse utfordringane, men det er likevel fleire forskningsetiske utfordringar ved å gjennomføre ein dokumentanalyse.

Ei av dei store utfordringane med dette, er at verken forskaren eller dokumenta vil vere heilt nøytrale. Dokumenta er skriven i ei viss tid, som gjer at innhaldet vert prega av konteksten den vart skriven i (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 14). Ein forskar vil ofte arbeide retta mot ei konkret problemstilling, som gjer at ein kan ville leite etter konkrete ting i materiale, og vere fokusert på dette. Som tidlegare nemnt er også læreplanen eit dokument som er bestemt av myndigheitene. Dei bestemmer kva læreplanen skal innehalde, og kva som skal endrast frå læreplan til læreplan (Lund, 2016, s. 51). Dette vil dei sjå ut frå kva dei meiner fungerer eller ikkje.

Analysen av dokumenta, eller læreverka i mitt tilfelle, vil også vere ein enkelt person si subjektive mening. Denne vil kunne ha innverknad på utfallet, då ein tolkar innhald ulikt. Ein har også ulike fokusområde når ein skal tolke tekst. Ein kan til dømes velje å studere kontekst, innhald, retoriske grep eller stil og tone (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 88,89).

Nokre vel å ta utgangspunkt i nokre få av desse og fordjupe seg i dei, medan andre studerer heilskap i teksten og vel å nytte seg av alle. Dette vil også påverke utfallet i svært stor grad. Eit døme på dette kan vere å studere når Adolf Hitler vart rikskanslar i 1933. Her kan ein studere hendinga, eller studere hendinga opp mot korleis situasjonen i Tyskland var i denne perioden. Dersom ein vel å studere enkelthendinga utan konteksten, vil ein få eit anna perspektiv enn dersom ein vel å sjå på det heile biletet. Dette gjer at ein som forskar må velje det blikket som ein personleg tenkjer er mest gunstig for å få eit mest mogleg relevant bilete av historia ein skal studere.

Dette gjer at vi som forskarar må vere bevisste på korleis vi vel å møte teksten. Med dette meiner eg at vi møter teksten med ei forforståing som er med på å forme måten vi vel å lese og tolke teksten på. Dette er eit grunnleggjande instinkt frå hermeneutikken, og noko som er vanskeleg å gjere noko med (Asdal & Reinertsen, 2021, s. 22). Hermeneutikken inneber at ein som forskar skal prøve å forstå meningsperspektivet til menneska som uttrykkjer seg anten i skriftleg eller munnleg form. Språket her, både skriftleg og munnleg, vert oppfatta som ein form for tekst. Den hermeneutiske sirkelen utgjer kjernen i ein prosess som vil skape forståing og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Ein må derfor heller vere bevisst på at dette er noko som er relevant å tenkje på. Samstundes er det viktig at dette ikkje vert einaste fokus, og at teksten kjem i andre rekkje. Ein må finne ein gylden balanse der ein har teksten først,

men samstundes er klar over at ein kjem inn med ei forforståing og ein bakgrunn som kan ha innverknad på tolkinga av teksten. Dette gjeld både lesar og forskar.

Ein kan også velje å nytte seg av ulike analysestrategiar. Nokre av dei vanlegaste her er semiotikk, diskursanalyse, konversasjonsanalyse og retorisk analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 91-92). Dette er avhengig om du ønsker å studere teikn og teiknsystem, omgrep og formuleringar, ytringar eller talekunst. Dette gjer også at resultatet av kva ein sit att med etter ei slik analyse varierer. I mitt tilfelle vil eg studere eit heilskapleg bilete, der eg studerer språk og formuleringar, samt samspelet i verka mellom bilete, illustrasjonar og tekst i ulike former.

Fordelen med å gjennomføre dette, er at det ikkje er forskaren som er forfattern av læreverka. Dette gjer at forskaren ikkje har nokon nær relasjon til materialet. Det er eit materiale som er knytt til ein situasjon frå fortida, som må tolkast av ein forskar i notida. Målet med eit slikt dokument vil derfor vere å få eit heilskapleg syn på historia slik som den var gjennom desse dokumenta. Dei må derfor analyserast og tolkast for å finne ut kva som kan vere meint med dei, og gjerne kome fram til fleire ulike resultat. Dei vert ofte vurdert ut frå fleire kriterium. Desse kan vere autentisitet, representativitet, tolking og truverd (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 92).

Hadde forskaren også vore forfattar av dokumentet, kunne ein risikert at forskaren hadde tolka dokumentet ut frå kva den sjølv visste vart meint med utsegna, ikkje nødvendigvis ut frå kva som faktisk stod der. Det kan vere at utsegna var skriven på ein måte som gjer at den kan bli tolka i andre retningar også. Det vil derfor vere viktig med ein objektiv forskar. Ein vil aldri klare å vere fullstendig objektiv, med tanke på at alle kjem inn med ei forforståing, men det er viktig at ein som forskar ikkje har ein tett relasjon til det konkrete dokumentet ein studerer. Då er det lettare å kome med subjektive tankar.

4 Resultat

I denne delen av masteroppgåva vil eg presentere læreverka som vart valde ut frå dei gitte utvalskriteria som tidlegare er nemnt. I presentasjonen vil det bli lagt fram mellom anna forfattar, forlag, årstal og kva for kapittel og sider som er relevante. Annan relevant informasjon vil også kunne bli nemnt om dette er noko som vert vurdert som viktig å nemne for det konkrete læreverket.

Med utgangspunkt i utvalskriteria som tidlegare er lagt fram, har eg funne fire læreverk som eg ønsker å nytte i mi forskning. Alle desse er utgitt etter ny læreplan (frå og med 2020), og baserer seg dermed på den nye læreplanen. Dei har alle også eitt eller fleire kapittel som omhandlar andre verdskrig, og har dette som hovudtema. *Arena 9* var einaste fysiske læreverk som hadde delt opp historia om andre verdskrig i verda og Noreg. Dette var slått saman i dei to andre. *Aktør* hadde to relevante tema under andre verdskrig, der det eine omhandla andre verdskrig generelt, og det andre var spesialisert rundt Noreg. Holocaust og folkemord er også tematikkar som vert teke opp i alle desse kapitla. *Arena* var også einaste fysiske læreverket som hadde eit eige kapittel som omhandla holocaust og folkemord. Dette var i utgåva for tiande årssteg. At dette læreverket har valt å dele opp kapitla mykje meir enn resten av læreverka, er noko eg må ha i bakhovudet når analysen vert gjennomført. Deira kapittel er derfor kortare enn dei andre læreverka. Dei hadde dette som ein sentral del av kapittelet om andre verdskrig.

Ein kan her sjå at eg har funne nok læreverk som går under alle dei ulike utvalskriteria eg har sett opp. Eg måtte strekkje meg til å tillate to kapittel i eine læreverket, men elles var alle godt innanfor kriteria. Det er tre fysiske læreverk og eitt som er heildigitalt. Dei som er fysiske har tilgjengelege digitale ressursar, men eg vel å ta utgangspunkt i det som vil bli brukt mest, som truleg vil vere læreverket. Dei digitale ressursane vil truleg bli meir nytta som supplerande litteratur, og bli nytta som ei kjelde for variasjon. Alle læreverka har også ei form for lærarretteiing. Denne vart også valt vekk, då eg ønsker å studere informasjonen elevane får. Alle dei tre fysiske læreverka som omhandlar andre verdskrig direkte, er meint for 9. årssteg, medan det digitale ikkje er delt inn på same måten. Her er det opp til lærarane å dele opp faget slik dei sjølve vil. At andre verdskrig kjem på eit meir generelt nivå i niande årssteg og med til dømes eit ideologisk perspektiv i tiande kan vere med grunnlag i faktorar som alder og modningsnivå.

Grunnen til at eg vel å berre ta utgangspunkt i sjølve læreverket, og ikkje alle ekstraressursane i tillegg, er mengda materiale målt opp mot tidsfristen. Denne gjer at det er svært avgrensa kor mykje materiale eg rekk å arbeide med, og derfor tek eg utgangspunkt i det fysiske materialet til dei fysiske verka, og materialet som er tilgjengeleg for elevane på den digitale. Det gjer at eg også vil få om lag same utgangspunkt.

4.1 *Arena 9*

Arena 9 er skriven av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida Molstad Johnsen og Martin Westersjø. Boka vart gitt ut i 2021 av Aschehoug forlag, og er produsert til å passe inn i Fagfornyinga som kom i 2020. Boka er delt inn i tre store hovuddelar, og byggjer på UDIR sine tre kjerneelement for samfunnsfag. Dei er demokratiforståing og deltaking, berekraftig samfunn og identitetsutvikling og fellesskap. Kapittelet om andre verdskrig heiter «Mot ein ny storkrig – mellomkrigstid og den andre verdskrigen». Dette kapittelet er kombinert mellomkrigstida og den andre verdskrig i Europa.

Kapittel sju handlar om mellomkrigstida og andre verdskrig i Noreg. I dette læreverket vel eg å ta utgangspunkt i to kapittel, då desse er nokså korte, og begge omhandlar andre verdskrig. Dei relevante sidene strekkjer seg derfor frå side 130-169, og er kapittel 6 og kapittel 7. Dei andre bøkene har samla historia med både Europa og Noreg i eitt, medan *Arena* har delt det opp. Kapittel 7 er derfor såpass relevant at dette også må nyttast i analysen for å få eit rettferdig heilskapleg inntrykk av læreverket. Læreverket presenterer historia i kronologisk rekkefølge der dei byrjar med mellomkrigstida, og har delt krigen opp i tydelege fasar og brot.

4.2 *Relevans 9*

Boka *Relevans 9* er skriven av Vibeke Heidenreich, Bård Olav Weider og Kristine Borgaard Waage. Den vart gitt ut i 2021 av Gyldendal forlag, og har fokus på å presentere samfunnsfag som ein heilskap, framfor å dele det inn i fleire delar. Perspektiva frå historie, geografi og samfunnskunnskap inkluderast i ei lærebok per klassesteg. Kapittel fire handlar om andre verdskrig, og strekkjer seg frå side 100-137. Kapittelet om andre verdskrig heiter «Dei mørkaste åra våre» i denne læreboka. Historia går i kronologisk rekkjefølgje, og presenterer historia om Europa og Noreg parallelt. Dette læreverket byrjar også med mellomkrigstida og Tyskland som Weimarrepublikken i 1919. Også i dette læreverket vert historia presenterte i brot og store historiske hendingar.

4.3 Samfunnsfag 9

Samfunnsfag 9 er skriven av Liv Bredahl, Erik Dehle, Ella Mæhlumshagen, Kristina Quintano, Christan Ranheim, Ingerid Salvesen og Solbjørg Øvretveit. Den vart gitt ut i 2021 av Cappelen Damm. Boka byggjer på tematikkane frå *Samfunnsfag 8*, men gir ei større djupnelæring i omgrep som demokrati, velferdssamfunn og berekraft. Temaa vert sett inn i ein europeisk kontekst, og det er denne historia elevane vil få ei innføring i. Denne boka har store kapittel med mange tematikkar under same. Kapittel 4 heiter *Europa før*, og her handlar side 161-184 om den andre verdskrig og slutten på denne verdskrigen. Med tanke på at kapitlet har Europa i tittelen, vil framstillinga hovudsakleg basere seg på den andre verdskrigen i Europa. Den fokuserer mindre på hendingar som skjedde utanfor Europa. Boka er bygd opp med hendingane lagt i kronologiske rekkefølge, men er meir tematisk basert enn dei andre. Boka er sortert etter når hendingane skjedde, men har større overordna tema som styrer teksten.

4.4 Aktør

Aktør er eit heildigitalt læreverk av Fagbokforlaget. Dette vart gitt ut i samanheng med Fagfornyinga i 2020. Læreverket skal dekkje alle tre fagområda innanfor samfunnsfaget. Dei seier også at dei tidlegare vel å trekkje fram perspektiv som ikkje har fått så mykje plass i faget tidlegare. Dette kan vere til dømes kvinners røyst, ungdom, minoritetar og urfolk. Historiefaget i dette læreverket skal utforskast frå eit nedanfrå-og-opp-perspektiv, og skal vere tydeleg strukturert etter kjerneelementa som kom med Fagfornyinga.

Læreverket er inndelt i fleire store kategoriar der desse er inndelt i tema og i mindre kapittel. Dei store kategoriane i boka er «Berekraftige samfunn», «Demokratiforståing og deltaking» og «Identitetsutvikling og fellesskap». For å finne artiklane om den andre verdskrigen, leiter ein under «Finn fagstoff» og «Tema». Under desse finn ein 39 ulike tema. Eg vel å ta utgangspunkt i to av dei. Begge desse omhandlar den andre verdskrigen, men med to litt ulike perspektiv. Desse tema heiter «Den andre verdskrigen» og «Noreg 1940-1945: Andre verdskrig». Det er viktig å hugse at dette er eit digitalt læreverk, som gjer at det er vanskelegare å halde seg innanfor dei gitte rammene, då ein blir sendt til ulike artiklar og sider innanfor dette temaet. I tillegg har læreverket omgrepsavklaringar, og desse omgrepa kan bli brukt i fleire tematikkar.

5 Analyse

I denne delen av masteroppgåva skal eg analysere dei utvalde kapitla i læreverka. Desse vil bli analyserte etter Lund sin modell for læreverkanalyse. Modellen er nidelt, og skal gi eit innblikk i læreverka. Her har eg som tidlegare nemnt lagt inn eit tiande punkt som handlar om det overordna narrativet. Dette er noko som tidlegare er nemnt i modellen, men på grunn av stor relevans, får det ei eiga overskrift.

Eg vil ha i bakhovudet at dette ikkje er det einaste temaet som skal dekkje kompetansemåla, men eitt av fleire. Dei fire læreverka analyserast kvar for seg etter denne modellen, og deretter bli sett opp mot Fagfornyinga. Ikkje alle punkta i malen vil bli like vektlagt, då desse vil ikkje vere like relevante. Eg vil heller ikkje ha føresetnad til å svare på alle. Likevel tek eg utgangspunkt i å dekke alle punkta for kvart læreverk. Det vil derfor vere varierende lengd på dei ulike delane, og dei som er meir relevant vil vere lenger. Ved å halde meg til denne modellen får eg lettare samanliknbart datamateriale, slik at samanlikninga blir tydelegare. Eg sørger også for å belyse dei fleste perspektiv.

5.1 *Arena 9*

5.1.1 Læreboka i planlegging og gjennomføring av emne

I byrjinga av kvart kapittel er det presentert mål for det komande kapittelet. Desse er nedbrotne kompetansemål. Dette kan elevane nytte som ei sjekklister etter fullført kapittel. Desse vil også vere viktige for læraren med tanke på prøver, då læringsmåla kan gi tydelege rammer for elevane si læring. Dei kan også vere ei trygghet for elevar som ønsker å vite tydeleg kva som er forventet av dei. I dette tilfellet vil elevane vite at spørsmåla byggjast på desse måla.

Måla for kapittelet legg til rette for å arbeide med årsak-verknad, og kva for konsekvensar historia har hatt. Tre av måla handlar om å vurdere årsaker til og langsiktige konsekvensar av krigen, og årsaker til og konsekvensar av holocaust (Hellerud et al., 2021, s. 130). Ein ser derfor ein trend i kapittelet, og at forfatarane har lagt vekt på å sjå samanhengar mellom årsak og verknad. Dette er noko som går att i begge kapitla. Kapitla er retta mot å forstå kvifor dei ulike hendingane skjedde, og kva effekt det kan ha hatt, og framleis kan ha.

På andre sida i kapittelet, er det sett inn eit tankekart med sentrale omgrep for kapittelet. Desse omgrepa er namna på alliansane, atombomber, nazisme, diktatur og holocaust

(Hellerud et al., 2021, s. 131). Ein ser her at omgrepa er tett knytt til personar, utviklingstrekk og hendingar. Desse omgrepa kan koplust til Hitler, krigsalliansane, angrepet på Japan med atombomber, holocaust og nazisme.

