

Anette Dischler Nålby

Hvordan behandles nyere internasjonale konflikter i lærebøker for ungdomstrinnet?

En kvalitativ læremiddelanalyse av lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Anette Dischler Nålby

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

I denne masteroppgaven studeres hvordan nyere internasjonale konflikter behandles i lærebøker for ungdomstrinnet. I mange klasserom er det læreboka som styrer innholdet i undervisningen og jeg har forsøkt å belyse hvilke nyere internasjonale konflikter som får plass i lærebøkene og hvordan de behandles. Gjennom en kvalitativ læremiddelanalyse undersøkes ulike faktorer i lærebøker som omtaler nyere internasjonale konflikter. Undersøkelsen er blant annet basert på teori om hvordan eksempler kan brukes i undervisning. Etter fagfornyelsen er dybdelæring innført som prinsipp i skolen, og med det har jeg også undersøkt om lærebøkene både før og etter fagfornyelsen legger til rette for dette. I tillegg er det undersøkt om lærebøker omtaler folkeretten og Norges deltakelse i væpnede konflikter. Resultatene av undersøkelsen viser at mange av lærebøkene legger til rette for dybdelæring, spesielt etter fagfornyelsen. Videre ser vi at årsaksforklaringer står i fokus både for lærebøkene før og etter fagfornyelsen. Folkeretten nevnes i noen tilfeller, men tillegges ikke stor betydning. Norges deltakelse i væpnede konflikter gis liten plass.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
2 Tidligere forskning	9
3 Teoretisk rammeverk	11
3.1 Kompetansemål.....	11
3.2 Dybdelæring.....	12
3.3 Eksemplarisk læring.....	14
3.4 Årsaker til krig	17
3.5 Om folkeretten	20
3.6 Oppsummering – teoretisk rammeverk.....	22
4 Metode	23
4.1 Kvalitativ læremiddelanalyse.....	23
4.2 Utvalg av lærebøker og konflikter	24
4.3 Praktisk gjennomføring.....	27
4.4 Gråsoner.....	28
4.5 Studiens kvalitet.....	29
4.6 Forskningsetikk.....	30
5 Analysen	31
5.1 Lærebøker skrevet etter LK06	31
5.1.1 Matriks Historie 10 (2008), Aschehoug.....	31
5.1.2 Nye Makt og Menneske 10 Historie (2016), Cappelen Damm.....	34
5.1.3 Nye Makt og Menneske 10 Samfunnskunnskap (2016), Cappelen Damm	37
5.1.4 Underveis Historie 10 (2008), Gyldendal	38
5.1.5 Kosmos 10 (2008), Fagbokforlaget	41
5.1.6 Oppsummering – lærebøker skrevet etter LK06.....	45
5.2 Lærebøker skrevet etter LK20	46
5.2.1 Arena 10 Samfunnsfag (2021), Aschehoug	46
5.2.2 Samfunnsfag 9 (2021), Cappelen Damm	48
5.2.3 Samfunnsfag 10 (2022), Cappelen Damm	50
5.2.4 Relevans 10 (2022), Gyldendal.....	53
5.2.5 Aktør (2022), Fagbokforlaget	56

5.2.6	Oppsummering – lærebøker skrevet etter LK20.....	59
5.3	Oppsummerende drøfting	60
6	Avslutning.....	66
	Referanseliste.....	68

Forord

På høsten i 2018 virket fem år som en evighet, men vipps så har våren 2023 kommet og jeg har fullført masteroppgaven! Masterprosjektet har vært lærerikt, interessant, krevende og frustrerende. Jeg ser tilbake på fem lærerike år på grunnskolelærerutdanningen med morsomme minner, gode venner og frustrerende øyeblikk på biblioteket. Nå er jeg klar for å bruke alt jeg har lært gjennom disse årene i praksis, og jobbe som lærer.

Først og fremst tusen takk til veileder, Leif Sletvold! Du har vært tilgjengelig og engasjert, forklart alt jeg ikke har forstått og kommet med gode konstruktive tilbakemeldinger – jeg hadde ikke klart dette uten deg.

En stor takk til familie og venner er også på sin plass. Alle har bidratt på hver sin måte. Selv om ingen har klart å sette seg inn i akkurat mine utfordringer har dere jentene på biblioteket gjort alt dere kan for å bidra med hete diskusjoner om faglige utfordringer. Ikke minst har dere sørget for at jeg har vært sosial, og tatt (litt for lange) pauser gjennom en litt ensom arbeidsprosess. Dere vet hvem dere er – tusen takk ❤️

God lesing!

Drammen, 01.06.23

Anette Dischler Nålby

1 Innledning

På våren i 2022 begynte jeg å tenke på hvor mye lærere bruker lærebøker, og at mange bruker dem nokså ukritisk for å holde system i undervisningen sin i mange fag. Samfunnsfaget er intet unntak. Bøkene er viktige hjelpemidler for lærerne når de skal formidle kunnskap til elevene, og mange klasserom er styrt av læreboka. Det fikk meg til å tenke på et tema som interesserer meg – internasjonale konflikter. Jeg har observert at det finnes mange konflikter som ikke formidles i lærebøkene. Hvordan velges det ut hvilke som er aktuelle? Er noen konflikter mer egnede for lærebøker enn andre? Det har jeg hatt lyst til å finne ut mer om. Med ny læreplan fra 2020 er det også aktuelt å se på hvordan dette påvirker lærebøkene. Slik verdenssituasjonen er i skrivende stund (mai 2023), tenker jeg at det er mer aktuelt enn noen gang at vi setter søkelys på at barn og unge skal lære om internasjonale konflikter, både de som har vært, de som foregår nå og de som kan oppstå i fremtiden. Da må vi også sette fokus på hva som faktisk formidles til elever gjennom lærebøkene. Det er kompetansemål i både Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som sier at elevene skal kunne noe om sentrale konflikter i verden, og det er de som skal styre undervisningen. Lærebøker blir også skrevet på grunnlag av disse kompetansemålene. Derfor er lærebøker i samfunnsfag og relevante kompetansemål sentrale i denne studien.

Det overordnede temaet i oppgaven er nyere internasjonale konflikter i lærebøker for ungdomstrinnet før og etter fagfornyelsen. Problemstillingen er blant annet utformet på bakgrunn av personlig interesse, og at jeg anser temaet som relevant for lærerprofesjonen. Den lyder slik:

Hvordan behandles nyere internasjonale konflikter i lærebøker for ungdomstrinnet?

Med *nyere internasjonale konflikter* menes internasjonale væpnede konflikter som har funnet sted etter den kalde krigen. En mer utdypende avgrensing presenteres i delkapittel 4.2 om utvalg. For å undersøke problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmål, blant annet basert på de aktuelle kompetansemålene og relevant teoretisk rammeverk. Jeg har brukt kvalitativ læremiddelanalyse som metode.

I takt med ny læreplan har organiseringen av samfunnsfaget forandret seg noe, fra en kronologisk gjennomgang gjennom hele grunnskolen til en mer temabasert organisering. For å undersøke hvilke konflikter som blir omtalt i lærebøkene, skape grunnlaget for den videre undersøkelsen og for å dokumentere endringene i lærebøkene har jeg stilt følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke nyere internasjonale konflikter får plass i lærebøkene før og etter fagfornyelsen?

Med innføringen av LK20 har begrepet *dybdelæring* blitt satt i fokus i skolen, og vi kan forvente at lærebøkene som er skrevet på grunnlag av LK20 legger opp til dybdelæring. Jeg vil bemerke at prinsippet om dybdelæring ikke var aktuelt da LK06 var gjeldende, men jeg har allikevel undersøkt om lærebøkene kan sies å være skrevet i tråd med dybdelæring for å sammenligne med lærebøkene som er skrevet etter LK20. Det andre forskningsspørsmålet blir da slik:

- Legger lærebøkene til rette for dybdelæring?

I de relevante kompetansemålene i så vel LK06 som LK20 vektlegges spørsmålet om konfliktenes årsaker. Derfor er det naturlig at et av forskningsspørsmålene undersøker om de nyere internasjonale konfliktenes årsaker vektlegges i lærebøkene. Det tredje spørsmålet blir derfor:

- Vektlegges konfliktenes mulige årsaker?

Norge er et lite land i en stor verden der internasjonal rettsorden, som folkeretten, er viktig for å opprettholde landets sikkerhet (Ulfstein, 2016, s. 111). Som for Norge er folkeretten også viktig for mange andre land, og de senere årene har folkerettslige spørsmål stadig stått i sentrum i internasjonale konfliktspørsmål. Ikke minst i forbindelse med Russlands invasjon av Ukraina er folkeretten meget aktuell.

- Hvilken påvirkning har fagfornyelsen hatt på læremidlers innhold om *folkeretten* og nyere internasjonale konflikter?

Norge har deltatt i en rekke internasjonale, militære operasjoner. Eksempelvis har norske styrker deltatt i Kosovokrigen, i Afghanistan og i Libya (Leraand, 2021). Jeg vil derfor undersøke om norske elever får tilgang til denne informasjonen gjennom sine lærebøker i samfunnsfag.

- Nevner lærebøkene Norges deltakelse i de væpnede konfliktene landet har vært involvert i?

Disse forskningsspørsmålene bygger på de relevante kompetansemålene og teorikapittelet, og skal styre læremiddelanalysen.

Lærebøkene som er brukt i oppgaven er bøker som er skrevet for ungdomstrinnet, i hovedsak 10. trinn i samfunnsfag. Grunnen til at jeg har valgt bøker til ungdomstrinnet er at det er der temaet om

internasjonale konflikter er mest aktuelt. Da LK06 var gjeldende var samfunnsfaget delt i tre: historie, samfunnskunnskap og geografi. Da ga alle de fire forlagene ut én bok til hver av delene i faget. I forbindelse med nyere internasjonale konflikter er det bøkene i historie og samfunnskunnskap som er aktuelle. Etter fagfornyelsen, og at LK20 trådte i kraft, er denne tredelingen av samfunnsfaget fjernet. Det har ført til at forlagene har gitt ut ett læremiddel for hele samfunnsfaget. Alle forlagene har gitt ut en fysisk bok, bortsett fra Fagbokforlaget som etter 2020 tilbyr en digital læringsplattform. Fordi det kun er ett læremiddel for hele samfunnsfaget er hele læremiddelet for samfunnsfag aktuelt med tanke på nyere internasjonale konflikter.

Min erfaring er at læreboka er svært viktig for lærerne i skolen. Jeg har selv observert at lærere bruker boka som en slags oppskrift for undervisningen, og må innrømme at jeg også tidvis har gjort det selv. Dette fanger min interesse, og jeg tenker det er hensiktsmessig å ta en nærmere titt på disse bøkene mange av oss gjør oss avhengige av. En rapport fra 2016 (Universitetet i Oslo) forteller oss at 78 prosent av samfunnsfaglærerne som er med i forskningsprosjektet ARK&APP hovedsakelig baserer undervisningen på læreboka. Også annen nyere klasseromsforskning forteller oss at lærerens undervisning er sterkt lærebokstyrt (Koritzinsky, 2020, s. 230). Sætre (2015, s. 139) skriver at læreboka er noe av det viktigste elevene møter i fagene. Som elev på ungdomstrinnet selv husker jeg godt at jeg stolte blindt på læreboka, og så på den som en slags fasit. I og med at læreboka tillegges så stor viktighet er det også viktig at vi har et bevisst forhold til den. På bakgrunn av dette håper jeg at denne oppgaven kan bidra til bevissthet rundt læreboka og til kunnskap om hvordan lærebøker styrer undervisningen.

Resten av oppgaven vil bli disponert som følger: Kapittel 2 tar for seg tidligere forskning på temaet. I kapittel 3 presenteres det teoretiske rammeverket som er brukt i analysen og drøftingen av resultatene. I kapittel 4 forklarer jeg kvalitativ læremiddelanalyse som metode og utvalg som er gjort. Jeg avklarer også noen definisjonsspørsmål og valg jeg har tatt gjennom denne prosessen. I kapittel 5 presenteres og drøftes resultatene av analysen, ved hjelp av det teoretiske rammeverket. Kapittel 6 danner avslutningen av oppgaven.

2 Tidligere forskning

For å sette forskningen min inn i en større kontekst er det interessant å undersøke hva som er gjort på feltet tidligere. Målet med å sette søkelys på tidligere forskning er først og fremst å vise at dette prosjektet kan være et bidrag til et felt som det er forsket lite på i Norge. Av tidligere forskning er det analyser av lærebøker som skriver om nyere internasjonale konflikter jeg ser som relevant.

Christian Sæle (2013) har skrevet en doktorgrad om lærebokkritikk som historiepolitisk redskap, og har redegjort for relevant forskning om norsk lærebokkritikk fra ca. 2000-2012. Sæle presiserer at han bruker ordet lærebokkritikk fordi enhver lærebokundersøkelse vil ha et kritisk perspektiv (s. 14). Han har laget en oversikt som viser at det er hoved- og masteroppgaver som dominerer feltet i denne perioden, og at det har kommet ut 28 oppgaver. De ulike analysene som presenteres er delt inn etter tema. For mitt prosjekt er det «Den kalde krigen, USA og Sovjetunionen» som er aktuelt, og det er seks oppgaver som er skrevet innenfor denne kategorien (s. 195-196). Ingen av disse kan knyttes direkte til mitt prosjekt. Noen handler om lærebøker fra andre land, noen handler om lærebøker fra andre perioder og andre handler om temaer som ikke kan sammenlignes med mitt.

For å undersøke forskningsfeltet i tiden etter Christian Sæle sin doktorgrad har jeg gjort søk på Oria, avgrenset til de siste 10 årene (2013-2023), med søkeordene *lærebøker + konflikt* og *lærebøker + krig*. Det gir 13 treff, hvorav ingen av treffene omhandler lærebøker i samfunnsfag. De mest relevante treffene er to masteroppgaver som tar opp temaet konflikt i bøker tilhørende religion og etikk. Det kan også se ut til at de analysene som er gjort i hovedsak er av bøker til den videregående skolen.

Søkeord	Resultat	Søkested
lærebøker + konflikt	9 treff. To masteroppgaver om konflikt i bøker i religion og etikk.	Oria
lærebøker + krig	4 treff. Ingen relevante.	Oria

Søk i en database som Oria vil selvfølgelig ikke gi en full oversikt over forskningsfeltet, men gir en indikasjon på hva som er gjort. Tendensen er altså at det er gjort lite forskning om behandlingen av konflikter i lærebøker for samfunnsfag.

Min oppgave omhandler nyere internasjonale konflikter i lærebøker for ungdomstrinnet gitt ut etter LK06 og LK20. Kunnskapsløftet 2020 ble gjort gjeldende fra august 2020. Den nye læreplanen har altså vært i bruk i omtrent tre år når denne oppgaven skrives. Det gjør at det er lite forskning på hvordan LK20 har påvirket skolen.

På bakgrunn av denne oversikten over tidligere forskning ser jeg det som svært relevant å gjennomføre dette forskningsprosjektet. Det kan gi en oversikt over lærebøkernes innhold om nyere internasjonale konflikter, og skape en bevissthet om lærebøkernes betydning for hva som formidles i klasserommet.

3 Teoretisk rammeverk

Med utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan behandles nyere internasjonale konflikter i lærebøker for ungdomstrinnet?» presenterer jeg teori som kan belyse sider ved problemstillingen, samt de støttende forskningsspørsmålene. Først forklares kompetansemålenes betydning for prosjektet, så gjør jeg rede for Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring, og hvordan det kan knyttes til lærebøker og nyere internasjonale konflikter. Videre presenterer jeg Wolfgang Klafkis teori om eksemplarisk læring. Deretter presenteres teori om årsaksforklaringer til krig og internasjonale konflikter, før jeg gjør rede for det mest sentrale om folkeretten. Alt dette skaper det teoretiske rammeverket for resten av prosjektet.

3.1 Kompetansemål

Læreplanen er det overordnede styringsdokumentet vi er forpliktet til å bruke i skolen for å bestemme innholdet i undervisningen. Læreplanen består av ulike deler, og for de spesifikke fagene er det kompetansemålene som tydeligst viser hva undervisningen skal inneholde.

Kompetansemålene viser til både kunnskap og ferdigheter. Det er kompetansemål i både Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som omhandler nyere internasjonale konflikter, og som legger grunnlaget for innholdet i samfunnsfagundervisningen om temaet.

Både i LK06 og LK20 er det ett kompetansemål som er særlig relevant for temaet nyere internasjonale konflikter knyttet til 10.trinn. Kompetansemålet fra LK06 er at eleven etter 10. trinn skal kunne «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Kompetansemålet som skal være nådd etter 10.trinn fra LK20 er formulert slik: «gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringer av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Målene spesifiserer at elevene skal kunne drøfte eller gjøre rede for årsaker og virkninger av sentrale internasjonale konflikter. Men hvilke konflikter trekkes frem som eksempler på sentrale konflikter i lærebøkene? Det vil på mange måter definere hvilke konflikter som anses som viktige og ikke. Er de gode eksempler? Med tanke på dette spørsmålet vil jeg redegjøre for Wolfgang Klafki sin teori om eksemplarisk læring i delkapittel 3.3. Og hvordan vektlegges årsaker til konfliktene i lærebøkene? I delkapittel 3.3 presenteres det teoretiske rammeverket for årsaker til krig og konflikt.

Kompetansemålene vektlegger også *konsekvenser* av konflikter, men det vektlegges ikke i dette prosjektet. Det vil jeg begrunne med at vi i skolen har et mål om at elevene skal opparbeide seg evnen til å tenke kritisk og ta ansvarlige valg som gjør dem i stand til å delta aktivt i samfunnet. Da vil det være viktigere å sette fokus på *årsaker* til konflikter og hvordan de kunne vært unngått, heller enn hvilke *konsekvenser* de har fått.

Kunnskapsdelen av målene i både LK06 og LK20 er vide, og på den måten kan de favne om mange ulike konflikter. Med kunnskapsdelen av målene menes det at da LK06 var gjeldende skulle elevene lære om «årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I LK20 handler kunnskapsdelen av det relevante kompetansemålet at elevene skal lære om «årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og notidige konflikter og om endringer av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» (Kunnskapsdepartementet, 2020). I kompetansemålet fra LK06 brukes *sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet* (Kunnskapsdepartementet, 2013) som begrep, og i kompetansemålet fra LK20 brukes *sentrale historiske og notidige konflikter* (Kunnskapsdepartementet, 2020).

LK06 presiserer altså at konfliktene skal være internasjonale og ha foregått på 1900- og 2000-tallet. Allikevel er det grunn til å påstå at målet er åpent. Målet fra LK20 setter enda færre begrensninger, og presiserer kun at konfliktene skal være sentrale historiske eller nåtidige. Det sier ikke at konfliktene skal være internasjonale, og nevner heller ikke spesifikke årstall. I praksis betyr dette at det er læreren som avgjør hvilke konflikter som er både sentrale og historiske eller nåtidige. Fordi de relevante målene er så åpne og vide har jeg tatt et standpunkt og valgt å sette en grense med tanke på tid etter den kalde krigen, i tillegg til å avgrense til internasjonale konflikter, ettersom det ellers ville være enormt mange konflikter å se på. At kunnskapsdelen av målene er åpne gjør at det er læreren som til syvende og sist avgjør hvilke konflikter som presenteres for elevene, og som nevnt kan lærebøkene for mange være med på å styre denne avgjørelsen.

3.2 Dybdeløring

Med implementeringen av fagfornyelsen har vi fått et nytt begrep som har blitt viktig for skolen – dybdeløring. Dybdeløring er beskrevet i overordnet del av læreplanen under overskriften *Kompetanse i fagene*, og er en viktig del av læreplanen etter 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er skolen forpliktet til å gi dybdeløring en plass i undervisningen. Dybdeløring er et vidt og komplekst begrep som kan være vanskelig å få taket på hva innebærer. Det innebærer mange

faktorer, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i Utdanningsdirketoratets definisjon for å gjøre begrepet mer håndterlig.

Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre». (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Dybdelæring handler altså om å gradvis utvikle kunnskap og ferdigheter som kan brukes i flere sammenhenger og situasjoner. Kunnskap og ferdigheter som skal skape dybdelæring burde med andre ord ha en overføringsverdi. Dybdelæring er slik jeg forstår Utdanningsdirektoratet en prosess elevene er i.

Jeg vil også trekke frem at det er en forskjell mellom *å gå i dybden* og *dybdelæring*. Ordet dybdelæring tilsier at noe skal læres i dybden, og det kan tolkes som en faglig fordypning der det er detaljerte faktaopplysninger og et stort omfang i læreboka som avgjør om ting ligger til rette for elevenes dybdelæringsprosess. Dette er det jeg vil kalle *å gå i dybden*. Det er en faktor som helst skal være til stede for at dybdelæring skal skje, men dybdelæringen krever også noe mer.

«Dybdelæring er å lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner. Dybdelæring er altså mer enn faglig fordypning» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dybdelæring er mer enn for eksempel at et hendelsesforløp forklares detaljert. Det skal også legges til rette for at faktaopplysningene består av elementer som er overførbare til andre situasjoner, og at ferdighetene elevene trener på i læringsprosessen også skal kunne brukes i ulike sammenhenger. Gjennom dybdelæringsprosessen skal elevene tilegne seg kunnskap, men de skal også øve på ferdigheter som for eksempel kritisk tenking. Det stiller krav til omfanget av læreboktekstene, samtidig som det krever noe av innholdet. Det må også tilpasses slik at elevene kan lære ferdigheter, og ikke bare faktakunnskap.

Selv om en lærebok alene ikke kan skape dybdelæring kan den legge mer eller mindre til rette for prosessen. For at en lærebok skal tilrettelegge for en dybdelæringsprosess burde den med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets definisjon blant annet gjøre det mulig for elevene å reflektere over egen læring i arbeidet med læreboka. Det kan for eksempel skje gjennom spørsmål i teksten, eller spørsmål og oppgaver typisk knyttet til et tema eller et kapittel. Et annet eksempel kan være at læreboka forsøker å få frem flere sider ved historien, slik at elevene må øve på å bruke ferdigheter som kritisk tenkning i arbeidet. Som nevnt burde kunnskapen og ferdighetene som læres ha en overføringsverdi, slik at de kan brukes direkte eller indirekte til andre eksempler og

sammenhenger. Læreboka burde legge til rette for at det som læres kan brukes på ulike måter, i ulike situasjoner.

