

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SAM5003

Navn: Daniel Trolie

---

Har læreverker i samfunnsfag innhold om konkrete hendelser nevnt i LK20?

---

Dato:

18.05.2022

Totalt antall sider: 71

## **Forord**

De siste fem årene av mitt liv har vært en reise inn en verden som både er kjent, men samtidig ny og spennende, skolen som institusjon og undervisning av elever. Lærerutdanningen har bydd på utfordringer som jeg har vokst på og åpnet opp for spørsmål å forsøke å finne svar på. Som student selv under pandemi med begrenset fysisk undervisning ble det fremhevet hvor viktig bøkene som brukes er. Gjennom praksis har jeg sett store lagerrom fulle av læreverk som en gang var flittig i bruk, men nå er utdaterte og erstattet.

På Steinerskoler bruker de ikke slike bøker, mens andre bygger mye av planleggingen og gjennomføring av undervisning på dem. For bøkene er gjerne et bindeledd eller nav som kobler undervisning og læreplan i hop. Det ga meg inspirasjon til å utforske mer om hvordan læreverk og læreplan henger sammen. Forhåpentligvis kan denne undersøkelsen bidra til kunnskap på feltet og kanskje hjelpe lærere i vurderingsprosessen av nye læreverk.

Jeg vil først takke alle de flotte medstudentene jeg har fått muligheten til å bli kjent med i løpet av studiet. Deretter professorene, og ikke minst min veileder Astrid har hjulpet meg mye faglig og har vært gode støttesteiner å ha gjennom årene, noe som er høyst verdsatt. Sist vil jeg takke den fantastiske samboeren min Natalia, som alltid har hatt troen på meg, også når jeg ikke hadde det selv.

Reppen, mai 2021

Daniel Trolie

## **Sammendrag**

Den nye læreplanen for grunnskolen i Norge, kjent som LK20, har medført endringer i hvordan lærere veiledes i undervisningen fra sentrale myndigheter. Læreplanen påvirker også lærebøkene som brukes i skolen, da de måtte tilpasses de nye kompetansemålene den har satt. Siden mange av disse bøkene nylig ble utgitt for den nye læreplanen, er det et spørsmål om hvordan forlaget har forsøkt å imøtekomme de nye målene som er satt. Spesielt implementering av kompetansemål i samfunnsfag om folkemord og hardhendt behandling av minoriteter og urfolk er av interesse. Det dels siden de har skapt heftige diskusjoner i offentlige medier i Norge, men også at enkelte folkemord og kontroversielle historiske hendelser har vært eksplisitt nevnt i kompetansemålene i en ellers lite innholdsmessig konkret læreplan.

Ved bruk av latent innholdsanalyse vil det være mulig å kvantifisere hvilke historiske hendelser knyttet til disse kompetansemålene forlagene har valgt å inkludere i skolebøkene. Bøkene i samfunnsvitenskap er i stor grad gitt ut med noen få unntak, slik at en slik studie skal kunne kartlegge et klart bilde av hvilket innhold bøkene har. Ved å finne de underliggende hendelsene setninger refererer til, kan ord telles for hver hendelse i bøkene for sammenligning og analyse. Dataene ble samlet på tvers av bokserien fra hvert forlag og som helhet.

Resultatene viser at enkelte hendelser dominerer innholdet i disse bøkene knyttet til kompetansemålene. Holocaust og assimileringspolitikken som brukes i forhold til den samiske befolkningen i Norge utgjør over 83 prosent av innholdet i de to kompetansemålene. Disse to arrangementene dominerer også innholdet for hvert av deres respektive kompetansemål. Det er med andre ord begrenset innhold om andre hendelser, for eksempel folkemord utenfor Norge som ikke er holocaust. Innhold om folkemord generelt er også begrenset.

Det er en sterk representasjon av disse eksplisitt nevnte hendelsene (85%), bortsett fra behandlingen av nasjonale minoriteter. Det er en mulig indikasjon på å eksplisitt omtale en hendelse i kompetansemålene som ikke nødvendigvis sikrer den hendelsen større mengder innhold i lærebøkene som brukes av skoler i samfunnsfag. Siden noen lærebøker ikke har innhold for alle de påkrevde hendelsene i kompetansemålene, vil det kunne bety at lærerne måtte vurdere bøkene og gi ekstra undervisningsmaterieell for å gi tilgang til kunnskap om emnet.

## **Abstract**

The new curriculum for primary schools in Norway, known as LK20, has brought changes to how teachers are guided with their teaching from the central authorities. The curriculum also affects the textbooks used in school, as they had to be adapted to the new competence goals set by it. As many of these books recently were published for the new curriculum, there is a question on how the publisher has tried to accommodate to the new goals set. Especially the implementation of competency goals in social studies regarding genocide and harsh treatment of minorities and natives are of interest. That partly since they have generated heated discussions in the public media in Norway, but also that certain genocides and controversial historical events have been explicitly mentioned in the competency goals in an otherwise non-specific curriculum.

With the use of latent content analysis, it will be possible to quantify which historical events pertaining to these competency goals the publishers have chosen to include in the school textbooks. The books in social science have in large part been released with a few exceptions, so that such a study will be able to map a clear picture of what content the books have. By finding the underlying events sentences refer to, words could be counted for each event in the books for comparison and analysis. The data were aggregated across the book series from each publisher and as a whole.

The results are that certain events dominate the content of these books connected to the competency goals. The Holocaust and the assimilation policies used in regards to the sami population in Norway make up over 83 percent of the content for the two competency goals. These two events also dominate content for each of their respective competency goals. In other words there is limited content about other events, such as non-Holocaust genocides perpetrated outside Norway. Content about genocide in general is also limited.

There is a strong representation of these explicitly mentioned events (85%), except for the treatment of national minorities. That is a possible indication of explicitly mentioning an event in the competency goals not necessarily securing that event larger amounts of content in the textbooks used by schools in social science. As some textbooks does not have content for all the required events in the competency goals, teachers might have to evaluate the books and provide extra teaching materials to give access to knowledge on the subject matter.

## Innholdsfortegnelse

|  |     |
|--|-----|
| Forord .....   | i   |
| Sammendrag .....   | ii  |
| Abstract .....   | iii |
| Innholdsfortegnelse .....  | iv  |
| Tabell- og figurliste .....  | vii |
| 1.0 Innledning.....  | 1   |
| 1.1 Problemstilling og avgrensning.....                                  | 2   |
| Avgrensning .....  | 3   |
| 1. Analyser kun lærebøker .....  | 3   |
| 1. 2 Forsknings spørsmål.....  | 3   |
| 1.3 Tidligere forskning .....  | 4   |
| Masteroppgaver .....   | 4   |
| Forskningsrapport om minoriteter i læreverk.....                         | 4   |
| 2.0 Bakgrunn .....   | 6   |
| 2.1 Utformingen av LK20 .....  | 6   |
| Ludvigsen-utvalget.....  | 6   |
| Stortingsmelding nr. 28 .....  | 7   |
| Første utkast og hørings svar.....                                       | 8   |
| Storm i media .....  | 11  |
| Hvorfor utfallene av LK20 er viktig å undersøke .....                    | 11  |
| 3.0 Teori og begrepsavklaring.....                                       | 13  |
| 3.1 Definisjoner knyttet til problemstillingen .....                     | 13  |
| Definisjonen av folkemord.....   | 13  |
| Overgrep og assimileringpolitikk mot nasjonale minoriteter i Norge ..... | 14  |
| Fornorskningen av samene .....   | 15  |
| 3.2 Minneteori .....   | 16  |
| Ulike typer minner .....   | 17  |
| Kollektive minner.....   | 18  |
| Historie og nasjonale minner.....  | 18  |
| Kritisk minnebevissthet.....   | 19  |
| Minner som politiske verktøy .....                                       | 20  |
| Holocaustfornektelse .....   | 21  |
| Norges nasjonale minner .....  | 22  |
| 4.0 Metode.....  | 23  |
| 4.1 Valg av metode.....  | 23  |
| 4.2 Innholdsanalysen som metode .....                                    | 23  |
| Latent og manifest innhold.....  | 23  |
| Kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse .....                          | 24  |

|   |    |
|---|----|
| Hvordan kvantitative innholdsanalyser utføres .....           | 24 |
| 4.3 Konkret fremgangsmåte .....                               | 26 |
| Utvalgsenheter .....  | 26 |
| Variabler, kodingsenhet og kontekstenhet .....                | 26 |
| Kategorier .....  | 27 |
| Eksempel på analyse .....                                     | 28 |
| Kvantitativ og latent innholdsanalyse .....                   | 29 |
| 4.5 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....                      | 30 |
| Normative og deskriptive fremgangsmåter .....                 | 30 |
| Ontologisk og epistemologisk perspektiv .....                 | 30 |
| Hermeneutisk eller positivistisk tilnærming .....             | 31 |
| 4.6 Validitet og reliabilitet .....                           | 32 |
| Validitet .....   | 32 |
| Reliabilitet .....  | 32 |
| 4.7 Forskningsetikk og gjennomføring .....                    | 33 |
| Forskningsetikk .....   | 33 |
| Datagrunnlag og søknad til NSD .....                          | 33 |
| Gjennomføring .....   | 34 |
| 5.0 Resultater .....  | 35 |
| 5.2 Resultat for læreverket Relevans (Gyldendal) .....        | 35 |
| Resultat for Relevans 8 (tabell b) .....                      | 35 |
| Resultat for Relevans 9 (tabell c) .....                      | 35 |
| Summerte resultat for læreverket Relevans (tabell d) .....    | 36 |
| 5.3 Resultat for læreverket Samfunnsfag (Cappelen Damm) ..... | 37 |
| Resultat for Samfunnsfag 8 (tabell e) .....                   | 37 |
| Resultat for Samfunnsfag 9 (tabell f) .....                   | 38 |
| Summerte resultat for læreverket Samfunnsfag (tabell g) ..... | 38 |
| 5.4 Resultat for læreverket Arena (Aschehoug) .....           | 39 |
| Resultat for Arena 8 .....                                    | 39 |
| Resultat for Arena 9 (tabell h) .....                         | 40 |
| Resultat for Arena 10 (tabell i) .....                        | 40 |
| Summerte resultat for læreverket Arena (tabell j) .....       | 41 |
| 5.5 Læreverkene summert (tabell k) .....                      | 43 |
| 6.0 Diskusjon .....   | 45 |
| 6.1 Oppsummering av oppgaven så langt .....                   | 45 |
| 6.2 Diskusjon .....   | 45 |
| Resultat sammenlignet med tidligere forskning .....           | 46 |
| Mulige forklaringer av resultatene .....                      | 46 |
| Nasjonale minoriteter og samene .....                         | 47 |
| Eksplisitt nevnte hendelser .....                             | 49 |

|  |    |
|--|----|
| 6.3 Resultat i lys av minneteorien .....                           | 49 |
| Hendelser i og utenfor kompetansemålene som nasjonale minner ..... | 49 |
| 6.4 Implikasjoner.....   | 51 |
| Valg av læreverk .....   | 51 |
| Lærere må vurdere og supplere .....                                | 51 |
| Læreverkene endres.....  | 52 |
| Implikasjoner for elevers læring og kompetanse .....               | 52 |
| 6.5 Metodiske begrensninger og videre forskning .....              | 53 |
| Videre forskning.....  | 54 |
| 7.0 Avslutning .....   | 55 |
| Konklusjon .....   | 55 |
| Litteraturliste .....  | 58 |
| Vedlegg 1: analyseskjema.....                                      | 63 |

## Tabell- og figurliste

| Tabell | Sidenummer | Beskrivelse          | Figur | Sidenummer | Beskrivelse     |
|--------|------------|----------------------|-------|------------|-----------------|
| a      | 26         | Analyserte bøker     | a     | 37         | Relevans 8-9    |
| b      | 35         | Relevans 8           | b     | 39         | Samfunnsfag 8-9 |
| c      | 35         | Relevans 9           | c     | 42         | Arena 8-10      |
| d      | 36         | Relevans 8-9         | d     | 44         | Hendelser total |
| e      | 37         | Samfunnsfag 8        |       |            |                 |
| f      | 38         | Samfunnsfag 9        |       |            |                 |
| g      | 38         | Samfunnsfag 8-9      |       |            |                 |
| h      | 40         | Arena 9              |       |            |                 |
| i      | 40-41      | Arena 10             |       |            |                 |
| j      | 41         | Arena 8-10           |       |            |                 |
| k      | 43         | Total, alle læreverk |       |            |                 |



## 1.0 Innledning

Norge er et land kjent for å være et inkluderende samfunn med respekt for menneskerettighetene og likeverd. På den andre siden er vår historie preget som mange andres av diskriminering og overgrep mot minoriteter. I en tid hvor folkemord politiseres for ulike agendaer og høyrenasjonalisme igjen preger den vestlige politiske diskurs, er det viktig å jobbe for å ikke glemme historien slik at den ikke gjentas. Folkemord og overgrep mot minoriteter er satt som spesifikke kompetansemål til samfunnsfag i den nye læreplanen, som understreker betydningen av disse tema i samfunnsfag.

Den nye læreplanen LK20 er et stort skifte i måten et slikt sentralstyringsdokument er skrevet, og nye læreverk blir solgt inn som tilpasset til den. Samtidig står læreren fortsatt med det overordnede ansvaret for elevenes læring. Uten noen sentral godkjenning av læreverk må de også vurdere læreverkens evne til å kunne brukes etter de nye læreplanene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 75). Det er problematisk siden en ikke ubetydelig del av de som jobber i skolen er ufaglærte, og vil ikke ha den nødvendige kompetansen til å supplere manglende læreverk.

Derfor vil denne undersøkelsen ta for seg folkemord og overgrep mot minoriteter i de nye læreverkene for å gi et bilde av hvorvidt de behandler disse tema og etterfølger kompetansemålene satt i LK20. Det vil også kunne beskrive hvilken fordeling av ulike hendelser innad disse temaene som skrives om i bøkene. Ved å bruke de bøkene som er tilgjengelig per dags dato, gir det også mulighet til å sammenligne de ulike verkene som er på markedet. Kartlegging, sammenligning og vurdering utgjør grunnlaget for å forstå hvilke verktøy lærerne har i klasserommet og hvor rommet for eventuelle forbedringer ligger.

Læreverkene er i stor grad tradisjonelle bøker, samtidig som de nå også distribueres digitalt. Av bøkene som er i skolen, står de store forlagene Gyldendal, Cappelen, Fagbokforlaget og Aschehoug for 91% av norsk skoles bruk (Gjerustad & Waagene, 2015, s. 28). Bøker blir generelt mindre brukt i undervisning enn før, men er fortsatt viktig som referanse til både lærere og elever. Gjerustad og Waagene oppsummerer at: «Majoriteten av lærere sier at de i hovedsak bruker papirbaserte lærebøker, men at de supplerer med noe bruk av digitale læremidler. Denne tendensen er sterkest i grunnskolen, og varierer mellom fagene i videregående skole» (2015, s. 7).

Særlig ufaglærte vil måtte gå ut ifra hva læreboka skriver om de selv ikke besitter utdypende kunnskap om er tema. I 2015 målte Gjerustad og Waagene 36% andel faglærte samfunnsfaglærere i 8.-10. trinn (2015, s. 16) Et alternativ er å bruke ressurser fra nett, som kan være problematisk da kildekritikk og finne godt fagstoff er en ferdighet som blir utviklet nettopp gjennom å være faglært.

Undersøkelsen har som mål å undersøke innholdet til disse nye læreverkene etter den nye læreplanen, altså å finne omfang av noe i et sett med tekstmateriale. Innholdsanalyse brukes vanligvis til nettopp dette særlig i medieforskning, men har også blitt mer brukt i samfunnsfaglig sammenheng i senere tid (Bratberg, 2021, s. 117). Dette er også hva som vil brukes i denne undersøkelsen, ettersom den lar oss få et klarere bilde av aktørers holdninger og prioriteringer uten å være en del av deres interne prosesser, men heller ut i fra deres produkt utledet fra prosessene. Først vil jeg redegjøre for problemstillingen og gå nærmere inn på metode lenger ned.

### ***1.1 Problemstilling og avgrensning***

*Hvilken fordeling er det av innhold knyttet til folkemord, fornorskning og overgrep mot samene og nasjonale minoriteter i læreverkene for samfunnsfag etter LK20?*

I læreplan for samfunnsfag er det nå to konkrete kompetansemål knyttet til problemstillingen, som sier at elevene skal kunne følgende etter 10. trinn:

A: gjere greie for årsaker til og konsekvensar av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast

B: gjere greie for fornorskning av samane og dei nasjonale minoritetane og uretten dei har vore utsette for, og reflektere over kva konsekvensar det har hatt og har på individ- og samfunnsnivå (kunnskapsdepartementet, 2019)

Kompetansemålene her er utgangspunktet for problemstillingen og analysen. I teoridelen vil jeg redegjøre hvorfor disse to kompetansemålene skiller seg ut i læreplanen, og hvordan de kom til. Disse to blir utover denne oppgaven referert til som kompetansemål A og kompetansemål B for enkelhets skyld.

## ***Avgrensning***

### ***1. Analyser kun lærebøker***

Undersøkelsen er begrenset til lærebøker, enten digitale eller fysiske, laget til samfunnsfag etter LK20. Det vil si at supplerende ressurser eller nettportaler som forlag har i samband eller noen ganger erstatter bøker med, er ikke tatt med i utvalgsenhetene.

### **2. Tar ikke for seg terrorisme fra kompetansemål A**

Det første kompetansemålet har også terrorhandlinger som tema, det er utenfor undersøkelsens omfang. Dette er med tanke på at terrorhandlinger, og 22. juli eksempelvis er såpass komplekse hendelser didaktisk og politisk at det krever egne undersøkelser etter min vurdering.

### **3. Deler ikke opp nasjonale minoriteter i bestanddeler**

Nasjonale minoriteter og samene blir behandlet som hver sin enhet uten videre underdelinger. Det er mulig å se flere fellestrekk for de som går under de to begrepene, og det er også samme fordeling kompetansemålet i LK20 bruker.

### **4. Overgrep mot urfolk og minoriteter utenfor Norge**

Det er ikke blitt gjort analyse av overgrep mot urfolk og minoriteter utenom de som er nevnt i LK20 eller er ansett og omtales som folkemord. Dette er da folkemord som tema har kun et eksempel oppgitt i LK20 (Holocaust), og undersøkelsen ser for det kompetansemålet etter om hvorvidt andre folkemord også blir nevnt. For kompetansemål B omhandler det to lukkede kategorier: norske urfolk og nasjonale minoriteter i Norge. Med andre ord åpner ikke dette kompetansemålet for andre hendelser enn innad de to kategoriene.

## ***1. 2 Forskningsspørsmål***

1. Tar læreverkene for seg de eksplisitt nevnte hendelsene i LK20s kompetansemål?
2. Hvilken fordeling av hendelser kan vi finne for hvert av de kompetansemålene?
3. I hvilken grad blir andre hendelser som ikke er nevnt i LK20 skrevet om?

### ***1.3 Tidligere forskning***

Foreløpig har det ikke blitt gjort forskning på fordelingen av innhold ut i fra begge de spesifikke kompetansemålene i LK20 som denne undersøkelsen foretar seg. Det er derimot blitt gjort lignende undersøkelser for tidligere læreplaner, da oftere kun for et av temaene disse to kompetansemålene tar for seg. Dette er også gjenspeilet i masteroppgaver, der det oftest et av temaene som blir undersøkt gjennom innholdsanalyse med bøker tilhørende tidligere læreplaner. Det er derimot to relativt nye masteroppgaver som undersøker læreverk knyttet til disse to kompetansemålene. De tar ikke for seg alle de samme hendelsene jeg vil riktignok, men er fortsatt relevant.