5.1.2 Lærebokteksten / brødteksten

Boka har som tidlegare nemnt to kapittel som omhandlar den andre verdskrigen, kapittel seks og sju. Kapittel seks handlar om mellomkrigstida og andre verdskrig, medan kapittel sju handlar om mellomkrigstida og andre verdskrig i Noreg. Kapittel seks er delt i fire større hovuddelar. Desse er «Mellomkrigstida – demokrati under press», «Krigen», «Holocaust» og «Konsekvensar». Kapittel sju er delt i fem større hovuddelar. Desse er «Noreg i mellomkrigstida», «Krig! Noreg blir angripe og okkupert», «Motstand og kvardagsliv under krigen», «Forfølginga av jødane» og «Frigjeringa». Ein ser at det er ein raud tråd mellom dei store temaa i boka, og at dei fyl den kronologiske rekkefølga, sett vekk frå nokre temasider. Begge kapitla byrjar i mellomkrigstida og avsluttar med frigjeringa og konsekvensar av krigen. Felles for begge kapitla er at dei gir eit oversyn over viktige omgrep for kapittelet gjennom å nytte tankekart. Dei avsluttar kapitla med eit samandrag som summerer opp kapittelet. Her vert det teke opp kva som kan vere årsakene til at Hitler tok makta, kva han brukte makta til, og når og korleis andre verdskrig braut ut (Hellerud et al., 2021, s. 149).

Læreverket presenterer historia på ein forklarande måte. Den presenterer historia, men brukar ein del plass i brødteksten på å utdjupe det dei nettopp har presentert. Eit døme på dette er på side 136, der dei vel å ha eit avsnitt om jødehatet, og kvar dette originalt stamma frå. Her skriv dei om at jødehatet (antisemittismen) har lange historiske røter, og at det ikkje var noko nytt i mellomkrigstida. Dei skriv vidare at dette var noko som oppstod allereie i antikken, og at det vart usemje mellom kristne og jødar om Jesus var Guds son eller ikkje. Her fekk jødane skulda for avrettinga av Jesus (Hellerud et al., 2021, s. 136).

Dersom ein skal sjå på teksten sin funksjon i elevane si utvikling av ordforråd, er ein sentral faktor for læreboka at den ikkje har ordforklaringar i margen. Denne vel løysinga med å byggje opp til at elevane skal kunne forstå omgrepet gjennom å lese brødteksten, eller at dei kan slå opp omgrepet i ordforklaringa bakarst i boka. Ein del av omgrepa vert forklart undervegs i brødteksten der dei vert brukt. Eit døme på dette er forklaringa av nazismen, der dei skriv at ein kan betrakte nazismen som ein tysk variant av fascismen (Hellerud et al., 2021, s. 133). Ein del av orda vert heller skrivne i kursiv utan vidare forklaring, og då er desse teke med i ordforklaringa bakarst. Døme på eit slikt ord er «å kapitulere» på side 139. Dette er

nytta i ein situasjon der det kan vere for lite kontekst for enkelte elevar til å forstå omgrepet, og sidan det derfor er i kursiv, vil elevane vite at dette kan sjekkast i ordforklaringa.

5.1.3 Skriftlege kjeldematerialet

Av skriftleg kjeldemateriale, har dette læreverket nytta nokre få. Dei har trekt fram paragrafen i Noregs lover frå 1814 som har i seinare tid blitt kalla «jøde-paragrafen», og eit spørjeskjema som skulle fyllast ut av jødar under krigen. Her førte dei inn mykje, men mellom anna namn og bustadadresse. Spørjeskjemaet er lagt ved i eit bilete, og den kontekstuelle informasjonen vert dekt gjennom ei historie om den jødiske jenta Kathe. Teksten rundt skjemaet handlar om kva som skjedde med henne dagane etter ho førte ut skjemaet. Skjemaet som ligg ved i boka på side 163, er ført av henne. Den paragrafen rundt jødane er ikkje trekt fram noko meir enn nemnt i eit avsnitt om jødehatet under krigen. Dette gjer at det skriftlege kjeldematerialet som er nytta, har kontekstuell informasjon som strekkjer til. Det er gjennom biletteksten mogleg å forstå kva som er meint. I tillegg byggjer brødteksten vidare ut det som vert nemnt her.

For å få eit forsterka inntrykk av krigen kunne dei valt å nytte fleire ulike former for skriftleg kjeldemateriale. Dei har hovudsakleg ei form i dette verket, men kan forsvare det til to, dersom ein tek med paragrafen frå Grunnlova i 1814. Dette gjer at dei kunne gjerne nytta fleire for å få eit meir heilskapleg bilete, og ei forteljing som byggjer under brødteksten i læreverka. Dei har valt å ta med lite kontekst rundt kjeldematerialet dei har brukt. Skjemaet som dei har valt å ta med, har ein faktaboks som kort formidlar korleis det var avgjerande for livet hennar at ho fylde ut dette skjemaet. Dette vart då hennar dødsdom. Dette er også noko ein gjerne kunne fått litt meir informasjon rundt.

Dei skriftlege kjeldemateriala i denne læreboka verkar til å hovudsakleg bli nytta for å illustrere poeng som vert teke opp i brødteksten. Det vert ikkje gitt lengre bolkar for å fortelje ei konkret historie gjennom dette materiale, men meir at noko vert trekt fram for å understreke eit tydeleg poeng. Døme på dette kan vere historia til jødane under krigen. Opphavet til kjelda er heller ikkje noko som vert nemnt i den kontekstuelle informasjonen. Dette er truleg noko som ikkje er like relevant, når det er snakk om eit bilete av det skjemaet jødane fylte ut og «jøde-paragrafen».

5.1.4 Visuelle kjelder

Boka vel å nytte seg av forskjellige typar bilete. Ein del av bileta er fotografi som vart teke under krigen, eller av gjenstandar som er sette ut for å minnast om den andre verdskrigen.

Døme på gjenstandar er spørjeskjema som jødane måtte fylle ut, og snublesteinane. Snublesteinane vart sette ut etter den andre verdskrigen, og fungerer i dag som minnesmerke for nokre av dei jødane som vart drepne under krigen. Dette er ikkje berre i Noreg, men over heile Europa. Alle bileta har ein bilettekst med ei pil peikande mot dei. Om biletteksten er forklarande eller spørjande, varierer. Døme på ein forklarande tekst kan vere: «Dette er spørjeskjemaet Kathe fylte ut, og du ser henna eiga handskrift» (Hellerud et al., 2021, s. 163). Ved sidan av spørjeskjemaet hadde dei også med eit bilete av Kathe.

Alle bilete som vert nytta i kapitla har med ein bilettekst som forklarar ein liten del av konteksten. Bileta har oftast ein tydeleg relevans knytt til det som blir fortalt i brødteksten. Biletet av spørjeskjemaet var til dømes kopla opp mot teksten som handla om forfølginga av jødane. Under denne brødteksten kom bilete av snublesteinar, skipet Donau som frakta norske jødar og eit bilete av slagord som vart skrivne på butikkvindaug med skjellsord om at jødar ikkje tolast i Noreg. Eit av bileta som derimot ikkje gir så mykje kontekstuell informasjon, men heller vel den spørjande forma for bilettekst, er nazistplakatane på side 160. Teksten her er: «Norsk nazistplakat. Kva for nokre verkemiddel er brukte?» (Hellerud et al., 2021, s. 160). Forfattaren gir konteksten om at det er nazistplakatar, men ikkje noko meir enn det. Denne biletteksten er heller teke med for å starte ein diskusjon. Informasjonen elevane får er at det er ein nazistplakat, og skal då tenkje på verkemiddel nazistane brukte i sin propaganda.

5.1.5 Illustrasjonar, diagram og teikningar

I denne boka brukast det fleire former for visuelle framstillingar av informasjon. Dei vel å nytte seg av tankekart, grafar og kart. Tankekarta vert nytta i byrjinga av kapittelet for å framheve viktige omgrep. Dette er noko som vert nytta i begge kapitla. Tankekartet på side 131 er knytt til den andre verdskrigen. Orda dei har valt å nytte i tankekartet er nazisme, atombomber, diktatur, holocaust, dei allierte og aksemaktene (Hellerud et al., 2021, s. 131).

Eit anna visuelt verkemiddel som boka vel å nytte seg av, er grafar. Døme på ein graf er på side 134. Denne vert nytta i samanheng med å visualisere valoppslutninga til Nasjonalsosialistiske tyske arbeidarparti (NSDAP) i perioden 1928 til 1933. Dei viser dette partiet opp mot dei andre partia i Tyskland i denne perioden. Ved å nytte ein illustrasjon for å forklare dette, får ein framheva den massive veksten frå 1928-1932. Kart er også noko som vert hyppig nytta i dette verket. Karta i læreverket har blitt nytta til å vise dei ulike alliansane under krigen, illustrere angrep under krigen, kva territorium som har vore kontrollerte og

lokasjon på dei ulike konsentrasjonsleirane i Europa. Invasjonen av Noreg vert også vist ved bruk av kart.

5.1.6 Spørsmål og oppgåver

Arena 9 består av fem ulike former for oppgåver undervegs i kapittelet. Desse er finn svar i teksten, utforskande oppgåver, diskusjonsoppgåver, refleksjonsoppgåver og før du les. I tillegg har læreverket oppgåver på slutten av kvart kapittel som er meir omfattande enn dei som kjem undervegs. Den dominerande forma for oppgåver er dei analytiske og problembaserte oppgåvene. Der er teke med nokre oppgåver som er å kunne enkle fakta og gjere kort greie for, men dette er berre under typen «Finn svar i teksten». Denne er derfor ikkje dominerande. Resten av oppgåvene vil ikkje vere mogleg å finne eit konkret fasitsvar i boka.

I dei utforskande oppgåvene undervegs i kapittelet kan det vere lagt opp til at elevane skal leite utanfor læreverket etter informasjon for å kunne svare på oppgåva. Når det kjem til resten av oppgåvene, skal elevane ha fått tilstrekkeleg informasjon til å løyse dette, anten ved at dei får svaret i læreboka, eller grunnkunnskapane til å kunne reflektere seg fram. Innanfor oppgåver som «Finn svar i teksten», vil elevane kunne finne svaret i teksten, medan diskusjonsoppgåvene krev at elevane har kontroll på grunnkunnskapane, og kan nytte denne til eigne refleksjonar. Døme på ei slik oppgåve er på side 135. «Blir omgrepet «nazi» brukt i dag? Eventuelt i kva samanhengar? Søk gjerne på nettet.» (Hellerud et al., 2021, s. 135).

Dersom ein ser på oppgåvene i slutten av kapittelet er desse inndelt i mange ulike underkategoriar. Desse kategoriane kan variere frå kapittel til kapittel. Ut frå desse to kapitla, er det oftast oppgåvene som går under underkategoriane «Kart» og «Utforsk» som krev at elevane søker informasjon utanom læreboka.

Verken finn svar i teksten, utforskningsoppgåvene, diskusjonsoppgåvene, refleksjonsoppgåvene eller før du les oppgåvene har spesifisert arbeidsmåte. Desse kan gjerast i grupper, individuelt og i plenum. Fordelen med at læreverket har valt å ikkje spesifisere dette, er at ein som lærar får velje arbeidsmåte som er best tilpassa si klasse. Dei fleste oppgåvene på slutten av kapittelet har heller ikkje spesifisert arbeidsmåte. Oppgåve 5C side 168 har spesifisert at informasjonen skal samanliknast med ein medelev. Dette ser ut til å vere ei av dei einaste. Det er elles stor variasjon i oppgåvene, som gjer at dei kan leie fram til ein målretta og fagleg samtale. Dette gjeld spesielt dei oppgåvene som er undervegs i kapittelet. Oppgåvene til slutt i kapittelet verkar til å vere meir tiltenkt at elevane arbeider individuelt

eller i mindre grupper, men ikkje i samtalar med kvarandre på same måten. Desse spørsmåla er meir konkret, og har ikkje same rom for refleksjon som dei andre.

Oppgåvene undervegs opnar tydelegare opp for fagleg diskusjonar der elevane kan ha ulike oppfatningar. Eit døme kan vere: «Viss internett vart stengt og innhaldet i andre medium blei kontrollert av ei okkupasjonsmakt, korleis hadde du fått informasjon om kva som skjedde i landet ditt? Og kva ville dette gjort med oppfatninga di av verkelegheita?» (Hellerud et al., 2021, s. 162). Her kan elevane svare på ulike måtar, og ordforrådet elevane har vil vere avgjerande for korleis denne samtalen vil utarte seg.

5.1.7 Korleis oppbygging og struktur gir elevar forståing av historisk kunnskap

Dersom ein skal studere i kva grad lærebokteksten byggjer opp til det vidare arbeidet med spørsmål og oppgåver, må ein ta utgangspunkt i dei ulike formene for oppgåver. Kapittelet har hovudsakleg fem former for spørsmål undervegs i kapittelet, i tillegg til at den har ei oppgaveside på slutten. Denne består igjen av fleire typar. Desse kan til dømes vere å definere omgrep, lage tankekart, tidslinje og kart, utforske eit tema eller å skulle attfortelje noko med eigne ord. Dei fem ulike formene for oppgåver undervegs, byggjer læreboka opp til at elevane skal ha føresetnadar til å svare på når dei har kome fram til desse oppgåvene. Desse skal dei då ha fått informasjon til å svare på i dei føregåande sidene.

Oppgåvene på slutten av kapittelet, byggjer dei til ei viss grad opp til. Dei fleste av oppgåvene har elevane fått eit godt oversyn over. Til dømes at elevane skal lage ei tidslinje over krigen, og velje seg ut viktige hendingar. Elevane skal også grunngi kvifor dess er utvalt. Elevane har fått eit oversyn over dei viktige hendingane, men dei skal sjølv grunngi kvifor dei meiner desse er viktige. Læreboka byggjer derfor ofte eit grunnlag for elevane, men på oppgåvene på slutten av kapittelet skal elevane bruke denne kunnskapen vidare for å utvikle kunnskapen sin

5.1.8 Layout

I boka har dei valt å nytte seg av ulike fargekombinasjonar og pilar for å framheve oppgavetekst, bilettekst og faktaboksar. Biletteksten i margin har ei raud pil framfor teksten, som peikar i retning av biletet. Spørsmålsrutene og faktaboksene er farga lys raud og lyseblå for å skilje dei i frå brødteksten. Spørsmålsboksene står i sjølv teksten, medan faktaboksene står i margin saman med biletteksten. Døme på begge desse er å finne på side 144. Døme på ei slik boks kan vere «Visste du at? Fleire av forskarane som jobba med å utvikle atombomba

i USA var flyktningar eller emigrantar frå Nazi-Tyskland eller tyskkontrollerte områder. Når desse boksane er i ulik farge, skil dei seg tydeleg frå brødteksten.

Boka er bygd opp med ein del illustrasjonar for å lage pusterom i boka. Alle sidene i kapitla har anten eit bilete, ein illustrasjon eller ei form for spørsmålsboks på sidene. Dette er med på å lage luft på sidene, og motivere lesaren. Forfattarane av læreboka har valt å ikkje ha med omgrepsdefinisjonar i marginen, men heller samle desse bakarst i boka. At dei ikkje er med og står i marginen, kan bidra til at sidene ser meir ryddig ut, samstundes som at det krev meir av den som les læreboka. Det krev no av lesaren at den slår opp ord den er usikker på bakarst.

Sidan oppgåveboksane og faktaboksane er utheva i ein annan farge og marginen har ei tydeleg skiljelinje, er det lett å skilje brødteksten frå tilleggsinformasjonen. I tillegg er biletteksten plassert i marginen, og den er tydeleg mindre enn resten. Sidene verkar elles ryddige, og teksten er delt opp med fleire modalitetar. Dette gjer at sidene kanskje er litt fulle, men dei er ikkje hektiske og overfylt med unødvendig informasjon.