Slik jeg ser det kan det legges til rette for dybdelæring i lærebøker på to forskjellige måter. På den ene siden kan læreboka ha en idiografisk tilnærming, der det presenteres konkrete eksempler på internasjonale konflikter. Da blir elevenes oppgave å trene opp evnen til å overføre kunnskapen til andre eksempler og å se sammenhenger for å oppnå dybdelæring. På den andre siden kan læreboka ha en nomotetisk tilnærming, der generelle faktorer presenteres. Det vil legge til rette for at kunnskapen og ferdighetene enkelt kan brukes om andre eksempler og tilfeller også, og elevenes oppgave blir å lære hvordan de kan bruke de generelle kjennetegnene inn i et konkret eksempel dersom de skal være i en dybdelæringsprosess.

Samtidig som at dybdelæringen skal føre til overførbare kunnskaper og ferdigheter, skal den gjøre at elevene får forståelse av sentrale elementer og sammenhenger i et fag. Det er grunn til å tro at kompetansemålene kan brukes som retningslinjer for hva som skal stå sentralt i fagene. Med kompetansemålene i samfunnsfag som omhandler konflikter vil det være naturlig at nyere internasjonale konflikter er viktig i samfunnsfaget. For å skape forståelse av sentrale elementer og sammenhenger i faget vil det også være nødvendig å trekke frem eksempler på nyere internasjonale konflikter.

Relevant for dybdelæring og lærebøker er det også at dybdelæringen krever en løsning på stofftrengselen i skolen (NOU 2014: 7). I utgangspunktet er det kompetansemålene fra gjeldende læreplan som i stor grad styrer hvor mye stoff som skal være en del av undervisningen. Lærebøkene er styrt av læreplanverket, og vi vet at mange lærere styres av lærebøkene. Derfor kan en også tenke seg at lærebøker er med på å styre omfanget av stoff i skolen. Da kan en se det som et krav for dybdelæring at kompetansemålene må være færre, og lærebøkene må gå mer i dybden på færre temaer.

Kort oppsummert handler dybdelæring altså om en faglig fordypning, som i tillegg legger til rette for at kunnskapene og ferdighetene som skal læres er overførbare.

3.3 Eksemplarisk læring

Wolfgang Klafkis begrep *eksemplarisk læring* henger tett sammen med fokuset på dybdelæring i LK20. I likhet med tanken om eksemplarisk læring skal *dybdelæring* ifølge Overordnet del gi

elevene kunnskaper og ferdigheter som kan brukes i ulike sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdelene av kompetansemålene i læreplanen er åpne og gir dermed rom for at læreboka og læreren står relativt fritt til å velge hvilke eksempler som egner seg til bruk for å lære overførbare kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Andreassen & Tiller, 2021, s. 90-91). Derfor ser jeg det som relevant å gjøre rede for Klafkis tanker om at gode eksempler i undervisningen kan føre til generell kunnskap, eller dybdelæring.

Wolfgang Klafki skriver i *Dannelsesteori og didaktik – nye studer* (2011) om eksemplarisk læring. Ideen bak eksemplarisk læring går ut på at læringen skal gjøre eleven selvstendig og i stand til å anvende generelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å forstå ethvert fenomen. Disse generelle egenskapene skal læres gjennom utvalgte eksempler i undervisningen, som kan overføres til mer generell kunnskap og dermed brukes om andre tilfeller (Klafki, 2011, s. 176). Eksemplene skal føre til at grupper av enkeltfenomener med mer eller mindre lik struktur skal være tilgjengelige for elevene. Det er som med annen læring slik at også det som skal læres gjennom en eksemplarisk prosess må øves på og brukes for at det skal bli internalisert. Klafki bruker betegnelsen «kategorial» om virkningen av den generelle kunnskapen som oppnås basert på få eksempler. Kategorial læring vil være en prosess bestående av to grunnleggende elementer: (1) å arbeide seg frem til noe generelt ut ifra et spesielt eksempel gjør at eleven får innsikt i en sammenheng, et aspekt eller en dimensjon ved virkeligheten og (2) eleven får en strukturingsmulighet, en inngangsvinkel eller et handlingsperspektiv som ikke har vært tilgjengelig for eleven tidligere (Klafki, 2011, s. 176-177).

I tillegg til at det skal velges ut eksempler som er generaliserbare, er det også et viktig poeng at den eksemplariske læringen og undervisningen skal hjelpe eleven til selvstendighet. I selvstendighet ligger evnen til å tenke kritisk og å vurdere og handle på eget initiativ, også for å lære mer – både tilegne seg kunnskap og andre ferdigheter. Derfor skal eksemplene og undervisningen legge til rette for elevenes aktive læring, og ikke være ren formidling av kunnskap eller bestemte ferdigheter (Klafki, 2011, s. 178-179). Her påpeker Klafki at den eksemplariske undervisningen er nødt til å ta avstand fra stofftrengselen i tidligere læreplaner og at man må være åpen for å legge større vekt på «positiv viten» heller enn grundighet.

Et sentralt spørsmål er hvilke kriterier de allmenne eller generelle kunnskapene og ferdighetene skal bestemmes ut ifra. Ifølge Klafki (2011) burde disse kunnskapene og ferdighetene hele tiden oppdateres og bestemmes ut ifra hva som er relevant og nødvendig for elever nå og i fremtiden (s. 181-182). Han beskriver også at det er hensiktsmessig å konsentrere seg om *nøkkelproblemer*, og at

allmenndannelse er ensbetydende med å få en historisk formidlet bevissthet om sentrale problemstillinger i samtiden, og i den grad det er mulig også om fremtiden. Videre presenteres fem nøkkelpoblemer, hvor fredsspørsmålet er relevant for nyere internasjonale konflikter. Der påpekes det at fredsopdragelse er et langsiktig pedagogisk arbeid, der man vil utvikle kritisk bevissthet og evnen til å handle og ta avgjørelser (Klafki, 2011, s. 74-75). De allmenne kunnskapene og ferdighetene skal legge til rette for at elevene skal mestre livet. Det innebærer sosiale ferdigheter, muligheten til å delta i arbeidsliv, delta politisk og å ta ansvarlige beslutninger for seg selv og andre (Klafki, 2011, s. 181-182). Når det gjelder temaer i den eksemplariske undervisningen, vil det være viktig at den eksemplariske læringen og undervisningen fokuserer på sentrale spørsmål, som er relevant for både den enkelte og samfunnet som helhet. Det kan for eksempel være miljøspørsmål eller spørsmål om konflikter (Klafki, 2011, s. 187). Spørsmålene som tas opp skal helst være betydningsfulle, individuelt eller for samfunnet (Klafki, 2011, s. 149).

Slik jeg tolker Klafki ligger prinsippet om eksemplarisk undervisning og læring tett opp mot Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring. Klafki anbefaler at eksempler velges ut til undervisning. De eksemplene som velges ut skal ha overføringsverdi, og trene elevene på kunnskap og ferdigheter som er nyttig i livet både nå og i fremtiden. Det samme gjelder for dybdelæring. Elevene skal gjennom fagene tilegne seg kunnskap og ferdigheter som også kan brukes i andre situasjoner. Som drøftet tidligere kan elevene gå igjennom prosessen fra generell kunnskap til spesiell kunnskap, og motsatt fra spesiell kunnskap til generell kunnskap. Dette kan vise seg i lærebøkene gjennom en nomotetisk eller idiografisk tilnærming til nyere internasjonale konflikter. Eksemplarisk læring og dybdelæring er mest like når det legges opp til en idiografisk tilnærming til dybdelæringen, fordi det da i likhet med eksemplarisk læring trekker frem utvalgte konkrete eksempler. Det vil si at når elevenes prosess går fra spesiell til generell kunnskap vil eksemplarisk læring og dybdelæring være omtrent det samme.

Kort oppsummert handler Klafkis eksemplariske læring om at elevene skal bli selvstendige, og i stand til å anvende generelle kunnskaper, ferdigheter og holdninger gjennom utvalgte eksempler i undervisningen. Poenget er altså å arbeide fra det spesielle til det generelle. Elevenes selvstendighet skal føre til kritisk tenkning og at de er i stand til å vurdere og handle på eget initiativ. Eksemplene skal ifølge Klafki ha til hensikt å være relevante og nødvendige sentrale spørsmål for elevene både nå og i fremtiden.

I analysen av lærebøkene vil jeg undersøke om konfliktene som er omtalt i lærebøkene kan sies å være i tråd med Klafki og prinsippet om dybdelæring. Klafkis teori om eksemplarisk læring kan være en forklaring i utvelgelsen av hvilke væpnede internasjonale konflikter som plukkes ut for undervisningen i samfunnsfaget.

3.4 Årsaker til krig

Begge de relevante kompetansemålene fra LK06 og LK20 legger vekt på årsakene til sentrale konflikter, i tillegg til konsekvenser og hva som kunne hindret konfliktene. Årsaker blir eksplisitt nevnt i kompetansemålene. Årsaker til konfliktene og hva som kunne hindret konfliktene henger tett sammen. For å kunne reflektere over hva som kunne hindret konfliktene er det nødvendig å kunne noe om hvorfor de oppsto. Jeg har valgt å prioritere bort delen av kompetansemålene som handler om konsekvenser, fordi jeg som nevnt i kapittel 3.1 mener det er viktigere for elevenes dannelsesprosess å få innsikt i årsakene. Dermed er det sentralt å legge vekt på teori om årsaker til krig og konflikter.

Den amerikanske statsviteren Kenneth Waltz forsøker å forklare hva som kan være årsakene til krig gjennom tre ulike nivåer: individuelt nivå, statlig nivå og internasjonalt nivå. Disse nivåene kan også deles inn etter om det er aktør- eller strukturperspektivet som vektlegges. Konkrete årsaker til krig og konflikter kan som regel plasseres i en av disse to. Waltz nivåer av forklaringer, sammen med aktør- og strukturperspektivet kan brukes til å analysere lærebøkens tekster om årsaker til konflikter.

Det individuelle nivået legger vekt på betydningen av enkeltpersoners beslutninger, holdninger og handlinger. Her spiller personlige trekk som psykologiske faktorer, oppvekst og aggresjon en rolle (Waltz, 1959, s. 16-17). Dersom det individuelle nivået er en del av årsaken til konflikt, kan en tenke seg at det typisk er en statsleder med sine personlige trekk som er med på å provosere frem konflikten. Waltz sitt individuelle nivå vil også være en del av aktørperspektivet, fordi det er nettopp individer som er årsaken.

På det statlige nivået legges det vekt på innenrikspolitiske forhold. Krig er forårsaket av spesielle kjennetegn ved statene og spenninger innenrikspolitisk. Waltz forklarer at det for eksempel kan være stater med autoritære regimer som skaper misnøye. Ved å rette aggresjon ut av landet og skape konflikt med andre kan staten på et vis avlede befolkningen. Et annet eksempel er dersom et land har økonomiske eller geografiske problemer (Waltz, 1959, s. 81-83). Det kan støtte mer pågående

utenrikspolitikk som setter freden i fare, og skaper konflikt. Det statlige nivået kan også plasseres i strukturperspektivet, fordi det er strukturene i staten som er årsaken til konflikt.

De rasjonalistiske modellene for årsaksforklaringer kan ses som en del av Waltz sitt statlige nivå. De har rasjonalitet som forutsetning, og legger til grunn at aktører vurderer kostnader opp mot nytten av å skape en konflikt, og velger det alternativet som gir best utfall. Denne modellen brukes ofte om borgerkriger, og deltakelse i opprørsgrupper (Wig, 2022, s. 59). Fordi det legges til grunn at aktører tar en vurdering vil denne modellen være en del av aktørperspektivet. En annen type strukturell modell er innenrikspolitiske strukturer. Denne modellen kan også brukes for å forklare borgerkrig og opprør. Denne kalles noen ganger «mulighetsteorien» fordi det legges vekt på hvilket mulighetsrom det finnes for å gjøre opprør i staten. Teorien legger vekt på hva som kan gjøre det mulig å lykkes i et opprør, som for eksempel at staten er svak eller at geografien ligger til rette for opprør (Wig, 2022, s. 66).

På det internasjonale nivået handler det om at forholdet mellom stater er et anarki, hvor det ikke finnes noen overordnet myndighet. Det finnes normer og regler, som for eksempel folkeretten som regulerer forholdet mellom statene. I tillegg finnes det internasjonale organisasjoner, som FN, som også skal bidra til å regulere forholdene. Allikevel har man ikke denne overordnede myndigheten som kan håndheve reglene. Dette gjelder spesielt om det er mektige stater som bryter reglene (Waltz, 1959, s. 159-161). Det er for eksempel omtrent umulig for FN å reagere hvis det er ett av de faste medlemmene i Sikkerhetsrådet som bryter reglene. Veto-retten gjør at de mektige statene på mange måter kan unnlate å følge reglene, selv om de har bundet seg til dem. For å skape beskyttelse inngår stater allianser, og prøver å begrense hverandres makt. Det internasjonale systemet er preget av usikkerhet, og statene kan i utgangspunktet kun stole på seg selv. Dette kan føre til en situasjon der stater ruster opp militært. Denne opprustningen skaper større usikkerhet hos motparten, og dermed ruster også motparten opp. Denne opprustningen fører til større usikkerhet hos begge parter, selv om hensikten med opprustningen i første omgang var å skape mer sikkerhet. Denne mekanismen kalles *sikkerhetsdilemmaet* (Østerud, 2009, s. 17-19). Sikkerhetsdilemmaet kan ses i sammenheng med en av posisjonene i forbindelse med årsakene til den kalde krigen, postrevisjonisme. Postrevisjonistene vektla forholdet mellom de nye supermaktene og deres sikkerhetsinteresser på begge sider, heller enn hvem som hadde ansvaret for utbruddet av krigen (Tjelmeland, 2006, s. 16). De var altså opptatt av at det hadde oppstått en ny dynamikk etter andre verdenskrig, og at det først og fremst var maktforholdet mellom disse som var grunnleggende for

utviklingen av den kalde krigen. Makt er også sentralt slik Waltz forklarer det internasjonale nivået. Det internasjonale nivået kan også sies å være en del av strukturperspektivet.

En teoretisk modell som kan ses sammen med det internasjonale nivået er forhandlingsteorien. Den legger til grunn at det finnes tre faktorer som kan føre til krig, selv om ønsket er å få til forhandling mellom partene. Den første faktoren er at konflikten handler om udelelige goder, som for eksempel makt eller økonomiske ressurser. Den andre faktoren som kan føre til krig er imperfekt informasjon. I det ligger det at det er en uvitenhet om styrkeforholdet, gjennomføringsevnen til den andre parten og en mistillit i forholdet. Den tredje og siste faktoren er forpliktelsesproblemer. Dersom partene har problemer med å forplikte seg til en troverdig avtale kan det oppstå krig selv om det er forhandling som er målet (Wig, 2022, s. 61).

En annen teoretisk modell handler om strukturelle forklaringer. De legger til grunn at det finnes strukturer rundt aktørene som påvirker i ulike retninger, og kan være en grunn til at det oppstår krig (Wig, 2022, s. 65). En slik struktur kan være det internasjonale systemet, akkurat som Kenneth Waltz beskriver hvordan systemet rundt stater påvirker deres valg og handlinger. Han mener stater hele tiden befinner seg i en konkurranse, og at det alltid finnes en usikkerhet om hvorvidt andre stater vil gå til angrep eller ikke. Statene kan derfor kun stole på seg selv, og Waltz mener det gir grunn til å ruste opp mot eventuelle angrep. Derfor kan det også for noen stater virke fornuftig å gå til preventiv krig. Det er altså en usikkerhet i strukturen rundt statene som kan gi grunn til krig. Dette forklarer kun hvorfor det ofte er krig i det internasjonale systemet og hvorfor noen systemer er preget av mer krig enn andre krig (Wig, 2022, s. 65-66).

Kenneth Waltz deler med andre ord årsaksforklaringer til krig inn i tre nivåer. Individuelt, statlig og internasjonalt. Det individuelle nivået brukes når enkeltpersoner og deres personlighet er grunn til krig og konflikt. Det statlige nivået peker på at strukturer i en stat av ulike grunner kan være årsak til at krig og konflikt bryter ut. Årsaksforklaringer kan plasseres på det internasjonale nivået der det er mellomstatlige forhold som fører til krig og konflikt. Jeg vil forsøke å bruke de tre nivåene til å analysere lærebøkens vektlegging av årsaker til nyere internasjonale konflikter.

Et begrepspar som kan brukes om ulike årsaksforklaringer er *nomotetisk* og *idiografisk* tilnærming til årsaker. En idiografisk tilnærming vil rette fokus mot enkelttilfeller eller bestemte hendelser. I motsetning til dette vil en nomotetisk tilnærming sette søkelys på det som er allment gjeldende og generelt. En nomotetisk forklaring kan for eksempel være universelle mønstre eller

regelmessigheter som kan forklare hvorfor ting skjer. Eksempel på dette kan vi hente fra Waltz sine tre nivåer, der for eksempel misnøye med lederen i landet kan være årsak til en konflikt. Det forklarer kun en generell mulig årsak, men sier ikke noe om den faktiske årsaken til for eksempel krigene på Balkan på 90-tallet. En idiografisk tilnærming til årsaksforklaringer vil da forklare konkrete årsaker til en bestemt konflikt, mens en nomotetisk tilnærming vil forsøke å forklare årsaker som allmenngjeldende. Et eksempel på en idiografisk årsaksforklaring som kan sammenlignes med det nomotetiske eksempelet kan være at en av årsakene til Kosovokrigen var at Tito døde. Han var en sterk leder, og etter hans død ble det økonomisk krise i Jugoslavia. Det økte misnøyen blant folket, og nasjonalismen blant de etniske gruppene ble sterk. Det er en av årsakene til Kosovokrigen. Denne forklaringen presenterer en helt konkret årsak til en bestemt konflikt. I en del tilfeller kan det se ut til at hensikten til læreboka er å forklare årsaken til en bestemt konflikt. Der vil forklaringene nærmest per definisjon bli idiografiske.

3.5 Om folkeretten

Folkeretten er rettsregler som regulerer forholdet mellom stater. Folkeretten består i all hovedsak av internasjonale avtaler i form av konvensjoner, i tillegg til sedvane (Ulfstein, 2016, s. 8). De internasjonale avtalene gjør at landene er bundet av rettigheter og plikter og er også viktige i opprettelsen av internasjonale domstoler og organisasjoner. En av disse organisasjonene er FN, som er en viktig organisasjon for folkeretten. Sedvane skiller seg fra de internasjonale konvensjonene. Sedvane er ingen skriftlig avtale, men er noe som opparbeides over tid gjennom handlinger og praksis fra statene (Ulfstein, 2016, s. 8). I sammenheng med internasjonale konflikter er det især ett dokument som er viktig – FN-pakten. Spesielt betydningsfull er artikkel 2.4 som er formulert slik: «Alle medlemmer skal i sine mellomfolkelige forhold avholde seg fra trusler om eller bruk av væpnet makt mot noen stats territoriale integritet eller politiske uavhengighet eller på noen annen måte som er i strid med de Forente Nasjoners formål» (FN-pakten, 1945). Ifølge FN-pakten er det altså ulovlig å bruke væpnet makt mot andre stater. Denne artikkelen kalles ofte *maktforbudet*. Allikevel finnes det unntak som legitimerer bruk av væpnet makt.

Det første unntaket kommer frem i artikkel 51 i FN-pakten, og sier at «Intet i denne Pakt skal innskrenke den naturlige rett til individuelt eller kollektivt selvforsvar når et væpnet angrep er blitt foretatt mot et medlem av de Forente Nasjoner. Retten til individuelt og kollektivt selvforsvar gjør det for det første mulig for land under angrep å forsvare seg militært. For det andre åpner det for kollektivt selvforsvar som vil si at andre land også kan bidra militært for å forsvare landet under angrep. Artikkel 51 i FN-pakten er også grunnlaget for den sentrale artikkel fem i

Atlantehavspakten. Den sier at «et væpnet angrep mot en eller flere av dem i Europa eller Nord-Amerika skal betraktes som et angrep mot dem alle», og henviser også til FN-paktens artikkel 51 (1949).

Det andre unntaket ligger i artikkel 39, 41 og 42 i FN-pakten. Artikkel 39 gir Sikkerhetsrådet myndighet til å fastslå om det er trussel mot freden, og vedta tiltak som skal settes inn. Artikkel 41 og 42 gir føringer om hvilke tiltak som er aktuelle. Artikkel 41 gjelder for tiltak som ikke innebærer bruk av væpnet makt, og kalles gjerne sanksjoner. Artikkel 42 sier at det også kan brukes militære tiltak dersom tiltakene knyttet til artikkel 41 ikke fungerer, og det ses som nødvendig å bruke militær makt.

Det tredje og mest omdiskuterte unntaket fra forbudet mot bruk av makt er humanitær intervensjon, eller *ansvar for å beskytte (responsibility to protect)*. Staten har selv hovedansvar for å beskytte sivilbefolkningen i en situasjon der menneskerettighetene står i fare for å bli brutt, men *ansvar for å beskytte* gir Sikkerhetsrådet myndighet til å iverksette militære tiltak dersom staten mislykkes i å beskytte befolkningen på tilfredsstillende vis (Ulfstein, 2016, s. 42-43). Humanitær intervensjon er ikke nevnt i FN-pakten, men det anses som sedvane. Denne sedvaneretten ble styrket i 2005, da det var verdensstoppmøte for FNs medlemsland. Medlemslandene forpliktet seg til å beskytte sin egen befolkning, og samtidig godta at de øvrige medlemslandene kunne bistå dersom de ikke klarer å beskytte befolkningen (United Nations, 2005, punkt 139). For at en humanitær intervensjon ikke skal bli et brudd på folkeretten må det godkjennes av Sikkerhetsrådet.

