



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Israel-Palestina-konflikten i norske lærebøker**

En historiedidaktisk tilnærming til lærebøkers fremstilling av Israel-Palestina-konflikten

Karine Vestøl

Masteroppgave i historie ved lektorutdanninga, HIS-3980, Vår 2023



## Sammendrag

Norske holdninger til konflikten mellom israelere og palestinere har endret seg over tid. I tiårene etter andre verdenskrig gav Norge nærmest betingelsesløs støtte til den nye jødiske staten. I løpet av 1970- og 1980-tallet foregikk det en endring i norsk opinion og norsk offisiell utenrikspolitikk. Frem til år 2000 måtte lærebøker i videregående opplæring gjennomgå en statlig godkjenning. Oppgaven sikter på å undersøke utviklingen av lærebokfremstillinger av Israel-Palestina-konflikten, for å kunne vurdere hvorvidt endringene i norske holdninger kan spores i lærebøker brukt i videregående skole. Dermed kan oppgaven bidra til relevante vurderinger rundt hvordan fremstillinger av en spesifikk konflikt kan påvirkes av kontekst. Basert på denne bakgrunnen har oppgaven følgende problemstilling:

*Hvilke rammer for forståelse skapte norske læreverk om Israel-Palestina-konflikten, og hvordan kan lærebokfremstillingene forstås i lys av begrepene historiebevissthet og kollektivt minne?*

Oppgavens kvalitative tilnærming er en integrert lærebok- og diskursanalyse. Utgangspunktet for oppgaven er de nye læreplanene for videregående opplæring fra 1976 og 1994/1996. Tilhørende lærebøker som inngår i lærebokanalysen er: *Historien i vår tid* (1979), *Verden blir én* (1978), *Vår egen tid* (1978), *Veier til vår tid* (1998), *Verden 2* (1997) og *Vår felles fortid* (1998). Tidligere publisert forskning om konflikten mellom israelere og palestinere, samt verk om norske holdninger til denne, utgjør det historiografiske bakteppe for oppgaven.

Teorigrunnlaget er de didaktiske begrepene *historiebevissthet* og *kollektivt minne*. Til tross for at dette er begreper som særlig har blitt etablert og debattert innenfor didaktiske tilnærminger til historiefaget de siste tiårene, viser oppgaven at begrepene egner seg til en didaktisk vurdering av de valgte lærebokfremstillingene.

Analysen viser at lærebøkene allerede på 70-tallet presenterte en relativt nyansert tilnærming til konflikten, med inkludering av flere perspektiver og spørsmål som la til rette for refleksjon rundt fremstillingene. Likevel viser funnene fra analysen av lærebøkene fra 90-tallet en endring mot en utvidet kontekst og nyanserte rammer. De undersøkte læreplanene la føringer for en historiebevisst tilnærming til konflikten. I lys av den statlige godkjenningen, kan lærebokfremstillingene vurderes som komponenter i både et kulturelt og et sosialt minne, og de kan anses som både produkter og produsenter for det samtidige samfunnet.

## Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på et femårig studieløp på Lektorutdanningen ved Universitetet i Tromsø. Det har vært lærings- og innholdsrike år, og jeg sitter igjen med mye kunnskap, gode minner og venner for livet. I løpet av utdanningen har jeg utviklet en interesse for didaktiske tilnærminger til dagsaktuelle og samfunnsrelevante historiske hendelser. I dagens klasserom mener jeg det er viktig å bruke fortida for å forstå dagens samfunn. Denne masteroppgaven har en historiedidaktisk tilnærming, og oppgaven vurderer ulike fremstillinger av samme historiske konflikt. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg tilegnet meg verdifull lærdom som jeg vet jeg vil få bruk for i min fremtidige jobb som historielærer.

Oppgaven hadde ikke vært mulig å få til uten god hjelp fra flere. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til veileder Christine Smith Simonsen. Du har bidratt med uvurderlig hjelp når jeg har stått fast, og har kommet med tydelige tilbakemeldinger og tips i skriveprosessen. Tusen takk for god og tett oppfølging gjennom hele arbeidet med masteroppgaven.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke flinke medstudenter for gode innspill, lærerike diskusjoner og motivasjon gjennom oppgaveskrivingen. Jeg er veldig takknemlig for miljøet i studiegjengene, og føler meg heldig som har fått tilbringe studietiden med en så bra gjeng. En spesiell takk går til Ida-Annie og Jenny for hyggelig samboerskap og mye gøy, men samtidig også for særdeles god hjelp til masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke Sigurd for god hjelp og motivasjon underveis i skriveprosessen.

Karine Vestøl

Tromsø, mai 2023.

# Innhold

<b>1</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Tema og bakgrunn .....	1
1.2	Problemstilling og avgrensning .....	2
1.3	Historiografisk bakteppe.....	5
1.3.1	Tidligere forskning om konflikten og norske holdninger til den .....	5
1.3.2	Didaktisk og pedagogisk historiografi .....	7
1.4	Oppsummering og oppgavens videre gang .....	10
<b>2</b>	<b>Kilder, metode og teoretiske begreper .....</b>	<b>11</b>
2.1	Kilder .....	11
2.2	Metode .....	14
2.3	Teoretiske begreper .....	18
2.3.1	Historiebevissthet .....	18
2.3.2	Kollektivt minne.....	20
2.4	Oppsummering .....	24
<b>3</b>	<b>Israel-Palestina-konflikten og norske holdninger til den .....</b>	<b>25</b>
3.1	Israel-Palestina-konflikten.....	25
3.2	Norske holdninger til Israel-Palestina-konflikten.....	29
3.3	Oppsummering .....	33
<b>4</b>	<b>Norske læreverk som ramme for forståelse av Israel-Palestina-konflikten .....</b>	<b>34</b>
4.1	Læreplan av 1976 .....	34
4.2	Israel-Palestina-konflikten i lærebøker tilknyttet 1976-læreplanen .....	36
4.2.1	Vektlegging av konflikten.....	37
4.2.2	Fremstillinger av opprettelsen av staten Israel.....	38
4.2.3	Ulike perspektiver og tolkninger av konflikten.....	40
4.3	Læreplan av 1996 .....	43

4.4	Israel-Palestina-konflikten i lærebøker tilknyttet 1996-læreplanen .....	45
4.4.1	Vektlegging av konflikten .....	46
4.4.2	Fremstillinger av opprettelsen av staten Israel .....	47
4.4.3	Ulike perspektiver og tolkninger av konflikten.....	49
4.5	Sammenfatning av funn i læreplaner og lærebøker.....	51
<b>5</b>	<b>Historiedidaktisk diskusjon.....</b>	<b>53</b>
5.1	Ideologier og Holocaust i læreverkene .....	53
5.2	Læreverkene som en felles ramme for forståelse .....	56
5.3	Aktiv og kritisk vurdering av historiefremstillinger .....	58
5.4	Kulturelt, politisk og sosialt minne.....	60
5.5	Sammenfatning av didaktisk diskusjon .....	62
<b>6</b>	<b>Konklusjon.....</b>	<b>64</b>
<b>7</b>	<b>Litteratur og kilder .....</b>	<b>67</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn

Konflikten mellom israelere og palestinere er en omfattende, omdiskutert og dagsaktuell konflikt. Denne oppgaven setter søkelys på utviklingen i andre halvdel av 1900-tallet, men det er viktig å påpeke at konflikten har lengre røtter. Sionisme på den ene siden og palestinsk nasjonalisme på den andre siden har begge etablert sine nasjonale argumenter og myter som skal legitimere deres rett på det konfliktfylte landområdet i Midtøsten. Retten til Palestina var allerede etter første verdenskrig et av de fremste stridsspørsmålene i området.<sup>1</sup> Opprettelsen av Israel, i kjølvannet av andre verdenskrig, bidro til intensivering av konflikten. Dette gjaldt mellom jøder og arabiske palestinere, men også mellom nabostater og stormakter.<sup>2</sup>

Norges forhold til denne konflikten har ikke vært ensidig og bestemt, men komplekst og i endring. Etter opprettelsen av Israel hadde Norge som stat en vennlig innstilling til den jødiske staten, og nærmest beundret og gav betingelsesløs støtte til Israel på 1950-tallet. Dette kom blant annet til uttrykk i norsk anerkjennelse av staten, og støtte til israelsk medlemskap i FN.<sup>3</sup> Særlig medlemmer av Arbeiderpartiet og kristne var Israel-vennlige etter opprettelsen, noe som blant annet ble begrunnet med skyldfølelse for behandlingen av jødene under andre verdenskrig. I tillegg var nordmenn på allment politisk plan og folkelig side mer negativt innstilt til araberne enn jødene. For å forklare hvordan norske holdninger gradvis endret seg, må flere sentrale hendelser trekkes frem. Utover 1970- og 1980-tallet ble det for eksempel økt kontakt mellom Norge og den palestinske frigjøringsbevegelsen, PLO. I tillegg økte forståelsen for den vanskelige posisjonen palestinere var i.<sup>4</sup> Denne utviklingen kan begrunnes i lokale kriser og konflikter i Midtøsten, men også i mer globale forhold som Norges forhold til USA og FNs posisjon i utviklingen.

Denne oppgaven har et historiedidaktisk fokus, og tar utgangspunkt i to læreplaner og seks tilhørende lærebøker. Valg av læreplanene og lærebøkene er foretatt tilknyttet sentrale hendelser som kan tenkes å ha påvirket Norges forhold til Midtøsten -konflikten. Den allerede påbegynte misnøyen med Israel blusset særlig opp i forbindelse med avsløring av norsk

---

<sup>1</sup> Awdan et.al. 2012: 3-11

<sup>2</sup> Tamnes 1997: 376-377

<sup>3</sup> Waage 1996: 9-10

<sup>4</sup> Tamnes 1997: 377

tungtvannleveranse til Israel i 1979, som hadde holdt på siden slutten av 1950-tallet.<sup>5</sup> Ved å se på læreplan og lærebøker i forkant av denne avsløringen ønsker jeg å undersøke i hvor stor grad den tidligere Israel-vennligheten kommer til syne i lærebøker, eller om tendensen da ser ut til ha blitt mer nyansert. Til sammenligning undersøker oppgaven læreverk etter Oslo-avtalen i 1993. Avtalen fulgte forhandlinger som var tilrettelagt av norske diplomater. Selv om fredsforhandlingene ikke bidro til varig fred mellom partene, var det en diplomatisk seier i form av visse vedtak og forhandlinger som hadde vært vanskelig å få til før 1990-tallet.<sup>6</sup>

På grunn av min interesse for historiefaget i skolen og min kommende posisjon som lektor, vil en oppgave med kritisk blikk på læreplaner og lærebøker være både givende og relevant. Jeg har en interesse for historiedidaktikk og hvordan en historisk konflikt kan formidles og fremstilles forskjellig fra ulike perspektiver. Kunnskap om dette er av stor nytte til kommende arbeid i klasserommet, ettersom jeg kan utvikle et mer kritisk, nyansert og reflektert standpunkt til utvalg, fremstillinger og holdninger. En undersøkelse av læreverk knyttet til Israel-Palestina-konflikten passer til dette formålet da konflikten har foregått over en lang periode, norske holdninger til partene involvert i konflikten har endret seg over tid, og undervisningen om situasjonen i Midtøsten er like relevant i dag som i de periodene jeg skal undersøke.

## **1.2 Problemstilling og avgrensning**

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er todelt. For det første går den ut på å undersøke og diskutere hvordan norske læreverk la rammer for forståelse av Israel-Palestina-konflikten. For det andre legger lærebokfunnene grunnlaget for en diskusjon av historiedidaktisk teori, med vekt på historiebevissthet og kollektivt minne.

Problemstillingen er formulert på følgende måte:

*Hvilke rammer for forståelse skapte norske læreverk om Israel-Palestina-konflikten, og hvordan kan lærebokfremstillingene forstås i lys av begrepene historiebevissthet og kollektivt minne?*

For å kunne besvare og drøfte problemstillingen har det vært behov for tydelige avgrensninger. Utviklingen i lærebokfremstillinger om konflikten ville vært interessant å trekke helt frem til i dag, men masteroppgavens omfang kombinert med ønske om å sikre en dypgående analyse av

---

<sup>5</sup> Tamnes 1997: 380-381

<sup>6</sup> Jensehaugen 2022: 118-122



fremstillingene, har lagt begrensninger på periode og kildeutvalg. Lærebøker tilknyttet læreplaner fra 1976 og 1996 er valgt av flere grunner; ulikt spenningsnivå mellom israelere og palestinere, endring i norske offisielle holdninger til, endret global kontekst, og forhold til stormakten USA. Selv om oppgaven ikke går i detalj på spesifikke hendelser i konflikten for den valgte perioden, vil hovedtrekk i utviklingen av disse forholdene påpekes. Videre er oppgaven begrenset til å gjelde bøker og planer utgitt før år 2000. Frem til da måtte lærebøker gjennom en statlig godkjenning før bruk i norsk skole.<sup>7</sup> Dermed vil det være mulig å vurdere politisk påvirkning bak fremstillingene av konflikten. Oppgaven er også avgrenset til å kun gjelde historiebøker i den videregående skolen.

I vurdering av rammene lærebøkene la for forståelse av Midtøsten-konflikten, er det viktig å være innforstått med at lærebøkene bare var én av flere arenaer i det norske samfunn som kan ha bidratt til holdninger til og forståelse av konflikten. Tematikken kan ha vært tema i diskusjoner i hjemmet og ungdom kan ha lært seg historien gjennom medier som TV, film og aviser. Derfor kan ikke fullstendige føringer for forståelse av konflikten hos norsk ungdom diskuteres i oppgaven. Det er imidlertid mulig å trekke noen hovedlinjer om hvordan det kan tenkes at det ble undervist om Midtøsten-konflikten basert på lærebøkernes fremstillinger. På grunn av den statlige godkjenning av læreverk kan det også tenkes at hovedlinjene sier noe om den dominerende offisielle norske holdningen til konflikten. Utover lærebokfremstillingene av selve konflikten, undersøker jeg også hvordan lærebøkene skriver om aktuelle ideologier og om Holocaust. Det kan tenkes at rammene for forståelse av den spesifikke konflikten ble påvirket av hvorvidt relevante tankesett og ideologiske bevegelser er inkludert i lærebøkene. Disse fremstillingene kan ha lagt føringer for bakgrunn og begrunnelser for konflikten. Samtidig vil lærebøkernes vektlegging av jødeutryddelsen under andre verdenskrig kunne tenkes å ha påvirket hvorvidt elevene satt igjen med kjennskap til jødernes historie og mål om egen stat.

Avgrensning av historiedidaktisk drøfting er foretatt ved å velge to sentrale begreper tilknyttet historieforståelse og vurdering av historiske framstillinger; *historiebevissthet* og *kollektivt minne*. Historiebevissthet handler om forståelse av samspillet mellom tidsdimensjonene, med gjensidig påvirkning mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og framtid forventninger.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Skrunes 2010: 62

<sup>8</sup> Lund 2020: 28

Det kollektive minnet er resultat av kontinuerlig konstruksjon av minner i ulike sosiale fellesskap. Slike minner kan konstrueres i hverdagskommunikasjon eller det kan være bevarte fortidige og objektiviserte minner.<sup>9</sup> Til tross for at begrepene ikke var etablert i norsk læreplan på de valgte tidspunktene, egner de seg likevel godt som utgangspunkt for drøfting av det historiske fremstillingene. Oppgaven tar sikte på å vurdere hvordan fremstillingene kan ha lagt føringer for forståelse av konfliktområdet til ulike tider. I tillegg søker oppgaven å vurdere hvordan historiske fremstillinger kan bevares i kollektive minner, og hvordan historiebevissthet og fremstillingens kontekstualisering bidrar til å forme minnene som huskes i et fellesskap.

Tidligere kunnskap om norsk Midtøsten-politikk og om utvikling av Israel-Palestina-konflikten, sammen med gjennomgang av tidligere oversiktsverk og sekundærlitteratur om temaet, påvirker mitt utgangspunkt for analyse. I oppstartfasen av arbeidet mitt kom jeg også over en lærebokfremstilling som har påvirket mitt utgangspunkt for oppgaven. Læreboka *Verdenshistorie for realskole og gymnas* fra 1969 var den 21. og siste utgaven av læreverket, som hadde blitt brukt i norske skoler siden 1894. Verket er skrevet av Anton Ræder (1855-1941) og redigert av Axel Coldevin. I fremstillingen av konflikten mellom israelere og palestinere, presenterer boka tydelig Israel-beundring:

«Den nye staten Israel har nå vel to millioner mennesker. At disse jødene har klart å danne en stat, innvandret som de er fra alle kanter av verden, det er nesten et under. De har vist en dyktighet og et pågangsmot som har vakt beundring. Landet har hatt en rent eventyrlig framgang. Ørkenstrøk er blitt dyrket, fabrikker er reist, og byer er bygd opp.»<sup>10</sup>

Denne åpenbare beundringen gjorde meg nysgjerrig på hvorvidt denne type fremstilling var gjeldende i lærebøker i tiårene som fulgte.

Med disse aspektene som utgangspunkt etablerte jeg en hypotese om at jeg ville finne mer pro-israelske fremstillinger i lærebøkene som tilhørte 1976-læreplanen og mer nyanserte fremstillinger i bøkene tilknyttet 1996-læreplanen. Jeg forventet å finne at bøkene dekket mye av de samme sentrale historiske hendelsene i konflikten, men ønsket å undersøke hvorvidt bøkene vektlegger ulike perspektiver og om språkbruken tilsier støtte eller sympati for den ene

---

<sup>9</sup> Coser 1992: 40 og Stugu 2016: 24-25

<sup>10</sup> Ræder 1969: 324-325

eller andre parten i konflikten. Håkon Rune Folkenborg påpeker variasjonsbredden av tolkninger i israelsk og palestinsk historiefortelling. Han hevder konflikten er et godt eksempel på hvordan samme historiske innhold kan fremstilles ulikt, og at det kan ligge ulike politisk-ideologiske motiv eller formål bak fremstillingene.<sup>11</sup> Min hypotese har følgelig et forbehold om at lærebøkene kanskje ikke åpenbart presenterer den ene eller andre historien, men at det vil være mulig å søke etter tendenser, likheter og forskjeller i perspektiver, stoffutvalg og politisk-ideologisk vinkling.

### **1.3 Historiografisk bakteppe**

Oppgaven forutsetter kunnskap om konflikten mellom israelere og palestinere, og om Norges forhold til denne. I tillegg er oppgavens didaktiske tilnærming basert på tidligere forskning om historiefaget i skolen og læreplaner og -bøkers rolle i faget. I de to følgende delkapitlene presenterer jeg derfor relevant historiografisk bakteppe innenfor begge disse feltene.

#### **1.3.1 Tidligere forskning om konflikten og norske holdninger til den**

Det er publisert mye litteratur om konflikten mellom israelere og palestinere. Gitt at oppgaven setter søkelys på norske læreverk og norske holdninger til konflikten, har jeg ikke gjort et dypdykk i det som er skrevet om selve Midtøsten-konflikten. Derimot har jeg basert innsikt i konfliktens bakgrunn på Jørgen Jensehaugens oversiktsverk: *En kort introduksjon til Israel-Palestina-konflikten* fra 2022, og *Side by Side- parallel histories of Israel-Palestine* av Sami Adwan,, Dan Bar-On og Eyal Naveh (red.) i 2012. Sistnevnte er en kronologisk oppbygd bok som presenterer israelsk og palestinsk narrativ parallelt, publisert av Peace Research Institute in the Middle East. Denne tilnærmingen tydeliggjør forskjeller og likheter i partenes tolkninger av konflikten.

Utover dette tar oppgaven utgangspunkt i større oversiktsverk om den norske stat og norsk utenrikspolitikk rettet mot konfliktområdet. *Norsk Utenrikspolitikk* publisert i 1985 av Johan Jørgen Holst og Daniel Heradstveit (red.) og *Norsk utenrikspolitisk historie* publisert i 1997 av Rolf Tamnes dekker begge den aktuelle perioden. Begge verkene tar for seg norsk offentlig politikk og holdning i møte med spenning og konflikt i Midtøsten. De viser til samme

---

<sup>11</sup> Folkenborg 2018: 152-153

hovedtendens; dominerende engasjement og sympati for israelerne de første tiårene etter andre verdenskrig, og en gradvis endring i retning av mer sympati for palestinerne utover 1970- og 1980-tallet.

Journalist Odd Karsten Tveit har skrevet flere aktuelle bøker for denne oppgavens tematikk og tidsperiode. Bøkene *Alt for Israel, Oslo-Jerusalem 1948-78*, fra 1996, og *Krig og diplomati, Oslo Jerusalem 1978-96*, fra 2005 går mer detaljert til verks enn oversiktsverkene om utenrikspolitikk. Sentrale hendelser fra den gitte perioden presenteres fra et aktørperspektiv, der ulike enkeltpersoners rolle tilknyttet sentrale hendelser og deres påvirkning på utforming av norsk utenrikspolitikk diskuteres. Tveit vektla her lokale aktører i Midtøsten, norske politikere i Oslo og norske diplomater i konfliktområdet og aktører i organisasjoner som FN og NATO. I samsvar med verkene om norsk utenrikspolitikk fremhevet også Tveit den voldsomme pro-israelske holdningen etter statens opprettelse. Allerede i *Alt for Israel* viste Tveit til en gryende motstand mot den tidlige ukritiske politikken som hadde vært ført ovenfor Israel. I *Krig og diplomati* videreførte han dette og fremhever hvordan det gradvis ble utviklet større aksept for palestinerne ønske om egen stat.

Historiker Hilde Henriksen Waage har også skrevet flere verk om Norges forhold til konflikten mellom israelere og palestinere. I boka *Norge- Israelsk beste venn? Norsk Midtøsten-politikk 1949-1956* fra 1996 og artikkelen «How Norway became one of Israel's Best Friends» fra 2000 skrev hun om Norges spesielle bånd og tilknytning til Israel i etterkrigsårene. I sin fremstilling av den norske stats og Arbeiderpartiets gode forhold til Israel og Palestina vektla hun blant annet sympati etter Holocaust, norsk bibelforståelse og støtte til sosialisme. Videre har Waage skrevet diverse litteratur om fredsforhandlingene i Oslo på tidlig 1990-tallet, blant annet artikkelen «Norway's role in the Middle East talks: Between a strong state and a weak belligerent» fra 2005. I denne artikkelen presenterte også hun, som oversiktsverkene, den gradvise nedgangen i sympati og engasjement for Israel. Waage problematiserte likevel overgangen, ved å påpeke at Norge lenge var blant de som støttet Israel, og at fredsprosessen holdt i Norge i 1993 var preget av at forhandlingene måtte foregå på den sterke staten Israel sine premisser.

I tillegg er det de siste tiårene skrevet flere masteroppgaver med tematikk aktuell for min oppgave. Tarjei Johannessen Vågstøls oppgave «Den norske solidaritetsrørsla for Palestina, 1967-1986» fra 2007 tar opp etableringen, handlingsrommet, mobilisering og organisering av solidaritetsbevegelser og forklarer i hvilke miljø solidariteten for palestinerne vokste frem.

Solidaritetsbevegelsene Palestinakomiteen, Palestinafronten og Fellesutvalget for Palestina ble etablert mellom 1970-1980. Vågstøl trekker i sin oppgave frem venstresiden av norsk politikk, kristne miljøer og arbeiderbevegelsen som miljøer med solidaritet. Oppgaven konkluderer med at bevegelsene lyktes i å bidra med hjelp til politiske institusjoner og helsearbeid, men lyktes i mindre grad med det opprinnelige målet om full støtte til et kjempende palestinsk folk. Videre er Tom Rune Strandås oppgave «Arbeidernes Ungdomsfylking og Midtøsten-konflikten, 1948-1996» fra 2010 relevant. Han presenterer utviklingen av AUFs holdninger til Israel og Palestina. Ifølge Strandå bidro særlig 1967-krigen og AUFs landsmøte i 1971 til endring i holdninger fra den tidligere tydelige støtten til Israel. Selv om det er vanskelig å se direkte, hevder Strandå at ungdomsorganisasjonen i stor grad påvirket moderpartiet i det lange løp, og satte Midtøsten-konflikten på dagsordenen. Til slutt bidrar Tarjei Solbergs oppgave «Stort sprang, små steg: Kåre Willoch og Høyres endrede syn på Israel-Palestina-konflikten 1965-1990» fra 2013 med et annet perspektiv. Fra pro-israelsk på 1960 og -70-tallet, oppstod et nyanserte holdninger utover 1980-tallet. Willoch og andre politikere ble her trukket frem som bidragsyter til denne holdningsendringen. Samlet sett bidrar disse masteroppgavene til et mer nyansert utgangspunkt, ettersom de presenterer ulike innfallsvinkler til norsk politikk og viser at norske holdninger endret seg i flere politiske leirer i den gitte perioden.

