

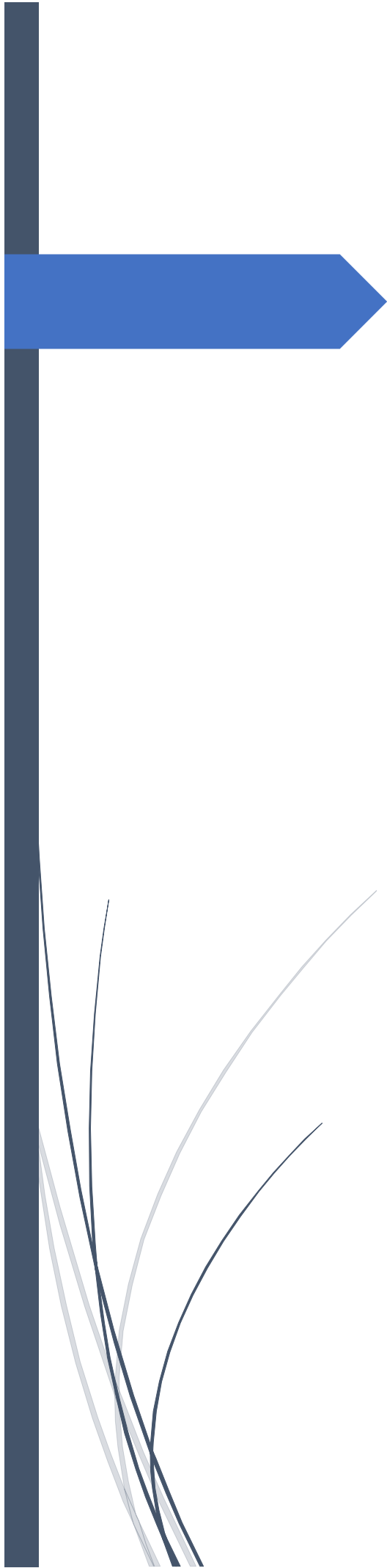


Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorutdanningen for 8.-13. trinn. Fordypning i historie	Vårsemesteret, 2022  Åpen
Forfatter: Amanda Nicole Solsem	..... (signatur forfatter)
Veileder: Tyson Retz	
Tittel på masteroppgaven: Kritisk tenkning om holocaust i norske lærebøker. En sammenligning av lærebøkers fremstilling av kritisk tenkning i tematikken holocaust	
Engelsk tittel: Critical Thinking About the Holocaust in Norwegian Textbooks	
Emneord: LMHIMAS 1 Historie og historiedidaktikk masteroppgave	Antall ord: 29368 + vedlegg/annet: 652  Stavanger, 16.05.2022 dato/år



# Kritisk tenkning om holocaust i lærebøker

En sammenligning av lærebøkers  
fremstilling av kritisk tenkning i  
tematikken holocaust

Amanda Nicole Solsem  
UNIVERSITETET I STAVANGER

## Innholdsfortegnelse

<b>FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.....</b>	<b>0</b>
<b>MASTEROPPGAVE .....</b>	<b>0</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>4</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>5</b>
<b>Forord.....</b>	<b>6</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Avgrensning og problemstilling .....	8
1.2 Tidligere forskning .....	11
<b>2 Teori .....</b>	<b>13</b>
2.1 Kritisk tenkning .....	14
2.1.1 Definisjon av kritisk tenkning.....	16
2.2 Sammensatte begreper.....	20
2.2.1 «The big six» og historisk tenkning.....	20
2.2.2 Historiebevissthet .....	22
2.2.3 Kildekritikk og -bruk .....	23
2.2.4 Dybdelæring.....	24
2.3 Dypdykk i læreplan.....	24
2.3.1 Forarbeid mot Fagfornyelsen.....	25
2.3.2 Overordnet del av læreplanen .....	27
2.3.3 Læreplan i historie .....	27
2.4 Bruk av lærebok i undervisning.....	31
2.5 Holocaust .....	35
2.5.1 Holocaust i læreplanen .....	37
2.5.2 Holocaust i lærebøker .....	38
<b>3 Metode .....</b>	<b>40</b>
3.1 Kvalitativ metode.....	41
3.1.1 Tekstanalyse.....	41
3.2 Utvalg og presentasjon av lærebøkene .....	42
3.2.1 Alle tiders historie .....	43
3.2.2 Perspektiver .....	45
3.2.3 Grunnbok i historie .....	46
3.3 Reliabilitet og validitet.....	46
<b>4 Analyse .....</b>	<b>47</b>
4.1 Analyse av læreboka: Alle tiders historie.....	48
4.1.1 Introduksjonskapittel .....	48
4.1.2 Holocaust i læreboka .....	51
4.2 Analyse av læreboka: Perspektiver .....	63

4.2.1 Introduksjonskapittel .....	63
4.2.2 Holocaust i læreboka .....	67
4.3 Analyse av: Grunnbok i historie .....	80
4.3.1 Introduksjonskapittelet.....	80
4.3.2 Holocaust i læreboka .....	82
<b>5 Drøfting.....</b>	<b>90</b>
5.1 Hvordan definerer bøkene kritisk tenkning?.....	91
5.2 Holocaust i bøkene.....	93
5.3 Oppgavene i bøkene .....	94
5.4 Brukervennlighet.....	97
<b>6 Avslutning .....</b>	<b>98</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>99</b>

## Sammendrag

Kritisk tenkning som begrep, er et viktig element å appellere til i undervisningen i den norske skolen. Elementer sentrale innenfor kritisk tenkning, kan føre til at elevene selv kan ta flere gode valg, vite hvordan de skal sortere gjennom all informasjonen de møter, og oppøver dermed viktige ferdigheter til å klare seg i sitt liv, men også for Norges fremtid. Det har lenge vært diskutert at kritisk tenkning bør være et av hovedmålene i skolen, men det er ikke så mye som er blitt gjort, blir det argumentert. Historiefaget preges av en undervisning som fokuserer på å kunne flest faktaopplysninger om en historisk hendelse, i stedet for at elevene arbeider med hvordan kilder blir til, og lærere seg å stille spørsmål ved dem.

Det har kommet en ny læreplan, som trådte i kraft i fjor. Denne skal ha blitt utviklet fordi LK06 blant annet inneholdt for mange punkter, slik at gjennomførbarheten var umulig. I tillegg har den blitt kritisert for å ikke være tydelig nok på hva kritisk tenkning faktisk innebærer, og at den ikke reflekterer nok det samfunnet vi lever i.

Tidligere forskning viser at læreboka enda blir tatt mye i bruk, og dermed valgte jeg å gjennomføre en lærebokanalyse for å se hvordan lærebøker tilrettelegger for oppøving av kritisk tenkning-ferdigheter. Fokuset i min oppgave viser seg gjennom teorien jeg har brukt for å definere kritisk tenkning, og få frem hvordan begrepet kommer til uttrykk i tematikken holocaust. I henhold til dette har jeg undersøkt hvordan lærebokforfatterne viser til forskjellige perspektiv, belyser mangel på kilder, og at elevene skal også få arbeide med dette. Jeg håper denne oppgaven kan være med på å belyse hvordan det er mulig å legge opp til kritisk tenkning, og hva som må til for at det skal skje.

## Abstract

Critical thinking is a vital concept, both for the students' everyday lives, but also for Norway as a country. It can help them to make more headstrong choices, and also learning what to do with all the information coming their way. It is thus important that the concept is a big part of the teaching in the school. Scholars have argued that critical thinking should be a bigger part of the teaching in schools, but that little has been done about it. The Norwegian History subject has been infused with "knowing what"-knowledge, instead of "knowing how", where they ask questions about sources and what they can tell us.

A new curriculum has been introduced, and replaced LK06 due to it having too much content and a lack of reflection of the Norwegian society. I was also criticized for not being clear on the definition of critical thinking.

Previous literature has shown that the textbook is often used in the Norwegian classroom, and therefore I chose to conduct a textbook analysis in order to see how the textbooks present critical thinking. My focus has been to define the term, and to see how critical thinking comes across in teaching about the holocaust. The holocaust is one of the few historical events that is mentioned in the new curriculum. In this regard, I have tried to get an overview of how and to what degree different perspectives are presented, the case of lacking sources, and furthermore to see how the students are being asked to work with elements related to critical thinking. My hope is that this master thesis will shed light on the different ways the textbooks work with critical thinking, and also what other factors that need to be in place for that to happen.

## Forord

Denne avhandlingen markerer avslutningen på lektorutdannelsen 8.-13.-trinn min ved Universitetet i Stavanger. Skriveprosessen har vært utfordrende, men spennende.

Tusen takk til veileder Tyson Retz, for god veiledning i denne prosessen. Jeg vil også takke min samboer, Sander Wiik, som har måtte hatt barna våre mye alene, da jeg har vært opptatt med oppgaveskriving.

Sola, juni 2022

Amanda Nicole Solsem

## 1 Innledning

«The task is to decide which facts should be selected for study and what students should do with them. Are they something to be memorized and tested – and, more often than not, quickly forgotten – or should they serve as a more ambitious educational purpose?» (Seixas & Morton, 2013, s. v).

“While mastering new facts can help students see the world more intelligibly, it doesn’t necessarily follow that it will teach them to think” (Wineburg and Schneider, 2009, s. 57)

«Kritisk tenkning og etisk bevissthet er både en forutsetning for og en del av det å lære i mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft»  
(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 6)

Historiefaget ble kritisert i tidligere læreplan LK06, blant annet for å fremdeles ha «så mange tunge teoripunkter at en gjennomføring virker utopisk..» av Jardar Seim som er historiker og forfatter (Tærud Lund, 2019). Likevel kunne man se tegn til inkorporering av begrepet kritisk tenkning. I en melding fra Kunnskapsdepartementet i 2006 uttrykte at elever «should be trained to think freely, critically, tolerantly and from various perspectives» (Børhaug, 2014, s. 432). Kompetansemålene i LK06 kan argumenteres for å ha vært todelt, i metode og tema, som kan ha vært med på å skape et slags skille mellom faktaopplysninger, og sentrale elementer for hvordan man arbeider med historie. Lund skriver at elevene selv henger seg opp i «jakten på det rette svaret», noe som er problematisk da det ikke alltid er «ett rett svar» å komme frem til (2020, s. 94).

I dagens samfunn kan elevene nå på et par tastetrykk finne ut det de måtte lure på via internett, og trykker på det første som blir presentert for dem. Informasjonen de møter, kan



derimot være overveldende og massivt dersom man bare ser etter. Ferrer et. al. skriver at et søk på internett, innebærer å velge noe til fordel for noe annet (2019, s. 11). Det kan da være behjelpelig med et verktøy, eller metoder på å oppøve sentrale ferdigheter, slik at elevene kan håndtere dette, og at de oppøver en kildekritisk bevissthet. Kilder er både et resultat av sin tid, men kan også endres ut fra hvilke spørsmål vi stiller til kilden. Det å ta bevisste valg basert på en kritisk tankegang, vil også være sentrale ferdigheter elevene trenger for å beherske sine liv på best mulig måte. Samfunnets syn på fortidige hendelser, endrer seg over tid. Gjerne fra en euforisk følelse, som skiller veldig mellom «oss» og «dem» rett etter en krig, til et mer kritisk blick på hendelsene som faktisk foregikk ettersom tiden går, og hvordan dette var mulig.

Fortiden er og var kompleks, og det vil da innebære det puslespillet vi prøver å sette sammen vil være det samme. Det vil innebære forskjellige perspektiver, som er en sentral del av kritisk tenkning. Mennesker som kan være kritisk til kilder, forstår også at det ligger mange årsaker bak en publisering, både hensikten, men også hvor kilden kommer fra vil være sentralt. Det å kunne stille spørsmål, reflektere, og komme med forsiktige konklusjoner til kildene og materialet som innhentes er alle sentrale elementer av begrepet kritisk tenkning. Jeg vil argumentere for at kildekritikken er en stor del av kritisk tenkning i historiefaget, og det vil jeg argumentere videre i denne oppgaven. Kildekritikken har potensiale innebære mange sentrale elementer av kritisk tenkning i historiefaget, da kildene er avgjørende for faget. Samtidig innebærer kritisk tenkning mer enn kildekritikk. Begrepet kritisk tenkning har kommet tydeligere frem og på en ny måte i den nye læreplanen LK20.

### 1.1 Avgrensning og problemstilling

Helt fra starten av prosessen ved å skrive en masteroppgave, var ønsket mitt å skrive noe som omhandlet begrepet kritisk tenkning, ettersom det har en så sentral rolle i den nye læreplanen. Både fordi jeg ønsker å arbeide som lærer etter endt utdanning, og fordi egenskapene som er

sentrale for begrepet, er sentrale for andre deler av livet. Man kan argumentere for historiefagets har et stort potensial til å drive med livslang læring dersom kritisk tenkning er en sentral del av undervisningen i faget. Etter egne erfaringer som elev og praksisstudent, var oppfatningen min at læreboken ble tatt mye i bruk. Dette viser seg også å samsvare med tidligere forskning. Dermed falt også valget for metode på en lærebokanalyse – både for å gjøre meg selv mer oppmerksom på mulighetene og begrensningene bak bruken av lærebok, men også for å få en dypere forståelse av begrepet kritisk tenkning.

Tre bøker basert på LL20 hadde blitt publisert da jeg begynte å arbeide med oppgaven, men det skal bli publisert flere. Alle de tre bøkene blir da utgangspunkt for empiri. Avgrensning i en slik oppgave vil være nødvendig, ettersom bøkene er bind som består av vg2- og vg3-innhold. I den forbindelse valgte jeg å ta utgangspunkt i et tema som står i læreplanen. I den nye læreplanen er det få spesifikke hendelser som undervisningen er pålagt til å handle om.

Tema som er nevnt i kompetansemålene er de to verdenskrigene og holocaust. I et utkast av LK20, derimot, ble hverken verdenskrigene eller holocaust nevnt, noe som det skapte store reaksjoner. Blant annet fra Ervin Krohn, nestleder for kommunikasjon ved Antirasistisk Senter. Han uttalte at «det er helt utenkelig å presentere en læreplan i 2018 uten å inkludere det største sivilisatoriske sammenbrudd i vår tid». Videre mente han at det kan oppfattes som vanskelig for lærere å ta opp temaet holocaust på eget initiativ, da det kan komme reaksjoner fra muslimske elever, og at dersom det blir nevnt i læreplanen, er det god nok begrunnelse til å undervise om det (Undheim Larsen & Tumyr Nilsen, 2018). Da LK20 ble publisert, var disse hendelsene med likevel. Formuleringen av holocaust er derimot interessant, og vil bli diskutert når jeg tar for meg et dybdykk i læreplanen senere i oppgaven. Debatten gjorde meg fascinert, og jeg valgte dermed å avgrense temaet i oppgaven til holocaust og kritisk tenkning. Min problemstilling lyder som følger:

Hvordan legger lærebøker i historie opp til kritisk tenkning i tematikken holocaust?

For å konkretisere denne problemstillingen har jeg utformet noen forskningsspørsmål.

1. Hvordan defineres kritisk tenkning i lærebøkene?
2. I hvilken grad legger teksten opp til varierende perspektiver eller mangel på kilder?
3. Hvordan legger oppgavene i boka opp til kritisk tenkning?
4. I hvilken grad blir elevene bedt om å arbeide kritisk og aktivt med kilder, hvor de stiller spørsmål, eller skal selv argumentere for sentrale element ved fortidige handlinger under holocaust?

To av bøkene har eldre versjoner, men jeg finner det relevant å kun ta for meg de nye bøkene, ettersom det er de som er skrevet på bakgrunn av nåværende læreplan. Det må likevel nevnes at det er lov å bruke lærebøker som er skrevet basert på eldre læreplaner. Det blir et prioriteringsarbeid og økonomisk spørsmål hos den enkelte skole. Selv om problemstillingen tar for seg kritisk tenkning innenfor tematikken holocaust, vil det være hensiktsmessig å ta for meg introduksjonskapitlene som hver bok presenterer, ettersom det er her forfatterne legger til grunn hvordan elevene skal forstå og arbeide med historie og hvordan de eventuelt definerer kritisk tenkning. Analysen vil på ingen måte prøve å besvare hvilken lærebok som er best, ettersom jeg ikke er kvalifisert nok til å kunne uttale meg om dette. Samtidig vil det bli diskutert i hvilken grad, som sammenligning, hvordan det blir lagt opp til den aktive leseren i sentrale elementer ved kritisk tenkning.

Kunnskapssynet i dagens samfunn, som reflekteres i Stortingsmelding 28, den overordna del av læreplanen, og læreplanen i historie, kan argumenteres for en tilretteleggelse for mennesker som kan ta hensyn til ulike perspektiver. Slike ferdigheter kan være sentrale fordi ulike mennesker i stor grad møtes, både på grunn av innvandring, men også via det

digitale. Sosiale medier og internett skaper derimot problemer med å ha så mye informasjon tilgjengelig, og at alle kan uttrykke sin mening uansett hvor de igjen har funnet informasjon. Det blir viktig at man kan inneha verktøy som kan brukes til å kunne sile gjennom slik informasjon og kunne ta beslutninger for hvilken type informasjon som er mest troverdig, men også få en forståelse for hvordan avvikende og motstridende syn finnes. Tematikken holocaust er sentral den dag i dag, da man enda har ekstremistiske holdninger mot andre menneskegrupper, og menneskesyn som ikke er ønskelige. Informasjon og arbeid med tidligere folkemord, kan gjerne være med å belyse tematikken om diskriminering i større grad.

## 1.2 Tidligere forskning

Jeg har undersøkt nøye, og jeg har ikke klart å finne en problemstilling som er lik denne. Det er blitt foretatt en del forskning både når det gjelder holocaust, bruk av lærebøker og kritisk tenkning. Det finnes derimot lignende forskning som det denne masteroppgaven undersøker, og noen oppgaver tar for seg bruk av lærebok relevant til historiedidaktiske begreper. Liv Toril Ask tar for seg begrepet historiebevissthet og historisk tenkning i lærebøker, men hun ser på lærebøker fra 1976-2007, og læreplanene som er gjeldende da har ikke disse begrepene like i fokus som LK20 (Ask, 2009, s. 2). Masteroppgaven til Svein R. Holmer tar for seg kritisk tenkning-begrepet i samfunnsfag, og ikke i historiefaget. I tillegg tilbyr han en analyse av læreplanens utvikling av begrepet (Holmer, 2020, s. 2). Hans oppgave fant en markant forskjell mellom hvordan begrepet kritisk tenkning ble definert og redegjort for i LK06 i forhold til LK20, og hevdet at begrepet var utydelig i LK06 og at dette også påvirket lærernes oppfatning av begrepet (Holmer, 2020, s. 49). Min oppgave tar også for seg LK20, men ingen sammenligning med den gamle læreplanen.

Tidligere forskning om bruk av lærebok i undervisning er også sentralt for denne oppgaven, da det gir oppgaven nytteverdi. I forbindelse med dette har tidligere forskning vist at lærebok er mye tatt i bruk i undervisning. Lorentzen og Røthing har forsket på kritisk tenkning og demokrati i lærebøker, og skriver at fordi lærebøker brukes aktivt, kan de «få stor betydning for hvilke perspektiver og hvilken kunnskap elevene tilegner seg» (2017, s. 120). I deres studie tar de for seg ungdomsskoletrinnet, og jeg har derimot valgt å fokusere på historiefaget på videregående nivå. Justvik gjennomgikk intervjuer med lærere i forhold til bruken av lærebok i historiefaget i 2014, hvor hans forskning konkluderte med at historieboken har en sentral rolle i undervisningen, men at lærere også bruker annen litteratur som grunnlag dersom de gjennomgår noe. Hans intervjuer pekte på at i LK06 inntok ikke «vite hvordan»-kunnskapen en «sterk posisjon» (2014, s. 16). Det må i denne sammenhengen poengteres at det ikke var mer enn syv intervjuobjekter med i prosjektet.

I forhold til tematikken holocaust er det en masteroppgave skrevet av Stine Hellstrand som er interessant å trekke frem. Hun har tatt for seg norske lærebøker, og hvilke historier som blir gitt av holocaust (2009, s. 5). Disse bøkene er derimot utdatert og har blitt skrevet på bakgrunn av eldre læreplaner, men det er likevel interessant å se hvordan historien ble fortalt da. Hennes masteroppgave konkluderte blant annet med at fremstillingen av holocaust fikk mer og mer plass i lærebøkene. Samtidig mente hun at dersom holocaust blir presentert atskilt fra andre verdenskrig internasjonalt, kunne det få negative konsekvenser for utbyttet. Hun mente at dersom krigen og holocaust blir forklart i sammen, blir det en mer helhetlig historie, som kan sette jødernes historie «i lys av en større historie» (2009, s. 111). Det er også viktig å poengtere at hennes oppgave omhandlet bøker for ungdomsskolen.

Jeg har ikke funnet noe som virkelig binder holocaust, kritisk tenkning og lærebøker sammen, og mener derfor at min oppgave kan være med på å gi innsikt innenfor dette.

## 2 Teori

I denne delen vil jeg presentere relevant teori knyttet til problemstillingen min. Dette innebærer i hovedsak kritisk tenkning, som er et omfattende begrep og som kan argumenteres for å ha sammenheng med andre historiedidaktiske fagbegrep. I denne oppgaven vil begrepene historiebevissthet, historisk tenkning, dybdelæring og kildekritikk bli presentert i henhold til det. Noen av begrepene kan sies å være en del av kritisk tenkning, mens andre overlapper i noen grad, og distanserer seg på andre vis. Teoridelen vil også innebære relevant teori innenfor bruk av lærebok, samt et dypdykk i den nye læreplanen. Læreplanens definisjon og bruk av kritisk tenkning vil være avgjørende for den kommende analysen av lærebøker med utgangspunkt i begrepet.

Denne studien vil kunne plasseres i en sosialkonstruktivistisk tradisjon. Ifølge Lenz og Nilssen innebærer dette at «historieformidlingen viser til at det eksisterer flere fortellinger og fortolkninger av fortiden» (2011, s. 11). I denne forstand er det dermed sentralt å se hvordan lærebokforfatterne har tatt forskjellige valg, men også hvordan de opplyser om forskjellige eksisterende tolkninger. Whitehouse uttrykker også et pensum som fokuserer på datoer og hendelser ikke er ønskelig. «A curriculum that is confined to dates and events does not equip students to engage in critical thinking (Whitehouse 2019, s. 60). Faktakunnskaper om historiske hendelser er viktige, men disse opplysningene kan også diskuteres og endres i lys av hva som blir spurt om, hvem som spør, og når det blir spurt. Elevene må «erkjenne at tekster er sosialt konstruerte, og presenterer kun en avsenders oppfatning i en gitt kontekst (Weyergang & Magnusson, 2020, s. 48).

Tilgjengeligheten er også en helt annen enn før, når det gjelder faktaopplysninger. Behovet er dermed endret. Ferdigheter som er sentrale for begrepet kritisk tenkning – det å blant annet kunne tenke på mer enn bare selve ordene som står skrevet vil være sentralt i dagens samfunn, og kunne sortere gjennom all informasjon de får gitt. En slik forståelse av

faget kan være med på å skape en forståelse av at historie ikke er noe «fastlåst og endimensjonalt» (Bye Røthe, 2021, s. 20). Tidligere PISA-undersøkelser har vist at elever mangler strategier for å avgjøre om en tekst er troverdig eller ikke, noe som er viktig i dagens samfunn med så mye tilgjengelig informasjon. Elevene vet ikke hvilke spørsmål de skal stille (Weyergang og Frønes, 2020, s. 191). Troverdigheten av en kilde hører til kildekritisk kompetanse, som igjen er en del av kritisk tenkning. For historiefaget sin del kan man arbeide såpass mye med kildene, og dermed er kildekritisk kompetanse en stor del av kritisk tenkning.

## 2.1 Kritisk tenkning

Begrepet kritisk tenkning er ikke et nytt begrep. Halvorsrud-Munoz knytter Sokrates til kritisk tenkning, før år 0, da Sokrates skal ha ment at mennesker burde ha en «spørrende tilnærming» for å kunne vurdere nye situasjoner (2020, s. 46). Dewey argumenterte for at kritisk tenkning burde være et mål for undervisning, skriver Hitchcock. Dewey refererte til andre sentrale figurer, som indikerer at han ikke var den eneste som tenkte slik. Dewey brukte betegnelsen reflektert tenkning (Hitchcock, 2018). I det la han «Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends» (Holmer, 2020, s. 6). Robert Ennis uttrykker også at kritisk tenkning har vært et av målene for undervisning gjennom 19. århundre, men likevel er ikke mye gjort for at det faktisk oppstår (Ennis, 1993, s. 179).

I flere artikler har det blitt diskutert hvordan det er best å legge opp undervisning slik at det skulle føre til kritisk tenkning, blant annet diskusjon om kritisk tenkning skulle være et eget fag eller jobbes med på tvers av fag, og inkorporert i tematikkene (Ennis, 2016 & Facione, 1990). Robert Ennis, Peter Facione og Leonel Lim er tre fageksperter som alle har bidratt til forskning innenfor kritisk tenkning, og jeg kommer til å trekke frem noe av deres arbeid som vil være førende for hva jeg legger i begrepet kritisk tenkning.

Kritisk tenkning er et omfattende begrep, med flere som har forsøkt å definere det. Generelt sett vektlegges elementer ved begrepet forskjellig, men det er likevel en del enighet ved begrepets kjerne. I den forstand skal jeg trekke frem flere definisjoner av kritisk tenkning, og presenterer dermed noen ulike perspektiv, da dette gjøres for å vise til min forståelse av begrepet og hva som legges til grunn i analysen. Hvordan læreplanen bruker begreper er også sentralt i denne oppgaven, da lærer er pålagt å følge den, og lærebøkene som skal analyseres uttrykker at de er utformet på bakgrunn av LK20.

