

Masteroppgave

Undervisning av andre verdenskrig – en
historiedidaktisk analyse gjennom
multiperspektivitet

Teaching World War II – a History Didactic Analysis through Multiperspectivity

Fakultet for pedagogikk og lærerutdanning

MGLU5-10

Marius Tønsberg

2022

Abstract

Using a qualitative approach, semi-structured interviews and digital questionnaires have been conducted with informants from three different countries: Norway, Japan, and the United States. Additionally, a simple document analysis has been performed. The purpose of this study is to examine how diverse perspectives shape the global education on World War II. This research question is further elucidated through three research questions: (1) How does multiperspectivity influence the global educational community? (2) What is the impact of historical consciousness on the teaching content of World War II? and (3) How can instruction be adapted to achieve a global-historical understanding? The findings from the interviews and document analysis are discussed in relation to previous research, leading to the conclusion that perspectives in terms of historical context and culture will all, both individually and collectively, have significant opportunities to shape the global education in Norway, Japan, and the United States.

Sammendrag

Med en kvalitativ tilnærming er det gjennomført semistrukturerte intervjuer og digitale spørreskjemaer med informanter fra tre ulike land: Norge, Japan og USA. I tillegg er det foretatt en enkel dokumentanalyse. Formålet med denne studien er å finne ut hvordan ulike perspektiver former den globale undervisningen om andre verdenskrig. Denne problemstillingen er tilspisset ved tre forskningsspørsmål: (1) Hvordan påvirker multiperspektivitet det globale undervisningssamfunnet?, (2) hva er historiebevissthetens påvirkning på undervisningsinnholdet av andre verdenskrig?, og (3) hvordan kan undervisningen tilpasses for å oppnå en globalhistorisk forståelse? Resultatene fra intervjuer og dokumentanalyse er diskutert opp mot tidligere forskning, hvor konklusjonen på de ovennevnte spørsmålene er at perspektiver i form av historie plassering og kultur vil alle, både alene og samlet, ha stor anledning til å forme den globale undervisningen i Norge, Japan og USA.

Innhold

FORORD	8
1. INTRODUKSJON	9
1.1 TEMA	9
1.1.1 Presentasjon.....	9
1.1.2 Sentrale begreper.....	10
1.1.3 Formål og aktualisering.....	12
1.2 RELEVANS.....	14
1.3 PROBLEMSTILLING	15
1.4 AVGRENSNING	16
1.5 DISPOSISJON.....	17
2. TIDLIGERE FORSKNING OG TEORETISK RAMMEVERK	19
2.1 SENTRALE BEGREPER	19
2.1.1 Multiperspektivitet	19
2.1.2 Globalhistorie	21
2.1.3 Historiebevissthet.....	23
2.2 ØVRIGE BEGREPER OG TEMATIKK	25
2.2.1 Historisk empati.....	26
2.2.2 Historieforståelse og historisk literacy	27
2.2.3 Nær og fjern historie – sensitivitet i undervisning	28
2.2.4 Kollektivt minnes påvirkning på historiefortellingen.....	30
2.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	31
2.3.1 Barth og Fujioka.....	31

2.3.2	<i>Bode & Heo – krigsnarrativ og undervisning</i>	34
2.3.3	<i>Bobowik et al. – Willingness to fight</i>	34
2.4	NORSK TILNÆRMING	35
2.4.1	<i>Norsk historiedidaktikk og undervisningen av andre verdenskrig</i>	35
2.4.2	<i>Nasjonal læreplan</i>	37
2.5	JAPANSK TILNÆRMING	38
2.5.1	<i>Skolebøker, historiebevissthet og kontroverser</i>	38
2.5.2	<i>Minnepolitikken tre faser</i>	40
2.5.3	<i>Nasjonale standarder og «Basic Act on Education»</i>	42
2.6	AMERIKANSK TILNÆRMING	43
2.6.1	<i>The Process og Education</i>	43
2.6.2	<i>Utfordringer og utvikling i undervisningen av samfunnsfag og historie – globalhistorie i USA</i> 44	
2.6.3	<i>Statlige standarder</i>	45
3.	METODE	50
3.1	METODEDESIGN	50
3.1.1	<i>Kvalitativt intervju</i>	51
3.1.2	<i>Spørreskjema</i>	52
3.1.3	<i>Dokumentanalyse</i>	53
3.2	PRESENTASJON AV UTVALG	54
3.3	FREM GANGSMÅTE	55
3.4	UTFORDRINGER OG FEILKILDER	56
3.5	KVALITATIV INNHOLDSANALYSE	57
4.	RESULTATER OG ANALYSE	60
4.1	OPPBYGGING AV KATEGORISERTE TEMAER	61

4.2	PRESENTASJON AV FUNN FRA NORGE	63
4.3	PRESENTASJON AV FUNN FRA JAPAN	69
4.4	PRESENTASJON AV FUNN FRA USA	73
4.5	ANALYTISKE KOMMENTARER	77
5.	DRØFTING	80
5.1	HVORDAN PÅVIRKER MULTIPERSPEKTIVITET DET GLOBALE UNDERVISNINGSSAMFUNNET?...80	
5.2	HVA ER HISTORIEBEVISSTHETENS PÅVIRKNING PÅ UNDERVISNINGSSAMFUNNET AV ANDRE VERDENSKRIG?.....82	
5.3	HVORDAN KAN UNDERVISNINGEN TILPASSES FOR Å OPPNÅ EN GLOBALHISTORISK FORSTÅELSE? 83	
6.	AVSLUTNING	86
6.1	KONKLUSJON	86
6.2	VIDERE FORSKNING	87
6.3	ETTERORD.....	87
	LITTERATURLISTE	88
7.	VEDLEGG	94
7.1	NSD/SIKT GODKJENNELSE.....	94
7.2	INTERVJUGUIDE	96
7.3	ENGELSKE SPØRRESKJEMA.....	98

Forord

Det er ikke lenge siden jeg var usikker på om denne dagen noen gang skulle komme. For de som kjenner meg godt er det kjent at jeg har vært gjennom en del de siste årene. Utfordringene har nærmest stått i kø både på det personlige plan, men også med utsettelse og pandemi. Allikevel er oppgaven fullført, og jeg er nå klar for å tre inn i full jobb fra høsten av. Jeg føler jeg har bevist noe for meg selv ved fullføringen denne oppgaven. Etter å ha vært syk i en årrekke kan jeg med stolthet si at jeg har klart å balansere skrivingen av en masteroppgave, et fulltids årsstudium og 60 % jobb som lærer. Denne arbeidskraften og viljestyrken jeg har funnet i meg selv vil jeg ta med meg videre i livet, både i arbeid og privat. Dette hadde aldri vært mulig uten familie, venner og en fantastisk gjeng klassekamerater.

Jeg er allikevel nødt til å nevne noen enkeltpersoner som virkelig har utgjort mirakler. Til min tålmodige veileder Kariin må jeg bare si takk for alt. Takk for at du aldri ga opp, og for at du alltid var tilgjengelig. Du gikk virkelig til de store lengder for å hjelpe meg med alt du kunne, og selv om jeg støtte på motgang lot du meg aldri miste håpet.

Forskningsarbeidet for denne oppgaven hadde heller ikke vært mulig uten min kontaktperson og tolk, Kanako. Mengden jobb og ansvar du tok på deg kun fordi du er akademisk interessert er bemerkelsesverdig. Uten å en gang forvente betaling er en ekstra hyllest her det minste jeg kan gi deg. Ryddigheten i arbeidet ditt har vært en inspirasjon.

Sist, men definitivt ikke minst, må jeg takke min utrolige samboer og kjæreste, Hanne. Det å ha en støttespiller som alltid vil deg det beste, og virkelig gjør alt hun kan, er uvurderlig. Det finnes ingen oppgave uten deg. Takk for at du er den du er, og for at du gjør meg til et bedre menneske.

1. Introduksjon

1.1 Tema

1.1.1 Presentasjon

Når to personer snakker om en relativ liten hendelse, vil deres ulike bakgrunn, erfaringer og kultur ha innflytelse på hvordan de tolker hendelsen. Deres unike posisjon fører dermed til at deres felles hendelse oppleves ulikt. Når de forteller andre om konflikten, vil de også fortelle ut ifra sine egne synspunkter. Dette fører til at hendelsen blir sett på fra enda flere ulike perspektiver etter hvert som flere får høre om den. Alt dette kan føre til at årsaken bak og konsekvensene av hendelsen varierer ut ifra hvem som forteller om den. En slik forvirring vil definitivt gjøre en unison didaktisk tilnærming vanskelig, kanskje til og med urealistisk. Om det er en liten hendelse mellom to personer eller større hendelser som omfatter større områder med flere millioner involverte individer, slik som andre verdenskrig, vil det likeledes by på samme utfordringer. Andre verdenskrig må omtegnes som en av de historiske hendelsene som har hatt størst påvirkning på formingen av vår verden slik vi kjenner den i dag. Dette skyldes eksempelvis det globale omfanget i form av antall involverte og de globale konsekvensene gjennom tap av liv, sanksjoner og dannelsen av FN. Med dette som utgangspunkt, inkludert de historiske, geografiske og kulturelle perspektivene, er det aktuelt å sette søkelys på hvordan dagens undervisning om andre verdenskrig er oppbygd i ulike skoler internasjonalt.

Andre verdenskrig har en tradisjon med å være et svært vektlagt tema i samfunnsfagundervisningen i Norge (Eriksen, 1995, s. 10). Krigen, som er en av de store fortellingene i moderne tid, utgjør et nettverk av forestillinger og symboler og har vært en del av norsk identitetsbygging og det nasjonale verdigrunnet (Eriksen, 1995, s. 9). Regjeringen har utarbeidet tre nye læreplaner siden 1995: L97, LK06 og den nåværende LK20. Den nyeste læreplanen fremmer åpne kompetansemål med utforskende læring og tverrfaglige temaer, men i denne oppgaven vil det vises til at krigen fremdeles blir brukt som utvalgt tematikk. Med tanke på de omfattende og globale ramifikasjonene gir det grunnlag til å tro at andre land også inkluderer hendelsen i sin undervisning.

Selv om varigheten av krigen regnes i samme tidsrom verden over, fra 1939 til 1945, har likevel de involverte landene hatt ulike opplevelser og konsekvenser av den. Når det er snakk

om så mange ulike land involvert i samme hendelse, har hvert land opplevd krigen på en annen måte og ser dermed på hendelsen fra sitt eget perspektiv. Enten om andre verdenskrig nevnes eksplisitt i et lands kompetansemål eller tilrettelegges og brukes ved åpne mål og standarder, bør det fremdeles ha en plass i den globale undervisningsmodellen, nettopp fordi krigen i stor grad har vært med på å forme dagens verden.

Ethvert samfunn og politisk lederskap hviler på historiske minner og fortellinger om fortiden, noen ganger hemmet av det korte tidsperspektivets stengsler, andre ganger av at samfunnets opprinnelsesfortellinger er så mektige at det blir vanskelig å frigjøre seg fra dem (Tvedt, 2020, s. 20).

Det er en slik konseptuell tankegang som realiserer den faglige interessen og fascinasjonen med globale narrativ, samt retter lys mot potensielle interne utfordringer i en nøytral framstilling av fortiden.

Det finnes flere grunner til tematikkvalget for denne oppgaven. Temaet om andre verdenskrig har alltid bydd på en stor personlig interesse i skolesammenheng og i familiære kretser. Tematikken legger til rette for spennende og mangesidig undervisning. Som nevnt er det få historiske hendelser, om noen, som har forandret og formet verdensbildet på samme måte som andre verdenskrig. Under den tidlige planleggingsfasen og idémyldringen for denne oppgaven dannet det seg et ønske og en idé om å gjennomføre en sammenlignbar analyse på global basis. Forskningsprosjektet måtte ha et gjennomførbart konsept med undervisning og didaktikk i sentrum. Etter å ha sett på tidligere forskning om temaet viste det seg at det fortsatt var rom for å undersøke og analysere ulike lands undervisning av andre verdenskrig. For å gjøre dette må det undersøkes om hva lærere tenker om undervisning av krigen, og spørre om deres erfaringer og prioriteringer. Ved å intervjuere lærere fra Norge, USA og Japan, og analysere nasjonale læreplaner, har oppgaven forutsetninger til å finne tydelige forskjeller og ulikheter – og peke på bakgrunnen for disse.

1.1.2 Sentrale begreper

Tre begreper som står sentralt i denne oppgaven er *multiperspektivitet*, *historiebevissthet* og *globalhistorie*. Disse begrepene vil fungere som en rød tråd til hovedtematikken, undervisning av andre verdenskrig, og har hatt en forankrende rolle i forskningsarbeidet gjennom

spørsmålsutforming og svaranalyse. Siden disse begrepene vil brukes og drøftes videre i oppgaven er det nødvendig med en kort forklaring på hver av dem innledningsvis, før de vil videre presenteres og gis en mer didaktisk nærliggende bruksdefinisjon i oppgavens andre hovedkapittel.

Multiperspektivitet er tett tilknyttet fortellinger som et aspekt av det narrative, og er en type tradisjonell historiefortelling hvor ulike, og gjerne avvikende, synspunkter brukes for å presentere en historie (Hartner, 2014, s. 353). For å finne likheter og forskjeller presentert gjennom ulike synspunkter om samme sak, kan en bruke multiperspektiv som metode for å se begrensningene til et individuelt synspunkt. Disse begrensningene vises gjennom epistemologi, ideologi og det perseptuelle (Hartner, 2014, s. 353). Selv om multiperspektivitet ofte refererer til historiefortelling innenfor litteraturen, så vil det fungere på samme måte i den fysiske verden og i klasserommet; som et narrativt aspekt utvider forståelsen seg ved å se hendelsen fra flere sider.

Historiedidaktikeren Karl Ernst Jeismann betegnes som mannen som først introduserte begrepet historiebevissthet. Jeismanns definisjon sier at historiebevissthet viser til sammenhengen mellom fortidstolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver (Jensen, 2003, s. 58). Ola Svein Stugu har en videre forklaring på at med en reflektert historiebevissthet kan et individ skjønne at det selv er skapt av historiske prosesser, men at det selv kan påvirke egen situasjon (Kvande & Naastad, 2013, s. 46). Historiebevissthet må dermed forstås som en evne til å forstå tidsbegrepet ved å se på konsekvenser av fortiden for å forstå og forutse utviklingen av nåtid og fremtid.

Det tredje sentrale begrepet, globalhistorie, kan være vanskelig å gi en entydig definisjon grunnet interne forståelser blant forskere og begrepets ulike bruksområder. En av disse definisjonen omhandler evnen og metoden til å se på historie gjennom bruk av ulike perspektiver for å løsrive seg fra sentrismen (Conrad, 2016, s. 4). En slik løsgjøring vil være den moderne tilnærmingen for anseelsen av historie og ser ut til å være fremtiden til historieundervisning i henhold til den nye læreplanen. Sentrismene, eksempelvis eurosentrisme eller sinosentrisme, dannes over lengre tid og skyldes metodologisk nasjonalisme. Dette betyr at nasjonalstatene har en forutinntatt forståelse og fundamental egeninteresse som bygger nasjonalhistorie (Conrad, 2016, s. 3).

Til tross for forskjellige syn har utøverne av globalhistorie en felles interesse for å gjøre globale sammenlikninger på tvers av kloden for å studere sammenhenger og utforske hvordan historiske prosesser forstås i global kontekst (Eriksen, 2010, s. 13-14). Et slikt globalt studie av sammenhenger og historisk forståelse er nettopp det denne oppgaven er ment for å være. Så mye som oppgaven selv vil basere seg på en globalhistorisk tilnærming vil tematikken i forskningen også ta for seg globalhistorie i skole- og undervisningssammenheng. Globalhistorie i skolesammenheng vil også bety å forstå historiske prosesser i global kontekst, som kan oppnås ved gjennomtenkt og utforskende undervisning.

De tre begrepene er selve grunnmuren i oppgaven, og deres viktighet kan dermed ikke underdrives. Undervisningen av andre verdenskrig skal brukes som et eksempel på hvordan globalhistorie kan undervises gjennom bruken av multiperspektivitet, og hvordan dette kan fremme historiebevissthet. Dette er selve idéen bak oppgavens natur og fremgangsmåte. For å gjøre dette vil begrepene og deres bruksområder forklares videre i teorikapittelet. De vil også brukes og refereres til i forsknings- og resultatkapitlene og brukes i stor grad i argumentasjonen i oppgavens drøftingskapittel.

1.1.3 Formål og aktualisering

Temaet for denne masteroppgaven omhandler undervisning av andre verdenskrig. Oppgavens formål er å bidra med ny empirisk kunnskap om undervisning av andre verdenskrig på ungdomsskolenivå. Dette gjøres ved hjelp av en historiedidaktisk analyse gjennom multiperspektivitet fra norsk, japansk og amerikansk undervisning. Det er et håp om at oppgavens natur, innhold og funn skal bidra i det akademiske feltet historisk komparatisme, og at dens forskning skal kunne videreføres.

For å aktualisere tematikken og oppgavens formål sees det på utviklingen av historieforståelse og hvordan den gjenspeiles i klasserommet. Hva som vektlegges for undervisning og historieforståelse har vært i endring i moderne tid. De siste tiårene har det vært en utbredt forståelse av behovet for å vise elevene at historie baserer seg på deltakerne, og dermed at flere sannheter kan sameksistere (Wansink et al., 2016). Den tradisjonelle tankemåten som mange av oss har etter gjennomført grunnskole er at historie er fastsatt og objektiv, men faktumet er at historien alltid er subjektiv. Historie blir tolket og videreformidlet av individer

som både bevisst og ubevisst tar med sin egen bakgrunn og kontekst i sitt arbeid og sin forståelse med historie. Elevene må selv lære hvordan å forstå og validere historiske perspektiver lært i det vi kan kalle historietolkning (Wansink et al., 2016).

I historiefortelling er det ikke unormalt å se på «oss» og «de andre». Ved å fortelle en historie hvor vi står sterkt i tråd med perspektivet, kan man ende opp med å fremmedgjøre de andre aktørene og observatørene i historien. Perspektivet og fortellingen av hendelsen er basert på den aktuelle aktørens posisjon til selve hendelsen, og er deretter supplert av dens egne- og historiske fordommer og forståelser, forklarer Abbey og Wansink (2022). Dette betyr i all hovedsak at individets indre og forutinntatte meninger påvirker opplevelsen, noe som kan være skadelig for den helhetlige og rettferdige forståelsen. Aktører med en direkte relasjon til en hendelse vil få et helt annet eierskap til historien. Videre kan aktørene la dette eierskapet påvirke deres presentasjon av hendelsesforløpet og ende opp med å fremme seg selv og sin tilknyttede side. Dette kan føre til store forskjeller sammenlignet med gjenfortellingen av nøytrale observatører (Abbey & Wansink, 2022).

I skrivende stund er det ikke mulig å unngå å nevne de globale omstendighetene og situasjonen Europa befinner seg i når en skal vise til oppgavens aktualisering. Denne oppgaven vil trekke frem ulike begreper, perspektiver og historier som i all sin naturlighet baserer seg rundt en verdensomfattende historisk hendelse. Denne hendelsen endret verdensbildet, og det er ingen grunn til å tro at krigen i Ukraina ikke vil gjøre det samme. Hvor stor grad krigen vil endre verdensbildet på er fremdeles uvisst, men det kan mulig bli enormt. Uansett er vi allerede langt forbi punktet hvor krigen i Ukraina vil bli en del av offentlig historie og brukes som undervisningsmateriale. Konseptet rundt perspektivdrevet undervisning med søkelys på krig vil i høyeste grad være relevant i form av at det må behandles med samme sensitivitet og respekt. På et eller annet tidspunkt i fremtiden vil det antageligvis gjøres en komparativ analyse om hvordan russiske og ukrainske skoler underviser om dagens krig. Denne oppgaven vil ta for seg og fremstille en rekke begreper høyst relevant innen undervisning av krig, og baserer seg på en fremtidsrettet nøytralitet som vil fremstå like anvendelig i liknende fremtidige undervisningstemaer.

1.2 Relevans

En forskningsoppgave må være relevant innenfor fagfeltet, og må by på noe interessant og nytt. For å forsvare og forklare oppgavens eksistens og hva den bringer må man se på hvor relevant den kan være i forsknings- og undervisningssammenheng. Som en historiedidaktisk analyse er det allerede en klar tilknytning til undervisningen, dette i form av oppgavens forskning, innhold og videre nytte og bruk. Ved å se på globale sammenhenger dannes interessen og gir en muligheten til å dra inn aktuelle samfunnsfaglige begreper som er i vinden - som de nevnte begrepene multiperspektivitet, historiebevissthet og globalhistorie.

Bruken av og forskningen på multiperspektivitet i historieundervisningen har vært økende de siste tiårene (Wansink et al., 2018). Denne oppgaven tar for seg bruk og forståelse av multiperspektivitet og føyer seg så inn i rekken av forskning og teori om tilnærmingen. Det spesifikke valget om å fokusere forskningen spesifikt rundt undervisningen om andre verdenskrig og valget av deltakerlandene gir likevel oppgaven en unik vinkling. Denne vinklingen skal aktualisere oppgaven og vise at forskningen er både aktuell og nødvendig. Ved å sette andre verdenskrig som tematikk kan multiperspektivitet både brukes til egen forskning, og samtidig forskes på i innhold. Forskningsbruken av multiperspektivitet vil vises gjennom den komparative analysen, mens resultatene av deltakernes bruk og forskjeller skal drøftes for det didaktiske innholdet.

Tidlig i planleggingsfasen for valg av oppgave kom jeg over to artikler som vekket interesse og hadde betydning for oppgavens tematikk og utforming. Datert tilbake til 1992 var det gjort en komparativ undersøkelse om undervisningen av andre verdenskrig i Japan av James Barth. I samme utgave av fagtidsskriftet *The International Journal of Social Education* hadde Nobukatsu Fujioka tatt for seg en lignende forskning om samme emne og situasjonen i japanske klasserom. Siden den gang er det blitt gjort mindre komparativ forskning rundt den spesifikke tematikken. Til tross for at globalhistorie og perspektiver har fått mer empirisk oppmerksomhet de siste tiårene, har ikke amerikansk og japansk undervisning av krigen blitt sammenlignet på samme måte siden. Som høyst relevante presentasjoner fra tiår tilbake står disse artiklene som både faglig inspirasjon og forankrede forskningsarbeid. I ettertid av deres forskning har det vært utarbeidet flere nye læreplaner og standarder i Norge, USA og Japan. Siden det har gått så lang tid siden forrige komparative studie og det har forekommet store endringer i læreplanene vil et nytt blikk og en ny didaktisk analyse være rettferdiggjort.

Oppgaven tar for seg et stort historisk emne og interessen er på et globalt nivå, dette gjenspeiler seg i den tidlige interessen fra villige intervjuobjekter og samarbeidspartnere. En slik oppgave kan gi stor avkastning som lærer ved en forståelse av perspektivfortelling. Dette kan brukes i undervisningssituasjoner og fremme formingen av selvstendige og kritiske elever. Oppgavens resultater vil kunne være nyttig innen fagfeltet for læreres kompetanse og didaktiske bruk av perspektiver og bruk av globalhistorie. I tillegg vil det bidra til læreres personlige utvikling gjennom kunnskap og økt interesse.

1.3 Problemstilling

De tre gjennomgående og sentrale begrepene multiperspektivitet, historiebevissthet og globalhistorie vil vektlegges for å undersøke undervisningen i tre ulike land for å få frem de forskjellige perspektivene. Oppgaven vil sette søkelys på å sammenligne den didaktiske tilnærmingen til en global hendelse på et internasjonalt nivå. Til tross for at det finnes flere mulige globale hendelser som kunne bydd på liknende forskning, er det fremdeles et begrenset antall, om noen, som er like relevant som andre verdenskrig. Det er det enorme omfanget, de store konsekvensene og antall involverte med deres perspektiver som stiller krigen som et så sterkt eksempel i prosjektet.

For å forstå problemstillingens betydning må det forklares hva som menes med «ulike perspektiver». De ulike perspektivene som inngår i problemstillingen er hovedsakelig basert på historie, plassering og kultur. I dette tilfellet betegnes *historiske perspektiver* som en inkludering av historie for å forstå en hendelse. *Plasseringsperspektiver* må forstås som påvirkningen geografisk beliggenhet og tidsmessig handlingsrom har på tolkningen av en historisk hendelse. Videre for denne oppgaven vil de *kulturelle perspektivene*, herunder de tradisjonelle og etiske, tas i betraktning av narrativ vektlegging og vinkling av historiefortellinger. I denne oppgaven viser «den globale undervisningen» til ulik undervisning mellom ulike land om et gitt tema, eksempelvis andre verdenskrig, og hvordan denne undervisningen på tvers av forskjeller og landegrenser kan kategoriseres som sammenlignbare. Spesifikt for denne oppgaven vil det presenteres og undersøkes den globale undervisningen gjennom spesifikt utvalgte Norge, Japan og USA.

Ved å nøye forklare sentrale begreper, valget av andre verdenskrig som tema, hvilke ulike perspektiver og hva som menes med global undervisning kan nå problemstillingen presenteres med klare rammer. Utformingen av den endelige problemstillingen blir dermed: «*Hvordan ulike perspektiver former den globale undervisningen om andre verdenskrig*». Siden oppgavens natur og formål er å analysere gjennom multiperspektivitet er oppgavens problemstilling valgt for å gi faglig relaterbart innhold som kan svare på nettopp dette gjennom resultater og diskusjon. Som en didaktisk analyse står den globale undervisningen i sentrum hvor ulike perspektiver skal presenteres og sammenlignes gjennom empirisk representasjon av tidligere og ny forskning innen det historiske komparasjonsfeltet. Didaktiske og samfunnsfaglige begreper vil dermed også være toneangivende for en slik analyse.