#### ***Masteroppgaver***

Masteroppgaven "22. juli i lærebøker" av Fam Karine Heer Aas (2021) tar for seg temaet 22. juli tilhørende et av kompetansemålene i LK20 som denne undersøkelsen også bruker. I oppgaven har Aas undersøkt seks lærebøker for videregående og ungdomsskolen med hjelp av kvalitativ innholdsanalyse. Halvparten av disse var for ungdomsskolen, og kun én av de tre bøkene var etter LK20 og for samfunnsfag. De øvrige var for KRLE eller gitt ut før LK20. Problemstillingen *Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker 22. juli, og hvilke fortellinger om terrorangrepene kommer til uttrykk?* Besvarer Aas med to hovedfunn:

1. 22. juli-hendelsen blir rammet inn i en demokratifortelling (2021, s. 71)
2. Fokuset til lærebøkene er i hovedsak rettet mot *hvem* som utførte handlingen og *hva* som skjedde framfor *hvorfor* 22. juli skjedde (s. 71).

Den andre masteroppgaven jeg vil trekke fram er "Holocaust i nåtid - En innholdsanalyse av et utvalg lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust" av Henrik Bye Røthe (2021). Denne er begrenset til historiefaget i videregående skole, men tar også for seg et av de eksplisitt nevnte tema i kompetansemål for samfunnsfag etter LK20. Røthe finner at det økte fokus media og styringsdokumenter har på Holocaust og antisemittisme også gjenspeiler seg i læreverkene (2021, s. 61-62).

#### ***Forskningsrapport om minoriteter i læreverk***

Forskningsrapporten til institutt for samfunnsforskning "Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler" av Midtbøen et al. (2014) tar for seg læreverk både for ungdoms- og

videregående skole. Denne er delvis rettet mot det andre kompetansemålet min undersøkelse tar for seg: Samene og nasjonale minoriteter. Ved hjelp av kvantitativ innholdsanalyse har Midtbøen et al. kartlagt i hvor stort omfang ulike minoriteter blir nevnt i læreverk, da med å søke etter manifest innhold i digitale versjoner av bøkene. Av deres funn, er særlig resultatene for ungdomsskole-bøkene i samfunnsfag relevant. De 14 bøkene som ble analysert ble gitt ut mellom 2006 og 2008, og var i hovedsak etter LK06. Resultatene viser at av nøkkelbegrep som ble søkt på, var "samisk" og "same" skrevet i mye større grad enn andre ord (s. 38). Om en isolerer tallene for nasjonale minoriteter, gir det følgende innad fordeling av treff på det rapporten kaller nøkkelbegrep (s. 38):

"Samisk/same" - 488,

"Jøde/jødisk" - 179,

"Romfolk/sigøyner" - 66,

"Romani/tater" - 8,

"Kvener" - 7,

"Skogfinner" - 5.

Midtbøen et al. konkluderer med at analysen viser en sammenheng mellom læreplan og innhold, men samtidig at læreplanen er gjenstand for tolkning som gir ulike utfall av hvilke og hvordan tema presenteres (s. 131). De sier også at myndighetene har påvirkningskraft for innhold til fagene:

*Vi har derimot ikke funnet eksempler på det motsatte, nemlig at viktige temaer som er nevnt i kompetansemålene er utelatt i læremidlene. Dette illustrerer at politiske myndigheter har stor mulighet til å påvirke hvilke temaer som omtales i skolens opplæring, i hvilke fag bestemte tema skal inkluderes, og når i skoleløpet ulike temaer skal undervises. (s. 131-132).*

## **2.0 Bakgrunn**

Fagfornyelsen, også kjent som LK20, er utgangspunktet for de nye læreverkene denne undersøkelsen tar for seg. Skal vi forstå hva de kompetansemålene for samfunnsfag trekker frem, er det også viktig å redegjøre for hvordan de ble utformet og intensjonene bak. Prosessen for å utvikle den nye læreplanen gikk over flere år og skapte mye debatt før den ble ferdigstilt. Mye av dette relaterte seg til de to konkrete kompetansemålene som er utgangspunktet for denne undersøkelsen.

### ***2.1 Utformingen av LK20***

Utdanning er en viktig sak for velgere og i Norge har det vært tradisjon for relativt korte intervall mellom revideringene av læreplaner. I Høyres stortingsprogram 2013-2017 ble det lagt fram en visjon om en mindre rigid læringsstruktur:

" Det norske utdanningssystemet må bli mer fleksibelt for å kunne legge til rette for livslang læring" (Høyre, 2013, s. 11).

### ***Ludvigsen-utvalget***

Etter Solberg-regjeringen ble valgt inn, kom den første rapporten fra Ludvigsen-utvalget i 2014. Utvalget ble oppnevnt i 2013 for å "vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv" (NOU 2014:7, s. 4). Utvalget kom med en rekke anbefalinger og konkluderte med følgende:

*Med utgangspunkt i sentrale utviklingstrekk ved dagens samfunns- og arbeidsliv, og et bredt kompetansebegrep som omfatter både faglige, sosiale og emosjonelle sider ved elevenes læring, er vurderingene fra prosjektene at fagovergripende kompetanser vil være enda viktigere i fremtiden.*

*Prosjektene vektlegger at gode kompetansebeskrivelser i læreplanverket er et viktig bidrag til*

*felles forståelse av kompetansebegrepet hos alle aktører. (NOU 2014:7, s 129)*

Ludvigsen-utvalget argumenter med at arbeidslivet og samfunnet ellers er i rask utvikling, og da er kompetanser viktigere enn før. Samtidig som det trekkes fra de ulike prosjektene som har blitt gjennomgått at kompetansene må ha en uniform tolkning om implementert. Året etter kom neste utredning fra Ludvigsen utvalget i NOU 2015:8. Her blir faglig innhold foreslått å være mer underlagt lærer og skole framfor læreplanen (s. 13). Fagenes læreplaner blir da mer generelle retningslinjer som innhold blir tilpasset etter, i motsetning konkrete lister av innhold for undervisningen (s. 61). Det skriver de vil gi «... ledere, lærere og annet pedagogisk personale handlingsrom til å foreta profesjonelle vurderinger" (NOU 2014:7, s. 61).

Utvalget viser til samfunnsfag som et eksempel på et av skolefagene med stofftrengsel i daværende læreplan (NOU 2014:7, s.63). Med læreplanen som et mer overordnet styringsdokument, kunne stoffet prioriteres ut i fra kompetansemålene framfor å måtte balansere mellom ulike spesifikke krav til fagstoff:

"Utvalget mener at kompetanseområder som strukturerende elementer i læreplanene vil gi læreplanene en sterkere kompetanseorientering, fordi spørsmålet da blir hvilket fagstoff som skal velges for å fremme den ønskede kompetansen" (NOU 2014:7, s. 63).

### ***Stortingsmelding nr. 28***

Med utgangspunkt i disse to utredningene av Ludvigsen-utvalget kom Stortingsmelding nr. 28 i 2016. Dybdeløring, ikke læring av overfladisk faktakunnskap burde være fremgangsmåten i fagene:

*En rekke forskningsbidrag fremhever betydningen av dybdeløring. Dybdeløring betyr at elevene gradvis og over tid utvikler sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag. Overflateløring, som legger vekt på innløring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng, står i kontrast til dybdeløring. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 14)*

Kompetansemålene skulle også innlemme ferdigheter som mål i følge stortingsmeldingen:

"I fagfornyelsen skal det legges større vekt på at ferdighetene skal innarbeides i kompetansemål der hvor det er faglig relevant" (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 31).

Læreplanene måtte som helhet prioritere hva elevene skulle lære og legge opp til en progresjon og retning for fagene:

*Læreplanene må gi en tydelig prioritering og retning for lærernes arbeid med fagene. Flere land har fornyet læreplanene de siste 10–15 årene. Et fellestrekk for flere har vært at det legges vekt på å formidle hva som er det mest sentrale elevene skal lære i fagene. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 33)*

Konsensus-drevet utvikling skulle prege arbeidet med å utforme de nye læreplanene:

"Departementet vil iverksette en nasjonal prosess for det videre arbeidet med fornying av læreplanverket. Det er viktig med bred involvering og åpne prosesser med utgangspunkt i at noen prinsipper står fast" (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 65).

Det blir vektlagt at lærebøkene fortsatt er sentrale i planlegging og gjennomføring av undervisning:

*Nordlandsforskning fant i sin evaluering av undervisning og læring i Kunnskapsløftet at læreboka har en sterk stilling og styrer mye av undervisningen. Dette funnet bekrefter tidligere forskning som viser at de papirbaserte lærebøkene spiller en viktig rolle i læringsarbeidet i skolen. Mange lærere bruker læreboka som planleggingsverktøy i undervisningen. (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 75)*

Meldingen fortsettes med å påpeke at bøkene definerer hva lærerne ender opp med å undervise i klasserommet:

"Når forskningen viser at læreboken er styrende for innholdet i skolen, blir det spesielt viktig at læremidlene har god kvalitet" (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 76).

Siden LK20 har få konkrete mål for innhold i undervisning er det naturlig at implementeringen av disse blir undersøkt nærmere. Læreverk gitt ut av de store forlagene er fortsatt dominant i norsk skole, og med tanke på at staten ikke har noen rolle i å utforme disse, betyr det at forlagene må tolke læreplanens oversettelse til bøker og nettressurser etter eget skjønn. Foruten lærerne selv, blir ettersyn fra fagmiljø og forskning kritisk som kvalitetssikring av det elevene får formidlet gjennom skolegangen.

### **Første utkast og høringsvar**

Arbeidet med å utforme den nye læreplanen startet etter forarbeidet med kjerneelement ble



utført fra 2017 til 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utgangspunktet var Ludvigsen-utvalgets utredninger og stortingsmelding 28, der det ble stipulert en konsensusdrevet prosess for å utvikle læreplanene.

*Grupper med lærere, pedagoger og andre fagfolk, jobbet sammen med oss i Utdanningsdirektoratet om å utvikle læreplanene. Vi delte læreplanskisser underveis og brukte innspillene vi fikk i arbeidet videre. Mot slutten av arbeidet hadde vi en høring. Til sammen fikk vi 14 000 innspill. (Utdanningsdirektoratet, 2021)*

De første utkastene hadde ingen konkrete hendelser som kompetansemål for samfunnsfag. Isteden var kompetansemålene mer rettet mot generelle mønstre og ferdigheter. Det ble også skrevet om samiske perspektiv og kultur for eksempel: "gjere greie for historia til samane, mangfaldet deira av kulturar, samisk samfunnsliv og samane sine rettar i Noreg". Nasjonale minoriteter fikk også et tilknyttet kompetansemål: "presentere dei norske nasjonale minoritetane og drøfte korleis norske myndigheiter har behandla desse fram til i dag". Hendelser som Holocaust var ikke nevnt, samtidig var det flere kompetansemål som åpnet opp for de kunne brukes i undervisningen implisitt:

1. "reflektere over korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og framleis legg føresetnader for korleis samfunn blir organiserte"
2. "utforske korleis ulike førestillingar om samfunnet blir til, og drøfte kva påverknadskraft dei har"
3. "reflektere over korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og framleis legg føresetnader for korleis samfunn blir organiserte"

På den andre siden ble heller ikke generelle begrep som "folkemord", "assimilering" eller "fornorskning" brukt i kompetansemålene. Noe som også gjorde det åpent for tolkning om det skulle være en del av undervisningen. Dette førte til reaksjoner både fra fagmiljø og media.

HL-senteret skrev i sitt høringssvar om dette, men også at til tross for konseptet til den nye læreplanen måtte det være mer konkret for enkelthendelser:

*Med premisset at de nye læreplaner har fokus på kompetanse, ikke temarelaterte læremål, forstår vi at andre verdenskrig og Holocaust ikke nevnes direkte i planen.*

*Riktignok savner HL-senteret kompetansemål som peker mer konkret i retning andre verdenskrig/Holocaust fordi vi mener at det burde undervises om denne tematikken i ungdomsskolen. (HL-senteret, 2018)*

De så også en mangel med nasjonale minoriteter, der det samiske ikke kan være stedfortredende for de nasjonale minoritetenes historie og identitet:

*HL-senteret mener det er viktig at læreplanen speiler mangfoldet i Norge, også når det spesifikt er snakk om ulike minoriteter og urfolk. Det er viktig at læreplanen, når den trekker frem urfolksperspektiver i mange sammenhenger, også inkluderer andre grupper, da kanskje spesielt nasjonale minoriteter. Det er også nødvendig at det legges til rette for drøfting og utforsking av ulike fellesskap og identiteter innenfor disse gruppene. Det er ingen automatikk i at disse perspektivene ivaretas i behandlingen av nasjonale minoriteter selv om det påpekes for urfolk. Om det påpekes spesifikt for det samiske, er dette perspektiver som HL-senteret mener må tydeliggjøres også for andre minoriteter. (HL-senteret, 2018)*

OsloMET hadde også store innvendinger mot vage og generelle kompetansemål, særlig knyttet til historie:

*Vi mener det er en klar tendens i denne skissen til at historiedelen av samfunnsfaget reduseres til et rent nåtidsfag. Det er uheldig, spesielt med tanke på at det slår bunnen under alle forsøk på å utvikle elevenes historiebevissthet, dvs. forståelsen av de selv er en del av den historiske utviklingen, at de påvirkes av den og at de selv kan påvirke samfunnet rundt seg. Et sentralt tema som historiebruk er fraværende, det samme er historiske kilder. Igjen understreker dette fraværet av faglig innhold i denne skissen. (OsloMET, 2018)*

De anså også samisk som overrepresentert i forhold til andre minoriteter og et tungt ansvar på lærer og læremidler:

*Med tanke på at det samiske er omtrent det eneste som er spesifisert som sentralt å ha kunnskap om og kunne reflektere over, så er jo det samiske godt ivaretatt. Vi er imidlertid usikre på om det å være så tydelig på de samiske perspektivene - og samtidig så vag på alle andre perspektiver - er riktig vei å gå. Vi frykter at vi med dette konstruerer et unødvendig skille mellom det som er samisk og det som ikke er*

*samisk. Vi anerkjenner forpliktelsen Norge og norsk skole har til å ivareta samene som urfolk, men er samtidig usikre på måten det er gjort på her. Så vage som kompetansemålene fremstår i denne skissen, er det opp til hver enkelt lærer i hvert enkelt klasserom - muligens tungt lent på de nye læreverkene som vil komme nå - å definere hva det konkret skal undervises om i samfunnsfaget, men med unntak av det samiske, hvor fagets innhold er svært spesifikt. (OsloMET, 2018).*

### ***Storm i media***

"Andre verdenskrig og holocaust må ha en helt naturlig plass i læreplanen. Det er helt utenkelig å presentere en læreplan i 2018 uten å inkludere det største sivilisatoriske sammenbrudd i vår tid" - Ervin Kohn (Larsen & Nilsen, 2018).

Dette var en av de mange uttalelsene som kom i kjølvannet av skissen til den nye læreplanen. Ervin Kohn, som er forstander for det mosaiske trossamfunn, var en av flere som uttrykte seg kritisk til kompetansemålene i artikkelen "Læreplan uten Holocaust" gitt ut 28. november det året av Klassekampen. Førsteamanuensis Irene Trysnes ved Agder universitet så det også problematisk at samisk historie var vektlagt i flere kompetansemål, mens andre tema var ikke eksplisitt nevnt. Trysnes påpekte også at det som blir eksplisitt nevnt i en læreplan kan overskygge øvrige tema i de nye læreverkene:

"...vi må ikke glemme at lærebøkene lages på bakgrunn av kunnskapsmålene, og det er naturlig å tenke seg at de mest konkrete målene også vil bli tillagt størst vekt i utviklingen av nytt undervisningsmaterieell" (Larsen & Nilsen, 2018).

### ***Hvorfor utfallene av LK20 er viktig å undersøke***

Etter mediestorm og debatt ble LK20 endret til å inkludere noen få spesifikke kunnskapsmål om holocaust og overgrepene mot minoriteter i Norge. Samtidig står de generelle punktene om folkemord og overgrep mot minoriteter og urfolk. Etersom LK20 først tredde i kraft denne høsten, har det ikke vært mulig å analysere endringene i norske læreverk for grunnskolen etter denne nye reformen før nå. En har måttet tatt forbehold om revisjoner fram til innføringen av den nye læreplanen, og dermed risikert å få data for et kort tidsrom. Forskning på læreverk og folkemord har generelt satt søkelys på enkelte hendelsers fremstilling i bøkene.

Folkemord som fagfelt og tema i skolen har fått mer oppmerksomhet i nyere tid. Som en del av menneskehetens historie har folkemord og overgrep mot minoriteter vært gjennomgående, og kan ikke på et redelig vis unngås å bli tatt med i formidlingen av epoker.

Antisemittisme er et fortsatt tilstedeværende problem i Norge, og i Europa er Holocaustfornektelse et utbredt nok fenomen til at flere land har laget forbud mot slike ytringer. Det armenske folkemord og Holodomor er også blitt en arena for ulike aktørers historiesyn, og med tanke på at færre kjenner det historiske forløp, er potensialet for feilinformasjon stort. Om læreverk ikke foretar seg slike hendelser, blir læreren stående alene i arbeidet med kildekritikk for hva som brukes i undervisningen. Nettbaserte ressurser er vanlige å bruke for supplerings om bøkene ikke strekker til. Selv om de kan komme fra tilsynelatende objektive sider, er det også fagstoff en arena for ulike aktørers agenda og politisk bruk av minner.

Forlagene spiller med andre ord en viktig rolle i å formidle fakta og konsensusfattet historieformidling. Som konkrete kompetansemål står folkemord som holocaust og fornorskningen av samene høyt på listen over tema som de må gå gjennom. Særlig sett i lys av den preventive effekt det kan stå for, sammen det postmoderne informasjonssamfunnet vi lever i. Det heller ingen tvil at *hva* læreverkene tar for seg og i hvilken grad stiller seg relevant. Forlagene kan tolke kompetansemålene ulikt og vektlegge forskjellige hendelser, for eksempel kun bruke de eksplisitte eksemplene gitt i læreplanen framfor å forsøke å vise de ulike omstendighetene folkemord har foregått under.

Holocaust og, overgrep mot og fornorskningen av samene og nasjonale minoriteter står høyt på listen over tema som lærerne må gå gjennom ut i fra kompetansemålene. Særlig sett i lys av den preventive effekt det kan stå for, sammen det postmoderne informasjonssamfunnet vi lever i. Det heller ingen tvil at *hva* læreverkene tar for seg og i hvor mye de innhold de inkluderer stiller seg relevant. Forlagene kan tolke kompetansemålene ulikt og vektlegge forskjellige hendelser, for eksempel kun bruke de eksplisitte eksemplene gitt i læreplanen framfor å forsøke å vise de ulike omstendighetene folkemord har foregått under.

### 3.0 Teori og begrepsavklaring

Kompetansemålene i den nye læreplanen og denne undersøkelsen bruker begrep som bærer forskjellig mening ut i fra kontekst. Derfor må disse defineres for å klargjøre hva det refereres til, selv om det ikke er ukjente begrep utenfor fagområdene. Det er også viktig å påpeke at jeg har valgt å ta utgangspunkt i hva staten og internasjonal lov legger i begrepene, ettersom det også er bakgrunnen for at de brukes i kompetansemålene.