Tidligere forskning har vist at lærere gjerne ikke helt vet hva kritisk tenkning er, eller at de ikke vet helt sikkert hvordan man på best mulig måte kan undervise slik at elevene utvikler kompetanse innenfor dette begrepet (Weyergang & Frønes, 2022, s. 191). Denne oppgaven skal ikke fremlegge mer forskning på læreres forståelse av begrepet, men det er sentralt å ha med hvordan LK20 nå definerer det, som kan gjøre det lettere å forstå. Dermed kan det være avgjørende hvordan lærebøkene legger det frem.

Kildekritikken kan argumenteres å være en stor del av kritisk tenkning, men kritisk tenkning omhandler mer. Jeg vil argumentere for at man kan opparbeide kritisk tenkning gjennom å arbeide i dybden på kilder ved å stille kritiske spørsmål til kilder, undersøke kontekst, både hvem som står bak kilden, men også samfunnsbilde på tiden det ble skrevet på. Et eksempel jeg ønsker å trekke frem her er studentene og historikere. I et eksempel fra Lund, kommer det frem at elever er gode på repetisjonsspørsmål, men at de viser en tendens til å kun se på det teksten faktisk inneholder ordrett. Elevene er ikke trent i å undersøke kontekst, se innholdet i sammenheng med samfunnsbilde, og heller ikke hvor kilden kom i fra (Lund, 2020). Det samspillet mellom kildebruk og kildekritikk, og dra forsiktige konklusjoner om et tema, viser et samspill mellom kritisk tenkning og kildekritikk.

Kritisk tenkning og kildekritiske egenskaper er derimot vanskelige å tilegne seg. Kvande og Naastad problematiserer dette og skriver at «elevene ofte mangler forutsetninger



for å kunne vurdere kilders autentisert, opphavssituasjon og lignende altså det som tradisjonelt har blitt oppfattet som kildekritikk» (Kvande og Naastad 2013, s. 76). Erik Lund skriver at dersom ikke kildemateriale settes inn «i en større sammenheng, vil kildebruk kunne bidra til grunnleggende misforståelser om fortiden», likevel sier han at læreres innvendinger mot dette er fordi «elevene mangler som regel den kunnskapen som skal til for å sette levningen inn i en større helhet» (Lund, 2020, s. 97).

### 2.1.1 Definisjon av kritisk tenkning

Robert Ennis sin definisjon blir stadig referert til innenfor begrepet kritisk tenkning. Likevel må det poengteres at hans definisjon er nokså vag, og at den utelukker lite i seg selv. Selv har han utdypet denne definisjonen for å konkretisere begrepet. Han definerer kritisk tenkning som «reasonable reflective thinking is focused on deciding what to believe or do» (1993, s. 180). Selv om definisjonen kan argumenteres for å være vag, blir likevel essensen av kritisk tenkning uttrykt. Refleksjon står sentralt, i å kunne finne ut hva en skal tro og gjøre. Kritisk tenkning er et sentralt begrep innenfor mange aspekter ved våre liv.

Ennis supplerer sin egen definisjon med ferdigheter og disposisjoner som er sentrale for å kunne tenke kritisk. Blant disse må en person kunne

- Judge the credibility of sources
- Identify conclusions, reasons, and assumptions
- Develop and defend a position on an issue
- Draw conclusions when warranted, but with caution
- Be open-minded

Ifølge han kan disse målene, og de resterende fem, være mål innenfor undervisning (Ennis, 1993, s. 180). I en nyere artikkel går han enda mer i dybden på de ønskede disposisjonene og ferdighetene for kritisk tenkning. Eksempler på dette er da han skriver «seek and offer clear

reasons, and be clear about their relationships with each other and the conclusion”, han utdyper også hva det innebærer å være “open-minded» med å «seriously consider other points of view” og “withhold judgement when the evidence and reasons are insufficient” (Ennis, 2016, s. 167).

Disse elementene er med på å danne grunnlaget for analysen jeg vil gjennomføre senere i oppgaven. Det Ennis definerer som «open-mindedness», kan også plasseres med å vurdere troverdigheten til kilder, da det ifølge han innebærer å se etter ulike perspektiv som kan finnes i andre kilder, men også få en forståelse for hva det vil si at kilder kan være utilstrekkelige. Ennis skriver at «There is absolutely no doubt that background subject-matter knowledge in an area calling for critical thinking is essential for doing high-quality critical thinking in the area. But this does not justify not learning to think critically about subject-matter issues that use levels of subject matter that students can understand” (Ennis 2016, s. 178). Dermed rettferdiggjøres ikke et nesten utelukkende fokus på faktaopplysninger i undervisningen, fremfor å arbeide kritisk.

Peter Facione har også gjort mye arbeid innenfor begrepet kritisk tenkning. Blant annet satte han sammen et panel som inneholdt eksperter på tvers av fagområder, som skulle komme frem til hva kritisk tenkning er. Dette ble kalt for the Delphi method. Facione viser blant annet til et sitat som viser til at kritisk tenkning er «a tool of inquiry». Panelet kom frem til flere sentrale disposisjoner og ferdigheter som er sentrale innenfor begrepet, og man kan argumentere for likheter til Ennis. Panelet kom frem til at «interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation og selfregulation» var alle sentrale elementer ved kritisk tenkning, og i artikkelen utdypes hver kategori og spesifiserer hva som er hensikten bak dem (Facione, 1990, s. 15). Blant annet å være «open-minded» og «willing to reconsider» blir spesifisert som viktig for kritisk tenkning (Facione, 1990, s. 6). «Self-regulation» vil i dette

tilfelle innebære å se på hvordan en selv blir påvirket av mangel på kunnskap, stereotypier, fordommer eller følelser (Facione, 1990, s. 19).

Professor Leonel Lim har også bidratt med forskning innenfor kritisk tenkning, og som mange andre refererer han til Ennis' definisjon av begrepet. I en av artiklene hans diskuterer Lim kritisk tenkning i henhold til samfunnsfaget (social science), men definisjonen som gis på det kan sees i sammenheng med historiefaget. «Social studies is nothing more or less than the study of how humans live together as a group in such a way that their dealings with one another affect their common welfare» (Lim, 2015, s. 7). Hans fokus på begrepet kan dermed argumenteres for å være på samhandling mellom mennesker.

Lim poengterer senere i samme artikkel viktigheten av kontekst, og skriver at  
What needs to be cultivated is a sensitivity to the ways in which a given situation or problem can often be understood in different and sometimes contradictory ways, reflecting as they do in competing interests and social realities of different groups of society. To encourage this, social studies teachers need to steer away from presenting issues for critical thinking in a decontextualized, abstract manner, providing instead various and conflicting perspectives on a given issue (Lim, 2015, s. 16).

Det vises enda tydeligere her, at hans bidrag innenfor kritisk tenkning innebærer å være mye sentrert rundt på menneskene som har skapt denne historien. Samfunnet og kulturene til ulike mennesker vil påvirke hva man kan ta fra kildene. Det er nødvendig å undersøke hvem som har hatt makt, og hvordan de har brukt makten sin, og hvordan det har vært for mennesker som tilhører en annen klasse enn overklassen, forskjellige raser og kjønn. Han poengterer at noe som kan ha blitt forstått uproblematisk for noen, kan oppfattes helt motsatt av andre (2015, s. 16).

Lim konkretiserer viktigheten av å være årvåken, og kildebevisst. Flere stemmer og perspektiv må frem, slik at dybden og konteksten blir mer tydelig. I Norge er det kjent at samenes historie lenge var neglisjert, men har nå fått større plass i den norske skolen.

Eurosentrisme har vært sentralt, med fokus på seierherrene innenfor tematikken om krig, og det vil dermed være spennende hvordan holocaust presenteres i dagens lærebøker. I den forstand vil det også være interessant å se hvordan læreplanen har definert kritisk tenkning, og om ulike perspektiver er et sentralt punkt der også.

Videre skriver Lim at «attention needs to be given to the ways in which the major axes of differential power in society, such as class, race, gender or colonial forms of domination can shape [...] social realities, as well as how these render what may be problematic unproblematic for some, and vice versa for others». Spørsmål som blir sentrale ifølge Lim er «hvorfor er det et problem? Hvem er det sitt problem? [...] Hvilke perspektiver er inkludert?» (min oversettelse, Lim, 2015, s. 16). Han trekker også frem at undervisningen i skolen må lære elevene i å ikke ta opplysninger for gitt – «preparing them to be more sceptical towards commonly accepted truisms» (Lim, 2015, s. 18).

Kritisk tenkning kan gjerne oppfattes som negativt ladet, men Ferrer med flere definerer det snarere som «en kreativ prosess hvor man utforsker ulike muligheter og perspektiver rundt en hendelse» (2019, s. 14). Begrepet kritisk tenkning var beskrevet i LK06 også, og det stod blant annet at «Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2). Læreplanen LK06 fikk likevel kritikk for å være for omfattende, som omtalt tidligere. Det er også tydelig at kritisk tenkning har blitt løftet mer frem i LK20, samt at kompetansemålene har blitt forkortet og innebærer at elevene skal lære metoder fremfor å spesifisere tema som foster faktakunnskaper. Beate Børresen kommer likevel med en kritikk til LK20, og skriver at «kritisk tenkning omtales indirekte og mer generelt i form av verb som *samtale, undersøke, reflektere, lytte, stille spørsmål, begrunne, forklare og vurdere*. Det er nok mange som ikke umiddelbart forbundet dette med kritisk tenkning, og mange vil nok også være usikre på hvordan de skal gripe dette an» (Børresen,

2021). Masteroppgaven til Holmer konkluderte med at flere lærere ikke er sikker på hva kritisk tenkning innebærer, og dersom det ikke er tydelig nok i LK20, kan det ha konsekvenser for hvor mye elevene vil sitte igjen med (2020, s. 39).

## 2.2 Sammensatte begreper

Begrepet kritisk tenkning kan også ses i sammenheng med andre historiedidaktiske begreper. Disse begrepene kan være også virke overlappende, og i den forbindelse er det en fordel å trekke de frem. Det å tenke historisk og ferdigheter innenfor kildekritikk kan argumenteres for å være en del av kritisk tenkning. Historiebevissthet og dybdelæring blir også løftet frem i denne settingen.

### 2.2.1 «The big six» og historisk tenkning

Dr. Peter Seixas og Tom Morton har utviklet seks kategorier som sentrerer seg rundt det å tenke historisk. Innenfor disse seks kategoriene er det elementer som kan argumenteres for å passe inn under kritisk tenkning. Dermed blir det sentralt å presentere noen av dem. Boka Seixas og Morton har publisert kan fungere som et hjelpemiddel for lærere, og elever kan utvikle sin historiske tenkning med konkrete undervisningsopplegg som har som mål å appellere til historisk tenkning. To av dem er spesielt sentrale for denne oppgaven, ettersom de også har likheter med tidligere teori jeg har presentert. Dermed er de også sentrale for min problemstilling i forhold til begrepet kritisk tenkning. Den ene kategorien kalles for «evidence» og den andre «historical perspective».

I forordet på boka, stiller professor Ken Osborn et ledende spørsmål: «The task is to decide which facts should be selected for study and what students should do with them. Are they something to be memorized and tested – and, more often than not, quickly forgotten – or

should they serve as a more ambitious educational purpose?” (Sexias & Morton, 2013, s. v), og ble henvist til helt i starten av denne oppgaven.

Konseptet evidence blir beskrevet med spørsmålet «how do we know what we know about the past?». Et slik konsept kan knyttes til kildekritikk, men kan også argumenteres for å innebære mer av kritisk tenkning. Forfatterne tilbyr “quideposts” som fungerer som en tydeliggjøring på hva konseptet inneholder. Blant annet skriver de at det å stille spørsmål om en kilde, kan gjøre det om til bevis. Videre poengteres viktigheten av kontekst – både forfatterens og samfunnets historiske kontekst (2013, s. 40). Med å stille spørsmål til kilder, og å ta et dypdykk innad i konteksten, kan man argumentere for at det er en større del av kritisk tenkning, enn kun kildekritikk. Elevene må reflektere og se sammenheng mellom samfunnet og kildene som blir gitt. Dette er også sentrale elementer som også Ennis, Facione og Lim drøftet. Dersom man stiller spørsmål til noe, kan det også innebære at vi må prøve å svare på dem. Et aspekt ved kritisk tenkning, var å trekke forsiktige konklusjoner.

Det femte konseptet Seixas og Morton presenterer kalles «historical perspectives – how can we better understand the people of the past?» (2013, s. 136). Perspektiver er med på å vise til at man ikke har én sann gjenfortelling av historien. Forskjellige perspektiver oppstår blant annet fordi folk er forskjellige og oppfatter ting ulikt. Man kan likevel argumentere for at noen perspektiver er bedre enn andre, og man kan også finne totalt forskjellige perspektiver. Seixas og Morton peker på at det kan være «An ocean of difference [that] can lie between current worldviews (beliefs, values, and motivations) and those of earlier periods of history”, og at “the perspectives of historical actors are best understood by considering their historical context” (2013, s. 136).

For å videreføre dette til å besvare min problemstilling, ønsker jeg gjennom mine forskningsspørsmål å se hvordan elevene blir bedt å arbeide med kilder, og den aktive rollen de skal ta i læringsprosessen gjennom å stille spørsmål, argumentere for en side av saken,

eller undersøke andre perspektiver. I henhold til mitt tema ønsker jeg blant annet å se på om det blir gitt grunner for å populariteten til nazismens menneskesyn, eller hvordan det også kan være mulig å følge en slik ideologi dersom man ikke er tilhenger selv. Fordelene med å arbeide på denne måten kan være slik som Seixas og Morton skriver, at «we enable [the students] to use evidence to make evidence-based inferences about the thoughts and feelings of the characters of history. Students learn to take historical context into account when making inferences, and to seek out multiple perspectives when trying to understand the events of history» (2013, s. 138).

Å tenke historisk, og dermed innenfor de ulike kategoriene som blir presentert i arbeidet til Seixas og Morton, kan det argumenteres for at involverer kritisk tenkning. Sentralt i arbeidet deres er det viktig at elevene lærer å stille spørsmål, og forstå kompleksiteten bak kilder og perspektiver. Dermed er også disse konseptene med på å gi en utfyllende beskrivelse og definisjon av kritisk tenkning, som vil komme synlig frem i analysedelen av denne oppgaven.

### 2.2.2 Historiebevissthet

Kvande og Naastad definerer historiebevissthet som «måten vi orienterer oss på i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventninger» (Kvande og Naastad 2013, s. 45). Essensen av historiebevissthet er derimot å kunne tenke på seg selv som et historisk vesen, noe kritisk tenkning ikke trenger å ha som en forutsetning (Kvande og Naastad, 2013, s. 49). Likevel er begge begrepene opptatt av samholdet mellom nåtid, fortid og fremtid og det å ta i bruk ulike perspektiver. Historiebevissthet innebærer også at elevene skal «selvstendig vurdere de ulike perspektivene man møter i dagens moderne samfunn» (Bye Røthe 2021, s. 21).

Videre skriver Kvande og Naastad at det er viktig med interesse for historie, og at det bør legges vekt på undervisning som innebærer forskjellige perspektiv (2013, s. 51). Å kunne se at historien endrer seg ut fra spørsmålene vi stiller, og fremstillinger av en fortidig hendelse kan alltid bli forklart på forskjellige vis, og vil tilby forskjellige perspektiver. Ifølge Knutsen innebærer historiebevissthet «å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk bevissthet og kunne se ulike perspektiver og sammenhenger i faget» (Knutsen, 2019). Videre skriver han at avgjørende elementer ved en god historiebevissthet er å kunne se årsaker bak kilder og hensiktene ved dem (Knutsen, 2019). Dette er noe Lim også argumenterer for sentrale sider ved kritisk tenkning.

### 2.2.3 Kildekritikk og -bruk

Lorentzen og Røthing skriver at begrepet kritisk tenkning handler om kildekritikk, som de definerer som «bevisstgjøring omkring kildebruk og kunnskapsproduksjon», og en «systemkritisk og maktkritisk tenkemåte» (2017, s. 122). Denne tenkemåten kombinerer på sett og vis Ennis og Lims arbeid i forhold til kritisk tenkning. Ennis poengterer også at man skal ta i bruk flere perspektiv, og Lim poengterer hvorfor det er sentralt å se på hvem sitt perspektiv som kommer frem. Både i forhold til ulike kulturer, og hvem som har skrevet historien. Jegstad et. al. skriver blant annet om historiefagets sentrale rolle for å kunne oppøve kildekritisk kompetanse, da kritisk tenkning skal jobbes med også på tvers av fag (2019). Historiefaget kan da i så måte ha størst fokus på det kildekritiske. Samtidig er det andre viktige aspekter i henhold til kritisk tenkning som jeg har diskutert tidligere i oppgaven.

Lund skriver at kildegransking har vært sentralt i alle tidligere læreplaner, men at det likevel ikke har vært mye av det i praksis. Videre skriver han at den nye læreplanen trekker frem kildebruk på en ny måte, og knytter det sammen med såkalte nøkkelbegreper. Han ser positivt på den nye læreplanens og dens nye mål. I den settingen trekker han frem et eksempel



hvor elever på videregående skole i dag, er ganske gode på å svare på repetisjonsspørsmål og at de lette etter det rette svaret. De får gjerne rett, men de kan ikke se informasjonen i sammenhenger eller gi en faglig begrunnelse (Lund, 2020, s. 95). Denne praksisen, kan om mulig endres på under LK20.

#### 2.2.4 Dybdelæring

Erik Lund viser til NOU fra 2015 som beskriver dybdelæring slik:

Dybdelæring dreier seg om elevenes gradvise utvikling av forståelse av begreper, begrepssystemer, metoder og sammenhenger innenfor et fagområde. Det handler også om å forstå temaer og problemstillinger som går på tvers av fag- eller kunnskapsområder. Dybdelæring innebærer at elevene bruker sin evne til å analysere, løse problemer og reflektere over egen læring til å konstruere en varig forståelse. (Lund, 2020, s. 66).

Han skriver videre at sentrale elementer for historiefaget og dybdelæring er kilder, kontinuitet, endring og årsak. Mengden stoff som gjennomgås skal dermed ikke være «enerådig», men heller en «større forståelse av nøkkelbegreper» (2020, s. 66). Med en slik definisjon av dybdelæring, er det sammenhenger med kritisk tenkning. Ennis og Facione utdypet begge to sentraliteten av å kunne reflektere, analysere og konkludere. Dermed kan kritisk tenkning argumenteres for å være en form for dybdelæring.

#### 2.3 Dypdykk i læreplan

Som allerede stadfestet, er det sentralt i min oppgave å trekke frem hva læreplanen skriver om kritisk tenkning, både innen definisjon, men også i hvor stor grad, da alle tre lærebøkene er blitt utviklet på bakgrunn av LK20. I den forbindelse vil forarbeid av læreplanen bli trukket frem, da det opplyser hvilken prosess læreplanen har gjennomgått, for deretter å se på selve læreplanen i historiefaget.

En kritikk til den foregående læreplanen, LK06, finner vi i Erik Lunds bok fra 2020.

Der står det at

[læreplanen] har fortsatt så mange tunge teoripunkter at en gjennomføring virker utopisk. Avanserte teoretiske problemstillinger krever solide historiske realkunnskaper. Men hvis det skal jobbes seriøst med all den teorien, blir det knapt med tid til selve historien, uavhengig av hvor mange punkter planen også har om det. (Lund, 2020, s. 18)

Lund hevder videre at et godt samarbeid med de nye kjerneelementene og kompetansemålene i fagfornyelsen kan skape et «helhetlig og fornyet historiefag» (2020, s. 18).

### 2.3.1 Forarbeid mot Fagfornyelsen

I stortingsmelding 28 poengteres det at verden er i en stor endring, og at denne endringsprosessen går raskt. «En godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke, vil bidra til å lette omstillingskostnadene i økonomien. Det stiller krav til fornyelse, også i utdanningssystemet». Dermed trekkes det også frem hvilket utbytte Norge som land får, ved å poengtere et slikt kunnskapssyn. Det poengteres at ti år etter Kunnskapsløftet er det «imidlertid fortsatt store utfordringer i grunnopplæringen som ikke er løst. Mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen. Dette fører til at altfor mange elever ikke fullfører videregående opplæring» (St.Mld.28 (2015-2016) s. 6). På bakgrunn av dette ble det satt i gang en fornyelse av læreplanene.

Stortingsmeldingen uttrykker også at skolen og samfunnet er i et gjensidig forhold til hverandre, i tillegg til å trekke frem hvordan skolen skal være for elevenes liv.

Skolen skal bidra til at hver enkelt elev kan realisere sitt potensial og få et grunnlag for å mestre sitt eget liv og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Samtidig er skolen med på å forme fremtiden ved å utdanne elever som skal bidra som fremtidige yrkesutøvere og samfunnsborgere. At skolens innhold er relevant for den enkelte og for samfunn og arbeidsliv, er derfor et avgjørende hensyn i en fornyelse (Meld.St.28, (2015-2016), s. 13)

I dette sitatet, uttrykkes det hvordan elevenes potensial skal nås, og at de skal kunne mestre sine liv. Forskningen har også poengtert i hvilken grad kritisk tenkning er sentralt for at dette skal være mulig.

Det å kunne bruke elementer fra kritisk tenkning, og kunne overføre dem mellom ulike situasjoner, er også en sentral del av å kunne være en kritisk tenker. Ennis legger til grunn for at dersom elevene blir bedre innen ferdighetene som er sentrale, og utvikler de riktige disposisjonene, at de også skal kunne brukes på rett tid til rett sted (Ennis, 1993, s. 180). Dybdeløring i Stortingsmeldingen blir videre definert på så måte at «elevene kan overføre det de har lært fra én situasjon eller sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente sammenhenger, og i nye og ukjente» (St.Meld.28, (2015-2016), s. 33). Dette tydeliggjør også på hvilken måte kritisk tenkning kan føre til dybdeløring.

Professor Sten Ludvigsen ledet arbeidet mot fornyelsen. Arbeidet ble satt i gang fordi det stilles større krav til kompetanse enn tidligere, og man må utruste elever mot en fremtid som inneholder jobber som ikke finnes enda (St.28, (2015-2016), s. 15). Videre skrives det at

utviklingen i samfunnet [... krever] at fagene i skolen fornyes med jevne mellomrom.

Måtene vi arbeider på, for eksempel hvordan vi finner informasjon, hvordan vi bruker informasjonen, hvordan ny kunnskap skapes, hvordan vi samhandler, og hvordan vi lærer, endrer seg. Denne utviklingen skal også skolen avspeile (St.Meld. 28, (2015-2016), s. 26).

Disse elementene knyttes tydelig til sentraliteten ved kritisk tenkning-begrepet, i hovedsak kildekritikken. Det uttrykkes et ønske om å skape et nytt syn på hva som er viktig kunnskap i forhold til det som har vært praksis tidligere.

Det er sentralt å trekke frem forarbeidet mot den nye læreplanen, da Stortingsmeldingen legger til grunn for hvorfor den nye læreplanen ble utviklet. Samfunnets endring er for rask, og den læreplanen som var avspeilet ikke det ønskede resultatet av

hvilken skole som er ønskelig for fremtiden. Den nye læreplanen innebærer både en ny inndeling, i tillegg til nye elementer ved læreplanen som skal tydeliggjør kjernen til et fag som kjerneelementer og tverrfaglige tema, og hva som skal gjennomsyre undervisningen. På flere steder konkretiseres det også hvordan undervisningen forsøkes å legge opp til elevenes liv, slik at det kan virke aktuelt.

### 2.3.2 Overordnet del av læreplanen

Den overordnede delen av læreplanen ble fastsatt allerede i 2017, og skal beskrive «det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1). Der er «Kritisk tenkning og etisk bevissthet» et eget punkt. Det står at

Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet [... Det] innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer [...] Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles (Udir, 2017, s. 6).

Det uttrykkes at kritisk tenkning henger sammen med fornuft, nysgjerrighet og at en stiller spørsmål, samt også kildekritikken uttrykkes i lag med begrepet. Inntrykket det gir, styrker koblingen disse begrepene har.

### 2.3.3 Læreplan i historie

Den nye læreplanen for historiefaget i den videregående skolen tredde i kraft 01.08.2021, og blir kalt LK20. LK20 er utformet med nye elementer i forhold til LK06, og starter med å vise til fagets relevans og sentrale verdier. Historiefagets relevans går blant annet ut på at elevene skal utvikle «evne til kritisk tenkning og vitenskapelige tenkemåter som setter dem i stand til å innhente kunnskap og til å forstå hvordan kunnskap blir til, og hvordan framstillinger av

fortiden brukes og misbrukes. Dette gir elevene kompetanse som forbereder dem for deltakelse i samfunns- og arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Videre står det av «ved av at elevene arbeider utforskende med historie og utvikler kildekritisk kompetanse, styrkes deres nysgjerrighet, engasjement og kritiske tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Denne innledningen på læreplanen for historiefaget, uttrykker kritisk tenkning som sentrale elementer for både faget, og i elevens personlige utvikling. Utdanningsdirektoratet vektlegger nysgjerrigheten, og hvordan kunnskap blir brukt og kan brukes. Dermed kobles kritisk tenkning og kildekritikken sammen, helt i starten av hvorfor historiefaget er relevant for elevene.

Kjerneelementer ble i Stortingsmelding 28 beskrevet som det mest sentrale for faget. I Stortingsmelding 28 defineres kjerneelementer som «det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen» (St.Meld.28, (2015-2016) s. 34). For historiefaget er disse «historiebevissthet», «utforskende historie og kildekritisk bevissthet», «historisk empati, sammenhenger og perspektiver», og «mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid». Det kan argumenteres for at alle kjerneelementene viser både til viktigheten av kritisk tenkning. Innunder «historiebevissthet», innebærer det «å arbeide utforskende med historie, opparbeide en kildekritisk kompetanse og kunne se ulike perspektiver og sammenhengende i faget». Å ta utgangspunkt i at det finnes ulike perspektiv viser likheter til hva Facione, Ennis og Lim skriver at kritisk tenkning innebærer.