For å gjøre den ovennevnte problemstillingen enda mer tilspisset har det blitt inkludert tre forskningsspørsmål som tar for seg hver av de tre gjennomgående begrepene (multiperspektivitet, historiebevissthet og globalhistorie), som skal svares på og presenteres gjennom forskning og drøfting: (1) Hvordan påvirker multiperspektivitet det globale undervisningssamfunnet?, (2) hva er historiebevissthetens påvirkning på undervisningsinnholdet av andre verdenskrig?, og (3) hvordan kan undervisningen tilpasses for å oppnå en globalhistorisk forståelse?

1.4 Avgrensning

For at oppgaven skal passe inn i de rammene som er gitt er det nødvendig å foreta noen avgrensninger. For å avgrense omfanget ble det bestemt å fokusere på kun et utvalg land som fungerende representanter. Disse landene skal representere på vegne av de tre perspektivene oppgaven baserer seg på: historiske, plassering og kulturelle. Det er viktig å ikke være overambisiøs i utvalget, men samtidig inneholde nok vinklinger til at oppgaven byr på både ny og relevant forskning. Dermed falt valget på USA, Japan og Norge. USA er valgt som et nord-amerikansk standpunkt og som representant for de allierte. Japan er et asiatiske land som under krigen var en del av aksemaktene, og det er grunn til å forvente store forskjeller mellom de og USA. Som et nøytralt land vil Norge brukes som et eksempel i denne oppgaven. Det skal også nevnes at trinnet som er tiltenkt forskningen er avsluttende ungdomsskolealder, altså 10. klasse i Norge, eller tilsvarende nivå i øvrige land. Det kunne vært aktuelt å utvide oppgaven med flere deltakere, land, kategorier og temaer, men på grunn av tid, ressurser og oppgavens rammer er dette luket ut.

Avgrensningen tillater gjennomføringen av kvalitativ forskning og metode på en noe begrenset oppgavestørrelse. Ved å samle inn data gjennom intervjuer og dokumentanalyse av et avgrenset utvalgt representativ, og en håndfull deltakere per land, vil det være gjennomførbart å identifisere ulike tilnærminger, samt fellestrekk og forskjeller i undervisningen. Videre, etter samlingen av data, vil det være mulig å bruke resultatene av analysen til å drøfte seg frem til anbefalinger og tilpasset forståelse for globalhistorisk undervisning. En slik forståelse vil ta hensyn til kulturelle og historiske standpunkter og kontekster gjennom den kvalitative fremgangsmåten og ved å behandle hvert representative perspektiv med likeverdig respekt.

1.5 Disposisjon

Oppgaven er inndelt i fem ulike kapitler: introduksjon, tidligere forskning og teoretisk rammeverk, metode, resultater, drøfting og konklusjon. Første kapittel har vært oppgavens grunnlag med introduksjon av tematikk og valg av oppgavens design og innhold. Det har også blitt definert sentrale begreper og presentert problemstilling og påfølgende forskningsspørsmål og avgrensninger.

Andre, tredje, fjerde og femte kapittel er oppgavens hoveddel. Under tidligere forskning og teoretisk rammeverk vil det presenteres teori og forskning som er relevant for oppgavens forskning og drøfting. Her skal begreper belyses og viktige funn i andres arbeid introduseres. Det tredje kapitlet tar for seg forskningsprosjektets metoder og vil presentere utvalget, utfordringer og eventuelle feilkilder. Deretter følger resultatene av forskningen hvor svar og analyse av forskningen forekommer. Den nye empiriske kunnskapen vil settes opp mot andres tidligere forskning og teori i oppgavens drøftingsdel. Det siste kapitlet er avsluttende og skal runde av oppgaven med avsluttende tanker, mulig fremtidig arbeid, oppsummering før det skal dras en konklusjon.

Raudsepp og Zadora har forsket på en rekke land med ulik grad av involvering i andre verdenskrig, hvorav ingen av disse inkluderer de tre landene valgt for denne oppgaven, og deres forhold til det sensitive undervisningsmateriale. Deres funn viser blant annet at andre verdenskrig er et svært viktig og komplekst tema for alle europeiske land. For land, hvor krigen

er tolket og forklart fra seierherrens perspektiv, kan den fungere som en historisk bærebjelke og være identitetsformende (2019).

Historieundervisning byr på utfordringer for de utenforstående utenfor nasjonens grenser. Å trekke konklusjoner om andre lands undervisning må gjøres med forsiktighet og respekt. Historie er så kulturelt, politisk og ideologisk ladd at det må forstås i en større sosial sammenheng. Å forstå andre nasjoners historieundervisning forlanger en sensitiv tilnærming til konteksten (Barton, 2012, s. 188). Det er jo dette som gjør det så spennende!

De fleste statlige og nasjonale standardene er så åpne for tolkning at uavhengig av hva lærerne velger til innhold kan inkluderingen forsvares. Læreren kan oppgi at de følger kompetansemålene uansett hvilke hendelser, områder eller tidsperioder de inkluderer så lenge elevene viser det minste tegn til forståelse eller evne til drøfting, eller liknende utformede mål (Singer, 2020, s. 196).

2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Innledningsvis i dette hovedkapittelet vil det introduseres ulike begreper og temaer. Det vil være viktig at disse forstås rett for å kunne forstå omfanget og innholdet for de resterende kapitlene. Flere av begrepene kan argumenteres for å flere definisjoner og bruksområder, dermed vil det her stadfestes hvilken betydning og funksjon de bærer for denne besvarelsen for å gi en felles forståelse før vi går videre. Begrepene og tematikken som vil forklares her har blitt inkludert under oppgavens forskningsarbeid og vil forekomme under resultatkapittelet og drøftingskapittelet. Det er satt et skille mellom de sentrale begrepene, perspektiver og øvrige begreper for ryddighetens skyld. De øvrige begrepene vil dog også ha en stor rolle for tilnærmingen i forsknings- og drøftingsdelen.

2.1 Sentrale begreper

De tre begrepene multiperspektivitet, globalhistorie og historiebevissthet står så sentralt i oppgavens natur at de må videre forankres og defineres for deres nøyaktighet og virksomhet. De må inkluderes i det teoretiske rammeverket og vil brukes som gjennomgående begreper og tematikk under de resterende kapitlene. Det må også forklares i tråd med den aktuelle og nåværende bruken til hver av de i historieundervisningen og i forskningssammenheng. Felles for alle tre begrepene er en økt faglig interesse i takt med utviklingen av begrepenes natur. Multiperspektivitet, globalhistorie og historiebevissthet er tre av flere nytenkende historiekonsepter som skal forme dagens og fremtidens historieforståelse, forskning og undervisning.

2.1.1 Multiperspektivitet

Det er tidligere i oppgaven alludert til at multiperspektivitet er et begrep som kan vise seg vanskelig å gi en entydig definisjon på, siden det er såpass omfattende med ulike bruksområder. Denne oppgavens definisjon av multiperspektivitet vil ikke basere seg rundt dramaturgien eller som et fortellervirkemiddel fra litteraturen, dog bruken og definisjonen bærer likhetstrekk. Multiperspektivitet som et historiedidaktisk begrep burde forstås i tråd med Hannes Siegrists bruksdefinisjon som et nødvendig verktøy innen kunsten å sammenligne (2006, s. 397). Ved god bruk av multiperspektivitet skal et spesifikt fenomen analyseres fra

ulike historiske, sosiale og kulturelle perspektiver. Disse perspektivene skal forstås i sammenheng med tid og rom, internt og eksternt, samt medierende og altomfattende interkulturell og transnasjonal forståelse. Ved å se på disse forskjellige perspektivene og innfallsvinklene ovenfra, som en nøytral tilskuer, kan man kontrollere abstrakte idealtyper og teorier ved hjelp av den nevnte sammenligningskunsten. Denne kunsten omfatter å se på perspektivene både individuelt og i kontekst med hverandre for å bestemme deres hierarki, sammenheng og gjensidige avhengighet (Siegrist, 2006, s. 397).

I konteksten av historieundervisning viser multiperspektivitet til den epistemologiske ideen om at all historie er tolkbar og subjektiv, og at det kan eksistere flere sanne narrativ. Denne formen for å se og vurdere historie har fått økende oppmerksomhet og er på et innføringsstadium i mange vestlige land (Wansink et al., 2018; Bartelds et al., 2020). Økende akademisk popularitet og læreplaninnføring skjer til tross for forskningsresultater som viser at flere historielærere sliter med å rettferdig legge frem ulike sameksisterende historiske narrativ. Dette kan skyldes en manglende kompetanse innen fagfeltet, pedagogikken eller klasseromsledelsen, og blir dermed bortprioritert for å gi læreren en slags personlig trygghet i en profesjonell sammenheng hen ikke føler seg sikker i. En slik forklaring kan også støttes i forskningen om at gjennomføringen av historieundervisning er temabasert. Lærere oppgir at det er mer aktuelt for de å undervise med bruk av multiperspektivitet rundt emner de har relevant tilknytning til eller gode kunnskaper om. Tilgjengeligheten til flere perspektivers kildemateriell, og temaets inkludering i læreplanen, vil også være avgjørende for hvor mye tid og krefter som brukes på tilrettelegging og gjennomføring av en multiperspektivdrevet undervisning (Wansink et al., 2018).

Multiperspektivitets direkte, eller indirekte gjennom korrelerende beskrivelser, inkludering i læreplaner og kompetansemål globalt krever en didaktisk motvekt. Ved å definere multiperspektivitet som prosessen, strategien og predisposisjonen av å se på en situasjon fra ulike synspunkt har den parallelle forskningen siden starten på 2000-tallet vist til flere positive resultater som peker på at begrepets inkludering er en effektiv didaktisk tilnærming. Å utforske ulike narrativ og synspunkter i et post-konflikt-samfunn er bevist å øke bevissthet og begripelse rundt kontroversielle utfordringer, interkulturell forståelse og utviklingen av demokratiske borgerskap. Til tross for forskningens funn om at historieundervisning gjennom multiperspektivitet fungerer er det et signifikant hull mellom teori og praksis, særlig i treningen og utdanningen av historielærere som skal forberede de til å legge til rette for en slik

undervisning. En mangel innen utdanning og videre formidlingstrening kan være en av de store grunnene til at lærere oppgir det som en stor utfordring å undervise flere sameksisterende historiske narrativ. For en trygg og bærekraftig inkludering av multiperspektivrettet undervisning trenger lærerne selv å utvikle en bred og omfattende forståelse av begrepet. De vil dermed være avhengig av en god utdanning, eller et treningsløp, for å forberede dem på den økende trenden og ønske om å inkludere flere perspektiver på en kvalifisert måte (Abbey & Wansink, 2022).

Abbey og Wansinks forskning om hvordan historielærere kan aktivere multiperspektivitet i undervisningen viser til en rekke læringsmetoder å bruke. De fem metodene som blir vektlagt av flest eksperter er prosjektarbeid, spørsmålsbasert læring, diskusjoner, ressursbaserte aktiviteter og refleksjon. Andre metoder og teknikker som debattering, rollespill, forelesninger og ekskursjoner er også gode valg for å fremme en perspektivdrevet undervisning, ifølge eksperter og forskere. De tre største utfordringene historielærerne står ovenfor er emosjonelt ubehag, kritisk forståelse av kunnskap og toleranse av tvetydighet. Det er disse utfordringene og begrensningene de didaktiske metodene skal hjelpe å bekjempe. Felles for alle metodene og de didaktiske valgene er at de krever tid, forberedelser og velbegrunnede valg av innhold (Abbey & Wansink, 2022).

2.1.2 Globalhistorie

Det neste sentrale begrepet, globalhistorie, viser hvordan historieundervisning er tett tilknyttet globaliseringen. I en verden med godt plantede tradisjonelle røtter av sentristiske syn i undervisningen har en utvikling vært nødvendig. Historieforståelsen i sin helhet har tilsynelatende latt seg påvirke ved at ulike deler av verden fremmer egen historie og egne perspektiver i deres fortelling av verdenshistorien. I moderne tid har forskningen og forståelsen vært svært preget av eurosentrismen. Historiske samfunnsbegreper ble fremstilt og tolket fra et vestlig perspektiv siden det var spesielt europeere som ledet an interessen og forskningen. Det er her globalhistorie kommer inn som et forsøk på å rette opp disse utfordringene og inntrykkene. Hvor globalhistorie ikke er den eneste nyere tilnærmingen som forsøker å få fotfeste innen utdanning er det et begrep godt egnet til å svare på flere av de akademiske utfordringene verden står ovenfor. Ved å definere globalhistorie som en historisk analyse som tar for seg historiske fenomener, hendelser og prosesser gjennom en global

kontekst har vi et godt egnet verktøy å bruke i undervisningen. Globalhistorie tar altså for seg den globale rammen for å fremme de lange linjene og store sammenhengene i historien. Spørsmålet som gjenstår blir dermed kun hvordan å best bruke dette verktøyet (Conrad, 2016, s. 3-6; Melve & Seland, 2021, s. 9, 72-73).

Globalhistorie kan også fungere som et svar på sosiale utfordringer og samfunnspress om å fremme en mer inklusiv utdanning og historiefortelling enn fortidens smale nasjonale perspektiv. Å bruke globalhistorie på denne måten er spesielt synlig i flerkulturelle samfunn med en større andel innvandrere. Et eksempel på dette er skiftet i de amerikanske læreplanene som tidligere var svært innstilt på inkluderingen av vestlig sivilisasjon, dette brakte mer vektlegging av globalhistorie i undervisningssammenheng. Sosiale, kulturelle og etniske endringer innen forskningsfeltet fortsetter trenden med en lignende akademisk utvikling som ønsker å spre det samme globale perspektivet. Til tross for trenden og den fremmende utviklingen av en globalhistorisk tankegang er det fremdeles misnøye med den langvarige tendensen om å tenke på nasjonshistorie som selvstendig og diskret (Conrad, 2016, s. 2).

Det er en trend innen historiefaget å bevege seg mot globale perspektiver. For å forstå globalhistoriens egenskaper kan man sette begrepet opp mot verdenshistorie. En slik sidestilling er dog heuristisk i sin natur da det nærmest krever en avgrensing mellom en eldre tilnærming, og en mer sofistisert moderne tilnærming. Allikevel er det enkelt å la seg forvirre mellom to begreper som brukes om hverandre. Med verdenshistoriens godt etablerte plass i fagfeltet, og som eget undervisningsfag i mange land, er ikke dette faktumet overraskende. De fleste forsøk på å korte ned definisjoner og forklaringer av globalhistorie har fokusert på sammenligninger og forbindelser. Det er imidlertid mulig å ta det beste fra tradisjonell verdenshistorie og kombinere det med en følsomhet og sensitivitet for de fleksible dimensjonene av historisk utvikling. En slik sammenslåing kan være med på å legge et oppsummerende grunnlag for en definisjon basert på fellestrekk mellom de to tilnærmingene av historie (Conrad, 2019, s. 62-64). Det er målet til transnasjonale, verdenshistoriske og globalhistoriske forskere og historikere å skrive «historie for en mindre nasjonal tid» (Conrad, 2016, s. 116). Globalhistorie har nemlig ambisjoner om å bevege seg forbi eurosentrisk verdenssyn. Dette kan oppnås ved å overskride det typiske smale narrativ satt av en tradisjonell verdenshistorisk tilnærming om vestens vei opp og frem. (Conrad, 2016, s. 163)

For globalhistoriens utvikling er det lagt mye vekt på historikernes forskning av begrepet og dets faglige betydning. Globalhistorie er nemlig mer politisk-normativ enn tradisjonelt historieperspektiv og skriving. Som en tilnærming i henhold til geografi, gruppe, kronologi og tematikk, teori og metode er den overskridende (Melve & Seland, 2021, s. 16-17). Verden i dag er ikke enkel å forstå, hverken for voksne eller for elever. For å anvende globalhistorie i undervisningen er det riktig å presentere den tiden som kronologisk og flytende, men det som er vel så viktig er valgene vi tar underveis i måten å presenterer den på. Det vil for eksempel være nyttig å gjøre hopp og sammenligninger mellom og på tvers av tid og sted. For å utforske historiens kompleksitet, og for å oppnå en dypere forståelse kan en som lærer håndplukke temaer, samfunn, historier og enkeltpersoner fra ulike tidsperioder og sette de opp mot hverandre (Singer, 2020, s. 6).

Det finnes allerede flere måter og metoder for å håndtere undervisningen av andre verdenskrig i tråd med en globalhistorisk tankegang. Samfunnsfaglærere har tradisjonelt sett i faget prøvd å engasjere elevene sine ved å presentere ulike perspektiver og la elevene få gjøre dypdykk i temaets sensitive kompleksitet. Å undervise om Holocaust, og nazistenes forsøk på å utrydde jøder og andre hele menneskeslag, fra ulike perspektiver bærer allikevel ingen vekt. Det er ikke betydningsfullt. En annen alternativ globalhistorisk undervisningsform er å tilnærme seg temaet med *essensielle spørsmål*. Denne undervisningsmetoden baserer seg på å stille en rekke tilspissede, historisk viktige og til dels kontroversielle spørsmål som kan svares på fra flere perspektiver. Ved god planlegging og valg av reflekterende spørsmål kan undervisningen eksempelvis sette Holocaust i en bredere historisk kontekst (Singer, 2020, s. 136).

2.1.3 Historiebevissthet

En videre definisjon av det sentrale begrepet historiebevissthet trengs også i dette underkapittelet, det må også spesifiseres i henhold til bruk og forståelse i undervisningssammenheng. Historiebevissthet kan tolkes på flere måter og kan per definisjon og empiri fremstå som vag. For enkelhetens skyld defineres begrepet i denne oppgaven som en bevissthet om historien og betydningen den har for både samfunnet og individet. Skillet mellom samfunnets og individets tilnærminger til historiebevissthet er sammenflettet. Når det er snakk om samfunnstilnærming, eller det kollektive, er dette karakteristisk for det moderne vestlige samfunn. For det individuelle er det mer typisk snakk om å behandle historiebevissthet

som kognitiv-epistemologisk. Så mye som en kryssning av de to tilnærmingene kan by på misforståelser, vil det også være avgjørende i en helhetlig forståelse av begrepets sammenflettede natur (Grever & Adriaansen, 2019).

Kenneth Nordgren støtter også oppunder denne tankegangen som er presentert med en todelt tilnærming av historiebevissthet. Nordgren stiller spørsmålet om historiebevissthet kan kategoriseres som en vestlig kulturell oppnåelse eller som et resultat av antropologisk utvikling. I vesten har historiebevissthet vært en sentral del av samfunnsutviklingen over lengre tid, og har spilt en stor rolle innenfor politisk og kulturell identitetsutvikling. Samtidig kan historiebevissthet anees og betraktes som en antropologisk utvikling som har vokst i takt med økt kompleksitet i samfunnene gradvis over tid. Ærbødigheten og tilknytningen vi kan føle til fortiden kan dvele tradisjonelle tankesett, opplysningen av historiske urettferdiggjøringer kan føre til nihilisme og moralisme. For å fremme en sunn tilnærming krever det mer av utdanning, men også å balansere historiesynets redskaper og bruk på den hverdagslige deltakelsen. Undervisningen må tørre å gå utover de spesifikke tematikkene. Den må klare å tegne forbindelser og se linjene i historisk kulturelle spenninger for å unngå å bli irrelevant (Nordgren, 2019).

Forskningen rundt historiebevissthet har de siste tiårene, og historisk sett, vist seg som kritikkverdig. Flere forskere peker på den vestlige, eller den eurosentrisk, tolkningen av historiebevissthet som partisk i henhold til den historiske framstillingen. De mener denne tolkningen er spesielt tydelig og gjenkjennelig innenfor historieundervisningen. Dette forskningsfeltet har også en tendens til å bruke begrepet ahistorisk, noe som videre fremstiller historie som et lineært utviklet konsept. Denne forskningsretningen og tendensen som viser til ahistorie går ikke overens med den ønskede og grunnleggende framstillingen om historiebevissthetens formål. I motsetning til den intellektuelle og konseptuelle forskningen som tilnærmer historiebevissthet på det kollektive nivået tar den vestlige konteksten mer eller mindre begrepets opphav og relevans for gitt (Grever & Adriaansen, 2019).

For å hjelpe ungdom og elever å bevisstgjøre sin egen historie og øke deres historiske forståelse trekker Grever og Adriaansen frem fire nødvendige forutsetninger for utdanningsrettede diskusjoner. (1) Tilgang til informasjon om den gitte tematikken. Dette inkluderer flere informasjon gjennom ulike vinklinger, noe som går hånd i hånd med det fremadstormende begrepet multiperspektivitet, som har en viktig rolle i denne oppgaven.

Formålet er å inspirere til å lære å subjektivt forstå verden vi lever i. (2) Det kreves en formidler som kan legge til rette for diskusjoner. Formidleren, i undervisningssammenheng vil dette være en lærer, må være faglig dyktig og kapabel til å veilede diskusjonen ved å formidle ulike erfaringer. Som samtalestyrer må læreren lære elevene å respektere kommunikasjonen og å gi de tid til å reflektere. (3) Villigheten til samtalepartneren, for eksempel en klassekamerat, som kan ta del i en faglig samtale. Uten en motpart kan en ikke ha en samtale eller diskusjon. (4) Anerkjennelsen om at elevene ikke trenger å komme til en felles enighet om temaet, dette er, og burde ikke være, målet med forståelsen. Dette faktumet kan være utfordrende for enkelte elever som er usikre på påvirkningen det har på ens identitet. Disse utfordringene kan være ødeleggende for den gode diskusjonen, det er derfor viktig å legge til rette for gode, åpne og givende diskusjoner hvor alle de fire forutsetningene blir tilrettelagt (2019).

Historiebevissthet skal vise til menneskers forhold til tid og hvordan det er å leve mellom fortiden og fremtiden. Vår subjektive historiebevissthet er individuell og bærende for at virkelighetsopplevelsen skal være meningsfull (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18). Vår individuelle historiebevissthet påvirker også oppfattelsen vår av historiebruk. Ved å statuere et eksempel i klasserommet ved å for eksempel sammenligne Putin med Hitler vil hjernen vår bevisst eller ubevisst enten se, eller ikke se, likhetene og ulikhetene mellom de to. En utviklet form for historiebevissthet kan bidra til å hjelpe elever å trekke konklusjoner og se sammenligningen fra et kvalifisert synspunkt (Knutsen, 2023, s. 12-13).

2.2 Øvrige begreper og tematikk

Det er en rekke andre begreper som er toneangivende i oppgaven og må defineres. Til tross for at disse ikke betegnes sammen med de tre sentrale begrepene bærer de fremdeles vekt og bringer en faglig forankring i historiefaget, de vil også brukes delaktig under drøftingen. Som en didaktisk analyse er begrepsutvalget basert på nødvendige og bærekraftige begreper både innen forskning og aktuell bruk i klasserommet. Dermed vil alle begreper og temaer, samt all forskning, presenteres fra et undervisningsrettet perspektiv og kontekst. Hvor samtlige begreper her kan tolkes og brukes i henhold til en lang rekke bruksområder, historiske hendelser og generelle temaer, vil det spesifikt presenteres i tråd med oppgavens natur om undervisning av andre verdenskrig.

2.2.1 Historisk empati

Begrepet historisk empati har fått en rekke oppmerksomhet innen det historiske forskningsfeltet de siste tiårene. Historisk empati har som et klart formål i undervisningssammenheng å bidra til en historisk forståelse av fortiden. Utvikling av historisk empati hjelper elever til å se sammenhenger mellom fortid og nåtid gjennom forskjellige perspektiver. En empatisk tilnærming til historien vil både kunne basere seg på, men samtidig utvide, multiperspektivet. Å se de historiske sammenhengene og å forstå de gjennom et empatisk spekte kan kategoriseres som en generell ferdighet høyst relevant for historieundervisningen, og ellers i livet. I et demokratisk samfunn er det nemlig en viktig egenskap å kunne tolke og forstå valg og handlinger i nåtid og fortid. (Bartelds et al., 2020; Endacott & Brooks, 2013, s. 41).

Empatisk forståelse i seg selv kan være utfordrende å oppnå og å tilegne seg. Historisk empati har tre gjensidig avhengige faktorer som må korrelere. (1) Historisk kontekstualisering er en tidsrelatert dyp forståelse av de ulike normer og rammer relatert til tidsperioden det dreier seg om. Kunnskap om ulike hendelsesforløp relatert til den gitte historiske hendelsen er også et viktig aspekt. (2) Å ta noen andres perspektiv inkluderer å forstå deres erfaringer, holdninger og meninger. Denne faktoren baserer seg på å leve seg inn i rollen og sette seg inn i hva en annen person ville tenkt om en gitt situasjon. (3) Affektiv kobling betyr å ta hensyn til hvordan erfaringene, livssituasjonene og handlingene til en historisk figur blir oppfattet gjennom å relatere seg til den, selv om egne opplevelser skiller seg fra den historiske figuren sine. Med de tre faktorene presentert må det også presiseres at det også krever en viss grad av bevissthet av din egen posisjon. Historisk empati krever også at individet har et ønske om å sette seg inn i noen andres perspektiv, og viljen til å faktisk gjøre det (Bartelds et al., 2020; Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

I norsk sammenheng har historisk empati som et eget begrep vært mindre anvendt. I den nye læreplanen er historisk empati inkludert som ett av samfunnsfagets fire kjerneelementer, så det er gjort tydelige grep for å fremme begrepet i undervisningen. Før empatibegrepet ble aktivt brukt i faget fantes det diskusjoner om perspektiver og forståelse av fortiden som passet definisjonen av historisk empati i dag. Med dette sagt kan en si at en empatisk tilnærming til

historisk tenkning allerede har vært en del av faget i lang tid. Historisk empati har også vært lite inkludert i høyere utdanning, dette kan gjøre det vanskelig for lærere å utvikle undervisningen i den retningen. Dersom dette er tilfelle vil det være en uheldig konsekvens, da en klar empatisk tilnærming vil kunne bidra til en reflektert historieundervisning. Heldigvis er begrepet inkludert i den nye læreplanen, og det er grunn til å tro at dette fører til et større fokus i høyere utdanning også, som igjen påvirker lærernes kompetanse og undervisning. Det har tidligere vært en lik utvikling i Storbritannia, etter en større debatt da begrepet først ble introdusert i deres læreplan (Hatlen, 2020, s. 147-161).