#### 3.1 Definisjoner knyttet til problemstillingen

##### *Definisjonen av folkemord*

Folkemord er et slikt begrep som på folkemunne kan brukes om mange forskjellige hendelser, men samtidig er relativt snevert definert innen lov. Selv om det vi i dag anser som folkemord etter all sannsynlighet har foregått i flere tusen år i ulike sammenhenger, er begrepet relativt nytt. Folkerettsforskeren Raphael Lemkin jobbet for universell jurisdiksjon med formål å forhindre og straffe urett mot minoriteter på tvers av stater (Weiss-Wendt, 2022). Dette arbeidet kulminerte med FNs folkemordskonvensjon i 1948 og etableringen av *folkemord* som et transnasjonalt juridisk begrep (Weiss-Wendt, 2022).

Folkemordskonvensjonen definerer folkemord på følgende vis:

*I nærværende konvensjon betyr folkemord en hvilken som helst av følgende handlinger som er begått i den hensikt å ødelegge helt, eller delvis, en nasjonal, etnisk, rasemessig eller religiøs gruppe som sådan:*

- a) å drepe medlemmer av gruppen;
- b) å forårsake alvorlig legemlig eller sjelelig skade på medlemmer av gruppen;
- c) bevisst å la gruppen utsettes for levevilkår som tar sikte på å bevirke dens fysiske ødeleggelse helt eller delvis;
- d) å påtvinge tiltak som tar sikte på å forhindre fødsler innen gruppen;
- e) med makt å overføre barn fra gruppen til en annen gruppe. (1948)

Folkemordskonvensjonens definisjon er ikke den eneste for begrepet, samtidig er dette grunnlaget som handlinger dømmes ut i fra *de jure*. Lover og konvensjoner er på den andre siden gjenstander for endring ettersom det politiske landskapet og historien utspiller seg. Jeg

vil uansett greie ut om og legge vekt på denne definisjonen, siden den brukes i lovtekster og fortsatt er sentral for både nasjonalt og internasjonalt arbeid mot folkemord.

I denne definisjonen er det spesielt to formuleringer som betydningsfulle for om en handling kan defineres som folkemord. Den første er "begått i den hensikt", altså om er ikke utfallet av en handling nok, det må også være en *intensjon* om å utføre folkemord bak handlingene. Det kan være problematisk å bevise en intensjon, særlig da folkemord har ofte foregått i krigssoner og lignende uoversiktlige forhold. Samtidig er Folkemordskonvensjonen rettet mot å ansvarliggjøre stater og deres ledere. I slike tilfeller innebærer det formidling innad i en kommandokjede eller statsapparat for å kunne utføre handlingene i et fra toppen og ned scenario. Med andre ord vil vitner og bevis kunne finnes om handlingene er forsettlige. Ellen Steensrud fra HL-senteret summerer dynamikken slik:

*Historien har vist at folkemord ikke skjer plutselig, men er resultat av en eskalerende prosess av diskriminering, dehumanisering og ekskludering av den aktuelle gruppen. Folkemord krever politisk og militær organisering og lederskap, og skjer ofte der det allerede er en pågående militær konflikt. (2020)*

Den andre formuleringen er "en nasjonal, etnisk, rasemessig eller religiøs gruppe".

Handlingene må altså rette seg mot *grupper* av de kategoriene. Foruten det å dømme om hvilken gruppe som har blitt utsatt for folkemord, blir det også et spørsmål hvor mange og hvor stort omfang det må være snakk om før det går fra å være en samling individer til en kollektiv gruppe per definisjonen. Dette har vært noe uklart, men i nyere tid har eksempler satt en viss presedens for dette spørsmålet (Steensrud, 2020).

Et annet aspekt ved denne formuleringen er at gruppen(e) må være av nasjonal, etnisk, rasemessig eller religiøs sammensetning. Dette er en av motargumentene til denne definisjonen av folkemord. Helt tilbake til Lemkin var det et ønske å kunne beskytte også andre grupperinger i samfunnet, for eksempel politiske og kulturelle minoriteter (Weiss-Wendt, 2022).

### ***Overgrep og assimileringpolitikk mot nasjonale minoriteter i Norge***

En nasjonal minoritet defineres som grupper med lang tilhørighet til et land eller område.

I Norge er det fire nasjonale minoriteter: Jøder, tatere, kvener, skogfinner og roma (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022). Den norske stat er pålagt å beskytte deres kultur og levesett som følge av Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter, som ble ratifisert av Norge i 1999 (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022).

Som i flere andre land hadde nasjonale minoriteter vært utsatt i varierende grad for ulike diskriminerende praksiser og overgrep. I stortingsmelding nummer 15 blir hovedtrekkene til den norske behandlingen av sine minoriteter fram til andre verdenskrig:

*Sjølv om assimilasjonspolitikken overfor alle gruppene må kunne karakteriserast som streng, var politikken ikkje lik. Overfor kvenene og skogfinnane var midla som blei tekne i bruk, først og fremst av kulturpolitisk art. Fornorskningsarbeidet i skolen var heile tida kjerneaktiviteten. «Høgdepunktet» i politikken var likevel jordsalslova og jordsalsreglementet av 1902, som sa at sal av jord berre måtte skje til norske statsborgarar som kunne snakke, lese og skrive det norske språket, og som brukte dette til dagleg... Verknaden av politikken var i alle høve at holdninga til kvenene som ein mindreverdige minoritet festa seg i det norske samfunnet og etter kvart også blant kvenene sjølve ... Dei andre gruppene - jødane, rom og romanifolket (taterane/dei reisande) - blei i periodar av norsk historie utsette for ein hardare politikk. Mellom tiltaka var utestenging frå riket, regulær forfølgning og jamvel forsøk på utrydding. Steriliseringa av personar frå romanifolket (taterane/dei reisande) og den stramme innvandringspolitikken Noreg førte overfor rom og jødar i mellomkrigstida, kan sjåast som uttrykk for dette. (Kommunal- og regionaldepartementet, 2000, s. 30):*

### ***Fornorskingen av samene***

Sametinget summerer fornorskningspolitikken på følgende vis:

*Samene har gjennom flere hundreår vært utsatt for en omfattende fornorskningspolitikk. En fornorskningspolitikk som ble igangsatt og utført av den norske stat. Fornorskningspolitikken hadde sitt utspring i en ideologi, hvor den samiske folkegruppe ble ansett for å være mindreverdige og stå på et lavere utviklingsstrinn enn den norske majoritetsbefolkningen. ... Målet var derfor en total assimilasjon inn i det norske samfunnet.*

*Assimileringen startet allerede på 1700 tallet med en klar religiøs og teologisk motivasjon. På 1800 tallet fikk politikken et mer sosialdarwinistisk og nasjonalistisk*

*preg, der samer og samisk kultur ble ansett som primitive og måtte underordnes den siviliserte norske majoritetskulturen. ...*

*Etter andre verdenskrig vokste den moderne norske velferdsstaten frem. I denne perioden ble assimileringspolitikken gjerne forklart med hensynet til det samiske folkets velferd og sosiale utvikling. I 1979 kom samiske rettigheter og krav klart til syne i Alta konflikten og senere opprettelse av Sametinget i 1987.*

*Fornorskningspolitikkenes begrunnelse og praktisering var rasistisk, og fratok samene rettigheter og livsutfoldelse på dette grunnlag. (2018)*

Her er det viktig å trekke frem at overgrep og fornorskningspolitikk har foregått mot både samene og de nasjonale minoritetene. Samtidig vektlegges fornorskningen mer hos samene, mens nasjonale minoriteters lidelser kommer fram mer flerstemt. Kanskje kommer det av at de i kraft av å være ulike etniske og religiøse grupper har også opplevd et større spekter av diskriminerende hendinger fra staten når vi ser deres historie samlet. Uansett opplevde de assimilering som følge av en fornorskningspolitikk. Om vi går ut i fra de to sitatene her, kan en definere fornorskning som en politisk styrt prosessen der minoriteter skulle hovedsakelig med tvang homogeniseres inn i majoritetsbefolkningen, gjennom endring av identitetsmarkører som språk, kultur og leveste.

### **3.2 Minneteori**

Hva og hvordan mennesker individuelt og kollektivt minnes og overfører videre gjennom tidens løp er kjernen i minneteori. Minneteori har røtter tilbake til Halbwachs på starten av 1900-tallet og har blitt nyansert og videreutviklet fram til i dag. Særlig i samband med utdanning og historie finner vi utstrakt bruk, nettopp fordi disse domene behandler hva som huskes og hva som glemmes på institusjonelt nivå. Minner er ikke objektive fragment av fortiden, men heller flyktige rekonstruksjoner i ulike kontekster (Assman, 2008, s. 56: Dessingue & Knutsen, 2020, s.29). Hendelser av alle karakterer minnes på et individuelt og hverdagslig nivå. Disse «levde» minnene deles og omformes over tid, der noen lever videre mens and forsvinner med de minnendes bortgang (Assman, 2008, s. 49).

Halbwachs introduserte begrepet kollektive minner slik vi kjenner dag (med ulike tolkninger), der individet som en del av ulike grupperinger innad i samfunnet bidrar til og viderefører disse kollektive minnene (Assman, 2008), s. 50). En har for eksempel minner fra sin skolegang, men klassen som gruppe har også kollektivt minne som er ulikt de individuelle



minnene til elevene. Sonntag anså kollektive minner som en enighet og samhørighet om hva som skulle huskes og legges vekt på (Assman, 2008, s. 50-51). Dette kan videreføres til institusjoner og statsapparat, som ikke kan ha egne minner, men må oppnå en enighet om fortidens representasjon i nåtiden. Kollektive minner kan sementeres på ulike vis, for eksempel gjennom kunst, media og minnesmerker. De har også funksjonen med å bygge identitet innad i ulike grupper, der et konstruert «vi» er del av minneprosessen (Assman, 2008, s.51).

### ***Ulike typer minner***

Som et overordnet begrep kan kollektive minner eksistere i ulike former (Assman, 2008, s. 55): politiske minner kan brukes til å bygge en identitet for et land (for eksempel Revolusjonen i Frankrike); kulturelle minner for et samfunn (Kunstverk, historie); eller sosiale minner for ulike grupper (en leirskoletur for en klasse). Aleida Assman setter et kraftig skille mellom sosiale og kommunikative (delte) minner og kulturelle og politiske minner, ettersom tidsskala og formål med disse står i kontrast til hverandre (2008, s. 55-56). Sosiale minner er har kortere tidsspenn og bruken er nedenfra-opp i samfunnet, i motsetning til politiske og kulturelle minner som et langt tidsspenn og kommer ovenfra-ned til samfunnet (Assman, 2008, s. 56). Sosiale (og kommunikative) minner foregår i personlig kommunikasjon mellom mennesker uten noe konkret system. Kulturelle (og politiske) minner blir sementeres med artefakter som minnesmerker og seremonier, og blir satt i et system slik at de kan videreføres over lang tid (Assman, 2008, s. 56). Kongressen ved Capitol Hill i USA er et eksempel på dette, der bygningene og statuene peker tilbake til antikken og de tidlige demokrati og den romerske republikk ved å låne estetiske trekk fra deres arkitektur. Dette kaller Dessingue og Knutsen «multidireksjonelle minner», hvor et minne formes etter et annet (2020, s. 31)

Sosiale og kommunikative minner brukes også i samfunnsfagundervisning, selv om det kulturelle og politiske i form av tekster og historiske formidlinger er vanligere. Få ting satte et så sterkt inntrykk som den dagen klassen min besøkte den lokale synagogen og vi fikk høre fra en overlevende om hans prøvelser under andre verdenskrig: minnene han delte ga et helt annet perspektiv enn det norske samfunns kulturelle og nasjonale minne om holocaust og krigen.

### ***Kollektive minner***

Rent didaktisk vil deling av minner kunne bidra til å illustrere større hendelser på et mikronivå, og vise hvordan kollektive minner kan være flerstemt (Dessingue & Knutsen, 2020), s. 31). Det norske samfunns og statens kollektive minner er også en viktig referanseramme å sammenligne mot hvilke hendelser som inkluderes eller ekskluderes. Det er ikke nødvendig at for hendelse å ha foregått i Norge eller blant nordmenn for at det skal eksistere et kollektivt minne. Rollen som observatør eller tredjepart kan utgjøre et minne også -periferere hendelser og vår posisjon i forhold til de kan bli en del av vår kollektive identitet og minne. For eksempel var ikke staten Norge eller den øvrige norske befolkning involvert i det armenske folkemord, men mange misjonærer var utplassert i Lilleasia ved starten av 1900-tallet, og skrev detaljerte brev til Norge mens det foregikk. Slik ble det armenske folkemordet en del av det kollektivt minne, og norsk nødhjelp sendt i etterkant forsterket koblingen mellom det norske samfunn og hendelser et helt kontinent unna før globaliseringen. Samtidig som det har eksistert som et kollektivt minne, betyr det ikke at det fortsatt gjør det. Over tid blir ulike minner glemt eller forfattet, mens andre blir sementert av ulike grunner i den kollektive bevisstheten og utvikler seg.

### ***Historie og nasjonale minner***

Nasjonale minner er del av en nasjons identitet og bygger på det narrativ som vi ønsker å fremstille oss gjennom, for eksempel hva man som nasjon støtter eller forkaster (Dessingue & Knutsen, 2020, s. 28). Holocaust og det armenske folkemord er for eksempel viktige i å definere Israel og Armenia som nasjoner respektivt: Hendelser som bygger opp om narrativt til statenes grunnlag for eksistens og innbyggernes samlede historie.

Historiefaget kom ut av behovet for å gjengi fortidens hendelser på et mer systematisk og objektivt vis. Samtidig er ikke historie nødvendigvis i motsetning til minner, for som minner må historie også rekonstrueres ut i historikerens forståelse i nåtidens kontekst. Assman vektlegger også at synet på historie som objektivt i motsetning minnet har forandret seg:

*Until recently there was a widespread conviction that while humans change over time, the past does not ... We have witnessed how over the last 20 years or so, this commonsensical truth has been called into question and even reversed...It is not safely locked up in history books and stowed up in libraries but continually reclaimed as important resource for power and identity politics. (2008, s. 56-57).*

Historie er heller ikke en rent materialistisk øvelse der arkeologiske artefakter settes sammen på en sammenhengende tidslinje: en bruker også ulike minner som en del av et narrativ til å presentere fortiden (Assman, 2008, s. 61-62). Historie kan også sees som et kulturelt og politisk minne i seg selv: en rekonstruksjon av fortiden i en kontekst med egne påvirkninger (Dessingue & Knutsen, 2020 s. 28; Assman, 2008, s. 61-63). Som andre minneprosesser er det noe som blir inkludert og noe som blir ekskludert også i historie, en nødvendighet ettersom den også må kunne mottas og fordøyes. Dette anser jeg som tilsvarende det å minnes og glemme i minneteorien. Dessingue og Knutsen ser også behov for en tredje kategori:

*Slik sett kan man si at individuelle og kollektive minner ikke bare defineres i et paradigmatisk spenningsforhold mellom hukommelse og glemsel, men også i forhold til stillhetsproblematikk, en «tredje dimensjon» som befinner seg mellom det å huske og det å glemme. (2020, s.33)*

Hva som er stillheten blir noe annet fra som glemmes, ettersom det glemte er adressert, men også tilsidesatt. Dette skiller seg fra stillheten, der hvor det konsekvent har blitt utelatt over tid (Dessingue & Knutsen, 2020, s. 33).

### ***Kritisk minnebevissthet***

Dynamikken mellom de ulike formene av minner og prosesser de er en del av, er grunnlaget for det Dessingue og Knutsen kaller kritisk minnebevissthet, som kan utvikles hos elevene i en didaktisk setting gjennom å analysere minners form og ulike dimensjoner. De angir fem dimensjoner: mening, minnedynamikk, kontekst, proteseminne, og multidireksjonelt minne (2020, s. 34). Mening er hvordan fortiden kobles til nåtiden, og hvorfor det gjøres:

Minnedynamikken omhandler hva som minnes, glemmer eller i stillhet: proteseminne er hvor en blir gitt minner som en opplever de selv gjennom media og digitale virkemidler: og multidireksjonelle minner er hvor et minne forsterkes, svekkes eller påvirkes av et annet (Dessingue & Knutsen, 2020, s. 35).

Det er gitt at folkemord og urett har foregått i forskjellige sammenhenger, selv om mange kan ha hatt mange fellestrekk. Noen folkemord, som holocaust, har blitt brukt som eksempler for å illustrere disse gjentakende mønstrene. Samtidig det også klart de ikke alle kan operere likt som minner for alle: det armenske folkemord som kulturelt og kommunikativt minne i Armenia må være forskjellig fra minnene i det norske samfunnet. Overlevende og øyevitner

har delt sine minner, og naturlig nok har de hatt større innflytelse i en stat hvor det også eksisterer som et nasjonalt minne og en del av deres identitet. Andre mennesker og grupper har formet minnene utenfor Armenia, og historien blir fremstilt ulikt ut fra hvor og av hvem den blitt har blitt skrevet. Av ulike årsaker kan hendelser glemmes eller bli fortidd, for eksempel av storpolitiske spill eller et forløp som i liten grad ble kunne bli et kollektivt minne uten et betydelig antall gjenlevende. Multidireksjonelle minner kan også forme folks oppfatning, som igjen blir videreformidlet og skaper mentale kategoriseringer av ulike hendelser. Dette kan knyttes til læreverkene, som også fungerer som kulturelle minner (Dessingue & Knutsen, 2020, s. 36.)

### ***Minner som politiske verktøy***

Som skrevet er ikke minner faste: de er utsatt for nye perspektiv og forandring, noe som gjør de mulig å påvirke og bruke av ulike aktører. En kan for eksempel se minner bli brukt som verktøy i historieformidling og moderne kunst. Minner kan også brukes kommersielt i form av suvenirer og film.

I politikken er minner brukt til å binde ulike land sammen og være grunnlaget for samarbeid. Eksempelvis har Polen og Ungarn brukt minner om gjensidig hjelp og vennskap tilbake til middelalderen som begrunnelse for tette bånd selv gjennom verdenskrigene der de kjempet på hver sin side (Fai-Podlipnik, 2002). Dette kan ansees som å bygge nye (multidireksjonelle) minner ut i fra tidligere, og skaper en positivt selvforsterkende effekt. I kraft av en slik prosess har disse landene fortsatt et nært samarbeid i dag, og begge har siden 2007 hatt en felles nasjonal markeringsdag for vennskapet (IWS, 2022).

Nasjonale minner bygger også felleskap der flere land har samme eller lignende historiske hendelser bak seg. Andre verdenskrig og Holocaust er tydelige eksempel på et slike nasjonale og multidireksjonelle minner (Storeide, 2019, s. 471). Ifølge Storeide er Holocaust også et transnasjonalt minne som blant annet Norge deltar i erindring og markering av som en del av et felleskap og som en sak knyttet til Norges internasjonale relasjoner (2019, s. 472). Samtidig er slike minner også en arena for ulike syn og agendaer til aktører. Det er for eksempel forskjeller for nasjonale minner knyttet til partene på den allierte siden i andre verdenskrig, blant annet i hvilken grad hvert land bidro til krigens seier (Roediger et al, 2019).

Mer problematisk er når aktører ønsker å endre eller fortie minner som ikke tjener deres agenda. Om en ønsker å endre et lands politikk kan minner stå som en hindring dersom det er i konflikt med den nye retningen. Høyre-nasjonalister i Tyskland og Europa forøvrig ønsker å revidere de kollektive minnene knyttet til sitt land og andre verdenskrig, da det står i konflikt med hvordan de ønsker å se og huske seg som nasjon (Koldas, 2021). Det samme har foregått over lengre tid i Tyrkia, særlig i forbindelse med det armenske folkemord. Fornektelse av folkemordet er ikke bare begrenset til innenrikspolitiske spill, men også et statsfinansiert prosjekt som arbeider for det Tyrkiske synspunktet utenlands ifølge Thierault (2009, s. 82).

