



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Demokrati og diktatur i tysk mellomkrigstid

En kvalitativ studie av hvordan tysk mellomkrigstid er presentert i norske lærebøker for ungdomsskolen

## Democracy and Dictatorship in the German interwar period

A qualitative study of how the German interwar period is presented in norwegian textbooks for middle school

## Håkon Nakkerud Opedal

Master i samfunnsfagdidaktikk - MSAM613

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag.

Veileder: Sissel Rosland

Innleveringsdato: 18.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.



# **Demokrati og diktatur i tysk mellomkrigstid**

En kvalitativ studie av hvordan tysk mellomkrigstid er presentert i norske lærebøker for ungdomsskolen

Håkon Nakkerud Opedal

Master i samfunnsfagdidaktikk - MSAM613  
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag.

Veileder: Sissel Rosland

Innleveringsdato: 18.05.2021

Antall ord: 43 972

## Sammendrag

Jeg har i denne mastergradsoppgaven tatt for meg hvordan tysk mellomkrigstid er formidlet i et utvalg norske lærebøker i historie for ungdomsskolen. Lærebøkene er publisert mellom 1976 og 2015. Jeg drøfter hvordan lærebøkernes historiefortelling samsvarer med prioriteringene som kommer frem i utvalgt forskningslitteratur, samtidig ser jeg etter hvilke prioriteringer som lærebøkene har gjort. Til slutt i oppgaven diskuterer jeg om det finnes en plass for tysk mellomkrigstid i fremtidens lærebøker.

Analysen gjennomføres som en kvalitativ innholdsanalyse med hjelp fra andre metodiske innfallsvinkler. Analysen tar for seg 14 utvalgte lærebøker for ungdomsskolen.

Hovedfunnene mine viser at det er etablert en grunnfortelling om tysk mellomkrigstid i lærebøkene. Denne historiefortellingen har tendenser til å være teleologisk og deterministisk, noe som gjør historiefortellingen målstyrt og årsaksbestemt. I lærebøkene blir det presentert få årsaker til demokratiets fall. Samtidig fokuserer de fleste lærebøkene i stor grad på Hitler og nazismens vekst i Tyskland, som blir en rød tråd gjennom historiefortellingen. Det store fokuset på en enkeltperson og noen få enkelthendelser gjør at historiefortellingen i lærebøkene får et mer eller mindre deterministisk og teleologisk preg. Utfordringen med dette er at den komplekse historiske konteksten forsvinner. I tillegg risikerer man at andre aktører som var like medvirkende i de historiske hendelsene forsvinner. I analysen viser jeg hvilke konsekvenser fokuset på Hitler og nazismen får for historiefortellingen som lærebøkene presenterer.

Gjennom å undersøke de ulike læreplanenes prioriteringer og lærebøkernes samsvar med dette, drøfter jeg muligheten for om det finnes en tilnærming til den tyske mellomkrigstiden som kan favne bredere og fokusere mindre på Hitler og nazismen. Dette vil kreve at lærebokforfattere legger vekt på andre elementer fra læreplanene, når prioriteringene for tysk mellomkrigstid skal gjøres. Jeg argumenterer for at en demokrati-sentrert historiefortelling, som trekker frem tysk mellomkrigstid som eksempel, kan være en løsning på utfordringene jeg trekker frem i denne oppgaven.

## Abstract

In this master's thesis, I will examine how the German interwar period is conveyed in a selection of Norwegian textbooks in history for middle school. The textbooks were published between 1976 and 2015. I will discuss how the textbooks' narrative corresponds with the priorities that appear in a selection of research literature. At the same time I will examine the different priorities that the textbooks have made in their historical narrative. At the end of the thesis, I will discuss whether there is a place for the German interwar period in future textbooks. The analysis is carried out as a qualitative content analysis with the help of other methodological approaches. The analysis will examine 14 selected textbooks for middle school.

My main findings show that a basic narrative about the German interwar period has been established in the textbooks. This narrative tends to be teleological and deterministic. Few factors explaining the fall of democracy are presented in the textbooks, and most textbooks focus largely on Hitler and the Rise of Nazism in Germany. The focus on one single individual and few events creates deterministic and teleological tendencies in the narrative, and the complex historical context disappears in the narrative presented in the textbooks. In addition, there is a risk that other historical actors who were equally involved in historical events disappear from the narrative. My analysis highlights the consequences of the focus on Hitler and Nazism regarding the textbook narrative.

By examining the priorities of the previous curricula and the textbooks' conformity with the curricula, I also discuss the possibility of whether there is an approach to the German interwar period that can favor and focus less on Hitler and Nazism. This will require the authors of the textbooks to emphasize other elements from the curricula when making priorities for the coverage of the German interwar period. I argue that a democracy-centered narrative, which cites the German interwar period as an example, can be a solution to the challenges I highlight in this thesis.

## Forord

Arbeidet med denne mastergradsoppgaven har vært både krevende og lærerikt. Men gjennom å skrive denne oppgaven har jeg fått mulighet til å fordype meg i et emne som jeg synes er utrolig interessant. Dette har vært en uvurderlig erfaring og jeg har lært mye gjennom de siste to årene. Dette er sluttresultatet av all glede og frustrasjon jeg har følt på i arbeidet med mastergradsoppgaven.

Jeg ønsker å rette en stor takk til veilederen min Sissel Rosland. Hun har bidratt med motivasjon, engasjement og gode samtaler knyttet til masteroppgaven. Samtalene har bidratt til gode refleksjoner rundt arbeidet. Du er en utrolig dyktig og kunnskapsrik person, og jeg var utrolig heldig som fikk deg som veileder. Din stødige veiledning har vært en viktig støtte i arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til min tålmodige samboer som har holdt ut med mine lange monologer om tysk mellomkrigstid de siste to årene. Takk for den støtten du har gitt meg gjennom dette lange året med oppgaveskriving.

En stor takk må også rettes til bonusdatteren min Sophia og katten vår Artemis som har gitt hjemmekontor og “koronahverdag” noen humoristiske innslag.

## Forkortelser og ordforklaringer

Her kommer en liste over forkortelser og ordforklaringer.

**“Fører”** - Tittelen Adolf Hitler gav seg selv. Jeg bruker noen ganger denne tittelen i teksten. Jeg har valgt å sette begrepet i anførselstegn, da det var nazistenes egen betegnelse.

**“Det tredje riket”** - Navnet Adolf Hitler gav det nasjonalsosialistiske Tyskland. Ifølge han var “Det tredje riket” Tysklands tredje storhetstid. Den første storhetstiden var Det tysk-romerske riket, mens den andre storhetstiden var keiserriket under fyrstehuset Hohenzollern. Jeg har valgt å sette begrepet i anførselstegn, da det var nazistenes egen betegnelse.

**KPD** - Kommunistische Partei Deutschlands - Det kommunistiske partiet i Weimarrepublikken.

**NSDAP** - Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei - Det nasjonalsosialistiske partiet i Tyskland fra 1920-1945. Eneste lovlige parti i Tyskland fra 1933 til 1945.

**SPD** - Sozialdemokratische Partei Deutschlands - Det sosialdemokratiske partiet i Weimarrepublikken.

**Vestmaktene** - Dette begrepet dukker opp flere ganger i forskningslitteraturen og i lærebøkene. Når jeg bruker dette begrepet referer jeg til stormaktene Frankrike og Storbritannia, som var de to stormaktene som lå lengst vest i Europa.

**Weimarrepublikken** - Navnet flere historikere har brukt på Tysklands liberaldemokratiske periode fra 1919 til 1933. Republikken har fått navn etter byen Weimar hvor republikkens forfatning ble underskrevet. Begrepet Weimarrepublikken blir brukt for å skille den første demokratiske perioden fra de senere demokratiske republikkene.

# Innholdsfortegnelse<sup>1</sup>

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sammendrag</b>  | <b>3</b>  |
| <b>Abstract</b>  | <b>4</b>  |
| <b>Forord</b>  | <b>5</b>  |
| <b>Forkortelser og ordforklaringer</b>                           | <b>6</b>  |
| <b>Innholdsfortegnelse</b>                                       | <b>7</b>  |
| <b>1. Innledning</b>   | <b>10</b> |
| 1.1. Problemstilling   | 12        |
| 1.2. Demokratiopplæringens plass i historiefaget                 | 13        |
| 1.3. Demokratiets utfordringer i en historisk kontekst           | 14        |
| 1.4. Oppgavens oppbygning og struktur                            | 15        |
| <b>2. Kilder, avgrensninger og perspektiver</b>                  | <b>16</b> |
| 2.1. Læreboken som sjanger                                       | 16        |
| 2.2. Oppgavens kilder og avgrensninger                           | 17        |
| 2.2.1. Læreplaner og lærebøker                                   | 20        |
| 2.2.1.1. Mønsterplanen av 1974 (M74)                             | 21        |
| 2.2.1.2. Mønsterplanen av 1987 (M87)                             | 23        |
| 2.2.1.3. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997 (L97) | 24        |
| 2.2.1.4. Kunnskapsløftet, 2006-2019 (LK06)                       | 26        |
| 2.2.2. En mengde med forskningslitteratur                        | 28        |
| 2.3. Lærebokens posisjon i undervisning                          | 29        |
| 2.4. Forskning på tysk mellomkrigstid i lærebøker                | 31        |
| <b>3. Forskningsdesign og metode</b>                             | <b>34</b> |
| 3.1. Etske hensyn, validitet og reliabilitet                     | 35        |
| 3.2. Kvalitativ innholdsanalyse og metodiske innfallsvinkler     | 36        |
| 3.2.1. Lærebokanalyse  | 36        |
| 3.2.2. Kvalitativ innholdsanalyse                                | 37        |
| 3.2.3. Narrative fortellinger og narrativ analyse                | 38        |
| 3.2.3.1. Historiefaglige begreper                                | 40        |
| 3.2.4. Diakron diskursanalyse og intertekstualitet               | 42        |
| 3.2.5. Sammenlikning ved hjelp av flere metoder                  | 43        |
| 3.2.6. Kriterier for analysen                                    | 43        |

---

<sup>1</sup> På grunn av begrensninger som ligger i programvaren til tekstprogrammet jeg har brukt til denne oppgaven, var det ikke mulig å gi deler av oppgaven bokstav-sidetall. Derfor starter selve oppgaven på side 10, og ikke på side 1 som er mest vanlig.



|  |           |
|--|-----------|
| <b>4. Analyse og historiografisk gjennomgang av tysk mellomkrigstid i forskningslitteraturen</b> | <b>44</b> |
| 4.1. Weimarrepublikken, 1918-1933  | 45        |
| 4.1.1. Demokratiets vanskelige begynnelse  | 46        |
| 4.1.1.1. Versaillesfreden  | 46        |
| 4.1.2. Var Weimarrepublikken kun et demokratisk mellomspill?                                     | 48        |
| 4.1.3. Weimarrepublikkens krisebegrep og dårlige rykte   | 50        |
| 4.1.4. Ble republikken ødelagt av økonomiske kriser?   | 52        |
| 4.1.4.1. Den store inflasjonen   | 52        |
| 4.1.4.2. Den store depresjonen   | 54        |
| 4.1.5. Avgrensning av den demokratiske perioden  | 57        |
| 4.1.6. En republikk dømt til undergang?  | 58        |
| 4.1.7. Adolf Hitler og NSDAP   | 60        |
| 4.2. "Det tredje riket", 1933-1939   | 64        |
| 4.2.1. Maktgrunnlag og organisering av den nazistiske staten                                     | 65        |
| 4.2.2. Utenrikspolitikken  | 67        |
| 4.2.3. Livet i "Det tredje riket"  | 70        |
| 4.2.3.1. Arbeidsliv, økonomi og opprustning  | 71        |
| 4.2.3.2. Naziregimets støtte i befolkningen  | 73        |
| 4.2.3.3. Tysk eksepsjonalisme?   | 74        |
| 4.2.4. Antisemittisme i "Det tredje riket", 1933-1939  | 75        |
| <b>5. Analyse av lærebøkene</b>  | <b>79</b> |
| 5.1. Lærebøkene på et overordnet nivå  | 80        |
| 5.1.1. Den minimalistiske og Europa-fokuserte historiefortellingen                               | 81        |
| 5.1.2. Den teleologiske og Hitler-sentrerte historiefortellingen                                 | 82        |
| 5.1.3. En mindre teleologisk historiefortelling?   | 82        |
| 5.1.2. Kronologi   | 83        |
| 5.2. Weimarrepublikken, 1918-1933  | 86        |
| 5.2.1. Versaillestraktaten og republikkens utfordringer  | 87        |
| 5.2.1.1. Versaillestraktaten og dens vilkår  | 88        |
| 5.2.1.2. Versaillestraktaten, en årsak til andre verdenskrig?                                    | 90        |
| 5.2.1.3. Republikkens utfordringer   | 91        |
| 5.2.2. Weimarrepublikken og dens fiender   | 93        |
| 5.2.3. De økonomiske krisene: Inflasjonen og depresjonen   | 97        |
| 5.2.3.1. Den store inflasjonen   | 99        |
| 5.2.3.2. Den store depresjonen   | 103       |
| 5.2.4. Adolf Hitler og nazismen  | 106       |
| 5.2.4.1. Nazismen  | 108       |
| 5.2.4.2. Adolf Hitler  | 110       |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2.5. Weimarrepublikkens kollaps   | 114        |
| 5.2.5.1. Oppsummerende betraktninger  | 119        |
| 5.3. "Det tredje riket", 1933-1939  | 122        |
| 5.3.1. Det tyske diktaturet var ett av mange  | 122        |
| 5.3.2. Innføring av naziregimet   | 124        |
| 5.3.3. Den nazistiske staten: Ulike vektlegginger i lærebøkene                              | 127        |
| 5.3.4. Opptappingen til en ny krig  | 130        |
| 5.3.4.1. Noen skillelinjer mellom lærebøkene  | 137        |
| 5.3.5. Antisemittismen og jødeforfølgelsene, 1933-1939                                      | 140        |
| 5.3.5.1. Hvorfor antisemittisme?  | 140        |
| 5.3.5.2. En økende radikaliserings og eskalering av jødeforfølgelsene?                      | 143        |
| 5.3.5.3. Ulike prioriteringer i lærebøkene  | 144        |
| <b>6. Oppsummering av sentrale funn og implikasjoner</b>                                    | <b>145</b> |
| 6.1. Overordnede tematikker   | 146        |
| 6.1.1. Utvikling i lærebøkene over tid  | 149        |
| 6.1.2. En eller flere grunnfortellinger?  | 150        |
| 6.1.3. En deterministisk og teleologisk historiefortelling?                                 | 151        |
| 6.2. Er det plass til en historisert historiefortelling om tysk mellomkrigstid i fremtiden? | 156        |
| 6.2.1. LK20 og mellomkrigstiden   | 157        |
| 6.2.2. Finnes det et alternativ?  | 158        |
| 6.3. Avsluttende kommentar  | 160        |
| <b>7. Litteraturliste</b>   | <b>163</b> |
| <b>8. Vedlegg</b>   | <b>172</b> |
| Vedlegg I: Oversikt over lærebøker brukt i oppgaven   | 172        |

# 1. Innledning

I november 1989 var verdens øyne rettet mot Berlin. Berlinmuren var begynt å falle, og det samme gjorde en rekke diktaturer i Europa. 1900-tallets blodige århundre var over og det så ut som det vestlige, liberale demokratiet endelig hadde vunnet den ideologiske kampen. I løpet av noen tiår kollapset diktaturene i Europa. Diktaturenes kollaps økte optimismen for at det liberale demokratiet endelig hadde seiret.<sup>2</sup> Denne optimismen kommer godt til syne i artikkelen *The End of History?* av filosofen Francis Fukuyama:

What we may be witnessing is not just the end of the Cold War, or the passing of a particular period of postwar history, but the end of history as such: that is, the end point of mankind's ideological evolution and the universalization of Western liberal democracy as the final form of human government.<sup>3</sup>

Ikke siden Weimarrepublikken kollapset hadde hele Tyskland vært samlet som en liberal og demokratisk republikk. Men den europeiske optimismen fra tiden etter kommunismens fall er ikke like fremtredende i dag. Det liberale demokratiet er igjen under press i flere land, og blant annet truet av ulike autoritære krefter. Flere historikere og statsvitere har trukket frem demokratiets utvikling og fall i den tyske mellomkrigstiden som et historisk eksempel på hvordan et liberalt demokrati kan endres til et autoritært regime.<sup>4</sup>

På mange måter har interessen for tysk mellomkrigstid og Weimarrepublikken økt den siste tiden. Særlig de siste tiårene har flere historikere begynt å fokusere på de viktige fremskrittene som republikken stod for.<sup>5</sup> Det er kanskje naturlig at mellomkrigstiden oppleves som en mellomfase mellom de to verdenskrigene. Men det betyr ikke at man skal glemme den historiske fortellingen som den tyske mellomkrigstiden representerer. Blant annet skriver historikerne Eric Weitz<sup>6</sup> og Ruth Henig<sup>7</sup> at fremstillingen av tidsperioden i større grad må

---

<sup>2</sup> Berman 2019: 1-3

<sup>3</sup> Fukuyama 1989: 4

<sup>4</sup> Berman 2019: 1-3; Chou 2014: 1-2; Levitsky & Ziblatt 2018: 11-32; Runciman 2018: 97-99.

<sup>5</sup> Weitz 2010: 581-591; Achilles 2010: 666-689; Canning 2010: 567-580; Bryden 2010: 639-635.

<sup>6</sup> Weitz 2010: 583.

<sup>7</sup> Henig 1998: 77-85.

balanseres og at fremskrittene som tidsperioden stod for bør komme tydeligere til overflaten. Den tyske mellomkrigstiden inneholder flere dramatiske hendelser med kuppforsøk, okkupasjon, hyperinflasjon, økonomisk krise, demokratisk kollaps og fremveksten av et autoritært regime, men dette er også en periode med store vitenskapelige fremskritt, kulturoppblomstring, allmenn stemmerett og innføring av åttetimers arbeidsdag.

Men til tross for viktige fremskritt, blir tysk mellomkrigstid ofte hjemsoekt av den nasjonalsosialistiske arven i historiebøker, filmer, serier og lærebøker. Og særlig etter Trumps valgseier i 2016 begynte mange å trekke historiske paralleller til mellomkrigstiden. I 2018 holdt statsviter Bernt Hagtvet en offentlig forelesning der han blant annet drøftet mellomkrigstidens politiske situasjon opp mot dagens politiske situasjon.<sup>8</sup> Den norske kongen har også uttalt at han mener at vår tid minner ubehagelig mye om mellomkrigstiden.<sup>9</sup> Nylig begynte også flere TV-kanaler og strømmetjenester å sende den tyske tv-serien *Babylon Berlin*. Den dystre tv-serien er satt til tiden rett før børskrakket i 1929, og på mange måter fremstiller tv-serien den demokratiske perioden annerledes enn mange er vant til. Man kan tydelig se at republikken var et liberalt demokrati, og vi følger Weimarrepublikken inn i den siste fasen rett før nazistenes maktovertakelse. I tv-serien møter man mennesker som genuint ønsket å kjempe for den demokratiske republikken, men også mennesker som aktivt jobbet for å undergrave den. Særlig skaper intromusikken en dualisme mellom forfall og håp. Sangen heter *Zu Asche, Zu Staub*<sup>10</sup>, og blir et dystert frampek på hva fremtiden skal bringe for Weimarrepublikken og dens innbyggere.

Henig<sup>11</sup> trekker frem at historiefortellingen om Weimarrepublikken er blitt farget av hendelsene som skjedde under naziregimet. Weimarrepublikkens manglende evne til å stoppe Hitler har vært hovedfokuset i historieforskningen om den tyske mellomkrigstiden, og derfor kommer de positive sidene ved Weimarrepublikken sjeldnere frem.<sup>12</sup> Dette kan vi for eksempel se i *Babylon Berlin*, som skildrer mange av de dramatiske hendelsene knyttet til fremveksten av nazismen, samfunnets forfall og antidemokratiske krefters kamp mot

---

<sup>8</sup> Gundersen 2018.

<sup>9</sup> Lindekleiv 2020.

<sup>10</sup> Til aske til støv: Min egen oversettelse.

<sup>11</sup> Henig 1998: 77.

<sup>12</sup> Ibid.

republikken. Men også hos Hagtvet som i hovedsak fokuserer på den tyske mellomkrigstiden som fødestedet til den tyske fascismen.<sup>13</sup> Det er fortsatt liten tvil om at mellomkrigstiden fortsatt vekker engasjement, og det er i en slik kontekst interessant å undersøke hvilke historiefortellinger om tysk mellomkrigstid norske ungdomsskoleelever har blitt presentert for i sine lærebøker.

## 1.1. Problemstilling

Denne mastergradsoppgaven vil studere hvordan den tyske mellomkrigstiden har blitt presentert i norske lærebøker i historie for ungdomsskolen, og undersøke hvordan fremstillingen har endret seg i tidsperioden fra 1976 til 2015. Jeg har valgt følgende hovedproblemstillinger for oppgaven:

1. Hvordan fremstiller utvalgte norske lærebøker i historie for ungdomsskolen Weimarrepublikken og tysk mellomkrigstid mellom 1918 og 1939?
2. Hvordan har fortellingen om Weimarrepublikken og tysk mellomkrigstid i norske lærebøker i historie for ungdomsskolen endret seg fra 1970-tallet til 2015?
3. I hvilken grad, og på hvilke måte, kan lærebøkernes fremstillinger relateres til perspektiver i forskningslitteraturen på feltet?

For å svare på problemstillingene har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse der jeg sammenligner et utvalg av norske historielærebøker for ungdomsskolen. Det blir i oppgaven viktig å undersøke hvilke årsaker som presenteres for elevene i lærebøkene, hvordan bøkene presenterer ulike personer, demokratiets vekst og fall, nasjonalsosialismens vekst, nazistenes maktovertakelse, “Det tredje riket” og hvordan veien frem mot en ny krig presenteres i lærebøkene. Lærebøkernes innhold skal drøftes opp mot relevant forskningslitteratur som tar for seg ulike aspekter ved tysk mellomkrigstid. I hvilken grad trekker lærebøkene for eksempel frem flere årsaker til demokratiets fall? Hvor dominerende er fokuset på Hitler og nasjonalsosialistenes vei til makten i lærebøkene? I hvilken grad oppleves fremstillingen i lærebøkene som deterministisk og teleologisk? Siden jeg skal se på lærebøker diakront over en lengre tidsperiode vil det også være relevant å undersøke om det

---

<sup>13</sup> Gundersen 2018.

er etablert en grunnfortelling om tysk mellomkrigstid i lærebøkene. Siden forskningslitteraturen bidrar med viktige perspektiver til oppgaven, har jeg valgt å gi dette en del plass. Samtidig har jeg sett at forskningslitteraturen ikke alltid er entydig i sine fremstillinger. Dette krevde at jeg i større grad tok innover meg de ulike perspektivene som kom frem i forskningslitteraturen.

## 1.2. Demokratiopplæringens plass i historiefaget

Historiefagets posisjon som et fag som skal bidra til danningen av elevene som demokratiske medborgere er blitt trukket frem av flere historiedidaktikere. I boken *Teaching History for the Common Good* skriver historiedidaktikerne Barton og Levstik<sup>14</sup> at målet til historieundervisningen bør være rettferdiggjort ved fagets bidrag til demokratisk medborgerskap. Faget må også struktureres slik at undervisningen kan nå dette målet. Historiefaget er særlig egnet til å undervise i demokratiske verdier fordi det gir elevene mulighet til å forstå demokratiet gjennom andre menneskers erfaring. Dermed blir en av historiefagets viktigste oppgaver å veilede elevene i deres demokratiske opplæring. En kan her se hvordan et funksjonalistisk historiesyn kommer til uttrykk i ønsket om å danne elevene til gode medborgere gjennom forståelse av fortiden.

Historiedidaktiker Harald Syse<sup>15</sup> skriver at i norsk skole skal historiefaget underbygge det norske politiske prosjektet, og fremme viktige verdier som demokrati og menneskerettigheter. Men dette kan skape noen utfordringer da ulike demokratiske verdier kan ende opp med å stå mot hverandre i en undervisningssituasjon. Han viser blant annet til undervisning om holocaust der elevene skal lære å tenke fritt, så lenge det ikke strider mot de demokratiske verdiene og menneskerettigheter. Det betyr at den frie tanken til elevene ikke kan inneholde elementer fra nazisme, rasisme, antisemittisme og fiendtlighet til migrasjon. Dette mener Syse<sup>16</sup> er et dilemma i historieundervisningen. Man kan derfor si at demokratiopplæringen står sentralt i historieundervisningen, men undervisningen må klare å peke på motsetningene mellom de demokratiske verdiene.

---

<sup>14</sup> Barton & Levstik 2008: 40.

<sup>15</sup> Syse 2011: 29-31

<sup>16</sup> Ibid.

### 1.3. Demokratiets utfordringer i en historisk kontekst

Ifølge professor i politikk Mark Chou<sup>17</sup> er bøker som diskuterer demokratiens utfordringer blitt et yndet tema i politisk litteratur, og regnes i dag som like viktige som bøker som diskuterer fremveksten av demokratier. En forfatter som tar for seg de lange linjene i demokratiets utvikling og forfall er statsviter og historiker Sheri Berman. I boken *Democracy and Dictatorship in Europe* forsøker Berman<sup>18</sup> å forstå den historiske utviklingen til demokratiene i Europa. Fra slutten av 1900-tallet spredte det liberale demokratiet seg raskt, men flere demokratier opplever nå en rekke utfordringer og tilbakegang. Man bør derfor stille seg spørsmålet om det er mulig å se demokratiets fremtid ved å studere demokratiets historiske utvikling og forfall. Vi må klare å se demokratiet ut i fra flere hold, mener Berman. Hun presiserer at vi må se demokratiet ut fra de historiske linjene og hvordan utviklingen av demokratiet i ulike land var forskjellig. Men vi må også ta for oss statsvitenskapens teorier om hva som karakteriserer velfungerende demokratiske systemer og analysene som ser på dagens demokratiske utfordringer. Berman<sup>19</sup> viser til dokumentarserien *Cosmos* hvor Carl Sagan uttalte at "one has to know the past to understand the present". Det er dette målet med historie bør være, mener Berman. Ved å forstå de historiske linjene, kan vi forstå hvordan og hvorfor nåtiden er slik den er. Et slikt historisk perspektiv vil skape større forståelse av verden i dag.

For Berman<sup>20</sup> er Europa et perfekt sted for en historisk granskning av demokratiets utvikling. Det er i Europa at det moderne, liberale demokratiet oppstår. Samtidig har Europa huset en rekke fungerende og ikke-fungerende demokratier, men også flere diktaturer. Gjennom Europas historie har det vært en rekke forskjellige diktatoriske regimer, blant annet monarkiske, militære, populistiske, fascistiske og nasjonalsosialistiske diktaturer. Den enorme diversiteten i statsstrukturer, politikk, sosiale forhold, økonomi, styrker og svakheter ved ulike regimer til ulike tidspunkt, gjør at europeiske land gir en unik mulighet til å studere utviklingen og forfallet av demokratier og diktaturer over tid og i ulike kontekster. Et av

---

<sup>17</sup> Chou 2014: 1-2.

<sup>18</sup> Berman 2019: 1-3.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Ibid.

eksemplene som Berman trekker frem er fra den tyske mellomkrigstiden. Her ser Berman på Weimarrepublikkens vekst og kollaps, og senere nasjonalsosialismens vekst og maktovertakelse. Dette er blitt stående igjen som et eksempel på et liberalt demokrati som kollapse til fordel for et totalitært diktatur. Chou<sup>21</sup> trekker også frem Weimarrepublikken, og viser til Weimarrepublikken som et demokrati der antidemokratiske krefter brukte demokratiets egne spilleregler mot seg selv, og ble fødestedet til et totalitært og nasjonalsosialistisk diktatur. Han kaller Weimarrepublikken for den moderne arketyper for et demokrati som feiler.<sup>22</sup> Å forstå det som hendte i Tyskland mellom 1918 og 1933 mener Berman<sup>23</sup> er noe av det viktigste en som studerer den politiske utviklingen i Europa kan gjøre.

Demokratiets vekst og fall i tysk mellomkrigstid, sammen med fremveksten av nasjonalsosialismen, er temaer som allerede blir dekket i lærebøkene for ungdomsskolen. Temaene er derfor gode eksempler som kan brukes i demokratiopplæringen i skolen. En god demokratiopplæring må forklare hvordan demokratier vokser frem, men må også kunne gi en beskrivelse av elementer som fører til at demokratier bryter sammen. I en undervisning som tar for seg fremveksten av demokrati, dets sårbarhet og utfordringer, er historiefortellingen om den tyske mellomkrigstiden i utgangspunktet godt egnet til å være et historisk eksempel. Det er i en slik kontekst derfor interessant å undersøke hvordan den tyske mellomkrigstiden er blitt presentert i norske lærebøker, og om det har vært ulike historiefortellinger om den tyske mellomkrigstiden som har dominert fra 1970-tallet til i dag. En slik undersøkelse vil kunne gi svar på om det er mulig å bruke den tyske mellomkrigstiden slik den foreligger i en demokratiundervisning i skolen. Men det er også interessant i seg selv å undersøke hvordan historiefortellingen om den tyske mellomkrigstiden er blitt presentert for ungdomsskoleelever i lærebøkene.

#### 1.4. Oppgavens oppbygning og struktur

I kapittel 2 skal jeg drøfte hva en lærebok er, læreboken som sjanger og studere tidligere lærebokforskning som tar for seg tysk mellomkrigstid. Men jeg skal også i kapittel 2 trekke frem læreplanene som var med på å prege lærebøkene og ta for meg kildene jeg har brukt. I

---

<sup>21</sup> Chou 2014: viii-xi.

<sup>22</sup> Chou 2014: 51.

<sup>23</sup> Berman 2019: 234.



kapittel 3 kommer jeg til å presentere hvordan jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse og hvilke metodiske innfallsvinkler jeg har valgt å bruke i analysen av lærebøkene. I kapittel 4 gjennomfører jeg en historiografisk gjennomgang av forskningslitteratur som omtaler tysk mellomkrigstid, Weimarrepublikken og fremveksten av “Det tredje riket” og nasjonalsosialismen. Jeg har valgt å presentere forskningslitteraturen etter ulike temaer som har blitt trukket frem i forskningslitteraturen. I kapittel 5 presenterer jeg analysen av lærebøkene. Istedenfor å presentere hver lærebok enkeltvis kommer jeg til å presentere lærebøkene samlet etter ulike temaer som trekkes frem i lærebøkene. I analysekapittelet kommer jeg til å drøfte forskningslitteraturen opp mot informasjonen i lærebøkene. I kapittel 6 trekker jeg inn hvilken utvikling som har preget læreplanene og lærebøkene over tid, undersøke om det finnes en eller flere grunnfortellinger og drøfte lærebøkernes mulige deterministiske og teleologiske preg. Jeg løfter også blikket og undersøker hvilken plass tysk mellomkrigstid har i den nye læreplanen LK20 og de kommende lærebøkene for LK20.

## 2. Kilder, avgrensninger og perspektiver

I dette kapittelet skal jeg ta for meg oppgavens kilder, avgrensninger og trekke frem ulike perspektiver på lærebokens posisjon i undervisningen og tidligere lærebokforskning. Viktige kilder til denne oppgaven har vært lærebøker, og jeg vil derfor definere læreboken som sjanger nedenfor. Videre vil jeg vise til hvorfor jeg har valgt nettopp dette utvalget av lærebøker, og kort undersøke læreplanene som lærebøkene var knyttet til da de ble skrevet. Etter dette vil jeg også kort ta for meg forskningslitteraturen, før jeg trekker frem ulike perspektiver på lærebokens posisjon og tidligere lærebokforskning.

### 2.1. Læreboken som sjanger

Lærebøker er en sjanger som kan være vanskelig å definere og avgrense, siden en lærebok kan være både godkjente lærebøker, oppgavehefter og ikke-godkjente bøker, skriver doctor-philosophiae Egil Johnsen.<sup>24</sup> Dette er også noe Thomas I. Hansen<sup>25</sup> trekker frem i et kapittel i *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Hansen skriver at en lærebok har noen

---

<sup>24</sup> Johnsen 1999a: 9-14.

<sup>25</sup> Hansen 2018: 369.

typiske trekk som er sosialt formet over tid for å innfri visse generelle funksjoner i ulike læringsmiljøer. Begrepet lærebok er derfor en dynamisk kategori, og lærebøkene utvikler seg historisk og varierer ut ifra det sosiokulturelle miljøet som omgir lærebøkene. Johnsen<sup>26</sup> mener man bør ha en vid forståelse av hva en lærebok er, men at dette ofte er vanskelig i et systematisk analysearbeid. Kort oppsummert kan en sjanger-avgrensning av en lærebok være tekster som er godkjent og systematisk brukes til undervisningsformål for bestemte klassetrinn. Lærebøkene skal dekke vesentlige sider av fagenes mål etter læreplanens bestemmelser.<sup>27</sup>

Lærebøker, særlig i historie, har gjerne tydelig kronologi, med tydelig begynnelse og slutt. Dette gjør at læreboktekster ofte har et narrativt preg og beveger seg ofte mellom fiksjon og fakta, skriver norskelektor Eva Michaelsen.<sup>28</sup> Utdfordringen til lærebøker er at de gjerne oppleves som korte og komprimerte fremstillinger av kompliserte hendelsesforløp.<sup>29</sup> Godkjenningsordningen for lærebøker ble avvirket i 2000, og det er i dag opp til lærere og skoler å selv vurdere og godkjenne de lærebøkene de ønsker å bruke i undervisningen. Dette gir lærere et større handlingsrom for valg av læreverker, men det gjør også at det finnes et mye større antall læreverker tilgjengelig. Nedenfor skal jeg først ta for meg oppgavens kilder, før jeg videre ser kort på lærebokens posisjon i undervisningen og undersøke tidligere lærebokanalyser som tar for seg tysk mellomkrigstid.

## 2.2. Oppgavens kilder og avgrensninger

Det viktigste med å velge kildemateriale er å begrunne hvorfor man ønsker å bruke nettopp disse kildene, skriver historikerne Leidulf Melve og Teemu Ryymin.<sup>30</sup> Samtidig må kildematerialet henge sammen med problemstillingen. Med andre ord skal kildene man velger være relevante for oppgaven som skal skrives. Historikerne Astri Andresen, Sissel Rosland, Teemu Ryymin og Svein A. Skålevåg<sup>31</sup> skriver i boka *Å gripe fortida* at en kilde står i relasjon til en historikers forskningsinteresser, og at alt materialet man kan ta i bruk for å

---

<sup>26</sup> Johnsen 1999a: 9-14.

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Michaelsen 1999: 88-90.

<sup>29</sup> Johnsen 1999b: 40.

<sup>30</sup> Melve & Ryymin 2018: 27.

<sup>31</sup> Andresen, Rosland, Ryymin og Skålevåg 2015: 45.

svare på forskningsspørsmål kan fungere som kilder. Siden omfanget av tilgjengelige kilder kan være stort, er det viktig å begrunne avgrensningen av kilder man ønsker å bruke.<sup>32</sup> Kildene jeg skal ta utgangspunkt i er lærebøker i historie for ungdomsskolen, som omfatter temaet tysk mellomkrigstid.

Jeg har valgt å avgrense utvalget av kilder til historielærebøker publisert mellom 1974 og 2015. Grunnen til denne avgrensningen er at etter 1974 fikk norsk skole helhetlige læreplaner som var veiledende for undervisningen. Praksisen før 1974 hadde vært en rekke minimumskrav for hvert klassetrinn. Samtidig med ny grunnskolelov fra 1969 og det nye mønsteret av veiledende læreplaner var dagens grunnskolemodell innført. Dette var en modell med niårig grunnskole, som inkluderte treårig ungdomsskole, med veiledning til hvordan undervisningen og opplæringen skulle foregå, og hvilke kunnskapsmål elevene skulle sitte igjen med. Dette gjorde at det fra 1974 eksisterte en modell som skulle gi alle elever i norsk grunnskole en lik utdanning, med krav til utformingen av undervisningen.<sup>33</sup> Opprinnelig ønsket jeg å ta for meg de nyeste lærebøkene som gradvis skal innføres med implementeringen av den nye læreplanen fra 2020, men det har vært svært vanskelig å få tak i lærebøkene til denne læreplanen. De fleste av disse lærebøkene er ikke ferdig i skrivende stund, vinteren 2021. Derfor er lærebøkene publisert i forbindelse med Kunnskapsløftet de nyeste lærebøkene jeg tar for meg i denne oppgaven.

Periodene jeg har valgt ut er avgrenset etter hvilken læreplan som var gjeldende i tidsperiodene. Utvalget av lærebøker deles inn i fire tidsperioder:

1. periode: 1974-1986 (M74).

- SOL-serien, *Historie 3* (1976) av Paul Figved, Kåre Fossum og Per Aarrestad.
- *Vi og eldre tider 3* (1978) av Erik Lund og Lars Brynhildsrud.
- Slag-serien, *Historie* (1982) av Harald Hansejordet.

2. periode: 1987-1996 (M87).

- Slag-serien, *Historie* (1988) av Harald Hansejordet.

---

<sup>32</sup> Andersen et al. 2015: 60.

<sup>33</sup> Kunnskapsdepartementet 2011: 112-117; Lorentzen 2005: 166-167.

- *I fokus 9* (1990) av Egil Ertesvaag, Eva Glad, og Svein Rognaldsen.
- Samfunn 7-9, *Maskiner og maktkamp* (1988) og *Inn i atomalderen* (1989) av Asle Sveen og Svein Aastad.

3. periode: 1997-2005 (L97).

- InnBLIKK: *Historie 9* (1998) av Erik Lund.
- Underveis: *Historie 9* (1998) av Harald Skjøsberg.
- Samfunn 8-10, *Verdenskrigenes tid* (1998) av Asle Sveen og Svein Aastad.

4. periode: 2006-2019 (LK06).

- Matriks 9: *Historie* (2007) av Synnøve V. Hellerud, Ketil Knutsen og Sigrid Moen.
- Makt og menneske. *Historie 9* (2007) av Bjørn Ingvaldsen og Ingunn H. Kristensen.
- Underveis: *Historie 9* (2007) av Harald Skjøsberg.
- Nye makt og menneske. *Historie 9* (2015) av Bjørn Ingvaldsen og Ingunn H. Kristensen.

Innenfor hver periode har jeg tatt utgangspunkt i tre lærebøker, bortsett fra i 4. periode. Læreboken *Makt og menneske* kom i ny utgave i 2015 og jeg undersøker derfor begge utgavene. Sveen og Aastad sin lærebokserie *Samfunn 7-9* har to lærebøker som tar for seg den tyske mellomkrigstiden. Den første læreboken *Maskiner og maktkamp* tar for seg den tyske mellomkrigstiden frem til Hitlers maktovertakelse, mens den andre læreboken *Inn i atomalderen* tar for seg tiden etter maktovertakelsen. Det betyr at jeg i alt skal analysere 14 lærebøker. Jeg har valgt å avgrense til tre lærebøker per periode fordi arbeidet med mastergradsoppgaven skal være mulig å gjennomføre innenfor tidsrammen. Faren ved å velge for mange bøker er at man ikke klarer å analysere alle grundig og godt. Ved valg av lærebøker kommer jeg til å ta utgangspunkt i det Grønmo<sup>34</sup> kaller strategisk utvalg. Det betyr at jeg aktivt arbeider for å innhente lærebøker som har størst mulig relevans og interesse for oppgaven.

Det kan være vanskelig å få opplagstall på lærebøkene fra forlagene, og jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i hvilke andre lærebøker som er blitt brukt i lignende undersøkelser tidligere.

---

<sup>34</sup> Grønmo 2016: 102-105.

Blant annet har professor i fagdidaktikk Svein Lorentzen<sup>35</sup> diskutert lærebøkers popularitet i boken *Ja, vi elsker*. Det har også professorene Dagrun Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken<sup>36</sup> gjort i sin bok *Norsk lærebokhistorie*. Disse bøkene kan gi god informasjon om hvilke bøker jeg bør velge. Dette har også Stine Svendsen<sup>37</sup> gjort i sin mastergradsoppgave. Hun har undersøkt lærebøker mellom 1974 og 2008. Tidligere forskning kan gi meg en god pekepinn på hvilke bøker som har vært viktige. Ved å se på tidligere studier og teori om bruk av lærebøker, kan jeg også sikre at det strategiske utvalget gjøres på bakgrunn av teoretisk innsikt, empirisk kunnskap og metodologiske erfaringer fra tidligere forskning.<sup>38</sup>

### 2.2.1. Læreplaner og lærebøker

Professor i pedagogikk Britt U. Engelsen<sup>39</sup> viser til Ulf P. Lundgren som betegnet læreplanen som et politisk manifest. Læreplanen skal gi det bildet av skolen, utdanningen og undervisningen som de politiske myndighetene ønsker å skape. Læreplanen, og særlig den generelle delen, er selve visjonen på hva skolen skal være i politiske myndigheters øyne. Denne visjonen har mellom 1939 og 2020 kommet til uttrykk gjennom ulike utforminger og prioriteringer i læreplanene.<sup>40</sup> I Norge henger lærebøkene gjerne sammen med skolens læreplaner. Læreplanene har styrt hvilke målsetninger som skal være gjeldende i undervisningen, og har derfor på mange måter vært indirekte styrende for hvordan lærebøkene er blitt utformet. Forlagene og lærebokforfatterne tilpasser sine læreverk etter de mål og vektlegginger som den gjeldende læreplanen legger til grunn. Derfor kan det være lurt å ha et kort innblikk i de ulike læreplanene som har dominert i tidsperioden jeg skal undersøke, samtidig som jeg undersøker utvalget av lærebøker. Lærebøker publisert før årtusenskiftet var lette å få tak i, siden disse er tilgjengelige på nasjonalbibliotekets sine nettsider. Lærebøkene som er publisert etter årtusenskiftet har jeg fått lånt via biblioteket og gjennom veileder. Dette gjorde at jeg tok utgangspunkt i de lærebøkene etter årtusenskiftet som var tilgjengelig.

---

<sup>35</sup> Lorentzen 2005: 164-222.

<sup>36</sup> Skjelbred, Askeland, Maagerø, Aamotsbakken 2017: 299-398.

<sup>37</sup> Svendsen 2015: 9-14.

<sup>38</sup> Grønmo 2016: 102-105.

<sup>39</sup> Engelsen 2020: 207.

<sup>40</sup> Ibid.

### 2.2.1.1. Mønsterplanen av 1974 (M74)

Skjelbred et al.<sup>41</sup> skriver at M74 var den nye læreplanen som skulle gjelde for den nye 9-årige grunnskolen. M74 la mindre vekt på den tradisjonelle læreboka, skriver professor Svein Lorentzen<sup>42</sup> og Skjelbred et al.<sup>43</sup> Samtidig var M74 en ny type læreplan, og organisert som en veiledende rammeplan. Dette ga den lokale skole og lærerne stor mulighet til å legge til og trekke fra emner etter eget ønske. I historie ble det i M74 lagt større vekt på det globale perspektivet, men den norske og nordiske historien ble fremdeles trukket frem som svært viktig.<sup>44</sup> Engelsen<sup>45</sup> skriver at ved innføringen av mønsterplanene M74 og M87 forsvant fokuset på minstekrav, som nå ble erstattet av en rammeplan, og lærerne fikk større frihet til å velge undervisningsinnholdet. Samtidig fikk grunnleggende verdier en sentral plass i læreplanen, og ifølge læreplanen var disse verdiene kristen tro og moral, demokratiske verdier og vitenskapelig tenkemåte og metode.<sup>46</sup> Dosent ved pedagogisk institutt ved UiA Lars G. Briseid<sup>47</sup> trekker også frem de grunnleggende verdiene, og skriver at mønsterplanene tydelig la frem hvilket verdimesig fundament skolen skulle bygge på.

I M74 var mellomkrigstiden et emne i 9. klasse. Den europeiske historien ble delt inn i epoker, og det skulle legges en del vekt på Norge og Norden i læreplanen. Den første epoken som tok for seg mellomkrigstiden het “Europa inn i 1900-årene”. I denne epoken skulle fredsslutningen i 1918 og nye stater i Europa drøftes særskilt. Den neste epoken som omfatter mellomkrigstiden het “Mot den annen verdenskrig”, som løftet frem disse emnene: Mellomkrigstiden, Folkeforbundet, totalitære ideologier, årsakene til krigen og Norge kommer med i krigen.<sup>48</sup> En kan dermed se at fra læreplanens side var det “veien mot andre verdenskrig” som skulle prioriteres i undervisningen, og dermed også i lærebøkene. Holocaust, jødeforfølgelse og antisemittisme nevnes ikke i læreplanen.

---

<sup>41</sup> Skjelbred et al. 2017: 301-302.

<sup>42</sup> Lorentzen 2005: 166.

<sup>43</sup> Skjelbred et al. 2017: 302.

<sup>44</sup> Lorentzen 2005: 165-167.

<sup>45</sup> Engelsen 2020: 207.

<sup>46</sup> Engelsen 2020: 209.

<sup>47</sup> Briseid 2012: 56.

<sup>48</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet 1974: 185.

M74 gjorde det nødvendig med nye lærebøker, og i tiden etter 1974 ble det publisert over 50 lærebøker for samfunnsfag, ut i fra dette har professor Svein Lorentzen<sup>49</sup> gjort et utvalg av lærebøker. Jeg har valgt å bruke tre av de samme læreverkene som Lorentzen trekker frem.

*SOL-serien* var en av de store læreboksuksessene på 1970-tallet og ble raskt dominerende på det norske lærebokmarkedet, og denne dominansen gjør læreboken relevant for denne oppgaven. Serien var også et brudd med tidligere lærebøker, særlig i norsk historie og samfunnsliv. Sosialhistorie fikk også større plass, mens nasjonsbyggingen fikk vesentlig mindre plass.<sup>50</sup> Serien hadde en nøktern og saklig fremstilling, men brukte en del metaforer og språklige bilder, for eksempel i kapittelet om mellomkrigstiden. Verket ble i samtiden kritisert for å være for overfladisk, til tross store salgstall. Særlig fikk Sol-serien kritikk fra lærere som var vant til tykke lærebøker fra realskolen.<sup>51</sup>

Lærebokserien *Vi og eldre tider* var den mest nyskapende lærebokserien i samtiden, og var mye basert på engelsk undervisningspraksis med mer fokus på elevaktivitet og kildearbeid. Serien ga mye plass til lokale forhold, definering av begreper, spørsmål og arbeidsoppgaver, og var nyskapende i forholdet mellom det lokale og det globale.<sup>52</sup> Lærebokens nyskapende preg gjør den relevant for denne oppgaven.

*Slag-serien* kom ut en del år etter M74, og slet derfor litt med å true den dominerende SOL-serien. Serien er tidstypisk og er derfor interessant. Boken er knapp og kortfattet, men tar inn enkelttemaer, for eksempel kvinnehistorie, grundigere enn andre lærebokserier. Lærebokserien er også blant de første som behandler temaer fra mellomkrigstiden, for eksempel nazisme, kommunismefrykt, høyre-radikale bevegelser, mer systematisk og nyansert enn tidligere<sup>53</sup>, og er derfor interessant å ta med i denne oppgaven.

---

<sup>49</sup> Lorentzen 2005: 174.

<sup>50</sup> Lorentzen 2017: 174-177.

<sup>51</sup> Skjelbred et al. 2017: 367-369.

<sup>52</sup> Lorentzen 2005: 180-183.

<sup>53</sup> Lorentzen 2017: 188-189.

### 2.2.1.2. Mønsterplanen av 1987 (M87)

De viktigste endringene i M87 gjaldt skolens verdiforankring, hvor humanistiske verdier ble sidestilt med kristne verdier. M87 la økt vekt på fagintegrering, lokalt lærestoff og utvikling av lokale læreplaner.<sup>54</sup> Valgfriheten fra M74 ble fjernet, men M87 hadde til gjengjeld færre hovedtemaer. M87 la vekt på både det lokale og det globale perspektivet, men vitenskapelige arbeidsmetoder og kildebehandling fikk også en større plass.<sup>55</sup> Briseid<sup>56</sup> trekker frem at grunnleggende verdier fikk en sentral plass også i M87. Demokratiske verdier ble trukket frem som viktige i begge mønsterplanene og tilpasset opplæring var en rød tråd gjennom læreplanen.

M87 er organisert på en annen måte enn M74. Istedenfor å knytte læringsmål og læringsinnhold til disiplinene samfunnskunnskap, geografi og historie er disiplinene oppløst og organisert sammen i ulike temaer. Temaet "Europa" tar for seg mellomkrigstiden i forbindelse med undertemaet "Kriger og kriser". Under "Kriger og kriser" trekkes disse enkeltemnene frem: Fra første verdenskrig til den kalde krigen, verdenskrigene, endringer i maktforhold mellom stater, avkolonialisering, blokkdannelser og internasjonalt samarbeid. M87 la også vekt på at elevene skulle utvikle en fagkritisk holdning og det ble oppfordret til bruk av kart og enkle modeller for å beskrive hendelsene.<sup>57</sup> En kan derfor se at mellomkrigstiden i seg selv i liten grad blir trukket frem, og det var krigene og maktforhold mellom statene som ble vektlagt. Emner knyttet direkte til mellomkrigstiden ble ikke nevnt spesifikt. Det ble da opp til lærere, skole, lærebokforfattere og forlag å definere hva som skulle trekkes inn i forbindelse med mellomkrigstiden. Holocaust og antisemittisme ble ikke trukket frem som egne emner i læreplanen som helhet, men jødeforfølgelse var nevnt i læreplanen for kristendoms-kunnskap.

Den nye historielæreboken i *Slag-serien* kom ut kort tid etter M87 og var større enn utgaven fra 1982. Innholdsmessig var den svært lik utgaven fra 1982, men det er likevel interessant å se hvilke endringer som preget utviklingen av læreboken fra M74 til M87.

---

<sup>54</sup> Skjelbred et al. 2017: 302.

<sup>55</sup> Lorentzen 2005: 169-170.

<sup>56</sup> Briseid 2012: 57.

<sup>57</sup> Kirke- og undervisningsdepartementet 1987: 237.



*I fokus-serien* inneholdt flere fagbegreper og hadde færre illustrasjoner enn andre lærebøker som ble laget til M87. Dette gjorde at lærebøkene i *I fokus-serien* ble mindre populære. Lærebokserien er interessant fordi den i større grad ga plass til de politiske, sosiale og økonomiske drivkreftene gjennom historien, og representerte en ny innfallsvinkel til lærestoffet med et forsøk på å integrere samfunnsfagets tre fagdisipliner.<sup>58</sup>

*Samfunn-serien* ble, ifølge Lorentzen<sup>59</sup>, en salgssuksess og skrevet i tråd med kravene i M87, og er derfor interessant å ta med i denne oppgaven. Serien hadde tre lærebøker for ungdomsskolen, og bøkene *Maskiner og Maktkamp* og *Inn i atomalderen* tok for seg mellomkrigstiden. Lærebøkene i serien var nyskapende med lengre tekstutdrag, og bedre sammenheng mellom delkapitlene. Samtidig var lærebøkene mer utsmykket med illustrasjoner enn tidligere lærebøker. På grunn av lærebøkernes store omfang, sammenlignet med andre lærebøker, var detaljene i *Samfunn-serien* større. Serien holdt det globale og det nasjonale tydelig adskilt, og ikke-europeisk historie fikk større plass.<sup>60</sup>

### 2.2.1.3. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1997 (L97)

Med den nye læreplanen L97 ble grunnskolen utvidet med ett år. L97 var en mer sentralstyrt læreplan, hadde flere detaljerte mål og innhold som de ulike fagene skulle favne. Omtrent samtidig med L97 ble godkjenningsordningen for lærebøker avvirket, fordi myndighetenes kontroll over lærebøkene var sikret gjennom en svært detaljert læreplan.<sup>61</sup> Et generelt økende trekk fra M74 til L97 var at ikke-europeisk historie fikk større plass i lærebøkene.<sup>62</sup>

En ny generell læreplandel var innført allerede i 1993 (L93), og ble videreført i den nye læreplanen. L97 var også preget av å legge større vekt på elevenes basiskunnskap. I L97 var undervisningens innhold viktigst og sentralstyringen gjorde at mye av friheten fra de foregående læreplanene falt bort, skriver Engelsen.<sup>63</sup> I L97 fikk demokrati en sentral plass, og det skrives i innledningen at opplæringen må fremme demokrati, nasjonal identitet og

---

<sup>58</sup> Lorentzen 2005: 199-201.

<sup>59</sup> Lorentzen 2005: 191-197.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Skjelbred et al. 2017: 303; Lorentzen 2005: 171-173.

<sup>62</sup> Skjelbred et al. 2017: 384.

<sup>63</sup> Engelsen 2020: 210-211.

internasjonal bevissthet.<sup>64</sup> L97 inneholdt også et mer dynamisk nasjonsbegrep som gav rom for flere samfunnsgrupper ved at flerkulturelle perspektiver fikk større betydning i læreplanen, trekker Briseid<sup>65</sup> frem, og viser til at menneskeverd, utjevning av sosiale forskjeller og innføring i demokratiske verdier ble vektlagt i L97.

I L97 var disiplinene geografi, historie og samfunnskunnskap tydelig tilbake, og det ble trukket opp eget læringsinnhold til hvert enkelt klassetrinn. Emner knyttet til mellomkrigstiden ble tatt opp i historie for 9. klasse, og det er disse emnene som ble trukket frem i læreplanen: Idégrunnlaget til fascismen og nazismen, å utvikle en bevisst holdning til ideologiene, arbeide med krefter, konflikter og valg som førte til verdenskrigene, sammenhengen mellom verdenskrigene og søke informasjon fra ulike kilder.<sup>66</sup> Mellomkrigstiden i seg selv får liten plass, og hovedfokuset i L97 er knyttet til verdenskrigene. Emnene som kom tydeligst frem var at elevene skulle lære om og bli bevisst ideologiene fascismen og nazismen. Holocaust og antisemittisme var ikke løftet frem som egne emner i læreplanen for samfunnsfag, men ble nevnt i læreplanen for kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering(KRL).