2.2.2 Historieforståelse og historisk literacy

Historieforståelse handler om hvordan mennesker tenker forskjellig om fortiden, hvordan dette kommer til uttrykk i fortellinger og i historiske framstillinger, og hvordan historisk kunnskap blir bygd opp, forstått og vurdert. Sentralt står også hvordan historikernes valg av emner og problemstillinger endres over tid og ut fra ståsted. Bruk av historie i dagens samfunn og hvordan media påvirker oppfatninger av fortid og nåtid inngår i begrepet. Det vil nok være vanskelig å øve opp historieforståelse uten å direkte relatere det til en spesifikk og forhåndsbestemt historisk hendelse. For å oppnå ønsket læringseffekt kan det være optimalt å koble en rekonstruksjon av en slik hendelse opp mot historieforståelsen av den samme historiske hendelsen (Syse, 2011, s. 27).

Historieforståelse må ikke forveksles med relativisme, og det stiller ikke spørsmål med veldokumenterte historiske fakta. Det tar henhold til historisk avstand i tid og ber om forståelse om at historikerens kontekstuelle og verdimeslige ståsted har en påvirkning. Historie er noe som kontinuerlig endres, og den konsekvensen må man som lærer være klar over når man skal bringe historieforståelse inn i undervisningen. Elevene må dermed utvikle egen bevissthet om hvordan og hvorfor slike endringsprosesser foregår, dette blir et faktum av historieforståelsens natur (Syse, 2011, s. 27).

Historisk literacy er plassert i samme underkapittel som historieforståelse da de som begreper bygger videre på hverandre. I seg selv er historisk literacy et relativt vidt begrep. Allikevel kan vi inndele begrepet i tre sentrale praksiser, som å tenke som en historiker, lese som en historiker og skrive som en historiker. En slags forenklet definisjon vil være å ha evnen til å uttrykke kunnskaper om verden kombinert med en historisk forståelse av ulike narrativ. Å

forstå historie i tråd med historisk literacy innebærer forståelser av tid, utvikling, historiebevissthet, samt det som tidligere er nevnt, med mer. For å arbeide som en historiker kreves både gode historiske kunnskaper og faglig forståelse (Hatlen, 2020, s. 31-32).

Et historisk literacy-perspektiv og kompetanse vil skille seg fra å lære faget gjennom begrepskunnskap. For å fremme historisk literacy vil det være utilstrekkelig å fokusere undervisningen på hva de ulike fagbegrepene elevene støter på i undervisningen betyr. Det må heller settes søkelys på hvorfor begrepene brukes og inkluderes. Videre i undervisningssammenheng handler literacy i historiefaget om elevenes læringsprosess om å bli historiekyndige. Dette må oppnås aktivt ved anvendelse og bruk av fakta, fagbegreper, kildekritikk og en forståelse av fortiden. Oppsummert kan en dermed trekke en klar linje mellom historisk literacy og forståelsen av historiefaget, inkludert hvordan det læres og utøves (Downey & Long, 2016, s. 6-9; Hatlen, 2020, s. 33-34)

2.2.3 Nær og fjern historie – sensitivitet i undervisning

Under en studie Wansink et al. gjennomførte i 2016 introduserte de metaforen om *hot og cold history*. Disse begrepene er oversatt til nær og fjern historie for videre bruk og referanse i denne forskningsoppgaven. En lærers tilnærming og undervisning er påvirket av hvor moralsk sensitivt et tema er. De tre egenskapene som identifiserer slike sensitive temaer er at (1) det ofte er en traumatisk hendelse, (2) det er en form for gjenkjennelse mellom mottakeren og de representerte, og (3) det er en moralsk reaksjon til tematikken. Her introduseres nær og fjern historie for å referere til hvor moralsk investert og tilknyttet en gruppe eller et individ er til et gitt historisk narrativ (Wansink et al., 2016).

Nær historie oppleves som traumatisk og sensitiv, og vekker en reaksjon gjennom identifikasjon mellom leseren og innholdet. Å undervise historie med slik nær tematikk, eksempelvis Holocaust, byr på utfordringer for lærere som ønsker en mangfoldig undervisning drevet av multiperspektivitet. Frykten for å fremstå umoralsk gjør at de fleste lærere velger å presentere én sann vinkling for historiske temaer, slik som Holocaust. Rammer som tid, sted og kultur er avgjørende for å utpeke hvilke temaer som kan kategoriseres som nær historie. Hver enkelt lærer må avgjøre hva som kan regnes som sensitivt for seg selv og sine elever basert på varierende identitet og historisk tilhørighet. Til motsetning har vi fjern historie, som

lærere oppgir som mer aktuell for implementasjon av multiperspektivitet. Denne formen for historie byr på liten tilknytning mellom lærer og elever, og de historisk representerte. Siden det er mer moralsk og historisk distanse mellom mottakeren og de representerte vekker ikke den fjerne historien like sterke reaksjoner. På samme måte som nær historie vil fjern historie kategoriseres basert på tid, sted, kultur og aktuell identitet (Wansink et al., 2016).

Sensitivitet kan forstås som såre historiske hendelsers ekko i nåtiden. Samlet sett har det, noe overraskende, vist seg at lærere i Europa tar mindre hensyn til sensitivitet i undervisningen av såre hendelser. Forskningen viser at historie som kan kategoriseres som sårbar og sensitiv, blir undervist ofte og mye, og uten særlig motstand. Lærere som allikevel behandler undervisningen av eksempelvis andre verdenskrigs hendelser som sensitive, behandlet ofte også andre temaer som sensitive. Det kan dermed fremstå som at sensitivitet er en gjennomgående egenskap hos lærere som beskriver deres følsomme tilnærming til et sårt historisk tema (Goldberg et al., 2019).

Det er flere grunner til å inkludere undervisning av sårbare og kontroversielle hendelser i skolen. Neil Smith har presentert fem av disse fra et britisk standpunkt, poengene han trekker frem er allikevel ikke unike for britene og vil være relevant i global kontekst. (1) Kontroversielle hendelser og sårbare temaer direkte inkludert i læreplanen. Elever skal ha kjennskap til og forstå store historiske hendelser, forandringer og utviklinger. Dette inkluderer også ulik sårbar tematikk. (2) Det skal lære elevene å forstå analogier ved å trekke linjer mellom ulike perioder og hendelser de har lært om. Slik sammenligning gir er klarere syn på historisk betydning. (3) Elever synes disse temaene er interessante. Innholdet tillater de å skape en emosjonell og intellektuell tilknytning til hendelsene og menneskene de lærer om. (4) Ungdom ønsker å lære om globale utfordringer. Å utforske kontroversielle og sensitive temaer, for så å sette seg selv inn i situasjonen og forsøke å løse de, skaper et bånd mellom de og temaet. Dette åpner også for mye tverrfaglig undervisning. (5) Kontroversiell tematikk kan bidra til å utvikle tenkeferdigheter. Læreplanen sier at elever skal lære å bli selvstendige og kritiske tenkere. Kontroversielt undervisningsmateriale kan være godt tilrettelagt for å hjelpe elevene å vise refleksjon og kreativitet (Smith, 2010, s. 111).

2.2.4 Kollektivt minnes påvirkning på historiefortellingen

I en forskningsoppgave om andre verdenskrig vil det være naturlig å presentere minne som et eget begrep. Enhver som leser denne oppgaven er klar over hva minne er, men det er kontekstualiseringen som betyr noe, og gjør at begrepet trengs å inkluderes og forklares i tråd med oppgavens formål. Spesielt viktig i sammenhengen med nasjoners historiefortelling vil være det kollektive minnet, og hvordan dette påvirker befolkningens konseptualisering av fortiden. Kollektivt minne er vidt spredt kunnskap delt blant en større befolkning. Minnene trenger ikke nødvendigvis være opplevd av individene, men er derimot et resultat av en felles konstruksjon av fellesskapets samlede forståelse. Rekonfigureringen av fortellinger og kollektivt minne om konflikter er oppmuntrende tilnærminger for fremtidens forståelse av historien med globale fredsskapende mål (Paez & Liu, 2011, s. 105-106, 120).

Kollektivt minne kan forstås ved en inndeling i tre ulike nivåer for å skape sammenheng og forståelse av fortiden. Det øverste nivået, makro, er skapt av det overordnede sosiale. Dette gjøres gjennom offisielt institusjonelle framstilling og nasjonale narrativ. Presentasjonen av slik historie foregår i skolen gjennom læreplaner og lærebøker, samt gjennom ulike fysiske minnesmerker. Det midterste nivået er kalt meso, og er styrt gjennom gruppespesifikke minner og sosiale representasjoner av historie av mnemiske samfunn. Det innerste mikro-nivået opererer på et individuelt plan, og lever gjennom kommunikativt minne i private sektorer og deres forhold til fortiden. I forhold til klasserommene og undervisningen er historielærerne nødt til å koordinere de ulike nivåene av kollektivt minne. Det er deres ansvar å fronte perspektiver og felt presentert fra ulike hold (Raudsepp & Zadora, 2019).

Ettersom tiden går dør flere og flere som levde under andre verdenskrig, dermed forsvinner minnene og de etterlevende med direkte tilknytning. Deres historier fortelles gjennom nye generasjoner via kommunikasjon og undervisning (Raudsepp & Zadora, 2019). Paez et al. skriver at ulike forskere mener at tre generasjoner er det lengste mennesker kan tydelig beholde kollektive minner om historiske hendelser. Etter et århundre vil disse minnene forandres til ritualistiske sammendrag og semantisk kunnskap, eller hva de også kaller kulturelle minner. Som kulturelle minner vil dermed den generelle omtalen defineres gjennom konteksten til den historiske hendelsen (2008, s. 375).

Historie og minner presentert fra et overordnet statlige hold fungerer som nasjonalt utvalgte representasjoner. Disse representasjonene om nasjonens egen fortid fremstilles offentlig for folket. Minner kan vedlikeholdes gjennom konkrete steder med direkte tilknytning til historien som ivaretas som minnesmerker. Andre fysiske markeringer som museum, veinavn og mindre monumenter hjelper å holde de kollektive minnene i live. Regjeringene holder disse fysiske markeringene ved like på samme linje som undervisningen i ønske om å forsvare minner, og hvordan vi minnes historien. Nasjonens utvalgte fortidsrepresentasjon lever og huskes så gjennom vår nåværende sosiale kontekst, og gjennom historien vi deler (Drozdewski et al., 2019).

2.3 Tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere tidligere funn og empiri som jeg finner relevant, sammenlignbart eller påvirkende i stor grad for min egen forskning. De funnene som presenteres i denne delen vil være aktuell å trekke frem videre i drøftingsdelen hvor jeg kan sette det opp mot mine egne funn. Enkelte av forskningsarbeidene jeg vil referere til her vil ikke nødvendigvis i sin natur være direkte likestilt, hverken i innhold eller dybde, som min egen forskning. Empiri fra de ulike forskningene vil håndplukkes, og presenteres deretter.

Det er et bevisst valg at den tidligere forskningen i hovedsak viser til forskning i Japan og USA. Dette har en todelt begrunnelse: (1) det globale interessefeltet utenfor Norges landegrenser er langt større, og vekker en akademisk curiositet som nordmenn ellers kan slite og mette. Det er også tidligere presentert en rekke andre oppgaver i samme stil som denne med utelukkende fokus på norsk forskning (2) forskningsarbeidet for denne oppgaven la til rette for en større mengde dagsaktuell empiri fra de norske intervjuobjektene, og det var derfor fordelaktig å ha flere empiriske sammenlikningspunkter fra resten av utvalget i oppgavens drøfting.

2.3.1 Barth og Fujioka

James Barths forskning må for denne oppgavens ansees som forankrende og inspirerende. Som forankrende forskning var artikkelen med på å legge grunnlaget for denne oppgavens natur og har blitt brukt mye som inspirasjon. Det er gjort mye relevant forskning innenfor

historiedidaktikk og undervisning av andre verdenskrig siden 1992, men det er med sjeldenhet at man finner en slik omfattende komparativ studie som Barths. Derfor vil det pekes på noen av hans nøkkelfunn, til tross for oppgavens datering. Det vil også by på fordeler i sammenligningen ved forskningsarbeid med 30 års mellomrom. Barths komparative analyse tar for seg problemstillingen om å sammenligne amerikansk og japansk undervisning av andre verdenskrig på starten av 1990-tallet.

Den komparative analysen baserer sine japanske funn på forskningen gjort av Nobukatsu Fujioka. Fujioka har vært svært aktiv, og ofte omtalt som kontroversiell, innenfor debatten japansk historieundervisning. Den amerikanske forskningen var dermed utformet i tråd med Fujiokas opprinnelige funn for deretter å gjennomføre sammenligningen. Både Barth og Fujioka gjennomførte forskningen sin med kvantitative metoder. De sendte spørreskjemaer til en rekke lærere på alle trinn hvor det var aktuelt å undervise om andre verdenskrig. Fujioka, som den første til å presentere sine funn, ønsket å få de ulike lærerne til å vektlegge undervisningstemaer de gjennomførte ved å gi svar på en skala fra 0 til 5. (Barth, 1992, s. 7; Fujioka, 1992, s. 20-21).

Fujioka velger å oppsummere sin forskning ved å peke på tre oppsummerende funn. For det første var det mest vektlagte temaet, med god margin, bombingene av Hiroshima og Nagasaki. Andre temaer som scoret høyt kunne også kategoriseres under det samme banneret, at det var en framstilling om Japan som offer. Dette var særlig synlig og fremtredende ved undervisningen på barneskolen. For det andre var ikke lærerne fremmede for å fremstille Japan som en aggressiv makt under andre verdenskrig. Til tross for at myndighetene var motvillig til dette, var det flere av lærerne som svarte at de var villige til å trosse dette. Og for det tredje var lærerne i all hovedsak likegyldige til undervisningen av hendelsene i Europa. Det var en noe økende trend i takt med høyere akademisk nivå, men på samtlige plan scoret disse hendelsene lavere på viktighet og inkludering (Fujioka, 1992, s. 35).

I den japanske forskningen til Fujioka fikk også informantene mulighet til å selv kommentere sine tanker og holdninger om undervisningen av andre verdenskrig. Her er det presentert fire funn gjengitt av tre eller flere informanter:

1. Det er viktig for elevene å forstå krigens forferdelige realitet. Det burde oppfostres kjærlighet til fred, og hat mot krig i klasserommene.

2. Det er relativt enkelt å få elevene til å forstå krigens grusomheter og å lære de om fred. Dette er allikevel ikke nok, elevene må skape en vilje til å utforske dypere om hvorfor det ble krig, og hvordan det kunne forhindres.
3. Det er ikke vanskelig å formidle historiene om Japan som krigsofre, men det er vanskeligere for lærerne å undervise om, og å få elevene til å forstå, om hva Japan gjorde som aggressor i krigen.
4. Det er for lite tid tilgjengelig for undervisningen av andre verdenskrig. Det er satt av for lite tid i timeplanene og i læreplanene. Den sparsomme tiden reservert for undervisningen av krigen fratrukker lærerne muligheten til å undervise temaet i dybden.

Punkt 1 og 2 fungerer både som komplimenterende og motsigende. At punkt 2 allikevel blir nevnt sees på som bemerkelsesverdig da det bryter med det tradisjonelle bildet av undervisningen. Punkt 4 er også et alvorlig problem. Det legges veldig mye tid og energi i undervisningen av eldre historie, og dette fører til at lærerne må ta snarveier i undervisningen av andre verdenskrig, og hendelsene som følger (Fujioka, 1992, s. 37-38).

Barths videreføring av forskningen presenterer også en rekke interessante funn. Eksempelvis ved å sette amerikansk og japansk undervisningsinnhold opp mot hverandre er det tydelig at de to nasjonene ikke lærer mye om hverandres hendelser som leder opp til krigen. Amerikanerne fokuserer innholdet sitt rundt sine egne historier, samt utbruddet og de store hendelsene i Europa, men svært lite om krigshandlingene i Sørøst-Asia. I Japan er svarene speilet, hvor de lærer lite om USA og Europa, foruten de hendelsene som de selv er direkte involvert i (Barth, 1992, s. 13).

I Barths oppsummering konkluderer han med at undervisningen av andre verdenskrig ikke kan ignoreres. For både amerikanerne og japanerne er lærerne enige i at undervisningen av krigen er viktig for å undervise om freden. For selve undervisningsmetodene de amerikanske lærerne bruker så forklarer Barth at undervisningen foregår mye gjennom forelesninger, diskusjoner, prosjekter og lærebøker. Konklusjonen forteller videre at den japanske tilnærmingen til undervisningen behandler andre verdenskrig for å undervise om fred, og inkluderer i mindre grad selve krigen. Amerikanerne derimot vektlegger undervisningen av krigen i stor grad, og mener dette er nødvendig for at historien ikke skal gjenta seg (Barth, 1992, s. 18).

2.3.2 Bode & Heo – krigsnarrativ og undervisning

Bode og Heo har forsket i Tyskland og Japan i håp om å avdekke svar om nasjonenes krigsnarrativ. Forskningen baserte seg på en kvantitativ undersøkelse av universitetsstudenter fra de to deltakerlandene. For denne oppgavens formål vil det ikke være særlig hensiktsmessig å inkludere funnene fra de tyske studentene, men svarene til de japanske studentene vil derimot kunne inkluderes. Den kvantitative forskningen til Bode og Heo kulminerer i en rekke tallbasert statistikk, hvor noen av de mest relevante for denne oppgaven vil gjengis her.

Av de 155 japanske studentene som svarte på spørreundersøkelsen, svarte hele 90 % at de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap og kompetanse om andre verdenskrig. 88,3 % svarte dermed at hovedvekten av kunnskapene deres kom fra videregående undervisning. 34,2 % av de japanske studentene informerer videre at de omtrent har hatt mellom 11 og 20 undervisningstimer om andre verdenskrig, mens 52,5 % svarte at de hadde hatt mindre enn 10 timer undervisning. Mer enn halvparten av disse svarte videre at de kun hadde tre-fire undervisningstimer dedikert til temaet. Det var også overveldende 98,3 % som svarte at de lærte om andre verdenskrig i «Japanese History» eller «World History», som begge er valgfag (Bode & Heo, 2017, s. 140).

Forskningen til Bode og Heo tar også for seg de to nasjonenes innhold i undervisningen. De omtaler egen forskning som en liten undersøkelse, men må i sammenheng med forskningsarbeidet for denne oppgaven kunne kategoriseres som mer omfattende og grunnlagsgivende i form av svar og framstillinger. Bode og Heo konkluderer forskningen sin ved en rekke funn, som at flere japanske studenter deler ikke-reflekterende karakteristikk om Japan i andre verdenskrig. Dette kan ha skyld i at de japanske myndighetene legger mindre vekt på undervisningen av krigen. På denne måten kan man si at japanske elever fratras muligheten til å oppnå og formulere egen kritisk forståelse, ofte tett tilknyttet undervisningen av andre verdenskrig (Bode & Heo, 2017, s. 151).

2.3.3 Bobowik et al. – Willingness to fight

Bobowik et al. føyer seg inn i rekken med kvantitativ forskning. Deres forskningsarbeid hadde som mål å se på sammenhenger mellom krigens framstilling i seirende, tapende og nøytrale nasjoner og deres vilje til å kjempe ved en ny krig. Hvor mye av deres forskning ikke fremstår direkte relevant, er det enkelte faktorer de søker svar på som korrelerer godt med

undervisningen av andre verdenskrig. Denne forskningsoppgaven inkluderer jo landene Norge, Japan og USA for å representere de ulike sidene av krigen, og Bobowik et al. forskning inkluderer disse tre landene, og 33 andre nasjoner.

I sin diskusjonsdel presenterer Bobowik et al. funn mellom status under krigen og lands tilnærming til konflikt i dag. Det var en sammenheng mellom å være direkte, eller indirekte involvert i krigen på vinnerens side og oppfatningen av krigen som legitim og mindre kritisk. De beseirende nasjonene omtalte altså andre verdenskrig som negativ, unødvendig, urettferdig og kategoriserte det som en sosial katastrofe, i mye større grad enn hva de seirende nasjonene oppga. Det ble oppgitt mer positive betydninger blant de seirende nasjonene. Bobowik et al. foreslår en forklaring på dette faktumet som at de seirende nasjonene, både direkte og indirekte involverte, har en tendens til å legitimere tidligere kollektiv vold enn landene som måtte lære en lekse og bære langsiktige konsekvenser. Seirende nasjoner tilslutter seg altså en mer legitimerende og positiv representasjon av verdenskrigene (Bobowik et al. 2014).

2.4 Norsk tilnærming

Som en del av utvalget vil det være vesentlig å presentere den norske tilnærmingen til historieundervisning. Det vil forsøke å gi et helhetlig, men kortfattet, bilde av den didaktiske historien og utviklingen her til lands. Særlig vil det fokuseres på hva historikerne peker på som relevant for undervisningen av andre verdenskrig, eventuelt hva de sier om didaktikken vi selv kan tolke som relevant for denne tematikken. De påfølgende underkapitlene vil hver for seg presentere en norsk didaktisk tilnærming innen historiefaget, og en framstilling av utvalgte relevante kompetansemål fra den nye læreplanen. Innhold presentert i henhold til den norske tilnærmingen, inklusivt kompetansemålene, vil brukes videre i oppgaven analyse- og drøftingsdel.

2.4.1 Norsk historiedidaktikk og undervisningen av andre verdenskrig

Historiedidaktikken i Norge er mye basert på sporene satt av den tyske utviklingen i faget. Didaktiske diskusjoner skulle ta oppgjør med positivismen og troen på at det finnes objektivt og verdifri kunnskap. På 1970-tallet ble historiefagets funksjon oppsummert med fem målområder der elevene skulle bli dyktigere; kommunikasjon, ideologisk tenkning,

samfunnsanalyse, personlig stillingstaking og identitesutvidelse. Undervisningsformålet i sin helhet, ikke eksklusivt for historiefaget, har skiftet fokus fra vurdering *av* læring, til vurdering *for* læring. En forståelsestilnærming av faget, og dets vurdering, vil være særlig gunstig for historiefaget, særlig i dets oppbygning av historiebevissthet, historiekultur og historiebruk (Kvande & Naastad, 2013, s. 31-33)

I nyere tid har historiefagets natur skiftet, og i dag handler det i stor grad om å se og forstå de store sammenhengene. Dette er en utvikling i tråd med den globalhistoriske tilnærmingen til faget, og dens plass i den norske didaktikken er dermed synliggjort. Fortidens sammenheng med nåtiden, og nåtidens sammenheng med fremtiden er noen av de viktigste aspektene ved faget. For lærerne blir oppgaven å finne både historiske og dagsaktuelle eksempler for at elevene skal se denne sammenhengen, både i faget og i dagliglivet. Det trenger heller ikke være i de store tidsperiodene, enkelte hendelser kan også undervises for å forklare sammenheng, årsak og virkning. Dette er noen av nøkkelbegrepene i historiedidaktikken, og det er ved å spørre nettopp om årsak og virkning vi kan ha de store og interessante diskusjonene i klasserommet. Læringsaktivitetene må hjelpe elevene å komme under huden, og inn i dybden på årsaksbegrepet så de kan se dets mangfold og kompleksitet (Kvande & Naastad, 2013, s. 181-183; Lund, 2016, s. 76).

Historieundervisningen i Norge skal gjøre elevene mer historiebevisste. Vi, som mennesker, bruker historie ved å knytte sammen fortid, nåtid og fremtid på en slik måte som gir mening for oss. I dag bruker vi bruker historie aktivt for å overbevise, for å forstå samtiden, bygge fellesskap, og for terapi. Historie kan ikke lenger kun forstås som et fag. Historie er et vilkår for å fungere i et demokratisk samfunn som fremmer fellesskap, fremfor isolerte enkeltindivider. Tradisjonelt har ikke skolene gjort bevisste grep for å inkludere historiebevissthet og historiebruk i skolen. Grunnet globaliseringen og den teknologiske utviklingen er det et voksende mangfold i samfunnet. Det er dermed enda viktigere å undervise både elever og lærere om historiebevissthet og historiebruk for å unngå motstridende tolkninger og disse misforståelsenes konsekvenser (Knutsen, 2023, s. 27-29, 65-67).

I denne forskningsoppgaven vil det senere presenteres funn ved forskningen av dagens undervisning om andre verdenskrig. En tidligere representasjon og beskrivelse av faktisk didaktisk gjennomføring vil være et interessant sammenlikningspunkt. Anne Eriksens didaktiske framstilling fra 1995 tar for seg undervisningen, og dens formål, av andre

verdenskrig. Hun forklarer at krigens videreformidling i klasserommet ikke kun gjør krigshistorien til et historisk referansepunkt for Norge, Europa eller resten av verden, men også til en omfattende kulturell fortolkningsprosess. Formidlingen og undervisningen av andre verdenskrig har i lang tid vært en viktig del av historieundervisningen på 9. trinn. På den tiden var det en ganske klar grunnfortelling felles for de ulike lærebøkene. Det var også slik at undervisningen ble preget av skolens ressurser, og lærerens evne til å strukturere pedagogiske opplegg. Bruken av nærmiljø, sammen med prosjektarbeid som tillater dybdelæring og presentasjoner, og film er noen av de konkrete forslagene for den didaktiske gjennomføringen på den tiden (Eriksen, 1995, s. 13, 96-97, 102-108).