### 1.3.2 Didaktisk og pedagogisk historiografi

Tidligere forskning om lærebøker i historie og didaktiske tilnærminger til historiefaget er også av relevans for min oppgave. Flere nylige publiserte oppgaver har tatt for seg lærebøker som kildemateriale.<sup>12</sup> Selv om avhandlingene tar for seg ulike tematikk og ulike lærebøker, er de av relevans i sin komparative tilnærming til lærebøker i en avgrenset tidsperiode. I tillegg vil jeg trekke frem en masteroppgave skrevet av Liv Toril Viland Ask i 2009 med tittelen: «Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet- en sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976- 2007». Oppgaven er relevant på grunn av den komparative lærebokanalysen som metode, samt fordi læreverkene diskuteres opp mot historiebevissthet.

---

<sup>12</sup> Riseth, J. (2020). *Læreboka som et barometer for utviklingen av norsk samepolitikk* [Masteroppgave]. Nord Universitet., Pedersen, B. (2022). *Vikingtidens plass og funksjon i lærebøker. En komparativ diskursanalyse og narrativ analyse av tre lærebøker fra 1905, 1946 og 2007* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet., Spikkeland, A. (2017) *Ideologisk historieskrivning? En analyse av hvordan lærebøker i ungdomsskolen har framstilt den kalde krigen i perioden 1960-2008* [Masteroppgave]. Universitetet i Agder., Røthe, H.B. (2021) *Holocaust i nåtid: En innholdsanalyse av et utvalg lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust* [Masteroppgave] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Videre tar oppgaven også utgangspunkt i læreplaner av 1976 og 1996, noe som gjør oppgaven svært aktuell for min tilnærming.

Det er også publisert flere verk som tar for seg utviklingen av historiefaget i skolen, samt lærebøker og dens posisjon i skolefaget. I 2019 skrev Fredrik W. Thue en artikkel, «Den historiske allmenndannelse», om utviklingen av historiefaget i videregående skole fra 1869 til i dag. Her påpeker han at historiefaget første halvdel av 1900-tallet hadde en faglig sterk posisjon i skolen, og en oppdragende rolle i form av moralsk og intellektuell karakterdanning.<sup>13</sup> Videre presenterer han 1970-tallets pedagogiske og samfunnsfaglige vending. Han hevder at denne vendingen bidro til en nedtoning av historiefagets posisjon i skolen, og en gradvis skiftning mot et mer elevsentrert fag med vekt på metode og historisk bevissthet.<sup>14</sup> Ifølge Thue var læreplanene som ble utarbeidet på 70-tallet preget av pedosentrismen og samfunnsfaglig tilnærming. Etter to tiår, viser de nye læreplanene en viss reversering av dette. Thue poengterer at skolefaget da viste et kompromiss mellom vektlegging av det akademiske faget og elevsentrert utvikling, noe som ble tydeliggjort i læreplanens skille mellom kompetanse og kunnskap.<sup>15</sup> Ola Svein Stugu presenterte i artikkelen «Oppsedande fortidsbilete» fra 2001 en kritisk vurdering av lærebøker i historie. Johan Tønnesson publiserte i 2002 et supplement til Stugu i artikkelen «Kritikkløse lærebøker?». Av særlig relevans for oppgaven min er hvordan artiklene diskuterer ulike forlags publikasjoner og poengterer lærebøkers forhold til læreplanen. Hensyn til den statlige godkjenningen av lærebøker, forholdet mellom læreplan og lærebøker, samt vurdering historiefagets posisjon i skolen må tas i betraktning i min analyse av utvalgte lærebøker og læreplaner.

I tillegg til nyere forskning om utviklingen av historiefaget, er også den valgte periodens samtidige didaktiske og pedagogiske forskning av relevans. Denne kan bidra til å forstå lærebøkens kontekst og fungere som en vurdering av rammene de etablerte for elevers kunnskap. Bjarne Bjørndal har skrevet flere verk om lærebøkers kriterier og didaktikk i den valgte perioden. I 1967 påpekte han at læreboka, til tross for nye pedagogiske hjelpemidler og flere muligheter, fortsatt hadde en sentral plass i skolefaget som det hjelpemiddelet som satt hovedtrekkene for faget, og som skapte orden og rød tråd. Lærebøkene dekket ifølge Bjørndal nye funksjoner i undervisningen gjennom å gi studieteknikktips, differensieringsmuligheter,

---

<sup>13</sup> Thue 2019: 177

<sup>14</sup> Thue 2019: 167-168, 182-183

<sup>15</sup> Thue 2019: 183-185

vise til kilder og legge lærestoff til rette for skolens og fagets mål.<sup>16</sup> Bjørndal viste også til muligheten for å ved å vurdere lærebokfremstillinger som rammer for forståelse på denne tiden, gitt at elevene møter disse fremstillingene i en alder der de er lett påvirkelig.

«Dessuten vet vi at den ‘barnelærdom’ en tilegner seg ved hjelp av lærebøkene i form av holdninger og innstillinger har vanskelig for å bli modifisert også i voksen alder. Hvis for eksempel de lærebøkene som blir brukt i et samfunn, gjennom lengre tid er blitt preget av stereotype og sterkt emosjonelle forestillinger om bestemte andre nasjoner, kan dette etter hvert blir en faktor som kan komme til å prege hele folkets holdning og som i en bestemt situasjon kan få avgjørende betydning for krig eller fred.»<sup>17</sup>

Videre viser samtidige verk økt vektlegging av å etterstrebe det Bjørndal omtalte som «nøytrale» og saklige fremstillinger av historien i skolefaget. Han skrev i 1982 om nye internasjonale didaktiske ideer fra 1960- og 1970-tallet, og hvordan disse ble gjeldende også i Norge. Han påpekte at lærebøker i samfunnskunnskap, historie og geografi på 1970-tallet var gjennomgående mer varierte og globalt sentrerte enn tidligere bøker, samtidig som de viste en dreining bort fra tradisjonell og kronologisk historiefremstilling av politisk historie. Lærebøker fra denne tida viste at det var en tendens til å etterstrebe mer saklige og «nøytrale» fremstillinger enn tidligere.<sup>18</sup>

Tanken om slike «nøytrale» fremstillinger ser ut til å ha vært i omløp i fagfeltet allerede før 1970-tallet. Dette illustreres i heftet *Korrektiv til A.Ræder: Verdenshistorie for realskoler og gymnaset*, skrevet av Hans Fredrik Dahl. Heftet inngikk som del av en serie som kritiserte lærebøker basert på samtidas politiske og intellektuelle situasjon og ånd.<sup>19</sup> Korrektivet kritiserte flere elementer i læreboka fra 1969, blant annet den siterte Israel-vennlige fremstillingen i kapittel 1.2. Hele fremstillingen av konflikten kritiseres for å hvitvaske jødene og presentere arabere som skurkene i historien. Dahl holdt ikke tilbake på kritikken og skrev: «Det er tonen i læreboka, og ikke den arabiske holdning til Europa, som er dum og primitiv».<sup>20</sup> Mer generelt viste korrektivet motstand mot departementenes nye femårige godkjenning av lærebokas 21. utgave da han omtalte godkjenningen som sløv. Boka ble kritisert for å være faglig utdatert, ha

---

<sup>16</sup> Bjørndal 1967: 24-25

<sup>17</sup> Bjørndal 1967: 54

<sup>18</sup> Bjørndal 1982: 111-112

<sup>19</sup> Thue 2019, 181

<sup>20</sup> Dahl 1970: 53-54

en omfattende stoffmengde og detaljnivå, fungere som politisk og religiøs indoktrinering, og å være lite pedagogisk. I tillegg argumenterte Dahl for at samspillet mellom tidsdimensjoner var viktig i skolefaget, og kritiserte læreboka for å ikke legge til rette for forståelse av vår egen tid i lys av fortida.<sup>21</sup> Thue omtaler korrektivet og påpeker at Dahls kritikk satte en tone for hvordan historiefaget fremover i tid ble mer samtidsorientert.<sup>22</sup> På denne måten var det tydelige ideer om krav og tanker angående hvordan historiske fremstillinger i skolefaget skulle være i den valgte perioden for denne oppgaven.

#### **1.4 Oppsummering og oppgavens videre gang**

Oppgaven omhandler norske lærebokfremstillinger av Israel-Palestina-konflikten fra 1970- og 1990-tallet. Den søker å sammenkoble tidligere forskning om Norges forhold til Midtøsten med forskning om læreverk i historiefaget for den videregående skolen i den valgte perioden. Bestemmelser for skolefaget i læreplaner fra 1976 og 1999, og fremstillinger i tilhørende lærebøker anses som del av rammen norske elever hadde for forståelse av konflikten. Forskningen omtalt i kapittel 1.3 har vist at den norske holdningen til konflikten gikk fra å være overveidende Israel-vennlig i tiårene etter andre verdenskrig, for så å gjennomgå en gradvis endring mot et mer nyansert perspektiv og forståelse for den palestinsk siden. I tillegg viste tidligere forskning at pedagogiske strømninger og kritikk av det tidligere tradisjonelle og kronologiske historiefaget gjorde seg gjeldende i den valgte perioden. Med denne tidligere forskningen som utgangspunkt har jeg etablert en hypotese om at lærebøkene ville inneholde mer Israel-vennlige fremstillinger i de eldste enn i de nyeste bøkene. Fremstillingene i læreverkene blir i oppgaven diskutert i lys av de didaktiske begrepene historiebevissthet og kollektivt minne.

Videre følger et kapittel som vurderer kilder, metode og teoretiske begreper. Deretter følger kapittel 3 om utviklingstrekk i Israel-Palestina-konflikten og norske holdninger til denne. I kapittel 4 presenterer jeg funn i de utvalgte læreverkene og refleksjoner rundt hvordan dette kan ha lagt rammer for forståelse av Israel-Palestina-konflikten. Kapittel 5 inneholder en diskusjon av funnene i lys av didaktisk tilnærming med utgangspunkt i en vurdering av hvordan fremstillingene kan inngå som del av historiebevissthet og kollektivt minne. Til slutt sammenfatter kapittel 6 hovedfunnene og den didaktiske drøftingen av disse

---

<sup>21</sup> Dahl 1970, 9, 11-18, 51

<sup>22</sup> Thue 2019, 181-18



## 2 Kilder, metode og teoretiske begreper

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming til tekst analysert opp mot didaktisk teori. Fremstillinger av Israel-Palestina-konflikten i valgte læreverk utgjør kildematerialet som er utgangspunkt for analysen. Oversiktsverk og forskning på Norges forhold til Midtøsten-konflikten i den valgte tidsperioden er benyttet for å kunne plassere og drøfte funnene i en videre kontekst. Utover dette legger didaktisk teori om historiebevissthet og kollektivt minne føringene for diskusjonen av fremstillingene. En innsnevring av den kvalitative analysen er foretatt ved en kombinasjon av lærebokanalyse og diskursanalyse. I lærebokanalysen undersøker jeg funn i de valgte læreverkene, og gjennom diskursanalysen drøfter jeg disse fremstillingene som representasjon på hvordan lærebøkene fungerer som sosialt institusjonaliserte bærere av mening i en større kontekst. I dette kapitlet diskuteres læreplaner og lærebøker som kilder. Deretter presenteres metodiske vurderinger for oppgaven. Til slutt gjøres det rede for de valgte didaktiske begrepene og ulike tilnærminger til disse.

### 2.1 Kilder

Sekundærlitteratur tilknyttet bakgrunn og teori er funnet ved hjelp av søketjenestene Oria og Google Scholar, samt ved tips fra veileder. Tidligere relevante masteroppgaver er funnet tilgjengelig via Munin, NTNUopen og UiODuo. Læreverkene tilknyttet 1976-læreplan og 1996-læreplan er publisert av Kirke- og Undervisningsdepartementet og ligger digitalt tilgjengelig i Nasjonalbiblioteket. Fagplan tilhørende læreplanen av 1996 er funnet på Utdanningsdirektoratets sider for utgåtte læreplaner.

Læreplan for den videregående skolen fra 1976 bestod av flere deler; hvorav den generelle delen og fagplan for felles allmenne fag er av relevans for min oppgave. Tre lærebøker tilknyttet denne læreplanen analyseres i oppgaven, alle godkjent for undervisning i den videregående skolen. Den første er *Historien i vår tid. Verdenshistorien fra 1870 til 1970-årene*, skrevet av Kristian Moen, publisert i 1979 av Aschehoug. Den andre er Cappelens lærebok *Verden blir én- Historie for den videregående skolen*, bind 3, som ble skrevet av Erling Bjøl og Tim Greve i 1978. Den siste læreboka er *Vår egen tid: Fra 1945 til i dag*, skrevet av Finn Holden, publisert av Tanum Norli i 1978.

I 1994 trådte ny generell læreplan i kraft for opplæringen, etterfulgt av nye fagplaner i 1996. Også her benyttet den generelle delen for videregående opplæring og fagplan for eldre og nyere historie, som inngår i fagplaner for felles allmenne fag, i analysen. Den første tilhørende boka

er *Veier til vår tid: Verdenshistorie etter 1850*, skrevet av Egil Ertresvaag og publisert av Universitetsforlaget i 1998. Den andre er Cappelen's *Verden 2: Verdenshistorie etter 1850*, skrevet av Asle Sveen og Svein Aastad i 1997. Den siste læreboka er *Vår felles fortid: Norge og verden etter 1940*, skrevet av Tor Linné Eriksen og publisert av Gyldendal i 1998. Alle disse var godkjent av Nasjonalt Læremiddelsenter, og tilknyttet læreplanen av 1996. Bøker fra disse forlagene er valgt ettersom de, ifølge Ola Svein Stugu, var tre av fire forlag som var på markedet i historie for videregående skole rundt årtusenskiftet.<sup>23</sup> Ved å bruke disse kildene vil jeg kunne sammenligne utviklingen, både i læreplanene og lærebøkene.

Videre i oppgaven omtales bøkene med kort-tittel etterfulgt av årstall i parentes. Kort-tittel er valgt for å skille bøkene, og for å vise at det er bøkene i seg selv som er relevante og ikke forlag eller forfatter. Årstall i parentes er tatt med for å tydeliggjøre hvilken læreplan bøkene er publisert i samsvar med. Dermed vil bøkene omtales herfra på følgende: *Historien i vår tid* (1979), *Verden blir én* (1978), *Vår egen tid* (1978), *Veier til vår tid* (1998), *Verden 2* (1997) og *Vår felles fortid* (1998).

Læreplaner som kilder byr på både muligheter og utfordringer. Folkenborg hevder i sin bok fra 2018 at læreplanene kan brukes som kilder i historiedidaktiske tilnærminger både fordi de kan kartlegge hvordan historiefaget har blitt forstått til bestemte tidspunkt, men også fordi man kan undersøke endringer i skolefaget over tid.<sup>24</sup> Videre viser han til John Goodlads flernivåanalyse av læreplaner. Første nivå er ideenes læreplan, som handler om verdier og perspektiver i planleggingsfasen av læreplanen. Andre nivå er den formelle læreplan, altså selve dokumentet som er vedtatt som styringsdokument for skolevirksomheten. Her er det viktig å påpeke at dette er en normativ kilde, som viser skolemyndighetenes ønske for undervisningen. Tredje nivå er den oppfattede læreplan. Her inngår tolkninger av den formelle læreplanen, som blant andre foretas av lærebokforfattere. Fjerde nivå handler om den operasjonaliserte læreplanen, med andre ord den faktiske undervisning i klasserommet. Femte og siste nivå er den erfarte læreplan, nemlig hvordan elevene selv erfarer læreplanen. Som de fleste andre læreplanstudier setter denne oppgaven søkelys på det andre og tredje nivået, der læreplanene vurderes som formelle styringsdokument og som dokumenter som kan tolkes og oppfattes på ulike måter.<sup>25</sup> Oppgaven tar også høyde for de generelle læreplanenes prinsipper, verdigrunnlag og overordnede

---

<sup>23</sup> Stugu 2001: 247

<sup>24</sup> Folkenborg 2018: 137

<sup>25</sup> Folkenborg 2018: 137-138

bestemmelser for skolen. Denne står overordnet fagplanene og fastsetter skolens forpliktelser og legitimering.<sup>26</sup>

Njål Skrunes presenterte i sin bok om lærebokforskning fra 2010 at bøkene er interessante forskningsobjekter på grunn av den enestående stillingen de har hatt i historiefaget i skolen over en lang periode.<sup>27</sup> På lignende måte skrev Magne Angvik i artikkelen «Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning» fra 1982 om lærebokas sterke posisjon og om formålet og metodisk tilnærming til skolebokanalyse. Han påpekte lærebokas posisjon som pedagogisk hjelpemiddel og som politikum, og ga dem stor verdi som studieobjekter: «De er både produkter og produsenter av innstillinger og forhold i et samfunn. De representerer en form for felles informasjon som alle unge i en relativt lang periode av livet blir utsatt for.»<sup>28</sup> Selv om lærerplanene var styrende for de valgte lærebøkene, kan forfatterne ha vektlagt ulikt, gjort ulike stoffutvalg og tolket den formelle læreplanen ulikt. I tillegg er det viktig å se lærebøkene i deres kontekst. Både forfatter, forlag og konsulenter kan tenkes å tolke læreplan og velge lærestoff og fremstilling påvirket fra faglige, pedagogiske og sosio-kulturelle omgivelser.<sup>29</sup>

Lærebøker som har gått ut av bruk er spor fra fortiden. I denne oppgaven kan disse sporene vise til statens ønskede historie- og verdensoppfatning i den valgte perioden på grunn av den statlige lærebokgodkjenningen. Statlig føring er poengtert av Skrunes ved at han påpekte at det forekom politisk påvirkning gjennom departementet angående kriteriene for godkjenningen av lærebøkene.<sup>30</sup> Lignende er det hevdet av Stugu at lærebøkene kunne gi innblikk i hva en stat ønsket skulle være offisielle kunnskaper, forståelsesformer og verdensorienteringer. På denne måten kunne bøkene fungere som kulturhistoriske kilder.<sup>31</sup> Selv om læreverkene ikke sier noe om den erfarte, faktiske undervisning og kunnskap som ble formidlet i klasserommet, kan de brukes som kildemateriale som sier noe om hvilke holdninger, verdier og kunnskaper som det fra statlig bestemt hold var ønskelig at skulle formidles.<sup>32</sup> Den statlige godkjenningsordningen ble i 2001 omtalt av Berit Brattholm som et viktig ledd i politisk styring. Ordningen, som ble

---

<sup>26</sup> Folkenborg 2018: 139

<sup>27</sup> Skrunes 2010: 15

<sup>28</sup> Angvik 1982: 368, 373

<sup>29</sup> Skrunes 2010: 61-62

<sup>30</sup> Skrunes 2010: 62

<sup>31</sup> Stugu 2001: 250

<sup>32</sup> Skrunes 2010: 71

etablert i 1889, var i denne oppgaven tidsramme svært debattert. Brattholm påpekte ordningen tilknyttet 1970-tallets nye læreplaner:

«Med innføringen av mønsterplanene for grunnskolen og nytt læreplanverk for de videregående skoler på 1970-tallet, skulle for så vidt skolens innhold, organisering og arbeidsmåter være mer enn godt nok sikret gjennom læreplanene som statlig styringsinstrumenter. Organiseringen av godkjenningsordningen og den politiske debatten om den vitner om at de politiske partiene ikke følte seg trygge på at læreplanene var tilstrekkelige styringsdokumenter for å sikre kvalitet på den norske utdanningen.»<sup>33</sup>

Sitatet viser at den statlige godkjenningen av lærebøker var et sentralt styringsdokument. Derfor må denne ordningen inkluderes i koblingen mellom lærebokfremstillinger og norsk offisiell holdning til Midtøsten-konflikten. Godkjenningsordningen ble først avvirket i 1999.<sup>34</sup>

## 2.2 Metode

Oppgavens kvalitative tilnærming består av en integrert læreverks- og diskursanalyse. Kvalitativ metode er en forskningsmetode som sikter på å avdekke sosiale mønstre eller mening.<sup>35</sup> I motsetning til kvantitativ metode som søker å kartlegge mengder og utbredelse av fenomener, søker den kvalitative tilnærminger å avdekke hvorfor noe skjer eller vurdere betydningen av funn i utvalgte lærebøker.<sup>36</sup> Den kvalitative metoden kan gjennomføres ved ulike analysetilnærminger. Denne oppgaven baserer seg på en språklig orientert diskursanalyse for å undersøke hvordan det ser ut til å ha blitt etablert mening i historiske fremstillinger i en sosialt bestemt diskurs.<sup>37</sup> I denne språklige tilnærmingen inngår innholdsmessige analyser av læreplaner og lærebøker.

Føringer fra de utvalgte generelle og fagspesifikke læreplanene vurderes med utgangspunkt i to av de fem tidligere nevnte nivåene i John Goodlads flernivåanalyse.<sup>38</sup> Goodlads andre nivå, den formelle og normative læreplanen, anvendes i oppgaven. De vedtatte dokumentene anses her som statlige vedtatte styringsdokumenter med bestemmelser for den videregående

---

<sup>33</sup> Brattholm 2001

<sup>34</sup> Brattholm 2001

<sup>35</sup> Johannessen et.al. 2016: 95

<sup>36</sup> Johannessen et.al 2016: 28, 95-96

<sup>37</sup> Johannessen et.al. 2016: 97, 225

<sup>38</sup> Folkenborg 2018: 137-138

opplæringen og for skolefaget i historie. Videre er Goodlads tredje nivå, den oppfattede læreplanen, relevant for oppgaven gjennom vurderinger rundt lærebokforfatterens tolkninger av det formelle styringsdokumentet. På denne måten vil koblingen mellom læreplanen og funnene i selve lærebokanalysen kunne diskuteres. Oppgaven søker med dette å vurdere hvordan sammenhengen mellom læreplanens generelle del, de fagspesifikke planene og de tilhørende lærebøkene i historiefaget. Utover disse to aktuelle læreplannivåene, åpner oppgavetilnærmingen også for en mulighet for drøfting av Goodlads femte nivå; den erfarte læreplan. Det er ikke mulig å si noe sikkert om elevenes erfaring av læreplanen, da vi ikke vet hvordan undervisningen faktisk aktualiserte læreplanen i klasserommet. Likevel vil diskusjonen om det kollektive minnet kunne drøfte på hvilken måte det kan tenkes at elevene ble påvirket av læreplanens generelle og fagspesifikke føringer.

Analysen av lærebokfremstillingene gjennomføres både horisontalt og vertikalt. Angvik presenterte en slik analysemodell der horisontale analyser undersøker lærebøker fra samme tidsrom, mens vertikale analyser vurderer tematiske fremstillinger i bøker fra ulikt tidsrom.<sup>39</sup> Slike analyser gjennomføres i denne oppgaven ved å velge tre bøker fra samme tidsrom og felles læreplan, og i tillegg velge ytterligere tre bøker tilknyttet en annen læreplan fra to tiår senere. Angvik viste også til ulike formål med skolebokanalyse: fagvitenskapelig, praktisk pedagogisk rettet, eller politisk/ideologisk med undersøkelse av bøker i henhold til lovverk og fagplaner.<sup>40</sup> Satt i kontekst med den statlige innblandingens ved godkjenning av lærebøker og de statlige fastsatte læreplanene, inngår den følgende lærebokanalysen i det sistnevnte politiske/ideologiske formålet. Også Skrunes poengterte at en kvalitativ tilnærming er en egnet metode i ideologisk lærebokforskning, og forklarer at den kan sikte på å avsløre politiske påvirkninger bak en læreboktekst.<sup>41</sup> Likevel ser det ut til at også fagvitenskapelige og pedagogisk rettede vurderinger er en forutsetning for å kunne diskutere politisk eller ideologisk påvirkning. I denne oppgaven kan den politiske eller ideologiske rammen for lærebøkene først diskuteres dersom lærebøkene i tillegg er satt i samtidas skolefag-kontekst. I lys av didaktisk og pedagogisk historiografi presentert i kapittel 1.3.2 må utviklingen av forholdet mellom akademisk fagvitenskap og mer pedagogiske, elevsentrerte og metodiske tilnærminger i faget inngå i læreplananalysen.