Alle de tre læreverkene jeg har valgt i denne tidsperioden var dominerende på lærebokmarkedet, og var preget av et mer moderne utseende, inneholdt et rikere illustrasjonsutvalg og hadde høy kvalitet.<sup>67</sup> Lærebøkene var preget av små forskjeller. *InnBLIKK-serien* tok i størst grad utgangspunkt i en kritisk holdning til nasjonalismen. *Underveis-serien* var preget av korte og svært informasjonstunge sekvenser. *Samfunn-serien* var opprinnelig laget for M87, men kom i en tilpasset utgave til L97. Historiedelen var skrevet en del om sammenlignet med den tidligere utgaven.

Det var i hovedsak små forskjeller på lærebøkene i perioden, og det viste at det hadde skjedd en enorm forbedring av læreverkernes utseende i løpet av noen tiår.<sup>68</sup> Samtidig hadde den internasjonale samfunnsforståelsen fått større plass. Det var særlig kildekritikk, kritisk

---

<sup>64</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 15.

<sup>65</sup> Briseid 2012: 59-60.

<sup>66</sup> Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996: 185-186.

<sup>67</sup> Lorentzen 2005: 201-216.

<sup>68</sup> Lorentzen 2005: 213.

tenkning og forhold mellom årsak og virkning som dominerer i lærebøkene, og læreboken som nasjonal danningsarena var omtrent borte. Grunnen til at lærebøkene ble skrevet såpass like, var trolig på grunn av L97 sitt detaljnivå.<sup>69</sup> Jeg har valgt disse tre lærebøkene på grunn av deres dominerende stilling på lærebokmarkedet.

#### 2.2.1.4. Kunnskapsløftet, 2006-2019 (LK06)

Selv om det kom en ny læreplan i 2006, ble den generelle læreplandelen beholdt fra L97. Den generelle delen og LK06 som helhet hadde forskjellig utgangspunkt, skriver Engelsen<sup>70</sup>, og viser til at LK06 var målorientert, mens L97 var innholdsorientert. LK06 ga tilbake noe av friheten til å velge undervisningsinnhold. Skjelbred et al.<sup>71</sup> skriver at det som var nytt med Kunnskapsløftet var at læreplanen la vekt på hvilken kompetanse elevene skulle ha ved endt skolegang. Planen var mindre detaljert enn L97. Valg av tema og fagliginnhold ble i større grad overlatt til lærerne og elevene. Dette gjorde at produsentene av læreverk fikk større handlingsrom til å lage lærebøkene. Siden godkjenningsordningen for lærebøker ikke ble gjenopptatt, lå mye av makten til å tolke læreplanen og prioritere lærestoff hos forlagene og lærebokforfatterne. Skjelbred et al.<sup>72</sup> mener at det økte handlingsrommet for forlagene og lærebokforfatterne i utgangspunktet burde resultert i større forskjeller mellom lærebøkene laget for L97 og lærebøkene laget for LK06. Men det var i hovedsak prioriteringen av de grunnleggende ferdighetene, økt politisk bevissthet og eleven som utforsker som var de tydeligste endringene mellom L97-lærebøkene og LK06-lærebøkene. I LK06 fikk grunnleggende ferdigheter større plass, og dette fikk betydning for utformingen av lærebøkene i samfunnsfag. Noen bøker delte derfor inn oppgaver og tekstutdrag som var knyttet til de grunnleggende ferdighetene. Blant annet var oppgaver knyttet til regneferdighet tatt inn i både *Makt og mennesker* og *Underveis*, og det ble oppmuntret til å øke digitale ferdigheter gjennom å søke etter informasjon på internett. Skjelbred et al.<sup>73</sup> mener derfor at forlagene og lærebokforfatterne har tatt LK06s prioriteringer svært alvorlig.

---

<sup>69</sup> Ibid.

<sup>70</sup> Engelsen 2020: 212-213.

<sup>71</sup> Skjelbred et al. 2017: 303.

<sup>72</sup> Skjelbred et al. 2017: 304.

<sup>73</sup> Skjelbred et al. 2017: 384-385.

I LK06 var læringsmål og læringsinnhold organisert etter kompetansemål for 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn. Kompetansemålene var i hovedsak svært generelle og kunne romme flere ulike historiske hendelser. Noen av kompetansemålene for 10. trinn omfavnet emner som kan knyttes til mellomkrigstiden: Elevene skal drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet, skape fortellinger om mennesker i fortiden, og slik vise hvordan samfunnsmessige rammer og verdier påvirker menneskers tanker og handlinger, drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i et historisk og nåtidig perspektiv med elever fra andre skoler ved å bruke digitale kommunikasjonsverktøy og presentere en historisk hendelse med utgangspunkt i ulike ideologier.<sup>74</sup> Det var derfor ikke lagt føringer i læreplanen for hva som skulle tas opp i forbindelse med mellomkrigstiden, og det var de internasjonale konfliktene, verdier og ideologier som ble trukket frem som viktige i læreplanen. Det ble derfor opp til lærerne, skolene, lærebokforfatterne og forlagene å bestemme hva som skulle prioriteres i forbindelse med historiefortellingen om mellomkrigstiden. Holocaust, antisemittisme og jødeforfølgelse blir ikke særskilt nevnt i læreplanen.

Lærebøkene publisert etter årtusenskiftet har vært litt mer vanskelig å få tak i, men noen av dem har vært tilgjengelig via høgskolebiblioteket, mens andre fikk jeg med hjelp fra veileder. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i de lærebøkene som var tilgjengelige da jeg begynte analysearbeidet. Lærebøkene var publisert av store forlag innen læreverk. Læreboken *Underveis: Historie 9* ble publisert av Gyldendal, *Makt og mennesker. Historie 9* ble publisert av N. W. Damm & Søn, som i dag er en del av Cappelen Damm, *Matriks 9* ble publisert av J. W. Cappelens Forlag, som i dag er en del av Cappelen Damm. Nye *Makt og Mennesker. Historie 9* ble publisert av Cappelen Damm.

I læreplanene kan man se at mellomkrigstiden i hovedsak vektlegges lite sammenlignet med verdenskrigene, og i forbindelse med den tyske mellomkrigstiden er det særlig emner til nazismen som trekkes frem. Emner knyttet til holocaust, antisemittisme og jødeforfølgelse har også i liten grad fått plass i læreplanene for samfunnsfag, og er oftest å finne i læreplanverket for religionsfaget. Målene og prioriteringene i læreplanene er viktige fordi de sier hva som skal prioriteres i undervisningen, og hvilket innhold lærebøkene skal ta for seg.

---

<sup>74</sup> Kunnskapsdepartementet 2006: 65-66.

Det viktigste målet i læreplanene har tilsynelatende vært å lære og oppmuntre elevene til å ta til seg viktige, demokratiske verdier. Briseid<sup>75</sup> viser til at ingen fødes eller sosialiseres automatisk inn i rollen som demokratiske borgere, og understreker at denne rollen må tilegnes. Derfor har målet om å skape demokratiske medborgere av elevene vært en viktig verdi i alle læreplanene fra 1974 til i dag.

### 2.2.2. En mengde med forskningslitteratur

Det finnes en enorm mengde forskningslitteratur som tar for seg ulike aspekter ved tysk mellomkrigstid. Dette er en periode som lenge har skapt stor interesse blant en rekke historikere verden over. Særlig har litteratur som omtaler demokratiets kollaps, fremveksten av nasjonalsosialismen og Adolf Hitler vært fremtredende. Fremstillingen av den tyske mellomkrigstiden skaper fremdeles debatt blant historikere, og det publiseres stadig nye artikler, studier og bøker som tar for denne historiske perioden. Historikerne Eric Weitz<sup>76</sup> og Ruth Henig<sup>77</sup> skriver at den største utfordringen i fortellingen om Weimarrepublikkens er dens stadige presentasjon som forløpet til det tredje rike og nazismens forbrytelser. De trekker frem at Weimarrepublikken ofte blir tolket i lys av Hitlers vei til makten og nazistenes forbrytelser, mens de positive sidene i perioden i mindre grad trekkes frem. Weitz<sup>78</sup> skriver at fortellingene fra tysk mellomkrigstid i alt for stor grad har handlet om demokratiets kollaps, og man kan derfor få et inntrykk av et demokrati som var forutbestemt til å kollapse, mens Henig<sup>79</sup> skriver at fortellingen om tysk mellomkrigstid i større grad må balanseres mellom de positive og negative sidene.

Jeg har forsøkt å finne faglitteratur som tar for seg ulike aspekter ved den tyske mellomkrigstiden, og som gjerne diskuterer ulike årsaker til demokratiets kollaps, nasjonalsosialismens fremvekst, deres maktøvertakelse og “Det tredje riket”.

Forskningslitteraturen jeg ser nærmere på er publisert gjennom nesten åtte tiår fra historiker A. J. P Taylors *The Course of German History* som første gang ble publisert i 1945 til Sheri Bermans *Democracy and Dictatorship in Europe* som ble publisert i 2019. Jeg har brukt både nyere og eldre forskningslitteratur som omtaler emnet. Siden jeg skal studere lærebøker

---

<sup>75</sup> Briseid 2012: 65.

<sup>76</sup> Weitz 2018: XIII-XIV.

<sup>77</sup> Henig 1998: 77-85.

<sup>78</sup> Weitz 2010: 583.

<sup>79</sup> Henig 1998: 84-85.

presentert over tid, kan det også være hensiktsmessig å undersøke forskjellig forskningslitteratur og hvilke vinklinger og uenigheter som har preget den historiske fremstillingen om tysk mellomkrigstid over tid. Det er også en rekke artikler og bøker jeg har lest som ikke får plass i oppgaveteksten, særlig på grunn av plassmangel. Denne forskningslitteraturen har vært til god hjelp for å få større innsikt i emnet, selv om de ikke fikk plass i selve oppgaven. Jeg har forsøkt å prioritere forskningslitteratur som gir en historiografisk oversikt eller som gir ulike synspunkt på den tyske mellomkrigstiden, slik at et større bilde av diskusjonene som har gått mellom historikerne kommer frem.

En bok som har vært til stor hjelp i arbeidet med lærebøker og hvordan en analyse bør gjennomføres er boken *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Håndboken for lærebokstudier er blitt til hos det prestisjetunge senteret for lærebokstudier *Georg Eckert Instituttet for internasjonale lærebokstudier (GEI)*. Instituttet har eksistert siden 1951, og har en unik erfaring og kunnskap om lærebokstudier. Håndboken gir en oppsummert innsikt i viktige studieområder for lærebøker og hvordan man skal gjennomføre en lærebokstudie. Målet med håndboken er å gi et overblikk over viktige emner innenfor lærebokstudier og fremtidige trender.<sup>80</sup> Håndboken har gitt meg et viktig overblikk i hvordan man skal forstå en lærebok, hvordan man gjennomfører en lærebokanalyse og hvilke emner som er blitt studert i lærebøkene.

### 2.3. Lærebokens posisjon i undervisning

Læreboken har fortsatt en dominerende plass i undervisningen, viser en undersøkelse fra Høgskolen i Vestfold.<sup>81</sup> Særlig gjelder dette på ungdomstrinnet. Da en ny læreplan ble presentert i 1997, var det et uttalt mål at undervisningen skulle bli mindre lærebokstyrt, men det ser fremdeles ut til at man i Norge har en lærebokstyrt undervisning.<sup>82</sup> Dette blir også trukket frem i en artikkel der førsteamanuensis Nils M. Justvik<sup>83</sup> drøfter lærebokens posisjon i historieundervisningen. Lærere han har intervjuet mener at de i stor grad knytter undervisningen til læreboken, men lærerne støtter seg til annen faglitteratur når de selv skal

---

<sup>80</sup> Fuchs & Bock 2018: V-VI.

<sup>81</sup> Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken 2005: 74-76.

<sup>82</sup> Ibid.

<sup>83</sup> Justvik 2014: 16.

forberede seg på et undervisningsemne. Grunnen til at læreboken får mye plass i undervisningen er knyttet til elevenes behov for et læreverk, og det understrekes at læreboken har en dominerende plass i undervisningen. Førsteamanuensis Ingvill Rasmussen og professor Andreas Lund<sup>84</sup> skriver at læreboka i dagens undervisning har fått status som et strukturerende element og har fått en kanonisk funksjon for hva som skal oppfattes som gyldig kunnskap. Dette er en særlig viktig rolle fordi i møte med internett, som er i stadig endring, kan læreboken fungere som en rettesnor. Læreboka har på mange måter fått status som et utgangspunkt for videre utvikling av undervisningsopplegg i historie. Her inngår læreboken i større og utvidede undervisningsdesign som lærerne selv kan utforme.

Dette viser at læreboka fortsatt har en viktig posisjon for lærerne i undervisning, og blir for mange lærere både et grunnlag for undervisningen og en kilde til kunnskap for elevene. Utfordringen med dette kan være at undervisningens og kunnskapens handlingsrom blir lagt til forlagene og forfatterne av lærebøker. Flere lærere har derfor begynt å supplere undervisningen med andre kilder til kunnskap.<sup>85</sup> Rasmussen og Lund<sup>86</sup> viser til at lærere i større grad har begynt å designe egne undervisningsopplegg, som er mer fristilt fra læreboken. Men læreboken har for mange lærere fremdeles en førende posisjon for hvordan undervisningen i historie legges opp.<sup>87</sup> Dette gjør at lærebokforskning fortsatt er viktig og relevant, særlig for lærebøker i historie.

I en doktorgradsavhandling tar historiedidaktikeren Christian Sæle for seg lærebokkritikk. Han mener at bruk av lærebøker i skolen har en sterk posisjon i Norge, særlig fordi lærebøkene brukes til å strukturere undervisningen. Derfor mener Sæle at kritisk refleksjon av lærebøker er viktig for å forstå undervisningen av historie i skolen.<sup>88</sup> Særlig etter 2000-tallet har det vært en økning i antallet mastergradsoppgaver som tar for seg lærebøker i historie og hvordan fagforståelse blir presentert i lærebøkene.<sup>89</sup> Min oppgave går dermed inn i en lang rekke med andre mastergradsoppgaver som undersøker lærebøker og deres faginnhold.

---

<sup>84</sup> Rasmussen & Lund 2015: 16-18.

<sup>85</sup> Ibid.

<sup>86</sup> Ibid.

<sup>87</sup> Justvik 2014: 16-17.

<sup>88</sup> Sæle 2013: 9-10.

<sup>89</sup> Sæle 2013: 207-208.

## 2.4. Forskning på tysk mellomkrigstid i lærebøker

I *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* er det tre kapitler som tar opp ulike temaer som kan være relevant for oppgaven jeg skriver. Her har forskerne undersøkt i hvor stor grad ulike emner i lærebøker er blitt studert. Emner som forfatterne tar opp er krig, holocaust, nasjonalsosialisme og diktaturer i historielærebøker. Det er få studier som tar for seg tysk mellomkrigstid i særdeleshet, men en rekke tilknyttede emner er blitt studert i stort antall. Dette gjelder særlig emner som Holocaust og andre verdenskrig.

Sylvie Guichard<sup>90</sup> har undersøkt hvordan krig blir undersøkt i lærebokanalyser. Hun har særlig funnet ut at de fleste studier fokuserer på lærebøker fra vestlige land. Samtidig undersøker studiene i stor grad kriger på 1900-tallet, og da spesielt andre verdenskrig. Studiene fokuserer på krigen, men studiene avsluttes når freden kommer. Fred og periodene mellom ulike kriger får dermed mindre plass i studier av lærebøker.

Teresa Oteíza og Mariana Achugar<sup>91</sup> har sett på hvordan diktaturer blir presentert i spanskspråklige lærebøker. De viser til at lærebøker kort må presentere kompliserte historiske hendelser. Det gjør at den historiske fortellingen virker nesten naturgitt eller deterministisk. En forenklet fortid kan ikke gi elevene de sammensatte og kompliserte årsakssammenhengene som en historisk hendelse krever. Lærebokstudiene som Oteíza og Achugar har undersøkt fokuserer også lite på innenlandske politiske aktører, forbrytelser og undertrykkelse, samtidig som viktige antagonister, som Augusto Pinochet, sin skyld blir tonet ned.

Nasjonalsosialisme og Holocaust regnes som viktige emner for alle studenter i store deler av Europa, skriver Stuart Foster og Eleni Karayianni.<sup>92</sup> Det har særlig vært viktig å bruke undervisningen om nazisme og Holocaust til engasjere elevene til å bli kritiske medborgere i et demokrati og lære elevene om farene ved ekstremisme og intoleranse.

Nasjonalsosialismens vekst og holocaust er emner som tas opp i lærebøker over hele kloden,

---

<sup>90</sup> Guichard 2018: 317-325.

<sup>91</sup> Oteíza & Achugar 2018: 311-313.

<sup>92</sup> Foster & Karayianni 2018: 267-268.



og blir derfor ofte undersøkt i ulike pedagogiske studier.<sup>93</sup> De har funnet 37 relevante studier av nasjonalsosialisme og Holocaust i lærebøker.

De fleste av studiene Foster og Karayianni<sup>94</sup> har funnet fokuserer mer på Holocaust enn på nasjonalsosialismen, mens kun et fåtall av studiene ser på Tyskland og nazismen som enkeltstående emner. De fleste av studiene er gjennomført i Europa eller Nord-Amerika, mens fem av studiene er gjennomført utenfor Europa og Nord-Amerika. Flertallet av studiene er gjennomført etter årtusenskiftet. Foster og Karayianni<sup>95</sup> mener at dette kan vise til en økt interesse for Holocaust og nasjonalsosialisme de siste to tiårene. Det kan også bety en økt interesse for studier av lærebøker generelt. Lærebokstudiene som Foster og Karayianni<sup>96</sup> har sett på bruker varierte kriterier for å avgjøre lærebøkernes innhold, fokus og tilnærming. Noen sammenligner lærebøker over tid, mens andre sammenligner lærebøker mellom land. Målet er å finne likheter og ulikheter i lærebøkernes beskrivelse av emnene. Studiene er generelt sett opptatt av hvor nøyaktig ulike emner blir presentert i lærebøkene, men studiene varierer i bruk av metode, har ulike teoretiske perspektiver og hvilke forskningsspørsmål som blir stilt. Av de trettisyv studiene er det to som har tilknytning til oppgaven jeg skal skrive.

Den første studien er skrevet av professor i statsvitenskap Ronald F. Bunn i 1962 og heter *Treatment of Hitler's Rise to Power in West German School Textbooks*. Bunn<sup>97</sup> skriver at det generelt er små forskjeller i forklaringen av hvorfor og hvordan nazistene kom til makten i 1933. Han mener også at lærebøkene feiler i å gi adekvate årsaksforklaringer for nazistenes maktovertakelse og opprettholdelse av makten. Det blir omtrent ikke gitt noen forklaring på underliggende årsaker til fenomenet nasjonalsosialisme, og lærebøkene makter ikke å gi noen langvarige forklaringer på hvorfor republikken feilet og at Hitler tok over makten. Bunn<sup>98</sup> trekker frem at det i hovedsak er den økonomiske krisen, radikalisering blant velgerne, Hitlers støtte blant eliten og Weimarrepublikkens lave støtte i befolkningen som er de viktigste årsaksforklaringene lærebøkene trekker frem. Bunn anbefaler at lærebøkene i større grad må ta innover seg de langsiktige og grunnleggende problemene som gjorde at

---

<sup>93</sup> Ibid.

<sup>94</sup> Ibid.

<sup>95</sup> Foster & Karayianni 2018: 268-269.

<sup>96</sup> Foster & Karayianni 2018:274-275.

<sup>97</sup> Bunn 1962: 41-42.

<sup>98</sup> Ibid.

republikken kollapset. Bunn trekker blant annet frem at diskusjonen om Tysklands autoritære historie og tradisjon og Weimarrepublikkens strukturelle og funksjonelle mangler i større grad bør tas med som årsaksforklaringer. Det er viktig å ha i mente at Bunn sin analyse gjelder tidsrommet frem til 1962, og at han diskuterer historiografien for 60 år siden.

Den andre teksten er skrevet av professor i undervisning Bodo von Borries i 2003 og heter *The Third Reich in Germany History Textbooks since 1945*. Borries<sup>99</sup> skriver at lærebøkene er mer moraliserende og normative i møte med nasjonalsosialismen enn andre historiske emner. I særlig grad mener Borries<sup>100</sup> at lærebøkene bryter med Beutelsbachers “minimale konsensus” som sier at man ikke bør overvelde elevene med autoritativ læring som ikke gir rom for elevenes egen vurdering. Lærebøkene bryter også med tanken om at elevene bør få definere sine egne interesser og påvirke læringen i henhold til disse interessene. Borries<sup>101</sup> mener at konsekvensen av dette kan bli at elevene i økende grad blir kritiske til undervisningen om nasjonalsosialisme og Holocaust, som da representerer et brudd med påvirkningen de opplever å ha i andre historiske emner. Undervisningen åpner i liten grad for refleksjon og kommunikasjon om emner knyttet til nasjonalsosialisme, Holocaust og andre verdenskrig.

I 2018 skrev Ola P. Tangvik en mastergradsoppgave om hvordan Weimarrepublikken blir presentert i norske lærebøker for videregående. Han skriver at lærebøkene har deterministiske tendenser og årsakssammenhenger, samtidig som lærebøkene bruker mye plass på den økonomiske krisen, Adolf Hitler og NSDAP. Republikkens styrker, demokratiske utvikling og alternative skjebner diskuteres svært lite i lærebøkene Tangvik har undersøkt. I oppgaven skriver Tangvik at historieundervisningens kronologiske formidling skaper et unyansert bilde av Tyskland i mellomkrigstiden. Istedenfor trekker Tangvik frem at en undervisning delt opp tematisk etter ulike emner kunne bidratt til en mer nyansert undervisning om Weimarrepublikken og demokrati. En slik undervisning kunne vist de lange linjene i demokratiets utvikling, og senere kollaps.<sup>102</sup> Dette er den eneste lærebokstudien fra Norge jeg har klart å finne som tar for seg et lignende tema.

---

<sup>99</sup> Borries 2003: 58-62.

<sup>100</sup> Borries 2003: 61.

<sup>101</sup> Borries 2003: 62.

<sup>102</sup> Tangvik 2018: 88-96.

En kan derfor si at det er gjort få lærebokanalyser som tar for seg den tyske mellomkrigstiden fra november 1918 til september 1939. Det er i større grad gjort studier av andre emner som har en viss tilknytning til tysk mellomkrigstid, blant annet Holocaust og andre verdenskrig. Målet med denne oppgaven blir da å bidra til å øke kunnskapen om hvordan tysk mellomkrigstid blir presentert i lærebøker, og forhåpentligvis bidra til refleksjoner om hvordan man kan utvikle og forbedre fremtidige lærebøkers fremstilling av denne perioden.

### 3. Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet skal jeg presentere hvilke metodiske innfallsvinkler jeg har valgt å bruke, og oppgavens forskningsdesign. Ifølge Bukve<sup>103</sup> er et forskningsdesign en plan for hvordan man skal legge opp et forskningsprosjekt. Planen skal legge grunnlaget for at en forsker klarer å svare på forskningsspørsmålene, eller problemstillingen, på best mulig måte. Jeg skal i mastergradsoppgaven gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse for å diskutere hvordan Weimarrepublikken fremstilles i norske lærebøker for ungdomsskolen. Jeg skal derfor nedenfor redegjøre for mitt forskningsdesign og utvalget av metodiske innfallsvinkler jeg skal bruke i innholdsanalysen av lærebøkene. Jeg kommer også til å presentere utvalg av enheter, strategi for utvalg av enheter, hvilke kilder jeg har brukt og utfordringer jeg har støtt på i gjennomføringen av masteroppgaven.

Lærebøker er data som er uttrykt ved tekst, og dette regnes som et svært kvalitativt datamateriale. Slike uttrykk er ofte vanskelig å kvantifisere og lage statistiske analyser av. I en analyse av meningsinnhold i tekst vil det derfor som oftest være nødvendig å bruke kvalitative metoder, mener professor i sosiologi Sigmund Grønmo.<sup>104</sup> Kvantitative metoder kan brukes for å finne frem til kvantifiserbare data i lærebøkene. Dette kan være data knyttet til for eksempel hvor mange sider som omtaler ulike emner, hvor stor plass får ulike temaer i teksten eller hvor ofte nevnes eller avbildes enkeltpersoner i lærebøkene. Men for å finne meningsinnholdet i læreboktekstene er det den kvalitative tilnærmingen som egner seg best.

---

<sup>103</sup> Bukve 2016: 80.

<sup>104</sup> Grønmo 2016: 138-143.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke kvalitativ innholdsanalyse i arbeidet med denne mastergradsoppgaven.

Grønmo<sup>105</sup> viser til fire kriterier som bør brukes når man skal vurdere kilder til et forskningsprosjekt. Jeg må derfor i utvalget av lærebøker vurdere kildenes tilgjengelighet, relevans, autentisitet og troverdighet for mastergradsoppgaven. Hvis et prosjekt svikter på kildekritiske vurderinger, kan hele prosjektets troverdighet og validitet stå på spill fordi kildearbeidet til mastergradsoppgaven ikke har vært grundig nok. En av de større utfordringene ved datainnsamling og kvalitativ innholdsanalyse er at forskerens perspektiv kan påvirke utvelgingen og tolkningen av kildene, skriver Grønmo.<sup>106</sup> Det kan bety at en skjevfordeling ved valg av lærebøker kan påvirke min mastergradsoppgave. Samtidig må jeg passe på at mine forutinntatte perspektiver ikke påvirker mastergradsoppgavens relevans og troverdighet. Ved å sikre et godt begrunnet utvalg av lærebøker og god kildekritisk sans i arbeidet kan jeg øke oppgavens relevans og troverdighet.

### 3.1. Etske hensyn, validitet og reliabilitet

Det er viktig at jeg gjennom hele mastergradsprosjektet sikrer at jeg referer korrekt til andres intellektuelle-arbeid, ikke trekker ut bruddstykker av informasjon som kan tåkelegge den opprinnelige meningen til opphavsperson og at jeg hederlig og ærlig viser god henvisningsskikk og referer til opphavsperson og tekst. Dette er for å unngå plagiering og skjev framstilling av andres intellektuell-arbeid og sikre etterprøvbarhet for mastergradsoppgaven.<sup>107</sup> Det er derfor også viktig viktig at mine tolkninger blir synliggjort i oppgaven.

Et godt forskningsdesign skal sikre at forskningsprosjektet har høy validitet. Det betyr at mastergradsoppgaven skal undersøke det man har beskrevet at oppgaven skal undersøke og man skal trekke slutninger som samsvarer med informasjonen i datamaterialet. Grønmo<sup>108</sup> legger vekt på at validiteten til prosjektet øker med forskerens erfaring fra feltet, og når

---

<sup>105</sup> Grønmo 2016: 136-137.

<sup>106</sup> Grønmo 2016: 180-181.

<sup>107</sup> De nasjonale forskningsetiske komiteene 2019.

<sup>108</sup> Grønmo 2016: 254.

datamaterialet er drøftet med andre forskere, for eksempel med veileder. Grønmo<sup>109</sup> skriver at reliabilitet i en kvalitativ studie handler om prosjektets troverdighet. Dette krever en god og systematisk datainnsamling, samtidig som jeg synliggjør hva jeg bygger tolkningene mine på gjennom referanser og direkte sitat der det er relevant.

## 3.2. Kvalitativ innholdsanalyse og metodiske innfallsvinkler

I denne delen kommer jeg til å presentere lærebokanalyse, kvalitativ innholdsanalyse og andre ulike metodiske innfallsvinkler jeg har valgt å bruke i denne mastergradsoppgaven.

### 3.2.1. Lærebokanalyse

Boken *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* kom ut i 2018, og er basert på en idé utviklet av Georg Eckert Institute for International Textbook Research, forkortet GEI.<sup>110</sup> Flere av GEIs ansatte var med på utformingen av boken, som er et forsøk på å samle og peke på lærebokanalyse som metode og lærebokanalysens fremtid. Det kommer frem at lærebokanalyse i liten grad er blitt en egen metode-gren. Det er derfor viktig at man i en lærebokanalyse er tydelig på hvilke tekstanalysemetoder som skal brukes og analysen krever god teoretisk forankring.<sup>111</sup> Samtidig har det i de senere årene vært en enorm utvikling av nye metoder som kan brukes til lærebokanalyser. Bock<sup>112</sup> referer blant annet til hvordan narrativ teori og narrativ analyse har begynt å gjøre seg gjeldende i lærebokanalyser. Særlig trekker hun frem hvordan narrativ analyse har fungert godt sammen med andre analysemetoder, blant annet i en studie fra 2017 der narrativ analyse ble brukt i en innholdsanalyse av undervisningsfilmer. Peter Gautschi<sup>113</sup> trekker frem at lærebokforskningen i dag er preget av metodologisk diversitet og at bruken av flere metoder samtidig er vanlig. Det er mest vanlig å bruke kvalitative metoder fordi de verbale og visuelle dataene blir lettere å samle med en slik tilnærming. Gautschi presiserer at koding og kategorisering er nyttige verktøy i arbeidet med en lærebokanalyse, men anbefaler også at man benytter seg av sekvensielle metoder som for eksempel diskursanalyse, narrativ analyse eller hermeneutikk.<sup>114</sup>

---

<sup>109</sup> Grønmo 2016: 249.

<sup>110</sup> Fuchs & Bock 2018: V-VI.

<sup>111</sup> Bock 2018: 57-67.

<sup>112</sup> Bock 2018: 65-67.

<sup>113</sup> Gautschi 2018: 128.

<sup>114</sup> Ibid.

UNESCO har også utarbeidet en håndbok for lærebokanalyse hvor det blir gitt praktiske og metodiske råd om hvordan et lærebokanalyseprosjekt kan gjennomføres.<sup>115</sup> Det er professor og forskningsleder ved Georg Eckert Institutet Falk Pingel som har utviklet håndboken til UNESCO. Pingel<sup>116</sup> anbefaler at man benytter seg av vertikale analysemetoder når et prosjekt skal se på endringer i fremstillingen av historie, geografi eller politiske systemer. Samtidig viser han til at man bør bruke kvalitativ innholdsanalyse når man ønsker å se på teksten i seg selv; hva forteller teksten, samsvarer dette med akademisk forskning, dekker læreboken tilstrekkelig det aktuelle temaet? En utfordring i utarbeidelsen med lærebøker, særlig i historie, er at bøkene skal dekke over historisk spenn fra førhistorisk tid og frem til i dag, og lærebokforfatterne har vanligvis ikke mulighet til å være eksperter på alle felt som læreboken beskriver.<sup>117</sup> En annen utfordring er gjerne at grenselinjen mellom fakta og forfatterens tolkninger ikke alltid er like lett å se. Det er derfor nyttig at en innholdsanalyse av lærebøker sammenligner lærebøkernes fremstilling av historiske hendelser med de fremstillinger som trekkes frem i akademiske tekster. Målet med en lærebokanalyse bør være å gi et overblikk over temaene som blir behandlet og at man viser tydelig hvilke metoder som er brukt for å finne frem til konklusjonen. Man bør også identifisere det som er blitt utelatt i fremstillingen, diskutere kontroversielle problemer og vise til hvordan man kan forbedre fremstillingen av emnet som er undersøkt i læreboken, hevder Pingel.<sup>118</sup>

### 3.2.2. Kvalitativ innholdsanalyse

I boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* understreker Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen<sup>119</sup> at kvalitative data ikke gir seg selv, men krever at man fortolker eller analyserer informasjonen som er samlet. Grønmo<sup>120</sup> skriver at en kvalitativ innholdsanalyse er en systematisk gjennomgang av kildene som velges. Dette betyr at forskeren må systematisk velge og registrere det relevante innholdet i kildene. Ved å kategorisere informasjonen etter definerte kategorier, etterhvert som jeg arbeider med dataene, kan jeg få god oversikt over informasjonen fra lærebøkene. Dette vil senere gjøre det

---

<sup>115</sup> Pingel 2010: 5-6.

<sup>116</sup> Pingel 2010: 30.

<sup>117</sup> Pingel 2010: 31.

<sup>118</sup> Pingel 2010: 31-32.

<sup>119</sup> Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010: 163-165.

<sup>120</sup> Grønmo 2016: 177-179.

enkler å skape en helhetsforståelse av informasjonen som er hentet fra lærebøkene jeg skal undersøke. En analyse krever at man deler informasjonen opp i mindre elementer og målet er å avdekke budskap, en mening eller finne et mønster. Dette kalles gjerne koding og kategorisering<sup>121</sup>, og kan gjerne brukes i forbindelse med en narrativ analyse.<sup>122</sup>

Johannessen et al.<sup>123</sup> trekker frem at analysen har to hensikter: Først skal informasjonen organiseres etter tema, deretter skal informasjonen analyseres gjennom å identifisere temaer og mønstre i datamaterialet. Jeg har derfor valgt å følge de prinsippene som Johannessen et al. mener er viktige i en kvalitativ innholdsanalyse. En kvalitativ tekst tar gjerne for seg flere begreper og temaer samtidig. Derfor bør jeg også bruke koding, som gir underkategorier til de opprinnelige kategoriene.<sup>124</sup> Jeg har valgt å følge oppskriften som Johannessen et al.<sup>125</sup> trekker frem. De viser til Kirsti Malteruds fire steg i en innholdsanalyse:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning.
2. Koder, kategorier og begreper.
3. Kondensering.
4. Sammenfatning.

### 3.2.3. Narrative fortellinger og narrativ analyse

Historie presenteres i mange ulike former. En av disse er gjennom den narrative fortellingen. Historiker Knut Kjeldstadli<sup>126</sup> beskriver denne formen for historiefremstilling som en kronologisk historiefortelling med tydelig begynnelse og slutt. Et narrativ har tydelige avgrensninger og handler om mennesker, deres handlinger og hendelser i deres liv. Samtidig kan historien oppleves som deterministisk i en narrativ fremstilling. Et mål med den narrative analysen blir da å finne hvem som er aktørene i fortellingen? Hvilke handlinger utfører disse? Hvem er heltene og skurkene i fortellingen? Fortelles det om ytre og indre strukturer og forutsetninger for ulike valg og hendelser? Hvordan presenterer fortellingen årsak og virkning eller kausalitet?

---

<sup>121</sup> Johannessen et al. 2010: 163-165; Grønmo 2016: 177-179.

<sup>122</sup> Murray 2008: 120.

<sup>123</sup> Johannessen et al 2010: 165-166.

<sup>124</sup> Johannessen et al. 2010: 166-167; Grønmo 2016: 266-271.

<sup>125</sup> Johannessen et al. 2010: 173-177.

<sup>126</sup> Kjeldstadli 1999: 298-300.

Professor Michael Murray<sup>127</sup> viser til to faser i den narrative analysen, den deskriptive og den fortolkende fasen. Den deskriptive fasen handler om å skaffe seg en oversikt over den narrative fortellingen. Dette kan gjøres blant annet med et kort sammendrag av narrativet, slik at hovedtrekkene i historien kommer frem. Da kan man identifisere begynnelsen, midten og avslutningen. Slik kan de ulike narrativene settes inn i et rammeverk som tydeliggjør likheter og forskjeller mellom ulike narrativer. Den fortolkende fasen krever at forskeren går bak det deskriptive og begynner å analysere innholdet i narrativet. Hver fortelling skal undersøkes slik at de spesielle karakterene med nettopp den fortellingen kommer frem. Hvordan er ulike elementer bundet sammen? Hvilke temaer trekkes frem? Hvilke metaforer brukes i narrativene? En narrativ analyse kan gjerne brukes sammen med koding og kategorisering, slik at man får en oversikt over meningen i narrativene.<sup>128</sup> Målet med den narrative analysen er å se hele narrativet, istedenfor å bryte fortellingen ned i mindre temaer. Det er narrativenes helhetlige struktur og forbindelser som er interessante i seg selv.<sup>129</sup>

Amanda Coffey og Paul Atkinson<sup>130</sup> skriver i boken *Making sense of qualitative data* at en narrativ analyse inneholder inkluderende kategorier og konsentrerer seg om den narrative fortellingen og de begreper som for eksempel er knyttet til protagonister, hendelser, komplikasjoner og konsekvenser. En narrativ fortelling er på en måte en sekvens med hendelser som gir mening både for forfatteren og for leseren. En god narrativ analyse må makte å se en fortellings tydelige innhold, hvilket plot som presenteres, fortellingens begynnelse, midtdel og avslutning. En narrativ fortelling er også ofte lineær, karakterene er ofte gjentakende og det strukturelle formatet er stabilt gjennom fortellingen. Coffey og Atkinson<sup>131</sup> og Johannessen et al.<sup>132</sup> viser til språkforsker William Labovs evalueringsmodell for narrativ analyse. Den inneholder det Labov kaller for elementære enheter i en narrativ struktur:

*Element.*

*Spørsmål.*

- Innledning.

Hva dreier dette seg om?

---

<sup>127</sup> Murray 2008: 120.

<sup>128</sup> Ibid.

<sup>129</sup> Kokkersvold 2005: 111; Murray 2008: 129.

<sup>130</sup> Coffey & Atkinson 1996: 54-57.

<sup>131</sup> Coffey & Atkinson 1996: 58.

<sup>132</sup> Johannessen et al. 2010: 219.



- Orientering. Hvem, hva, når, hvor?
- Komplisering. Hva hendte så? Vurdering. Hva innebar dette?
- Resultat. Hva skjedde til slutt?
- Avslutning. Hvordan avsluttes fortellingen?

Siden narrativer alltid er produsert av noen og alltid har en begynnelse og slutt, kan man si at en historiefortelling har et bestemt mål og ofte en tydelig mottaker. Vi kan si at fortellingene som kommer frem i et narrativ, både ubevisst og bevisst, gir mottakeren en avgrenset fortolkning av historiefortellingen som avsenderen ønsker å formidle. Historiefortellingen inneholder avgrensninger om hvilke hendelser som er tatt med, hvilke personer som presenteres og ulike årsakssammenhenger som hører med. Det vil for eksempel være interessant å se om læreboktekstene fokuserer mye på enkeltpersoner, som for eksempel Adolf Hitler. Den narrative analysen er derfor et godt verktøy til å rette søkelyset mot flere av fortellingens avgrensninger og hva historiefortellingen trekker frem. Jeg kommer til å bruke narrativ analyse for å undersøke om det er etablert en eller flere grunnfortellinger i lærebøkene. Men den narrative analysen vil også være nyttig til å identifisere deterministiske elementer i historiefortellingene.

### 3.2.3.1. Historiefaglige begreper

I boken *Fortalt fortid* legger historikerne Jan Heiret, Teemu Ryymin og Svein A. Skålevåg<sup>133</sup> vekt på at historie ikke handler om historie er fortelling, men legger vekt på *hvilke* fortellinger historikere presenterer, hvordan historikerne gjør det og hva historikerne trekker inn om fortiden i sine historiefortellinger. Å studere hvordan historie skrives kan ses i en metahistorisk forskningstradisjon, der historien som fortelling står sentralt. Denne historiefortellingen formes av historikeren ved bruk av litterære virkemidler, og er knyttet til historikerens forestillingsevne. Historie som fortelling er verken sant eller falskt, men kan fremstilles på hvilken som helst måte. Historie er ikke fortiden, men en fortolkning av fortidige hendelser satt inn i litterære rammer.<sup>134</sup>

---

<sup>133</sup> Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013: 18.

<sup>134</sup> Heiret et al. 2013: 19-21.

## **Grunnfortelling og hovedfortelling**

En grunnfortelling er en fortelling som deles av flere tekster, og kan forstås som fortellingsmønstre som gjentas, reproduseres og bekreftes på tvers av ulike praksiser. Grunnfortellinger kan identifiseres gjennom å se etter de felles og sentrale fortellingselementene som går igjen i flere historiefortellinger. Grunnfortellingene sier noe om en bestemt historievirkelighet, og det kan derfor være flere ulike grunnfortellinger knyttet til et emne.<sup>135</sup> Historiefortellingen i en enkelt tekst kan kalles en hovedfortelling, og det er gjennom å undersøke flere slike hovedfortellinger man kan finne ut om det finnes en grunnfortelling. Å identifisere en hovedfortelling handler om å se hva det legges vekt på, hvilke perspektiver som trekkes frem, hvilke prinsipper som kommer frem og hva som er utelatt i historiefortellingen. Hvis ulike fortellingstyper går igjen på tvers av flere tekster, kan man snakke om at det finnes en felles grunnfortelling i disse tekstene. Men det kan like gjerne være flere grunnfortellinger som kommer frem i tekstene som studeres.<sup>136</sup>

## **Historisk determinisme og teleologi**

Determinisme handler om det som er forutbestemt (determinert), og kan i vid forstand forklares ved at egenskapene til et system, prosess eller en modell er forutbestemt av tidligere hendelser. I den forstand handler historisk determinisme om at hendelser som skjer allerede er forutbestemt av tidligere hendelser, og at utfallet av hendelsen var nærmest uunngåelig. For eksempel vil Hitlers maktovertakelse i et deterministisk syn ses på som uunngåelig, fordi dette var konsekvensen av summen av alle tidligere hendelser. Professor Isaiah Berlin<sup>137</sup> beskriver historisk determinisme som hendelser plassert inn i et fastsatt mønster som styrer historiens gang. Berlin<sup>138</sup> skriver at å forklare ulike hendelser gjennom å plassere dem inn i et forutinntatt mønster, som er determinert av tidligere hendelser, er ahistoriske og anti-empirisk, og advarer om at et slikt historiesyn vil fjerne alle muligheter til å kunne fordele skyld, individuelt ansvar og ros.<sup>139</sup> Jeg bruker også begrepet teleologi i denne oppgaven. Et teleologisk historiesyn skaper en historiefortelling som beveger seg mot et uunngåelig slutt punkt. Historiefortellingen skrives da nærmest ut i fra historiens

---

<sup>135</sup> Heiret et al. 2013: 24-25.

<sup>136</sup> Heiret et al. 2013: 25-27.

<sup>137</sup> Berlin 1954/2017: 120.

<sup>138</sup> Berlin 1954/2017: 94-120.

<sup>139</sup> Berlin 1954/2017: 160-165.

sluttresultat.<sup>140</sup> Et slikt slutt punkt kan man for eksempel skimte i Fukuyamas “End of History”, der historien har beveget seg mot et uunngåelig mål: Det liberale demokratiet og Sovjetunionens kollaps.<sup>141</sup> Jeg tror ikke de fleste historikere og lærebokforfattere har deterministiske og teleologiske holdninger, men noen ganger kan tekstforfatterens ordvalg, prioriteringer og strukturer gjøre at leseren opplever hendelsene de beskriver som teleologisk, forutbestemt og determinert. Utfordringen med dette er at historiefortellingen da ikke åpner for at det var andre muligheter, og man risikerer å legge for stor vekt på enkelthendelser, før hendelsene kanskje fikk relevans for historiefortellingen. Samtidig kan betydningen av ulike aktørers handlinger bli usynliggjort.

### 3.2.4. Diakron diskursanalyse og intertekstualitet

Diskursanalyse er ikke *en* metode, men snarere en samlebetegnelse for ulike tilnærminger til tekstanalyse. Det er særlig arbeidet til Michel Foucault som har stått sentralt i utviklingen av metodene innenfor diskursanalyse. Diskursanalysen skal løse opp forholdet mellom teksten og forfatter, slik at målet med analysen blir å se teksten i lys av seg selv og ikke i lys av konteksten den ble skrevet. Ulike diskursanalytiske tilnærminger trekker inn konteksten ulikt, men de har til felles at det er tekstens mening i lys av seg selv som skal undersøkes.<sup>142</sup> Andresen et al.<sup>143</sup> skriver at “diskursanalysen prøver å gripe dette som vi tek for gitt ved verda”, med andre ord prøver diskursanalysen å gripe tekstens implisitte mening. I boken *Diskursanalyse i praksis* trekker Aslaug Veum<sup>144</sup> frem at en av diskursanalysens oppgaver er å demonstrere hvordan tekstlige mønster og tankemønstre er påvirket av og henger sammen med blant annet historiske vilkår. Siden alle tekster står i en historisk relasjon til hverandre kan vi si at alle tekster inneholder en historisk arv fra tidligere tekster. Når man ser på endringer i tekster over tid kalles det en diakron diskursanalyse. Språket er sjeldent nøytralt i fremstillingen av samfunnsmessige og politiske forhold i samfunnet, og språket inneholder alltid et bestemt perspektiv.<sup>145</sup> Den diakrone diskursanalysen passer derfor god inn med min masteroppgave som skal studere læreboktekster over tid.

---

<sup>140</sup> Carr 2016: 127-137; Mayr 1992: 117-135.

<sup>141</sup> Fukuyama 1989: 4

<sup>142</sup> Andresen et al. 2015: 114-118.

<sup>143</sup> Andersen et al. 2015: 117.

<sup>144</sup> Veum 2011: 81-82.

<sup>145</sup> Grue 2011: 112.

Teksters relasjon til hverandre kalles gjerne intertekstualitet, og legger til grunn at tekster ikke oppstår i et vakuum, men er koblet til andre tekster gjennom fortid, nåtid, sted, kontekst og kultur, skriver Veum.<sup>146</sup> Læreboktekstene jeg skal jobbe med vil stå i relasjon til hverandre, men de vil være fra ulike tidsperioder. Samtidig vil det også være interessant å undersøke om det finnes en tekstuell tradisjon som går på tvers av læreboktekstene. Historiker Synne Corell<sup>147</sup> skriver at det er mulig at tidligere tekster kan ha etablert synspunkter som får en viss forrang når nye tekster skal skrives. Er det etablert en tradisjon eller grunnfortelling om Weimarrepublikken og tysk mellomkrigstid i lærebøkene?

### 3.2.5. Sammenlikning ved hjelp av flere metoder

Flere av metodene jeg har beskrevet ovenfor inneholder elementer av sammenlikning. Særlig ligger det i diskursanalysens natur å sammenligne ulike tekster mot hverandre for å finne ulikheter og likheter i bruken av språket. Men det er også nyttig i en narrativ analyse å se på hvordan ulike narrativer beskriver de samme hendelsene. Hvilke likheter og ulikheter finnes det i tekstene? Jeg kommer til å undersøke læreboktekstene både vertikalt og horisontalt. Det betyr å undersøke innholdet i lærebøkene på tvers av tid, og innenfor samme tidsperiode.<sup>148</sup>

Ifølge historiker Leidulf Melve<sup>149</sup> kan man ikke snakke om en enkelt sammenlignende arbeidsmåte, men heller en rekke anbefalinger som må tilpasses hvert enkelt prosjekt. En sammenlikning skal få frem kontrastene og likhetene mellom tekster, forklare og oppdage fenomener som går igjen, distansere forskeren fra en enkelt historiefortelling og bidra til en god analyse og testing av problemstilling. En utfordring med sammenlikning er at det kan være en tidkrevende oppgave, særlig hvis man har mange enheter. Melve<sup>150</sup> og Kjeldstadli<sup>151</sup> anbefaler også at man i størst grad velger ut færre, men mer relevante kilder.

### 3.2.6. Kriterier for analysen

Siden dette er en individuell mastergradsoppgave, bør jeg tilpasse kriteriene for analysene mastergradsprosjektets størrelse. Jeg har valgt å lage analysekriteriene ut i fra de

---

<sup>146</sup> Veum 2011: 82-83.

<sup>147</sup> Corell 2010: 22.

<sup>148</sup> Pingel 2010: 30.

<sup>149</sup> Melve 2018: 72.

<sup>150</sup> Melve 2018: 74-75.

<sup>151</sup> Kjeldstadli 1999: 266-268.

perspektivene jeg har presentert ovenfor og metodene jeg ønsker å bruke. Jeg har også knyttet kriteriene til hva tidligere studier av historielærebøker har lagt vekt på.

Innholdsanalysen vil ta for seg hva som vektlegges i tekstene, hvilken fortelling som etableres og om teksten formidler den historiske fortellingen deterministisk eller teleologisk. Er en deterministisk eller teleologisk historiefortelling et problem? Når går man fra forsvarlige pedagogiske forenklinger til en problematisk historieanalyse? Er historiefortellingen i lærebøkene mest preget av å være historiserte fortellinger eller er de mer moralske lærestykker? Påvirker læreplanenes prioriteringer fokuset til lærebøkene? Er det etablert en grunnfortelling om tysk mellomkrigstid? Hva er de ulike forutsetningene og utfordringene som trekkes frem? Det blir også viktig å vurdere hvordan ulike protagonister og antagonister presenteres i teksten, og vurdere hvilken plass og funksjon personene som presenteres får i den historiske fortellingen i læreboken. Hvem er eventuelt protagonistene, og antagonistene? Jeg kommer også gjennom analysen til å sammenligne lærebøkene opp mot hverandre for å få frem lærebøkernes likheter og ulikheter.

## 4. Analyse og historiografisk gjennomgang av tysk mellomkrigstid i forskningslitteraturen

I dette kapittelet skal jeg undersøke ulike forskningslitteratur som tar for seg den tyske mellomkrigstiden, og jeg presenterer her en kort historiografisk undersøkelse av ulike temaer som har vært viktige i forskningen av den tyske mellomkrigstiden. Jeg har brukt mye tid på å sette meg inn i emnets forskningslitteratur, og fant raskt ut at det var noen uenigheter blant forskerne. Det har derfor vært viktig å få frem noen av uenighetene som har preget i forskningen. Siden jeg i denne delen har valgt å sammenligne og sette forskningslitteraturen opp mot hverandre ble denne delen av oppgaven også en del av det analytiske arbeidet jeg har gjort. Forskningslitteraturen ble også viktig i arbeidet med lærebøkernes historiefortelling.

Nedenfor tar jeg for meg en rekke relevante emner knyttet til perioden som har vært fremtredende i forskningslitteraturen. I stedet for å se på enkeltverk adskilt, tar jeg for meg den tyske mellomkrigstiden tematisk. Jeg synes dette gir et bredere bilde av hvilke temaer som

har dominert i forskningslitteraturen. Ulik vektlegging i historiefortellingen om den tyske mellomkrigstiden vil skape ulike narrativer i tekstene. Det er derfor relevant å få frem ulike vektlegginger i forskningslitteraturen, som kan ha påvirket historiefortellingen i lærebøkene. Det er i noen temaer stor uenighet blant forskerne, og dette kan ha påvirket lærebøkens historiefortellinger i ulike retninger, mens det har vært mer enighet om andre emner. Forskningslitteraturen er viktig fordi den kan gi en god pekepinn på hvilke prioriteringer som er gjort i lærebøkene og hva som står på spill i prioriteringene. Forskningslitteraturen kan dermed være med på å få frem ulike forklaringer og narrativ som lærebøkene representerer. Vektlegginger og prioriteringer har en betydning fordi det kan endre hele historiefortellingens karakter. Det er en forskjell på om en historiefortelling fokuserer mye på Hitler eller ikke. Det er slike prioriteringer forskningslitteraturen kan være med på å få frem. Det vil også få frem om lærebøkene ligger tett opp mot forskningslitteraturens prioriteringer, eller om lærebøkene prioriterer annerledes.

#### 4.1. Weimarrepublikken, 1918-1933

Den tyske mellomkrigstiden kan grovt deles inn i to perioder. Den første perioden kan kalles den demokratiske perioden. Den varer fra etableringen av Weimarrepublikken til nazistenes maktovertakelse. Det er noe uenighet blant historikere om når den faktiske overgangen til et diktatur skjedde. Den andre perioden kan kalles den autoritære perioden og varer fra nazistenes maktovertakelse til det tyske angrepet på Polen i 1939. Den lengste perioden i den tyske mellomkrigstiden kan derfor knyttes til Weimarrepublikken, og det er derfor naturlig at den demokratiske perioden får noe mer plass i delkapitlene nedenfor. Jeg kommer også til å ta for meg Adolf Hitler og nasjonalsosialismens vekst i forbindelse med den demokratiske perioden, selv om dette er et tema som berører begge periodene. Jeg forsøkte å finne temaer som gikk igjen i både forskningslitteraturen og lærebøkene, men det var vanskelig å finne felles og overlappende temaer. Derfor vil temaene i kapittel 4 og kapittel 5 overlappe til en hvis grad, men ikke helt.