Det andre kjerneelementet, innebærer at elevene skal kunne innhente, tolke og bruke historisk materiale som kilder i egne historieframstillinger. Kildekritisk bevissthet dreier seg om å kunne avgjøre hva det historiske materialet kan brukes til, og i hvilken grad det kan kaste lys over de spørsmålene vi stiller. Elevene skal forstå at mangelfulle kilder kan gi kunnskapsbegrensninger (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3).

Dette er også i tråd med Facione og Ennis som skriver om viktigheten av å vurdere kilder, og stille relevante klargjørende spørsmål til kilder som innhentes. Facione skrev blant annet om elevenes vilje til å revurdere, dersom kilder skulle bære mangler.

Kjerneelementet «Historisk empati, sammenhenger og perspektiv», innebærer at elevene skal kunne «forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles. [... de skal] også forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Dette er også noe som vil være sentralt for meg å undersøke som en del av analysen, hvordan boka viser til hvilke valg og prioriteringer som gjorde holocaust mulig. Å forstå at det finnes flere ulike perspektiv på en sak, og hvordan det kan påvirke både utfallet og hva vi sitter igjen med er en veldig sentral del av kritisk tenkning. Det siste kjerneelementet blir kalt «mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid», innebærer at elever arbeider med «store spørsmål», og skal kunne se sammenheng i historien (Udir, 2021, s. 3). Dette vil være sentralt for å forstå holocaust i en sammenheng, og ikke bare i seg selv.

Det som også er nytt for denne læreplanen til forskjell fra tidligere, er tverrfaglige temaer. Disse temaene, skal som begrepet tilsier, jobbes med på tvers av fag. Samtidig står det spesifisert i Stortingsmelding 28 at hvert fag vil påvirke hvordan dette kommer til uttrykk (St.Mld. (2015-2016), s. 34). I det første tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring», vil det for historiefaget innebære at elevene skal «se at fortiden og hvordan den blir framstilt, er med på å forme hvordan mennesker og samfunn oppfatter seg selv og andre. Dette har betydning for utvikling av en trygg identitet». Det tverrfaglige temaet kan argumenteres for å appellere til historiebevissthet, men elevene skal jobbe med fremstillinger av fortiden, også her.

Det andre tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap», innebærer at elevene skal «trenes [...] til å se et mangfold av perspektiver og til å forstå at mennesker har ulike

prioriteringer, holdninger og verdier i ulike kontekster». Både Seixas og Morton, samt Lim var opptatt av hvordan perspektiver kan være annerledes. Maktperspektiv, forskjell på kjønn og kultur er eksempler på dette. Det siste tverrfaglige temaet kalles «bærekraftig utvikling», hvor elevene skal få en «forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Syn på minoriteter, kan argumenteres for å passe inn i et slikt tverrfaglig tema og hvordan mennesker skal samhandle i fremtiden for å klare seg.

De grunnleggende ferdighetene blir med videre inn i fagfornyelsen, som var et nytt tilskudd til LK06, men også disse er blitt fornyet. Sentralt for denne oppgaven blir den grunnleggende ferdigheten «å lese» sentral. Dette er fordi jeg skal foreta en lærebokanalyse av teksten som står der, og den skal så igjen bli lest og forstått av elevene. Det å kunne lese i historiefaget «innebærer å utforske, tolke og reflektere over innholdet i historiefaglige tekster. [...] Å lese handler videre om å reflektere over hvordan verdier, holdninger og ståsted påvirker framstillingen av fortiden, og hvordan denne framstillingen brukes» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4-5). Dette vil være sentralt for min oppgave, da en lærebok skal leses og elevene skal kunne utvikle ferdigheter sentrale for både kildekritikk og kritisk tenkning. Weyergang og Frønes argumenterer også for at kritisk tenkning henger sammen med å kunne lese kritisk. De skriver at resultater fra PISA-testen i 2018 viser at flertallet ikke «foretar reelle vurderinger av tekstens troverdighet eller begrunner standpunktene sine». Weyergang og Frønes skriver deretter at for å skaffe seg kritisk lesekompetanse, trenger elevene hjelpeverktøy. «Den kompetansen er nødvendig når man må forholde seg til så store mengder informasjon og har så lett tilgang til det, via internett (2020, s. 167).

Det finnes flere sentrale kompetansemål for kritisk tenkning og kildekritikk. Kompetansemålenes utforming har blitt endret på i stor grad fra KL06. Målene har blitt færre, og også vagere utformet, som kan åpne opp for en større mulighet for lærer å legge opp undervisning med utgangspunkt i sin elevgruppe. Samtidig gir det også muligheter for

lærebøkene og deres prioriteringer av faginnhold og arbeidsmetoder. Dette kan både være positivt og negativt, ettersom forfatterne av lærebøker ikke har en spesifikk elevgruppe å ta utgangspunkt i. Lærere har mulighet til å ta mer utgangspunkt i sin elevgruppe, mens lærebokforfattere skriver i så måte på et mer generelt grunnlag. I forhold til min oppgave vil det være sentralt å trekke frem to kompetansemål som kan knyttes til kritisk tenkning, i tillegg til det målet som nevner holocaust. Etter vg3 skal elevene kunne

- reflektere over hvordan fortolkninger av fortiden er preget av nåtidsforståelse og forventninger til framtiden
- reflektere over hvordan fortiden brukes av ulike aktører og drøfte hensikten med denne historiebruken
- reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord, som holocaust (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6-7)

Alle delene av den nye læreplanen for historiefaget på videregående skole, viser dermed til viktigheten av kritisk tenkning, og uttrykker spesielt både kildebruken og ulike perspektiver, og hva både ulike kilder og perspektiver kan bety. Dette innebærer både hvordan kildene er skrevet, hvor de er skrevet, samt når de er skrevet, og dersom det er mangler på kilder. For å utvikle ferdigheter innenfor dette feltet, skriver læreplanen at det er viktig at elevene er nysgjerrige og har evne til å reflektere. Dette finner vi igjen også hos Facione og Ennis at vi lærer det vi bryr oss om. Samtidig poengterer Lim viktigheten av perspektiver som har blitt undertrykt, eller også om perspektiver som kan oppleves sårende for andre.

## 2.4 Bruk av lærebok i undervisning

Tidligere forskning viser at læreboka blir mye brukt til gjennomføring av undervisning i det norske klasserommet. Dette gjelder for samfunnsfag og historiefaget. Bjarne Bøe og Ketil



Knutsen skrev i 2012 at «Historiebøkene – sammen med lærebøkene i morsmål og kristendom/religion/livssyn – kan beskrives som skolens viktigste kulturbærere. Lærebøkernes budskap er i tråd med de allment godtatte «sannheter» i samfunnet og med den overordnede politikk Norge fører til enhver tid» (Bøe & Knutsen, 2012, s. 146).

Bruk av lærebok kan være både nyttig, men også problematisk. Det kan være at lærebok kan fungere som en trygghet for elever som har behov for det. Læreboka kan også fungere som en trygghet for lærere, dersom det brukes en som har blitt uformet på bakgrunn av gjeldende læreplan. Lærebøkene uttrykker at de følger læreplanen, og det kan på den måten virke trygt, og ikke at en gjør feil. Noe av det som er problematisk med bruk av lærebok, finner vi hos lektor Hatlebrekke. Hun utdyper blant annet hvor viktig læreboka er som forskningsobjekt. Før år 2000 måtte lærebøkene gjennom en statlig godkjenningssprosess før de kunne bli tatt i bruk i skolen. Gjerne mye på bakgrunn av denne ordningen, fikk læreboka status som pensum og en forventning hvor læreboka inneholdt det som var «sant og riktig». Hun hevder at denne statusen ligger igjen (Hatlebrekke, 2018, s. 136).

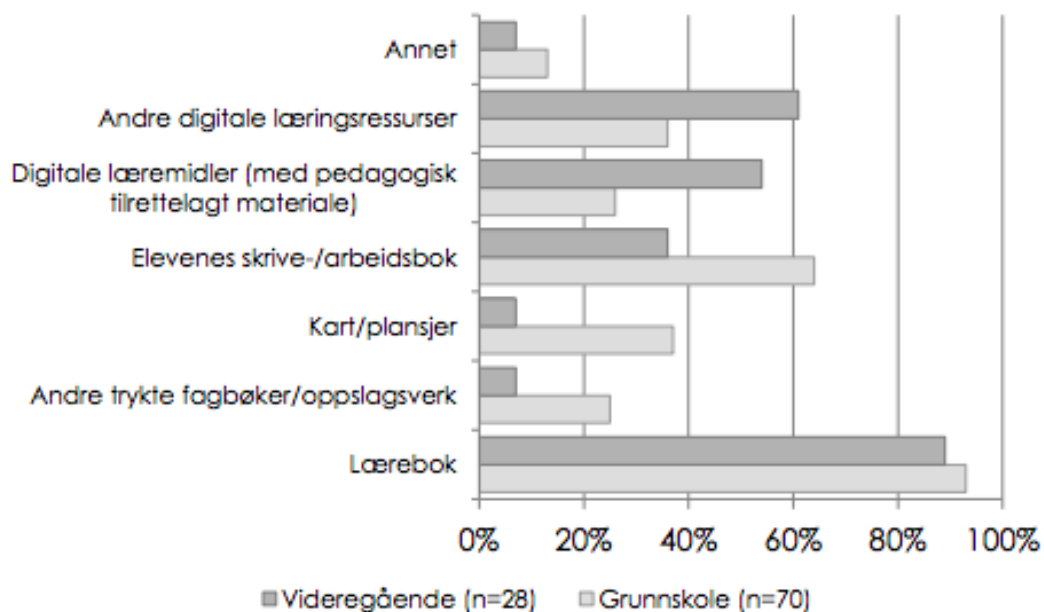
Kvande og Naastad skriver i sin bok at de mistenker at de fleste lærere fortsatt baserer sin undervisning «på en historiefagdidaktikk som tar utgangspunkt i basisdisiplinen og formidling av relativt faste historiske data», i stedet for å vektlegge historiebruk, historiebevissthet og historiekultur (2013, s. 23). De påpeker samtidig at den sammensatte jobben læreren har med blant annet å balansere ulike læringsbehov innenfor klasserommet, gjør det gjerne til en nødvendighet. Ikke alle elevene har samme utgangspunkt for å kunne ta imot læring som kun fremmer historiedidaktiske ønsker. Videre mener forfatterne at læreren bør stille seg spørsmålet om hva som er viktigst: «å sørge for at elevene sitter igjen med mest mulig solid faktabase av historisk kunnskap, eller å oppøve deres evne til å se seg selv som historiske personer, altså som handlende individer og kollektiver i historiens utvikling» (Kvande & Naastad, 2013, s. 24). Her knyttes historieundervisningen tett opp til begrepet

historiebevissthet, noe som jeg tidligere har argumentert for at kan kobles til kritisk tenkning. Poenget her er likevel å få med en mer fordel til å drive historieundervisning på dette settet, og ikke at hovedfokus ligger på faktakunnskaper.

En slik status kan være problematisk fordi innholdet i lærebøker er ofte forenklet innholdet slik at det mer skal passe til aldersgruppen boka er ment for. Både i forhold til språk og kompleksitet. Hatlebrekke trekker frem et sitat som sier at «there is no such thing as a completely neutral book» (2018, s. 136). En annen problematikk som nevnes av Hatlebrekke, men som er nokså kompleks, er at forfatterne driver med utvelgelser. Det vil enhver historiker gjøre når man arbeider med kilder, men det er da viktig at dette blir konkretisert og forklart for elevene. Det siste punktet Hatlebrekke trekker frem er at lærebøker skal også selges. Dermed vil innholdet bære preg av en fremstilling hvor «innholdet bli[r] anerkjent som riktig og brukbart», og blir dermed skrevet i forhold til samtiden vår. «Samtidens sannheter og leverer videre det mange nok ser på som selvsagt og udiskutabelt» (Hatlebrekke, 2018, s. 136).

Annen forskning rundt lærebok, har pekt på hvordan elevene selv oppfatter læreboka. Funn viser at de blant annet oppfatter læreboka som «den sanne fortellingen av fortiden» (Lund, 2020). Dette er problematisk både fordi det finnes ofte motstridende svar på mye, spesielt innenfor feltet historie og samfunnsfag i tillegg til at det ikke nødvendigvis finnes en sannhet i sin helhet. I artikkelen til Justvik skriver han at «de fleste lærebøker har som oftest bare én forklaring på et fenomen og det stilles sjelden spørsmål ved fremstillingene (2014, s. 2). En annen kritikk som han viser til stammer fra en studie gjort av Christophersen. Der sies det at «lærerne underviser etter lærebøkene, og dermed indirekte etter læreplanen, når det gjelder faglig innhold» (Justvik, 2014, s. 3). I intervjuene av lærerne, kommer det frem at lærerne mener «elevene ikke innehar nok kunnskap til å problematisere, diskutere og resonnerer» (Justvik, 2014, s. 11). Elementer ved kritisk tenkning blir da vanskelig å oppnå.

Ettersom tidligere forskning tydelig viser til problematikken som lærer og elever må være bevisst på dersom læreboka skal brukes mye, er det dermed også et sentralt punkt å se hvor mye boka faktisk blir brukt i undervisningen. Forskningen på dette er gjort av Gilje med flere., men blitt hentet fra masteroppgaven til Thybell, da jeg ikke fant tabellen igjen på flere ulike søkemotorer. Denne tabellen viser at boka er svært styrende for undervisning, men at bruken minker noe på videregående skole (Thybell, 2019, s. 17). Likevel er bruken stor.



Justvik viser til et arbeid fra Stugu hvor utviklingen av historisk utvikling kan skje ved bruk av lærebok, men at «da må læreboka ... reflektere fagutviklinga» (Justvik, 2014, s. 4). Lund poengterer at læreren må «lage oppgaver som utfordrer elevene og utvikler deres historiske tenkning» (2011, s. 15). Dermed er det ikke nødvendigvis et problem å bruke mye lærebok i undervisning, men lærer må ta en aktiv del i prosessen. Oppgavene må være utformet slik at historisk tenkning, som kritisk tenkning er en del av, blir arbeidet med, og ikke kun arbeid med reproduksjon av faktakunnskaper.

Det må påpekes en historikers arbeid vil være noe annet enn hva historiefaget vil kunne være på ett sett, fordi læreren har andre hensyn å ta enn det en historiker har.

Lærebokas forfattere kan kunne kjenne på noe av det samme. Formidlingen av lærebokas innhold må være elevtilpasset og brukervennlig (Kvande & Naastad, 2013, s. 21). Dersom teksten er altfor vanskelig skrevet, eller for vanskelig å bla gjennom, kan det være noen av kriteriene for at bøkene blir valgt bort, eller at enkelte elever ikke klarer å henge med.

Tidspress er ofte grunnen lærere gir når lærebok ikke brukes på en kritisk måte. «Det kan også avdekke en grunnleggende oppfatning hvor eleven skal lære den riktige fremstillingen av historien, læreboka ses på som fasit (Lund, 2020, s. 201). Lund er også en av dem som har vært kritiske til for mye bruk av lærebok, og uttrykker at man ikke må bli en «læreboktrell» (Justvik, 2014, s. 1). Med alle begrensningene som kan komme av bruk av lærebok, og bokas rykte på å fostre «vite at»-kunnskap (Justvik, 2014, s. 1), er det likevel viktig å se om lærebøkene har foretatt en like stor endring som læreplanen har. Dette kan ha utbytte på praksis i klasserommet.

## 2.5 Holocaust

I Jon Reitans doktorgradsavhandling trekker han frem ulike perspektiver for det han kaller «nasjonale historiekulturer», og trekker frem hvor «utfordrende det er å utvikle fellestohistoriske mønstre og plattformer på tvers av geografiske, politiske og kulturelle skillelinjer». I den forbindelse, skriver han at holocaust blir husket og forstått forskjellig (2015, s. 8). I avhandlingen hans har han prøvd å undersøke hvordan holocaust ble fortolket og brukt i norsk offentlighet frem til 2014. Blant annet trekker han frem unnskyldningen som ble gitt av staten i 2012, hvor politiets rolle i bortføringen av norske jøder blir diskutert.

Bye Røthe trekker også frem denne avhandlingen i sin masteroppgave og spør «Hva forteller det oss i 2021 at holocaust ikke ble en del av vår kollektive bevissthet før tidsvitnene var i ferd med å forsvinne? Var den så brutal at det tok 50 år å ta det innover seg?» (2021, s. 22). Min oppgave tar ikke for seg minnestudier, eller direkte kilder fra førstegangsvitner, men

det spørsmålet setter likevel en vekker. Man kan undre seg over hvorfor de verdifulle kildene ikke ble tatt mer i bruk, for å forstå mer av hva som hendte. Det er også mulig å diskutere mulige årsaker til hvorfor det har blitt slik. Et slikt spørsmål kan prege forståelsen vår av mangelfulle kilder, og hva de få førstehåndsberetningene vi har kan fortelle oss. I tillegg skaper det også en undring over hvorfor holocaust ikke var en del av læreplanens utkast i LK20.

Flere hendelser ledet opp til holocaust, og for at elevene også skal få en forståelse for hendelsen som en del av et større bilde, er det naturlig å ta opp nazismen som ideologi og utspredning. Selv om antisemittisme og holocaust ikke er det samme, og holocaust ikke en selvfølgelig konsekvens av antisemittisme – kan man argumentere for at de henger sammen. Foruten jødehatet, ville heller ikke holocaust kunne ha skjedd. Å undervise om holocaust kan gjøres på forskjellige måter. Holocaust kan diskuteres som en del av andre verdenskrig, og det kan også diskuteres i sammenheng med andre folkemord. Antisemittisme faller også naturlig å diskuteres i sammenheng med holocaust eller andre verdenskrig, da dette var et tydelig uttrykk for jødehatet. Likevel kan det å sammenligne antisemittisme være problematisk. Døving henviser her til at eksempelvis antisemittisme og islamofobi «bør forstås i lys av egen historisk kontekst da de som fenomen er svært tids- og stedsbestemt» (Døving, 2009, s. 133).

Hun er likevel enig i at antisemittisme ikke må gjøres til noe usammenlignbart. Hun skriver at kunnskap om den årelange diskrimineringen kan gi informasjon og kunnskap dersom nye «negative stereotypier» av minoriteter blir etablert (2009, s. 134). Bye Røthe skriver i hans masteroppgave at «Det er flere som legger til grunn at sammenligning av samfunnet hvor holocaust var mulig, ikke er så langt fra det samfunnet vi lever i nå» (2021, s. 24). Det virker dersom som at Døving er for at antisemittisme skal både ses på noe unikt i seg selv, men også som en del av det større bildet.

I henhold til min problemstilling blir det sentralt å se på i hvilken grad lærebokforfatterne skriver om manglende kilder, hvilke førstehåndsberetninger de trekker frem, og på hvilken måte elevene skal arbeide med det. Blir holocaust sett på som noe unikt, eller blir det plassert i en større sammenheng? Er holocaust tatt opp som et tema innen andre verdenskrig, en sammenligning med andre folkemord, eller alene?

### 2.5.1 Holocaust i læreplanen

I innledningen skrev jeg at et utkast av fagfornyelsen fikk mye oppmerksomhet, da det ikke inneholdt mål som inkluderte holocaust eller andre verdenskrig. Dette ble endret på da fagfornyelsen ble publisert. Selve ordet *holocaust* er en benevning som er eksplisitt i den nye læreplanen for historiefaget, men formuleringen er interessant. Det må presiseres at ikke mange eksplisitte hendelser blir gitt i den nye læreplanen, men heller større mål med fokus på metoder og større spørsmål har blitt mer sentrale. Dette åpner opp for at lærer kan legge undervisningen mer opp til elevgruppen sin. Kompetansemålene plasseres dermed også under flere tematikker. Kompetansemålet som inneholder *holocaust*, lyder som sådan at elevene skal:

- reflektere over hvordan ideologier og tankesett på 1900-tallet og fram til i dag har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust

Dermed blir holocaust nevnt som et forslag til folkemord. På en side, kan man argumentere for at det muliggjør at undervisningen også konsentrerer seg om andre folkemord, og ikke bare nevner dem. På en annen side, bryter man ikke læreplanens mål dersom holocaust ikke tas med. Holocaust skjedde under andre verdenskrig, og læreplanen har med mål som inneholder verdenskrigene i den utgitte formen. Kompetansemålet lyder som sådan

- drøfte bakgrunn for verdenskrigene og et utvalg andre sentrale kriger eller konflikter, og reflektere over om fredsslutninger har bidratt til å skape fred og forsoning (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6-7)

Dette kompetansemålet kan også innebære en gjennomgang av holocaust, men det er ingenting som tilsier at det må gjøres. Likevel har alle tre bøkene tatt for seg holocaust.

### 2.5.2 Holocaust i lærebøker

Stevick og Gross har undersøkt hvordan holocaust fremtrer i læreplaner i ulike land. De skriver at «we share the conviction that teaching the Shoah effectively can contribute to making a better world, to protecting the human rights and strengthening democracy, and even to preventing genocide. [...] That foundation does not yet exist, but we hope this volume establishes a cornerstone» (Stevick & Gross, 2015, s. 3). I et av kapitlene fra denne boka skriver Peter Carrier, Eckhardt Fuchs og Torben Messinger om holocaust i «pensum» - curriculum. Der deles land inn i kategorier for om hvordan holocaust blir definert. Denne inndelingen kan ha innvirkning på hvilket perspektiv det tas hensyn til, og vil dermed være interessant for denne oppgaven.

Den første kategorien kaller de for «direct reference» hvor enten selve ordet holocaust eller Shoah blir brukt, eventuelt folkemordet mot jødene (2015, s. 250). Norge er ikke listet opp som et av landene som passer under denne kategorien fra denne undersøkelsen. Norge er derimot plassert i kategorien kalt «context only». Dette er landene som da skriver om andre verdenskrig, men ikke referer eksplisitt til holocaust (2015, s. 251). LK06 har ikke nevnt holocaust direkte i læreplanen for videregående skole, men LK20 er holocaust nevnt som et forslag.

I noe likhet til den nye læreplanen, argumenterer Yehuda Bauer i samme bok, at

educators must first deal first and foremost with the core issues of the Holocaust before they deal with its broader contexts. This core includes my argument that the Nazis bear the primary responsibility of World War II, and that their motivation was primarily ideological; in addition, that ideology centred on their antisemitism. [...] Students must understand the ways in which the Holocaust was unprecedented, but not unique: genocides often share common features (Bauer, 2015, s. 67).

Dermed deler Bauer oppfattelsen om å både se på holocaust som en unik hendelse, men også å se det i sammenheng med andre folkemord, nokså i likhet med Døving. Likevel argumenterer han for å kun ta for seg holocaust for seg selv, før man har med konteksten rundt. Det kan vise seg å være problematisk, da man på en måte kan argumentere for at elevene trenger konteksten rundt for å forstå hvordan holocaust i det hele tatt var mulig. Samtidig skriver han også at deres ideologi sentrerte seg rundt deres antisemittisme, som har lange røtter, og dermed også er del av en større sammenheng.

Bauer skriver videre at

The perpetrators murdered because they were convinced it was the right thing to do.

There was a consensus to commit murder, and that consensus arose through the acceptance of an ideology, even if most people would not have been able to define what the ideology was saying. A belief in the charismatic Leader, he could do no wrong. [...]

The Holocaust was, primarily, the result of an ideology, and the structural elements were secondary” (2015, s. 70).

Ideologier står sentralt i kompetansemålet som jeg har trukket frem. I tillegg kan dette vise et bilde på hvor sentralt kritisk tenkning er, ettersom vi mennesker gjerne bare lever under den ideologien som står sentralt i et samfunn. Dette kan vise et sentralt poeng at dersom ingen stiller seg kritiske, eller gjør noen endringer, så samtykker de med hvordan samfunnet er. I hvilken grad dette kommer til uttrykk i lærebøkene, vil være interessant å se i analysedelen. Dette kan skape en diffus grense mellom «de og oss». Det vil dermed også være sentralt om



dette bildet fortsetter, eller om man gjerne kan se en klar endring. I tillegg viser det også hvor sentrale egenskaper kritisk tenkning kan føre til, at vi gjerne ikke bare er passive mottakere for det som skjer rundt oss.

Harald Syse har skrevet en artikkel i «Nytt norsk tidsskrift» der han diskuterer fremstillingene som blir gitt av antisemittismen. Dette er sentralt for min tematikk, ettersom nazismens menneskesyn er avgjørende for handlingene som førte til holocaust. Han skriver at

De ulike fremstillingene av nazistenes antisemittisme kan deles inn i tre hovedfortellinger: 1) Den tankemessige drivkraften bak Holocaust var et personlig anliggende hos Hitler som gjerne knyttes til hans tid som mislykket kunstner i Wien. 2) Antisemittismen var bare en variant av rasismen, som kun skilte seg fra rasismen ved at det var jødene som ble rammet. 3) Nazistenes konspiratoriske, antisemittiske verdensanskuelse bagatelliseres og banaliseres på en slik måte at den blir utilgjengelig for elevene. Antisemittismen forklares ikke som et fenomen, den settes ikke inn i en europeisk kontekst med røtter tilbake til for eksempel Luther, og den er ikke fremstilt som en gjennomgripende del av nazismen (Syse, 2016, s. 120).

### 3 Metode

Premisset for å kunne svare på min problemstilling ligger i analysen av de tre lærebøkene. Validiteten og relabiliteten er dermed hensiktsmessig å svare på, ettersom det blant annet konkretiserer bruken av min oppgave. Metoden som blir tatt i bruk i denne oppgaven er en kvalitativ metode, da jeg ønsker å skape en dypere forståelse av et så sentralt begrep i den norske læreplanen. Det som vil være premisset for min analyse er teksten i lærebøkene, samt også eventuelle bilder.