Sikkerhetsrådet har 15 medlemmer, hvorav fem er faste medlemmer og ti er midlertidige medlemmer som velges for en toårsperiode. De faste medlemmene i FNs sikkerhetsråd er Kina, Frankrike, Russland, Storbritannia og USA. Beslutninger i Sikkerhetsrådet krever ni stemmer til fordel og ingen veto fra de faste medlemmene. Dette betyr at et veto fra en av de faste medlemmene kan hindre at en beslutning blir vedtatt, uavhengig av hvor mange stemmer den får fra de andre medlemmene (FN-sambandet, 2023).

For å oppsummere kort er maktforbudet beskrevet i FN-paktens artikkel 2.4 og gjør det ulovlig å true med eller bruke militær makt mot andre land. I artikkel 51, 39, 41 og 42 finner vi unntakene fra denne regelen. De handler om selvforsvar og FNs myndighet til å vedta tiltak og gripe inn dersom freden er truet. I tillegg har FN *ansvar for å beskytte* når en stat mislykkes i å beskytte befolkningen. FNs tiltak må vedtas i Sikkerhetsrådet der de fem faste medlemmene har vetorett.

3.6 Oppsummering – teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket dannes av kompetansemålene som er føringene for alt vi gjør i skolen, sammen med dybdeløring som prinsipp for LK20. Eksemplarisk læring har mange likhetstrekk med dybdeløring. Teorien om årsaker til krig og folkeretten danner et kunnskapsgrunnlag for teamet nyere internasjonale konflikter. Videre vil det teoretiske rammeverket brukes i analysen av lærebøkene og drøftingen av resultatene.

4 Metode

Jeg vil undersøke problemstillingen «Hvordan behandles nyere internasjonale konflikter i lærebøker for ungdomstrinnet?». I dette kapittelet gjør jeg rede for hvorfor jeg plasserer meg i det kvalitative paradigmet, valg av kvalitativ læremiddelanalyse som metode og utvalg av lærebøker og konflikter. Videre forklarer jeg den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen, noen avgrensinger jeg har gjort i oppgaven og jeg presenterer definisjoner for å tydeliggjøre hva som omtales i oppgaven. Til slutt har jeg reflektert rundt studiets kvalitet og forskningsetiske perspektiver jeg har hatt med meg i prosessen.

4.1 Kvalitativ læremiddelanalyse

På bakgrunn av at jeg vil undersøke hvordan omtalen av nyere internasjonale konflikter behandles i lærebøker, og hvordan lærebøker har blitt påvirket av fagfornyelsen er det naturlig å velge læremiddelanalyse som metode. En læremiddelanalyse kan være både kvantitativ og kvalitativ. En kvantitativ analyse vil ta sikte på å samle inn data som oppgir mengder eller andre former for tall (Nyeng, 2012, s. 79). For eksempel kan en analysere frekvensen av begreper eller antall sider, linjer, eller lignende i læremidlene. En slik tilnærming vil kunne gi tydelig svar på i hvilken grad noe nevnes, men derimot ikke gi informasjon om sammenhengen eller det faktiske innholdet. En kvalitativ analyse vil undersøke, identifisere og beskrive faktorer ved sosiale fenomener. En slik analyse kan gi svar på spørsmål som det ikke nødvendigvis er mulig å måle, men som må tolkes. Å undersøke hvordan lærebøker behandler nyere internasjonale konflikter, og hvordan fagfornyelsen har påvirket lærebøkene vil være å forske på et sosialt fenomen, slik en tar sikte på i det kvalitative paradigmet (Nyeng, 2012, s. 71). Det er en kvalitativ læremiddelanalyse som er best egnet til å besvare forskningsspørsmålene i prosjektet. Jeg støtter meg til det kvalitative paradigmet også fordi jeg tenker at kunnskapen man erkjenner og tilegner seg skjer igjennom fortolkning.

Analysen er både synkron og diakron i og med at jeg både sammenligner bøker gitt ut på grunnlag av ett og samme læreplanverk og bøker basert på LK06 med bøker basert på LK20.

Jeg har valgt en kvalitativ læremiddelanalyse som i utgangspunktet er *deduktiv*. At lærebokanalysen er deduktiv vil si at jeg på forhånd har utarbeidet noen spørsmål jeg er interessert i å få svar på, med utgangspunkt i teori (Grønmo, 2016, s. 51). Likevel var jeg åpen for at analysen kan påvirkes av induktive innslag. En induktiv læremiddelanalyse vil innebære at en begynner å lese bøkene uten å forberede seg på hva en vil finne, for å observere noe av interesse (Tjora, 2021, s. 40). En av

fordelene med læremiddelanalyse som metode er at en ikke forsker på deltakere (Tjora, 2021, s. 195). På den måten ivaretas det forskningsetiske ønsket om at deltakere ikke skal påvirkes av forskningen.

Hermeneutikk er fortolkningslære. Det er en metode som handler om at mennesker og samfunn er meningsfenomener som må fortolkes. Hermeneutikken ser forskning som systematisk arbeid med fortolkninger (Nyeng, 2012, s. 45). I dette tilfellet er det lærebøker som fortolkes av meg som forsker. Og jeg som forsker er en del av en kultur og samtidig som gjør at jeg ikke kan ha et helt nøytralt ståsted. Allikevel kan jeg etterstrebe å være bevisst på min egen fortolkningsprosess og at jeg tar med meg forventinger og forkunnskap inn i prosjektet (Nyeng, 2012, s. 50). Empirien i prosjektet er meningsfenomener, og ikke en observasjon alene. Den må tolkes i lys av sin kontekst (Nyeng, 2012, s. 51). Det vil si at min analyse av empirien påvirkes av at jeg som forsker tolker og plukker ut relevante faktorer fra lærebøkene, og noen andre kan tolke lærebøkene på en annen måte. Bøker er skrevet som en helhet, og derfor kan det være en svakhet ved analysen at jeg vil sette søkelys på deler av bøkene (Anker, 2020, s. 40). Det kan gjøre at en går glipp av deler av konteksten.

4.2 Utvalg av lærebøker og konflikter

I oppgavens problemstilling brukes begrepet *nyere internasjonale konflikter*. I innledningen ble det foretatt en presisering av hva som menes med dette begrepet. Jeg har altså valgt å definere det som *internasjonale væpnede konflikter som har funnet sted etter den kalde krigen*. Under følger en drøfting som er bakgrunnen for valget av akkurat dette begrepet.

Først og fremst kan en sette et skille mellom to ulike måter å definere krig på. En kontinuerlig definisjon av krig vil snakke om mer eller mindre krig, mens en binær definisjon vil være mer tydelig og definere noe som krig eller fred (Wig, 2022, s. 32). Det vanligste er å bruke en binær definisjon på krig, med tre betingelser: det er en konflikt, konflikten er væpnet og involverer en eller flere organiserte aktører. Det er en viss uenighet om hvor intens konflikten må være for å kalles krig. Noen opererer med 25 drepte, og andre med 1000 (Wig, 2022, s. 33-34). Den binære definisjonen av krig samsvarer med det som omtales som krig eller konflikt i oppgaven. For å begrense omfanget er det satt en grense i tid som går ved den kalde krigens slutt – derav *nyere internasjonale konflikter*. Det er med andre ord grunnlaget for utvalget som er gjort blant konflikter.

Videre er det gjort et utvalg av lærebøker. Da LK06 var det gjeldende styringsdokumentet i grunnskolen var samfunnsfaget delt i tre disipliner: samfunnskunnskap, historie og geografi. Kompetansemålene i læreplanen var også delt inn etter disse tre. Det gjorde at forlagene ga ut tre lærebøker tilhørende samfunnsfaget til hvert trinn, delt inn etter disiplinene¹. Som en følge av disse faktorene var også faget og undervisningen i skolen ofte delt i tre.

Da LK20 ble innført ble tredelingen av samfunnsfaget fjernet i læreplanen. Kompetansemålene er ikke lenger delt inn etter de tre disiplinene, men samlet i ett. Som en naturlig konsekvens av dette har forlagene gitt ut ett samlet læreverk for samfunnsfag for hvert trinn. Dette har også gjort at historiedelen av samfunnsfaget har gått fra en kronologisk gjennomgang til en mer temabasert undervisning der det i mindre grad skilles mellom de tre ulike disiplinene.

I utgangspunktet tar jeg for meg lærebøkene for ungdomstrinnet. Da LK06 var gjeldende var historieundervisningen kronologisk styrt slik at den nyeste historien var lagt til ungdomstrinnet. Det har sammenheng med at det er tradisjon i norsk skole for å ha undervisning om eldre historie på tidlige trinn, og følge historien kronologisk videre oppover trinnene. Av den grunn har jeg sett bort ifra lærebøkene som er utgitt til tidligere trinn. Dermed er det i utgangspunktet lærebøker skrevet etter LK06 fra de tre disiplinene og de tre ungdomstrinnene som er aktuelle. Temaet nyere internasjonale konflikter lå naturlig nok i hovedsak under historiedisiplinen, og til dels også under samfunnskunnskap. Også etter LK20 er det lærebøkene for ungdomstrinnet som er relevante. Selv om den kronologiske gjennomgangen til en viss grad har forsvunnet finner vi fortsatt temaet om konflikter på ungdomstrinnet.

I Norge er det fire forlag som gir ut lærebøker som brukes i grunnskolen: Aschehoug, Cappelen Damm, Fagbokforlaget og Gyldendal. Med problemstillingen i denne oppgaven er det relevant å se på siste utgave av samfunnsfagbøkene som er skrevet på grunnlag av LK06. Dette får kun praktiske konsekvenser for lærebøkene gitt ut av Cappelen Damm, da de har gitt ut en ny utgave av bøkene til de tre disiplinene etter revideringen av LK06 i 2013. I tillegg er det relevant å se på nye lærebøker i samfunnsfag som er skrevet på grunnlag av LK20.

På bakgrunn av definisjonen av nyere internasjonale væpnede konflikter, hvilke av bøkene skrevet til samfunnsfag på ungdomstrinnet er relevante? Eksemplene på nyere internasjonale væpnede

¹ *Kosmos 10* fra Fagbokforlaget er et unntak. Det er én fysisk bok, men den er delt i tre.

konflikter dukker først opp på ungdomstrinnet – både som historietema og samfunnskunnskaptema både for lærebøkene før og etter fagfornyelsen. Jeg har undersøkt alle samfunnsfagbøkene fra de nevnte forlagene for ungdomstrinnet før og etter fagfornyelsen ved å se igjennom innholdsfortegnelsen. Gjennom undersøkelsen har jeg kommet fram til at det for lærebøker skrevet før LK06 dreier seg om bøkene for historie på 10.trinn, samt boka i samfunnskunnskap til 10. trinn gitt ut av Cappelen Damm². Etter LK20 er det samfunnsfagbøker for 10. trinn, samt Cappelen Damms bok gitt ut for 9. trinn³.

Disse lærebøkene har blitt analysert:

Aschehoug

Matriks Historie 10 (2008) av Synnøve Veinan Hellerud og Ketil Knutsen

Arena 10 Samfunnsfag (2021) av Synnøve Veinan Hellerud, Silje Førland Erdal, Ida M. Johnsen og Martin Westersjø.

Cappelen Damm

Nye Makt og Menneske 10 Historie (2016) av Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen.

Nye Makt og Menneske 10 Samfunnskunnskap (2016) av Tarjei Helland.

Samfunnsfag 9 (2021) av Liv Bredahl, Erik Dehle, Ella Mæhlumshagen, Kristina Quintano, Christian Ranheim, Ingerid Salvesen og Solbjørg Øvretveit.

Samfunnsfag 10 (2022) av Liv Bredahl, Erik, Dehle, Haakon Larsen, Kristina Quintano, Christian Ranheim, Ingerid Salvesen og Solbjørg Øvretveit.

Fakbokforlaget

Kosmos 10 (2008) av John Harald Nomedal og Ståle Bråthen.

Aktør (2022) av Kjersti Dybvig, Julie Ane Ødegaard Borge, Erlend Eidsvik, Espen Helgesen, Hege Christine Sørensen Isaksen og Gidske Leknæs Andersen.

Gyldendal

Underveis Historie 10 (2008) av Harald Skjønberg.

Relevans 10 Samfunnsfag (2022) av Vibeke Heidenreich og Kristine Borggaard Waage.

² *Nye Makt og Menneske 10 Samfunnskunnskap*

³ *Samfunnsfag 9*

Det er bare kapitlene eller delene av læreverkene som omtaler nyere internasjonale konflikter som er analysert, da resten av innholdet ikke er relevant for prosjektet. Vedlagt ligger en fullstendig oversikt over de valgte lærebøkene.

Jeg vil også gjøre det tydelig at spørsmålet som handler om Norges deltakelse i nyere internasjonale konflikter kun er aktuelt der Norge faktisk har deltatt aktivt i krigshandlinger. Det gjelder Kosovokrigen i 1999, krigen i Afghanistan og bombingene av Libya i 2011. Derfor er ikke norske bidrag i FNs fredsbevarende styrker inkludert i analysen.

I analysekapittelet brukes ulike betegnelser på mengden omtale av konfliktene. Med «omtales kort» mener jeg til og med seks helsides linjer. Der jeg skriver «nevnes» mener jeg én til tre helsides linjer. Jeg setter fokus på en enkelt kvantifisering av omfanget fordi det bidrar til at forklaringene av omtalen av konfliktene blir tydeligere i analysekapittelet. Det gjør det også mulig å si noe om i hvilken grad læreboka går i dybden i stoffet, med tanke på dybdelæring og eksemplarisk læring.

Til slutt vil jeg påpeke at Al-Qaida skrives på forskjellige måter i de ulike lærebøkene. Sitatene i analysekapittelet er ordrette avskrivninger av lærebøkene.

4.3 Praktisk gjennomføring

Med forskningsspørsmålene som utgangspunkt har jeg først forsøkt å tydeliggjøre hva lærebøkene inneholder av stoff om nyere internasjonale konflikter, og har derfor sett på hvilke nyere internasjonale konflikter som omtales i lærebøkene. Kompetansemålene i LK06 og LK20 retter fokus mot årsaker, og jeg har derfor sett på hvordan og i hvilken grad lærebøkene vektlegger årsaksforklaringer. Etter LK20 er det satt fokus på dybdelæring og jeg har forsøkt å se etter tendenser til at lærebøkene er påvirket av dette. For å drøfte om eksemplene på nyere internasjonale konflikter er gode eksempler har jeg sett det i sammenheng med Klafkis teori om eksemplarisk læring. Videre har jeg undersøkt om lærebøkene tar opp folkeretten der det kan være relevant, og om det nevnes at Norge har deltatt i nyere internasjonale konflikter.

Videre har jeg gått systematisk gjennom alle de utvalgte lærebøkene. Gjennom innholdsfortegnelsen i lærebøkene har jeg først skaffet meg en oversikt over hvilke kapitler som er relevante for undersøkelsen. Deretter er det disse kapitlene jeg har lest. I leseprosessen har jeg notert alt som er relevant med tanke på forskningsspørsmålene. Dersom det har dukket opp andre interessante momenter har jeg også notert meg det. Denne prosessen har jeg gjort flere ganger, for å

sikre at jeg har fått med meg alt i tråd med Gadamerens forståelse av den hermeneutiske sirkel. Der er leseren blitt en del av sirkelen. Leserens forståelse av teksten er preget av leserens fordommer og førforståelse. For å komme inn i den hermeneutiske sirkelen må leseren ha en førforståelse, men gjennom prosessen kan man i større og større grad bedømme fordommene man går inn med og skille ut de som ikke passer inn eller som hindrer forståelsen (Gadamer, 1990/2010, s. 302-313). Ved å gjenta leseprosessen har jeg derfor sikret at jeg leser tekstene med justerte fordommer, og kan forstå tekstene på et dypere nivå.

4.4 Gråsoner

I analysen har jeg støtt på tilfeller jeg vil kalle gråsoner, hvor det har vært en utfordring å avgjøre hva som skal inkluderes i analysen og ikke. Det er ulike faktorer som har skapt utfordringer. En utfordring jeg har møtt er at Israel-Palestina-konflikten startet lenge før den kalde krigen, mens store deler av den har pågått også i årene etter. En mulighet hadde vært å kun analysere de delene av stoffet som handler om konflikten etter den kalde krigen, men det er unaturlig å dele en konflikt da hele hendelsesforløpet har betydning for den videre historien. Derfor har jeg valgt å inkludere hele Israel-Palestina-konflikten. Israel-Palestina-konflikten omtales ofte i sammenheng med andre konflikter i Midtøsten. Jeg har valgt å skille den ut fra disse.

Et annet eksempel er at massakren i Srebrenica i 1995 kan ses som en del av krigen i Bosnia (1992-1995), men at den også kan ses som en enkelthendelse. I noen bøker omtales den som en del av krigene på Balkan på 90-tallet, mens den i andre bøker omtales i forbindelse med folkemord. Jeg har tatt utgangspunkt i bøkernes valg av fremstilling. Der lærebøkene skriver den som en del av krigen i Bosnia har jeg også gjort det, og det samme om den er omtalt som en enkelthendelse. Derfor er ikke Srebrenica som enkelthendelse en del av analysen. Folkemordet i Rwanda kvalifiserer ikke til å være en del av undersøkelsen ut ifra definisjonen av nyere internasjonale konflikter. Allikevel er disse to nevnt i analysekapittelet fordi de er omtalt i forbindelse med FNs arbeid.

Også i forbindelse med oppløsningen av Jugoslavia og krigene på Balkan vil jeg bemerke at noen av lærebøkene omtaler denne hendelsesrekken som en helhet, og andre skiller mellom oppløsningen av Jugoslavia og de ulike krigene som oppsto på Balkan. Jeg vil presisere at konfliktene på Balkan startet innad i en stat, og var derfor ikke en internasjonal konflikt. Men allerede i 1991 hadde Slovenia, Kroatia og Makedonia erklært sin uavhengighet. I tillegg gikk NATO inn militært i både krigen i Bosnia og Kosovo. Derfor er dette helt klart relevant for internasjonale konflikter.

Selv om jeg har presisert at forskningsspørsmålet om folkeretten etterspør eksplisitt omtale av ordet *folkerett* har jeg også inkludert omtale av FNs arbeid for verdensfred i analysen. Det inkluderer for eksempel omtale av hvordan FN er organisert og Sikkerhetsrådets oppgaver.

For å tydeliggjøre vil jeg påpeke at folkeretten også inneholder regler for hva som er lov og ikke lov når krig først har brutt ut - den internasjonale humanitærretten. Det settes altså et skille mellom retten til krig, *jus ad bellum*, og retten i krig, *jus in bello*, som inkluderer humanitærretten. Med unntak av noen få tilfeller der det vil falle naturlig å nevne *jus in bello* vil jeg kun befatte meg med førstnevnte – *jus ad bellum*.

4.5 Studiens kvalitet

Studiens kvalitet og troverdighet kan vurderes ut ifra kvalitetskriteriene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. En kan også bruke begrepene reliabilitet om pålitelighet og validitet om gyldighet. Reliabilitet kommer fra kvantitativ metode og i begrepet legges det at arbeidet skal kunne utføres på nytt med samme resultat for å være reliabelt, noe som ikke er et mål i kvalitativ forskning. Derfor er det noe omdiskutert hvor godt det er for kvalitativ forskning, men Anker (2020) skriver at det kan brukes dersom begrepet fylles med passende innhold (s. 108). Allikevel har jeg på bakgrunn av det foregående har jeg valgt å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

I kvalitativ forskning handler påliteligheten eller holdbarheten i forskningen om i hvilken grad forskerens arbeid er godt gjennomført og til å stole på. Gyldigheten avgjøres av om resultatene svarer på det problemstillingen etterspør (Anker, 2020, s. 108-109). Generaliserbarhet i kvalitativ forskning er ikke et mål i seg selv, men ofte vil man forsøke å komme frem til kunnskap som er overførbar (Anker, 2020, s. 110). Ved en analyse av lærebøker foreligger det en direkte adgang til datamaterialet, og det legger til rette for stor grad av gyldighet. Mine to mest sentrale forskningsspørsmål, som omhandler dybdelæring og årsaker til konflikter, kan bare besvares med en skjønnsmessig vurdering. Det er ikke selvsagt at en annen forsker vil vurdere datamaterialet på samme måte som meg. Det er med på å utfordre prosjektets pålitelighet. Samtidig ville det vært vanskelig å angripe de to nevnte forskningsspørsmålene på en mer kvantitativ måte for å styrke påliteligheten, uten at prosjektets gyldighet ville blitt svekket av dette. Dersom jeg eksempelvis hadde forsøkt å telle hvor mange ganger ordet *årsak* blir nevnt hadde det vært en umulig oppgave å svare på hele forskningsspørsmålet og dermed hadde gyldigheten blitt sterkt svekket. Påliteligheten

og gyldigheten påvirker dermed hverandre gjensidig, og jeg har vurdert det slik at gyldigheten i denne situasjonen er mest betydningsfull. Samtidig har jeg gjennom sitater fra lærebøkene vært transparent, for å gi leseren mulighet til å komme så tett på forskningen som mulig (Tjora, 2021, s. 265). Dette styrker prosjektets pålitelighet (Anker, 2020, s. 109). Selv om dette styrker påliteligheten er det fortsatt jeg som forsker som plukker ut sitatene. Bevisst eller ubevisst kan jeg gjøre meg skyldig i såkalt cherry-picking, hvor forskeren plukker ut enkelte momenter for å støtte egne meninger eller undergrave andres, noe som igjen svekker påliteligheten. For å styrke påliteligheten ytterligere viser jeg derfor presist til hvor de ulike momentene er å finne i lærebøkene gjennom henvisninger til sidetall i lærebøkene.

Generaliserbarhet er også et av kvalitetskriteriene, men som jeg påpeker er det ikke et mål i seg selv at prosjektet skal være generaliserbart. I og med at jeg analyserer hele populasjonen og ikke et utvalg er dette med på å styrke prosjektets gyldighet. Det er også grunnen til at generaliserbarhet ikke er relevant for min studie. Spørsmålet om hvorvidt resultatet kan overføres fra et utvalg til hele populasjonen faller bort, nettopp fordi hele populasjonen er analysert.