### 4.1.1. Demokratiets vanskelige begynnelse

Tekstene til historikerne jeg har lest er i hovedsak enig om at demokratiet hadde et vanskelig utgangspunkt i Tyskland mellom 1918 og 1919. Statsviter og historiker Sheri Berman<sup>152</sup> skriver at viktige samfunnsinstitusjoner, som militæret, rettsvesenet og statsbyråkratiet, var dominert av autokratiske og svært konservative mennesker som hadde røtter tilbake til det gamle aristokratiet. Berman<sup>153</sup> mener derfor at det ble vanskelig å reise en demokratisk republikk på restene etter det aristokratiske keiserriket. Dette er noe flere historikere trekker inn, blant annet historiker Eric Weitz<sup>154</sup> som skriver at gjennom å love å ikke endre viktige samfunnsinstitusjoner og strukturer fikk sosialdemokratene støtte fra den autokratiske eliten til etableringen av Weimarrepublikken Den nye republikken ble bygget opp på restene av det gamle regimet, uten at viktige endringer ble gjort i statssystemet.<sup>155</sup> Mye makt lå fremdeles hos den gamle eliten, og de utøvde mye makt gjennom sine nøkkelposisjoner i statsbyråkratiet, militæret, rettsvesenet og økonomien. Sosialdemokratenes uvillighet til å endre på viktige maktstrukturer, for eksempel militæret og statsbyråkratiet, skapte et rom for de antidemokratiske kreftene og åpnet opp for etableringen av “Det tredje riket”.<sup>156</sup>

#### 4.1.1.1. Versaillesfreden

Mange tyskere ble mer preget av freden, enn av krigen i seg selv, og gjennom Versaillestraktaten mistet Tyskland store landområder til Polen, Danmark, Belgia og Frankrike, de militære stridskreftene ble begrenset og Tyskland ble gitt all skyld for krigen.<sup>157</sup> Men Taylor<sup>158</sup> mener at fredsvilkårene i Versaillestraktaten ikke var hardere enn normalt. Han viser blant annet til freden i Brest-Litovsk som en mye hardere fredsavtale enn Versaillestraktaten. Dette er historiker og journalist William Shirer<sup>159</sup> enig i og mener at Versaillestraktaten i liten grad var så uholdbar som tyskerne selv hevdet. Shirer<sup>160</sup> og Henig<sup>161</sup> understreker at Tyskland for det meste ble holdt intakt, både politisk, økonomisk og

---

<sup>152</sup> Berman 2019: 234-239.

<sup>153</sup> Ibid.

<sup>154</sup> Weitz 2018: 17-20.

<sup>155</sup> Weitz 2018: 27-28; Berman 2019: 234-239.

<sup>156</sup> Weitz 2018: 27-28; Evans 2004: 74-76; Henig 1998: 8-13.

<sup>157</sup> Hett 2018: 29; Evans 2004: 60-67.

<sup>158</sup> Taylor 1945/2001: 223-225.

<sup>159</sup> Shirer 1961/2011: 89-90

<sup>160</sup> Ibid.

<sup>161</sup> Henig 1998: 20-21.

geografisk etter Versaillestraktaten. Historiker Benjamin Hett<sup>162</sup> mener at å beskrive Versaillestraktaten som uvanlig hard, er en vedvarende historisk myte.

Selv om jeg ikke har funnet historikere som mener at Versaillestraktaten var hard, betyr det ikke at fredsavtalen regnes som feilfri. Blant annet har historiker Alan Sharp<sup>163</sup> kritisert fredsavtalen og mener at til tross for et vanskelig utgangspunkt for fred, kan det ikke være tvil om at fredsavtalen som forhandlerne konstruerte inneholdt en rekke feil, som fikk varig innvirkning på verden. Dette støtter historikerne Sally Marks<sup>164</sup>, Ruth Henig<sup>165</sup> og Diane B. Kunz.<sup>166</sup> De skriver at fredsavtalen aldri fungerte slik tanken var. Fredsavtalen klarte ikke å få støtte blant tyskerne, den klarte ikke å svekke Tysklands militære muligheter og fredsavtalen ble aldri håndhevet da Tyskland begynte å bryte den. I tillegg understreker Henig<sup>167</sup> og Kunz<sup>168</sup> at fredsavtalen var en bakenforliggende årsak til andre verdenskrig. Henig<sup>169</sup> trekker frem at store deler av den tyske utenrikspolitikken i mellomkrigstiden handlet om å arbeide for revidering av fredsavtalen og redusere krigsskadeerstatningene. I tillegg til dette trekker Henig<sup>170</sup> frem en rekke andre årsaker til krigen. Kunz<sup>171</sup> legger på sin side vekt på at historikere effektivt har tilbakevist myten om at krigsskadeerstatningene var uholdbar høye. Versaillestraktaten var et kompromiss mellom stormaktene, og ville bare fungere hvis stormaktene stod samlet bak vilkårene. Det var dette som gjorde fredsavtalen svak og vanskelig å håndheve, skriver historiker Antony Lentin.<sup>172</sup> Dette trekker også Henig<sup>173</sup> frem og beskriver en vanskelig økonomisk og politisk situasjon i Europa, der statene hadde mer enn nok med å passe seg selv. Selv om Versaillestraktaten i liten grad var årsaken til Tysklands økonomiske problemer i mellomkrigstiden, fikk fredsavtalen en kraftig negativ psykologisk effekt på tyskerne.<sup>174</sup> Etter fredslutningen ble det skapt en myte av den militære

---

<sup>162</sup> Hett 2018: 29

<sup>163</sup> Sharp 2010: 147-152. Jeg har brukt Alan Sharps bok *Consequences of Peace* i e-bok formatet EPUB, åpnet i Adobe Digital Editions. Dette formatet viser sidetall, men sidetallene kan divergere fra andre formater som PDF og trykte bøker.

<sup>164</sup> Marks 2013: 655-658.

<sup>165</sup> Henig 2005: 5-16

<sup>166</sup> Kunz 1998: 523-527.

<sup>167</sup> Henig 2005: 5-16.

<sup>168</sup> Kunz 1998: 523-527.

<sup>169</sup> Henig 2005: 8-16.

<sup>170</sup> Henig 2005: 17-64.

<sup>171</sup> Ibid.

<sup>172</sup> Lentin 1998: 221-243.

<sup>173</sup> Henig 2005: 8-16.

<sup>174</sup> Broszat 1987: 48.



overkommandoen om at Tyskland egentlig ikke hadde tapt krigen, men hadde blitt dolket i ryggen av sosialister og republikanere. Myten ble skapt for at overkommandoen selv skulle slippe å ta på seg skyld for kapitulasjonen.<sup>175</sup>

Det er generelt enighet blant historikerne om at perioden rett etter første verdenskrig var svært vanskelig for demokratiet, og at et demokratisk utfall ikke var forutbestemt. Det har i større grad vært uenighet blant historikerne om man bør se på demokratiet i mellomkrigstiden som et tysk mellomspill eller ikke.

#### 4.1.2. Var Weimarrepublikken kun et demokratisk mellomspill?

Det har vært en debatt rundt hvorfor Tyskland endte opp med et nazidiktatur på 1930-tallet. Dette er en del av en større debatt som har fått navnet *sonderweg*. *Sonderweg*-teorien beskriver Tysklands avvikende utvikling sammenlignet med andre vesteuropeiske land som sentral for hvorfor Weimarrepublikken feilet. Historiker Richard J. Evans<sup>176</sup> beskriver at skillelinjene i debatten om *sonderweg* særlig har gått mellom tyske og ikke-tyske historikere. Tyske historikere har i stor grad ment at *sonderweg* er både generaliserende og fiendtlig innstilt overfor tyskere og tysk historie.

Historikerne som har støttet *sonderweg* har trukket frem Tysklands unike historie og kultur, som de mener gjennomgående har autoritære trekk med et strengt pliktoppfyllende hierarki. Tysklands historie er i denne framstillingen en autoritær historie som strekker seg fra middelalderens føydalisme til slutten av andre verdenskrig. I dette synet står Weimarrepublikken igjen som et demokratisk mellomspill i en rekke av ulike autoritære regimer.<sup>177</sup> Taylor er en av historikerne som har argumentert for at Tysklands unike vei med autoritære tendenser kulminerte i naziregimet. Blant annet kaller Taylor<sup>178</sup> Tysklands historie for en historie av det ekstreme, som inneholder alt bortsett fra moderasjon, i boken *The Course of German History*. Det tyske demokratiets kollaps i 1930-årene og Hitlers maktovertakelse var et produkt av tysk historisk utvikling, mener Taylor.<sup>179</sup> De samme

---

<sup>175</sup> Hett 2018: 30-32; Shirer 1961/2011: 52-53; Weitz 2018: 20; Henig 1998: 22-25.

<sup>176</sup> Evans 2004: xxi-xxvii.

<sup>177</sup> Hanson 2010: 123-125; Evans 2004: xxi-xxvi.

<sup>178</sup> Taylor 1945/2001: 1.

<sup>179</sup> Taylor 1945/2001: 243-261.

tankene trekker Shirer<sup>180</sup> frem i boken *The Rise and Fall of the Third Reich*, og skriver hvordan "Det tredje rikets" røtter finnes i den tyske historiske utviklingen.

This political backwardness of the Germans, divided as they were into so many petty states and isolated in them from the surging currents of European thought and development, set Germany apart from and behind the other countries of the West. (...) In the end the German nation was forged by naked force and held together by naked aggression.<sup>181</sup>

Andre historikere har vært uenig i *sonderweg*-teorien. Blant annet skriver Hett<sup>182</sup> at det har vært vanlig blant flere historikere å trekke slutninger om at nazismen var et resultat av en unik, tysk svakhet, med en mulig historisk link tilbake til Martin Luther og trettiårskrigen. Dette mener Hett blir en unyansert historisk fremstilling, og viser til at flere land fikk autoritære og fascistiske regimer etter første verdenskrig, blant annet Ungarn og Italia. Man kan derfor ikke si at nazismen som reaksjon på mellomkrigstidens kriser var spesiell for Tyskland.

Det var på denne tiden i Europa ikke uvanlig blant en del grupper å være fiendtlig til de liberale institusjonene. I Europa frem mot første verdenskrig var det vanlig med ulike former for monarkisk makt og restriksjoner på valg og stemmerett. Blant annet hadde Storbritannia, som Tyskland, en form for semi-demokratisk konstitusjonalisme med monarkisk styre og begrenset stemmerett, særlig for arbeiderklassen og kvinner. Man kan derfor heller ikke si at anti-demokratiske tendenser var unikt for Tyskland.<sup>183</sup> 1920-tallet og 1930-tallet ble de autoritære regimers tid og det ble opprettet autoritære regimer i flere europeiske land i denne perioden. Stalins Russland og Mussolinis Italia er eksempler på dette.<sup>184</sup> Professor i politikk Mark Chou<sup>185</sup> skriver at av de 26 demokratiske statene som eksisterte i 1920, kollapset halvparten til diktaturer innen 1938. En kan derfor ikke si at overgangen til autoritære

---

<sup>180</sup> Shirer 1961/2011: 138.

<sup>181</sup> Ibid.

<sup>182</sup> Hett 2018: 118.

<sup>183</sup> Hanson 2010: 123-125.

<sup>184</sup> Evans 2004: xxvi-xxviii.

<sup>185</sup> Chou 2014: 51.

regimer var uvanlig i den europeiske mellomkrigstiden. Weitz<sup>186</sup> mener at til tross for de turbulente årene levde tyskere mellom 1918 og 1933 i et politisk regime som var mer liberalt og demokratisk enn noen gang i fortiden. Revolusjonen og opprettelsen av Weimarrepublikken skapte en av 1900-tallets største oppblomstringer innenfor kultur, vitenskap, filosofi og arkitektur.

Samtidig var heller ikke antisemittisme unikt for Tyskland, og var vanlig i den europeiske, politiske kulturen. Man finner antisemittiske strømninger i land som Frankrike, Polen og Russland.<sup>187</sup> Pogromer i Russland og Polen, valget av Karl Lueger til borgermester i Wien og Dreyfus-saken i Frankrike er noen eksempler på de antisemittiske strømningene i Europa i tiden før første verdenskrig. Jødehat var vanlig i Europa, også i tiden etter andre verdenskrig.<sup>188</sup> En kan derfor ikke finne årsaken til nazistenes forbrytelser kun ved å se på tysk historie. Antisemittismen og antidemokratiske holdninger i ulike grupper var et felles europeisk problem.<sup>189</sup> Shirer<sup>190</sup> skriver at tanken om den ariske rases overlegenhet, forakten for humanismen og hatet for jøder og slaver ikke var noe som kom med Hitler. Shirer skriver at disse tankene kom fra et merkelig utvalg av tyske, ubalanserte lærde filosofer, historikere og lærere som fanget sinnet til tyskerne lenge før Hitler kom på banen. Disse tankene fikk senere katastrofale konsekvenser, poengterer Shirer.<sup>191</sup>

#### 4.1.3. Weimarrepublikkens krisebegrep og dårlige rykte

Historikeren Eberhard Kolb<sup>192</sup> viser til at trenden i forskningen på Weimarrepublikken er at man i stor grad sammenligner Weimarrepublikken med dagens Tyskland. Tilnærminger, spørsmål og perspektiver til historikere i dag er i stor grad formet av denne sammenligningen av det første tyske demokratiet og de utfordringer og trender som dagens Tyskland står overfor. Det at nazistene bygde sitt diktatur på ruinene av den første tyske republikken, og deretter skape et naziregime som fylte Tyskland og Europa med ødeleggelse og terror, har

---

<sup>186</sup> Weitz 2018: 39.

<sup>187</sup> Hanson 2010: 123-125.

<sup>188</sup> Waage 2013: 26-30, 40.

<sup>189</sup> Hanson 2010: 124.

<sup>190</sup> Shirer 1961/2011: 144.

<sup>191</sup> Ibid.

<sup>192</sup> Kolb 2002/2005: 177. Jeg har brukt Eberhard Kolbs bok *The Weimar Republic* i e-bok formatet EPUB, åpnet i Adobe Digital Editions. Dette formatet viser sidetall, men sidetallene kan divergere fra andre formater som PDF og trykte bøker.

over lang tid skadet det moralske ryktet til Weimarrepublikken og dagens Tyskland. Handlingene gjennomført av "Det tredje riket" står både i direkte og indirekte korrelasjon med det tyske demokratiets kollaps i 1933. Forskningen har derfor vært preget av spørsmål knyttet til republikkens kollaps, og dermed har Weimarrepublikken fått en del negative konnotasjoner knyttet til seg.<sup>193</sup>

Weitz<sup>194</sup> legger vekt på at historieskrivningen om Weimarrepublikken ble til blant tyske flyktninger i USA og Storbritannia. Deres negative følelser overfor Weimarrepublikken og dens kollaps fikk betydning for historiefortellingen. Samtidig hadde de to tyske republikkene etter andre verdenskrig et behov for å vise avstand til Weimarrepublikken. I Øst-Tyskland ble det trukket frem at både Weimarrepublikken, "Det tredje riket" og forbundsrepublikken i vest var kapitalistiske samfunn<sup>195</sup>, mens forbundsrepublikken i Vest-Tyskland hadde behov for å vise at forbundsrepublikken var noe annet enn den mislykkede Weimarrepublikken.<sup>196</sup> Behovet for avstand til Weimarrepublikken påvirket historievitenskapen, og etterkrigstiden var dermed med på å skape en noe ensidig negativ historiefortelling om Weimarrepublikken, mener Weitz.<sup>197</sup>

Weimarrepublikkens dårlige rykte er også tett forbundet med begrepet krise. Mye av dette er knyttet til de ulike krisene som republikken måtte håndtere mellom 1918 og 1933, skriver historiker Rüdiger Graf<sup>198</sup>, som analyserer mellomkrigstidens forståelse av krisen og hvordan krisebegrepet fra mellomkrigstiden er blitt ukritisk overført til historieskrivningen i tiden etter republikkens kollaps.<sup>199</sup> Kriser ble i mellomkrigstiden forstått å inneholde en mulighet for fornyelse og utvikling, og Weimarrepublikken ble ikke i mellomkrigstiden forstått som noe entydig negativt, men som en overgangsfase til noe bedre.<sup>200</sup> Dermed passer ikke datidens krisebegrep i dagens historieskrivning, mener Graf<sup>201</sup> og skriver at man ikke bør bruke mellomkrigstidens forståelse av krisebegrepet til å skape dramatiske, historiske

---

<sup>193</sup> Kolb 2002/2005: 166-168.

<sup>194</sup> Weitz 2010: 583-584.

<sup>195</sup> Ibid.

<sup>196</sup> Ibid.

<sup>197</sup> Ibid.

<sup>198</sup> Graf 2010: 592.

<sup>199</sup> Graf 2010: 592-594.

<sup>200</sup> Graf 2010: 594-613; Weitz 2010: 586-587.

<sup>201</sup> Graf 2010: 614-615.

narrativer, da dette er misvisende for hvordan krisebegrepet har endret konnotasjon fra mellomkrigstiden til i dag.

#### 4.1.4. Ble republikken ødelagt av økonomiske kriser?

Det har vært en debatt blant historikere om hvorvidt de økonomiske krisene på 1920-tallet og 1930-tallet fikk avgjørende betydning for Weimarrepublikkens endelikt og naziregimets overtagelse. Ifølge Kolb<sup>202</sup> publiserte historikeren og statsviteren Karl D. Bracher allerede i 1955 en bok der han argumenterte for at republikkens fall skyldes langvarige, antidemokratiske prosesser som endte med at nazistene tok makten fra 1933, ikke de økonomiske krisene. Men det er fremdeles historikere som holder fast ved de økonomiske krisenes betydning for demokratiets kollaps i 1930-årenes Tyskland. Diskusjonen rundt de økonomiske krisene har handlet mest om hvor mye man bør legge vekt på de økonomiske krisene og om krisene fikk avgjørende betydning.

##### 4.1.4.1. Den store inflasjonen

Berman<sup>203</sup> er en av dem som mener at det særlig var den økonomiske krisen på 1920-tallet som fikk store psykologiske konsekvenser for den protestantiske middelklassen. Stadig økende inflasjon og mangel på kontroll over økonomien fikk den tyske marken til å falle kraftig i verdi.<sup>204</sup> Dette økte veldig etter at Frankrike og Belgia okkuperte deler av Ruhr-distriktet i Tyskland. Da valgte den tyske regjeringen å mane til generalstreik i Ruhr, samtidig som staten gav de streikende arbeiderne streike-trygd. For å kunne betale arbeiderne trykte staten opp stadig flere pengesedler, og verdien på den tyske marken falt dramatisk. Dette gikk særlig hard utover middelklassen som mistet store verdier i oppsparte midler. Den psykologiske effekten lå i at det etter krisen ikke var mulig å skille middelklassen fra arbeiderklassen økonomisk, skriver Berman.<sup>205</sup> Denne forklaringen får støtte hos andre historikere.<sup>206</sup> Weitz<sup>207</sup> beskriver en middelklasse i krise med stor mistro til Weimarrepublikken på grunn av den økonomiske krisen på 1920-tallet. Mens Evans<sup>208</sup> legger

---

<sup>202</sup> Kolb 2002/2005: 170-172.

<sup>203</sup> Berman 1997: 415.

<sup>204</sup> Evans 2004: 104.

<sup>205</sup> Berman 1997: 415.

<sup>206</sup> Weitz 2018: 145; Taylor 1945/2001: 231-232; Evans 2004: 103-104.

<sup>207</sup> Weitz 2018: 145.

<sup>208</sup> Evans 2004: 103-104.

vekt på at hvis republikken hadde klart å gi innbyggerne en økonomisk stabilitet, ville trolig også de mest reaksjonære nasjonalistene lært å tolerere Weimarrepublikken. Men fra starten slet republikken med stadige økonomiske feiltrinn, større i omfang enn tidligere i tysk historie. For innbyggerne var hyperinflasjonen svært skremmende, penger mistet totalt sin verdi og sult og underernæring ble et vanlig syn i Tyskland, presiserer Evans.<sup>209</sup> Taylor<sup>210</sup> kaller inflasjonen for ett av dødsstøtene mot det republikanske systemet, som gikk ut over sparepengene til arbeiderklassen og middelklassen. Dette økte motstandsfølelsen mot republikken, mener Taylor.<sup>211</sup> Han skriver at inflasjon ikke hadde noe med det allierte kravet om krigserstatninger, men grunnet i feighet i regjeringen som ikke turte å øke de statlige skattene. Henig<sup>212</sup> understreker på sin side at krigsgjelden som keiserriket hadde påtatt seg i løpet av første verdenskrig var en viktig grunn til inflasjonskrisen, og at tyske ledere bevisst lot den tyske valutaen falle i verdi for å betale krigsskadeerstatning i devaluert valuta.<sup>213</sup> Samtidig understreker Henig<sup>214</sup> at Weimarrepublikken maktet å overleve krisene, men vant aldri aksept blant majoriteten av befolkningen.

Historiker Eberhard Kolb<sup>215</sup> viser til flere historikere som mener at den store inflasjonen og middelklassens reduserte status, økte middelklassens ergrelse overfor både arbeiderklassen og samfunnseliten. Samtidig trekker noen historikere frem at store mengder av middelklassen følte seg sviktet av de borgerlige, protestantiske partiene og etterhvert ble opponenter til Weimarrepublikken og stemte på NSDAP. Kolb<sup>216</sup> selv er usikker på om det finnes empiriske data som kan bekrefte en slik teori. Særlig fordi det er vanskelig å vurdere slike psykologiske effekter hos velgermassen i empirien. Evans<sup>217</sup> skriver at det er vanskelig å vite hvor stor økonomisk konsekvens inflasjonen hadde på middelklassen, siden dette var en svært sammensatt gruppe. Men han understreker at for mange, særlig de som levde av fast inntekt, var inflasjonen katastrofal og det økonomiske og kulturelle samholdet innad i middelklassen ble ødelagt. Evans<sup>218</sup> mener at hyperinflasjonen ble et kollektivt traume som endret

---

<sup>209</sup> Evans 2004: 105-106.

<sup>210</sup> Taylor 1945/2001: 231-232.

<sup>211</sup> Ibid.

<sup>212</sup> Henig 1998: 14-34.

<sup>213</sup> Henig 1998: 32-34.

<sup>214</sup> Henig 1998: 22.

<sup>215</sup> Kolb 2002/2005: 219-225.

<sup>216</sup> Ibid.

<sup>217</sup> Evans 2004: 109-110.

<sup>218</sup> Evans 2004: 112.

oppførselen til tyskere i alle samfunnsklasser, og ødela mange tyskeres følelse av rettferdighet. Historiker Volker Berghahn<sup>219</sup> trekker frem i boken *Modern Germany* hvordan mange fra arbeiderklassen etterhvert mistet troen på demokratiet på grunn av den stadig økende arbeidsledigheten, som fortsatte å øke i perioden fra 1924 til 1929. Dette økte særlig arbeiderklassens oppslutning til KPD, men bidro også til at noen arbeiderklassevelgere stemte på NSDAP.

En kan derfor se at flere historikere trekker frem de psykologiske effektene som den store inflasjonen skapte blant innbyggerne i Tyskland. Flere historikere mener at dette kan ha vært en viktig årsak til at mange tyskere i mellomkrigstiden følte motstand og mistet troen på den demokratiske republikken. Men det er, som Kolb trekker frem, vanskelig å finne empiriske data som kan bekrefte denne psykologiske effekten.

#### 4.1.4.2. Den store depresjonen

Den andre store økonomiske krisen som rammet Tyskland i mellomkrigstiden var den store depresjonen. Noen historikere har trukket frem at denne krisen var avgjørende for demokratiets kollaps i 1930-årenes Tyskland, mens andre historikere mener at konflikten ikke var en direkte årsak til Weimarrepublikkens kollaps, men kun fremskyndet de autoritære kreftenes maktovertagelse. Særlig har historikeren Heinrich A. Winkler ment at depresjonen på 1930-tallet fikk avgjørende betydning for sammenbruddet til den første tyske republikken. Winkler har presisert at uten denne katastrofen hadde det vært fullt ut mulig at demokratiet i Tyskland hadde vunnet på 1930-tallet.<sup>220</sup> Dette er også noe som historiker Eric Hobsbawm<sup>221</sup> trekker frem i boken *Age of Extremes: The short Twentieth Century, 1914-1991*. Han skriver at Weimarrepublikken feilet fordi den ikke kunne overleve depresjonen. Hobsbawm mener det er åpenbart at den store depresjonen endret Hitlers status fra å være en marginalisert politiker til å bli en av landets potensielle ledere, og til slutt hersker. Han viser til NSDAPs stadig økende oppslutning mellom 1928 og 1932, som er sammenfallende med den økende

---

<sup>219</sup> Berghahn 1987: 107.

<sup>220</sup> Fritzsche 1996: 633-635; Evans 1997: 142-145. Jeg har brukt Richard Evans bok *Rereading German History* i e-bok formatet EPUB, åpnet i Adobe Digital Editions. Dette formatet viser sidetall, men sidetallene kan divergere fra andre formater som PDF og trykte bøker.

<sup>221</sup> Hobsbawm 1994/1997: 136-141.

økonomiske krisen og arbeidsledigheten. Dette er Hobsbawms<sup>222</sup> begrunnelse for at den økonomiske krisen fikk stor betydning for Weimarrepublikkens kollaps.

Flere andre historikere avviser at depresjonen hadde en slik avgjørende betydning på Weimarrepublikkens kollaps, og viser til at de antidemokratiske kreftene var tilstede lenge før depresjonen, og at deres plan hele tiden var å erstatte det parlamentariske systemet med et mer autoritært styre på elitens premisser. Depresjonen var ikke avgjørende for republikkens kollaps, men den økonomiske situasjonen fra 1930 fremskyndet prosessen, hevder de.<sup>223</sup> Ekstreme intellektuelle og politikere på begge sider av politikken ønsket krisen velkommen, og så på den økonomiske krisen som en mulighet til å overvinne det eksisterende republikanske systemet.<sup>224</sup>

Historikerne Kurt Gossweiler<sup>225</sup> og Eberhard Kolb<sup>226</sup> trekker frem at angrepene på det republikanske systemet startet før den økonomiske krisen på 1930-tallet, og trekker blant annet frem lockout-aksjoner, sammenstøt mellom arbeidsgivere og arbeidstakere og at ledelsen i flere borgerlige partier ble mer høyreorienterte som eksempler på dette. Den økonomiske krisen var styrkende for konflikten, men den var ikke årsaken til angrepene på republikken.<sup>227</sup> Kolb<sup>228</sup> skriver at flere i næringslivet var etter de mange konfrontasjonene overbevist om at den eneste måten å få til stabil økonomisk vekst var gjennom å undertrykke arbeiderbevegelsen, gjennomføre en autoritær revisjon av grunnloven og få anerkjennelse for økonomiens viktighet. Kolb<sup>229</sup> trekker også frem at krakket i New York kun bidro til å eskalere en allerede eksisterende økonomisk krise, og ble kun en forlengelse av arbeidsledighetskrisen som hadde preget Weimarrepublikken gjennom siste halvdel av 1920-tallet. Det var få tegn på økonomisk stabilisering mellom 1923 og 1929, mener Kolb.<sup>230</sup> Videre understreker Kolb at man ikke kan si at de økonomiske krisene alene var med på å ødelegge det republikanske systemet, men det bidro til økte velgernes fiendtlige holdninger

---

<sup>222</sup> Ibid.

<sup>223</sup> Hett 2018: 85; Gossweiler 1989:167; Taylor 1945/2001: 240; Kolb 2002/2005: 103-106, 219-225.

<sup>224</sup> Graf 2010: 611-612.

<sup>225</sup> Gossweiler 1989: 155-157.

<sup>226</sup> Kolb 2002/2005: 103-106, 219-225.

<sup>227</sup> Gossweiler 1989: 155-157.

<sup>228</sup> Kolb 2002/2005: 103-106.

<sup>229</sup> Kolb 2002/2005: 219-225.

<sup>230</sup> Ibid.



overfor republikken. Henig<sup>231</sup> er enig med Kolb og skriver at Weimarrepublikken slet med store og dyptgående utfordringer mellom 1923 og 1929. Henig<sup>232</sup> viser til at den politiske situasjonen aldri stabiliserte seg i Weimarrepublikkens "gylne år", samtidig som de antidemokratiske kreftene økte sin innflytelse. Hun understreker at demokratiet hadde små sjanser til å overleve etter 1928.

Evans<sup>233</sup> viser til at den økende arbeidsledigheten økte oppslutningen og medlemsmassen til kommunistene. KPD appellerte i stor grad til de arbeidsløse. Arbeidsledighetskrisen var ikke bare et arbeiderklasse-fenomen. Lenge før depresjonen ble et stadig økende antall offentlige tjenestepersoner og funksjonærer i private bedrifter sparket fra jobbene. De stadige kuttene i offentlig sektor og i næringslivet økte etter 1929, samtidig som lønningene ble redusert. Dette økte middelklassens allerede fiendtlige holdning til det republikanske systemet. Mange valgte derfor å støtte NSDAP. En kan derfor se hvordan den store depresjonen økte oppslutningen til de antidemokratiske fløypartiene KPD og NSDAP. Hett<sup>234</sup> peker også på at støtten til demokratiet begynte å forsvinne før depresjonen, og trekker frem flere av de samme momentene som Evans. I tillegg viser Hett<sup>235</sup> til andre hendelser, som den voksende misnøyen i rurale områder, næringslivets og hærens økende misnøye og nazistenes økende oppslutning i lokale valg. Det var kun myndighetenes tiltak for å få bukt med krisen som kunne ha reddet republikken fra kollaps, understreker Evans.<sup>236</sup> Dette trekkes også frem av statsviter Robert O. Paxton<sup>237</sup> i boken *The Anatomy of Fascism*: Weimarrepublikkens konstitusjonelle system aldri vant generell legitimitet, og mange følte systemet var blitt påtvunget dem utenfra. Da krisen traff, og politikerne ikke klarte å finne frem til en løsning, økte oppslutningen til de antidemokratiske partiene, mens sentrumspartiene nærmest ble utradert.<sup>238</sup>

Selv om de økonomiske krisene ikke direkte førte til demokratiets kollaps er det tydelig at krisene var med på å eskalere en allerede sårbar og vanskelig situasjon for Tyskland i mellomkrigstiden. Krisene skapte en situasjon av frustrasjon og gjorde at mange velgere

---

<sup>231</sup> Henig 1998: 39-56.

<sup>232</sup> Ibid.

<sup>233</sup> Evans 2004: 237-246.

<sup>234</sup> Hett 2018: 85-86.

<sup>235</sup> Ibid.

<sup>236</sup> Evans 2004: 246.

<sup>237</sup> Paxton 2004: 92-93.

<sup>238</sup> Ibid.

søkte seg til radikale og antidemokratiske fløypartier. Dette gjorde den parlamentariske situasjonen vanskelig å håndtere, men demokratiet var ikke dømt til undergang på grunn av de økonomiske krisene.

#### 4.1.5. Avgrensning av den demokratiske perioden

Noen historikere har datert slutten på den demokratiske republikken til innsettelsen av kansler Brüning i mars 1930. Dette gjør blant annet Taylor<sup>239</sup>, mens andre setter slutten for republikken til 30. januar 1933 med innsettelsen av Adolf Hitler som rikskansler<sup>240</sup> eller med innføringen av riksdagsbrannforordningen 28. februar 1933.<sup>241</sup> Taylor<sup>242</sup> og Hildebrand<sup>243</sup> beskriver både Brüning og Papen sine regjeringer som autoritære. Men Hildebrand<sup>244</sup> understreker at rettsstatsprinsippene ble videreført under disse regimene, men forsvant raskt etter nazistenes maktovertakelse. I hovedsak er det systemet med misbruk av nødforordningene som åpner opp for en overgang fra parlamentarisk styre til et mer autoritært styre. Denne ordningen ble etablert under Brüning, og fortsatte under Papens og Schleichers regjeringer. Det er dette Kolb<sup>245</sup> trekker frem som et viktig grunnlag for Hitlers maktovertakelse, og dermed kan Brünnings styre ses på som starten på slutten for Weimarrepublikken.

Det er vanskelig å definere når man skal sette grensen for demokratiets slutt. Historiker og journalist Joachim C. Fest<sup>246</sup> skriver at 28. februar 1933 kan ses på som Weimarrepublikkens faktiske død. Brannforordningen satte viktige demokratiske rettigheter til side og innførte en permanent unntakstilstand, som varte frem til 1945. Det var i praksis brannforordningen som var naziregimets maktgrunnlag. Fest<sup>247</sup> mener at fullmaktsloven som ble vedtatt av parlamentet i mars 1933 kun var en formalitet i så henseende, siden maktgrunnlaget allerede var befestet med brannforordningen. Men her hadde de demokratiske partiene mulighet til å vise sin motstand mot det nye regimet, istedenfor å gi de revolusjonære hendelsene et snev av

---

<sup>239</sup> Taylor 1945/2001: 223.

<sup>240</sup> Shirer 1961/2011: 15; Weitz 2018: 358; Broszat 1987: 148; Hildebrand 1979/1984: 3; Henig 1998: 74-76.

<sup>241</sup> Fest 1973/2005: 327-331; Mommsen 1989/1996: 542.

<sup>242</sup> Taylor 1945/2001: 240-251.

<sup>243</sup> Hildebrand 1979/1984: 5-6.

<sup>244</sup> Ibid.

<sup>245</sup> Kolb 2002/2005: 246-249.

<sup>246</sup> Fest 1973/2005: 327-331.

<sup>247</sup> Fest 1973/2005: 340.

legitimitet. Kun SPD stemte imot fullmaktsloven, mens KPDs representanter ikke fikk mulighet til å møte, da partiet var blitt forbudt kort tid etter riksdagsbrannen.

Brannforordningen var Weimarrepublikkens faktiske overgang til diktaturet, men de demokratiske partiets støtte til fullmaktslovene var Weimarrepublikkens moralske undergang, skriver Fest.<sup>248</sup> I praksis avsatte de borgerlige demokratiske partiene seg selv og det demokratiet de hadde vært med på å skape i 1919.<sup>249</sup>

#### 4.1.6. En republikk dømt til undergang?

Flere av historikere jeg har lest er enig om at republikken ikke var dømt til undergang fra starten og at demokratiet ble bevisst undergravd og motarbeidet av konservative og antidemokratiske krefter i hæren, statsbyråkratiet og storborgerskapet. Dette mener blant annet Gossweiler<sup>250</sup> og Kolb.<sup>251</sup> Republikkens undergang kan ikke knyttes til den sosialdemokratiske arbeiderklassen, den svekkede gruppen av demokrater blant middelklassen eller den politiske katolisismen. Det var de nasjonalistiske og autoritære motstandere av demokratiet som startet en offensiv mot staten og ødela demokratiet med skruppelløse metoder, mener Kolb<sup>252</sup> og Gossweiler.<sup>253</sup> Hett<sup>254</sup> deler denne oppfatningen og skriver at republikken allerede hadde overlevd et katastrofalt tap, en hatet fred, kuppforsøk og politiske og økonomiske kriser. Til tross disse utfordringene blomstret den demokratiske republikken. Hett mener derfor at republikken aldri var dømt fra starten, fordi den nettopp overvant krise etter krise. Det var republikkens stadige overlevelse og suksess som økte de antidemokratiske kreftenes kamp mot republikken, og deres strategier for å overvinne demokratiet vant til slutt.<sup>255</sup> Gossweiler<sup>256</sup> understreker også at Weimarrepublikken ikke var dømt til undergang, og legger særlig vekt på at det var krefter innenfor det nasjonalkonservative storborgerskapet som ønsket å fjerne demokratiet og reversere Versaillestraktaten. Det var frykten for kommunistene og sosialdemokratene som drev den

---

<sup>248</sup> Ibid.

<sup>249</sup> Fest 1973/2005: 340; Hildebrand 1979/1984: 5-6.

<sup>250</sup> Gossweiler 1989: 157-160.

<sup>251</sup> Kolb 2002/2005: 164.

<sup>252</sup> Ibid.

<sup>253</sup> Gossweiler 1989: 157-160.

<sup>254</sup> Hett 2018: 73-74.

<sup>255</sup> Ibid.

<sup>256</sup> Gossweiler 1989: 160-166.

gamle eliten inn i armene på NSDAP, samtidig som de håpte at et samarbeid mellom de borgerlige partiene og NSDAP skulle føre til en gjeninnføring av det gamle regimet.<sup>257</sup>

Flere historikere trekker frem at valget av diktaturet var et politisk valg, og ble tatt av Tysklands viktigste selskaper, lederne av landaristokratiet og ledelsen i hæren, som hadde støtte fra flertallet av de borgerlige politikerne. NSDAP vant frem fordi eliten ønsket en lovlign og demokratisk overgang til et autoritært styre.<sup>258</sup> Da trengte eliten NSDAPs folkelige støtte etter valgene i 1930 og 1932. Det eneste eliten var enig om var at man ikke skulle gå tilbake til et parlamentarisk system og at overgangen fra demokrati til diktatur skulle skje på lovlign vis.<sup>259</sup> Det var et samarbeid mellom den politiske høyresiden, økonomiske interessegrupper og nasjonalister som førte til en konstitusjonell overgang til et autoritært styre, mener historiker Hans Mommsen.<sup>260</sup> Mens Weitz<sup>261</sup> understreker at Weimarrepublikkens undergang var et resultat av konspirasjoner blant en liten gruppe mennesker som tilslutt gav Hitler makten. Det var aldri gitt på forhånd og "Det tredje rikets" tilblivelse kunne vært unngått.

Andre historikere har en annen oppfatning om demokratiet var dømt til undergang. En av dem er Shirer<sup>262</sup> som skriver at republikken var tapt allerede på dagen den ble skapt. Shirer begrunner dette med at den demokratiske republikken kun overlevde borgerkrigstilstandene ved å love hæren, de konservative i statsbyråkratiet og kapitaleierne å ikke endre på viktige maktstrukturer i samfunnet. Dette gjorde at den gamle eliten holdt betydelig makt, og brukte innflytelse og økonomiske ressurser på å undergrave den demokratiske republikken.

Ebert agreed to (...) maintain the Army in all its traditions. Groener thereupon pledged the support of the Army in helping the new government establish itself (...). The

---

<sup>257</sup> Gossweiler 1989: 163-166.

<sup>258</sup> Mommsen 1989/1996: 219-230; Weitz 2010: 582-583; Weitz 2018: 331-360; Gossweiler 1989: 163-167; Hett 2018: 180-183; Evans 2004: 277, 283-308; Kolb 2002/2005: 163-164; Broszat 1987: 146-148; Paxton 2004: 96-104.

<sup>259</sup> Mommsen 1989/1996: 219-230; Weitz 2010: 582-583; Weitz 2018: 331-360; Gossweiler 1989: 163-167; Hett 2018: 180-183.

<sup>260</sup> Mommsen 1989/1996: 230.

<sup>261</sup> Weitz 2018: 358

<sup>262</sup> Shirer 1961/2011: 85-93.

German Army was saved, but the Republic, on the very day of its birth, was lost. (...)

In the end they [generalene] betrayed it [Weimarrepublikken] to the Nazis.<sup>263</sup>

Taylor<sup>264</sup> deler Shirers dystre utsikter for demokratiet, og skriver at den republikanske perioden i realiteten kun varte en kort tid fra 1924 til 1930. Et autoritært styre ble innført allerede i 1930, mener Taylor. Samtidig viser Taylor<sup>265</sup> til flere utfordringer som gjorde demokratiets utsikter svært vanskelige. Det ble blant annet ikke gjort særlige endringer i det politiske systemet, rettsvesenet var fortsatt dominert av konservative dommere og hæren hadde stor innflytelse over republikkens politiske virke, sammen med presidenten. Henig<sup>266</sup> er ikke like dystre overfor Weimarrepublikkens mulige overlevelse, men understreker at Weimarrepublikken allerede i 1928 balanserte på en knivsegg, og at innen 1932 var republikken død i alt annet enn navnet og utfordringen var kun hvilket system som skulle erstatte Weimarrepublikken. Henig<sup>267</sup> skriver at historikere i lang tid har vært uenige om hvilke årsaker som det skal legges vekt på i forbindelse med Weimarrepublikkens endelikt, og at det fortsatt er en vanskelig debatt. Henig<sup>268</sup> mener at selv om Weimarrepublikken ikke var dømt til undergang, var dens mulighet for overlevelse, særlig etter 1928, svært dårlig.

#### 4.1.7. Adolf Hitler og NSDAP

En av personene som har fått mye plass både i lærebøker og historiebøker er Adolf Hitler. Det er skrevet en rekke tekster som tar for seg hans liv, maktovertakelsen, hans politiske og historiske betydning. Det er blitt argumentert både for og imot at han får mye plass, men her er historikere uenige.

I noen bøker om tysk mellomkrigstid kommer fokuset på Hitler ekstra tydelig frem ved at navnet plasseres i bokens tittel. For eksempel i boken *The Death of Democracy: Hitler's Rise to Power and the Downfall of the Weimar Republic* av historiker Benjamin Hett og *Hitler and the collapse of Weimar Germany* av historiker Martin Broszat. Her plasseres han helt sentralt

---

<sup>263</sup> Shirer 1961/2011: 85.

<sup>264</sup> Taylor 1945/2001: 223-226.

<sup>265</sup> Taylor 1945/2001: 226-231.

<sup>266</sup> Henig 1998: 56-63.

<sup>267</sup> Henig 1998: 77.

<sup>268</sup> Henig 1998: 84-85.

i demokratiets sammenbrudd. Hett<sup>269</sup> argumenterer for Hitlers betydning i Weimarrepublikkens fall ved å referere til perioden etter 1929, og skriver at en antidemokratisk koalisjon trengte han og NSDAP. En autoritær maktovertakelse trengte støtte i befolkningen, og etter 1929, var dette kun mulig sammen med NSDAPs partileder, mener Hett.<sup>270</sup> Det konservative aristokratiet, militærledelsen og industriledere klarte ikke å samle populær støtte for sine interesser og håpet derfor på at NSDAP kunne bidra med folkelig oppslutning til deres sak. Målet var å bruke Hitler for sin egen vinning, og dermed ble han utnevnt til kansler i 1933.<sup>271</sup> Men det fantes alternativer til nazistenes maktovertakelse, og muligheten for å erklære en nødssituasjon eller en militær løsning ble diskutert. Men dette har fått mindre plass i historien om Weimarrepublikken. Mye plass er derimot blitt gitt til NSDAPs vekst og partilederen, mener Kolb.<sup>272</sup> Hitler har også fått mye plass i historieforskningen knyttet til "Det tredje riket", og her har forskningen vært preget av analyser knyttet til "førerens" personlighet og politikk. Det har også vært vanlig å anerkjenne Hitlers dominerende posisjon som representant for og skaper av nasjonalsosialismen.<sup>273</sup>

Mommsen<sup>274</sup> kritiserer plassen Hitler har fått i historiebøkene. Særlig mener Mommsen at tysk historie mellom 1933 til 1945 nærmest utelukkende er en biografi av Adolf Hitler, hans gjerninger og politiske karriere. I en slik hitler-sentrisk tilnærming mister man fort andre historiske personer som var avgjørende for hans vei til makten. Mommsens kritikk mot en hitler-sentrert historieskrivning er at en slik historieskrivning gir Hitler og hans nærmeste krets all skyld for de grusomme hendelsene som ble gjort av "Det tredje riket". Dette overskygger Tysklands samlede skyld. Å legge all skyld på Hitler fratrukker andre medskyldige fra deres kriminelle handlinger. Mommsen mener at ansvaret for forbrytelser gjort av Tyskland mellom 1933 og 1945 på ingen måte kan begrenses til en liten gruppe mennesker. Han mener at mennesker som var langt nede på kommandokjeden, de som var marginalt involvert og vel de som passivt tillot forbrytelsene å skje, bør ses på som medskyldige.<sup>275</sup>

---

<sup>269</sup> Hett 2018: 234.

<sup>270</sup> Ibid.

<sup>271</sup> Hett 2018: 170-182; Broszat 1987: 146-148.

<sup>272</sup> Kolb 2002/2005: 255-258.

<sup>273</sup> Hildebrand 1979/1984: 111-112.

<sup>274</sup> Mommsen 1987: 2.

<sup>275</sup> Jones 2018: 186-188; Mommsen 1987: 51-59.

Mommsen<sup>276</sup> skriver at flere militære ledere i Wehrmacht aktivt støttet og deltok i utryddelsen av andre etniske grupper, særlig jødene. Dette var flere av de samme militære lederne som forsøkte å ta livet av Hitler i 1944. De var i liten grad drevet av humanistiske motiver, og drevet mer av en frykt for at folkemordene skulle skade hærens integritet. En konsekvens av å fokusere mye på Hitler kan derfor være at andre mennesker, som var minst like ivrige, støttende eller passive til folkemord, blir glemt og i verste fall frikjent for sine kriminelle handlinger. Denne diskusjonen handler derfor ikke bare om historiske argumenter, men også de moralske.

Historiker Ian Kershaw<sup>277</sup> mener at man i dagens historieskrivning har forlatt mye av de ekstreme hitler-sentriske tolkningene av "Det tredje riket". Istedenfor er det en økende mengde historiske tekster som beskriver Hitler som en svak partileder og diktator. Istedenfor mener Kershaw at man må forstå NSDAPs partileder omtrent på midten. Han var en viktig drivkraft for nazibevegelsen og en politisk fanatiker med mye makt, men han var ingen gal mann som overkjørte alle andre. De fleste tyskere og maktpersoner i hæren og storborgerskapet aksepterte "førerens" avgjørelser, og i midten av 1930-årene var han Europas mest populære statsoverhode. Kershaw<sup>278</sup> mener at et overfokus på Hitler overfører alt av nazismens ondskap over på han som enkeltperson, men nazismen var ikke knyttet til hans personlighet. Det var lovnaden om nasjonal gjenreising som gjorde nazismen mulig, og dette var ikke knyttet til enkeltpersonen Hitler, men til den tyske mellomkrigstidens unike forhold.

Interessen for Hitler i historiske tekster er mye knyttet til de dramatiske aspektene ved hans regime, og derfor får hans vei til makten også en del plass både i historien og i lærebøker. Weimarrepublikken blir stående igjen som forvarselet om det som skal skje: Nazismens maktovertagelse, skriver historiker Eric Weitz.<sup>279</sup> Diktatoren og "Det tredje rikets" historie bør ikke overskygge historien om Weimarrepublikken. Weitz<sup>280</sup> er en av historikerne som har tatt til ordet for at fokuset på Hitler og hans regime bør tones ned i historieskrivningen om

---

<sup>276</sup> Mommsen 2000/2009: 249-252.

<sup>277</sup> Kershaw 2019.

<sup>278</sup> Kershaw 2019.

<sup>279</sup> Weitz 2018: 2-5.

<sup>280</sup> Ibid.

Tysklands historie, særlig mellom 1918 og 1933. Særlig fordi de historiske hendelsene ikke var determinert, og minst av alt var nazistenes maktovertakelse forutbestemt. Fest<sup>281</sup> skriver i sin biografi om Hitler at det helt til siste slutt var mulig å stanse hans vei til makten, men denne muligheten gikk tapt i tilfeldigheter og uhell. Det er dermed absurd å kun se Weimarrepublikken som et forspill til "Det tredje riket" og naziregimet, mener Weitz.<sup>282</sup> Weitz<sup>283</sup> skriver at man ikke må glemme de store fremskrittene som Weimarrepublikken stod for, ellers vil historien bli definert av demokratiets fiender. Da er det deres syn på det første tyske demokratiet som har seiret.

De historiske tekstene jeg har lest i forbindelse med denne oppgaven konkluderer svært likt med tanke på nazistenes maktovertakelse: Hitler selv hadde lite med maktovertakelsen å gjøre, og opptrer frem til januar 1933 nesten som en biperson i de stadige intrigene og maktspeillet i kretsen rundt president Hindenburg. Helt frem til 26. januar 1933 nektet Hindenburg å utnevne "den bohemske soldaten" til kansler. Fest<sup>284</sup> skriver at uten klikken rundt Hindenburg er det vanskelig å se hvordan Hitler skulle ha kommet til makten. Det ble de konservative politikerne som gav nazistene det maktapparatet de trengte. De stadige intrigene mellom ulike aktører i den politiske og militære eliten gjorde dem blinde for at nasjonalsosialismen og Hitler var like mye deres fiende som kommunistene. Hitlers prestasjon var at han var helt passiv og at han var uvanlig tålmodig, samtidig som konkurrentenes maktspill førte makten i hans hender.<sup>285</sup> Paxton<sup>286</sup> skriver at Hitler ble reddet av Franz von Papen og løftet til makten av nasjonal-konservative politikere, gjennom en "bakdørskonspirasjon".

Det er ønsket om en demokratisk overgang til et autoritært styre, gjennom å bruke NSDAPs folkelige støtte, som til slutt driver den tyske eliten til å gi Hitler makten.<sup>287</sup> Paxton<sup>288</sup> understreker at de fascistiske organisasjonene ga de konservative muligheten til å styre

---

<sup>281</sup> Fest 1973/2005: 303.

<sup>282</sup> Weitz 2018: 2-5.

<sup>283</sup> Weitz 2018: xviii-xix.

<sup>284</sup> Fest 1973/2005: 302-304.

<sup>285</sup> Fest 1973/2005: 302-304; Hett 2018: 170-183.

<sup>286</sup> Paxton 2004: 96.

<sup>287</sup> Gossweiler 1989: 165-167; Weitz 2018: 349-360; Evans 2004: 277, 283-308; Kolb 2002/2005: 163-164; Broszat 1987: 146-148; Mommsen 1989/1996: 219-230; Paxton 2004: 96-104.

<sup>288</sup> Paxton 2004: 96-104.



gjennom folkelig støtte, men uten å dele makten med venstresiden, som kunne true deres konservative sosioøkonomiske privilegier og politiske dominans. Historiker Eberhard Kolb poengterer dette svært godt og skriver:

NSDAP was only victorious in the end because the old élites of the industrial and landowning classes, the military aristocracy and the upper middle class, were determined to replace Weimar by an authoritarian system and believed they could use the Nazi movement for their own purposes. They did not, of course, want a totalitarian dictatorship of the kind introduced on 30 January 1933, but they regarded the NSDAP as an acceptable ally in the fight against democracy, against the parliamentary system and the organized working class.<sup>289</sup>

Weimarrepublikkens vekst og fall er en vanskelig og komplisert historiefortelling, som innebærer en dyptgående forståelse av situasjonen i Tyskland mellom 1918 og 1933. Historikere er fortsatt uenige om en rekke momenter knyttet til den tyske mellomkrigstiden, og særlig har det vært diskusjon om hvor stor plass nazistene bør få i historiefortellingen om Weimarrepublikken. Selv om republikken ikke var dømt til undergang, kollapset Weimarrepublikken under vekten av de utfordringer og problemer som hadde tynget det tyske demokratiet gjennom 15 år. Historien er aldri gitt på forhånd, men Weimarrepublikkens kollaps endte med å gi plass til naziregimet, og for mange er det dette som står igjen som arven etter Weimarrepublikken: Fødestedet til nazismen og "Det tredje riket".

## 4.2. "Det tredje riket", 1933-1939

Hildebrand<sup>290</sup> skriver at historieforskningen om "Det tredje riket" er av svært høy kvalitet på grunn av den intense interessen som perioden har hatt blant historikere. Det som gjerne er blitt diskutert i historieforskningen knyttet til "Det tredje riket" er hvor mye plass Hitler personlig bør ha i historiefortellingen, nazismen sammenlignet med fascismen, organiseringen av staten, utenriks- og rasepolitikk, den tyske motstandsbevegelsen og økonomi.<sup>291</sup> Det er generelt små forskjeller og uenigheter blant historikerne jeg har tatt for

---

<sup>289</sup> Kolb 2002/2005: 163.

<sup>290</sup> Hildebrand 1979/1984: 102.

<sup>291</sup> Hildebrand 1979/1984: 101-163.

meg i dette kapittelet. Forskjellene ligger hovedsakelig i hva som nevnes, og hva historikerne velger å ikke trekke frem. Det er for eksempel mulig å se en forskjell i forskningslitteraturens prioritering av jødeforfølgelsene i mellomkrigstiden. Her er det en klar tendens til at litteraturen som er publisert før 1980-tallet bruker mye mindre plass på jødeforfølgelsene, enn litteraturen som er publisert etter 1980-tallet. Forskningslitteraturen er tidvis svært rik på detaljer, og siden denne oppgaven har begrenset plass har jeg ikke fått mulighet til å ta for meg alle aspektene ved "Det tredje riket". Jeg har derfor måtte begrense hva jeg tar med.

#### 4.2.1. Maktgrunnlag og organisering av den nazistiske staten

Brannforordningen ble grunnlaget for nazistenes konsolidering av makten, og satte staten i en permanent unntakstilstand, skriver Hildebrand.<sup>292</sup> Dette støtter Shirer<sup>293</sup> som skriver at brannforordningen ble maktgrunnlaget til naziregimet, og satt til side alle de sivile rettighetene til befolkningen. Samtidig ble Weimarforfatningen aldri offisielt fjernet og naziregimet kan derfor ses på som en kontinuerlig unntakstilstand. Det samme trekker Fest<sup>294</sup> inn og beskriver perioden fra 28. februar 1933 til 30. april 1945 som en permanent unntakstilstand med støtte i brannforordningen.

Selv om nazistene og nasjonalistene hadde flertall i riksdagen etter valget i 1933, fremmet regjeringen fullmaktsloven. Loven ville tilsidesette grunnloven og trengte derfor to tredjedels flertall. Dette fikk nazistene da de borgerlige partiene valgte å stemme for fullmaktsloven, skriver Hildebrand.<sup>295</sup> Fullmaktsloven var det andre maktgrunnlaget for naziregimet, og overga den lovgivende makten til regjeringen i fire år. Hvert fjerde år ble loven forlenget med fire nye år av et vingeklippet parlament som fulgte "førerens" ønsker.<sup>296</sup> Fest<sup>297</sup> viser også til dette og skriver at fullmaktsloven ble vedtatt på nytt i 1937, 1941 og 1943. Fra sommeren 1934 overtok Hitler presidentembetet i tillegg til kanslerembetet, og all politisk motstand ble fjernet i "De lange knivers natt". Dette konsentrerte mye av makten hos Hitler personlig.<sup>298</sup> Et litt annet syn kommer frem hos Paxton<sup>299</sup> som legger mindre vekt på "førerens" personlige

---

<sup>292</sup> Hildebrand 1979/1984: 5.

<sup>293</sup> Shirer 1961/2011: 393.

<sup>294</sup> Fest 1973/2005: 327-331.

<sup>295</sup> Hildebrand 1979/1984: 5-6.

<sup>296</sup> Shirer 1961/2011: 393.

<sup>297</sup> Fest 1973/2005: 342.

<sup>298</sup> Evans 2005: 38-43.