5.1.9 Oppmuntrar læreboka til bruk av studietekniske ferdigheiter?

Læreverket har på slutten av boka både stikkordliste og ordforklaringar. Stikkordlista har flest ord som berre er referert til ved førstegongsbruk, medan enkelte omgrep får to eller tre sidetal bak seg. Dette kan sjå ut til å ha med dersom det er fleire samanhengar eller historiske periodar omgrepet vert nytta. Ord som vert gjentekne fleire gongar var til dømes diktator. Dette vart teke opp tre gongar i tre forskjellige samanhengar, på side 125, 133, 202 (Hellerud et al., 2021, s. 284).

Når det kjem til ordforklaringane, kan det sjå ut til at dei orda som vert nytta berre i ein samanheng er spesifikke, medan somme omgrep vert nytta i fleire ulike samanhengar vert definert meir generelt sett. Ordforklaringa til ord som holocaust vil vere spesifikke, då dette er eit spesifikt folkemord, medan ord som folkemord vil vere generelt definert. Holocaust var i denne boka forklart som: «Nazistane sitt folkemord på jødane i samband med den andre verdskrigen» (Hellerud et al., 2021, s. 279). Definisjonane er derfor tilpassa omgrepet.

Dersom omgrepet vert nytta i berre ein situasjon i læreverket vert det tatt utgangspunkt i denne, medan om det vert nytta i fleire områder, må forfattarane gå for ein meir generell definisjon. Sidan det hovudsakleg var jødar som vart drepen under andre verdskrig med tanke på antisemittismen, så kunne definisjonen vere såpass spesifikk. Dette sjølv om til dømes homofile og romfolket også var meir utsette enn enkelte andre under holocaust. Forutan

omsynet til rase, var dei som var meir utsette for nazistane sine handlinga, dei som ikkje passa inn i den typiske «ideal-familien». Det typiske idealet var mor, far og barn. Desse budde saman i ein lukkeleg heim. Dette gjer at verken homofile eller rom-folket passa innanfor denne definisjonen.

Ein definisjon som derimot vert nytta fleire stadar, er som tidlegare nemnt omgrepet «diktator». Dette må derfor ha ein vidare definisjon for å kunne nyttast i alle tilfelle det vert nytta. Det vert definert som «Statsleiar som har samla mykje makt i egne hender og nektar befolkninga demokratiske rettar» (Hellerud et al., 2021, s. 278).

5.1.10 Det overordna narrativet

Dei tematikkane som tydeleg får størst plass i kapittelet om krigen i verda, er mellomkrigstida, nazismen, starten av krigen, vendepunktet og atombombene. Når det kjem til kapittelet om Noreg har dei valt ut angrepet på Noreg, kvardagslivet og motstanden under krigen, frigjeringa og krigsoppgjeret som dei mest sentrale. Dei har med andre tematikkar også, men dette er dei som har fått størst plass.

Historia i *Arena* byrjar med børskrakket i USA, og fortel om korleis NSDAP gradvis vart eit større parti. Det vert lite informasjon presentert om sjølve krigen, men meir om sjølve mellomkrigstida, første fasen av krigen, atombombene og D-dagen. Boka nyanserer teorien den har trekt med noko, og vel å formidle perspektiv knytt til kvifor nokon vart nazistar. Her trekker dei fram motiv som at nokon var frustrerte over økonomiske og sosiale krisa på 1930-talet, og at folk følte seg svikta av regjeringa (Hellerud et al., 2021, s. 158).

I delen som omhandla Noreg, vert det nyansert historier om motstandarane under krigen, og korleis kvardagslivet under krigen fungerte. Læreverket presenterer fleire ulike sider av krigen, der dei fortel både noko om korleis det var å vere jøde under krigen, og korleis det var for familiar som ikkje hørde til denne religionen. Dei har derfor nyansert ein del av historiene og legg fram fleire perspektiv, men sjølve historia om kva som skjedde under krigen kunne fått meir plass.

I framstillinga av andre verdskrig vert byrjinga av krigen, D-dagen og frigjeringa tydeleg presentert, men det som er historisk mellom dette, tek opp få sider. Dersom ein ser begge kapitla under eitt, tek dei føre seg eit avsnitt om den globale krigen, og noko om jødeforfølginga i Noreg, og korleis den gjekk føre seg, spesielt rundt 1942. Då gjekk det føre

seg spesielt mykje hærverk mot til dømes butikkar eigd av jødar (Hellerud et al., 2021, s. 164).

Dersom ein skal ta utgangspunkt i framstillinga av Adolf Hitler, er denne nokså minimalistisk gjort. Hitler er hovudsakleg trekt fram der det er relevant, og i valfrie situasjonar er dette noko som er valt vekk. Hitler vert for første gong nemnt i samanheng med valopplutninga av NSDAP, og har seinare blitt teke opp som ein leiar. Dei har valt å ikkje trekke fram personlege opplysningar om Hitler før han vart rikskanslar i 1933. Døme på ein typisk måte Hitler vert trekt fram i læreverket kan vere «Hitler var ein dyktig talar og la stor vekt på propaganda» (Hellerud et al., 2021, s. 134). Det vert også trekt fram at Hitler såg på jødane som skuldige i det meste som gjekk gale i Tyskland.

5.2 *Relevans 9*

5.2.1 Læreboka i planlegging og gjennomføring av emne

Denne boka har ingen mål for emnet lista opp i starten av kapitelet, men byrjar kapittelet med spørsmålet: «Kvifor lærer vi framleis om andre verdskrigen, som vara frå 1939-1945?» (Heidenreich et al., 2021, s. 100). Dette er eit spørsmål utan fasit, men meint som eit spørsmål elevane skal reflektere rundt. På neste side har boka sentrale omgrep som elevane skal kunne etter å ha arbeidd med kapitelet. Desse orda er det tredje riket, aksemaktene, dei allierte, okkupere, konsentrasjonsleir og holocaust (Heidenreich et al., 2021, s. 101). Desse orda kan vere sentralt for læraren å ha ekstra fokus på i planlegginga av undervisninga. På framsida er det også sett inn fire bilete frå fire sentrale hendingar i krigen: Noreg vert okkupert, atombombe i Hiroshima/Nagasaki, fangar i konsentrasjonsleir og Adolf Hitler. Desse bileta går også an å nytte som ein samtalestartar, og spør elevane kva dei trur bileta viser, og kva inntrykk dei får av dei. Det vert også teke med eit vers av *Du må ikke sove* av Arnulf Øverland. Dette er eit dikt som vart skriva i mellomkrigstida. Dette vil også vere med på å kunne gi elevane ein viss kontekst av krigen, då dette var då nazistane hadde byrja å fått god kontroll i Tyskland.

5.2.2 Lærebokteksten / brødteksten

Kapittelet om den andre verdskrigen er delt i 4 større hovuddelar. Boka tek føre seg både Noreg og verda i same kapittel. Desse er «Ein ny verdskrig», «Noreg i krig», «Ein katastrofe skapt av menneske» og «Det store samanbrotet». Før ein byrjar på første delkapittel, har boka lagt inn to tidslinjer som i korte trekk fortel dei viktigaste hendingane i krigen. Her vert

hendingar som til dømes at Hitler vart rikskanslar og at Tyskland angreip Polen teke opp (Heidenreich et al., 2021, s. 102). Dette gir eit kort oversyn over krigen før ein byrjar å arbeide med den på eit meir detaljert plan i brødteksten. Læreverket har også eit samandrag på slutten av kapittelet som summerer opp krigen i korte trekk, og framhevar nokre av dei viktigaste momenta. Døme på kva som vert teke opp her, er når krigen gjekk føre seg, kven var dei viktigaste landa i kvar allianse, kva nazistar var for noko, og kva dei gjorde (Heidenreich et al., 2021, s. 137).

Dersom ein skal sjå på korleis teksten er formulert, verkar den meir mot det forklarande perspektivet. Den presenterer historia, men prøver å forklare den vidare. Den har til dømes ei overskrift som heiter «Kvifor Noreg» på side 113, som forklarar kvifor Noreg vart dratt inn i den andre verdskrigen. Dette er eit av fleire døme på å forklare historia, framfor det å berre presentere den. Siste sida i kapittelet er dagsaktuell, og handlar om Forsvaret i Noreg. Her kunne dei for å gjere det meir aktuelt, trekt linjer mellom andre verdskrig og Forsvaret for å forklare kvifor dei valde å ta det med i nettopp dette kapittelet.

Teksten tek også høgde for å utvide elevane sitt ordforråd. Nokre av omgrepa vert forklart i sjølve brødteksten, medan dei fleste vert hovudsakleg berre forklart i marginen. Dei orda som er utheva i kursiv i brødteksten er dei same orda som vert forklarte i marginen. Nokre av orda vert brukt i ein samanheng som gjer at ein kan forstå omgrepet gjennom kontekstuell informasjon, medan dei fleste er brukt på naturleg måte i ei setning. Eit døme på dette er omgrepet diktator «I 1922 blei *fascisten* Benito Mussolini statsminister. I 1928 gjorde han Italia til eit *diktatur* og seg sjølv til *diktator*» (Heidenreich et al., 2021, s. 105).

Når det kjem til læreplanen, er det to korte avsnitt som spesifiserer seg på holocaust, der det eine avsnittet er generelt knytt til holocaust, og det andre baserer seg på holocaust i Noreg. I tillegg har dei også ein del av årsakene til den andre verdskrigen teke med i starten av kapittelet. Her trekkjer dei inn til dømes børskraket på Wall Street og angrepet på Polen. Den er derfor tydeleg knytt opp mot læreplanen gjennom spesielt to av dei ulike kompetansemåla.

5.2.3 Skriftlege kjeldematerialet

Denne boka nyttar seg ikkje av så mykje forskjellig skriftleg kjeldemateriale. Det som vert nytta i dette læreverket, er eit fotografi av nokre snublesteinar. Desse snublesteinane vert ikkje brukt meir enn at dei fortel kort om kvar jødane budde og om at desse høyrde til ei konkret familie. Dette vart konteksten rundt biletet, før brødteksten vidare handla om dei

norske jødane og korleis holocaust gjekk føre seg i Noreg. Her er det tematiske fokuset på jødane sitt perspektiv, og om dei opplevde å få hjelp med andre nordmenn under krigen, og korleis det vart for dei etter krigen. Den kontekstuelle informasjonen rundt snublesteinane er der derfor tydeleg, og vert vidare utdjupa i brødteksten. Det vert også teke med eit fotografi av ei illegal avis som er gøymd inn i ein vedkubbe. Denne er ikkje eit skriftleg kjeldemateriale, men kunne vore det dersom det gjekk an å lese noko av brødteksten til avisa. Då dette læreverket hovudsakleg ikkje har nytta seg av skriftlege kjelder, skulle eg gjerne sett at det vart nytta fleire. Det dei har nytta er bilete av gjenstandar frå krigen, og desse er veileigna. Eg skulle derfor sett at det var nytta skriftleg kjeldemateriale i tillegg, hovudsakleg for å få eit tettare band til perioden. Sidan forfattaren ikkje har teke med historisk kjeldemateriale, er det vanskeleg å vurdere den kontekstuelle informasjonen. Her er heller ikkje opphavsupplysningar om kjeldene som er nytta. Her kunne dei teke ulike skriftlege kjelder for å sørge for å bevare den kontekstuelle informasjonen rundt perioden. Dette er ikkje noko som blir bevart like godt i ein tekst som har blitt gjenfortalt.

5.2.4 Visuelle kjelder

Bileta som hovudsakleg vert nytta i denne boka, er illustrasjonsfoto i form av til dømes kart, og bilete som vart tekne i den gitte tidsepoken. Alle bileta har ei pil som peikar ned mot ein bilettekst. Det er derfor ingen foto som ikkje har ein slik bilettekst. Dei fleste er ei forklaring, men der var også bilete utan ei forklaring, men eit spørsmål. Døme på ei forklaring av eit bilete kan vere: «Den eine av dei militære gruppene til nazistane var Sturmabteilung (SA). Soldatar frå SA blei kalla «brunskjorter». Ein annan slik hær heitte Schutzstaffel (SS). Nazistane oppretta også eit hemmeleg politi som blei kalla Gestapo» (Heidenreich et al., 2021, s. 109). Biletet på denne sida var av dei såkalla «brunskjortene», og likevel får ein konteksten rundt, og får døme på andre militære grupper. Dette var eit bilete som blei nytta i samanheng med Adolf Hitler og maktovertakinga hans, og i kontekst med at han og hans menn nytta vald og undertrykking som ein metode å ta makta på.

Andre bilettekstar forklarar ikkje konteksten, men stiller heller eit tenkande/leiande spørsmål. Døme på dette er kan vere: «Kven trur du har skrive dette?» (Heidenreich et al., 2021, s. 118). Her var det eit bilete av eit butikkvindaug der det stod «Jødeparasitten skaffet oss 9de april», og med ei «jødestjerne» på. Her forklarar dei ikkje konteksten eller situasjonen rundt, men biletteksten er heller spørjande. Gjennom å ha arbeid ein del med kapitlet vil truleg dei

fleste forstå kven som har skrive det, men det er ikkje sikkert det er alle. Det er også kanskje ikkje alle som vil forstå konteksten rundt dette biletet.

5.2.5 Illustrasjonar, diagram og teikningar

Boka nyttar seg også av nokre andre visuelle framstillingar enn bilete. Det vert nytta tidslinje, kart og diagram i dette kapittelet. Den som oftast går att, er kart. Tidslinjene er å finne på side 102-103. Her er det to ulike tidslinjer med to litt ulike fokusområde av krigen.

Kart vert nytta på fleire ulike måtar i denne læreboka. Det vert teke med fire ulike kart. Dei viser korleis Hitler og Stalin delte Aust-Europa mellom seg, korleis Noreg vart angripen i 1940, nokre av fangeleirane til nazistane, og kart over kva land Sovjetunionen beheldt kontroll på fram til 1989.

Det vert også nytta eit diagram i boka. Dette diagrammet er ei oversikt over talet på atomvåpen fordelt på land per januar 2018 (Heidenreich et al., 2021, s. 130). Oversikta viser kva land som hadde atomvåpen då, og kor mange dei hadde kvar.

5.2.6 Spørsmål og oppgåver

I *Relevans* har dei tre former for oppgåvesider. I tillegg har dei nokre få spørsmål nedst på nokre av sidene i kapittelet. Dei har laga oppgåvesider knytt til dei fire store hovudtemaa i kapittelet, kalla oppdrag og kapitteloppgåver. Dei fire store temaa i boka er «Ein ny verdskrig», «Noreg i krig», «Ein katastrofe skapt av menneske» og «Det store samanbrotet». Desse spørsmåla er på side 111, 119, 125 og 133, og er i stor grad faktaspørsmål som baserer seg på det elevane nyleg skal ha lest.

Oppgåvene som vert kalla oppdrag, er å finne på side 135. Desse er meir utforskande oppgåver der ein skal lage oversikter og reflektere sjølv rundt eigne tankar og handlingar. Døme på dette er: «Kva gjer du dersom du høyrer rykte om andre personar? Kva trur du kan skje med personane dersom rykta er usanne?» (Heidenreich et al., 2021, s. 135). Her kan ein få ulike svar, og elevane skal tenkje og reflektere rundt dette spørsmålet.

Den tredje typen spørsmål som er i dette kapittelet, er kapitteloppgåver. Desse oppgåvene er også utforskande, og ein kan ikkje finne svar i boka på meir enn eitt av dei fire spørsmåla. Det første spørsmålet handlar om å velje ut og definere nokre omgrep med eigne ord, og skrive spørsmål ein sjølv lurar på etter å ha arbeidd med kapittelet. Resten av oppgåvene handlar om å skrive brev, utforske eigen heimstad og presentere eit land i krigen. Her er det gitt opp visse retningslinjer.