4.6 Forskningsetikk

Forskingsetikken legger stor vekt på hensynene som må tas dersom en skal forske på mennesker. I og med at jeg skal bruke læremiddelanalyse som metode er ikke dette aktuelt i min oppgave. Allikevel skal oppgaven følge de grunnleggende forskningsetiske normene – sannhetsnormen og metodologiske normer. Sannhetsnormen innebærer at ærlighet og redelighet er en forutsetning for forskningens kvalitet og pålitelighet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Nettopp hvordan jeg viser at jeg har fulgt sannhetsnormen har jeg drøftet i forrige delkapittel om studiens kvalitet, og dette henger sammen med metodologiske normer som for eksempel handler om saklighet og etterprøvbarehet.

5 Analysen

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte resultatene av læremiddelanalysen. Kapittelet er delt i to delkapitler, for å skille mellom bøkene som er skrevet på grunnlag av LK06 og LK20, og avsluttes med et delkapittel som oppsummerer hovedfunnene. I de to første delkapitlene legger jeg frem resultatene bok for bok, ved hjelp av forskningsspørsmålene. Det første forskningsspørsmålet spør: *Hvilke nyere internasjonale konflikter får plass i lærebøkene før og etter fagfornyelsen?* Svaret på dette vil dels være hvilke konflikter som faktisk får plass, og dels en generell beskrivelse av lærebokas innhold om nyere internasjonale konflikter. Det andre stiller spørsmålet: *Legger lærebøkene til rette for dybdelæring?* I dette spørsmålet har jeg brukt Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring, samt drøftet om lærebøkene er skrevet i tråd med Klafkis prinsipp om eksemplarisk læring. Det tredje forskningsspørsmålet lyder slik: *Vektlegges konfliktenes mulige årsaker?* Spørsmålet er drøftet opp mot kompetansemålene til den tilhørende læreplanen, og Waltz sine tre nivåer av årsaksforklaringer knyttet til krig. Det fjerde forskningsspørsmålet spør: *Hvilken påvirkning har fagfornyelsen hatt på læremidlers innhold om folkeretten og nyere internasjonale konflikter?* Det siste spørsmålet lyder slik: *Nevner lærebøkene Norges deltakelse i de væpnede konfliktene landet har vært involvert i?* I avslutningen av delkapitlene kommer en oppsummering av de viktigste funnene. I kapittel 5.2 følger en oppsummerende drøfting av resultatene.

Analysekapittelet bør leses i den rekkefølgen det er skrevet, da jeg ved flere tilfeller viser til drøftinger gjort tidligere i kapittelet. Det er en naturlig følge av at lærebøkene har flere likheter.

5.1 Lærebøker skrevet etter LK06

5.1.1 Matriks Historie 10 (2008), Aschehoug

I Aschehougs *Matriks Historie 10* fra 2008 er nyere internasjonale konflikter omtalt i kapitlene *Konflikter i Midtøsten* (s. 72-91) og *Samling og splittelse i Europa* (s. 108-129). Læreboka er bygget opp slik at den trekker frem bestemte konflikter og historien rundt dem. Derfor kan det sies at lærebokas tilnærming i tråd med tradisjonen for historiebøker er idiografisk.

Golfkrigen, terrorangrepet mot USA 11. september 2001, terrorangrep i Madrid i 2004 og London i 2005 omtales under overskriften *Kamp mot vestlig innflytelse* (s. 86-91). Golfkrigen omtales over 12 linjer (s. 87). Terrorangrepet mot USA 11. september og terrorangrepene i Madrid og London nevnes som eksempler på terroraksjoner Al Qaida har tatt ansvaret for. Konsekvensene av terrorangrepet 11. september 2001 presenteres over en og en halv side (s. 88-89), og USAs angrep på Afghanistan i 2001 og Irak i 2003 omtales som konsekvenser. Her vil jeg konkludere med at

læreboka ikke går i dybden på de nevnte konfliktene på bakgrunn av omfanget. Årsaksforklaringer kommer ikke tydelig frem, og det er bemerkelsesverdig at folkeretten og FN ikke nevnes i forbindelse med angrepet på Irak. USA og Storbritannias angrep på Irak hadde ingen forankring i folkeretten (Eskeland, 2011, s. 139).

Med tanke på spørsmålet om læreboka legger til rette for dybdelæring, er det omtalen av Israel-Palestina-konflikten og krigene på Balkan som blir viktig, fordi det er de som vies mest plass blant konfliktene i læreboka. I kapittelet *Konflikter i Midtøsten* blir Israel-Palestina-konflikten omtalt over tolv sider (s. 74-85), inkludert tre sider med oppgaver elevene kan løse. Leseren blir tatt med på en forklaring av store deler av konflikten, med årsaker, virkninger og FNs arbeid. Her går læreboka i dybden, med spesifikke årsaksforklaringer. På den ene siden er dette i tråd med Klafkis eksemplariske læring, der utvalgte eksempler står i sentrum (Klafki, 2011, s. 176). På den andre siden er dette en komplisert konflikt, som ikke nødvendigvis har strukturer og forklaringer som har overføringsverdi når det kommer til andre konflikter. Men selv om konflikten som helhet vanskelig kan sammenlignes med andre konflikter, har den allikevel deler som kan sammenlignes med andre konflikter. Noen av spørsmålene knyttet til tekstene om Israel-Palestina-konflikten legger til rette for dybdelæring, og at elevene kan øve opp evnen til å tenke kritisk (Klafki, 2011, s. 178-179). For eksempel presenteres FNs definisjon av terrorisme (s. 81), og oppgave 20 på s. 85 spør: «Har FN-definisjonen noen svakheter? I så fall hvilke?». Her kan eleven drøfte og tenke kritisk. Det er ferdigheter elevene vil kunne bruke i mange andre sammenhenger også.

Jugoslavia og krigene på Balkan på 1990-tallet omtales over åtte sider (s. 120-127) i kapittelet *Samling og splittelse i Europa*. Etter første verdenskrig forsøkte de seirende landene å skape nasjonalstater for folk med samme nasjonalitet eller etnisitet. Det var vanskelig på Balkan, der det var et «etnisk lappeteppes». Da ble det store landet Jugoslavia til. Krigene på Balkan kan sies å være typiske kriger som oppstår i forbindelse med at ulike nasjonaliteter lever i samme område. Det gjør at de er gode eksempler på slike kriger, og legger til rette for dybdelæring. Så er spørsmålet om de i tråd med Klafki er *betydningsfulle* (Klafki, 2011, s. 149). Krigene på Balkan er betydningsfulle på den måten at de har ført til nye statsdannelser og påvirket historien til de involverte landene. Disse er også viktige eksempler på hvordan enkeltpersoner og grupper kan piske opp etnisk aggresjon.

Videre er spørsmålet hvordan læreboka behandler årsakene til konfliktene med tanke på kompetansemålet fra LK06 som sier at elevene skal kunne drøfte årsaker til konfliktene. *Matriks Historie 10* vektlegger årsaker ved å forklare de bestemte årsakene til de enkelte konfliktene. Boka

vier mye plass til å forklare oppbygningen i tiden før konfliktene bryter ut. På bakgrunn av dette vil jeg si at læreboka svarer på årsaksspørsmålet idiografisk. Det finnes ikke eksempler på at læreboka fremstiller årsaker nomotetisk. Årsaksforklaringene til krigene på Balkan fokuserer på individer og grupper. «Serberne, med Slobodan Milosevic i spisse, ønsket å beholde Jugoslavia samlet. De ville slett ikke godta at Kroatia og Bosnia-Hercegovina ble selvstendige stater» (s.123). Denne forklaringen kan plasseres på Waltz sitt individuelle nivå (1959, s. 16-17). I omtalen av Israel-Palestina-konflikten er det utfordrende å skille årsaksforklaringene med tanke på Waltz sine tre nivåer, men det kan allikevel se ut til at det statlige nivået (Waltz, 1959, s. 81-83) blir tillagt vesentlig betydning.

Folkeretten blir nevnt eksplisitt én gang i boka, i forbindelse med Golfkrigen i 1990-91. «Vesten med USA i spissen mente det irakiske angrepet var et brudd på folkeretten, og slo det tilbake.» (s. 87). FN og Sikkerhetsrådets rolle og resolusjoner er også viktig med tanke på folkeretten, og FN-systemets folkerettslige rolle blir trukket inn i forbindelse med Israel-Palestina-konflikten. «Sovjetunionen truet med å blande seg inn i krigen for å hjelpe araberne, og sikkerhetsrådet i FN vedtok en resolusjon som krevde israelsk tilbaketrekning» (s. 80). Utenom disse to eksemplene blir FN og Sikkerhetsrådets rolle nevnt i forbindelse med deres arbeid for fred.

Det blir nevnt at norske styrker deltok i krigen i Afghanistan. Norges deltakelse i Kosovokrigen omtales ikke, selv om konflikten og NATOs rolle blir omtalt. Det har vært uenighet om hvorvidt denne operasjonen hadde grunnlag i folkeretten. Sikkerhetsrådet vedtok resolusjon 1199, som krevde våpenhvile og politiske forhandlinger. Denne resolusjonen ga ikke mandat til bruk av militær makt, men den amerikanske regjeringen ga uttrykk for at NATO var nødt til å ta grep og beskytte sivilbefolkningen. NATO startet sine luftangrep for å beskytte sivilbefolkningen uten at det var vedtatt bruk av militær makt i Sikkerhetsrådet (Helgesen, 1999, s. 7-9). Det kan konkluderes med at det ikke fantes grunnlag i folkeretten (Helgesen, 1999, s. 43). Norges deltakelse i bombingene av Libya nevnes naturligvis ikke, siden læreboka er skrevet før hendelsen.

Kort oppsummert vektlegger *Matriks Historie 10* idiografiske årsaksforklaringer i omtalen av Israel-Palestina-konflikten og krigene på Balkan, og tilfredsstillende kompetansemålet om årsaker. I omtalen av de disse to konfliktene vil jeg konkludere med at det legges til rette for dybdelæring, og at innholdet kan støtte opp under *eksemplarisk undervisning* slik Klafki anbefaler (Klafki 2011, s. 176-177). Folkeretten nevnes eksplisitt, og Norges rolle i krigen i Afghanistan nevnes. Norges deltakelse i Kosovokrigen nevnes ikke.

5.1.2 Nye Makt og Menneske 10 Historie (2016), Cappelen Damm

Nyere internasjonale konflikter blir omtalt i kapittel 4 *Sammen for en bedre verden* (s. 119-151) og kapittel 5 *Den konfliktfylte Midtøsten* (s. 153-187) i *Nye Makt og menneske 10 Historie*. Kapittel 4 innledes med en generell omtale av FN og deres oppgaver over omtrent tre og en halv side (s. 121-124). Der beskrives FN-pakten, organiseringen av FN og deres arbeid med fredsbevarende styrker. Resten av kapittelet består av eksempler på konflikter og områder der FN har vært involvert med fredsbevarende styrker.

Et av eksemplene er krigene i DR Kongo rundt århundreskiftet (s. 133-134). Det var første gang Sikkerhetsrådet ga en fredsbevarende styrke mandat til å angripe en av partene i konflikten. Et annet eksempel som presenteres er folkemordet i Rwanda i 1994 (s. 135-136). Dette er et eksempel på at FNs fredsbevarende styrke mislyktes. Tragedien i Rwanda var imidlertid en primært intern konflikt som derfor faller utenfor min problemstilling. Konfliktene på Balkan (s. 141-144) omtales over fire sider, inkludert store bilder. Her forklares det at FNs arbeid til dels var vellykket i starten, men at partene for eksempel brøt fredsavtaler de hadde arbeidet for. I omtalen av konfliktene på Balkan inkluderes Kosovokrigen. Verken Norges deltakelse og folkerettens rolle nevnes ikke, selv om NATOs innblanding blir omtalt. Læreboka forklarer at NATOs luftangrep hadde som mål å stoppe krigshandlingene, men at også sivile ble involvert (s. 143). Som nevnt kan det konkluderes med at dette var et brudd på folkeretten. Det er noe påfallende at læreboka ikke nevner dette bruddet på folkeretten når krigene på Balkan bringes inn som tema under FN og FNs arbeid. I stedet benytter læreboka en formulering som «FN og NATO satte da inn den fredsbevarende styrken KFOR i Kosovo, og de fikk i oppdrag å styre Kosovo som en serbisk provins ved fredsavtalen» (s. 143). Dette gir inntrykk av at det var full enighet mellom FN og NATO, selv om dette ikke var tilfellet.

Omtalen av de ulike konfliktene i kapittelet om FN og deres fredsbevarende styrker er ikke spesielt omfattende. De fleste eksemplene er på omtrent to sider, inkludert store bilder. Det er konfliktene på Balkan som får mest omtale, og fokuset ligger på FNs arbeid i disse konfliktene. Dermed går ikke læreboka i dybden når det gjelder bestemte konflikter, men hele kapittelet omhandler FNs arbeid og legger til rette for dybdelæring ved å presentere noe generelt med flere tilhørende eksempler. Noen av oppgavene bakerst i kapittelet (s. 150-151) legger også til rette for at elevene kan bruke teksten i kapittelet til å gå videre i dybden, for eksempel oppgave 7: «Velg et av konfliktområdene fra dette kapitlet. Finn mer informasjon og fordyp deg i konflikten ...» (s. 150). I

denne oppgaven kan elevene få dypere innsikt i én konflikt eller et område preget av konflikter. Det kan sies å legge til rette for dybdeløring.

Med kapittelets fokus på FN og deres fredsbevarende arbeid blir det mindre fokus på årsaker til konfliktene. Der vi finner forklaring av årsaker er det rettet mot den bestemte konflikten. Med tanke på læreplanens kompetansemål om årsaker vil jeg si at læreboka her omtaler årsaker, men at de ikke vektlegges i særlig grad. Det er ikke entydig hvilket av Waltz sine nivåer vi kan plassere disse årsaksforklaringene på, men i omtalen av krigene på Balkan vektlegges spenningene mellom de etniske gruppene som årsak. «I 1980-årene økte spenningen mellom de etniske gruppene og de ulike delrepublikkene i Jugoslavia» (s.141). Det vil falle inn under en individuell forklaring, der det er enkeltmennesker samlet som er årsak. I mange tilfeller handler de individuelle forklaringene om enkeltpersoner som årsak som krig, men det kan også gjelde summen av enkeltpersoners holdninger og handlinger (Østerud, 2009, s. 17) slik det altså gjør her når det er snakk om etnisk aggresjon.

Nyere internasjonale konflikter blir også omtalt i kapittel 5 *Det konfliktfylte Midtøsten* (s. 153-187). Konflikten som vies mest plass er Israel-Palestina-konflikten som omtales over ni sider (s. 155-163). Omfanget gjør at elevene får innblikk i store deler av konflikten, og kan gå i dybden. Det gjør også noen av de tilhørende oppgavene lenger bak i boka, som for eksempel oppgave 3 der elevene skal sette seg inn i både Israels og palestineres syn på konflikten (s. 187). Det legger til rette for øving på å se et fenomen med ulike øyne. Det er en ferdighet som kan brukes i mange situasjoner og er en del av dybdeløring. Så kan det som tidligere nevnt diskuteres om Israel-Palestina-konflikten er et godt eksempel med tanke på eksemplarisk læring.

Golfkrigen blir omtalt over omtrent én side (s. 166-167), og det samme gjelder krigen i Afghanistan fra 2001 (s. 168-169). I teksten om Golfkrigen, der Irak invaderte Kuwait i 1990 og FN autoriserte det som ble Operation Desert Storm, beskrives FN's arbeid for fred. Det forklares at FN satte inn tiltak i tråd med FN-paktens artikkel 41 (s. 167). Årsaken til Iraks invasjon av Kuwait kommer ikke tydelig frem slik jeg leser teksten. I den forbindelse har det sneket seg inn en litt uheldig formulering i læreboka. Det forklares at Kuwait hadde lånt penger til Irak, og at «Allikevel invaderte Saddam Hussein Kuwait ...» (s. 166). Bruken av ordet «allikevel» blir misvisende da en av grunnene til angrepet var at Irak mente Kuwait burde ettergi sitt lån fordi Irak hadde kjempet mot Iran på vegne av hele den arabiske verden. Men Kuwait var ikke villig til å ettergi lånet. Omtalen av Afghanistan innebefatter både terrorangrepet på USA i 2001 og USAs følgende «krig mot terror». USAs «krig mot terror» fortsatte etter USAs angrep på Afghanistan, og Irak ble

angrepet i 2003. Dette omtales i *Nye Makt og Menneske 10 Historie* over omtrent to sider (s. 169-171). Folkeretten blir ikke omtalt i forbindelse med USAs angrep på Irak. USAs begrunnelse for å gå til angrep var at de mente Irak produserte masseødeleggelsesvåpen og at Saddam Hussein og hans regime støttet al-Qaida. Dette viste seg å ikke stemme, og angrepet var som tidligere nevnt et klart brudd på folkeretten. Årsaksforklaringene som legges frem om «krigen mot terror» fokuserer på USAs ønske om å ta Osama bin Laden og Saddam Hussein. En kan se dette som en del av Waltz sitt internasjonale nivå, der en del av forklaringen er at stater kan gå til angrep på grunn av usikkerhet (Waltz, 1959, s. 159-161). Den relativt korte omtalen av disse konfliktene taler ikke for hverken dybdelæring eller eksemplarisk læring. Allikevel kan en se det som at omtale av et høyere antall konkrete konflikter gjør at elevene kan tilegne seg kunnskap som kan generaliseres og brukes om flere tilfeller. På den måten kan omtalen gi rom for dybdelæring. Norges deltakelse i angrepet på Afghanistan blir nevnt.

I forbindelse med Den arabiske våren blir opprøret og borgerkrigen i Libya omtalt over ti linjer (s. 175-176). Her legges det først og fremst vekt på en årsaksforklaring om at innbyggerne i Libya var misfornøyde med Gaddafi, lederen i landet. Dette kan ses som en del av det individuelle nivået til Waltz. Forklaringen er på dette nivået fordi det er Gaddafi som er grunn til krigen (Waltz, 1959, s. 16-17). Konflikten i Libya blir omtalt som en borgerkrig (noe det *også* var), uten innblanding fra andre land. Opprører og borgerkrigen i Libya faller per definisjon ikke innenfor min problemstilling, men krigen mellom NATO og regimet er aktuell. Det er bemerkelsesverdig at det ikke nevnes at en NATO-ledet flystyrke, inkludert norske bombefly, gikk inn i krigen for å beskytte sivilbefolkningen på ustø folkerettslig grunn. Begrunnelsen var at dette var en humanitær intervensjon. Det britiske underhusets utenrikskomite utarbeidet en rapport hvor de blant annet beskriver at målet om å beskytte sivilbefolkningen var nådd i løpet av 24 timer, men allikevel fortsatte bombingene i åtte måneder, frem til diktator Gaddafi ble drept (House of Commons, 2016, s. 17). Dette er et argument for at det kan ses som et brudd på folkeretten. Sett i lys av Klafki er krigen i Libya en borgerkrig som startet på grunn av misnøye med lederen i landet, og de finnes det mange av. På den måten kan krigen ha overføringsverdi og være et godt eksempel.

Vi kan konkludere med at læreboka ikke går i dybden i konfliktene som presenteres i kapittelet om Midtøsten, sett bort ifra Israel-Palestina-konflikten. Det kommer av tekstenes omfang. I omtalen av borgerkrigen i Syria (s. 177-180) legges det vekt på lederen, Bashar al-Assad som årsak til krigen, i likhet med omtalen av krigen i Libya. Diktatorene i Libya og Syria tillegges stor betydning i årsaksforklaringene til de to krigene. På bakgrunn av dette kan vi i tredelingen til Waltz plassere

disse årsaksforklaringene på det individuelle nivået som vektlegger individers påvirkning som årsak til krig.

Nye Makt og Menneske 10 Historie kan sies å gå i dybden på Israel-Palestina-konflikten. De andre nyere internasjonale konfliktene får kortere omtale. En del generell omtale av FN, og spørsmål og oppgaver knyttet til konfliktene gjør at elevene allikevel kan tilegne seg ferdigheter som kan brukes på andre områder. Israel-Palestina-konflikten kan ikke sies å være i tråd med eksemplarisk læring, mens krigen i Libya kan ha likhetstrekk med andre konflikter og ha overføringsverdi. Årsaker presenteres idiografisk til de ulike konfliktene, men vektlegges i liten grad. Folkeretten nevnes ikke eksplisitt, men FN og deres arbeid blir omtalt. Norges deltakelse i Afghanistan nevnes.

5.1.3 Nye Makt og Menneske 10 Samfunnskunnskap (2016), Cappelen Damm

I Cappelen Damms *Nye Makt og Menneske 10 Samfunnskunnskap* fra 2016 omtales i noen grad nyere internasjonale konflikter i kapittelet *Likegyldigheten er vår verste fiende* (s. 67-99).

Hovedtemaet i kapittelet er menneskerettigheter. I den forbindelse omtales FN og deres arbeid for fred og regler i krig. Dette er en av få lærebøker skrevet til samfunnskunnskapsdelen av samfunnsfaget som omtaler nyere internasjonale konflikter. Det er kun skrevet om terrorangrepene mot USA og «krigen mot terror». Det gjør at læreboka ikke går i dybden på noen nyere internasjonale konflikter.

Under overskriften *Demokrati og menneskerettigheter eller «krig mot terror»* nevnes terrorangrepene mot USA 11. september 2001, og at det førte til USAs «krig mot terror». (s. 85). Terrorangrepene og den påfølgende «krigen mot terror» presenteres kort som årsak til at USA invaderte Afghanistan og Irak (s. 86). Det kan stilles spørsmål om hva som er kravet til en årsaksforklaring. Terrorangrepene mot USA var den umiddelbare årsaken til angrepet på Afghanistan. Men så kan man tenke at det igjen ligger en årsak bak terrorangrepene. For eksempel kan terroristene si at terrorhandlingene var et svar på Vestens dominans og utnyttelse av Midtøsten. Terrorangrepene presenteres som nevnt som årsaken til USAs angrep på Afghanistan og Irak. Denne årsaken kan ses som en del av Waltz sitt internasjonale nivå, der stater ikke stoler på hverandre og går til krig på grunn av usikkerhet og et ønske om makt.