### 3.1 Kvalitativ metode

Oppgaven kan plasseres innenfor en konstruktivistisk teori. Postholm og Jacobsen definerer det som å ta «utgangspunkt i at virkeligheten er noe som konstrueres», og gjennom min oppgave ønsker jeg å forstå tolkningene til forfatterne – hvordan de definerer kritisk tenkning og tar det i bruk innenfor tematikken holocaust (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Ifølge Sigmund Grønmo innebærer en kvalitativ innholdsanalyse en «systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen» (2016, s. 175). Thagaard skriver at en kvalitativ metode fremhever "prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (2009, s. 17). Nettopp fordi min oppgave går ut på å gå i dybden av tre utvalgte lærebøker innenfor tematikken kritisk tenkning og holocaust, faller min analyse under kvalitativ metodebruk. Et av problemene derimot, med å foreta en kvalitativ studie er at mitt subjektive perspektiv kan påvirke utvelgelsen min av tekst, oppgaver, og poeng som jeg samler fra lærebøkene (Grønmo, 2016, s. 181).

#### 3.1.1 Tekstanalyse

Problemstillingen og forskningsspørsmålene mine vil forsøkes å svare på gjennom tolkning av tekst fra lærebøkene. Det som avgjør om en tekst kan leses som en tekst, er «hvorvidt [det] kan sees på som en meningsfull ytring i en bestemt situasjon» (Ryymin, 2018, s. 45). Ryymin henviser til Rüsen som skriver at en historisk tolkning handler om å «sette de faktaene vi har etablert ut fra kildene, inn i en historisk meningsbaserende sammenheng – altså i den overordnede sammenhengen som søker å gi svar på de problemstillingene vi arbeider med» (2018, 46). Jeg skal forsøke å ta det forfatterne har lagt til grunn som innhold og oppgaveformulering, for å svare på min problemstilling hvorvidt dette legger opp til kritisk tenkning. Kjeldstadli skriver at «Vi skal trenge inn i hensikten, målet og motivet hos de

handlede og tolke de meningene som ligger bak ytringer og tegn, bak institusjoner og ritualer» (1999, s. 122). Altså, skal jeg prøve å se hvordan lærebokforfatterne tolker læreplanen, i hensikten som ligger bak ved å arbeide med kritisk tenkning.

### 3.2 Utvalg og presentasjon av lærebøkene

Som jeg skrev i teorikapitlet, ble LK20 en realitet blant annet fordi man mente at man hadde behov for andre egenskaper og kunnskaper enn det som ble resultatet med LK06. Tidligere forskning har vist at begrepet kritisk tenkning er omfattende. Dermed er sentraliteten bak en slik type oppgave som jeg gjennomfører – for å kartlegge på hvilken måte egenskaper sentrale for kritisk tenkning kommer frem i disse lærebøkene. Å øve på slike egenskaper kan gi elevene verktøy som trengs både i deres liv, men også for samfunnet. Det innebærer blant annet til å forstå hvilke mangler kilder har, samt også kunne sile gjennom informasjonsstrømmen vi møter. Jeg vil bare påpeke at jeg analyserer kun tre lærebøker, som kan ses på som få. Likevel mener jeg det er viktig å ha forskning innenfor dette feltet, og håper det kommer enda mer etter hvert som flere bøker blir publisert.

Thybell skriver at «Felles kriterier er viktig for å sikre kvalitet i bruken av læremidler og skape bevisstgjøring rundt lærebokens styrker og svakheter. Bevisstgjøringen er svært viktig dersom det kun er én historiebok elevene møter i skolen, og denne boken skal tas i bruk over flere år» (Thybell, 2019, s. 59). I en sluttrapport fra Skjelbred konkludertes det med at man fant ikke tydelige tegn på at skolene hadde felles kriterier for hva de så etter i en lærebok (2003, s. 6).

I tilknytning til denne oppgaven var det viktig å finne ut hvilke bøker som hadde blitt publisert ettersom den nye læreplanen

De tre bøkene som var blitt publiserte til da var

- *Alle tiders historie: historie vg2 og vg3* (Cappelen Damm)
- *Perspektiver: historie vg2 og vg3* (Gyldendal)

- *Grunnbok i historie: vg2 og vg3* (Aschehoug)

*Alle tiders historie* ble publisert allerede i 2020, mens de to neste bøkene ble utgitt i 2021.

### 3.2.1 Alle tiders historie



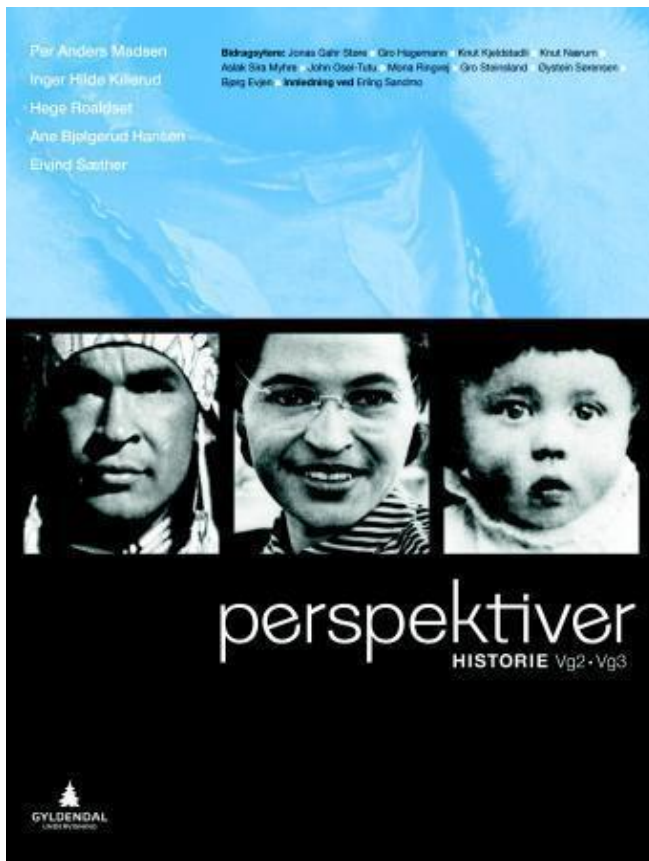
*Alle tiders historie* er en lærebok som ble utgitt allerede i 2020 av Cappelen Damm forlag. Forfatterne bak læreverket er idéhistoriker og lektor Tommy Moum, lektor og fagutvikler Trond Heum, historiker og førsteamanuensis i eldre historie, Ola Teige, og professor i europeisk sikkerhetspolitikk Kåre Dahl Martinsen (Cappelen Damm, 2022). Utgaven som er brukt for denne analysen er 2. utgave. Den første

utgaven ble utgitt i 2013, og ble skrevet på bakgrunn av LK06. Utgaven som er analyseobjektet for denne oppgaven er et bind bestående av både eldre og nyere historie, og dekker dermed vg2 og vg3. Den avgrensede empirien for denne analysen tilhører likevel vg3.

Som et supplement til boka, kan man benytte seg av et nettsted både for lærere og elever som innehar ekstramateriale. For å bruke dette må man ha lisens, og dermed er kun papirversjonen av læreboka empirien for denne oppgaven. Det skrives derimot på Cappelen Damms hjemmeside at for elevene inneholder nettstedet et forskjellig spekter av oppgaver, med blant annet et «større kildeopplegg i læringsstier som fokuserer på å utvikle elevenes

kildekritiske sans og dybdeforståelse». For lærere finnes det digitale ressurser til undervisning (Cappelen Damm, 2022). Det kan dermed argumenteres for at min analyse ikke vil gi et fullstendig bilde av lærebokas dekning av kritisk tenkning i henhold til holocaust, men tidligere forskning har vist at selv om læreboka har et tilknyttet nettsted, benyttes dette i liten grad. I tillegg er det de samme forfatterne som står bak, og det er mulig det finnes likheter i arbeidsmetoder.

Videre på Cappelen Damms hjemmeside står det at i læreverket skal elevene kunne utvikle sin historiebevissthet som beskrives med at «historien må alltid tolkes og ulike historiesyn lever side om side» (Cappelen Damm, 2022). Ifølge Lim, er dette også et element som er sentralt for kritisk tenkning. Videre på Cappelen Damms hjemmeside poengterer de at læreboka tar for seg spørsmål som «Hvordan [...] totalitære ideologier [oppstod], og hvordan kunne de ende med folkemord og Holocaust?» (Cappelen Damm, 2022). Et spørsmål som dette vil være sentralt for kritisk tenkning, ettersom det gjennom kilder kan bli forklart og forstått – i tillegg til kompetansemålet som er gjeldende for tematikken.



### 3.2.2 Perspektiver

Denne læreboka ble publisert i 2021 av Gyldendal forlag, og er skrevet av Cand. Philol. og tidligere journalist Per Anders Madsen, førsteamanuensis Hege Roaldset, lektor Ane Bjølgerud Hansen og journalist Eivind Sæther. Versjonen som er brukt som empiri til denne oppgaven er også et bind bestående av pensum for vg2 og vg3.

*Perspektiver* har også en eldre versjon, som ble publisert i 2013. På nettsiden til Gyldendal skriver de at de har laget flere

oppgaver som skal kunne bygge opp om kjerneelementene i den nye læreplanen. I tillegg skal de også ha tatt bort enn del innhold (Gyldendal, 2022).

### 3.2.3 Grunnbok i historie

Den siste boken jeg skal analysere, heter *Grunnbok i historie* og er også et bind som er skrevet på bakgrunn av LK20, og er ment for bruk på vg2 og vg3. Læreboka ble publisert i 2021 av forfatterne og lektorene Hege Faust, Håkon Korsvold, Siv Falang Gravem, Siri Ødegård og cand. Polit. Steingrímur Njálsson. Boka er publisert av Aschehoug forlag.

På Aschehougs hjemmeside trekker de frem at boka tilbyr korte kapitler, og at disse også henger sammen. Videre skriver de at «elevene får innsikt i at historien endrer seg med spørsmålene vi og historikerne stiller til fortida» (Aschehoug, 2021). Boka som er brukt som utgangspunkt for analysen er et bind bestående av vg2 og vg3. Denne boka har ikke en eldre versjon.



### 3.3 Reliabilitet og validitet

Tidligere forskning har vist at læreboka blir mye tatt i bruk. Det er lærerne som velger disse hjelpemidlene for å legge opp undervisning ut fra sin elevgruppe. Dermed er det sentralt å analysere de nye bøkene, som skal tas i bruk frem til en eventuell ny læreplan kommer. Dersom læreboka greier ut begrepet kritisk tenkning tydelig og mulig å jobbe med, vil det gjøre kunne føre til mulig maksimalt læringsutbytte.

Validitet er knyttet til en tolkning av min utvalgte empiri, og omhandler også gyldigheten bak min forskning. Reliabilitet innebærer en kritisk vurdering av mitt eget arbeid,

og om jeg har utført arbeidet på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Dermed knytter det seg til nøyaktigheten bak mine undersøkelser. Min analyse vil være preg av subjektivitet. Melve skriver blant annet om valgene som tas når man arbeider med kilder, og at disse valgene blir preget av personen som begår dem (Melve, 2018, s. 39). Videre skriver han at det er «problemstillingen, spørsmålet, vi retter til kilden, som bestemmer dens troverdighet og nytte – om den i praksis kan brukes» (2018, s., 41).

Som allerede nevnt i forhold til historiefaget og historikers arbeid, innebærer det å arbeide med kilder en selektiv utvelgelse. Dette innebærer at jeg sitter igjen med fragmenter av min empiri. Det er deler av læreboka jeg er opptatt av, noe som kan ha påvirket resultatene mine. Jeg har trukket frem elementer jeg mener er sentrale for kritisk tenkning og bygger oppom litteraturen jeg har trukket frem, og drøfter det i henhold til min problemstilling. Det er dermed mulig at noen andre kunne ha drøftet andre typer funn. Samtidig, har jeg både undersøkt læreplanens definisjon av kritisk tenkning, samt sentrale teorier og meninger om begrepet, og lagt det til grunn for analysen. Dermed vil det være mulig å komme frem til mye av det samme, dersom noen andre skulle ha foretatt en slik analyse.

## 4 Analyse

Hvordan definerer lærebøkene kritisk tenkning, og hvordan blir dette videreført i tematikken om holocaust? Hvordan blir holocaust presentert, og i hvilken grad åpner det opp for en kritisk måte å lære om holocaust på? Hvilke perspektiver blir presentert, og hvordan er oppgavene formulert og strukturert? Dette er sentrale spørsmål som står i tilknytning til mine forskningsspørsmål som denne delen av oppgaven skal forsøke å svare på. Jeg trekker frem forskningsspørsmålene mine igjen for oppfriskning:

1. Hvordan defineres kritisk tenkning i lærebøkene?
2. I hvilken grad legger teksten opp til varierende perspektiver eller mangel på kilder?



3. Hvordan legger oppgavene i boka opp til kritisk tenkning?
4. I hvilken grad blir elevene bedt om å arbeide kritisk og aktivt med kilder, hvor de stiller spørsmål, eller skal selv argumentere for sentrale element ved fortidige handlinger under holocaust?

## 4.1 Analyse av læreboka: Alle tiders historie

### 4.1.1 Introduksjonskapittel

Før innholdsfortegnelsen - i det man blar om boka - blir leseren presentert med en punktliste som kalles for «kilder og kildekritisk bevissthet». Denne listen er ifølge forfatterne ment som et «praktisk verktøy til eget kildearbeid» (Moum et. al. 2020). En slik introduksjon drar oppmerksomheten umiddelbart til kjernen av kildekritikken, som er sentralt for den nye læreplanen. Det å trekke frem sentrale elementer for kildekritikk vil også være sentralt for kritisk tenkning, da jeg i teorikapittelet har argumentert for deres kobling. Listen fra boka innebærer punkter som: å stille forskjellige spørsmål til seg selv, som gjerne preger det de sitter igjen med etter de har lest og undersøkt kildene. Et konkret eksempel er «hvem står bak kilden? Når, hvor og i hvilken historisk sammenheng er kilden blitt til?» (2020). Medfølgende er et eksempel på hvordan dette gjøres, som konkretiserer arbeidet til elevene og da også viktigheten av kildebruk og -kritikk.

Moum et. al. skriver videre at «en historisk kilde er noe som gi oss svar på spørsmål vi stiller til fortiden». Denne uttalelsen står i tråd med teorien jeg har henvist til, og er sentral for kritisk tenkning. Samtlige forskere innenfor kritisk tenkning viser til viktigheten av spørsmål. Noen av dem poengterer viktigheten av spørsmålet vi som leser stiller, mens spesielt Seixas og Morton uttrykker hvordan kildene endrer seg ut fra spørsmålene som blir stilt. Påfølgende gis det eksempler på forskjellige kilder, hvor viktigheten av kontekst uttrykkes. I tilknytning til dette, skriver lærebokforfatterne at elevene må «ta forbehold om at [kilden] er gjengitt

riktig» (2020). Denne formuleringen kan derimot være problematisk. Ut fra teorien vil kilder kunne oppfattes annerledes fra ulike personer. Forfatterne uttrykker at det innebærer å stille spørsmål til kilden, som de lister opp.

Et annet sentralt element for kildekritikken er beretninger. Forfatterne skriver at «hvis den som forteller, har hørt begivenheten fra en annen, er det en andrehandsberetning. [... De] er spesielt interessante siden innholdet i andrehandsberetninger kan ha blitt endret i gjenfortellingen» (2020). Det utypes viktigheten av konteksten rundt en kilde, «da opphavspersonen kan ha ønsket å påvirke mottakernes oppfatning av begivenheten på bestemte måter» (2020). Elevene skal i dette arbeidet bli mer bevisst på hvordan ulike kilder kan være, hva man må være varsom på, og hvordan man skal ta i bruk slike kilder.

En sentral del rundt kontekst og kildekritikk, er da forfatterne skriver om normative kilder og at fortiden gjerne ikke blir fremstilt slik «slik den faktisk var, men heller slik noen *ønsket* at den skulle være», og «hvilke idealer, verdier, behov eller holdninger som kan ha preget tiden den ble til i, og personene som utformet den» (2020). Dette kan være med på å tydeliggjøre for elevene hvordan de faktisk skal forstå elementer ved kritisk tenkning - da dette kan endre fremstillingen av en kilde. Eksempler på dette er valgkampen frem mot presidentvalget i USA mellom Trump og Clinton, og propagandabruken til Putin i Russland. Denne delen tok hovedsakelig for seg kildekritikk og forklarte ulike typer kilder, og hva elevene bør være klar over når de jobber med de forskjellige. Som allerede påpekt tidligere, er kildekritikken bare en del av kritisk tenkning, om enn en veldig sentral del.

Selve introduksjonskapittelet i denne boka er det lengste av de tre bøkene som blir analysert. Overskriften til kapittelet er «historie – hva, hvorfor og hvordan?». En slik overskrift indikerer en endring i fokus i historiefaget, og da også en klargjøring på hva som er sentralt for faget. Under følger det spørsmål som innebærer at elevene skal tenke selv, at det ikke finnes ett rett svar, og at elevene må begrunne sine meninger (2020, s. 11). Forfatterne

skriver at «Historie handler ikke bare om å forstå oss selv. Det dreier seg også om å forstå andre. Uten et visst kjennskap til fortiden er det svært vanskelig for oss å skjønne hvorfor enkeltpersoner og grupper tenker og handler som de gjør» (2020, s. 14). Et slikt sitat, kan fort også kobles opp til historiebevissthetsbegrepet, men jeg vil også argumentere for en sentralitet til kritisk tenkning, ettersom fokuset er på hvordan man skal forstå andre, ikke bare oss selv. Dersom elevene skal stille spørsmål av ulike kvalitet og kaliber, må de inneha en forståelse av hvorfor folk gjør det de gjør. Hvis ikke vil spørsmålene være vage, og de kan bære preg av oppramsing av fakta.

Forfatterne av læreboka henviser til et sitat som omhandler ulike perspektiv. Sitatet er av George Orwells sitat og de legger til selv at ««den som kontrollerer fortiden, kontrollerer fremtiden: Den som kontrollerer nåtiden, kontrollerer fortiden». Dette har makthavere til alle tider vært klar over. Derfor har de også brukt mye ressurser på å få ut sine «fakta» og fortellinger til befolkningen. [...] Opprør og revolusjoner har alltid vært legitimert med alternative historiefortellinger» (2020, s. 14). Det faktum at de her presenterer et så tydelig tegn til elevene, at folk legitimerer sine handlinger gjennom å skape sin versjon av historien, er også en del av essensen til kritisk tenkning for historiefaget sin del. Kildekritikken trekkes med videre, og forfatterne skriver at «Historikernes oppgave er uansett å si noe om hvordan og hvorfor menneskenes liv tidligere var som det var. Siden fortiden ikke lenger finnes, er det avhengig av å spore opp og tolke kilder». Det konkretiseres med et eksempel om Rosa Parks som viser at det finnes forskjellige og til og med motstridende kilder av samme hendelse (2020, s. 21).

Innad i introduksjonskapittelet, går forfatterne innom flere aspekter ved historiefaget. Dette mulig for å appellere til elevene på forskjellige møtepunkter. De skriver blant annet hvordan historiefaget kan være spennende, og hvordan man kan lære av historien. Forfatterne legger til at periodisering av historiske hendelser er nødvendig, men at historien egentlig «er

en strøm av begivenheter uten styring eller noe bestemt mål». Periodiseringen er ifølge dem et praktisk verktøy for å skape «sammenheng eller oversikt» (2020, s. 23). Kritisk tenkning blir ikke nevnt, og dermed ikke definert i dette introduksjonskapitlet, selv om elementer som er sentrale innenfor begrepet, er trukket frem. Det finnes derimot en «velkommen»-side i starten av boka. Her skriver forfatterne at læreplanene legger til rett for blant annet kritisk tenkning, og at spørsmålene i «rammeteksten», noe jeg forstår som fordypningsoppgavene, skal trene elevene innenfor kritisk tenkning. Det følger likevel ikke med en definisjon av begrepet, men en henvisning til selve læreplanen (2020, s. 3).

#### 4.1.2 Holocaust i læreboka

Boka har samme oppbygging kapittel for kapittel. Kapitlene som er sentrale som tematikken holocaust er kapittel 13: mellomkrigstiden, kapittel 14: andre verdenskrig, og kapittel 15: Norge under andre verdenskrig. Totalt sett innebærer det sidene 431-501. Hvert kapittel presenterer et bilde på forsiden som er med på å sette leseren inn i tematikken. Vedlagt bildene er en tilhørende tekst som er med på å sette leseren inn i hendelsesforløpet. På påfølgende side står det hva elevene bør merke seg i dette kapitlet, og hvilke mål som skal bli oppnådd. Sidene i kapitlene har en del bilder, forskjellige farger, og tekst. Øverst på sidene er det ofte en svakt fargelagt «tekstboks» bestående av ulike fordypningsoppgaver. Det finnes fordypningsoppgaver innenfor seks ulike kategorier, og de er utformet i så måte at de kan ta kort tid i løpet av en undervisningstime, eller det kan bli lagt opp til et større opplegg. Dermed blir det opp til lærer hvordan de blir tatt i bruk. Kategoriene kan alle argumenteres for å være sentrale for kritisk tenkning. Det vil derfor bli trukket frem eksempler på disse oppgavene.

Kapittel 13, som tar for seg mellomkrigstiden, presenterer nazismen ca. midt i kapitlet. Da skrives det i boka om selve nasjonalsosialismen, maktovertakelse og propaganda, før forfatterne tar for seg handlinger som ble påført jødene. Forfatterne trekker

frem to inspirasjonskilder til nazismen, Johan Gottlieb Fichte og Houston Stewart Chamberlain. Førstnevnte skal under Napoleons tid ha oppfordret tyskere til å samle seg. Han anklaget jødene for å mangle nasjonal lojalitet og ønsket å utvise dem. Chamberlain skal ha skrevet i sin bok at «raseblanding ville svekke tyskernes egenskaper, og størst var faren hvis tysk og jødisk blod ble blandet» (2020, s. 451). Denne ekstrainformasjonen er med på å vise til flere kilder fra lengre tilbake i tid at jødehat ikke var noe nytt. Heller ikke et tysk jødehat. Kapitlet henviser ikke til tidligere steder i boka hvor antisemittisme kan ha vært et tema. Dersom det hadde vært gjort, kunne det vært med på å skape en følelse av å bli supplere den forståelsen av at historiske hendelser er komplekse, og dermed kan være vanskelige å sette «i bås». De henviser ikke enda lengre tilbake i tid til antisemittiske holdninger.

Videre i dette kapitlet, skriver forfatterne at det lenge har vært forsket på hvem som faktisk stemte på Hitlers parti. Dette er interessant, ettersom dagens elever gjerne synes det er vanskelig å forstå hvordan noen kan stemme på et parti med et slikt menneskesyn. Det blir imidlertid ikke gitt et umiddelbart svar på det spørsmålet, men det trekkes frem at økonomiske grunner var tungtveiende. Videre skriver de at det kan ha vært en slags følelse det tyske folk kjente på – et behov for å vite hvorfor alt falt fra hverandre. Hitler ga dem et svar på dette, i form av en syndebook. De skriver at «jødene ble løgnaktig beskyldt for å stå bak en verdensomspennende konspirasjon som arbeidet for å svekke Tyskland» (2020, s. 451).

På side 452 blir vi presentert en fordypningsoppgave som faller under kategorien *nærbilde* som omhandler Adolf Hitlers liv. Her gis det mulige årsaker for hans sterke antisemittiske holdninger, både opplevelser han har hatt selv, men også fordi Østerrike hadde en antisemittisk politikk. Gjennom slike beskrivelser, blir leseren også tilbudt et mer komplekst handlingsforløp enn at Hitler var en fæl mann. Konteksten som blir gitt, viser også at man kan bli påvirket av samfunnet man vokser opp i, så vel som egne personlige erfaringer.

Samtidig blir ikke dette gitt som en unnskyldning for handlingene hans, og det suppleres med et sitat fra boka hvor «budskapet [hans] var at jødene måtte fordrives fra Tyskland, at nordiske mennesker er andre raser overlegne, og at Øst-Europa må underlegges tysk styre fordi tyskerne trengte Lebensraum, livsrom for sin befolkning» (2020, s. 452). Det trekkes også frem hvor god Hitler var på bruk av propaganda og å prate for seg, og klarte å «få folk til å tro at han var Tysklands redningsmann». Elevene blir spurt «Hvordan ble Hitler preget av erfaringer fra tiden før, under og etter første verdenskrig? Hvorfor tror du at Hitler fikk så mange tilhengere i mellomkrigstidens Tyskland?» (2020, 452).

Hadde denne oppgaven stått alene, kunne det ha støttet opp om synet til Syse, da det her blir forsøkt å forklare ideologien nazisme gjennom Hitler. Denne fordypningsoppgaven er derimot supplert med annen informasjon og det kan dermed argumenteres for å presentere ett element ved antisemittisme.

Boka gir en annen fordypningsoppgave kalt *perspektiver*, som omhandler hvordan Hitler kan ha vunnet valget. De skriver at Tyskland hadde 14 mindretallsregjeringer på få år, hvor ingen demokratiske parti klarte å finne løsninger på kaoset. Det konkretiseres videre misnøyen med demokrati som styreform og forfatterne skriver at «blant folk flest skapte dette bare inntrykk av at demokratiske valg snarere forsterket de politiske problemene, framfor å løse dem. [...] Enkelte mente at makten ville bety at Hitler måtte endre politikk, at han ville bli mindre radikal og mer kompromissvillig så snart han satt med det politiske ansvaret» (2020, s. 453). Det legger opp til en holdning, hvor ikke nazismen ikke er utspredd så tydelig hos alle. Det uttrykkes derimot ikke hvor mange nazister som faktisk delte deres menneskesyn, eller motsatt. Elevene skal svare på «Hvilken tendens leser du av kilden når det gjelder oppslutningen om NSDAP og utviklingen i arbeidsledigheten i perioden 1928-1932?» (2020, s. 435).