<sup>299</sup> Paxton 2004: 119-120.

makt, og viser til at samarbeidet mellom industrien, hæren, byråkratiet, de nasjonal-konservative politikerne og nazistene fortsatte etter maktovertakelsen. Naziregimets maktgrunnlag hvilte på denne pakten med mektige, konservative krefter, låst sammen til tross deres forskjeller. Det var deres felles mål om å sette til side parlamentarismen, etablere et sterkt styre og knuse marxismen som holdt nazistene og de nasjonalkonservative sammen, skriver Paxton.<sup>300</sup>

Hildebrand<sup>301</sup> trekker frem at mange historikere har argumentert for at Tyskland etter maktovertakelsen gradvis fikk en ledelsesstruktur basert på anarkistisk forvirring og organisert kaos. Istedenfor å finne opp nye institusjoner og maktapparater, foretrakk nazistene å ivareta de gamle og opprette nye institusjoner parallelt med det gamle styringssystemet, og lot de nye få mer makt etterhvert.<sup>302</sup> Man fikk dermed en normativ stat med fundament i Weimarforfatningen og en prerogativ stat med fundament i brannforordningen og fullmaktsloven. Weimarforfatningen ble aldri fjernet, og selv om forfatningen i praksis var satt ut av funksjon, fortsatte flere av institusjonene med fundament i grunnloven å eksistere.<sup>303</sup> Statsorganiseringen var improvisert og skapt for kortsiktige mål. Hitler selv tenkte i et tusenårsperspektiv og var vag i formuleringer om statens struktur. Dette gjorde at staten i realiteten ble værende i en merkelig, uferdig og stadig improvisert tilstand av kryssende planer, organisasjoner og institusjoner, skriver Fest.<sup>304</sup> Fest<sup>305</sup> kaller "Det tredje riket" for et autoritært organisert anarki, hvor kun Hitler selv hadde den fullstendige oversikten, og med all makt sentrert hos seg selv. Det samme begrepet trekkes frem av Hildebrand.<sup>306</sup> Evans<sup>307</sup> bruker ikke begrepet anarki, men man kan skimte en tilsvarende forståelse av staten når han beskriver "Det tredje riket" som ustabil og irrasjonelt organisert. Henig skriver at å studere nazistatens struktur og organisering har vært et populært studium, og at undersøkelser har avdekket hvor lite effektiv diktaturet faktisk var. Hildebrand<sup>308</sup> trekker frem at staten under naziregimet var preget av mangel på offisielle strukturer, og alle konflikter ofte måtte tas

---

<sup>300</sup> Ibid.

<sup>301</sup> Hildebrand 1979/1984: 136-138.

<sup>302</sup> Evans 2005: 43-48; Hildebrand 1979/1984: 6-9.

<sup>303</sup> Paxton 2004: 121-122.

<sup>304</sup> Fest 1973/2005: 358.

<sup>305</sup> Fest 1973/2005: 347.

<sup>306</sup> Hildebrand 1979/1984: 137.

<sup>307</sup> Evans 2005: 712.

<sup>308</sup> Hildebrand 1979/1984: 7-8, 137.

direkte med "føreren". Denne ustrukturerte staten med klare avhengighetsbånd til "førerens" avgjørelser ble en kilde til Hitlers maktgrunnlag. Hildebrand viser til Sebastian Haffner for å beskrive det kaotiske systemet som blir bygget opp under Hitler:

“[Hitler] deliberately destroyed the state’s ability to function in favor of his personal (...) irreplaceability, and he did so right from the start. (...) Autonomous authorities were ranged alongside and against one another, without defined boundaries, in competition, and overlapping - and only himself was at the head of all of them. (...) Absolute rule was not possible in an intact state organism but only amidst controlled chaos. That was why, from the outset, he replaced the state by chaos”.<sup>309</sup>

Det samme understreker Shirer<sup>310</sup> og skriver at staten fikk et dårlig organisert og lite effektivt byråkrati. Riket ble styrt fra topp til bunn gjennom et lederprinsipp, og all makt og autoritet ble sentralisert hos Hitler personlig.

Paxton<sup>311</sup> understreker på sin side at å bruke modellen med en dualistisk stat ikke alltid fungerer like godt, fordi det var flere konflikter som gikk på tvers av modellen. Paxton<sup>312</sup> trekker blant annet frem konflikter mellom “føreren” og partiet og mellom staten og partiet. Samtidig understreker Paxton<sup>313</sup> at modellen i liten grad trekker inn folkeopinionen.

#### 4.2.2. Utenrikspolitikken

Forberedelsene til krig og den tyske utenrikspolitikken i perioden 1933-1939 får generelt mye plass i forskningslitteraturen, og tidvis er det snakk om svært detaljerte beskrivelser. Dette har gjort at jeg i dette delkapittelet har måttet fatte meg i korthet, og beskrivelsene som kommer nedenfor er derfor på et mer overordnet nivå. Jeg kommer ikke til å ta for meg alle de detaljerte hendelsene som førte opp til andre verdenskrig, men forsøke å vise til ulike trender og prioriteringer.

---

<sup>309</sup> Haffner 1979: 43-44, sitert i Hildebrand 1979/1984: 138.

<sup>310</sup> Shirer 1961/2011: 394-395.

<sup>311</sup> Paxton 2004: 120-135.

<sup>312</sup> Ibid.

<sup>313</sup> Paxton 2004: 135-136.

Hildebrand<sup>314</sup> skriver at hovedskillelinjene i forbindelse med den tyske utenrikspolitikken har vært knyttet til hvilket motiv som ligger til grunn for ønsket om å ekspandere Tysklands grenser. Hildebrand<sup>315</sup> viser blant annet til marxistisk historietenkning som har lagt mye vekt på de økonomiske motivene, mens andre har lagt vekt på ønsket om “lebensraum”. Dette er Hildebrand<sup>316</sup> selv uenig i og trekker frem at Hitlers “program” [*Mein kampf*] viste diktatorens mål lenge før han faktisk kom til makten, og utenrikspolitikken var i første omgang ikke drevet av økonomiske motiver. Tanken om *Mein kampf* som et design for Hitlers planer for Europa er blitt løftet av flere historikere, skriver Henig.<sup>317</sup> Taylor har trukket frem et annet syn på dette, og beskriver Hitler som en opportunist uten en faktisk plan. “Føreren” utnyttet enkelt og greit de mulighetene som vestmaktene la frem for han, uten at dette var en planlagt strategi.<sup>318</sup> Henig<sup>319</sup> mener at deler av dette synet er tilbakevist med publiseringen av bind to av *Mein kampf*. Her kommer det frem en klar plan for hvordan Hitler så for seg utenrikspolitikken. Bind to ble skrevet i 1928, men ble aldri utgitt før noen tiår etter krigen. Hildebrand<sup>320</sup> retter også kritikk mot Taylors beskrivelser av tysk utenrikspolitikk. Taylor har argumentert for at Hitler, på lik linje med Stresemann, var en revisjonist<sup>321</sup> og at politikken de førte i liten grad var forskjellig. Hildebrand<sup>322</sup> mener at det var stor forskjell mellom Stresemanns fredelige revisjonisme og Hitlers krigslignende ekspansjonisme. Den samme kritikken trekker Henig<sup>323</sup> frem. Synet til Taylor<sup>324</sup> kommer også frem i boken *The Course of German History*, hvor han beskriver Stresemann som en tilhenger av pangermanismen og et tysk-dominert Europa.

Hildebrand<sup>325</sup> skriver at det i liten grad har vært uenighet om at Hitler personlig utøvde mye av makten i utenrikspolitikken, og han ønsket genuint å utøve politikken han hadde presentert

---

<sup>314</sup> Hildebrand 1979/1984: 141-143.

<sup>315</sup> Ibid.

<sup>316</sup> Ibid.

<sup>317</sup> Henig 2005: 72.

<sup>318</sup> Henig 2005: 71-75.

<sup>319</sup> Henig 2005: 72-73.

<sup>320</sup> Hildebrand 1979/1984: 143-144.

<sup>321</sup> Revisjonist betyr her at man hadde et ønske om å reversere Versaillestraktatens bestemmelser og krigsskadeerstatningene.

<sup>322</sup> Hildebrand 1979/1984: 143-144.

<sup>323</sup> Henig 2005: 6-7, 70-75.

<sup>324</sup> Taylor 1945/2001: 237-238.

<sup>325</sup> Hildebrand 1979/1984: 146.

før han kom til makten. Hildebrand<sup>326</sup> mener at dette er godt fundamentert i forskningslitteraturen. Henig<sup>327</sup> understreker derimot at det har vært en diskusjon om Hitlers personlige maktutøvelse og kontroll over staten i både innenrikspolitikk og utenrikspolitikk. Henig skriver at en rekke historikere, som Hildebrand, argumenterer for Hitlers sterke maktposisjon og kontroll over statens politikk, mens andre legger mer vekt på Hitlers uvillighet til å ta avgjørelser, hans usikkerhet og påvirkning utøvet av hans nærmeste følgere. Henig<sup>328</sup> trekker særlig frem at historikerne Hans Mommsen og Martin Broszat står for et annet syn på den tyske utenrikspolitikken under naziregimet, og hun skriver at de særlig trekker frem at regimets utenrikspolitikk var preget av mange ulike ønsker og hensyn.

Disse to synene på den tyske utenrikspolitikken kommer frem hvis man ser på annekteringene av Østerrike og Tsjekia og angrepet på Polen. I Fest<sup>329</sup> sin historiefortelling er det i hovedsak Hitler som er den handlende og som tar de viktigste avgjørelsene i opptakten til annekteringene av Østerrike og Tsjekia og angrepet på Polen. Derfor er det uten tvil Hitlers ønsker om en krig som hele tiden driver Europa frem mot en ny krig. “Førerens” krigslyst blir kun stanset av omstendighetene og andre aktører. Evans<sup>330</sup> trekker også inn Hitlers ønske for krig som en drivende faktor, men Evans<sup>331</sup> gir også i større grad plass til andre aktører. I forbindelse med annekteringen av Østerrike beskriver både Evans<sup>332</sup> og Shirer<sup>333</sup> Göring som den aktive, mens Hitler var usikker. I Evans historiefortelling er det Görings press som til slutt overbeviser Hitler om å gjennomføre annekteringen. Evans<sup>334</sup> skriver at bildet av Hitler som alene restituerte Tysklands plass i solen, ikke passer med virkeligheten. Ofte var det andre som tok ledelsen. Dette skillet i synet på utenrikspolitikken, særlig mellom Evans og Fest, kan gi et innblikk i hvordan en historiefortelling som har et høyt Hitler-fokus er sammenlignet med en historiefortelling som i mindre grad har dette fokuset. I en Hitler-fokusert historiefortelling er det naturlig at Hitler får mye mer plass, men man risikerer, slik Mommsen<sup>335</sup> advarer, å frikjenne en rekke personer som også var aktive

---

<sup>326</sup> Ibid.

<sup>327</sup> Henig 2005: 76-79.

<sup>328</sup> Ibid.

<sup>329</sup> Fest 1973/2005: 454-507.

<sup>330</sup> Evans 2005: 711.

<sup>331</sup> Evans 2005: 647.

<sup>332</sup> Evans 2005: 647, 711.

<sup>333</sup> Shirer 1961/2011: 477-490.

<sup>334</sup> Evans 2005: 711.

<sup>335</sup> Mommsen 2000/2009: 249-252.

deltakere i hendelsene. Det er derfor en uenighet i forskningslitteraturen om hvor stor Hitlers posisjon i historiefortellingen bør være.

Vestmaktens interne uenighet om hvordan man burde reagere på Tysklands brudd på Versaillestraktaten trekkes frem som en viktig hovedårsak til tysk suksess i europeisk politikk. Uenigheten mellom Frankrike og Storbritannia gjorde at de ikke klarte å samle seg i en felles motstand mot brudd på traktaten, skriver Fest.<sup>336</sup> Det samme synet trekkes frem av Shirer.<sup>337</sup> Evans<sup>338</sup> understreker på sin side at Hitlers mål fra maktovertakelsen var å rette opp den ydmykende Versaillestraktaten og skaffe Tyskland større leveområder i øst. Krigen var en uunngåelig konsekvens. Henig<sup>339</sup> skriver at historikere i dag langt på vei er enige i at Hitlers mål var krig med Sovjetunionen, og det er i det lyset man må se de utenrikspolitiske manøvrene som Tyskland gjennomførte i 1938 og 1939. Henig<sup>340</sup> understreker at det fremdeles er vanskelig å trekke frem noen få årsaker til andre verdenskrig, siden forløpet til krigen var svært komplekst. En kan derfor ikke si det kun var på grunn av Versaillestraktaten, appeasement-politikken eller den tysk-sovjetiske ikke-angrepspakten. Det eneste som er klart er at omfanget av problemer og faktorer i mellomkrigstiden var svært komplekst, og gjør muligheten for å finne definitive årsaker til andre verdenskrig vanskelig.<sup>341</sup>

#### 4.2.3. Livet i "Det tredje riket"

Forskningslitteraturen tar for seg et vidt spekter av de ulike sidene ved hvordan det var å leve under naziregimet, og omfanget er også her såpass stort at det blir vanskelig å gi plass til alt i dette kapittelet. Det blir gitt en del plass til økonomi, arbeidsliv og opprustning i forskningslitteraturen jeg har undersøkt i forbindelse med denne oppgaven. Det er også stor enighet i forskningslitteraturen i forbindelse med arbeidsliv, økonomi og opprustning, men det kommer også frem noen skillelinjer. Det er særlig i forbindelse med naziregimets støtte i befolkningen det kommer frem tydeligere uenighet blant historikerne.

---

<sup>336</sup> Fest 1973/2005: 408-418.

<sup>337</sup> Shirer 1961/2011: 767.

<sup>338</sup> Evans 2005: 711.

<sup>339</sup> Henig 2005: 83-87.

<sup>340</sup> Henig 2005: 65-104.

<sup>341</sup> Henig 2005: 103-104.

#### 4.2.3.1. Arbeidsliv, økonomi og opprustning

Etter nazistenes maktovertakelse gikk arbeidsløsheten i Tyskland ned og økonomien bedret seg på grunn av en bedret verdensøkonomi.<sup>342</sup> Forskningslitteraturen jeg har sett på er enig i at det var en nedgang i arbeidsløsheten, men dette var ikke nødvendigvis positivt for arbeiderne i Tyskland. Fest<sup>343</sup> beskriver hvordan naziregimet tok opp igjen de økonomiske programmene og planene som var påbegynt under Weimarrepublikken. Ved hjelp av en storstilt opprustning, ulike programmer, lån, investeringer og innføring av obligatorisk arbeidstjeneste gikk arbeidsledigheten ned og økonomien bedret seg. Shirer<sup>344</sup> trekker i størst grad frem hvordan opprustningen bidro til å bedre Tysklands økonomiske situasjon i første halvdel av 1930-årene, men skriver senere hvordan regningen for opprustningen i andre halvdel av 1930-årene presset statens økonomiske tålegrense.<sup>345</sup> Situasjonen etter maktovertakelsen gjorde forholdene bedre for arbeidsgiverne<sup>346</sup>, men vanskeligere for arbeiderne som måtte jobbe mer, fikk lavere lønn og dårligere tilgang på forbruksvarer.<sup>347</sup> Shirer<sup>348</sup> sammenligner arbeidernes situasjon med posisjonen livegne bønder hadde i føydalsamfunnet, og bruker begrepet “the industrial serf”. Hildebrand og Evans understreker at nedgangen i arbeidsløsheten mye skyldtes tvungen rekruttering til den “frivillige” arbeidstjenesten og tvungen verneplikt.<sup>349</sup> De som ikke innordnet seg ble sendt på “re-utdanning” i konsentrasjonsleiren Dachau.<sup>350</sup>

Evans<sup>351</sup> og Hildebrand<sup>352</sup> skriver at det ikke var naziregimets fortjeneste at det ble en bedring av den økonomiske situasjonen på begynnelsen av 1930-tallet. Regimet bygget videre på allerede eksisterende planer og ordninger som var utarbeidet av de tidligere regjeringene. Samtidig var regimet heldig med at den økonomiske verdenskrise allerede var på hell da

---

<sup>342</sup> Hildebrand 1979/1984: 9.

<sup>343</sup> Fest 1973/2005: 358-360.

<sup>344</sup> Shirer 1961/2011: 372.

<sup>345</sup> Shirer 1961/2011: 443-444.

<sup>346</sup> Hildebrand 1979/1984: 9; Evans 2005: 371-377; Shirer 1961/2011: 377.

<sup>347</sup> Evans 2005: 477-478; Shirer 1961/2011: 376-380.

<sup>348</sup> Shirer 1961/2011: 376-380.

<sup>349</sup> Hildebrand 1979/1984: 9-10; Evans 2005: 333-336.

<sup>350</sup> Evans 2005: 333-336.

<sup>351</sup> Evans 2005: 323-328.

<sup>352</sup> Hildebrand 1979/1984: 9-10.



nazistene tok makten, og at det hadde vært en nedgang i fødselstallene mellom 1914 og 1918, skriver Evans.<sup>353</sup>

Ifølge Taylor<sup>354</sup> og Shirer<sup>355</sup> startet opprustningen før Hitler kom til makten. Dette trekker også Henig<sup>356</sup> frem. Tyskland brukte i siste halvdel av 1920-årene mer penger på krigsutstyr enn Storbritannia, og hæren var allerede dobbelt så stor som tyskerne, ifølge Versaillestraktaten, hadde lov til å ha. Skjulte fabrikker var blitt bygget før Gustav Stresemanns død, og Tyskland hadde allerede de våpnene som Versaillestraktaten forbød.<sup>357</sup> Denne opprustningen fortsatte etter maktovertakelsen. Evans<sup>358</sup> og Shirer<sup>359</sup> skriver at Tyskland fortsatte å skjule opprustningen for omverden. Ikke før i 1935 ble opprustningen gjort kjent.

Opprustningen ble finansiert gjennom et system der staten utstedte gjeldsbrev, skriver Evans.<sup>360</sup> Hildebrand<sup>361</sup> viser til at dette var en risikofylt strategi fordi det kraftig økte statens gjeld. Finansminister Schacht og Hitler hadde fundamentalt forskjellig syn på økonomisk politikk. Hitler ønsket å fortsette gjeldspolitikken og betale gjeldsregningen gjennom krig og plyndring, mens Schacht ønsket å stanse gjeldspolitikken før staten gikk konkurs.<sup>362</sup> Etter at finansminister Schacht gikk av kom statsutgiftene fullstendig ut av kontroll, skriver Evans<sup>363</sup>. I 1939 fjernet naziregimet alle hindringer for å skrive ut nye penger, etterhvert som staten trengte dem.<sup>364</sup> Disse betraktningene trekker også Shirer<sup>365</sup> frem, og skriver at regningen for opprustningen nærmet seg statens tåleevne i 1936, og at Tyskland var på randen av konkurs.

---

<sup>353</sup> Evans 2005: 333-335.

<sup>354</sup> Taylor 1945/2001: 234-235.

<sup>355</sup> Shirer 1961/2011: 221.

<sup>356</sup> Henig 1998: 30-32.

<sup>357</sup> Taylor 1945/2001: 234-235.

<sup>358</sup> Evans 2005: 340-341.

<sup>359</sup> Shirer 1961/2011: 400-405.

<sup>360</sup> Evans 2005: 343.

<sup>361</sup> Hildebrand 1979/1984: 11.

<sup>362</sup> Ibid.

<sup>363</sup> Evans 2005: 360-361.

<sup>364</sup> Ibid.

<sup>365</sup> Shirer 1961/2011: 443.

Evans<sup>366</sup> er den eneste som legger vekt på at en viktig årsak til opptrappingen av jødeforfølgelsene og stadig økt ekspropriering av jødiske verdier, var nazistenes desperate behov for kapital til å betale den økende gjelden. Det desperate behovet for kapital, råvarer og arbeidskraft var også en viktig årsak til annekteringen av Østerrike og de tsjekkiske områdene av Tsjekkoslovakia.<sup>367</sup> Målet om opprustning for krig blir slik forstått som en drivende årsak til eskaleringen av konfliktnivået i Europa.

#### 4.2.3.2. Naziregimets støtte i befolkningen

Hildebrand<sup>368</sup> trekker frem at “føreren” og hans regime aldri fikk et overveldende flertall av befolkningen bak seg, og de overveldende valgresultatene i ulike folkeavstemninger ble gjennomført i et etablert og totalitært samfunn. Dette skriver også Paxton<sup>369</sup> og viser til at selv etter maktovertakelsen, da nazistene hadde hele maktapparatet til sin rådighet, stemte godt under halvparten av tyskerne på NSDAP. Mommsen<sup>370</sup> mener at Hitlers regime var populært blant mange tyskere, og det var vanskelig for noen opposisjonelle grupper å finne støtte i befolkningen. Særlig var regimet populært blant ungdommen, skriver Mommsen. Paxton<sup>371</sup> trekker også frem naziregimets popularitet blant de unge. Mommsen<sup>372</sup> viser også til at det omtrent ikke var medlemmer fra middelklassen i motstandsbevegelsene og at flertallet av befolkningen forholdt seg stille under naziregimet. Dette skriver også Shirer<sup>373</sup>, som mener at den nazistiske terroren påvirket livene til få tyskere. Han skriver også at flertallet av befolkningen i Tyskland ikke følte seg undertrykket av et brutalt diktatur. Tvert imot støttet tyskerne naziregimet med genuin entusiasme, mener Shirer.<sup>374</sup> Shirer bygger i hovedsak dette på sin personlige erfaring som journalist i mellomkrigstidens Tyskland.

Evans<sup>375</sup> har derimot et annet syn på dette og skriver at det har vært vanlig blant mange historikere å understreke hvordan et overveldende flertall i befolkningen ga sin støtte til den undertrykkende politikken til regimet, samtidig som nazistene aldri gjorde noe særlig forsøk

---

<sup>366</sup> Evans 2005: 605.

<sup>367</sup> Evans 2005: 647, 668-669.

<sup>368</sup> Hildebrand 1979/1984: 5.

<sup>369</sup> Paxton 2004: 96.

<sup>370</sup> Mommsen 2000/2009: 36-37.

<sup>371</sup> Paxton 2004: 138-139.

<sup>372</sup> Mommsen 2000/2009: 40.

<sup>373</sup> Shirer 1961/2011: 333.

<sup>374</sup> Ibid.

<sup>375</sup> Evans 2005: 115.

på å skjule de undertrykkende institusjonene og praksisene. Men Evans<sup>376</sup> mener at dette ikke er riktig. De som støttet de undertrykkende sidene ved regimet var i stort mindretall, og flertallet av tyskerne ble truet og undertrykket til motvillig aksept av regimet, mener han. Paxton<sup>377</sup> nyanserer dette bildet, og beskriver at naziregimet verken baserte seg på tvang eller popularitet alene. I realiteten var regimet preget av populære aspekter, men brukte også elementer av tvang mot befolkningen. Paxton<sup>378</sup> trekker særlig inn tvangsbruken overfor arbeiderklassen, der ulike teknikker for sosial kontroll ble brukt til å føye arbeiderne til stillhet. I tillegg skriver Paxton<sup>379</sup> at naziregimet vekket betydelig populær entusiasme i Tyskland på midten av 1930-tallet, til tross for en rekke utfordringer.

#### 4.2.3.3. Tysk eksepsjonalisme?

En utfordring med noen av historikernes beskrivelser av "Det tredje riket" er hvordan ulike nyanser i liten grad kommer frem i historiefortellingen. Dette kan en særlig se i Shirer<sup>380</sup> sin beskrivelse av livet i "Det tredje riket". Historiefortellingen som trekkes frem fokuserer i stor grad ensidig på noen elementer, men uten å historisere historiefortellingen. Dermed kommer i liten grad ulike nyanser frem, og historiefortellingen om "Det tredje riket" blir stående igjen som et særegent eksempel på en stat som utførte terrorhandlinger mot egen befolkning. Nyansering og å se den historiske tidsepoken i lys av sin egen kontekst (historisering) gjennom å vise til lignende regimer i mellomkrigstiden, og at mye av nazismens tankegods ikke var uvanlig i mellomkrigstidens Europa, blir i liten grad trukket frem. Lav grad av nyansering kommer særlig frem i Shirers<sup>381</sup>, Fest<sup>382</sup>, og Taylors<sup>383</sup> beskrivelser av den tyske mellomkrigstiden etter 1933. Ved å fokusere på Tyskland som et særegent tilfelle i europeisk historie blir tanken om den tyske "sonderweg" opprettholdt. Det er selvsagt forståelig at en historiefortelling om tysk mellomkrigstid, Hitler og veien mot andre verdenskrig i stor grad handler om de tyske forholdene i mellomkrigstiden, men utfordringen er at andre stater også gjennomførte terrorhandlinger mot egen befolkning, blant annet Sovjetunionen, Spania,

---

<sup>376</sup> Evans 2005: 115-117.

<sup>377</sup> Paxton 2004: 125-137.

<sup>378</sup> Paxton 2004: 137.

<sup>379</sup> Paxton 2004: 138.

<sup>380</sup> Shirer 1961/2011: 170-396.

<sup>381</sup> Shirer 1961/2011: 170-848.

<sup>382</sup> Fest 1973/2005: 321-499.

<sup>383</sup> Taylor 1945/2005: 223-268.

Ungarn og Polen. Ved å ikke vise til andre tilfeller blir Tyskland stående igjen som et særtilfelle i historiefortellingen.

Evans<sup>384</sup> presenterer historiefortellingen og ulike samfunnsforhold mer nyansert, blant annet ved å trekke inn ulike eksempler på stater som hadde tilsvarende eller verre forhold. Et godt eksempel på dette er når Evans<sup>385</sup> beskriver bruk av tvangssterilisering og viser til at dette ikke var uvanlig i vestlige land. Men han understreker at disse landene ikke steriliserte mennesker med sosiale avvik, noe som ble gjennomført under naziregimet.<sup>386</sup> Et annet eksempel er når Evans tar for seg drap på egne innbyggere. Her sammenligner Evans<sup>387</sup> Hitlers Tyskland med Stalins Sovjetunionen. Store utrenskninger der flere millioner ble drept eller sendt i fangeleir skjedde ikke under naziregimet mellom 1933 og 1939, skriver Evans.<sup>388</sup> Han understreker at det ikke er lett å endre et samfunn gjennomgående på kun seks år, og det skjedde heller ikke i Tyskland under naziregimet. Opprustning og krig kom i veien for gjennomgående samfunnsendringer. Evans<sup>389</sup> forsøker å sette naziregimet inn i en større sammenheng ved å vise til samtidige staters politikk overfor sine innbyggere, mens Paxton<sup>390</sup>, Henig<sup>391</sup> og Hildebrand<sup>392</sup> viser til uenigheter som har preget historiografien knyttet til naziregimet. Dette gjør historiefortellingen til Evans, Paxton, Henig og Hildebrand litt mer nyansert, siden de historiserer hendelsene i større grad. Mens historiefortellingen til Shirer, Fest og Taylor er mer preget av å argumentere for en tysk eksepsjonalisme i historisk sammenheng. Samtidig er det en tydelig forskjell på hvor mye plass historikerne har gitt til antisemittismen og jødeforfølgelsene.

#### 4.2.4. Antisemittisme i "Det tredje riket", 1933-1939

Det er forskjell på hvor mye plass jødeforfølgelsene får i forskningslitteraturen som tar for seg "Det tredje riket". Noen historikere gir dette tydelig plass med egne kapitler, mens andre i mindre grad viser til jødeforfølgelsene. Evans og Paxton er de historikerne som i størst grad

---

<sup>384</sup> Evans 2005: 220-477.

<sup>385</sup> Evans 2005: 514.

<sup>386</sup> Ibid.

<sup>387</sup> Evans 2005: 501.

<sup>388</sup> Ibid.

<sup>389</sup> Ibid.

<sup>390</sup> Paxton 2004: 96-160.

<sup>391</sup> Henig 2005: 65-104.

<sup>392</sup> Hildebrand 1979/1984: 101-163.

tar for seg jødeforfølgelsene, mens Shirer, Fest og Taylor i liten grad viser til jødeforfølgelsene. Det er viktig å ha i mente at bøkene til Shirer, Fest og Taylor er skrevet i en tid da jødeforfølgelsene generelt fikk mye mindre plass i historieskrivningen. Særlig i tiden mellom 1945 og 1960 fikk jødeforfølgelsene mye mindre plass, slik professorene Antero Holmila og Karin Geverts også viser til i forbindelse med skandinavisk historieskrivning. Denne tendensen fortsetter også gjennom 1970-tallet og litt inn på 1980-tallet.<sup>393</sup> Den samme tendensen trekkes frem av doktor i utdanning Mariano González-Delgado, i en lærebokanalyse av spanske lærebøker. Han skriver at interessen for jødeforfølgelsene i europeisk historieskriving og lærebøker særlig har tatt seg opp de siste 20 årene.<sup>394</sup> Dette kommer også frem i en lærebokanalyse av professorene Patricia Bromley og Susan Garnett Russell, som har undersøkt jødeforfølgelsene i 465 lærebøker fra 69 land. De trekker frem at interessen for jødeforfølgelsene særlig økte mot slutten av 1970-tallet og på begynnelsen av 1980-tallet. På 1990-tallet ble jødeforfølgelsene på 1930- og 1940-tallet etablert som emne i de fleste vestlige staters undervisning og lærebøker.<sup>395</sup>

I tillegg til at denne delen av historien har fått liten plass i tidligere historieskrivning og lærebøker, kritiserer historieprofessor Robert Goldenberg<sup>396</sup> at historieskrivningen knyttet til antisemittismen og jødene har vært preget av “blaming the victim”. Jødene får dermed selv skylden for den uretten som er gjort mot dem av andre. Å legge skylden på offeret betyr at man gjerne mener at uskyldige mennesker har skapt sin egen smerte gjennom handlinger eller ord, og frigjør dermed kanskje gjerningsmennene for ugjerningene.<sup>397</sup>

Hildebrand<sup>398</sup> skriver at det har vært en debatt knyttet til om man bør regne angrepet på jødene som planlagt eller improvisert. Noen historikere har tydelig pekt på hvor konsistent rasepolitikken utviklet seg. Andre har pekt på at rasepolitikken var mer improvisert og at planene om utryddelse kom da fremmarsjen i øst stanset opp i 1941, mens et tredje syn er

---

<sup>393</sup> Holmila & Geverts 2011: 520-535.

<sup>394</sup> González-Delgado 2017: 816-817.

<sup>395</sup> Bromley & Russell 2010: 153-157.

<sup>396</sup> Goldenberg 1999: 254.

<sup>397</sup> Ibid.

<sup>398</sup> Hildebrand 1979/1984: 146-150.

knyttet til en prosess med gradvis radikaliserings i rasepolitikken.<sup>399</sup> Evans<sup>400</sup> og Paxton<sup>401</sup> legger i hovedsak vekt på teorien om den økende radikaliseringsen. Hildebrand<sup>402</sup> kritiserer også historikere som har forsøkt å tone ned Hitlers personlige engasjement i jødeforfølgelsene og viser til at målet om å ødelegge den europeiske jødedommen var tydelig fundert i Hitlers tankegodt.

Hitlers personlige engasjement i jødeforfølgelsene kommer for eksempel i liten grad frem i Fest sin biografi, som generelt bruker liten plass på jødeforfølgelsene. Et eksempel på dette er når Fest<sup>403</sup> tar for seg november-pogromen i et kort avsnitt, og skriver at 20.000 mennesker ble arrestert og 100 mennesker drept.<sup>404</sup> Shirer viser til de samme arrestasjonstallene, og skriver at dette tallene kom frem i en konfidensiell rapport sendt fra Heydrich til Göring. I følge Heydrich ble 36 mennesker drept, skriver Shirer.<sup>405</sup> November-pogromen og andre hendelser får noe mer plass i Shirers<sup>406</sup> historiefortelling. Shirer viser blant annet til boikotten av jødiske forretninger<sup>407</sup>, hvordan jødene mistet offentlige stillinger<sup>408</sup> og innføringen av Nürnberg-lovene i 1935.<sup>409</sup> Men Shirer gir ikke et eget kapittel til jødeforfølgelsene, slik han gjør i forbindelse med forfølgelsen av kristne<sup>410</sup>, og hendelsene står på ulike steder i boken. Evans<sup>411</sup> på sin side bruker andre tall i forbindelse med november-pogromen og viser til at flere hundre jøder ble drept og 30.000 jødiske menn ble arrestert og sendt i konsentrasjonsleirer.

Paxton<sup>412</sup> mener at det som gjorde Holocaust mulig var en gradvis radikaliserings. Med skrittvis steg utviklet Holocaust seg fra mindre handlinger til avskyelige handlinger. Han viser til at de fleste forskere i historie er enig i at utviklingen av nazistenes angrep på jødene

---

<sup>399</sup> Ibid.

<sup>400</sup> Evans 2005: 505-610.

<sup>401</sup> Paxton 2004: 158-160.

<sup>402</sup> Hildebrand 1979/1984: 146-150.

<sup>403</sup> Fest 1973/2005: 477.

<sup>404</sup> Ibid.

<sup>405</sup> Shirer 1961/2011: 614.

<sup>406</sup> Shirer 1961/2011: 612-621.

<sup>407</sup> Shirer 1961/2011: 292.

<sup>408</sup> Shirer 1961/2011: 300.

<sup>409</sup> Shirer 1961/2011: 334-335

<sup>410</sup> Shirer 1961/2011: 336-345.

<sup>411</sup> Evans 2005: 580-591

<sup>412</sup> Paxton 2004: 158.

var en trinnvis prosess. Volden mot jødene utviklet seg dualistisk fra initiativ fra lokale pogromer og pålegg fra staten. Paxton<sup>413</sup> viser til tre faser i utviklingen av “Nazi-Tysklands” angrep på jødene. Han kaller den første fasen for segregering, som er den fasen som i størst grad er knyttet til mellomkrigstiden. I tiden opp mot andre verdenskrig blir jødene mer og mer segregert fra resten av befolkningen. Segregeringen starter våren 1933 med økt vold mot jøder, hærverk mot jødiske hjem og forretninger og oppfordring til boikott av jødiske bedrifter. Segregeringen bli offisiell statspolitikk i 1935 med innføring av Nürnberg-lovene, og når klimakset etter invasjonen av Polen, da blir jøder merket med gule davidsstjerner og blir tvunget inn i egne gettoer. Den andre fasen kan kalles utvisning og er knyttet til annekteringen av Østerrike. Antallet jøder i riket økte etter annekteringen, og nazistene så en mulighet til å tvinge velstående jøder til å reise fra landet ved å betale dyre utreisestillatelser. Invasjonen av Sovjetunionen økte enda en gang antallet jøder under nazistisk kontroll og det ble vanskeligere å utvise jødene til steder utenfor tysk-kontrollerte områder. Dette initierte den tredje fasen: Utryddelsen.<sup>414</sup>

Den samme stegvise radikaliseringsprosessen i nazistenes antisemittisme kommer frem hos Evans.<sup>415</sup> Evans beskriver dette som tre bølger: Den første bølgen begynte i 1933, den andre i 1935 og den tredje bølgen begynte i 1938. Evans<sup>416</sup> trekker frem at det særlig etter annekteringen av Østerrike ble gjennomført store voldsaksjoner. Samtidig som den tyske staten i økende grad begynte å konfiskere jødiske eiendeler og eiendom for å finansiere opprustningen. “Det tredje riket” hadde et desperat behov for penger og nazistene utarbeidet stadig nye planer for å konfiskere flere jødiske verdier. Volden mot jødene fikk den ønskede virkningen, skriver Evans<sup>417</sup>, staten fikk konfiskert store verdier fra jødene, samtidig som den jødiske emigrasjonen økte. Mellom 1933 og 1939 flyktet over 400.000 jøder fra Tyskland.<sup>418</sup> Evans<sup>419</sup> mener at årsakene til jødeforfølgelsene var todelt: På den ene siden var jødeforfølgelsene et uttrykk for en økende paranoia hos Hitler og nazistene for en jødisk trussel og en “indre fiende” i tiden før krigen, men jødeforfølgelsene viser også et økende behov for å

---

<sup>413</sup> Paxton 2004: 158-160.

<sup>414</sup> Ibid.

<sup>415</sup> Evans 2005: 536.

<sup>416</sup> Evans 2005: 537-578.

<sup>417</sup> Ibid.

<sup>418</sup> Evans 2005: 599.

<sup>419</sup> Ibid.

ekspropriere jødiske verdier for å betale den stadig dyrere regningen for opprustningen. Samtidig viser Evans<sup>420</sup> til at tilsvarende aksjoner, lover og tiltak mot jøder ble gjennomført i andre land. Han trekker frem Polen, Romania og Ungarn som eksempler. Han skriver også at det var en økende bølge av antisemittisme i Frankrike på samme tidspunkt. Men Evans<sup>421</sup> understreker at det er noen viktige vesensforskjeller i behandlingen av jødene i Tyskland, særlig med tanke på den statlige systematikken i forfølgelsene.

## 5. Analyse av lærebøkene

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene jeg har gjort i lærebøkene og analysere viktige aspekter ved dem. I alt har jeg undersøkt 14 lærebøker. Jeg har valgt å presentere analysen av lærebøkene tematisk, istedenfor å presentere hver enkelt bok eller tidsperiode enkeltvis. Dette er for å skape en bedre flyt i fremstillingen av læreboktekstene, samtidig som en tematisk gjennomgang gir et bedre narrativt overblikk. Ved å ta utgangspunkt i tema får jeg også tydeligere frem konsekvensene av de ulike fremstillingene, hvordan de skiller seg fra forskningslitteraturen, og det gjør sammenligningen lettere siden jeg hele veien får sammenlignet lærebøkene. Dette synliggjør godt forskjellene og likhetene i historiefortellingene.

En utfordring jeg har møtt på i arbeidet med analysen er at lærebøkene noen ganger er svært kortfattet i sine fremstillinger. Et godt eksempel på dette er beskrivelsen av annekteringen av Østerrike. I enkelte tilfeller får denne hendelsen en kort setning, som kun stadfester at hendelsen skjedde, mens forskningslitteraturen kan ha svært detaljerte beskrivelser av de samme hendelsene. Det er da ikke snakk om ulike nyanser og uenigheter mellom forskningslitteraturen og lærebøkene. Lærebøkernes utfordring med å skape en meningsfull historiefortelling på svært begrenset plass, tilpasset elever på ungdomsskolen gjør at lærebokforfatterne må prioritere. Noen ganger har denne prioriteringen gjort at mye av bakgrunnen og konteksten til enkelte historiske hendelser forsvinner. Dette gjør at det noen ganger er vanskelig å trekke inn den relevante forskningslitteraturen, på grunn av lærebøkernes korte og komprimerte historiefortelling.

---

<sup>420</sup> Evans 2005: 606-609.

<sup>421</sup> Ibid.



## 5.1. Lærebøkene på et overordnet nivå

En grunnfortelling er som nevnt en fortelling som deles av flere tekster. Grunnfortellingen kan forstås som fortellingsmønstre som gjentas, reproduseres og bekreftes på tvers av ulike tekster.<sup>422</sup> Et spørsmål blir derfor om det er mulig å se ett eller flere slike mønstre i lærebøkene jeg har undersøkt. I analysearbeidet jeg har gjennomført har jeg funnet at bøkene skiller seg inn i tre overordnede og litt ulike historiefortellinger om den tyske mellomkrigstiden. En grunnfortelling kan identifiseres gjennom å se etter de felles og sentrale fortellingselementene som går igjen. Spørsmålet blir da om de ulike nyansene jeg har funnet kan representere ulike grunnfortellinger, eller om de tilhører den samme grunnfortellingen, men med ulike prioriteringer. Dette skal jeg diskutere senere i denne oppgaven. Da vil i så fall historiefortellingene nedenfor ha lignende hovedfortellinger.<sup>423</sup> I de neste underkapitlene vil jeg gå gjennom de tre overordnede historiefortellingene.

Samtidig er det vanlig at lærebokforfattere bruker ulike språklige virkemidler i tekstene. Dette skaper læreboktekster med liv, og øker følelsen av en levende historiefortelling. Et mål ved bruk av språklige virkemidler kan være å gjøre abstrakte begreper og hendelser mer konkret og forståelig for elevene, som lærebøkene er beregnet på. Lærebøkene bruker vanlige språklige virkemidler som sitater, metaforer, sammenligninger, dikotomier, frampek og simile. Men det er viktig å huske på at språklige virkemidler ikke nødvendigvis er nøytrale i en tekst, og kan få konsekvenser for historiefortellingen. For eksempel har historiker Synne Corell<sup>424</sup> pekt på at generalisering som virkemiddel ikke er nøytralt, og innebærer ulike konsekvenser for en historiefortelling. Særlig peker Corell på at bruken av store og abstrakte substantiver for å komprimere en komplisert historiefortelling tar bort intern uenighet og fjerner fokuset fra enkelthendelser og enkeltmennesker.<sup>425</sup> En utfordring jeg har lagt merke til er hvordan de språklige virkemidlene noen ganger også underbygger læreboktekstenes deterministiske og moraliserende preg. Jeg kommer ikke til å gå gjennom alle de språklige virkemidlene som er blitt brukt i lærebøkene, men jeg kommer enkelte steder i analysen til å

---

<sup>422</sup> Heiret et al. 2013: 24-27.

<sup>423</sup> Ibid.

<sup>424</sup> Corell 2010: 32-36.

<sup>425</sup> Ibid.

trekke frem noen av de som skiller ut, og virkemidler som gjerne brukes i flere lærebøker. Nedenfor vil jeg presentere trekk ved de tre ulike historiefortellingene, før jeg går videre på den mer detaljerte analysen av bestemte tematikker. Jeg har valgt å dele den tyske mellomkrigstiden inn i to perioder: Weimarrepublikken (1918-1933) og “Det tredje riket” (1933-1939).

### 5.1.1. Den minimalistiske og Europa-fokuserte historiefortellingen

Den første historiefortellingen kan beskrives som en minimalistisk og Europa-fokusert historiefortelling. Denne historiefortellingen er i hovedsak knappere enn de andre historiefortellingene. Det er litt forskjellig hva lærebøkene velger å utelate fra historiefortellingen. Lærebøkene gir et generelt overblikk over mellomkrigstiden, og oppleves som noe kortfattet. Man ser ofte på Europa under ett, istedenfor å diskutere ulike stater enkeltvis. Den minimalistiske fortellingen trekker frem få emner i forbindelse med den tyske mellomkrigstiden.<sup>426</sup> Det er særlig lærebøkene som er publisert mellom 1976 og 1988<sup>427</sup> som har en minimalistisk historiefortelling. Emner knyttet til antisemittismen, Holocaust, Weimarrepublikken og årsaker til nazistenes maktovertakelse får liten plass i den minimalistiske historiefortellingen. Hitler er den enkeltpersonen som blir nevnt flest ganger, og er ofte den handlende aktøren i historiefortellingen. Lærebøkene er i mindre grad utsmykket med ulike illustrasjoner.

Utfordringen med den minimalistiske historiefortellingen er at viktige kontekster, årsaker og forklaringer forsvinner. Dette gjør det vanskelig for elevene å danne seg et helhetlig og sammenhengende bilde av historiefortellingen om tysk mellomkrigstid, fordi viktige biter ikke er med. Samtidig fremstilles fortellingen på et svært overordnet nivå, og oppleves tidvis å være deterministisk da mye av kompleksiteten og konteksten ikke er med. Det positive med det overordnede nivået er at lærebøkene viser til at mange stater i Europa fikk autoritære regimer i løpet av mellomkrigstiden. Man får dermed i mindre grad inntrykk av at Tyskland var et demokratisk særtilfelle som falt for et autoritært styre. Demokrati-kollaps trekkes frem som en relativt vanlig utfordring i mellomkrigstidens Europa.

---

<sup>426</sup> Se figur 1 i kapittel 5.1.2 for en overordnet oversikt over emnene som trekkes frem.

<sup>427</sup> Unntaket her er læreboken til Sveen og Aastad fra 1988.

### 5.1.2. Den teleologiske og Hitler-sentrerte historiefortellingen

Den andre historiefortellingen kan kalles den teleologiske og Hitler-sentrerte historiefortellingen, fordi man kan se konturene av en historiefortelling som er konstruert i lys av et klart endepunkt og mål: Hitlers Nazi-Tyskland, holocaust og andre verdenskrig. Disse lærebøkene trekker frem flere emner enn den minimalistiske historiefortellingen.<sup>428</sup> Den teleologiske historiefortellingen fokuserer en del på NSDAPs vekst, nazistisk ideologi og raselære. Weimarrepublikken får mindre plass, og trekkes gjerne frem i forbindelse med fremveksten av nazismen og hvorfor tyskerne valgte et nazistisk diktatur. Adolf Hitler får mye plass i historiefortellingen og er ofte den røde tråden som binder fortellingen sammen fra Versaillestraktaten til andre verdenskrig. Det blir trukket frem flere frempek på nazidiktaturet tidlig i historiefortellingen, samtidig som lærebøkene bruker sitater fra *Mein kampf* ulike steder i teksten. Bilder og illustrasjoner viser ofte nazistiske symboler, propaganda og “føreren”.

Flertallet av lærebøkene jeg har studert har en mer eller mindre deterministisk og teleologisk fremstilling av historiefortellingen om tysk mellomkrigstid, siden lærebøkernes historiefortelling oppleves å være skrevet mot et tydelige endepunkt og mål, mens nyanseringer og historisering får mindre plass. Lærebøkene gir større plass til antisemittismen og Holocaust. Samtidig får nazifiseringen av Tyskland og propaganda noe større plass. Årsakene og hendelsene som førte til nazistenes maktovertakelse får liten plass. Noen ganger kan man få et inntrykk av at lærebøkene prøver å sette et støkk i elevene gjennom dramatiske skildringer av det nazistiske diktaturet og dets forbrytelser. Den teleologiske historiefortellingen er mer verdipreget og forsøker å gi elevene til riktige verdier, men uten å gi rom for elevenes egne refleksjoner.

### 5.1.3. En mindre teleologisk historiefortelling?

Det kan også diskuteres om det finnes en mindre teleologisk-preget historiefortelling, som i hovedsak fokuserer mindre på Hitler og NSDAPs fremvekst tidlig i historiefortellingen bortsett fra et par korte setninger om ølkjellerkuppet.<sup>429</sup> Denne historiefortellingen gir litt

---

<sup>428</sup> Se figur 2, figur 3 og figur 4 i kapittel 5.1.2 for en overordnet oversikt over emnene som trekkes frem.

<sup>429</sup> Se figur 2 i kapittel 5.1.2 for en overordnet oversikt over emnene som trekkes frem.

større plass til Weimarrepublikken, demokratiets utfordringer, kvinners posisjon i det nye demokratiet, årsaker til nazistenes maktovertakelse og demokratiets kollaps. Den ligger også noen ganger tettere opp mot historiefortellingene man finner igjen i forskningslitteraturen, men mer komprimert. Det er i hovedsak *I fokus* av Ertesvaag, Glad og Rognaldsen<sup>430</sup> som tydeligst har et mindre teleologisk preg.

I denne historiefortellingen får imidlertid Holocaust og antisemittismen litt mindre plass, særlig sammenlignet med lærebøkene fra 2007 og 2015. Denne historiefortellingen er i mindre grad preget av å være sentrert rundt Hitler som person, og gir noe større rom for andre deler av historien. Forklaringen for demokratiets fall er svært komprimert og forenklet som lærebøkene ellers, men gir likevel flere årsaker til demokratiets kollaps, blant annet depresjonen og arbeidsledigheten, politisk uro og vold, samtidig som NSDAP ble det største partiet. Her er det presidenten som gir etter for press og velger å gi nazistene makten. Men det er viktig å understreke at forskjellene generelt likevel er små mellom denne læreboken og lærebøkene med et mer teleologisk preg, og det er særlig fokuset på Hitler som i størst grad skiller seg ut. Nazismen, NSDAP og partilederen får større plass i historiefortellingen til Ertesvaag et al.<sup>431</sup> fra 1932 og utover. Her blir den teleologiske historiefortellingen noe mer fremtredende også i denne læreboken.

### 5.1.2. Kronologi

Det er en forskjell i hvordan lærebøkene legger frem tysk mellomkrigstid. I noen lærebøker kommer tysk mellomkrigstid frem som en samlet historiefortelling, der de ulike hendelsene følger hverandre, mens i andre lærebøker hopper historiefortellingen litt frem og tilbake mellom ulike temaer. Det er i stor grad den samme historiefortellingen som fortelles i lærebøkene, men man må i noen lærebøker hoppe mellom ulike steder i læreboken for å få med seg lærebokens fremstilling av den tyske mellomkrigstiden.

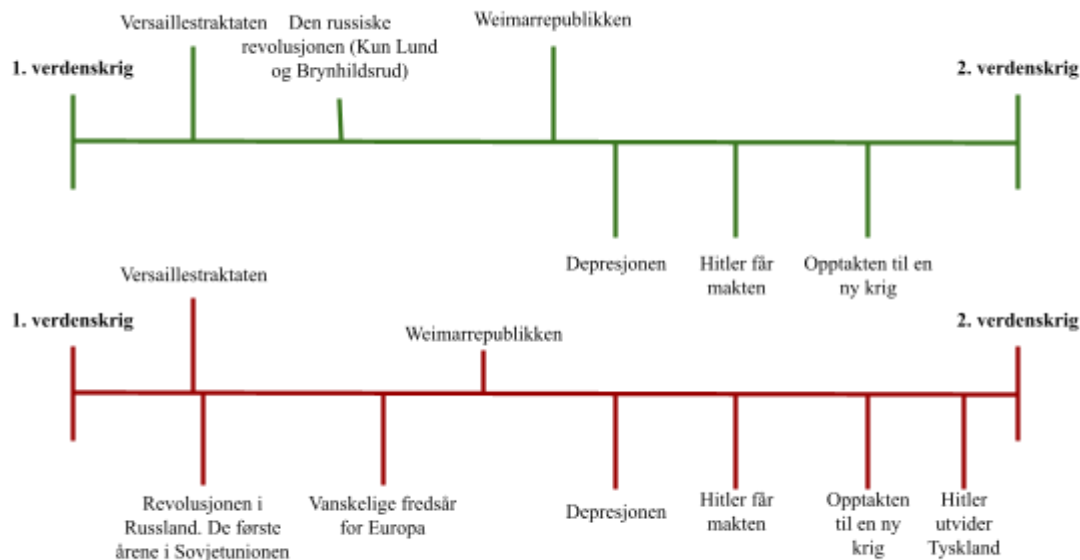
Jeg har forsøkt å vise med figurer hvordan disse forskjellene kommer frem i lærebøkene. De horisontale linjene i figurene er ikke tidslinjer, men viser når ulike hendelser presenteres i læreboktekstene. Lengde og størrelse på de vertikale linjene har ikke betydning, men er valgt

---

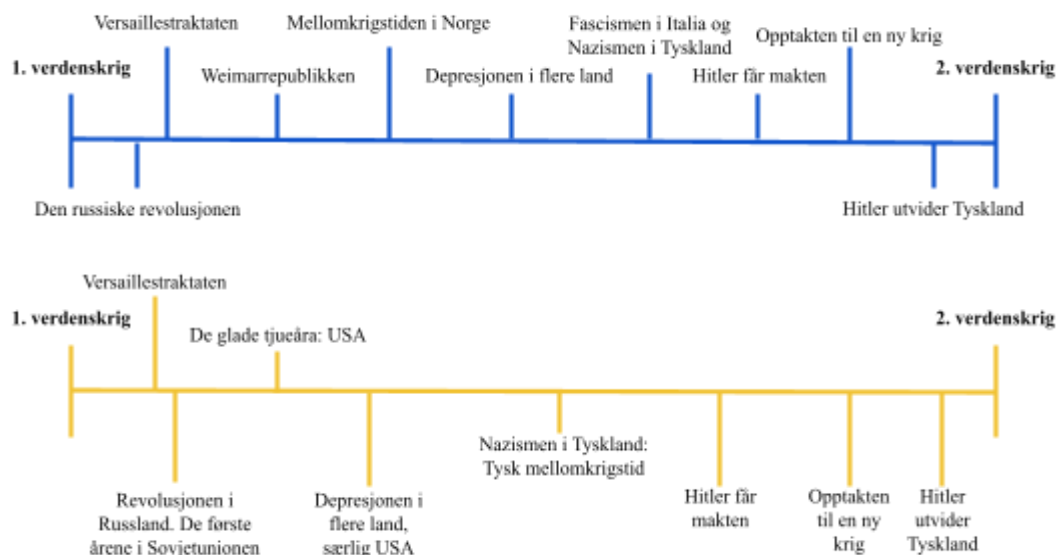
<sup>430</sup> Ertesvaag et al. 1990: 58

<sup>431</sup> Ertesvaag et al. 1990: 79-87.