2.4.2 Nasjonal læreplan

De nasjonalt styrte dokumenter og retningslinjer i form av opplæringsloven og læreplanen vil være toneangivende i en framstilling om historiefagets inkludering og framgangsmåte i undervisningen av andre verdenskrig. Skolen har som formål ifølge opplæringslovens formålsparagraf å utdanne elevene og hjelpe de på vei til å bli livsmestrende medborgere som er aktive deltakere i samfunnet. Samtidig skal opplæringen åpne dører mot verden og fremtiden, og gi elevene en historisk og kulturell innsikt og forankring (Knutsen, 2013, s. 66; Opplæringsloven 1998: § 1-1)

Denne oppgaven ønsker å se på historieundervisningen i henhold til en globalhistorisk tilnærming med fokus på å oppnå og skape historiebevissthet blant elevene, gjennom bruken av multiperspektivitet. For å redegjøre og aktualisere et slikt formål må vi se spesifikt etter disse begrepene i læreplanen. Hvor det ikke globalhistorie eller multiperspektiv er inkludert som begreper, må en forsøke å plassere deres plass i faget gjennom andre uttalelser og beskrivelser. I fagets kjerneelement står det blant annet at elevene «skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver og reflektere hvorfor menneskene har gjort og gjør ulike valg». Dette er i seg selv en enkel definisjon på multiperspektivitet. Det heter også at «elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn», som vil være en fungerende inkludering av globalhistorisk tilnærming. Ketil Knutsen forklarer historiebevissthetens plass i det nye læreplanverket, fagfornyelsen, som at elevene skal utvikle historiebevissthet i betydningen å forstå seg selv som historieskapt og

historieskapende, med fortid, nåtid og fremtid. På videregående skole er historiebevissthet definert som et kjerneelement. På grunnskolen på historie dele plass med geografi og samfunnskunnskap under fellesnevneren samfunnsfag (Knutsen, 2023, s. 14; Kunnskapsdepartementet, 2020).

Av de 19 offisielle kompetansemålene vil det være en rekke av de som *kan* være relevant for undervisningen av andre verdenskrig. Det er allikevel spesielt **tre** jeg ønsker å presisere som spesielt godt posisjonert og formulert for en slik undervisning: (1) Drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger, (2) gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene, og (3) gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2.5 Japansk tilnærming

Den japanske tilnærmingen av historiedidaktikk og undervisningen av andre verdenskrig var i seg selv en av hovedårsakene som skapte nysgjerrigheten rundt denne forskningsoppgaven. Dette underkapittelet er tredelt og vil ta for seg en del av kontroversene som omringer den japanske undervisningen av krigen, og andre historiske grusomheter. Det vil også gis en kortere presentasjon av den japanske minnepolitikken, og påvirkningen dens faser har hatt for historiedidaktikken. Den tredje delen vil presentere den tilgjengelige informasjonen fra deres nasjonale læreplan standarder som skal si noe om de ulike læreplanenes oppbygning, så det kan settes i en sammenlignbar kontekst med de andre utvalgene i oppgavens analysedel.

2.5.1 Skolebøker, historiebevissthet og kontroverser

Som en av de to sett på som hovedaggressorene vil det være viktig å vise hvordan japanske skoler forstår sin egen historieundervisning som et referansepunkt for deres globalforståelse i dag og i fremtiden. Fremstillingen av japanske krigshistorier er avgjørende for hvordan de oppfatter seg selv, men også hvordan de oppfattes av omverdenen (Bode & Heo, 2017, s. 132).

I tiden etter 1945 og slutten på krigen fokuserte japansk historieundervisning seg om konflikten mellom USA og Japan skaden krigstiden påførte Asia. På 1990-tallet inkluderte undervisningen også Nanjing massakren og større grad av refleksjon rundt egne krigshandlinger. Graden av ansvarliggjøring og eierskap til egen historie var allikevel varierende de neste tiårene, og i 2012 gikk regjeringen inn for å endre synet på de misforståtte japanske krigshandlingene og å dyrke et mer positivt nasjonalt narrativ. For å oppnå et slik narrativ skulle historiebøkene droppe egne grusomheter fra krigen og ha et nøytralt kronologisk forløp uten kritisk diskusjon om kontroversielle temaer (Bode & Heo, 2017, 133-134). Hvor historiebevissthet generelt betyr og referer til forståelsen om hvordan å tolke fortiden, fikk begrepet en egen betydning i Øst-Asia på 2000-tallet. Historiebevissthet fikk nemlig betydningen som hvordan å forstå prosessen frem til andre verdenskrig og krigen selv. Samtidig skulle ikke forståelsen om hvordan Japans og Asias moderne historie til andre verdenskrig kun være et akademisk problem, men måtte også ansees som et problem for nasjonens diplomatiske relasjoner (Sumio, 2006, s. 4).

Japan har de siste tiårene gjort seg svært globalt bemerket med deres historiebøker og relaterte kontroverser. Japanske Mariko Oi arbeider som lærer i hjemlandet og har skrevet en artikkel om nettopp noen av disse kontroversene. Som primærkilde med direkte erfaring forklarer hun at det i japansk historieundervisning skal dekkes over en million år med historie på kun et år med undervisning, og at moderne historie som et resultat blir nedprioritert (Oi, 2013). I Asias akademiske miljø har spesielt massakren i Nanjing og trøstekvinnens minimale inkludering i japansk historieundervisning ført til stor debatt. Det samme kan også sies om undervisningen av andre verdenskrig (Sumio, 2006, s. 5). Eksempelvis finnes det en aktivt brukt historiebok som kun inneholder én setning om massakren og én setning om bombingene av Hiroshima og Nagasaki (Oi, 2013). Selv om Japan skjuler flere av de negative aspektene ved egen deltakelse i andre verdenskrig er ikke deres akademiske representasjon av krigen satt i et positivt perspektiv (Paez et al., 2008, s. 378).

Kontroversene innad og utad i Japan tok seg kraftig opp ved sertifiseringen av Society for History Textbook Reforms nye historiebok i 2001. Det er et utvalgsorgan under det japanske Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology som har ansvar for å godkjenne og sertifisere bøker for undervisningen. Reformen hadde som mål å produsere bøker som bekreftet krigen og samtidig glorifiserte Japan. Boken ble dårlig tatt imot, og svært få ungdomsskoler tok den i bruk. Oppstyret rundt historieboken endte allikevel opp med å

forandre landskapet for skolebøker i Japan. Bråket resulterte i at referanser til trøstekvinner og liknende aggressive grusomheter ble trukket og historiebøkene ekskludert fra klasserommene. En slik situasjon kan uunngåelig ha en påvirkning på det japanske samfunnets forståelse og framstilling av krigen, spesielt blant de yngre. I påfølgende år var det en økende grad av historiebøker som fulgte i samme fotspor med å rettferdiggjøre og sette egen deltakelse i krigen i godt lys. Dette fremsto som et forsøk på å svekke det tidligere virkelighetsbilde rundt krigen og Japans rolle i en invasjonskrig (Sumio, 2006, s. 5). Til tross for en trend om å basere representasjonen på slikt selektivt innhold henviser Oi til undervisningsdepartementets poengtering i sine retningslinjer om at «*alle ungdomsskoleelever skal lære om Japans historiske relasjoner med sine asiatiske naboland og de katastrofale skadene forårsaket av andre verdenskrig mot menneskeheten som helhet*» (2013).

2.5.2 Minnepolitikken tre faser

Tidligere i denne oppgaven er det gitt en nøyere forklaring på de ulike aspektene av hva minne er. Det vil være høyst relevant å videreføre denne kunnskapen og bygge videre på den i sammenheng med den politiske utviklingen. En slik utdyping vil være særlig tilknyttet Japans historie og tilnærming. Minnepolitikk kan forstås som en stats bevisste forsøk på å styre og manipulere nasjonal historieforståelse og minne. Årsakene for en stats minnepolitikk vil som oftest være politiske eller kulturelle. En stats minnepolitikk kan involvere et forsøk på undertrykkelse eller bagatellisering angående deler av historien. På den andre siden, om staten ønsker å fremme en ideologisk eller nasjonal fortelling, vil dette også være en del av deres minnepolitikk. Slike involveringer kan også forklares som et forsøk på å skape en felles historiebevissthet. Minnene om en nasjon er dermed spesifikt utvalgte historier valgt av staten for å danne en felles nasjonalfremstilling for befolkningen (Drozdowski et al., 2019).

Sebastian Conrad har skrevet om hvordan Tyskland og Japans historieundervisning har utviklet seg i det siste århundre. Spesielt relevant for denne oppgaven er den japanske utviklingen i henhold til undervisningen av og etter andre verdenskrig. Conrad er enig i mange av punktene referert til av Sumio og Bode og Heo, og skriver blant annet at det er en mangel på inkludering av japanske krigshandlinger i hverdagslivet, debatter og undervisning. Flere andre naboland i Øst- og Sørøst-Asia har påklaget de japanske myndighetene for dette og krever en offisiell beklagelse for sorgen de har påført det asiatiske folk. Dette er noe flere

japanske aktivister og andre også har støttet (Conrad, 2010, s. 4). Både innad og utad er det konstruert et bilde av en sta resistans mot historisk selvkritikk i Japan. Allikevel må det presiseres at i tiden like etter krigen var det mange diskusjoner om hvordan å inkludere hendelsene på en forsvarlig og respektfull måte, de ønsket ikke å fremme nasjonalisme og blindhet. Diskusjonene og fokuset skiftet kort tid etter, og retningen og valgene nasjonen tok la grunnlaget for det konvensjonelle bilde av Japans stahet (Conrad, 2010, s. 5 og s. 253)

Det var et stort gap mellom det Conrad betegner som transnasjonal visjon og sta nasjonal historiografi i Japans tidlige etterkrigstid. Det var ikke før på 1990-tallet at man kunne begynne å se tydelige endringer når de transnasjonale tilnærmingene begynte å utfordre den nasjonsfokuserete historiefortellingen, det virket som de skulle oppholde løftene og diskusjonene de hadde like etter krigens slutt. Den hegemoniske plassen til en tydelig marxistisk sosialhistorie nevnes sammen med nasjonens politiske og didaktiske valg som svært betydningsfull for utviklingen av minne og selvkritikk (Conrad, 2010, s. 237). På 1990-tallet kom fremtreden av kulturhistorie som den naturlige overtagelsen av sosialhistoriens plass i det japanske samfunnet. Denne fremtredelsen bar på noen utfordringer innen epistemologisk kritikk av Japans etterkrigstidshistoriografi hvor konseptuelle begreper som nasjon, klasse og subjekt ble dekonstruert (Conrad, 2010, s. 241). På denne tiden begynte japanske historikere igjen å be om å gå bort fra og å overkomme et nasjonaldrevet og fokusert historiesyn (Conrad, 2010, s. 244). Interessant er det også at Japan hentet inspirasjon og innflytelse fra USA og deres feminisme diskusjoner på 1970-tallet. Denne utviklingen åpnet for både mer vekt på kvinners historie og kvinners forskning på historie (Conrad, 2010, s. 239).

Utviklingen av minnepolitikk og synet på historie i Japan kan deles inn i tre umiddelbare faser. (1) de første årene like etter slutten av andre verdenskrig. Disse årene karakteriseres ved å vise tegn til, og ønske om, kritisk undersøkelse av nasjonens fortid. Dette ble til dels intensivert av amerikanske okkuperte styrker. (2) den lengre etterkrigstiden mellom midten av 1950 til 1990 var preget av politiske debatter berammet av retorikk om ofring og offergjøring. Under denne fasen bevegde nasjonen seg vekk selvkritikk og egen aggresjon. (3) siden 1990-tallet har minnepolitikken debatter og diskusjoner økt i intensitet. Med disse debattene har spørsmålene om Japans ansvarliggjøring og skyldfølelse igjen kommet i lys (Conrad, 2010, s. 246). Japans manglende evne til å kritisk håndtere sin egne aggressive historie kan forklares med å betegne nasjonen som et produkt av sin egen håndtering av minne og historie. Nær og sårbar historie

blir husket internt i nasjonen som fortid som ikke går bort, og dermed blir minnet direkte tilknyttet nasjonens og befolkningens mentalitet rundt historien. Denne mentaliteten påvirker evnen til å sørge, lære og vokse i dens relasjon med det smale nasjonalistiske perspektivet (Conrad, 2010, s. 244-245).

2.5.3 Nasjonale standarder og «Basic Act on Education»

Det er en utfordrende oppgave å finne konkrete læreplanmål og standarder for de ulike japanske historiefagene som undervises på ungdomsskolen og videregående. Dette skyldes i stor del språkbarrieren, og det må poengteres at de engelske hjemmesidene til Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan må kunne kalles utdaterte og vanskelig å navigere. For denne oppgavens forskningsarbeid var det allikevel håp da en informant viste seg å være veldig hjelpsom i å presentere ulike relevante standarder og kompetansemål. Disse punktene vil presenteres i oppgavens kapittel 4. noe sammen med resten av de japanske funnene.

Noe som på den andre siden er tilgjengelig på de engelske sidene til Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan er deres nasjonale læreplan standarder, ment for å være ledende i utformingen av de individuelle læreplanene, og hva utdanningsdepartementet referer til som «Basic Act on Education». De nasjonale læreplanstandardene fungerer i all hovedsak som en bruksanvisning for hvordan ulike skoler skal formulere og sette opp sine egne læreplaner. Standardene setter nemlig en forventning om at hver enkelt skole skal formulere sin egen læreplan i tråd med standarden og «Basic Act on Education». Hver enkelt læreplan skal hjelpe elevene om å nå overordnede mål i tråd med den ønskede japanske samfunnsutviklingen for fremtiden, og skal bære prinsipper for å fremme dette. Læreplanene skal også inneholde timefordelinger og planlagte læreverk. Det de nasjonale standardene ikke inneholder er de fagspesifikke kompetansemålene. De nasjonale standardene og «The Basic Act on Education» fungerer til norsk referanse mer som en overordnet del av læreplanen, som inkluderer verdier og prinsipper for grunnopplæringen (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan, 2006; 2018, s. 1-14).

2.6 Amerikansk tilnærming

Den amerikanske tilnærmingen vil fremstilles tredelt. Tredelingen vil ta for seg undervisningen i USA, hvor den første vil trekke frem det som blir kalt en kognitiv revolusjon og hvordan den har sementert seg som en nasjonal bærebjelke for undervisningen. Den neste delen vil se på utviklingen av samfunnsfag og historie i USA, og de utfordringene som medfølger. Den tredje delen vil gi en presentasjon av relevante læreplanmål i to ulike stater. Disse målene og statlige standardene vil, i likhet med de tilsvarene fra Norge og Japan, brukes videre i oppgavens analyse- og drøftingsdel.

2.6.1 The Process og Education

Jerome Bruners bok «The Process of Education» introduserer det forskere kaller for en kognitiv revolusjon innen læring og teknologi. Denne pedagogiske utviklingen resulterte i et skifte fra å memorere uspurte historiske narrativ i historieundervisningen til handlinger om meninger og meningsgivning. Boka til Bruner har fungert som en grunnstein i undervisningsforskning internasjonalt, men vært spesielt bærende for utviklingen i det amerikanske feltet (Adriaansen & Grever, 2019)

«The Process of Education» tar for seg fire temaer som Bruner mener er essensielle for en fremtidsrettet undervisning, og disse temaene legger grunnlaget for hovedkapitlene i boka. Det første temaet omhandler hvilken rolle struktur spiller innen læring, og hvordan det kan være sentralt i undervisningen. Det andre teamet handler om hvordan å være klar for læring. Her presiseres det at hvem som helst, uansett alder, kan lære seg grunnleggende ideer. Neste tema, det tredje, dreier seg om å utvikle intuisjon. Dette baserer seg eksempelvis på treningen av å kunne lage en plausibel formulering uten å gå gjennom en analyse for å bevise at egne formuleringer er gyldige. Det fjerde og siste temaet setter søkelys på ønsket om å lære. Hvor eleven har et ønske om å lære, og viser interesse for emne, kan være de beste rammene for å oppnå læring. Alle de fire temaene er også basert på overbevisningen om at intellektuell aktivitet står sentralt i alle klasseromssituasjoner. Et eksempel på slik læring er at en elev lærer historie best med en tilnærming om at hen selv er historiker (Bruner, 1977, s. 11-15).

Det er utfordrende å lage en læreplan som skal skreddersys og tilpasses verdens situasjon og befolkningens behov. I en verden hvor sosiale, kulturelle og politiske rammer er i endring

påvirker dette læringsmål og omstendigheter for skoler og elever. Forskerne var bekymret for hvordan å best mulig lage en læreplan tilpasset amerikanerne og deres behov i en kompleks verden. Siden hver stat har sin egen læreplan i USA trengs det en viss uniformitet i deres utvikling, men samtidig er det så store forskjeller innad i landet og dets samfunn at det trengs unik tilpasset variasjon. Det må presiseres at samfunnsfag, på lik linje som de andre fagene, trenger kreativ innsats i utformingen av undervisning og læreplaner for å gi et betydningsfullt bidrag til de neste generasjoners utdanning (Bruner, 1977, s. 8-10).

2.6.2 utfordringer og utvikling i undervisningen av samfunnsfag og historie – globalhistorie i USA

Barton viser til en rekke diskusjoner om at historie mister sin plass i læreplanen og i undervisningen. Fra flere hold blir denne utviklingen omtalt som en pedagogisk krise gjennom både fagets inkludering og elevenes kunnskap ved at historie blir nedprioritert sammenlignet med samfunnsfag. Allikevel er det ingenting som tilsier at dette er en korrekt evaluering basert på antall elever som velger faget og karaktersnittet. I USA fungerer samfunnsfag som en overordnet paraply for ulike fagtrekk som historie, geografi, politikk, økonomi, sosiologi og psykologi. Dette er ikke en unik amerikansk modell, den er eksempelvis veldig lik modell vi bruker i Norge. Historie, som en slags underkategori av samfunnsfag, konkurrerer ikke direkte med samfunnsfag om plass i de statlige og nasjonale standardene. Den samfunnsfaglige paraplyen påvirker allikevel histories inkludering til en viss grad da det er flere samfunnsfaglige retninger og underkategorier som skal vektlegges under de samme standardene og læreplanmålene. I tillegg til dette er det viktig å forstå at hvert enkelt skoledistrikt nærmest har komplett kontroll over hva som skal inkluderes og oppnås i klasserommene. Det er også lærerne selv som i stor grad velger hvilke spesifikke temaer som skal undervises. En hypotetisk pedagogisk krise vil dermed også kunne forstås gjennom skoledistriktenes og lærernes akademiske valg, og ikke kun gjennom statlige og nasjonale standarder (Barton, 2012, s. 189-195).

Historiske hendelser vil alltid være komplekse undervisningstemaer. For at elevene skal forstå de kreves det evnen til å se og forstå omringende faktorer i større tidsmessige og sosiale kontekster. Undervisningen av historiske hendelser og temaer må legges til rette ved bakgrunnskunnskaper og utviklingen av historisk literacy. Å virkelig forstå historie kan være kognitivt krevende og fremstå som en stor utfordring for flere elever og studenter.

Undervisningen i klasserommene er nødt til å gi elevene de redskapene de trenger, og de er nødt til å ta for seg viktige historiske hendelser, uavhengig av vanskelighetsgrad (Barton, 2012, s. 198).

Tradisjonell historiefortelling i undervisningen og i læreplanene byr på utfordringer. Det finnes så mye potensiell historie som kan tilpasses og inkluderes i undervisningsløpet. Det vil være utfordrende for lærere å velge hva som er viktig for elevene å lære. Noen av utfordringene stammer i det som nærmest blir et tvunget kappløp gjennom historiske hendelser, datoer og navn, uten å virkelig gå i dybden på temaene som presenteres. Et annet problem er at amerikanske samfunnsfaglærere har betydelig mer kunnskap om sin egen, og europeisk, historie sammenlignet med resten av verden. Historiefagets utvikling, med dets nye globalt omfattende forståelser, som globalhistorie, trenger å utfordre den tradisjonelle historiefortellingen i klasserommene (Singer, 2020, s. 10-11).

Historiefaget i USA behøver en reovering, en akademisk oppdatering. En samfunnsfaglig tilnærming av global- og verdenshistorie fremstår som en av de nytenkende akademiske utviklingene for å videreføre historieundervisningen, og kanskje eliminere noen av dets utfordringer og begrensninger. Denne faglige tilnærmingen vil utvide fokuset til å også sette søkelys på dagens samfunnsrelaterte diskusjoner og ideer, og å finne svar på de gjennom bruk av historien. Inkludering og utvikling av en globalhistorisk undervisning i samfunnsfag og historie vil basere seg på lærernes balanse av faglig bredde og faglig dybde. All undervisning kan ikke gå i dybden, men det vil være fordelaktig om læreren med frihet kunne fravike det vektlagte narrativ og supplere med andre historiske hendelser. Slik undervisning kan være en faktor i jobben om å bedre elevenes forståelse og evne til å trekke linjer. Hvor noen hendelser alltid vil fremstå som uforklarlige eller uunngåelige, vil lærere i samfunnsfag og historie ha en obligasjon om å forklare sammenhengene (Singer, 2020, 11-12).

2.6.3 Statlige standarder

I USA opererer ulike stater med ulike læreplaner og standarder. Disse ulike læreplanene bærer mye likheter og baserer seg gjerne på de samme kjerneelementene. Videre kan hvert skoledistrikt innad i staten tillates å videre utforme deres egne læreplaner og undervisningsløp basert på de statlige standardene (Barton, 2012, s. 187). Dette byr potensielt på utfordringer

innen samlet kompetansemåling av elevene på kryss av distrikter og stater. Derfor finnes det nasjonale organer som National Council for the Social Studies som har ansvaret for å utvikle et nasjonalt rammeverk for de ulike statene å basere seg på i deres utforming av standarder. Rådet har valgt å kalle rammeverket for C3, forkortet av «College, Career, and Civic Life», som er basisen for undervisningen deres. Nasjonsrådet ønsker at samfunnsfag skal redegjøre elevene for høyere utdanning, arbeidsliv og livet som samfunnsborger (National Council for the Social Studies, 2013).

Denne presentasjonen av standarder vise til National Council for the Social Studies' rammeverk for K-12 (kindergarden through 12th grade), og spesifikt hvilke mål elever skal kunne oppfylle etter 12th grade, altså slutten av deres videregående skole. Dette valget gjøres i på vegne av forskningsinformantenes arbeidserfaring. I tillegg er samfunnsfagets inndeling på amerikanske videregående skoler relevant i form av fagkombinasjonene deres, som det de kaller for «Contemporary Studies». C3 rammeverket er svært detaljert, og det presenteres en lang rekke læringsmål og standarder som hver for seg baserer seg på de fire fagretningene; samfunnskunnskap, økonomi, geografi og historie. Disse igjen er delt inn i flere kategorier med ulike mål, hvor flere kan være relevante angående undervisningen av andre verdenskrig. Derfor er det gjort en avgrensning ved å rette fokus mot de standardene direkte nevnt under historiedelen av rammeverket, og derfra presentere et utvalg relevante mål som kan tilknyttes, og oppnås, med undervisning av andre verdenskrig.

- **D2.His.1.9-12.** «Evaluate how historical events and developments were shaped by unique circumstances of time and place as well as broader historical contexts.»
- **D2.His.3.9-12.** «Use questions generated about individuals and groups to assess how the significance of their actions changes over time and is shaped by the historical context.»
- **D2.His.5.9-12.** «Analyze how historical contexts shaped and continue to shape people's perspectives.»
- **D2.His.7.9-12.** «Explain how the perspectives of people in the present shape interpretations of the past.»
- **D2.His.11.9-12.** «Critique the usefulness of historical sources for a specific historical inquiry based on their maker, date, place of origin, intended audience, and purpose.»

-
- **D2.His.12.9-12.** «Use questions generated about multiple historical sources to pursue further inquiry and investigate additional sources.»
 - **D2.His.14.9-12.** «Analyze multiple and complex causes and effects of events in the past.»

(National Council for the Social Studies, 2013, s. 46-49)

Med noen av rammeverkets relevante mål presentert kan vi videre se på et par statlige løsninger og formuleringer. Basert på forskningsarbeidet og de avgrensingene satt vil det være hensiktsmessig å presentere aktuelle læringsmål fra West Virginias statlige læreplan, da de amerikanske informantene bor og arbeider på hver sin skole i denne staten. Videregående skolenes standarder i West Virginia inkluderer en dedikert del til «Contemporary Studies», eller «samtidstudier». Disse studiene tar for seg forbindelsene mellom USA og resten av verden fra 1914 til dags dato (West Virginia Department of Education, 2021). Målene presentert fra West Virginia er hentet fra dette faget, under historieseksjonen. Inndelingen av mål i West Virginia er langt mer spesifikk, og inkluderer et eget mål for forståelsen av andre verdenskrig, med flere underkategoriserte delmål.

SS.CS.21: Demonstrate an understanding of the events surrounding World War II.