En annen fordypningsoppgave kan finnes på side 427 som også faller under kategorien *perspektiver*. Her tas det opp «folkemordet på armenerne». Dette går under første verdenskrig, men det trekkes linjer til holocaust. Innad i boksen til oppgaven nevnes det også hvilke typer kilder som finnes på dette folkemordet. Blant annet finnes det brev og bilder fra en norsk misjonær som var vitne til hendelsene. I denne oppgaven trekkes det frem ulike maktposisjoner. Elevene skal først undersøke «den offisielle tyrkiske forklaringen på hva som skjedde», deretter «Norges standpunkt» (2020, s. 427). I denne forstand blir elevene bedt om å aktivt arbeide med motstridende kilder, og denne arbeidsmåten kan skape undring hos elevene når de ser at kilder kan gi forskjellige forklaringer, enn at de bare får hørt at det er en mulighet.

Et tradisjonelt lærebokелеment dukker til stadig opp. Dette er «finn svaret»-oppgaver som fungerer som en form for kontroll for eleven at de gar fått med seg det teksten i boka handlet om. Slike oppgaver kan være gode som repetisjon, men fører ikke med seg elementer som direkte fører til kritisk tenkning. Facione og Ennis nevner at aktivisering av tidligere kunnskap er viktig for å kunne arbeide med elementer sentrale for kritisk tenkning, dermed har slike spørsmål gjerne en egenverdi. Det blir også argumentert for at slike kunnskapsferdigheter ikke skal gå på bekostning av kritisk tenkning. Spørsmålene i boka blir formulert på standard vis, altså at elevene finner svaret i teksten.

Senere i kapitlet blir det både trukket lengre linjer og enkelthendelser som ble påført jødene. Krystallnatten blir forklart som et startskudd, ettersom opphavet til mannen som skjøt, var jødisk. Her blir Krystallnattens hendelser pakket inn som en slags historie, før man får vite hva natten blir kjent som. Dette kan skape et engasjement og spenning hos elevene, tross at den har dramatiske følger. Det gir ikke en opplevelse med kun oppramsing av hendelser påført det jødiske folket, som kan pirre nysgjerrigheten. I samme setting blir det diskutert

raselære, men det forklares ikke hvorfor det var et populært tema i mellomkrigstiden.

Forfatterne viser tilbake til 1880-tallet, da dette fokuset startet (2020, s. 456).

Gjennom kapitlet har forfatterne lagt opp til undring i selve teksten, ved å skrive at man ikke er helt sikker på ulike elementer, og at tallene man har fra tiden også er usikre. I tillegg har elevene blitt presentert med ulike former for kilder som tilbyr forskjellige forklaringer og bilder på hvordan tiden var, som gjør det mulig for elevene å trekke frem forskjeller i samfunnet.

Avslutningen, som er lik i alle kapitler, starter med et sammendrag av hva som har forløpt seg i løpet av kapitlet. Deretter blir det gitt oppgaver som blir kalt for dybdelæring. Oppgavene her er mer omfattende enn de som gjerne blir gitt i fordypningsoppgavene, og mye mer omfattende enn «finn svaret»-oppgavene som kom kontinuerlig etter noen avsnitt med tekst. I disse oppgavene legges det opp til at elevene skal kunne ta i bruk kunnskapen de har lært. Jeg ønsker å trekke frem oppgave 5 og 10 for dette kapitlet. Her blir elevene bedt om å

forbered[e] et debattprogram der du sammen med medelever diskuterer likheter og forskjeller mellom kommunismen, fascismen og nazismen. Dere bør komme inn på mål, virkemidler og menneskesyn, samt hvilke konsekvenser de totalitære bevegelsene fikk for mennesker og samfunn i mellomkrigstiden. Trekk inn relevante historiske personer og kilder. Diskuter til slutt hvorfor noen mennesker fortsatt tiltrekkes av totalitære bevegelser (2020, s. 464).

Menneskesynet til nazistene, leder opp til en av grunnene hvorfor holocaust var mulig. Elevene skal også diskutere konsekvenser, som kan argumenteres for å innebære en form for slutning for historiefaget. Til slutt skal elevene dra linjene til i dag. Det fremkommer enda personer som tiltrekkes ulike totalitære bevegelser, og elevene skal bruke sin nye kunnskap til å argumentere for noe nytt. I tillegg kan dette argumenteres for å gi arbeide med forholdet mellom fortid, nåtid og fremtid, da det trekkes også linjer til dagens samfunn.



Oppgave 10 kalles for raselære: arvehygiene, eller eugenikk, som hadde støtte fra flere politiske hold i mellomkrigstiden. Elevene skal først lage en «presentasjon av hvilke holdninger som lå bak loven om tvangssterilisering i 1934, [og deretter diskutere] om arvehygiene fremdeles spiller en rolle i dagens samfunn og politiske debatt» (2020, s. 465). Elevene skal igjen finne ut noe om fortiden, og hvilke grunner folk hadde den gang. Det kan gjerne oppleves som vanskelig for å oss å forstå en slik type tankemåte, og hvordan det kunne gå så langt som holocaust. Selv om det er vanskelig, er det likevel viktig. Bare da kan en få et nærere forhold til fortiden. Den andre delen av oppgaven blir sentral for å føre til videre læring og kritisk tenkning. Elevene skal forsøke å dra en parallell til dagens samfunn hvor det også er negative holdninger rundt ulike minoriteter, og se på hvilke begrunnelser som blir gitt i dag. Det finnes gjerne likhetstrekk?

Neste kapittel i boka, kapittel 14, kalles for *Andre verdenskrig*. Holocaust blir ikke nevnt som begrep i introduksjonsteksten på dette kapitlet, men det står derimot at jødene var den folkegruppen krigen gikk hardest ut over, og at de ble «systematisk og planmessig myrdet». Avslutningsvis står det at «Både i Tyskland og Japan ble det gjennomført rettssaker mot den politiske og militære ledelsen (etter krigen). Et av anklagepunktene var folkemord. Det var første gang det ble brukt» (2020, s. 467). Kompetansemålet jeg har trukket frem tidligere i oppgaven, er listet opp her som et mål elevene skal kunne noe om etter de har gjennomgått temaet. På samme side i læreboken, finner man en kolonne som kalles «i dette kapitlet bør du merke deg», og der blir «jødeutryddelse» brukt som betegnelse for det som skjedde med jødene.

Et angrep på Sovjetunionen blir trukket frem i denne boka, som var «rasemessig begrunnet». I det området fantes det millioner av jøder som nazistene ønsket å drepe (2020, s. 472). Gjerne for å appellere enda sterkere til følelsene hos leseren, er det valgt et grusomt bilde på siden etter. Avbildet er åtte små barn som er fanget i Auschwitz, hvor bildeteksten

informerer oss om at «medisinske eksperimenter» ble utført på barna. Barna er skitne, håret er barbert bort, de er utmagret og kneskålene stikker tydelig ut.

I denne sammenhengen blir vi gitt en direkte definisjon av holocaust som lyder «Det samlede antallet myrdede europeiske jøder er beregnet til rundt 5,6 millioner. Denne utryddelsen kalles holocaust». I rød tekst ved siden av avsnittet står de greske ordene holos og kaustos, som betyr fullstendig og brann (2020, s. 473). Dermed defineres holocaust som en utryddelse på jødene, og i denne forbindelse blir det ikke nevnt andre utsatte folkegrupper, i tillegg til at ordets direkte betydning blir brukt.

Fordypningsoppgavene kommer hyppig i dette kapitlet også, og jeg ønsker å trekke frem en oppgave under kategorien *perspektiver*. Her trekkes frem «massakren ved Babij Jar», som handler om at da tyskerne hadde tatt over Kiev, ble det hengt opp plakater som sa at alle jøder ville bli transportert bort. De som ikke stilte, skulle bli skutt. 34 000 samlet seg, men ble skutt likevel. Kurt Werner, som var en tysk soldat som ble stilt for retten i 1947, beskrev opplevelsen slik: «Jeg husker fortsatt hvor sjokkert jødene ble da de kom til bakketoppen og kunne se ned på likene i bunnen [...] man kan ikke forestille seg hvor mye det kostet å holde nervene under kontroll og utføre det skitne arbeidet. Det var fryktelig» (2020, s. 474). Et slikt sitat kan drøftes på flere måter. For det første, er det et sitat fra en nazist som er den som utfører handlingen, som skal ha hatt det forferdelig. For det andre, er det ikke tydelig hva det er han føler. Synes han synd på jødene og måten de ble behandlet på, eller seg selv, da han beskriver hvordan han må holde kontroll på sine egne nerver. Det er akkurat det elevene også blir bedt om å gjøre. De skal reflektere over «Hvem er det Werner viser sin medfølelse overfor, og hvordan vil du forklare det?» (2020, s. 474). Man kan argumentere for at dette trene elevene i å se at kilders uttalelser er tvetydige, og at det er avhengig av den som leser, hva man får ut fra dem.

En annen kategori for fordypningsoppgavene blir kalt *fortid og forklaring*. Herunder er en tittel kalt «dette visste vi ingenting om». Oppgaven handler om at lokalbefolkningen ble tvunget inn i konsentrasjonsleirer etter krigen for å se hva som var gjort. Reaksjonen var at de ikke visste noe om grusomhetene. Det er i etterkant påvist at det ikke stemte. På 1990-tallet ble det forsket på hvor mye folk faktisk visste om hendelsene under holocaust. Det ble funnet og undersøkt blant annet brev, dagbøker og fotografier. Gjennom disse har man funnet bevis for at vanlige tyskere visste mye. Forfatterne spør derfor «Men hvis så mange var informert, hvorfor var det da så få som forsøke å hjelpe jødene?». Konklusjonen som blir gitt er at «det store flertallet var enige i jødeforfølgelsene og derfor ikke ville ha hjulpet selv om de hadde kunnet». Videre står det at «spørsmålet om hvor mye folk visste, har vært heftig debattert. I dag er de fleste historikere enige om at svært mange visste at jødene ble deportert og drept. Hvorfor tror du at dette temaet har vært så kontroversielt?» (2020, s. 479). En slik oppgave indikerer at man ikke nødvendigvis kan avgjøre om alle som var nazister delte menneskesynet deres, eller om alle som gjerne ikke kalte seg nazister ikke gjorde det. Tallene på akkurat hvor mange det gjaldt, virker ikke å finnes.

En slik oppgave viser også hvordan kilder forandres over tid. Det var et inntrykk som ble bevist feil, og det er mulig å spekulere i hvilke grunner det kan være for dette. En slik arbeidsmetode kan oppøve kritiske ferdigheter, selv om det gjerne varierer hvor mye elevene kan om holocaust. Det diskuteres og fremlegges også forskjellige typer kilder som kan vise et annet bilde enn det offentligheten fremla.

På side 482 presenteres et kart over deler av Europa hvor det blir markert de ulike landene hvor mange jøder som ble drept. I tillegg viser kartet de internasjonale grensene som fantes mellom år 1933-38. Det blir videre markert hvor man kunne finne tilintetgjørelsesleirer, konsentrasjonsleirer, leirer med høy dødelighet og så videre. Med et slikt kart, kan det gjerne visualisere mer hvor omfattende holocaust var (Moum et. al. 2020).

Sammendraget for dette kapitlet er ikke like langt som forrige, med dybdelæringsoppgaver som følger. I henhold til dette kapitlet, ønsker jeg å trekke frem oppgave 3 som lyder sådan: «Holocaust var en av de verste forbrytelsene mot menneskeheten noensinne. Lag en oversikt over noen av utryddelsesleirene. Hvordan fungerte de? Hvor mange døde eller ble drept der? Hvordan kan vi forklare det industrielle masse mordet på jødene?» (2020, s. 484). Det siste spørsmålet kan få frem kritisk tenkning for elevene, når det gjelder historiefaget. Nå kalles holocaust for et industrielt masse mord, og det kan være interessant å diskutere denne ordleggelsen. I tillegg skal elevene forsøke å forklare det. Dette innebærer både å sette seg inn i hele situasjonen som egentlig var til stede i samfunnet, og kan være en omfattende oppgave. Den er derimot viktig, ettersom holocaust blir nevnt som en av de verste forbrytelsene mot menneskeheten. Samtidig er også en slik oppgave en liten søken etter faktakunnskaper på internett. Dersom ikke elevene har opparbeidet seg kritisk kildebevissthet til internettkilder, vil denne oppgaven ikke kunne føre spesielt til kritisk tenkning. Dermed er et forarbeid med kildekritikk avgjørende.

Disse to kapitlene, er de som sentrerer seg rundt holocaust internasjonalt. Etterdønningene av dette blir forklart gjennom rettsakene som kommer etter krigen. Det blir også diskutert hva konsekvensene av andre verdenskrig ville ha å si for fremtiden, og hvordan de på ny kunne arbeide for å ikke få en ny storkrig. Selve synet på jødene blir ikke diskutert videre her. Dette kan føre til en følelse av at holocaust og antisemittisme er over, og at det henger litt i løse lufta.

Kapittelet som følger, kapittel 15, tar for seg Norge under andre verdenskrig. I introduksjonen skriver forfatterne at det var det norske politiet som «arresterte jødene og overleverte dem til tyskerne». Elevene skal merke seg «hva som skjedde med de norske jødene» som et av målene for kapitlet (2020, s. 487). En av fordypningsoppgavene jeg ønsker å trekke frem her, faller under kategorien *kilder og kildekritikk*. Innholdet omhandler de

norske frontkjemperne, og det skrives at det var mellom 4500 og 5000 nordmenn som kjempet på nazistenes side, men at det lenge var usikkert om de deltok i selve jødeutryddelsene. Kilder som ble kjent på 1980- og 90-tallet uttrykte ønsket å unngå at kommunismen kom til Norge. Etter en stund kom det frem i interne skriv en annen versjon. Elevene skal svare på «hvilke kildekritiske problemer er knyttet til beretninger fra tidligere soldater?» (2020, s. 494). Det tas litt lett på om man ikke vet om de norske nazistene var med på jødeutryddelser, og det hadde vært interessant om dette var noe enten elevene skulle prøve å finne ut av. Eller så hadde det vært spennende om boka tilbydde noen alternativer.

En annen fordypningsoppgave i dette kapitlet faller under samme kategori – *kilder og kildekritikk*. Tittelen er «tidsvitners fortellinger», og handler generelt om vitner og om opplevelsen av sult i konsentrasjonsleirene. En beskrivelse er at det er ubeskrivelig, og må oppleves. Det blir også uttrykt at beskrivelser endrer seg over tid. «Umiddelbart etter 1945 var det ofte lagt vekt på samholdet og motstandsviljen. I bøker fra 1960-årene er det lidelsen, fortvilelsen og håpløsheten som dominerer» (2020, s. 495). *Alle tiders historie* får frem at samfunnet var komplekst, og at ikke alle nordmenn var motstandere, og gjerne også delte synet til nazistene. I fordypningsoppgaven skal elevene svare på

Har Bjørn Egge rett i at det ikke er mulig å formidle i ord hvordan sult oppleves? Hva kan Charlotte Delbo ha ment med sitt eget utsagn? Hvorfor forandrer tidsvitnenes fortellinger seg etterhvert som tiden går? Har «sannheten» om hva som skjedde endret seg? Hvor mye kan man stole på at en selv som var til stede, faktisk gjengir de faktiske forholdene?  
(2020, s. 495)

Det Charlotte Delby uttrykket var at «I dag er jeg ikke sikker på om det jeg forteller, er sant, men jeg er sikker på at det er sannferdig» (2020, s. 495). Denne oppgaven informerer om at det var andre folkegrupper som ble plassert i konsentrasjonsleirene, ikke bare jøder. Forfatterne har dermed fremhevet holocaust som var noe som ble påført jødene i størst grad, men skriver også om hvordan andre grupper ble tatt. Dette knytter seg til teorien, hvor flere

fremhever at holocaust både må ses på som noe unikt, men ikke gjøres noe usammenlignbart. Det handler ikke om å finne én sannhet, men heller å se på forskjellige opplevelser og hva de ulike beskrivelsene kan gi oss.

En annen fordypningsoppgave finnes innenfor kategorien *nærbilde* med tittelen «Hvem husket Kathe?». Dette er et lite utdrag fra en bok som setter et ansikt på ett av menneskene som skjuler seg bak det norske holocaust. Hun, sammen med 89 andre, skal ha blitt sendt direkte i gasskammeret da de ankom Auschwitz. Et annet sentral punkt i teksten, er da de informerer om at det var ikke så mange som visste hva som hadde skjedd med de norske jødene. Fokuset her er ikke på om det var sant eller ikke, slik som i forrige kapittel. Dem som kom tilbake etter krigen var ferdig, orket som oftest ikke å snakke om det de hadde gjennomgått. Elevene skal svare på «Ved å fortelle Kathes historie har Søbye gitt ansikt til ett av menneskene som skjuler seg bak det norske holocaust. Hvordan kan det ha betydning? (2020, s. 498). Det at ingen orket å snakke om hendelsene når de kom tilbake medfører at kilder forsvinner. En slik historie, når man har et navn, kan føre til at det blir litt mer personlig anliggende. Dette kildekritiske punktet, kan være viktig for elevene å diskutere, både med tanke på kildekritikk, men også andre elementer av kritisk tenkning. Manglende kilder i slik grad, kan føre til at det bildet som rekonstrueres kan være mer feilaktig enn det realiteten faktisk var. Også mindre grusom.

Videre i dette kapitlet, kommer en fordypningsoppgave som plasseres under kategorien *historiebevissthet*. Tittelen er en mann som het Knut Rød og skal ha vært en av hovedmennene bak «arrestasjonen og deportasjonen av norske jøder (2020, s. 500). Det som er spesielt med denne mannen, er at han også skal ha hjulpet motstandsbevegelsen med informasjon om politiet. Spørsmålet elevene skal svare på er «Hvordan kan Rød-saken si oss noe om det norske samfunnets holdninger til jødene?», ettersom han fikk tilbake jobben som politi etter krigen. Det gis igjen et navn på en person fra krigen, men denne gangen gis det et

bilde av noe som kan være litt komplekst å svare på. Hvor onde var handlingen til Rød? Han hjalp motstandsbevegelsen, men han var likevel en av hovedmennene bak deportering av norske jøder. Det skaper et mer komplekst bilde av historien. Ikke alle hans handlinger var gode, men heller ikke alle var fæle. Dette kan være et etisk dilemma som kan være sentralt for elevene å diskutere (2020, s. 500). Det skaper en slags dybde, og gir en levende bakgrunn for at menneskenes liv heller ikke da var svart-hvitt. Elevene blir gitt et slags definisjonsspørsmål, hvor også de kan gi et reflektert svar som de mener kan stå bak.

Påfølgende fordypningsoppgave faller under kategorien *fortid og forklaring* med tittelen «Kunne de norske jødene vært reddet?», og boka til Marte Michelet blir presentert. Hun har anklaget den norske Hjemmefronten «for å ikke ha gjort nok for å redde de norske jødene» (200, s. 501). Elevene blir presentert med forskjellige argumenter for dette – kanskje Hjemmefronten var uvisse på konsekvensene av å redde jødene, eller det kunne mangle grenseloser som kunne føre dem trygt til Sverige. En annen forklaring var at mange i Norge også hadde antijødiske holdninger. Norge ønsket helst ikke å ta imot jødiske barn, men tok imot noen. Elevene skal svare på hvorfor de tror «at påstandene i Michelets bok skapte så stor debatt?». Dette er et eksempel på at Norge ikke var et uskyldig land. I tillegg skal elevene ta stilling til ulike argumenter som er vedlagt oppgaven. Det er ikke noe rett eller galt svar på disse argumentene, noe som samsvarer med hvordan historiefaget er på vei til å bli, og i samsvar med den nye læreplanen.

Kapitlet avsluttes på kjent vis, med sammendrag og dybdelæringsoppgaver. Oppgavene har ingen ekstra oppgaver som dreier seg om jøder, minoriteter, holocaust eller noe i den sammenheng. Dette kan gjøres opp for de mange fordypningsoppgavene, som sentreres mye rundt holocaust. Likevel er disse oppgavene det mest sentrale for kritisk tenkning som boka tilbyr, da de er formulert i så måte at de skal jobbes mye med, i tillegg til at de er plassert i «oppgavedelen», og ikke som tekstbøker underveis. Fordypnings-

oppgavene på slutten av kapittelet, kan på mange måter appellere til kritisk tenkning i seg selv, men ikke i den tematikken som er sentral for denne oppgaven i dette kapitlet.

Tematikken som tas for her er okkupasjonstiden som sådan, og dagliglivet for andre uten jødisk bakgrunn.

Kapittelet om Norge er det siste som tar for seg tematikken holocaust. Det neste kapittelet handler om den kalde krigen.

## 4.2 Analyse av læreboka: Perspektiver

### 4.2.1 Introduksjonskapittel

Tittelen på dette introduksjonskapitlet for denne boka er «Framgangsmåter». Forfatterne starter med å skrive om hva som forventes av den enkelte eleven i historie, hvordan man skal lære historie, og hva ulike sentrale begreper betyr, før de til slutt skriver om kilder og kildekritikk. Det er en del tekst per side, med spørsmål i marginen som har mulighet til å utfordre leserens nåværende kompetanse.

Læreplanen trekkes frem, og det poengteres at lærebøkene som brukes i Norge ikke er pensum, men at det er kompetansemålene og læreplanen som styrer hva elevene skal lære om. Teori jeg har henvist til har poengtert at lærere har undervist gjennom læreboka, som er en fortolkning av læreplanen, noe som kan være problematisk. En slik presisering fra lærebokforfatterne kan dermed være positiv. Samtidig som det trekkes frem læreplan, og presenterer de ulike kjerneelementene som finnes i læreplanen. Teksten oppfordrer elevene til å sette seg inn i læreplanen på egenhånd, og utdyper ikke her hva de fem kjerneelementene innebærer. Avslutningsvis for avsnittet, skriver de at «historieforståelse, historiebruk, kritisk tenkning og hvordan man arbeider med historie i praksis, står sentralt (2021, s. 10).

Neste punkt i introduksjonskapitlet, kalles «å gjøre historie» hvor forfatterne binder sammen metodebruk, med andre sammenhenger i livet, og trekker frem den store



informasjonsstrømmen elevene tar en del av i sin hverdag. De poengterer viktigheten av begrepet kildekritikk, uten her å tilby en direkte utdypning på hva det innebærer. Forfatterne skriver «Du skal også ha utviklet en forståelse for kritisk sans for hvordan historie blir skrevet og formidlet i dag. Hvorfor kan mennesker oppfatte historiske hendelser så ulikt?» (2021, s. 10). Et slikt sitat viser en stor forskjell til faktakunnskaper som har preget historieundervisningen tidligere. Derfor er det viktig at elevene får mulighet til å diskutere dette spørsmålet, både i grupper og i plenum. Da vil lærerne kunne få en forståelse for hvordan elevene tenker om denne sentrale delen av historie. Samtidig legger forfatterne til grunn at elevene allerede skal ha en «utviklet forståelse» for begrepet, men det er ikke gitt at de har.

Videre kommenterer forfatterne også på læreboka som hjelpemiddel. De skriver at «I tillegg til å lære av undervisningen er det å lese i læreboka kanskje en av de beste måtene å lære historie på. Det er fordi læreboka er skrevet av forfattere som vet hva det forventes at du skal kunne i faget etter Vg3. Forfatterne kjenner læreplanen godt, og de har tilpasset både språk og innhold til det du skal arbeide med» (2021, s. 11). Noen av poengene med dette argumentet er gode. Informasjon elevene finner på nettet kan ofte være vanskelig og uforståelig for elevene, og dermed er det bra å ha et alternativ å kunne bruke. Forfatterne har også satt seg inn i læreplanen for å kunne skrive en lærebok de hevder er basert på LK20. Likevel er det også flere problemer med denne formuleringen. Det er forfatternes tolkning av læreplanen som kommer frem i læreboka, ikke læreplanen i seg selv, og kildeutvalget deres består av valg de selv har tatt. Tidligere forskning vet vi at læreboka har en slags opphøyet status, og dette argumentet kan videreføre dette inntrykket.

Introduksjonskapitlet inneholder tips til elevene. De oppfordres til å studere «har du fått med deg dette?»-boksen, som ber elevene til å gjengi innholdet på det de har lest i noen grad (2021, s. 11). Disse oppgavene kan fort gi assosiasjoner til «finn svaret»-oppgaver, som er et vanlig element i lærebøker. Denne boksen med oppgaver kan være problematisk. På den

ene siden er det viktig at elevene har en forståelse av hendelsesforløpet de skal tenke kritisk om. Både Ennis og Facione skrev at forkunnskaper er sentrale, men det blir argumentert for at det ikke skal gå på bekostning av kritisk tenkning. «Finn svaret»-oppgaver i seg selv fordrer derimot lite til kritisk tenkning. Elevene bør heller være de som stiller spørsmål, og lete i teksten etter det rette svaret som tekstboka har funnet.

Et annet tips elevene får er små refleksjonsspørsmål som dukker opp titt og ofte i ulike tematikker. I slike spørsmål skal elevene «reflektere over det du leser, [og har dermed] mye større sjanse til både å huske og forstå» (2021, s. 12). Elevene kan da være med på en mer aktiv læringsprosess, da de skal reflektere over det de leser. Selve teksten i boka blir likevel avgjørende for hva det er som skal reflekteres over og huskes, dersom det ikke utdypes at elevene skal ta i bruk andre kilder. Refleksjon er et sentralt element over både kritisk tenkning og dybdelæring, og her får elevene arbeidet i noen grad med refleksjon.