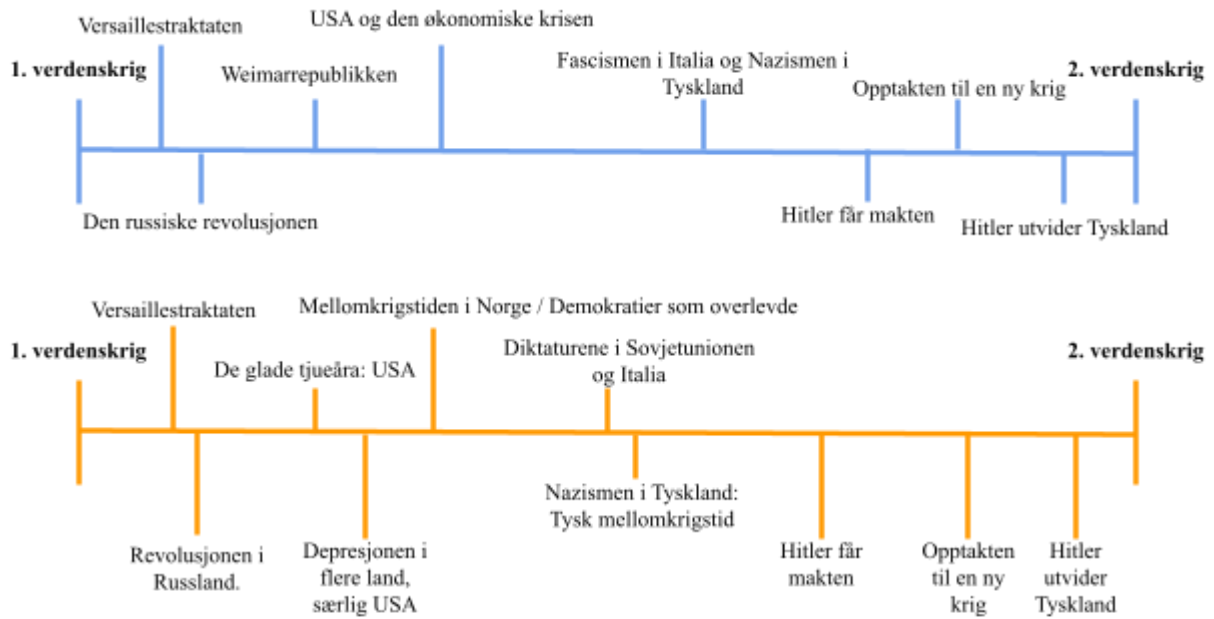
for at tekst og figur skal være lettere å følge. Figurenes estetikk var viktigst i disse valgene. Noen ganger står teksten i figurene over eller under den horisontale linjen. Dette har ingen betydning, men ble valgt for at teksten skulle få plass i tegneprogrammet jeg brukte for å lage figurene.



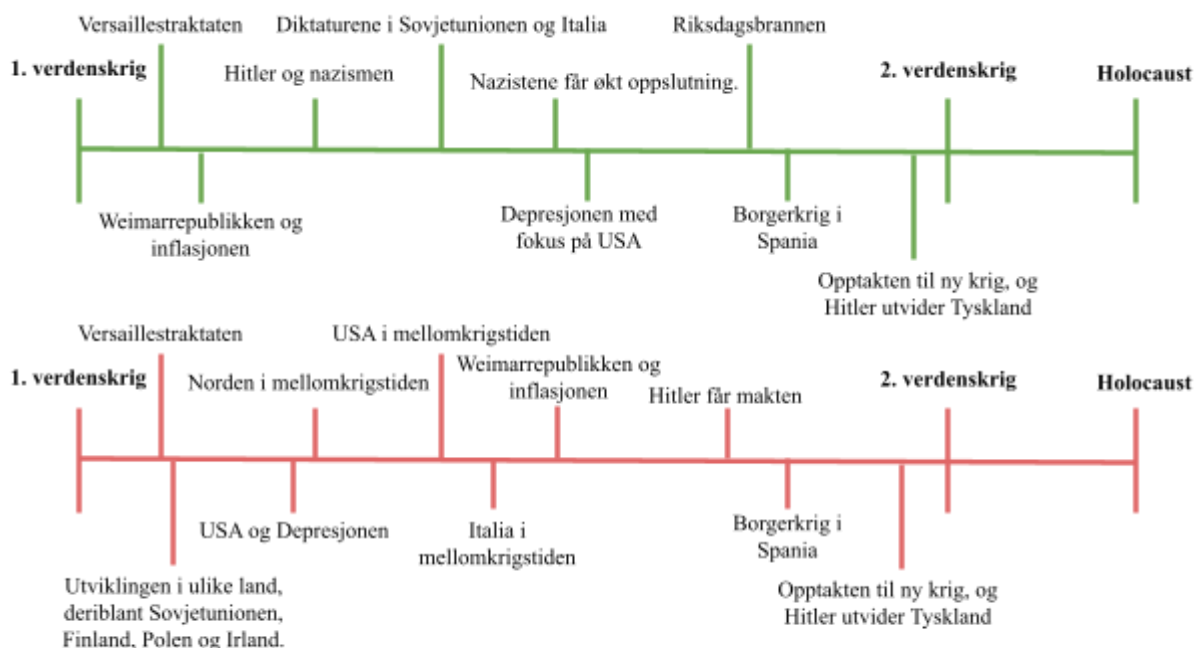
Figur 1: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvordan historiefortellingen legges opp i lærebøkene til Figved et al., Lund og Brynhildsrud og Hansejordet. Den grønne linjen viser hvordan mellomkrigstiden kommer frem i Figved et al. og Lund og Brynhildsrud sine lærebøker, mens den røde linjen viser hvordan Hansejordet sine lærebøker presenterer mellomkrigstiden. Figved et al. gir en mer sammenhengende historiefortelling om den tyske mellomkrigstiden, mens Hansejordet presenterer andre stater sammen med historiefortellingen om den tyske mellomkrigstiden, blant annet Sovjetunionen og Europa som helhet. Forskjellen mellom Figved et al. og Lund og Brynhildsrud sine lærebøker er at Figved et al. ikke har med den russiske revolusjonen.



Figur 2: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvordan historiefortellingen legges opp i lærebøkene til Ertesvaag et al., Lund og Sveen og Aastad. Den blå linjen viser hvordan mellomkrigstiden kommer frem i Ertesvaag et al. sin lærebok, mens den gule linjen viser hvordan Lund og Sveen og Aastad sine lærebøker presenterer mellomkrigstiden. Ertesvaag et al. gir en mer sammenhengende historiefortelling om den tyske mellomkrigstiden, men har et brudd på midten der den norske mellomkrigstiden blir trukket inn. Lund og Sveen og Aastad presenterer andre stater sammen med historiefortellingen om den tyske mellomkrigstiden, blant annet Sovjetunionen og Europa som helhet. I delen knyttet til depresjonen trekker de frem flere stater, men hovedfokuset er på USA. Dette gjelder både Lund, Ertesvaag et al. og Sveen og Aastad sine lærebøker. Sveen og Aastad sin lærebok fra 1998 er litt annerledes ved at nordiske forhold kommer frem i hvert kapittel, men følger ellers den samme overordnede strukturen.



Figur 3: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvordan historiefortellingen legges opp i lærebøkene til Skjønberg og Hellerud et al. Den lyseblå linjen viser hvordan mellomkrigstiden kommer frem i læreboken til Hellerud et al., mens den oransje linjen viser hvordan Skjønberg sin lærebøker presenterer mellomkrigstiden. Det er en liten forskjell mellom læreboken til Skjønberg fra 1998 og læreboken fra 2007. Læreboken fra 1998 fokuserer mest på mellomkrigstiden i Norge, mens læreboken fra 2007 fokuserer på "demokratiene som overlevde mellomkrigstiden". I delen knyttet til depresjonen trekker de frem flere stater, men hovedfokuset er på USA. Dette gjelder både Skjønberg og Hellerud et al. sine lærebøker.



Figur 4: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvordan historiefortellingen legges opp i lærebøkene til Ingvaldsen og Kristensen. Den grønne linjen viser hvordan mellomkrigstiden kommer frem i læreboken fra 2007, mens den røde linjen viser hvordan mellomkrigstiden kommer frem i læreboken fra 2015. Lærebøkene er lagt opp litt forskjellig. Læreboken fra 2015 beskriver også mellomkrigstiden i flere stater enn det som kommer frem i noen av de andre lærebøkene, blant annet Finland, Polen og Irland. I delen knyttet til depresjonen er hovedfokuset på USA. Dette gjelder begge lærebøkene. Lærebøkene har også eget kapittel om Holocaust som kommer etter andre verdenskrig. Her blir noen hendelser fra mellomkrigstiden trukket frem, blant annet krystallnatten.

En kan i figurene se hvordan lærebøkene tematisk har endret seg fra 1976 til 2015. Lærebøkene blir over tid mer omfangsrike. Dette gir mer plass til flere detaljer og temaer i historiefortellingen. Hvis man sammenligner den første og siste linjen, kan man tydelig se hvordan lærebøkene har endret seg i en slik retning over tid. Lærebøkene publisert etter årtusenskiftet har med flere temaer enn lærebøkene publisert på 1970-tallet. Samtidig har flere stater fått plass i fremstillingen. Særlig får USA en større plass i lærebøkene over tid, og da gjerne i forbindelse med depresjonen. Men også Italia og Spania får økende plass i lærebøkene over tid. Når flere stater trekkes inn samtidig forsvinner fokuset på Tyskland noe, selv om Tyskland er en av statene som tydeligst får størst plass i lærebøkens fremstilling av mellomkrigstiden. Men når flere stater trekkes inn samtidig må man hoppe litt mellom ulike steder i læreboken for å få med seg lærebokens presentasjon av tysk mellomkrigstid. Tysk mellomkrigstid blir en del av mer generelle kapitler om den vestlige mellomkrigstiden, som tar for seg flere stater. Antallet stater og ulike temaer som trekkes inn øker tydelig med årene, og læreboken som trekker inn flest er Ingvaldsen og Kristensens lærebok fra 2015.

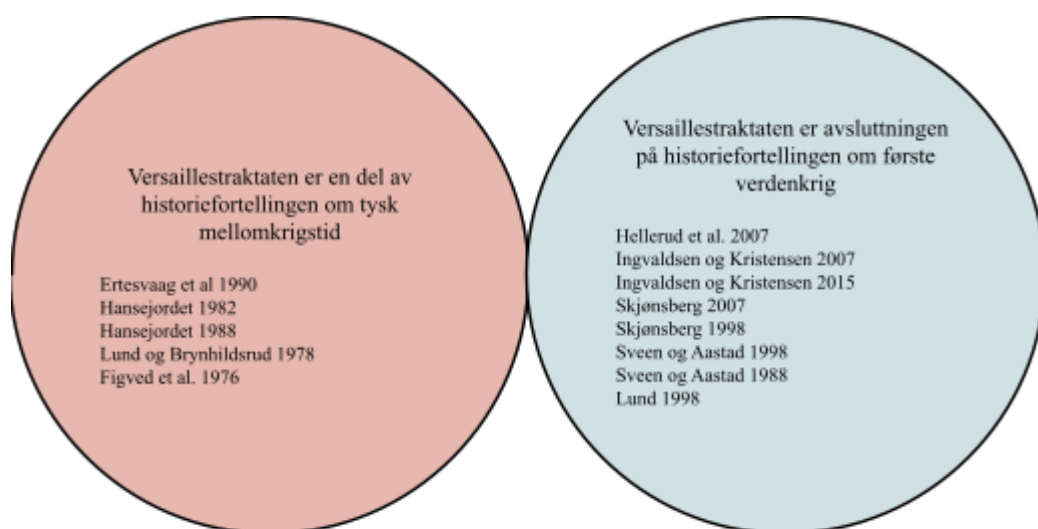
Jeg kommer videre i dette analysekapittelet til å ta for meg lærebøkene mer detaljert og tematisk. Her vil likhetene og ulikhetene mellom lærebøkene komme tydeligere frem, samtidig som jeg diskuterer lærebøkens historiefortelling opp mot forskningslitteraturen.

## 5.2. Weimarrepublikken, 1918-1933

Begrepet Weimarrepublikken brukes i liten grad i lærebøkene, og er kun nevnt noen få ganger i enkelte lærebøker. I hovedsak brukes navnet Tyskland i lærebøkene. Dette er nok gjort for at det skal være lettere for elevene å følge med. Jeg har likevel valgt å bruke begrepet Weimarrepublikken i analysen. Dette er for å gjøre det lettere å skille mellom den demokratiske og den autoritære perioden i tysk mellomkrigstid. Tilsvarende refererer jeg en del til "Nazi-Tyskland", "naziregimet" eller "Det tredje riket" i analysedelen som omhandler den autoritære perioden.

### 5.2.1. Versaillestraktaten og republikkens utfordringer

Lærebøkene jeg har studert har litt ulik inngangspunkt til den tyske mellomkrigstiden. Alle lærebøkene tar for seg avslutningen av første verdenskrig og Versaillestraktaten, men lærebøkene har ulik organisering og kronologi av historiefortellingen.<sup>432</sup>



Figur 5: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvordan lærebøkene skiller seg fra hverandre ved at Versaillestraktaten kommer frem på ulike steder i historiefortellingen.

Fem av lærebøkene begynner med Versaillestraktaten og fortsetter videre med emner som også er knyttet til den tyske mellomkrigstiden. I fire av disse lærebøkene er Versaillestraktaten en del av kapitler som tar for seg krig og kriser i den første halvdel av 1900-tallet.<sup>433</sup> Mens i læreboken til Figved, Fossum, og Aarrestad<sup>434</sup> er Versaillestraktaten avslutningen på kapittelet om første verdenskrig, før et nytt kapittel om mellomkrigstiden begynner. Åtte av lærebøkene har en annen kronologisk oppbygning. Her kommer Versaillestraktaten i slutten av kapittelet om første verdenskrig, med påfølgende kapitler eller underkapitler som tar for seg revolusjonen i Sovjetunionen og USA i 1920-årene. Den tyske mellomkrigstiden blir først omtalt i egne kapitler eller underkapitler med overskrifter knyttet til nazismen, “føreren” eller innføringen av diktaturet.<sup>435</sup>

<sup>432</sup> Figurene i kapittel 5.1.2 forsøker å gi en oversikt over dette, mens figur 5 forsøker å vise hvor i lærebokteksten Versaillestraktaten trekkes frem. Figurene gir en grov oversikt.

<sup>433</sup> Hansejordet 1988: 139-140; Hansejordet 1982: 119-120; Ertesvaag, Glad & Rognaldsen 1990: 55-57; Lund & Brynhildsrud 1978: 19-22.

<sup>434</sup> Figved, Fossum, & Aarrestad 1976: 33-35.

<sup>435</sup> Hellerud, Knutsen & Moen 2007: 33-38; Sveen & Aastad 1998: 23-25; Lund 1998: 15-18; Skjønsberg 1998: 22-24; Sveen & Aastad 1988: 88; Skjønsberg 2007: 29-38; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 67-73; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 36-47.



Versaillestraktaten som begynnelse på mellomkrigstiden er naturlig for mange. Mye fordi Versaillesstraktatens vilkår på mange måter er uløselig knyttet med den tyske følelsen av ydmykelse, og ble senere en viktig årsak til andre verdenskrig.<sup>436</sup> Samtidig bidrar Versaillesstraktaten til å skape en urolig periode i Tyskland, med økt vold og kuppforsøk fra høyrradikale organisasjoner og frikorps. Versaillesstraktaten blir for flere av lærebøkene derfor et naturlig startpunkt for tysk mellomkrigstid, fordi den er utgangspunktet for det nye Tyskland, for misnøyen og de urolige tidene i Tyskland. Dette er også tendensen man kan se i forskningslitteraturen som tar for seg tysk mellomkrigstid. Forskningslitteraturen tar omtrent uten unntak med avslutningen på første verdenskrig og Versaillesstraktaten.

#### 5.2.1.1. Versaillesstraktaten og dens vilkår

Lærebøkene tar for seg fredsvilkårene i Versaillesstraktaten i litt ulik grad, men flertallet av lærebøkene beskriver vilkårene som harde og at de skapte en følelse av ydmykelse blant mange tyskere. Det blir trukket frem at målet med fredsavtalen var å sikre verdensfreden for fremtiden, men at særlig franskmennene ønsket hevn for krigens herjinger og ville ha en fred som gjorde at Tyskland ikke kunne gå til krig igjen.<sup>437</sup> I noen lærebøker kommer det frem at fredsavtalen var et kompromiss, noe som gjorde at fredsavtalen ikke fungerte godt nok.<sup>438</sup> Mens læreboken til Skjønsberg<sup>439</sup> omtaler i liten grad rammene rundt fredsavtalen, og trekker i hovedsak kun inn noen av vilkårene i avtalen, og at mange tyskere ønsket hevn, men ikke en ny krig.

Det er i hovedsak vilkårene som trekkes frem i forbindelse med Versaillesstraktaten, og alle lærebøkene trekker frem noen av disse vilkårene. Rammene rundt fredsavtalen og bakgrunnen for den kommer i liten grad frem, og lærebøkene bruker i mindre grad plass til å beskrive ulike årsaker til hvorfor avtalen ble slik den ble. Premisset om at fredsavtalen var hard og ydmykende blir stående uten at dette diskuteres nevneverdig i noen av lærebøkene.

---

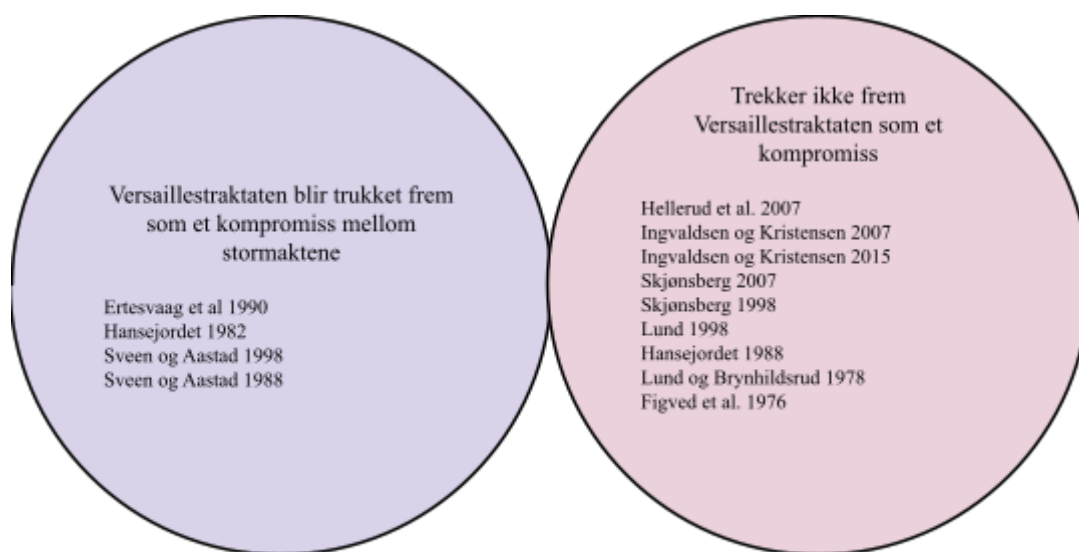
<sup>436</sup> Kunz 1998: 523-524.

<sup>437</sup> Hansejordanet 1982: 120; Hansejordanet 1988: 140; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 73; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 47; Hellerud et al. 2007: 36; Ertesvaag et al. 1990: 55-56.

<sup>438</sup> Hansejordanet 1982: 120; Ertesvaag et al. 1990: 55-56; Sveen & Aastad 1988: 87; Sveen & Aastad 1998: 23-24

<sup>439</sup> Skjønsberg 2007: 29-30.

Det blir særlig lagt vekt på at franskmennene var sinte og ville straffe Tyskland, og derfor ble fredsavtalen hard.



Figur 6: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvilke lærebøkene som beskriver Versaillestraktaten som et kompromiss mellom stormaktene.

I forskningslitteraturen er historikerne enig i at tyskerne selv opplevde freden som hard og ydmykende, men som Hett<sup>440</sup> understreker: Selv om tyskerne opplevde fredsavtalen som hard og ydmykende, betyr det ikke at fredsavtalen nødvendigvis var det. Ved å la tyskernes forståelse av at freden var hard og ydmykende dominere, skaper man et noe endimensjonalt bilde om at Versaillestraktaten var urettferdig overfor tyskerne. Man mister da muligheten til å kontekstualisere flere ulike syn på fredsavtalen. Franskmennene og belgiere ønsket hevn og erstatning for en krig som hadde vært ført på deres landområder, dette synet forsvinner litt når lærebøkene legger det tyske synet til grunn. Jeg savner en mer nyansert fremstilling av Versaillestraktaten i de fleste lærebøkene. Det er særlig i lærebøkene til Sveen og Aastad<sup>441</sup> og Ertesvaag et al.<sup>442</sup> at et mer nyansert bilde på fredsavtalen kommer frem. De skriver at fredsavtalen var et kompromiss mellom stormaktene i vest. Det er det nyanserte bildet på fredsavtalen, som et kompromiss, som dominerer i forskningslitteraturen. Det er enighet blant historikerne om at uenigheten blant stormaktene var stor<sup>443</sup> og Versaillestraktaten var derfor et kompromiss.<sup>444</sup>

<sup>440</sup> Hett 2018: 29.

<sup>441</sup> Sveen & Aastad 1988: 87; Sveen & Aastad 1998: 23-24.

<sup>442</sup> Ertesvaag et al. 1990: 55-56.

<sup>443</sup> Graebner & Bennett 2011: 38-66.

<sup>444</sup> Lentin 1998: 221-243.

Kun tre lærebøker nevner dolkestøtlegenden eksplisitt i historiefortellingen, men er svært uklare på hvem som stod bak myten og hvorfor den oppsto.<sup>445</sup> I forskningslitteraturen kommer dette klarere frem. Her trekkes Hindenburg, Ludendorff og den militære overkommandoen frem som de viktige skaperne bak dolkestøtlegenden for å unngå å bli pålagt skylden for tapet i krigen.<sup>446</sup>

### 5.2.1.2. Versaillestraktaten, en årsak til andre verdenskrig?

Noen lærebøker viser til at fredsavtalen som skulle ende alle kriger ble spiren til en ny krig.<sup>447</sup> For å understreke Versaillestraktatens utfordringer spør Lund<sup>448</sup> leseren en rekke retoriske spørsmål, for eksempel: “Var det riktig å kreve så store erstatninger at Tyskland fikk store problemer med å klare seg økonomisk?”, og gir et inntrykk av at det var krigsskadeerstatningen som var skyld i Tysklands økonomiske problemer. Skjønsberg<sup>449</sup> trekker frem at selv de tyskerne som ønsket fred og forsoning reagerte sterkt på vilkårene i fredsavtalen. Ingvaldsen og Kristensen<sup>450</sup> er tydeligst i å bruke Versaillestraktaten som et frampek mot “Nazi-Tyskland”. De skriver at fredsavtalen la grunnlaget for en ny “grusom” krig i Europa, og at nazipartiet ble stiftet samme året som fredsavtalen ble underskrevet.

Synet på at Versaillestraktaten var en av årsakene til at det ble en ny krig i Europa kommer også frem i forskningslitteraturen, blant annet hos Henig<sup>451</sup> og Kunz.<sup>452</sup> Kunz<sup>453</sup> skriver at Versaillesavtalen feilet i å skape en fredelig verdensorden, og var med på å utløse andre verdenskrig. I dag har historikere tilbakevist myten om at krigsskyld og krigsskadeerstatningene var uholdbar for Tyskland, mener Kunz. En finner derfor støtte i forskningslitteratur for synet på Versaillestraktaten som en viktig årsak til at det ble en ny krig, men at fredsavtalen ikke nødvendigvis var uholdbar. Forskningslitteraturen er i sin

---

<sup>445</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 22; Ertesvaag et al. 1990: 57; Lund 1998: 17.

<sup>446</sup> Hett 2018: 30-32; Shirer 1961/2011: 52-53; Weitz 2018: 20.

<sup>447</sup> Figved et al. 1976: 34; Hansejorden 1982: 120; Lund 1998: 20.

<sup>448</sup> Lund 1998: 20.

<sup>449</sup> Skjønsberg 2007: 100.

<sup>450</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 67.

<sup>451</sup> Henig 2005: 5-16.

<sup>452</sup> Kunz 1998: 523-524.

<sup>453</sup> Ibid.

diskusjon om Versaillestraktaten, og dens byrder overfor Tyskland, langt på vei enig om at dette ikke var en unormalt hard fred.

### 5.2.1.3. Republikkens utfordringer

Noen lærebøker viser til at den nye republikken fikk en dårlig start, og blant mange tyskere var det den demokratiske regjeringen som fikk skylden for de harde betingelsene i Versaillestraktaten og for den økonomiske krisen på begynnelsen av 1920-årene.<sup>454</sup> Dette er forskningslitteraturen jeg har sett på enig i, blant annet kaller Weitz<sup>455</sup> republikkens første tid for “a troubled beginning”. Men få av lærebøkene gir plass til demokratiets turbulente begynnelse før den store inflasjonen. De borgerkrigsliknende tilstandene, revolusjonstendensene i mange byer og regelrette kamper mellom frikorps og kommunister nevnes knapt av noen lærebøker. Dermed mister fortellingen viktige aspekter ved republikkens begynnelse, og hvilke utfordringer republikken stod overfor. Det er nemlig til tross for disse utfordringene at republikken overlever, skriver Weitz.<sup>456</sup>

Det er noen lærebøker som kort trekker inn republikkens vanskelige begynnelse. Læreboken til Ingvaldsen og Kristensen<sup>457</sup> er en av dem som kort tar for seg hvordan revolusjonsstemningen spredte seg fra Russland til Tyskland, og at kommunister opprettet russisk-inspirerte sovjetter i flere byer. Den demokratiske regjeringen måtte bruke makt for å slå ned de kommunistiske opprørene. Ingvaldsen og Kristensen nevner ikke at regjeringen fikk hjelp av høyre-radikale frikorps for å stanse kommunistene eller Kappkuppet. Lund<sup>458</sup> skriver at både venstres-radikale (kommunister inspirert av Lenin) og nasjonalkonservative (offiserer fra hæren) forsøkte å styrte republikken, men at politiet og militæret var lojale overfor den nye regjeringen og slo ned opprørene og kuppforsøkene. Sveen og Aastad<sup>459</sup> nevner i en kort setning at et kommunistisk revolusjonsforsøk ble slått ned i 1919 av grupperinger på den ytre høyresiden. Lærebøkene legger mest vekt på de venstres-radikales kamp mot republikken, og i noe mindre grad på de høyres-radikales kamp. Dette kan gi et

---

<sup>454</sup> Hellerud et al. 2007: 92; Lund 1998: 73; Ertesvaag et al. 1990: 56; Sveen & Aastad 1988: 111; Lund & Brynhildsrud 1978: 22; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 47.

<sup>455</sup> Weitz 2018: 7-39.

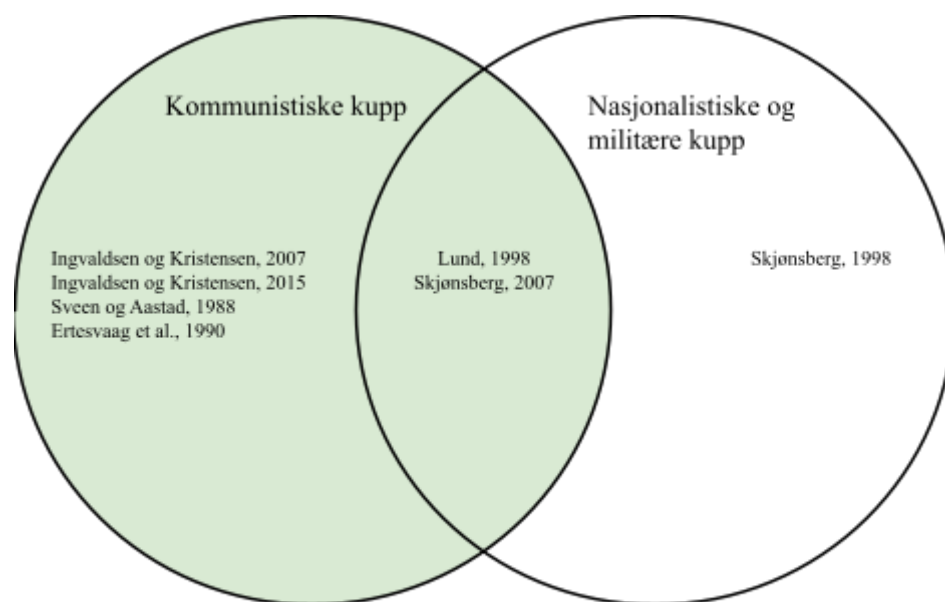
<sup>456</sup> Weitz 2018: 38-39.

<sup>457</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 74; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 109.

<sup>458</sup> Lund 1998: 73.

<sup>459</sup> Sveen & Aastad 1988: 111.

inntrykk av at det var kommunistene som utgjorde den største trusselen mot demokratiet, og at frikorpene hjalp regjeringen ut i fra et ønske om å støtte republikken. Faktum er at både de venstreradikale og nasjonalkonservative ønsket å erstatte republikken med et autoritært styre. Det er kun Lund<sup>460</sup> som tar for seg det nasjonalkonservative Kappkuppet.



Figur 7: I denne figuren forsøker jeg å vise hvilke lærebøker som trekker frem ulike kupp og hvem som stod bak. I lærebøkene kommer det frem to typer kupp: Kommunistiske og nasjonalistiske. Lærebøkene i midten tar med begge.

Ertesvaag et al.<sup>461</sup> trekker i størst grad inn demokratiets vanskelige begynnelse, og forklarer hvordan hjemvendte soldater, arbeidsløse ungdommer og konservative politikere fant hverandre i en felles kritikk av SPD og fredsavtalen. En del soldater og offiserer dannet frikorp som truet med opprør og kupp. Frikorpene angrep også politiske motstandere, særlig kommunister. Ertesvaag et al.<sup>462</sup> viser også til at kommunistene ved flere anledninger forsøkte å danne rådsrepublikker etter sovjetisk mønster. De trekker blant annet frem Rosa Luxemburg, hennes kamp for sosialismen og at hun var en av få kommunister som motsatte seg Lenin. Ertesvaag et al. nevner ikke spartakistopprøret i januar 1919, men skriver at Rosa Luxemburg og Karl Liebknecht ble myrdet av tysk politi i 1918. Her er det en liten feil, siden de ble myrdet av medlemmer av et tysk frikorps, støttet av den sosialdemokratiske regjeringen, i 1919.<sup>463</sup> Ifølge Evans<sup>464</sup> bidrog den harde behandlingen av kommunistene til en

<sup>460</sup> Lund 1998: 73.

<sup>461</sup> Ertesvaag et al. 1990: 56-57.

<sup>462</sup> Ibid.

<sup>463</sup> Evans 2004: 74-75.

<sup>464</sup> Ibid.

vedvarende splittelse på venstresiden, som gjorde alt politisk samarbeid mellom kommunistene og sosialdemokratene umulig. Ertesvaag et al.<sup>465</sup> skriver at kommunistene ikke støttet sosialdemokratenes forsøk på å etablere et demokrati, men forklarer ikke årsakene til splittelsen mellom kommunistene og sosialdemokratene. Ertesvaag et al. viser dermed at det er mulig å finne en balanse i formidlingen av de utfordringene republikken stod overfor, og at den hadde politiske fiender på både høyresiden og venstresiden.

I den minimalistiske historiefortellingen er historiefortellingen såpass overordnet at ulike aspekter ved Versaillestraktaten og Weimarrepublikkens utfordringer får svært liten plass. Men det er heller ikke målet til disse lærebøkene å gi en inngående kunnskap om den tyske mellomkrigstidens vanskelige begynnelse. Målet til denne historiefortellingen synes å være å gi et kortfattet overblikk over den europeiske mellomkrigstiden, som en mellomfase, før den andre verdenskrigen. Mens i den teleologiske historiefortellingen blir mellomkrigstidens begynnelse stående som frampektet på diktaturet som skal komme. Det legges i hovedsak vekt på tyskernes misnøye med den nye republikken, og at vilkårene i fredsavtalen var så harde at tyskerne ikke klarte å akseptere demokratiet. Historiefortellingen er svært generaliserende og viser til tyskerne som helhet. Utfordringen er at denne generaliseringen i liten grad passer med det første parlamentsvalget i 1919. Her fikk de demokratiske partiene nesten 85% av stemmene. Allerede her kan man skimte målet til den teleologiske historiefortellingen. Målet er ikke å historisere og fortelle en historiefortelling ut fra egne premisser, men å fortelle en moralisert historiefortelling som skal tilegne elevene de riktige verdiene. I den forbindelse blir Versaillestraktaten og Weimarrepublikkens begynnelse kun korte innledninger til det historiefortellingen egentlig skal handle om: Nazismen og Hitler. Jeg tror ikke at dette var planen til lærebokforfatterne, men summen av alle prioriteringer og forenklinger som er gjort for å tilpasse historiefortellingen til formatet, har gjort til at historiefortellingen fremstår teleologisk og moraliserende. Nyansene i historiefortellingene har forsvunnet med forenklingene.

### 5.2.2. Weimarrepublikken og dens fiender

Den demokratiske republikken får generelt sett liten plass i lærebøkene fortelling om den tyske mellomkrigstiden, og ofte står Weimarrepublikken som en forløper til Hitlers vei til

---

<sup>465</sup> Ertesvaag et al. 1990: 57.

makten. Dette kan en for eksempel se i Hellerud et al.<sup>466</sup> og i Lund<sup>467</sup> hvor Weimarrepublikken beskrives under delkapittelet “Hitlers vei til makten”. Her får republikken liten plass, men noen av republikkens utfordringer kommer likevel frem. For eksempel trekker Lund<sup>468</sup> inn Ruhr-krisen og inflasjonen. Grunnloven, utvidet stemmerett, rettsstat nevnes som viktige grunnprinsipper i den nye republikken. I lærebøkene til Skjønsberg<sup>469</sup> og Sveen og Aastad<sup>470</sup> er republikken en del av delkapittelet “Nazismen i Tyskland”. Hellerud et al.<sup>471</sup> presenterer også et kort beskrivelse av republikken, men stiller raskt et retorisk spørsmål til leseren: “15 år senere var både den nye republikken og grunnloven fjernet. Hvordan kunne dette skje?”. Det blir tydelig videre i flere læreboktekster at den plassen republikken får i læreboken skal brukes til å forklare hvorfor nazistene fikk makten. Dermed får læreboktekstene i flere lærebøker et teleologisk preg. Skjønsberg<sup>472</sup> skriver at den demokratiske grunnloven varte frem til 1933. Dette står i forbindelse med underskrivingen av Weimarforfatningen, og lærebokforfatteren gir dermed et frampek på diktaturet som skal komme. I Ingvaldsen og Kristensen<sup>473</sup> sine lærebøker blir Weimarrepublikken beskrevet som et “demokrati” i Tyskland. Forfatterne har valgt å plassere ordet demokrati i anførselstegn. Jeg tolker dette som at forfatterne ikke anerkjenner at Tyskland var et fullverdig demokrati i mellomkrigstiden. Noe republikken, ifølge forskningslitteraturen ovenfor, beviselig var.

Det er særlig lærebøkene som er publisert mellom 1974-1986 som har korte beskrivelser av den demokratiske perioden. Her blir etableringen av republikken knapt nevnt, og demokratiets fiender er nærmest utelukkende knyttet til Hitler og NSDAP. Etter en kort beskrivelse av Versaillesfreden hopper lærebøkene med en mer minimalistisk historiefortelling til den store depresjonen ved årsskiftet 1929/1930. Utfordringen med en mangelfull beskrivelse av den demokratiske perioden og for mye vekt på NSDAPs vekst er at det kan gi et deterministisk inntrykk av historiens gang, der nazistenes maktøvertakelse nærmest står udiskutabel og forutbestemt igjen.

---

<sup>466</sup> Hellerud et al. 2007: 92.

<sup>467</sup> Lund 1998:73.

<sup>468</sup> Ibid.

<sup>469</sup> Skjønsberg 1998: 104; Skjønsberg 2007: 100.

<sup>470</sup> Sveen & Aastad 1998: 81-82; Sveen & Aastad 1988: 111.

<sup>471</sup> Hellerud et al. 2007: 92.

<sup>472</sup> Skjønsberg 2007: 100.

<sup>473</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 74; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 109.



Figur 8. I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvor lærebøkene diskuterer Weimarrepublikken, eventuelt om Weimarrepublikken nevnes i liten grad.

I Ertesvaag et al.<sup>474</sup> blir republikken som tema tatt opp i delkapittelet “Tysklandsspørsmålet”. Det er Ertesvaag et al.<sup>475</sup> som i størst grad gir plass til det tyske demokratiet i mellomkrigstiden, og den eneste læreboken som ikke knytter Weimarrepublikken sammen med Hitlers vei til makten. I forskningslitteraturen får NSDAP og “føreren” mindre plass før 1928, bortsett fra ølkjellerkuppet i 1923, siden NSDAP nærmest var et ubetydelig parti frem til deres nasjonale gjennombrudd i 1928. I Ertesvaag et al.<sup>476</sup> blir NSDAP og partilederen kort presentert i forbindelse med ølkjellerkuppet, og blir beskrevet som en av flere grupper som var motstandere av den demokratiske republikken. Det tar så 20 sider før Hitler og NSDAP igjen får plass, og da i forbindelse med depresjonen i 1929. Ertesvaag et al. ligger dermed tettere opp mot prioriteringene man finner igjen i forskningslitteraturen, men historiefortellingen til Ertesvaag et al. er, som lærebøkene generelt, preget av å være i et begrenset og forenklet format. Slike prioriteringer og begrensninger er nødvendig for at læreboken skal være tilpasset målgruppen.

<sup>474</sup> Ertesvaag et al. 1990: 57.

<sup>475</sup> Ibid.

<sup>476</sup> Ibid.



Flere av lærebøkene trekker frem at Tyskland etableres som en republikk kort tid etter første verdenskrig, men forklarer ikke hvem som oppretter og hvordan republikken blir opprettet. Etableringen av republikken beskrives svært kort, ofte kun på en setning. Dette kan illustreres med Sveen og Aastad<sup>477</sup> sin beskrivelse: “Etter krigen ble Tyskland en republikk”. Etter denne setningen kommer en kort redegjøring av sosialdemokratene, undertegningen av fredsavtalen og kommunistiske revolusjonsforsøk. Tilsvarende mangelfulle beskrivelser finner man igjen i de fleste av lærebøkene. Det er Ertesvaag et al.<sup>478</sup> som gir størst plass til Weimarrepublikken. Her blir æren for opprettelsen av republikken gitt til det sosialdemokratiske partiet, og at SPD tar initiativ til å bygge opp et borgerlig demokrati i Tyskland. Denne beskrivelsen finner vi igjen i forskningen hos Weitz<sup>479</sup> som beskriver hvordan sosialdemokratene proklamerte den nye tyske republikken fra en balkong på riksdagsbygningen den 9. november 1918. Læreboken til Skjønberg<sup>480</sup> viser også til SPD, men skriver at det var det eneste partiet som støttet opp om republikken. Dette blir et eksempel på hvordan lærebøkens begrensede plass krever forenklinger i den historiske fortellingen, siden det var flere partier som støttet opp om republikken, blant annet var det katolske sentrumpartiet og det demokratiske partiet viktige støttespillere til SPD i republikkens begynnelse. Dette kommer litt tydeligere frem i læreboken til Ingvaldsen og Kristensen.<sup>481</sup> De trekker frem at nasjonalforsamlingen var dominert av sosialdemokrater, og at grunnloven ble utarbeidet av sosialdemokratene i samarbeid med de andre partiene i byen Weimar.<sup>482</sup> Men det kommer ikke frem at det fantes partier i nasjonalforsamlingen som var motstandere av en demokratisk forfatning.

Mange av lærebøkene trekker inn at republikken hadde mange fiender som ønsket et annet styre. Særlig nevnes kommunistene som var inspirert av Lenin og Sovjetunionen og nasjonalistene på høyresiden som republikkens fiender.<sup>483</sup> Det blir gitt liten plass til dette, og ofte nevnes utfordringen med antidemokratiske krefter kun i en setning eller to. Hellerud et

---

<sup>477</sup> Sveen & Aastad 1998: 81-82.

<sup>478</sup> Ertesvaag et al. 1990: 57.

<sup>479</sup> Weitz 2018: 19.

<sup>480</sup> Skjønberg 2007: 100.

<sup>481</sup> Ingvaldsen og Kristensen 2015: 109-110.

<sup>482</sup> Ibid.

<sup>483</sup> Lund 1998: 73; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 74; Sveen & Aastad 1998:81-82; Ertesvaag et al. 1990: 57; Skjønberg 2007: 100.

al.<sup>484</sup> skriver at den tyske regjeringen hadde mange fiender, fordi det gikk dårlig økonomisk og på grunn av den ydmykende freden. I læreboken trekker de frem nasjonalister (offiserer og embetsmenn fra keisertiden) og kommunister.<sup>485</sup> Det blir ikke beskrevet hvilken tysk regjering det er snakk om. Det var svært mange regjeringer i løpet av mellomkrigstiden, og ulike regjeringer hadde et politisk spenn fra det sosialdemokratiske partiet til det nasjonalistiske tyske folkepartiet. Det blir derfor upresist å referere til “den tyske regjeringen” siden det var 19 ulike kabinetter i løpet av republikkens 15 leveår, men det vil nesten være umulig å få frem en slik kompleksitet i en lærebok for ungdomsskolen.

Samtidig trekkes det frem i noen lærebøker at nasjonalistene ofte var offiserer eller embetsmenn med røtter til keisertiden som ønsket å gjenopprette keiserriket.<sup>486</sup> Dette er noe man finner igjen i forskningslitteraturen, blant annet trekker Sheri Berman<sup>487</sup> frem hvordan statsbyråkratiet og militæret fortsatt var dominert av autokrater og svært konservative mennesker etter opprettelsen av republikken.

### 5.2.3. De økonomiske krisene: Inflasjonen og depresjonen

Økonomiske kriser får generelt sett mye plass i alle lærebøkene, og beskrives som årsaker direkte knyttet til den økte misnøyen i befolkningen. Demokratiet fikk skylden for de vanskelige levekårene og den stigende arbeidsledigheten, og ble dermed offer for den økte misnøyen i befolkningen. Dette trekkes som oftest frem som hovedårsaker til at nazistene tok over makten i Tyskland. Skjønsberg<sup>488</sup> er den eneste av lærebøkene fra 2007 som tar for seg den store depresjonen i forbindelse med tysk mellomkrigstid. De to andre lærebøkene fokuserer kun på den store inflasjonen. I læreboken til Ingvaldsen og Kristensen<sup>489</sup> er underkapitlene organisert på en litt spesiell måte ved at et underkapittel som heter “Nazistene får økt oppslutning”, etterfølges av et kapittel om USA og verdenskrisen. Her trekkes depresjonen frem, men depresjonen er kun nevnt i forbindelse med USA. Det står kort i en leddsetning at USA sluttet å låne ut penger til europeiske stater. Etter underkapittelet om USA og verdenskrisen kommer underkapittelet “Riksdagen brenner!”. De tekstutdragene som

---

<sup>484</sup> Hellerud et al. 2007: 92.

<sup>485</sup> Ibid.

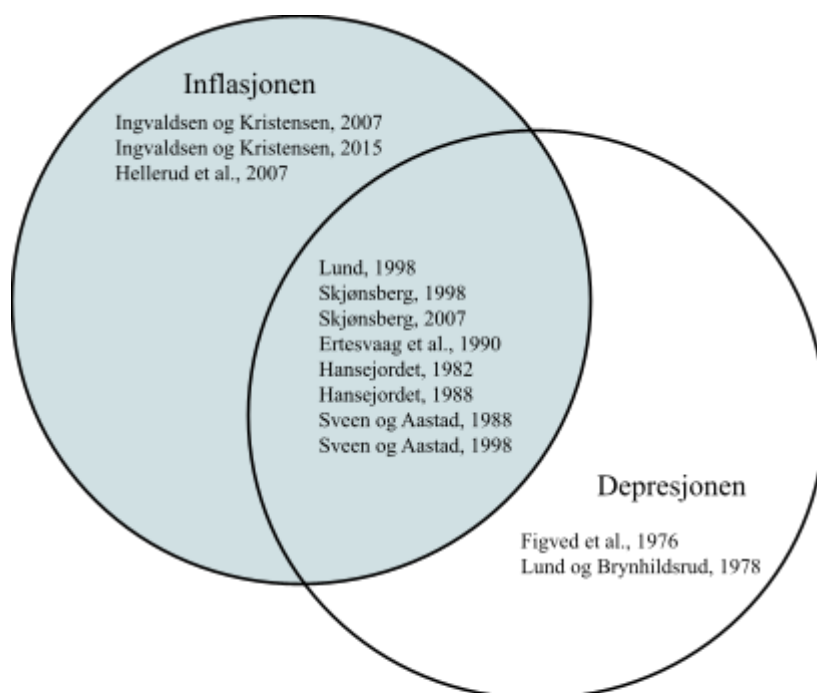
<sup>486</sup> Skjønsberg 1998: 104-105; Skjønsberg 2007: 100; Hellerud et al. 2007: 92.

<sup>487</sup> Berman 2019: 234-239.

<sup>488</sup> Skjønsberg 2007: 68-69,102.

<sup>489</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 80-81.

er knyttet til Tyskland hopper dermed fra en kort beskrivelse av at nazistene får økt oppslutning til riksdagsbrannen, uten å gi en forklaring på hvorfor Hitler plutselig er blitt rikskansler. Hellerud et al.<sup>490</sup> gjør et lignende hopp i historiefortellingen. I det neste underkapittelet, “Hitler blir rikskansler”, beskrives ikke den økonomiske krisen, og det er Hitlers vellykkede valgkamp og terror mot andre partier som trekkes frem som årsakene til et godt valgresultat i 1932. Disse hoppene i historiefortellingen er vesentlig fordi man hopper fra midten av 1920-tallet til begynnelsen av 1930-tallet, og man risikerer da at viktige historiske hendelser som depresjonen blir fullstendig utelatt. Ved å utelate store historiske hendelser risikerer historiefortellingen til noen av lærebøkene å bli ahistorisk.



Figur 9: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvilke av de økonomiske krisene som lærebøkene tar med. Lærebøkene i midten tar med begge de økonomiske krisene.

Det er vanlig å bruke ulike metaforer eller simile for å gjøre ulike fremmedord, abstrakte begreper og hendelser mer forståelig. Et eksempel på dette er når lærebøkene tar for seg børskrakket, og hvordan den økonomiske krisen sprer seg fra USA til andre land. Da bruker noen lærebøker ulike språklige virkemidler til å konkretisere hvordan dette skjer. For eksempel skriver Lund<sup>491</sup> at børskrakket "bredte seg som ringer i vannet"<sup>492</sup>, mens Ingvaldsen

<sup>490</sup> Hellerud et al. 2007: 93.

<sup>491</sup> Lund 1998: 74.

<sup>492</sup> Ibid.

og Kristensen<sup>493</sup> bruker “ringvirkninger” til å forklare det samme. I dette eksempelet skaper “ringer i vannet” en konkret forståelse av hvordan noe abstrakt, som en økonomisk krise, kan forflytte seg fra land til land. Samtidig blir den økonomiske krisen fremstilt med en naturmetafor noe som fjerner menneskelige aktørers påvirkning på hendelsene. Dette kan forsterke historiefortellingens deterministiske preg, siden hendelsen lenger ikke oppleves som menneskestyrt.

### 5.2.3.1. Den store inflasjonen

Flere av lærebøkene trekker frem at det var krigsskadeerstatningene som var bakgrunnen for at den tyske regjeringen begynte å trykke opp flere pengesedler på begynnelsen av 1920-tallet.<sup>494</sup> Her skriver lærebokforfatterne at Tyskland slet med å betale krigsskadeerstatningene og at staten trykte opp flere pengesedler for å betale gjelden til utlandet. Dette førte til stor inflasjon, og at pengeverdien sank dramatisk. I 1923 brøt den tyske økonomien sammen på grunn av hyperinflasjon.<sup>495</sup> Sveen og Aastad<sup>496</sup> trekker i tillegg inn at handelsunderskudd var en viktig årsak til den økonomiske krisen tidlig på 1920-tallet, men denne forklaringen er tatt bort i læreboken deres fra 1998. Mens andre lærebøker viser til den fransk-belgiske okkupasjonen av Ruhr som en viktig årsak til at staten begynte å trykke opp flere pengesedler. Lund<sup>497</sup> skriver at franske soldater marsjerte inn i Ruhr-området og tok kontroll over viktige fabrikker da Tyskland ikke hadde klart å levere etter erstatningskravene. Inflasjonen var et resultat av at prisen på varer økte kraftig, siden okkupasjonen førte til at færre varer ble produsert. Skjønsberg<sup>498</sup> forklarer også at krisen skyldes okkupasjonen av Ruhr, men at det var statens økonomiske støtte til streikende arbeidere som var skyld i den kraftige inflasjonen. Staten trykte opp penger for å støtte arbeiderne, og dermed sank pengeverdien. Ingen av lærebøkene viser til at staten også hadde en egeninteresse knyttet til inflasjonen, ved at innenlandsk statsgjeld ble gjort verdiløs.

---

<sup>493</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 79-81.

<sup>494</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 75; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 110; Sveen & Aastad 1998: 83; Sveen & Aastad 1988: 112; Hellerud et al. 2007: 92-93.

<sup>495</sup> Ibid.

<sup>496</sup> Sveen & Aastad 1988: 112.

<sup>497</sup> Lund 1998: 73.

<sup>498</sup> Skjønsberg 1998: 47; Skjønsberg 2007: 58.

Ertesvaag et al.<sup>499</sup> trekker inn flere årsaker til inflasjons-krisen. Tyskland hadde lånt store pengesummer for å finansiere krigen, nå skulle dette betales i tillegg til en “svimlende høy” krigsskadeerstatning. Dermed ble en allerede vanskelig økonomiske situasjon vanskeligere. Frankrike og Belgia ble utålmodige da Tyskland forsøkte å forhandle ned krigsskadeerstatningene og okkuperte Ruhrområdet for å tvinge Tyskland til å betale. Tyskerne i Ruhr streiket og dette lammet den livsviktige industrien i området. Alt dette førte til at pengeverdien sank i verdi, og at prisene steg i “svimlende fart”. Ertesvaag et al.<sup>500</sup> understreker at dette var den mest dramatiske inflasjonen i det 20. århundre. Regjeringen klarte i november 1923 å stabilisere den økonomiske situasjonen ved å skrive ned verdien på valutaen. Samtidig fikk Tyskland mulighet til å ta opp store utenlandske lån, særlig fra USA. Skjønsberg<sup>501</sup> skriver også at nedskrivning av valutaen gjorde at staten fikk kontroll på økonomien, men understreker samtidig at for svært mange ble inflasjonskrisen en katastrofe fordi de mistet alle sparepengene sine, mens de som hadde mye gjeld ble gjeldfrie. Andre lærebøker viser til at den økonomiske situasjonen ble bedre fordi Tyskland fikk ta opp store lån i USA, men viser ikke til regjeringens nedskrivning av valutaen.<sup>502</sup>

Halvparten av lærebøkene beskriver ikke hvordan den økonomiske situasjonen i Tyskland stabiliserte seg i perioden 1924-1929, mens lærebøkene til Figved et al.<sup>503</sup> og Lund og Brynhildsrud<sup>504</sup> ikke tar for seg inflasjonskrisen i det hele tatt. Her får ikke inflasjonen plass på grunn av at lærebøkenees minimalistiske preg. Deres historiefortelling er svært overordnet på et europeisk nivå og her får ikke de enkelte statene særlig stor plass, heller ikke Tyskland. Dette er, som tidligere nevnt, et typisk trekk ved den minimalistiske og Europa-fokuserte historiefortellingen. Her skiller Hansejordan sine bøker seg ut ved at inflasjonen er svært kortfattet nevnt i historiefortellingen.<sup>505</sup>

---

<sup>499</sup> Ertesvaag et al. 1998: 57-58.

<sup>500</sup> Ibid.

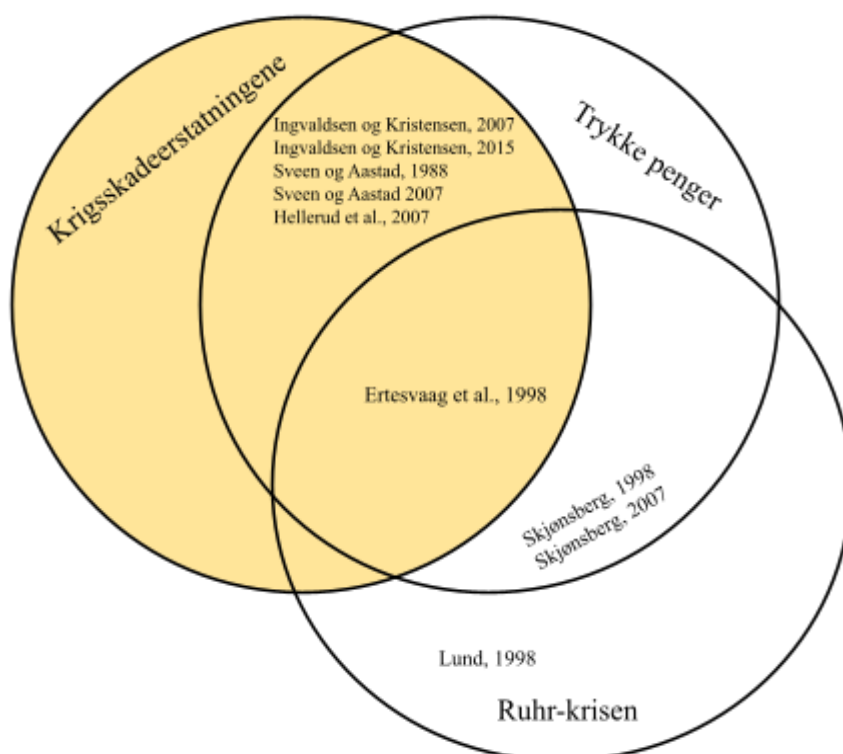
<sup>501</sup> Skjønsberg 2007: 58.

<sup>502</sup> Sveen & Aastad 1988: 114; Skjønsberg 1998: 47-48; Lund 1998: 74; Hansejordan 1988: 145; Hansejordan 1982: 125.

<sup>503</sup> Figved et al. 1976: 33-37.

<sup>504</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 19-25

<sup>505</sup> Hansejordan 1988: 145; Hansejordan 1982: 125.