- Explore how appeasement efforts such as the Munich Agreement (1938) failed to prevent war.
- Examine and evaluate the suffering and human cost of the propaganda and genocide of the Nazi Holocaust.
- Assess Japan's motives for attacking Pearl Harbor and the attack's effect on the outcome of WWII.
- Examine and identify the penalties of war faced by the Japanese in the United States and their homeland.
- Identify the contributions from the home front during the war (e.g., Rosie the Riveters- "Rosies", victory gardens, war bond sales, wartime propaganda and opportunities for minorities)
- Investigate and cite evidence about the significance of the events in the European and Pacific Theaters.
- Hypothesize American's reasons for rebuilding war torn countries and trace the rationale and origins of cooperation that led to the creation of the United Nations.

(West Virginia Department of Education, 2021).

Som forskningsoppgave tillater, og nærmest krever, oppgaven inkluderingen av en annen stats læreplan som kan sidestilles og sammenlignes med West Virginias. I et land med 50 stater vil forskning begrenset til en enkelt stats standarder fremstå utilstrekkelig. Dog inkluderingen av en ekstra sammenlignbar stat gir noe mer troverdighet i funnene, er det fremdeles en minimal framstilling av USA som nasjon og deres helhetlige undervisningstilnærming. Det er her gjort et valg om å inkludere New Yorks eget rammeverk for samfunnsfagundervisningen på videregående trinn. I New York fordeles undervisningen relatert til andre verdenskrig seg over to år.

Målene for 10. trinn inkluderer at elevene skal ha kjennskap til temaet «10.5 Unresolved global conflict (1914-1945)». Herunder er de aktuelle temaene elevene skal lære om, som igjen har underpunkter om elevenes forståelse og kompetanse av andre verdenskrig andre konflikter i tidsrommet.

- **10.5a** «International competition, fueled by nationalism, imperialism, and militarism along with shifts in the balance of power and alliances, led to world wars.»
- **10.5b** «Technological developments increased the extent of damage and casualties in both World War I and World War II.»
- **10.5c** «The devastation of the world wars and use of total war led people to explore ways to prevent future world wars.»
- **10.5d** «Nationalism and ideology played a significant role in shaping the period between the world wars.»
- **10.5e** «Human atrocities and mass murders occurred in this time period.»

(New York State Education Department, 2017, s. 23)

Målene for 11. trinn baserer seg på temaet om andre verdenskrig direkte, og tar for seg perioden 1935-1945. Det overordnede temaet skal her ta for seg den amerikanske deltakelsen i andre verdenskrig, og hvordan denne deltakelsen var transformerende for nasjonen og dens rolle i verden. Herunder er de aktuelle temaene elevene skal lære om, som igjen har underpunkter om elevenes forståelse og kompetanse av andre verdenskrig andre konflikter i tidsrommet.

- **11.8a** «As situations overseas deteriorated, President Roosevelt’s leadership helped to move the nation from a policy of neutrality to a pro-Allied position and, ultimately, direct involvement in the war.»

- **11.8b** «United States entry into World War II had a significant impact on Americansociety.»
- **11.8c** «In response to World War II and the Holocaust, the United States played a major role in efforts to prevent such human suffering in the future.»

(New York State Education Department, 2017, s. 40-41)

3. Metode

I dette kapittelet vil det fokuseres på å demonstrere forståelsen av den praktiske betydningen de ulike metodebegrepene har. Det vil vises hvordan valg av design og metode egner seg til å belyse og besvare problemstillingen, og hvilke vurderinger som er foretatt med hensyn til validitet og reliabilitet. For å gjennomføre dette vil det beskrives hva som er gjort, og forklares hvordan og hvorfor underveis i underkapitlene.

3.1 Metodedesign

Metodedesignet for denne forskningsoppgaven vil presentere de ulike tilnærmingene og metodene som anvendes for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Presentasjonen av metodene vil inkludere de ulike metodenes oppbygning og bruk, samt en forklaring om dens relevans for min forskning. Metodedesignet for denne oppgaven kan fremstå nokså unikt med tanke på sammensetningen av metodene. Dette er også grunnen til at en forklaring av de metodiske valgene er viktig.

Kvalitativ forskning baserer seg på en, eller flere, forskningsmetoder som skal samle inn informasjon om en virkelighetsoppfatning. Når en bruker kvalitative studier er som regel forskerens mål å gå i dybden på et spesifikt og forhåndsbestemt tema. Kvalitative metoder kan variere mellom eksempelvis, intervjuer av ulike slag, observasjon eller spørreskjema. Ved forskning gjennom spørsmål må forskeren stille mer åpne og brede spørsmål som informantene er nødt til å utdype videre enn ja og nei (Clark et al., 2021). Reliabilitet og validitet er viktige aspekter ved den kvalitative forskningen. De må begge vurderes kontinuerlig og nøye for å sikre forskningsresultatene pålitelighet og gyldighet. Reliabiliteten sikrer at studien er konsistent og kan repliseres, mens validiteten skal sikre at forskningen undersøker det den er ment for, på en korrekt måte. Ved å adressere og ta hensyn til disse begrepene vil forskningens relevans styrkes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202-205).

I den kvalitative forskningen vil det ofte være en hårfin balanse mellom etiske hensyn og ønsket om å oppnå kunnskap og å tilegne seg informasjon. Forskeren vil at det kvalitative intervjuet skal være så dypt som mulig, men stiller seg da i fare for å krenke intervjuobjektet. På den andre siden vil man som forsker ønske å være respektfull, men dermed muligens la intervjuet kun skrape på overflaten. Ved intervjuer og forskning med mennesker fra andre

kulturer vil det være enda viktigere å vise hensyn til etikk. Det vil forventes at forskeren setter seg inn i kultursamfunnet til informantene ved tverrkulturell forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96, 173).

3.1.1 Kvalitativt intervju

Det kvalitative intervjuet i forskningssammenheng søker å forstå verden fra informantens perspektiv. Et semistrukturert intervju ligger nært opp mot en dagligdags samtale, men har et formål som profesjonelt intervju. Som kategori ligger det semistrukturerte mellom det strukturerte og ustrukturerte. Slike intervjuer brukes som regel ved hjelp av en intervjuguide og transkripsjon. Ved intervjuguide kan en planlegge spørsmålene på forhånd basert på retningen du ønsker at intervjuet skal ta. Samtidig krever intervjuformen en fleksibilitet og evnen til å stille oppfølgingsspørsmål og å ta kontinuerlige valg gjennom hele prosessen. Forskeren er også nødt å være bevisst om informantene som subjektive aktører. Det vil være tilnærmet umulig for en informant å være helt objektiv da den tenker og utvikler seg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20-22, 46; Lesleth & Tellmann, 2018, s. 70-72).

Det er et altså semistrukturerte intervjuer jeg har valgt å bruke som forskningsmetode for de norske informantene. Dette valget er basert på alle de positive mulighetene innenfor fri form, empirisamling og sammenlignbarhet. Ideelt sett var planen å gjennomføre slike intervjuer med de utenlandske informantene også, men da dette ikke var gjennomførbart valgte jeg fremdeles å gjennomføre de som planlagt her i Norge. Det er gjennomført tre semistrukturerte intervjuer, og disse ble gjort på informantenes arbeidsplasser, altså i deres trygge omgivelser. Dette gjøres for å vedlikeholde maktforholdet, og ikke skape noen ubalanse der informantene føler seg presset, men heller ivaretatt.

For utførelsen av de semistrukturerte intervjuene ble det brukt en intervjuguide. Dette er et slags forhåndsskrevet manuskript om hvordan forskeren ser for seg at intervjuforløpet skal gå. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I henhold til min forskning var det viktig å konstruere spørsmål åpne nok til å få mest mulig ut av informantene mine. Jeg ønsket også å spille på deres faglige interesse, og hadde et håp om å kunne utfordre de på enkelte områder hvor jeg eventuelt skulle være uenig, eller se hull i forklaringene deres. Selve bruken av intervjuguiden og gjennomførelsen av det semistrukturerte intervjuet ønsket jeg å gjøre med respekt. I en

situasjon hvor noen har takket ja til å hjelpe i et akademisk forskningsprosjekt, helt kostnadsfritt, er det minste man som forsker kan gjøre å behandle informantene på en profesjonell måte. Dette inkluderer å ikke avbryte deres resonnement, å hjelpe de hvor det er tydelig at de står fast ved hjelp av omformulering, og generell høflighet som å møte opp i tide.

3.1.2 Spørreskjema

Hvor det viste seg umulig å gjennomføre muntlige semistrukturerte intervjuer ønsket jeg å gjennomføre en skriftlig variant, mest mulig lik i metode. Det som i denne oppgaven kalles et spørreskjema må ikke forveksles med den kvantitative spørreundersøkelsen, da dette er en helt annen forskningsmetode. Spørreskjemaet vil i denne forstand heller være en kvalitativ substitutt for intervjuene. Selve gjennomførelsen foregikk over internett med informanter på motsatt side av kloden. Informantene mottok et skriftlig dokument, og sa seg også villige til å motta og svare på oppfølgingsspørsmål - for å gjenskape det semistrukturerte intervjuets rammer på best mulig vis.

Spørreskjemaene ble brukt som metode ved de japanske og de amerikanske lærerne. Begge spørreskjemaene er skrevet på engelsk, hvor de videre er levert enten direkte til de engelske informantene, eller til en tolk som videresendte det til de japanske informantene. De to variantene er like, med unntak av enkelte nasjonale spesifiseringer. Fokuset ved utformingen av spørsmålene var å lage åpne spørsmål hvor informantene kunne utdype seg. Samtidig var det viktig å ikke stille informantene i en vanskelig situasjon, og flere av spørsmålene er skrevet slik at det kan gis konkrete svar også. Noen av spørsmålene ber om erfaring og mening, mens andre ber om objektivitet og innsikt i statlige planer. Det er også verdt å nevne at spørreskjemaet ble konstruert *etter* intervjuguiden for å dekke mest mulig av dens innhold.

Det finnes en rekke fordeler med å gjennomføre nettbasert forskning. Mann og Stewart presenterer mange av disse fordelene, og det er tydelig at flere av de korrelerer godt med grunnlaget for denne oppgavens forskningsarbeid. For å trekke frem det viktigste for denne forskningen ville en samlet positiv oppsummering ville basert seg rundt mulighetene til å utvide og overskride tid og sted. Forskning kan være tidkrevende arbeid, og hvor intervjuer og objekter har travle hverdager tillater nettbasert forskning seg å spres over flere dager og intervaller. Å ha betenkningstid for å formulere gode svar, og å kunne svare når en selv finner det mest beleilig, kan være utslagsgivende som positive fordeler. I forhold til sted muliggjør

den nettbaserte forskningen å innhente data fra andre siden av jordkloden, dette var særdeles en viktig faktor for denne internasjonale undersøkelsen. Om man har begrenset tid og minimale ressurser, som en masterstudent, er det ideelt å spare seg for reisetid og kostnader ved å gjennomføre forskningen fra sitt eget hjem (Mann & Stewart, 2000, s. 17-21; Tjora, 2017, s.171-173).

Når man skal analysere tekstuell data er det mer effektivt og bærer mer relabilitet dersom hele teksten er tilgjengelig. Ved å gjennomføre personlige intervjuer må disse også transkriberes. Denne prosessen er tidkrevende, og krever at den som transkriberer tar enkelte valg med tanke på informantens vektlegging og eventuelle nøling. Ved å gjennomføre intervjuene i skriftlig form, eksempelvis gjennom et spørreskjema, vil eliminere dette arbeidet og minimalisere muligheten for å tolke svarene partisk. Etter selve kontakten med informanten er over vil man som forsker ha et ferdig skriftlig dokument som raskt og enkelt kan tas frem finnes frem ved behov. Denne praktiske tilgjengeligheten er medvirkende til en omfattende forståelse av innhold, svar og interaksjon (Mann & Stewart, 2000, s. 22-23).

Det er allikevel noen utfordringer og uheldige sider ved å utføre forskningen over nettet. Som det vil vises til ved presentasjonen av utvalget og fremgangsmåte påfølgende i denne oppgaven, så kan det være vanskelig å finne deltakere og å komme i kontakt med dem. Forskeren må forsikre seg om deltakernes tilgjengelighet og kunnskap til data. Det er fremdeles mange steder i verden hvor dette er en potensiell barriere, selv om forskning i land som USA og Japan i 2023 ikke nødvendigvis settes i fare av disse begrensingene. En nettbasert form for intervju og utspørring vil ikke kunne oppnå den samme interaktive og spontane kommunikasjonen som man kan ved å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. Et personlig intervju vil også være bedre egnet om forskningen omhandler tvetydige, empatiske eller emosjonelle temaer (Mann & Stewart, 2000, s. 26-27, 127).

3.1.3 Dokumentanalyse

Det er også gjennomført en enkel variant av en dokumentanalyse. Det er ikke uvanlig at man i et forskningsprosjekt vil trenge ulike dokumenter som tilleggsdata. Disse dokumentene kan brukes for å skaffe mer relevant informasjon, utover egne funn og empiri. Like fullt som å kalle det en egen metode, kunne det også blitt kalt et verktøy. Dokumentene kan være fra både private og offentlige utgivere. En kombinasjon av retrospektive fortellinger sidestilt

dokumenter vil kunne gi interessante empiriske materiale for en analyse (Tjora, 2017, s.188-190)

I denne oppgaven er det lagt stor vekt på undervisningen, og spesielt den av andre verdenskrig. Dermed vil det være både naturlig og fordelaktig å inkludere en enklere form for dokumentanalyse av læreplaner, kompetansemål og statlige standarder hvor formålet er å plukke ut de mest relevante punktene. Analysen av disse dokumentene står ikke mer sentralt i oppgavens natur enn at en inkludering i metodedesignet er nødvendig. Allikevel vil bruken og forståelsen av relevante kompetansemål og andre styringsdokumenter bringe en ny dimensjon til de andre empiriske funnene.

3.2 Presentasjon av utvalg

Som tidligere nevnt er forskningsarbeidet for denne oppgaven gjennomført ved ulike metoder av informanter fra Norge, Japan og USA. I henhold til forskningsetikken i analyseprosessen er samtlige informanter anonymisert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186). Det vil være nødvendig å vise til informantenes nasjonalitet og nåværende stilling, da dette er direkte utslagsgivende og grunnleggende for forskningen.

Jeg endte med å intervju (med kodet navn i parentes):

- Tre norske samfunnsfaglærere på ungdomsskolen muntlig (N1, N2 og N3).
- Tre japanske samfunnsfaglærere på ungdomsskolen (J1, J2 og J3) og én universitetsforsker skriftlig (J4).
- To amerikanske samfunnsfaglærere på videregående skriftlig (A1 og A2).

Å ha et lite utvalg byr på både positive og negative sider. Hovedsakelig byr et mindre utvalg på muligheten for kvalitativ forskning, i motsetning til kvantitativ forskning. Hadde utvalget vært mangedoblet ville det være vanskelig å gjennomføre eksempelvis de semistrukturerte intervjuene. Det lille utvalget er også en konsekvens av de unektelige fakta om at det er hardt arbeid å finne villige og tilgjengelige informanter, særlig under en global pandemi. Samtidig vil et mindre utvalg også fremstå som en naturlig avgrensing for i ikke å ta seg vann over hodet. Et lite utvalg gjør det ikke mulig å trekke direkte konklusjoner eller generaliseringer, men gir en indikasjon som vil kunne gi basis for diskusjon, og samtidig være aktuell for videre forskningsarbeid.

3.3 Fremgangsmåte

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuer med lærere fra ulike land selv for å få best mulig svar på problemstillingen. For å finne aktuelle intervjuobjekter kontaktet jeg Høgskolen i Innlandet for å komme i kontakt med deres internasjonale samarbeidsskoler. Gjennom denne forespørselen fikk jeg kontaktinformasjonen til en professor i USA og en i Japan. Den amerikanske kontakten var rask og behjelpelig til å videreføre meg til en rekke potensielle deltakere. Jeg tok kontakt med disse ungdomsskolelærerne via e-post for å se om de var interesserte. Responsen var blandet, men alle som faktisk svarte ga uttrykk for at oppgaven virket spennende. Ut ifra de fem lærerne som ble kontaktet endte ingen opp med å delta i forskningsprosjektet. De enten sluttet å svare eller måtte bortprioritere grunnet eget arbeid og Covid-19 situasjonen på skolene deres.

Den japanske kontaktpersonen videreførte meg til en kollega av seg, denne personen skulle bli en nøkkel for å gjennomføre en dialog med de japanske lærerne. Den nye kontakten hjalp meg med å formulere spørsmål, og å kontakte både lærere og professorer som alle var godt egnet og uttrykte interesse for deltakelse. Kontakten hjalp meg også som et bindeledd og tok seg av oversettelser fra engelsk til japansk, og motsatt. Hvor den opprinnelige planen var å gjennomføre et muntlig intervju over nettet på engelsk var ikke de japanske lærerne komfortable med dette og var redde for å gi feil svar og inntrykk av skolesystemet deres. Løsningen ble å gjennomføre intervjuet i skriftlig form ved et spørreskjema og oppfølgingsspørsmål over mail. Igjen fungerte kontakten min både som tolk og bindeledd, og i løpet av relativt kort tid hadde vi samlet inn fire besvarelser klare til drøfting og sammenligning.

Når det gjelder de norske deltakerne var planen å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med samfunnsfaglærere på lokale ungdomsskoler. Jeg hadde fra tidligere allerede sett meg ut noen potensielle intervjuobjekter gjennom praksisarbeid og tidligere jobbforhold. Til tross for at både planleggingsfasen og gjennomføringen tok lengre tid enn først antatt så gikk denne delen som jeg håpte med tanke på deltakelse, initiativ og forskningsmetode.

Ettersom ulike problemer og forstyrrelser satte en stopper for å intervju de første amerikanske deltakerne ble denne delen av prosjektet satt på vent. Mens jeg var i kontakt med de japanske og norske deltakerne forsøkte jeg å finne en ny vinkling eller en ny måte å komme i kontakt med nye amerikanske lærere. Gjennom personlige kanaler og bekjentskap kom jeg til slutt i kontakt med en professor ved et universitet, han ga meg kontaktinformasjonen til to samfunnsfaglærere på ungdomsskolen. Den ene var en tidligere kollega med mye erfaring, den andre var nyere utdannet. Etter noen mailer frem og tilbake ga de begge uttrykk for at det var enklere å gjennomføre en skriftlig versjon av intervjuet, noe jeg selvfølgelig måtte respektere, til tross for å ha vært motivert og interessert i å gjennomføre det muntlig og digitalt. Det krevdes noen små endringer på det japanske spørrearket for å tilpasse det for de amerikanske, men hovedspørsmålene og essensen av tematikken var den samme. Dette ble gjort for å finne svar sammenlignbare svar.

3.4 utfordringer og feilkilder

Denne masteroppgavens forskningsarbeid har som nevnt bydd på flere utfordringer. Mange av utfordringene bunner i Covid-19 pandemien og tilgjengeligheten til lærere i et yrke som allerede fra før kunne kategoriseres som spedt. Om du ser på lærerne i Norge, USA eller Japan, så har alle måtte lide under restriksjoner, karantener og uforutsigbare vikariater. Som en forståelsesfull og tålmodig student, som verken kan by på kompensasjon eller offentlig heder og ære, blir en nødt til å sette seg på sidebenken og la ting ta sin tid. Språkbarriere og oversettelsesarbeid gjennom bindeledd førte også til ytterligere forsinkelser, til tross for heltemodig arbeid fra frivillig hjelp. Som et resultat av alle utfordringer og forsinkelser ved forskningen ble løsningen å utsette innleveringsfristen for oppgaven.

Som nevnt var språkbarrieren og oversettelsesarbeidet tidkrevende, samt en potensiell feilkilde. Grunnen til at denne feilkilden betegnes som *potensiell* er fordi det er vanskelig å kvalitetssikre oversettelsene. Som norsk masterstudent som har fulgt studiespesialisering og engelskfaget på høghskolenivå innehar jeg et kompetent nivå av engelskspråket. Kommunikasjonen, intervjuene, utformingen og tolkningen av spørreark på norsk og engelsk må dermed sies å være troverdig kildemateriell. Den japanske kommunikasjonen baserer seg derimot på en tredjepart. Hvor denne japanske tredjeparten definitivt innehar gode nok ferdigheter i engelsk til å kommunisere over e-post, er det mye ansvar på en enkeltpersons

evne til å tolke og videreformidle mellom fem personer. Tilliten til tross er det derfor nødt å nevnes at oversettelsene kan være en potensiell feilkilde.

Størrelsen på utvalget kan også betegnes som en feilkilde. Planen var hele tiden var å gjennomføre forskningen med et smalt utvalg (som nevnt i kapittel 3.2), kan det likevel stilles spørsmålstegn ved den proporsjonale gyldigheten sammenlignet med et større utvalg deltakere. Med et lite utvalg som går i dybden ved det kvalitative vil det fremdeles være stort rom for videre forskning, nye funn, motsigelser og forbedringspotensial. Ved å videreføre forskningen med samme utforming, eller å gjennomføre større kvantitative undersøkelser, vil det være mulig å presentere en større representasjon med empiriske funn.

Som vist til i oppgavens teorikapittel har det vært stor variasjon i japanske skolebøker som en konsekvens av kontroversene i skoleutvalget. Siden forfatterne fungerer som private utgivere av sine egne bøker er det skolene og distriktene selv som håndplukker hvilke bøker de vil innta i sitt skoleverk. Dette har bydd på stor variasjon av faglig innhold fra skole til skole og tiår til tiår. Dette betyr igjen at avgjørelsen om å gjennomføre forskningen med et mindre utvalg begrenser den varierte representasjonen. Med tre japanske ungdomsskolelærere og en kvalitativ spørreundersøkelse som rammer er det sannsynlig å finne forskjeller i resultatene basert på ulike skoler, bøker og erfaringer.

3.5 Kvalitativ innholdsanalyse

Denne oppgavens varierte metodevalg er forsøkt forklart i de tidligere underkapitlene. Disse valgene har gjort en gjennomføring mulig på tvers av kloden, og det i seg selv har ført til et spennende forskningsarbeid. Allikevel kan det være en utfordring å analysere funn og empiri tilegnet gjennom ulike metoder og ulike forutsetninger blant informantene. For å håndtere og å kunne analysere slik variert data på en rettferdiggjort måte trengs en tydelig analysemodell. For denne oppgaven er det valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse grunnet analysens allsidighet. Den kvalitative innholdsanalysen fremstår også som godt tilpasset en kombinasjon av metoder, og skal brukes for å presentere funnene mine på en forståelig, kategorisert og ryddig måte. Videre i dette underkapittelet vil analysemodellen både videre introduseres, og valget av den dermed begrunnes basert på dens egnethet.

Kvalitativ innholdsanalyse er et verktøy som brukes for å gi en systematisk beskrivelse av det kvalitative materiales betydning. Som en analytisk modell er den svært anvendelig og tillater all form for data, uansett tilegnelsesmetode, og kan dessuten brukes ved analyse av data funnet gjennom ulike forskningsmetoder. Det er kvaliteten på analysen som teller, og ikke nødvendigvis valget av metode. Ved bruk av den kvalitative innholdsanalysen vil problemstillingen, forskningsspørsmål og andre forutinntatte beslutninger begrense og forme et analytisk perspektiv. Innholdsanalysen vil ikke gi svar på *alt*, men den vil være en effektiv metode for å analysere og gi svar på det du ønsker å presentere. Dette fokuset på utvalgte aspekter av materiale er hva som gjør kvalitativ innholdsanalyse unik. Denne unikheten er også hva som grunner i kontroversene om at analysen aldri kan være en heldekkende representasjon av materiale. Allikevel vil en god bruk av innholdsanalysen basert på kvalitativ data kunne være en god metode for å kutte ned mindre relevant data. Empiriske funn i tekstsammenheng kan deretter presenteres systematisk og fleksibelt. Denne fleksibiliteten muliggjør også endringer av problemstilling og forskningsspørsmål basert på forskningens funn (Schreier, 2012, s. 1-4; Gleiss & Sæther, 2021, s. 136-139).

For å oppnå sitt systematiske og analytiske formål er den kvalitative innholdsanalysen avhengig av kategorisering basert på kodingsrammene. I arbeidet med større datasett vil det være nødvendig med slike forhåndsdefinerte kategorier. Det finnes ulike måter å utføre dette analysearbeidet, og det kan både presenteres i rene kategorier, som i denne oppgaven, men også gjennom en samling kasuser. Videre relevant for denne oppgavens presentasjon og fokus på bruk av kategoriserte temaer må det tas et valg angående videre utforming. Denne utformingen kan gjøres på ulike måter, inkludert å bruke løpende tekst. For å gjøre dette må først kategoriene begrunnes og defineres. Deretter må funn tilhørende hver kategori presenteres én etter én, gjerne med direkte sitater og eksempler fra tilegnet empiri (Bratberg, 2021, s. 137; Schreier, 2012, s. 219-220; Gleiss & Sæther, 2021, s. 138).