Så er spørsmålet om terrorangrepene mot USA og «krigen mot terror» kan sies å være gode eksempler med tanke på dybdelæring og Klafkis eksemplarisk undervisning. Eksemplet omtales over omtrent én side, der læreboka retter søkelys mot bekjempelsen av terrorisme. «Målet om å

stansen terrorisme er de fleste i verden enige om. Men det er stor uenighet om virkemidlene som blir tatt i bruk» (s. 86). Videre diskuterer læreboka ulike sider ved bekjempelsen av terrorisme, der det blant annet vises til Guantánamo på Cuba og at flere land overvåker innbyggerne sine. «Krigen mot terror» har ført til brudd på menneskerettighetene og læreboka forsøker å vise «problematikken med å forene respekt for menneskerettighetene med å bekjempe terrorisme» (s. 87). Denne kritiske omtalen gir elevene et godt grunnlag for å lære i dybden, fordi det presenteres ulike sider ved historien og spørsmål problematiseres. På den måten får elevene muligheten til å reflektere. Denne omtalen passer også godt med det Klafki kaller nøkkelproblemer, der han påpeker at fredsspørsmålet er et slikt problem og at man må reise spørsmålet om krig kan rettferdiggjøres (Klafki, 2011, s. 74-76). At læreboka tar opp nettopp dette nøkkelproblemet gjør omtalen til et godt eksempel.

Læreboka nevner ikke folkeretten eksplisitt, men forteller at «FN-pakten kan beskrives som FNs grunnlov» (s. 71). Dette er noe relevant for folkeretten med tanke på at FN-pakten er folkerettens viktigste dokument. Selv om humanitærretten som tidligere nevnt ikke står i sentrum for prosjektet er det også relevant for folkeretten at regler i krig og Genèvekonvensjonene omtales over omtrent tre og en halv side (s. 90-94). Norges deltakelse i nyere internasjonale konflikter nevnes ikke.

Læreboka sett i lys av omfanget kan ikke sies å gå i dybden, men jeg vil allikevel si at læreboka legger til rette for dybdelæring i form av at den løfter frem og problematiserer hvordan verden håndterer terrorbekjempelse. Det presenteres noen årsaksforklaringer, men det er ikke det som vektlegges i omtalen. Læreboka presenterer et godt eksempel fordi den trekker frem og diskuterer fredsspørsmålet – som er ett av Klafkis nøkkelproblemer. Folkeretten, i betydningen rettsregler som regulerer forholdet mellom *stater*, omtales ikke eksplisitt, men menneskerettighetene presenteres⁴. Norges deltakelse i «krigen mot terror» (i Afghanistan) nevnes ikke.

5.1.4 Underveis Historie 10 (2008), Gyldendal

I Gyldendals *Underveis Historie 10* fra 2008 blir de relevante internasjonale konfliktene omtalt i tre kapitler: *kapittel 4 De tidligere kommuniststatene etter den kalde krigen* (s. 59-69), *kapittel 10 Midtøsten, Iran og Afghanistan – konfliktfylte deler av verden* (s. 155-173) og *kapittel 11 Afrika – fra kolonier til selvstendige land* (s. 175-189).

⁴ Noen ganger ser vi at også menneskerettighetene blir inkludert i *folkeretten*.

I kapittelet om kommunistatene etter den kalde krigen blir oppløsningen av Jugoslavia og krigene på Balkan omtalt over tre sider (s. 63-65), og over fem linjer i en årsak-virkning-oversikt (s. 67). Omtalen begynner med å forklare historien frem til krigene mellom folkegruppene brøt ut. Læreboka legger vekt på konkrete årsaker til de kommende krigene, men påpeker også periodene med fred i området og at det finnes eksempler på at unioner kan oppløses fredelig. I «årsak-virkning»-oversikten nevnes tre årsaker til at Jugoslavia brøt sammen: et anstrengt forhold mellom folkegruppene, Titos død og at kommunismen brøt sammen (s. 67). Slik jeg ser det legger boka vekt på alle de tre nivåene til Waltz: det individuelle nivået med Tito, det statlige nivået med kommunismen og det internasjonale nivået med forholdet mellom folkegruppene (Waltz, 1959). Forholdet mellom folkegruppene i Jugoslavia er riktignok ikke internasjonalt, men noen sider av forholdet kan sammenlignes med andre mellomstatlige relasjoner. Oversikten over årsaker og virkninger svarer godt på LK06s kompetansemål om årsaker.

Videre forklares hendelsesforløpet i konfliktene på Balkan, før NATOs innblanding i Kosovokrigen omtales kort. Denne omtalen begynner med at «Både FN og NATO blander seg i striden. I 1999 bombet NATO-landene Serbia for å få en slutt på fordrivelsen av mennesker i Kosovo. Også Norge var med på denne bombingene, siden vi er medlemmer av NATO» (s. 65)⁵. Med denne formuleringen kan man få inntrykk av at innblanding var i tråd med FN-pakten og folkeretten. Det var den ikke. Som nevnt tidligere kan det konkluderes med at det var et brudd på folkeretten, men det tas ikke opp noe som omhandler folkeretten i forbindelse med Kosovokrigen denne i læreboka. Til slutt er spørsmålet om omtalen av oppløsningen av Jugoslavia og krigene på Balkan legger til rette for dybdeløring. Den forholdsvise korte omtalen over tre sider gjør at vi på den ene siden ikke kan konkludere med at læreboka går i dybden med tanke på omfang. På den andre siden kan disse konfliktene helt klart ha overføringsverdi med tanke på at dette er kriger som kommer av at ulike etniske grupper skal leve side om side, og innsikten kan brukes i andre sammenhenger. Det taler også for at det er et godt eksempel hvis vi legger Klafki og eksemplarisk læring til grunn fordi man arbeider fra det spesielle til det generelle (Klafki, 2011, s. 176-177). Alt i alt vil jeg si at denne omtalen gir rom for dybdeløring.

Kapittelet om Midtøsten, Iran og Afghanistan begynner med omtale av Israel-Palestina-konflikten over omtrent seks og en halv side (s. 155-161). Omtalens omfang taler for at boka legger til rette for dybdeløring. Så er det en vurdering om konflikten er et godt eksempel på den måten at det bidrar til

⁵ Norge er bare forpliktet til å delta dersom et annet NATO-land blir angrepet (jf. Atlanterhavspaktens artikkel 5). Det var ikke tilfellet her. Noen NATO-land valgte å ikke delta.

å skape forståelse av sammenhenger i faget, i likhet med samme problemstilling i de tidligere nevnte lærebøkene. Det er som sagt en spesiell konflikt, hvor det er vanskelig å sammenligne helheten med andre situasjoner. Læreboka fokuserer på at palestinerne og jødene er uenige om delingen av landområdet som årsak til konflikten (s. 156-157). At folkegrupper slåss om landområder kan tilsi at vi er på Waltz sitt internasjonale forklaringsnivå. En av årsakene til Israel-Palestina-konflikten kan også ses som et sikkerhetsdilemma der de ulike partene ser behov for å beskytte sine egne interesser og rustet opp, noe som gjør at motparten igjen tenker det samme. Dette blir en ond sirkel, hvor partene rustet opp eller angriper frem og tilbake. Det indikerer at vi er på Waltz sitt internasjonale forklaringsnivå.

Under overskriften *To land i konflikt med USA* omtales terrorangrepet på USA 11. september 2001 og USAs påfølgende angrep på Afghanistan og Irak (s. 165-171). Én side blir viet til å forklare forhistorien i Afghanistan som har vært preget av krig (s. 166). Årsaken til USAs angrep på Afghanistan blir presentert som at «Osama bin Laden og mange av hans nærmeste menn levde i landet og ble beskyttet av Taliban.» (s. 167). Med tanke på vektleggingen av tiden i Afghanistan før 2001 legger læreboka til rette for å innfri kompetansemålet i LK06 som innebærer at elevene skal kunne «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-talet» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette gjør også at læreboka til en viss grad går i dybden i konflikten, men omfanget er relativt lite. Dette er en rekke med konflikter som henger sammen, og derfor kan det være utfordrende å bruke trekk fra disse i andre konflikter. Allikevel kan deler av konfliktene ha momenter som kan ha overføringsverdi. På bakgrunn av dette er det utfordrende å trekke en konklusjon om hvorvidt rekken med konflikter er i tråd med Klafkis eksemplariske læring. Her er det ikke grunn til å etterlyse omtale av folkeretten, fordi det folkerettslige aspektet ved USAs angrep på Afghanistan i oktober 2001 er så komplisert at det vil være urimelig å ta det opp for elever på ungdomstrinnet.

Videre presenteres Saddam Hussein som *Iraks brutale diktator* over en halv side (s. 169), samtidig med at Iraks angrep på Kuwait omtales kort. Deretter forklares det at USA angrep Irak i 2003 på grunn av mistanke om at Saddam Hussein hadde en forbindelse til Osama bin Laden. En annen årsak som presenteres er at USAs president mente Irak utviklet masseødeleggelsesvåpen. Det viste seg å ikke stemme, og det forklarer læreboka også. Disse konkrete årsaksforklaringene kan være en del av Waltz sitt internasjonale nivå, der stater usikkerhet fører til krig (1959, s. 159-161). Samtidig rettes det en del fokus mot både Saddam Hussein, Osama bin Laden og USAs sittende president under angrepet på Irak, George W. Bush. Dermed kan det også argumenteres for at

Underveis Historie 10 her legger opp til forklaringer på det individuelle nivået. Folkeretten nevnes ikke i kapittelet om Midtøsten, Iran og Afghanistan, og læreboka nevner ikke at angrepet på Irak manglet FN-mandat. I kapittelet om Afrika omtales krig i Kongo (Den demokratiske republikken Kongo) kort (s. 178). Dette var en krig som involverte en rekke afrikanske land og tok flere millioner menneskeliv. Allikevel gis den veldig kort omtale i læreboka.

Det blir også nevnt at Norge, gjennom NATO, støttet angrepet på Afghanistan (s. 167). Videre forklares det at Norge var med i kampene mot Taliban for å bekjempe terrorismen og den norske regjeringen mente det var nødvendig at utenlandske soldater støttet den afghanske befolkningen mot Taliban (s. 168). Når læreboka nevner disse argumentene merker jeg meg at den ikke har inkludert det kanskje viktigste argumentet for norsk deltakelse, at Norge ville være en god alliert overfor USA (NOU 2016: 8, s. 17).

For å sammenfatte vil jeg si at omtalen av krigene på Balkan legger til rette for dybdelæring og eksemplarisk læring i form av kunnskap som har overføringsverdi. I tillegg går læreboka til en viss grad i dybden på Israel-Palestina-konflikten og USAs angrep på Afghanistan. De idiografiske årsaksforklaringene til krigene på Balkan, Israel-Palestina-konflikten og USAs angrep på Afghanistan og Irak er innom alle Waltz sine tre nivåer. Jeg vil konkludere med at hovedfokuset ligger på det individuelle nivået. Konklusjonen er at læreboka i all hovedsak kan sies å tilsvare et godt eksempel med tanke på Klafkis eksemplariske læring, og arbeid fra det spesiell til generell kunnskap. Folkeretten nevnes ikke eksplisitt. Norges deltakelse nevnes i forbindelse med både Kosovokrigen og Afghanistan.

5.1.5 Kosmos 10 (2008), Fagbokforlaget

I Fagbokforlagets *Kosmos 10* fra 2008 blir nyere internasjonale konflikter omtalt i kapittel 4 *Midtøsten – et urolig område* (s. 162-173) og kapittel 5 *Konflikter etter den kalde krigen* (s. 174-193).

I kapittelet om Midtøsten omtales Israel-Palestina-konflikten. Omtalen over omtrent ni sider (s. 163-171), inkludert bilder og spørsmål, åpner for muligheten til å gå i dybden i konflikten. Hendelsesforløpet forklares kronologisk og forholdsvis detaljert, med spesifikke årsaksforklaringer underveis. I tillegg legger flere av oppgavene bakerst i kapittelet (s. 172-173) opp til at elevene kan gå ytterligere i dybden i konflikten. For eksempel skal elevene i «Tenk selv»-oppgave 7 diskutere tre påstander om uenighetene i konflikten. På den måten kan elevene bruke kunnskapen de har

tilegnet seg gjennom kapittelet til å argumentere for og imot påstandene. I tillegg er det en øvelse i muntlige ferdigheter, som kan brukes i andre sammenhenger også. Dette er et eksempel på at boka går i dybden, både når det gjelder kunnskap og ferdigheter. Klafki argumenterer for bruk av gode eksempler i undervisningen, eksempler som legger til rette for kunnskap og ferdigheter med overføringsverdi. Det kan diskuteres om Israel-Palestina-konflikten er et slikt godt eksempel, fordi den er komplisert, langvarig og har trekk som er spesielle for akkurat denne konflikten slik jeg har drøftet tidligere.

Folkeretten nevnes ikke eksplisitt. Det som nevnes som er mest relevant er at «FN har i flere resolusjoner slått fast at det palestinske folket har rett til sitt eget land» (s. 171). Her sier læreboka noe om FNs mandat til å vedta resolusjoner, men forklarer ikke noe nærmere.

I kapittel 5 handler det om konflikter etter den kalde krigen. Innledningsvis stilles spørsmålet «Hva er årsakene til kriger og konflikter i dag?» (s. 174). Dette skal vi få tanker om i løpet av kapittelet, i tråd med kompetansemålet fra LK06 som sier at elevene skal kunne drøfte årsaker til sentrale konflikter på 1900- og 2000-tallet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her har altså *Kosmos 10* en nomotetisk tilnærming, noe som ikke var vanlig i historiebøkene, eller historiedelene av bøkene, ennå mens samfunnsfaget før fagfornyelsen var tredelt. Og spørsmålet om årsaker til kriger og konflikter i dag får omtale tidlig i kapittelet. Da presenterer læreboka fire typer konflikter, og forklarer at årsakene til krig ofte er en blanding av disse: regionale maktkamper, etniske konflikter, økonomiske konflikter og religiøse og ideologiske konflikter (s. 176). Et spørsmål til teksten finner vi lenger bak i boka. Det ber elevene skrive forskjellige årsaker til at land og folk er i konflikt og å komme med eksempler (Tenk selv, spm. 2, s. 184). Videre presenteres ulike spesifikke konflikter, noen som eksempler på de generelle forklaringene innledningsvis. For eksempel forklares årsaken til at Irak invaderte Kuwait, som et eksempel på økonomiske konflikter som årsak til krig: «Iraks leder, *Saddam Hussein*, mente at Kuwait tilhørte Irak og ønsket å erobre landet. Irak hadde stor gjeld etter en lang krig mot Iran, og landet ønsket å få kontroll over den oljerike nabostaten» (s.176). Denne omtalen er et godt svar på kompetansemålet fra læreplanen.

I tillegg til en generell omtale av årsaker til krig og konflikt omtales FNs rolle generelt (s. 176) og implisitt forklares en del av FN-pakten. «Dersom medlemslandene ikke retter seg etter Sikkerhetsrådets avgjørelser, kan FN svare med sanksjoner eller militær innsats» (s. 176). Dette forklarer det unntaket fra maktforbudet som ligger i FN-paktens artikkel 39, 41 og 42.

Golfkrigen som startet i 1990 omtales over omtrent 15 helsides linjer, som et eksempel på at FN kan spille en rolle i en internasjonal krisesituasjon. Først forklares årsakene til krigen. I forklaringen får Saddam Hussein en sentral rolle, noe som medfører at vi er på Waltz sitt individuelle nivå. Så får vi innsikt i hvordan FN reagerte.

Sikkerhetsrådet vedtok en *handelsboikott* mot Irak. Saddam Hussein ga ikke etter for økonomisk press fra FN. I november fikk han et ultimatum fra Sikkerhetsrådet: «Trekk deg ut innen 15. januar, ellers bruker vi militærmakt.» (s. 177-178)

Her forklarer læreboka hvordan FN bruker sitt mandat og folkeretten til å forsøke å opprettholde fred i verden. Sikkerhetsrådet satt først inn ikke-væpnede tiltak i tråd med artikkel 41 i FN-pakten. Da det ikke så ut til å fungere ga Sikkerhetsrådet tydelige signaler om at de så seg nødt til å sette inn militære tiltak, i samsvar med artikkel 42. Med folkemordet i Rwanda som eksempel viser læreboka også til at det er situasjoner der FN ikke lykkes. «Folkemordet i Rwanda viste at FN var en svak organisasjon» (s. 178). Samlet gir dette et nyansert bilde av FNs rolle i mellomstatlige og intrastatlige konflikter.

Jeg vil også bemerke at læreboka stiller kritiske spørsmål til at USA og deres allierte gikk inn i Irak. «Hvorfor startet Golfkrigen? Kuwait er et oljerikt land. Gikk landene til krig for å sikre verden tilgang på olje? Eller var grunnen at de ville hjelpe Kuwait i en vanskelig situasjon?» (s. 178). Her legger læreboka opp til at det kan finnes flere synspunkter. Nettopp flere synspunkter kan være en fordel med tanke på Klafkis eksemplariske læring. Det viser at en kan se ulike konflikter på forskjellige måter, og åpner for at elevene kan bruke ferdigheter som kritisk tenking når de møter en historie fortalt fra ett synspunkt.

Under overskriften *Jugoslavia gikk i oppløsning* beskrives oppløsningen av Jugoslavia og 90-tallets kriger på Balkan (s. 180). Her presenteres en årsaksforklaring som legger stor vekt på lederen i Serbia, Slobodan Milosevic. Denne forklaringen kan plasseres på Waltz sitt individuelle nivå, nettopp fordi det er en person som tillegges en helt avgjørende betydning (Waltz, 1959, s. 16-17). Konflikten får plass over én side og to bokser om NATOs rolle i Serbia og Kosovo og massakren i Srebrenica (s. 180-182). Vi får innblikk i de viktigste faktorene i konflikten, men omfanget taler ikke for at læreboka går i dybden. Allikevel utgjør stoffet om krigen på Balkan et godt eksempel med tanke på Klafkis eksemplariske undervisning og dybdelæring, fordi de som tidligere nevnt kan ses i sammenheng med andre konflikter der befolkningen består av ulike nasjonaliteter. Læreboka presenterer også noen spørsmål som kan skape grobunn for dybdelæring. For eksempel blir elevene

bedt om å diskutere hvorfor FN grep inn i Bosnia, men ikke i Rwanda (Tenkt selv, spm. 6, s. 184). Da må elevene bruke ferdigheter som kan utvikles i en dybdelæringsprosess. I tillegg utmerker omtalen av NATOs rolle seg med å være mer kritisk enn i de andre lærebøkene. Der skriver læreboka blant annet at «NATOs angrep på Serbia hadde ingen forankring i FNs sikkerhetsråd» (s. 181). Læreboka omtaler altså FN og folkeretten her, men selv om NATOs rolle omtales over ti linjer blir ikke Norges deltakelse i Kosovokrigen nevnt.

Videre i kapittel 5 omtales *Terrorisme og militære aksjoner* (s. 185-193). Terrorangrepet mot USA i 2001 og USAs angrep på Afghanistan omtales over omtrent en halv side. Årsaksforklaringen setter søkelys på at USA oppfattet terroreren som en krigshandling, og «lette etter en hovedfiende, Osama bin Laden og organisasjonen han var leder for, Al-Qaida» (s. 185). Dermed er det naturlig å plassere den på det internasjonale nivået til Waltz. I spørsmålsdelen lenger bak i boka sier «Tenk selv»-oppgave 8 følgende: «Sikkerhetsrådets resolusjon 1373 ble vedtatt 28. september 2001, det vil si rett etter terrorangrepene mot World Trade Center og Pentagon. Finn ut hva som står i denne resolusjonen» (s. 192). Dette handler om folkeretten, og gir elevene mulighet til å forstå hva en resolusjon kan innebære. I tillegg kan elevene få innsikt i folkerettens rolle i konflikten. Men som nevnt tidligere i forbindelse med USAs angrep på Afghanistan, er dette komplisert. På den ene siden påberopte USA seg selvforsvarsretten etter FN-paktens artikkel 51 etter 11. september. Verdenssamfunnet, og især NATO, så ut til å godta dette. På den andre siden var situasjonen høsten 2001, som ikke innebar noe *pågående* angrep på USA, neppe av den art skaperne av FN-pakten hadde i tankene. Norges deltakelse med styrker i Afghanistan nevnes også kort i omtalen (s. 185).

USAs angrep på Irak i 2003 omtales over en halv side (s. 188), der årsaksforklaringer presenteres. «Det viste seg snart at USA ønsket å avsette mannen landet hadde støttet under den kalde krigen. USA beskyldte Irak for å ha store mengder *masseødeleggelsesvåpen* og for å støtte Al-Qaida» (s. 188). Dette er en årsaksforklaring på det internasjonale nivået, der USA vil beholde sin makt. Dette stilles spørsmål ved litt senere i lærebokas omtale av angrepet. Folkeretten omtales implisitt. «I 2002 forsøkte USA å få FNs sikkerhetsråd med på å angripe landet. Da flere av medlemslandene nektet å vedta et angrep på Irak, gikk USA og flere allierte til krig uten støtte fra FN» (s. 188). Her beskrives et brudd på folkeretten. Videre stiller læreboka lignende spørsmål som i forbindelse med Golfkrigen: «USA fant ingen masseødeleggelsesvåpen. Hadde de gått til krig på feil grunnlag? Eller hadde USA andre motiver for å angripe Irak?» (s. 188). Det åpnes igjen for at det finnes ulike synsvinkler, og blant annet formidler læreboka at flere land kritiserte angrepet, sammen med FNs generalsekretær Kofi Annan: «Han mente at angrepet var i strid med FNs regler» (s. 188). På denne

måten kan en se at læreboka forsøker å vise flere sider av en konflikt. Avslutningsvis i kapittelet omtales terror og årsaker generelt over to sider (s. 189, 191).