Figur 10: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvilke årsaker lærebøkene i hovedsak trekker frem i forbindelse med inflasjons-krisen. Lærebøkene som ikke tar med årsaker er ikke nevnt her.

For flere av lærebøkene blir inflasjonen viktig fordi denne krisen er med på å underbygge deres forklaring på hvordan demokratiet kollapset og at nazistene fikk makten. På den måten er den teleologiske historiefortellingen til stede i flere av lærebøkens fortelling, fordi inflasjons-krisen brukes til å forklare demokratiets sammenbrudd før Weimarrepublikken faktisk har brutt sammen. Demokratiet falt ikke i denne perioden, selv om man kan argumentere for at inflasjonen økte tyskernes mistro til Weimarrepublikken. Inflasjonen blir her et frampek mot diktaturet i mange av lærebøkene. Dette er for eksempel tydelig i lærebøkene til Hellerud et al.<sup>506</sup> og Sveen og Aastad<sup>507</sup> som skriver hvordan krisen gjorde at tyskerne mistet troen på demokratiet og lengtet etter en sterk mann som kunne rydde opp. Lund<sup>508</sup> er mer direkte i frampeket og skriver at krisen førte til uro og kritikk av regjeringen, og fortsetter: “Nå var tida inne til å styrte Weimarrepublikken, mente misfornøyde tyskere. En av dem het Adolf Hitler”<sup>509</sup>. Ertesvaag et al.<sup>510</sup> er mer nyansert i beskrivelsen av hvem

<sup>506</sup> Hellerud et al. 2007: 92-93.

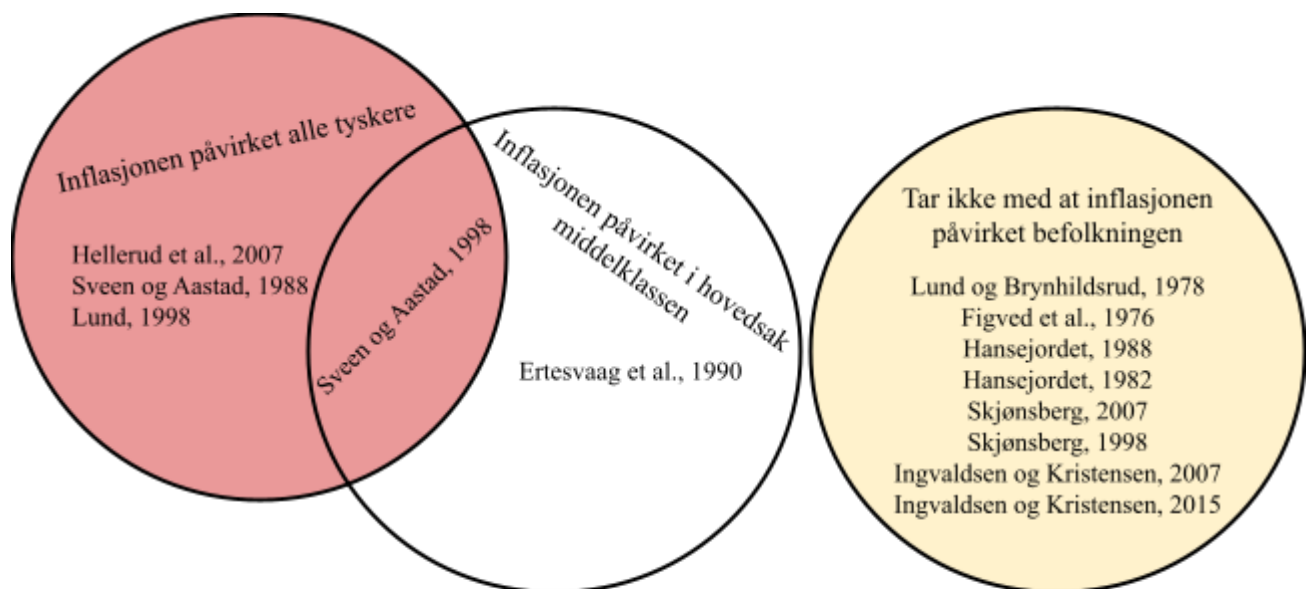
<sup>507</sup> Sveen & Aastad 1998: 82; Sveen & Aastad 1988: 112.

<sup>508</sup> Lund 1998: 73.

<sup>509</sup> Ibid.

<sup>510</sup> Ertesvaag et al. 1990: 57-58.

som mistet troen på demokratiet. De trekker frem at det særlig var funksjonærer, håndverkere og kjøpmenn som fikk økt mistro til republikken, fordi de hadde mistet alle sparepengene sine. Hatet mange følte overfor “november-forræderne”<sup>511</sup> ble holdt ved like av ytterliggående grupperinger, en av disse gruppene var NSDAP, skriver Ertesvaag et al.<sup>512</sup> Lund og Brynhildsrud<sup>513</sup> viser også kort til funksjonærer, kjøpmenn og håndverkere, men det er i forbindelse med depresjonen. Skjønsberg<sup>514</sup> trekker i mye mindre grad linjer mellom inflasjonen og Hitlers maktovertakelse, og NSDAP og Hitler får mindre plass i denne delen av historiefortellingen. Inflasjonskrisen trekkes inn flere ganger i historiefortellingen og nevnes kort i forbindelse med ølkjellerkuppet i et senere kapittel som heter “Nazismen i Tyskland”.



Figur 11: Denne figuren forsøker å vise hvem som ble påvirket negativt av inflasjonen, og hvem lærebøkene trekker frem som fikk negative følelser til demokratiet.

I forskningslitteraturen viser man i mindre grad til en enkelt hendelse, men en sammensatt og komplisert økonomisk krise som begynte før okkupasjonen av Ruhr-området. Statens høye

<sup>511</sup> November-forræderne var et begrep som den nasjonalistiske og konservative høyresiden i Weimarrepublikken brukte på venstresiden og andre grupper som høyresiden mente hadde sviktet det tyske folk gjennom å kapitulere til vestmaktene, ved å underskrive Versaillestraktaten og ved å opprette en parlamentarisk republikk. Denne begrepsbruken ble også adoptert av nazistene og Adolf Hitler, som var mye mer radikal enn de andre nasjonalistiske partiene i Weimarrepublikken. Jeg kaller dem radikale fordi de opprinnelig ønsket gjennomgående samfunnsendringer, mens de konservative nasjonalistene ønsket en gjenopprettelse av monarkiet. Selv om disse gruppene hadde ulike mål, hadde de den samme fienden: Venstresiden og de demokratiske innstilte politikerne. Det er deres felles fiende, “november-forræderne”, som gjør samarbeidet mellom den radikale og konservative høyresiden mulig.

<sup>512</sup> Ibid.

<sup>513</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 25.

<sup>514</sup> Skjønsberg 2007: 58, 102.

krigsgjeld, omlegging fra militær til sivil vareproduksjon, manglende evne til å skattlegge deler av befolkningen og krigsskadeerstatningene påvirket økonomien negativt og var starten på den økende inflasjonen. Den utløsende årsakene til inflasjons-krisen og kollapsen i den tyske økonomien var, ifølge forskningslitteraturen, knyttet til den fransk-belgiske okkupasjonen av Ruhr, og den tyske regjeringens formaning om generalstreik og trykking av penger for å betale streike-trygd. Krisens store konsekvenser for økonomien og særlig det økonomiske grunnlaget til middelklassen, er historikerne enig om, men det er litt uenighet om hvordan krisen påvirket tyskernes følelser overfor demokratiet. Flere av lærebøkene bruker krisen til å vise hvordan mange tyskere mistet troen på demokratiet og at man trengte en sterk mann for å rydde opp. Flere historikere trekker frem hvordan den protestantiske middelklassen ble psykologisk påvirket av inflasjons-krisen, og at dette økte manges mistro til det demokratiske systemet.<sup>515</sup> Det er derfor ikke unaturlig at lærebøkene legger vekt på at inflasjonen fikk konsekvenser for mange tyskere, og at mange mistet troen på demokratiet. Men det er uenighet om en slik psykologisk effekt kan bevises historisk eller ikke. Kolb<sup>516</sup> skriver at det er vanskelig å finne empiriske data som kan understøtte teorien om denne psykologiske effekten. Forskningslitteraturen legger også mest vekt på den psykologiske effekten for middelklassen, mens lærebøkene viser mest til tyskerne generelt. Ertesvaag et al.<sup>517</sup> og Lund og Brynhildsrud<sup>518</sup> viser til middelklasseyrker som funksjonær, håndverker og kjøpmenn, men benevnelsen “middelklassen” nevnes ikke eksplisitt. Sveen og Aastad<sup>519</sup> trekker frem imidlertid middelklassen eksplisitt i forbindelse med undertittelen “hvem stemte på Hitler?”.

### 5.2.3.2. Den store depresjonen

Den store depresjonen er den andre store økonomiske krisen som rammer Tyskland i mellomkrigstiden. De fleste lærebøkene jeg har undersøkt tar for seg depresjonen, men det fokuseres i størst grad på krisen i USA. Depresjonen i Tyskland får generelt liten plass i lærebøkene, men blir likevel pekt på som en viktig årsak til økt misnøye mot demokratiet og demokratiets kollaps. Et godt eksempel på dette er i læreboken til Lund og Brynhildsrud<sup>520</sup>

---

<sup>515</sup> Weitz 2018: 145; Berman 1997: 415; Taylor 1945/2001: 231-232.

<sup>516</sup> Kolb 2002/2005: 219-225.

<sup>517</sup> Ertesvaag et al. 1990: 58.

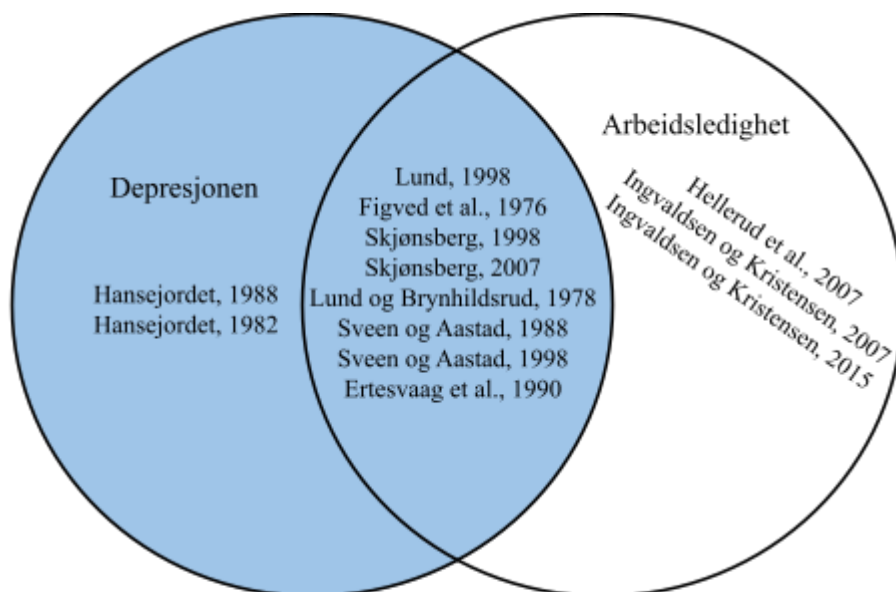
<sup>518</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 25.

<sup>519</sup> Sveen & Aastad 1998: 117.

<sup>520</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 25.



som bruker fire, korte setninger på depresjonen i Tyskland, men understreker samtidig at folk i middelklasseyrker støttet Hitler i frykt for å bli “proletarisert”. Flere lærebøker trekker frem hvordan økt misnøye med arbeidsledigheten og økonomisk krise øker de autoritære partienes velgeroppslutning. Dette kommer tydelig frem i lærebøkene til Sveen og Aastad<sup>521</sup> og Lund.<sup>522</sup> De beskriver hvordan kommunistene og nazistene fikk økt oppslutning på grunn av arbeidsledigheten og uroen som oppsto i kjølvannet av krakket i 1929. Siden industrieierne fryktet kommunismen, støttet de NSDAP med penger. Det gjorde at NSDAP fikk økt valgoppslutning i 1930 og 1932.



Figur 12: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvilke lærebøker som tar med den store depresjonen og hvem som ikke tar med den store depresjonen. Lærebøkene til høyre i figuren tar ikke med depresjonen, men viser til økt arbeidsledighet som en forklaring på hvorfor demokratiet faller i Tyskland. Mens lærebøkene til venstre i figuren viser kun til depresjonen, men trekker ikke inn arbeidsledigheten.

Den økonomiske krisen var uten tvil årsaken til at mange tyskere valgte å stemme på NSDAP, skriver Sveen og Aastad.<sup>523</sup> Dette trekker også Skjønsberg<sup>524</sup> frem kort og understreker hvordan krisen i Tyskland og økt arbeidsledighet ble Hitlers store sjanse, mens Figved et al.<sup>525</sup> legger vekt på at mange tyskere så på Hitler som Tysklands “siste håp” i møte med økt arbeidsledighet og økonomisk krise. Hansejordet<sup>526</sup> skriver at mange i Tyskland hadde det

<sup>521</sup> Sveen & Aastad 1998: 84-85; Sveen & Aastad 1988: 114.

<sup>522</sup> Lund 1998: 74-75.

<sup>523</sup> Sveen & Aastad 1988: 114.

<sup>524</sup> Skjønsberg 1998: 106; Skjønsberg 2007: 69, 102.

<sup>525</sup> Figved et al. 1976: 39.

<sup>526</sup> Hansejordet 1988: 149-150; Hansejordet 1982: 128-129.

vanskelig, og at politikerne ikke klarte å løse de økonomiske problemene. Men Adolf Hitler klarte å overbevise industrieierne til å hjelpe partiet hans, og han fikk stor oppslutning under krisen. Dette kommer også frem i læreboken til Skjønsberg.<sup>527</sup> Lærebøkene skriver i liten grad hvem velgerne til NSDAP var, men det refereres ofte til valgoppslutningen i prosent eller antallet tyskere som stemte på NSDAP.

Ertesvaag et al.<sup>528</sup> er også kort i beskrivelsen av den økonomiske krisen på begynnelsen av 1930-tallet. De skriver at krisen i USA førte til et sammenbrudd i den tyske økonomien, at arbeidsløsheten steg kraftig og at dette økte oppslutningen til NSDAP. Det var krisen som gjorde at de borgerlige partiene aksepterte en regjering med Hitler som kansler, skriver Ertesvaag et al.<sup>529</sup> Som nevnt ovenfor tar to av lærebøkene fra 2007 ikke for seg Tyskland og det store depresjonen i det hele.<sup>530</sup> I disse lærebøkene kan det virke som om det er misnøyen med inflasjonen tidlig på 1920-tallet som gir NSDAP den økte oppslutningen. Den høye arbeidsledigheten nevnes, og med velvilje kan man skimte depresjonen implisitt, siden økt arbeidsledighet nevnes i forbindelse med USA og depresjonen. Men det blir opp til leseren selv å trekke den slutningen. I Ingvaldsen og Kristensen<sup>531</sup> sin lærebok fra 2015 blir depresjonen tydeligere trukket frem, men det er fortsatt inflasjonen som dominerer. Depresjonen i Tyskland blir kun kortfattet beskrevet i forbindelse med krakket i New York, og nevnes ikke igjen når arbeidsløshet og NSDAPs vekst blir diskutert.

Den store depresjonen er et emne hvor det er større uenighet blant historikerne. Noen historikere som Eric Hobsbawm og Heinrich Winkler har ment at depresjonen fikk avgjørende betydning for demokratiets fall. Hobsbawm<sup>532</sup> trekker frem at Weimarrepublikken ikke kunne overleve depresjonen og at depresjonen bidro til NSDAPs økte oppslutning og maktovertakelse. Dette hadde ikke vært mulig uten den økonomiske krisen, mener Hobsbawm. Mens andre historikere mener at depresjonen hadde liten betydning for demokratiets kollaps, siden de antidemokratiske kreftene allerede var fast bestemt på å styrte det parlamentariske systemet. Depresjonen var ikke avgjørende, men fremskyndet en allerede

---

<sup>527</sup> Skjønsberg 2007: 102.

<sup>528</sup> Ertesvaag et al. 1990: 69.

<sup>529</sup> Ertesvaag et al. 1990: 79.

<sup>530</sup> Hellerud et al. 2007: 93; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 80-81.

<sup>531</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2015: 105.

<sup>532</sup> Hobsbawm 1994/1997: 136-141.

pågående prosess, hevder de.<sup>533</sup> De fleste historikerne jeg har lest legger seg på denne linjen. Det er enighet blant historikerne om at krisen bidro til økt oppslutning for de antidemokratiske partiene KPD og NSDAP, og at den gamle eliten samarbeidet med NSDAP i frykt for kommunismen og for å få folkelig oppslutning bak ønsket om å avvikle den parlamentariske republikken.<sup>534</sup> I den forbindelse står depresjonen som en indirekte årsak, siden NSDAP fikk økt velgeroppslutning i forbindelse med krisen. Lærebøkene legger seg tette opp mot forklaringen som beskriver at depresjonen fikk en avgjørende betydning for demokratiets kollaps. Depresjonen blir da, for mange lærebøker, en viktig utløsende årsak til hvorfor Tyskland ble et nazistisk diktatur i mellomkrigstiden. Men dette gjelder ikke, som nevnt, to av lærebøkene fra 2007. De bruker istedenfor inflasjonen og arbeidsløsheten som årsaksforklaringer.

#### 5.2.4. Adolf Hitler og nazismen

Adolf Hitler, nazismen og NSDAP får generelt svært mye plass i lærebøkene. For mange av lærebøkene er det nettopp dette den tyske mellomkrigstiden handler om: Hitlers vei til makten, diktaturet han skapte på begynnelsen av 1930-tallet og den kommende krigen. I mange lærebøker blir andre emner stående i skyggen, og trekkes oftest frem når de er knyttet til Hitler på en eller annen måte. Andre personer nevnes svært sjelden ved navn, og da gjerne indirekte, for eksempel når president Paul von Hindenburg beskrives som presidenten. Det tydelige fokuset på Adolf Hitler og nazismen kan man særlig se i lærebøkene fra 2007 og 2015. De har viet mye plass til dette, og nazistisk ideologi, symboler, bilder og illustrasjoner får mye plass. Blant annet bruker Hellerud et al.<sup>535</sup> to hele sider i læreboken på å vise et bilde fra en massemønstring i Nürnberg. Her skriver lærebokforfatterne at flere hundre tusen hadde møtt opp for å hylle Tysklands nye eneveldige hersker. Det samme virkemiddelet bruker Ingvaldsen og Kristensen<sup>536</sup>, og bruker to hele sider i læreboken til en tegning av barn i uniform med store smil og hevede armer. Bak dem står rekker med soldater og nazistiske symboler. I bildeteksten spør forfatterne hvorfor ingen stoppet Hitler før det var for sent. Dette er også kapitlene som tar for seg den demokratiske perioden av tysk mellomkrigstid, og det blir svært tydelig for leseren at historien om tysk mellomkrigstid skal handle om

---

<sup>533</sup> Hett 2018: 85; Gossweiler 1989:167; Taylor 1945/2001: 240.

<sup>534</sup> Gossweiler 1989:163-167; Weitz 2010: 582-583; Mommsen 1989/1996: 219-230.

<sup>535</sup> Hellerud et al. 2007: 82-83.

<sup>536</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 70-71.

nazismens vekst, og dermed blir innledningen til kapittelet om tysk mellomkrigstid stående som et frempek på diktaturet som skal komme. Det gir også liten rom for refleksjon om hvem som skal komme seirende ut til slutt i historiefortellingen om tysk mellomkrigstid.

Bruk av slike innledende bilder er ikke uvanlig, og både Skjøsberg<sup>537</sup> og Sveen og Aastad<sup>538</sup> bruker bilder og symboler med nazistiske motiver. For eksempel starter Skjøsberg<sup>539</sup> kapittelet “I diktaturenes skygge” med et stort bilde av Hitler som hilser på Franco. Kapittelet handler om Sovjetunionen, Tyskland, Italia og Spania på 1920- og 1930-tallet. I Ingvaldsen og Kristensen<sup>540</sup> sin lærebok fra 2015 blir det også gitt stor plass til bilder av nazistiske motiver og symboler i begynnelsen av kapittelet om mellomkrigstiden. Dette på tross av at kapittelet handler om europeisk og amerikansk mellomkrigstid som helhet, og ikke bare tysk mellomkrigstid. Dette kan gi disse lærebøkene et deterministisk preg, fordi de i mindre grad gir rom for andre mulige tolkninger og elevenes egne refleksjoner rundt de historiske hendelsene. Her blir nazidiktaturet og andre verdenskrig nærmest et uunngåelig resultat i historisk sammenheng.

Den teleologiske historiefortellingen, slik den tydelig kommer frem i lærebøkene ovenfor, gir lite rom for elevenes egen refleksjon i forbindelse med historiefortellingen om Hitler, NSDAP og tysk mellomkrigstid. Lærebokforfatterne har et mål med historiefortellingen, og det er å beskrive hvordan Holocaust og andre verdenskrig kunne skje. Det er ikke nødvendigvis feil, men det åpnes ikke opp for at historien kunne ha tatt andre veier, og da blir det mindre plass til elevenes egne refleksjoner rundt de historiske hendelsene. En slik teleologisk, og noen ganger deterministisk, fremstilling av de historiske hendelsene er ahistorisk og åpner ikke for å se den historiske tidsepoken i lys av sin egen kontekst. I stedet blir mellomkrigstiden stående i lys av de historiske hendelsene som skjedde etter maktovertakelsen og under andre verdenskrig. Historiefortellingen forsøker trolig å skape en sammenheng for elevene, og vise dem hvorfor mellomkrigstiden er viktig. Men det blir ikke plass til den historiske kompleksiteten og historiseringen i en lærebok for ungdomsskolen. Denne kompleksiteten trenger historiefortellingen om mellomkrigstiden, for at det skal bli en

---

<sup>537</sup> Skjøsberg 2007: 90.

<sup>538</sup> Sveen & Aastad 1998: 77.

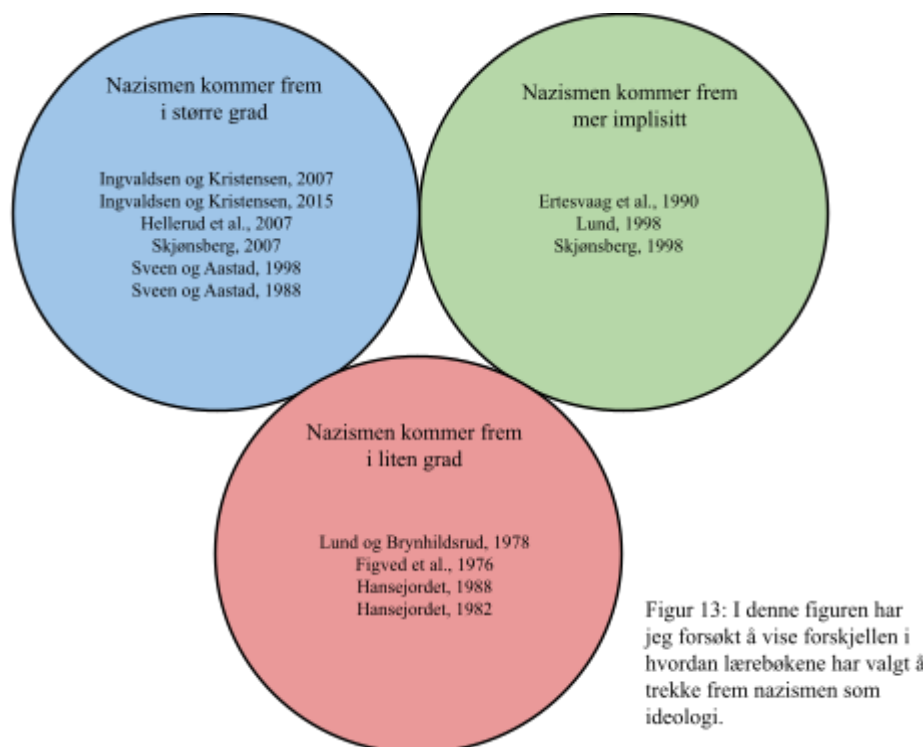
<sup>539</sup> Skjøsberg 2007: 90.

<sup>540</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2015: 92-95.

god og fullverdig historiefortelling. Det etableres istedenfor en indirekte sammenheng mellom ulike hendelser som ikke er der, for eksempel mellom inflasjonen tidlig på 1920-tallet og nazistenes økte oppslutning mange år senere. Man velger da å hoppe over grunnleggende hendelser slik at det skal bli plass til det moralske lærestykket i historiefortellingen. Spørsmålet er da hva som er viktigst: Skal man gi elevene de riktige moralske verdiene eller skal man prioritere å gi mellomkrigstiden en fullverdig historisk beskrivelse? En av utfordringene som er særlig tydelig, er fokuset på Adolf Hitler i lærebøkene historiefortelling.

#### 5.2.4.1. Nazismen

Nazismen som ideologi får i de fleste lærebøker liten plass, og det er relativt få aspekter ved ideologien som trekkes frem. Det er bøkene publisert etter årtusenskiftet som gir nazismen størst plass. Generelt trekker disse lærebøkene særlig inn at nazismen var nasjonalistisk, rasistisk, antisemittisk, udemokratisk, samtidig som det legges vekt på ideologiens førerprinsipp og dens ønske om å skape større livsrom for tyskere/ariere. Det varierer i hvor stor grad ulike aspekter trekkes inn i de forskjellige lærebøkene, men ideologiens raselære får vanligvis en del plass.



Figur 13: I denne figuren har jeg forsøkt å vise forskjellen i hvordan lærebøkene har valgt å trekke frem nazismen som ideologi.

De fleste lærebøkene publisert mellom 1976 og 1988 har en svært kortfattet beskrivelse av nazismen som ideologi, og ideologien beskrives kun kort i løpet av et par setninger. Nazismens antisemittisme og raselære får også svært begrenset med plass i historiefortellingen.<sup>541</sup> Lund og Brynhildsrud<sup>542</sup> tar ikke med nazismens raselære og antisemittisme. Lund<sup>543</sup>, Skjønberg<sup>544</sup> og Ertesvaag et al.<sup>545</sup> beskriver ikke nazismen eller fascismen som ideologi eksplisitt, men trekker inn flere aspekter indirekte. Her blir det lagt en del vekt på nazismens antisemittisme, forfølgelse av minoriteter og voldshandlinger utført mot jøder og andre minoriteter. Statsviter Robert Paxton<sup>546</sup> har trukket frem en rekke sider ved den nazistiske og fascistiske ideologien. Hovedbildet er at lærebøkene som gir plass til nazismen som ideologi trekker frem flere av de samme aspektene som Paxton legger vekt på, men i en mye mer forenklet språkdrakt, blant annet det Paxton<sup>547</sup> kaller for fascismens mobiliserende lidenskaper.

Paxton<sup>548</sup> legger blant annet vekt på økt integrering av befolkningen i et “renere” samfunn, enten frivillig eller med tvang og vold. Lærebøkene trekker her inn udemokratisk regime og et ønske om å fjerne mennesker som ikke passet inn i nazistenes verdensbilde. Samtidig viser Paxton<sup>549</sup> til at staten trengte en naturlig lederskikkelse, som representere folkets skjebne. I forbindelse med dette trekke lærebøkene inn førerprinsipp og diktatur. Paxton<sup>550</sup> trekker også frem ideene om at lederens overlegne instinkt skal trumfe fornuften, voldsforherligelse og et folks rett til å dominere andre mennesker, kun regulert av gruppens dyktighet innenfor en darwinistisk maktkamp. Lærebøkene trekker her inn rasisme, antisemittisme, diktatur og et ønske om å skape større livsrom for tyskere/ariere. Det er naturlig at en lærebok for ungdomsskolen bruker et mye mer forenklet språk til å forklare kompleksiteten i en ideologi som fascismen og nazismen.

---

<sup>541</sup> Hansejordanet 1988: 149-150; Hansejordanet 1982: 128-129; Figved et al. 1976: 39; Lund & Brynhildsrud 1978: 19-28.

<sup>542</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 19-28.

<sup>543</sup> Lund 1998: 76-79.

<sup>544</sup> Skjønberg 1998: 108.

<sup>545</sup> Ertesvaag et al. 1990: 81-82.

<sup>546</sup> Paxton 2004: 24-54.

<sup>547</sup> Paxton 2004: 40-41.

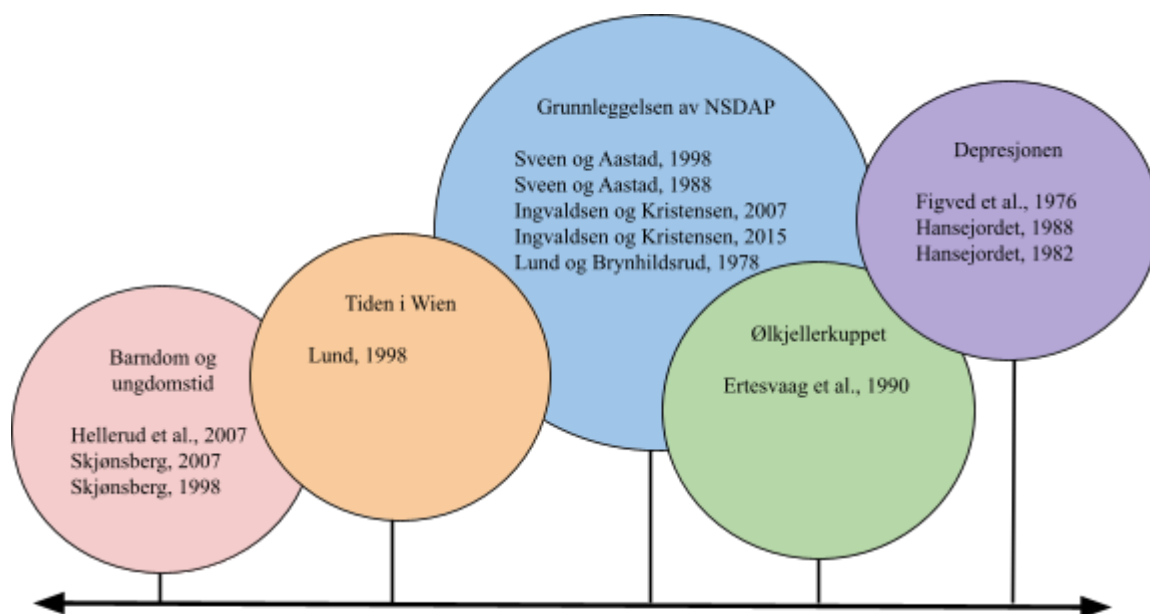
<sup>548</sup> Ibid.

<sup>549</sup> Ibid.

<sup>550</sup> Ibid.

### 5.2.4.2. Adolf Hitler

De fleste lærebøkene fokuserer mye på Adolf Hitler som person, og i noen av lærebøkene føles det som om han er den røde tråden i historiefortellingen om tysk mellomkrigstid. Mange av hendelsene er direkte knyttet til han som enkeltperson og nazismen. Det er litt ulikt hvor mye lærebøkene trekker inn av Adolf Hitlers liv og virke. Noen lærebøker tar for seg store deler av hans liv, mens andre konsentrerer seg om den delen av livet som er relevant for mellomkrigstiden. Tre av lærebøkene tar kort for seg barndommen, ungdomstiden og tiden i Wien.<sup>551</sup> Historiefortellingen fortsetter videre med hans tjeneste for Tyskland under første verdenskrig, hvordan freden og Versaillestraktaten kom som et sjokk, og hvordan han mente at Tyskland var blitt forrådt av jøder, kommunister og sosialister. Videre fortsetter historiefortellingen om grunnleggelsen av det nasjonalsosialistiske arbeiderpartiet, og det er her flere andre lærebøker starter sine fortellinger om Hitler.<sup>552</sup>



Figur 14: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvor mye av livet til Adolf Hitler som trekkes inn i historiefortellingen om tysk mellomkrigstid. Noen lærebøker trekker frem barndom og ungdomstid, mens andre venter til tiden etter første verdenskrig før Hitler kommer inn i historiefortellingen. Ertesvaag et al. nevner Hitler kort i forbindelse med Ølkjellerkuppet, mens tre av lærebøkene med en minimalistisk historiefortelling ikke trekker Hitler frem før i forbindelse med depresjonen.

<sup>551</sup> Hellerud et al. 2007: 84; Skjønsberg 1998: 104-105; Skjønsberg 2007: 100-101.

<sup>552</sup> Sveen & Aastad 1998: 84-85; Sveen & Aastad 1988: 113; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 76; Lund & Brynhildsrud 1978: 22-23; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 111.

Lærebøkene bruker forskjellige år for grunnleggelsen av NSDAP. Noen skriver 1919, mens andre bruker 1921<sup>553</sup>. Lunds<sup>554</sup> lærebok er den eneste som starter med hans virke som “mislykket” kunstner i Wien. Ertesvaag et al.<sup>555</sup> sin lærebok er den som skiller seg mest ut ved å ikke fokusere mye på NSDAP og partilederen før depresjonen, og nevnes kun kort i forbindelse med Ølkjellerkuppet i 1923. Tre lærebøker har en såpass kort og overordnet historiefortelling at den første tiden ikke får plass<sup>556</sup>, og Hitler og NSDAP kommer først inn i forbindelse med depresjonen og maktovertakelsen.

Hitler får særlig stor plass i alle lærebøkens historiefortellinger etter maktovertakelsen i 1933, og er lærebøkens tydelige antagonist. En tydelig protagonist kommer ikke frem i historiefortellingen til lærebøkene. Aktører som handler i historiefortellingen beskrives nesten utelukkende som nazistene i fellesskap, eller Hitler alene. “I september 1938 samlet Hitler tyske tropper langs grensen til Tsjekkoslovakia”<sup>557</sup>, “Hitler og nazistene brukte Riksdagsbrannen til å fjerne alle politiske motstandere”<sup>558</sup>, “Det neste skrittet for Hitler og nazipartiet var å få befolkningen til å tenke likt (...)”<sup>559</sup> og “Hitler satte i gang en voldsom militær opprustning”<sup>560</sup> er typiske eksempler på at Hitler blir plassert som den handlende i fortellingen. Hitler-fokuset kommer også tydeligere frem hos Ertesvaag et al.<sup>561</sup> etter maktovertakelsen. Andre enkeltpersoner nevnes sjelden ved navn, men noen ganger trekkes grupper av mennesker inn, for eksempel kommunistene og sosialdemokratene. Et annet eksempel er når Sveen og Aastad<sup>562</sup> i sine lærebøker trekker frem “mange politikere” som mente de kunne kontrollere Hitler og at det var naturlig at lederen for det største partiet ble leder for regjeringen. Hvem alle disse “politikerne” er nevnes ikke eksplisitt. Skjønberg<sup>563</sup>

---

<sup>553</sup> Det opprinnelige navnet på Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) var Deutsche Arbeiterpartei (DAP). DAP ble stiftet 5. januar 1919, men skiftet den 24. februar 1920 navn til NSDAP. Adolf Hitler ble NSDAPs partileder 29. juli 1921. Bruk av forskjellige årstall er derfor knyttet til ulike hendelser. Noen lærebøker ser dermed ut til å mene at partiet ikke ble grunnlagt før Adolf Hitler ble partileder, mens andre lærebøker velger å bruke grunnleggelsen av DAP i 1919 som startpunkt. DAP ble stiftet av Anton Drexler, mens i lærebøkene kan man få inntrykk av at det var Hitler selv som grunnla partiet.

<sup>554</sup> Lund 1998: 74.

<sup>555</sup> Ertesvaag et al. 1990: 58.

<sup>556</sup> Hansejordet 1988: 149-150; Hansejordet 1982: 128-129; Figved et al. 1976: 39.

<sup>557</sup> Hellerud et al. 2007: 102.

<sup>558</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 81.

<sup>559</sup> Sveen & Aastad 1998: 85-86.

<sup>560</sup> Skjønberg 2007: 104.

<sup>561</sup> Ertesvaag et al. 1990: 79-87.

<sup>562</sup> Sveen & Aastad 1998: 83-85; Sveen & Aastad 1988:114-115.

<sup>563</sup> Skjønberg 1998: 105-107.



trekker også inn denne gruppen med ikke-navngitte politikere. I læreboken fra 2007 viser Skjønberg<sup>564</sup> til “Tysklands mektigste menn”, men hvem disse er kommer i liten grad frem. Det kan ha vært pedagogiske og didaktiske årsaker til å ikke navngi mange personer, men når man nevner så få blir fokuset på Adolf Hitler enda mer tydelig.

I forbindelse med Hitler bruker gjerne noen lærebokforfattere retoriske spørsmål som et virkemiddel i lærebøkene. For eksempel gjøres dette av Hellerud et al.<sup>565</sup>, som spør “hvorfør var det ingen som stoppet diktatorene?”<sup>566</sup>, mens Ingvaldsen og Kristensen<sup>567</sup> spør “hvorfør var det ingen som tok makten fra Hitler før det var for sent?”<sup>568</sup>. Mens Sveen og Aastad spør “Hva var det som skapte grobunn for fascismen i tiden etter første verdenskrig?”<sup>569</sup>. Bruk av retoriske spørsmål kan skape mulighet for refleksjon hos elevenes som leser lærebokteksten, men utfordringen for lærebøkene er at de gjerne har retoriske spørsmål med moraliserende undertoner. Da gir ikke det retoriske spørsmålet rom for undring, fordi svaret allerede er gitt implisitt på forhånd.

Flere lærebøker trekker frem at Hitler og naziregimet var populært og hadde god oppslutning blant tyskere<sup>570</sup>, mens i andre lærebøker blir det lagt vekt på at samfunnet var strengt kontrollert, og at motstandere av regimet ble arrestert, torturert eller drept.<sup>571</sup> Det trekkes særlig frem hvordan han fikk kontroll på samfunnet og økonomien. Under det nye styret satte staten i gang store offentlige arbeider som gav arbeid og lønn til mange tyskere. Mange av lærebøkene skriver at det etter noen år var svært få arbeidsløse igjen i Tyskland.<sup>572</sup> Andre lærebøker legger vekt på at mange tyskere ikke torde å si imot Hitler på grunn av frykt for Gestapo og konsentrasjonsleirene, men trekker også frem at mange slo seg til ro med det de oppfattet som de positive sidene ved naziregimet. Noen lærebøker legger dermed vekt på regimets popularitet, mens andre legger vekt på at regimet styrte ved hjelp av frykt. Begge disse aspektene kommer også frem i forskningslitteraturen. Historikerne jeg har trukket frem

---

<sup>564</sup> Skjønberg 2007: 102.

<sup>565</sup> Hellerud et al. 2007: 99-101.

<sup>566</sup> Ibid.

<sup>567</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 70-71.

<sup>568</sup> Ibid.

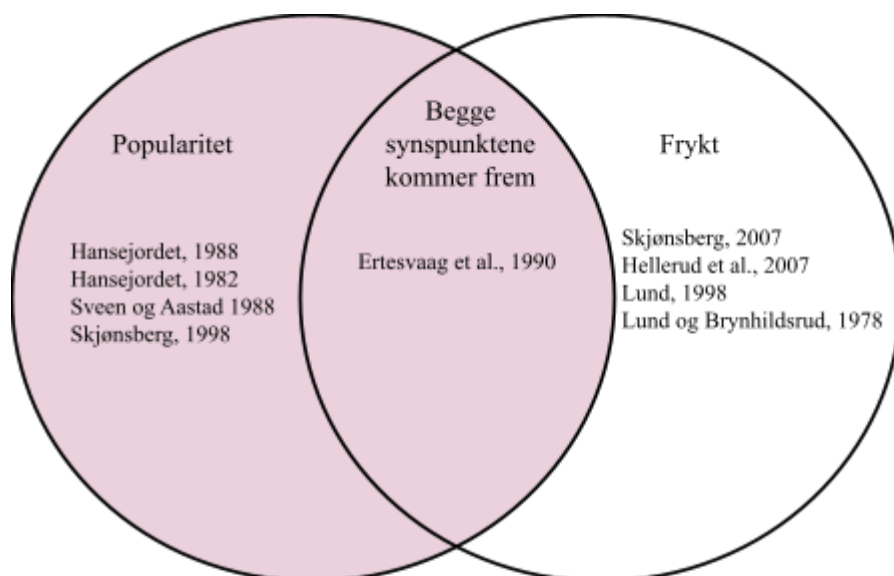
<sup>569</sup> Sveen & Aastad 1998: 77.

<sup>570</sup> Hansejordet 1988: 151; Hansejordet 1982: 129; Sveen & Aastad 1988: 117; Skjønberg 1998: 110.

<sup>571</sup> Skjønberg 2007: 104; Hellerud et al. 2007: 86; Lund 1998: 76-77; Lund & Brynhildsrud 1978: 27.

<sup>572</sup> Hansejordet 1988: 150-151; Hansejordet 1982: 129; Skjønberg 2007: 104; Sveen & Aastad 1988: 115-118; Skjønberg 1998: 110; Hellerud 2007: 94.

ovenfor er uenige hvorvidt naziregimet hadde bred støtte i befolkningen eller ikke. Noen historikere trekker frem regimets popularitet<sup>573</sup>, mens andre har lagt mer vekt på at regimet ikke var særlig populært<sup>574</sup> og at befolkningen ble tvunget til stillhet gjennom frykt.<sup>575</sup>



Figur 15: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hva lærebøkene legger vekt på i forbindelse med tyskernes forhold til naziregimet. Noen lærebøker legger mest vekt på at regimet var populært, mens andre lærebøker legger mest vekt på at regimet brukte frykt for å kontrollere befolkningen. I Ertesvaag et al. kommer begge disse synspunktene tydelig frem. Fem av lærebøker skriver lite om tyskernes forhold til regimet, og er ikke med i figuren.

Lærebøkene vektlegger dermed ulikt, slik også forskningslitteraturen gjør. Paxton<sup>576</sup> er derimot mer nyansert i sin historiefortelling og understreker istedenfor at regimet ikke baserte seg på frykt eller popularitet alene, men en kombinasjon av begge. Dette aspektet kommer litt frem i læreboken til Ertesvaag et al.<sup>577</sup> som skriver at naziregimet baserte seg på en blanding av frykt og popularitet. I noen lærebøker kommer ingen av aspektene frem i det hele tatt, og historiefortellingen gir ingen indikasjon på om naziregimet var populært eller ikke.<sup>578</sup>

En utfordring med fokuset på Hitler er at det nesten gjør historiefortellingen om den tyske mellomkrigstiden til en historiefortelling om Hitler. Dette er mest fremtredende i lærebøkene til Hellerud et al.<sup>579</sup> og Skjønsberg<sup>580</sup> som tar for seg mest av Hitlers liv. Dermed forsvinner

<sup>573</sup> Mommsen 2000/2009: 36-40; Shirer 1961/2011: 333.

<sup>574</sup> Hildebrand 1979/1984: 5; Evans 2005: 115-117.

<sup>575</sup> Evans 2005: 115-117.

<sup>576</sup> Paxton 2004: 125-137.

<sup>577</sup> Ertesvaag et al. 1990: 81.

<sup>578</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2015: 113-119; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 81-87; Figved et al. 1976: 39-43; Sveen & Aastad 1998: 84-87.

<sup>579</sup> Hellerud et al. 2007: 84.

<sup>580</sup> Skjønsberg 1998: 104-105; Skjønsberg 2007: 100-102.

mye av de andre viktige historiefortellingene og aktørene fra lærebøkene beskrivelse av den tyske mellomkrigstiden. Andre viktige aktører som Rhöm, Strasser, Brüning, Hindenburg, Schleicher og Papen er omtrent ikke nevnt.

Overfokuset på Adolf Hitler blir av noen historikere kalt "hitlersentrisme"<sup>581</sup>, og beskrives som utfordrende. Det kommer i liten grad frem i lærebøkene at Hitler var avhengig av støtte fra den gamle eliten, og bekjempet ikke Weimarrepublikken alene. Flere historikere mener at nazistenes maktovertakelse ikke var mulig uten støtte fra den gamle eliten, og kunne vært unngått hvis eliten hadde ønsket det.<sup>582</sup> En hitlersentrert historiefortelling gir Hitler og hans nærmeste krets all skyld for de grusomme hendelsene gjennomført av "Det tredje riket", og ifølge historiker Hans Mommsen fratrer dette andre medskyldige og Tyskland som helhet all skyld.<sup>583</sup> Mommsen<sup>584</sup> er tydelig i sin kritikk og mener at en konsekvens av å fokusere mye på Hitler, derfor kan være at andre mennesker, som var minst like ivrige, støttende eller passive til folkemordet, blir glemt og i verste fall frikjent for sine kriminelle handlinger. Mange av lærebøkene, særlig de med et mer teleologisk og Hitler-sentrert preg, legger seg tett opp mot hitlersentrismen som flere historikere kritiserer. Man får igjen et inntrykk av at lærebøkene mål er å sette en støkk i elevene, uten å gi rom for historisk kontekst og analyse, refleksjoner og tolkninger. Dette er mindre fremtredende i lærebøkene som har en mer overordnet europeisk og minimalistisk historiefortelling, men dette har mest med lærebøkene begrensede plass å gjøre. Samtidig er en annen utfordring at Weimarrepublikken i en hitlersentrert historiefortelling risikerer å bli stående igjen kun som et forspill til naziregimet, uten en at man får plass til republikkens historiske egenverdi.<sup>585</sup>

### 5.2.5. Weimarrepublikkens kollaps

Lærebøkene trekker i stor grad inn økt misnøye i befolkningen på grunn av de økonomiske krisene og Versaillestraktaten som viktige årsaker til at Weimarrepublikken kollapse. Men dette får generelt mye mindre plass sammenlignet med lærebøkene historiefortelling om "Det tredje riket" og utenrikspolitikken mellom 1933 og 1939. Ovenfor har jeg tatt for meg

---

<sup>581</sup> Mommsen 1987: 2; Kershaw 2019.

<sup>582</sup> Broszat 1987: 146-148; Fest 1973/2005:302-304; Hett 2018: 181-183; Kolb 2002/2005: 163-164; Weitz 2018: 358-360.

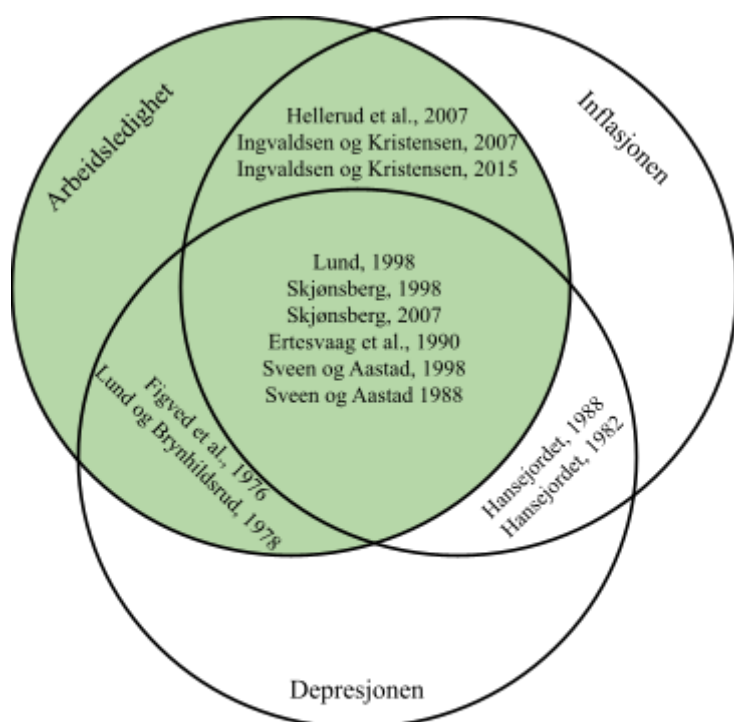
<sup>583</sup> Jones 2018: 186-188; Mommsen 1987: 51-59; Mommsen 2000/2009: 249-252.

<sup>584</sup> Mommsen 2000/2009: 249-252.

<sup>585</sup> Weitz 2018: 2-5.

de økonomiske krisene og Versaillestraktaten, og jeg skal ikke diskutere temaene videre her utover deres betydning for Weimarrepublikkens kollaps.

Flere lærebøker trekker likhetstegn mellom økonomisk krise, økt arbeidsledighet og velgeroppslutningen til NSDAP. Dermed trekkes de økonomiske krisene og den økende arbeidsledigheten frem som avgjørende faktorer for nazistenes maktovertakelse. Slik jeg har vist ovenfor trekker en del lærebøker frem inflasjonen som en viktig årsak til den økte misnøyen mot demokratiet. Misnøyen gjorde at mange mistet troen på Weimarrepublikken.<sup>586</sup> I tillegg trekker flere lærebøker inn at den store depresjonen ble en viktig årsak til demokratiets kollaps og NSDAPs økte oppslutning.<sup>587</sup>



Figur 16: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvilke av de økonomiske krisene som trekkes frem. Arbeidsledighet blir løftet frem som en egen dimensjon i figuren siden noen lærebøker viser eksplisitt til arbeidsledigheten, men velger å utelate en av krisene. To lærebøker har også valgt å ikke vise til arbeidsledighet.

Alle lærebøkene viser i større eller mindre omfang hvordan en eller begge av de økonomiske krisene var viktige årsaker til hvorfor demokratiet ble erstattet av et nazistisk diktatur.

<sup>586</sup> Hellerud et al. 2007: 92-93; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 75; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 110-111; Sveen & Aastad 1998: 82; Sveen & Aastad 1988: 112; Lund 1998: 73.

<sup>587</sup> Sveen & Aastad 1998: 84-85; Sveen & Aastad 1988: 114; Lund 1998: 74-75; Skjønsberg 1998: 106; Skjønsberg 2007: 102; Figved et al. 1976: 39; Hansejordanet 1988: 149-150; Hansejordanet 1982: 128-129; Ertesvaag et. al 1990: 69

Økonomisk krise er den viktigste årsaksforklaringen i lærebøkernes historiefortelling om hvorfor Weimarrepublikkens demokratiske system kollapset. Lærebøkernes utfordring er at de forsøker å forklare et svært komplekst hendelsesforløp på en begrenset plass, og da forsvinner mye av den historiserte historiefortellingen.

De økonomiske krisene blir også trukket frem i forskningslitteraturen, men det er uenighet blant historikerne hvor stor betydning de faktisk fikk. Flere historikere trekker frem at inflasjonen fikk store konsekvenser, og økte motstanden mot demokratiet, særlig blant middelklassen. Inflasjonen reduserte middelklassens økonomiske status og skapte stor mistro til Weimarrepublikken.<sup>588</sup> Økt motstand mot demokratiet ble også tydeligere i arbeiderklassen, men de fleste arbeiderklassevelgerne stemte i hovedsak på KPD.<sup>589</sup> Flere lærebøker legger vekt på inflasjonen som en viktig årsak, men har naturlig nok en mye mer komprimert historiefortelling enn den som kommer frem i forskningslitteraturen.<sup>590</sup>

Tre av lærebøkene viser også i tillegg, eksplisitt eller implisitt, til at det særlig var middelklassen eller middelklasseyrkene som i størst grad mistet troen på demokratiet.<sup>591</sup> Lund<sup>592</sup> trekker også inn middelklassen, men viser i hovedsak til gruppens frykt for kommunismen. Den store depresjonen betydning for Weimarrepublikkens kollaps er det noe større uenighet i blant historikerne. Særlig har Winkler<sup>593</sup> og Hobsbawm<sup>594</sup> trukket frem at republikken ikke kunne overleve denne krisen. Mens de fleste historikerne jeg har lest er uenig i dette, og viser til at depresjonen ikke var avgjørende for Weimarrepublikkens kollaps, men at det var en ønsket politisk handling å gå over til et autoritært styre fra grupper innenfor den tyske eliten.

<sup>595</sup>

Selv om økonomisk krise og arbeidsledighet er den viktigste årsaken til demokratiets fall i lærebøkernes historiefortelling, trekker mange også kortfattet inn andre årsaker til

---

<sup>588</sup> Berman 1997: 415; Weitz 2018: 145; Taylor 1945/2001: 231-232; Evans 2004: 103-106, 112.

<sup>589</sup> Berghahn 1987: 107.

<sup>590</sup> Sveen & Aastad 1988: 112; Hellerud et al. 2007: 92-93; Lund 1998: 73.

<sup>591</sup> Ertesvaag et al. 1990: 57-58; Lund & Brynhildsrud 1978: 25; Sveen & Aastad 1998: 117.

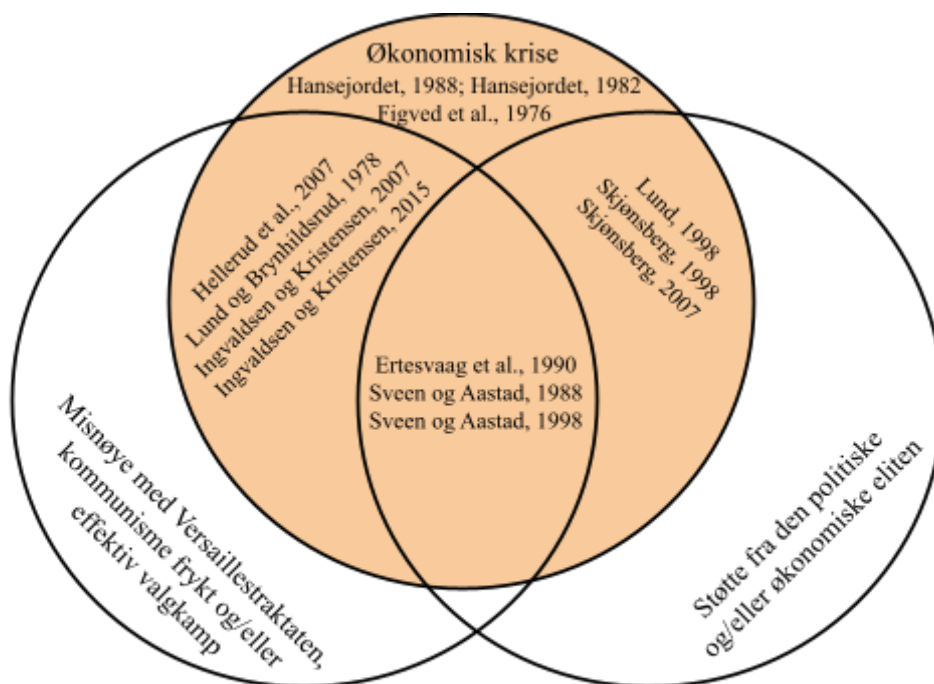
<sup>592</sup> Lund 1998: 73-75.