### ***Holocaustfornektelse***

Holocaust blir også fornektet av ulike aktører, noe som har røtter tilbake allerede da folkemordet foregikk (Molbæk-Steensig, 2020). Ikke bare grupper knyttet til nazismen og det ytre høyre arbeider for å endre eller fjerne minnene om folkemordet, også statlige aktører som Iran er involvert (Küntzel, 2012, s. 236). Som nasjonalt minne for Israel, er Holocaustfornektelse et virkemiddel for å undergrave statens legitimitet. Dermed er det klart at ulike agendaer sammenfaller med å endre eller fortie minnene om folkemordet. Kommunal- og moderniseringdepartementet Holocaustfornektelse som en del av antisemittismen som foregår i Norge:

*Å hevde at holocaust er overdrevet eller ikke fant sted, såkalt holocaustfornektelse, har vært et sentralt element i antisemittismen etter 2. verdenskrig. Den israelsk-palestinske konflikten gir en nyere referanseramme for folks forestillinger om jøder. Undersøkelser viser at både klassiske og nyere former for antisemittisme finnes i den norske befolkningen i dag. (2021, s. 12)*

Felles for både fornektelse av det armenske folkemord og Holocaust er akademisk, eller i hvertfall kvasi-akademisk litteratur også brukt for å fremme disse agendaene (Küntzel, 2012, s. 236. Molbæk-Steensig, 2020). Tekster som er utformet som forskning og skrevet tilsynelatende fagmessig, men med uredelige baktanker kan så tvil rundt etablert kunnskap. Det gjør det åpenbart viktigere å utøve god kildekritikk, ikke minst sikre tilgang til objektive kilder for befolkningen. Flere land i Europa har også forbydd Holocaustfornektelse spesifikt, Norge har ikke noe slikt forbud. Det er også problematisk om et forbud ikke tar seg for folkemord generelt, da andre hendelser utenom Holocaust også kan bli utsatt for fornektelse.

Selv om et forbud mot å fremme fornektelse er en mulig løsning, oppsummerer Molbæk-Steensig fra HL-senteret utdanning som det viktigste verktøyet (2020):

*Forbud mot holocaustbenektelse er og blir et omdiskutert tema. Blant fagfolk foreligger det likevel bred enighet om at det viktigste våpenet mot holocaustbenektelse er utdanning og informasjon. Historikernes arbeid med å tilbakevise benekternes absurde påstander har således – ironisk nok – i flere tilfeller bidratt til å genere betydelig utvidede kunnskaper om Holocaust. (Molbæk-Steensig, 2020)*

### ***Norges nasjonale minner***

Dette er også en måte å arbeide mot fortidde eller glemte minner. Norges behandling av nasjonale minoriteter og urfolk er eksempel på det, der mer bevissthet på den problematiske fortiden har gitt staten et insentiv til å bringe fram disse til den kollektive bevisstheten. Dette som nasjonale minner gjennom markering, informasjon og utdanning. Disse hendelsene identifiser ikke bare hvordan Norge var, men også hva Norge nå er: ved å minnes og forsones seg med disse hendelsene som nasjonale minner:

*Myndighetene har også lagt vekt på å unnskyldte den urett som er begått, og å kompensere virkningen av politikken ved blant annet å opprette museer og minnesteder som kan bidra til å formidle informasjon om det som har skjedd og synliggjøre at de nasjonale minoritetene er en integrert og naturlig del av Norges felles og mangfoldige historie og kulturarv.  
(Meld. St. 12 (2020-2021) s.49)*

For staten har ikke bare et ansvar for det som skjedde i fortiden, det er også en del av prosessen å synliggjøre hendelsene for fremtiden og dermed er de med på å definere Norge gjennom ulike minneformer, deriblant det nasjonale. Hvorvidt minnene om Norges behandling av minoriteter en like sterk identifikator som eksempelvis okkupasjonen under krigen og motstandskampen, er et annet spørsmål.

## 4.0 Metode

### 4.1 Valg av metode

Oppgavens mål er å utforske og måle innholdet i de nye læreverkene. Vanligvis benyttes det en form for innholdsanalyse når en skal undersøke bøker og tekster. I dette tilfellet har jeg valgt en form for latent innholdsanalyse som kan sees som en type kvantitativ analyse med kvalitative egenskaper. Det er flere årsaker til dette valget, men i hovedsak handler det om å kunne registrere innhold knyttet til problemstillingen på en mer dekkende måte. En mer typisk kvantitativ innholdsanalyse har noen svakheter med typen tekst som jeg vil diskutere etter å ha forklart denne metoden nærmere.

### 4.2 Innholdsanalysen som metode

Innholdsanalyse er å systematisk undersøke og fortolke tekst. Innholdsanalyse kan gjøres på ulike vis, der kvantitativ analyse av store mengder av for eksempel aviser og tidsskrifter har vært dominerende. En bruksmåte er måle endringen i holdninger til et politisk tema over tid (Bratsberg, 2021, s. 117). For eksempel kan kvantitativ innholdsanalyse avdekke ordbruken rundt EU-spørsmålet i norske aviser som en pekepinn på hvor polarisert debatten er i et gitt tidsrom. I nyere tid har kvalitativ innholdsanalyse også blitt brukt som et resultat av et behov for å kunne fortolke data (Mosvold & Fauskanger, 2014, s. 127-128).

Ulike metodebøker å beskrive innholdsanalyse som enten kvantitativ eller kvalitativ selv om fremgangsmåten blir fremstilt på samme vis. Problemet ligger muligens i at en kan telle konkrete ord og fraser kvantitativt, men med en gang noen skal kategorisere større fragmenter som setninger og avsnitt etter et gitt tema eller en annen variabel, blir fortolkning nødvendig. Foruten maskinlæring er også bilder og andre multimodale tekstsnutter underlagt tolkning. Dermed blir undersøkelsen gjenstand for kvalitative aspekt der ulike forskere kan finne ulike resultat i samme tekstmateriale. Steensen påpeker også denne tvetydigheten: «Som regel blir metoden presentert og forklart indirekte som en kvantitativ metode, til tross for at flere variabler opplagt relatert seg til latent innhold og dermed fordrer kvalitative vurderinger både før og etter kodingen.» (2016).

### *Latent og manifest innhold*

Ved bruk av kodeskjema er det viktig å være bevisst på *manifest* og *latent innhold* som nevnt av Steensen. Manifest innhold er konkrete ord og fraser en ser etter i teksten, for eksempel kan man måle hvor mange ganger i eller hvor stor andel av en tekst består av ordene «håp» og

«tvil». En måte å se manifest innhold på er at man analyserer teksten bokstavelig og på overflaten. Da tas det ikke hensyn til virkemidler som sarkasme eller at det brukes som et egennavn, med mindre man inkluderer dette i kodeskjema. Latent innhold handler i motsetning om det som er indirekte skrevet, for eksempel kan man måle innhold som avbilder tema som håp og tvil. En annen måte å beskrive latent innhold på er at man analyserer tekst som mening, eller «mellom linjene» (Steensen, 2016).

### ***Kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse***

Så selv om (kvantitativ) innholdsanalyse kan beskrives med iboende kvalitative prosesser, er det distinkt fra mer kvalitative metoder som diskursanalyse. I motsetning til diskursanalyse er det ikke språket som analyseres, men innholdet. Latent innholdsanalyse teller og analyserer *hva som skrives*, i motsetning til diskursanalysens *hvordan det skrives*. Ved å utvikle et kodeskjema kan tekst brytes ned til side-, avsnitts-, setnings- og ordnivå og telles ut ifra de gitte parameterne. Alle disse kan være relevant for min undersøkelse, samtidig er det naturlig å telle omfang i antall ord for å gi et godt sammenligningsgrunnlag. Altså hvilke hendelser som omtales og hvor mye, samt bruk av bilder og sideomfang. Telling av enkeltord vil også være mulig å bruke, for eksempel om en hendelse blir nevnt i forbifarten i et avsnitt om noe helt annet. Hva en skal tallfeste må være ført inn i kodeskjema for senere etterprøving og reliabilitet.

### ***Hvordan kvantitative innholdsanalyser utføres***

Praktisk sett utføres metoden slik (forenklet fra Grønmo, 2004):

Før analysen samles de valgte tekstene, som blir *utvalgsheter* for analysen (Bratberg, 2021, s. 123).

*Kodingsenhet* blir hvilke underdelinger man bruker i analysen (Bratberg, 2021, s. 123). For eksempel ord, fraser eller bilder. Disse har forhåndsdefinert mening og er manifest innhold, altså uten tolkning.

For å kunne måle innhold når en bruker større kodingsenheter enn enkelte ord, må en også ha *kontekstenheter* for å kunne måle omfanget av latent innhold (Bratberg, 2021, s. 124). For eksempel vil et helt avsnitt kunne handle om fornorskningen av samene uten at «same» eller «fornorskning» er eksplisitt skrevet der. Dermed må det gjøres kontekstuelle vurderinger før registrering.



Deretter utforme et *kodeskjema* som analysen skal følge. I kodeskjemaet må en spesifisere *variabler* som skal identifiseres i utvalgsenheten (Bratberg, 2021, s. 124). Variabler kan for eksempel være historiske hendelser. For variablene settes det gjerne opp forhåndsdefinerte kategorier som forteller noe om hvordan eller i hvilken sammenheng variabelen dukket opp i utvalgsenheten (Bratberg, 2021, s. 122 ).

Før en begynner selve analysen gjøres det gjerne *pretest* for å se at kodeskjema er tilstrekkelig utviklet for å undersøke problemstillingen gjennom utvalgsenhetene. Hvis ikke går en tilbake til å definere ulike enheter, variabler og kategorier i kodeskjema.

Dermed utfører man analysen med å registrere variabler og kategorier for hver utvalgsenhet, slik data fra de kan sammenlignes. Om alle data ble samlet enhetlig først har man ikke mulighet til å differensiere i etterkant, men vis data føres separat kan man slå de sammen for et helhetlig bilde i etterkant (gitt at samme kodeskjema ble brukt).

Etter å ha samlet inn resultatene, kan de kvantitative data sammenlignes og analyseres gjennom aktuell teori for denne undersøkelsen. Tallfestet data tegner et bilde av hva som er inkludert og hva som er ekskludert, samtidig kan ikke tall alene gi mulige forklaringer på *hvorfor* det er slik. Som nevnt kan forlagene ha prioritert ulike hendelser etter klare parametere, men de er ikke i så fall åpent delt. Om ikke kausale forhold kan etableres med sikkerhet vil det fortsatt være mulig å belyse korrelasjon mellom data og teoretisk rammeverk.

Dermed må de innsamlede data sees i lys av teori som kan forklare eller kontekstualisere resultatene. Minneteori brukes ofte i sammenheng med forskning på folkemord som historiske hendelser i en samfunnsmessig kontekst. For folkemord eksisterer i høyeste grad som kollektive minner i ulike sammenhenger og det vil kunne påvirke prosessene de er en del av. Det er for eksempel mulig at folkemord som nasjonale minner og traumer i Norge får en mer fremtredende rolle i historieformidlingen enn de som ikke brukes i offentlig diskurs. En annen mulighet er at nettopp de minnene ikke belyses om de skulle stå i for stor kontrast til den nasjonale identitet og selvilde. Det er også mulig å bruke minneteori for å utforme kategoriene variabler registreres i, historieformidling bruker ulike virkemidler som gjerne manifesteres seg i bruk av minner. Hvilken form minner presenteres i skaper også ulike inntrykk: mens et folkemord fremstilles i bilder og et annet i muntlige transkripsjoner, er det ulike minner som brukes, som igjen er underlagt minneteorien.

### 4.3 Konkret fremgangsmåte

#### Utvalgsenheter

Utvalgsenheterne for analysen er samfunnsfagbøker tilpasset LK20 for ungdomsskolen. Supplerende materiale og nettressurser inngår ikke i analysen. Det siste året den tidligere læreplanen var gjeldene, var vårsemesteret 2021. Til tross for det har ikke alle læreverkene blitt fullstendig ferdigstilt innen analysen ble påbegynt, i tillegg har Fagbokforlaget foreløpig valgt å gå over til et nettbasert verktøy, *Aktør*, framfor å gi ut nytt læreverk. Det er uvisst om Fagbokforlaget vil gi ut bøker for samfunnsfag tilpasset LK20.

Foruten Fagbokforlaget, står Gyldendal, Cappelen Dam og Aschehoug igjen som de store forlagene som gir ut læreverk tilpasset LK20 i samfunnsfag. Gyldendal har *Relevans*, der bøkene for 8. og 9. trinn er utgitt, mens for 10. trinn vil boka først komme ut sommeren 2022. Det samme er tilfellet hos Cappelen Damm, hvor boka for 10. trinn i læreverket *Samfunnsfag* er planlagt utgitt i løpet av året. *Arena* fra Aschehoug har derimot bøkene for alle tre trinn gitt ut, og er per dags dato det eneste komplette læreverket for samfunnsfag til ungdomsskolen som er tilpasset LK20.

#### Liste over analyserte bøker (tabell a)

| Navn          | Forlag        | År   | Utgave        | Versjon           | Trinn     |
|---------------|---------------|------|---------------|-------------------|-----------|
| Arena 8       | Aschehoug     | 2020 | Første utgave | Grunnbok, digital | 8. trinn  |
| Arena 9       | Aschehoug     | 2021 | Første utgave | Grunnbok, digital | 9. trinn  |
| Arena 10      | Aschehoug     | 2021 | Første utgave | Grunnbok, digital | 10. trinn |
| Relevans 8    | Gyldendal     | 2020 | Første utgave | Grunnbok, digital | 8. trinn  |
| Relevans 9    | Gyldendal     | 2021 | Første utgave | Grunnbok, digital | 9. trinn  |
| Samfunnsfag 8 | Cappelen Damm | 2020 | Første utgave | Grunnbok, digital | 8. trinn  |
| Samfunnsfag 9 | Cappelen Damm | 2021 | Første utgave | Grunnbok, digital | 9. trinn  |

Noen typer innhold ble ekskludert fra analysen, da spesifikt innholdsfortegnelsen, oppslagsregisteret og ord ved sidenummer som betegner tema eller kapittel.

#### Variabler, kodingsenhet og kontekstenhet

Tradisjonelt sett angir en alle variabler på forhånd, samtidig kan det være utfordrende å vite hva analysen vil finne før den er gjort. Derfor ble det valgt å inkludere de hendelsene som ble eksplisitt nevnt i LK20 som utgangspunkt, med rom for å legge til flere om de skulle være

skrevet om. LK20 nevner i de to relevante kompetansemålene: Holocaust, fornorskningen av og overgrep mot samene og nasjonale minoriteter (i Norge). Både i pretest og i selve analysen ble det også funnet innhold knyttet til folkemord generelt, Holodomor, folkemordene i Bosnia-krigen, folkemordene i Myanmar (Burma), folkemordet mot armenerne og folkemordet i Rwanda.

Disse navnene ble også det manifeste innhold en så etter, i tillegg til å undersøke om det var latent innhold knyttet til disse hendelsene. For selv om kodingsenhet må sies å være på ordnivå og telles deretter, er *kontekstenheten* for analysen på setningsnivå. Altså alle ordene som inngår i en setning som relateres til variabelen telles, og selv om ord telles enkeltvis, kan de føres inn i skjema gruppevis ut i fra samlede egenskaper. Altså blir hele setninger telt med, selv om bare et av ordene skulle være manifest innhold, eller en liten del latent.

Registrering av innhold til en gitt hendelse ble dermed gjort ut i fra om: Enheten har manifest innhold som knyttes til hendelsen, og/eller at innhold beskriver, skildrer eller forklarer hendelsen latent. Altså må ikke en hendelse bli eksplisitt nevnt med navn for å registrere setningen dersom innholdet beskriver eller forklarer hendelsen, altså latent. Manifest innhold blir i dette tilfellet vanlige navn på slike hendelser, som for eksempel "folkemordet i Rwanda", "Holocaust" eller "Holodomor".

### ***Kategorier***

Kategoriene er utformet for å kunne samle data som mulig kan si noe om sammenhengen mellom de teoretiske og praktiske aspekt og hva læreverkene inkluderer av ulike hendelser. Første kategori er om hendelsene er eksplisitt nevnt i LK20 kompetansemål, altså om innholdet er knyttet til Holocaust, fornorskningen av samene og overgrep mot nasjonale minoriteter (i Norge). Den andre kategorien er om hvorvidt hendelsen er et eller en del av nasjonale minner i Norge. Eksempelvis vil noe innhold knyttet til Holocaust kunne sies å høre til *det norske Holocaust* som er et nasjonalt minne, der innholdet relateres ut i fra norske hendelser, ofre og gjerningsmenn. Dermed kan denne kategoriseringen gi et mer nyansert bilde for hvordan et bredt tema behandles i læreverkene. Siste kategori er hvorvidt relevant grafikk er til stede ved teksten på samme side i boka. "Relevant" blir i denne sammenhengen ansett som enten konkrete eller abstrakte illustrasjoner, bilder og andre visuelle virkemidler som kan tolkes som tilknyttet hendelsen.

### ***Eksempel på analyse***

For å forklare prosessen under analysen, har jeg tatt med et utdrag fra en av bøkene. På mange måter er dette et typisk eksempel på innholdet som har blitt gått gjennom: ofte formidles mange forskjellige tema sammenvevd over flere sider. Om en gikk etter overskrifter eller kapitler, ville det nok ikke kunne fange opp alle retningene en side i samfunnsfagbøker kan gå. Faktabokser, grafikk og tekstblokker kan også ta for seg perifere biter av informasjon, som enten kan peke tilbake eller framover i boka. Dette utdraget er fra en side uten slike, med hovedtema om nazistisk og fascistisk ideologi.

Fra side 159 i *Samfunnsfag 9* (2021).

*"... for dem mer verdifulle enn andre. De tyske nazistenes endelige mål var et raserent, arisk Europa. Det som først og fremst skilte dem fra Italias fascister, var det voldsomme jødehatet. Nazistene var også opptatt av å «rense» den ariske rasen for feil og mangler. Derfor rammet også nazismen mennesker med fysiske og psykiske funksjonsnedsettinger.*

*Dette høres jo ikke akkurat ut som en styreform man drømmer om, eller hva? Hvordan kunne det ha seg at fascismen og nazismen fikk så stor oppslutning blant folk i Italia og Tyskland?*

*Adolf Hitler I ekstreme tider er det lett å søke seg til ekstreme ideologier. Etter første verdenskrig var Europa hardt rammet. Det var ødelagte byer, ekstrem fattigdom, matmangel og nød. På toppen av elendigheten hadde særlig Tyskland mistet sin status som en sterk og stolt nasjon. Det tyske folket følte seg svært urettferdig behandlet og ydmyket av de allierte gjennom Versailles-traktaten. Både Mussolini i Italia og Hitler i Tyskland spilte på folkets behov for en leder som var sterk og handlekraftig. I tillegg var begge disse lederne kjent for å være flinke talere som fikk folket til å slutte opp om dem. De som var kritiske, ble slått hardt ned på. En annen viktig grunn til at fascismen og nazismen raskt ble populære, var å spille på redselen for kommunismen. Europeiske land var redde for at kommunismen skulle spre seg i væpnede revolusjoner, slik det gjorde under den russiske revolusjonen. "*

I dette eksemplet kan en se at det er flere sammenkoblede tema i teksten, for eksempel ideologi, fascisme og nazisme, og bakgrunnen for deres popularitet i mellomkrigstiden. Uthevet i gult er delen av teksten som ble registrert i skjema. For selv om denne delen i rammen av nazismens ideologi og fremvekst ikke nødvendigvis skiller seg ut, så har den egenskaper som gjør at den kan føres under variabelen "holocaust", mens resten av teksten ikke blir det.