Elevene blir også gitt andre tips, hvor forfatterne oppfordrer elevene til «å gjøre deg opp dine egne meninger og tanker om hvordan historien kan forstås. Du skal lære deg å tenke kritisk, og du skal forstå at historien kan ses på ulike måter» (2021, s. 12). Dette er et sentrale element ved kritisk tenkning, men argumentene utdypes ikke videre.

*Perspektiver* tilbyr derimot en form for sjekklister som kan fungere som et verktøy for elevene når de skal jobbe med fortidige hendelser. Denne sjekklisten kalles for S-P-Ø-K-T, og bokstavene står for sosiale, politiske, økonomiske, kulturelle og teknologiske forhold. Disse begrepene kan være sentrale for å forstå kompleksiteten bak en fortidig hendelse. Et slikt verktøy kan være effektivt i elevenes startprosess i arbeidet med å utvikle ferdigheter innenfor kritisk tenkning og kildekritikk. Det gir det et holdepunkt, og det kan være forutsigbart å jobbe på denne måten. Samtidig kan det gjerne i enkelte tilfeller føre til forenklinger, da hver fortidig hendelse skal ha elementer på hver bokstav. Jeg vil også argumentere for at et slikt verktøy kan mulig føre til at de ikke ser hvordan hendelsene er unike, men prøver å se etter

likheter. Eller at det gjerne fokuseres i så stor grad på bokstavene, at sammenligningen og sammenhengen forsvinner. I boka listes det opp flere elementer som er sentrale innenfor hvert punkt, men skriver ikke hva som kan være problematisk eller tydelig nok kompleksiteten bak disse forholdene i introduksjonskapitlet (2021, s. 14).

I et senere avsnitt skriver forfatterne at «alle samfunn endrer seg over tid. Til tross for at vi regner med en sammenhengende historisk utvikling, deler vi historien inn i atskilte perioder. Slike historiske perioder kan fastsettes med nøyaktige årstall» (2021, s. 14). De fleste bøker deler innholdet inn kronologisk, selv om en person plassert i fortiden ikke ville ha beskrevet det som å ikke henge sammen med hendelser rett før eller etter. En slik inndeling skaper oversikt og system, som nok må sies å være nødvendig. Den andre delen av argumentet er derimot problematisk. Man kan blant annet argumentere for at andre verdenskrig startet to år tidligere enn det vi vanligvis sier, mellom Japan og Kina. Uten å gå dypere inn på dette punktet, viser det at det er vanskelig å sette et nøyaktig årstall. Dette blir også vanskelig med eldre historie, selv om forfatterne av denne boka selv beskriver eldre historie og årstall slik: «Vikingtiden vil i så fall kunne defineres fra ca. 800 til ca. 1000, og norsk senmiddelalder fra ca. 1300 til ca. 1500» (2021, s. 15). Selv om et ca. årstall i så måte ikke er nødvendigvis nøyaktig. I *Perspektiver* står det at et skille kommer av om man ser et brudd eller kontinuitet i en historisk utvikling. Det poengteres at det sjelden er innlysende om man ser dette (2021, s. 15). Dette er et sentralt poeng, i forhold til at periodisering kan være vanskelig. Videre eksemplifiseres det med at «regjeringsskifter skjer hyppigere enn religionsskifter», og «for en som holder på med politisk historie, er det enkelt og naturlig å sette et skille i norsk historie i 1536» (2021, s. 15). Kritisk tenkning hverken defineres eller nevnes.

#### 4.2.2 Holocaust i læreboka

Kapitlene som er sentrale for holocaust, kan argumenteres for å være både kapittel 11, 13 og 14. Kapittel 11 tar for seg nazismen som ideologi, kapittel 13 kalles for andre verdenskrig, mens siste sentrale kapittel handler om Norge under andre verdenskrig. Det må poengteres at holocaust er ett eget punkt kun i kapittel 13. Alle disse kapitlene starter med en dobbeltside i sterk blåfarge med tittel og kart. Kartene kan være med på å visualisere områdene som er fokuset, for elevenes del. Når handlingen starter, er det en blå tidslinje som markerer sentrale årstall i denne tidsperioden. Sidene er prydet med mye tekst og farger.

Kapittel 11 skriver om nazistiske strømninger, og trekker frem at «I løpet av mellomkrigstiden grep ekstreme og nasjonalistiske høyrepartier makten i en rekke europeiske land» (2021, s. 276). I en knallgul boks på side 282 skrives det om Mein Kampf, og Hitlers tanker om ulike raser. Kapitlet tar videre for seg hva nazismen hadde å si for folk flest, og forfatterne skriver at «nazistene tok kontrollen over alle aspekter ved folks liv: hva de leste, hva de så på, og hva de lærte, var nøye planlagt av staten» (2021, s. 285). I dette avsnittet blir det ikke poengtert hva som kunne ha muliggjort disse hendelsene, men mer en oppramsing av hvordan samfunnet endret seg og utviklet seg til å bli. Samtidig kan det også gi et inntrykk av at ideologien var så altopplukende, at det gjerne ikke var enkelt å holde seg unna. Et annet punkt som blir nevnt er at «drømmen om dette ensrettede samfunnet [innebar ...] ikke plass til alle. Jødene skulle ekskluderes og til slutt bli forsøkt utryddet» (2021, s. 285). Videre skrives det at de som ikke sa seg enige, eller «oppfylte rasekravene», fikk ikke være med på fellesskapet. Dette er noe som kan argumenteres for å være noe som muliggjorde holocaust, selv om det ikke blir konkret antydning. Muliggjøringen stopper litt opp her, og forfatterne skriver om Hitlers ønsker og visjoner, før det går over til mer oppramsing av hendelser som omhandlet jødene.

På slutten av dette kapitlet, kommer forfatterne med en utgreiing om jødeutryddelsen, og skriver at

i dag mener de fleste av jødeutryddelsen ikke var planlagt da nazistene tok makten. Den storstilte og nådeløse utryddelsen som begynte under andre verdenskrig, ses gjerne som et resultat av grunnleggende jødefiendtlig politikk og en rekke hendelser som satte press på nazistene for å finne en løsning på det de oppfattet som «jødeproblemet». Resultatet skulle bli katastrofalt (2021, s. 286)

Boka presenterer noe som kan være ukjente for flere elever. I tillegg kan det forstås som et slags forsøk på å forklare hvordan holocaust skjedde, uten å ha noen grunnleggende årsaker for det. Hvorfor var det i så fall en jødefiendtlig politikk, og når trådte den i kraft? Enten er det sentralt å diskutere dersom det finnes forskjellige svar, eller også diskutere hvorfor vi ikke vet svaret på dette. Avsnittet ovenfor er en avslutning på et poeng, og blir ikke tatt med videre. Det forklarte ikke i så måte hvordan noe slikt kunne skje, ei heller hva den «vanlige oppfatningen» til befolkningen kan ha vært.

Kontinuerlig blir det gitt spørsmål i marginen, hvor noen av dem ber elevene reflektere over hva de tror. Eksempelvis «Hvilket inntrykk får du av 1930-årene når du leser side 276-285? Hva kunne vært gjort for å endre utviklingen vi i ettertid ser hvordan var? (2021, s. 283). Siste del av kapitlet består av oppgaver. En type oppgaver man finner her, er «Å gjøre – Har du fått med deg dette?». Ved første øyekast kan dette oppfattes som «finn svaret»-oppgaver som alene ikke fører til kritisk tenkning. Disse oppgavene er derimot formulert på en måte som kan skille den fra oppfatningen om å kopiere av teksten i boka. Oppgavene er åpne når det gjelder hva elevene svarer på. Elevene skal oppgi stikkord de selv mener er passende, og andre oppgaver appellerer til S-P-Ø-K-T-skjemaet som ble skrevet om i introduksjonskapitlet. Ingen av oppgavene på disse sidene handler om holocaust, men da elevene selv står frie til å skrive hva de mener er viktig, kan det likevel omhandle holocaust.

Det finnes tre kategorier til med oppgaver som er samlet i slutten av hvert kapittel, som kalles for «sammenhenger», «perspektiver» og «oppdrag». I dette kapitlet er det hensiktsmessig å trekke frem en oppgave innenfor «perspektiver». I oppgave 3 på side 287 står det at

Antisemittisme var ikke nytt i mellomkrigstiden.

A Finn fem bilder eller utsagn fra før mellomkrigstiden som du mener uttrykker antisemittiske holdninger. Begrunn hvorfor du mener [... dette]

b Sammenlign de fem eksemplene på antisemittisme fra mellomkrigstiden. Finner du likheter og forskjeller. Begrunn svaret ditt.

Elevene skal både sammenligne, men også kunne se forskjeller. I en slik type oppgave, får de også lære at dette ikke var noe nytt. Det kan skape en dypere forståelse av historien. Selv om ikke det kom like tydelig med i teksten i kapitlet at antisemittisme ikke var noe nytt, gir dette elevene mulighet til å jobbe med det synet. I den siste oppgaven i denne kategorien kalt «perspektiver», hvor elevene skal forklare hva som kan være problematisk med sammenligninger, men også hvorfor det kan være nyttig. Dette er også sentralt for kritisk tenkning, som jeg allerede har drøftet i teoridelen om holocaust. Denne oppgaven er derimot ikke ment til tematikken holocaust, og nevnes dermed på generelt grunnlag for begrepets del.

Et av oppdragene i dette kapitlet omhandler ulike perspektiver. Forfatterne skriver «Du har nå utforsket vanlige menneskers historie. Hvordan kan disse historiene gi oss perspektiver til å forstå perioden? Hva kan slike historier fortelle oss om den historiske perioden? Skriv ned så mange momenter som mulig. Presenter og diskuter dem med resten av klassen» (2021, s. 288). Her skal elevene selv forklare hvordan slike kilder kan fortelle oss deler av historien, og på den måten må de jobbe aktivt med kilder.

I starten av kapittel 12 som kalles for andre verdenskrig, finnes det en blå tidslinje langs venstresiden. Det blir nevnt viktige hendelser under andre verdenskrig, men ingenting som er sentralt for holocaust. Boka nevner jødene på side 312, i sammenhengen hvor Hitler

hatet tyske kommunister og hjemlandet til kommunismen, Sovjetunionen. Deretter blir det gitt en direkte kobling mellom kommunisme og jødedommen kalt for «jødebolsjevisme». Boka skriver at kommunismen «representerte alt det Tyskland ikke stod for» ifølge Hitler (2021, s. 312). I denne forbindelse snakkes det også om jødeutryddelse. Forfatterne skriver at «I det tyskkontrollerte området ble Polen delt inn i fylker («gau»), der egne guvernører fikk ansvaret for å *germanisere* folket og landet. Det innebar utrensning av Polens jødiske befolkning på rundt tre millioner mennesker. I noen tilfeller hjalp antisemittiske grupper i den polske befolkningen til med jødeutryddelsene (2021, s. 314). Jødeutryddelsen i Polen ble beskrevet, men ikke av hvem som gjorde det. I denne forbindelse, nevnes heller ikke begrepet holocaust.

Kapitlet trekker så frem Japan og Kinas bidrag i andre verdenskrig. Her sammenlignes det på tvers av landene. Eksempelvis skriver forfatterne at

På samme måte som Tyskland hadde Japan stor suksess med aggressiv krigføring første del av krigen. Som Tyskland viste Japan stor forakt for diplomati og fredelige løsninger, og gikk til overraskende angrep før de erklærte krig. [...] Menneskesynet som lå bak slike handlinger er vanskelige å forstå. Det er tydelig at de japanske soldatene så på kineserne som undermennesker, med en forakt som lignet nazistenes syn på jøder (2021, s. 318).

Her trekker det frem andre folkegrupper som også har levd påvirket av grusomme menneskesyn, som gjerne ikke er like kjent for elevene. Det å sammenligne nazistene og kineserne kan både være interessant, men også problematisk. En sammenligning bør være komplementert med en gjennomgåelse for å se hendelsen som unik, i en større sammenheng og gjerne som en sammenligning.

I denne læreboka omtales Hitlers budskap som enkelt – «det rene tyske folk» (2021, s. 321). Videre skrives det om en etnisk rensing som omfattet både jøder og sigøynere. En viktig konkretisering som blir gjort er da de skriver at store deler av den tyske krigsmaskinen bestod av militærsoldater, som ikke alle var «gjennomnazifisert» selv om de skulle være lojale mot

Hitler. Det blir ikke skrevet noe om omfanget, og det er gjerne noe som er vanskelig å finne ut. Likevel er det et sentralt element som er verdt å diskutere.

Litt lenger ut i kapitlet kommer det et avsnitt med tittelen «Holocaust». Der medfølges det en egen tidslinje som går fra 1933 til 1945. Forfatterne definerer holocaust som «Nazistenes folkemord på jødene», og videre blir den greske betydningen «brennoffer» tatt med. De skriver at «Ved å ta i bruk industrielle metoder gjennomførte nazistene et systematisk utryddelsesprogram med effektivitet og et omfang verden aldri hadde sett maken til. [...] Nazistene drepte også flere millioner sovjetiske krigsfanger, romfolk, homofile og funksjonshemmede» (2021, s. 324). Holocaust defineres derfor som kun et angrep på jødene, men i samme avsnitt blir det nevnt at de ikke var den eneste folkegruppen som ble drept. I teorikapitlet omtalte jeg forskjellige begreper på hvordan holocaust ble omtalt, og i den forbindelse kan dette bli argumentert for at plasseringen blir i en annen kategori enn den forrige læreboka.

Videre i kapitlet, ønsker jeg å trekke frem to viktige elementer. I tilknytning til holocaust trekkes det linjer til fortidige hendelser og tidsperioder da antisemittiske holdninger også fantes i samfunnet. Forfatterne poengterer samtidig at hendelsene under andre verdenskrig er unike, på grunn av omfanget. I korte trekk vises det dermed til holocaust som en unik hendelse, og som noe som er sammenlignbart. Videre skriver forfatterne at antisemittiske holdninger blir begrunnet med at jødene hadde såkalte «lukkede fellesskap» som skapte fordommer, og at det gikk rykter om at jødene bedrev «hemmelige og skadelige ritualer». Denne oppfattelsen kan være tilknyttet stereotypier, som på en måte kan forklare samfunnets holdninger, men det er også problematisk å bruke stereotypier, da det finnes enda slike måter å tenke på i dag. Disse uttalelsene om jødene eksemplifiseres videre i boka med forfølgelse til helt ned på 1400-tallet. Forfatterne skriver at «I moderne tid ble jødehatet koblet til rasebiologi», som innebar at den jødiske rasen hadde negative egenskaper, som da



gikk i arv (2021, s. 324). Selv om disse grunnene i seg selv gjerne ikke resonerer med elevene, og at de ikke forstår hvordan en slik tankegang kan få en grobunn, var det grunner for nazistene.

*Perspektiver* skriver at folk trodde faktisk på jødernes påståtte ønske om å overta hele verden. Det kommer frem at disse tankene allerede var sentrale på 1920-tallet, og at det ikke var kun Hitler som brakte den tanken skikkelig på banen. Dermed blir det diskutert lengre røtter til antisemittisme, så vel som at det var sammensatte grunner for at slike tanker fikk grobunn, og at folk hadde grunner, om ikke rettferdige. Det trekkes derimot ikke like lange linjer, som Harald Syse argumenterte for i teoridelen. Videre står det at «Jødehatet vokste i takt med Tysklands politiske, økonomiske og sosiale problemer. Målet for nazistene var å renske det tyske samfunnet for slike «skadelige» elementer for å verge det tyske folkefelleskapet» (2021, s. 325).

Leseren blir presentert to bilder, ett på side 324 og ett på 325. Det ene er tatt fra en undervisningstime hvor det står på tavla at «jøden er vår største fiende! Vokt deg for jøden!» (2021, s. 324). Det andre bildet viser deportasjon av jøder i Warszawa. I tilknytning til bildet spør boka «Hva gjør bildet så spesielt og virkningsfullt? Hvilken rolle spiller bilder som kilder i forbindelse med andre verdenskrig og andre konflikter?» (2021, s. 325). Elevene blir dermed konkret bedt om å bruke forkunnskapene sine om kildebruk i forhold til bilder, og forklare hvorfor et slikt bilde appellerer til emosjonelle følelser. Dermed er det arbeid med en annen type kilde enn det tekst kan gi. Spørsmålet kan være like dagsaktuelt den dag i dag som da det ble tatt. På bildet ser man soldater med våpen, mødre med hektiske blikk, og noen få pakkede gjenstander. En gutt tar opp begge hender, men man kan kun spekulere i om det er selvforsvar eller ikke.

Forfatterne skriver på side 325-326 at skjebnen for jødene kunne ha vært en annen. Dette er en tematikk som kan være krevende for elevene, og en ny form for tenkning enn de

kanskje har vært borti før. Den er veldig i tråd med læreplanen, og det er viktig at elevene får jobbet på denne måten, og se at handlinger folk har begått i fortiden er med på å gjøre fremtiden, og dersom de hadde vært unngått hadde også fremtiden vært annerledes. Forfatterne skriver videre at før konsentrasjonsleirene ble utarbeidet, ble det diskutert om jødene skulle bli sendt til Madagaskar eller Sibir. Fordi krigen skapte en så ekstrem situasjon, falt avgjørelsen på at de skulle utryddes. Det blir ikke presentert en forklaring på hvilken måte situasjonen ble så ekstrem at utfallet ble så annerledes. Hva var de originale planene på Madagaskar eller Sibir?

Det nevnes at ikke alle var «gjennomnazifisert», men man får ikke vite hvor mange sympatisører nazistene faktisk hadde, og hvor mange av dem som mente at jødene var et problem. Både med tanke på kritisk tenkning, men også kildekritikken, er det en viktig diskusjon. En slik tematikk kan det også trekkes til med tanke på andre folkemord som har oppstått i ettertid og hvordan det i det hele tatt var mulig.

Auschwitz blir gitt en egen del på side 326, hvor den omtales som den «største dødsleiren». På siden etter, stilles det spørsmål i marginen som kan være relevante for demokratibegrepet og kritisk tenkning. Elevene blir bedt om å svare på «hvordan vi kan hindre at nye folkemord finner sted?». Det er potensiale til å gjøre oppgaven større og bruke mer tid på den. For å få til dette må læreren aktivt ha lest boka og tar i bruk hjelpemidlene boka tilbyr for utvikling av kritisk tenkning.

Avslutningsvis om holocaust skrives det at det «både [var] en tysk og en europeisk forbrytelse. [...] Planene ble gjennomført av mange gjerningsmenn – også ikke-tyske» (2021, s. 327). Eksempelvis vises det til Frankrike og at det franske politiet stod bak organiseringen. Norge blir nevnt her, men at 1000 norske jøder ble sendt til dødsleirer, og ikke hvem som stod bak organiseringen av deportasjonene. Danmark er det landet som blir trukket frem i positiv forstand, ettersom de skal ha nektet å sende noen jøder bort. Forfatterne skriver likevel at

Selv om de allierte etter hvert fikk rapporter om behandlingen av jøder og andre folk i konsentrasjons- og dødsleirer, ble det gjort fint lite for å stoppe det. [...] Etter krigen vedtok FN en egen folkemordskonvensjon. Landene som hadde skrevet under på den, forplikter seg til å arbeide ikke bare for å hindre, men også for å straffe folkemord (2021, s. 327).

Det trekkes også frem FNs definisjon av folkemord: «drap eller skade på folk begått i den hensikt å ødelegge helt, eller delvis, en nasjonal, etnisk, rasemessig eller religiøs gruppe» (2021, s. 327). I samme setting trekker forfatterne frem at det likevel har foregått andre folkemord som blant annet Kambodsja, Rwanda, Bosnia, Kosovo og Myanmar. I en tabell på side 329, blir elevene presentert med dødstall fra andre verdenskrig. Den ene kolonnen tilsvarer holocaust-ofre, og nedover skrives det hvilke land disse menneskene skal ha vært fra. Vedlagt tabellen skriver forfatterne at «Vi har ikke sikre tall for hvor mange menneskeliv som gikk tapt i løpet av krigen. Du vil finne varierende tall i forskjellige kilder» (2021, s. 329). Her poengteres det dermed for elevene, at kilder kan være motstridende og avvikende.

Oppgavene tilknyttet dette kapitlet er likedan som det forrige. Det starter med oppgaver som spør elevene om de har fått med seg innholdet fra teksten. Oppgave 2 ber elevene begrunne hvilket år krigen begynte. Dette kan appellere til kildekritikken og kritisk tenkning, hvor elevene skal gi sin reflekterte konklusjon. Elevene må begrunne hvorfor det ikke er et enkelt svar på dette spørsmålet. Man kan argumentere for at det handler både om eurosentrisme og om maktposisjoner. Hvem er det som skriver historien? Det andre aspektet er kildekritikk, og det at elevene blir klar over at det er avhengig av hvilke kilder som blir tatt som utgangspunkt som avgjør en mening om dette.

Den andre kategorien med oppgaver kalles for *sammenhenger*, og inneholder fem oppgaver hvor holocaust kan trekkes inn i en av dem. Oppgave to forklarer at

kriger oppstår ofte på bakgrunn av blant annet forholdene som er nevnt nedenfor.

Undersøk årsakene til andre verdenskrig, og vurder hvilke som passer til denne krigen.

Hvilke andre årsaker mener du må med i tillegg?

Blant annet får de oppgitt:

- Etniske konflikter mellom folkegrupper
- Religiøse konflikter
- Ideologiske konflikter (2021, s. 331)

Denne oppgaven her kan være med på å få et mer helhetlig bilde av en kontekst, som kan igjen være med på elementer ved kritisk tenkning. Elevene blir bedre rustet til å stille kritiske spørsmål, komme med slutninger, og få frem forskjellige og sprikende ideologier og perspektiver. Dette er også en oppgave som kan føre til dybdelæring, som vist i teoridelen kan ha en sterk kobling til kritisk tenkning-begrepet. Den siste kategorien oppgaver som kalles for *perspektiver*, inneholder ingen oppgaver i dette kapitlet som direkte går på problematikken folkemord eller holocaust.

Arbeidsoppgavene til dette kapitlet derimot, har tatt for seg holocaust. Her blir begrepet definert som massedrapet på jøder under andre verdenskrig. I det ene oppdraget skal elevene «utforske hvordan det kunne skje, reflektere over viktige problemstillinger som denne hendelsen reiser» (2021, s. 332). Det å kunne reflektere over problemstillinger krever egenskaper sentrale for kritisk tenkning. Oppgaven er delt inn i forskjellige poster, hvor den ene posten ber elevene studere en tekst som beskriver fem forskjellige stadier som kan føre til folkemord.

1. visjon og ideologi
2. identifikasjon og eksklusjon
3. stigmatisering og fiendebilde
4. diskriminering, ydmykelse og dehumanisering
5. segregering, fordrivelse og tilintetgjørelse

En slik oppgave kan være med på å få frem kompleksiteten bak ulike hendelser.

Elevene skal også bruke internett for å finne informasjon, som kan være omfattende.

Dette blir trening for elevene i hvordan de skal skille sentral informasjon fra informasjon de ikke har behov i en slik setting.

I den andre posten skal elevene «plassere hver av følgende hendelser eller begreper i en av stadiene» (ovenfor) (2021, s. 332). Deretter blir de gitt flere ord som de skal plassere, som blant annet «sosialdarwinisme, antisemittiske taler og tekster i aviser, jødefiendtlige filmer og barnebøker, kartlegging av jøder, jødefrie soner, og krystallnatten» (2021, s. 332). Elevene skal forklare og beskrive med egne ord, samt også sammenligne holocaust med andre folkemord. Det gis eksempler på andre folkemord de kan ta utgangspunkt i, men de kan også finne selv. Denne oppgaven har stort potensial til å opparbeide kritisk tenkning. Elevene skal undersøke og skaffer seg bakgrunnsinformasjon, og reflektere rundt hva informasjonen gir dem. De jobber med holocaust som en unik hendelse, før de skal sammenligne. Da er det gjerne også lettere å holde på de elementene som gjorde holocaust unik, men også få et dypdykk i andre grusomme, men sentrale hendelser. Elevene skal så diskutere hvordan en kan forhindre at nye folkemord oppstår.

Det påfølgende kapitlet – kapittel 14 – kalles for «Ny krig og et vanskelig opphør», og tar for seg Norge under andre verdenskrig. Innad i kapitlet er det en seksjon som kalles for «det norske holocaust». Her blir det trukket frem at det var det norske politiet som stod bak organiseringen av jødene. I tillegg skildrer forfatterne hvordan livet til befolkningen var generelt sett. Forfatterne skriver at «Jødene [ble] av mange oppfattet som annerledes» (2021, s. 344). Selv om dette blir nevnt, stopper det opp her og det gis ikke en forklaring på hvorfor jødene ble betraktet slik. I tilknytning til dette skriver de at det var en stor gruppe mennesker som hjalp norske jøder å flykte, med

blant annet å holde de skjult før de kunne gå over grensa til Sverige. Slik type motstand blir ikke henvist til i forrige kapittel når Tyskland var fokuset. Et spørsmål som står i margen på side 345 som både kan være til ettertanke, men også som kan bli gjort om til en større oppgave, er at «Deportasjonen av de norske jødene har tidligere blitt lite omtalt i norsk krigshistorie. Hvorfor det, tror du?» (2021, s. 345). Her er det mulig for elevene å tenke annerledes og også kunne forstå forskjellige perspektiver, noe et slikt spørsmål kan føre til.