<sup>593</sup> Fritzsche 1996: 633-635; Evans 1997: 142-145.

<sup>594</sup> Hobsbawm 1994/1997: 136-141.

<sup>595</sup> Hett 2018: 85; Gossweiler 1989: 165-167; Taylor 1945/2001: 240; Weitz 2018: 349-360; Evans 2004: 277, 283-308; Kolb 2002/2005: 163-164; Broszat 1987: 146-148; Weitz 2010: 582-583; Mommsen 1989/1996: 219-230.

demokratiets fall. Hansejordet<sup>596</sup> og Figved et al.<sup>597</sup> viser i utgangspunktet kun til de økonomiske krisene og Hitlers lovnader om bedre tider, som årsaksforklaring på hvorfor Weimarrepublikken ikke overlevde mellomkrigstiden. Noen av lærebøkene skriver kort hvordan NSDAPs oppslutning økte fordi Hitler ville rette opp feilene fra Versaillestraktaten, løse de økonomiske problemene, få folk i arbeid, kjempe mot kommunismen og på grunn av NSDAPs effektive valgkampanjer og propaganda.<sup>598</sup>



Figur 17: I denne figuren forsøker jeg å vise hvilke årsaker til demokratiets kollaps lærebøkene har lagt mest vekt på. Alle lærebøkene legger vekt på økonomisk krise, men trekker ellers inn ulike årsaker til hvorfor demokratiet falt og Hitler ble rikskansler i 1933.

Det blir også lagt vekt på i noen lærebøker at NSDAP fikk støtte fra rike industriledere og direktører, fordi nazistene lovet å knekke kommunistene og sosialdemokratene.<sup>599</sup> Samtidig trekker noen lærebøker inn at Hitler fikk makten fordi mange politikere mente de kunne kontrollere han og at det var naturlig at lederen for det største partiet ble ledere for regjeringen.<sup>600</sup> Lund<sup>601</sup> trekker inn hvordan Weimarrepublikken slet med lite levedyktige

<sup>596</sup> Hansejordet 1988: 149-150; Hansejordet 1982: 127-129.

<sup>597</sup> Figved et al. 1976: 39.

<sup>598</sup> Hellerud et al. 2007: 94; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 113; Lund & Brynhildsrud 1978: 25; Sveen & Aastad 1998: 83-85; Sveen & Aastad 1988:114-115.

<sup>599</sup> Skjøsberg 2007: 102; Sveen & Aastad 1988: 114; Sveen & Aastad 1988: 84; Lund 1998: 75.

<sup>600</sup> Sveen & Aastad 1988: 83-85; Sveen & Aastad 1998: 114-115; Skjøsberg 1998: 105-107; Skjøsberg 2007: 102.

<sup>601</sup> Lund 1998: 73-75.

regjeringer på grunn av de mange små partiene, mens Ertesvaag et al.<sup>602</sup> fokuserer mest på hvordan arbeidsløshet, politisk uro og vold, matmangel og stadige regjeringsskifter økte oppslutningen til NSDAP. Samtidig klarte ikke de andre partiene å styre effektivt. NSDAP ble det største partiet ved valgene i 1932, og presidenten og de borgerlige partiene ga til slutt etter og ga nazistene makten i et håp om at en handlekraftig regjering kunne få Tyskland ut av den økonomiske krisen.

I forskningslitteraturen kan man finne igjen flere av årsakene noen av lærebøkene trekker inn. Versaillestraktaten trekkes i lærebøkene inn for å vise til økt misnøye blant tyskere overfor demokratiet, og at mange ønsket å få vilkårene revidert eller fjernet. Det trekkes frem i forskningslitteraturen at Versaillestraktaten ikke fungerte slik intensjonen var, fordi den ikke fikk støtte blant tyskerne, den svekket ikke Tysklands militære muligheter og ble ikke håndhevet da Tyskland begynte å bryte vilkårene i avtalen. Det blir ikke trukket frem eksplisitt at Versaillestraktaten var en viktig årsak til hvorfor demokratiet til slutt kollapset<sup>603</sup>, men, slik Broszat<sup>604</sup> trekker frem, kan fredsavtalen ha fått en negativ psykologisk effekt på tyskerne. En kan derfor ikke si at Versaillestraktaten hadde en direkte årsak til Weimarrepublikkens fall, selv om den kan ha påvirket negativt på demokratiseringen i Tyskland. Lærebøkene legger noe mer vekt på Versaillestraktatens betydning for demokratiets undergang, enn det forskningslitteraturen gjør, mens utfordringer med det politiske systemet i mindre grad trekkes frem av lærebøkene. Dette er det kun noen lærebøker som legger vekt på.

Selv om noen lærebøker trekker frem noen utfordringer med det politiske systemet i Weimarrepublikken, blir det for mangelfullt til å kunne gi den komplekse forklaringen som kreves for å forstå hvilke krefter som drev republikken mot diktaturet. Det samme gjelder beskrivelsen av at “mange politikere” og “de borgerlige partiene” forsøkte å bruke Hitler til egen vinning. Beskrivelsen blir såpass generell at det blir vanskelig for leseren å forstå hvem disse “politikerne” er, hvem de representerer og hvorfor de har myndigheten til å gi Hitler makten. Ingen av de bakenforliggende årsakene for hvorfor “mange politikere” ønsket å gi

---

<sup>602</sup> Ertesvaag et al. 1990: 79.

<sup>603</sup> Marks 2013: 655-658; Kunz 1998: 523-527.

<sup>604</sup> Broszat 1987: 48.

NSDAP makten kommer tydelig frem i lærebøkene. Den eneste læreboken som forsøker å gi en slik bakenforliggende årsak er Ertesvaag et al.<sup>605</sup> som trekker inn hvordan presidenten og de borgerlige partiene ville at Hitler skulle ordne opp i økonomien. De betraktningene som kommer frem i læreboken trekkes ikke frem i forskningslitteraturen. De borgerlige partiene støttet ikke NSDAP før innføringen av fullmaktsloven, og det var i hovedsak den nasjonalkonservative kretsen rundt president Hindenburg sine interne intriger som til slutt plasserte makten i Hitlers hender.<sup>606</sup> Utdfordringer i det politiske systemet kommer frem i forskningslitteraturen, og det beskrives blant annet at Weimarrepublikken slet med hyppige regjeringsskifter. Det er særlig Hett<sup>607</sup> og Fritzsche<sup>608</sup> som trekker frem den politisk vanskelige situasjonen Weimarrepublikken stod i. Da storkoalisjonen ikke klarte å bli enige om arbeidsledighetstrygd i 1930 sprakk koalisjonen, og de nasjonalkonservative kreftene satte inn støtet mot Weimarrepublikken.<sup>609</sup> Det blir understreket i forskningslitteraturen at det ikke var det politiske systemet i seg selv som fikk republikken til å kollapse, men en villet og ønsket politikk fra nasjonalkonservative krefter.<sup>610</sup>

#### 5.2.5.1. Oppsummerende betraktninger

En gjennomgående utfordring er at lærebøkene ikke klarer å gi en fullverdig forklaring på hvorfor demokratiet kollapse og nazistenes maktovertakelse. Derfor har noen av lærebøkene valgt å droppe store deler av forklaringen, og hopper direkte til at Hitler får makten, uten å forklare hvordan og hvorfor dette skjedde. Et godt eksempel på dette kan man se i lærebøkene til Ingvaldsen og Kristensen.<sup>611</sup> Her hopper lærebøkens historiefortelling fra kapittelet om krakket i New York og direkte til riksdagsbrannen, uten å gi en skikkelig forklaring på hvordan eller hvorfor Hitler ble rikskansler i Tyskland. Forklaringen Ingvaldsen og Kristensen<sup>612</sup> gir på NSDAPs vekst er at Hitler klarte å skaffe partiet flere og flere velgere ved å snakke om inflasjonen, arbeidsløsheten og fremtidige farer. Dette gjorde at nazistene tok over makten i 1933. Utfordringen med svært kortfattede, og til en viss grad mangelfulle, årsaksforklaringer, går igjen i de fleste lærebøkene.

---

<sup>605</sup> Ertesvaag et al. 1990: 79.

<sup>606</sup> Fest 1973/2005: 302-304; Hett 2018: 170-183; Kolb 2002/2005: 163-164.

<sup>607</sup> Hett 2018: 67-69.

<sup>608</sup> Fritzsche 1994: 640-641.

<sup>609</sup> Gossweiler 157-166; Weitz 2018: 349-360.

<sup>610</sup> Gossweiler 1989: 157-167; Weitz 2018: 349-360; Evans 2004: 277, 283-308; Kolb 2002/2005: 163-164.

<sup>611</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 79-81; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 113-114.

<sup>612</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 76-79; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 113



Samtidig er det i stor grad en negativ historiefortellingen om Weimarrepublikken som kommer frem i lærebøkene, og det gir lite rom for håp for demokratiet, alternative veier historien kunne gått, og det vises ikke til oppblomstringen innenfor kultur, vitenskap, filosofi og arkitektur som Weimarrepublikken også representerte. Lærebøkene viderefører en historiefortelling om Weimarrepublikken som er preget av krise og elendighet, og demokratiet står som en forpost til nazidiktaturet. Slike fremstillinger har også ifølge Kolb, både vært vanlig i forskningslitteraturen, men også problematisert.<sup>613</sup> Utfordringen til Weimarrepublikken er at det var demokratiet som ga Hitler makten. Man har derfor i historieskrivningen i senere tyske republikker hatt et behov for å vise avstand til Weimarrepublikken. Dette er en viktig grunn til at det er blitt skapt en negativ historiefortelling, som også er fremtredende i dagens litteratur.<sup>614</sup> Behovet for å skape avstand til Weimarrepublikken kan være en årsak til at flere av lærebøkens historiefortellinger noen steder kan oppleves å være determinert med tanke på forståelsen av perioden, og at Tyskland noen steder blir trukket frem som et historisk særtilfelle. Dette kan skape en ahistorisk forståelse av perioden.

Noen lærebøker har også et mer fargerikt språk enn andre, og det er brukt en rekke kreative metaforer. Dette gjelder særlig lærebøkene til Ingvaldsen og Kristensen<sup>615</sup>, Ertesvaag et al.<sup>616</sup> og Skjøsberg<sup>617</sup> som bruker en del fargerike metaforer. Ingvaldsen og Kristensen bruker bant annet metaforer som “kapitalismens høyborg”<sup>618</sup>, “flammene slikker oppover veggene”<sup>619</sup> og “en ung, glødende 33-åring”<sup>620</sup>. Skjøsberg<sup>621</sup> bruker metaforer som “produksjonslivet kom inn i en ond sirkel”<sup>622</sup>, “pengelånene(...) ble(...) en forbannelse”<sup>623</sup>, “Europa vokste frem på ruinhaugene”<sup>624</sup> og “han [klarte] å piske opp stemningen. (...) Tilhørerne var i transe”<sup>625</sup>.

---

<sup>613</sup> Kolb 2002/2005: 166-177.

<sup>614</sup> Weitz 2010: 583-587.

<sup>615</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 76-81.

<sup>616</sup> Ertesvaag et al. 1990: 55-87.

<sup>617</sup> Skjøsberg 1998: 51-105.

<sup>618</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 81.

<sup>619</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 80-81; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 114.

<sup>620</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 76; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 111.

<sup>621</sup> Skjøsberg 1998: 51-105.

<sup>622</sup> Skjøsberg 1998: 51.

<sup>623</sup> Skjøsberg 1998: 51-52.

<sup>624</sup> Skjøsberg 1998: 92-93.

<sup>625</sup> Skjøsberg 1998: 105.

Mens Ertesvaag et al. bruker metaforer som “Tyskland vakte en storm”<sup>626</sup>, “krisa rir landet som en mare”<sup>627</sup>, “[jødene] håpet at marerittet skulle gli over”<sup>628</sup> og “Tsjekkoslovakia [kom] under den nazistiske jernhælen”. Men det kommer også frem en rekke fargerike metaforer i Sveen og Aastad og Lund sine lærebøker. Sveen og Aastad<sup>629</sup> skriver blant annet at Hitler fikk “blod på tann”<sup>630</sup> i forbindelse med annekteringen av Sudetenland. Lund<sup>631</sup> bruker også noen fargerike metaforer og skriver at okkupasjonen av Ruhr var “som å helle salt i sår”<sup>632</sup> og at jødene ble “brennmerket som en “giftig” rase (...), og som ville ødelegge landet [Tyskland] hvis de ikke ble holdt i sjakk”.<sup>633</sup> Slike metaforer er med på å forsterke dramatikken i historiefortellingen, og når man leser flere av disse metaforene kan man få en følelse av at fremstillingen blir som et stadig mer intenst drama frem mot historiefortellingens to klimaks: innføringen av naziregimet og utbruddet av andre verdenskrig.

Lærebøkene trekker i hovedsak frem og legger mest vekt på de økonomiske krisene, arbeidsløsheten og Versaillestraktaten som forklaringer på hvorfor Weimarepublikken falt for nazidiktaturet. Samtidig trekkes det i liten grad inn hvordan konservative krefter og motstandere av demokratiet aktivt jobbet mot det demokratiske systemet. I tillegg trekker noen lærebøker frem at det politiske systemet var lite effektivt. Lærebøkene store fokus på de økonomiske krisene gjør at store deler av historiefortellingen forsvinner. Brorparten av forskningslitteraturen jeg har lest er enig om at de økonomiske krisene spilte en mindre avgjørende rolle. Det er ønsket om en demokratisk overgang til et autoritært styre, gjennom å bruke NSDAPs folkelige støtte, som til slutt driver den tyske eliten til å gi Hitler makten.<sup>634</sup> Dette gjør at lærebøkene historiefortelling om Weimarrepublikkens fall ikke trekker frem de prioriteringene som vektlegges i brorparten av forskningslitteraturen. Målet med lærebøkene historiefortelling er slik tilsynelatende ikke å gi den fullverdige forklaringen på demokratiets forutsetninger og kollaps i mellomkrigstidens Tyskland, men å sette en støkk i elevene gjennom dramatiske fortellinger og advare om farene ved antidemokratiske ideologier. Dette

---

<sup>626</sup> Ertesvaag et al. 1990: 56.

<sup>627</sup> Ertesvaag et al. 1990: 79.

<sup>628</sup> Ertesvaag et al. 1990:82.

<sup>629</sup> Sveen & Aastad 1998: 98-99.

<sup>630</sup> Ibid.

<sup>631</sup> Lund 1998: 73-79.

<sup>632</sup> Lund 1998: 73.

<sup>633</sup> Lund 1998: 79.

<sup>634</sup> Gossweiler 1989: 165-167; Weitz 2018: 349-360; Evans 2004: 277, 283-308; Kolb 2002/2005: 163-164; Broszat 1987: 146-148.

kommer tydelig frem av lærebokforfatterens prioriteringer av innhold, der i hovedsak mest plass blir gitt til Hitler, nazismen og perioden mellom 1933 og 1939, mens Weimarrepublikkens 15 år lange historie får liten plass. Denne prioriteringen er gjennomgående i alle lærebøkene.

### 5.3. "Det tredje riket", 1933-1939

Det er vanligst i lærebøkene å kalle Tyskland for Tyskland, også etter nazistenes maktovertakelse. En sjelden gang nevnes andre begreper, som for eksempel "Det tredje riket"<sup>635</sup>, "Nazi-Tyskland"<sup>636</sup> og "Hitler-Tyskland"<sup>637</sup>, men dette er vanligvis kun enkelttilfeller og brukes ikke systematisk i lærebøkene. Det er generelt opptrappingen til en ny krig og tysk utenrikspolitikk som får størst plass i lærebøkene, mens diskrimineringen og forfølgelsen av jødene får økende plass i nyere lærebøker. Hverdagslivet i "Det tredje riket" får generelt liten plass i historiefortellingen. Adolf Hitler blir også trukket inn i stort omfang i denne delen av historiefortellingen til lærebøkene, og han er like fremtredende i den autoritære perioden, som i den demokratiske perioden.

#### 5.3.1. Det tyske diktaturet var ett av mange

Noen lærebøker trekker også inn at det tyske demokratiets fall ikke var det eneste demokratiet som gikk under for et autoritært styre i mellomkrigstiden. Dette kan en for eksempel se i lærebøkene til Skjøsberg<sup>638</sup> som skriver at kun 12 demokratier overlevde til mellomkrigstidens slutt, og viser et kart over et Europa delt inn i demokratiske og diktatoriske regimer. Hansejordanet<sup>639</sup> viser et tredelt Europa-kart der landene er delt inn i demokratier, mer eller mindre undertrykkende og fascistiske/nazistiske. Lund<sup>640</sup> viser også til et tredelt Europa-kart, men deler landene inn i demokratiske, kommunistiske og fascistiske/nazistiske. Læreboken til Ertesvaag et al.<sup>641</sup> har et eget underkapittel som handler om demokratier i fare. Her viser lærebokforfatterne til at flere demokratier falt for diktaturer i

---

<sup>635</sup> Hellerud 2007: 93; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 79; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 113.

<sup>636</sup> Hellerud et al. 2007: 88; Lund 1998: 78.

<sup>637</sup> Lund 1998: 76.

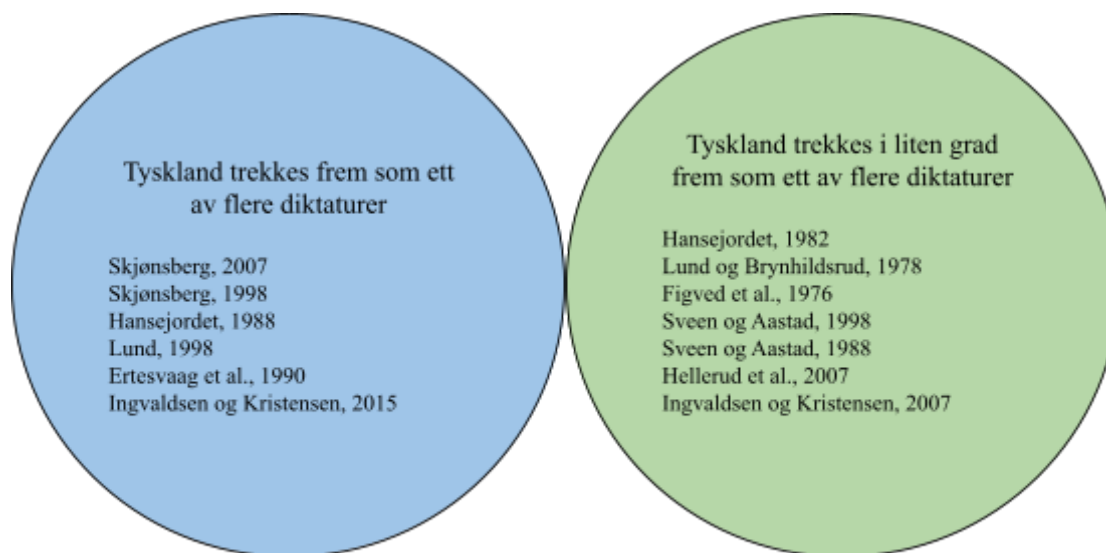
<sup>638</sup> Skjøsberg 1998: 91; Skjøsberg 2007: 79-80.

<sup>639</sup> Hansejordanet 1988: 147-148.

<sup>640</sup> Lund 1998: 71.

<sup>641</sup> Ertesvaag et al. 1990: 60-62.

løpet av mellomkrigstiden. Kun England<sup>642</sup>, Frankrike, benelux-landene, de nordiske landene og Tsjekkoslovakia bevarte det demokratiske styret. Ertesvaag et al. legger vekt på at press fra ytre fløypartier, økonomiske problemer, arbeidskamper og stadige regjeringsskifter gjorde at demokratiene var under press i mange land. Ingvaldsen og Kristensen<sup>643</sup> trekker frem at det kun var 12 demokratier i Europa i lærebokens underkapittel om ideologier.



Figur 18: I denne figuren har jeg forsøkt å trekke frem hvilke lærebøker som viser til at Tyskland var ett av flere stater som fikk autoritært styre i løpet av mellomkrigstiden.

I forbindelse med diskusjonen om *sonderweg* trekker noen historikere inn at Tyskland har en unik historie med autoritære tendenser, som gjorde naziregimet mulig<sup>644</sup>, mens andre historikere avviser denne teorien.<sup>645</sup> Det blir trukket frem at mellomkrigstiden var de autoritære regimenes tid, og at mange stater fikk autoritære regimer i denne perioden. Av de 26 demokratiske statene som eksisterte i Europa i 1920, kollapset halvparten til diktatoriske regimer innen 1938.<sup>646</sup> Noen lærebøker har valgt å vise denne felleseuropeiske utfordringen i mellomkrigstiden, og det kommer derfor frem at naziregimet ikke var unikt i europeisk

<sup>642</sup> I lærebokteksten skriver Ertesvaag et al. (1990: 60-62) England, men henviser til hele Storbritannia. Dette kan vi se på kartet som lærebokforfatterne bruker på samme side. På bildet bruker lærebokforfatterne navnet Storbritannia. Det er derfor en litt upresis ordbruk i forbindelse med navnet på den britiske staten, og læreboken veksler mellom å bruke England og Storbritannia. I lærebøkene til Hansejordet (1982: 120-135; 1988: 104-142) er det også av og til en veksling mellom å bruke England og Storbritannia i lærebokteksten. Ertesvaag et al. (1990: 63-121) bruker i hovedsak England, mens Hansejordet bruker begge navnene like mye (1982: 120-135; 1988: 104-142). De andre lærebøkene bruker i hovedsak Storbritannia, selv om England noen få ganger også blir brukt.

<sup>643</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2015: 95.

<sup>644</sup> Taylor 2001: 243-261; Shirer 1961/2011: 138.

<sup>645</sup> Hett 2018: 118; Hanson 2010: 123-125; Evans 2004: xxvi-xxviii.

<sup>646</sup> Chou 2014: 51.

målestokk. Det legges samtidig vekt på tre autoritære regimer i lærebøkene. Lærebøkene trekker frem Stalins Sovjetunionen, Mussolinis Italia og Hitlers Tyskland som tre eksempler på stater som fikk autoritære regimer i mellomkrigstiden. Det kan være viktig å trekke frem slike nyanser i historiefortellingen, fordi man da i større grad historiserer hendelsene og viser til at dette ikke var unikt for tysk mellomkrigshistorie. Tilsvarende historisering blir i liten grad gjort av lærebøkene i forbindelse med beskrivelsen av antisemittismen og jødeforfølgelsene, som jeg skal ta for meg nedenfor.

### 5.3.2. Innføring av naziregimet

Mange lærebøker trekker frem riksdagsbrannen som en avgjørende hendelse i Tysklands endring fra et demokrati til et diktatur. Kommunistene fikk skylden for å ha tent på riksdagsbygningen, og denne hendelsen ble brukt for gi rikskansleren diktatoriske fullmakter. Fire lærebøker nevner ikke riksdagsbrannen i historiefortellingen. Dette gjelder særlig lærebøkene som har en mer minimalistisk historiefortelling. Lund og Brynhildsrud<sup>647</sup> og Figved et al.<sup>648</sup> skriver kort at all opposisjon raskt ble fjernet med vold, mens Hansejordet<sup>649</sup> viser kun til riksdagsvalget i 1933, og understreker at NSDAP kom til makten på lovlig vis, men diskuterer ikke hvorvidt valget var demokratisk eller ikke. Lærebøkene som har riksdagsbrannen med i historiefortellingen hopper vanligvis over å forklare riksdagsbrannforordningen som gir rikskansleren de fullmaktene som trengs for å kneble demokratiet. Istedenfor går lærebøkene historiefortelling direkte til innføringen av fullmaktsloven, som kun stadfestet de diktatoriske fullmaktene som allerede var gitt av presidenten gjennom riksdagsbrannforordningen.

Ved å trekke inn riksdagsbrannen og fullmaktsloven legger lærebøkene seg litt på linje med historiefortellingen som kommer frem i forskningslitteraturen. Men lærebøkene skiller seg fra forskningslitteraturen ved å fokusere mest på fullmaktsloven, mens brannforordningen i liten grad blir trukket frem. I forskningslitteraturen er det særlig riksdagsbrannen og brannforordningen som trekkes frem som viktig for innføringen av nazidiktaturet, fordi forordningen gjorde det mulig for nazistene å konsolidere makten og bruke utstrakt vold mot

---

<sup>647</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 27.

<sup>648</sup> Figved et al. 1976: 39.

<sup>649</sup> Hansejordet 1988: 149-150; Hansejordet 1982: 129.

sine motstandere.<sup>650</sup> Fullmaktsloven endrer i mindre grad maktgrunnlaget, og i hovedsak stadfester de diktatoriske fullmaktene til kansleren og regjeringen i en fireårsperiode.<sup>651</sup> Det er kun læreboken til Ertesvaag et al.<sup>652</sup> som skiller fullmaktsloven og riksdagsbrannforordningen eksplisitt fra hverandre. Ingen lærebøker gir en begrunnelse for hvorfor flere av de demokratiske partiene velger å stemme for et autoritært styre, men Hellerud et al.<sup>653</sup> og Lund<sup>654</sup> skriver at riksdagsmedlemmene ble tvunget å stemme for loven. Ingvaldsen og Kristensen<sup>655</sup> og Skjønsberg<sup>656</sup> viser ikke til en spesifikk lov, og skriver kort at riksdagsbrannen ble brukt til å innføre et diktatur og fjerne politiske motstandere. Igjen blir det ikke forklart hvorfor diktaturet ble innført, eller hvordan. Dette skaper et tomrom i historiefortellingen hvor demokratiets kollaps ikke blir fullverdig forklart i lærebøkens historiefortelling. Utfordringen til lærebøkene er, som beskrevet ovenfor, at de forsøker å forklare et komplisert hendelsesforløp på en svært begrenset plass. Dette gjør at viktige skillelinjer og årsaksforklaringer i historiefortellingen forsvinner på grunn av lærebokforfatterens komprimeringer og prioriteringer.

Valget i 1933 står også igjen udiskutert i historiefortellingene til lærebøkene, og det kommer ikke frem at valget ble gjennomført etter at flere demokratiske rettigheter var tilsidesatt ved riksdagsbrannforordningen. Et valg som tydelig blir sabotert av regjeringspartiet og der representanter fra andre partier blir drept, blir sjelden vurdert som demokratiske. På dette tidspunktet blir Tyskland karakterisert som et diktatur i forskningslitteraturen.<sup>657</sup> Lærebøkene er mest opptatt av å understreke hvor mange av tyskerne som stemte på NSDAP, og glemmer å diskutere valgets faktiske legitimitet. Her kommer den teleologiske historiefortellingen klart til syne. Målet er ikke å diskutere de historiske hendelsene i seg selv, men å skape fortellingen som ender med nazidiktaturet, nazifiseringen av befolkningen, krigen og Holocaust. Dermed får historiefortellingen også i denne sekvensen et deterministisk og teleologisk preg i flertallet av lærebøkene.

---

<sup>650</sup> Hildebrand 1979/1984: 5; Shirer 1961/2011: 393; Fest 1973/2005: 327-331.

<sup>651</sup> Hildebrand 1979/1984: 5-6; Shirer 1961/2011: 393; Fest 1973/2005: 340-342.

<sup>652</sup> Ertesvaag et al. 1990: 79.

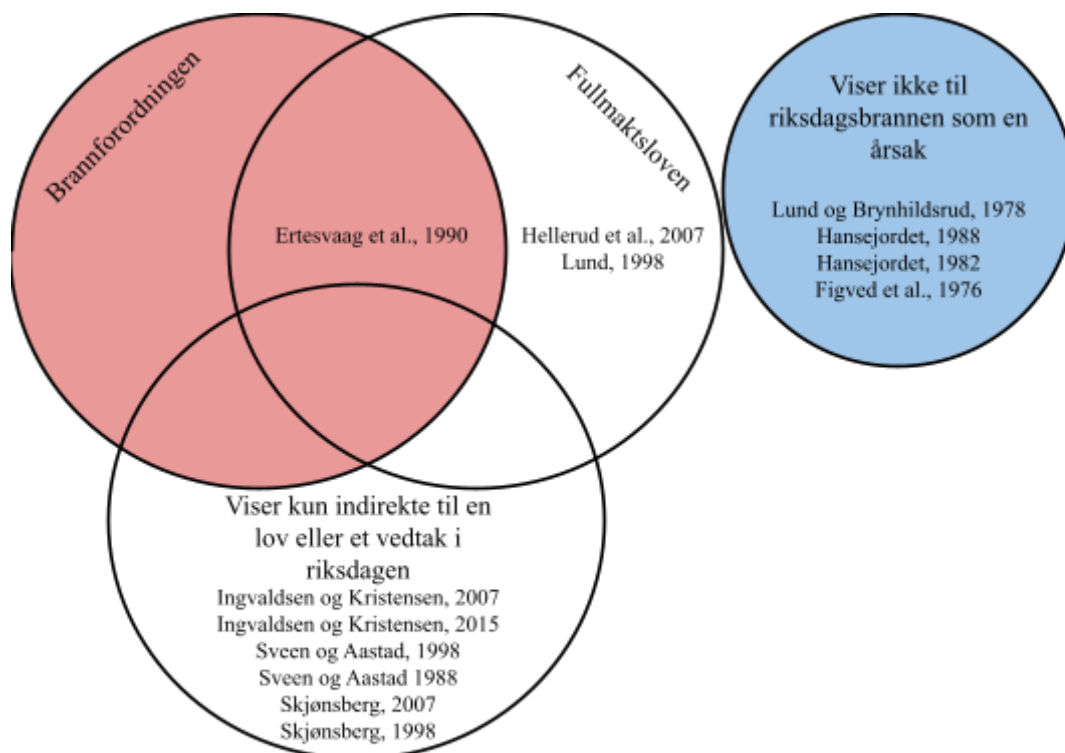
<sup>653</sup> Hellerud et al. 2007: 94.

<sup>654</sup> Lund 1998: 76-77.

<sup>655</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 81; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 114.

<sup>656</sup> Skjønsberg 1998: 107; Skjønsberg 2007: 102-104.

<sup>657</sup> Evans 2004: 339-340; Fest 1973/2005: 327-331; Mommsen 1989/1996: 542.



Figur 19: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvordan lærebøkene fordeler seg med tanke på riksdagsbrannen og innføringen av diktaturet. Flere lærebøker er vage i beskrivelsen av hvordan diktaturet ble innført, mens de eldste lærebøkene ikke tar med riksdagsbrannen i historiefortellingen. En lærebok viser både til brannforordningen og fullmaksloven, mens to lærebøker kun viser til fullmaksloven.

Lærebøkene diskuterer i liten grad hvem som stod bak riksdagsbrannen. De få lærebøkene som tar dette opp, trekker frem at det var kommunistene som fikk skylden for brannen.<sup>658</sup> Sveen og Aastad<sup>659</sup> sin lærebok fra 1988 er den eneste som legger skylden på nazistene. I forskningslitteraturen kommer det i hovedsak frem at man ikke vet hvem som faktisk stod bak, men at det var nederlenderen og kommunisten Marinus van der Lubbe som ble dømt og henrettet for ildspåsettelsen. Hildebrand<sup>660</sup> understreker at uansett hvem som stod bak brannen fikk den betydelige konsekvenser. Det er heller ingen tvil om hvem som tjente på hendelsen, siden brannen ble grunnlaget for nazistenes konsolidering av makten.<sup>661</sup>

<sup>658</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 81; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 114; Skjønsberg 1998: 107

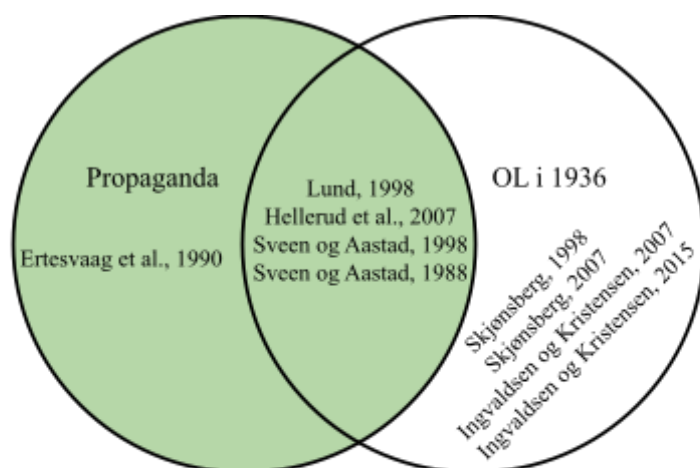
<sup>659</sup> Sveen & Aastad 1988: 116-117.

<sup>660</sup> Hildebrand 1979/1984: 5-6.

<sup>661</sup> Ibid.

### 5.3.3. Den nazistiske staten: Ulike vektlegginger i lærebøkene

Lærebøkene bruker lite plass på å beskrive ulike aspekter ved samfunnet i den nazistiske staten, men det er noen lærebøker<sup>662</sup> som velger å ta med flere aspekter enn flertallet av lærebøkene.<sup>663</sup> Det er også ulikt hva som vektlegges og hvilke sider ved den nazistiske staten som trekkes inn. Hitler og naziregimets popularitet tok jeg for meg ovenfor, og jeg kommer ikke til å diskutere dette videre her. Ulike sider ved staten trekkes i svært liten grad frem i alle lærebøkene, og det er i hovedsak utenrikspolitikken, og til en viss grad opprustningen, som får mest plass. Lærebøkene trekker frem en rekke forskjellige sider ved naziregimet, og det er ulike prioriteringer som kommer til syne i lærebøkene historiefortelling.



Figur 20: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvordan lærebøkene trekker frem OL i 1936 og propaganda. Ertesvaag et al. nevner kun propaganda kortfattet i forbindelse med antisemittisk propaganda, mens lærebøkene i midten i større grad trekker frem bruken av propaganda. OL står ofte i forbindelse med nazistenes bruk av propaganda. Fire lærebøker trekker frem OL i 1936, men tar ikke med nazistenes bruk av propaganda.

Tre lærebøker trekker kort inn nazistenes bruk av propaganda og sensur, og hvordan nazistene kunne kontrollere hva tyskere fikk av informasjon og underholdning.<sup>664</sup> Lund<sup>665</sup> og Sveen og Aastad<sup>666</sup> trekker frem Joseph Goebbels og beskriver han som en dyktig

<sup>662</sup> Hellerud et al. 2007: 82-89; Sveen & Aastad 1998: 85-86; Lund 1998: 76-80; Sveen & Aastad 1988: 116-120.

<sup>663</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 78-82; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 114-119; Skjønsberg 2007: 102-107; Skjønsberg 1998: 110-111; Hansejordnet 1988: 151; Hansejordnet 1982: 129; Lund & Brynhildsrud 1978: 25; Figved et al. 1976: 39; Ertesvaag et al. 1990: 81.

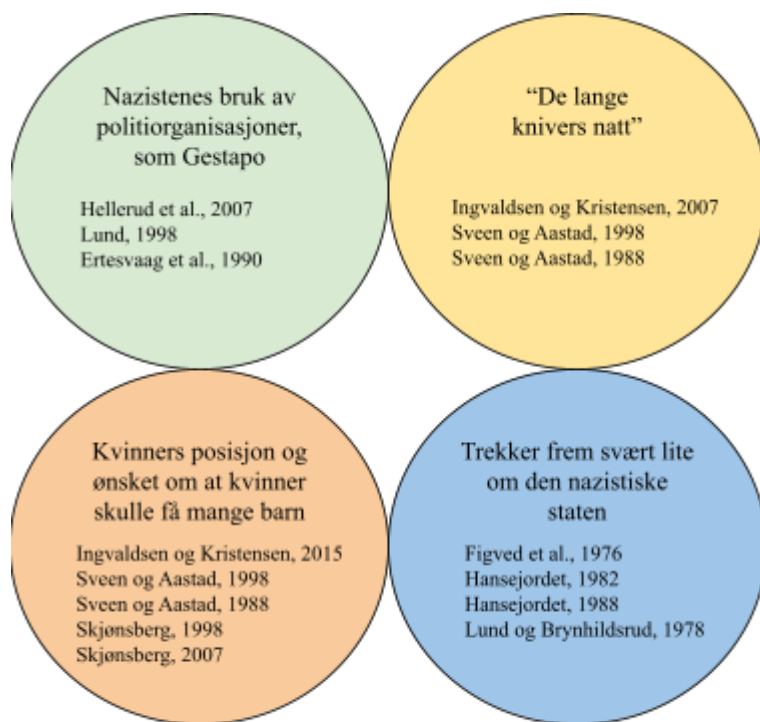
<sup>664</sup> Hellerud et al. 2007: 88-89; Lund 1998: 77; Sveen & Aastad 1998: 85-86.

<sup>665</sup> Lund 1998: 77.

<sup>666</sup> Sveen & Aastad 1988: 117.



propagandaminister som kontrollerte mye av produksjonen av massemediene. Flere lærebøker tar med OL i 1936 og at Jesse Owens vant fire gullmedaljer.<sup>667</sup> Lund<sup>668</sup> tar ikke med Jesse Owens, og skriver kun at Norge vant bronse i fotball. Ingvaldsen og Kristensen<sup>669</sup> gir mest plass til OL, og bruker mer plass på dette enn på beskrivelsene av Weimarrepublikken. I forskningslitteraturen får OL i 1936 generelt liten plass sammenlignet med andre temaer, mens i lærebøkene får dette større plass enn mange andre temaer. Prioriteringen av OL i 1936 er interessant siden lærebokforfatterne har gjort en rekke prioriteringer og prioritert ned en rekke andre hendelser for å få plass til dette temaet. Det er vanskelig å vite hva som ligger bak dette valget, men jeg tror det har med Jesse Owens å gjøre. Jesse Owens, som en melaninrik amerikaner, passet ikke inn i verdensbildet til nazistene. Hans seier over tyske idrettsutøvere brukes derfor av lærebøkene for å understreke hvordan nazistenes raseteorier var pseudovitenskapelige.



Figur 21: I denne figuren har jeg forsøkt å synliggjøre ulike emner som lærebøkene trekker frem i forbindelse med den nazistiske staten.

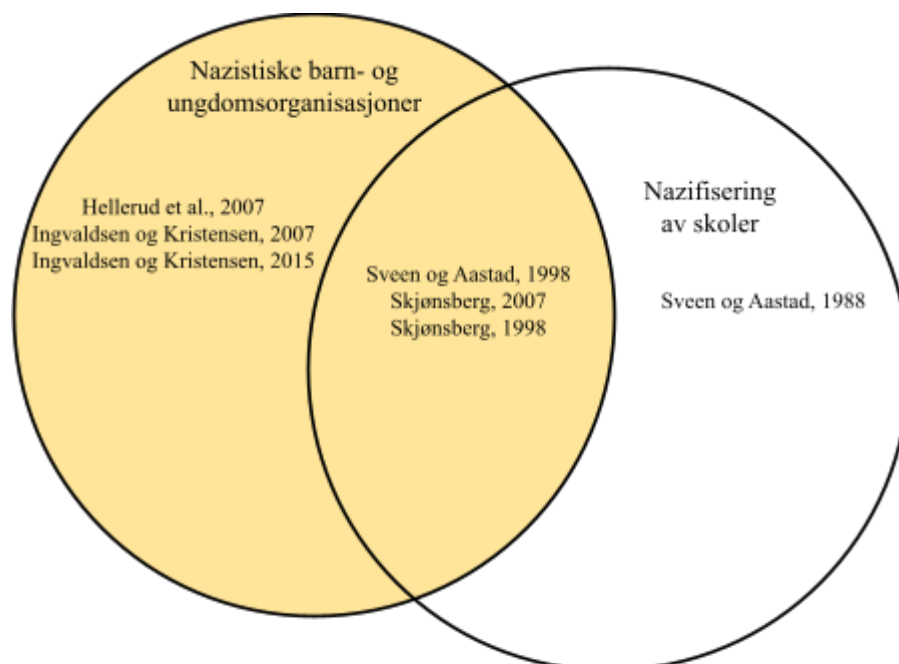
Kun tre av lærebøkene trekker frem nazistenes kontroll av samfunnet gjennom politiorganisasjoner, som Gestapo, og viser til at motstandere av regimet ofte ble arrestert,

<sup>667</sup> Hellerud et al. 2007: 89; Sveen & Aastad 1988: 117; Sveen & Aastad 1998: 85-86; Skjønsberg 1998: 111; Skjønsberg 2007: 105.

<sup>668</sup> Lund 1998: 114-115

<sup>669</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2015: 115-116.

torturert og drept.<sup>670</sup> Ertesvaag et al.<sup>671</sup> er den eneste læreboken som viser til at den tyske strafferetten ble omskrevet slik at politiske motstandere og andre “raser” mistet alt rettsvern, men understreker også at mange støttet regimet fordi de ble løftet ut av fattigdom og arbeidsløshet.<sup>672</sup> Tre lærebøker trekker kort inn “de lange knivers natt”, og viser til at Hitler var bekymret for kuppforsøk, særlig fra SA. Han fikk derfor mange av sine politiske motstandere og SA-ledere drept eller sendt til konsentrasjonsleir.<sup>673</sup> “De lange knivers natt” blir forklart svært kortfattet på et par setninger.



Figur 22: I denne figuren forsøker jeg å vise frem de lærebøkene som trekker frem de nazistiske barne- og ungdomsorganisasjonene. Samtidig er trekker også noen lærebøker frem nazifiseringen av skolene. Lærebøkene i midten av figuren trekker frem begge deler.

Det er kun Sveen og Aastad<sup>674</sup> som trekker inn hvordan kvinnes posisjon i samfunnet ble svekket etter maktovertakelsen, mens tre lærebøker viser til at kvinner ble oppmuntret til å få mange barn.<sup>675</sup> Det er derimot flere lærebøker som gir plass til de nazistiske barne- og ungdomsorganisasjonene<sup>676</sup>, men lærebøkene gir kun en svært kortfattet beskrivelse av

<sup>670</sup> Hellerud et al. 2007: 86-87; Lund 1998: 76-77; Ertesvaag et al. 1990: 81.

<sup>671</sup> Ertesvaag et al. 1990: 81.

<sup>672</sup> Ibid.

<sup>673</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 81; Sveen & Aastad 1998: 85-86; Sveen & Aastad 1988: 116-117.

<sup>674</sup> Sveen & Aastad 1998: 85-86; Sveen & Aastad 1988: 120.

<sup>675</sup> Skjønsberg 1998: 108; Skjønsberg 2007: 101; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 113.

<sup>676</sup> Hellerud et al. 2007: 88-89; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 77-79; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 113; Sveen & Aastad 1998: 85-86; Skjønsberg 1998: 111; Skjønsberg 2007: 103.

organisasjonene. Det er kun Sveen og Aastad<sup>677</sup> som trekker frem nazifiseringen av skolesystemet, og det er kun Skjøsberg<sup>678</sup> som trekker frem at NSDAP hadde stor oppslutning blant lærere.

Hovedbildet er at lærebøkene beskrivelse av den nazistiske staten generelt er svært kortfattet. Temaene som tas opp er beskrevet så generelt og kortfattet at det er vanskelig å se hvordan historiefortellingen i lærebøkene divergerer med historiefortellingen i forskningslitteraturen. Lærebøkene divergerer med forskningslitteraturen ved at de ikke tar opp de samme temaene, men det er vanskelig å si hvordan lærebøkene divergerer i og med at svært få perspektiver knyttet til den nazistiske staten kommer frem. Liten plass blir også viet til økonomi, og det nevnes kun svært kortfattet at arbeidsløsheten gikk ned. Lærebøkene beskriver en totalitær stat som søkte å ensrette og kontrollere befolkningen, og nevner kort noen eksempler på dette. Det er særlig lærebøkene som har en teleologisk historiefortelling som tar for seg mest knyttet til den nazistiske staten, mens lærebøkene som har en minimalistisk eller mindre teleologisk historiefortelling omtrent ikke gir plass til aspekter ved den nazistiske staten. Man kan nesten få en følelse av at den nazistiske staten tas opp i disse lærebøkene for å bli en del av den moralske opplæringen til elevene. Litt under halvparten av lærebøkene skriver derfor svært lite om den nazistiske staten og dens konsekvenser for befolkningen i Tyskland.

#### 5.3.4. Opptrappingen til en ny krig

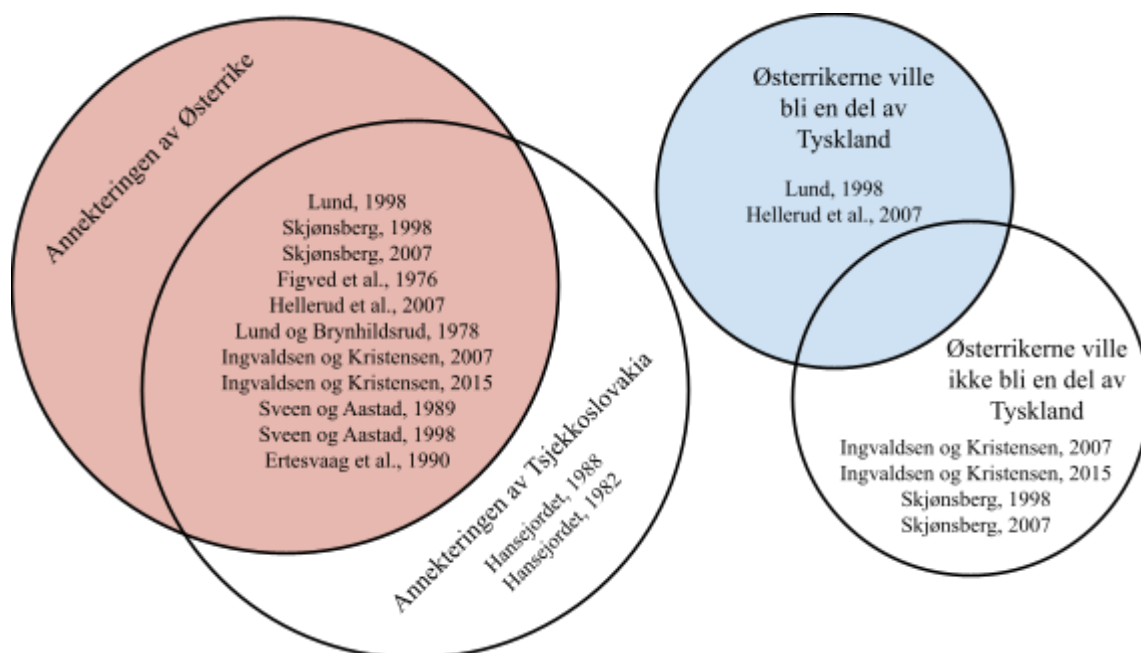
Forklaringen på hvorfor og hvordan det ble en ny krig får en del plass i mange av lærebøkene, men framstillingene er likevel preget av å være kortfattede sammendrag av enkelte hendelser. Lærebøkene beskriver kort en rekke hendelser i tur og orden, i kronologisk rekkefølge. Hendelsene trekkes frem som viktige for opptrappingen av spenningen mellom landene i Europa, drevet frem av Hitler og nazistene. Klimakset i historiefortellingen kommer når Tyskland angriper Polen. Forskjellen på lærebøkene er ikke hvilke prioriteringer som er foretatt, men heller i hvor stor grad historiefortellingen er preget av å være et kortfattet sammendrag. Siden hver enkelt hendelse får liten plass i lærebøkene er det vanskelig å sammenligne lærebøkene historiefortelling med forskningslitteraturen, fordi lærebøkene

---

<sup>677</sup> Sveen & Aastad 1998: 85-86; Sveen & Aastad 1988: 117.

<sup>678</sup> Skjøsberg 1998: 111; Skjøsberg 2007: 103.

historiefortelling er så pass mye mer begrenset og kortfattet. Et godt eksempel på dette er annekteringen av Østerrike som får svært liten plass i de fleste lærebøker, og forklares kun i løpet av et par korte setninger. Dette gjelder særlig i lærebøkene publisert før 1990, som ikke gir noen forklaring på hvorfor annekteringen skjer.<sup>679</sup> Dette er svært tydelig i læreboken til Sveen og Aastad<sup>680</sup> som kun bruker syv ord på annekteringen, mens Hansejordet<sup>681</sup> har valgt å ikke ta med annekteringen i det hele tatt.



Figur 23: I denne figuren forsøker jeg å vise ulike vektlegginger som lærebøkene har gjort i forbindelse med annekteringen av Østerrike. Hansejordet er den eneste læreboken som ikke tar annekteringen med i historiefortellingen. Samtidig legger noen lærebøker vekt på at innbyggerne i Østerrike ønsket å bli en del av Tyskland, mens andre legger vekt på at de ikke ønsket å bli en del av Tyskland.

Noen få lærebokforfattere gir noe kontekst til annekteringen og legger vekt på at Østerrike ble truet til å godta en tysk annektering<sup>682</sup>, mens noen legger vekt på at mange østerrikere ønsket å bli en del av "Det tredje riket" og gladelig lot tyske tropper marsjere inn i landet i 1938.<sup>683</sup> Men flertallet av lærebøker gir ingen kontekst til hendelsen. Hvorfor skjer det? Hvem arbeider for dette? Hvilke konsekvenser fikk det? En rekke spørsmål står ubesvart i

<sup>679</sup> Sveen og Aastad 1989: 15-16; Lund & Brynhildsrud 1978: 28; Figved et al. 1976: 42-43.

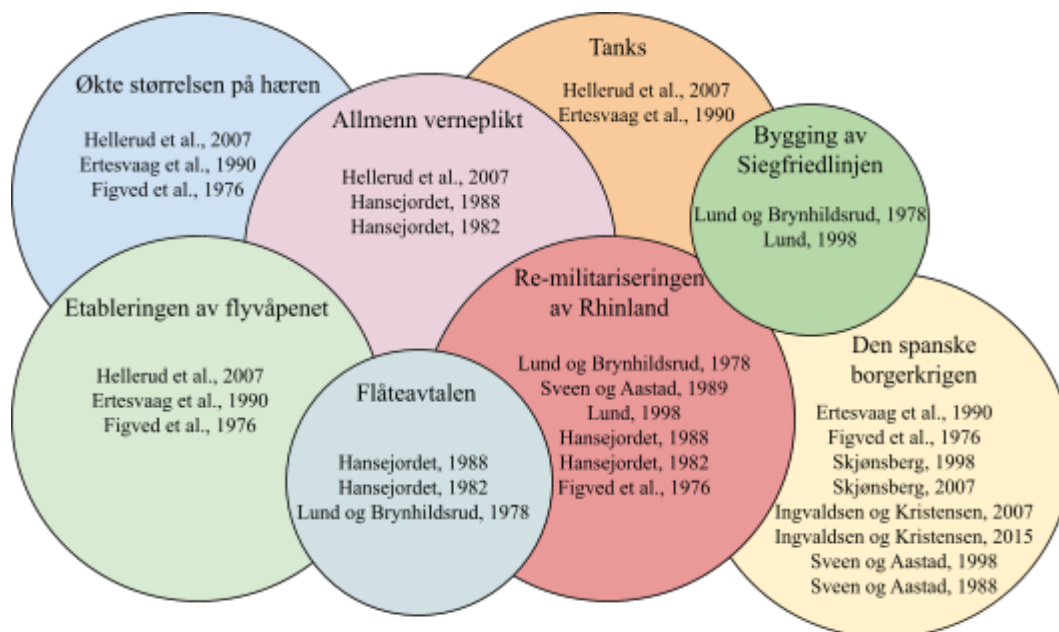
<sup>680</sup> Sveen & Aastad 1998: 98-99.

<sup>681</sup> Hansejordet 1988: 152; Hansejordet 1982; s. 130-131.

<sup>682</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Lund 1998: 82-83.

<sup>683</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2015: 126; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 86; Skjønsberg 1998: 120; Skjønsberg 2007: 133.

lærebøkernes historiefortelling. Denne utfordringen er gjennomgående i lærebøkene, og lignende, korte forklaringer kommer tydelig frem i forbindelse med re-militariseringen av Rhinland og andre brudd på Versaillestraktatens bestemmelser.<sup>684</sup>



Figur 24: I denne figuren har jeg forsøkt å vise hvilke brudd på Versaillestraktaten som trekkes frem av lærebøkene. Bruddene trekkes frem svært kortfattet og enkelthendelsene får liten plass i lærebøkernes historiefortelling. Størrelse på sirklene har ingen betydning, og for at alle sirklene skulle få plass i tegneprogrammet var de nødt til å tangere hverandre. Tangeringen har derfor ingen betydning annet enn at det var nødvendig for at alle sirklene skulle få plass i samme figur..