I den første setningen ser vi ordene "raserent" og "arisk" sammen, og ikke minst "endelige mål". "Den endelige løsningen" var nazistenes eufemisme for utslettelsen av jødene, noe som helt klart markerer setningen som tilknyttet Holocaust, og åpner avsnittet for å være det også gitt at teksten ikke plutselig endrer tema. I andre setning finner vi «... det voldsomme jødehatet», noe som er bakgrunnen for Holocaust og i kontekst med den forrige setningen handler teksten fortsatt om Holocaust. De to siste setningene forteller om nazistenes ønske om å "renske" befolkningen, og da selv om de bruker funksjonsnedsatte som eksempel, var de en mange grupper nazistene forsøkte å utrydde. Å "renske" befolkningen er igjen en nazistisk eufemisme for å utslette uønskede deler av befolkninger, også masse mord av andre grupper enn jødene blir satt til en del av Holocaust i enkelte sammenhenger.

Neste setning starter et nytt avsnitt med et nytt tema, dog er det uansett ikke avsnittet på det nivået som det registreres med (kontekstenhet) . Her ser temaet ut til å være styreformene generelt, der det også peker tilbake til forrige side i boka hvor det ble redegjort for nazisme og fascisme som politiske bevegelser og styreform. Altså ikke en direkte referanse til noen av hendelsene i kompetansemålene denne undersøkelsen tar for seg.

Neste avsnitt er i samme baner: her skrives det om hvordan ideologiene kunne bli populære i utgangspunktet. I avsnittet peker teksten ut ulike historiske momenter som bidro til deres framvekst, men ingen referanser til jødehat eller andre elementer knyttet til Holocaust.

Det markerte området ble telt til 48 ord og ble opp ført under kategorien "Kompetansemål A". Tema for dette stykket tekst er som redegjort her for, om Holocaust, noe som knytter det til Kompetansemål A i skjemaet. Siden Holocaust står skrevet i kompetansemål A, ble det også ført opp som "eksplisitt nevnt". Teksten beskriver bakgrunnen for Holocaust, men ikke knyttet til Norges hendelser spesifikt, dermed det satt "nei" om hvorvidt dette er om et nasjonalt minne (i Norge).

### ***Kvantitativ og latent innholdsanalyse***

Noe som er verd å nevne er hvordan en slik latent innholdsanalyse kan avdekke relevant tekst sammenlignet med en ren kvantitativ analyse. Ord som "rase" vil for eksempel kunne forekomme i mange ulike sammenhenger, der flere ikke vil nødvendigvis være om Holocaust. Rasebegrepet var utbredt i den vestlige verden fram til etter verdenskrig når det var snakk om menneskegrupper. I dag finner en begrepet oftere begrenset til dyr, selv om "race" fortsatt er

vanlig å bruke om mennesker i engelsktalende land, blant annet USA. Et enda tydeligere eksempel er "rense", samtidig som et kodeskjema kan føre opp bruken av anførselstegn også, er ordet er i all hovedsak kontekstsensitivt for å kunne avdekke om det er knyttet til etnisk rensing eller noe helt annet. Det er også et moment i at forfattere vanligvis ikke bruker temaet som ord for en setning hver gang de skriver om det. Enkelte hendelser trenger ikke nødvendigvis å bli benevnt med et bestemt navn en eneste gang heller. Hendelser som en del av et større forløp kan beskrives kort i en setning før teksten går videre, noe som kan være nødvendig i en bok som skal gå gjennom mye stoff og dermed har begrenset med plass.

#### **4. 5 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

##### ***Normative og deskriptive fremgangsmåter***

Det er også viktig å skille mellom hva resultatene av forskningen skal oppnå, sier den hvordan ting *er* eller hvordan de *bør være*? Dette er også kjent som skillet mellom *deskriptive* og *normative* fremgangsmåter.

Deskriptive tilnærminger forsøker å beskrive hvordan det anliggende ser ut, med andre ord tegne et bilde av verden. På den andre siden er normative tilnærminger et forsøk på si hvordan noe skal være eller gjøres. Altså ikke tegne et bilde av et subjekt, men heller et ideal etter et verdigrunnlag eller andre føringer. For denne undersøkelsens del, er det brukt en deskriptiv tilnærming. Uansett hva resultatene skulle være, er ikke målet å etablere nye retningslinjer for forlagene eller utdanningsdirektoratet. Undersøkelsens mål er heller å belyse tilstanden til et essensielt hjelpemiddel i norsk skole med tanke på et tema. Om hvorvidt den tilstanden er problematisk ut i fra skolens og forlagenes samfunnsmandat er kanskje mulige å vurdere ut i fra data so blir samlet inn, men å angi potensielle tiltak og revisjoner er de samme dataene ikke nødvendigvis egnet for.

##### ***Ontologisk og epistemologisk perspektiv***

Det er viktig å være klar på perspektiv innen filosofi og forskning som ligger til grunn for vitenskapelige undersøkelser. En av de grunnleggende områdene filosofi har bidratt til vitenskapen har vært det som gjelder hva som kan vites og hva som er kunnskap. Dette kjenner vi som *ontologi* og *epistemologi*. Allerede fra antikken ble det etablert en todeling av det å vite: først har vi det man kan vite fra å observere. Ved gjentatt observasjon og datainnsamling kan man finne mønster og tilstander som man kan basere kunnskap på. Dette er kjent som *aposteriorisk* kunnskap, altså det man kan vite *etter* observasjon (Baehr, U. D.).

Den andre typen kunnskap vi har, er den vi kan oppnå uten observasjon: gjennom logikk får vi tilgang til å vite noe i seg selv. for eksempel kan vi vite følgende: alle ungarer er enslige; Øyvind er ungar, ergo er Øyvind enslig. dette er kjent som *a priori* kunnskap: med andre ord det en kan vite før eller *uten* observasjon (Baehr, U.D.).

I denne undersøkelsen samles det data ut i fra observasjon, noe som tilsier at kunnskapen den potensielt kan bidra til må være *aposteriorisk*. Det betyr ikke at kunnskap *a priori* ikke kan forekomme, men om noe observasjon brukes i undersøkelsen, kan den som helhet ikke sies å være *a priori*.

Ontologien tar for seg hva som kan vites ut i fra hva som finnes å vite (Nyeng, 2021, s. 37).

Det er for eksempel er det ikke gitt at det vi observer faktisk eksisterer, da dikterer ens ontologiske syn også hva en kan forske på og hvordan. En måte å dele ontologien i to overordnede retninger på er objektivistisk-rasjonalistiske og subjektivistisk-relativistiske syn. Den objektivistisk-rasjonalistiske retningen antar at vi kan observere en felles objektiv virkelighet og basere kunnskap på den i form av tall og målinger (Homan, U.D.).

Subjektivistisk-relativistisk syn baserer seg i motsetning på at vi ikke kan besitte en objektiv enstemt sannhet om verden, men at vi har flerstemte, men likeverdige innsikter til vår verden (Westacott, U.D.).

### ***Hermeneutisk eller positivistisk tilnærming***

Disse to perspektivene er til en viss grad refleksjoner av de vi finner ontologien, samtidig impliserer todelingen også tilnærming som vil ligge til rette. Hermeneutikk ser prosessen med å undersøke verden som subjektivitet som utgangspunkt: alle hendelser og opplevelser er unike og særskilte i seg selv, men også for det som observerer. Positivistisk perspektiv er motpolen, hvor alt kan måles og kvantiseres, der hvor objektivitet er oppnåelig og målet for vitenskapelige undersøkelser (Sletnes, 2021). Syntesen av disse to prøver å bruke begge perspektivene for forskning. En måte å gjøre dette på er med metodetriangulering: kombinasjonen av kvalitative og kvantitative metoder til forskning (Grønmo, 2020).

For denne undersøkelsen er det helt klart flere positivistiske trekk enn fra hermeneutikken. I stor grad baserer metoden seg på kvantitative data og målet for den er å kunne gi en objektiv beskrivelse av tekstinhold. På den andre siden finner en det nødvendig med fortolkning om en skal analysere latent innhold som tidligere diskutert. Minneteori og dens inndelinger er menneskeskapt, og det er mulig å se minnebruk i lys av ulike begrep brukt i minneteori.

Samtidig er det vanskelig å hele undersøkelsen som en hermeneutisk prosess ettersom bruken av kodeskjema og fastsatte variabler reduserer muligheten til tolkning betraktelig (Bratberg, 2021, s. 138). Uten gjennomgående fortolkningsrom blir det umulig å si seg enig at innholdsanalysen som analyse av tekst må være kvalitativ som Krippendorff hevder (Steensen, 2016). Dermed er må denne undersøkelsen ansees som utformet med et sammensatt perspektiv der det foregår en form for metodetriangulering.

Iversen (2011) argumenterer nettopp for at kvalitative og kvantitative metoder ikke er binære motsetninger, men heller eksisterer på et kontinuum. Dette i samsvar med Steensen (2016), Altså bruker man ikke *bare* en rent kvalitativ eller kvantitativ metode, heller at metoden er nærmere en av de to retningene. Dette er igjen reflektert i denne undersøkelsen: for den har ikke eksklusivt trekk fra hverken positivisme og kvantitativ metode, selv om den ligger de to nærmest.

#### **4.6 Validitet og reliabilitet**

##### ***Validitet***

Om forskning skal kunne brukes av andre må validitet og gyldighet vurderes både før, under og etter gjennomføring. *Validitet* er om hvorvidt forskningen er meningsfull og forteller noe om det den ønsker å undersøke (Drost, 2011, s. 114). Med andre ord en innholdsanalyse om et gitt tema i læreverk, gi resultat som avbilder den situasjonen og være festet i den virkelige situasjonen. Bratberg ser innholdsanalyse i tråd med annen empirisk forskning, der med like validitetskriterier som annen kvantitativ forskning (2021, s. 134-135). Dette knytter jeg opp mot *statistisk validitet*, der hvor det må være forholdsmessighet mellom variablene og riktige statistiske prosedyrer fulgt (Drost, 2011, s. 115). Altså om metoden følger en indre logikk og blir utført korrekt, samt måler det den skal, er den valid (Bratberg, 2021, s. 138). Samtidig er må en se metoden i lys av kvantitativ-kvalitativ kontinuumet: om en antar alt ved metoden kan valideres ut i fra den overordnede kategoriseringen som kvantitativ, kan man overse validiteten til de kvalitative elementene.

##### ***Reliabilitet***

*Reliabilitet*, handler om undersøkelsen er mulig å gjenta og gir pålitelige data (Drost, 2011, s. 106). Om det gjøres feil underveis eller utformingen er problematisk, vil ikke man ikke få samme resultat ved gjentakelse. Samtidig kan ha en reliabel utforming, men som ikke oppnår



validitet (Drost, 2011, s. 108). Altså konsistente resultat som også ikke avbilder det de skal. Bratberg skriver at «etterprøvnbarhet er en styrke ved innholdsanalyse fordi rommer for skjønn er minimalt» (2021, s. 143). Så foruten tolkningsrommet en har med latent innhold, er reliabilitet sikret gjennom kodeskjema og prosedyrer og godt de blir dokumentert. Samtidig er det klart et det tolkningsrommet som finnes i å analysere latent innhold åpne opp for at forskere finner ulike mengder tekst knyttet til variablene. Dette er en svakhet med metoden som må veies opp mot fordelene den gir: latent innholdsanalyse kan kartlegge mer av innhold sammenlignet med å gå etter enkelte ord eller fraser. Det er også i tilfellet med folkemord ikke alltid at hendelser blir beskrevet med et navn, eller vedkjent som et folkemord. Foretrekkelig vil en kunne benytte begge metodene for forskning for å gi et nyansert og helhetlig bilde, men for denne problemstillingen er det en større fordel med latent innholdsanalyse enn ulemper.

#### **4.7 Forskningsetikk og gjennomføring**

##### ***Forskningsetikk***

Denne undersøkelsen tar for seg læreverk som er gitt ut for allmenheten så vel som lærere og elever. Informasjonen som kommer ut av undersøkelsen er heller ikke knyttet til enkeltpersoner, dermed er det kanskje færre etiske vurderinger en må gjøre for en slik innholdsanalyse framfor andre metoder. Det er på den andre siden alvorlige og traumatiske hendelser med gjenlevende som er tema for undersøkelsen. Da er det viktig å omtale disse med respekt og verdighet så langt det lar gjøre innenfor et vitenskapelig og akademisk format og fortsatt forholde seg objektiv.

##### ***Datagrunnlag og søknad til NSD***

Undersøkelsen vil bruke offentlig publisert tekst som datagrunnlag, ettersom innholdsanalysen ikke foretar seg personinformasjon vil ikke søknad til NSD være nødvendig. NSD skriver dette selv på sine nettsider:

*En behandling regnes som anonym dersom det ikke er mulig å identifisere enkeltpersoner på noe tidspunkt av datainnsamlingen. Dersom du kun skal behandle anonyme opplysninger, skal du ikke melde prosjektet til NSD.*

*Et anonymt datamateriale består av opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner, hverken direkte, indirekte eller via e-post/IP-adresse eller koblingsnøkkel. (NSD, U. D.).*

Ut i fra denne informasjonen og gjennom veiledning er det blitt konkludert at dataene er anonyme og kan ikke kobles til enkeltpersoner eller privat informasjon.

### **Gjennomføring**

Gjennomføring har bestått av å først definere hva undersøkelsen skulle finne ut av. Deretter ble metode for å best belyse dette valgt, som ble en kvantitativ (latent) innholdsanalyse av læreverker. Ut i fra metoden og målet ble det utviklet et codeskjema med variabler og kategorier. For å analysere læreverkene, måtte de tilhørende bøkene kartlegges og anskaffes. Det har vært noen bøker som tilsynelatende kunne komme ut innenfor tidsrommet for analysen, men som med tydeligere utgivelsesdato ikke kunne ventes på. Deretter ble alle bøkene kjøpt privat, hovedsakelig digitalt gjennom Brettboka.no. Hver bok ble lest gjennom i sin helhet minst tre ganger for å unngå å overse relevant innhold. Etter at innholdet ble registrert i skjema, ble alle data summert i et digitalt regneark. Dataene ble utgangspunktet for videre analyse og resultatene i denne oppgaven.

## 5.0 Resultater

Resultatene er formidlet på tre vis: som tekst, som tabeller og som grafer. Det er derimot ikke mulig å ha alle data som er samlet inn for undersøkelsen som rått format uten at leseligheten kan bli forringet. Derfor er de vedlagt teksten, mens det som brukes direkte blir presentert i denne delen.

### 5.2 Resultat for læreverket Relevans (Gyldendal)

#### Resultat for Relevans 8 (tabell b)

| Hendelse                 | Antall ord | Prosentandel av total | Prosentandel av kompetansemål |
|--------------------------|------------|-----------------------|-------------------------------|
| Fornorskningen av samene | 188        | 100%                  | 100%                          |
|                          |            |                       |                               |
| Kompetansemål samlet     | 188        |                       |                               |
| Kompetansemål A          | 0          | 0%                    |                               |
| Kompetansemål B          | 188        | 100%                  |                               |

Totalt ble det funnet 188 ord knyttet til kompetansemålene, der 100% var tilhørende kunnskapsmål B om fornorskningen av samene. 100% av innholdet var dermed også tilhørende nasjonale minner i Norge og eksplisitt nevnt i LK20.

#### Resultat for Relevans 9 (tabell c)

| Hendelse                 | Antall ord | Prosentandel av total | Prosentandel av kompetansemål |
|--------------------------|------------|-----------------------|-------------------------------|
| Holocaust                | 1979       | 72,52%                | 94,01%                        |
| Fornorskningen av samene | 624        | 22,87%                | 100,00%                       |
| Holodomor                | 126        | 4,62%                 | 5,99%                         |
|                          |            |                       |                               |
| Kompetansemål samlet     | 2729       |                       |                               |
| Kompetansemål A          | 2105       | 77,13%                |                               |
| Kompetansemål B          | 624        | 22,87%                |                               |

Totalt ble det funnet 2729 ord knyttet til kompetansemålene, av de var 22,87% tilhørende kompetansemål B og 77,13% tilhørende kompetansemål A. 95,38% av innholdet relaterer til

hendelser eksplisitt skrevet i LK20s kompetansemål. 58,15% kan relateres til nasjonale minner i Norge.

Av tekst under kompetansemål A var 94,01% om Holocaust og 5,99% om Holodomor med samme fordeling av eksplisitt nevnte hendelser i LK20 respektivt.

Av tekst tilhørende kompetansemål B var 100% av innholdet om fornorskningen av samene, som gir 100% andel knyttet til nasjonale minner og innhold eksplisitt nevnt i LK20s kompetansemål.

***Summerte resultat for læreverket Relevans (tabell d)***

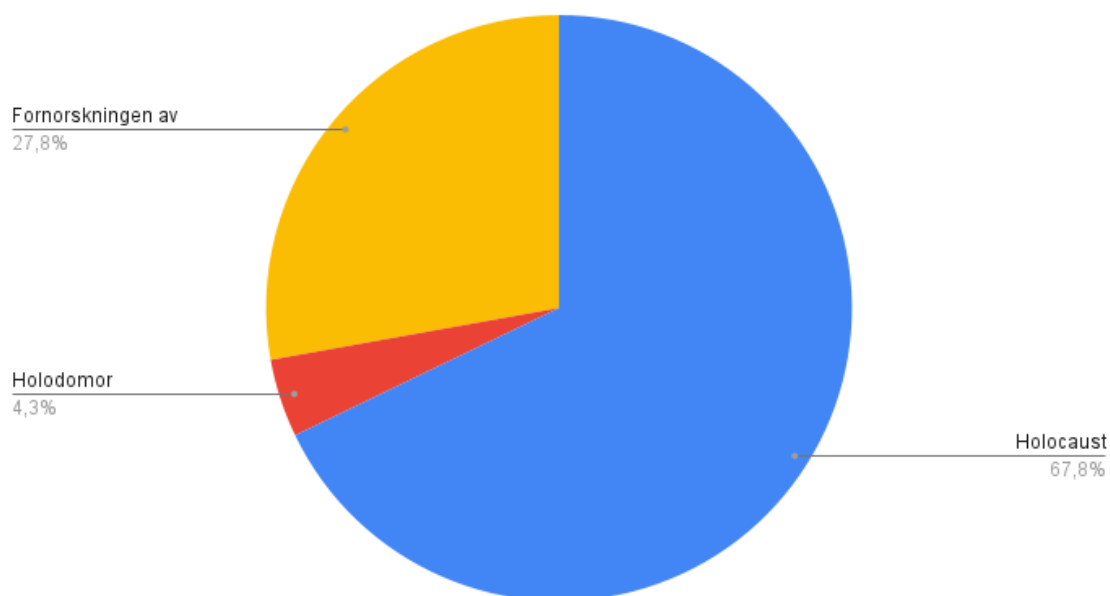
| Hendelse                 | Antall ord | Prosentandel av total | Prosentandel av kompetansemål |
|--------------------------|------------|-----------------------|-------------------------------|
| Holocaust                | 1979       | 67,84%                | 94,01%                        |
| Holodomor                | 126        | 4,32%                 | 5,99%                         |
| Fornorskningen av samene | 812        | 27,84%                | 100,00%                       |
|                          |            |                       |                               |
| Kompetansemål samlet     | 2917       |                       |                               |
| Kompetansemål A          | 2105       | 72,16%                |                               |
| Kompetansemål B          | 812        | 27,84%                |                               |

Innhold for kompetansemål A består av 94,01% om Holocaust og 5,99 om Holodomor. Det gjenspeiles også med at 94,01% av innholdet er del av nasjonale minner og eksplisitt nevnte hendelser i LK20.