Innholdsanalyse kan forstås og brukes både kvalitativt og kvantitativt, basert på forskningsmetodene brukt, og resultatene funnet. For innholdsanalysen er tekst et empirisk materiale hvor vi kan avlese og sammenligne aktørers egenskaper og holdninger. Selv om en slik tilnærming ofte går i tråd med empiri som kan tallfestes er det altså ikke prinsipielt forskjellig gjennom tekst som innhold for den kvalitative innholdsanalysen (Bratberg, 2021, s. 134). Informanters mening er både konstant og observerbar. Meningen som kommer frem i bestemte ord og formuleringer bør være konstante, og dermed bør det ikke være stort behov

for egen tolkning av forskeren. Dette gjør meningsbaserte utsagn gjennom metoden til grunnleggende empirisk, hvor det du ser er det som finnes. Meningsinnholdet må allikevel tolkes i den grad at det settes i sammenheng med situasjon og kontekst. En innholdsanalyse skal gi en tydelig avgrensning om tekstens målbare innhold og forholder seg dermed til et klart definerbart empirisk materiale. (Bratberg, 2021, s. 136-137)

For å forsikre en reliabilitet i analysearbeidet trengs det en sterk vektlegging av å være objektiv og nøytral. Fremstillingen av resultatet skal i all hovedsak bli lik og vise til de samme funnene om en annen forsker hadde analysert samme tekst, i denne oppgavens tilfelle transkripsjonen og spørreskjemaet. Reliabiliteten blir et fungerende kriterium på kvalitetssikring, og å vise til sann og feilfri datamateriell. For å vise til valideringen av innholdsanalysen må det vises til at de aktuelle variablene ble operasjonelt definert. Analysen er nødt til å lykkes i å måle sitt tiltenkte målbare innhold. Dersom analysen lykkes kan dens indre og ytre validitet la seg vurdere på linje med et tilfeldig utvalg fra en populasjon (Bratberg, 2021, s. 138; Schreier, 2012, s. 166 og 175).

4. Resultater og analyse

I oppgavens resultatkapittel vil det presenteres empiri tilegnet gjennom forskningsmetodene tidligere nevnt i metodekapittelet. Dette kapittelet vil videre deles inn i fem ulike deler, hvor det første viser utformingen av, og tilnærmingen til, spørsmålene og empirien. For å oppnå dette skal kategoriene brukt for analysearbeidet introduseres. De tre neste delene vil ta for seg hvert land representert i forskningen, og kun presentere funn fra det individuelle utvalget tilegnet ved ulik metodikk. Denne presentasjonen baserer seg på å trekke frem generelle funn per kategori, men også ved å tillegge direkte sitater for å vise til mer interessante uttalelser og beskrivelser. Disse underkapitlene er skrevet med intensjon om å ha så lik struktur og form som mulig. Den siste delen vil fungere som en analyse hvor det allerede presenterte funn og empiri settes opp mot hverandre. Dette er i tråd med IMRAD-strukturen hvor en først presenterer funn, før man i en egen del analyserer og deretter drøfter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 187).

Grunnet de ulike gjennomføringene av forskningsmetodene var det mest gunstig å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse, hvor hver undersøkelse først blir presentert individuelt. Den kvalitative innholdsanalysen krever en kategorisering av datamateriale som er opparbeidet gjennom forskningen. Det er deretter gjort et aktivt valg om å presentere kategorier, funn og analyse i en løpende og flytende tekst, inspirert av Schreiers framstilte eksempel for presentasjon ved innholdsanalysen (2012, s. 221-222). For å sikre reliabilitet og validitet i analysearbeidet ble flere av spørsmålene stilt utformet så likt som mulig, til tross for ulik metodikk. Hvor de semi-strukturerte intervjuene var enklere å gjennomføre med oppfølgingsspørsmål og flyt, ga spørreskjemaene også mulighet for informantene å komme med utdypelse, dog med noe mer arbeid. Til tross for at gjennomføringen varierte er all forskningen gjort med samme essens og formål; å undersøke hva de ulike lærerne kan informere om deres egen, og deres nasjons, undervisning av andre verdenskrig.

De ulike metodene tillot en ulik utdypelse i svarene. Semi-strukturerte intervjuer gir intervjuobjektene muligheten til å svare lengre, og det er en enklere setting å gjennomføre oppfølgingsspørsmål. I skriftlig form over spørreskjema var informantene kortere og mer presise i svarene, og viste ikke like mye interesse for å utdype svarene mer enn nødvendig. Flere av sitatene er dermed også sammenflettet av to-tre svar som har samme tilhørighet gjennom koding og innholdsanalyse. Dette kan ha vært en tidskritisk tilnærming. De japanske

informantenes svar gikk også gjennom en tolk, og selv om jeg har en profesjonell tillitt til mellomledet, er det umulig å si om viktig informasjon gikk tapt.

Allerede i utformingen av intervjuguiden og spørreskjemaene var det en plan og et ønske om å kategorisere forskningen. En slik tidlig bevisstgjøring gjorde en gjennomføring av en kvalitativ innholdsanalyse enklere å kvalitetssikre. De ulike spørsmålene som er stilt gjennom intervju og spørreskjema har blitt kategorisert i fem temaer som gjør at empirisk materiale mer oppskriftsmessig kan sammenlignes. De kategoriserte temaene som hver presentasjonsdel vil ta for seg er: tidsbruk, begrepsforståelse, innhold, didaktisk gjennomføring og pålagte læringsmål.

4.1 Oppbygging av kategoriserte temaer

Gjennom det varierte forskningsarbeidet har det vært avgjørende å holde en tematisert rød tråd gjennom de ulike metodene. Som den mest dekkende forskningsmetoden i form av potensielt innhold var det naturlig å utforme intervjuguiden til de semi-strukturerte intervjuene først. Spørreskjemaene ble deretter konstruert i dens skygge for å dekke de samme temaene. Både intervjuguiden og spørreskjema er blitt nøyere presentert og forklart i oppgavens metodekapittel. Her vil det derimot fokuseres på de fem temaene kategorisert etter forskningsarbeidets gjennomføring og funn. Kategoriseringen av temaene er gjort ved å samle ulike empiri fra spørsmål som berører samme forhåndsplanlagte tematikk jeg ønsket svar på gjennom forskningen. Ved å presentere disse kategoriene vil deretter de påfølgende underkapitlene følge samme struktur, og vise til sine funn på en systematisk og tematisk måte. Både forhåndsplanleggingen og den tematiske presentasjonen utføres i henhold til den kvalitative innholdsanalysen (Bratberg, 2021, s. 137; Schreier, 2012, s. 219-220; Gleiss & Sæther, 2021, s. 138).

(1) Det første samlede temaet er noe simpelt, men vil alltid være en viktig del av planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, nemlig *tidsbruk*. De kategoriserte spørsmålene og svarene tilknyttet tidsbruk omhandler naturligvis hvor mye tid de ulike lærerne oppgir at de har til rådighet, hvor mye tid de setter av, og hvor mye tid de faktisk bruker. Hvor det har vært mulig, og følte betydningsfullt for forskningen, inkluderer denne inndelingen også tidsbruken på spesifikke deler og temaer i undervisningen av andre verdenskrig. Tidsbruksinndelingen

inkluderer også hvilke(t) trinn lærerne selv og deres nasjon normalt underviser om andre verdenskrig på skolen.

(2) *Begrepsforståelse* er inndelt og kategorisert mer flytende. Temaet inneholder åpenbart de spørsmål og svar direkte tilknyttet ulike begreper og hvordan lærerne bruker disse. Eksempelvis inneholdt både intervjuguide og spørreskjema et spørsmål om bruken av og fokuset på globalhistorie og historiebevissthet i undervisning. Her må svarene tolkes og deretter fordeles mellom begrepsforståelse og (4) didaktisk gjennomføring, basert på koding og analyse. Begrepsforståelsen vil måles og tolkes gjennom intervjuobjektens viste forståelse av begrepet ved direkte spørsmål, men også ved bruk av relevante begreper gjennom resten av besvarelsen. Å måle slik forståelse, uten å spørre direkte om intervjuobjektets definisjon og kunnskap, krever en sporadisk oppsamling av data gjennom deres indirekte bruk. I håp om å gjøre den individuelle tolkning så objektiv som mulig var det viktig å gi deltakerne flere muligheter til å vise kunnskap og forståelse. For å sikre funn for dette temaet krevdes det oppfølgingsspørsmål ved et par instanser hvor intervjuobjektet ikke viste tydelig begrepsforståelse. De norske intervjuobjektene hadde naturlig nok en mer fri plattform til å utdype svarene og vise en bredere forståelse enn informantene fra USA og Japan. Dette er en ujevn fordel, men analysen vil samhandle resultatene så rettferdig som mulig med dette i bakhånd.

Som den eneste direkte tolkbare kategoriene, hvor de andre er mer direkte og enstydige, er det gjort et forsøk på å gjøre en objektiv gradering av informantenes viste begrepsforståelse. Graderingen vil plasseres på en virtuell linje, en slags målestokk vist nedenfor, og gis per sentrale begrep i hvert utvalgs andre kategori. Hver informant gis sin egen gradering per begrep, men hvor flere fra samme utvalg viser lik begrepsforståelse vil graderingen samles hensiktsmessig. Etter å ha studert de aktuelle begrepene intenst det siste året føler undertegnede at han innehar kompetanse nok til å gjøre en slik gradering. Det må presiseres at en slik gradering ikke på noen måte kan fungere som en faktisk dom over deltakernes faglige kunnskap utover det som er vist i forskningen.

De mulige gradene av forståelse vil være: ingen kjennskap – lite forståelse – noe forståelse – god forståelse – full kontroll.

(3) Det tredje temaet forskningen tar for seg er *innhold*. Dette temaet dreier seg i all hovedsak om hvilke valg lærerne tar i henhold til undervisningsinnholdet av andre verdenskrig. Ulike

spørsmål under både intervju og spørreskjema var direkte tilknyttet innholdet i undervisningen. I det som er blant verdens mest dokumenterte og innholdsrike historiske hendelse vil det være umulig å dekke alle intriger og situasjoner. Dette kategoriserte temaet er utformet innen interessen for å svare på hva ulike nasjoners historielærere prioriterer å inkludere i undervisningen. Med varierende rammer, mål og standarder er det interessant å undersøke disse internasjonale forskjellene, og kanskje se tendenser til ulikheter innad samme nasjonale retningslinjer og tradisjon også. Kategorien inneholder også nasjonalt eksklusivt innhold som i historisk perspektiv hadde en begrenset påvirkning på resten av verden, men har sterke røtter og betydning for nasjonalhistorien.

(4) Det som i denne forskningsoppgaven er kalt for *didaktisk gjennomføring* referer til de spørsmål og svar direkte tilknyttet selve undervisningen i klasserommet. I gjennomføringen av intervjuene, både i muntlig og skriftlig forstand, forekom flere spørsmål om hvordan hver enkelt deltaker underviser om krigen. De didaktiske valgene og gjennomføringen av undervisningen var preget av tradisjon, men også i tråd med den faglige utviklingen. Bruk av lærebøker, miljø og tverrfaglig opplegg faller alle under denne kategorien og har i ulik grad blitt representert i forskningens funn.

(5) Det siste kategoriserte temaet er *pålagte læringsmål* og ønsker svar på hva de ulike nasjonenes lærere oppgir som deres lærings- og kompetansemål og nasjonale standarder. I denne oppgaven har det allerede blitt introdusert land og stater offisielle styringsdokumenter, men dette temaet innen forskningen ønsker å svare på intervjuobjektene tanker, og hvor bevisste de er i utformingen av undervisningsopplegget. Opplevs læringsmålene som trygghet og veiledende rammer, eller som restriksjoner i henhold til globalhistorisk undervisning og forsøk på å tilnærme seg læringen med et multiperspektiv?

4.2 Presentasjon av funn fra Norge

(1) Etter gjennomføringen av de semi-strukturerte intervjuene med de tre norske informantene er det første kategoriserte temaet jeg ønsker å presentere tidsbruk. Intervjuene avdekket noe variasjon blant informantenes oppgitte tidsbruk, men forskjellene var relativt små i den store sammenhengen. N1 og N2 oppgir at de setter av mellom 5-6 uker på undervisningen av andre verdenskrig, N3 forteller derimot at de begrenser undervisningen til maksimalt 4 uker. De tre informantene er alle samstemte i at undervisningen hovedsakelig finner sted på 9. trinn i løpet

av elevenes tid på ungdomsskolen, men det presiseres at det legges opp til mer undervisning på videregående også.

En av fellesnevnerne oppgitt av alle lærerne, var at de hadde en stor grad av fleksibilitet og frihet til å selv utforme undervisningsopplegget og tiden de vil bruke på det. N1 beskriver friheten ved tidsbruk på denne måten:

Personlig setter jeg stor pris på utviklingen og retningen undervisningen har tatt. Etter å ha undervist på ungdomsskolen i mange år har jeg ikke følt en sånn frihet til å styre tidsbruken og utformingen av tematikken på det nivået jeg gjør nå. Jeg tror ikke det er unikt med min arbeidsplass heller. Jeg har alltid følt at det er mye god læring å hente ved undervisningen av krigen, så å kunne bruke litt ekstra tid på dette er en god utvikling uten å føle meg låst til å haste meg videre i tekstboka.

N2 og N3 presiserer at den tverrfaglige undervisningen også må tas i betraktning når man skal snakke om tidsbruk. Det undervises nemlig om andre verdenskrig i andre fag også i løpet av perioden det settes av til emnet. N1 sier at andre verdenskrig er svært tverrfaglig og kan inkluderes i andre fag, men at dette er vanskelig å beregne i form av tidsbruken og at timeplanleggingen skjer separat. N2 forteller blant annet dette om tid og tverrfaglig undervisning:

Når det gjelder tidsbruken til undervisningen så går det jo med en del undervisningstimer til det tverrfaglige også. Vi har spesielt de siste årene hatt en del fokus på å undervise med samarbeid med engelskfaget og KRLE. På denne måten får vi flere undervisningstimer enn kun de to samfunnsfagtimene vi egentlig har i uka til å lære på kryss og tvers, men samtidig gå i dybden.

Ved spørsmål om hvor mye tid som tildeles norsk involvering og perspektiv er svarene varierte. N2 forteller om en tydelig sidestilling som de prøver å gi en tidsmessig likevekt, mens N1 og N3 forsøker å undervise overlappende og uten en klar inndeling.

N2: I min undervisning av andre verdenskrig prøver jeg å skille mellom de store hendelsene og norsk historie. Dette er nok fordi vi har pleid å gjøre det sånn en stund, og læreboka er for øvrig inndelt i to kapitler om andre verdenskrig, ett for Norge, og

ett for resten. Selv om jeg gjør mitt for å ikke følge boka slavisk deler jeg nok tidsbruken ganske femti-femti.

N3: På vår skole vet jeg at det er et ønske om å ikke skille Norges involvering og resten av historien. Det var kanskje mer sånn tidligere, men det er mer interessant å sette norsk historie i en større kontekst, så tidsbruken blir dermed mer sammenflettet og det er vanskelig å si noe eksakt om hvor mye tid vi bruker spesifikt på Norge.

(2) Begrepsforståelsen varierte noe mellom informantene, avhengig av begrepet. N1 og N2 graderes til å vise god forståelse for globalhistorie, mens N3 trodde gjennom hele intervjuet at det var det samme som verdenshistorie. Selv om N3 kanskje ikke var kjent med begrepets navn, og blandet det med verdenshistorie gjennom intervjuet, så er det tydelig at informanten er klar over globalhistories faktiske betydning og hvordan det skal brukes i undervisningen. Dette kan vi blant annet se i svaret om tidsbruk. En gradering av N3s forståelse av globalhistorie er dermed splittet mellom hva som vises i deres kunnskap av både globalhistorie, men også det personen kaller verdenshistorie. Med nødvendigheten av en slik splittelse alene er det vanskelig å oppnå en høy grad, men med de kunnskapene informanten viste kan vil jeg gradere det til noe forståelse. N1 setter det litt på spissen, men har samtidig respekt for den faglige utviklingen og mener det bærer mye potensielle goder med seg:

Altså vi har fått høre mye om globalhistorie det siste tiåret, og jeg føler kanskje at det har blitt presset ned i halsen på flere samfunnsfaglærere, kanskje spesielt de med mye erfaring. Allikevel har jeg stor respekt for tankegangen. Å hele tiden tenke i større sammenhenger og inkludere andre historiske linjer er fascinerende. Det blir på mange måter svaret på å undervise ulike perspektiver.

Gjennom intervjuet og samtalen viste de tre informantene en forståelse for begrepet multiperspektivitet. Det var imidlertid et nytt begrep for alle. Til tross for dette følte de allikevel at det ga mening og de brukte ubevisst det i sine forklaringer, som vi ser i N1 sitt svar om globalhistorie. Til tross for at selve betegnelsen var ny for de tre informantene vil det allikevel rettferdiggjøres å gi alle tre en gradering på god forståelse av multiperspektivitet. N3 sitt utdypete svar var en god representasjon for den samlede oppfatningen:

Jeg må nok innrømme at multiperspektivitet er et nytt ord for meg, men jeg tror jeg klarer å forstå innholdet. Det må jo være ganske rett frem. Vi opererer mer med å kalle det for flerperspektiv, eller uten et navn i det hele tatt og heller bare beskrive det som å arbeide med flere perspektiver. Uansett så er det jo en måte å arbeide med historie på som kan gi veldig mye læring. Jeg tror at det kan være en læringsmetode for å oppnå kompetansemål, men samtidig utvikle selvstendige og kritiske tenkere. Det er jo det vi er her for.

Historiebevissthet som begrep var alle informantene godt kjent med, og N2 av de brukte det flere ganger i det semi-strukturerte intervjuet. Dette var tegn på en høy kompetanse, men her viste alle tre intervjuobjektene at dette var noe de arbeidet med i undervisningen. Denne kompetansen og forståelsen fører til en felles grading på full kontroll av historiebevissthet for det norske utvalget.

N2: Denne bevisstheten rundt historie og fortid er allerede godt vektlagt i både den nye læreplanen og i undervisningen. Om man ser på kompetansemålene i faget så er det mye man kan knytte direkte til historiebevissthet, og det er kanskje derfor vi har jobbet noe ekstra med å oppnå dette. Vi har allerede diskutert perspektiver og historie i små og store verdensbilder, og jeg mener det er mange veier til mål, det viktigste er at vi kommer dit. De sier jo at man skal bruke historien for å forbedre nåtiden og fremtiden, og det begynner kanskje med en bevisstgjørelse av hvordan verden er blitt som den er.

N3: Jeg er faktisk usikker om historiebevissthet står ordrett noe sted i læreboka vi bruker, men det er allikevel et begrep jeg og kollegaene mine bruker trutt og ofte når vi diskuterer undervisningsopplegg og mål. Se tilbake på det vi snakket om med flerperspektiver, det er jo en direkte tilknytning mellom dette og den historiske empatien og bevisstheten.

(3) Ved den neste kategorien, innhold, var det en generalisert enighet om den norske skolens fremvisningen av historien. Alle de tre lærerne oppgir at innholdet i hovedsak har et perspektiv fra Europa, og at det er hendelsene på vårt eget kontinent som inkluderes mest i lærebøkene og i undervisningen. Alle de tre informantene er også enige i at krigens opphav, og andre store hendelser som Holocaust, får dedikert en del tid i form av undervisning. Innholdsmessig er det også mye vektlegging på norsk historie og undervisning. N2 og N3 oppgir at de har samme

lærebok, hvor norsk historie fra andre verdenskrig er et eget kapittel i boka, omtrent like stort som kapittelet som foretar seg resten av krigen.

I intervjuet med N1 viste informanten til både selvstendig tenkning, og en evne til å si sin egen mening. Jeg ønsket dermed å utfordre N1 angående historieinnholdet vi underviser her til lands, ved blant annet å stille spørsmål om vi er for eurosentrisk og om det i så fall var et problem.

N1: Det er vel seierherrenes historie vi forteller i undervisningen. Det kan jo høres ganske eurosentrisk ut når man tenker over det, men samtidig er det jo i stor grad sånn historie tradisjonelt er skrevet. Om du vil kalle det en utfordring eller et problem så ser jeg poenget ditt, men jeg tror ikke det er til å unngå at det er den nærmeste historien som prioriteres. Det har noe å gjøre med å la elever føle eierskap til temaet også. Å tenke stort og globalt er vel og bra, men med temaer som andre verdenskrig tror jeg man trenger å velge sine kamper med omhu.

N2 forteller om den nye læreplanens rolle i undervisningsinnholdet:

Vi får mer lov til å gå utenom lærebøkene enn tidligere, og det er veldig fint. Boka blir nok fremdeles brukt som en støtte og gjør jo utformingene enklere, men jeg liker friheten. Den nye læreplanen er mer åpen enn tidligere, og kompetansemålene krever ikke det ene eller det andre i like stor grad. Jeg tror at å kunne håndplukke interessante historier for undervisningen kun er positivt for elevenes læring.

(4) Ved spørsmål tilknyttet didaktisk gjennomføring kom det frem en rekke forskjellige metoder og didaktiske valg de tre lærerne bruker i klasserommet. Felles for de tre er at de baserer seg mye muntlige diskusjoner og drøftinger mellom lærer-elev og elev-elev. N1 og N3 spesifiserer også at andre verdenskrig er veldig passende for prosjektarbeid, og elevdrevet aktivitet. Ideelt skulle alle tre reist på ekskursjoner hvert år, men det er ute av deres kontroll med budsjett og beliggenhet. N3 oppgir at deres arbeidsplass ligger nært en historisk plass, og de bruker denne for undervisning. N1 forteller også at undervisningen gjennomføres i tråd med kjerneelementer, læreplanen og andre styringsdokumenter.

N1: Vi er jo veldig glade i å variere undervisningsmetodene da vi mener dette er en nøkkel for læring blant elevene. Andre verdenskrig spesifikt er jo supert for dybdelæring, prosjektarbeid og klasseromsdiskusjoner. Opplæringsloven sier vel også at elevene skal oppleve utforskertrang, og her er det mye potensial i undervisning og krigen.

N3: Jeg er veldig takknemlig for at skolen jeg jobber på er gir oss såpass frie tøyler til å selv bestemme undervisningsform og muligheten til å skreddersy innhold. Elevaktivitet er gull verdt, og la de selv være med på å bestemme undervisnings- og vurderingsform gjør min jobb enklere som samfunnsfaglærer. Det er mitt inntrykk at dette blir mer og mer vanlig, og at dette i stor grad skyldes utformingen av den nye læreplanen og ordlyden i måla.

(5) Det siste kategoriserte temaet er pålagte læringsmål. Her informerer alle de tre intervjuobjektene at de bruker LK20 aktivt for å sette rammer for undervisningen. Kompetansemålene fungerer som retningsgivere, og N2 mener at det er med på å «forsvare» den store tidsbruken andre verdenskrig får i skolen. N2 og N3 informerer dog om at de ikke er helt komfortable med den nye læreplanen ennå, men at de tror det blir enklere med tiden. Både N2 og N3 har tidligere presentert seg som tilhengere av læreplanens utforming i svar på de andre kategoriene, så det er tydelig at de både bruker og setter pris på den.

N1 forsøker å beskrive aktuelle kompetansemål fra minne: «Det er vel spesielt tre kompetansemål jeg finner særlig relevant for undervisningen av andre verdenskrig. Det ene handler om hvordan hendelser har påvirket og fortsatt påvirker holdninger og handlinger. Det andre er om konsekvenser av konflikter og hvordan de kunne vært forhindret. Og det siste er direkte tilknyttet årsaker og konsekvenser av sårbare og ekstreme hendelser.» De korrekte utformingene av kompetansemålene er presentert i kapittel to under den norske tilnærmingen.

N2: Jeg bruker læreplanen aktivt, ja. Som sagt er jeg en svært positiv til tolkbarheten og at den fremstår mer bærekraftig. Jeg er nok ikke helt der at jeg kan si jeg er komfortabel med alle målene i samfunnsfag og historie. Jeg vet jo retningen den tar og formålet den har, men jeg må fremdeles dobbeltsjekke ordlyden iblant. Det er jo

fremdeles en relativt ny læreplan, og for oss som har vært innom både en og to tidligere læreplaner må man vel forvente en overgangsperiode.

4.3 Presentasjon av funn fra Japan

(1) De fire japanske informantene har alle svart på skriftlige spørreskjemaer, og den første kategorien, tidsbruk, viser relativt stor variasjon. Svarene på faktisk tid brukt til undervisningen av andre verdenskrig varierte mellom 4-10 undervisningstimer ifølge de tre informantene som underviser i historie på ungdomsskolen. Læreren J2, og universitetsforskeren J4, forklarer dette med at det er foreslått fire timer i læreplanen, men at det er opp til hver enkelt lærer å tolke dette og sette opp sin egen undervisning. Tiden skal fordeles mellom det de kaller «krigen i sin helhet» og Japans involvering, dette inkluderer eksempelvis sinokrigen og angrepet på Pearl Harbor.

J2: I fjor satte jeg av og brukte seks undervisningstimer til andre verdenskrig. Vi har tre historietimer i uka, så vi dekket temaet på to uker. Denne tiden prøver jeg å fordele mellom krigen i sin helhet, og nasjonens involveringer. Læreplanen forventer at vi bruker fire timer, men dette ble for lite for mine elever.

J3: Jeg lar det avhenge litt av elevenes interesse og prøver å være fleksibel. Den forrige klassen jeg underviste spredte jeg undervisningen over 10 timer. Jeg antar å bruke over halve tiden på Europa.

J4: Læreplanen foreslår fire timer undervisning, men i realiteten varierer det nok. Det avhenger av lærerens egen tolkning av behovet. Fire timer kan bli lite, men samtidig lærer japanske elever dekke rundt en million års historie på et skoleår.

Det japanske skolesystemet er inndelt annerledes enn det norske. Det var derfor interessant å spørre informantene om når, i form av alder og trinn, elevene lærer om andre verdenskrig. De tre informantene som underviser på ungdomsskolen, var alle enige om at undervisningen foregikk på 8. trinn, med mulighet for mer på videregående.

J1 oppsummerer: Hovedsakelig skjer all historieundervisning hos oss på 8. trinn da elevene er 13-14 år gamle. Dette inkluderer andre verdenskrig. På videregående kan

de også velge valgfaget verdenshistorie og fordype seg videre. Jeg vet ikke hvor mye de underviser om krigen der, men det skal være et av temaene.