---

<sup>39</sup> Angvik 1982: 371

<sup>40</sup> Angvik 1982: 371, 377

<sup>41</sup> Skrunes 2010: 108-109

En utfordring i den omtalte lærebokanalysen er påvirkning fra subjektive interesser. Skrunes problematiserte spenningsfeltet mellom objektivitet og subjektivitet. På den ene siden vil de som gjennomfører en skolebokanalyse ønske å sikre så objektiv, saklig og dekkende beskrivelse av tekstene som mulig i henhold til problemstillingen. På den andre siden kan underliggende subjektive interesser overstyre analysen til å finne resultater som bekrefter et bestemt syn, eller føre til at man overser funn som viser en annen vinkling eller posisjon. Derfor er det viktig å være bevisst på den subjektive posisjonen hos den som foretar en lærebokanalyse. Ved å inkludere en slik vurdering påpekte Skrunes at man kunne sikre et metabevist perspektiv på forskningen.<sup>42</sup> For å forsøke sikre så etterprøvbare resultater som mulig inkluderer jeg sitater og eksempler fra lærebokfremstillingene som brukes i drøftingen. Dersom det er fremtredende gjentagende meningsbærende ord, vil også disse presenteres. I tillegg bidrar oppgavens komparative aspekt til resultatenes etterprøvbarhet. Dette er fordi den horisontale delen av analysen, som inneholder en sammenligning av undersøkelser av tre lærebøker fra hvert valgte tidsrom, muliggjør en vurdering av mønster og fellestrekk i historiefremstillingene.

Funnene fra læreplanene og lærebøkene inngår i en større sammenheng i diskursanalysen. Fremstillingene er språklige representasjoner, som kan vurderes i en representasjonsanalyse. Ifølge Teemu Ryymin handler en slik analyse om hvordan forholdet mellom språk og mening konstrueres i fremstillinger, og om språklige fremstillinger som historiske begivenheter.<sup>43</sup> I denne oppgaven er både de vedtatte læreplanene og fremstillingene i lærebøkene språklige representasjoner, og disse danner utgangspunktet for diskursanalysen. Ryymin forklarer en diskurs som et mønster eller sett av regler som legger føringer for utsagn og praksiser. Det kan for eksempel finnes politiske, økonomiske eller medisinske diskurser til en gitt tid som bestemmer hvilke representasjoner som er mulig. I lys av at historiefaget har gjennomgått en språklig vending, går en diskursanalyse ut på å studere språk og tekster i henhold til de sosiale systemene de operer i.<sup>44</sup> Innenfor én diskurs kan man dermed anse representasjoner som det som er tenkelig og det som gir mening å fremstille på et gitt historisk tidspunkt. Diskursanalysen samsvarer til en viss grad med Knut Kjeldstadli sin omtale av tekstanalyse

---

<sup>42</sup> Skrunes 2010: 108-109

<sup>43</sup> Ryymin 2018: 57

<sup>44</sup> Ryymin 2018: 58, 62-63

som kvalitativ metode; språklige fremstillinger brukes som kilder til å undersøke hva som fantes og betydde noe i et samfunn til en bestemt tid.<sup>45</sup>

For å kunne gjennomføre en diskursanalyse har både Iver Neumann og Asbjørn Johannessen et.al. vektlagt behovet for kulturell kompetanse. Begrepet innebærer å ha kjennskap til området og kunnskap om aktuelle konvensjoner og føringer bak diskursen.<sup>46</sup> Tilknyttet denne oppgaven vil den kulturelle kompetansen inkludere innsikt i den statlige lærebokgodkjenningen, og kjennskap til tendenser og utvikling i skolefaget historie. Ved hjelp av slik kompetanse kan en diskursanalyse lese og undersøke tekster, og samtidig forstå samfunnsprosesser som tekst. Johannessen et.al. har redegjort for diskursanalysens formål på følgende måte: «[Den] bidrar til å øke bevisstheten om hvordan diskurser former virkelighetsoppfatninger [og] har til hensikt å bevisstgjøre individer om at sosiale ordninger og institusjoner er styrt av språket».<sup>47</sup> Med kulturell kompetanse i bunn vil det være mulig å vurdere på hvilken måte de språklige fremstillingene kan ha lagt føringer for forståelsen av virkeligheten.

Som utgangspunkt for diskursanalysen, fungerer læreverkene i denne oppgaven som del av en statlig godkjent diskurs. I denne diskursen anses representasjoner i læreplaner og lærebøker sosialt institusjonaliserte meningsbærere. I tillegg til at analysen baseres på fremstillinger om selve Israel-Palestina-konflikten, inngår også fremstillinger av Midtøsten-politikk i en større sammenheng, samt vurderingen av hvordan bøkene fremstiller ideologier og Holocaust. Ved å utvide analysen på denne måten vil jeg bedre kunne imøtekomme problemstillingens søkelys på hele rammen for forståelse av konflikten. Relevante tankesett eller kontekster utover den eksplisitte fremstillingen av selve konflikten kan tenkes å ha påvirket den totale rammen for forståelse. Videre vil didaktisk teori være grunnlaget for diskusjon av funnene i læreverk- og diskursanalysen. Oppgaven sikter på å vurdere hvorvidt elevenes historiebevissthet og kollektivt minne kan ha blitt påvirket av fremstillingene, men også hvordan de kan ha lagt føringer for hvordan elevene kom lærebokfremstillingene i møte.

---

<sup>45</sup> Kjeldstadli 1999: 183, 186

<sup>46</sup> Johannessen et.al. 2016: 227 og Neumann 2001: 50

<sup>47</sup> Johannessen et.al. 2016: 223, 225

## 2.3 Teoretiske begreper

Det teoretiske rammeverket for oppgaven baserer seg på tidligere forskning om begrepene historiebevissthet og kollektivt minne. I dette delkapittelet vil det redegjøres for ulike aspekter ved begge de didaktiske begrepene. Dette gjøres for å kunne bruke denne teorien aktivt i en integrert diskusjon av funnene i lærebokfremstillingene.

### 2.3.1 Historiebevissthet

Historiebevissthet er et begrep som først ble etablert i tysk historiedidaktikk rundt 1980. Begrepet bygger på en idé om at historie er et grunnleggende element for å forstå seg selv som menneske. I dette ligger tanken om å forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Ved hjelp av en slik forståelse vil man kunne se og forstå seg selv som både historieskapt og historieskapende. Betydningen og omfanget av begrepet har vært diskutert.<sup>48</sup> Til å begynne med omhandlet begrepet samspillet mellom tidsdimensjonene. Deretter fikk begrepet en dobbel karakter i form av metabevissthet, altså en bevissthet om samspillet.<sup>49</sup> Den danske didaktikeren Bernard Eric Jensen påpekte at historiebevissthet var et sentralt moment i menneskers liv, og definerte kjernen i begrepet: «hele det samspill, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning».<sup>50</sup> Til tross for at historiebevissthet ble anerkjent som et fruktbart begrep blant historiedidaktikere, tok det tid før begrepet ble brukt i praksis og inntok klasserommet. I nordisk kontekst har begrepet først vært sentralt i læreplaner etter 2000.<sup>51</sup>

I boka *Historiedidaktikk- En håndbok for lærere og studenter* fra 2020 omtaler Erik Lund historiebevissthetens posisjon i historiedidaktikken, og påpeker at begrepets søkelys på det nåtidige og fremtidige har brakt med seg en endring fra det tidligere mer tradisjonelle fortidige kunnskapsfokuset i historie som skolefag.<sup>52</sup> Til tross for at selve begrepet ble definert og utbredt fra 1980-tallet, har Fredrik W. Thue påpekt at kritikk mot det «encyklopediske» historiefaget allerede så tidlig som på 1930-tallet var begrunnet av en samfunnsmessig historiebevisst endring. Han hevder: «Selv om menneskets utviklingshistorie fra de eldste tider fortsatt ble tillagt vekt, ble det sterkere enn før understreket at fagets primære oppgave var å hjelpe elevene

---

<sup>48</sup> Stugu 2016: 19

<sup>49</sup> Knutsen 2023: 19-20

<sup>50</sup> Jensen 1996: 5-6

<sup>51</sup> Lund 2020: 32, 37

<sup>52</sup> Lund 2020: 27, 32



med å orientere seg i nåtiden».<sup>53</sup> På denne måten har historiebevissthet, til tross for å være et relativt nytt begrep i norske læreplaner, lange røtter i historiefaget i skolen.

Lund omtaler historiebevissthet som et tosidig begrep. På den ene siden har begrepet en vitenskapelig og analyserbar dimensjon. Denne omfavner drøftende og kritiske studier av historisk forskning og studier av hvordan historie blir brukt i samfunnet og praktisert i skolen. På den andre siden er historiebevissthet knyttet til mer ikke-analytiske aspekter, og heller mer eksistensielle spørsmål om fellesskap og identitet. Dette innebærer blant annet hvordan oppfattelse av fortiden kan fungere som grunnlag for legitimering og mobilisering for bestemte praksiser og normer i samfunnet. Lund vektlegger at historiebevissthet oftest opptrer som en kobling mellom disse to dimensjonene.<sup>54</sup> Jensen henviste også i 1996 til begrepets ulike aspekter, og trakk blant annet frem historiebevissthet som del av individuelle og kollektive minner og som del av sosiokulturelle prosess.<sup>55</sup> Han påpekte at historiebevisstheten dannes og omdannes i forestilte fellesskap og identiteter som mennesker etablerer gjennom relasjoner og sosiale prosesser.<sup>56</sup> I denne oppgaven må det understrekes at den historiebevisstheten som det legges føringer for i skolen og i læreverkene kun var én av flere samarbeidende eller konkurrerende arenaer der mennesker kan ha utviklet sin egen historiebevissthet.

Ifølge Folkenborg lever det fortidige videre i vår bevissthet, og ulike forestillinger av fortiden kan omtales som kognitive forenklinger for å forstå og skape mening om det som har skjedd.<sup>57</sup> Forholdet mellom slike forestillinger og fortellinger i historiefaget er knyttet til historiebevissthet og lærebokanalyse: «Fortellinger kan befeste forestillinger, samtidig som de kan introdusere og konstruere nye forestillinger om noe eller noen».<sup>58</sup> Historiebevisstheten vil påvirkes av nye perspektiver eller fortellinger om fortiden, som igjen kan etablere nye perspektiver på fremtiden og nåtiden. I tillegg er det viktig å være bevisst på at historiske forestillinger i ulike framstillingsformer kan være preget av et politisk eller ideologisk standpunkt, eller styrt av annet motiv enn profesjonelle retningslinjer. Selv om alle har en historiebevissthet og ingen er historieløse, kan det variere hvorvidt vi er bevisste og reflekterte over vår egen historiebevissthet.<sup>59</sup> Ketil Knutsen påpeker at det er først når vi blir bevisst på og

---

<sup>53</sup> Thue 2019: 179

<sup>54</sup> Lund 2020: 30-31

<sup>55</sup> Jensen 1996: 7

<sup>56</sup> Jensen 1996: 7-10

<sup>57</sup> Folkenborg 2018: 19

<sup>58</sup> Folkenborg 2018: 21

<sup>59</sup> Folkenborg 2018: 27-29 og Jensen 1996: 6-7

utvikler denne historiebevissthet at vi kan etablere et kritisk forhold til hvordan vi omgås med historie.<sup>60</sup>

Historiebevissthet som didaktisk teori i denne oppgaven er valgt av flere grunner. I tillegg til å være et svært relevant begrep for mitt videre arbeid som lærer i historie, egner begrepet seg godt for drøfting av funn i tidligere læreverk. Den omtalte koblingen mellom den analytiske og vitenskapelige dimensjonen og den mer identitets- og fellesskapspregede dimensjonen gjør historiebevisstheten svært aktuell for den valgte perioden. Begge dimensjonene kan knyttes til utviklingen av skolefaget historie i videregående skolen. Den omtalte pedagogiske og samfunnsvitenskapelige vendingen kan ha bidratt til en endring i forståelsen av og tilnærmingen til den vitenskapelige dimensjonen av historiebevissthet. Samtidig kan lærebøkene som styringsmiddel fra statlig hold tenkes å ha bidratt til et fellesskapsaspekt i form av felles fortidsforståelse og holdninger i elevenes historiebevissthet.

Historiebevissthet er også aktuell i lys av forholdet mellom fortelling og forestilling. Historiske fortellinger, som for eksempel de elevene blir presentert for gjennom lærebøkene, kan befeste forestillinger eller konstruere nye forestillinger. Her er det potensiale for drøfting dersom fremstillinger i læreverk samsvarer eller ikke samsvarer med hovedtendenser i norsk holdning til konflikten på gitte tidspunkt. Til slutt, og som en videreføring av de nevnte årsakene, kan historiebevissthet kobles til det kollektive minne og til en kollektiv identitet. Knutsen presenterer denne koblingen i en vurdering av hvordan historiebevissthet har påvirket skolefaget: «Målet med skolens historiefag ble dermed ikke lenger bare forstått som politisk og sosial tilpasning, men mer å gjøre elevene i stand til å orientere seg og utvikle kollektiv identitet som selvstendige og myndige medlemmer av samfunnet.»<sup>61</sup>

### **2.3.2 Kollektivt minne**

På samme tid som interesse for historiebevissthet økte, vokste også interessen for kollektivt minne blant didaktikere. Til tross for at det å minnes noe i utgangspunktet er en individuell prosess, kan parallelle individuelle minner skape et kollektivt, felles minne. Slike minner kan både være kulturelt konstruert i et sosialt fellesskap, men også få sosiale funksjoner.<sup>62</sup> Sosiolog

---

<sup>60</sup> Knutsen 2023: 13

<sup>61</sup> Knutsen 2023: 20

<sup>62</sup> Stugu 2016: 24-25

Maurice Halbwach presenterte sin teori om kollektivt minne allerede tidlig på 1900-tallet. Han mente at det kollektive minnet i all hovedsak var en rekonstruksjon av fortiden i lys av det nåtidige, samt at individers etablering av minner alltid foregår i sosiale sammenhenger.<sup>63</sup> Halbwachs tilnærming kalles *presentistisk* grunnet den kontinuerligere nåtidige reproduksjonen av kollektive minner.<sup>64</sup> På samme måte er det påpekt av Stugu at et felleskap i et sosialt kollektiv bestemmer hva og hvordan noe huskes eller fremkalles, og at det å minnes noe er en kulturell prosess.<sup>65</sup> Dersom man anerkjenner det individuelle og det kollektive minnet kan historiefaget åpnes opp for et mangfold av perspektiver og forståelser av fortiden. Dermed er også minne tett koblet til historiebevissthet, ved at det nåtidige minnet er med på å legge føringer for forståelse av fortid og forventninger for fremtid.

Minnestudier har ekspandert de siste tiårene. I den forbindelse har det vært diskusjon mellom forskere angående hva det kollektive minnet innebærer. I denne debatten vil Aleida Assmann, Jan Assman og Jeffrey K. Olicks alternative tilnærming til Halbwachs idé om det kollektive minnet trekkes frem. Aleida Assmann har inntatt en posisjon som kritiserer begrepet for å være vagt, og mente heller at sosialt, politisk og kulturelt minne var tydeligere alternativer. Ifølge henne handler det sosiale minnet om kommunisert eller undertrykte erfaringer som bidrar til visse verdier, vaner eller holdninger innen en generasjon eller andre sosiale fellesskap. Her inngår hvordan minner kommuniseres både på offentlig og privat arena. For det andre handler politisk minne i større grad om politisk handling og etablering av nasjonale identiteter. Slike minner er ifølge A. Assmann konstruerte og kan brukes og misbrukes for identitetskaping og politikk. Institusjoner har ikke egne minner, slik et individ kan ha, men de kan konstruere et symbolsk minne gjennom for eksempel monumenter eller seremonier. Til slutt er det kulturelle minnet tilknyttet strategier for langsiktig, bevisst bevaring eller forsømmelse. Disse minnene etablerer en kulturell kanon, som viser til komplekse og etablerte sosiale interesser og anerkjennelser i en kultur. Sammenlignet med tydelige og homogene uttrykk i det politiske minnet, kan kulturelle minner fremstå mer komplekst og i større grad kreve at individer deltar aktivt i samfunnet for å tilegne seg informasjon.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Coser 1992: 34, 40

<sup>64</sup> Coser 1992:25

<sup>65</sup> Stugu 2016: 25, 28-29

<sup>66</sup> Assmann A. 2010: 41-44

Jan Assmann har presentert et skille mellom det kulturelle og det kommunikative kollektive minnet.<sup>67</sup> Det kommunikative handler om minner som baseres på hverdagskommunikasjon. Han refererte til Halbwachs idé om at alle minner etableres i kommunikasjon med andre. Så snart slike minner ikke lenger kan eksistere levende mellom mennesker, og utgår fra sin tidshorisont, blir de objektivisert som kulturelle minner. Dette minnet består av kulturelle formasjoner slik som tekster, ritualer og monumenter, men samtidig også institusjonell kommunikasjon og kulturell arv. Ifølge J. Assmann har en slik kultur en minnestruktur med både formativ og normativ funksjon som kan bidra til reproduksjon av en gruppeidentitet.<sup>68</sup> På denne måten kan vi si at J. Assmanns kollektive minne både inkluderer det hverdagslige minnet, men også fortidige etablerte minner som brukes i nåtiden.

På samme måte har Jeffrey K. Olick vektlagt det kulturelle aspektet ved minner i sin diskusjon av det kollektive minnet. Olick var enig i Halbwachs påstand om at minne ikke bare er individuelt og ikke bare bindende i grupper, men at det er en slags kulturell arv som mottas av individer både aktivt og passivt i fellesskap.<sup>69</sup> Utover dette kritiserte han eksisterende tilnærminger om minnet for å sette det individuelle og kollektive i motsetning til hverandre og for faren ved å omtale det kollektive minnet som en fastsatt enhet. Olick refererte blant annet filosofen Bakhtin i sin vektlegging av relasjonell og prosessuell konstitusjon av kulturer gjennom dialog. I denne forståelsen anses minne som en aktiv prosess som foregår over tid og ikke bare et retrospektivt lagringsbyrå.<sup>70</sup> Basert på et skille mellom «collected memory» og «collective memory», viste Olick til to sentrale elementer i det kollektive minnet. Det første innebar individuelle prosesser der minner etableres alene eller i fellesskap, og det andre innebar en kollektiv setting der grupper etablerer definisjoner og rammer for minner. Sistnevnte kan for eksempel være maktinstitusjoner som legger føringer for narrativer og tradisjoner.<sup>71</sup> Gitt denne kompleksiteten foreslo Olick å bruke sosialt minnestudie som et fellesbegrep for forskning på ulike kognitive, personlige og kollektive prosesser og praksiser tilknyttet minnet.<sup>72</sup>

Et sentral aspekt tilknyttet det kollektive minnet er at reproduksjon av minner i fellesskap kan foregå under press fra samfunnet, eller at et minne kan bli tilgitt en mening det i utgangspunktet

---

<sup>67</sup> Assmann J. 1995: 126

<sup>68</sup> Assmann J. 1995: 126, 128-129

<sup>69</sup> Olick 2007: 5-6

<sup>70</sup> Olick 2007: 10-11

<sup>71</sup> Olick 2007: 23-24, 28-29

<sup>72</sup> Olick 2007: 34

ikke hadde.<sup>73</sup> Lewis A. Coser eksemplifiserte ved å referere til det jødiske kollektive minne tilknyttet kampen ved Masada. I det første århundret foregikk kampen mellom jødiske forsvarere og romerske erobrere. Etter lange kamper var det igjen omtrent 900 jødiske på fjellet kalt Masada. I fellesskap ble det inngått enighet om kollektivt selvmord heller enn å bli tatt under romersk fangenskap. Før 1900-tallet hadde ikke denne historien noen spesiell referanse eller symbol. I underkant av 2000 år etter, i forbindelse med oppblomstringen av sionismen og publiseringen av et dikt i 1927 kalt «Masada», har hendelsen blitt et symbol på jødisk motstand og heroiske vilje. For nylige jødiske generasjoner har denne fortellingen fått viktig nasjonal betydning. I henhold til Halbwachs presentistiske teori om minner som rekonstruksjon av fortiden, viser dette eksempelet hvordan nåtidige forhold påvirker kollektive minner. Å søke etter en heroisk fortid for å finne lignende situasjoner til nåtiden er et gjentakende fenomen, og situasjonen man er i påvirker den selektive forståelsen av fortiden.<sup>74</sup> På denne måten vises hvordan fortidige minner kan få større betydning enn det de hadde i utgangspunktet. I tillegg har både A. Assmann og Olick poengtert at det er viktig å være observant på at etableringen av kollektive og offentlige minner kan homogenisere, etablere stereotyper og danne mønstre for visse minner.<sup>75</sup>

I denne oppgaven vil etableringen av det kollektive minnet tilknyttet læreverk relateres til det politiske, kulturelle og sosiale aspektet. Når det gjelder det politiske minne, kan statlig læreverk være en del av nasjonal identitetsskaping og politikk med et tydelig budskap for en gitt periode. Den norske skolen med statlig godkjente læreverk, har ikke et institusjonelt politisk minne selv, men den norske stat har hatt mulighet til å bruke skolen som aktør i konstruksjon av et kollektivt minne ved å velge hva som vektlegges og minnes. Analysen av den overordnede delen av læreplanene kan vise hvilke verdier og holdninger som kan ligge til grunn for opplæring. Læreplanene kan også være utgangspunkt for de kollektive minnene som blir etablert i samtiden gjennom fremstillinger i skolen. Videre er det kulturelle minnet kanskje tydeligst relatert til læreverksanalyse. Hvilke aspekter samfunnet ønsker bevart og vektlagt kan blant annet tydeliggjøres i læreverk, og kan da anses som del av den kulturelle kanon. Det kulturelle minnet krever aktiv deltakelse, noe skolesystemet legger til rette for.<sup>76</sup> Det sosiale minnet vil også

---

<sup>73</sup> Coser 1992: 51

<sup>74</sup> Coser 1992: 32-34

<sup>75</sup> Assmann A. 2010: 49 og Stugu 2016: 25

<sup>76</sup> Assmann, A. 2010: 42-43

aktualiseres i analysen og diskusjonen, ettersom læreverkene inngår i et sosialt samfunn utover skolen med andre arenaer for påvirkning på det kollektive minnet.

## **2.4 Oppsummering**

Ved bruk av kvalitativ tilnærming til læreverk som del av en diskurs, vurderes fremstillinger av Israel-Palestina-konflikten. Dette kapittelet har vist at tidligere læreplaner og lærebøker som har gått ut av bruk kan fungere som kilder for å kartlegge og fortelle oss om verdier og innstillinger til opplæringen i den norske skole til bestemte tider. Som produsenter og produkter av forhold i samfunnet fungerer lærebokfremstillingene som språklige representasjoner i en diskursanalyse. Den statlige lærebokgodkjenningen og læreplanbestemmelsene muliggjør en politisk og ideologisk vurdering av lærebøkene. Fremstillingene av konflikten i lærebøker tilknyttet læreplanene fra 1976 og 1996 blir drøftet i lys av historiebevissthet og kollektivt minne. Den didaktiske teorien muliggjør en vurdering av samspillet mellom tidsdimensjoner, forholdet mellom forestilling og fortelling, og et fellesskaps- og identitetsaspekt ved lærebokfremstillingene.

Funnene fra lærebok- og diskursanalysen presenteres i kapittel 4 og 5. Hensikten med kapittel 4 er å vise hvordan lærebøkene eksplisitt vektlegger Israel-Palestina-konflikten. Kapittel 5 søker å vise hvordan relevante ideologier og Holocaust er fremstilt i lærebøkene. Deretter drøftes alle funnene i lys av den didaktiske teorien. For å kunne kontekstualisere lærebokfremstillingene om Israel-Palestina-konflikten følger først et kapittel med redegjørelse for hovedtrekk i konflikten og norske holdninger til denne.