Innhold for kompetansemål B består av 100% innhold om fornorskningen av samene, og er dermed også andelen eksplisitt nevnte hendelser i LK20 100%.

Totalt finner vi 2917 ord knyttet til kompetansemålene i Relevans-serien. Av de utgjør 72,16% innhold relatert til kompetansemål A og 27,84% innhold relatert til kompetansemål B. 98,68% av innholdet er relatert til hendelser eksplisitt nevnt i LK20, mens 60,85% er knyttet til nasjonale minner.

### Prosentandel hendelser, Relevans 8-9



Figur a

### 5.3 Resultat for læreverket Samfunnsfag (Cappelen Damm)

#### Resultat for Samfunnsfag 8 (tabell e)

| Hendelse                           | Antall ord | Prosentandel av total | Prosentandel av kompetansemål |
|------------------------------------|------------|-----------------------|-------------------------------|
| Overgrep mot nasjonale minoriteter | 60         | 7,30%                 | 7,30%                         |
| Fornorskningen av samene           | 762        | 92,70%                | 92,70%                        |
| Kompetansemål samlet               | 822        |                       |                               |
| Kompetansemål A                    | 0          | 0%                    |                               |
| Kompetansemål B                    | 822        | 100%                  |                               |

Innholdet for kompetansemål B består av 92,70% om fornorskningen av samene og 7,30% om overgrep mot nasjonale minoriteter.

Samfunnsfag 8 hadde intet innhold knyttet til kompetansemål A.

Totalt finner vi 822 ord knyttet et av kompetansemålene, med 100% av innholdet knyttet til hendelser eksplisitt nevnt i LK20 og nasjonale minner.

**Resultat for Samfunnsfag 9 (tabell f)**

| Hendelse              | Antall ord | Prosentandel av total | Prosentandel av kompetansemål |
|-----------------------|------------|-----------------------|-------------------------------|
| Holodomor             | 9          | 0,24%                 | 0,24%                         |
| Holocaust             | 2935       | 76,67%                | 76,67%                        |
| Folkemordene i Bosnia | 884        | 23,09%                | 23,09%                        |
|                       |            |                       |                               |
| Kompetansemål samlet  | 3828       |                       |                               |
| Kompetansemål A       | 3828       | 100%                  |                               |
| Kompetansemål B       | 0          | 0%                    |                               |

Innholdet for kompetansemål A består av 76,67% om Holocaust, 23,09% om folkemordene i Bosnia og 0,24% om Holodomor.

Samfunnsfag 9 hadde intet innhold under kompetansemål B.

Totalt finner vi 3828 ord relatert til et av kompetansemålene, der 76,67% av innholdet er relatert til eksplisitt nevnte hendelser i LK20, mens 28,92% er knyttet til nasjonale minner.

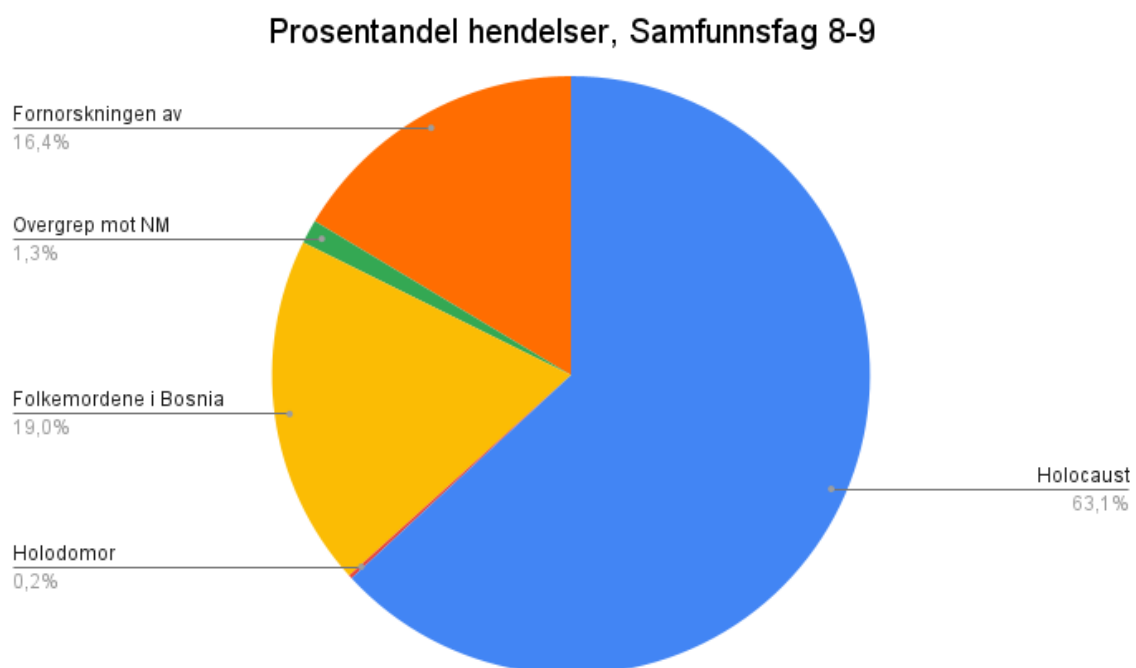
**Summerte resultat for læreverket Samfunnsfag (tabell g)**

| Hendelse                 | Antall Ord | Prosentandel av total | Prosentandel av kompetansemål |
|--------------------------|------------|-----------------------|-------------------------------|
| Holocaust                | 2935       | 63,12%                | 76,67%                        |
| Holodomor                | 9          | 0,19%                 | 0,24%                         |
| Folkemordene i Bosnia    | 884        | 19,01%                | 23,09%                        |
| Overgrep mot NM          | 60         | 1,29%                 | 7,30%                         |
| Fornorskningen av samene | 762        | 16,39%                | 92,70%                        |
|                          |            |                       | Nasjonale Minner %            |
| Kompetansemål A          | 3828       | 82,32%                | 28,92%                        |
| Kompetansemål B          | 822        | 17,68%                | 100,00%                       |
| Total                    | 4650       |                       | 41,48%                        |

Innholdet i Samfunnsfag-bøkene relatert til kompetansemål A består av 76,67% om Holocaust, 23,09% om folkemordene i Bosnia og 0,24% om Holodomor. Av det er 76,67% knyttet til eksplisitt nevnte hendelser i LK20, og 28,92% til nasjonale minner.

Innholdet for kompetansemål B består av 92,70% om fornorskningen av samene og 7,30% om overgrep mot nasjonale minoriteter. 100% av innholdet for kompetansemål B er knyttet til hendelser eksplisitt nevnt i LK20 og nasjonale minner.

Totalt finner vi 4650 ord knyttet til et av de to kompetansemålene i Samfunnsfag-serien. Av det hører 82,32% av innholdet til kompetansemål A og 17,68% til kompetansemål B. Totalt utgjør eksplisitt nevnte hendelser i LK20 80,80% av innholdet og nasjonale minner 41,48%.



Figur b

#### **5.4 Resultat for læreverket Arena (Aschehoug)**

##### **Resultat for Arena 8**

Arena 8 hadde ikke innhold relatert til kompetansemål A eller B.

**Resultat for Arena 9 (tabell h)**

| Hendelse                 | Antall ord | Prosentandel av total | Prosentandel av kompetansemål |
|--------------------------|------------|-----------------------|-------------------------------|
| Fornorskningen av samene | 2636       | 81,56%                | 100%                          |
| Holocaust                | 596        | 18,44%                | 100%                          |
|                          |            |                       |                               |
| Kompetansemål samlet     | 3232       |                       |                               |
| Kompetansemål A          | 596        | 18,44%                |                               |
| Kompetansemål B          | 2636       | 81,56%                |                               |

Innholdet i Arena 9 relatert til kompetansemål A har en andel på 100% om Holocaust. Av det er 100% knyttet til eksplisitt nevnte hendelser i LK20, og 63,76% til nasjonale minner.

Innholdet for kompetansemål B består av 100% om fornorskningen av samene.

100% av innholdet for kompetansemål B er knyttet til hendelser eksplisitt nevnt i LK20 og nasjonale minner.

**Resultat for Arena 10 (tabell i)**

| Hendelse                           | Antall ord | Prosentandel total | Prosentandel kompetansemål |
|------------------------------------|------------|--------------------|----------------------------|
| Fornorskningen av samene           | 187        | 5,88%              | 50%                        |
| Overgrep mot nasjonale minoriteter | 187        | 5,88%              | 50%                        |
| Folkemord generelt                 | 735        | 23,10%             | 26,18%                     |
| Holocaust                          | 1744       | 54,81%             | 62,11%                     |
| Det armenske folkemord             | 14         | 0,44%              | 0,50%                      |
| Folkemordene i Rwanda              | 93         | 2,92%              | 3,31%                      |
| Folkemordene i Bosnia              | 106        | 3,33%              | 3,77%                      |
| Folkemordene i Myanmar             | 116        | 3,65%              | 4,13%                      |
|                                    |            |                    |                            |
| Kompetansemål samlet               | 3182       |                    |                            |



|                 |      |        |  |
|-----------------|------|--------|--|
| Kompetansemål A | 2808 | 88,24% |  |
| Kompetansemål B | 374  | 11,76% |  |

Innholdet i Arena 10 relatert til kompetansemål A har en andel på 62,11% om Holocaust, 26,18% om folkemord generelt, 4,13% om folkemordene i Myanmar, 3,37% om folkemordene i Bosnia og 3,31% om folkemordene i Rwanda. 62,11% av innholdet relateres til eksplisitt nevnte hendelser i LK20 og 6,95% til nasjonale minner.

Innholdet for kompetansemål B har en andel på 50% om fornorskningen av samene og 50% om overgrep mot minoriteter. 100% av innholdet er eksplisitt nevnte hendelser i LK20 og nasjonale minner.

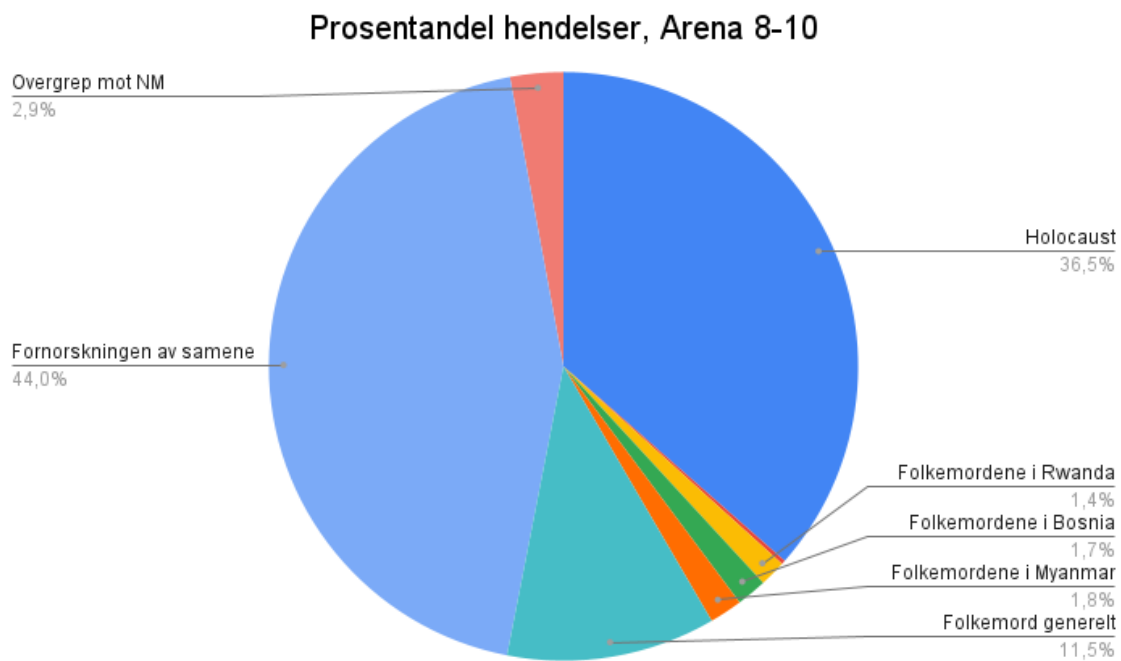
***Summerte resultat for læreverket Arena (tabell j)***

| Hendelse                           | Antall ord | Prosentandel total | Prosentandel kompetansemål |
|------------------------------------|------------|--------------------|----------------------------|
| Holocaust                          | 2340       | 36,48%             | 68,74%                     |
| Det armenske folkemord             | 14         | 0,22%              | 0,41%                      |
| Folkemordene i Rwanda              | 93         | 1,45%              | 2,73%                      |
| Folkemordene i Bosnia              | 106        | 1,65%              | 3,11%                      |
| Folkemordene i Myanmar             | 116        | 1,81%              | 3,41%                      |
| Folkemord generelt                 | 735        | 11,46%             | 21,59%                     |
|                                    |            |                    |                            |
| Fornorskningen av samene           | 2823       | 44,01%             | 93,79%                     |
| Overgrep mot nasjonale minoriteter | 187        | 2,92%              | 6,21%                      |
|                                    |            |                    |                            |
| Kompetansemål A                    | 3404       | 53,07%             |                            |
| Kompetansemål B                    | 3010       | 46,93%             |                            |
| Kompetansemål samlet               | 6414       | 100,00%            |                            |

Innholdet i Arena-bøkene relatert til kompetansemål A har en andel på 68,74% om Holocaust, 21,59% om folkemord generelt, 3,41% om folkemordene i Myanmar, 3,11% om folkemordene i Bosnia og 2,73% om folkemordene i Rwanda. Av det er 68,74% knyttet til eksplisitt nevnte hendelser i LK20, og 16,60% til nasjonale minner.

Innholdet for kompetansemål B består av 93,79% om fornorskningen av samene og 6,21% om overgrep mot nasjonale minoriteter. 100% av innholdet for kompetansemål B er knyttet til hendelser eksplisitt nevnt i LK20 og nasjonale minner.

Totalt finner vi 6414 ord knyttet til et av de to kompetansemålene i Arena-serien. Av det hører 53,07% av innholdet til kompetansemål A og 46,93% til kompetansemål B. Totalt utgjør eksplisitt nevnte hendelser i LK20 83,41% av innholdet og nasjonale minner 55,74%.



Figur c

### 5.5 Læreverkene summert (tabell k)

| Hendelser                          | Antall ord | Prosentandel kompetansemål | Prosentandel total |
|------------------------------------|------------|----------------------------|--------------------|
| Holocaust                          | 7254       | 77,69%                     | 51,88%             |
| Holodomor                          | 135        | 1,45%                      | 0,97%              |
| Folkemordene i Bosnia              | 990        | 10,60%                     | 7,08%              |
| Folkemordene i Rwanda              | 93         | 1,00%                      | 0,67%              |
| Folkemordene i Myanmar             | 116        | 1,24%                      | 0,83%              |
| Folkemordet mot Armenerne          | 14         | 0,15%                      | 0,10%              |
| Folkemord generelt                 | 735        | 7,87%                      | 5,26%              |
|                                    |            |                            |                    |
| Fornorskningen av samene           | 4397       | 94,68%                     | 31,45%             |
| Overgrep mot Nasjonale minoriteter | 247        | 5,32%                      | 1,77%              |
|                                    |            | <b>Prosentandel total</b>  |                    |
| Kompetansemål A                    | 9337       | 66,78%                     |                    |
| Kompetansemål B                    | 4644       | 33,22%                     |                    |
| Total samlet                       | 13981      |                            |                    |

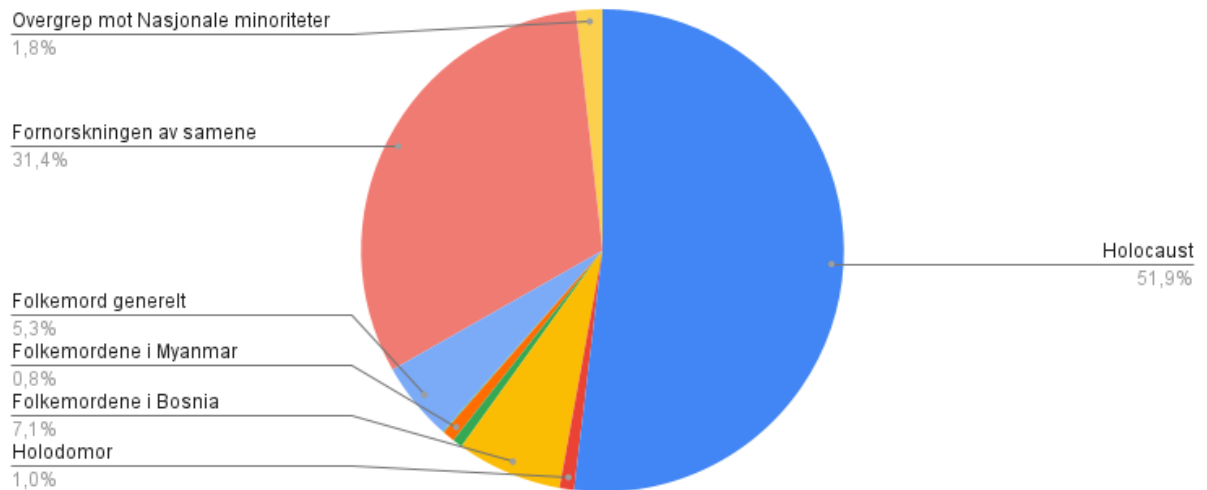
Innholdet i læreverkene relatert til kompetansemål A har en andel på 77,69% om Holocaust, 7,87% om folkemord generelt, 1,45% om Holodomor, 0,15% om folkemordet mot armenerne, 1,24% om folkemordene i Myanmar, 10,60% om folkemordene i Bosnia og 1,00% om folkemordene i Rwanda. Av det er 77,69% knyttet til eksplisitt nevnte hendelser i LK20, og 28,22% til nasjonale minner.

Innholdet for kompetansemål B består av 94,68% om fornorskningen av samene og 5,32% om overgrep mot nasjonale minoriteter. 100% av innholdet for kompetansemål B er knyttet til hendelser eksplisitt nevnt i LK20 og nasjonale minner.

Fra de syv bøkene som ble analysert, hadde alle utenom en (Arena 8) innhold knyttet til de to kompetansemålene i LK20. De øvrige bøkene hadde en stor spennvidde fra minst til mest relevant innhold. Den er fra Relevans 8 med 188 ord opp til Samfunnsfag 9 med 3828 ord for kunnskapsmålene samlet. Samlet gir den analyserte tekstmengden et gjennomsnitt på 1997

ord per bok, gitt at vi deler totalen av 13981 ord på antall analyserte bøker. Av den totale mengden ord, ble det funnet 9337 om kunnskapsmål A og 4644 ord om kunnskapsmål B. Det gir de en andel av totalen på 66,78% og 33,22% respektivt. Samlet var 85,10% av innholdet relatert til eksplisitte hendelser nevnt i LK20 og 52,06% knyttet til nasjonale minner.