(2) Begrepsforståelsen til de fire informantene fremsto også varierende utfra svarene på spørreskjemaet. De spørsmålene som direkte ber om forklaring og bruk om de tre sentrale begrepene ga et lite utslag på forståelsen. Grunnet forskningsmetodens begrensninger var det også viktig å se etter begrepsbruk og begrepsforståelse i de andre svarene også. De ulike graderingene av forståelse er basert på de perimeterne, men det vil være vanskelig å ta hensyn til språkbarrieren og dens innvirkning på kunnskapen vist, og ikke vist.

J1 og J2 svarer ikke tydelig ved bruken og forståelsen av globalhistorie annet enn at det er aktuelt og ønskelig i tråd med fagets retningslinjer. Etersom de ikke valgte å utdype seg noe nærmere vil J1s gradering være noe forståelse, mens J2 viser lite forståelse. J3 og J4 viser begge at de forstår og behersker begrepet, de vil begge kunne sies å ha en god forståelse av globalhistoriebegrepet.

J1: Globalhistorie er aktuelt i undervisningen. Fagets retningslinjer og ønskede læringsmål krever en viss grad av global tankegang hos elevene.

J3: Det er flere historiske tilnærminger og retninger som er relevante i en globalisert verden, og globalhistorie fremstår som en av disse. Vi har ganske klare rammer på undervisningen, men hvor det gir mening, som med andre verdenskrig, tror jeg det burde være enda mer fokus på slike tilnærminger.

Multiperspektivitet virker å være et fremmed begrepsord også for de japanske deltakerne. Dette kan skyldes oversettelsen også, men ingen av informantene kan utdype eller bruke multiperspektivitet i særlig grad, selv ikke i oppfølgingsspørsmålet. Kun J1 viser en forkunnskap til begrep og må sies å ha noe forståelse, hvor de andre må graderes til ingen kjennskap. J2 og J4 viser allikevel ubevisst til bruken av multiperspektivitet i sine svar om (3) innhold og (4) didaktisk gjennomføring.

J1: Jeg er kjent med begrepet multiperspektivitet, men det er nok hovedsakelig gjennom litteraturen. Det er et interessant begrep å inkludere i historieundervisningen

og samsvarer jo med noen av læringsmålene våre. Kanskje jeg bruker det som metode mer enn jeg tror.

For historiebevissthet hadde jeg en egen hypotese før jeg startet forskningsarbeidet om at svarene ville være avvikende. Dette var basert på Sumios forklaring av den japanske definisjonen av begrepet (2006, s. 4). Det var dermed veldig interessant å se de tre ungdomsskolelærerne alle dele denne forståelsen av begrepet. En høy gradering av en slik forståelse vil være vanskelig å rettferdiggjøre, da informantene ikke deler samme oppfatning som forskeren og de andre nasjonenes deltakere. Basert på denne oppgavens definisjon og tolkning av begrepet historiebevissthet vil J1, J2 og J3 alle graderes til lite forståelse, kun trukket opp av deres svar i andre overlappende spørsmål. J4 er derimot klar over den ulike definisjonen, og vil derfor sies å ha en god forståelse.

J2: Historiebevissthet er direkte relevant da hele essensen viser forståelsen av krigens utbrudd og krigshandlingene.

J3: Selve historieforståelsen av andre verdenskrig og hendelsenes forløp er definert av og gjennom historiebevissthet. Det er jo derfra begrepet er oppstått.

J4: Jeg er klar over de mangfoldige definisjonene av historiebevissthet, og jeg vet at vi i Japan, og flere av våre naboland, bruker begrepet annerledes enn deg. Vi begrenser begrepet til direkte å omhandle andre verdenskrig, men en annen definisjon vil basere seg på historiens hendelser uspesifikt.

(3) På spørsmålene om innhold i undervisning er informantene nokså samstemte. J1 skiller seg ut ved å ikke gi noe konkret svar angående innholdet. J2 sier at de deler undervisningstimen i to med fokus på verden og Japan. J3 og J4 forteller mer spesifikt det ulike innholdet undervisningen inkluderer som sinokrigen, japansk involvering, utbruddet i Europa og Holocaust. Basert på svar virker som de her, som med tidsbruk, har noen retningslinjer, men står ganske fritt til å lage sin egen undervisning.

J2: Når vi underviser andre verdenskrig ønsker vi å dele både tiden og innholdet nokså på midten i forhold til Japan og resten av verden. En slik balanse hjelper elevene å lære om flere synspunkter og ulike alvorlige hendelser.

J3: Japan har jo en del historie i krigen som ikke er relevant for Norge. Vi er pålagt å ha inkludere konflikten med Kina blant annet. Det vil også alltid undervises i utbruddet i Europa, Holocaust og avslutningen på krigen.

J4: Nå underviser jeg ikke jeg på ungdomsskolen, men utfra målene og hva jeg personlig tenker er det lurt å inkludere en del ulike temaer. For å forstå krigen burde elevene lære om både japansk deltagelse og politikk, men også om amerikansk innhold.

(4) De japanske informantene gir generelt lite konkrete svar om deres didaktiske gjennomføring. Felles for alle virker å være at undervisningen foregår mest som forelesning av lærer. J1 legger også til at de prioriterer å se på film, og bilder for å teste forkunnskaper, samt et prosjektarbeid. J2 sier de prøver å få til årlig klassetur til et minnesmerke, i tillegg til å tillate dypdykk i prosjektarbeid.

J1: Hovedsakelig foregår undervisningen med forelesninger. Jeg er dessuten stor tilhenger av film, om man finner en god en, og bilder. Gjerne før selve undervisningen starter for å se hva de tenker. Å la elevene jobbe med prosjektarbeid er også populært.

J2: Det blir alltid noen forelesninger. Inkluderer alltid tur til lokalt minnesmerke kort vei fra skolen. For å avslutte temaet får elevene gjøre dypdykk i valgfrie hendelser og presentere for hverandre. Da får klassen lære bredt og se synspunkter og perspektiver de ikke leser på egenhånd.

(5) Som tidligere fremstilt var det svært utfordrende å navigere seg frem til offisielle læreplaner og konkrete læringsmål fra det japanske undervisningsdepartementet. I forskningssvarene var også de tre lærerne relativt lite hjelpsomme på dette feltet, men J4 kunne derimot presentere flere svært relevante beskrivelser og formål ved undervisningen. Jeg var fremdeles ikke i stand til å finne de konkrete kildene på de engelske nettsidene, men ved tilliten opptjent mellom tolk, informant og forsker er det tatt et valg om å stole på J4s uttalelser og dermed inkludere funnene videre i prosjektet.

Her er noen av de inkluderte og relevante læringsmålene:

-
- **Junior high school:** Students are expected to understand the process from the rise of the military to the war and the devastating effects of the war on humanity as a whole, based on the global economic turmoil and the emergence of social problems, Japan's political and diplomatic developments from the early Showa period to the end of World War II, relations with China and other Asian countries, developments in the West, and the lives of the people during the war.
 - **Japanese History A:** Students are asked to consider the two world wars and the changes in the domestic and international situation in the intervening period, focusing on the conflicts and alliances among nations and Japan's position, domestic economic and social trends, and relations with neighbouring countries in Asia.
 - **Japanese History B:** Students are required to examine the relationship between World War II and developments in Japan, including changes in foreign policy and the strengthening of the wartime system, focusing on trends in international society, domestic political and economic upheaval, and relations with neighbouring Asian countries.

4.4 Presentasjon av funn fra USA

(1) Forskningen med de amerikanske informantene foregikk over nett gjennom et digitalt spørreskjema. I likhet med de andre utvalgene vil også de amerikanske funnene starte med å presentere tidsbruk. A1 og A2 arbeider på hver sin skole i samme stat, West Virginia, og fremstår samstemte i den generelle tidsbruken de setter av til undervisningen av andre verdenskrig. De oppgir at det brukes omtrent en drøy måned, og at de står fritt til å fordele denne tiden. A1 utdyper:

Vi bruker omtrentlig en måneds tid, kanskje halvannen, på undervisningen av dette temaet. Så vidt jeg vet er ikke dette noe statlig styrt gjennom retningslinjer, men jeg tror det har lagt seg en slags norm og forventning om å bruke såpass med tid. Det føles passende for å oppnå målene i West Virginia, og utfra lærebøkene innhold.

A2 kommenterer en fri tilnærming og struktur på tidsbruk av utvalgte undervisningstemaer:

Vi har vel ingen direkte retningslinjer om hvor mye tid som skal settes av og når det skal gjennomføres i løpet av året. Det er frihet til å spre ut undervisningen over flere år, men det er ønskelig å samle det til et løp.

Ved spørsmål om fordeling av tid mellom amerikansk historie og deltagelse, og resten av hendelsene i krigen, viser det seg at samfunnsfagets inndeling på videregående kan ha en betydning. Begge informantene beskriver også en overvekt på egen historie.

A1: Det er nok et stort fokus på amerikansk deltakelse, og de hendelsene som direkte har påvirket og inkludert oss selv. Om vi sammenligner tidsbruken mellom «oss» og «de andre» vil inndeling bli ujevn, uten å ha et konkret tall på det.

A2: Det er naturlig nok satt av mer tid til undervisning av amerikansk involvering i samtidsstudiene. Du må også huske at samfunnsfaget er inndelt i flere deler, og alle delene har en egen historisk kategori. Enkelte hendelser som undervises i disse, som i verdensstudier, vil ha tilknytning til krigen. Det er vanskelig å gi noe eksakt fordeling.

(2) De to informantene viser generelt god begrepsforståelse for alle de tre sentrale begrepene. Siden forskningsmetoden var skriftlig og i skjemaform var det inkludert direkte spørsmål om begrepenes betydning og lærernes kjennskap til dem. Informantene hadde også mulighet til å vise sin forståelse gjennom begrepsbruk og sammenhørende forklaringer i svar på andre spørsmål, men siden svarene hovedsakelig var kortere er det lagt mer vekt på spørsmålene direkte tilknyttet de sentrale begrepene for graderingen.

Begge informantene viser at globalhistorie er et begrep de mestrer og har god kjennskap til. I henhold til graderingen vil A1 kanskje settes et hakk høyere enn A2. Dette gjøres fordi A1 viser mer entusiasme rundt begrepet og viser mer til globalhistoriens muligheter i undervisning. Dermed vil A1s gradering være full kontroll av begrepet, mens A2 faller under god forståelse.

A1: Globalhistorie er et begrep vi bruker overraskende mye. Selve definisjonen vet jeg har vært i utvikling, men om jeg kan kalle det en bred historisk tilnærming som tar hensyn til innfallsvinkler og samtidshistorie så gjør jeg et aktivt valg om å tenke «globalhistorisk» i planlegging og gjennomføring.

De to informantene oppgir at de ikke nødvendigvis er kjent med eller bruker multiperspektivitet som begrep. Direkte sier de allikevel at forstår innholdet og betydningen, og det viser seg gjennom svarene at de også aktivt bruker det i undervisningen, uten å egentlig være bevisst. Det kan skyldes at de opererer med å kalle det noe annet, men per definert i denne oppgaven utøver de begge bruk av multiperspektivitet i sine undervisningstimer. Graderingen av begrepsforståelsen vil derfor bli den samme for begge informantene ved å si at de innehar noe forståelse.

A1: Begrepsforklaringen ligger vel litt i ordet om at det handler om flere ulike perspektiver av samme sak? I så fall er nok begrepet nytt for meg, men tankegangen er mer brukt. Det går vel hånd i hånd med globalhistorie også.

A2: Jeg har hørt selve ordet multiperspektivitet tidligere og i ulike situasjoner, men det er ikke noe jeg selv bruker om eller i undervisningen min.» Basert på A2s svar under (4) didaktisk gjennomføring, er det tydelig at informanten her viser til selve ordet, og ikke begrepets betydning.

Ved spørsmål om historiebevissthet viser begge informanter at de forstår og bruker begrepet gjennom svarene sine. De oppgir også at de begge bruker historiebevissthet aktivt i undervisningen, både som et begrep de lærer elevene, men også som et læringsmål de ønsker at elevene skal ta med seg utenfor klasserommet. Hadde begge lærerne brukt begrepet mer tydelig gjennom svarene sine ville de begge oppnådd graderingen full kontroll. Til tross for noe manglende bruk vil de begge sies å ha god forståelse for begrepet.

A1: Historiebevissthet er svært aktuelt, særlig når vi underviser om andre verdenskrig. Å være bevisst på hvorfor og hvordan så alvorlige ting skjedde er et av hovedmålene for mine timer, og noe jeg håper de tar med seg utenfor klasserommet også.

A2 trekker også en linje mellom historiebevissthet og historisk empati: Historiebevisstheten krever jo en viss grad av historisk empati også, det er et annet begrep jeg liker å inkludere. Det er to begreper som støtter hverandres tilnærming til historien.

(3) Innholdsmessig viser funnene at de to samfunnsfaglærerne legger mye fokus på amerikansk involvering og deltakelse i krigen. Undervisningsinnholdet omfatter også krigens start i Europa og nazismens fremtreden for å eksemplifisere hvordan noe så stort og forferdelig kan skje. Undervisningen inkluderer også en del fokus på amerikansk politikk i krigens forløp. Informantene nevner ingenting om innhold angående Skandinavia eller Asia, foruten Japans angrep på Pearl Harbor og USAs bruk av atombomber. A2s oppsummerende svar dekker begge informantenes hovedpoeng:

I West Virginia, og USA i sin helhet så vidt jeg vet, vil både tidsbruk og innholdet vektlegge det som er mest tilknyttet USA. I samtidstudier lærer elevene også om utbruddet i Europa, og Hitlers rolle. Du kan si det er tre hoveddeler med utbruddet i Europa, USAs inkludering og avslutningen av krigen. Tiden imellom fylles med politikk og refleksjon.

I sitt opprinnelig svar i spørreskjemaet svarer A1 også at de i de siste årene har tatt mer avstand fra å undervise sensitive temaer, og at dette ikke er unikt for deres skole. Som et av de mer interessante funnene i forskningsarbeidet stilte jeg et oppfølgingsspørsmål med et ønske om utdypelse angående denne utviklingen. Det utdypede svaret baserer seg i stor grad på informantens egen opplevelse av faget, men må som et representativt funn klassifiseres som aktuelt.

A1: Jeg tror ikke jeg er den eneste som føler det sånn. Det er litt i tråd med tiden og utviklingen av kansellering og krenkelse. Personlig synes jeg det er utfordrende å undervise disse temaene når jeg ikke føler meg komfortabel med det, og da tror jeg heller ikke elevene får like mye nytte ut av det. Det er en økende mengde mediedekning her om protester og mennesker i alle aldre som føler seg krenket, det blir mer farlig å undervise om sårbare temaer. Befolkningen hyller det som bringer oss sammen, og skjemmaer det som splitter oss. Allikevel er det vanskelig å undervise om andre verdenskrig uten å nevne holocaust, så spørsmålet er hvor vi skal sette grensen.

(4) For den didaktiske gjennomføringen av undervisningen baserer de amerikanske lærerne seg en god del på tradisjonelle forelesninger. Dette er dog ikke et spesifikt tiltak for undervisningen av andre verdenskrig, men skyldes ifølge A1 klassestørrelsen og at de underviser i større klasserom. Mer spesifikke didaktiske grep de gjør er derimot å tilrettelegge og planlegge visning av film, og gruppepresentasjoner.

A1: Det er veldig mange elever per lærer i mine timer, så det er utfordrende å legge til rette for variert og interaktiv læring. Men jeg gjør så godt jeg kan. For andre verdenskrig er jeg glad i å bruke film, det liker elevene også. Ellers deles elevene også i grupper hvor de gjør egne valg av tema og hendelse som de presenterer for resten av klassen.

A2: Forelesninger, film og en eller annen form for elevdrevet aktivitet. Noe av det viktigste er å presentere krigen fra ulike perspektiver, så jeg prøver å variere innhold og metode for å oppnå det. Historikerne liker jo å fokus på globalhistorie og literacy også.

(5) Begge de to informantene sier at de bruker sine statlige standarder svært aktivt i utformingen av undervisningen. Standardene setter rammer og gir en tydelig retning på hva som bør og skal inkluderes av tematikk, og hvilke mål som skal oppnås. De gir ikke noen konkrete eksempler, men jeg har allerede henvist til aktuelle læreplanmål og hva standardene i West Virginia sier i kapittel 2. Disse fant jeg selv, men de korrelerer godt med informantenes beskrivelse og hentet fra de offisielle nettsidene.

A2: Jeg følger nok hverken standardene eller lærebøkene slavisk, men jeg bruker det aktivt i utformingen av undervisningen min. Det fører til effektiv planlegning med klare læringsmål og rammer. Målene er veldig konkrete. De setter jo en forventning om at innholdet skal inkludere krigens start, vår inkludering og andre konkrete hendelser.

4.5 Analytiske kommentarer

Som forklart i oppgavens metodekapittel er denne forskningen basert på et lite utvalg, og resultatene må derfor sees på som ledende og representative. Svarene tilegnet gjennom intervjuene og spørreskjemaene kan ikke ansees som en nasjonal fasit alene, de trenger en

kontekst og en innsprøyting av tidligere forskning og teori for å nærmest i det hele tatt stå på egne ben. Det er store nasjonale forskjeller, særlig i USA og Japan, som gjør det til en vanskelig oppgave å fremstille empiri som overordnet fakta. Hvis en vil finne en slagkraftig fasit kun basert på forskningsfunn må det gjennomføres et langt større forskningsprosjekt enn denne masteroppgaven tillater.

Nå som forskningsfunnene er lagt frem kan vi også se at det er en tydelig forskjell på dybde i svarene. Forskningen med de norske informantene foregikk muntlig og personlig, mens de amerikanske og japanske kun fikk svart skriftlig over internett. De semistrukturerte intervjuene ga en plattform og en mulighet for å utdype svarene på en annen måte enn den skriftlige kontakten på tvers av planeten. Til tross for at samtlige deltakere var tilgjengelig for oppfølgingsspørsmål var det ikke mulig å innhente like utfylte svar mellom de ulike metodene. For en nøytral og rettferdig analyse vil det være vesentlig å unngå forhåndsbestemte inntrykk, og å ikke basere oppgaven på egne erfaringer og meninger. Ved å bevisstgjøre denne mentaliteten er ønsket å ikke la underbevisstheten finne og trekke frem svar for å støtte oppgavens agenda.

(1) For å gi en mest mulig oversiktlig analytisk fremstilling vil det herunder følge den samme strukturen som ved presentasjonene av funn. Det vil forekomme en kortere analyse hvor utvalgets svar vil settes opp mot hverandre for å gi sammenligning hvor det kan pekes på forskjeller, og likheter. Den første kategorien er som i presentasjonen, tidsbruk. Basert på funn og sitater kan vi se at det er tydeligere forskjeller mellom de ulike landene på dette punktet. Spesielt er det svarene til de Japanske informantene som skiller seg ut. I henhold til faktisk tidsbruk satt av til undervisning om krigen forholder de seg til 4-10 undervisningstimer, eller 2-3 uker. De norske og amerikanske informantene oppgir derimot at de setter av i overkant av en måned til undervisningstemaet, uten inkludering av tverrfaglig undervisning. De norske informantene viser til at de prøver å ha en relativt jevn fordeling på tidsbruken over norsk historie, og resten av verdens historie. Tidsbruksfordelingen mellom nasjonal og internasjonal historie er derimot mer ujevn blant de amerikanske og japanske lærerne.

(2) For flere, spesielt japanske deltakere, var multiperspektivitet et nytt og ukjent begrep, selv om de aller fleste viste en forståelse basert på tolkning. J2 og J4 at de bruker det i undervisningen. Dette styrker teorien om en språkbarriere, og at den kan ha hatt en påvirkning ved svarene. De japanske informantene få generelt en lavere gradering av begrepsforståelse,

dette kan også skyldes en eventuell språkbarriere, og at de over internett og skriftlig form holder seg mer kortfattet. Globalhistorie er det sentrale begrepet hvor de fleste informantene scorer høyest på graderingen, og det virker som de har gode kjennskaper mot denne tilnærmingen. Både i presentasjonen om den japanske tilnærmingen, og i mine funn kan vi se til en ulik forståelse av begrepet historiebevissthet. De norske og amerikanske informantene har en mer tradisjonell og lik forståelse av dette begrepet.

(3) Innholdsmessig er det klare tegn for at hvert deltakerland inkluderer historie de andre landene ikke inkluderer. Dette er i all hovedsak snakk om hendelser og temaer som omhandler geografiske områder rundt seg selv. Det er interessant å se en inkludering av mer nasjonaldrevet historie som en unik inkludering. Bortsett fra dette er det en del fellesbetegnelser, særlig mellom Norge og USA, der det undervises i flere av de store hendelsene i Europa.

(4) Den didaktiske gjennomføringen baserer seg også på flere like valg. De norske lærerne fremstår kanskje mest elevdrevet og ønsker å gjennomføre en variert undervisning. Det er allikevel nevnt flere av de samme undervisningsformene i både Japan og USA, og som det vises til kan klassestørrelsen være en faktor som gjør det vanskeligere å undervise med stor elevaktivitet.

(5) Sammenligningen av pålagte læringsmål byr på flere utfordringer om man skal enkeltvis sette de opp mot hverandre. I USA har hver stat sine statlige standarder som enkeltskoler og skoledistrikter bruker for å formulere sine egne læreplaner og kompetansemål. I Japan er det også opp til hver enkelt skole å lage en tilpasset læreplan for deres behov i samsvar med de nasjonale standardene. I Norge har vi kun én statlig læreplan som brukes over hele landet. Det som er felles for de ulike informantene er at de alle, til en viss grad, bruker sin læreplan aktivt i utformingen av undervisningen.

5. Drøfting

I drøftingsdelen av oppgaven vil jeg forsøke å trekke frem funnene jeg har gjort i min forskning. De vil brukes til videre kommentar av tidligere forskning og teori som er presentert i oppgaven. Som nevnt innledningsvis i oppgaven har det vært tre sentrale begreper som har lagt grunnlaget for de tre forskningsspørsmålene. Her i drøftingen vil hvert av disse sentrale begrepene, og deres respektive forskningsspørsmål, definere de tre underkapitlene. Med dette vil deres røde tråd gjennom oppgaven fullbyrdes ved å legge til rette for oppgavens siste konkluderende kapittel.

5.1 Hvordan påvirker multiperspektivitet det globale undervisningssamfunnet?

Det er en fascinerende tanke å forestille seg hvordan mennesker ser på ting forskjellig. Det spiller ingen rolle om det er snakk om personer, gjenstander eller hendelser, menneskers syn og meninger vil alltid variere. Om en slår fast at egen interesse påvirker opplevelsen og formidlingen av en hendelse kan en argumentere at perspektiver formes av egen vinning (Wansink et al., 2018; Bartelds et al., 2020). Dette hentyder at perspektiver kan forme nasjonalisme gjennom subjektivitet og suverenitet, noe som kan være skadelig for den globalhistoriske forståelsen og historieempatien. Det er her multiperspektivitet kommer inn som et middel for å se og sammenligne forskjeller og ulikheter.

Multiperspektivitet må prioriteres fra topp til bunn. Som Wansink et al. (2018) og Abbey og Wansinks (2022) forskning viser er lærere usikre på fremgangsmåten og velger heller å bortprioritere denne typen undervisning når de føler seg underkvalifisert og mangler forståelsen. Ved å prioritere lærernes forståelse først kan man plante et frø som kan spire og gro gjennom historieundervisningen før det blomstrer i titalls elevers hjerner om gangen. Dette er den mest effektive måten å spre en tolerant kulturforståelse av at det finnes flere sider av en sak og at flere narrativ kan sameksistere. Som meglere og formidlere av multiperspektivitet i skolen ønsker man å fremme en empatisk persepsjon av historien for elevene. Dette målet er verdt å bruke tid og ressurser for å oppnå. De ulike bruksdefinisjonene på perspektiver i de norske kjerneelementene for historie og samfunnsfag vil vise at forståelse og utøvelse av

perspektivdrevet undervisning kan fremme globale medborgere (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I henhold til det globale undervisningssamfunnet vil det alltid være et dilemma om hvor man setter grensene. Det vil eksempelvis ikke fremme noen å undervise Holocaust med multiperspektivitet. De grusomme hendelsene er unektelige fakta og det vil være uhensiktsmessig å assosieres med en forståelsesfull eller sympatiserende tankegang og fremstilling av historien (Singer, 2020, s. 136). Dette er ikke en kritikk mot multiperspektivitet i undervisningen, men det er et bevis på at utførelsen må være betydningsfull, gjennomtenkt og forsvarlig. I mine forskningsfunn svarer lærere fra alle tre deltakerland at de inkluderer Holocaust som en del av undervisningen, men det er ingen som en perspektivdrevet undervisning direkte tilknyttet slik tematikk. Didaktiske gjennomføringer som tillater fordypning i prosjekter, film eller bruk av nærmiljø kan alle være eksempler på undervisning om antisemittisme, men som lærer vil det være avgjørende å sette grenser for den frie tilnærmingen.