### 3 Israel-Palestina-konflikten og norske holdninger til den

Dette kapitlet inneholder en kortfattet redegjørelse av sentrale utviklingstrekk i konflikten mellom israelere og palestinere, etterfulgt av en redegjørelse av utviklingen av norske holdninger til konflikten. Hensikten med kapitlet er å etablere et realhistorisk bakteppe for den påfølgende analysen og drøftingen av lærebokfremstillingene. Gitt den omfattende konfliktens kompleksitet må redegjørelsen av den leses med forbehold om at ikke alle sentrale krigere og hendelser er dekket på en fullstendig måte, men at utviklingen som presenteres her er komprimerte hovedlinjer. Også utviklingen av norske holdninger er presentert i relativt overordnede utviklingslinjer. Likevel bidrar kapitlet med en kontekst og et bakteppe som inngår som utgangspunkt for den påfølgende drøftingen.

#### 3.1 Israel-Palestina-konflikten

For å forstå spenningene mellom israelere og palestinere etter opprettelsen av staten Israel, bør man vende blikket bakover og finne faktorer som påvirket utviklingen før staten ble til. Konflikten i området har lange røtter, men spenningen eskalerte særlig utover 1800-tallet og tidlig på 1900-tallet. Jørgen Jensehaugen har trukket frem politiske ideologier som viktige faktorer i europeisk kontekst, og hevdet at det er nødvendig å se disse faktorene sammen med konfliktområdene lokalt i Palestina.<sup>77</sup> Imperialisme, nasjonalisme og antisemittisme var ideologier som hadde fotfeste i Europa, og som påvirket utviklingen i Midtøsten første halvdel av 1900-tallet. I konfliktområdet hadde jødeforfølgelse forekommet med ujevn hyppighet opp igjennom århundrene etter kristendommens etablering. Etter første verdenskrig og oppløsning av det osmanske riket, tok britene på seg ansvaret for å legge til rette for et jødisk 'nasjonalhjem' gjennom Balfour-erklæringen.<sup>78</sup>

Nasjonalisme og antisemittisme i Europa var viktige faktorer som påvirket jødene til å flytte til Palestina for å etablere et jødisk samfunn. Nasjonalismen bidro sterkt til et skille mellom et «vi» og et «dem». I korte trekk handlet denne nasjonalismen om en kobling mellom stat og nasjon, der de som tilhørte staten også skulle utgjøre et eget folk og en egen nasjon. I den europeiske nasjonalismebølgen må sionisme nevnes. Denne bevegelsens utgangspunkt var

---

<sup>77</sup> Jensehaugen 2022: 19-20

<sup>78</sup> Adwan et.al 2012: 8-11

målet om et selvstendig område for jødene i Palestina.<sup>79</sup> Utover 1800-tallet ble sionismen påvirket av nasjonalisme og europeiske fordommer mot jøder, og inntok en politisk og nasjonalistisk retning. Sionistbevegelsen ble etter hvert så sterk at den kunne organisere seg i Palestina som en slags para-stat. Under det britiske mandatet økte intensiteten langs flere konfliktlinjer. Spenningen økte mellom sionister og palestinere i området, samtidig som både sionister og palestinere var misfornøyde med det britiske styret. Samtidig som jødisk nasjonalisme trakk jøder til Palestina, bidro antisemittisme til å presse jøder ut av Europa. Antisemittismen var en særegen rasisme mot jøder som kom til uttrykk som systematisk diskriminering og senere pogromer direkte rettet mot jøder.<sup>80</sup> I den israelske fremstillingen i *Side by Side* av Sami Adwan et.al ble det påpekt at antisemittismen ble intensivert og preget av mer ekstrem rasisme i Europa på slutten av 1800-tallet, og at dette førte til at mange jøder valgte å emigrere.<sup>81</sup>

Etter andre verdenskrig hadde ikke britene lenger kapasitet til å holde på Palestinamandatet, og spenningen mellom araber-palestinere og den voldsomme jødiske innvandringen hadde eskalert. Ansvar for hva som skulle skje etter krigens slutt ble tatt opp i FNs nye komité United Nations Special Commission on Palestine (UNSCOP). Komiteen la frem en delingsplan i 1947, som jødene på den ene siden jublet for, mens palestinerne på den andre siden var rasende over. Planen delte Palestina-mandatet i en jødisk stat, en arabisk stat og en FN-styrt del rundt Jerusalem. Delingsplanen ble startskudd for den følgende borgerkrigen. I denne konflikten ønsket palestinerne å beholde det de hadde hatt, mens israelere ønsket å ta det de var blitt lovet gjennom delingsplanen.<sup>82</sup> Borgerkrigen resulterte i israelsk uavhengighetserklæring i mai 1948. Både denne borgerkrigen og en påfølgende israelsk-arabisk krig tydeliggjorde fire av konfliktens hovedelementer; grensdragninger, flyktningeproblematikk, kontroll over Jerusalem og spørsmål om gjensidig anerkjennelse.<sup>83</sup>

Krigen i 1967 og den påfølgende FN-resolusjonen la rammer for den videre utviklingen av konflikten mellom israelere og palestinere. På 1960-tallet organiserte palestinerne seg politisk i den palestinske frigjøringsorganisasjonen (PLO), og den panarabiske nasjonalismen i

---

<sup>79</sup> Jensehaugen 2022:19-21

<sup>80</sup> Jensehaugen 2022: 22, 25-26

<sup>81</sup> Awdan et.al. 2012: 4

<sup>82</sup> Jensehaugen 2022: 29- 30, 35-36

<sup>83</sup> Jensehaugen 2022: 44



Midtøsten stod sterkt.<sup>84</sup> Israelere har kalt krigen i 1967 for «Seksdagerskrigen», mens arabere har kalt krigen for «Aggression of June the fifth».<sup>85</sup> For israelere resulterte krigen i en seier som bidro til politisk, militær og økonomisk vinning. For arabere representerte den et tilsvarende nederlag, med blant annet tap av Jerusalem og Vestbredden.<sup>86</sup> Jensehaugen hevder følgende om konflikten: «[...] markerte starten på en israelsk okkupasjon som har vart i over femti år».<sup>87</sup> Denne kommentaren kan se ut til å komme fra et tydelig standpunkt i konflikten, noe som bryter med det jeg anser som en ellers relativt nyansert fremstilling i boka. Sett i sammenheng med de to parallelle fremstillingene presentert av Awdan et.al. ser utsagnet fra Jensehaugen ut til å samsvare med fremstilling fra palestinsk hold. Den palestinske fremstillingen i Awdan et.al omtalte den israelske okkupasjonen som det største og alvorligste resultatet av 1967-krigen. I den israelske fremstillingen av konflikten er det heller brukt ord som ‘kontroll’ og ‘erobring’ istedenfor ‘okkupasjon’. Den israelske fremstillingen forklarte resultatet i krigen som en brilliant seier som endret hele Midtøstens historie.<sup>88</sup> Slike utsagn tydeliggjør konfliktens kompleksitet og variasjoner i fremstillinger av den.

I etterkant av krigen i 1967 vedtok FNs sikkerhetsråd resolusjon 242:

«Withdrawal of Israeli armed forces from territories conquered during the last conflict; an end to the claim or situation of war; and recognition of the sovereignty, territorial integrity and political independence of every state in the region.»<sup>89</sup>

Til tross for at denne resolusjonen muliggjorde fredelig løsning, ble den problematisk på grunn av ulike tolkninger av hvilke territorier tilbaketrekningen skulle gjelde. Palestinerne ønsket israelsk tilbaketrekning fra alle de ny-okkuperte områdene, mens israelere mente resolusjonen ikke gjaldt alle disse områdene. Videre nektet PLO å akseptere resolusjonen da de ikke opplevde at deres ambisjoner om en løsning på det palestinske flyktningproblemet ble tatt i betraktning.<sup>90</sup>

---

<sup>84</sup> Jensehaugen 2022: 60

<sup>85</sup> Adwan et.al. 2012: 184-185

<sup>86</sup> Adwan et.al. 2012: 204-205

<sup>87</sup> Jensehaugen 2022: 55

<sup>88</sup> Awdan et.al. 2012: 198, 200, 205

<sup>89</sup> Adwan et.al. 2012: 210

<sup>90</sup> Adwan et.al. 2012: 210-211, 223

I løpet av den valgte tidsperioden for denne oppgaven, utviklet konflikten mellom israelere og palestinere seg på mange områder. 1970-tallet var et tiår med store forandringer i konflikten og i partenes ideologiske dreining. Som forsøk på å løse den økende flyktningeproblematikken ble flyktningleirer for palestinere etablert i Israels naboland. Videre ble disse leirene også brukt som baser for arabisk og palestinsk motstand, og de palestinske flyktningene utgjorde, ifølge Jensehaugen, kjernen i den nasjonale kampen.<sup>91</sup> Først ble slike leirer etablert i Jordan, deretter i Libanon. Utover 1970-tallet ble palestinerne i større grad enn tidligere ansett som godkjente aktører i internasjonal politikk. Ifølge Jensehaugen skyldtes dette blant annet at PLO gradvis gikk bort fra internasjonal terrorvirksomhet, som tidligere hadde blitt ansett som deres varemerke, samt at organisasjonen åpnet for nye midler som forhandlinger for frigjøring. I tillegg viste de seg villige til å komme til løsninger som ikke gjaldt hele det tidligere palestinske territoriet. Videre poengterer Jensehaugen at det parallelt med den palestinske politiske moderniseringen foregikk en nasjonal høyredreining på israelsk side. Samtidig som PLO beveget seg i retning av å akseptere en viss deling av landet, mente israelske høyrenasjonalister, med statsminister Menachem Begin i spissen, at hele det gamle Palestina skulle være et udelelig Israel.<sup>92</sup>

De følgende tiårene var turbulente; en ny krig i 1982, en seksårig palestinsk intifada, palestinsk intern splittelse, og flere forsøk på fredsforhandlinger på 1990-tallet. I 1982 var det en storstilt israelsk invasjon av Libanon i forbindelse med borgerkrigen som herjet der og den sterke PLO-tilstedeværelsen i sør i landet. Etter krigen i 1948-49 var dette den mest langvarige krigen mellom Israel og arabiske land.<sup>93</sup> I etterkant av krigen fikk amerikanere forhandlet frem evakuering av PLO ut av Beirut. Samtidig, påpeker Jensehaugen, feilet verdenssamfunnet i å få sikret trygghet for den palestinske sivilbefolkningen i Libanon.<sup>94</sup> Den første palestinske intifadaen startet i 1987 som en grasrotmobilisering, men PLO kom raskt på banen. I det store bildet førte intifadaen til et politisk nederlag for Israel, til tross for størst palestinske tap. Opprettelsen av den militære motstandsbevegelsen Hamas i 1988 bidro til en splittelse blant palestinerne. Hamas var islamistisk orientert, mens PLO inntok en mer sekulær stilling, og etablerte sin uavhengighetserklæring samme år.<sup>95</sup>

---

<sup>91</sup> Jensehaugen 2022: 82

<sup>92</sup> Jensehaugen 2022: 100-102

<sup>93</sup> Heradstveit 1985: 226

<sup>94</sup> Jensehaugen 2022:94-98

<sup>95</sup> Jensehaugen 2022: 103-107

Forsøk på fredsforhandlinger ble særlig initiert av USA, som den gjenværende stormakten etter den kalde krigen. Fredsforhandlinger i Madrid i 1991 førte ikke med seg store gjennombrudd, men var viktig fordi det var første forhandlinger med en palestinsk representant til stede. Riktignok fikk ikke PLO møte i forhandlingene, men en jordansk-palestinsk representant.<sup>96</sup> Et par år senere fulgte fredsforhandlingene i Oslo, med norske diplomater som tilretteleggere. Kronglete forhandlinger endte med gjensidig anerkjennelse av staten Israel og av PLO som representant for palestinerne, samt et diplomatisk gjennombrudd i form at en femårsplan for fred. Likevel var fredsprosessen begrenset da den ikke inkluderte bestemmelser om Jerusalem, flyktningeproblematikken, israelsk bosetting og hvorvidt en palestinsk stat kunne bli opprettet.<sup>97</sup> Den palestinske fremstillingen i Awdan et.al. omtalte resultatet fra Oslo-forhandlingene: «One step forward, two steps back».<sup>98</sup> Oslo-II-avtalen, som fulgte to år senere, la føringer for hvem som skulle kontrollere hvilke territorier.<sup>99</sup> Selv om Oslo-avtalen fortsatt er gjeldende, har flere faktorer bidratt til økt spenning og vanskeligheter for videre fredsforhandlinger. Jensehaugen poengterer at vanskelighetene baseres på: «[...] kombinasjoner av vold, endringer i israelsk politisk ledelse, politiske splittelser på palestinsk side og en stadig utvidelse av israelske bosettinger i de okkuperte palestinske områdene».<sup>100</sup>

### **3.2 Norske holdninger til Israel-Palestina-konflikten**

På slutten av 1940-tallet var Norge sterkt knyttet til Israel, særlig i Arbeiderpartiet, fagbevegelsen og blant kristne.<sup>101</sup> Et eksempel på dette er hvordan Norge fremstod som Israel-vennlig i sin anerkjennelse av statens medlemskap i FN.<sup>102</sup> Hilde Henriksen Waage har trukket frem fem særlige faktorer som bidro til dette båndet. For det første var mange nordmenn preget av en kollektiv skyldfølelse for det jødene hadde gått gjennom før og under krigen i Europa. For det andre hadde norsk kristendomstradisjon sterke bånd, slektskap og nærhet til jødene. For det tredje anså store deler av den norske venstresiden den sosialistiske staten Israel som forbilledlig. For det fjerde vektla Waage handel og korporativisme. For det femte påpekte hun likheter mellom Norge og Israel som små, egalitære stater som faktor for støtte.<sup>103</sup> Utover 1950-

---

<sup>96</sup> Awdan et.al. 2012: 301-303

<sup>97</sup> Jensehaugen 2022: 117-118

<sup>98</sup> Awdan et.al 2012: 305

<sup>99</sup> Awdan et.al 2012: 305, 311

<sup>100</sup> Jensehaugen 2022: 122

<sup>101</sup> Tamnes 1997: 377

<sup>102</sup> Waage 2000: 195

<sup>103</sup> Waage 2000: 198-199

tallet ble arabisk aggresjon brukt som argument for å forklare israelske aksjoner. Waage skrev om den ensidige fremstillingen i regjeringsorganet: «[Den] var som alt annet Midtøsten-stoff, ensidig og forkynnende. Det bildet som ble tegnet av konflikten i Midtøsten var ikke egnet til å skape annet enn rettroende Israel-venner.»<sup>104</sup>

Fra denne beundrende innstillingen til staten Israel, ble norske holdninger utover 1970- og 1980-tallet i større grad kritiske til Israel og mer støttende ovenfor palestinerne. Daniel Heradstveit har kommentert holdninger tilknyttet 1967-krigen og 1982-krigen. Han skrev: «Norske reaksjoner på to viktige krigar mellom Israel og araberstatane demonstrerer på ein dramatisk måte dei haldningsendringar til konflikten vi har vore vitne til både nasjonalt og internasjonalt.»<sup>105</sup> Etter 1967-krigen var vestlig opinion imponert over at Israel evnet å gjennomføre krigen på seks dager. Tamnes skrev også om krigens påvirkning på norske holdninger: «På kort sikt bidro Israels seier på slagmarken til en mer Israelvennlig opinion i Norge, men på lengre sikt nørte den opp under forestillingen om Israel som en uforsonlig okkupasjonsmakt».<sup>106</sup> Vestlig presse hyllet israelere i etterkant av krigen. 15 år etter, i forbindelse med krigen i Libanon, ble derimot ingen fremstilt som krigshelter i vestlig presse.

For å tydeliggjøre holdningsendringen inkluderte Heradstveit resultater fra to meningsmålinger besvart av et representativt utvalg i norsk opinion. De ble spurt følgende spørsmål i 1967: «I konflikten mellom Israel og arabarstatene- vil De si at De sympatiserer med Israel eller araberstatane?»<sup>107</sup> Av de som deltok i meningsmålingen svarte 74% sympati med Israel, og 5 % med araberstatene. Ellers var det 21% som svarte at de ikke visste hvem de sympatiserte med eller var nøytrale.<sup>108</sup> Femten år senere ble et utvalg av nordmenn spurt følgende i en ny meningsmåling i august:

«Hva er Deres holdning til Israels invasjon av Libanon og krigshandlingene der, - vil De si at Israel har Deres fulle sympati i denne krigen, - eller har De forståelse for invasjonen, men ikke for omfanget av krigsforhandlingene, eller tar De avstand fra Israels invasjon i Libanon?»<sup>109</sup>

---

<sup>104</sup> Waage 1996: 373

<sup>105</sup> Heradstveit 1985: 226

<sup>106</sup> Tamnes 1997: 377

<sup>107</sup> Heradstveit 1985: 226

<sup>108</sup> Heradstveit 1985: 227

<sup>109</sup> Heradstveit 1985: 227

Svarene i denne omgangen viste at 7% hadde sympati med Israel og 24% svarte at de hadde forståelse for invasjonen. Samtidig svarte 43% at de tok direkte avstand fra den. Også her var det en høy andel av de som deltok som ikke visste, denne gangen 25%.<sup>110</sup> Resultatet viste en endring i retning av at palestinerne i økende grad fikk den norske sympatien. Samme spørsmål ble igjen stilt senere på høsten, etter at pressen hadde dekket krigføring mellom partene, og særlig da det Heradstveit omtalte som en massakre. Denne gangen svarte 5% sympati med Israel og 26 % hadde forståelse for invasjonen. I økende grad fra tidligere, var det 55 % som tok avstand fra invasjonen. Prosentandelen av de som var i tvil, var gått ned til 14 %. Heradstveit oppsummerte endringen slik: «Debatten er mer nyansert i den forstand at den kompakte enighet om problemet ikke lenger eksisterer».<sup>111</sup>

Denne tendensen til endring i holdning mot israelere og palestinere må sees i sammenheng med en ny radikal generasjon, økt kontakt med PLO, oljepolitikk og endringer i den internasjonale konteksten. Mot slutten av 1960-tallet var det stort sett ytterste venstrefløy som viste støtte til palestinerne. Dette var sosialister som tidligere hadde støttet opp om sosialistiske Israel. Arbeidernes Ungdomsfylking som tok initiativ tidlig på 1970-tallet «[for] at Israel måtte vike for en ny demokratisk stat, der jøder, muslimer og kristne fikk like rettigheter».<sup>112</sup> Ungdomspartiet fremmet kritiske holdninger til staten Israel før det først senere på 1970-tallet og utover 1980-tallet også ble gjeldende innad i Arbeiderpartiet. I perioden mellom 1967 og 1986 var solidaritetsbevegelsen i opposisjon til den norske utenrikspolitikk, som fortsatt var dominerende Israel-vennlig.<sup>113</sup> Solidaritetsbevegelsen bestod i stor grad av demonstrasjoner og gateaktivisme, og ble et uttrykk for misnøyen med den offisielle politikken i Norge i etterkant av 1967-krigen. Når det gjelder kontakten med PLO, kan tidspunktet for opprettelse av kontakt også vise den gradvise endringen i norsk holdning. Ifølge Heradstveit opprettet det norske Arbeiderpartiet kontakt med det israelske arbeiderpartiet i 1967, og med PLO først i 1982.<sup>114</sup> Palestinastøtten kom også til uttrykk gjennom etableringen av Palestinakomiteen i 1970, med følgende mål: «full støtte til det palestinske folkets nasjonale frigjøringskamp på deres egne premisser. Full støtte til opprettelsen av et demokratisk Palestina hvor jøder, kristne og muhammedanere har samme rettigheter og plikter».<sup>115</sup> Heradstveit har påpekt at endringen bort

---

<sup>110</sup> Heradstveit 1985: 227

<sup>111</sup> Heradstveit 1985: 228

<sup>112</sup> Tamnes 1997: 379

<sup>113</sup> Vågstøl 2007: 3

<sup>114</sup> Heradstveit 1985: 235- 236

<sup>115</sup> Tveit 1996: 454

fra den relative samstemte tidligere norske holdningen bidro til at folk fikk mer kjennskap til konflikten, og at det oppstod konkurrerende subjektive virkelighetsoppfatninger som førte til at Midtøsten-spørsmålet etter hvert stod i en særegen stilling i utenrikspolitiske spørsmål.<sup>116</sup>

Utover 1980-tallet ble den påbegynte endringen mot mer nyanserte norske holdninger til Israel-Palestina-konflikten tydeligere og mer offisiell. Mange faktorer og hendelser bidro til et mer komplisert forhold til Israel enn tidligere. Et eksempel som påvirket norske holdninger, var avsløringen av salg av norsk tungtvann til Israel i 1979. Dette salget hadde pågått siden 1950-tallet.<sup>117</sup> Avsløringen var problematisk ettersom det ble kjent at tungtvannet ble brukt i atomvåpenproduksjon, og kjøpskontrakten tilsa at det bare skulle brukes til fredelige formål.<sup>118</sup> Et annet eksempel som bidro til at Norge tok avstand fra tidligere Israel-vennlig politikk var at Israel på denne tiden mistet mye internasjonal støtte. Dette var blant annet et resultat av at vestlig presse for første gang i 1982-krigen dekket konflikten fra begge parter, og at PLO fremstod som mer moderat enn de tidligere hadde vært. Videre ønsket Norge å verne om norsk skipfartsinteresser og dermed opptre rundt konflikten på en måte som de arabiske oljeproduserende landene ikke oppfattet som fiendtlig.<sup>119</sup> Samtidig må Norges forhold til stormakten USA inngå i en helhetlig vurdering av holdninger til Israel. I den valgte perioden hadde Norge tett tilknytning til FN og særlig til USA, noe som preget utenrikspolitikken.<sup>120</sup> Odd Karsten Tveit har påpekt Israels gode forhold til og samarbeid med USA, og har vist ved flere anledninger at stormakten var den eneste staten som hadde mulighet til å utøve press på Israel i forhandlinger.<sup>121</sup> Waage har trukket frem Norges forhold til stormakten USA som fortrolig alliert, og vurdert dette som faktor for at fredsforhandlinger kunne ta plass i Norge.<sup>122</sup>

Den lille og perifere staten Norge ble utgangspunkt for fredsforhandlinger på grunn av diplomatiske bånd til Israel, den nyutviklede kontakten med PLO, humanitære tradisjoner og nær kontakt med stormakten USA.<sup>123</sup> Norge fremstod som et attraktivt alternativ for PLO, og organisasjonen tok kontakt og foreslo Norge som kanal for forhandling. I de første forhandlingene fungerte Norge kun som ikke-deltakende tilrettelegger og den parten som sikret

---

<sup>116</sup> Heradstveit 1985: 232-234

<sup>117</sup> Lodgaard 1979: 313 og Tamnes 1997: 380-381

<sup>118</sup> Tveit 2005: 206, 241

<sup>119</sup> Heradstveit 1985: 230, 240

<sup>120</sup> Tveit 2005: 42

<sup>121</sup> Tveit 1996: 34-36, 153 og Tveit 2005: 544, 612

<sup>122</sup> Waage 2005: 7

<sup>123</sup> Jensehaugen 2022: 117 og Waage 2005: 7

hemmelighold, men senere deltok særlig den nye utenriksministeren Johan Jørgen Holst mer aktivt og direkte i forhandlingene.<sup>124</sup> Selv om bestemmelsene i forhandlingene i optimistisk lys ble sett på som et startskudd for løsning på konflikten, påpekte Waage asymmetrien i maktforhold hos partene i konflikten. På grunn av denne ble forhandlingene i stor grad gjennomført på israelske premisser, da de var den sterkeste parten. Den lille norske staten kunne ikke få til endringer på palestinske premisser, ettersom det hadde krevd en sterk stormakt villig til å bruke sin posisjon for å få til fred mellom israelere og palestinere.<sup>125</sup>

### 3.3 Oppsummering

Dette kapittelet har gitt en kort redegjørelse av konflikten mellom israelere og palestinere. Opprettelsen av staten Israel ble tillagt hovedvekt, og utviklingen derfra er presentert i korte trekk. Konflikten er komplisert og angår hvem som har rett til det geografiske området Palestina. Selv om det er en dagsaktuell konflikt har oppgavens ramme med læreplaner og lærebøker fra 1970-tallet og 1990-tallet ført til at redegjørelsen av konflikten ikke er trukket lenger enn til fredsforhandlingene i Oslo. Kapittelet har også vist utviklingen av norske holdninger til denne konflikten. Denne var dominerende pro-israelsk i tiårene etter andre verdenskrig, som begrunnes blant annet i skyldfølelse for det jødene hadde vært gjennom under krigen, religiøse slektskap mellom kristendommen og jødedommen, samt og at flere så den sosialistiske staten som forbilledlig.<sup>126</sup> Utover 1970-tallet spredte det seg en økt forståelse for palestinernes sak. I første omgang kom denne endringen til uttrykk i solidaritetsbevegelser og gateaktivisme, og det var først utover på 1980-tallet at endringen også var å spore i norsk offentlig politikk.<sup>127</sup> Til slutt er Norges rolle som tilrettelegger for fredsforhandlinger nevnt i kapittelet. Omtalt forskning har vist at fredsforhandlingene, til tross for samtaler og møter, foregikk på den sterkeste parten Israels premisser.<sup>128</sup> Denne bakgrunnen om konflikten og norske holdninger til den er utgangspunkt for vurdering av fremstillingene av konflikten i læreverket i det neste kapittelet.