Dei har i tillegg nokre spørsmål heilt til å begynne med i kapitlet, og refleksjonsspørsmål midt i kapitlet. Desse er å finne på til dømes side 103 og 131. Desse spørsmåla er refleksjonsspørsmål. Døme på eit slikt spørsmål er: «Når trudde du dei som kjempa mot aksemaktene, begynte å tru at dei kunne vinne krigen» (Heidenreich et al., 2021, s. 103). Dette er noko som er vanskeleg å seie, men samstundes mogleg å reflektere rundt.

Ein kan derfor sjå at den dominerande forma for oppgåver er dei som er meir utforskande og analytiske. Her er likevel ein del oppgåver som handlar om å finne enkle fakta i teksten som nettopp har blitt lest, men dette er ikkje den dominerande forma. Oppgåvene har heller ikkje her presisert om ein skal arbeide med dei individuelt eller i grupper. Eine oppgåva på side 119 har presisert at eit dikt skal diskuterast med ein medelev, men utanom det står det ikkje noko gitt. Det verkar til at læraren sjølv kan velje arbeidsmåte, då fleire oppgåver har gode føresetnadar både for individuelt og gruppebasert arbeid. Oppgåvene som er gitt undervegs i kapitlet, verkar til å vere best å diskutere anten i grupper eller plenum, medan oppgåvesidene kan gjerast både individuelt, grupper og i plenum.

5.2.7 Korleis oppbygging og struktur gir elevar forståing av historisk kunnskap

Nokre av oppgåvene har blitt ein integrert del av lærebokteksten, og er nedst på sidene eller midt på sidene i læreboka. Lærebokteksten før desse oppgåvene byggjer opp eit grunnlag, som gjer at elevane skal få føresetnadar til å kunne svare på dei. Dei oppgåvene som er å slutten av dei ulike delkapitla byggjar på informasjon ein har fått innanfor delkapitlet. Oppgåvene på slutten av kapitlet baserer seg naturleg nok på heile kapitlet. Desse har dei også fått føresetnadar til å svare på gjennom å ha lest lærebokteksten, men ikkje nødvendigvis ein konkret fasit. Oppgåvene er derfor tett knytt opp til lærebokteksten, der nokre av dei baserer seg på nyleg lest informasjon, og nokre vil fungere som ein test på kva elevane hugsar på slutten av kapitlet.

5.2.8 Layout

Boka har valt å nytte seg av linjer, ulike fargekombinasjonar og pilar i margin for å framheve faktaboksar, bilettekstar og spørsmål. Faktaboksene og pilane til bilettekstane er lys grøne, og vert derfor tydeleg utheva frå resten. Boka har teke med sentrale omgrep med definisjonar i margin, og med raude pilar som peikar på desse. Spørsmåla som er meint til eigen refleksjon på sidene, er anten streka rundt, eller markert med eit raud spørsmålsteikn for å framheve dette ut frå brødteksten. Det aller meste av annan tekst enn brødteksten er også å finne i sidemargin. Dette gjer det også lett å skilje til dømes bilettekst og brødtekst frå kvarandre.

Funksjonane til faktaboblene i margen er nytta hovudsakleg for å styrke konteksten til brødteksten, og meint som mindre tilleggssinformasjon. Generelt sett står all brødteksten midt på sidene, og det meste anna av tilleggssinformasjon er anten i margen eller utheva med ulike fargekombinasjonar.

5.2.9 Oppmuntrar læreboka til bruk av studietekniske ferdigheiter?

Dette læreverket har eit register kalla «Stikkord- og personregister». I dette registeret er det nemnt både omgrep og personar. For å tydeleg skilje personane frå omgrepa, har dei valt utheva skrift på namna til personane. Bak namna til personane står det også året dei er fødde og eventuelt året dei døyde. Det er varierende om sida visar til berre ei side eller fleire sider på kvart omgrep. Her har dei også valt å utheve nokre sidetal. Dette er sidetal der dei har definisjonar på omgrepet. Dette gjer at ein kan forstå at dei ikkje treng ordforklaringssider, då ein tydeleg kan sjå kva for side ordforklaringa står på. Dersom ein til dømes lurar på omgrepet «konsentrasjonsleir», kan ein sjå at ordet vert brukt på både side 122, 123, 124 og 129, men at definisjonen er på side 122, då dette er talet som er utheva (Heidenreich et al., 2021, s. 283). Dette gjer at dersom ein gjer elevane bevisste på dette, kan dette vere eit godt verktøy, som gjer at elevane ikkje nødvendigvis vil trenge den ordforklaringsoversikta lenger.

5.2.10 Det overordna narrativet

I dette læreverket vert fleire tematikkar trekt fram som sentrale. Dei trekker ut særleg mellomkrigstida i fleire land, Hitler tek makta, starten på krigen, Noreg under krigen og under okkupasjonen, nazismen, dei norske jødane og vendepunktet med atombomber, D-dagen, frigjeringa og rettsoppgjeret.

Historisk sett byrjar kapittelet med mellomkrigstida, før den introduserer den andre verdskrigen. Her trekkjer den fram fleire årsaker til at den andre verdskrig kunne oppstå. Særleg vel den å trekkje fram den økonomiske og politiske krisa som gjekk føre seg i 1930-åra, men også at dei politiske styra i Italia og Sovjetunionen endrar seg. Desse landa får fascistiske og kommunistiske diktatorar, og det viser seg at dette er noko som også skal oppstå i Tyskland. Der trekkjer dei fram at mange tyskarar var redde for kommunismen, og presenterer korleis Hitler med sine lovnadar skulle kome til makta (Heidenreich et al., 2021, s. 105–108).

Dersom ein skal studere korleis Hitler vert framstilt i dette læreverket, vert han også her lite trekt fram i andre samanhengar enn som leiaren for nazismen. Det vert ikkje gitt

faktaopplysningar om Hitler, anna enn konkrete historiske fakta som er relevante for krigshistoria kring andre verdskrig. Dersom ein skal ta utgangspunkt i avsnitt eller faktabolkar, vert Hitler berre nemnt ved tre ulike avsnitt. Dette er under dei delane som er kalla «Løfte om ei ny framtid for tyskarane», «Adolf Hitler tek makta» og «Vald og undertrykking». Under avsnittet om at Hitler tek makta nemner dei hovudsakleg at han tok makta i Tyskland, vart rikskanslar og forma Tyskland til eit diktatur (Heidenreich et al., 2021, s. 109). Ein kan derfor tydeleg sjå at dette læreverket har valt å gi Hitler lite plass i undervisninga.

5.3 Samfunnsfag 9

5.3.1 Læreboka i planlegging og gjennomføring av emne

Dette læreverket har ingen mål som er direkte knytt til delkapittelet om andre verdskrig, men for heile kapittelet som heiter «Europa før». Dette er heller ikkje mål i direkte forstand, men ei slags oversikt over kva for tematikkar og problemstillingar elevane kjem til å møte i kapittelet. Døme på desse er: «Kvifor 1900-talet blei eit av dei blodigaste hundreåra i historia til mennesket», «Korleis ein svart tysdag kunne gi ti år med fattigdom og naud» og «Korleis Europa på 1900-talet var delt inn i ein kommunistisk og ein kapitalistisk halvdel» (Bredahl et al., 2021, s. 131). Der er totalt fem slike punkt, der desse tre kan koplast inn mot den andre verdskrigen. Den eine kan også relaterast til dei andre krigane som gjekk føre seg på 1900-talet. Når kapittelet ikkje byrjar med konkrete mål for kapittelet, kan dette opne opp for større valfridom for læraren, men også kunne bidra til usikkerheit blant elevane knytt til forventningar. Det vil derfor vere fordelar og ulemper med å ha kapittel utan konkrete mål.

Kapittelet byrjar ikkje med noko oversyn over den andre verdskrigen, men med ei historie om Anne Frank. Kapittelet startar med eit bilete av henne på eine sida, og historia hennar på neste side. Kapittelet byrjar derfor med ei slags «skrekkhistorie» frå krigen, som dessverre var ein realitet for mange jødar under krigen. Sidan denne teksten kjem utan nokon form for kontekstuell informasjon, kan denne bidra til å skape interesse for temaet.

5.3.2 Lærebokteksten / brødteksten

Kapittelet om den andre verdskrigen er delt i fem større hovuddelar. Desse er «Den andre verdskrigen», «Holocaust», «Noreg under andre verdskrig», «Hat-retorikken lever framleis i Europa» og «Slutten på den andre verdskrigen». Det som går tydeleg att i denne boka, er fargen raud. Alle overskrifter i denne boka er utheva i raudt. I tillegg er alle pilar og all

tilleggsinformasjon også utheva i denne fargen. Det er derfor tydeleg kva som er overskrifter og annan informasjon og kva som er brødtekst. Informasjonen om til dømes motstandsbevegelsen er utheva i raudt, står under brødteksten og ikkje i sidemargen. Dette kan gjere det noko forvirrande for lesaren, men med tanke på fargeskilnaden på brødteksten og tilleggsinformasjonen, kan det likevel gå fint å skilje den om ein er klar over den. I tillegg har læreverket ordforklaringar i marginen med utfordrande omgrep. Døme på omgrep som vert definert i marginen er «desertere» og «Novemberpogromen».

Informasjonen i læreverket er delt inn kronologisk, og har nokså enkelt språk. Kapittelet byrjar historisk sett med årsakene til den andre verdskrigen, der situasjonen til Tyskland etter første verdskrig med krigsoppgjeret er sentral, og avsluttar med de-nazifiseringa av Tyskland og Nürnbergprosessen. Sjølv om temaet er kronologisk sortert, har boka også lagt inn nokre temasider, som til dømes ei om holocaust på side 168. Dersom ein skal studere framstillinga av informasjonen, gir boka ei nokså presenterande forklaring av historia. Den vert ikkje forklart noko særleg, men heller at den legg fram dei ulike delane. Den legg hovudsakleg fram historia og presenterer den i kronologisk rekkefølge. Nokre av delane vert naturleg nok noko forklart, men det heilskaplege inntrykket er at dette læreverket presenterer informasjonen meir enn det forklarar den.

Læreverket avsluttar kapittelet hat-retorikken som framleis lever i Europa og Nürnbergprosessen, og går rett derifrå og til oppgåver, utan ei avslutning på kapittelet, som til dømes eit samandrag. Dei avsluttar teksten med det som i eit historisk perspektiv vert sett på som avslutninga av den andre verdskrigen, men utan avrundinga med eit samandrag.

5.3.3 Skriftlege kjeldematerialet

Denne boka har nytta seg av noko ulikt kjeldemateriale om krigen. Dei har teke to forteljingar om to ulike jødar under krigen. Begge er jenter. Dette er ikkje dagbøker eller historier som dei sjølv har skrive, men prosesserte historier som andre har skrive. Dei har også teke med snublesteinar som er laga som minnesmerke for dei norske jødane som gjekk bort under den andre verdskrigen.

Forteljinga om Anne Frank er i starten av kapittelet, og har ingen kontekstuell situasjon rundt. Dette er historia som set i gong kapittelet om den andre verdskrigen. Rundt historia om Czeslawa Kwoka, har dei med eit bilete av henne og konteksten rundt når biletet blei tatt. Her vart fotografen av biletet og medfangen hennar avretta. Ho kunne heller ikkje språket som bøddelen snakka, og ho hadde nettopp mist mora si nokre dagar før (Bredahl et al., 2021, s.

168). Snublesteinane er sett inn i konteksten med unnskyldninga jødane fekk etter krigen. Det vert skrive i biletteksten at snublesteinane er der for ingen må gløyme kva uskuldige jødar vart utsette for under krigen, og at det er plasserte ut om lag 75.000 snublesteinar rundt i Europa for å minnast nokre av jødane som vart drepne under den andre verdskrigen (Bredahl et al., 2021, s. 175).

Dette læreverket kunne også ha nytta seg av fleire former for skriftleg kjeldemateriale for å få noko konkret å knytte den teoretiske informasjonen til. Dette kan vere noko som kan hjelpe elevar å hugse historia betre.

5.3.4 Visuelle kjelder

Denne boka nyttar seg hovudsakleg av fotografi som er tekne i den gitte tidsepoken, og eitt frå det vi kan kalle nyare tid. Tre av bileta har ikkje bilettekst i margen med pil, men bileta er sett inn i ein viss kontekst gjennom brødteksten. Eit døme på dette er på side 179. Her har vi eit bilete av fleire menn bak gjerdet i ein konsentrasjonsleir. Fleire av dei smilar. Dette er noko som ikkje var så vanleg i desse leirane, og kan derfor få lesaren til å stille spørsmål ved dette. I sjølve brødteksten kan ein lese om frigjeringa av konsentrasjonsleirane, som derfor er situasjonen biletet er teken i. Dette vil også forklare smila. Dette biletet har derfor ingen konkret bilettekst, men gjennom å lese brødteksten vil ein få ei forklaring av konteksten.

Ein del av forklaringane er også ganske korte, som på biletet av Churchill på side 164 stod det berre «Winston Churchill» i forklaringa. Kven han var er noko som vil kome tydelegare fram dersom ein les sjølve brødteksten. Der vil det kome fram at han blei statsminister i Storbritannia i løpet av krigen. Biletet på side 177 hadde eit spørsmål knytt til seg. Her var det heller ingen kontekst som vert forklart, og det vert sett inn i teksten som omhandlar hat-retorikken i verda. Her er biletteksten: «Kvifor trur du menneske i dag deltek i nynazistiske demonstrasjonar?» (Bredahl et al., 2021, s. 177). Dette vert plassert i samanheng med eit avsnitt som handlar om at holocaust har skjedd, men at det likevel finst holocaust-fornektarar. Her skriv dei om at dette faktisk er holocaust-fornektarar, og ikkje revisjonisme.

Revisjonisme er å sjå historiske hendingar i nytt lys og tolke dei ut frå dette. Her skriv dei om den gode dokumentasjonen av holocaust, og at den er det grundigast dokumenterte folkemordet (Bredahl et al., 2021, s. 176). Denne illustrasjonen er også derfor plassert inn i ein kontekst, men ein er her avhengig av å lese brødteksten for å oppfatte denne.

I samanheng med avsnittet om deportasjonen av norske jødar, er der eit foto. Biletteksten her er som følgjer: «529 norske jødar blei stua om bord i D/S «Donau» og sende til tyske

konsentrasjonsleirar – der berre ni av dei overlevde. Eit av dei mørkaste kapitla i den norske krigshistoria» (Bredahl et al., 2021, s. 172). Dette er ein bilettekst som forklarar konteksten, og denne får ein tydelegare informasjon om når ein les brødteksten.

Bilettekstane i denne læreboka er derfor av varierende kvalitet, men bileta er plasserte på ei side som gjer at dersom ein les brødteksten, vil dei få ei forståing av kva biletet skal illustrere. Med dei tre døma overfor, kan ein sjå at alle tre fotoa har ein forklarande kontekst, men berre eitt av dei har forklaringa i biletteksten. Dei to andre har forklaringa i brødteksten. Dette gjer at dei må lese denne for å forstå kva biletet skal forklare.

5.3.5 Illustrasjonar, diagram og teikningar

Dette læreverket nyttar seg i hovudsak av illustrasjonar i form av bilete. Den andre forma dei vel å bruke, er kart. Dei nyttar seg av eitt kart, og det er eit kart over Europa i 1942. Dette kartet er på side 165, og er med for å vise Tyskland, kva for land som var alliert med dei, kva land dei hadde kontroll over, kva land som allierte, og kven som var nøytrale. Kartet viser det som vert skrive om i brødteksten, og gjer at alle land som vert snakka om, er med på kartet. Landa har ikkje namn, men dei er farga etter kva land dei hadde relasjonar med.