Jeg ønsker også å presentere tidsbruken som en potensiell faktor for inkluderingen av multiperspektivitet i undervisningen. Det er min oppfatning at dette har vært et varig problem. Fujiokas presentasjon av fire problemer de japanske lærerne oppga på starten av 1990-tallet inkluderer både mangelen på en nyansert historisk fremstilling, og den minimale tidsbruken de har tilgjengelig (1992, s. 37 & 38). Hverken Fujioka eller Barth peker på sammenhengen i deres forskningsprosjekter, men her mener jeg at det kan ligge noe uutforsket potensial. På mange måter kan det argumenteres for at det sier seg selv, men samtidig er hypotesen til en viss grad synliggjort i mitt smale forskningsarbeid. Ved presentasjon av funn i Norge kan vi se at informantenes begrepsforståelse av multiperspektivitet, deres didaktiske gjennomføring og innhold alle samsvarer med faktumet om at de setter av mest tid til undervisningen. Dette inkluderer også undervisning av hendelser urelatert til norsk involvering i krigen. Bode og Heos forskning viser også at tidsbruken til japansk undervisning av andre verdenskrig også er et problem ifølge japanske studenter, som også oppgir en mindre dybdeforståelse av krigen (2017, s. 140). Her kan muligens det ene problemet hjelpe det andre, ved å avsette mer tid til undervisningen vil det åpne for didaktiske grep som tillater elevene å utforske ulike perspektiver. Dette er tidligere nevnt som en god læringsmåte for nettopp dybdeforståelse (Siegrist, 2006, s. 397).

5.2 Hva er historiebevissthetens påvirkning på undervisningsinnholdet av andre verdenskrig?

For å se på historiebevissthetens påvirkning på undervisningsinnholdet vil det være interessant å se hvordan Grever og Adriaansens fire nødvendige punkter lar seg presentere i overenstemmelse med multiperspektivitet og globalhistorie. Gjennom hele oppgaven er det gjort et forsøk å presentere de tre sentrale begrepene som aktuelle byggesteiner som kan brukes om og med hverandre for en utdypende og bærekraftig undervisning av andre verdenskrig. Dersom historiebevissthet i tillegg skal forstås gjennom sine fire kriterier om tilgang til informasjon, formidler, samtalepartner og forståelsen om at de ikke må komme til enighet (Grever & Adriaansen, 2019), vil vi kunne se hvordan dette fungerer i undervisningen om andre verdenskrig. Gjennom en globalhistorisk tilnærming vil det finnes rikelig med tilgjengelig innhold, presentert fra ulike perspektiver. I mine funn ble det vist til at lærere fra Norge, Japan og USA vil fostre elevaktiv undervisning til beste evne. Formidleren må velge det didaktiske innholdet med omhu, og være kvalifisert med en høy faglig kompetanse (Wansink et al., 2016). For å oppnå det siste punktet må det igjen presiseres at all historie er tolkbar og subjektiv, og elevene trenger ikke nødvendigvis ha den samme virkelighetsforståelsen av samme hendelse. (Wansink et al., 2018; Bartelds et al, 2020). Dermed kan det konkluderes med at historiebevissthetens krav oppnås ved en globalhistorisk tilnærming, og bruk av multiperspektivitet.

En annen direkte synlig påvirkning historiebevisstheten har på undervisningen av andre verdenskrig er framstillingen om nær og fjern historie. Hvordan kan andre verdenskrig som helhet klassifiseres som et eventuelt sårbart tema? Etter min mening vil det være grunn til å tro at andre verdenskrig er mer sensitiv for nordmenn enn for eksempel den franske revolusjonen. Dette kan både skyldes tiden det har gått, men også norsk tilhørighet. Vi var en del av andre verdenskrig, vi var ikke en del av den franske revolusjonen. Om nær og sensitiv historie skal inndeles basert på traumer, fortidens deltakelse, geografisk tilhørighet og personlig tilknytning vil det jo være grunn til å koble andre verdenskrig, Holocaust og Nanjing-massakren til nær historie (Wansink et al., 2016). Allikevel er dette noe alle de tre landenes læreplaner og standarder krever undervisning i, og at elevene skal forstå. Historiebevissthet skal jo fungere som et forhindrende ledd ved å stoppe fortiden å gjenta seg (Nordgren, 2019). Dette er svært aktuelt for Barths analyse om at dette var et fundament og ønske i den japanske undervisningen (Barth, 1992, s. 18).

Identitet er aldri statisk. Mennesker er i endring, både individuelt og som dynamiske grupper. Hva som er nært og fjernt kan endres over tid og gjennom nye funn og utbedret forståelse. Historiebevissthet og virkelighetsforståelse er særdeles viktig for å unngå en nasjonalistisk glorifisert fremstilling. En slik fremstilling er ikke bare usunn for internasjonale relasjoner, men også skadelig for fremtidige generasjoners forståelse av globalhistorie. Historiebevisstheten burde dyrkes omfattende fra øverste nivå og sementeres som en del av barn og unges undervisningsprogram. Historiske fakta kan være grusomme og sette forfedrene sine i et dårlig lys, og det er fremdeles en relativt nylig hendelse i historisk sammenheng, men disse ubekvemhetene burde heller sees på som en advarsel fra fortiden. Ved ansvarliggjøring av egen nasjon kan en vekke dagens bevissthet gjennom rettferdig historisk representasjon for å minske fremtidig sympati og gjentagelse.

Ved liten historieundervisning av andre verdenskrig står elevene i fare for å ikke få muligheten til å utvikle seg som kritiske tenkere. De fratras en klar linje til historiebevissthet ved mangelen på undervisningsinnhold (Bode & Heo, 2017, s. 151). Historiebevissthet gjennom kritisk tenkning gir elever en rettferdiggjort historisk tilhørighet basert på vide tankesett som selvstendige tenkere. Som lærere innenfor dannelsessektoren er dette et nøkkelpunkt verdt å streve for å oppnå. Det er naturlig nok en stor utfordring ved å ansvarliggjøre grusomheter på en forsvarlig og sensitiv måte. Japan gjorde mye forferdelig og utilgivelig, det er fakta. Det samme er det amerikanske valget om å bruke to atombomber. Slike hendelser er umulige å forsvare og å resonnerer, men inkluderingen i læreplanene og i standardene forsvare på mange måter undervisningen av historiens bevisstgjørelse. Og som vist til i mine funn er de som underviser historie og samfunnsfag vant til å i stor grad basere undervisningen på slike retningslinjer.

5.3 Hvordan kan undervisningen tilpasses for å oppnå en globalhistorisk forståelse?

Globaliseringen har påvirket det som bli *vår* felles historieførståelse gjennom sammenflettede fortellinger fra ulike hold. Globaliseringen danner derfor et multiperspektiv og det dannes et behov for globalhistorisk forskning og undervisning for å henge med i tidens naturlige utvikling. Som konsekvens av at verden stadig blir mindre må det tilrettelegges for en ny

dimensjon av historisk tilnærming. Globalhistorie er kanskje ikke et rykende ferskt begrep, spesielt ikke for de innad interessefeltet, men det er fremdeles under utvikling og burde være et fokuspunkt for den globale utdanningen. Betydningen av å skape et sunt forhold til tankegangen og videreføring om et felles globalt verdenssyn har aldri vært viktigere. I en konfliktfylt og splittet verden er globaliseringens påvirkning på historieundervisning avgjørende for nåtidens, og ikke minst fremtidens, narrative grunnmur som skal forme morgendagens verdensborgere. Lærere, politikere og foreldre har alle et felles ønske om at dagens unge skal gjøre det bedre enn oss selv og dermed kunne høste fremtidens frukter av en forent, fredfull og forstående verden.

Mine funn av den norske didaktikken viser at undervisningen i dag fremdeles bærer store likhetstrekk med undervisningen Anne Eriksen presenterte i 1995 (s. 13; s. 96 & 97, s. 102-108) Undervisningen, nå som da, baserer seg i stor grad på diskusjoner, drøftinger og prosjektarbeid. Samtidig er det rom for individuelt elevarbeid og ekskursjoner. Siden Eriksens funn i 1995 har norsk skole vært gjennom flere endringer av læreplaner, og selve opplæringen har fått en ny struktur gjennom revisjon og nye rammer. Allikevel ser vi altså at undervisningsmetodene i stor del er de samme. Den samme trenden ser vi også i den svært sammenlignbare didaktiske tilnærmingen presentert av de amerikanske informantene i min forskning, og Barths framstilling (1992, s. 18).

Basert på funn i min egen forskning fremstår det også som en typisk framstilling av undervisningen at individuelle nasjoner vektlegger hendelser og historie som er nærmest dem selv. Fujioka kunne også meddele at det var null interesse for undervisning av Europa blant japanske lærere (Fujioka, 1992, s. 35). Ved å sprengte historiske og globale grenser, og å fokusere på å spre et mer helhetlig verdensbilde kan lærere skape sunne forhold mellom elevene og verden de lever i.

Singer mener amerikanske lærere har betydelig mer kunnskap om egen historie (2020, s. 10). Om vi setter dette opp mot faktumet om at Wansink et al. sier at lærere ønsker å undervise i det de selv føler seg komfortable i (2016), og peker på mine funn om at når det gjelder undervisningen av andre verdenskrig sier informanten rett ut at de har mer kompetanse om amerikansk deltakelse og derfor prioriterer disse hendelsene i undervisningen. Det må selvfølgelig veies opp at de amerikanskrelaterte hendelsene også blir sett på som noen av de største, og er mye vektlagt også i Norge som nøytralt land. Er allikevel interessant å se igjen

en miks av teori i egne funn, og dette er kanskje grunn til bekymring i henhold til globalhistorisk undervisning for å fremme historiebevissthet, historisk empati og literacy. Det er vanskelig å undervise gjennom multiperspektivitet om du ikke har kunnskapen og kompetansen.

I Norge har vi én læreplan, LK20. I USA og Japan er det hver enkelt skoles ansvar å lage sin egen læreplan. I USA har hver av de 50 statene laget overordnede standarder som hver skole må se til og bruke som mal og inspirasjon for å lage sin egen plan for utdanningen. De to amerikanske informantene er begge lærere på hver sine ungdomskoler i West Virginia og de sier at de nærmest kun bruker de statlige standardene som ledende styringsdokumenter. I Japan har de noen likheter med USA, i den form at hver skole er lovpålagt å lage sin egen læreplan. Det japanske undervisningsdepartementet har laget nasjonale retningslinjer og standarder (revised 2017-2018), som skal sette rammene for skolenes læreplaner. Disse standardene er i tråd med «Basic Act on Education». De amerikanske standardene i West Virginia fungerer veldig likt som kompetansemålene vi har her i Norge, kanskje mer likt de fra LK06 med presise mål og tematikk. I New York og Japan derimot er standardene mer brede og beskriver mer tematikken hver enkelt læreplan må dekke. Det er grunn til å tro at Norge beveger seg mer mot en slik modell med de mer åpne kompetansemålene i LK20. Selv om vi kun har én læreplan her til lands må fremdeles hver enkelt lærer tolke kompetansemålene og lage sine egne læringsmål. Derfor er på en måte et sted imellom der de var tidligere og der New York og Japan er nå.

6. Avslutning

I oppgavens avslutning vil det presenteres en konklusjon med utgangspunkt i å svare på forskningsoppgavens problemstilling. Det vil også presenteres noen tanker rundt eventuell videre forskning, for oppgaven avrundes med et etterord.

6.1 Konklusjon

For denne oppgaven har dens hensikt og natur basert seg på den globale undervisningen av andre verdenskrig. Oppgavens problemstilling «*Hvordan ulike perspektiver former den globale undervisningen om andre verdenskrig i Norge, Japan og USA*» er forsøkt besvart gjennom presentasjon av teori, tidligere forskning, didaktikk, ny forskning, analyse og mer. Avslutningen krever et konkluderende svar, i tråd med svarene på de tre forskningsspørsmålene og de gjennomgående, sentrale begrepene.

Historie må valideres gjennom nøytrale øyne og kan ikke stadfestes strukturelt basert på politisk og kommersielt gunstige premisser. For å gjennomføre en undervisning basert på korrekt bruk av verktøyet multiperspektivitet er læreren bundet av et nødvendig høyt nivå av kunnskap, didaktikk og pedagogikk. Alt ansvar ligger allikevel ikke på den pedagogiske skikkelsen, mottakeren krever også et visst kognitivt nivå med diverse forkunnskaper. Elever vil dermed kunne ha nytte av et enklere konstruert narrativ i yngre alder etterfulgt av en mer mangfoldig undervisning som supplement for å utvide historieforståelsen. Historisk komparatisme er tradisjonelt sett systematisk og dermed rekonstruert som faktisk gjennom sosial og kulturell assimilasjon. Perspektiver i form av de historie, plassering og kultur vil alle, både alene og samlet, ha stor evne til å forme den globale undervisningen i Norge, Japan og USA.

6.2 Videre forskning

En videreføring av dette forskningsarbeidet vil kunne basere seg på inkluderingen av et større utvalg. Dette både i form av flere nasjonale informanter, men også en utvidelse av deltakerland. Oppgavens spørsmålsutforming i spørreskjemaene og i intervjuguiden vil være mulig å videreformidle eller endre, uten å ta vekk forskningsarbeidets essens. Det ville også vært interessant med forskning og intervjuer av personer med direkte tilknytning til hendelsene. For andre verdenskrig vil dette være stadig mer utfordrende av naturlige årsaker. Videre forskning vil derimot også ha muligheten til å se på andre globale og historiske hendelser. Multiperspektivitet, globalhistorie og historiebevissthet som en faglig trio vil ikke være eksklusivt tilegnet undervisning og forskning på andre verdenskrig.

6.3 Etterord

Selv ved en sak som andre verdenskrig hvor det historiske narrative kan fremstå som fastsatt med en rett og en gal side vil det være rom og nødvendig å fremme en multiperspektivrettet undervisning. Hvor man selvsagt skal trå varsomt for å ikke sympatisere med historiske grusomheter ved nær og sensitiv historie vil det fremdeles være mye god læring innad tematikken i oppdraget om å utdanne selvstendige og kvalifiserte tenkere. Historiebevissthet tilegnet gjennom globalhistorisk undervisning grunnet i en multiperspektiv tilnærming utfordrer den tradisjonelle forståelsen av objektiv sannhet om fortiden. Korrekt opplæring og forståelse av historiebevissthet er et privilegium.

Samtidshistorien kan ikke forstås om man tror at hindufundamentalister, islamister, amerikanske hedgefondkapitalister og småbønder i Finnmark deler de samme verdiene og verdensbildene (Tvedt, 2020, s. 22).

Litteraturliste

- Abbey, D. & Wansink, B. G. J. (2022) Brokers of Multiperspectivity in History Education in Post-Conflict Societies. *Journal of Peace Education* 19(1), 67-90. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2051002>
- Bartelds, H., Savenije, G. M. & van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education* 48(4), 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Barth, J. L. (1992). A Comperative Study of the Current Situation on Teaching about World War II in Japan. *The International Journal of Social Education*, 6(3), 7-19.
- Barton, K. C. (2012). Wars and Rumors of War: The Rhetoric and Reality of History Education in the United States. I T. Taylor & R. Guyver (Red.), *History wars and the classroom* (s. 187-202). Information Age Publishing.
- Bode, I. & Heo, S. E. (2017). World War II Narratives in Contemporary Germany and Japan: How University Students Understand Their Past. *International Studies Perspective*. 18(2), 131-154. <https://www.jstor.org/stable/26491175>
- Bratberg, Ø. (2021). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bobowik, M., Paez, D., Liu, J. H., Licata, L, Klein, O & Basabe, N. (2014). Victorious justifications and criticism of defeated: Involvement of nations in world wars, social development, cultural values, social representations og war, and willingness to fight. *International Journal of Intercultural Relations*, 43(1), 60-73. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.013>
- Bruner, J. (1977). *The Process og Education*. Harvard Univeristy Press.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition). Oxford University Press.

-
- Conrad, S. (2016). *What is Global History?* Princeton University Press.
- Conrad, S. (2010). *The quest for the lost nation: writing history in Germany and Japan in the American century* (Vol. 12). University of California Press.
- Downley, M. T. & Long, K. A. (2016). *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge.
- Drozdowski, D., Waterton, E. & Sumartojo, S. (2019). Cultural memory and identity in the context of war: Experiential, place-based and political concerns. *International Review of the Red Cross*, 101(910), 251-272. <https://doi.org/10.1017/S1816383119000110>
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Research and Practice*, 8(1), 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Eriksen, A. (1995) *Det var noe annet under krigen. 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Pax Forlag A/S
- Eriksen, T. L. (2010). *Globalhistorie 1750-1900: En sammenvevd og delt verden (1. utg.)*. Cappelen akademisk.
- Fujioka, N. (1992). The Current Situation on Teaching about World War II in Japanese Classrooms. *The International Journal of Social Education*, 6(3), 20-40.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis (1. utg.)*. Cappelen Damm akademisk.
- Grever, M. & Adriaansen, R.-J. (2019). Historical Consciousness: The Enigma of Different Paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814-830. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Goldberg, T., Wagner, W. & Petrović, N. (2019) From sensitive historical issues to history teachers' sensibility: a look across and within countries. *Pedagogy, Culture & Society*,

27(1), 7-38. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566165>

Hartner, M. (2014). Multiperspectivity. I P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier & W. Schmid (Red.), *Handbook of Narratology* (2. utg., s. 353-363). De Gruyter.

Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.

Jensen, B. E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal.

Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Knutsen, K. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen: en praktisk veileder for lærere og lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse. I T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 11-25). Universitetsforlaget.

Lesleth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforlaget.

Mann, C. & Stewart, F. (2000). *Internet Communication and Qualitative Research: A Handbook for Researching Online*. SAGE Publications Ltd.

Melve, L. & Seland, E. H. (2021). *Hva er globalhistorie?* Universitetsforlaget.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan. (2006). *Basic Act on Education*.

<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan. (2018). *National Curriculum Standards (2017-2018 revised): General Provisions*.

https://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2020/02/27/20200227-mxt_kyoiku02-100002604_2.pdf

National Council for the Social Studies. (2013). *College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*.

<https://www.socialstudies.org/system/files/2022/c3-framework-for-social-studies-rev0617.2.pdf>

New York State Education Department. (2017). *New York State Common Core Social Studies 9-12 Framework (revised 2017)*.

<https://www.nysed.gov/sites/default/files/programs/curriculum-instruction/framework-9-12-with-2017-updates.pdf>

Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>

Oi, M. (2013, 14. mars). What Japanese history lessons leave out. *BBC, BBC News Magazine*.

<https://www.bbc.com/news/magazine-21226068>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61>

Paez, D. & Liu, L. (2011). Collective Memory of Conflicts. I D. Bar-Tal (Red.), *Intergroup Conflicts and Their Resolution: A Social Psychological Perspective* (s. 105-124). Psychology Press.

Paez, D., Liu, J. H., Techio, E., Slawuta, P., Zlobina, A. & Cabecinhas, R. (2008). «Remembering» World War II and Willingness to Fight. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 39(4), 373-380.

<https://doi.org/10.1177/0022022108316638>

Raudsepp, M. & Zadora, A. (2019). The sensitive scars of the Second World War in teaching European history. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(1), 87-110.

<https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1566270>

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications Ltd.

Siegrist, H. (2006). Comparative history of cultures and societies. From cross-societal analysis to the study of intercultural interdependencies. *Comparative Education*. 42(3), 377-404.

<https://www.jstor.org/stable/29727792>.

Singer, A. J. (2020). *Teaching global history: a social studies approach* (2. utg.). Routledge.

Smith, N. (2010). *The History Teacher's Handbook*. Continuum.

Sumio, O. (2006). Historical Consciousness and Japan, China and South Korea's Shared History Teaching Materials. *Political Science*. 58(2), 3-13.

<https://doi.org/10.1177/003231870605800201>

Syse, H. (2011). Historieforståelse og holocaust i Kunnskapsløftet. I T. R. Nilssen (Red.), *Fortiden i Nåtiden: Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 26-45). Universitetsforlaget.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Tvedt, T. (2020). *Verdenshistorie. Med fortiden som speil*. J.M. Stenersens Forlag as.

Wansink, B. G. J., Akkerman, S. & Wubbels, T. (2016). Topic Variability and Criteria in Interpretational History Teaching. *Journal of Curriculum Studies* 49(5), 640-662. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238107>

Wansink, B. G. J., Akkerman, S., Wubbels, T. & Zuiker, I. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education* 46(4), 495-527. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439>

West Virginia Department of Education. (2021). *Social Studies Curriculum Standards & Museum Education Lesson Plans*. <https://wvstatemuseum.wv.gov/assets/West%20Virginia%20Department%20of%20Education%20Curriculum%20Standards.pdf>

7. Vedlegg

7.1 NSD/Sikt godkjenning

15.05.2023, 11:31

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Undervise andre verdenskrig - en historiedidaktisk analyse om multi...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
732298

Vurderingstype
Standard

Dato
29.11.2021

Prosjekttittel

Undervise andre verdenskrig - en historiedidaktisk analyse om multiperspektivitet

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Kariin Sundsback

Student

Marius Tønsberg

Prosjektperiode

19.08.2021 - 16.05.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

7.2 Intervjuguide

Kort info om oppgavens formal og omstendigheter. Hva jeg forventer av intervjuobjektet. Jeg er på ingen måte ute etter å henge ut noen eller måle deres kompetanse og evner som lærer. Alle funn vil presenteres i grupperinger, og alle deltakere vil anonymiseres ved kodenavn.

Informere informanten om at jeg tar opptak av intervjuet. Dette gjør jobben enklere for meg, samt at det minimaliserer muligheten for feiltolkning.

Alt er godkjent av NSD. Og i tråd med deres godkjenning vil empiri, transkripsjoner og lignende slettes ved godkjent oppgave.

Er det noe mer informanten lurer på før vi starter intervjuet?

Start

Avslappende start. Trives du i jobben din? Hva fikk deg til å ville undervise i samfunnsfag/historie?

Repetere oppgavens tittel, problemstilling og formål

Denne oppgaven baserer seg jo om den samfunnsfaglige tilnærmingen av de tre sentrale begrepene multiperspektivitet, globalhistorie og historiebevissthet. Hva er dine forkunnskaper om disse?

Still oppfølgingsspørsmål og kom med eventuelle oppklaringer.

Hvor mye tid antar du at brukes på undervisning av andre verdenskrig de ulike årene på ungdomsskolen?

Hva sier den nye læreplanen og læringsmålene at norske elever skal lære om andre verdenskrig i løpet av ungdomsskolen? Hvilke punkter legger du merke til og prøver å inkorporere i din undervisning? Har du et godt forhold til læreplanen, og bruker du den aktivt?

Fokuserer du på det vi kaller globalhistorie og historiebevissthet i samfunnsfagundervisningen? I så fall, hvilke metoder bruker du/ville du brukt?

Kort oppsummert med dine egne ord, hva sier og fokuserer lærebøkene om krigen? Er det noen hendelser eller perspektiver som er mer vektlagt enn andre?

I hvilken grad mener du historieundervisningen fokuserer på norsk historie, lokalt og globalt, i årene mellom 1939 og 1945?

Ville du sagt at historien som undervises i norske klasserom har et perspektiv som fokuserer mer på vår egen del av historien, eller undervises det mer med fokus på et globalt perspektiv som tar for seg de større og mer generiske handlingene som fant sted i Europa, Amerika og Asia også?

Hva synes du om å undervise om ulike personligheter, lokale geografiske konsekvenser og det eierskapet av realisme disse historiene skal lære elevene? Er det viktig, hvorfor/hvorfor ikke?

Hvis det er noe mer du ønsker å legge til for å hjelpe å svare på oppgaven som du føler ikke har kommet frem under spørsmålene så kan du legge det til her avslutningsvis.

7.3 Engelske spørreskjema

Questionnaire for the potential Japanese/American volunteers regarding my master thesis

Alongside my supervisor, I have tried to formulate a questionnaire that I feel will help me with writing my master thesis. The working title of the thesis is “*Teaching World War II – a historical didactic analysis of multiperspectivity*”. The paper will heavily focus on different themes and topics such as global history, perspectives and history awareness and consciousness. The outlined research question for the thesis is “*How historical perspectives shape the telling concerning the end of World War II*”. The questions are made to be answered by social study teachers to acquire relevant and first hand experiences and knowledge. While some of the questions might seem simple and straightforward, all efforts to prolong the answers will be greatly appreciated.

As we are only interested in your current line of work and your nationality – please make sure to not include any personal information in regards of your answers to the survey/questionnaire. This is to ensure the anonymity for all of our Japanese/American volunteers. Answer the questions in a professional manner and exclude any personal context to the best of your ability, thank you.

How much time and focus is spent on the teaching of World War II as a part of the history lessons in Japanese/American schools?

What does the Japanese/American curricula, such as the core curriculum and governing learning aims, state that Japanese/American pupils should learn regarding global history and World War II by the age of 15-16?

What is your opinion on the term multiperspectivity and its newfound place in global history lessons?

What methods do you use to teach the pupils about global history and to broaden the historical awareness (consciousness)?

Do you have any preferences within the new historical approaches, such as global history?

In short terms, what do the textbooks, or other forms of aid and support in the classroom, say about the war? Are some events or perspectives more heavily focused than others?

Do you, as a social studies teacher, feel that the Japanese/American school system gives an accurate representation of the global events during specifically the end of World War II?

In what regard does the history tuition focus on local Japanese/American history in the years between 1939 and 1945?

Would you say that the history taught in Japanese/American classrooms has a perspective focusing more so on your own part in the story, or is the teaching more focused with a global perspective that fathoms the more *generic* events that happened in Europe and Japan/America as well as your own?

As a Norwegian, I spent a lot of time learning about Norwegian war heroes such as Max Manus and stories about Milorg. While their role is rather insignificant in the grand scheme of World War II, we still find it important to learn about these personalities to tie in the realism and locally geographic consequences. Does your country have any persons or historical events that the rest of the world, like Norway, may not learn about in school?

Is there anything else you would like to add in order to further help answering the research question and thesis? If you feel like adding more information to more fairly represent the Japanese/American school system and teaching of World War II that was not covered in the previous questions you can do so here.