---

<sup>124</sup> Waage 2005 7-8, 12

<sup>125</sup> Waage 2005: 19-20

<sup>126</sup> Waage 2000: 195

<sup>127</sup> Vågstøl 2007: 3-4

<sup>128</sup> Waage 2005: 19-20

## 4 Norske læreverk som ramme for forståelse av Israel-Palestina-konflikten

I dette kapittelet presenterer jeg funn om Israel-Palestina-konflikten i de valgte lærebøkene. Funnene blir analysert og diskutert opp mot hverandre, og mot de aktuelle læreplanene. Som påpekt tidligere, omtaler jeg bøkene med korttittel og årstall: *Historien i vår tid* (1979), *Verden blir én* (1978), *Vår egen tid* (1978), *Veier til vår tid* (1998), *Verden 2* (1997) og *Vår felles fortid* (1998). Kapittelet er strukturert kronologisk, da dette er mest hensiktsmessig for å tydeliggjøre både horisontale og vertikale analyseaspekter. Først kommer redegjørelse av læreplan fra 1976, etterfulgt av funn i de tilhørende lærebøkene. Deretter følger redegjørelse av bestemmelser i læreplan fra 1996 og presentasjon av funn i tilhørende lærebøker. Funnene i lærebøkene presenteres i tre hovedkategorier; vektlegging av konflikten, fremstillinger av opprettelsen av staten Israel og hvorvidt ulike perspektiver og oppfatninger av konflikten er presentert i bøkene. Kapittelet kommenterer også hvordan lærebøkene samsvarer med læreplanen underveis, og inkluderer refleksjoner tilknyttet funnene. På denne måten søker kapittelet å tydeliggjøre hvordan Israel-Palestina-konflikten er fremstilt i lærebøkene.

### 4.1 Læreplan av 1976

Læreplanen av 1976 la retningslinjer for all videregående opplæring. Den hadde utgangspunkt i lov om videregående opplæring, som ble vedtatt i 1974 og trådte i kraft i 1976. Loven markerte en samordning av tidligere realskoler, gymnas og yrkesskoler til en treårig videregående opplæring. Fylkeskommunene skulle legge til rette for videregående opplæring, men det var ikke før ved nytt reformarbeid utover på 1990-tallet at elever med fullført grunnskole fikk lovpålagt rett til denne opplæringen. Dermed var det færre som fikk plass i videregående opplæring på 70-tallet enn på 90-tallet.<sup>129</sup> Dette er av relevans for oppgavens diskusjon av kollektivt minne. Læreplanverket fra 1970-tallet bestod av fire deler; generell del, planer for felles allmenne fag, fagplaner for studieretningsfag og fagplaner for valgfag. I samsvar med lovverket ga den generelle delen av læreplanen en innføring i skolens innhold, arbeidsmåte og organisering. Opplæringen skulle bidra til vekst og utvikling, fremme forståelse og kunnskap om nasjonal kulturarv og internasjonalt medansvar, samt forberede elevene på yrkes- og samfunnsliv.<sup>130</sup> Videre skulle skolen fremme kristne grunnverdier, demokratiske ideer, og gi

---

<sup>129</sup> Meld. St.16 (2006-2007): 15-16 og Ask 2009: 30

<sup>130</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, del 1 1976: 7-8



elevene innsikt i vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte.<sup>131</sup> Den generelle delen omtalte lærestoffet i fagene, og påpeker viktigheten av å møte den omfattende stoffmengden med avgrensninger basert på visse retningslinjer for å unngå fragmentariske kunnskaper og samtidig prioritere lærestoff som kaster lys over fagets hovedtrekk. I tillegg var et internasjonalt perspektiv vektlagt i læreplanen, dette kom til uttrykk på følgende måte «[...] det er viktig at lærestoffet kan gi elevane sakleg informasjon om andre nasjoner og andre kulturformer enn vår eiga».<sup>132</sup>

Fagplanen for historiefaget inngikk som del av Læreplanverket for felles allmenne fag. Historie var en av tre disipliner som utgjorde faget Samfunnsfag. Over et treårig løp inneholdt dette faget samfunnskunnskap, geografi og historie. Til tross for at disiplinene hadde eget kunnskapstilfang, metode og terminologi, påpekte fagplanen at disse støttet hverandre og hadde mange berøringspunkter. I historiedisiplinen skulle halvparten av tiden brukes på en relativt kortfattet oversikt av tida før 1870, og den andre halvparten på en fyldigere fremstilling av tida etter 1870. Læreplanens bestemmelser tilknyttet tida etter 1870 tilsa at historiefaget i all hovedsak skulle følge en kronologisk linje og ha hovedvekt på europeisk perspektiv. Ikke-europeiske kulturer skulle likevel presenteres uavhengig av europeisk målestokk, og dermed skulle menneskers holdninger og handlinger bedømmes basert på deres egne forutsetninger. Historie om de nordiske landene skulle presenteres parallelt med verdenshistorien.<sup>133</sup>

Elevene skulle også bli kjent med kildearbeid, for eksempel gjennom kritisk blikk på læreboka:

«I den grad det er mulig, bør elevene gjøres kjent med synsmåter fra den faglige debatt, for at de skal forstå at skolens lærebøker gir et sterkt forenklet bilde av fortida og historiefaget. Det målet en bør sikte mot, er at elevene skal lese historiske framstillinger spørrende og kritisk.»<sup>134</sup>

Samtidig viser fagplanens mål for samfunnsfagene generelt og for historiefaget spesielt at samspillet mellom fortid og samtid var sentralt. I samfunnsfag var et av målene: «tilegne seg kunnskap om menneskenes liv i forskjellige historiske perioder og deler av verden og få forståelse av hvordan vår egen tids samfunnsnormer og kultur er blitt til»<sup>135</sup>. På lignende måte

---

<sup>131</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, del 1 1976: 11-12

<sup>132</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, del 1 1976: 37- 38

<sup>133</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, del 2 1976: 102, 108

<sup>134</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, del 2 1976: 108

<sup>135</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, del 2 1976: 97

skulle historieundervisningen: «hjelp elevene til å forstå vår egen tid ved å vise hvordan tidligere generasjoners tanker og virke har vært med å forme den verden og det samfunn vi selv lever». <sup>136</sup>

Lærebøkene i samfunnsfag skulle legge til rette for nødvendig kunnskap, men også for oppgaveløsning og drøfting. I fagplanen ble utfordringer tilknyttet historiebøkene presentert:

«Lærebøkene i historie byr på spesielle problemer, på grunn av stoffmengden. For de områdene som elevene skal fordype seg i, bør framstillingen gi plass til menneskeskildring og livsgivende detaljer ved siden av generelle hovedlinjer og historiske resonnement. Den bør videre være forsynt med utdrag av kilder, kart, et fylldig bildemateriale og register. Lærebokforfattere må stå fritt om de vil behandle verdens eller Nordens historie i samme bok eller i separate fremstillinger. Framstillingene bør imidlertid være planlagt som et hele og ligge godt til rette for koordinering av undervisningen.» <sup>137</sup>

Av relevans for den følgende analysen, viser sitatet at fagplanen ga lærebokforfatterne både en utfordring og en frihet når det kom til valg av stoff og fremstillingsmetode. Dette gjorde at man kunne forvente ulike tolkninger og prioriteringer hos forfatterne av de valgte lærebøkene.

## **4.2 Israel-Palestina-konflikten i lærebøker tilknyttet 1976-læreplanen**

*Historien i vår tid* (1979), *Verden blir én* (1978) og *Vår egen tid* (1978) var alle godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet til bruk i videregående opplæring. Bøkene har ulik vektlegging av innhold, ettersom de førstnevnte bøkene dekker hendelser fra 1870, mens sistnevnte kun vektlegger fra 1945. Bøkene som dekker hendelser fra 1870 er hovedsakelig kronologisk oppbygd, mens *Vår egen tid* (1978) har en mer tematisk inndeling. *Historien i vår tid* (1979) er den eneste av bøkene som ikke inkluderer Norge og Nordens historie, men kun verdenshistorie. I samsvar med læreplanens vurdering av stoffproblematikk i faget, og av lærebøker som et forenklet bilde av fortiden, presenterer alle tre bøkene vurderinger om historisk fremstilling. I *Historien i vår tid* (1979) og *Vår egen tid* (1978) er stoffutvalg, samtidighet, utvalg av opplysninger, tolkning av historiske kilder og rekonstruksjon av fortida

---

<sup>136</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, del 2 1976: 108

<sup>137</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet, del 2 1976: 110

kommentert. I *Historien i vår tid* (1979) er det poengtert at det som kan fremstå som enkle og sikre fremstillinger i boka, kan være kortfattede fremstillinger av utvikling som er kompliserte og usikre.<sup>138</sup> I *Verden blir én* (1978) er ikke historisk fremstilling vurdert på samme måte i bokas forord, men læreboka har et avsluttende kapittel med diskusjon om historisk sannhet. Det ser altså ut til at lærebokforfatterne forsøkte å legge til rette for en kritisk tilnærming til de historiske fremstillingene.

#### 4.2.1 Vektlegging av konflikten

Bøkene presenterer konflikten mellom israelere og palestinere på ulike måter. I *Historien i vår tid* (1979) er det redegjort for konflikten først i bokas siste kapittel, som heter «Nyorientering i verdenspolitikken». Her inngår det et eget underkapittel kalt «Israel», hvor det er redegjort for utviklingen helt fra Balfouerklæringen til 1970-tallets situasjon. I *Verden blir én* (1978) er utviklingen av konflikten mellom israelere og palestinere inkludert i de separate kronologiske kapitlene. Allerede i kapitlet «Sosiale rystelser», om utviklingen etter første verdenskrig, er problematikken om britisk mandatråder og tanker om et jødisk nasjonalhjem i Palestina beskrevet. Videre er Israels fødsel, Suezkrisen, seksdagerskrigen og oljetematikk behandlet i ulike kapitler. I den mer tematisk inndelte *Vår egen tid* (1978) har boka et eget Midtøstenkapittel under hovedkapittelet «Internasjonal politikk 1945-75». Kapittelet heter «Midausteneit brennbart område», og vektlegger særlig konflikten mellom israelere og palestinere, forholdet mellom araberstatene, stormaktsinteresser og oljepolitikk. Til tross for denne ulike kapitteinndelingen, dekker alle tre bøkene i stor grad de samme aspektene ved konflikten.

Videre inneholder bøkene ulike spørsmål og oppgaver samt visuelle fremstillinger om konflikten. Sammen med teksten utgjør disse lærebokas ramme for forståelse av konflikten. I *Historien i vår tid* (1979) og *Vår egen tid* (1978) er det inkludert kontrollspørsmål etter hvert kapittel. Gjennom disse legger bøkene i stor grad opp til både repetisjon og refleksjon rundt fremstilt tematikk. *Verden blir én* (1978) har ikke slike spørsmål, men forlaget hadde et eget studiehefte med oppgaver tilknyttet lærebøkene om norsk historie og verdenshistorie.<sup>139</sup> Alle bøkene inneholder bilder eller tegninger tilknyttet fremstillingen av konflikten. I *Vår egen tid* (1978) er det presentert tre ulike kart som viser FN-tropper i området, FN-delingsplan og Israels

---

<sup>138</sup> Moen 1979: VII

<sup>139</sup> Bjøl & Greve 1978: Forord

okkuperte områder etter 6-dagerskrigen.<sup>140</sup> I *Historien i vår tid* (1979) er tall på jødisk innvandring og endret forhold mellom arabisk og jødisk befolkning i Palestina presentert i tabell.<sup>141</sup> Sammen med selve lærebokteksten inngår disse fremstillingene i rammen for forståelsen elevene ble presentert for i læreverkene.

#### 4.2.2 Fremstillinger av opprettelsen av staten Israel

I alle tre bøkene redegjøres det for at Storbritannia ga FN oppdraget med å løse utfordringene med økt jødisk innvandring og økte motsetninger i Palestina, og viser til FNs delingsplan om opprettelse av en jødisk og en arabisk stat.<sup>142</sup> Utover dette redegjør bøkene for opprettelsen av staten Israel på noe ulike måter.

I *Historien i vår tid* (1979) er utdrag fra Ben Gurions uavhengighetserklæring inkludert:

«Vi, medlemmer av Nasjonalrådet, som representerer det jødiske folk i Palestina og sionistbevegelsen over hele verden, proklamerer hermed, i kraft av det jødiske folks naturlige og historiske rett, og under henvisning til resolusjonen i De forente nasjoners Hovedforsamling, opprettelsen av en jødisk stat i Palestina under navnet Israel [...] Staten vil være åpen for alle jødiske innvandrere. Den skal bygge på idéer om frihet, rettferdighet og fred som de gamle profeter lærte oss. Den vil sikre full sosial og politisk likestilling for alle borgere uten hensyn til rase, tro eller kjønn.»<sup>143</sup>

På samme måten er også et sitat av Ben Gurion inkludert i *Vår egen tid* (1978): «Dessutan har jødefolket ein klar rett til å vere ein nasjon på samme måten som andre nasjonar... Jødar frå alle land skal fritt kunne slå seg ned i staten Israel.»<sup>144</sup> Disse sitatene er presentert her for å vise at israelske synspunkter og begrunnelser for opprettelse av staten er inkludert i lærebøkene.

Videre er bøkernes fremstilling av hendelsene som fulgte proklameringen av den nye staten viktig for rammen for forståelse. Her er arabiske synspunkt, reaksjoner mot den nye staten, samt hvordan den nye staten klarte seg meget godt vektlagt. I *Vår egen tid* (1978) står det om Israels trange fødsel: «USA og Sovjetunionen godkjende den nye staten med det same, medan

---

<sup>140</sup> Holden 1978: 56, 59, 63

<sup>141</sup> Moen, 1979: 348

<sup>142</sup> Moen 1979: 347-348, Bjøl & Greve 1978: 212 og Holden 1978: 57-58

<sup>143</sup> Moen 1979: 348-349

<sup>144</sup> Holden 1978: 58

arabarlanda gjekk til krig same dagen», og vidare om hvordan staten greide seg godt: «Den nye staten greide seg gjennom vanskaner med stor innsatsvilje frå folket og ved gaver fra utlandet, særleg frå jødar i USA». <sup>145</sup> Deretter er motstridende innstillingar relatert til dei palestinske flyktningane i etterkant av krigen i 1948-49 presentert. Boka viser til at Israel ikkje ville gi palestinske flyktningar lov til å vende tilbake til sine heim eller borgerrettigheter i den nye staten. Samtidig er et palestinsk-arabisk perspektiv påpekt ved at det står at dei ikkje ville gi frå seg sine rettigheter. <sup>146</sup> På denne måten kan man sjå at israelernes innsats er presentert på ein tilsynelatende positiv måte, men at læreboka ikkje har fortiet dei bestemmelsene staten vedtok mot arabane som bodde i Palestina.

Arabernes reaksjon på opprettelsen av Israel er fremstilt i *Historien i vår tid* (1979):

«Arabane i Palestina og i nabolandene så på opprettelsen av Israel som ein grov krenkelse av dei arabiske palestineres rettigheter, og grep straks til våpen for å knuse den nye staten. Israelerne greide ikkje bare å forsvare det området som var blitt tildelt staten Israel, men dei erobret også ein del av Palestina som FN hadde tiltenkt arabane.» <sup>147</sup>

På lignende måte er utviklingen etter opprettelsen av Israel poengtert i *Verden blir én* (1978):

«Men så snart den israelske statsminister Ben Gurion proklamerte staten Israel i mai 1948, kastet dei arabiske nabostatene seg over den. Israelere var dårlig væpnet og tallmessig underlegne. Likevel greide dei å slå arabane tilbake, bortsett fra Den arabiske legion i kongedømmet Transjordania, som satte seg i besittelse av Jerusalem og det meste av området som FN hadde tenkt skulle bli ein egen stat for palestinerne. Til gjengjeld sikret Israel seg landområder- særleg i nord- som også var planlagt som deler av den nye Palestina-staten.» <sup>148</sup>

Basert på disse sitatene, kan det på den ene siden se ut til at arabane blir fremstilt som den aggressive part i konflikten, mens israelere fremstår som dyktige og iherdige i statsdannelsen. Framstillingane gir til ein viss grad Israel heltestatus for å ha klart å slå arabane tilbake. I tillegg er forklaringane på hvorfor arabane gikk til krig mot Israel noe kort og kan dermed for lesaren oppfattast som utan legitimt grunnlag. På den andre siden kan framstillingane omtales som

---

<sup>145</sup> Holden 1978: 58

<sup>146</sup> Holden 1978: 58

<sup>147</sup> Moen 1979: 349

<sup>148</sup> Bjøl og Greve 1978: 212

relativt nyanserte, ved at de viser til konflikten sine ulike perspektiver. Det at bøkene inkluderer uavhengighetserklæringen, arabiske reaksjoner på opprettelsen og opplevelse av krenkede rettigheter, Israels nektning av arabernes borgerrettigheter og okkupasjon av større områder enn det delingsplanen tilsa, viser aspekter som er sentrale for begge partene i konflikten.

### 4.2.3 Ulike perspektiver og tolkninger av konflikten

Til tross for den til dels Israel-vennlige språkbruken presentert ovenfor, vitner kontrollspørsmål og inkludering av ulike oppfatninger av konflikten om et tydelig nyansert standpunkt i lærebøkene. Bøkene påpeker for eksempel konflikten sine kompleksitet. I *Historien i vår tid* (1979) står det: «Konflikten mellom israelere og arabere i Midtøsten er et av de vanskeligste internasjonale problemene i vår tid».<sup>149</sup> Allerede i forordet i *Vår egen tid* (1978) er konflikten omtalt som en samtidig konflikt med en utvikling som det er utfordrende å fryse fast på bestemt tidspunkt.<sup>150</sup> I *Verden blir én* (1978) er ikke kompleksiteten presentert like tydelig, men boka omtaler Midtøsten som et kronisk konfliktområde etter opprettelsen av staten Israel.<sup>151</sup>

Både arabisk og israelsk perspektiv er fremstilt i bøkene. Som allerede nevnt ble arabiske reaksjoner på opprettelsen av staten Israel presentert i bøkene. I *Verden blir én* (1978) er det inkludert flere perspektiver, for eksempel hvordan partenes holdninger og krav påvirket hverandre:

«Det viste seg umulig å komme fram til en forhandlingsløsning, fordi de arabiske landene ikke ville godta at staten Israel eksisterte. Derfor ville de heller ikke ta imot Palestina-flyktninger, men overlot til FN å sørge for disse ulykkelige menneskene. Mange av dem kom til å leve i leirer, som FN opprettet, og de ble en varig kilde til uro i Midtøsten.»<sup>152</sup>

I *Historien i vår tid* (1979) er begge parters krav og holdninger presentert tilknyttet ulike hendelser. Et eksempel er i forbindelse med 1967-krigen: «Likevel avslo araberstatene bestemt å møte israelere til fredsforhandlinger», og tilknyttet FNs forslag til resolusjon: «Israel nektet å bøye seg for kravet om tilbaketrekking før det var sluttet fred med hver enkelt av

---

<sup>149</sup> Moen 1979: 346

<sup>150</sup> Holden 1978: Forord

<sup>151</sup> Bjøl & Greve 1978: 207

<sup>152</sup> Bjøl og Greve 1978: 212

araberstatene».<sup>153</sup> Denne israelske motviljen til tilbaketrekking er også påpekt tilknyttet valget i 1977 og seirende Menachem Begins steile holdning overfor araberne.<sup>154</sup> Samtidig poengterer læreboka palestinsk motstand mot fredsforhandlinger ytterligere og knytter det til PLOs økte aktivitet etter krigen i 1967: «Det var særlig den palestinske frigjøringsbevegelsen PLO som gjorde det umulig å få i stand fredsforhandlinger. [...] med militære angrep, bombekasting, brannstiftelser, flykapring og kidnapping. PLOs holdning overfor Israel var fanatisk uforsonlig».<sup>155</sup> Sitatene viser at lærebokfremstillingen av konflikten inkluderer begge parters handlinger og tydelige innstillinger ovenfor motparten, som kan se ut til å ha bidratt til vedvarende spenning og konflikt i regionen.

I *Vår egen tid* (1978) er det inkludert splittelser innad i palestinske og israelske leirer, noe som også legger til rette for forståelse av flere perspektiver på konflikten. Splittelser i den arabiske verden er påpekt som et hinder for samlet motstand mot Israel:

«Det ser ut til at Egypt og Jordan vil godkjenne Israel mot at landet dreg seg attende får dei område det tok i 1967, og at det blir skipa eit arabisk Palestina i område vest for elva Jordan. Libya, Syria og Irak står meir på linje med Palestina-arabarane som ikkje vil godkjenne Israel, men skipa eit Palestina der jødar og arabarar skal eleve ved sida av kvarandre.»<sup>156</sup>

Boka omtaler også splittelsen på israelsk side mellom 'hauker' og 'duer': «'Haukane' i Israel ville halde på alle områda og lage 'trygge grenser', 'duene' ville gi opp dei fleste områda i tillit til at arabarane då ikkje ville gå til åtak».<sup>157</sup> Inkluderingen av slike splittelser på ulike sider bygger opp om konfliktområdets kompleksitet og kan bidra til forståelse for utfordringene tilknyttet det å få til fredsprosesser og enighet.

Tendensen med å inkludere ulike perspektiver i lærebøkene er tydelig i kontrollspørsmålene i *Historien i vår tid* (1979) og *Vår egen tid* (1978). Sistnevnte inkluderer blant annet følgende spørsmål: «Vurder spørsmålet om kven som har 'rett' til Palestina.», «Kvifor kallar ein Midtausten for eit brennbart område? Har nokre av desse punkta fått meir å seie sidan boka blei skriven?», «Kvifor var Israel sterkt imot å skipe ein jødisk-arabisk stat?», «Kvifor har Palestina-

---

<sup>153</sup> Moen 1979: 350

<sup>154</sup> Moen 1979: 351

<sup>155</sup> Moen 1979: 351

<sup>156</sup> Holden 1978: 62

<sup>157</sup> Holden 1978: 62

arabarane blitt dei ulukkelege ofra for striden i Midtausten?» og «Vurder om framstillinga i denne teksten er objektiv».<sup>158</sup> Særleg det siste spørsmålet synleggjør en helt tydelig kobling mellom læreplanens mål om å opparbeide en kritisk tilnærming til historiske framstillinger hos elevene. På lignende måte legger oppgaver i *Historien i vår tid* (1979) også til rette for selvstendig og kritisk refleksjon ved følgende spørsmål: «Gjør greie for grunnleggelsen av staten Israel.», «Forklar hvordan Midtøsten-konflikten har utviklet seg til en av vår tids farligste storpolitiske kriser.» og «Syntes du det var riktig av statsminister Begin å kalle de okkuperte områdene for «befridde områder»? Begrunn svaret ditt.»<sup>159</sup> Oppgavene tydeliggjør Bjørndals omtalte lærebokvurdering fra 1967, om lærebøker på denne tiden som pedagogiske apparat.<sup>160</sup> I tillegg viser noen av spørsmålene et ønske om å trekke linjer mellom fortid og samtid, som er presisert i læreplanen. Som oppgaven vil diskutere i kapittel 5, legger dette til rette for elevenes historiebevissthet.