Alle de spesifikke konfliktene som omtales i læreboka omtales over et begrenset antall linjer eller sider. Det er et argument for at læreboka ikke går i dybden i de spesifikke konfliktene. Samtidig kan en gjennom Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring se det som at den generelle omtalen kan gi elevene kunnskapen de trenger for å se sammenhenger i faget. De tilhørende eksemplene skaper grunnlag for eksemplarisk læring, og elevene får innblikk i hvordan de ulike konfliktene kan ha felles kjennetegn. Dette kan være med på å legge til rette for dybdelæring, fordi elevene da kan bruke det de har lært også i andre sammenhenger.

Kort oppsummert går *Kosmos 10* i dybden på Israel-Palestina-konflikten, og legger til rette for dybdelæring gjennom en generell omtale av årsaker til krig og konflikt med passende eksempler, som harmonerer med eksemplarisk læring. På den måten får vi også innblikk i både nomotetiske og idiografiske årsaksforklaringer. I tillegg blir vi presentert for en generell omtale av FNs arbeid. Folkeretten blir omtalt i forbindelse med Golfkrigen, Kosovokrigen og USAs angrep på Irak. Norges deltakelse i Kosovokrigen nevnes ikke, men det nevnes kort at norske styrker deltok i Afghanistan.

5.1.6 Oppsummering – lærebøker skrevet etter LK06

Tendensen for lærebøkene som er basert på LK06 er at de har prioritert å skrive om mange eksempler på nyere internasjonale konflikter. Dette er ikke overraskende når vi vet at strukturen i LK06, som i tidligere læreplaner, tilrettela for bøker skrevet i den kronologiske oversiktstradisjon som har vært det normale for lærebøker i historie. En naturlig konsekvens er da at omtalen av konfliktene ikke går i dybden. Omtalen av de spesifikke konfliktene går ikke nødvendigvis i dybden i bøkene som er skrevet etter LK06 da eksemplene er forholdsvis korte, men det er flere eksempler som legger til rette for dybdelæring fordi de for eksempel viser til flere sider av konflikten eller legger opp til at elevene kan øve på ferdigheter som har overføringsverdi. Der lærebøkene omtaler nyere internasjonale konflikter på generelt grunnlag vil jeg også si at elevene får mulighet til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter med overføringsverdi. I tillegg har lærebøkene et idiografisk fokus på årsakene som presenteres. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til i kapittel 5.3. Alle lærebøkene skrevet etter LK06 nevner Norges deltakelse i Afghanistan, mens det bare er ett tilfelle av at Norges deltakelse i Kosovokrigen blir omtalt. Folkeretten nevnes eksplisitt av én bok, mens vi i de andre bøkene finner tekster om, og eksempler på, FNs fredsbevarende arbeid.

5.2 Lærebøker skrevet etter LK20

5.2.1 Arena 10 Samfunnsfag (2021), Aschehoug

I *Arena 10 Samfunnsfag* er nyere internasjonale konflikter omtalt i kapittelet *Midtøsten – konflikter med lange røtter* (s. 120-143). I dette kapittelet blir det presentert en konkret historie. Nyere internasjonale konflikter blir også nevnt i noen grad i kapittelet *Folkemord og terrorisme – hvordan kan dette skje?* (s. 57-83). Fokuset er rettet mot folkemord og terrorisme generelt, og konkrete hendelser blir brukt som eksempler. Under overskriften *Ekstremisme og terrorisme* nevnes terrorangrepet mot USA 11. september 2001 som eksempel på et terrorangrep islamistiske ekstremister har stått bak (s. 71). Med andre ord er det eksempler på både idiografisk og nomotetisk omtale av de nyere internasjonale konfliktene.

I kapittelet om Midtøsten omtales Israel-Palestina-konflikten over ni sider (s. 127-135) og borgerkrigen i Syria over seks sider (s. 136-141). Det er altså disse konfliktene som gis mest plass i læreboka. Da er det også grunn til å tro at det er disse konfliktene som skal legges til rette for dybdeløring i tråd med LK20. Som nevnt henger dybdeløring tett sammen med Klafkis tanker om eksemplarisk læring. Både for Klafkis eksemplariske læring og LK20s dybdeløring er det viktig at de bestemte eksemplene som trekkes frem i undervisningen har en overføringsverdi, som gjør at elevene kan bruke strukturen fra eksemplene også i andre tilfeller (Klafki, 2011, s. 176). Da er spørsmålet om Israel-Palestina-konflikten og borgerkrigen i Syria oppfyller dette.

Israel-Palestina-konflikten er først og fremst en konflikt om hvem som har retten til landområder, og jeg har tidligere diskutert om dette er et godt eksempel som kan sies å ha overføringsverdi. Deler av Israel-Palestina-konflikten lar seg vanskelig sammenligne med andre konflikter, men noen faktorer kan vi se igjen i andre tilfeller. For eksempel at strid om landområder også var tilfellet i krigene på Balkan. Borgerkrigen i Syria startet i likhet med mange andre konflikter som et opprør mot myndighetene. Dette førte til store uroligheter i landet og til at flere utenfra blandet seg inn i konflikten for å støtte de to partene. Borgerkrigen i Syria kan av den grunn være et eksempel i undervisning på en borgerkrig som utvikler seg til en internasjonal konflikt. I spørsmålet om disse to konfliktene har overføringsverdi og struktur som også kan brukes i andre eksempler vil jeg konkludere med at Israel-Palestina-konflikten i liten grad oppfyller dette kriteriet på bakgrunn av tidligere drøfting og konklusjon. Borgerkrigen i Syria er en konflikt med strukturer som også kan ses i andre eksempler.

Kapittelet om Midtøsten har som mål å gi elevene kunnskapen som trengs for å forklare hvordan Israel-Palestina-konflikten har utviklet seg over tid (s. 120). Gjennom å lese kapittelet vil elevene få et godt grunnlag for å forstå den historiske bakgrunnen til dagens konflikt. Dette vil gjøre det mulig for elevene å identifisere årsakene til både historiske og nåværende konflikter i Midtøsten, samt reflektere over hvordan endringer av noen forutsetninger kunne ha forhindret konflikten. Med dette som utgangspunkt bidrar *Arena 10 Samfunnsfag* til elevenes forståelse av årsaker til konflikten.

Om borgerkrigen i Syria stiller læreboka spørsmålet «Hvorfor ble det en stor krig?» (s. 136). Da er det rimelig at boka først gir svar på hvorfor det oppsto en voldelig konflikt i utgangspunktet. Det presenteres ikke noe eksplisitt svar, men vi kan lese om at Assad-familien kom til makten gjennom et militærkupp, og brukte brutale midler videre (s. 136). Dette peker mot en forklaring på individnivå. IS blir også trukket frem som en viktig faktor i eskaleringen av konflikten og passer også inn under den individuelle forklaringstypen. Svaret på hvorfor konflikten ble stor kommer i form av forklaringer på internasjonalt nivå. I en tabell (s. 139) vises det til Russlands deltakelse for å beholde Syria som alliert, USAs deltakelse for å bekjempe IS og de regionale stormaktene Iran og Saudi-Arabias involvering for å forhindre at den andre parten får mer makt. En forklaring på statlig nivå blir også presentert, der Tyrkias rolle blir forklart med behovet for å motvirke separatisme blant de tyrkiske kurderne. Årsaksforklaringene til Israel-Palestina-konflikten og borgerkrigen i Syria peker på konkrete faktorer som førte til konflikt. Dermed er årsaksforklaringene som hører til nyere internasjonale konflikter idiografiske. Sett under ett gjør dette at læreboka vektlegger årsaker på en måte som tilfredsstillende kompetansemålet fra læreplanen i omtalen av krigen i Syria.

Folkemord og terrorisme blir omtalt generelt, med spesifikke hendelser som eksempler. Jeg vil kort omtale dette selv om det tematisk faller utenfor min problemstilling, fordi det er et eksempel på at læreboka legger til rette for dybdelæring. Det kan også representere eksemplarisk undervisning slik Klafki anbefaler. *Hvordan kan vi hindre ekstreme handlinger og terrorisme?* er en overskrift til en sekvens om forebygging av ekstremisme og terrorisme (s. 79-81), som henger veldig tett sammen med kompetansemålet fra LK20. Her får elevene på mange måter servert den generelle kunnskapen som skal læres gjennom dybdelæringen, og kan brukes om flere eksempler. Læreboka forklarer ulike årsaker til både folkemord og terrorisme generelt, med spesifikke hendelser som eksempler. Det er i tråd med Klafki og hans tanker om eksempler i undervisningen.

Folkeretten omtales ikke i *Arena 10 Samfunnsfag*. Det mest relevante som nevnes i den forbindelse er FNs rolle i Israel-Palestina-konflikten der verdensorganisasjonen foreslo å dele Palestina i to.

FNs arbeid med menneskerettigheter nevnes i forbindelse med folkemord. De nyere internasjonale konfliktene der Norge har deltatt aktivt i krigshandlinger omtales ikke i læreboka, og Norges deltakelse i disse nevnes derfor naturlig nok ikke.

For å oppsummere vil jeg si at *Arena 10 Samfunnsfag* går i dybden i Israel-Palestina-konflikten og borgerkrigen i Syria, og forklarer årsakene til disse konfliktene. Samtidig har Israel-Palestina-konflikten begrenset overføringsverdi. Folkeretten og Norges deltakelse i væpnede konflikter omtales ikke i denne læreboka.

5.2.2 Samfunnsfag 9 (2021), Cappelen Damm

I *Samfunnsfag 9* blir nyere internasjonale konflikter tatt opp i kapittelet *Europa nå* (s. 203-245). Mest relevant er det at det på forsiden av kapittelet presiseres at vi skal lese om «hva som gjorde gode naboer til bitre fiender i Bosnia-Hercegovina» (s. 203).

Krigen vender tilbake til Europa er overskriften til omtalen av uroen på Balkan og krigen i Bosnia-Hercegovina på 90-tallet som går over seks sider (s. 226-231). Læreboka omtaler dette som «krigen på Balkan», men det er kun krigen i Bosnia-Hercegovina som forklares. Dermed er ikke krigene i Kroatia og Kosovo en del av kapittelet. Omfanget på omtalen gjør at læreboka går i dybden for Bosniakrigenes vedkommende og som tidligere drøftet kan krigene på Balkan ha overføringsverdi, som tilrettelegger for dybdelæringsprosessen og er i tråd med Klafkis eksemplariske læring. Omtalen av krigen i Bosnia-Hercegovina introduseres med en kort forklaring av skuddene i Sarajevo og en melding om at alle som ikke er serbere må gå med hvitt bånd rundt armen i 1992. I tillegg nevnes massakren i Srebrenica i 1995. Deretter reiser læreboka spørsmål om hvorfor det ble krig. «For å svare på dette må vi se på Bosnia-Hercegovinas beliggenhet og gå tilbake til historien – samt se på konsekvensene av aggressiv nasjonalisme» (s. 226). Videre kommer en forklaring av ulike årsaker til at det ble krig i Bosnia-Hercegovina.

Innbyggerne hadde ulik etnisk og religiøs bakgrunn, men Tito styrte etter slagordet «enhet og brorskap» for å få folk til å føle et kommunistisk fellesskap. Spenninger mellom befolkningsgruppene ble lagt lokk på. Men da Tito døde i 1980, blusset de gamle motsetningene opp igjen. (s. 227)

For det første trekkes ulik etnisk og religiøs bakgrunn frem, og motsetninger blant folket gis betydning. For det andre legger forklaringen vekt på Titos styring og at gamle motsetninger blusset opp etter hans død. Disse forklaringene er noe komplisert å plassere på Waltz sine nivåer. Tito var viktig for opprettholdelsen av freden, og han var ikke årsak til krig. De etniske og religiøse

motsetningene kan være på det internasjonale nivået, selv om det ikke er snakk om en tradisjonell mellomstatlig konflikt, fordi det er uenighet, usikkerhet og et ønske om makt som er årsaken til konflikt. Det rettes altså fokus mot forskjeller i folket, men det trekkes også frem at de for eksempel hadde felles musikk- og mattradisjoner og giftet seg på tvers av bakgrunn (s. 228). Dette er et argument for at læreboka legger til rette for dybdelæring, fordi elevene får muligheten til å se en sak fra flere sider.

Så erklærte Bosnia-Hercegovina seg selvstendige, og ting endret seg. Læreboka presenterer hendelsesforløpet etter løsrivelsen, og årsaksforklaringer kommer underveis (s. 228-229). For eksempel forklares det at bosniske serbere mente de fikk for liten innflytelse. På spørsmålssidene knyttet til kapitlet er det også oppgaver som handler om årsaker. For eksempel oppgave 6 som handler om årsakene til at det brøt ut krig i Europa i 1992. Det spørres blant annet etter overordnede årsaker, betydningen av geografiske forhold, propagandaens påvirkning og hvordan nasjonalisme kan knyttes til krigen (s. 245). Dermed vil jeg si at læreboka vektlegger årsaker til konflikt, etter kompetansemålet i læreplanen.

I et avsnitt forklares hvordan resten av verden reagerte. «FN ga NATO fullmakt til å bombe serbiske militære mål. Etter uker med intens bombing gikk serberne endelig med på forhandlinger. En våpenhvile ble avtalt i oktober 1995 – og en fredsavtale måneden etter» (s. 229). Folkeretten nevnes ikke eksplisitt, men dette kan sies å være relevant.

Under overskriften *Russland* kommer blant annet en forklaring av at Russland har drevet en maktkamp og gått inn i Ukraina i 2014 på grunn av et ønske om kontroll i områdene (s. 224).

Likevel har Russland gjentatte ganger valgt å bryte spillereglene, som da de gikk inn i Ukraina med militærmakt i 2014. Da hadde det pågått en maktkamp i Ukraina, som resulterte i at landet ønsket et tettere forhold til NATO og EU. Dette var ikke i tråd med russisk ønske om kontroll i sine nærområder. Resultatet ble at Russland okkuperte Krimhalvøya. (s. 224)

Dette er et uttrykk for en årsaksforklaring på Waltz sitt internasjonale nivå der land rustet opp militært eller går til angrep på bakgrunn av usikkerhet og et ønske om makt. Under overskriften *Russland* kommer blant annet en forklaring av at Russland har drevet en maktkamp og gått inn i Ukraina i 2014 på grunn av et ønske om kontroll i områdene (s. 224).

Likevel har Russland gjentatte ganger valgt å bryte spillereglene, som da de gikk inn i Ukraina med militærmakt i 2014. Da hadde det pågått en maktkamp i Ukraina, som resulterte i at landet ønsket et tettere forhold til NATO og EU. Dette var ikke i tråd med russisk ønske om kontroll i sine nærområder. Resultatet ble at Russland okkuperte Krimhalvøya. (s. 224)

Dette er et uttrykk for en årsaksforklaring på Waltz sitt internasjonale nivå der land ruster opp militært eller går til angrep på bakgrunn av usikkerhet og et ønske om makt.

Den siste elevoppgaven knyttet til kapittelet er en oppgave der elevene skal reflektere over hva de kan som de ikke kunne før de jobbet med kapittelet (oppgave 10, s. 245). Dette legger opp til at elevene kan tenke over egen læring, og jeg mener dette legger godt til rette for dybdelæringsprosessen.

Kort oppsummert gir eksempelet om krigen i Bosnia-Hercegovina elevene mulighet til å sette i gang en dybdelæringsprosess, på grunn av både omfanget, hendelsesforklaringene og spørsmålene knyttet til teksten. I tillegg er dette et godt eksempel, sett i lys av Klafki. Vi får årsaksforklaringer på alle Waltz sine nivåer, og jeg vil konkludere med at årsaker vektlegges i tråd med læreplanen. Folkeretten nevnes ikke eksplisitt. Kosovokrigen omtales ikke, og derfor er det naturlig at heller ikke Norges deltakelse nevnes.

5.2.3 Samfunnsfag 10 (2022), Cappelen Damm

I *Samfunnsfag 10* blir nyere internasjonale konflikter omtalt i kapitlene *Internasjonalt samarbeid* (s. 133-175), *Maktbalansen i verden* (s. 177-205) og *Ekstremisme og terror* (s. 207-249). I tillegg blir Russlands invasjon av Ukraina nevnt i kapittelet *Verdenssamfunnet* (s. 80-131).

I en sekvens om FNs utfordringer forklarer læreboka *suverenitetsprinsippet*. «FN blir også kritisert for ikke å ha klart å stoppe noen av de mest alvorlige konfliktene i verden. *Suverenitetsprinsippet* er en viktig årsak til dette» (s. 142). Prinsippet går ut på at alle land er selvstendige, og ingen kan bestemme over andre land. Suverenitetsprinsippet kan være et hinder for å gripe inn overfor grove menneskerettighetsbrudd innad i et land, men dette prinsippet hindrer ikke FN å gripe inn når freden mellom land er truet, jf. FN-paktens artikkel 39-42. Det som derimot kan hindre FN-involvering i slike situasjoner, er vetoretten. I forbindelse med krigen i Syria nevner læreboka de begrensingene vetoretten gir.

I forbindelse med temaet FN blir borgerkrigen i Syria og krigen mellom Indonesia og Øst-Timor omtalt kort (s. 142-143). Borgerkrigen i Syria presenteres som eksempel på en konflikt FN ikke greide å stoppe, fordi et av de faste medlemslandene brukte vetoretten sin. Krigen mellom Indonesia og Øst-Timor er et eksempel på en konflikt FN har klart å løse. I forbindelse med temaet menneskerettigheter blir krigene på Balkan på 90-tallet nevnt (s. 156-157).

I omtalen av temaet krig og konflikt stiller læreboka spørsmålet «Hvorfor oppstår krig?», og svarer på det gjennom å presentere seks ulike årsaker til krig (s. 164-167). Krigene på Balkan på 90-tallet blir brukt som eksempel på uavhengighetskriger. Konflikten om Kashmir og Russlands invasjon av Ukraina kommer som eksempel på at uenighet om landegrenser kan være årsak til krig. Golfkrigen som startet i 1990 er eksempel på at tilgang til naturressurser kan være årsaker til konflikt. Der krig og terror presenteres som årsak til konflikt, nevnes 9/11 og USAs «krig mot terror» som eksempler på konflikter. Etniske motsetninger presenteres også som årsak til krig, og borgerkrigen i Sri Lanka presenteres som eksempel. Borgerkrigen i Syria nevnes som eksempel på krig grunnet opprør mot sittende styre. Læreboka tar opp mange årsaker til krig, og legger åpenbart vekt på læreplanmålet i LK20 om å gjøre greie for årsaker til sentrale konflikter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Årsakene omtales nomotetisk, før det nevnes passende eksempler på faktiske konflikter. De seks ulike årsakene som forklares kan plasseres på Waltz sitt statlige og internasjonale nivå, der det er henholdsvis innenrikspolitiske strukturer og internasjonale interesser som er grunn til krig og konflikt.

Israel-Palestina-konflikten får to egne «temasider» i kapittelet om maktbalansen i verden (s. 184-185). Hovedtrekkene i konflikten forklares, men det kan ikke sies at læreboka går i dybden i en såpass komplisert og langvarig konflikt over to sider. Med tanke på årsaker kommer disse frem gjennom forklaringen av konflikten, og både israelernes og palestinerne ståsted blir kort forklart. Læreboka påpeker at «en viktig årsak til dagens konflikt er at Israel har okkupert større landområder enn de fikk tildelt av FN i 1948» (s. 184). Dette er også et eksempel på en av årsaksforklaringene som blir presentert generelt tidligere i boka – uenighet om landområder. Sett i lys av kompetansemålet fra læreplanen om årsaker til konflikt ser vi at læreboka her forklarer noen årsaker til denne konflikten. I tillegg er det relevant for dybdelæringsprosessen at det som presenteres i et tidligere kapittel tas opp igjen videre i læreboka. Det kan være med på å skape muligheter for at elevene kan se sammenhenger i faget. I omtalen av Israel-Palestina-konflikten omtales folkeretten eksplisitt og læreboka forklarer at

Folkeretten er en del av internasjonal rett og skal først og fremst regulere forholdet mellom stater. Den består både av internasjonale avtaler, for eksempel traktater, konvensjoner eller pakter, som stater blir enige om skal gjelde, og som de forplikter seg til å følge. Ofte blir slike avtaler til i FN. (s. 184)

Dette er skrevet i marginen som en ordforklaring. I teksten nevnes folkeretten i forbindelse med at folkerettsekspertene mener Israel bryter menneskerettighetene og FNs apartheidkonvensjon fordi de har okkupert større landområder enn de fikk tildelt, og fordi myndighetene gir israelere lov til å bygge på palestinsk område.

I kapittelet *Ekstremisme og terror* omtales 11. september 2001 over omtrent én side, før «krigen mot terror» får fire sider (s. 234-237). Afghanistan-krigen er konflikten som får lengst omtale i boka av de spesifikke konfliktene. I forklaringene av årsaker til «krigen mot terror» settes hovedfokuset i denne læreboka på Osama bin Laden og George W. Bush. Osama bin Ladens hovedmotiv var at muslimske land skulle styres av muslimer, uten at andre makter involverte seg. For George W. Bush var målet å bekjempe terror, og erklærte at USA var i «krig mot terror». Det kan ses i tråd med Waltz sitt individuelle forklaringsnivå. Det gis også oppmerksomhet til at det er flere bakenforliggende årsaker til «krigen mot terror». Det er naturligvis med på å gi elevene mer innsikt i årsakene, men det åpner også muligheten for å reflektere over at det kan være ulike årsaker til en konflikt og at det som presenteres som utløsende årsak også har en årsak. Det gir et komplekst bilde av situasjoner, og legger til rette for både lærebokas vektlegging av årsaker og dybdelæringsprosessen. I og med at det er terrorangrepene mot USA og «krigen mot terror» som får mest omfattende omtale, er det rimelig å tro at det også legger til rette for dybdelæring. I seg selv legger omfanget av omtalen over til sammen fem sider til rette for å gå i dybden. Med tanke på Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring skal elevene kunne bruke det de lærer i kjente og ukjente situasjoner. «Krigen mot terror» er på mange måter en spesiell konflikt, som ikke kan sammenlignes med mellomstatlige kriger. Sett ut ifra de årsakene til konflikt læreboka presenterer tidligere (s. 164-167), vil årsaken til «krigen mot terror» være nettopp terror, og det er denne konflikten som brukes som eksempel der også. Dermed er det grunn til å tro at læreboka ikke har andre gode eksempler som har den samme årsaken. Allikevel er dette en konflikt som handler om bekjempelse av terror, og det kan være aktuelt i forbindelse med terrorangrep generelt. «Krigen mot terror» er en omfattende konflikt, som har påvirket verdenssamfunnet og den er også aktuell med tanke på Norges deltakelse. I tillegg er det som tidligere nevnt passende med dybdelæringen at læreboka også kort omtaler bakenforliggende årsaker. Derfor vil jeg konkludere med at omtalen av «krigen mot terror» legger til rette for dybdelæring, selv om den ikke etter Klafkis prinsipp om eksemplarisk læring nødvendigvis er det mest passende eksempelet.