Det vert ikkje teke i bruk tabellar eller grafar i læreverket. Dette er noko som kunne tilført noko ekstra i læreverket, for å til dømes illustrere valoppslutning betre. Dette kunne framheva den ekstreme valoppslutningsauka NSDAP fekk ei periode, framfor at elevane skal vere i stand til å visualisere dette på eigenhand. Ein kan sjå at læreverket generelt har få illustrasjonar, men består mest av fotografi. Det kan sjå ut som at den einaste illustrasjonen som er laga for å nytte i læreverket, er kartet frå 1942 på side 165. Dette kartet er ikkje forenkla anna enn at det ikkje er plassert namn på landa. Dei forenkla derfor ikkje direkte det som står i brødteksten ved sidan av, men presenterer innhaldet på ein oversiktleg måte slik at ein vil få eit visuelt inntrykk av kva land som var allierte med kvarandre og nøytrale.

5.3.6 Spørsmål og oppgåver

Læreverket har både spørsmål undervegs og spørsmålssider på slutten av kapitlet som består av fleire ulike oppgåver. Sidan denne boka er delt inn i store kapittel som omfattar mange ulike tema, er fordjupingsoppgåvene på siste sidene knytt til alle desse temaa. Kapittel fire som heiter «Europa før», er delt inn i åtte mindre tematikkar, og desse er spørsmål om på side 184-185. På desse sidene er det spørsmål om ideologiar, første verdskrig, den russiske revolusjonen, mellomkrigstida, andre verdskrig og hat-retorikken som framleis lever i Europa.

Alle oppgåvene er også merka med sidetal med relevant lesestoff. Tre av oppgåvene på desse sidene handlar om andre verdskrig, dersom ein skal telje med den som handlar om hat-retorikk i Europa. Den dominante forma for oppgåver er analyse og problembaserte oppgåver. Dei er derfor relativt opne. Det er ikkje teke med enkle fakta som elevane kan leite seg fram til. Nokre av spørsmåla innanfor fordjupingsoppgåvene vil også vere innanfor kategorien om å gjere greie for.

Når det kjem til om elevane får tilstrekkeleg informasjon til å løyse oppgåvene gjennom læreverket, er dette noko som varierer. Spørsmåla som er undervegs i kapittelet er oppgåver som elevane har føresetnadar til å svare på gjennom informasjonen dei får i kapittelet. Dei vil ikkje få svaret på oppgåvene, men få nok bakgrunnskunnskap til å kunne reflektere rundt det. Eit døme på ei slik oppgåve kan vere: «Kvifor trur du ingen av nordmennene som visste om arrestasjonsplanane, åtvare dei norske jødane?» (Bredahl et al., 2021, s. 173).

Fordjupingsoppgåvene krev derimot meir fagstoff enn det som er gitt i læreverket. Desse oppgåvene er meint for at elevane skal utforske sjølve, og leite utanfor læreverket. Korleis elevane skal arbeide med oppgåvene, vil også variere.

Oppgåvene på slutten av kapittelet er meint å gjere saman med ein læringspartner, medan oppgåvene undervegs i kapittelet ikkje er spesifiserte. Dersom ein skal sjå på korleis dei er formulerte, kan det sjå ut som diskusjonsoppgåver meint for å reflektere anten i plenum eller i mindre grupper. Dei legg heller ikkje opp for noko konkrete arbeidsmåtar, og skriv heller at elevane får velje presentasjonsform sjølve. Dette opnar opp for ekspressive arbeidsmåtar dersom ein elevane ser på dette som ei moglegheit. Ein kan også som lærar bestemme nokre ulike metodar elevane kan velje mellom, men med tanke på formuleringane til oppgåvene, kan det vere vanskeleg å gjere dei ekspressive. Nokre av oppgåvene føreset også at elevane har kontroll på dagsaktuelle problematikkar, som til dømes flyktningstraumane frå andre land, og korleis desse vert behandla når dei kjem frå andre land til Noreg (Bredahl et al., 2021, s. 167).

5.3.7 Korleis oppbygging og struktur gir elevar forståing av historisk kunnskap

Brødteksten si oppbygging byggjer opp til refleksjonsspørsmål langs teksten. Desse vert bygd opp med stoff knytt til temaet, men føresett at elevane har kunnskapar som også ikkje står i læreverka for å oppnå maksimalt læringsutbytte. Fleire av oppgåvene krev at elevar har kjennskapar til dagsaktuelle problematikkar. Døme på slike oppgåver er: «Kan situasjonen for jødiske flyktningar i 1930-åra samanliknast med korleis flyktningar har det i vår tid?» og

«Kor enkelt er det egentleg for menneske som blir forfølgde, å kome i tryggleik i eit anna land – til dømes i Noreg?» (Bredahl et al., 2021, s. 167). Her krev det at elevane har kunnskapar om flyktingar som flyktar frå landa sine til Noreg, og korleis prosessen for å kome seg til Noreg er.

Dersom ein skal sjå på fordjupingsoppgåvene, byggjer lærebokteksten til ei viss grad opp til at elevane skal kunne svare på desse med kunnskapen som er tileigna gjennom brødteksten. Nokre av dei vil likevel krevje noko vidare utforskning på eigenhand. Oppgåve 9 er eit døme på dette. Der handlar første spørsmål om holocaust generelt og konsekvensar av det, og dei to siste punkta handlar om ein konkret familie der dei skal svare på kven dei var og kva som skjedde med dei under den andre verdskrigen (Bredahl et al., 2021, s. 185). Gjennom dette får også elevane innblikk i kva for problemstillingar personar stod ovanfor i denne perioden, spesielt det jødiske perspektivet. Det er mindre tydeleg kva for problemstillingar dei tyske innbyggjarane stod ovanfor dersom dei valde å ikkje slutte seg til nazistane.

5.3.8 Layout

Boka har valt å nytte seg av fargekombinasjonar og linjer for å framheve kva som er definisjonar, bilettekstar, diskusjonsspørsmål og tilleggsinformasjon. Definisjonane av omgrepa er plassert i marginen, og ordet er understreka. Biletteksten er også i marginen, og for å skilje desse frå definisjonane, har dei raude piler som peikar på biletet. Diskusjonsspørsmåla er utheva med raud farge, for å tydeleg skilje dei frå brødteksten. Dei vel også å nytte seg av raud tekst for å framheve anna tilleggsinformasjon, som til dømes fakta om motstandsørsla side 171. Denne boka har ikkje faktaboksar som fleire av dei andre har, men valt å heller nytte seg av ein annan farge på teksten som skil denne frå den vanlege brødteksten. Det er derfor enkelt å skilje kva som er brødtekst og kva som er tilleggsinformasjon i dette læreverket.

5.3.9 Oppmuntrar læreboka til bruk av studietekniske ferdigheiter?

Denne boka har valt å nytte seg av eit register bakarst i boka, men ikkje ordforklaringar. Dette gjer at om ein ønsker å finne ein definisjon eller ei forklaring på eit ord, må ein slå ordet opp i registeret, og deretter leite på dei sidene som er lista opp. Det vil vere ulikt kor mykje tid dette vil kome til å ta, då det er varierende om det er skriven opp eitt, to eller fleire sidetal som ordet har blitt brukt på. I nokre tilfelle er det også nemnt fem eller fleire tilfelle. Eit døme på dette er Hitler, Adolf. Han er oppført på side 158, 162, 163, 164-166 (Bredahl et al., 2021, s. 318).

5.3.10 Det overordna narrativet

I dette læreverket vert særleg årsakene til krigen, krigsutbrotet, nazismen, holocaust, Noreg under krigen, avslutninga av krigen og Nürnbergprosessen sett på som sentrale historiske tematikkar. Dei har også med eit dagsaktuelt tema kalla «Hat-retorikken lever framleis i Europa». Denne handlar om korleis ordet «jøde» framleis kan bli nytta som eit skjellsord, og at jødehatet stammar frå fordommar. Dei trekkjer også fram at alt beviser at holocaust faktisk skjedde (Bredahl et al., 2021, s. 176). Det finnast mange fornektarar av holocaust, som meiner at dette ikkje var noko som skjedde. Dette trekker dei vidare opp til sentrale tematikkar som kjeldekritikk og konspirasjonar. Dersom ein skal summere opp korleis *Samfunnsfag 9* er bygd opp, kan ein forklare det som at det er bygd opp ganske presenterande, og tydeleg lagt fram.

Dersom ein skal studere korleis Hitler vert framstilt i dette verket, er det også her nokså minimalt. Også dette læreverket byrjar Hitler si historie når han vart vald til rikskanslar. Dette er informasjon som står på første ordinære side i kapittelet. Ein kan også tydeleg sjå at dette læreverket har valt å ikkje gi noko konkrete faktaopplysningar om Hitler som ikkje omhandlar krigen. Eit døme på korleis Hitler vert presentert i teksten er «30. januar 1933 blei Adolf Hitler utnemnt til rikskanslar i Tyskland» (Bredahl et al., 2021, s. 164). Boka har eit eige avsnitt som heiter «Adolf Hitler», men under avsnittet står det om at han vart rikskanslar, og statskuppet han gjennomførte som resulterte i at Tyskland vart ein eittpartistat.

5.4 Aktør

5.4.1 Læreboka i planlegging og gjennomføring av emne

Dersom ein går inn på aktivitetkort og studerer kategorien som handlar om industrialisering og krig, vil det vere ein knapp i margin som sender meg vidare til kva koplingar dette emnet har til læreplanen. Her vil eg først få opp kva for koplingar den har til dei ulike kjerneelementa, kva for kompetansemål som er relevante, og kva for grunnleggande ferdigheiter som blir arbeidd med innanfor desse temaa. Her har dei valt å ta med kompetansemål frå fire av dei fem grunnleggjande ferdigheitene (Dybvig et al., 2020d, s. Kopling til læreplan). Den som ikkje vart sett på som så relevant for dette kapittelet, var rekning. Dette er noko som sikkert hadde vore mogleg å teke med, men truleg ikkje sett på som gunstig.

I arbeid med oppgåvene står det også mål for kvar enkelt av dei ulike oppgåvene. Oppgåve 2.18 handlar om nazismen, og kva denne baserer seg på. Der skal dei forklare korleis det

nazistiske menneskesynet kom til uttrykk, og finne parallellar eller likskapar til dette menneskesynet i dag. Denne oppgåva har eit eige mål. Målet for oppgåva er: «Å lære at andre verdskrig ikkje berre var soldatar og bombefly, men framvekst av ein ideologi som framleis har tilhengjarar». Dei har derfor korte og konsise mål om kva elevane skal sitje att med etter å ha arbeidd med dei (Dybvig et al., 2020e, s. Industrialisering & krig).

5.4.2 Lærebokteksten / brødteksten

Temaet «Den andre verdskrigen» er bygd opp av fem hovudartiklar, i tillegg til at den byrjar med eit samandrag. Dei fem hovudartiklane heiter «Krigsutbrot i Asia og i Europa», «Felles antifascistisk front», «Eit industrialisert folkemord», «Verda blir lagt i ruinar» og «Antifascistisk siger og rivalisering» (Dybvig et al., 2020a, s. Samandrag). Delen som er kalla «Noreg 1940-1945: Andre verdskrig», er også bygd opp av fem hovudartiklar, i tillegg til at den har eit samandrag først. Desse delane heiter: «Hitler-Tyskland okkuperer Noreg», «Historiebruk og motstandskamp», «Holocaust i Noreg», «Støttespelarar og offer» og «Landssvikoppgeret og høgreekstremismen» (Dybvig et al., 2020b, s. Samandrag).

Sida er til ei viss grad bygd opp kronologisk, men dette er ikkje noko som er veldig synleg om ein studerer berre kapitteloverskriftene. Språket i dette læreverket er også tydeleg meir avansert enn dei andre, og framstillinga er strukturert på ein annleis måte. Overskriftene presenterer tematikkar i staden for hendingar, og brødteksten forklarar informasjonen vidare. Verket forsøker derfor å forklare informasjonen framfor å presentere den. I starten av kvar artikkel er det eit kort avsnitt først som er utheva. I dette avsnittet står det kva artikkelen skal handle om. Det er derfor samandrag både i starten av kvart kapittel, og i kvar artikkel. Dette er noko som går att i alle.

Artikkeloverskriftene presenterer hovudtemaet for artikkelen, og har mange underoverskrifter vidare nedover. Kapittelinndelingane kunne truleg hatt tydelegare overskrifter, då fleire av overskriftene kan vere litt kompliserte for nokre elevar. Teksten er inndelt i kategoriar med ein kronologi, men kronologien er ikkje nødvendigvis synleg i desse overskriftene. Det er derfor ein tydeleg raud tråd gjennom kapitlet, sjølv om denne ikkje ser ut på same måte som i dei andre.

5.4.3 Skriftlege kjeldematerialet

Av skriftleg kjeldemateriale som er teke i bruk i *Aktør*, er det hovudsakleg berre biletet av snublesteinane (Dybvig et al., 2020b, s. Hitler-Tyskland okkuperer Norge). Desse snublesteinane er minnesmerke for jødane som vart drepne under holocaust.

Boka kunne nytta seg av fleire ulike former for skriftleg kjeldemateriale for å gi ei større breidde og ei meir konkret forståing av krigen. Dette er som regel enklare med nokre former for visuelle illustrasjonar eller utdrag frå skriftleg kjeldemateriale som kan bringe tilbake noko av den kontekstuelle situasjonen rundt krigen.

5.4.4 Visuelle kjelder

Aktør tek i bruk fleire typar visuelle kjelder. Dei vel til dømes å ta bruk av kart for å illustrere alliansar og mindre angrep gjennom krigen. Dei vel også å nytte seg av bilete som er teke i den aktuelle perioden. I boka har dei bilete som er teke i perioden andre verdskrig gjekk føre seg. Alle bileta har ein bilettekst. Bileta vart også sett inn i ein vidare kontekst som bygde vidare på biletet og biletteksten. Døme på ein bilettekst kan vere: «Til tross for kvinnene si deltaking i motstandskampen har deira innsats blitt sterkt underkommunisert. Her Eva Jørgensen og andre motstandsfolk tilhøyrande heimefronten og Milorg» (Dybvig et al., 2020b, s. Historiebruk og motstandskamp). Dette biletet og teksten er plassert rett over eit avsnitt som handlar om kvinner i kamp.

5.4.5 Illustrasjonar, diagram og teikningar

Andre former for visuelle verktøy som vert nytta i læreverket, er tabellar, faktaboksar og kart. Tabellane vert nytta for å vise ei oversikt over krigsmateriell som var produsert i 1942. Dette var ei oversikt over Tyskland og dei allierte, og om dei produserte krigsfly eller stridsvogner. Dei vart også nytta for å vise ei oversikt over fangar som var sett i dei over seks hundre leirane som var i landet. Her viser dei nasjonalitetar fangane hadde, kor mange leirar dei var fordelte utover, og kor mange dei hadde totalt av denne nasjonaliteten (Dybvig et al., 2020b, s. Hitler-Tyskland okkuperer Norge).

Faktaboksene vert nytta på fleire måtar. Eit av fleire døme var for å framheve informasjonen om dei ulike nasjonale minoritetane, og Noreg si mørke historie knytt til desse. Minoritetane som her vert tekne opp, er tatarar, samar, kvenar og jødar. I kvar faktaboks vert det teke opp korleis dei vart behandla av det norske folk. Det står til dømes at «Samar og kvenar vart systematisk utsett for ein kompromisslaus fornorskingspolitikk frå om lag 1850, der målet var

å assimilere dei inn i det norske samfunnet» (Dybvig et al., 2020b, s. Landssvikoppgjøret og høgreekstremismen).