Til slutt viser også bøkene til en inkludering av stormaktspolitikk og oljeinteresser i regionen. Eksempelvis står det i *Vår egen tid* (1978):«både arabarar og israelarar var avhengige av stormaktene», etterfulgt av en forklaring av at SSSR kunne hjelpe araberne og at jødiske velgere i USA presset på for amerikansk støtte til den jødiske staten.<sup>161</sup> I *Verden blir én* (1978) tilskrives stormaktene handlingskraft i regionen ved at de presset frem våpenstillstand i forbindelse med 1973-krigen, og at oljeproduserende arabiske land brukte forbud mot oljeleveranser som pressmiddel for stater som sympatiserte og støttet Israel.<sup>162</sup> Også linjene bakover til konfliktens årsaker og bakgrunn er preget av innblanding av stormaktene i regionen. Dette kommer for eksempel fram i *Verden blir én* (1978) ved at Stalins støtte til sionistene omtales på en måte å vise motstand mot Storbritannia som aktør i Midtøsten.<sup>163</sup> Vektlegging av slike perspektiver viser at bøkene har flere likhetstrekk i sin dekning av isreal-palestina-konflikten.

---

<sup>158</sup> Holden 1978: 65

<sup>159</sup> Moen 1979: 356

<sup>160</sup> Bjørndal 1967: 24-25

<sup>161</sup> Holden 1978: 63

<sup>162</sup> Bjøl & Greve 1978: 235, 256

<sup>163</sup> Bjøl & Greve 1978: 212



### 4.3 Læreplan av 1996

I 1994 ble det vedtatt en ny generell læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Behovet for nye retningslinjer for opplæringen er begrunnet i både samfunnsmessige endringer og strukturelle endringer i utdanningsløpet.<sup>164</sup> Til forskjell fra tidligere, ble det i 1994 bestemt at elever med fullført grunnskole hadde rett til videregående opplæring. Thue skriver at hensikten med endringen var å innlemme videregående opplæring i det som skulle bli et obligatorisk 13-årig utdanningsløp.<sup>165</sup> Dette betød at større andeler av ungdomsårskullene nå fikk plass i den videregående skolen.<sup>166</sup>

Det nye læreplanverket for den videregående opplæring bestod av to deler, den generelle delen med overordnede mål og retningslinjer for all opplæring og læreplaner for fagene i videregående opplæring.<sup>167</sup> Den generelle læreplanen ble begrunnet i lovverkets formålsparagraf for opplæring, og bygde i stor grad videre på de samme verdiene som var vektlagt i læreplanen i den forrige læreplanen. Også her blir kristne og humanistiske grunnverdier, vår nasjonale kulturarv og demokrati, i tillegg til vitenskapelige arbeids- og tenkemåter trukket frem. I tillegg er de generelle læreplanene like i sin vektlegging av blant annet toleranse, likeverd og internasjonalt medansvar.<sup>168</sup> I den generelle læreplanen for opplæring fra 1994 står det om seks karakteristikk opplæringen skulle søke å fremme: det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske.

I læreplanen generelle del ble samspillet mellom tidsdimensjoner vektlagt. Til forskjell fra samspillet mellom fortid og nåtid i 1976-læreplanen, viste den generelle delen i læreplanene fra 1990-tallet til en inkludering av en tredje tidsdimensjon ved å peke mot fremtiden. I læreplanens mål om det integrerte mennesket lød et mål som følger: «Å skape bevissthet om hvordan vår tid og vår hverdag er bestemt av tidligere generasjoners valg- og om de føringer vi legger for kommende generasjoner».<sup>169</sup>

Fagplanen for historiefaget i den videregående opplæringen av 1996 inneholdt generell informasjon, mål, hovedmomenter og informasjon om vurdering i både eldre og nyere historie.

---

<sup>164</sup> Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1994: Forord

<sup>165</sup> Thue 2019: 184

<sup>166</sup> Meld.St. 16 (2006-2007): 16

<sup>167</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: Forord

<sup>168</sup> Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1994: Lovendring

<sup>169</sup> Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement 1994: 40

Til forskjell fra historiedisiplinen i 1976 som én av tre retninger innenfor samfunnsfag, utgjorde historie her et eget fag. Historiefaget ble i læreplanen omtalt som et kulturfag, et humanistisk fag, et samfunnsfag, et ferdighetsfag, et holdningsfag og et opplevelsesfag. I forklaringen av disse perspektivene lå en tydelig idé om historiebevissthet, uten at begrepet i seg selv nevnes i læreplanen. Om det humanistiske aspektet i faget står det blant annet:

«[...] gir innsikt i menneskers tanker og handlinger i fortiden. Det skaper også bevissthet om hvordan vår tid er bestemt av menneskers valg i tidligere tider. Vår egen tid plasseres i en historisk sammenheng og gir menneskene muligheter til å forstå seg selv og sin egen samtid på en bedre måte.»<sup>170</sup>

Den samme koblingen mellom tidsdimensjonene er også å spore i fagets samfunnsfaglige aspekt: «Gir muligheter til å forstå rammene menneskene har rundt sine liv. Gjennom kjennskap til hvordan mennesker skaper og inngår i strukturer og prosesser, bli vi bevisst den sammenhengen vi selv og andre står i».<sup>171</sup> Til tross for at begrepet historiebevissthet enda ikke var etablert i det norske læreverket, antydte flere aspekter ved historiefaget i fagplanen fra 1996 at faget dreidde seg om en åpenbar kobling mellom fortida og samtida. Dermed muliggjør føringene for skolefaget og lærebøkene en drøfting av historiebevissthet tilknyttet fremstillingen av Israel-Palestina-konflikten.

På samme måte som historiedisiplinen tilknyttet 1976-læreplanen, delte planen historiefaget i eldre og nyere historie, men denne gangen med 1850 som skille mellom de to periodene. Delene av faget hadde både felles og separate mål og hovedmomenter. Felles mål vektla historisk sammenheng, kjennskap til kulturer, historiske perspektiver, kritisk tenkning, årsaksforklaringer og framstillingsformer. Tilknyttet nyere historie hadde faget tre hovedmål. I korte trekk gikk disse ut på kunnskap om norske samfunnsendringer i nordisk og global kontekst, hovedtrekk i samfunn og kultur i verdenshistorien, og metodisk kunnskap om viktige begreper i historiefaget. I sistnevnte inngikk blant annet følgende moment: «Elevene skal kunne vurdere historiske framstillinger og bruk av historien spørrende og kritisk».<sup>172</sup> Dermed ser vi at det målet som gikk på kritisk vurdering av framstillinger i læreplan og lærebøker i 1976-læreplan også hadde en sentral plass i historiefaget utover på 1990-tallet.

---

<sup>170</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 1

<sup>171</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 1

<sup>172</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 6

#### 4.4 Israel-Palestina-konflikten i lærebøker tilknyttet 1996-læreplanen

Lærebøkene *Veier til vår tid* (1998), *Verden 2* (1997), og *Vår felles fortid* (1998) var alle godkjent av Nasjonalt Læremiddelsenter tilknyttet den nye fastsatte læreplanen for videregående opplæring. På samme måte som 1976-bøkene, er også de nyere bøkene ulikt oppbygd. Det er flest likhetstrekk mellom *Veier til vår tid* (1998) og *Verden 2* (1997), da begge fremstiller tida fra midten av 1800-tallet, har en overordnet kronologisk oppbygging med tematiske underkapitler og kun inkluderer verdenshistorie. I tråd med utviklingen av læreplanen, har også både *Veier i vår tid* (1998) og *Verden 2* (1997) vektlagt forklaring av boka som pedagogisk apparat, bokas oppbygging, historisk metode, hvordan kompetanse-målene er inkludert og begrunnelse for oppgaver. *Vår felles fortid* (1998) skiller seg fra de to andre da den dekker perioden etter 1940, har en mer tematisk oppbygging og har integrert Norge og Nordens historie sammen med verdenshistorien.

I samsvar med læreplanen er historisk metode fremtredende i lærebøkene. *Veier til vår tid* (1998) og *Verden 2* (1997) inneholder egne metodekapitler. I disse kapitlene inngår refleksjon rundt det å gjenskape fortiden, ulike kildemateriale og tolkning av disse, historiske fremstillinger og rammen læreplanen setter for læreboka. Samspillet mellom tidsdimensjonene er også fremtredende i disse kapitlene. I *Veier til vår tid* (1998) står det: «Vi hadde ikke kunnet eksistere i vår egen tid dersom vi ikke hadde klart å forstå og tolke disse sporene. Vi trenger fortidens erfaringer for å leve i nåtiden».<sup>173</sup> På samme måte er samspillet presentert i *Verden 2* (1997): «Som nyttefag dreier historie seg om å kartlegge og forstå fortiden for å mestre fremtiden».<sup>174</sup> Igjen ser det ut til at teorien bak historiebevissthet var vektlagt i historiefaget. Med utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen mål om å se frem i tid, søker også historiebøkene å trekke linjer til fremtiden. Dermed ser det ut til at ideen om samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid nærmet seg dagens forståelse av begrepet historiebevissthet.

Videre viser også oppgavene i alle tre bøkene en tydelig kobling til læreplanens mål for historisk metode og historiebevissthet. Bøkene inneholder diverse oppgaver etter hvert kapittel. Her inngår både repetisjonsoppgaver, men også mer utdypende og reflekterende arbeid med historiske kilder og vurdering av fremstillinger. Samspillet mellom tidsdimensjonene er tydeliggjort i begrunnelse for valg av refleksjonsoppgaver i *Veier til vår tid* (1998): «de er ment

---

<sup>173</sup> Ertresvaag 1998: 8

<sup>174</sup> Svann & Aastad 1997:44

som en oppfordring til å drøfte forbindelsene mellom samtid og fortid: årsaker, virkninger og vendepunkt i historien.»<sup>175</sup>

#### 4.4.1 Vektlegging av konflikten

Konflikten mellom israelere og palestinere er gitt stor oppmerksomhet i lærebøkene Midtøsten-kapitler. Spenninger i regionen er nevnt i ulike deler av alle bøkene, men selve konflikten er redegjort for i egne kapitler eller underkapitler relativt sent i bøkene. Selv om *Veier til vår tid* (1998) og *Verden 2* (1997) har en overordnet kronologisk oppbygging av boka, tar de aktuelle underkapitlene for seg utviklingen av konflikten fra mandat område og Balfour-erklæring til fredsforhandlinger på 1990-tallet. I *Veier i vår tid* (1998) inngår Midtøsten-konflikten i kapitlet «Frigjøring og demokrati i den tredje verden og underkapitlet «Olje og Islam». I *Verden 2* (1997) er «Midtøsten» et eget kapittel. I *Vår felles fortid* (1998), inngår et kapittel kalt «Midtøsten og Nord-Afrika» under én av bokas fem deler; «Den tredje verden». I dette kapitlets introduksjon er det poengtert at konflikten mellom israelere og palestinere, betydningen av islam i regionen og oljeressurser er vektlagt.<sup>176</sup> Gitt at boka ikke dekker perioden før 1940, er ikke linjene trukket like grundig bakover i tid her som i de andre bøkene. Likevel samsvarer bøkene i fremstillingen av sentrale hendelser og aktører i utviklingen av konflikten fra opprettelsen av staten Israel og helt opp mot tidspunkt for publisering av læreboka.

Fremstillingene av Midtøsten-konflikten og rammen for forståelsen av den inkluderer også visuelle aspekter som kart og bilder. I kapittel 4.2.1 så vi at kun én av tre bøker fra 1970-tallet benyttet kart som visuell fremstilling. I bøkene fra 1990-tallet har alle bøkene benyttet seg at kart. Disse viser FNs delingsplan fra 1947 og området Israel okkuperte ved slutten av krigen 1948-49.<sup>177</sup> I tillegg har også alle tre bøkene kart som viser israelske okkupasjoner fra 1967-krigen, og *Veier til vår tid* (1998) og *Verden 2* (1997) viser også områder gitt tilbake til Egypt senere.<sup>178</sup> Bildene er blant annet av jødiske immigranter, palestinske flyktningleirer, den palestinske intifadaen, fredsprosessene og av sentrale aktører som Yasir Arafat og David Ben-Gurion. Alle bøkene har også inkludert diverse bilder fra konflikten. De visuelle fremstillingene

---

<sup>175</sup> Ertresvaag 1998: 3

<sup>176</sup> Eriksen 1998: 277

<sup>177</sup> Ertresvaag 1998: 303, Sveen & Aastad 1997: 354, Eriksen 1998: 342

<sup>178</sup> Ertresvaag 1998:303, Sveen & Aastad 1997: 359, Eriksen 1998: 342

av konflikten kan tenkes å ha bidratt til en nyansert fremstilling. Et eksempel på dette er bilder i *Verden 2* (1997) av jøder som kommer i land i Hafia og av palestinere som flykter fra Jaffa, som er plassert ved siden av hverandre. På samme side er det også inkludert et diagram som viser endret forhold mellom jøder og arabere i det gamle mandatområdet fra 1925 til 1948.<sup>179</sup>

#### 4.4.2 Fremstillinger av opprettelsen av staten Israel

På lignende måte som bøkene fra 1970-tallet, vektla de nyere bøkene ulike oppfatninger og reaksjoner i forbindelse med opprettelsen av staten Israel. I alle bøkene er det forklart at Storbritannia ga FN ansvaret om å finne en løsning på utfordringene i Palestina. Videre kommenterer bøkene hvordan ulike parter reagerte, med vekt på arabiske protester mot delingsplan og opprettelse av Israel. I *Veier i vår tid* (1998) står det: «Planen ble aldri godkjent av araberstatene, og de protesterte heftig da staten Israel ble proklamert i 1948 [...] Sett fra arabernes side var Vesten nå i ferd med å begå en urett mot folkene i Midtøsten».<sup>180</sup> I denne boka er det palestinske perspektivet utdypet ved å legge skyld på Vesten:

«Ikke før var kolonitiden over, så plantet Vesten et fremmedlegeme i arabisk jord, fratok den opprinnelige befolkningen jord og hjem og skapte grunnlag for bitre konflikter. Araberstatene ville ikke lide for de forbrytelsene som var begått mot jødene i Europa.»<sup>181</sup>

I *Verden 2* (1997) er også arabiske protester mot delingsplanen presentert med argument om at det europeiske jødespørsmålet ble løst på deres bekostning.<sup>182</sup> Om tiden etter opprettelsen av staten Israel står det: «Egypt, Syria, Irak, Jordan og Libanon gikk øyeblikkelig til krig mot den nye staten», og videre om ansvaret for flyktingene etter krigføringen 1948-49: «Araberne krevde at FN måtte ta ansvaret for dem».<sup>183</sup> På samme måte er arabisk perspektiv vektlagt i *Vår felles fortid* (1998): «Etter deres oppfatning burde ikke den europeiske uretten mot jødene betales i form av en ny stat som førte til at det palestinske-arabiske folket mistet de nasjonale rettighetene sine».<sup>184</sup> Samtidig er likevel ikke de israelske perspektivene er likevel ikke glemt bort: «Både palestinere og de arabiske nabostatene gikk imot at det skulle opprettes en egen

---

<sup>179</sup> Sveen & Aastad 1997: 355

<sup>180</sup> Ertresvaag 1998: 302

<sup>181</sup> Ertresvaag 1998: 302

<sup>182</sup> Sveen & Aastad 1997: 354

<sup>183</sup> Sveen & Aastad 1997: 354-355

<sup>184</sup> Eriksen 1998: 342

jødisk stat, samtidig som sterke krefter i den jødiske befolkningen ønsket seg et enda større Israel». <sup>185</sup>

Utover vektlegging av arabiske protester, inkluderer også bøkene hvordan stormakter og andre stater forholdt seg til opprettelsen av staten Israel. Stormaktenes reaksjoner og støtte fra USA og Sovjetunionen til opprettelse av den jødiske staten er poengtert i både *Verden 2* (1997) og *Vår felles fortid* (1998). <sup>186</sup> I *Verden 2* (1997) er det omtalt et ønske fra stormaktene om å etablere støttepunkt i Israel for å sikre stormaktens interesse i det de anså som en strategisk viktig region. <sup>187</sup> Stormaktenes interesse i og holdninger konflikten er inkludert i fremstillingene om hendelser fra 50-tallet og videre i den kalde krigen. *Vår felles fortid* (1998), som er den eneste boka som også har norsk historie, er det også nevnt at Norge var tidlig ute med å anerkjenne staten. Her er FNs Generalsekretær Trygve Lie trukket frem som en viktig støttespiller for den nyopprettede staten. <sup>188</sup> *Verden 2* (1997) påpeker begrunnelsen for de dominerende støttende vestlige holdningen til Israel tilknyttet 1948-1949-krigføringen:

«Få i Vesten kritiserte Israels krigføring. Folk så på krigen mot araberne som Davids kamp mot Goliat. Jødene red på en sympatibølge på grunn av lidelsene under andre verdenskrig, og mange europeere hadde dårlig samvittighet for at de ikke hadde gjort nok for å hjelpe jødiske flyktninger fra Hitler før krigen. Israel var dessuten et parlamentarisk demokrati, mens de fleste arabiske statene var diktaturer.» <sup>189</sup>

Basert på de presenterte funnene kan vi trekke frem flere likhetstrekk i lærebøkene fremstilling av opprettelsen av staten Israel. Alle presenterer bakgrunnen for konflikten og FNs delingsplan for det tidligere Palestina-mandatet. I tillegg ser det ut til at lærebokforfattere er samstemte i viktigheten av å vektlegge arabiske reaksjoner mot den nyopprettede staten, palestina-araberes tendens til å skyldes på vesten, samt reaksjoner fra andre stater.

---

<sup>185</sup> Eriksen 1998: 342

<sup>186</sup> Eriksen 1998: 343, Sveen & Aastad 1997: 354

<sup>187</sup> Sveen & Aastad 1997: 354

<sup>188</sup> Eriksen 1998: 343

<sup>189</sup> Sveen & Aastad 1997: 355

### 4.4.3 Ulike perspektiver og tolkninger av konflikten

Det er fremtredende at det å inkludere flere perspektiver i fremstillingen av Midtøstenkonflikten ser ut til å ha vært et viktig mål. Som tidligere påpekt, er særlig arabisk reaksjon vektlagt i lærebøkernes fremstilling av opprettelsen av Israel. I bøkene er det i stor grad vist til ulike perspektiver tilknyttet kriger mellom 1950 og 1990-tallet, men det er også her mye vekt på motstand mot Israel, holdninger i verdensopinionen og innblanding av stormaktene i regionen. I *Veier til vår tid* (1998) er det påpekt at Israel mistet mye av den goodwill de tidligere hadde hatt i verdensopinionen tilknyttet utviklingen utover 1980-tallet.<sup>190</sup> I *Verden 2* (1997) er blant annet den amerikanske presidentens rolle i å få til Camp-David-avtalen mellom israelsk og egyptisk ledelse i 1978 trukket fram som en årsak til stor motstand i den arabiske verden.<sup>191</sup> Videre er utviklingen tilknyttet den palestinske intifadaen på 80-tallet, sett i sammenheng med verdensopinionens og USAs innblanding beskrevet på følgende vis i *Verden 2* (1997): «Israel ble igjen fordømt av verdensopinionen. Samtidig overtalte Arafat det palestinske nasjonalrådet til å satse på forhandlinger med Israel, og USA tok for første gang offisielt kontakt med PLO».<sup>192</sup> I *Vår felles fortid* (1998) er oljepolitikk fremhevet som en samlende faktor i den arabiske verden og som våpen mot Vesten: «Med utgangspunkt i felles motsetningsforhold til Israel klarte de oljeeksporterende landene i Midtøsten både å økte prisene og å begrense de største oljeselskaperes makt og fortjeneste».<sup>193</sup> På denne måten ser vi at alle bøkene inkluderer en utvidet kontekst for konflikten med stormaktsinteresser og holdninger i verdensopinionen.

Som i bøkene fra 70-tallet, la også repetisjonsspørsmål og oppgaver i bøkene fra 90-tallet, til rette for både repetisjon av lærebokfremstillingene og mer utdypende refleksjoner rundt konflikten. Spørsmål som «Hva var bakgrunnen for at staten Israel ble opprettet og hva hendte med den palestinske folkegruppen?», «Hva var den palestinske intifadaen?» og «Er det noen grunn til optimisme i konflikten i Midtøsten?»<sup>194</sup>, oppfordret til repetisjon av lærebokteksten. I tillegg har de tre bøkene mer dyptgående arbeidsoppgaver som oppfordrer til blant annet diskusjon rundt drøftingsspørsmål angående Midtøstens rolle i internasjonal politikk, utviklingen av konflikten basert på kartene læreboka, og årsaksforklaringer til hvorfor det aldri ble noen samlet arabisk stat i Midtøsten.<sup>195</sup> Slike spørsmål legger til rette for en bredere

---

<sup>190</sup> Ertresvaag 1998:306

<sup>191</sup> Sveen & Aastad 1997: 360

<sup>192</sup> Sveen & Aastad 1997: 363

<sup>193</sup> Eriksen 1998: 348

<sup>194</sup> Eriksen 1998: 356, Sveen & Aastad 1997: 368, Ertresvaag 1998: 309

<sup>195</sup> Eriksen 1998: 356- 357, Sveen & Aastad 1997: 368, Ertresvaag 1998: 309

forståelse av konflikten fordi de sikter på å aktivere flere innfallsvinkler og samtidig forstå konflikten i en større kontekst. På denne måten bidrar oppgavene til å aktualisere læreplanens mål om å opparbeide en kritisk vurdering av historiske fremstillinger mer eksplisitt enn i lærebøkene fra 70-tallet.

Et konkret eksempel på hvordan lærebøkene oppfyller læreplanens mål tilknyttet konflikten mellom israelere og palestinere er en fordypningsoppgave inkludert i Midtøsten-kapittelet i *Verden 2* (1997). Temaet for oppgaven lyder: *Hvem har rett, jøder eller palestinere?* Deretter følger denne beskrivelsen: «I Norge har konflikten mellom israelere og palestinere vært et hett debatt-tema i flere tiår.»<sup>196</sup> Oppgaven går ut på å lese fire kilder som representerte ulike syn på konflikten. Kildene var en arabisk fremstilling, en jødisk fremstilling og to norske syn på konflikten, henholdsvis fra en stortingsrepresentant fra Kristelig Folkeparti og fra en som hadde vært norsk ambassadør i Israel på 80-tallet. En oppgave som baserer seg på slike forskjellige fremstillinger av samme konflikt, viser at boka ikke har inntatt ett spesifikt perspektiv til konflikten. Samtidig legger oppgaven til rette for at elevene skal forstå at dette er en konflikt som blir vurdert ulikt fra ulike standpunkter. Dermed muliggjør læreboka etablering av kritisk blikk på historiske fremstillinger.