I forbindelse med forklaring av hvordan en krig kan avsluttes berører læreboka FN-paktens artikkel 39, 41 og 42, og skriver at «FNs sikkerhetsråd har mulighet til å godkjenne bruk av militærmakt for å oppnå internasjonal fred og sikkerhet» (s. 169). Det trekkes frem at dette var tilfellet under Golfkrigen i 1990-1991. Norges deltakelse nevnes sammen med angrepet på Afghanistan (s. 235). Norges deltakelse i krigen i Kosovo og Libya nevnes ikke, men disse krigene får heller ikke plass i *Samfunnsfag 10*.

Samfunnsfag 10 utgitt av Cappelen Damm legger til rette for dybdelæring gjennom generell omtale av årsaker til konflikter, ekstremisme og terror. Læreboka går i dybden på «krigen mot terror», og legger også her opp til å øve på evner som er viktige for dybdelæring, selv om eksempelet ikke kan sies å være det beste med utgangspunkt i Klafki. Årsaksforklaringene til nyere internasjonale konflikter blir først presentert nomotetisk, før vi får konkrete eksempler på konflikter med de ulike årsakene. I forbindelse med Israel-Palestina-konflikten omtales folkeretten eksplisitt, og noe relevant for folkeretten nevnes også i forbindelse med Golfkrigen. Norges deltakelse i Afghanistan nevnes.

5.2.4 Relevans 10 (2022), Gyldendal

Relevans 10 tar for seg nyere internasjonale konflikter i kapitlene *Krig mange steder* (s. 167-197) og *Å forandre verden med vold* (s. 199-229). Kapitlene introduseres med generell omtale, og i teksten som følger blir det presentert eksempler av ulikt omfang. Kapittelet *Krig mange steder* forklarer at det finnes ulike typer krig og hvordan en krig kan foregå. Da presenteres det eksempler på konflikter som har de ulike kjennetegnene. Videre diskuteres alternativer til krig og FN og Sikkerhetsrådet blir omtalt generelt. 9/11 og krigen i Afghanistan omtales som eksempel på at et alternativ til krig er å godta et nederlag. I *Å forandre verden med vold* forklares ulike former for ekstremisme og terrorisme på et generelt plan, med konkrete hendelser som eksempler. Angrepet på USA i 2001 blir omtalt over åtte linjer (s. 214) som eksempel på en kjent terroraksjon, og terroraksjonene i Paris i 2015 blir kort omtalt som eksempel på det samme (s. 214). Russlands angrep på Ukraina i 2022 nevnes (s. 174). Hovedfokuset i læreboka rettes mot generell omtale av nyere internasjonale konflikter og har en nomotetisk tilnærming.

Israel-Palestina-konflikten omtales over én side (s. 175). Det i seg selv gjør at konklusjonen er at læreboka i dette spørsmålet ikke går i dybden. Det er en langvarig og komplisert konflikt som vil kreve mer plass å forklare i dybden. Samtidig har jeg diskutert tidligere at dette er en konflikt som

ikke nødvendigvis har overføringsverdi, og med det er et godt eksempel med tanke på Klafki. I spørsmålet om vektleggingen av årsaksforklaringer kan vi se at læreboka omtaler at det enda er konflikt mellom Israel og palestinerne fordi Israel okkuperer områder palestinerne ser som sine, og at dette også var grunnen til at konflikten oppsto i utgangspunktet. Det presenteres altså årsaker, men i likhet med omtalen av hele konflikten er det relativt kort. Allikevel kan vi si at dette oppfyller kravet som stilles gjennom kompetansemålet i LK20 som omhandler årsaker og konflikter.

Den nyere internasjonale konflikten som får mest omtale i læreboka er krigen i Syria, som omtales over i underkant av to sider under overskriften *Konflikter om religion* (s. 177-178). Krigen presenteres som et eksempel på at det kan foregå borgerkrig og religionskrig samtidig. På denne måten legger læreboka opp til at elevene får et eksempel som skal representere kjennetegn på det generelle som blir forklart. Det er i tråd med både Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019) og Klafkis tanker om eksemplarisk læring (Klafki, 2011, s. 176). Samtidig kan det diskuteres om elevenes mulighet til å lære i dybden om konfliktene er stor nok, når det mest omfangsrike eksempelet er under to sider langt. Med lærebokas fokus på generelle forklaringer blir spørsmålet om det nomotetiske fokuset bidrar til dybdelæring. Hvis en ser til Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring kan det argumenteres for at disse generelle forklaringene kan gi grunnlag for dybdelæring fordi de generelle forklaringene kan gi innsikt i sentrale elementer og sammenhenger i samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Men læreboka gir ikke rom for eksemplarisk læring, slik jeg leser Klafki, når det presenteres lite detaljerte eksempler.

Også lærebokas årsaksforklaringer er først og fremst generelle, med eksempler fra bestemte hendelser. I kapittelet *Krig mange steder* presenteres ulike vanlige årsaker til krig, som for eksempel at stormaktene har ulike ideologier (s. 172), stormaktenes sikkerhet (s. 173) og at folk vil bestemme over seg selv (s.180). Disse tre årsakene kan plasseres på Waltz sitt statlige og internasjonale nivå. I forbindelse med den generelle omtalen kommer det eksempler på de ulike typene kriger og årsaker. Årsaksforklaringene i læreboka er derfor i hovedsak nomotetiske. Denne omtalen er helt i tråd med det læreplanen etterspør om årsaker nettopp fordi læreboka tar opp ulike årsaksforklaringer som kan forklare forskjellige konflikter.

Krigene på Balkan omtales over åtte linjer som eksempler på uavhengighetskriger.

I 1990-årene var det krig i Europa. Folkegrupper som før hadde vært samlet i landet Jugoslavia, sloss om hvilke folkegrupper som hørte til hvor og hvem som skulle bestemme i

nye, selvstendige land. Også religiøse forskjeller kom tydeligere fram, og mennesker som tidligere hadde vært naboer og venner, begynte å slåss fordi noen var kristne, mens andre var muslimer. Jugoslavia ble til slutt delt i seks ulike land: Slovenia, Kroatia, Serbia, Bosnia-Hercegovina, Montenegro og Nord-Makedonia. (s. 180)

Her vektlegges spesifikke årsaker i liten grad, men det trekkes frem at det handler om mennesker som før har levd side om side i fred som havner i en uavhengighets- og religionskrig. Det er bemerkelsesverdig at NATOs «out-of-area»-operasjon og Norges deltakelse i krigen i Kosovo, som ikke var vedtatt i Sikkerhetsrådet, ikke nevnes.

Et eksempel som viser at læreboka forsøker å få frem ulike fremstillinger av historien er oppgave 2b på side 181 som ber elevene lage en presentasjon der begge parters syn i en konflikt skal komme frem. Det kan riktignok være utfordrende for en elev på 10. trinn å løse denne oppgaven, dersom læreboka ikke også forsøker å belyse flere sider av historien.

Terrorangrepet på USA i 2001 og krigen i Afghanistan omtales i forbindelse med hverandre over én side (s. 192). Krigen i Afghanistan blir omtalt over omtrent en halv side, der fokuset rettes mot USA og deres «krig mot terror». Den eneste årsaken læreboka nevner i forbindelse med krigen er at «USA ville ikke akseptere at afghanske myndigheter skjulte *terrorister*» (s. 192). Krigen er nevnt under det læreboka presenterer som et alternativ til krig – *Avslutte krigen*. Der står det at «Det siste alternativet til krig som vi skal nevne her, er å godta et nederlag. Det er aldri for sent å gi seg» (s. 192). Jeg mener omtalen av alternativer til krig kan bidra til dybdelæring, fordi det er med på å hjelpe elevene til å se verdensproblemer på ulike måter. I omtalen av krigen i Afghanistan nevnes det også at de amerikanske soldatene fikk støtte fra norske soldater etter at Taliban-regjeringen ble avsatt (s. 192).

I *Relevans* 10 blir ikke folkeretten nevnt eksplisitt. Likevel forklares maktforbudet, og de to klare unntakene.

Landene i verden har blitt enige om at det er forbudt for alle land å bruke militær makt mot andre land. Et unntak er hvis et land blir angrepet. Da kan landet bruke militær makt for å forsvare seg. Et annet unntak er hvis FNs sikkerhetsråd har godkjent at ett eller flere land kan bruke militær makt mot et annet. Dette kan FNs sikkerhetsråd gjøre for å unngå at en krig sprer seg og blir internasjonal (s. 171).

Dette avsnittet står under overskriften *Det finnes lover og regler for krig*. Den første setningen i sitatet beskriver maktforbudet i FN-pakten, artikkel 2.4. De to neste setningene forklarer artikkel

51, og de to siste setningene forklarer artikkel 39, 41 og 42. Det gis ikke eksempler på konflikter der bestemmelsene har vært relevant.

I forbindelse med Den arabiske våren omtales krigen i Libya over åtte linjer (s. 176). Da nevnes både Norges deltakelse og to setninger som er relevant for folkeretten. «Krigen i Libya ble så ille at FNs sikkerhetsråd bestemte at andre land, blant dem Norge, måtte gripe inn og stoppe borgerkrigen. Den internasjonale aksjonen endte med at diktatoren ble drept.» (s. 176). Det er ikke riktig at Sikkerhetsrådet *bestemte* at andre land måtte gripe inn. De *oppfordret* medlemslandene til å gripe inn, men de var ikke navngitte. Denne intervensjonen har vært omdiskutert, men nevnes ukritisk i læreboka. Som jeg har kommentert tidligere kan det konkluderes med at dette var et brudd på folkeretten.

På «utforsk»-sidene i kapittelet *Krig mange steder* omtales FNs sikkerhetsråd generelt over omtrent en halv side (s. 194). Der forklares det at FNs mål er å sikre verdensfreden, og at FN har ulike verktøy for å hindre konflikt. Her nevnes ingen eksempler.

Kort oppsummert går ikke læreboka i dybden i noen nyere internasjonale konflikter. Allikevel blir det gjennomgående lagt til rette for at dybdelæring kan skje, når den generelle omtalen av nyere internasjonale konflikter presenteres med tilhørende eksempler som gir elevene innblikk i hvordan ulike trekk og faktorer for eksempel kan passe til ulike konflikter. Årsaksforklaringene er i hovedsak nomotetiske. Selv om det er lagt til rette for at dybdelæring kan diskuteres hva som er det mest hensiktsmessige for elevenes dybdelæringsprosess. Denne læreboka går som nevnt ikke i dybden på noen konflikter, og det kan tenkes at det blir utfordrende for elevene å skulle bruke den generelle kunnskapen inn i ulike eksempler. Det kan også være at det er mer fengende og håndterbart for elevene om de får forklart en konkret hendelse eller historie. Folkeretten omtales generelt og i omtalen av krigen i Libya. Jeg vil igjen påpeke at omtalen ikke er helt korrekt slik jeg ser det. Norges deltakelse nevnes i forbindelse med Afghanistan og Libya.

5.2.5 Aktør (2022), Fagbokforlaget

På Fagbokforlagets digitale plattform *Aktør* blir nyere internasjonale konflikter omtalt under temaene *Kampen om historien*, *Den kalde krigen fortsetter* og *Avkolonisering og postkolonialisme*.

Under temaet *Kampen om historien* blir historien om Israel-Palestina-konflikten fortalt i artikkelen *Ulike fortellinger om Israel*. Dette fortelles med et kritisk blikk, der fokuset ligger på at det finnes

forskjellige versjoner av historien om denne konflikten. Omtalen dreier seg om delingen av landområdene på 40-tallet. Dette er som nevnt en komplisert konflikt som ikke vil være et godt eksempel med overføringsverdi som kan brukes om andre eksempler, i tråd med LK20s dybdelæring og Klafkis *eksemplariske undervisning*. Omtalen av Israel-Palestina-konflikten har et stort omfang, og går i dybden i historien på 40-tallet. Selv om konflikten i seg selv har liten overføringsverdi, er det av betydning for elevenes dybdelæring at plattformen legger opp til at de kan øve på det kritiske blikket. Det er en ferdighet som helt klart har overføringsverdi, uavhengig av konflikten.

I artikkelen *Fra forent Jugoslavia til splittet Balkan* som vi også finner under temaet *Kampen om historien* blir oppløsningen av Jugoslavia og krigene på Balkan på 90-tallet omtalt, og hovedvekten ligger på krigen i Bosnia-Hercegovina fra 1992 til 1995. Det presenteres årsaksforklaringer om forskjellige religioner og ulike folkegrupper som levde sammen. Disse årsakene kan plasseres på Waltz sitt statlige og internasjonale nivå. Også her påpeker plattformen at det finnes ulike versjoner av historien, avhengig av etnisk og nasjonal tilhørighet. Det legger til rette for kritisk tenkning og øvelse i å se situasjoner fra flere perspektiver. Omtalen samstemmer også med prinsippet om eksemplarisk læring, der det er spesifikke eksempler som trekkes frem for at elevene skal tilegne seg generell kunnskap.

Den siste aktuelle artikkelen under *Kampen om historien* heter *Motstridende fortellinger om USA som krigførende land*. Der omtales terrorangrepet 11. september 2001 og USAs påfølgende angrep på Afghanistan. Førstnevnte blir omtalt i ett kort avsnitt og sistnevnte over tre avsnitt. Videre omtales WikiLeaks, behandling av fanger, krigsforbrytelser og liv som gikk tapt. I omtalen av USAs angrep på Afghanistan er det USAs mening om at Taliban var medansvarlige for terrorangrepet mot USA som trekkes frem som årsak. Det er en forklaring som er litt utfordrende å plassere på Waltz sine nivåer, men som etter min mening er på det internasjonale nivået. I omtalen nevnes også Norges deltakelse, som innebar å bistå USA. Denne omtalen belyser flere faktorer ved konfliktene, men forklarer i liten grad hendelsesforløpet. Det fører til at jeg ser det som vanskelig å overføre denne kunnskapen til flere eksempler, slik eksemplarisk læring legger opp til. Allikevel kan disse faktorene være verdifulle i elevenes dybdelæringsprosess, fordi de blir introdusert for flere faktorer enn det konkrete hendelsesforløpet. At plattformen forsøker å trekke frem ulike hendelser og situasjoner som oppsto som følge av konflikten gjør det mulig for elevene å trene på det kritiske blikket, samt å se konflikter og andre hendelser i verden i et større bilde enn det som ofte blir snevret inn til et konkret hendelsesforløp.

Under temaet *Den kalde krigen fortsetter* kan vi lese artikkelen *Intervensjon som middel*. I ingressen forteller plattformen at «Artikkelen handler om: Stormaktene har lange tradisjoner i å blande seg inn i andre lands anliggender, der egne interesser veier tyngre enn hensynet til menneskerettigheter og lovlige valgte regjeringer»⁶. Her merker jeg meg at *Aktør* antyder et bestemt syn på stormaktenes intervensjoner. Videre i artikkelen presenteres det eksempler på amerikanske og russiske intervensjoner. Et av eksemplene handler om USAs angrep på Irak i 2003 og bombingene av Libya i 2011. Plattformen forklarer at «Den offisielle bakgrunnen for begge invasjonene var ønsket om å fjerne en diktator, Saddam Hussein i Irak, og Muammar al-Gaddafi i Libya». Formuleringen kan forstås som at det i realiteten var andre årsaker til invasjonene. Videre legges det vekt på at årsakene som lå til grunn for angrepet på Irak viste seg å ikke stemme, og i tillegg rettes fokuset mot lederne i både USA, Irak og Libya. Dermed kan en plassere disse årsaksforklaringene på Waltz sitt individuelle nivå. Med tanke på læreplanen tilfredsstillende plattformen det kompetansemålet fra læreplanen etterspør om årsaksforklaringer i denne sekvensen. I *Intervensjon som middel* omtales Norges deltakelse i bombingene av Libya over syv linjer. Folkeretten nevnes ikke eksplisitt i omtalen av disse konfliktene. Som nevnt tidligere kan man konkludere med at NATOs luftangrep i Libya gikk lenger enn å stoppe krigføringen for å beskytte befolkningen, og det kan ses som et brudd på folkeretten.

I samme artikkel trekker plattformen frem et eksempel på en nyere væpnet konflikt utenfor Europa og Midtøsten, den amerikanske intervensjonen i Somalia i 1993. Intervensjonen omtales kort og plattformen beskriver den kritisk som «feilslått». Dette er ett av få eksempler på at lærebøker omtaler nyere internasjonale konflikter utenfor Europa og Midtøsten.

I artikkelen *Intervensjon som middel* omtales også Russlands annektering av Krim i 2014 og invasjonen i Ukraina i 2022. Omtalen over åtte avsnitt er en av de lengste omtalene av en spesifikk konflikt på plattformen. Det legger til rette for dybdeløring og eksemplarisk læring fordi det finnes flere eksempler på konflikt med naboland der kunnskapen fra eksempelet kan brukes. Når det kommer til årsaksforklaringer blir det forklart at myndighetene i Russland fryktet liberale og demokratiske verdier i Ukraina. I tillegg fryktet de at Ukraina skulle melde seg inn i EU og NATO både i 2014 og 2022. Denne årsaksforklaringen er et uttrykk for Waltz sitt internasjonale nivå fordi

⁶ Det benyttes verken sidetall eller annen nummerering i den digitale plattformen. Jeg har derfor vært påpasselig med å oppgi hvilke tema og deltema jeg refererer fra. Det skulle derfor være lett å gjenfinne også det som siteres.

det antyder at Russland ble usikre på sin posisjon og makt over nabolandet, og dermed gikk til angrep.

Under temaet *Den kalde krigen fortsetter*, i artikkelen *Fra lokalt opprør til globalt stormaktsspill i Syria*, omtales krigen i Syria. Omtalen av krigen kommer sammen med omtalen av den arabiske våren, og til slutt i artikkelen står overskriften *Syriakrigen – et symbol på hele Midtøsten*.

Artikkelen introduseres slik: «Krigen i Syria er et tragisk eksempel på hvordan en situasjon kan komme helt ut av kontroll når utenforstående blander seg inn med egne interesser». På denne måten kan en tolke det slik at plattformen bruker krigen i Syria som eksempel for å skape dybdelæring. Krigen får en omtale over omtrent ni avsnitt og det oppsummeres med at krigen er et symbol på hele Midtøsten. En kan også si at artikkelen er i tråd med Klafkis prinsipp om eksemplarisk læring fordi det argumenteres med at dette er et eksempel på hva som kan skje når utenforstående blander seg inn i en konflikt. Årsaksforklaringene til krigen i Syria vektlegger befolkningens misnøye med landets styre. Det er et argument for å plassere forklaringene på Waltz sitt statlige nivå. I tillegg forklares «den globale konfliktlinjen» som går mellom Russland, som støtter Assad-regimet, og NATO-land, som trener opprørerne. Det blir også forklart at Tyrkia er opprørt over at både Russland og USA samtidig støtter de syriske kurderne. At andre land er involvert gjør det hele mer komplisert. Til sammen gjør dette at årsaker vektlegges i denne artikkelen, slik det skal være ifølge læreplanen.

Jeg vil konkludere med at *Aktør* til en viss grad legger til rette for dybdelæring i utvalget av eksempler, men jeg vil bemerke at det i noen av artiklene rettes like mye, eller mer, fokus mot kritikkverdige faktorer i forbindelse med den bestemte konflikten enn selve konflikten og årsakene til den. Artiklene på plattformen samsvarer med Klafki i varierende grad, der krigen i Syria og Russlands annektering av Krim er mer egnede som eksempler enn for eksempel Israel-Palestina-konflikten. Folkeretten nevnes ikke i de aktuelle artiklene på plattformen. Det mest relevante er at FN og deres rolle omtales. Den norske deltakelsen i Afghanistan og bombingene i Libya er nevnt. Oppløsningen av Jugoslavia er tema i *Aktør*, men Kosovokrigen er ikke berørt. Derfor er heller ikke Norges deltakelse i konflikten nevnt.

5.2.6 Oppsummering – lærebøker skrevet etter LK20

Analysen av bøkene som er skrevet etter LK20 viser at lærebøkene i hovedsak fokuserer på å omtale nyere internasjonale konflikter generelt, og å gå i dybden på noen få lengre eksempler. Det i seg selv legger godt til rette for dybdelæring, i tråd med LK20. Det generelle fokuset gjør at

årsaksforklaringene i lærebøkene stort sett er nomotetiske. I de konkrete eksemplene er det også idiografiske årsaksforklaringer. Det er én bok som omtaler folkeretten eksplisitt, og en av bøkene omtaler folkeretten generelt og i forbindelse med Libya. Tre av de fire lærebøkene nevner Norges deltakelse i Afghanistan, og to nevner deltakelsen i krigen i Libya.

5.3 Oppsummerende drøfting

I det følgende delkapittelet vil jeg forsøke å sammenfatte de viktigste funnene fra analysen med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Den største forskjellen vi kan se mellom lærebøker skrevet etter LK06 og lærebøker skrevet etter LK20 er omfanget av omtalen av spesifikke konflikter sammenlignet med den generelle omtalen av væpnede konflikter. Førstnevnte lærebøker omtaler mange konkrete konflikter, noe som gjør at omtalen av hver konflikt er forholdsvis kort. Allikevel varierer omfanget, så noen konflikter får større plass enn andre. Lærebøkene skrevet etter LK20 har mer generell omtale av nyere internasjonale konflikter, med kortere konkrete eksempler. Denne forskjellen er en naturlig konsekvens av flere faktorer. For det første har strukturen i samfunnsfaget blitt endret fra en kronologisk gjennomgang av historie til en mer temabasert undervisning. Det i seg selv vil gjøre at fagstoffet som får plass i lærebøkene bestemmes ut fra ulike kriterier før og etter LK20. For det andre har LK20 færre kompetansemål enn LK06, og den nye læreplanen har tatt sikte på å forhindre stofftrensel i skolen. Det kan forklare at det etter LK20 er mindre fokus på spesifikke konflikter. I tillegg har LK20, i motsetning til LK06, et mål om å fremme dybdelæring. I lærebøkene kan vi se dette gjennom den generelle omtalen, som gir elevene overførbar kunnskap. Samtidig vil jeg poengtere at også spesifikk omtale og kunnskap kan skape dybdelæring, dersom elevene får muligheten til å bearbeide og bruke kunnskapen.