Boka har ikkje teke i bruk direkte rekonstruksjonar av bilete, men heller valt å lage ulike illustrasjonar for å framheve poeng eller illustrere angrep, alliansar eller ulike okkupasjonar. Fleirtalet av dei illustrasjonane som vert teke i bruk, er fotografi som vart teke i perioden 1940-1945. Bilettekstane til karta er ofte svært fyldige som gjer at elevane får tydeleg kontekstuell informasjon knytt til desse. Nokre av karta som omhandlar Sovjetunionen og Austfronten kan oppfattast litt kompliserte, men dei fleste av karta illustrerer brødteksten på ein enkel måte som gjer det lettare for elevane å visualisere seg dei ulike hendingane under krigen. Gjennom å aktivt nytte kart, kan elevane lettare få eit tettare forhold til brødteksten, og oppleve det lettare å visualisere dei ulike hendingane under krigen, og at ein ser konkret kvar dei ulike hendingane skjer. Det er til dømes mykje lettare å visualisere seg angrepet på Polen om ein ser kvar Tyskland ligg i forhold til Polen.

5.4.6 Spørsmål og oppgåver

Dersom ein vel aktivitetkort på nettsida, vil ein kunne velje tematikk. Vel ein industrialisering og krig, vil ein få opp ein rekkje tematikkar som vil vere relevant under dette temaet. Dersom ein vel andre verdskrig som tematikk, vil sida gule ut alle dei spørsmåla under som er relevante for denne tematikken. Då vil dei ikkje ha moglegheit til å trykke på dei oppgåvene som ikkje er utheva. I tillegg er alle oppgåvene markerte med emneknaggar (#) for å framheve kva for tematikkar som er relevante i oppgåvene. Døme på emneknaggar som høyrer til andre verdskrig kan vere #antisemittisme, #krigsutbrot og #holocaust (Dybvig et al., 2020e, s. Industrialisering & krig).

Dersom ein trykkjer på ei av oppgåvene, vil det under oppgåva stå kva som er målet med å arbeide med den. Til oppgåve 2.18 som handla om nazisme som ideologi, var til dømes målet for oppgåva å lære at den andre verdskrig ikkje berre var soldatar og bombefly, men framveksten av ein ideologi som har tilhengjarar enno (Dybvig et al., 2020e, s. Industrialisering & krig). Lenger nede vil der også kome ei linje der det står relevante artiklar for å løyse oppgåva. Desse vil ein kunne trykkje på, for å nytte artiklane undervegs i oppgåva. Her vil ein også ha ord i marginen, der ein kan trykkje seg vidare for å finne definisjon på desse.

Oppgåvene i *Aktør* er i all hovudsak reflekterande og analyserande oppgåver. Dette er utan tvil den dominerande forma. I dette verket er det ingen enkle fakta elevane skal finne i boka

og heller ingen oppgåver der elevane skal gjere kort greie for noko. Oppgåvene krev kunnskapar som elevane må ha arbeidd seg opp gjennom å ha lest litteraturen. Ein kan derfor ikkje leite i artiklane etter ein konkret fasit, men ein kan nytte fagstoffet i dei anbefalte artiklane for å tileigne seg kunnskapen for å løyse oppgåva. Dei anbefalte artiklane vil ligge under oppgåva. Fordelen med slike oppgåver er at elevane ikkje kan søke seg fram til eit svar, og at læraren fort ser på måten elevane svarer på om dei har forstått det dei arbeider med eller ikkje. Oppgåvene krev ei heilt anna forståing for emnet enn ein vil kunne søkje seg fram til på nett.

Boka gir elevane tilstrekkeleg informasjon til at elevane skal kunne svare, men nokre av oppgåvene er meir utfordrande enn andre, og krev evne til refleksjon, i tillegg til mykje forskjellig kunnskap. Eit døme på dette er oppgåve 1.23. Denne er merka med #nazisme, #propaganda, #ideal. Når ein vel denne oppgåva vert ein sendt inn på eit maleri. Oppgåva er som følgjande: «Her ser du eksempel på eit nasjonalsosialistisk måleri. Beskriv det du ser. Korleis kan du forstå biletet som nazistisk propaganda?». Målet for oppgåva er også ført inn her. Målet for oppgåva er «Å reflektere over at eit måleri kan ha ein sterk bodskap sjølv om det klart berre framstiller nokre vanlege kvardagsmenneske.» (Dybvig et al., 2020e, s. Industrialisering & krig). Her skal elevane til dømes ha kunnskapar om nazismen, kva som var typisk for nazismen og den ariske rase, kva propaganda er for noko, og sette dette ut i noko praktisk. Det er derfor ganske mykje førekunnskapar som skal til for at ein elev skal kunne få maksimalt utbyte av denne oppgåva.

Dei fleste av oppgåvene har ikkje spesifisert arbeidsform. Dette opnar opp for at læraren kan velje arbeidsmåte etter kva den meiner passar si klasse best. Nokre av oppgåvene, til dømes 3.18, er lagt opp til å arbeide saman med ein «arbeidsvenn». Sidan oppgåvene ikkje er spesifisert, opnar det også opp til at læraren kan velje simulerande arbeidsmåtar som rollespel, men fleire av oppgåvene verkar til å måtte tilpassast dersom dette er noko som skal kunne nyttast. Dei fleste av oppgåvene verkar til at dersom ein vel å løyse dei i grupper eller med ein «arbeidsvenn», til å kunne skape god og målretta samtale mellom elevane. Fordelen er at all kunnskap elevane treng for å løyse oppgåva, er å finne i læreverket. Oppgåvene krev ikkje at elevane leiter etter informasjon utanfor læreboka. Oppgåve 3.23B ber elevane om å hente eit bilete av øydeleggingane til Hiroshima og Nagasaki. Dei kan derfor bli bedd om å hente illustrasjonar og fotografi til tekstane sine, men dei vil ikkje bli bedd om å søkje etter konkret informasjon på internett.

5.4.7 Korleis oppbygging og struktur gir elevar forståing av historisk kunnskap

Brødteksten i læreverket gir elevane føresetnadar og grunnkunnskapar til å kunne reflektere rundt dei ulike oppgåvene. Artiklane i læreverket består av, gir ingen direkte fasit til oppgåvene. Dette gjer at elevane ikkje kan slå opp svaret i oppgåva, men at dei skal nytte det dei har lest til å vidare utvikle tankesettet til å kunne reflektere rundt ei problemstilling. Ein del av oppgåvene byggjer også opp til at elevane skal ha kunnskapar rundt dagsaktuell problematikk, og kople denne opp mot fortida. Måla for dei ulike oppgåvene som er kopla til dei ulike tekstane, er nedbrotne og konkretiserte kompetansemål.

5.4.8 Layout

Layouten er klar, og artiklane på linja er sortert i kronologisk rekkjefølgje, der ein byrjar med eit samandrag. Resten av historia har ein kronologi, og sidene nyttar fleire modalitetar, som til dømes kart og bilete, for å halde lesaren sitt fokus. Sida bruker i tillegg lite plass på å definere omgrep, men har heller omgrepet i margin, slik at lesaren kan trykkje på omgrepet for å få opp faktaboksen med definisjonen. Dette kan bidra til å skape ei meir ryddig side enn dersom alle omgrepa skulle stått i margin med definisjonar. Desse omgrepa er ikkje sortert alfabetisk, men etter når dei blir brukt i teksten. Det som vert brukt først er derfor plassert først. Dette gjer også at dersom eleven allereie veit kva omgrepet betyr, treng den ikkje lese definisjonen. Sidene elles er dekt med tekst, bilete, kart og omgrep. Brødteksten tek opp ein del plass, men sidene vil sjå ryddige ut, då teksten er delt opp med illustrasjonar, hovudsakleg i form av sanntidsbilete og kart. Sidene har også faktaboksar som er tydeleg framheva i blått. Dette gjer at desse skiljast tydeleg ut frå brødteksten. Biletteksten skiljast ut gjennom å vere mindre og i kursiv. Den byrjar også med kva det er bilettekst til. Under karta vil derfor ordet «Kart» stå først, for å framheve at dette er biletteksten til kartet. Dette gjer at det derfor er tydeleg å skilje kva som høyrer til brødtekst, og kva som er tillegg.

5.4.9 Oppmuntrar læreboka til bruk av studietekniske ferdigheiter?

Dette verket har ikkje stikkordliste, men omgrepssliste. Omgrepsslista er å finne under «Finn fagstoff» og «Omgrep». Her vil ein få alle omgrep sortert etter alfabetisk rekkjefølgje, med ein definisjon under. Omgrepa er definert generelt sett om dei vert brukt i fleire samanhengar, men spesifikke om dei er nemnt i berre ein form for situasjon. Forklaringa på omgrep som til dømes holocaust, er ganske spesifikk og presis, då det er berre eit spesifikt folkemord. Forklaringa på holocaust i denne boka var: «Holocaust er nemninga på folkemordet på jødane

til nazistane før og under den andre verdskrigen. I perioden 1938-1945 blei meir enn seks millionar jødar drepne. Utan stor støtte til antisemittismen i dei okkuperte landa, og mange medhjelparar her, ville det ikkje late seg gjennomføre» (Dybvig et al., 2020c, s. Omgrep). Eit som er meir generelt skrive, er korrupsjon. Definisjonen i dette verket er: «Korrupsjon betyr at nokon prøver å fremje sine egne interesser anten ved å få eller gi pengar eller andre tenester i byte» (Dybvig et al., 2020c, s. Omgrep).

Med tanke på at dette er eit heildigitalt læreverk, vil ei stikkordliste med sidetal miste den funksjonen dei har i eit fysisk læreverk. Ei fysisk lærebok har fleire sider og treng tydelegare oppslagsmåtar, medan denne læreboka hadde fem artiklar som skulle lesast. Den har i tillegg dei ordforklaringane i marginen, som då gjer denne boka oversiktleg på sin eigen måte. Det vil ikkje vere same form for behovet i eit digitalt verk, då det også er ein innlagt søkefunksjon på toppen av sida som gjer at ein kan søke på det omgrepet ein ønsker forklaring på.

5.4.10 Det overordna narrativet

I dette læreverket kan ein sjå at det er meir utfordrande å trekkje ut dei større tematikkane enn dei andre. Dette hovudsakleg fordi overskriftene ikkje er like tydelege som i dei fysiske læreverka. Dei tematikkane som får stor plass, er til dømes motstandsarbeid, holocaust, norske fangeleirar, den endelege løysinga, starten og slutten av krigen. Dei trekker også fram mange av dei store angrepa under krigen, som til dømes slaget om Storbritannia og Stalingrad. Dei er også det einaste læreverket som trekker fram den historiske konteksten til antisemittismen.

Eit tema som vert spesielt vektlagt i dette læreverket, er motstandsarbeid. Her vert det teke opp motstand frå mange perspektiv. Dette gjeld både Milorg, kvinner i kamp, samisk og kommunistisk motstand, ein generell motstandskamp i verda mot nazistane, og protesten som kom frå jødane, både i gettoane og i konsentrasjonsleirane. Dei vel også å nemne at sjølv om det var mykje protestar frå mange sider, var det likevel slik at fleirtalet valde å ikkje gjere noko. Læreverket legg ikkje vekt på å ramse opp historiske hendingar eller årsaker til ei hending, men legg historia nærast fram som ei forteljing.

Dersom ein skal studere korleis *Aktør* vel å presentere Adolf Hitler, har også dette verket valt ei løysing som gjer at han får eit nokså minimalistisk fokus her også. Hitler vert hovudsakleg nemnt når det er nødvendig, og i ein samanheng med at han var rikskanslar og leiar i Nazi-Tyskland. Døme på korleis Hitler vert nemnt i *Aktør* kan vere: «Adolf Hitler starta hemmeleg opprusting av Tyskland straks han kom til makta i 1933» (Dybvig et al., 2020a, s.

Krigsutbrudd i Asia og i Europa). Han vert ofte teke opp i kapitla, og er ganske sentral, men det vert ikkje teke opp annan informasjon enn den som er relevant. Det vert ikkje skildra noko av Hitler sin oppvekst, eller tida før han vart rikskanslar.

6 Diskusjon og drøfting

I første delen av drøftinga skal læreverka stillast opp mot kvarandre. Føremålet med drøftinga er å framheve likskapar, og korleis dei ulike har valt å prioritere ulike løysingar, både når det kjem til oppgaveformer, tematikkar og framstillingar. I andre delen av oppgåva vil eg kort sette læreverka opp mot Fagfornyinga. Her vil eg studere dei opp mot kompetansemåla som er funne relevante for emnet om andre verdskrig. Siste del av oppgåva er å trekkje fram moglegheiter og ulemper knytt til digitale og fysiske læreverk. Desse moglegheitene og ulempene er noko som vart oppdaga når analysen vart gjennomført. Her vart det oppdaga ulike løysingar som kunne blitt valt på grunnlag av form læreverket hadde, og om det er nytta eitt eller to kapittel for å formidle historia om den andre verdskrigen.

6.1 Drøfting av innhald i læreverk

Når analysen av læreverka vart gjennomført, vart det oppdaga mange fellestrekk, men også fleire skilnadar. Dette gjeld både når det kjem til val av informasjon, oppgaver og framstillingar. Noko som tydeleg går att blant alle dei alle læreverka som tydeleg vart lagt til merke, er oppgaveformene. Alle læreverka har omtrent gått vekk frå å nytte seg av enkle fakta som ein finn svar på i teksten, til å heller ha analyserande og problembaserte oppgaver. Den som vel å nytte seg av flest lukka oppgaver, er *Relevans*. Der var det spørsmål knytt til kvart underkapittel som i stor grad baserte seg på faktaspørsmål. Dei spørsmåla som no vert nytta, har delvis opne og heilt opne svar, som gjer at elevane må reflektere rundt svaret. No kan ikkje elevane finne fasitsvaret lenger gjennom å nytte seg av læreverket eller ein digital søkemotor (Lund, 2016, s. 336). No krev oppgåvene sjølvstendig tenking og eigne refleksjonar. Dette kan vere var noko som kom saman med Fagfornyinga, når kompetansemåla vart vidare og mindre presise enn tidlegare.

6.1.1 Grunnstrukturen i læreverka

Eit av kjernespora i diskusjonen kring vurdering av historie, er korleis kompetansemåla skal forståast. I 2020 kom Fagfornyinga med djupnelæring inn som eit sentralt omgrep, som derfor gjer det naturleg å trekkje meir vekk frå dei lukka oppgåvene, og opne meir opp for refleksjon og utforsking. Desse oppgåvene krev at elevane er i stand til å bruke kunnskapen dei har tileigna seg, og gjer at det er lett å oppfatte om elevane har lest teksten eller ikkje. At oppgåvene har gått vekk frå lukka til opne oppgaver, er også ein fordel i møte med den digitale verda vi lever i. Dette til dømes i møte med den nyutvikla «chatGPT». Det er eit

kunstig intelligenssystem som kan generere svar på spørsmålet som blir stilt, og som kan nyttast i skulen som eit verktøy for å jukse. Den er velutvikla, som gjer at den kan svare på ein del av dei analytiske spørsmåla også, men vil vere enklare å avsløre gjennom til dømes skrivemåte.

Dersom ein ser på grunnstrukturen til dei ulike læreverka, er denne også nokså lik. Dette er noko som er spesielt synleg i dei tre fysiske, men også i den digitale, dersom ein trykkjer seg gjennom artiklane. Verka er bygd opp i kronologisk rekkefølge, og består av mange av dei same hendingane. Alle dei ulike læreverka tek til dømes opp angrepet på Polen som starten av andre verdskrig, og angrepet på Noreg 9. april 1940. Alle dei fire læreverka tek også opp holocaust både på tysk og norsk jord. Her vel *Aktør* å fokusere på andre folkegrupper enn berre jødane også, og skriv om homofile og rom-folket. Desse opplevde også å bli markerte med rosa og raude stjerner, som derfor skilte dei frå jødane med gule stjerner (Dybvig et al., 2020b, s. Støttespillere og ofre). Alle fortel også om krigsoppgjeret som vart teke etter krigen. Her er det også variasjon i kor stor djupn dei ulike verka vel. Tre av fire læreverk vel også å omtale det ved bruk av namnet «Nürnbergprosessen». *Relevans 9* er einaste som ikkje vel å omtale hendinga ved bruk av det kjente namnet, men heller generelt om krigsoppgjeret etter krigen.