Seksjonen som kommer etter, kalles for «Vår dype beklagelse». Her diskuteres det hvorfor jødeforfølgelsen ikke var et tema i historien om andre verdenskrig før i tiden. Svarene som blir tilbudt i sammenheng med dette, åpner opp for at det finnes flere forklaringer, noen gjerne bedre enn andre, men ingen som er fullstendige alene. Forfatterne skrives at «Kanskje passet den delen av historien dårlig inn i bildet av den nasjonen Norge vi ønsket å være en del av?» (2021, s. 345-46). Videre skrives det at «skylden for jødedeportasjonen i Norge ble lagt på tyske og norske nazister. Det var «de» som gjorde det, ikke «vi»». I denne sammenheng poengteres det at det var mange ikke-nazistiske nordmenn som bidro. Blant annet gjaldt dette mennesker som arbeidet i det offentlige, departementer og politi. Dette blir begrunnet med at folk ønsket å beholde jobben, mens andre igjen ikke var interesserte i politikk, og gjorde bare det de fikk beskjed om. Akkurat disse folkegruppene kan nok ikke unnskyldes som sådan, og det kan gjerne trekkes en parallell til ordtaket «den som tier, samtykker». Andre var «ivrige nazister», og så på disse ordrene som en mulighet til å jobbe seg oppover.

En beklagelse til jødene fra øvrige hold, kom likevel ikke før i 2012, skriver forfatterne. En slik type hendelse, kan også være med på å appellere til følelser og engasjement hos elevene. Beklagelsen kan være med på å knytte hendelsene mer til elevenes egen levetid, og ikke kun som et avsluttet kapittel i historien. Avslutningsvis til

dette får elevene i oppgave hvor de skal tenke som om hvordan vi kan hindre at noe lignende skal skje igjen (2021, s. 346). Da er det mulighet for å trekke frem rasisme, integrering, hvordan samfunnet i Norge skal være, og hvordan en kan sette en stopper for slike handlinger på flere nivåer.

Oppgaveseksjonen for dette kapitlet er likt inndelt (2021, s. 351). Elevene skal under oppgavene *sammenhenger* diskutere hva nazifisering betyr, som dermed kan innebære holocaust. Ved å avgjøre hva et slikt begrep innebærer, utelukker man andre elementer. Elevene skal i neste oppgave lage egen problemstilling, som kan argumenteres for å være sentralt innenfor kritisk tenkning, ettersom en problemstilling blant annet innebærer en konklusjon. Her vil gjerne også elevene oppleve at det ikke er ett svar som er rett, men at de må drøfte forskjellige elementer. Oppgaven appellerer dermed til kritisk tenkning, men de står fritt til å velge problemstilling, og oppgaven er dermed ikke sådan direkte knyttet til holocaust.

En oppgave i kategorien *perspektiver*, kan knyttes til kritisk tenkning og kildekritikk. Elevene tas tilbake til unnskyldningen i 2012, som ble gitt av Jens Stoltenberg. Her skal de finne ut mer om

politiets rolle i forbindelse med deportasjonen av de norske jødene. Reflekter over og ta stilling til disse spørsmålene

- a. Hvorfor tok det så lang tid før unnskyldningen kom, tror du?
- b. Var det rimelig at det ble bedt om unnskyldning?
- c. Finnes det andre grupper i samfunnet som burde få en offisiell unnskyldning, synes du?

Begrunn svaret (2021, s. 351)

I og med at det ikke ble snakket stort om rett etter krigen, gjør at elevene må gjerne forholde seg til relativt nye kilder, og med svakhetene slike kilder kan ha. Her skal de også gjøre informasjonen til sin egen, og å trekke en slutning for hvorfor det tok så lang tid. Denne trenger ikke stemme med resten av klassen, men ut fra det som kanskje kan være sant.

Det ene av de to oppdragene som gis i henhold til dette kapitlet, handler om antisemittisme i Norge. I denne oppgaven står det at «Antisemittisme har en lang historie i Norge, og [elevene skal] forsøke å se den i sammenheng med resten av Europa». Post 1 går ut på at elevene får utgitt flere antisemittiske uttalelser som de skal plassere innenfor tre ulike kategorier – før, under og etter andre verdenskrig. Et eksempel på uttalelsene som skal kategoriseres er denne.

(...) den jødiske race er et slikt fremmed legeme, som ubønhørlig maa bringe forstyrrelse ind i noget saa kulturfint som et jordbrugerfolk. Naar den jødiske race (...) faar fuld økonomisk utøvelsesmagt over en saa idealistisk og lite ciferdyrkende rase som det nordgermanske jorddyrkere, da maa det før eller senere ende med en katastrofe for utplyndingsobjektet. (Lederartikkel i Namdalen, 13. mars 1923). (2021, s. 352)

Dette sitatet trekker frem hvordan det jødiske folk er under det nordgermanske folket, og hvordan alle jøder også blir dømt på grunn av sin rase, og ikke sin personlighet. Denne oppgaven kan trekke direkte linjer til andre folkemord, rasisme, og få frem hverdagsholdning til det jødiske folk. I forhold til min oppgave, vil denne oppgaven være sentral ettersom den får frem forskjellige perspektiver, i tillegg til at elevene får arbeide med forskjellige typer kilder. De blir derimot ikke bedt om å drøfte hvorvidt denne kilder er troverdig, og for hvor mange dette synet på jødene kunne gjelde.

I neste post skal elevene arbeide med stereotypier når det gjelder sitatene de har fått gitt. En slik oppgave kan være sentral i dag, og tar oss litt tilbake til Døvings poeng som jeg har utdypet i teorikapitlet. Oppgaven kan i så måte både relateres til hvordan antisemittismen er noe unikt, men det kan gjerne også oppdages likhetstrekk til nåværende stereotypier. Kapitlet som følger, omhandler den kalde krigen.



## 4.3 Analyse av: Grunnbok i historie

### 4.3.1 Introduksjonskapittelet

Introduksjonskapitlet i denne boka heter «Hva er historie?». Definisjonen de gir er at historie er noe som skapes og består av «framstillinger av fortiden» (2021, s. 6). De poengterer tydelig at fremstillingene innebærer ulike tolkninger og valg, som dermed er noe som endrer seg. Det gis eksempler hvor kilder kan gjerne ha ulike interesser. Avslutningsvis for dette avsnittet argumenteres det for at historieskriving «påvirkes av politikk og maktforhold». Da ser vi også i denne boka en klar kobling til kritisk tenkning-begrepet, og det gjenstår å se hvordan det føres videre med i tematikken holocaust.

Faust et. al. bruker en tydelig sammenligning som elevene gjerne forstår godt, når de skal tydeliggjør hvordan en historiker faktisk arbeider. De sammenligner arbeidet elevene skal gjøre med detektivyrket, og skriver at historikeren ønsker å finne ut av hvorfor og hvordan noe har skjedd. Det innebærer handlingsrommet og de involverte, noen ledetråder og ulike antakelser (2021, s. 6). True-crime er nokså stort i populærkulturen nå, og det å sammenligne arbeidsmetoder i så måte, kan skape et engasjement hos elevene, spesielt dersom dette blir videreført i tekst og oppgaver.

*Grunnbok i historie* gir ingen form for sjekkliste som kan fungere som verktøy når elevene skal opparbeide kildekritiske ferdigheter. Derimot, listes det opp forskjellige kilder som skal være med på å «pusle» fortiden sammen. Sammenligningen med etterforskningsyrket fortsetter. Forfatterne skriver at «å overta kildens framstilling ville være som å tro blindt på vitnene i en kriminalsak» (2021, s. 7). I dette ligger det at elevene da må ha flere kilder som sier det samme, eller greie ut om eventuelle forskjeller. De skriver videre at «fortiden må forstås på sine egne premisser», og at man går i en felle ved å lese den gjennom sin samtids øyne (2021, s. 7).

Forfatterne tar for seg kildekritikk, men tilbyr heller ikke her en slags sjekkliste for hva som kan være viktig å tenke på, men de gir heller tre spørsmål knyttet til et konkret eksempel. Eksempelet omhandler Herodot. Spørsmålene lyder som sådan – «Hva slags kilde er Herodots bok? Hva ønsket han å oppnå med sine fortellinger? Kan vi stole på framstillingene hans?» (2021, s. 7). I denne forbindelse poengteres det etterpå hvorfor disse spørsmålene er viktige å stille, men det knyttes veldig opp til det gitte eksempelet. På den ene siden kan dette være med på å konkretisere abstrakte spørsmål for elevene, slik at det blir gitt i en kontekst. På den andre siden, kan det gjøre det vanskelig å overføre spørsmålene direkte til noe annet – spesielt gjerne å vite hvordan man skal argumentere. Spørsmålene i seg selv er gjerne lett overførbare, men begrunnelsene boka gir for disse spørsmålene, kan være vanskelig for elevene å sette inn i en ny kontekst.

Avslutningsvis for introduksjonskapitlet er det hele ni oppgaver som kalles for «test deg selv», hvor elevene skal sjekke om de har fått med seg introduksjonskapitlet. Informasjonen i dette kapitlet er viktig, men samtidig fungerer gjerne slike spørsmål litt mot sin hensikt, og fordrer ikke elevene til å arbeide med eksempler av enten kildekritikk eller andre sentrale elementer for historiefaget som kontekst og ulike perspektiver. Dersom man ser nøyere på disse oppgavene, er det et par som kan være passende for å arbeide med å utvikle egenskaper innenfor kritisk tenkning, men om det passer innunder en kategori som «test deg selv», kan gjerne diskuteres. Elevene skal svare på hva de tror, og hva de ser på som viktig med metoder og de måtene man arbeider med i historie på. Elevene skal blant annet svare på «hvorfor [det er] viktig å stille kritiske spørsmål til historiske kilder», og de skal videre «reflekter[e] over hvordan historiefaget kan være relevant for å forstå dagens verden» (2021, s. 9). Dette er sentrale spørsmål for historiefaget og kritisk tenkning, og det er gjerne vanskelig å skulle svare på det kun ved hjelp av disse sidene i tekstboka. Dermed er gjerne overskriften for kategoriseringen av oppgavene, misvisende.

#### 4.3.2 Holocaust i læreboka

Denne boka blir delt inn i ulike deler, med flere kapitler inn under hver del. Delen fra denne boka som vil være sentral empiri for min oppgave finnes i del 6, som handler om 1914 og til dagens samfunn. Kapitlene som er sentrale er 51, som kalles for «Totalitære ideer og propagandaens rolle», kapittel 52 – «den andre verdenskrigen», kapittel 54: «folkemord og forbrytelser mot menneskeheten» og kapittel 55 – «Fortellinger om krigen». Kapitlene er dermed i denne boka en del kortere, men og flere enn i de andre to bøkene.

Del 6 starter på side 318, og det første som møter leseren er en tidslinje som starter på år 1900 og går helt opp til 2020. Holocaust er ikke nevnt som et punkt på denne tidslinjen. Over tidslinjen er det en tekst som forklarer handlingen til leseren. Her står det blant annet et «På den annen side inntraff økonomiske kriser, som den utløst av børskrakket i New York 1929, med alle dens dølgjer. Og menneskeheten erfarte det moralske nullpunkt, som holocaust og folkemordet i Rwanda» (2021, s. 318). Hvert kapittel i denne delen starter med et gripende sitat fra forskjellige sentrale personer innenfor tematikken til kapitlet, som gir en følelse av in medias res. I tillegg finnes det en liste som kalles for «sammenheng». Her blir det listet opp sentrale punkter som har skjedd, og hva som kommer til å skje etterpå. Dette kan hjelpe å elevene med å forstå hendelsene i en form for kontekst og sammenheng med andre fortidige hendelser.

Kapitlene er fremstilt med et gripende sitat øverst på siden, etterfulgt av tittel. På venstre side får vi en liste over andre kapitler som kan være greie å se på i forhold til tematikken som nå settes i gang. Avsnittene er smale og ikke så lange, med overskrift i stor størrelse. Det oppleves luftig og ikke som at det er for mye tekst. Kapittel 51 kalles for «Totalitære ideer og propagandaens rolle», med tilhørende sitat «...fokus på kulturarv, røtter og reinhet blir utnytta i ei tid hvor globaliserte kriser kan erfares som destabiliserende på

identitet» (2021, s. 340). I første avsnitt trekkes det en parallell mellom fascisme, nazisme og stalinisme til høyreekstremisme og islamistiske ideer (2021, s. 340). Når parallellen mellom disse ideologiene trekkes til sentrale elementer som vi har i dagens samfunn med høyreekstremisme og ekstreme islamske ideer, kan man gjerne se at slike mennesker har grunner for seg selv hvorfor de tenker slik, selv om grunnene i seg selv ikke er gode nok. Om det er samme grunner som blir gitt i begge tilfeller, forklares ikke. En slik sammenheng kan få elevene til å forstå mer hvordan det er mulig å ha slike meninger, som vi gjerne ser på som utdaterte. Det blir også lettere for elevene å skulle argumentere og reflektere, dersom de har en forståelse for hvordan samfunnet kan være så annerledes fra vårt eget ved første øyekast.

Forfatterne skriver videre at en konsekvens av et totalitært regime, hvor mennesker har en drøm om å være en del av et fullkomment samfunn, er «at folket godtar de metodene som er nødvendige for å skape et drømmesamfunn. Når valget står mellom verdens undergang og et paradys på jord, kan menneskeliv fort bli uvesentlig (2021, s. 340). Boka legger til grunn at en forutsetning for oppslutningen Hitler opplevde, var et ønske fra befolkningen om en oppreisning etter første verdenskrig, hvor blant annet, tyskerne fikk skylden. Det forklares videre hvorfor det var en frykt for kommunisme, og at folk dermed var villige til å prøve noe annet (2021, s. 341). Sistnevnte begrunnelse finner man også i de to andre bøkene.

Videre i kapitlet finner man et avsnitt kalt «Trekk ved det totalitære», hvor det trekkes frem flere sentrale elementer. Et trekk er beskrevet som ekstrem nasjonalisme. Her skriver forfatterne at det innebærer å kunne «reindyrke bestemte kulturelle eller religiøse trekk i befolkningen. Etnisk rensing er én metode, internering i fangeleir eller drap på mennesker med ulike former for avvis er en annen» (2021, s. 343). Neste trekk som blir nevnt er «Forakt for demokratiet», og her blir kritisk tenkning trukket frem som en demokratisk verdi, uten noe mer utdypning av begrepet. Det siste punktet jeg ønsker å trekke frem er trekket som kalles for «En forbrytelse å tenke selv», som er nokså selvforklarende. Uten for mye utdypning listes

det opp trekk ved det totalitære, på nokså konkret vis, som gjerne kan gjøre det lettere for å elevene til å ha en forståelse hva som menes med et totalitært regime, og hvordan det kan påvirke folk.

I dagens samfunn er man selv vitne til rollen propaganda kan ha i en krig, og desto viktig er det også å vise hvilken rolle propaganda har hatt, og har i krigen som foregår nå mellom Russland og Ukraina. Et inntrykk via sosiale medier viser at vanlige russere enten tror det har foregått en redningsaksjon i Ukraina, eller så er det fordi de er for redde til å ytre at de faktisk vet sannheten. Begge grunnene her kan kobles opp mot propagandaens rolle. Kritisk tenkning som sådan handler dermed ikke bare om å stille seg kritiske til hvordan vi forstår kildene vi har tilgang på, eller kilder som ikke finnes, men også til å forstå hvordan informasjonen kan bli snudd helt om på av personer som har makt. I denne boka skriver forfatterne at «Propagandaens rolle er å skape begeistring og tro på at samfunn fritt for fornedrelse» (2021, s. 343). Propaganda er med i de andre to bøkene også, men det blir ikke gitt et eget avsnitt som går inn på begrepet i seg selv, og heller knyttet opp mot Hitlers styremåte. Det her derfor ikke vært sær nevneverdig.

Opgavene som tilhører kapitlet, er «test deg selv»-oppgaver. I noen av oppgavene skal elevene bruke egne ord, men informasjonen skal hentes fra de foregående sidene i boka. Dermed vil jeg ikke si at disse oppgavene fører til noe kritisk tenkning, men heller relevant bakgrunnsinformasjon fra det læreboka har skrevet om, og har et nokså tradisjonelt preg over seg.

Kapittel 52 kalles for «Den andre verdenskrigen», med sitatet «Alle landene som deltok i andre verdenskrig, har sin egen versjon av det som hendte» (2021, s. 346). Et slikt sitat går rett hjem hos Lim, og kritisk tenkning i historiefaget. I et slikt sitat er det dermed underforstått at maktperspektiv kan påvirke hvilken historie som blir fortalt, hvilke perspektiv som kommer frem, og hvilke kilder som blir tatt i bruk. Kapitlets innhold starter på nokså lik

måte som de to andre lærebøkene, med et kort hendelsesforløp forut for krigens utbrudd. Deretter stiller forfatterne seg kritiske til en slik forklaring. De stiller spørsmål til leseren om det gjerne er noe som «skurrer» med denne fremstillingen. Svaret de selv gir er at man kan argumentere for at krigen startet to år tidligere enn det vi er vandt til, og da mellom Japan og Kina. Begrunnelsen for at vi skriver 1939 som startår for krigen, er eurosentrisme. Likevel omhandler ikke dette kapitlet holocaust, men det var verdt å nevne ut fra sitatet som ble valgt, og det faktum at holocaust ikke er et tema her.

I denne boka har tematikken holocaust fått et eget kapittel. Dette kan mulig forklares på to måter. Denne boka innebærer mange flere, og kortere kapitler enn de to andre bøkene, og det faller dermed nokså naturlig at det får sitt eget kapittel. Samtidig, kalles dette kapitlet for «Folkemord og forbrytelser mot menneskeheten», og det er dermed mulig å binde tematikken sammen ved å ta opp flere folkemord enn kun holocaust. Sitatet tilhørende dette kapitlet lyder som sådan «Intet menneske har en rett til å adlyde», og «sammenheng»-tabellen lister opp

- Den franske menneskerettighetserklæringen
- Jødeforfølgelser fra romertiden til den andre verdenskrigen
- Folkemord og konsentrasjonsleirer i Afrika
- Reservater og folkemord på den amerikanske urbefolkningen
- Tvangsflytting og tvangsarbeid i Sovjetunionen

Som hendelser som har skjedd, og disse hendelsene er listet opp for hva som skjer etterpå

- Den amerikanske kampen for svartes rettigheter i 1950-årene
- Etnisk rensing i Rwanda, tidligere Jugoslavia, Myanmar, Kina og andre steder
- Den internasjonale straffedomstolen i Haag opprettes i 2002 (2021, s. 360)

Denne tabellen trekker flere linjer til fortidige hendelser. Dette kan skape en følelse av at fortidige hendelser ikke står alene, men er bygget opp av flere momenter. De trekker lange

linjer, helt fra romertiden, men også en sammenheng til andre folkemord og rasistiske urolige tider som den amerikanske urbefolkningen. Konteksten blir bygget opp og elevene kan få en større forståelse for samfunnet og ideer som florerte på tiden. For at elevene skal kunne forstå konteksten bedre, og opphavet til en kilde, er dette nødvendig. Med hendelsene som foregikk etter krigen, ser man at det foregikk flere folkemord etter holocaust. Igjen er tabellen med på å sette elevene inn i en samfunnskontekst, som de gjerne ellers ikke ville tenkt mye over.

Selve teksten i kapitlet, starter med å skrive om Kongo og bruken av «Den internasjonale straffedomstolen», og brudd på krigsforbrytelser og menneskerettigheter. Dette gjøres før de presenterer at to nye begreper ble tatt i bruk etter andre verdenskrig: forbrytelser mot menneskeheten og folkemord (2021, s. 360). Deretter definerer forfatterne holocaust som «nazistenes utryddelse av omtrent seks millioner jøder» (2021, s. 361). Videre legger de ved at dette kan bli definert som et folkemord i så måte: «forsøk på å systematisk utrydde et helt folk» (2021, s. 361).

Videre i kapitlet kan vise lese om «Europeernes syn på jødene før Hitler», hvor boka forklarer at antisemittisme ikke er noe nytt. Et eksempel på dette er når forfatterne skriver at «Mange opplysningsfilosofer hadde liten respekt for religion og enda mindre respekt for den jødiske troen» (2021, s. 362). Elevene får her enda mer informasjon om hvor lenge antisemittisme har funnes, men det står likevel ikke hvorfor det var slik. Avslutningsvis skriver forfatterne at «Hitler hadde med andre ord en rik historie med jødehat å ta av da han gikk i gang med å formulere sitt syn på jødene», noe som var sentralt for hans propaganda (2021, s. 362). Propaganda er et tema som elevene allerede har hatt om, dersom boka følges kronologisk.

Det skrives videre om rollen til Hitler når det gjelder antisemittisme. Videre på side 362 skriver forfatterne at «[Hitler] ville dehumanisere [jødene]. Denne taktikken har blitt brukt både før og siden for å skape aksept for å begå grusomheter mot andre mennesker. [...]

Dehumanisering tjener til å skape fiendebilder, og det gjør det lettere å behandle fienden grusomt» (2021, s. 362). Dette blir ikke konkretisert med et eksempel av Hitlers maktbruk, og det kunne vært nyttig i denne sammenheng. Samtidig trekkes det frem hvilken sentral rolle propaganda har for å spre et slikt syn, og appellere til følelsene til folk. Dette sitatet viser til Hitler og storsamfunnets syn på jødene gjennom propaganda, men gjerne ikke den alminnelige tyske borger. Det hadde skapt en følelse av å både få den «store» og den «lille» historien.

I samme kapittel trekkes det linjer til storsamfunnet i Norge. De skriver at i starten ble det vist forståelse for sanksjonene mot jødene som de tyske innførte. Blant annet det faktum at jødene ikke fikk lov til å utføre enkelte jobber. Vedlagt får man et sitat fra en norsk avis som viser dette synet (2021, s. 362). Dette stiller ikke storsamfunnet i et godt lys. Videre står det at «Nazistenes behandling av jødene i 1930-årene møtte få protester i Tyskland, og i mange land ble det vist forståelse for behandlingen av dem» (2021, s. 363).

I avsnittet «Hvem deltok i masseutryddelsene?» blir det nevnt andre grupper som ble angrepet av nazistene. Dermed blir de folkegruppene nevnt i samme kapittel, men ikke før et godt stykke inni. Her står det at «I løpet av to til tre år klarte nazistene å utrydde omtrent seks millioner jøder i tillegg til hundretusener av romani, sinti, homofile og andre uønskede grupper mennesker (2021, s. 363). Forfatterne skriver videre at «Det som er slående med denne organiseringen (gasskamre og forbrenningsovner), er at utryddelsen av jødene ble noe abstrakt for mange av de involverte. De så ikke direkte ofrenes lidelser, og de trengte ikke bry seg med omfanget av utryddelsen (2021, s. 364). Dette er et aspekt ved holocaust som kan være med på å gi det enda flere inntrykk.

På side 365 spør de elevene «Hva vil det si å være delaktig i holocaust?» (2021, s. 365). Dette spørsmålet har ikke et fasitsvar, men boka viser til flere kilder som sier forskjellig, og appellerer dermed til kildekritikk som er en del av kritisk tenkning. De skriver at noen



historikere hevder at de fleste tyskere var jødehatere, og at jødene ble sett på som «grunnleggende onde og en trussel mot menneskeheten» (2021, s. 365). Dermed kan det gjerne argumenteres for at det ikke bare er nazistiske ledere som har skylden, men flere. Elevene får en liste med mulige «skyldige», men det er elevene som skal begrunne svarene sine. Spørsmålet kommer også opp igjen i «test deg selv»-kategorien etter kapitlet slutter. Det øker sjansen for at oppgaven blir jobbet med.

I det påfølgende kapitlet, kapittel 55, handler det om «Fortellinger om krigen». Hele dette kapitlet er viet til å vise at kilder forandres over tid. Forfatterne trekker frem at rett etter krigen var du enten en motstandshelt, eller så var du en landssviker (2021, s. 367). I forbindelse med dette skriver forfatterne at «Jødernes skjebne ble nærmest betraktet som en naturkatastrofe. De var «dem som ble tatt». Rett etter krigen var det liten interesse for å finne ut hvordan det kunne skje» (2021, s. 368). Et viktig poeng her, er å se gjerne hvorfor vi har få og eventuelle grunner for hvorfor det ikke blir skrevet så mye om det. Faust et. al., argumenterer for et skifte etter den kalde krigen. Arkivene ble mer åpne, og det var en ny generasjon historikere. Historikerne som nå jobbet, hadde ikke opplevd krigen selv. «De vek ikke tilbake for å undersøke hvor delaktige vanlige folk hadde vært i krigsforbrytelser og folkemord» (2021, s. 369).

Som en avslutning til del 6, finnes det flere sider med oppgaver som har blitt delt inn i forskjellige kategorier. Den første kategorien kalles for «tenk gjennom», og elevene skal jobbe med oversikt og sammenheng. Den første oppgaven ber elevene svare på hvilke inntrykk de sitter igjen med etter denne delen. De blir også spurt om det er noe de savner eller noe de ikke har fått svar på, og de skal skrive ned sine egne tanker. Denne oppgaven krever mye av elevene, både fordi det er en lang periode, men også ganske vanskelige spørsmål å svare på.

En annen kategori med oppgaver blir kalt for «oversikt», som ber elevene bruke S-P-Ø-K-T-skjema. Det skal elevene ha bli kjent med i del 1 av boka, og det finnes oppgaver i hver del som er utformet slik. Ingen av oppgavene til skjemaet handler om holocaust, som gjerne er verdt å legge merke til på grunn av dets mangel. En annen oppgavegruppe blir kalt «Store spørsmål», og det er mulig å argumentere for at elevene svarer noe som har med holocaust eller antisemittisme å gjøre, men oppgavene ber ikke eksplisitt om det. Et av eksemplene er «Forklart kort hvordan menneskene på 1900-tallet skapte, levde og løste konflikter. Hvilke forskjeller og likheter finner du med konflikter vi ser i dag?» (2021, s. 455).

«Samfunnspyramide» er neste oppgavekategori. Elevene blir bedt om å lage en pyramide som viser forskjeller mellom ulike sosiale grupper samfunnet hadde. Der skal de forklare hvilke rettigheter de ulike gruppene hadde (2021, s. 455). I dette tilfellet dreier det seg også om at elevene velger ut selv hva de mener er relevant, så dermed kan oppgaven argumenteres for å være mot kritisk tenkning, men ikke fastsatt til holocaust. Slike oppgaver krever at elevene tar valg, basert på sine kritiske valg og tanker.