### Prosentandel hendelser, alle læreverk



Figur d

## **6.0 Diskusjon**

### **6.1 Oppsummering av oppgaven så langt**

For å oppsummere har undersøkelsen som mål å finne om fordelingen av hendelser knyttet til to nye kompetansemål i samfunnsfag. I de to kompetansemålene, som omhandler folkemord og urett begått mot minoriteter, finner vi noen hendelser som eksplisitt blir nevnt: Holocaust, overgrep mot nasjonale minoriteter og fornorskningen av samene. Dette er i motsetning til tidligere utkast av fagfornyelsen, der hvor ingen spesifikke historiske hendelser ble angitt.

Kompetansemålene i LK20 bruker sjelden spesifikke hendelser, dermed skiller disse to seg ut og gir grunn for videre undersøkelse. Forskningsspørsmål for undersøkelsen er dermed: Tar læreverk for seg noen hendelser i større grad enn andre? Er det konsekvente mønster i hvilke som blir tatt med og utelatt? Blir hendelsene nevnt i LK20 omtalt i større grad?

Minneteori har blitt valgt som en mulig forklaringsmodell for resultatene, men også selve utformingen av den nye læreplanen og dens sosiopolitiske bakgrunn kan belyse læreverkens innhold. Det har vært uenigheter om konkrete hendelser har plass i en ellers åpen læreplan, samtidig som nasjonale minner vekker stort engasjement både innenfor og utenfor utdanningssektoren.

Ettersom LK20 tredde først inn fullstendig for grunnskolen i 2021, har ikke alle forlagene gitt ut fullstendige læreverk. Samtidig er realiteten at lærere må undervise etter den nye læreplanen uansett hvorvidt forlagene har tilpasset seg den. For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene benyttes det en innholdsanalyse, der hvor antall ord om hver hendelse telles og føres inn i skjema sammen med ulike kategoriseringer. Både latent og manifest innhold analyseres og samles for undersøkelsen. Per analysens gjennomføringstidspunkt, tar den for seg alle vidt distribuerte og tilgjengelige samfunnsfagbøker tilpasset LK20.

### **6.2 Diskusjon**

Det største hovedfunnet er at undersøkelsen viser at to hendelser utgjør en stor del av innholdet i dagens læreverk. Holocaust utgjør 77,69% av alt innhold knyttet til sitt kompetansemål og 51,88% av alt innhold knyttet til begge kompetansemålene.

Fornorskningen av samene oppnår en høyere andel enn Holocaust innad sitt kompetansemål, med 94,68% av innholdet om denne hendelsen. Den utgjør også en betydelig andel det samlede innholdet for de to kompetansemålene, med en andel på 31,45%. Dette betyr at

Holocaust og fornorskningen av samene sammen utgjør hele 83,33% av innholdet om folkemord, og fornorskning og overgrep mot minoriteter og urfolk i læreverkene som tilgjengelige og oppdatert for LK20 i dag.

### ***Resultat sammenlignet med tidligere forskning***

Noen av disse resultatene er i samsvar med resultatene Midtbøen et al (2014) rapporterte om fordelingen av hvor ofte minoriteter blir nevnt i tidligere samfunnsfagbøker. Samtidig som fordelingen har likhetstrekk med at jøder og samer blir nevnt oftest i deres resultater, er Holocaust ikke bare knyttet til jødene. I tillegg finner resultatene til Midtbøen et al at samene oftere nevnt i det hele. I denne undersøkelsen er Holocaust en større bestanddel, så likheten mellom disse to resultatene er begrenset. Sist er det viktig å påpeke at undersøkelsene har ulikt design og opererer med ulike kodeskjema. Selv om det er mulig å knytte ulike grupper til hendelser, er ikke resultatene direkte sammenlignbare når de gjelder samlede resultat for disse to kompetansemålene.

### ***Mulige forklaringer av resultatene***

Det er flere mulige forklaringer til hvorfor disse to hendelsene dominerer innholdet.

Kompetansemålene som all annen tekst kan tolkes på ulike vis. I tilfellet med kompetansemål A som handler om folkemord, kan en se to vanlige tolkninger oppstå i forbindelse med vendingen "... folkemord, som Holocaust":

1. Kompetansemålet blir fulgt om eleven lærer om ulike folkemord, der Holocaust kan være et eksempel av flere.
2. Eller at Holocaust spesifikt er nødvendig å bruke som eksempel, og det er tilstrekkelig informasjon om folkemord i seg selv.

Sammenligner man disse to tolkningene med resultatene av analysen, er det mulig å koble disse opp mot kategorien "eksplisitt nevnt i LK20". Holocaust er den eneste hendelsen som tilhører denne kategorien i kompetansemål A. Skulle dermed læreverkene bruke Holocaust ensidig som innhold om folkemord, er det rimelig at tolkning nummer 2 står nærmere deres forståelse av kompetansemålet enn tolkning nummer 1. Det betyr selvfølgelig ikke at dette *er* tolkningen deres, men det er et nyttig verktøy for å gi en pekepinn på hvilken retning de tenderer mot.

Ettersom Holocaust utgjør 77,69% av alt innhold knyttet til kompetansemålet, er det rimelig å anta at forlagene og læreverksforfatterne heller mot den andre tolkning for dette kompetansemålet etter min mening. Samtidig opptrer ikke bøkene uniformt i graden de bruker Holocaust som grunnlag for innholdet om folkemord. Eksempelvis er 100% av innholdet om folkemord (kompetansemål A) i *Arena 9* om Holocaust. På den andre enden av spekteret finner vi *Arena 10*, der hvor bare 62,11% av innholdet er om Holocaust. Som to bøker i samme læreverk er det muligens lagt opp til at innholdet skal balanseres over hele serien. Ser vi på læreverkene samlet finnes det en lignende spennvidde: *Arena* har 68,74% av innholdet til kompetansemålet om Holocaust, mens *Relevans* har 94,01%. Så å kunne si at læreverkene har samme praktisk realisering av kompetansemålene, er vanskelig å argumentere for. Det er heller mer nyansert å beskrive læreverkene som helhet har en tendens mot å skrive etter tolkning 1, enn tolkning 2. I hvert fall har ingen av bøkene eller læreverkene samlet unngått å skrive om Holocaust mens de har tatt for seg dette kompetansemålet.

### ***Nasjonale minoriteter og samene***

Fornorskningen av samene er vanskelig å begrunne på samme vis ettersom kompetansemålet ikke bare nevner dette temaet. Fornorskning og urett mot nasjonale minoriteter er også nevnt. Resultatene fra analysen viser at eksplisitt nevnte hendelser utgjør 85,10% av alt innhold knyttet til de kompetansemålene, men samtidig utgjør nasjonale minoriteter en liten del av innholdet. Med andre ord til tross for at fornorskning av og overgrep mot Norges nasjonale minoriteter står skrevet eksplisitt i et av kompetansemålene, utgjør det bare 1,77% av totalt innhold knyttet til de to kompetansemålene. Dette kan komme av mulige svakheter ved analysens omfang eller metode, men også særskilte sosiopolitiske forhold som gjelder nasjonale minoriteter.

Kompetansemål B nevner eksplisitt to ting, der det er helt klart mulig å dele opp i flere hendelser. En antakelse har vært at forlagene og læreverksforfatterne tar utgangspunkt i hva som står i LK20 når de bestemmer hva som skal inkluderes av innhold. Samtidig kan mulige tolkninger og implementeringer av kompetansemål ha påvirket fordelingen av innholdet. Ettersom det relevante kompetansemålet nevner de i som en samlet gruppe, har det vært en antakelse at læreverkene behandler temaet deretter også. Selv om det ikke er spesifikt gjort en analyse på hvor spredt eller samlet nasjonale minoriteter skrives, så er omfanget til innholdet av en slik lav grad sammenlignet med fornorskningen av samene praktisk for analysen har det

gitt mest mening å telle de samlet. Totalt er det som beskrevet kun 247 ord om nasjonale minoriteter, en andel på 5,32% innad det tilhørende kompetansemålet. Med et større korpus har det vært mulig å tegne et mer nyansert bilde av ulike nasjonale minoriteters fremstilling i læreverkene. Fornorskningen av samene behandles gjerne som en større prosess over tid, og i analysen blitt ført inn slik også. Overgrep mot nasjonale minoriteter er derimot mye mer et åpent begrep som kan tolkes og skrives om på flere vis. Norges nasjonale minoriteter er ikke en samlet gruppe mennesker. Selv om hva de har blitt utsatt for bærer noen likhetstrekk, er det lite annet enn å være ofre av den Norske stat som samler dem konkret.

En mulig svakhet ved analysen er hva som kan inngå i "fornorskning og overgrep". Selv om det gir mest mening å knytte Holocaust opp mot kompetansemål A, kan Holocaust i kraft av å også være et overgrep mot de norske jødene, også kunne sees som tilhørende overgrep mot nasjonale minoriteter. Samtidig er det klart at den Norske stat ikke begrenser seg til å unnskyldte hendelser under okkupasjonen i krigsårene, men også de før og etter. Det er dermed rimelig at "fornorskning og overgrep" refererer til den overordnede politikken ført mot både samer og nasjonale minoriteter over et vidt tidsspenn. Holocaust er også allerede nevnt eksplisitt i kompetansemål A, så det er rimelig å anta at kompetansemål B må gjelde noe de andre kompetansemålene ikke tar for seg, inkludert Holocaust.

En annen mulig forklaring kan igjen være tolkningen som brukes for å omsette kompetansemål til læreverk. Da ikke de samme forenklete tolkningene for kompetansemål A, men hvordan forlagene eller lærebokforfatterne kategoriserer hendelsene. Behandler man for eksempel samene og nasjonale minoriteter som en samlet gruppe, er tross alt ikke tekstmengden veldig liten sammenlignet med det for kompetansemålet om folkemord. For det er klare likhetstrekk mellom hvordan samene og de nasjonale minoritetene har blitt behandlet. De har vært ofre av statens ønske å homogenisere Norges innbyggere til majoritetsbefolkningens identitet og religion, der hvor annen etnisitet eller tro har blitt sett som mindreverdige og en trussel mot nasjonen. Som følge av denne mentaliteten har minoriteter hatt mindre rettigheter og rettsvern i lengre tidsrom i Norge. Selv om samene er urfolk har de en felles historie med de nasjonale minoritetene, og dermed er det ikke umulig at forlagene har kategorisert de som en felles gruppe som kompetansemålet beskriver.



### ***Eksplisitt nevnte hendelser***

Resultatene i lys av kategoriseringen "eksplisitt nevnte hendelser i kompetansemålene" er også viktig å redegjøre for. Uten å gjenta alle resultatene er det klart at eksplisitt nevnte hendelser utgjør størsteparten av innholdet for de to kompetansemålene, men at nasjonale minoriteters historie satt som separat fra samenes, står i motsetning til det generelle bildet som tegnes. Holocaust og fornorskningen av samene blir skrevet mer om enn noe annet, og ingen av de andre hendelsene som er nevnt i kompetansemålene eller blir funnet i læreverkene har i nærheten av den samme mengde innhold registrert. Dermed er det vanskelig å se at noe eksplisitt nevnt i kompetansemålet er den eneste faktoren som kan ha bidratt til tekstomfanget. Det er på den andre siden også vanskelig å ignorere en såpass høy prosentandel på over 85% eksplisitt nevnte hendelser i innholdet. Om ikke et kausalt forhold mellom innholdet i læreverkene og denne kategorien, indikerer resultatene en korrelasjon mellom de to. Dette er i linje med Midtbøen et al sin konklusjon om at kompetansemål og innhold samsvarer i norske læreverk (2014, s. 113).

### ***6.3 Resultat i lys av minneteorien***

#### ***Hendelser i og utenfor kompetansemålene som nasjonale minner***

Som tidligere diskutert er de eksplisitte hendelsen i kompetansemålene også nasjonale minner, men i forskjellig grad. Innhold om Holocaust har blitt registrert ut i fra om det handler om det norske aspektet av hendelsen. Samtidig kan alt innhold om Holocaust relateres til den norske delen med tanke på at det foregikk som en del av et større hendelsesforløp. Norske jøder ble ikke sendt til gasskamre i Norge, men ned til kontinentet som de andre. Så det er mulig å argumentere for hele innholdet knyttet til Holocaust kan sees som nasjonale minner. Denne undersøkelsen har valgt å se det todelt der det norske aspektet er nasjonalt minne, mens Holocaust generelt ses på som et transnasjonalt minne. Resultatene fra undersøkelser viser at med denne måten å kategorisere hendelsene på, er litt over halvparten av innholdet knyttet til de to kompetansemålene tilhørende nasjonale minner. Skulle en ikke dele opp Holocaust i en norsk og ikke-norsk del ville det vært samme andel som med kategorien "eksplisitt nevnte hendelser". Det er verd å påpeke at det finnes flere nasjonale minner enn det som er nevnt i kompetansemålene. Samtidig er det ikke nødvendigvis så mange som kan relateres til kompetansemålene, men uansett har ikke registreringen av innhold vært utelukket for slike tilfeller.

Det er klart at nasjonale minner ikke er et krav for å inkluderes i læreverkenes innhold som tar for seg de to kompetansemålene. I så fall hadde ikke hendelser som Holodomor blitt skrevet om, med tanke på at det generelt det er en relativt ukjent hendelse utenfor faglige miljø. Det er selvfølgelig ingen definitiv autoritet på hva som er nasjonale minner for Norge, men ut i fra definisjonen som samlende, og identitetsformende historiske hendelser for en nasjon, må det ha en synlig plass blant befolkningen og staten. Dette er en mulig forklaring på den lave andelen av innhold om nasjonale minoriteter: mens behandlingen av samene har vært synlig i offentlig diskurs, særlig med og etter Alta-aksjonen, har mange av de nasjonale minoritetenes lidelser vært fortidd og glemt.

Det er også mulig at utdanning som kilde om hendelsene har vært mangelfulle, noe som er avgjørende for bevisstgjøring. Eksempelvis er nasjonale minoriteter, hverken med navn eller som gruppe nevnt i den forrige læreplanen for samfunnsfag (SAF1-03, LK06). I samme læreplan er derimot samene og urfolk generelt nevnt, og har kompetansemål knyttet til sin historie. Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter ble først ratifisert i 1999 av Norge, som er en del senere enn grunnlovsparagraf 108, også kjent som sameparagrafen, som kom i 1988 (Skogvang, 2021). Om ingenting annet utslagsgivende, er tid en faktor for bevisstgjøring og tilstedeværelse i det kollektive minnet.

Det er derfor mer sannsynlig at nasjonale minner er en større påvirkning på hva blir nevnt i kompetansemålene enn hva som blir skrevet i læreverkene. Den norske stat og befolkningen vektlegger ulike deler av historien, og for statens del er det blant annet forpliktelser til internasjonale avtaler og demokratisk styresett som må tas hensyn til. Nasjonale minner kan ha forskjellig tilstedeværelse avhengig av geografi, lokal historie og utdanning. Krigshandlinger i Nord-Norge under andre verdenskrig som slaget om Narvik har eksempelvis blitt fortidd og har ikke vært like synlig i den nasjonale diskursen (Lysvold, 2015). Samtidig som slaget om Narvik ikke har blitt vektlagt fra statens side, har det uten tvil vært tilstedeværende som kollektivt minne i nord. Staten kan uansett ta vurderinger uavhengig av befolkningen hva som er og bør være nasjonale minner og dermed innhold i læreplaner. Det er ikke nødvendigvis slik at staten kategoriserer hendelser slikt selv for vurderingsprosesser, men som mediedebattene om 22. juli og Holocaust i læreplanene demonstrerer, utgjør det en kan kategorisere som nasjonale minner fokuspunkt i utdannings- og historiediskursen i vårt samfunn.

Forlagene og forfatterne av læreverkene ønsker naturligvis å etterfølge læreplanen, men de som bestemmer innholdet er også mennesker med sin oppfatning av historien og sitt syn på hva som er viktig å minnes. Med andre ord kan vi ikke se bort i fra at læreverk er produkter laget av mennesker som er farget av den kollektive bevissthet og hvilke hendelser som har blitt vektlagt som minner over tid. Nasjonale minoriteter har ikke vært i en slik posisjon i lang nok tid til at de blir formidlet i en betydelig grad i læreverkene, til tross for at deler av deres historie er nasjonale minner og eksplisitt nevnt i kompetansemål.

## ***6.4 Implikasjoner***

### ***Valg av læreverk***

Rent praktisk kan dette gi et mer nyansert vurderingsgrunnlag for valg av læreverk i norsk skole. Når rektorer eller andre ansvarlige for innkjøp av materiell skal velge et læreverk, er det sammensatt av ulike faktorer hva som blir valgt. Et åpenbart kriterium er at de har innhold knyttet til hva elevene skal lære, og i en skolehverdag med også ufaglærte bak kateteret spiller boka en viktig rolle som rettesnor. Konkrete hendelser i en vanligvis mer overordnet læreplan impliserer en understrekning om betydningen til disse. Om en kan sammenligne læreverks behandling av viktige tema, kan det også påvirke valg av innkjøp.

### ***Lærere må vurdere og supplere***

Selv om undervisning i grunnskolen ikke er ensidig bundet til boka, er det nødvendig å vite hva den behandler av fagstoff og ikke. Som stortingsmeldingene og Ludvigsen-utvalget påpeker er bøker viktige verktøy i skolen for planlegging og gjennomføring av undervisning. En lærer må vurdere hvorvidt et læreverk kan tilstrekkelig brukes for et tema, og om en må supplere med andre ressurser. Om lærere kan ha tilgang til kvantitative data om læreverkene som de kan ta slike avgjørelser ut i fra. Helt konkret kan for eksempel en lærer finne at innkjøpte læreverk ikke tar for seg nasjonale minoriteter, og bruke andre tilnærminger for å lære bort om temaet slik at kompetansemålet kan oppnås. Samtidig er det avhengig lærernes kompetanse innenfor de aktuelle tema en faktor som påvirke hvorvidt de ser et hull som nødvendig å tette. Eksempelvis vil elevens bevissthet rundt Norges nasjonale minoriteter avhenge av lærerens evne til å vurdere læreverkene og supplere der hvor læreverkene ikke strekker til. Særlig innsikten til hver enkelt gruppes historie vil kreve kompetanse og innsats fra lærer ettersom læreverkene ikke har nok innhold til å gå i dybden for disse.

### ***Læreverkene endres***

Den tredje implikasjonen er mulige endringer av læreverkene. Dette er ikke et forsøk på å gå vekk fra en deskriptiv tilnærming til problemstillingen, men heller en observasjon av en mulig differanse mellom mål og utfall: Om forlagene har data som setter forholdet mellom kompetansemål og læreverk i et nytt lys, kan det utløse endringer om dagens tilstand er uønsket. På den andre siden kan forlagene ha egne vurderingskriterier som de anser som oppfylt og ikke se noen konflikt med læreverkenes innhold og kompetansemålene i LK20. Som tidligere nevnt er det ikke lenger noen statlig godkjenning av læreverk som brukes i skolen (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 75). Dermed er forlagene kanskje mer avhengige av tilbakemelding fra lærerne som vurderer og potensielt skal bruke bøkene. Om lærerne finner innholdet tilstrekkelig eller lett å supplere, vil heller ikke forlagene nødvendigvis ha noe eksternt press for å endre læreverkene.

Å kunne si hvorvidt et gitt antall ord dekker et tema er utenfor undersøkelsens rekkevidde, samtidig er det ikke gitt at forlagene har brukt en kvantitativ tilnærming for kvalitetssikring av sine produkter.