6.1.2 Historiedidaktikk

Dersom ein skal studere læreverka i eit historiedidaktisk perspektiv, har alle dei fire læreverka fokus på historiemedvit. Alle læreverka arbeider med årsaker og verknad av krigen, og fleire av dei arbeider med kva det har hatt å seie for notida. Ein kan også sjå tendensar til historiebruk i alle læreverka, men på ulike nivå. *Aktør* er det einaste læreverket som vel å nytte omgrepet konkret i ei overskrift på ein av artiklane. Overskrifta heiter «Historiebruk og motstandskamp». Her trekker dei fram ein del om kva det vil seie å bruke historia, og at i seinare år har historiebruken rundt motstandskampen i Noreg blitt meir nyansert, og det har blitt meir plass til dei ulike historiene. Det har gått frå at desse historiene var nokre menn i skauen, til at fleire grupper har fått plass (Dybvig et al., 2020b, s. Historiebruk og motstandskamp).

Historiemedvit er også noko som er synleg i alle dei fire læreverka. Som nemnt i litteraturgjennomgangen, har Kvande og Naastad sagt at sjølve omgrepet «historiemedvit» ikkje verkar til å få så mykje plass verken i planlegging- eller gjennomføringsfasen (Kvande & Naastad, 2020, s. 52). Dersom ein tek utgangspunkt i desse læreverka, kan dette sjå ut til å

stemme nokså bra. Ingen av læreverka nemner omgrepet «historiemedvit». Det næraste ein kjem, er at i *Aktør* vert historiebruk trekt fram. Ein kan likevel ikkje seie at historiemedvit ikkje blir tenkt på i læreverka, sjølv om omgrepet ikkje blir brukt. Ein måte å sjå historiemedvit på i læreverka, er at elevane skal på sett og vis «lære av historia». Dette er noko som kan skje gjennom både tekst og oppgåver som fremjar refleksjon. Desse kan utvikle ei form for historiemedvit. Årsaker og verknadar av krigen vert forklart i alle verka, og verka forklarar også korleis nazismen er noko som kunne skje, og også kan skje igjen. På denne måten lærer elevane av historia og arbeider med å utvikle historiemedvit.

6.1.3 Framstillinga av sentrale moment under krigen

Noko anna som var interessant å studere i læreverka, var framstillinga av nazismen. Dersom ein ser dette i synet av Syse, skriv han at det dominerer tre former for hovudframstillingar av nazismen. Den eine er då at drivkrafta bak holocaust var noko personleg som låg hos Hitler som kan koplast til hans tid som mislukka kunstnar i Wien. Den andre er å sjå på nazisme som ein variant av rasisme, men at den er ulik fordi den fokuserer konkret på jødar, og den tredje er at nazistane si antisemittiske verdsanskuing vert bagatellisert, og på ein slik måte at den er utilgjengeleg for elevane (Syse, 2016, s. 120). Dette kan til ei viss grad sjå ut til å stemme, med unntak av den eine. Ingen av dei fire læreverka tek opp Hitler si tid som mislukka kunstnar i Wien, så dette kan sjå ut til å vere ei framstilling som er i ferd med å forsvinne. Det første læreverka vel å nemne om Hitler, er at han vart rikskanslar i 1933. Eit av læreverka tek også opp det såkalla ølkjellarkuppet i 1928. I *Relevans* trekkjer dei fram at Hitler gav jødane skulda for problema Tyskland hadde, og at nazistane trudde jødane stod bak kommunistiske og andre former for politiske motstandarar (Heidenreich et al., 2021, s. 108). Ein kan sjå at dei trekkjer fram dei personlege haldningane Hitler hadde ovanfor jødane, men ikkje den mislukka kunstnarperioden i Wien.

Når ein skal sjå på den andre framstillinga som omhandlar nazisme som ei form for rasisme, har læreverka heller valt å kalle det anten for ein tysk form for fascisme, eller for eit industrialisert folkemord. Desse er dei to dominerande variantane i læreverka. Ein kan også sjå tendensar til at det vert sett på som ei form for rasisme, men ingen av læreverka vel å nytte dette konkrete omgrepet når dei skal forklare nazismen. I *Relevans* skriv dei om at dei tyske nazistane meinte at tyskarar var eit utvalt folk, og at dei derfor hadde lov til å forsvare seg og kjempe i mot andre. Det folkeslaget dei var mest opptatt av, var jødane (Heidenreich et al., 2021, s. 120). Denne framstillinga kan bli sett på som ein variant av rasisme, men utan å

bruke omgrepet konkret. Noko anna ein også kan sjå, er at læreverka ikkje formidlar den antisemittistiske verdsanskuinga godt nok, og at fleire av læreverka heller ikkje byggjer på nyare forskning av ideologien (Syse, 2016, s. 111). Dette er noko som ifølgje Syse kan vere relevant for å ha med i framstillinga av litteraturen i læreverk for å forstå nazismen betre.

Ingen av bøkene trekkjer fram nyare forskning på nazismen, og forenkler gjerne nazismen. Dette er noko som naturleg nok må gjerast, men dei tre fysiske lærebøkene forenkler det litt mykje. *Aktør* vel å forklare røtene bak jødehatet, og at dette er noko som har røter langt tilbake i tid. Dei forklarar at Hitler ikkje var den som fann opp antisemittismen, men at han vidareutvikla den til å bli sentral for nazismen sin ideologi. Dei trekker også fram at dette jødehatet har mellom anna årsak i røtene som antisemittismen har i Anti-judaismen i kristendommen. Anti-judaismen hevda at jødane er det folket som må straffast fordi det var dei som er ansvarlege for at Jesus vart korsfesta (Dybvig et al., 2020a, s. Eit industrialisert folkemord). Med å nemne dette trekkjer dei fram at jødehatet er noko som allereie var ei utfordring frå Jesu tid, og at dette ikkje er noko fenomen Hitler fann opp i mellomkrigstida.

Dersom vi skal studere det overordna narrative i læreverka, kan vi ta utgangspunkt i mellom anna Korbøl og Skram. Dei skriv om at læreverka jamleg vert utsett for kritikk, og at historia ikkje kan overdimensjonast med perspektiv, fordi då må noko anna vike. Vidare skriv dei om dei to forholda som vert sett på som kritikkverdige i læreverk. Dette er igjen for den vidaregåande skulen, men kan framleis vere relevant for meg. Det første er at læreverka ofte presenterer ei «vegg-til-vegg» dekning av fortida. Det andre er at framstillinga ofte vert presentert frå eit konkret perspektiv (Korbøl & Skram, 2016, s. 364). Læreverka må opne for forståinga av at det er fleire sider i krigen, og at desse er aktuelle for å forstå det heile biletet.

Dersom vi skal studere desse opp mot dei utvalde læreverka, har *Aktør* valt å presentere fleire ulike perspektiv knytt til motstandsørsla. Den trekkjer fram militære motstandsørslar, ørslar frå andre land, og kva motstand som vert gjort innanfor dei jødiske gettoane og leirane. Dette gir elevane stor breiddekunnskap om nettopp motstandsørslene som gjekk føre seg under krigen. Ein kan derfor sjå at dette læreverket forsøker å nyansere historia, og ikkje berre gi eitt konkret perspektiv, eller ei vegg-til-vegg dekning. Dette er noko ein kan sjå går att i dei tre andre også, men i mindre tydeleg grad enn i *Aktør*.

I *Arena 9* forsøker dei til dømes å nyansere historia rundt korleis nokon kan ha blitt nazistar, medan i *Relevans 9* forsøker dei også å nyansere historia rundt motstandsørslar og kven som kjempa for fridomen vår i Noreg. Her trekker dei fram militære styrkar ute og heime,

sjøfolket, flyktningshjelp og kvinner og menn som dreiv med motstandsarbeid (Heidenreich et al., 2021, s. 116–117). *Samfunnsfag 9* nyanserer hovudsakleg antisemittismen, og fortel om at dette var noko som heldt fram i Noreg etter krigen var over. Her trekker dei ut ei historie om ein norsk jøde, som opplevde at folk budde i heimen hennar, med hennar eigendelar (Bredahl et al., 2021, s. 174). Gjennom dette kan ein sjå at læreverka har nyansert historia noko meir, og at dei forsøker å vise fram fleire perspektiv av den same historia. Dette er noko som med fordel kan gjerast meir av. Likevel kan ein sjå at læreverka har blitt tydelegare bevisst på Korbøl og Skram sitt punkt nummer to, nemleg det punktet som handlar om å ikkje presentere eitt syn på krigen som det heile biletet (Korbøl & Skram, 2016, s. 364). Dette er noko som verkar til å vere mindre vanleg i dag, og mange vel å nyansere historia.

Ei anna oppdaging som har blitt sett på som interessant, var framstillinga av Adolf Hitler. Alle verka presenterer han på nokså same måte. Dei presenterer hovudsakleg informasjonen om han dersom det vert sett på som relevant, og legg ikkje meir fokus på han enn det som er nødvendig. Lærebøkene byrjar historia om Hitler i 1933 då han vart rikskanslar. Som tidlegare nemnt, vel ingen av læreverka å fokusere på tida han hadde som mislukka kunstnar i Wien. Dei vel heller ikkje å nemne noko om barndommen hans, og svært få av læreverka gir informasjon om Hitler før han vart rikskanslar. Det einaste nokon av dei fire verka har valt å nemne før 1933, var ølkjellarkuppet i 1928. Dette er interessant. Dei vel å leggje fokuset på kva som skjedde, framfor kven som stod bak. Årsaka til dette kan mellom anna vere for å unngå å gi desse personane meir merksemd enn det som er nødvendig.

6.2 Læreverka opp mot kompetansemåla i Fagfornyninga

Med Fagfornyninga frå 2020, har det skjedd store endringar i læreplanen, både når det kjem til kompetansemål og forventningar rundt kva som skal lærast når. Tidlegare har eg studert Fagfornyninga og valt ut kompetansemål som kan vere relevante for tematikken om den andre verdskrig. I denne delen er det viktig å ha i tankane at desse kapitla ikkje skal dekkje alle desse kompetansemåla åleine, men dei skal bidra til å lære elevane noko om dei gitte måla. Det vil vere fleire kapittel som skal arbeide mot å oppnå desse kompetansemåla, men dette er eitt av dei som skal bidra. Desse kompetansemåla er tidlegare nemnt i kapittel 2.2. Dette er litteraturgjennomgangen, og under emnet om «Fagfornyninga LK-20».

Desse kompetansemåla vart valt ut hovudsakleg gjennom å studere dei måla som var gitt i læreverka, og kva som var foreslått som relevante kompetansemål. Eigne refleksjonar har også blitt gjort i dette utvalet. Berre eitt av kompetansemåla nemner andre verdskrig eksplisitt

gjennom holocaust, men dei tre andre kan ein også arbeide med i arbeidet med andre verdskrig. Desse kan koplatt på andre verdskrig gjennom til dømes tema som propaganda og kritisk tenking og gjennom å studere årsak-verknad prinsippet.

6.2.1 *Arena 9*

Kompetansemålet «Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» går tydeleg att i begge kapitla som handlar om den andre verdskrigen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreverket har mål for både kapittel seks og sju som baserer seg på å kunne nemne årsaker og verknader av krigen. Ein kan derfor sjå ein tydeleg samanheng mellom læreverket og dette kompetansemålet. Holocaust vert til ei viss grad gjort greie for i kapitlet, til dømes på side 145, men dette er ein tematikk som vert gjort greie for i Arena 10. Denne boka har eit eige kapittel om holocaust og folkemord.

Det som vert nemnt om holocaust i denne læreboka, er hovudsakleg konsentrasjonsleirane, og kart over leirane. Det er også svært avgrensa kor mykje boka tek med om algoritmar og kva som kan vere konsekvensen av einsretta kjelder og mangel på kjelder. Under dette kan ein finne omgrep som til dømes sensur og propaganda, og dette er omgrep som er trekt fram i lite merkbar skala. Algoritmar og mangel på informasjon kan ein derfor sjå er noko som ikkje vert fokusert noko på. Dette gjeld for både kapitlet om verda og Noreg. Boka har lite informasjon som er knytt opp til dagsaktuelle problematikkar.

6.2.2 *Relevans 9*

I *Relevans 9* kan ein tydeleg sjå ein samanheng mellom læreverket og kompetansemålet: «Drøfte korleis framstillingar av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I læreverket fortel dei om at nazistane tok i bruk gamle fordommar og skadelege løgner om jødane for å få jødeforfølginga mogleg (Heidenreich et al., 2021, s. 120). Desse haldningane som stammar langt tilbake i tid var dermed med på å påverke haldningane til folket under andre verdskrig, fordi dei då vart nytta som ein form for skremselspropaganda. Læreboka trekkjer også fram eit avsnitt om sensur og rykte, og at dette var noko som vart nytta for å avgrense kva som kom ut til borgarane (Heidenreich et al., 2021, s. 115). Dette kan ein sjå på som kva konsekvensar som kjem av at borgarane opplever mangel på informasjon.

Holocaust som tematikk vert trekt fram i to bolkar, ein bolk som handlar om holocaust generelt, og ein som handlar om holocaust i Noreg. Desse bolkanane er korte, og er hovudsakleg beståande av generell informasjon. Dette til dømes kor mange jødar som vart drepne under krigen, kva som skjedde med dei, og korleis dei vart arresterte. Det vert også nemnt kor mange norske jødar som overlevde konsentrasjonsleirane.

6.2.3 *Samfunnsfag 9*

Det første ein møter i denne boka, som ikkje er historia om Anne Frank, er årsakene til den andre verdskrig. Her har forfattarane av boka skrive kort om nokre av dei ulike årsakene til krigen. Dette gjer at kompetansemålet: «Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konfliktar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» vil vere relevant for dette læreverket også (Utdanningsdirektoratet, 2019). At historia tek i bruk historier om konkrete personar under krigen, kan også gjere at læreverket tek i bruk historiebruk som eit verkemiddel i læreverket. Historiebruk er også eit av dei sentrale omgrepa i eit av kompetansemåla, utan at dette omgrepet vert brukt direkte. Boka har også ei eiga temaside om holocaust, der den trekkjer fram holocaust som «den endelege løysinga», og forklarar kva som var planen med holocaust. Dei trekker også fram kor mange som vart drepne under holocaust, og kva for andre folkegrupper som også vart utsett under dette folkemordet. Der er også ein bolk om Auschwitz under temasida, og her vert det forklart kva dette var, og kva som skjedde der (Bredahl et al., 2021, s. 168).

I siste del av kapittelet trekkjer dei også fram hat-retorikken som framleis lever i Europa, og at det er viktig å vere kjeldekritisk, slik at ein ikkje hamnar inn på nettstadar som har konspirasjonsteoriar og historieforfalskingar (Bredahl et al., 2021, s. 177). Dei forklarar også ein bolk om at alt beviser at holocaust faktisk skjedde. Det finnast fleire holocaust-fornektarar i dag, og i denne delen av kapittelet forklarar dei viktigheita av å vere bevisst på kva ein les på nett, og konkrete bevis for at holocaust faktisk skjedde. Der trekkjer dei fram mengda dokument som finnast i mange former, og alle bileta som stadfester lidningane jødane vart utsette for, som til dømes militær foto og pressefoto (Bredahl et al., 2021, s. 176–177).

6.2.4 *Aktør*

Dette er det einaste læreverket som nemner historiebruk som omgrep. Dette vert nemnt i ei kapitteloverskrift, og vert teke med vidare i brødteksta. Læreverket tek også utgangspunkt i å forklare verknadar av ulike hendingar, og gir elevane ei forståing av at handlingar har ein

verknad. Det vert også teke opp verknadar av folkemordet holocaust. Dette gjer at ein tydeleg kan sjå att tre av dei ulike kompetansemåla i Fagfornyinga. Kompetansemålet «Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikhtar og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» er delvis med. Dei har med første delen av kompetansemålet, men ikkje noko særleg rundt kva for føresetnader som kunne hindra krigen.