Elevene får også muligheten til å jobbe med en kategori oppgaver som kalles for «historisk materiale». Der skal de også svare på forskjellen mellom ulike kilder, hvem som står bak dem, hvorfor kildene ble til, hva de gir informasjon om, hvor troverdige kildene er, og hvilket historisk materiale elevene savner fra kapitlene (2021, s. 455). Det er sentrale spørsmål for kildekritikken sin del, men det er mange sider for elevene å ta utgangspunkt i. Det siste punktet er gjerne vanskelig å svare på. Det er ikke sikkert elevene vet nok til å kunne vite hva som mangler.

Oppgaver som faller under kategorien «Handlingsrom i krig» er også omfattende, men igjen sentrale for kritisk tenkning. Elevene skal tenke seg at de befinner seg i forskjellige situasjoner under andre verdenskrig. En slik type oppgave henger også sammen med begrepet

historiebevissthet, hvor elevene også skal se seg selv i historiebildet. I teoridelen har jeg presentert hvordan disse begrepene lett overlapper, og at denne oppgaven dermed også er sentral for kritisk tenkning. Elevene skal forestille seg som

- Lærere som får beskjed om å medvirke til å oppdra ungdommen i «det nye livs- og samfunnssynet som dette finnes uttrykt i Nasjonal Samlings program»
- Medlem av hjemmefronten med oppdrag om å gjennomføre eller planlegge likvidering av tyskere, NS-medlemmer eller andre som samarbeidet med tyskerne
- Person som melder seg til tjeneste eller frontsoldat eller frontsøster på tysk side
- Person som skjuler jøder eller motstandsfolk hjemme, eller vet at noen andre gjør det (2021, s. 456)

Eksempel på spørsmålene her er «Hvilke valg og dilemmaer møter man i krig? Hva slags risiko er man villig til å ta? Hva er viktig nok til at man er villig til å risikere eget og andres liv?» (2021, s. 456). Disse spørsmålene gjør det mer overkommelig og mer tydelig på hvordan elevene er ment å diskutere slike dilemma. Det kan derimot gjøre det vanskelig for noen elever, dersom de har opplevd grusomheter.

## 5 Drøfting

I denne masteroppgaven har jeg foretatt en lærebokanalyse, for å se hvordan tre nypubliserede bøker legger opp til kritisk tenkning, som er et veldig sentralt element i den nye læreplanen. Jeg har fokusert på tematikken holocaust, ettersom det er en av de få konkrete hendelsene læreplanen nevner, og fordi det ble store reaksjoner når holocaust ikke ble nevnt i et utkast av læreplanen. Kritisk tenkning er et omfattende begrep, som fikk kritikk for å være utydelig i LK06, og at læreplanen generelt hadde for mange punkter til at det gikk an å ha fokus på kritisk tenkning. Den nye læreplanen er lagt opp veldig annerledes, og dermed var det interessant for meg å se hvordan lærebøkene var lagt opp.

Det var kun tre bøker som hadde blitt publisert på den tiden jeg begynte min analyse, og alle disse tre bøkene er forskjellige. Alt fra hvordan de er lagt opp, hvilke fokus de har, til hvordan oppgavene er utformet. Det kan argumenteres for at alle tre lærebøkene legger opp til stor grad av kritisk tenkning. Likevel, har min analyse også gitt meg en følelse av at brukervennligheten har mye å si for utbytte av den kritiske tenkningen. Det er essensielt at lærer er en aktiv leser av boka, så vel som elevene, i tillegg til at lærer vet hva selve begrepet innebærer.

Mitt første forskningsspørsmål spør om hvordan bøkene definerer kritisk tenkning. Det er det ingen som gjør. Alle tre bøkene henviser til læreplanen, og *Alle tiders historie* skriver om hva historiebevissthet er. I læreplanen vises kritisk tenkning til både direkte, og indirekte. Det listes opp flere elementer som er sentrale, ved at elevene skal være nysgjerrige, de skal reflektere og stille spørsmål. Begrepet kritisk tenkning brukes ikke i hver sammenheng. Lærebøkene skriver i sine introduksjonskapittel mye om hvordan historie henger sammen, hvordan kildene blir påvirket av forskjellige sentrale faktorer. *Perspektiver* nevner kritisk tenkning, men definerer det ikke (2021, s. 10)a.

### 5.1 Hvordan definerer bøkene kritisk tenkning?

Som nevnt ovenfor, er det ingen av bøkene som definerer dette. Alle tre bøkene hadde derimot introduksjonskapittel som innebar hva de la i hvordan elevene skal arbeide med historie. *Alle tiders historie* sitt kapittel var lengst, og de bant historiefaget opp til mange aspekter ved livet, hvor historie kan spille en rolle og være interessant. De hadde også en liste helt i starten av boka på hva man bør bemerke seg ut fra hvilke typer kilder vi faktisk arbeider med. Det innebar sentrale spørsmål elevene skulle stille til kilden. Disse var helt i starten av boka, og lett å bla tilbake til. Disse ble i noen grad henvist tilbake til innenfor tematikken holocaust, men ikke flittig.

*Perspektiver* uttalte hvor viktig læreboka kunne være for å lære historie. På en måte kan en påstå at en slik uttalelse er korrekt. Forfatterne forklarer at de har satt seg godt inn i læreplanen, og at innholdet er lagt opp til å passe elevgruppen som leser, men samtidig er det gjerne galt å uttale seg så til fordel for én lærebok. Teorikapitlet i denne oppgaven har vist allerede at elevene har stor tiltro elevene, og det er dermed ikke nødvendig å legge dette til. Det hadde gjerne vært bedre å gjøre litt motsatt, eller spesifisert at lærebøker kan være bra å bruke. Læreboka er forfatterens tolkning av både hva som er viktig, hvordan det skal nå ut til elevene, samt også hvordan arbeidsstoffet skal deles inn og formidles. Disse tre lærebøkene er forskjellige, og hva gjør da *Perspektiver* seg bedre enn de to andre?

*Grunnbok i historie* hadde et relativt kort introduksjonskapittel, og de tilbydde ingen liste over spørsmål eller tips til hvordan man kunne lære seg sentrale arbeidsmetoder i historiefaget. Til sammenligning, sammenlignet de historikeryrket med detektivyrket. Som jeg skrev tidligere, kan det gjør det mer konkret for elevene, da truecrime er veldig populært, og mange har kjennskap til det. Likevel, gir de et konkret eksempel på hvordan man kan stille kritiske spørsmål til en kilde. Det kan gjøre det litt vanskelig å overføre, og burde gjerne blitt beskrevet nøytralt, i tillegg til konkretisering gjennom et eksempel. Dette introduksjonskapitlet hadde i tillegg standard «finn svaret»-oppgaver til dette kapitlet, noe som jeg har argumentert for at ikke fører til kritisk tenkning-ferdigheter.

*Perspektiver* og *Grunnbok i historie* tilbydde et verktøy som kan være til nytte for elevene: et S-P-Ø-K-T-skjema. Et slikt skjema kan ha både positive og negative sider ved seg. Bokstavene står for sentrale elementer ved fortidige hendelser. Likevel kan det være at leseren prøver å få en del elementer til å passe inn, når det gjerne ikke gjør det. Det kan legge opp til en form for sammenligning, som gjør at man mister litt oversikt over hva som gjør en situasjon unik. Dersom brukt forsiktig, og i startfasen av å utvikle sentrale ferdigheter for å kunne se en fortidig hendelse mer kompleks, kan det argumenteres å være et viktig verktøy.

*Grunnbok i historie* viste til dette skjemaet i første del i boka og ikke i introduksjonskapittelet. Boka henviser til delene som har brukt skjemaet, så det er enkelt nok å finne det. *Alle tiders historie* tilbyr ikke noen form for verktøy på denne måten, men har derimot et stort fokus på hvordan kilder kan endre seg. Både over tid, men også ut fra hvem du spør og hvor kilden oppstod. Dette er noe de andre to bøkene også diskuterer, men min opplevelse er at dette er i større grad i *Alle tiders historie*.

## 5.2 Holocaust i bøkene

*Alle tiders historie* definerer holocaust som et folkemord på 5,6 millioner europeiske jøder, *Perspektiver* kaller holocaust for nazistenes folkemord på jødene og *Grunnbok i historie* legger også til grunn at det er nazistene som står bak, og deretter en utryddelse av rundt seks millioner jøder. *Grunnbok i historie* og *Perspektiver* tar med definisjonen av et folkemord. *Alle tiders historie* tar ikke med ordet «nazistene» i definisjonen. Dette kan dermed inkludere at andre mennesker som ikke så på seg selv som en nazist, også få litt skyld i holocaust. Det kom frem at folk var klare over hva som skjedde, og det er da mulig å legge frem at også de hadde litt skyld. Det blir dermed et definisjonsspørsmål på hvordan du vil definere en nazist. Det norske politiet var blant annet bak deportasjon og arrestasjon av norske jøder. At all norsk politi var nazister, blir nok å overdrive.

*Perspektiver* legger samtidig som definisjonen av holocaust blir gitt, hvilke andre folkegrupper som var forsøkt utryddet på samme tid. *Alle tiders historie* og *Grunnbok i historie* trekker det poenget frem senere. En slik formulering kan argumenteres for å gi jødene en tydelig unik vektlegging i holocaust, ettersom det var den folkegruppen det ble drept flest av. Alle bøkene, men på forskjellige måter, tar også for seg den offentlige unnskyldningen jødene fikk i 2012. Det kan skape en slags kobling og relevans til holocaust, siden det nå ikke finnes mange gjenlevende førstegangsvitner av holocaust.

Alle tre bøkene er skrevet kronologisk, og holocaust er dermed tatt med rundt andre verdenskrig. To av bøkene tar for seg holocaust i samme kapittel som verdenskrigen, og en liten del innad i kapitlet om Norge under andre verdenskrig om det norske holocaust. *Grunnbok i historie* derimot, har delt inn boka annerledes. Boka består av større deler, med flere mindre kapittel innad i delene. Her har da holocaust fått et eget kapittel. Det har gjort at de diskuterer holocaust i forhold til andre folkemord, og brudd på menneskeheten, uten at det virker forvirrende for leser. En slik inndeling av holocaust, gjør på en måte at det kan føles som det forsøkes å sammenligne med andre folkemord, og grusomheter som har skjedd. Det er likevel ikke inntrykket jeg får etter å ha lest det, da holocaust er det som det konsentrerer mest om. I teoridelen trakk jeg frem flere som mente at antisemittismen og holocaust må ses på som noe unikt, men heller ikke gjøre det usammenlignbart. Innad i kapitlet om andre verdenskrig, kan en gjerne få en bedre forståelse hvordan holocaust ble plassert inn som en del av de grusomme hendelsene. Likevel, kan det gjerne bli for mye for elever, og at en separasjon vil fungere bedre.

Alle bøkene legger til grunn at antisemittisme har lengre røtter, men ingen trekker linjene tilbake til Luther slik Harald Syse gjorde, som jeg viste til i teoridelen. Det er et sentralt punkt, men samtidig er det også vesentlig at de tar for seg hvordan holocaust kunne skje på det tidspunktet. Bøkene har med elementer fra begge deler, men på ulikt vis.

### 5.3 Oppgavene i bøkene

Jeg vil argumentere for at det stedet i boka det tydeligst kom frem kritisk tenkning, var i oppgavedelen. Dette ble gjort svært forskjellig i de tre bøkene. Likevel viste alle tre bøkene i noen grad at det fantes ulike kilder med ulike svar, og at det også finnes forskjellige perspektiver. Dette var i hovedsak mangelen på kilder rundt jødene som kom tilbake, og at kilder endrer seg over tid. *Perspektiver* stilte kritiske, reflekterende oppgaver i margens, mens

de andre to bøkene uttrykte det direkte i teksten, dersom enkelte kilder var uenige med fremleggelsen av en hendelse.

*Alle tider historie* hadde kontinuerlige fordypningsoppgaver gjennom kapitlene, sortert innenfor seks kategorier. Disse ble trukket frem i analysedelen. Elevene arbeidet med flere sentrale elementer ved kritisk tenkning innenfor disse oppgavene. Oppgaveformuleringen kan sies å skape engasjement, men i hvor stor grad de blir tatt i bruk kan diskuteres. Inntrykket jeg satt igjen med var at oppgavene var spennende, og at elevene fikk arbeide med kilden som ble presentert. I tillegg var det ofte spørsmål av den kaliber at elever som er lavtpresenterende, ville også hatt mulighet til å svare. Dette samsvarer med teorien for kritisk tenkning, at det er mulig å jobbe med ferdigheter som er sentrale, og at dette bør vektlegges mer enn faktakunnskaper. Likevel var det sjelden at elevene ble bedt om å finne andre kilder, og det virket ikke som man trengte å bruke lang tid på disse oppgavene. Oppgavene gikk gjerne sådan ikke i like stor dybde som andre oppgaver jeg har referert til. De har stort potensiale til å kunne utvikle kritisk tenkning, vil jeg påstå, men om de gjør det i sin nåværende form, er usikkert. Repetisjonsspørsmålene i denne boka, var av den tradisjonelle sorten, hvor elevene kunne finne det rette svaret i boka. Påfølgende oppgaver ble kalt dybdeoppgaver, og disse ble lagt opp i så måte at det brukes tid. Det var heller ikke altfor mange av disse i kapitlene jeg analyserte.

Oppgavene i *Perspektiver*, er derimot ganske mange. Det finnes kontinuerlige spørsmål i marginen som kan være til ettertanke, hvor noen nok kan argumenteres for å appellere til kritisk tenkning. Denne boka har såkalte «har du fått med deg dette»-oppgaver, og kan høres ut som vanlige repetisjonsspørsmål. Disse er derimot lagt opp til at elevene skal trekke frem det de mente var mest sentralt fra kapitlet. Det er ikke allerede gitt til dem i spørsmålet. Det er alltid en risiko for at elevene blir tilbake og noterer ned det første og beste de ser, men det legges opp til at elevene skal ta en mer aktiv del med subjektive valg. Svarene



kan dermed variere hos elever, og så lenge de kan argumentere for sin besvarelse, så er det på god vei til å kunne appellere til kritisk tenkning. *Perspektiver* byr også på oppgaver kalt *sammenheng*, *perspektiver* og ulike *arbeidsoppdrag*, i slutten av hvert kapittel. Disse tre kategoriene kan argumenteres at i høy grad legger opp til kritisk tenkning. De er av ulik sort, og elevene skal blant annet arbeide med førstehåndsberetninger i forhold til aviser, sitater eller artikler. Der får de ofte beskjed om å argumentere for sine syn. Flere oppgaver jeg trakk frem i analysedelen, viser dette.

*Grunnbok i historie* stiller seg også av og til litt kritiske i selve teksten, og kan finne på å kommentere når kilder ikke er helt entydige. «Finn svaret»-oppgavene i denne boka er nokså like *Alle tiders historie*, som du finner direkte svar på i teksten, mens et par av dem uttrykker at de vil elevene skal skrive ned hva de mener selv er mest sentralt. Denne boka er delt inn i mindre kapittel, som kan få stoffet til å ikke være overveldende. Samtidig gjør de noe annet, som kan få det motsatte inntrykket. Fordi de deler boka inn i seks deler, og den delen som er sentral for min oppgave er alt som har skjedd fra 1914-2022, blir det omfattende. Arbeidsoppgavene er alle samlet til slutten av delen, og kan skape forvirring med så mye informasjon imellom. Det kan også skape en følelse av en opprettholdelse av at metode og innhold er delt. Når man først ser på oppgavene, appellerer de virkelig til kritisk tenkning. Oppgavene her er mange, og de er varierte. Kategoriene er alt fra «tenk gjennom», «oversikt», «store spørsmål», «samfunnspyramide», «historisk materiale», «endring i makt» til spesifikke oppgaver rundt krigen «opptakt til den andre verdenskrigen», «handlingsrom i krig», «hvordan blir krigene framstilt». Elevene skal jobbe med kilder, de skal sammenligne, men de skal også sentrere seg rundt hvorfor en hendelse er unik. Det siste forskningsspørsmålet går innunder alle disse kategoriene, som nå er diskutert.

## 5.4 Brukervennlighet

*Alle tiders historie* har en god brukervennlighet. Teksten er romslig og ikke for mye, og teksten er ofte engasjerende med gripende sitat i starten av hvert kapittel. Det er farger som gjør det litt livlig, men de er nokså subtile. De kontinuerlige oppgavene som appellerer til kritisk tenkning, kan skape en følelse av at metode og faktakunnskaper er samlet, i tillegg til at spørsmålene er såpass uformet at de fleste elever bør kunne svare noe.

*Perspektiver* har mye sterke farger, og ofte mye tekst per side. Dette kan være vanskelig for elever som ikke er nokså faglig sterke, og det kan også være litt vanskelig å konsentrere seg om en ting av gangen. Samtidig er oppgavene og spørsmålene i marginen, som ber elevene stadig om å reflektere gjennom sin egen lesing. Oppgavene i slutten av hvert kapittel, kan argumenteres for å være engasjerende og undersøkende. Boka inneholder mange gode oppgaver å ta fra. Det er flere ulike kategorier, med mange varierende måter å jobbe på. Mitt subjektive inntrykk derimot, er at dette oppfattet jeg først etter jeg hadde lest den flere ganger. Sidene inneholder mye tekst, og det er mye informasjon på en gang. Både i form av tidslinjer, spørsmål i marginen, mye informasjon under hvert delkapittel, og mange spørsmål. Spørsmålet er om boka er litt for lite brukervennlig, til at den kan nå potensialet sitt.

*Grunnbok i historie* hadde heller ikke veldig sterke farger, med korte kapitler som hadde ulike tema. De hadde en oversiktlig start på kapitlene, som skulle tydeliggjøre hvordan hendelsene som nå skulle fortelles om, hang sammen i den større historien. Likevel var oppgavene lagt veldig langt bort fra selve kapitlet det kunne dreie seg om, og selv om elevene kan bla frem og tilbake, gjør det både noe med helhetsinntrykket og brukervennligheten. Oppgavene til gjengjeld appellerte i stor grad til kritisk tenkning.

## 6 Avslutning

Bøkene kan argumenteres for å følge læreplanen godt, og fostrer til dybdelæring, kildebruk, blir kjent med ulike perspektiver, og skal stille seg kritiske til forskjellige elementer. Det er derimot ingen av bøkene som definerer kritisk tenkning i introduksjonskapitlet, som kan få negative konsekvenser for utbytte av innholdet. Samtidig er det ikke læreboka det skal undervises gjennom, og ettersom læreplanen kan argumenteres for å presentere kritisk tenkning nokså tydelig, er det gjerne også det som er viktigst for utbytte.

Tidligere forskning har vist at lærebok tas mye i bruk, og disse tilbyr også internettsider som de med lisens kan bruke. Så lenge også lærer holder seg kritisk til lærebok, har læreboka potensiale til å hjelpe til å utvikle kritisk tenkning hos elever i den norske skolen. Brukervennligheten kan derimot påvirke potensialet til boka. Hvor fokuset vil være i undervisning, vil kun fremtiden kunne gi oss et svar på.

## Litteratur

- Aschehoug (Nedlastningsdato 20.12.21) Hentet fra:  
<https://skole.aschehoug.no/laremiddel/grunnbok-i-historie-hvorfor-ble-det-slik>
- Ask, L. T. V. (2009) Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet – en sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976-2007. [Masteroppgave] Universitetet i Stavanger.
- Bye Røthe, H. (2021) Holocaust i nåtid – en innholdsanalyse av et utvalg Lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust [Masteroppgave] NTNU
- Bøe, J. B. & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- **Børhaug**, K. (2014) Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education*, 12(3), 431-444
- Børresen, B. (07.12.2021). Kritisk tenkning gjennom muntlig praksis. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-kildekritikk/kritisk-tenkning-gjennom-muntlig-praksis/304080>
- Cappelen Damm (Nedlastningsdato 26.01.22). Hentet fra:  
<https://www.cappelendammundervisning.no/verk/alle-tiders-historie-vg2-3-fagfornyelsen-lk20-158921#omtalehttps://www.cappelendammundervisning.no/verk/alle-tiders-historie-vg2-3-fagfornyelsen-lk20-158921#omtale>
- Døving, C. A. (2009) *Integrering. Teori og empiri*. Pax Forlag.
- Ennis, R. (1993) Critical Thinking Assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-187
- Ennis, R. (2016) *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*. Springer, 165-184
- Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. *ERIC*, 1-51
- Faust, H., Gravem, S. F., Korsvold, H., Njålsson, S. & Ødegård, S. (2021). *Grunnbok i historie. Vg2/vg3*, Aschehoug
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red) (2019), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget

- Gross, Z. & Stevick, E. D. (2015) *As the Witnesses Fall Silent: 21<sup>st</sup> Century. Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* (red.) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Springer
- Grønmo, S. (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. Utg). Fagbokforlaget
- Gyldendal (Nedlastningsdato 05.05.21). Hentet fra: <https://www.gyldendal.no/artikler/nye-perspektiver-har-fortsatt-oekt-fokus-pa-elevens-laering/>
- Halvorsrud-Munoz, M. (2020) «Hvor går vi nå?» *En intervjustudie av rektorer og lærere om utviklingsprosesser knyttet til kritisk tenkning og dybdelæring i overordnet del av læreplanverket Fagfornyelsen 2020*. [Masteravhandling] OsloMet
- Hatlebrekke, K. (2018). Pugge til kritisk tenkning? Om religionsetikk i lærebøker for KRLE. Kirkelig Pedagogisk Senter (IKO). *I Prismet forskning*, 133-148
- Hitchcock, D. (2018, 21. juli) *Critical Thinking*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/#ExamNonExam>
- Hellstrand, S. (2009) *En undersøkelse av hvilke historier om Holocaust som framstilles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998-2007*. [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Heum, T., Martinsen, K. D., Moum, T. & Teige, O. (2020). *Alle tiders historie: fra de eldste tider til våre dager*, (2. utg.) Cappelen Damm
- Holmer, S. R. (2020). *Kritisk tenkning i samfunnsfag. En kvalitativ studie om læreplanens utvikling av begrepets utvikling av begrepet kritisk tenkning og læreres forståelse av begrepet*. [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.
- Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (02.08.2019), Kritisk tenkning i klasserommet. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>
- Justvik, N. M. (2014) Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-20
- Kjeldstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget
- Knutsen, K. (02.07.2019) Veien mot et utforskende og kritisk historiefag. Utdanningsnytt.no. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/205603>
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2013) *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget: Oslo

- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.) (2011) *Fortiden i nåtiden: nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*, Universitetsforlaget
- Lim, L. (2015) Critical Thinking, Social Education and the Curriculum: Foregrounding a Social and Relational Epistemology. *The Curriculum Journal. Routledge*, 26(1), 4-23
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2017) Demokrati og kritisk tenkning i lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 119-130
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*, (4. utg.). Universitetsforlaget
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Madsen, P. A., Roaldset, H., Hansen, A. B. & Sæther, E. (2021). *Perspektiver: historie vg2, vg3*. (2. utg.) Gyndendal
- Melve, L. (2018) Kildekritikk – en kort historikk. (red.), 34-39. I: Melve, L. & Ryymin, T. *Historikerens arbeidsmåter*. Universitetsforlaget
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløfte*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Posthold, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018), *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk
- Reitan, J. (2015), *Møter med holocaust. Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur*. [Doktorgradsavhandling], NTNU
- Ryymin, T. (2018) *Historikerens arbeidsmåter*. I: Melve, L. & Ryymin, T. (Red.) *Historikerens arbeidsmåter*. (44-69) Universitetsforlaget
- Røthe, H. B. (2021). *Holocaust i nåtid. En innholdsanalyse av et utvalg lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust*. [Masteroppgave]. NTNU
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Skjelbred, D. (2003) Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 12/2003.
- Stortingsmelding 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme. Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker, *Nytt Norsk Tidsskrift. Universitetsforlaget* 33, 111-122
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget
- Thybell, T. (2019) *Perspektiver på andre verdenskrig i norske og svenske lærebøker. En komparativ studie av narrative i fire læreverk i Norge og Sverige*. [Masteroppgave]. OsloMet
- Tærud Lund, E. S. (29.08.2019) Dristige grep i forslag til nytt historiefag. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/historie-laereplaner/dristige-grep-i-forslag-til-nytt-historiefag/142541>
- Undheim Larsen, D. & Tumyr Nilsen, T. (28.11.2018). *Læreplan uten holocaust*. Klassekampen. <https://arkiv.klassekampen.no/article/20181128/ARTICLE/181129967>
- Utdanningsdirektoratet (2017) Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017. [file:///Users/amandasolsem/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l%20\(8\).pdf](file:///Users/amandasolsem/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l%20(8).pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2021) Læreplan i historie – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram. Fastsatt ved forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019 <https://www.udir.no/lk20/his01-03/gyldighet-og-innfoering>
- Weyergang, C. & Frønes, T. S. (2020) Å lese kritisk: Elevers vurderinger av teksters troverdighet og pålitelighet. I: Frønes, T. S. & Jensen, F. (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (166-195). Universitetsforlaget
- Weyergang, C. & Magnusson, C. G. (2020), Hva er relevant lesekompetanse i dagens samfunn, og hvordan måles lesing i PISA 2018? I: Frønes, T. S. & Jensen, F. (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (46-78). Universitetsforlaget
- Whitehouse, J. A. (2019), The Role of Questions and Sources in Promoting Historical Thinking. I: Allender, A. & Clark, A. & Parkes, R. J. (Red.), *Historical thinking for History Teaches: A New Approach to Engaging Students and Developing Historical Consciousness* (60-71) Allen & Unwin

- Wineburg, S. & Schneider, J. (2009). Was Bloom's Taxonomy Pointed in the Wrong Direction? (56-61) *Kappan*,