Til nå har delkapittelet vist at lærebøkene var relativt like i sine fremstillinger av opprettelsen av Israel, utviklingen av konflikten og stormaktsinteresse og i bruken av spørsmål, kart og bilder. Utover dette er også lærebøkene like i hvordan de avslutter fremstillingene av konflikten. Avslutningene er også aktuelle for forståelse av konfliktens kompleksitet og tidsramme. I lærebøkene er vanskelighetene ved å gjennomføre avtalene som inngått på 1990-tallet kommentert. *Veier til vår tid* (1998) poengterte den fortsatt pågående konflikten: «Palestinsk selvstyre er gjennomført enkelte steder, men det har gått sent med de økonomiske og sosiale reformene. Terrorhandlinger fra palestinsk side og ulovlig israelsk boligbygging på Vestbredden har bidratt til å holde konfliktnivået oppe».<sup>197</sup> I *Verden 2* (1997) er Midtøsten-kapittelet avsluttet ved å vise til ytterliggående grupper og tendenser til ny voldsspiral etter fredsforhandlingene.<sup>198</sup> På samme måte er den komplekse utviklingen og konfliktens usikre fremtid presentert i *Vår felles fortid* (1998). Her er det presentert at sterke israelske krefter på

---

<sup>196</sup> Sveen & Aastad 1997: 368-369

<sup>197</sup> Ertresvaag 1998: 306

<sup>198</sup> Sveen & Aastad 1997: 366



høyrefløyen ønsket utvidet bosetting på palestinsk jord. Samtidig er det vist til Benjamin Netanyahu valgseier i 1996, som et moment bidro til usikkerhet rundt kommende fredsarbeid.<sup>199</sup>

Funnene i lærebøkene samsvarer med Bjørndals vurdering av utviklingen av lærebøker som skulle søke å være «nøytrale» og saklige.<sup>200</sup> Flere perspektiver er inkludert i læreboktekstene og oppgavene legger til rette for at elever kan vurdere fremstillingene av konflikten. Lærebøkene fra 1990-tallet setter Midtøsten-konflikten i en større kontekst og vektlegger både selve konflikten, den kalde krigen, oljeressursenes betydning og trekker i tillegg paralleller til andre konflikter i regionen. På denne måten dekker lærebøkene både de metodiske og de realhistoriske målene i læreplanen. Koblingen til historiebevissthet tilknyttet konflikten er helt tydelig, eksemplifisert av følgende sitat fra *Veier til vår tid* (1998):

«Hvorfor forsøker vi å gjenskape fortiden? For og fremst fordi vi gjerne vil forstå vår egen tid. [...] Fortida kan gi oss den innsikten vi trenger for å skjønne dagens spørsmål, enten vi snakker om konflikten mellom Israel og de arabiske landene eller om krigen i det tidligere Jugoslavia.»<sup>201</sup>

#### **4.5 Sammenfatning av funn i læreplaner og lærebøker**

Dette kapittelet har vist hovedtrekk i de valgte læreplanene og vurdert tilhørende lærebøkernes fremstillinger av konflikten mellom israelere og palestinere. Alle lærebøkene gjorde rede for konflikten og bøkene fra samme tidsrom og dekket stort sett de samme hovedtrekkene ved den. Læreplanene av 1976 og 1996 delte en vektlegging av kritisk vurdering av historiske fremstillinger. Funn i lærebøkene har vist en tilrettelegging for en slik tilnærming. Tilknyttet Midtøsten-konflikten er dette tydeligst i oppgaver om utviklingen i regionen som oppfordret til selvstendig refleksjon. Utover dette vektla begge læreplanene samspillet mellom fortiden og nåtiden. Planene skilte seg fra hverandre ved at kun er den nyeste læreplanen som påpekte en kobling mellom tidsdimensjonen som strakte seg fremover i tid. Koblingen mellom fortid og nåtid er tydelig i alle de undersøkte de tilhørende lærebøkene, men bare de nyeste søkte å trekke linjer fremover i tid.

---

<sup>199</sup> Eriksen 1998: 356

<sup>200</sup> Bjørndal 1982:111-112

<sup>201</sup> Ertresvaag 1998: 9

Det ser ut til å være tydelige fellestrekk i fremstillingene av konflikten mellom israelere og palestinere i de lærebøkene som ble publisert i samme tidsrom. I den vertikale delen av analysen er det tydeligere forskjeller mellom lærebøkene. De nyere bøkene ser ut til å legge mest vekt på stormaktperspektiver, partenes oppfattelser av konflikten og hvordan verdensopinionen reagerte. Selv om også bøkene fra 70-tallet viser både arabiske og israelske perspektiver, setter de nyere bøkene konflikten i en bredere kontekst og fremstår dermed som mer nyansert. I tillegg kan språkbruken om opprettelsen av staten Israel i bøkene fra 70-tallet se ut til å bære preg av en tidligere Israel-vennlig innstilling.

## 5 Historiedidaktisk diskusjon

Rammene for forståelse av Israel-Palestina-konflikten i lærebøkene går utover den eksplisitte fremstillingen presentert i kapittel 4. Fremstillinger av relevante ideologier kan tenkes å ha bidratt til å etablere et grunnlag for forståelse av partenes motiver og perspektiver. I tillegg er det aktuelt å inkludere et blikk på av hvordan lærebøkene vektla Holocaust. Waage har, som tidligere nevnt, påpekt at det jødene ble utsatt for under krigen bidro til norsk sympati og støtte til jøder i etterkrigstiden.<sup>202</sup> Innledningsvis i dette kapittelet er det derfor nødvendig med en vurdering av hvordan ideologier og Holocaust var fremstilt i lærebøkene. Deretter gir resten av kapittelet en integrert drøfting av historiebevissthet og kollektivt minne relatert til lærebokfremstillingene. Den integrerte tilnærmingen til de didaktiske begrepene er valgt grunnet likheter og naturlige paralleller mellom dem i en diskusjon av lærebøkene. Læreverkene er i dette kapittelet vurdert som middel for etablering av en felles forståelse av konflikten, og som et middel for tilrettelegging av aktiv og kritisk tilnærming til historiske fremstillinger. Til slutt drøfter kapittelet ulike aspekter ved det kollektive minnet med lærebokfremstillingene som utgangspunkt.

### 5.1 Ideologier og Holocaust i læreverkene

I hovedsak dekket bøkene fra 1990-tallet tematikk rundt tankesett som nasjonalisme, sionisme, antisemittisme og panarabisme i større grad enn bøkene fra 1970-tallet. Det er gjentagende at de nyeste bøkene, i større grad enn de tidligere, forklarte utdypende om ulike ideologier og aktualiserer relevante tankesett tilknyttet ulike perioder og hendelser. Eksempelvis er nasjonalisme nevnt både i *Historien i vår tid* (1979) og *Verden blir én* (1978) som del av politisk utvikling i Europa på tidlig 1800-tallet.<sup>203</sup> De nyere bøkene *Veier til vår tid* (1998) og *Verden 2* (1997) har derimot egne kapitler eller underkapitler tidlig i bøkene med inngående redegjørelse for ulike former for nasjonalisme og hvordan det fungerte som både kitt og dynamitt.<sup>204</sup> Slik vektlegging kan tenkes å ha bidratt til forståelse for nasjonalismens føringer for Israel-Palestina-konflikten.

---

<sup>202</sup> Waage 2000: 198-199

<sup>203</sup> Moen 1979: 7, 61 og Bjøl & Greve 1978:14-15

<sup>204</sup> Ertresvaag1998:67-78 og Sven og Aastad 1997: 34-36

Forskjellen i vektlegging av nasjonalismen er fremtredende i bøkens omtale av sionismen. I *Verden blir én* (1978) er begrepet forklart kort i en fotnote: «Politisk bevegelse fra 1890-årene som arbeidet for at jødene skulle få Palestina som sitt 'nasjonale hjem'. Fikk særlig tilslutning pga. jødeforfølgelsene i flere europeisk land omkring århundreskiftet».<sup>205</sup> I kontrast til denne kortfattede forklaringen, er begrepet presentert mer utdypende i bøkene fra 1990-tallet. Her ble det trukket en tydelig kobling mellom sionisme, religion og identitet som kan tenkes å ha bidratt til forståelse for den komplekse konfliktens mange aspekter. I *Veier til vår tid* (1998) ble sionismen fremhevet i en egen tekstboks titulert «Den jødiske nasjon»:

«Jødene utviklet en særegen form for nasjonalisme, *sionismen*. Den tok utgangspunkt i at jødene, som bodde spredt i mange europeiske land, trengte et nasjonalhjem. Dette hjemmet eller staten måtte etableres i Palestina, der den jødiske folkegruppen opprinnelig kom fra. Sionismen var også et svar på den økende antisemittismen i mange europeiske land mot slutten av 1800-tallet. I Russland var det til stadighet pogromer, der jødene ble forfulgt og drept. Jødene er et eksempel på at religion kan være det viktigste bindemidlet i en folkegruppe. Til tross for forfølgelse bevarte de sin identitet.»<sup>206</sup>

Slike mer utdypende tilnærminger til tankesett kan tenkes å ha tilrettelagt for kontekstualisering og historiebevissthet. Selv om begge læreplanene for historiefaget viste til kunnskap om rammene rundt livene hos tidligere generasjoner og samfunn, ser det ut til at ideologier og tankesett som del av denne rammen fikk større plass på 90-tallet enn på 70-tallet. Som nevnt tidligere er det poengtert i begge læreplanene at innblikk i fortidige rammer har vært med å forme dagens verden og samfunn. Til tross for denne historiebevisste målsettingen i begge planene, er koblingen mellom tidsdimensjonene også mest fremtredende i de nyeste bøkene. Et eksempel på dette er et spørsmål i kapittelet om nasjonalisme i *Veier til vår tid* (1998): «I hvilke sammenhenger møter du begrepet nasjonalisme i dag?»<sup>207</sup>

På lignende måte som ved ideologier vektla bøkene også Holocaust ulikt. Lærebøkene som dekker perioden fra tilbake på 1800-tallet var relativt like i sine presentasjoner av fascismen og nazismen. Dermed la alle disse bøkene grunnlag for en forståelse av nazistisk rasehierarki og

---

<sup>205</sup> Bjøl & Greve 1978: 121

<sup>206</sup> Ertresvaag 1998: 70

<sup>207</sup> Ertresvaag 1998: 68

deres syn på- og behandling av jøder i forkant av krigen. Utover dette, skiller bøkene fra 70- og 90-tallet seg i hvor mye oppmerksomhet jødeutryddelsen fikk i kapitlene om andre verdenskrig. Selv om det var variasjoner mellom bøkene fra samme tid, vektla alle bøkene tilknyttet 1976-læreplanen hovedsakelig maktpolitikk og hendelsesforløpet under krigen. Jødeutryddelsen ble gitt lite oppmerksomhet, og konsentrasjonsleirene er nevnt kun i helt korte trekk. Fra *Historien i vår tid* (1979) viser følgende sitater det som sto om jødeutryddelsen: «Utover i 1930-årene ble behandlingen av jødene stadig hardere og mer brutal, for under den andre verdenskrigen å ende som masseutryddelse i konsentrasjonsleirenes gasskamre», «Okkupasjonen i Øst-Europa var langt hardere enn i Vest- og Nord-Europa. Områdene i øst var ifølge Hitler og nazistene befolket av slaviske folk og jøder, og de burde holdes nede eller helst utryddes.» og «Omkring ni millioner av de sivile mistet livet i konsentrasjonsleirer, således omkring seks millioner jøder i tyske leirer. De fleste av jødene ble avlivet i gasskamre».<sup>208</sup>

Funn fra lærebøkene tilknyttet 1996-læreplanen viser en endring sammenlignet den kortfattede fremstillingen i *Historien i vår tid* (1979). Selv om maktpolitikk og krigens gang også er vektlagt på 90-tallet, ga de nyere bøkene i større grad plass til behandlingen av jødene under krigen. Til forskjell fra de tidligere bøkene er begreper som 'folkemord' og 'Holocaust' brukt om jødeutryddelsen. Et eksempel på denne endrede vektlegging er en egen del av kapittelet om andre verdenskrig i *Vår felles fortid* (1998) med tittelen «Historien om et folkemord». Her er det redegjort for ulike aspekter ved Holocaust som nazistisk rasepolitikk, konsentrasjonsleirer og arrestasjoner, vurdering av medansvar, antall drepte og definisjon av et folkemord.<sup>209</sup>

Fremstillingene av ideologier og Holocaust kan ha bidratt til rammene for forståelse av Israel-Palestina-konflikten på ulike måter. På den ene siden kan større vektlegging av ideologier og Holocaust ha ført til større sympati med Israelere, gitt at leseren fikk vite mer om hva jødene har blitt utsatt for under krigen. Dersom fremstillingene av ideologier og Holocaust hadde stått for seg selv, kan det hende at de ville ha bidratt til motsatt utvikling enn den omtalte offisielle norske holdningsendringen fra pro-Israel i etterkrigstida til mer nyansert senere. Til forskjell fra dette, kan det tenkes at fremstillingene som deler av omfattende lærebokfremstillinger kan ha bidratt til forståelse for konfliktens kompleksitet. De lærebøkene som ga størst plass til ideologier og Holocaust er også de som tydeligst inkluderte flere perspektiver og en utvidet

---

<sup>208</sup> Moen 1979: 189, 228, 235

<sup>209</sup> Eriksen 1998: 30-33

kontekst til Israel-Palestina-konflikten. Disse fremstillingene kan vise til den overordnede utviklingen i historiefaget. Endringene fra 70- til 90-tallet tyder på en overgang fra maktpolitisk fokus til mer samfunnsmessige og menneskelige linjer og forhold. Dette stemmer overens med Thues omtale av pedagogisk og samfunnsfaglige vending i historiefaget, selv om denne vendingen ifølge han ikke var like dominerende på 90-tallet som på 70-tallet.<sup>210</sup> I tillegg viser fagplanen i historie fra 1996 en vektlegging av mangfold, toleranse og respekt gjennom innsikt i krig, konflikt og folkemord tilknyttet historie som holdningsfag.<sup>211</sup> På denne måten inngår fremstillingene av ideologier og Holocaust som et tydelig resultat av den konteksten lærebøkene ble skrevet i.

## **5.2 Læreverkene som en felles ramme for forståelse**

Lærebokfremstillingene kan tenkes å ha bidratt til en felles forståelse av Midtøsten-konflikten innenfor visse grupper. Den horisontale analysen av læreverkene har vist at det var mange likhetstrekk mellom lærebøkene som tilhører samme læreplan. Dette er naturlig da de hadde utgangspunkt i en felles læreplan og var statlig godkjent av departementet. De relativt like historiefremstillingene kan ha bidratt til at en generasjon fikk med seg en felles oppfatning eller at fremstillingene hadde samme påvirkning på allerede eksisterende oppfatninger om konflikten. Med utgangspunkt i Bjørndals utsagn om at holdninger og innstillinger man møter som ung kan være vanskelig å endre som voksen, vil lærebøker tenkes å ha hatt stor påvirkning på et kollektivt minne.<sup>212</sup> Et kollektivt minne kan være knyttet til et fellesskap i et klasserom, der samme lærebok er brukt og elever i fellesskapet ble presentert for samme fremstilling av historien. I tillegg kan det kollektive minnet også utvides til et nasjonalt nivå på grunn av den statlige politiske styringen, med likheter mellom lærebøkene fra samme tid som en virkning av denne. Til tross for at elever på nasjonalt nivå brukte ulike lærebøker, viser de undersøkte lærebøkene at elever i videregående opplæring stort sett møtte like fremstillinger av konflikten. Gitt endringen om elevs rett til videregående opplæring, som ble bestemt først i 1994, er det naturlig å anta at større andel av ungdomsgenerasjoner ble presentert for samme fremstillinger i bøkene fra 1990-tallet enn fra 1970-tallet.<sup>213</sup> Det kan dermed tenkes at læreverkene på 90-

---

<sup>210</sup> Thue 2019: 183-185

<sup>211</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 1

<sup>212</sup> Bjørndal 1967: 54

<sup>213</sup> Meld.St. 16 (2006-2007): 16

tallet hadde større påvirkning på det kollektive minnet om Israel-Palestina-konflikten på et nasjonalt nivå.

I samsvar med vurderingen av politisk påvirkning på lærebøker, som Skrunes presenterer, kan fremstillingene av Israel-Palestina-konflikten vurderes som del av perspektivet den norske stat ønsket å fremme i en gitt periode.<sup>214</sup> Funnene tilsier, som vist i kapittel 4, at dette perspektivet i stor grad var nyansert allerede på 1970-tallet, og uten et tydelig standpunkt til konflikten. Det vertikale aspektet ved lærebokanalysen viser likevel til en endring i fremstillingene fra 70-tallet til 90-tallet. De nyeste bøkene vektlegger i større grad enn de eldste bøkene ulike perspektiver, påpeker tydeligere hvordan de ulike partene reagerte på hverandres handlinger, samt kommenterer mer om hvordan stormaktene involverte seg i regionen og konflikten. I tillegg er det ikke funnet språklige fremstillinger i de nyeste bøkene som kunne tyde på Israel-vennlighet, slik som det ble tilknyttet opprettelsen av Israel i bøkene fra 70-tallet. Disse funnene viser at vi kan spore en endring i fremstillingen fra 70- til 90-tallet, selv om de samme aspektene i stor grad dekkes og flere perspektiver inkluderes i alle lærebokfremstillingene.

Med utgangspunkt i Angviks omtale av lærebøker som produkter og produsenter i et samfunn, og med Folkenborgs vurdering av at historiske fremstillinger kan befeste eksisterende eller konstruere nye forestillinger, kan lærebokanalysen plasseres i en statlig kontekst.<sup>215</sup> I en læreverkanalyse som sikter på å avdekke politisk eller ideologisk påvirkning kan man undersøke hvorvidt staten vektla visse verdier eller holdninger. Slike verdier kunne vært å for eksempel fremheve kristne verdier eller nasjonal kulturarv. Selv om dette kan ha vært fremtredende tilknyttet andre tematikker eller i andre skolefag, er ikke slike etablerte verdier særlig tydelige i de undersøkte fremstillingene av Midtøsten-konflikten. Dermed kan det heller være passende å omtale lærebokfremstillingene av konflikten som del av produksjon og konstruksjon av en mer nyansert holdning til Israel-Palestina-konflikten, i tråd med at den norske offisielle pro-israelske-holdningen ble utfordret utover 1970-tallet.<sup>216</sup> Likevel kan elementer fra de eldste bøkene også se ut til å være produkter av etablert Israel-holdning. Lærebøkernes språkbruk tilknyttet opprettelsen av Israel vitner om den tidligere dominerende Israel-vennlige innstillingen.<sup>217</sup> Til forskjell fra de eldste bøkene, er det dermed enklere å

---

<sup>214</sup> Skrunes 2010: 61-62

<sup>215</sup> Angvik 1982: 368, 373 og Folkenborg 2018: 21

<sup>216</sup> Heradstveit 1985: 235

<sup>217</sup> Holden 1978: 58, Moen 1979: 349, Bjøl og Greve 1978: 212

vurdere lærebøkene fra 1990-tallet som produkter av samfunnet og befestende for historiske fremstillinger. Bøkene presenterer en statlig godkjent, nyansert og upartisk fremstilling, som kan være et resultat av endringen bort fra 50-tallets pro-israelske holdning til 80-tallets mer nyanserte offisielle tilnærming.<sup>218</sup> Utover disse vurderingene av selve fremstillingen av konflikten, fungerer lærebøkene også som produkter av og produsenter for holdninger i samfunnet på grunnnet sine metodiske tilnærminger og aktualiseringer av læreplanene. Statlig bestemte føringer for skolen kan tenkes å være et resultat av erfaringer og holdninger i samfunnet, og samtidig fremtidige ønsker for ungdomsgenerasjonen som en del av samfunnet. Funnene tilsier at et slikt element i den statlige føringen er det gjentagende tilretteleggingen for aktiv og kritisk tilnærming til lærebokfremstillingene.

### **5.3 Aktiv og kritisk vurdering av historiefremstillinger**

I tråd med Jensens definisjon av historiebevissthet som samspillet mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og framtidsperspektiver, søkte begge læreplanene og de fleste tilhørende lærebøkene å etablere en forståelse for hvordan fortida har påvirket dagens samfunn.<sup>219</sup> Til tross for at begrepet ikke ble løftet frem i nordiske læreplaner før etter årtusenskiftet, bidro vektleggingen av kritisk vurdering av historiefremstillinger til at grunntanken i begrepet var helt sentralt i skolen allerede på 70-tallet. Som påpekt tidligere, argumenterer Knutsen for at det er gjennom å være historiebevisst at vi evner å vurdere historie kritisk og klarer å vurdere hvordan historien påvirker oss og påvirkes av oss.<sup>220</sup> Når læreverkene legger til rette for kritisk vurdering, impliserer de også øvelse og aktivering av historiebevisstheten. Spørsmålene i *Vår egen tid* (1978) legger opp til vurdering av retten til Palestina, og trekker linjer til en vurdering av endringer siden boka ble skrevet. Slike spørsmål, kombinert med inkluderingen av flere perspektiver og splittelser innad i israelsk og arabisk leir i lærebokteksten, viser et ønske fra lærebokforfatterne om øvelse i kritisk vurdering og bevissthet rundt tid og endring. Likevel er et sentralt poeng i denne vurderingen at en lærebok ikke kan si noe om den faktiske undervisning i klasserommet. Lærere kan ha brukt boka og spørsmålene i ulik grad og på ulik måte.

---

<sup>218</sup> Waage 2000: 198-199 og Heradstveit 1985: 226

<sup>219</sup> Jensen 1996: 5-6

<sup>220</sup> Knutsen 2023: 13



Målet om at historiske fremstillinger kan leses spørrende og kritisk er tydeligere i 1996-læreplanen. Som vist i kapittel 4.4. bidrar de ulike perspektivene, den utvidete konteksten, refleksjonsoppgaver, fordypningsoppgaver og visuelle fremstillinger til at boka muliggjør læreplanens mål om å vurdere historiske fremstillinger spørrende og kritisk.<sup>221</sup> Samspillet mellom tidsdimensjonene var også mer fremtredende i 1996-læreplanen enn 1976-læreplanen. Til forskjell fra de tidligste læreverkene opererer bøkene fra 90-tallet med en utvidet historiebevissthetsforståelse ved å trekke linjer frem i tid. Eksempelvis, viser avslutningene i de aktuelle kapitlene eller delkapitlene i de nyeste bøkene til konfliktens kompleksitet og aktualiserer historiebevisstheten. Her er det poengtert et pågående høyt konfliktnivå og en usikkerhet tilknyttet konfliktens fremtidige utvikling.<sup>222</sup> Utover dette viser eksempelet i *Veier til vår tid* (1998) om hvorfor vi forsøket å gjenskape fortiden til en historiebevisst tilnærming. Her ble det poengtert at vi kan bruke fortida for å få forstå samtida.<sup>223</sup>

Koblingen mellom historiebevissthet og kollektivt minne er av relevans for den videre diskusjonen. Gjennom den omtalte historiebevisste og kritiske tilnærmingene kan også det kollektive minne bli påvirket av lærebokfremstillingene. Som nevnt tidligere, påpeker Lund et historiebevissthetsens to dimensjoner.<sup>224</sup> Den første vitenskapelige og analyserbare dimensjonen, kan det se ut til at det er lagt til rette for i lærebøkene da de, som tidligere vist, la føringer for en kritisk vurdering av historiefremstillinger. Den andre dimensjonen innebærer en mer eksistensiell dimensjon om fellesskapsfølelse og identitet. Denne sammenfaller med det kollektive minnet som sosiale, relasjonelle og fellesskapsdannende.<sup>225</sup> I henhold funnene i de undersøkte læreverkene, ser denne dimensjonen av historiebevissthet ut til å kan ha blitt aktivert gjennom det omtalte klasseromsfellesskapet og det nasjonale fellesskapet som ble presentert for sammenfallende fremstillinger. I tillegg til at slike fremstillinger kan legge føringer for vår historieforståelse og vårt kollektive minne, kan det også gå motsatt vei ved at vårt kollektive minne legger føringer for vår forståelse av fortiden og forventninger for fremtiden. I denne oppgaven er det ikke mulig å si noe om hvilke utgangspunkt elevene hadde i forkant av å bli presentert for lærebokfremstillinger. Det er derfor heller ikke mulig å kartlegge om deres allerede etablerte kollektive minne la føringer for forståelsen av fortiden og forventninger om

---

<sup>221</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 6

<sup>222</sup> Ertresvaag 1998: 306 og Eriksen 1998: 356

<sup>223</sup> Ertresvaag 1998: 9

<sup>224</sup> Lund 2020: 30-31

<sup>225</sup> Coser 1992: 40 og Olick 2007: 10-11

fremtiden tilknyttet Israel-Palestina-konflikten. I stedet for tydeliggjør historiebevissthet, det kollektive minnet og lærebokfremstillingene et behov for å anerkjenne det mer helhetlige bilde for forståelse av en historisk konflikt.