Holocaust vert også teke opp under kapittelet om eit industrialisert folkemord. Her trekkjer dei også fram at holocaust ikkje er eit nytt fenomen, og forklarar også kvar dette kan stamme frå. Dei forklarar også «den endelege løysinga», og vel også å trekkje fram motstanden som vert gjort i konsentrasjonsleirane (Dybvig et al., 2020a, s. Eit industrialisert folkemord). Dei vel dermed å trekkje fram eit perspektiv som ingen av dei andre læreverka vel. Læreverket vel også å studere høgreekstremisme i dag som noko dagsaktuelt, og kva for høgreekstre handlingar som har skjedd i Noreg i åra etter den andre verdskrigen. Her vert til dømes 22. juli og saka om Benjamin Hermansen trekt fram (Dybvig et al., 2020b, s. Landssvikoppgjøret og høgreekstremismen).

Eit anna punkt ein kan sjå at Aktør vel å utdjupe, er Nürnbergprosessen. Dette punktet går dei mykje meir inn på enn resten av læreverka. Dei skriv om at det vart mykje av symbolsk verdi, då det var mange hadde flykta og derav ikkje kunne stillast for retten. Dei vel å presentere dette, men legg fram at likevel følte mange at nazistane fekk straffa si, og dei kunne derfor gå vidare (Dybvig et al., 2020a, s. Antifascistisk siger og rivalisering). Ein kan derfor sjå tydeleg nyansering av historia, og at dei ikkje berre har valt å presentere kva Nürnbergprosessen var og korleis den gjekk føre seg.

6.3 Moglegheiter og ulemper med dei ulike formene for læreverk

I arbeidet med dei ulike læreverka, har eg lagt merke til at det digitale læreverket har valt andre løysingar enn dei fysiske. Formatet på læreverket er noko som kan vere avgjerande for framstillinga av krigen, og vil derfor kunne vere relevant for mi problemstilling. Dette av ofte av naturlege årsaker. Med bakgrunn i dei ulike vala som har blitt teke, har eg også blitt meir bevisst på kva for moglegheiter og ulemper som ligg i bruk av heildigitale læreverk. Den første store fordel med å bruke heildigitale læreverk, er at ein har alt samla. Dersom ein har fleire digitale læreverk, har ein alt samla på ein digital konto. Dette er ein konto ein kan logge seg på, både heime og på skulen. Ein er ikkje avhengige av den spesifikke iPaden eller

datamaskina som elevane har på skulen. Dette gjer at elevane som har utfordringar med å hugse å få med seg lærebøkene heim, vil ha betre føresetnadar til å få gjort arbeidet sitt.

Ei anna moglegheit med heildigitale læreverk, er at desse er moglege å oppdatere, utan at dei må produsere nye, fysiske utgåver med oppdateringane som vert gjort. Dei digitale læreverka kan revidere sine utgåver utan å måtte produsere nye eksemplar. Oppdateringane vert automatisk publisert for alle som har betalt for tilgang, når ein vel å publisere endringane. Dette er ein fordel for skulane også, som ikkje må kjøpe nye, nesten identiske læreverk med jamne mellomrom. Her betalar dei heller ei viss avgift med jamne mellomrom for å behalde tilgangen på læreverket.

Ein annan fordel med heildigitale læreverk som til dømes *Aktør*, er at ein kan avgrense kor mykje tekst ein ønsker på same side. I tekstane deira har dei markert på sida av brødteksten kva for omgrep som er viktig å kunne noko om, og dersom ein er usikre, kan ein trykkje på dei for å få ein definisjon. Dette gjer at dei avgrensar mengda tekst, og dersom ein veit kva omgrepet tyder, treng ein ikkje å sjå denne teksten. Dette gjer også at elevane les den teksten dei sjølv treng, og kan velje litt ut frå eige behov. Det som vil vere felles for alle, er brødteksten.

Det å bruke digitale verktøy vil ikkje automatisk gi nokon annan gevinst enn digital kompetanse i seg sjølv. Det er derfor viktig å vere bevisst på at desse verktøya må nyttast i samspel med læraren sin pedagogiske refleksjon. Det vert sagt at det kan vere veleigna for å legge til rette for differensiering og tilpassa opplæring, då du har moglegheit til å avgrense moglegheitene til dei ulike elevane, ut frå deira føresetnadar (Bjarnø, 2017, s. 19–20). Dette er også ei utfordring med å bruke digitale verktøy eller digitale læreverk. Det er ikkje det digitale i seg sjølv som gir ein gevinst, men korleis ein som lærar vel å ta det i bruk. Dette krev derfor digital kompetanse av læraren, som kan vere utfordrande. Dette krev at ein som lærar set seg inn i det, og må lære korleis dette forlaget har valt å leggje det opp.

7 Avslutning og vidare forskning

Denne masteroppgåva har hatt som føremål å studere korleis andre verdskrig blir framstilt i eit utval læreverk for ungdomsskulen. Ein kjem ikkje fram til noko fasitsvar gjennom ein så liten studie, både fordi utvalet er lite, men også fordi det berre er ein forskar. Som forskar kan ein ha ulike oppfatningar av informasjon, og ein vil derfor ikkje kome fram til eit fasitsvar svar gjennom ein slik studie. I tillegg vil ein ha eit vidt tolkingsrom ut frå kompetansemåla i læreplanen, som også gjer at ulik informasjon vil bli prioritert av dei ulike forlaga.

Etter å ha gjennomført læreverkanalysen etter ein konkret mal, har eg fått god innsikt i korleis læreverka vel å framstille krigen, og når dei vel å gjere det. Ved å bruke ein mal har ein også fått samanliknbar informasjon, som gjer at ein tydeleg ser om verka har teke ulike val. Ein kan sjå at dei fleste forlaga vel å leggje undervisninga om den andre verdskrigen som historisk periode til det niande årssteget. Læreverket *Aktør* strekkjer seg over heile ungdomssteget, og ein står derfor friare i dette læreverket til å velje ønska tidspunkt å undervise om dette.

Gjennom studien av læreverk, har eg oppdaga at læreverka alltid vil prioritere ulik informasjon og struktur, men ein del overordna informasjon vil vere likt. Noko som vart oppdaga og er verdt å nemne, er oppgåvetypene som har blitt valde. Det er tydeleg gått meir vekk frå dei lukka spørsmåla, og dei delvis opne og opne har blitt meir dominerande. Dette er noko ein tydeleg kan sjå i alle læreverka. Fleire av læreverka har nytta seg av nokre lukka spørsmål, men dei er tydeleg i mindretal. Dette er noko som med fordel kan gjerast i den digitale kvardagen som barn i dag veks opp i, for å unngå at dei bruker digitale hjelpemiddel for å finne svaret. Delvis opne og opne oppgåver krev ofte meir av elevane, og ofte meir eigenrefleksjon.

Noko anna som tydeleg går att, er at læreverka har blitt betre å nyansere historia enn tidlegare. Dette er sett i samband med Korbøl og Skram si forskning, der dei meiner at læreverka har tidlegare gitt ei vegg-til-vegg førestilling av historia, og presentert eitt perspektiv frå historia som det heile (Korbøl & Skram, 2016, s. 364). Dette er noko som ikkje lenger er like aktuelt. Alle dei fire læreverka presenterer nyansar av historia i minst ein samband. Ein kan derfor sjå at dette er noko som dei prøver å gå vekk ifrå. Samstundes kan ein ikkje gi for mange nyansar, då noko anna må vike for plassen dette vil måtte trenge.

Ein ser også at alle dei ulike læreverka historisk vel å byrje og avslutte på det same. Læreverka byrjar med angrepet på Polen, og avsluttar med Nürnbergprosessen, eller krigsoppgjeret etter krigen. Alle dei fire læreverka forklarar årsakene til krigen, der dei trekkjer fram bakteppet med dei harde trettiåra med børskrakket som sentrale. Læreverka *Samfunnsfag* og *Arena* vel også å nytte seg av konkrete historier om personar frå krigen, og nyttar seg tydelegare av historiebruk enn dei to andre. *Aktør* er likevel det einaste læreverket som vel å nytte omgrepet «historiebruk» i teksten. Dersom ein ser på historiemedvit, er det noko alle læreverka verkar bevisst på. Dette kjem fram gjennom til dømes oppgåvetypar, brødteksten og dagsaktuelle temasider.

Framstillinga av nazismen og Hitler var også sett på som interessant. Med utgangspunkt i Syse sine framstillingsformer av nazismen, er to av desse framleis aktuelle i læreverka, medan ei ser ut til å forsvinne. Den framstillingsforma som er i ferd med å forsvinne, er den som handlar om nazismen som noko personleg hos Hitler etter tida som mislukka kunstnar i Wien (Syse, 2016, s. 120). Ingen av læreverka tok opp tida hans i Wien, eller nemnde at han hadde prøvd ei karriere som kunstnar. Framstillinga av Hitler er hovudsakleg sentrert rundt han som diktator, og tida etter 1933. Ingen av verka trekker fram familiesituasjonen hans eller fortida hans i barne- og ungdomsheimar. Dette truleg for å sentrere informasjonen rundt det som var viktig for tidsrommet.

Forsking på læreverk og læreverkanalysar er i seg sjølv ikkje noko nytt. Det er ein relativt vanleg måte å forske på. Det som skil denne frå andre, er at den er skriva med utgangspunkt i læreverk etter læreplanen frå 2020. Dette gjer at det er meir avgrensa forsking på desse læreverka, då dette er ein nokså ny læreplan. Det eine læreverket er også heildigitalt, og slike læreverk er også nokså nytt. Ein annan måte eg kunne forska på, hadde vore å studere læreverk frå eldre læreplanar, og studert den konkrete utviklinga mellom desse. Ein kunne samanlikna læreverk frå Kunnskapsløftet i 2006 og Fagfornyninga frå 2020, eventuelt lagt inn læreverk frå enda eldre læreplanar for å få fram utviklinga. Då kunne forskaren sett på heile læreverka, og oppbygginga og struktureringa av dei ulike tematikkane.

Eit alternativ kunne vore ein tematisk studie med fokus på korleis andre verdskrig vert presentert i læreverk frå til dømes 1960 til i dag. Her kunne ein teke utgangspunkt i eit læreverk frå kvar læreplan, eller sett på utviklingstrekk kvart tiande eller tjuande år. Her kunne ein studert kva for fagstoff som vert prioritert, og om perspektivet ofte er sigerherrane sitt. Ein kan også studere bruken av dagsaktuelle tematikkar. *Relevans 9* valde til dømes å ta med informasjon om Forsvaret i slutten av kapittelet. Å studere utviklinga i verka kunne vore

spennande, fordi med nye læreplanar kjem det fram kva nye prioriteringar som vert gjort, og kva styresmaktene ser på som viktig (Lund, 2016, s. 51). Dette er nokre av moglegheitene som ligg i forskning på læreverk.

Gjennom studien har eg lært mykje om både læreverk og andre verdskrig. Eg har også lært at det finnast fleire måtar å strukturere læreverk, og at det er mange val som takast, både innanfor oppbygging og informasjon. Forlaga har valt ulikt, og dette har gjort framstillinga av krigen varierende, sjølv om dei presenterer same periode med same utgangspunkt. Studien har vore interessant, og resultat og tankesettet er noko eg tek med ut i arbeidslivet. Gjennom analysen har eg blitt bevisst på viktigheita av å gjere ei mindre analyse av verka eg ønsker å nytte i klasserommet. Dette ser eg fram til å nytte i arbeidslivet.

8 Referanseliste

Asdal, K., & Reinertsen, H. (2021). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode* (1. utgave). Cappelen Damm akademisk.

Bjarnø, V. (2017). *Didaktikk: Fra digital kompetanse til praktisk undervisning* (3. utg). Fagbokforlaget.

Bredahl, L., Dehle, E., Mæhlumshagen, E., Quintano, K., Ranheim, C., Salvesen, I., & Øvretveit, S. (2021). *Samfunnsfag 9*. Cappelen Damm.

Børhaug, K., Hunnes, O. R., & Samnøy, Å. (Red.). (2022). *Nye spadestik i samfunnsfagdidaktikken* (1. utgave). Fagbokforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.

Dybvig, K., Borge, J. A. Ø., Eidsvik, E., Helgesen, E., Isaksen, H. C. S., & Andersen, G. L. (2020a). Den andre verdenskrigen. I *Aktør* (1. utg.). Fagbokforlaget.
<https://aktoer.fagbokforlaget.no/lesson/aktor-tema-nn/aktor-tema-49-nn?tab=sammendrag>

Dybvig, K., Borge, J. A. Ø., Eidsvik, E., Helgesen, E., Isaksen, H. C. S., & Andersen, G. L. (2020e). Industrialisering & krig. I *Aktør* (1. utg.). Fagbokforlaget.
<https://aktoer.fagbokforlaget.no/unit/aktor-parent-3-unit-3-nn>

Dybvig, K., Borge, J. A. Ø., Eidsvik, E., Helgesen, E., Isaksen, H. C. S., & Andersen, G. L. (2020d). Kopling til læreplan. I *Aktør* (1. utg.). Fagbokforlaget.
<https://aktoer.fagbokforlaget.no/article/aktor-parent-3-unit-3/aktor-parent-3-unit-3-laereplanen>

Dybvig, K., Borge, J. A. Ø., Eidsvik, E., Helgesen, E., Isaksen, H. C. S., & Andersen, G. L. (2020b). Norge 1940–1945: Andre verdenskrig. I *Aktør* (1. utg.). Fagbokforlaget.
<https://aktoer.fagbokforlaget.no/lesson/aktor-tema/aktor-tema-66?tab=sammendrag>

- Dybvig, K., Borge, J. A. Ø., Eidsvik, E., Helgesen, E., Isaksen, H. C. S., & Andersen, G. L. (2020c). Omgrep. I *Aktør* (1. utg.). Fagbokforlaget.
<https://aktoer.fagbokforlaget.no/search?tab=omgrep>
- Fibæk Laursen, P., & Kristensen, H. J. (Red.). (2020). *Didaktikhåndboken: Teorier og temaer* (1. utgave). Hans Reitzel.
- Folkenborg, H. R. (2018). *Én fortid - mange fortellinger: Introduksjon til historiebruk* (1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm akademisk.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, Jan. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Hagen, F. S. (2021). 2. Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen. I R. Faye, E. M. Lindhardt, B. Ravneberg, & V. Solbue (Red.), *Hvordan forstå fordommer?* (s. 35–60). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/10.18261/9788215041261-2021-02>
- Heidenreich, V., Weider, B. O., & Waage, K. B. (2021). *Relevans 9*. Gyldendal.
- Hellerud, S. V., Erdal, S. F., Johnsen, I. M., & Westersjø, M. (2021). *Arena 9*. Aschehoug undervisning.
- Hopfenbeck, T. N. (2012). *Kvalitet i norsk skole: Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. Universitetsforlaget.
- Knutsen, K. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen: En praktisk veileder for lærere og lærerstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Korbøl, K., & Skram, H. F. (2016). Gode lærebøker er viktig, men ikke nok. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(4), 362–367. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-04-10>
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap* (5.). Universitetsforlaget.

- Kvande, L., & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Lenz, C., & Nilssen, T. R. (2011). *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Univ.-forl.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (5. utgave). Universitetsforlaget.
- Ottosen, K. (2000). *Den annen verdenskrig* (2. oppl). Aschehoug.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryeng, S. (1998). *Metode og teori i læreverkanalyse*. UNIKOM.
- Stugu, O. S. (2018). *Norsk historie etter 1905: Veggen mot velstandslandet* (2. utgåve). Samlaget.
- Stugu, O. S. (2021). *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Det Norske Samlaget.
- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme—Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1–02), 111–122.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-10>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Willmott, H. P., Cross, R., & Messenger, C. (2005). *Andre verdenskrig*. Damm.