Jeg har stilt forskningsspørsmålet «Legger bøkene til rette for dybdelæring?». I det følgende forsøker jeg å drøfte resultatene fra undersøkelsen opp mot Klafkis prinsipp om eksemplarisk læring og Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring.

Som tidligere omtalt var ikke dybdelæring et prinsipp i læreplanen da LK06 var gjeldende, så det er ikke å forvente at lærebøkene fra før fagfornyelsen legger til rette for det i samme grad som bøkene skrevet etter LK20. Det forhindrer selvsagt ikke at lærebøker basert på læreplanverket fra 2006 også kan være egnet til å fremme dybdelæring. På den ene siden viser resultatene av undersøkelsen at bøkene skrevet etter LK06 presenterer relativt korte eksempler på nyere internasjonale konflikter.

Det korte omfanget gjør at lærebøkene overordnet sett ikke går i dybden på konflikter, og dermed heller ikke legger til rette for dybdelæring på den måten. På den andre siden viser også undersøkelsen at lærebøkene skrevet etter LK06 trekker frem mange spesifikke eksempler på nyere internasjonale konflikter. Det kan tale for at disse lærebøkene allikevel legger til rette for eksemplarisk læring, og følgelig også dybdelæring ved å trekke frem relevante eksempler. Disse eksemplene kan i mange tilfeller ha en overføringsverdi og være egnet til å sammenlignes med hverandre. Det gir elevene mulighet til å arbeide med den spesielle kunnskapen, for å generalisere den. Klafki argumenterer for at læringsprosessen blant annet innebærer å jobbe seg frem til generell kunnskap ut fra et utvalg spesielle eksempler (Klafki, 2011, s. 176-177). Det er nettopp dette som kan skje når elevene får presentert flere eksempler. Denne argumentasjonen samsvarer også med en dybdelæringsprosess slik Utdanningsdirektoratet formulerer det, i form av at kunnskapen skal gradvis utvikles slik at elevene får forståelse av sammenhenger i faget og kan bruke kunnskapen i flere situasjoner.

Med innføringen av LK20 har skolen blitt forpliktet til å jobbe for dybdelæring. Derfor er det større grunn til at bøkene skrevet etter LK20 legger til rette for dette prinsippet enn det var under tidligere læreplaner. Undersøkelsen viser at tendensen er at lærebøkene etter fagfornyelsen i noen grad gir plass til generell omtale av nyere internasjonale konflikter, noe som medfører at det er mindre plass til eksempler på spesifikke konflikter. På samme tid er tendensen at de eksemplene på bestemte konflikter som blir presentert er relativt store i omfang.

Så er spørsmålet hva generell omtale av nyere internasjonale konflikter, kombinert med få lange eksempler, gjør for elevenes dybdelæringsprosess. Den generelle omtalen kan tenkes å generere generell kunnskap til elevene. Effekten av den generelle omtalen kan altså ligne effekten av eksemplarisk læring der elevene ifølge Klafki jobber fra spesiell til generell kunnskap. Om elevene faktisk tilegner seg generell kunnskap gjennom generell omtale er en faktor denne undersøkelsen ikke kan svare på, men jeg vil tro at det i alle fall er målet med omtalen. Dersom det er slik at elevene ut ifra dette får tilgang til generell kunnskap mener jeg det legger til rette for dybdelæring i form av at elevene tilegner seg kunnskap som i mange tilfeller direkte kan brukes om flere spesifikke eksempler. Allikevel kan andre faktorer påvirke dybdelæringsprosessen. For eksempel kan det være at elevene synes det er vanskelig å faktisk lære det generelle, nettopp uten eksempler, eller at det er mindre fengende når de ikke direkte kan knytte kunnskapen til det virkelige livet. Derfor vil jeg si at de eksemplene som i flere tilfeller kommer etter den generelle omtalen i lærebøkene har stor betydning for hvordan elevenes dybdelæringsprosess blir.

De nokså lange eksemplene gjør at det kan presenteres detaljerte forklaringer av spesifikke konflikter. Som et resultat av dette vil jeg påstå at lærebøkene går i dybden. Utvalgte eksempler i undervisningen kan sies å være grunnlaget for Klafkis eksemplariske læring. Eksemplene skal da helst være sentrale spørsmål, som er relevante for elevene nå eller i fremtiden. I noen tilfeller er de eksemplene som får størst plass i lærebøkene kompliserte konflikter, som ikke nødvendigvis har stor overføringsverdi. Det gjør at det kan bli utfordrende å få til eksemplariske læring, der den spesielle kunnskapen skal kunne brukes i andre sammenhenger. I andre presentasjoner har eksemplene høy grad av overføringsverdi. Det vil legge et godt grunnlag for eksemplariske læring.

Med den nye læreplanen er lærebøkene som omhandler nyere internasjonale konflikter generelle bøker for samfunnsfag, i motsetning til tidligere da det ble utgitt en bok til hver av de tre disiplinene. I tillegg har samfunnsfaget blitt mer temabasert, og skillet mellom disiplinene er i stor grad visket ut. Når nyere internasjonale konflikter presenteres under temaet krig og ikke som en naturlig del av den kronologiske historien kan det være utfordrende for elevene å sette alle situasjoner i sammenheng.

Så hva er egentlig best egnet for læring på et dypere nivå? Både Utdanningsdirektoratet og Klafki er opptatt av at elevenes faglige forståelse og ferdigheter helst skal bli mest mulig generell gjennom læringsprosessen. Dette kan skje både ved å tilegne seg generell kunnskap for så å sette det inn i spesielle sammenhenger, og gjennom å lære om et spesielt tilfelle med faktorer som kan brukes som generell kompetanse. På den ene siden har vi lærebøkene skrevet på grunnlag av LK06 som har mange kortere spesifikke eksempler. Det gjør at elevene går fra spesiell til generell kunnskap. Fordi det er flere eksempler, får elevene muligheten til å sammenligne de spesielle eksemplene. Det kan gi grunnlag for å lettere overføre kunnskapen igjen. Det kan også tenkes at de spesielle eksemplene oppleves fengende og interessante for elevene. Krig er en svøpe for menneskeheten, for å benytte en formulering fra innledningen til FN-pakten, men det forhindrer ikke at krigens dramatiske karakter kan være egnet til å fange elevens interesse.

På den andre siden har vi lærebøkene etter LK20 som har færre eksempler, med større omfang. I en del av lærebøkene er disse eksemplene skrevet i sammenheng med generell omtale av nyere internasjonale konflikter. På den måten vil elevene til en viss grad lære generell kunnskap som kan brukes til spesielle situasjoner, og til en viss grad også tilegne seg spesiell kunnskap som kan overføres til generell kunnskap. En faktor som skiller seg fra bøkene skrevet på grunnlag av LK06

er at eksemplene som går i dybden i lærebøkene skrevet på grunnlag av LK20 i mange tilfeller står mer alene og ikke kan sammenlignes med andre eksempler i læreboka fordi de er korte og lite detaljerte. På samme tid går de mest omfattende eksemplene i dybden og presenterer en konflikt grundig.

Jeg vil konkludere med at dersom man ser dybdelæring i lys av Klafki legger lærebøkene etter LK20 godt til rette for dybdelæring. Jeg vil understøtte påstanden med at lærebøkene både følger Klafkis prinsipp om eksemplarisk læring, gjennom grundige konkrete eksempler, og dybdelæringsprinsippet om å lære kunnskap som er overførbar. Allikevel vil jeg bemerke at de lærebøkene som bruker eksempler som vanskelig kan overføres til generell kunnskap eller andre situasjoner ikke legger like godt til rette.

I det følgende vil jeg oppsummere svarene på forskningsspørsmålet «Vektlegges konfliktenes mulige årsaker?». Jeg vil se funn jeg har gjort i undersøkelsen opp mot læreplanens kompetansemål, Kenneth Waltz sine nivåer av årsaksforklaringer og begrepene nomotetisk og idiografisk.

Med utgangspunkt i de kompetansemålene i læreplanene som omhandler nyere internasjonale konflikter er det rimelig å forvente at også lærebøkene skal legge vekt på hva som kan være konfliktenes årsaker. Med tanke på Waltz sine tre nivåer av årsaksforklaringer er det ingen klare tendenser for lærebøkene, men vi kan se at mange av årsakene kan plasseres på ett av nivåene. Årsaksforklaringene kan deles inn etter om de har et nomotetisk eller idiografisk fokus. Undersøkelsen viser at flertallet av lærebøkene som er analysert gir elevene kunnskapene som er nødvendig for å oppnå delene av kompetansemålene i læreplanene som omhandler årsaker til konflikter og dermed vektlegger årsaker. Som jeg har beskrevet i analysen er det én lærebok skrevet etter LK06 og én lærebok skrevet på grunnlag av LK20 som i liten grad vektlegger årsaker.

Forskjellene mellom årsaksforklaringene kommer tydeligere frem dersom de ses i lys av om de er nomotetisk eller idiografisk presentert. Med hovedvekt på spesifikk omtale av nyere internasjonale konflikter har lærebøkene som er skrevet etter LK06 naturlig nok et idiografisk fokus på årsaker til konfliktene. Et idiografisk fokus gjør det mulig for lærebøkene å forklare akkurat hva som var årsaken til en bestemt konflikt, og på den måten formidle årsaksforklaringer tydelig til elevene. De idiografiske årsaksforklaringene kan også ses i sammenheng med Klafkis fokus på spesifikke eksempler. Da vil det være en fordel at årsaksforklaringene er idiografiske, knyttet til eksemplene.

Det står i motsetning til bøkene skrevet etter LK20 som med større omfang av generell omtale trekker frem nomotetiske årsaksforklaringer. I lærebøkene skrevet på grunnlag av LK20 får vi også innsikt i idiografiske årsaksforklaringer til de konkrete eksemplene. Sammenlignet med lærebøkene skrevet etter LK06 har lærebøkene etter LK20 som nevnt færre eksempler. Som en følge av det er eksemplene mer omfattende og mer detaljerte. Noen av bøkene gir mye plass til hendelsesforløpet i konflikten, med årsaksforklaringer underveis. Andre lærebøker bruker en større del av omfanget på å forklare flere sider ved historien, eller andre faktorer enn de som er helt sentrale for selv konflikten. Et nomotetisk fokus åpner for at elevene kan lære om flere ulike årsaker, og gir elevene mulighet til å bruke kunnskapen mer aktivt ved å selv kunne drøfte årsaksforklaringer opp mot spesifikke konflikter. På grunnlag av det foregående vil jeg si at tendensen er at lærebøker vektlegger årsaker i tråd med kompetansemålene i læreplanene som presiserer at elevene skal kunne gjøre greie for og drøfte årsaker til konflikter.

I spørsmålet om lærebøkernes innhold og folkeretten er det ingen systematisk forskjell mellom lærebøkene utgitt før og etter fagfornyelsen. Én lærebok skrevet etter LK06 og én skrevet etter LK20 nevner ordet *folkerett* eksplisitt. I noen tilfeller omtales forhold av folkerettslig art uten at dette eksplisitt uttrykkes.

Kompetansemålene i LK06 og LK20 presiserer ikke at elevene skal lære om folkeretten. Dermed er det lærebokforfatterens vurdering som avgjør om folkeretten skal inkluderes i lærebøkene. Dersom folkeretten får plass er det også lærebokforfatterens valg hvordan omtalen skal vektlegges og formuleres. Det kan være en mulig årsak til at to av lærebøkene nevner folkeretten eksplisitt, mens noen nevner den implisitt. Det kan også være grunnen til at noen av lærebøkene ikke nevner noe som helst relatert til folkeretten.

Sett fra én side er folkeretten svært sentral for internasjonale konflikter også i sammenheng med kompetansemålene om konflikter i LK06 og LK20. De siste årene har folkerettslige spørsmål vært sentrale i store deler av verden. I tillegg er Norge, som nevnt i innledningen, et lite land og for å sikre freden i landet er vi avhengige av disse internasjonale spillereglene blir fulgt. Med bakgrunn i dette ville det vært hensiktsmessig om folkeretten var mer inkludert i lærebøkene enn denne undersøkelsen viser.

Sett fra en annen side er folkeretten et komplisert sett med rettsregler, som kan være utfordrende for ungdomsskoleelever å forstå. Da kan det være at forfatterne har vurdert det slik at det ikke er hensiktsmessig å bruke ordet, men at de allikevel kan forklare eksempelvis maktforbudet. Samtidig kan dette være et argument for å utelukke omtalen av folkeretten helt.

Vi kan heller ikke se systematiske forskjeller i omtalen av norsk deltakelse i væpnede konflikter i lærebøkene skrevet etter LK06 og lærebøkene skrevet etter LK20. Syv av lærebøkene nevner Norges deltakelse i Afghanistan. Én lærebok nevner norsk deltakelse i Kosovokrigen og to lærebøker omtaler Norge i forbindelse med krigen i Libya. Det er riktignok ikke alle lærebøkene som skriver om Kosovokrigen og krigen i Libya i utgangspunktet, og det er en naturlig forklaring på hvorfor Norges deltakelse da heller ikke er nevnt. Jeg merker meg at der Kosovokrigen og krigen i Libya nevnes problematiseres det i flertallet av tilfellene ikke at Norge har vært delaktig i konfliktene. Kosovokrigen kan betegnes som et brudd på folkeretten. Det er bemerkelsesverdig at Norges deltakelse i dette folkerettsbruddet ikke er nevnt. Med tanke på at vi i skolen skal arbeide for at elevene skal bli ansvarlige medborgere vil jeg påstå at dette er relevant kunnskap for å oppnå nettopp det.

Som for folkerettens vedkommende sier ikke kompetansemålene noe om Norges deltakelse i konflikter, og derfor er det heller ikke gitt at lærebøkene omtaler dette. Igjen er det lærebokforfatterens avgjørelse om norsk deltakelse i nyere internasjonale konflikter skal tas opp i lærebøkene. Der det ikke nevnes eller blir problematisert er en mulig forklaring at denne faktoren ikke ses som tilstrekkelig sentral for konflikten som presenteres.

6 Avslutning

Naturligvis finnes det ikke et kort svar på problemstillingen «Hvordan behandles nyere internasjonale konflikter i lærebøker for ungdomstrinnet?». Nettopp derfor har jeg gjennom prosjektet støttet meg på forskningsspørsmålene. Gjennom presentasjonen og drøftingen av resultatene har jeg pekt på hvilke nyere internasjonale konflikter som får plass i lærebøkene før og etter fagfornyelsen. Det er omtalen av disse konfliktene, sammen med generell omtale av teamet som har skapt grunnlaget for å undersøke de øvrige forskningsspørsmålene. Undersøkelsen viser at flere av lærebøkene, i hovedsak skrevet på grunnlag av LK20, legger til rette for dybdelæring og eksemplarisk læring gjennom en presentasjon av omfangsrrike eksempler på internasjonale konflikter. Dette er det jeg også tidligere har omtalt som en idiografisk tilnærming. Samtidig viser også undersøkelsen at noen av lærebøkene ikke legger til rette for dybdelæring gjennom eksempler, men forsøker å presentere temaet krig og konflikt generelt. Denne studien har vist at dette i mindre grad er egnet for å legge til rette for elevenes dybdelæringsprosess, sett i lys av Utdanningsdirektoratets definisjon av dybdelæring og Klafkis anbefaling og eksemplarisk undervisning.

I spørsmålet om lærebøkene vektlegger konfliktenes mulige årsaker peker undersøkelsen i retningen av at de fleste lærebøkene legger vekt på årsaksforklaringer, i tråd med kompetansemålene fra de to læreplanene. Det varierer noe om årsaksforklaringene kan sies å være idiografiske eller nomotetiske. Tendensen er at lærebøkene skrevet etter LK06 i større grad fokuserer på idiografiske fremstillinger av årsaker, mens det i lærebøkene skrevet etter LK20 er større grad av variasjon mellom disse.

Resultatene fra undersøkelsen viser også at det både før og etter fagfornyelsen legges lite vekt på omtale av folkeretten, og at fagfornyelsen ikke har påvirket omtalen i særlig grad. Det er ingen systematisk forskjell mellom lærebøkene skrevet til LK06 og LK20. Når det kommer til omtalen av Norges deltakelse i væpnede konflikter er det gjentagende at Afghanistan blir nevnt i lærebøkene. Norges deltakelse i Kosovokrigen og bombingene av Libya blir nevnt i noen tilfeller, men det er ingen systematikk i resultatene. Dette viser at det er lite fokus i lærebøkene på at Norge også har vært en del av nyere internasjonale konflikter.

Svarene vi får ved hjelp av forskningsspørsmålene peker i retning av at behandlingen av nyere internasjonale konflikter i lærebøkene for ungdomstrinnet legger vekt på årsaksforklaringer. Det stemmer overens med det som vektlegges i LK06 og LK20 og de relevante kompetansemålene.

Videre viser de at noen lærebøker behandler nyere internasjonale konflikter med en idiografisk tilnærming, der det legges vekt på konkrete eksempler slik Klafki beskriver eksemplarisk læring og undervisning. Dette gjelder i hovedsak lærebøkene skrevet etter LK06. Resultatene av forskningsspørsmålene viser også at andre lærebøker har en mer nomotetisk tilnærming. Det gjelder i hovedsak lærebøkene skrevet på grunnlag av den nye læreplanen, LK20 og kan være en følge av at samfunnsfaget er blitt mer temabasert.

Jeg ønsker at mitt prosjekt kan være et bidrag til bevissthet rundt bruk av lærebøker. Undersøkelsen viser at det er forskjeller på alle læremidlene. Det er ulikt hvilke nyere internasjonale konflikter som brukes som eksempler og antall konflikter varierer. Antallet eksempler påvirker også hvor lange og detaljerte eksemplene er. Alle disse faktorene viser at hvilken lærebok vi bruker også kan påvirke undervisningen i ulike retninger. Prosjektet kan også være et bidrag til å øke bevisstheten rundt valg som tas med tanke på at vi som lærere hele tiden gjør utvalg vi presenterer for elevene.

Da jeg satte i gang med masterprosjektet mitt var jeg opptatt av hvordan enkelte nyere internasjonale konflikter får plass i lærebøkene (og da også undervisning) og ikke andre. Altså at det blir gjort et utvalg. Etter min mening viser undersøkelsen at lærebøkene er vestlig sentrert, og at for eksempel store kriger i Afrika ikke er inkludert. De få tingene som nevnes er for eksempel folkemordet i Rwanda. Hvorfor er Afrika så lite omtalt i de norske lærebøkene? Mitt prosjekt har ikke kunnet svare på dette. Det kunne vært interessant å undersøke nærmere, men det fordrer en annen inngangsvinkel og metode. For å forske på hvordan utvalget i lærebøkene gjøres kan det være hensiktsmessig å snakke med lærebokforfattere, gjennom et intervju. Sett fra en annen side hadde det vært interessant å forske på hvordan lærebøkene faktisk brukes i klasserommet. Det er lærere og elever som bruker lærebøkene, og kan sette ord på hvilken betydning de faktisk har. I de relevante kompetansemålene i så vel LK06 som LK20 vektlegges spørsmålet om konfliktenes årsaker.

Referanseliste

Andreassen, S-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring: En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Eskeland, S. (2011). *De mest alvorlige forbrytelser*. Cappelen Damm Akademisk.

FN-pakten. (1945). *De Forente Nasjoners Pakt*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1945-06-26-1>

FN-sambandet. (2023, 2. mars). *Sikkerhetsrådet*. FN-sambandet. <https://www.fn.no/om-fn/fns-hovedorganer/sikkerhetsraadet>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Helgesen, V. (1999). *Kosovo og folkeretten*. Info 4/1999. Institutt for forsvarsstudier.

House of Commons (2016). *Libya: Examination of intervention and collapse and the UK's future policy options: Third Report of Session 2016-17*. House of Commons Foreign Affairs Committee.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (3. utg.). Forlaget Klim.

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnsvitenskap: en fagdidaktisk innføring*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig

utgitt 1990).

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. https://www.udir.no/kl06/saf1-03/hele/komplett_visning

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Leraand, D. (2021, 3. februar). *Norges deltakelse i internasjonale operasjoner*. Store norske leksikon. https://snl.no/Norges_deltakelse_i_internasjonale_operasjoner

NATO/Atlantehavspakten. (1949). *Traktat for det nordatlantiske området* (04-04-1949). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1949-04-04-1>

NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

NOU 2016: 8. (2016). *En god alliert – Norge i Afghanistan 2001-2014*. Utenriksdepartementet og Forsvarsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/09faceca099c4b8bac85ca8495e12d2d/no/pdfs/nou201620160008000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Sæle, C. (2013). *Den rette historien: Lærebokkritikk som historiepolitisk redskap* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.

- Sætre, P. J. (2015). Vurdering av lærebøker. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 139-159). Cappelen Damm.
- Tjelmeland, H. (2006). *Den kalde krigen*. Det Norske Samlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulfstein, G. (2016). *Hva er folkerett*. Universitetsforlaget.
- United Nations. (2005). *Resolution adopted by the General Assembly on 16 September 2005: 60/1. 2005 World Summit Outcome*.
https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_60_1.pdf
- Universitetet i Oslo. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 13. mars). *Dybdeløring*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Waltz, K. (1959). *Man, the State and War: A theoretical analysis*. Columbia University Press.
- Wig, T. (2022). *Årsaker til krig: En introduksjon til freds- og konfliktvitenskap*. Fagbokforlaget.
- Østerud, Ø. (2009). *Hva er krig*. Universitetsforlaget.