#### **5.4 Kulturelt, politisk og sosialt minne**

I forlengelse av den aktive og kritiske vurderingen av historiske fremstillinger, kan læreverkene ramme for forståelse av Israel-Palestina-konflikten drøftes i lys av Halbwachs presentistiske kollektive minne. Historiefremstillinger om fortidige hendelser kan preges av et spesifikt nåtidig perspektiv. Dette er eksemplifisert ved henvisningen til hvordan jøder selv har etablert en nasjonal betydning og mening i Masada-fortellingen i kapittel 2.3.2.<sup>226</sup> Nåtidig påvirkning på historiefremstilling er også vist tilknyttet sitatet fra lærebok fra 1969, presentert i kapittel 1.2. Den siterte fremstillingen av opprettelsen av den israelske staten viste at et tydelig Israel-vennlig perspektiv var gjeldende i en statlig godkjent lærebok.<sup>227</sup> Historikeren H.F. Dahl kritiserte denne boken i 1970 for å hvitvaske israelerne og legge skyld på araberne.<sup>228</sup> I kontrast til dette presenterer de utvalgte nyere lærebøkene en mer nyansert tilnærming. Dette tyder på at det ikke lå et bestemt standpunkt bak den språklige fremstillingen knyttet til denne konflikten. Likevel er den presentistiske tilnærmingen til det kollektive minnet sentral og vi kan knytte lærebokfremstillingene til Angvik og Folkenborgs omtale om nye eller etablerte verdier og holdninger i historiefremstillinger.<sup>229</sup> Funnene i lærebokanalysen tilsier at den presentistiske, statlige og politiske påvirkningen på fremstillinger om Midtøsten-konflikten er preget av en økende grad av føringer for nyanserte fremstilling med flere perspektiver og en vektlegging av en kritisk tilnærming til konfliktens aspekter og kompleksitet.

Selv om bøkene ikke legger føringer for et kollektivt minne med tydelig standpunkt, er det naturlig å anta at det politiske aspektet ved det kollektive minne ble påvirket på grunn av den statlige godkjenningsordningen og læreplanenes påvirkning på lærebokfremstillingene. I tråd med A. Assmanns tilnærming til det politiske minnet kan vi anse statlige føringer som preget av bevist konstruert identitetsskaping og politikk.<sup>230</sup> Selv om det ikke er et dominerende standpunkt i lærebokfremstillingene, men en relativt nyansert fremstilling allerede på 70-tallet,

---

<sup>226</sup> Coser 1992: 25, 32-34

<sup>227</sup> Ræder 1969: 324-325

<sup>228</sup> Dahl 1970: 53-54

<sup>229</sup> Angvik 1982: 368, 373 og Folkenborg 2018: 21

<sup>230</sup> Assmann 2010: 42-43

kan vi ikke avskrive den politiske innblanding og føringen for læreverkens fremstilling. Som vi har sett har læreplanens bestemmelser likevel lagt føringer for skolefaget, og språklige fremstillinger på 70-tallet vitner om noe Israel-støtte. Likevel fremstår koblingen til det kulturelle aspektet ved det kollektive minnet tydeligere enn det politiske i den gjennomførte lærebokanalysen.

A. Assmann, J. Assmann og J.K. Olick var alle enige om den kulturelle dimensjonen ved det kollektive minne, imidlertid med noe ulike tilnærminger. En mer langsiktig bevaring av et slikt kulturelt minne er fremtredende gjennom likhetene i læreplaner, fagplaner og lærebøkene. En kritisk tilnærming til fremstillinger og et mål om kombinasjon av realhistorie og metodisk tilnærming kan anses som en kulturell føring skolen, som maktinstitusjon, har fastlagt for formidling av kunnskap i historiefaget. En slik vurdering av skolen som maktinstitusjon sammenfaller med det skillet Olick opererte med mellom «collected» og «collective» memory. I sistnevnte inngår skolen som del av en institusjon som legger føringer for visse narrativer eller tradisjoner.<sup>231</sup> Samtidig er det kulturelle aspektet ved minnet knyttet til aktiv tilnærming til historiske fremstillinger. A. Assmann viste til aktiv deltakelse som nødvendig i det kulturelle minnet.<sup>232</sup> Dette ser det ut til at skolesystemet og lærebokfremstillingene la til rette for mer varierte og drøftende oppgaver. Til slutt kan vi ikke se bort fra det relasjonelle og prosessuelle ved konstruksjon av det kulturelle minne som Olick fremmet.<sup>233</sup> Her inkluderer dette samtaler og input om konflikten både i og utenfor skolen, samt om hvordan den enkelte lærer valgte å imøtekomme lærebokfremstillingene i klasserommet. Grunnet denne oppgavens omfang og tilnærming er det ikke mulig å analysere hvordan slike faktorer har påvirket det kulturelle aspektet av kollektive minner i forbindelse med fremstillingene av Israel-Palestina-konflikten. Likevel må det poengteres at skolen som en kulturell institusjon la visse føringer som kan ha påvirket elevenes kollektive minne.

Skolefagets tradisjon og de undersøkte lærebokfremstillingene inngår også som komponenter i etableringen av det Olick og A. Assmann omtalte som det sosiale minnet. Dette kan anses som en paraplydefinisjon, ettersom det innebærer både private og offentlige, samt kommuniserte eller undertrykte verdier, vaner og holdninger.<sup>234</sup> Under denne paraplyen er læreverkene sosialt

---

<sup>231</sup> Olick 2007: 23, 28-29

<sup>232</sup> Assmann 2010: 44

<sup>233</sup> Olick 2007: 10-11

<sup>234</sup> Olick 2007: 34 og Assmann 2012:41-42

institusjonaliserte bærere av mening. Gitt at denne meningen ikke tydelig fremstilte støtte til noen av partene i konflikten, kan det tenkes at det allerede var en sosialt bestemt, mer nyansert holdning til konflikten gjennom annen samhandling. Som påpekt i kapittel 3.2 var det først utover på 1980-tallet at den offisielle norske utenrikspolitikken tok avstand fra tidligere Israel-vennlighet. Likevel var kritikk mot Israel allerede sentralt gjennom solidaritetsbevegelser, demonstrasjoner, gateaktivisme fra slutten av 1960-tallet.<sup>235</sup> Lærebokfremstillingene viser at den gradvise overgangen til mer nyanserte tilnærminger til konflikten kan spores i lærebøkene før den norske utenrikspolitikken endret sin tilnærming. Dette ser vi ved at lærebøkene fra 1970-tallet viste til en viss forståelse for palestinerne sak, og til en begynnende avstand fra tidligere Israel-beundring som eksisterte i det sosiale minnet før det ble tydeliggjort gjennom norsk offisiell politikk. Lærebøkene kan på denne måten både ha vært produkter og produsenter av holdninger i samfunnet.

Samtidig kan det tenkes at politisk og ideologisk bestemt påvirkning på et kollektivt minne, tilknyttet en realhistorisk hendelse, gradvis fikk mindre plass til fordel for historiebevissthet og kollektiv identitet med utgangspunkt i samtida. Dette er fremtredende i forskjellen fra den Israel-vennlige fremstillingen i læreboka fra 1969, som er sitert i kapittel 1.2, til nyanserte og kritiske læreboktilnærminger på slutten av 1990-tallet. En dreining mot historiebevissthet og identitetsutvikling i skolen har som nevnt tidligere blitt påpekt av Knutsen, ettersom elevene ikke lenger bare skulle tilpasses politisk og sosialt, men at de også skulle orientere seg i samfunnet og utvikle en kollektiv identitet.<sup>236</sup>

## **5.5 Sammenfatning av didaktisk diskusjon**

Funnene i lærebokfremstillingene kan relateres til elevenes historiebevissthet og kollektive minne. Mål om kobling mellom tidsdimensjonene, og følgelig øvelse i historiebevisstheten, er inkludert i læreplanene fra både 1976 og 1996. Det ser ut til at historiebevisstheten er aktivert i bøkene fra både 70- og 90-tallet, men at dette er mest fremtredende i de nyeste bøkene. Innad i denne koblingen mellom tidsdimensjonene ble historiebevisstheten aktualisert gjennom en visjon om kritisk vurdering av historiefremstillinger, og ved at elevene ble presentert for lignende fremstillinger i et fellesskap. Dermed aktiverer læreplanene og lærebøkene begge

---

<sup>235</sup> Vågstøl 2007: 3, Heradstveit 1985: 235 og Tamnes 1996: 393

<sup>236</sup> Knutsen 2023: 20

dimensjonene av historiebevisstheten som Lund har redegjort for; den vitenskapelige og den eksistensielle.<sup>237</sup> Videre kan klasseromsfellesskapet og et nasjonalt fellesskap med utgangspunkt i felles føringer for kunnskap og kompetanse i videregående opplæring, også tenkes å ha påvirkning på det kollektive minne. Sett i sammenheng med den statlige godkjenningsordningen kan læreverkene tenkes å inngå som komponent i et kulturelt kollektivt minne. Skolen kan anses som en maktinstitusjon med føringer for langsiktig bevaring eller forsømmelse av spesifikk kunnskap og tilnærming gjennom narrativer og tradisjoner.<sup>238</sup> Funn i oppgaven tilsier at det kulturelle kollektive minnet ser ut til å være preget av et gradvis etablert og vedvarende ønske i den norske skole om aktiv og kritisk tilnærming til historiefremstillinger.

Utover det kulturelle aspektet, har drøftingen også vist at lærebokfremstillingene kan inngå som komponenter i det sosiale minnet. Denne tilnærmingen til det kollektive minnet er en slags paraplydefinisjon som innebærer mange sosiale forhold, både private og offentlige. Skolen fungerer her som en sosial offentlig institusjon som er bærer av mening i samfunnet. Sett i kontekst til norske holdninger til Israel-Palestina-konflikten har kapittelet vist at lærebøkene kan være både produsenter og produkter av samfunnsforhold i den samtida de ble publisert og brukt i videregående opplæring. På denne måten kan skolen som sosial bærer av mening både ha en bekreftende eller utfordrende rolle til eksisterende sosiale minner.

---

<sup>237</sup> Lund 2020: 30-31

<sup>238</sup> A.Assmann 2010: 43-44 og Olick 2007: 28-29

## 6 Konklusjon

På grunn av min kommende stilling som historielærer og min interesse for didaktikk valgte jeg en oppgave som satte fortidige lærebokfremstillinger under lupen. Fremstillingene ble utgangspunktet for en didaktisk diskusjon. Den kompliserte og dagsaktuelle konflikten mellom israelere og palestinere ble valgt som fokusområde ettersom det finnes ulike tilnærminger til denne, og norske holdninger til den har endret seg over tid. Med dette som utgangspunkt etablerte jeg følgende problemstilling: *Hvilke rammer for forståelse skapte norske læreverk om Israel-Palestina-konflikten, og hvordan kan lærebokfremstillingene forstås i lys av begrepene historiebevissthet og kollektivt minne?*

For å besvare denne problemstillingen har oppgaven presentert og drøftet aspekter ved rammene for forståelse av konflikten norske ungdommer i videregående skole ble presentert for i lærebøker publisert tilknyttet læreplanene av 1976 og 1996. Det er imidlertid viktig å påpeke at rammene ikke kan forstås som helhetlige, ettersom de trolig eller var eneste innfallsvinkel elevene hadde til konflikten. Denne oppgaven har følgelig forsøkt å vise tendenser og hovedtrekk i lærebøkene, med forbehold om at lærebokfremstillingene enten kan ha blitt utfordret eller forsterket i andre forum. Rammene for forståelse som har vært undersøkt har omfattet hvordan lærebøkene fremstiller selve konflikten, men også hvordan bøkene forklarer og aktualiserer ulike relevante ideologier. I tillegg inngår lærebøkernes fremstilling av Holocaust i rammene for forståelse. Utover dette er også mer metodiske og pedagogiske tilnærminger inkludert, ettersom slike vurderinger er avgjørende for resten av lærebokfremstillingene og for koblingen mellom læreboka og læreplanen.

Basert på funn i tidligere forskning om norsk sympati og beundring av Israel, samt funn av Israel-støttende lærebokfremstilling fra 1969, gikk jeg inn i oppgaven med en hypotese om å finne mer pro-israelske holdninger i bøkene tilknyttet 1976-planen og mer nyanserte holdninger og fremstillinger i bøkene tilknyttet 1996-planen.<sup>239</sup> De undersøkte lærebøkene tilknyttet de to valgte læreplanene er: *Historien i vår tid* (1979), *Verden blir én* (1978), *Vår egen tid* (1978), *Veier til vår tid* (1998), *Verden 2* (1997) og *Vår felles fortid* (1998).

I samsvar med hypotesen om pro-israelske holdninger inneholder deler av fremstillingene fra 70-tallet språklige representasjoner som kan se ut til å være mer Israel-vennlige, sammenlignet

---

<sup>239</sup> Waage 2000: 198-199 og Ræder 1969: 324-235

med de man finner i bøkene fra 90-tallet. Dette gjelder særlig presentasjonen av innsatsen tilknyttet opprettelsen av staten Israel. Her er israelernes innsatsvilje og evne til å erobre områder presentert på en måte som kan ha skapt beundring.<sup>240</sup> Likevel viser resten av fremstillingene ingen tydelig standpunkt i konflikten, ettersom det er inkludert flere perspektiver og refleksjonsspørsmål som muliggjør en kritisk vurdering av fremstillingene. I bøkene fra 90-tallet er det inkludert flere perspektiver gjennom hele fremstillingene av konflikten, blant annet ved å vise til arabiske og vestlige reaksjoner på opprettelsen av Israel, ulike forståelser av den videre konflikten og stormaktsinteresser i regionen. Sammen med mer omfattende fremstillinger av relevante ideologier og av Holocaust, etablerer den nyanserte tilnærmingen til konflikten i bøkene fra 1990-tallet mer utvidete rammer for forståelse av Israel-Palestina-konflikten.

Selv om begrepet historiebevissthet ikke ble inkludert i nordiske læreplaner før 2000<sup>241</sup>, viser begge læreplanene og alle lærebøkene undersøkt i denne oppgaven en historiebevisst tilnærming med søkelys på samspill mellom tidsdimensjonene. I henhold til Jensens definisjon av historiebevissthet som fortidsfortolkning, nåtidsforståelse og framtidforventning<sup>242</sup>, søker alle læreverkene å trekke linjer mellom fortidige hendelser og samtida. Koblingen mellom tidsdimensjonen er særlig tydeliggjort i bøkens oppgaver og spørsmål. Her må det påpekes at vi ikke vet hvorvidt lærere har lagt til rette for bruk av oppgavene som øver denne historiebevisstheten i klasserommet. Historiebevissthetens linjer fremover i tid er bare etablert i læreplanen og lærebøkene fra 1990-tallet. Framtidsvurderinger er blant annet inkludert i omtale av konfliktens usikre fremtid. Utover dette inngår også øvelse av historiebevisstheten i begge læreplanenes tydelige mål om kritisk vurdering av historiefremstillinger. Flere perspektiver, visuelle fremstillinger, oppgaver og metodiske vurderinger i lærebøkene legger til rette for en slik kritisk tilnærming. Alle disse aspektene ser ut til å inngå i lærebøkens ramme for forståelse.

Med historiedidaktiske briller har jeg i oppgaven også vurdert lærebokfremstillingenes påvirkning på det kollektive minnet. Selv om den statlige godkjenningsordningen kunne danne et utgangspunkt for lærebøkens bidrag til et politisk kollektivt minne, har ikke funn i oppgaven bekreftet en slik kobling i noen særlig grad. Det er derimot tydelig at lærebokfremstillingene

---

<sup>240</sup> Holden 1978: 58, Moen 1979: 349 og Bjøl & Greve 1978: 212

<sup>241</sup> Skrunes 2010: 62

<sup>242</sup> Jensen 1996: 5-6

kan inngå i det som A. Assmann og J. K. Olick har omtalt som kulturelt og sosialt kollektivt minne.<sup>243</sup> Slike tilnærminger til det kollektive minne sammenfaller tydelig med den fellesskaps- og identitetsdannende dimensjon av historiebevissheten.<sup>244</sup> Lærebokfremstillingene kan vurderes som del av en kulturell kanon, der de viser til en tradisjon der skolen som maktinstitusjon i økende grad fremmer kritisk og nyansert tilnærming til Midtøsten-konflikten. Som komponent i det mer omfattende sosiale minnet, inngår lærebokfremstillingene både som produkter og produsenter av et felles minne om konflikten. De eldste lærebøkene kan tenkes å både konstruere og bekrefte den gradvis nyanserte tilnærmingen som foregikk i det norske samfunn i forkant av offentlig holdningsendring i politikken. De nyeste bøkene ser ut til å være produkter av en etablert nyansert innstilling, men samtidig legge føringer for å produsere en kritisk og reflektert ungdomsgenerasjon som blir i stand til å møte historiefremstillinger på en spørrende måte.

Med forbehold om at de undersøkte lærebokfremstillingene opererte i et samfunn som bestod av mange arenaer som kunne påvirke kunnskap om Israel-Palestina-konflikten, så vel som historiebevissheten og det kollektive minnet, kan vi oppsummere rammene for forståelse av konflikten i lærebøkene. Jamfør Angviks analysemodell omtalt innledningsvis, viser den vertikale delen av analysen at rammene tilknyttet 1996-læreplanen fremstår bredere og mer nyanserte enn rammene i bøkene tilknyttet 1976-læreplanen.<sup>245</sup> Rammene kan omtales som nettopp brede og nyanserte fordi fremstillingene inkluderer flere perspektiver, sentrale hendelser, oppgaver, ideologier, Holocaust, samt metodiske og pedagogiske vurderinger. Funnene tilsier at rester fra en tidligere Israel-vennlig innstilling til dels har preget lærebokfremstillingene fra 1970-tallet. Likevel kan vi samlet sett si at læreverkene representerer en åpenbar endring bort fra det Waage har omtalt som ensidig og forkynnende Israel-vennlige fremstillinger av Midtøsten-konflikten på 50-tallet.<sup>246</sup> Oppgaven har vist at denne endringen ser ut til å være preget av både pedagogiske og didaktiske vurderinger, og mål for elevenes tilnærming til historiske fremstillinger. I tillegg ser også endringen i fremstilling av konflikten ut til å være preget av en gradvis endring i norsk holdning ovenfor israelere og palestinere i løpet av den valgte perioden.

---

<sup>243</sup> A. Assmann 2010 og Olick 2007

<sup>244</sup> Jensen 1996: 7-10 og Lund 2020: 30-31

<sup>245</sup> Angvik 1982: 371

<sup>246</sup> Waage 1996: 373



## 7 Litteratur og kilder

### Læreplaner

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole- Del 1, Generell del*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1976). *Læreplan for den videregående skole- Del 2, Felles allmenne fag*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet. (1996). *Læreplan for videregående opplæring- Eldre historie, Nyere historie, Felles allmenne fag*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskingsdepartement. (1994). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring, Generell del*. Hentet fra: <https://www.udir.no/>

### Lærebøker

Bjøl, E. & Greve, T. (1978). *Verden blir én: Historie for den videregående skole, bind 3*. J W. Cappelen Forlag.

Eriksen, T.L. (1998). *Vår felles fortid: Norge og verden etter 1940* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Ertresvaag, E. (1998). *Veier til vår tid: Verdenshistorie etter 1859* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Holden, F. (1978). *Vår eiga tid: frå 1945 til i dag*. Tanum-Norli.

Moen, K. (1979). *Historien i vår tid: Verdenshistorien fra 1870- til 1970-årene*. Aschehoug Bokmål.

Ræder, A. (1969). *Verdenshistorie for realskole og gymnas* (21.utgave). H. Aschehoug.

Sveen, A. & Aastad, S. (1997). *Verden 2: Verdenshistorie etter 1850* (4.utg.). J.W. Cappelens Forlag AS.

## Mastergradsoppgaver

Ask, L.T.V. (2009). *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet?*. Universitetet i Stavanger.

Solberg, T.S. (2013). *Kåre Willochs og Høyres endrede syn på Israel-Palestina-konflikten 1965-1990*. Universitetet i Oslo.

Strandå, T.R. (2010). *Arbeidernes Ungdomsfylking og Midtøsten-konflikten, 1948-1996*. Universitetet i Oslo.

Vågstøl, T. (2007). *Den norske solidaritetsrørsla for Palestina, 1967-1986*. Universitetet i Oslo.

## Tidsskriftartikler

Angvik, M. (1982) Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 13, 367-377.

Assmann, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique* 65, 125-133. <https://doi.org/10.2307/488538>

Stugu, O.S (2001) Oppsedande fortidsbilete. *Historisk Tidsskrift*, 2 (80), 247-265.

Thue, F.W. (2019). Den historiske allmenndannelse. *Historisk Tidsskrift*. 98 (2), 167-190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>

Tønnesson, J.L. (2002). Kritikkløse lærebøker? Supplerende kommentar til Stugus samleanmeldelse av fire læreværk. *Historisk Tidsskrift*, 81, 395-408. <https://doi-org.mime.uit.no/10.18261/ISSN1504-2944-2002-02-03-11>

Waage, H.H. (2000). How Norway Became One of Israel's Best Friends. *Journal of Peace Research*, 37 (2), 189-211. <http://www.jstor.org/stable/424920>

Waage, H.H. (2005) Norway's Role in the Middle East Peace Talks: Between a Strong State and a Weak Belligerent. *Journal of Palestine Studies*, 34 (4), 6-24. <https://doi.org/10.1525/jps.2005.34.4.6>

## Offentlige utredninger og andre utgivelser

Brattholm B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001, en historisk gjennomgang. Høgskulen i Vestfold- Fokus på pedagogiske tekster.  
<https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>

Jensen, B.E. (1996). Historiebevidsthed og historie- hvad er det?. I H. Brinckmann og L.Rasmussen (Red.), *Historieskabte så vel som historieskabende- 7 historiedidaktiske essays* (s.5-18). OP-forlag i samarbejde det Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag.

Meld. St. 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=3>

## Bøker og bokkapitler

Assmann, A. (2010). Re-framing memory. Between individual and collective forms of constructing the past. I K. Tilmans, F. van Vree & J.M. Winter (Red.), *Performing the Past: Memory, History, and Identity in Modern Europe* (s.35-50). Amsterdam University Press.

Awdan, S., Bar-On, D., Navey, E., (Red.). (2012). *Side by side- Parallel Histories of Israel Palestine*. Peace Research Institute in the Middle East (PRIME).

Bjørndal, B. (1967). *Om lærebøker: Vurderingskriterier: Forskningsoppgaver*. Universitetsforlaget.

Bjørndal, B. (1982). *Et studium i lærebøkernes didaktikk*. Pedagogisk forskningsinstitutt.

Coser, L.A.(Red.). (1992). *Maurice Halbwachs On Collective Memory*. The University of Chicago Press.

Dahl, H.F. (1970). *Korrektiv til A. Ræder: Verdenshistorie for gymnaset*. PAX FORLAG A/S.

Folkenborg, H.R. (2018). *Én fortid- mange fortellinger. Introduksjon til historiebruk* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Heradstveit, D. (1985) Norsk politikk i Midtausten. I J.J. Holst & D.Heradstveit (Red.), *Norsk utenrikspolitikk* (s.225-243). TANO.

- Jensehaugen, J. (2022). *En kort introduksjon til Israel-Palestina-konflikten*. Cappelen Damm AS.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: en innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget.
- Knutsen, K. (2023). *Historiebevissthet og historiebruk i skolen. En praktisk veileder for lærere og lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lodgaard, S. (1979). Nuclear power and nuclear proliferation: export policies and proliferation resistance. I Sipri: Stockholm International Peace Research Institute (Red.), *World Armaments and Disarmament. Sipri yearbook 1979*. (s.305-328).
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk- En Håndbok for Studenter og Lærere* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Ryymän, T. (2018). Å arbeide med tekstanalyse. I L. Melve & T. Ryymän (Red.), *Historikerens arbeidsmåter* (s.44-69). Universitetsforlaget.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt Forlag.
- Stugu, O. S. (2016). *Historie i bruk*. Det Norske Samlaget.
- Tamnes, R. (1997). *Norsk utenrikspolitikk historie, Bind 6: Oljealder 1965-1995*. Universitetsforlaget.
- Tveit, O. K. (1996). *Alt for Israel: Oslo-Jerusalem 1948-78*. J.W. Cappelen Forlag AS.
- Tveit, O. K. (2005). *Krig & Diplomati: Oslo-Jerusalem 1978-96*. Aschehoug.
- Waage, H. H. (1996). *Norge- Israels beste venn, Norsk Midtøsten-politikk 1949-1956*. Universitetsforlaget.