### ***Implikasjoner for elevers læring og kompetanse***

I en tid med økende Holocaustfornektelse og politisering av folkemord, er faktabaserte og nøytrale kilder om hendelsene et motmiddel for disse trendene. Derfor kan også en manglende bredde i innholdet til lærebøker ha implikasjoner for elevenes læring og den kollektive bevisstheten utenfor klasserommet. Holocaust i kraft av være kanskje en av de mest traumatiske hendelsene i moderne tid er godt dokumentert og formidlet til både elever og den øvrige befolkningen. Tiltak som Hvite Busser og kommunikative minner fra gjenlevende innfører elevene til Holocaust som et kollektivt minne. På den andre siden har ikke alle skoler mulighet til å benytte seg av disse ressursene, mens avstanden i tid gjør det vanskelig å bruke noe annet enn tertiære kilder.

Andre folkemord møter allikevel større utfordringer som kollektive minner og formidling. Det armenske folkemord er for eksempel mindre tilknyttet Norge, og har ikke samme grad av ressurser tilgjengelig for norske elever. Samtidig blir hendelsen bagatellisert og i ekstreme tilfeller fornektet av statsaktører, deriblant Tyrkia. Om da norske elever og den øvrige befolkningen ikke har tilstrekkelig kompetanse om folkemord og kunnskap til hendelsene,

står de svakere stilt til å motstå feilaktig informasjon fra slike aktører. Nettopp en slik situasjon kan vi stå overfor med tanke på at flere læreverk ikke har innhold knyttet til ulike folkemord. I de læreverkene folkemord utenom Holocaust blir skrevet om, er det oftest begrenset til noen få setninger eller et avsnitt. Folkemord er komplekse hendelser der det ofte kan være en fordel å utforske de i dybden, ettersom de kan være massive i omfang eller foregå over lengre tid gjerne under kaotiske forhold. Innhold om folkemord generelt er også lite brukt i læreverkene, og da må kunnskap om folkemord som fenomen trekkes ut i fra Holocaust som eksempel. Det er igjen en mulig fremgangsmåte for dette kompetansemålet som kan forklare fordelingen av tekst i bøkene, der et folkemord står som et didaktisk eksempel for et generelt historisk fenomen. Samtidig må da lærere være bevisst i bruken av denne fremgangsmåten, noe læreverkene ikke nødvendigvis tydeliggjør eksplisitt.

### ***6.5 Metodiske begrensninger og videre forskning***

En begrensning til undersøkelsen er nettopp å undersøke nasjonale minoriteter som enkeltgrupper, og kan være en fruktbar vei videre for å belyse deres posisjon i læreverkene. Mer finmasket analyse av samiske underdelinger er heller ikke gjort, og disse gruppene har også særtrekk som skiller deres historie fra hverandre, dog diskuterbart i mindre grad enn nasjonale minoriteter. Dette er ikke nødvendigvis bare med tanke på fornorskning og overgrep, men også øvrig innhold om gruppene som er mulig å undersøke nærmere. En større begrensning er tilgjengelige læreverk da analysen ble gjort: som tallene viser, fordeles innhold om disse to kompetansemålene gjerne over flere bøker i et læreverk. Ettersom ikke alle bøkene for LK20 ennå ikke har kommet ut, gir ikke analysen et fullstendig bilde av læreverk tilpasset den nye læreplanen. På den andre siden gir analysen et godt bilde på hva tilstander er anno våren 2022. Det er uansett mulig at de manglende bøkene for 10. trinn utfyller hendelser det er lite innhold om i bøkene til 8. og 9. trinn. For metodens del i denne undersøkelsen, er det også klart at den er en av mange mulige fremgangsmåter å belyse implementeringen av kompetansemålene i læreverk. Mengde, omfang og bredde av hendelser kan både settes i en større sammenheng og nyanseres med hjelp av andre metoder og vinklinger.

### ***Videre forskning***

Ettersom den nye læreplan ikke har vært fullstendig inntrådt før nylig er det mange muligheter for forskning som har åpnet seg. Det er for eksempel ikke noen tall på hvor stor andel de ulike kompetansemålene utgjør av hver bok og læreverkene. Uten slike tall er det vanskelig å anslå om disse to kompetansemålene undersøkelsen tar for seg er et forholdsvis stort eller lite tema i bøkene. Ved å bruke innholdsanalyse for andre kompetansemål og tema de tar opp, kan en sammenligne og få et klarere bilde på hva som blir prioritert eller utelatt på et mer overordnet nivå. Innen et av kompetansemålene for denne undersøkelsen er det fortsatt spørsmålet om 22. julis plass i læreverk. Med en slik nylig, men traumatisk hendelse vil det kunne være interessant hvordan det sammenligner seg med Holocaust for eksempel, som nå er over 75 år siden, men samtidig fortsatt en dagsaktuell hendelse.

Kvalitative aspekt er også et mulig rikt felt å utforske for disse kompetansemålene og de nye læreverkene. Hvordan omtales de ulike hendelsene? For antall ord er bare en side av saken, og hendelser kan presenteres på forskjellige måter.

Mange tema undervises tverrfaglig, og det er også et spørsmål verdt å undersøke hvorvidt andre fag, slik som norsk og RLE tar for seg disse hendelsene i noen nevneverdig grad. Sist ville dialog og intervju med læreverksforfattere og forlag kunne gitt mer innsikt i prosessen bak bøkene, særlig i lys av resultatene vi kan se av den.

Sist er tilstanden til digitale verktøy og ressursen, som stadig spiller en større rolle i undervisning og ikke nødvendigvis er bundet til formatbegrensninger som bøker er. Foreløpig har kun Fagbokforlaget erstattet læreverkene med en heldigital ressurs, samtidig er det mulig flere forlag går over til en slik modell. Særlig å kunne sammenligne med tradisjonelle bøker, vil kunne fortelle noe om hvorvidt format påvirker bredde og dybde i innhold knyttet til disse kompetansemålene og tema. Videregående skole har også relaterte kompetansemål i sin nye læreplan for samfunnsfag. Her er det særlig gode muligheter for sammenligning mellom forlagenes nettbaserte ressurser og NDLA som er hyppig brukt på et lignende vis. Data fra videregående skole kan også brukes til sammenligning mot det en finner for ungdomsskolen. Det er fullt mulig at læreverk for videregående skole tar for seg et bredere spekter av hendelser, eller at de går mer i dybden på færre av dem. Videre forskning på dette området kan belyse mange spørsmål som står ubesvart når det gjelder læreverkens innhold etter den nye læreplanen.

## 7.0 Avslutning

### *Konklusjon*

Fordelingen av hendelser relatert til disse to omdiskuterte kompetansemålene i samfunnsfagene har vært et av mange spørsmål som har vært stilt. Med den nye læreplanens mer kompetanserettede tilnærming har konkrete hendelser blitt redusert, og særlig med tanke på historiedelen av samfunnsfag har det ikke vært uten kontrovers. Denne undersøkelsen er et forsøk på å belyse hvordan forlagene og læreverkene har tilpasset seg denne nye læreplanen. De to kompetansemålene som tar for seg folkemord, overgrep og fornorskning, bærer en tung byrde å sikre at elevene lærer om noen av de mest traumatiske hendelsene i norsk historie, men også utenfor. Læreverkene som på dette tidspunkt er tilgjengelige og tilpasset LK20 er analysert med hjelp av latent innholdsanalyse som forsøker å avdekke mengden tekst dedikert til hver av hendelsen. Til tross for at det åpner for noe tolkningsrom, er det mulig å gi et bilde av dagens situasjon for disse tema i læreverkene. Det er viktig også med tanke på at de er fortsatt et viktig verktøy ikke bare for undervisningen, mens også planleggingen og struktureringen som ligger bak. Om læreverkene utelater noe kritisk, er det ikke nødvendigvis slik at for eksempel ufaglærte lærere kan avdekke slike mangler og supplere undervisningen med tilstrekkelig fagstoff. Det er lærerens ansvar å sørge for at elevene oppnår kompetansemålene, men læreverk markedsført som tilpasset den nye læreplanen kan gi en falsk trygghet på at de er tilstrekkelig alene.

Analysen viser at læreverkene samlet tar for seg mange ulike hendelser knyttet til kompetansemålene, men at noen få av de utgjør det meste av innhold i kvantitet. Holocaust og fornorskningen av samene utgjør sammenlagt en såpass stor del av teksten i bøkene at andre hendelser blir relativt kort beskrevet og forklart. Fordelingen innad til hvert kompetansemål er også slik ifølge resultatene. De hendelsene som kompetansemålene i LK20 nevner eksplisitt er mest skrevet om, men samtidig er det ikke en lik fordeling mellom disse. Holocaust og fornorskningen av samene utgjør en stor del av innholdet knyttet til hvert sitt tilhørende kompetansemål, særlig det som gjelder det samiske. Disse to er generelt i alle læreverkene hyppigst nevnt og kommer også med i flere av bøkene enn andre tema.

Resultatene kan se ut til å være en gjenklang av det som har blitt uttalt problematisk med å nevne enkelte hendelser konkret i kompetansemålene. Samtidig har nasjonale minoriteters prøvelser vært en del mindre omtalt til tross for en konkret benevnelse i et av kompetansemålene. Det er også en gruppe med store forskjeller når det gjelder levesett,

religion og etnisitet, noe som intuitivt tilsier at de vil kreve mer innhold for å gi en tilstrekkelig redegjørelse for. Resultatene for nasjonale minoriteter peker mot at hendelser eksplisitt nevnt i et kompetansemål ikke nødvendigvis sikrer en viss mengde tekst, eller å bli skrevet om i det hele tatt.

Av de hendelsene som ikke er nevnt i kompetansemålene, er det sjelden satt av mye tekst til å beskrive de. På den andre siden viser analysen at nasjonale minner ikke er det eneste innholdet innenfor disse tema, men også hendelser utenfor Norge blir tatt med bøkene. Det er derimot verdt å bemerke at folkemord utenom Holocaust blir oftest beskrevet med noen få setninger i hver enkelt bok om de nevnes i det hele tatt. Det innebærer at de eksplisitt nevnte hendelsene i kompetansemålene blir stående som eksempel elevene må lære om det generelle fenomenet gjennom. Dette kan være et bevisst valg av forlagene og forfatterne, men som vil kreve mer forskning for å kunne bekreftes eller avkreftes.

En annen mulig forklaring til hvorfor noen av hendelsene dominerer læreverkene er hvilken tolkning av kompetansemålene forlagene og forfatterne har lagt til grunn. Som tekster i seg selv er læreplaner og kompetansemål åpne for tolkning enten det har vært intensjonen eller ikke. Det er også rimelig å anta at forfattere også er underlagt den kollektive bevissthet og sine egne oppfatninger om hvilke hendelser som er viktige å minnes eller ikke. Mens enkelte hendelser har vært i fokus i den offentlige diskurs og i utdanning, er andre først i senere tatt frem i fokus. Nasjonale minoriteters tid under assimilering og overgrep som følge av fornorskingspolitikken kan grupperes med samenes lignende opplevelser, men da bli mindre omtalt i læreverkene som konsekvens.

Det er også klart ut i fra dataene at ikke alle læreverkene behandler disse kompetansemålene på samme vis, samtidig som de sammenlagt fokuserer på noen hendelser mer enn andre. Dette åpner opp for mer forskning både innenfor folkemord og Norges behandling av minoriteter i læreverk. Det kan også være fruktbart å sammenligne innholdet kvalitativt gjennom eksempelvis diskursanalyse for å gi et bedre bilde av hvordan de er beskrevet og forklart. For latent innholdsanalyse kan bare gi et bilde av mengden og fordelingen av innhold, samtidig som det kan være forskjeller kvalitativt som nyanserer dette bildet. Det er uansett klart at de nye læreverkene og læreplanene åpner opp for mye spennende forskning som både kan hjelpe forlag og lærere å vurdere læremidler, og ikke minst sikre et godt kunnskapsgrunnlag for elevene.





## Litteraturliste

- Aas, F. K. (2021). *22. juli i lærebøker: En kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg norske lærebøker i religions- og samfunnsfagene i ungdomsskolen og videregående skole* [Masteroppgave, MF Vitenskapelig høyskole]. MFopen. <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2825463/5502%20Aas%2C%20Fam%20Karine%20Heer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aslaksen, P. (2019, 16. desember) rasjonalisering (psykologi). I Store Norske Leksikon. [https://snl.no/rasjonalisering\\_-\\_psykologi](https://snl.no/rasjonalisering_-_psykologi)
- Assman, A. (2008). *Connections between memory and history*. [https://www.jstor.org/stable/40972052?seq=3#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40972052?seq=3#metadata_info_tab_contents)
- Baehr, J. S. (U.D.) *A priori and a posteriori*. I Internet Encyclopedia of Philosophy <https://iep.utm.edu/apriori/>
- Dessingue, A., Knutsen, K. (2020). *Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv*. [https://www.researchgate.net/publication/344807474\\_Myndiggjoring\\_gjennom\\_kritisk\\_minnebevissthet\\_Minnestudier\\_i\\_didaktisk\\_perspektiv\\_Alexandre\\_Dessingue\\_Ketil\\_Knutsen](https://www.researchgate.net/publication/344807474_Myndiggjoring_gjennom_kritisk_minnebevissthet_Minnestudier_i_didaktisk_perspektiv_Alexandre_Dessingue_Ketil_Knutsen)
- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and perspectives*, 38(1), 105-123. <https://www3.nd.edu/~ggoertz/sgameth/Drost2011.pdf>
- Fai-Podlipnik, J. (2002). Hungary's relationship with Poland and its refugees during World War II. *East European Quarterly*, 36(1), 63+. <https://link.gale.com/apps/doc/A84804919/AONE?u=anon~b1dedceb&sid=sitemap&xid=e6ebcfa8>
- Folkemordskonvensjonen. (1948). *Overenskomst om forhindring og avstraffelse av forbrytelsen folkemord* (09-12-1948 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1948-12-09-1?q=folkemord>
- Gjerustad, C. Waagene, E. (2015, desember) Valg og bruk av læremidler [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/Valg\\_og\\_bruk\\_av\\_laremidler](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/Valg_og_bruk_av_laremidler)
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.

- Grønmo, S. (2020, 3. november) *Kvalitativ metode*. Store Norske Leksikon.  
[https://snl.no/kvalitativ\\_metode](https://snl.no/kvalitativ_metode)
- Homan, M. (U.D.) *Continental rationalism*. Internet Encyclopedia of Philosophy  
<https://iep.utm.edu/cont-rat/>
- Høyre. (2013) *Stortingsprogram 2013-2017*  
<https://www.nsd.no/polsys/data/filer/parti/10362.pdf>
- Instytut Wymiaru Sprawiedliwości. (2022, 6. april) *March 23 was established as the Polish-Hungarian Friendship Day*.  
<https://iws.gov.pl/march-23-was-established-as-the-polish-hungarian-friendship-day/>
- Iversen, A. (2011) Kvalitative og kvantitative metoder – et kontinuum?  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2011-02-04>
- Kommunal- og distriktsdepartementet (2022, 7. januar) *Grunnlaget for politikken overfor nasjonale minoriteter*  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/grunnlaget-for-politikken-overfor-nasjon/id444285/>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2021) *Handlingsplan mot antisemittisme 2021–2023 – en videreføring*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/9c3f6754f04844da971a26331b732b3f/209394-antisemittisme-web.pdf>
- Koldas, Karelen. (2021, 2. mars). *Shaping Memory—Left and Right, East and West*. Colby News <https://news.colby.edu/story/revising-world-war-ii-memory/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>
- Küntzel, Matthias. (2012) "Judeophobia and the Denial of the Holocaust in Iran". *Holocaust Denial: The Politics of Perfidy*, edited by Robert S. Wistrich, Berlin, Boston: De Gruyter, 2012, pp. 235-256. <https://doi.org/10.1515/9783110288216.235>
- Larsen, D. E., Nilsen, T. (2018, 28. november). *Læreplan uten Holocaust*. Klassekampen.  
<https://arkiv.klassekampen.no/article/20181128/ARTICLE/181129967>
- Lysvold, S. (2015, 22. mars). Derfor ble krigshandlingene i nord fortiet og glemt. NRK.no  
<https://www.nrk.no/nordland/derfor-ble-krigshandlingene-i-nord-fortiet-og-glemt-1.12268845>

- Meld. St. 12 (2020-2021). *Nasjonale minoriteter i Norge*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/b3beb7e9982f4cd3a6ab324cbe6f3a9b/no/pdfs/stm202020210012000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J., Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (ISF-rapport 2014:10).  
Institutt for samfunnsforskning.  
[https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2374743/ISF-rapport%202014%2010\\_V3\\_Nett\\_LS.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2374743/ISF-rapport%202014%2010_V3_Nett_LS.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Mosvold, R., Fauskanger, J. (2014). *Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift. 98. 127–139.
- NOU 2014:7 (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- NSD. (U. D.). Hvordan gjennomføre et prosjekt uten å behandle personopplysninger? NSD.no  
<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hvordan-gjennomfore-et-prosjekt-uten-a-behandle-personopplysninger>
- Nyeng, F. (2021) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*  
Fagbokforlaget
- OsloMet (2018, 14. november) *Læreplan i samfunnsfag* [høringssvar].  
<https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/206040f5-80b6-45e8-9e6e-da3571553a1e?notatId=564&disableTutorialOverlay=True>
- Roediger, Henry & Abel, Magdalena & Umanath, Sharda & Shaffer, Ruth & Fairfield, Beth & Takahashi, Masanobu & Wertsch, James. (2019). Competing national memories of

- World War II. Proceedings of the National Academy of Sciences. 116. 201907992. 10.1073/pnas.1907992116.
- Røthe, H. B. (2021). *Holocaust i nåtid: En innholdsanalyse av et utvalg lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust* [Masteroppgave, NTNU]. NTNUOpen. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2785143/no.ntnu:inspera:76470112:50747633.pdf?sequence=1>
- Sametinget. (2018, 2. mai). *Brev fra Sametinget til Stortingets presidentskap med innspill til første utkast til mandat*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-408s?all=true#m9>
- Senter for studier av Holocaust og livsynsminoriteter (2018, 14. november) *Læreplan i samfunnsfag* [høringssvar] <https://hoering.udir.no/Uttalelse/v2/45c3eac0-9228-4a29-95d8-d29ea3fb230e?notatId=564&disableTutorialOverlay=True>
- Skovang, S. (2021, 16. juni) *Sameparagrafen*. Store Norske Leksikon <https://snl.no/Sameparagrafen>
- Sletnes, K. B. (2021, 19. Mars) *Positivism*. Store Norske Leksikon <https://snl.no/positivisme>
- Steensrud, Ellen. (2020, 3. september). *Hva er folkemord?* HL-senteret <https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/hva-er-folkemord.html>
- Steensen, S. (2016, mars) *Har medieforskningen et metodeproblem?* [https://www.idunn.no/nmt/2016/03/har\\_medieforskningen\\_et\\_metodeproblem](https://www.idunn.no/nmt/2016/03/har_medieforskningen_et_metodeproblem)
- Storeide, A. H. (2019). *Local and National Memories of WWII in a Transnational Age: the Case of Norway*. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 32(4), 459–474. doi:10.1007/s10767-019-09332-9
- Therhault, Henry C. (2009) "Genocide, Denial, and Domination: Armenian-Turkish Relations from Conflict Resolution to Just Transformation," *Journal of African Conflicts and Peace Studies*: Vol. 1: Iss. 2, 82-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.5038/2325-484X.1.2.5> <https://scholarcommons.usf.edu/jacaps/vol1/iss2/7>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 22. september). Slik ble læreplanene utviklet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Weiss-Wendt, A. (2022, 24. mars). *Hvem var Raphael Lemkin?* HL-senteret.

<https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/bakgrunn/ideologi/folkemord-og-lemkin.html>

Westacott, E. (U.D.) *Cognitive Relativism*. Internet Encyclopedia of Philosophy

<https://iep.utm.edu/cog-rel/#H5>