I forbindelse med bruddene på Versaillestraktaten er også historiefortellingen tydelig preget av oppramsing av ulike hendelser i kronologisk rekkefølge: Økning av størrelsen på hæren<sup>685</sup>, innføring av allmenn verneplikt<sup>686</sup>, etablering av et flyvåpen<sup>687</sup>, anskaffelse av tanks<sup>688</sup>, re-militariseringen av Rhinland<sup>689</sup>, byggingen av Siegfriedlinjen<sup>690</sup>, flåteavtalen mellom Storbritannia og Tyskland<sup>691</sup>, og tysk deltagelse i den spanske borgerkrigen.<sup>692</sup> Her trekker lærebøkene inn forskjellige hendelser, men ingen trekker frem alle. Seks av lærebøkene trekker i tillegg inn at den inaktive holdningen vestmaktene hadde overfor Tyskland var en viktig årsak til økt spenning og senere krig. Denne tilbaketrunkne holdningen begrunnes i

<sup>684</sup> Lund 1998: 79-83; Hansejordet 1988: 150-152; Hansejordet 1982: 130; Figved et al. 1976: 40-42.

<sup>685</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Ertesvaag et al. 1990: 84; Figved et al. 1976: 40-42.

<sup>686</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Hansejordet 1988: 150-152; Hansejordet 1982: 130.

<sup>687</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Ertesvaag et al. 1990: 84; Figved et al. 1976: 40-42.

<sup>688</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Ertesvaag et al. 1990: 84.

<sup>689</sup> Lund 1998: 79-83; Hansejordet 1988: 150-152; Hansejordet 1982: 130; Figved et al. 1976: 40-42.

<sup>690</sup> Lund 1998: 79-83.

<sup>691</sup> Hansejordet 1988: 150-152; Hansejordet 1982: 130.

<sup>692</sup> Ertesvaag et al. 1990: 84-85; Skjønsberg 1998: 117-119; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 82-83; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 116-117; Sveen & Aastad 1998: 15-16; Skjønsberg 2007: 108-109; Figved et al. 1976: 42.

lærebøkene med at vestmaktene i hovedsak ikke ønsket en ny krig og at mange nå mente at flere av bestemmelsene i Versaillestraktaten var urimelige. Samtidig førte uenighetene mellom vestmaktene til at det ikke ble mulig med en felles front mot den tyske opprustningen. Derfor maktet ikke vestmaktene å stanse den tyske militariseringen.<sup>693</sup> Vestmaktens interne uenighet trekkes også frem i forskningslitteraturen, som en viktig og mulig årsak til eskaleringen av konflikten mellom stormaktene i Europa.<sup>694</sup> Men lærebøkene viser ikke til at denne historiske epoken var preget av en svært kompleks historie, og at enkeltårsaker alene ikke kan forklare hvorfor det ble en ny krig, slik historiker Ruth Henig<sup>695</sup> understreker.

Alle lærebøkene trekker inn hvordan vestmaktene valgte å møte den tyske aggresjonen overfor Tsjekkoslovakia, og refererer gjerne til “appeasement”-politikken, ønsket om å unngå en ny krig, Münchenavtalen eller Neville Chamberlains utsagn om “fred i vår tid”. Lærebøkene viser så til hvordan vestmaktens ettergivende holdning overfor Tyskland og Neville Chamberlains arbeid for å beholde freden til slutt ender med at Hitler får viljen sin og Münchenavtalen blir underskrevet, uten godkjenning fra Tsjekkoslovakia. Dermed ble Sudetenland gitt til Tyskland, for å beholde freden i Europa.<sup>696</sup> Men her er det også noen lærebøker som har en svært kortfattet fremstilling, og bakenforliggende årsaker, Neville Chamberlains perspektiv “fred i vår tid” og appeasement-politikken, får knapt plass i historiefortellingen. Dette gjelder særlig lærebøkene med en minimalistisk og Europa-fokusert historiefortelling.<sup>697</sup> Samtidig er flere lærebøker preget av å ha en ladet og retrospektiv holdning overfor Chamberlain og trekker frem at han ikke kunne tatt mer feil med sin politikk overfor Tyskland eller at “forsoningspolitikken” ikke reddet freden.<sup>698</sup> Men noen lærebøker trekker også inn sitater Churchill, som kritiserer Chamberlains

---

<sup>693</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Ertesvaag et al. 1990: 84; Figved et al. 1976: 40-42; Hansejordanet 1988: 150-152; Hansejordanet 1982: 130; Lund 1998: 79-83.

<sup>694</sup> Fest 1973/2005: 413-415; Evans 2005: 631-637; Shirer 2011: 412-414.

<sup>695</sup> Henig 2005: 103-104.

<sup>696</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 126-127; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 86; Sveen & Aastad 1998: 98-99; Lund 1998: 84-85; Skjøsberg 1998: 121-122; Skjøsberg 2007: 134-136; Sveen & Aastad 1989: 15-16; Ertesvaag et al 1990: 86.

<sup>697</sup> Hansejordanet 1988: 152; Hansejordanet 1982: 131; Lund og Brynhildsrud 1978: 28; Figved et al. 1976: 42-43; Sveen & Aastad 1988: 14-18; Sveen & Aastad 1998: 98-99.

<sup>698</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 127; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 86; Sveen & Aastad 1989: 15-16; Ertesvaag et al. 1990: 86.

“forsoningspolitikk”.<sup>699</sup> Et eksempel på denne holdningen er når Ertesvaag et al. skriver at appeasement-politikkens høydepunkt også var dens største nederlag. Tsjekkoslovakia, som var det eneste gjenværende demokratiet i Mellom-Europa ble ofret for en tapt sak, nemlig fred i Europa.<sup>700</sup> Men noen lærebøker trekker også inn sitater Churchill, som kritiserer Chamberlains “forsoningspolitikk”.<sup>701</sup> Ved å trekke frem Churchill sin samtidige kritikk av Chamberlain viser lærebøkene til at det fantes andre synspunkter på appeasement-politikken, og historiserer gjennom å vise til ulike synspunkter på problemstillingen. Læreboken til Figved et al.<sup>702</sup> er også mindre preget av en retrospektiv holdning til appeasement-politikken, men trekker ikke frem sitater for å vise til ulike synspunkter. Historiker Ruth Henig<sup>703</sup> skriver at ladede og retrospektive holdninger har vært en vanlig i historieskrivningen overfor den britiske statsministeren. Det har særlig fra 1950-tallet vært vanlig å portrettere Chamberlain som en dum og naiv mann som ikke maktet å stå opp mot Hitler. Hitlers plan om å invadere Tsjekkoslovakia uavhengig en avtale, kommer ikke frem i lærebøkene, men blir i større grad trukket frem av forskningslitteraturen. Henig<sup>704</sup> understreker samtidig at Chamberlain fremdeles beskyldes for å være uvanlig sta i sin utenrikspolitikk.<sup>705</sup>

Alle lærebøkene trekker frem ikke-angrepsavtalen mellom Tyskland og Sovjetunionen. Dette beskrives som en overraskelse på de fleste, fordi det nazistiske Tyskland og det kommunistiske Sovjetunionen var ideologiske fiender. Lærebøkene fremstilling kan kondensert presenteres slik: “En hemmelig protokoll delte Polen og deler av Øst-Europa mellom Tyskland og Sovjetunionen. Siden Tyskland nå ikke risikerte krig med Sovjetunionen kunne landet gå til krig mot Polen. Hitler tvilte på at garantien om Polens sikkerhet fra vestmaktene var reell. Dermed var den andre verdenskrigen i gang”. Det er tydelig Tysklands angrep på Polen som trekkes frem som den utløsende årsaken til andre verdenskrig i lærebøkene.<sup>706</sup> Noen lærebøker viser kort til at Hitler og Tysklands angrep på Polen var begrunnet i at det bodde tyskere i grenseområdene mellom de to landene. Hitler og Tyskland

---

<sup>699</sup> Skjønsberg 1998: 122; Skjønsberg 2007: 135; Lund 1998: 84.

<sup>700</sup> Ertesvaag et al. 1990: 86.

<sup>701</sup> Skjønsberg 1998: 122; Skjønsberg 2007: 135; Lund 1998: 84.

<sup>702</sup> Figved et al. 1976: 43.

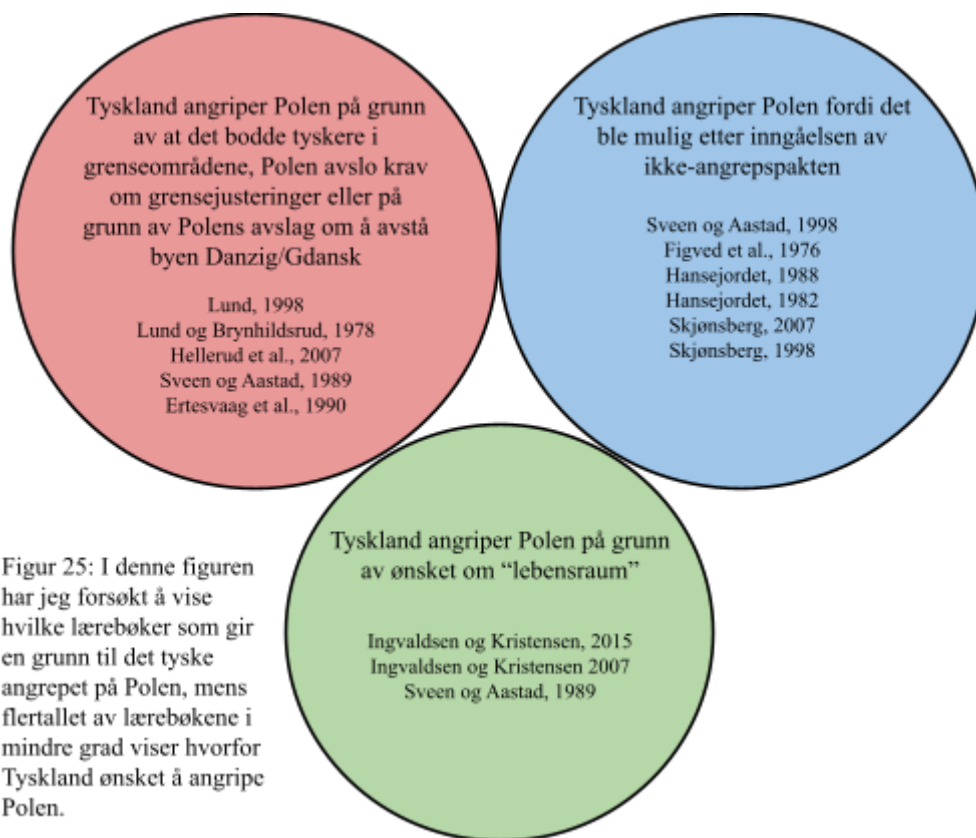
<sup>703</sup> Henig 2005: 69.

<sup>704</sup> Henig 2005: 89-91.

<sup>705</sup> Henig 2005: 90-93.

<sup>706</sup> Hellerud et al. 2007: 103; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 128; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 90; Sveen & Aastad 1998: 99; Lund 1998: 84-85; Sveen & Aastad 1989: 17; Hansejordnet 1988: 152-154; Hansejordnet 1982: 131-132; Ertesvaag 1990: 87; Lund & Brynhildsrud 1978: 28-30; Figved et al. 1976: 43.

krevede grensejusteringer, og det er Polens avvisning om slike grensejusteringer og avståelse av Danzig/Gdansk som er bakgrunnen for det tyske angrepet på Polen.<sup>707</sup> Men flertallet av lærebøkene viser ikke til hvorfor Tyskland ønsket å angripe Polen eller krevde polske områder. De viser kun til at ikke-angrepspakten mellom Tyskland og Sovjetunionen gjorde angrepet mulig.<sup>708</sup> Det er særlig lærebøkene til Skjønsberg<sup>709</sup> som bruker lite plass på hendelsene før angrepet på Polen. Ikke-angrepspakten mellom Sovjetunionen og Tyskland er nevnt kort, og angrepet på Polen blir, som i de andre lærebøkene, stående som den utløsende årsaken til andre verdenskrig i Europa.



Det er i hovedsak ønsket om å rette opp uretten mot Tyskland i Versaillestraktaten, ønske om å samle alle tyskere i et Stor-Tyskland og ønsket om "lebensraum" som trekkes frem som viktige årsaker til den tyske aggresjonen overfor sine naboland. Noen lærebøker viser til at nazistene ønsket å samle alle tyskere i et Stor-Tyskland, som en del av opptrappingen til andre verdenskrig. Grenseendringene i Versaillestraktaten gjorde at store grupper av tyskere

<sup>707</sup> Lund 1998: 84-85; Hellerud et al. 2007: 103; Sveen & Aastad 1989: 17; Ertesvaag et al. 1990: 87.

<sup>708</sup> Sveen & Aastad 1998: 98-99; Figved et al. 1976: 43; Lund & Brynhildsrud 1978: 28-29; Hansejordet 1982: 132-133; Hansejordet 1988: 152-153; Skjønsberg 2007: 135; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 127; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 90; Skjønsberg 1998: 122.

<sup>709</sup> Skjønsberg 1998: 122; Skjønsberg 2007: 136.



bodde i flere av Tysklands naboland, deriblant Østerrike, Tsjekkoslovakia og Polen. Kravene om å innlemme landområder fra andre stater i Tyskland er dermed med på å drive konflikten fremover i mange av lærebøkene.<sup>710</sup> Sveen og Aastad og Lund og Brynhildsrud er mindre presis i denne beskrivelsen, men understreker at det bodde tyske minoriteter i flere av Tysklands naboland.<sup>711</sup> Mens andre lærebøker trekker frem Hitlers lovnad om “lebensraum” som en viktig årsak til den aggressive holdningen “Nazi-Tyskland” hadde overfor sine naboland.<sup>712</sup> I noen lærebøker kommer utfordringen med de tyske minoritetene i mindre grad frem, og de legger kun vekt på konflikten om tyskerne i Sudetenland.<sup>713</sup> Disse årsakene trekkes også frem i forskningslitteraturen.<sup>714</sup>

De bakenforliggende årsakene for krigen er vanskelig å forstå for leseren. I de fleste lærebøkene blir det ikke sagt eksplisitt hva som fører til en ny krig i Europa. Dette må i de fleste lærebøkene leses implisitt. Det er kun læreboken til Sveen og Aastad<sup>715</sup> som punktvis og kort trekker frem en rekke mulige forklaringer på årsakene til andre verdenskrig. De trekker frem misnøyen med Versaillestraktaten, Chamberlains feilslåtte forsoningspolitikk, den fascistiske ideologien, flere internasjonale konflikter, ikke-angrepspakten mellom Sovjetunionen og Tyskland, og at Storbritannia og Frankrike ikke fikk til en avtale med Sovjetunionen.<sup>716</sup> De samme punktene finner man igjen implisitt i de fleste andre lærebøkene. Det er likevel noen hendelser som får ekstra stor plass i lærebøkene historiefortelling. Dette gjelder særlig ønsket om å samle alle tyskere i et Stor-Tyskland og hvordan appeasement-politikken førte til eskalering av konflikten mellom landene i Europa. Det er spesielt vestmaktene ettergivende holdning overfor tysk opprustning og annekteringer som trekkes frem av lærebøkene. Dette bidro uten tvil til en eskalering av konflikten i lærebøkene fremstilling. Misnøyen med Versaillestraktaten får også en del plass, selv om dette i størst grad blir presentert tidlig i lærebøkene fortelling om tysk mellomkrigstid. Disse årsaksforklaringene divergerer i liten grad med de årsaksforklaringen som trekkes frem i

---

<sup>710</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Lund 1998: 82-84; Ertesvaag et al. 1990: 82-85; Sveen & Aastad 1989: 98-99; Lund & Brynhildsrud 1978: 28.

<sup>711</sup> Sveen & Aastad 1989: 98-99; Lund & Brynhildsrud 1978: 28

<sup>712</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2015: 126; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 82; Sveen & Aastad 1988: 120-121; Sveen & Aastad 1989: 14-15.

<sup>713</sup> Skjønsberg 1998: 118-122; Hansejordet 1988: 152; Hansejordet 1982; s. 131.

<sup>714</sup> Evans 2005: 711; Henig 2005: 5-16, 82-84.

<sup>715</sup> Sveen & Aastad 1989: 17.

<sup>716</sup> Sveen & Aastad 1989: 17.

forskningslitteraturen. Den store forskjellen er at lærebøkene historiefortelling reduserer disse kompliserte hendelsesforløpene til svært korte og oppramsende sammendrag. Men det er vanskelig å få plass til en slik kompleksitet i en lærebok for ungdomsskolen. Dette er, som Henig<sup>717</sup> skriver, vanskelig å forstå selv for dem som har studert mellomkrigstiden i flere år. Utfordringen lærebokforfatterne står overfor blir da hvordan man skal klare å presentere et emne som historikerne selv sliter med å forstå kompleksiteten av, på en forståelig måte til elever på ungdomsskolen.

#### 5.3.4.1. Noen skillelinjer mellom lærebøkene

Det er noen lærebøker som skiller seg ut fra de andre lærebøkene. Lærebøkene til Skjønsberg<sup>718</sup> og Ingvaldsen og Kristensen<sup>719</sup> nevner kun opprustningen og militariseringen i en kort setning, og skriver ikke at dette var brudd på Versaillestraktaten, før historiefortellingen tar kortfattet for seg hendelsene etter 1938. Sveen og Aastad<sup>720</sup> og Lund og Brynhildsrud<sup>721</sup> tar heller ikke med opprustningen og bruddene på Versaillestraktaten i sine lærebøker eksplisitt, men noen hendelser får plass, for eksempel re-militariseringen av Rhinland. Dermed får ikke brudd på Versaillestraktaten særlig plass i historiefortellingen til disse syv lærebøkene, selv om lærebøkene tidligere la vekt på tyskernes misnøye med avtalen. Det kan derfor føles som en uavsluttet historiefortelling, som ikke trekker inn alle de røde trådene til slutt i historiefortellingen. Samtidig er Sveen og Aastad<sup>722</sup> sin lærebok fra 1989 den læreboken som i størst grad er preget av oppramsing. Her blir de utenrikspolitiske hendelsene satt opp punktvis, og hver hendelse får kun et par setninger hver, men det er også den eneste læreboken som nevner folkeavstemningen i Saar. Et lignende virkemiddel bruker Lund og Brynhildsrud<sup>723</sup> som kort og punktvis beskriver hvordan Tyskland rustet opp militæret, bygget ut forsvarsverkene mot Frankrike og legger vekt på at det da ble vanskelig for Frankrike å komme sine allierte til unnsetning.

---

<sup>717</sup> Henig 2005: 104.

<sup>718</sup> Skjønsberg 1998: 110-111; Skjønsberg 2007: 104.

<sup>719</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 81; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 125-126.

<sup>720</sup> Sveen & Aastad 1998: 88-99; Sveen & Aastad 1988: 120-121.

<sup>721</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 27.

<sup>722</sup> Sveen & Aastad 1989: 15-16.

<sup>723</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 27.

Det er vanlig å referere til statene som om de var handlende vesener, og slik kommer lærebøkene bruk av besjeling frem. Besjeling brukes i ulike grad, og i hovedsak for å gi stater menneskelige egenskaper. For eksempel skriver Skjønberg at "Frankrike og Storbritannia satt og så på (...)"<sup>724</sup>, Figved et al.<sup>725</sup> trekker frem at Frankrike og Storbritannia ikke foretok seg noe, Hansejordnet<sup>726</sup> skriver at Storbritannia og Frankrike ikke gjorde noe, mens Lund og Brynhildsrud<sup>727</sup> skriver at vestmaktene gikk med på kravene. Slike beskrivelser, som synliggjør vestmaktene manglende evner til å samles mot brudd på Versaillestraktaten, brukes av flere lærebøker. Ved å gi statene menneskelige egenskaper slipper man å gi en forklaring på hvilke personer som gjorde hvilke handlinger. Dermed er besjelingen av statene et virkemiddel som forenkler historiefortellingen, siden menneskene som handler blir utelatt til fordel for at statene handler på deres vegne. Det er ikke bare Storbritannia og Frankrike som får menneskelige egenskaper, blant annet får også Tyskland, Sovjetunionen, Polen og Tsjekkoslovakia menneskelige egenskaper gjennom at lærebøkene referer til at statene handlet i ulik grad. En utfordring er at intern uenighet i statene knyttet til ulike valg forsvinner helt når man generaliserer på denne måten. Men dette virkemiddelet er nok brukt som et didaktisk grep for å gjøre historiefortellingen enklere å følge for elevene, istedenfor å ha en rekke navn knyttet opp mot handlinger og valg som tas. Historiker Synne Corell<sup>728</sup> har pekt på at bruken av store og abstrakte substantiver fjerner fokuset fra enkelte aktører og deres handlinger. Slike abstrakte substantiver gjør det lettere å skrive en komprimert historiefortelling, men fjerner likevel fokuset på enkeltmennesket og enkelthendelser i en historiefortelling, samtidig som ulike nyanser og uenigheter blir mindre synlig.

De fleste lærebøkene er litt upresise i forbindelse med Tysklands annektering av det gjenværende Tsjekkoslovakia<sup>729</sup>. Det var kun den tsjekkiske delen av landet som ble annektert, mens den slovakiske delen av landet ikke ble annektert. Slovakia eksisterte som en satellittstat og alliert med Tyskland fra 1939 til 1945, og var ikke direkte annektert. Det er

---

<sup>724</sup> Skjønberg 1998: 120.

<sup>725</sup> Figved et al. 1976: 41.

<sup>726</sup> Hansejordnet 1988: 152; Hansejordnet 1982: 130.

<sup>727</sup> Lund & Brynhildsrud 1978: 28.

<sup>728</sup> Corell 2010: 32-36.

<sup>729</sup> Hellerud et al. 2007: 102-103; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 127; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 90; Sveen & Aastad 1998: 98-99; Skjønberg 1998: 121-122; Hansejordnet 1988: 152; Hansejordnet 1982: 131; Ertesvaag 1990: 86; Lund & Brynhildsrud 1978: 28; Figved et al. 1976: 43; Skjønberg 2007: 135.

kun lærebøkene til Lund<sup>730</sup> og Ertesvaag et al.<sup>731</sup> som presiserer at landet ble delt i to og at det kun var den tsjekkiske delen av landet som ble annektert. Lund<sup>732</sup> og Ertesvaag et al.<sup>733</sup> legger i tillegg vekt på at annekteringen av Sudetenland førte til at Tsjekkoslovakia mistet sine viktigste forsvarsanlegg, og at Tsjekkia nå ble lettere å hærta.

Det er også i hovedsak Lund<sup>734</sup> og Ertesvaag et al.<sup>735</sup> som gir størst plass til annekteringen av Østerrike, og skriver at landet stod i en særstilling med å ha en tysk majoritetsbefolkning. Lund understreker at mange østerrikere gikk imot en gjenforening med Tyskland, mens Ertesvaag et al.<sup>736</sup> skriver at sympatien blant østerrikerne var stor. Det kommer ikke frem i historiefortellingene at Østerrike var en autoritær og fascistisk ettpartistat, som lignet mye på det fascistiske Italia. Ved å utelate denne detaljen kan man få et inntrykk av at det var et velfungerende demokrati som ble annektert. Dette kan gi elevene en unyansert oppfatning av de historiske hendelsene i 1938. Det er dermed i særlig grad Lund og Ertesvaag et al. sine lærebøker som gir mest kontekst til noen av de utenrikspolitiske hendelsene mellom 1933 og 1939. Men også disse lærebøkene er på en rekke punkter preget av å ha historiefortellinger som i liten grad makter å gi den historiske konteksten til de ulike hendelsene.

Det er selvsagt forståelig at en læreboktekst, som har begrenset plass, ikke kan få plass til hele det historiske bildet av en rekke kompliserte hendelser. Historiefortellingen må tilskjæres for å passe inn i formatet lærebok, og begrenses for publikummet, elevene. Men det må likevel understrekes at på grunn av disse prioriteringene står historiefortellingen til lærebøkene svært ribbet og kortfattet tilbake, og makter ikke å gi en komplett historiefortelling. Det er for eksempel ikke mulig å forklare annekteringen av Østerrike ved kun å bruke syv ord. Valget av bestemte prioriteringer har alltid konsekvenser, og det er derfor interessant å rette søkelyset mot hva konsekvensene blir for historiefortellingen, slik jeg har gjort i denne analysen.

---

<sup>730</sup> Lund 1998: 84-85.

<sup>731</sup> Ertesvaag et al. 1990: 86.

<sup>732</sup> Lund 1998: 84-85.

<sup>733</sup> Ertesvaag et al. 1990: 86.

<sup>734</sup> Lund 1998: 82-83.

<sup>735</sup> Ertesvaag et al. 1990: 85-86.

<sup>736</sup> Ibid.

### 5.3.5. Antisemittismen og jødeforfølgelsene, 1933-1939

Antisemittismen trekkes inn av mange lærebøker som et viktig aspekt ved nazistisk ideologi, og beskrives i lærebøkene som jødehat, at jødene stod nederst på rangstigen, at jødene var menneskehetens fiender og at nazistene mente jødene måtte utryddes. Det er store forskjeller på hvor mye lærebøkene trekker inn antisemittismen og begynnelsen på Holocaust. Men det er en tendens til at de eldste lærebøkene i mindre grad bruker plass på dette, mens de nyere lærebøkene gir emnet større plass. Bøkene mellom 1976 og 1989 bruker klart minst plass på jødeforfølgelsene<sup>737</sup>, unntaket er læreboken til Sveen og Aastad fra 1988. Bøkene fra 1990 til 2015 bruker betydelig mer plass på jødeforfølgelsene.<sup>738</sup> Læreboken til Ingvaldsen og Kristensen<sup>739</sup> fra 2007 er den eneste som har gitt jødeforfølgelsene et eget kapittel, mens i de andre lærebøkene kommer jødeforfølgelsene frem i ulike underkapitler. Her kommer forskjellen mellom den minimalistiske og Europa-fokusert historiefortellingen og den teleologiske historiefortellingen tydelig frem. Endringene over tid samsvarer med prioriteringene i forskningslitteraturen, hvor forskningslitteraturen publisert før 1980-tallet i stor grad prioriterer jødeforfølgelsene lite, mens forskningslitteraturen publisert etter 1980-tallet i større grad tar jødeforfølgelsene med.

#### 5.3.5.1. Hvorfor antisemittisme?

Flere lærebøker viser til at jødehatet og antisemittismen ikke var et tysk eller et nazistisk fenomen, men tanker som hadde europeiske røtter tilbake i historien. I ulik grad beskrives det at jødene ble diskriminert og forfulgt i middelalderens Europa.<sup>740</sup> Fire lærebøker kommer med en forsiktig kontekstualisering av raseteorier og antisemittisme ved å blant annet vise til at dette ikke var uvanlige tanker i samtiden, og trekker for eksempel frem Norges behandling av romfolk og diskriminering av jøder.<sup>741</sup> Mens andre lærebøker i mindre grad tar med et historisk tilbakeblikk på jødehatet og knytter de antisemittiske tankene tettere opp til Hitler og nazistene.<sup>742</sup> Lærebøkene beskriver hvordan nazistene vurderte en person ut i fra deres

---

<sup>737</sup> Figved et al. 1976: 87; Lund & Brynhildsrud 1978: 23; Hansejordet 1988: 149-150; Hansejordet 1982: 129.

<sup>738</sup> Hellerud et al. 2007: 83-89; Sveen & Aastad 1998: 76-87; Skjøsberg 1998: 108-113; Skjøsberg 2007: 100-107; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 79-86, 118-119; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 156-163.

<sup>739</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 118.

<sup>740</sup> Hellerud 2007: 83-85; Lund 1998: 79; Ertesvaag et al. 1990: 78; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 158.

<sup>741</sup> Hellerud et al. 2007: 86; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 118; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 158.

<sup>742</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 79; Sveen & Aastad 1998: 87; Skjøsberg 1998: 108; Sveen & Aastad 1988: 110; Skjøsberg 2007: 100-107.

rase, og rangerte menneskene inn høyerestående og laverestående raser. Øverst stod arierne, og nederst stod jødene.<sup>743</sup> Det blir trukket frem av flere historikere at antisemittisme ikke var unikt for Tyskland, og var vanlig i Europa tidlig på 1900-tallet.<sup>744</sup> Antisemittiske holdninger var et felles europeisk problem<sup>745</sup>, og har fortsatt å være et problem også etter andre verdenskrig.<sup>746</sup> Slik, som jeg nevnte ovenfor, kan man i større grad historiserer hendelsene ved å vise til at antisemittismen ikke var unikt for tysk mellomkrigshistorie. Dessverre er det kun fire lærebøker som kommer med en slik kontekstualisering, mens de andre lærebøkene som tar for seg antisemittismen knytter dette primært til Hitler og nazistene. En slik forenkling skjuler de historiske linjene som ligger bak jødehatet hos nazistene, og elevene kan få utfordringer med å forstå hvordan og hvorfor disse holdningene oppstod.

De få lærebøkene som viser til hva som ligger bak jødehatet, legger i stor grad skylden på offeret selv. Ingvaldsen og Kristensen<sup>747</sup> skriver at mye av jødehatet var knyttet til misunnelsen over at jøder hadde klart seg godt økonomisk gjennom de økonomiske krisene i mellomkrigstiden. Sveen og Aastad<sup>748</sup> skriver at jødene fikk rykte på seg for å være griske, fordi de drev med handel og bankvirksomhet. Hellerud et al.<sup>749</sup> og Ertesvaag et al.<sup>750</sup> skriver at en av årsakene til antisemittismen var knyttet til at jødene hadde avvist Jesus, men krevde å være Guds utvalgte folk. En annen grunn var at mange jøder hadde klart seg godt økonomisk, som skapte misunnelse blant ikke-jøder. Årsaken til at de hadde klart seg godt økonomisk var forbudet mot å eie jord, noe som gjorde at jøder avanserte i yrker knyttet til handel, bankvirksomhet og høyere utdanning.<sup>751</sup> Utfordringen til mange av lærebøkene er at de kun forklarer bakgrunnen til antisemittismen ved å vise til nazistenes forståelse av egenskaper ved jødene, deres religion og deres posisjon/situasjon. Lærebokforfatterne bruker også nazistiske propagandaplakater som illustrasjoner i lærebøkene. Dette er trolig ment for å gi elevene

---

<sup>743</sup> Skjønsberg 1998: 108; Skjønsberg 2007: 101; Lund 1998: 79; Hellerud et al. 2007: 86; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 118; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 158; Ertesvaag et al. 1990: 78, 81; Sveen & Aastad 1988: 110-111; Sveen & Aastad 1998: 87.

<sup>744</sup> Hanson 2010: 123-125; Waage 2013: 26-30, 40; Shirer 1961/2011: 144; Evans 2005: 606-609.

<sup>745</sup> Hanson 2010: 124.

<sup>746</sup> Waage 2013: 26-30, 40.

<sup>747</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 118-119; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 159.

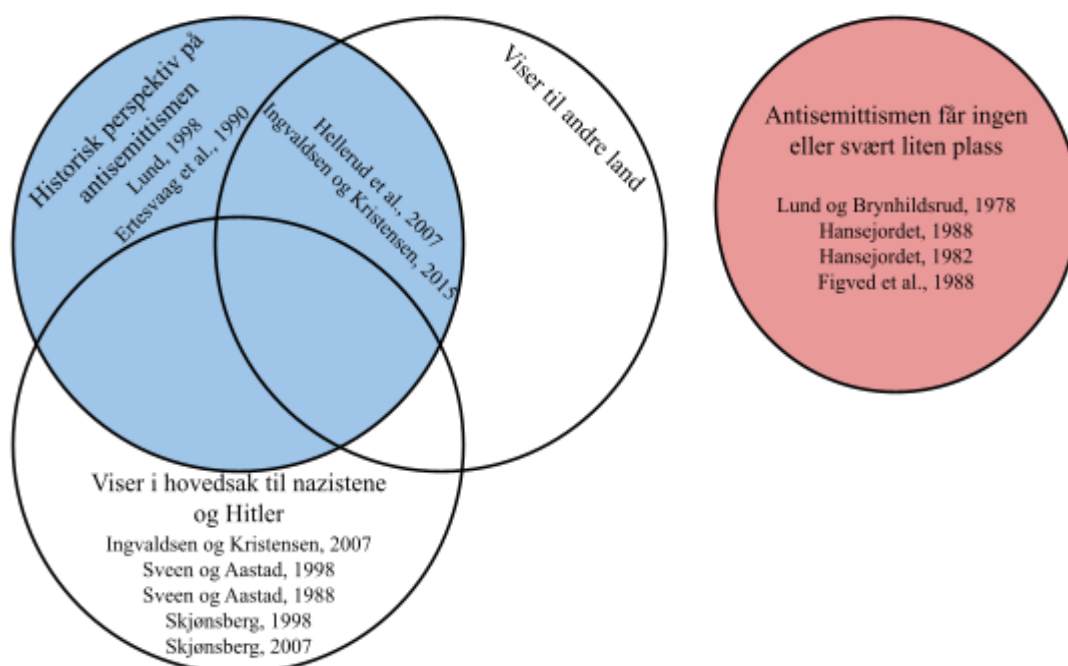
<sup>748</sup> Sveen & Aastad 1998: 87.

<sup>749</sup> Hellerud et al. 2007: 83-84.

<sup>750</sup> Ertesvaag et al. 1990: 81.

<sup>751</sup> Hellerud et al. 2007: 83-85; Sveen & Aastad 1998: 87; Ertesvaag et al. 1990: 81.

mulighet til kritisk refleksjon, men blir uansett mening stående som en del av lærebøkens historiefortelling.



Figur 26: I denne figuren forsøker jeg å vise de ulike prioriteringene som lærebøkene har gjort i forbindelse med antisemittismen og jødeforfølgelsene. Flere lærebøker konsentrere seg for det meste med å vise til nazismen og Hitler i forbindelse med antisemittismen og jødeforfølgelsene, mens noen lærebøker forsøker å gi det et større perspektiv og knytter det opp mot europeisk historie og/eller andre land. Fire av lærebøker tar med svært lite knyttet til antisemittismen og jødeforfølgelsene.

Lærebøkene presenterer en forenkling av de kompliserte bakenforliggende strømmingene som var årsaken til antisemittismen i Europa, og lærebøkene kommer dermed veldig nær å legge skylden for jødeforfølgelsene på jødene selv. Denne vektleggingen ligger svært nær det Goldenberg<sup>752</sup> har kritisert for å være en historieskrivning som legger skylden på offeret. Jeg tror ikke at det har vært intensjonen til lærebokforfatterne, selv om teksten kan leses slik i dag. Evans<sup>753</sup> trekker frem at de viktigste årsakene til jødeforfølgelsene var nazistenes økende paranoia for den indre fienden [jødene] og et økende behov for å ekspropriere stadig flere jødiske verdier og eiendom for å betale den stadig økende regningen for opprustningen. Forskningslitteraturen jeg har lest legger ikke vekt på kulturelle og sosioøkonomiske trekk ved jødene som gruppe i forklaringen av antisemittismen.

<sup>752</sup> Goldenberg 1999: 254.

<sup>753</sup> Evans 2005: 605.

### 5.3.5.2. En økende radikaliserings og eskalering av jødeforfølgelsene?

I mange av lærebøkene kommer det frem en eskalering av jødeforfølgelsene, og flere av lærebøker trekker frem at denne eskaleringen begynte i 1933 med nazistenes maktovertakelse<sup>754</sup>, mens to av lærebøkene trekker inn innføringen av Nürnberg-lovene i 1935<sup>755</sup> som starten på det hele. I tillegg legger tre av lærebøkene vekt på at det var november-pogromen (krystallnatten) som var starten på forfølgelsene av jødene<sup>756</sup>, men det understrekes at jødene i tiden før hadde blitt diskriminert. I disse lærebøkene blir krystallnatten et frampek på Holocaust, selv om folkemordet ikke var planlagt på dette tidspunktet. Flere slike frampek på folkemordet blir gitt i lærebøkene, og noen lærebøker viser til at Hitler og nazistene ønsket å utrydde jødene<sup>757</sup>. Krystallnatten trekkes inn av halvparten av lærebøkene, og blir stående igjen som den mest dramatiske hendelsen i mellomkrigstidens jødeforfølgelse i disse lærebøkene. Av lærebøkene publisert mellom 1990 og 2015 er det kun læreboken til Lund<sup>758</sup> som ikke tar med krystallnatten i lærebokens historiefortelling.

Det var i tiden etter november-pogromen at Hitler for første gang truet med å utrydde jødene, skriver Evans<sup>759</sup> og mener at pogromen representerer regimets økende radikaliserings i tiden rett før krigen. Det er særlig statsviter Paxton<sup>760</sup> og historiker Evans<sup>761</sup> som trekker frem at Holocaust ble muliggjort gjennom en gradvis radikaliserings og eskalering av voldshandlingene mot jødene. Den økende radikaliserings kommer ikke eksplisitt frem i lærebøkens historiefortelling, men kan skimtes indirekte. Flere av elementene i radikaliserings og eskalering som trekkes frem i forskningslitteraturen, kommer også frem i lærebøkens historiefortelling.

---

<sup>754</sup> Ingvaldsen & Kristensen 2007: 86; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 160-163; Skjønsberg 1998: 112-113; Skjønsberg 2007: 106-107; Sveen & Aastad 1998: 87; Sveen & Aastad 1988: 119.

<sup>755</sup> Hellerud et al. 2007: 87; Ertesvaag et al. 1990: 81.

<sup>756</sup> Hellerud et al. 2007: 87; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 119; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 161.

<sup>757</sup> Sveen & Aastad 1998: 87; Skjønsberg 1998: 108; Sveen & Aastad 1988: 119; Hellerud et al. 2007: 84-85; Skjønsberg 2007: 101.

<sup>758</sup> Lund 1998: 79-80.

<sup>759</sup> Evans 2005: 604

<sup>760</sup> Paxton 2004: 158-160.

<sup>761</sup> Evans 2005: 536-537.



Paxton<sup>762</sup> viser til tre faser i eskaleringen av voldshandlinger mot jødene: Segregering, utvisning og utryddelse, mens Evans<sup>763</sup> viser til tre voldsbølger: Etter maktovertakelsen, ved innføringen av Nürnberg-lovene og etter annekteringen av Østerrike. Selv om disse bølgene eller fasene ikke kommer eksplisitt frem i lærebøkernes historiefortelling kan man skimte den samme prioriteringen som er gjort hos Paxton og Evans. Lærebøkene som tar for seg jødeforfølgelsene legger også i hovedsak vekt på en eskalering som begynner med maktovertakelsen i 1933, øker ved innføringen av Nürnberg-lovene og ender med klimakset i mellomkrigstidens jødeforfølgelse: November-pogromen, etter annekteringen av Østerrike. Selv om lærebøkene ikke eksplisitt nevner at det var en eskalering av volden, kan man lese dette implisitt i historiefortellingene til lærebøkene. Men noen lærebøker hinter også tidlig om at nazistene ønsket å utrydde jødene, og man kan da få et inntrykk av at dette var nazistenes plan fra starten av.<sup>764</sup> Dette har det vært uenighet om blant historikere, skriver Hildebrand<sup>765</sup>, og ifølge Evans<sup>766</sup> begynte ikke Hitler å true jødene med utryddelse før i tiden etter november-pogromen.

### 5.3.5.3. Ulike prioriteringer i lærebøkene

Noen lærebøker har gitt november-pogromen mindre plass og beskriver hendelsene raskt i løpet av et par setninger<sup>767</sup>, mens andre lærebøker bruker mer plass på november-pogromen. Det er tydelig at det er lærebøkene av nyere dato som i hovedsak har med flest detaljer knyttet til november-pogromen, men det vises til ulike detaljer. For eksempel trekkes det frem ulike tall på hvor mange jøder som ble arrestert i løpet av pogromen. Noen viser til at 30.000 ble arrestert<sup>768</sup>, mens andre viser til at 20.000 ble arrestert<sup>769</sup>, og tre lærebøker viser i tillegg kortfattet til de bakenforliggende årsakene til november-pogromen.<sup>770</sup> I forskningslitteraturen vises det også til ulike tall på hvor mange mennesker som ble arrestert.

---

<sup>762</sup> Paxton 2004: 158-160.

<sup>763</sup> Evans 2005: 536-578.

<sup>764</sup> Sveen & Aastad 1998: 87; Skjøsberg 1998: 108; Sveen & Aastad 1988: 119; Hellerud et al. 2007: 84-85; Skjøsberg 2007: 101.

<sup>765</sup> Hildebrand 1979/1984: 146-150.

<sup>766</sup> Evans 2005: 604.

<sup>767</sup> Sveen & Aastad 1998: 87; Sveen & Aastad 1988: 119; Ertesvaag et al. 1990: 81.

<sup>768</sup> Hellerud et al. 2007: 87; Ingvaldsen & Kristensen 2007: 119; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 161.

<sup>769</sup> Skjøsberg 2007: 106-107.

<sup>770</sup> Skjøsberg 2007: 106; Skjøsberg 1998: 113; Sveen & Aastad 1988: 119.

Shirer<sup>771</sup> og Fest<sup>772</sup> viser til nazistenes egne tall som var 20.000 arresterte, mens Evans<sup>773</sup> viser til 30.000 arresterte.

Det blir også trukket frem av noen lærebøker at de vanskelige forholdene gjorde at mange jøder valgte å flykte fra landet.<sup>774</sup> Dette finner man støtte i hos Evans<sup>775</sup> som skriver at mellom 1933 og 1939 flyktet over 400.000 jøder fra Tyskland. I tillegg trekker lærebøkene frem litt ulike aspekter ved jødeforfølgelsene. Lund<sup>776</sup> er den eneste læreboken som trekker frem at mange tyskere så gjennom fingrene på jødeforfølgelsene på grunn av de positive endringene med det nazistiske styret. Mens Sveen og Aastad<sup>777</sup> trekker frem at jødiske lærere, elever og studenter ble kastet ut fra lærestedene sine, og mistet retten til å undervise og få undervisning. Det er få av lærebøkene som eksplisitt trekker inn Nürnberg-lovene, og de som trekker dem inn legger i hovedsak vekt på at jødene ikke kunne gifte seg med ariere og at jødene ble redusert til annenrangs borgere.<sup>778</sup> I lærebøkene til Sveen og Aastad<sup>779</sup> vises det ikke eksplisitt til Nürnberg-lovene, men de skriver at det ble innført lover som reduserte jødernes rettigheter i samfunnet.

## 6. Oppsummering av sentrale funn og implikasjoner

I dette kapittelet skal jeg presentere de sentrale funnene fra studien, og hvilke implikasjoner dette kan ha for historiefortellingen om den tyske mellomkrigstiden. Jeg drøfter også i hvor stor grad det er plass til en historisert historiefortelling om tysk mellomkrigstid i fremtidens lærebøker. I denne oppgaven har jeg analysert 14 utvalgte lærebøker i historie for ungdomsskolen. Noen lærebøker har imidlertid en mer teologisk og deterministisk fremstilling enn andre. Jeg har også funnet ut at lærebøkene har endret seg noe over tid, hvor de eldste lærebøkene i større grad er preget av å ha en minimalistisk og Europa-sentrert historiefortelling, mens de nyeste lærebøkene har et mer teleologisk og deterministisk preg.

---

<sup>771</sup> Shirer 1961/2011: 614.

<sup>772</sup> Fest 1973/2005: 477.

<sup>773</sup> Evans 2005: 580-591.

<sup>774</sup> Lund 1998: 79; Skjøsberg 1998: 113; Skjøsberg 2007: 107.

<sup>775</sup> Evans 2005: 599.

<sup>776</sup> Lund 1998: 79-80.

<sup>777</sup> Sveen & Aastad 1998: 87; Sveen & Aastad 1988: 119.

<sup>778</sup> Hellerud et al. 2007: 87-89; Ingvaldsen & Kristensen 2015: 115; Skjøsberg 1998: 112-113; Skjøsberg 2007: 106; Ertesvaag et al. 1990: 81.

<sup>779</sup> Sveen & Aastad 1998: 87; Sveen & Aastad 1988: 119.

En av lærebøkene skiller seg mer ut og presenterte en mindre teleologisk og hitlersentrert historiefortelling. I hovedsak fokuserer lærebøkene i stor grad på Adolf Hitler og nazismen. Hvis den hitlersentrerte historiefortellingen skal bli mindre fremtredende tror jeg den må byttes ut med demokrati-sentrert historiefortelling, som fokuserer på dybdelæring av demokratiforståelse og demokratiutvikling i lys av tysk mellomkrigstid. Kunnskap om tysk mellomkrigstid er viktig fordi den inneholder en rekke viktige emner som kan være nyttig i andre situasjoner. Tysk mellomkrigstid inneholder en kraftfull og dramatisk historiefortelling som kan bidra til å skape engasjement, kunnskap og nysgjerrighet for viktige demokratiske prinsipper og verdier. Men her ligger det en dobbelthet. Å finne balansen mellom å presentere en historisert historiefortelling, og så å bruke denne historiefortellingen til et formål, er ikke lett, og det er denne utfordringen lærebokforfatterne står overfor.

## 6.1. Overordnede tematikker

I lærebøkens fremstilling av den demokratiske perioden er hovedfokuset rettet særlig mot å forklare tyskernes misnøye med Weimarrepublikken, med vekt på at vilkårene i fredsavtalen var så harde at tyskerne aldri klarte å akseptere demokratiet, og de økonomiske krisenes avgjørende betydning for at demokratiet ikke maktet å overleve. Ofte er historiefortellingen til lærebøkene generaliserende, og differensierer sjelden mellom ulike synspunkter tyskere kunne ha hatt på republikken og fredsavtalen. Lærebøkene har skapt en historiefortelling med teleologiske og deterministiske tendenser, som i liten grad åpner opp for andre historiske muligheter enn nazidiktaturet og andre verdenskrig. Målet med historiefortellingen synes å være å tilegne elevene de riktige verdiene overfor nazismen, diktatur og folkemord. Elevene skal dannes til demokratiske medborgere gjennom en historiefortelling om tysk mellomkrigstid, og de farene som lurte gjennom historiefortellingen. Dette gjør at det i liten grad åpnes opp historisk analyse, refleksjoner og en diskusjon om de historiske hendelsene i den tyske mellomkrigstiden.

Historiefortellingen kan derfor oppfattes som moraliserende og normativ, slik som Bodo von Borries<sup>780</sup> i 2003 trekker frem i sin lærebokanalyse av tyske lærebøker. Han kaller lærebøkens fremstilling av nasjonalsosialismen for en historisk instruksjon, som ikke gir

---

<sup>780</sup> Borries 2003: 61-62.

rom for elevenes egne refleksjoner. Samtidig mener Borries at lærebøkernes prioriteringer knyttet til Hitler og nasjonalsosialismen representerer et brudd med påvirkningen elevene kan oppleve å ha i andre historiske emner.<sup>781</sup> Borries er tydelig i sin konklusjon og kaller historiefortellingen om nasjonalsosialismen for en historisk instruksjon som er moraliserende og normativ.<sup>782</sup> Betragtningene til Borries passer godt med min opplevelse av at lærebøkene jeg har undersøkt tidvis kan oppleves å være moralske lærestykker, fremfor historiserte fortellinger. Den samme problemstillingen er også blitt løftet frem av historiedidaktiker Harald Syse.<sup>783</sup>

Det er i hovedsak de økonomiske krisene, Hitlers økte støtte i befolkningen og tyskernes misnøye med Weimarrepublikken og Versaillestraktaten som trekkes frem som de viktigste årsaker til hvorfor demokratiet i Tyskland kollapset. Samtidig får Adolf Hitler og nazibevegelsen en svært sentral plass i lærebøkernes historiefortelling, både under Weimarrepublikken og etterpå. Hitler er svært tilstede i lærebokteksten, og blir tidvis plassert i rollen som historiefortellingens hovedperson. Lærebøkene, unntatt læreboken til Ertesvaag et al., gir ofte en følelse av at tysk mellomkrigstid handler om “føreren”, hans vei til makten, nazidiktaturet og opptrappingen til en ny krig i Europa. Andre emner blir stående i skyggen av denne prioriteringen. Det er særlig Weimarrepublikken, ulike og langsiktige årsakssammenhenger til demokratiets kollaps, ulike bakenforliggende årsaker til maktovertakelsen og nazistenes opprettholdelse av makten som i liten grad får plass i lærebøkernes fremstilling, noe som også gjelder læreboken til Ertesvaag et al.

De samme tendensene ble trukket frem av Ronald F. Bunn<sup>784</sup> i 1962 i en studie av tyske lærebøker. Han understreket at det var små forskjeller i lærebøkernes fremstilling av den tyske mellomkrigstiden, og at ulike årsakssammenhenger til nazismens vekst, demokratiets fall, maktovertakelsen og opprettholdelsen av makten i liten grad ble forklart. Det er viktig å ha i mente at Bunn sin analyse gjelder tidsrommet frem til 1962, og at han diskuterer historiografien for 60 år siden. Men til tross for at Bunn sin tekst er nesten 60 år, gjorde Ola P. Tangvik tilsvarende funn i sin lærebokanalyse av norske historielærebøker i videregående

---

<sup>781</sup> Ibid.

<sup>782</sup> Borries 2003: 62.

<sup>783</sup> Syse 2011: 29-31.

<sup>784</sup> Bunn 1962: 41-42.

skole fra 2018. Han skriver blant annet at lærebøkene har deterministiske tendenser og årsakssammenhenger, samtidig som økonomisk krise, Adolf Hitler og NSDAP får mye plass. Republikkens styrker, demokratiske utvikling og alternative skjebner diskuteres svært lite.<sup>785</sup>

Lærebøkene begrensede plass og prioriteringer gjør at det noen ganger føles som om lærebokforfatterne har fokusert på å bruke mellomkrigstiden som en innledning til andre verdenskrig og holocaust, og det åpnes i liten grad opp for at utviklingen kunne tatt andre veier. Dette gjør at elevenes egne refleksjoner får mindre plass, og det gis ikke rom for ulike perspektiver og kontekst til de historiske hendelsene. Den komprimerte fremstillingen av kompliserte historiske hendelser gjør at historiefortellingen i lærebøkene risikerer å bli deterministisk, slik Teresa Oteíza og Mariana Achugar<sup>786</sup> har trukket frem, fordi nyansene og uenighetene gjerne forsvinner når en komplisert historiefortelling komprimeres. En slik forenklet framstilling vil slite med å formidle til elevene de sammensatte og kompliserte årsakssammenhengene som historiske hendelser krever. Oteíza og Achugar har sett på hvordan diktaturer blir presentert i spanskspråklige lærebøker. Lærebøkene prioriteringer er ikke uten betydning fordi lærebokforfatternes valg også kan få konsekvenser for undervisningen av elevene. Læreboken har fremdeles en normativ og strukturell rolle for lærerne i klasserommet<sup>787</sup>, og læreboken har for mange lærere fremdeles en førende posisjon for hvordan undervisningen i historie legges opp.<sup>788</sup> Derfor er det fremdeles viktig å undersøke lærebøkene prioriteringer og komprimeringer, fordi de prioriteringene som er gjort kan få en konsekvens for elevenes opplæring og forståelse av temaet.

De funnene jeg har gjort i denne lærebokanalysen ligger altså tett opp mot funn som er gjort i lignende lærebokanalyser, og tyder på at historiefortellingen om tysk mellomkrigstid i liten grad har endret seg i lærebøkene fremstilling. Men det er noen utviklingstrekk som er verdt å ta med seg.

---

<sup>785</sup> Tangvik 2018: 88-96.

<sup>786</sup> Oteíza & Achugar 2018: 311-313.

<sup>787</sup> Rasmussen & Lund 2015: 16-18; Justvik 2014: 16; Skjelbred et al. 2005: 74-76.

<sup>788</sup> Justvik 2014: 16-17.

### 6.1.1. Utvikling i lærebøkene over tid

Mellomkrigstiden er en periode som i liten grad trekkes eksplisitt frem i læreplanene, og vil derfor naturlig bli prioritert mindre i lærebøkene enn emner som trekkes mer tydeligere frem i læreplanene. Læreplanene fokuserer særlig på konfliktene mellom land, bevisstgjøring rundt ideologiene fascisme og nazisme og ulike verdier. Det er lagt få føringer i læreplanene for hva som skal vektlegges utover temaene som trekkes frem. Det blir da opp til lærebokforfatterne selv å bestemme hva som skal trekkes inn. Samtidig presiserer særlig L97 og LK06 at undervisningen skal fokusere på verdier, ideologier og bevisstgjøring hos elevene. Ved å presisere dette i læreplanene, signaliserer myndighetene via læreplanene at det er dette som skal prioriteres i undervisningen, og mange forlag og lærebokforfatterne vil nok føle et press for å ta læreplanenes prioriteringer alvorlig. Dette trekker Skjelbred et al.<sup>789</sup> frem i boken *Norsk lærebokhistorie*. Her har Skjelbred et al. blant annet undersøkt samsvar mellom lærebøkens innhold og læreplanenes prioriteringer. For eksempel burde det økte handlingsrommet i LK06 gitt større forskjeller mellom lærebøkene, men lærebøkens likhet viser at forlagene og lærebokforfatterne legger seg tett opp mot prioriteringene i læreplanene, til tross for at godkjenningsordningen for lærebøker ble avvirket i 2000.<sup>790</sup> Når myndighetene signaliserer at undervisningen skal prioritere å bevisstgjøre elevene ulike verdier, ideologier og holdninger, er det naturlig at lærebøkene prioriterer de samme emnene.

Læreplanene har i økende grad prioritert at undervisningen om konfliktene på 1900-tallet i stor grad skal gi elevene “riktige” verdier og holdninger til antidemokratiske krefter, demokrati, diktatur, nazisme, antisemittisme og lignende. Dette gjenspeiles i lærebøkene, som i økende grad har en teleologisk historiefortelling. Utviklingen kulminerer med lærebøkene fra 2007 og 2015, som i størst grad har en teleologisk og deterministisk fremstilling. Dette gjør at emner som fokuserer mest på holdningsskaping trekkes frem, mens andre emner og historisk analyse får mindre plass. En kan nesten få følelsen av at prioriteringene i læreplanene har oppmuntret til å skrive lærebøker som i større grad blir stående igjen som moralske lærestykker, og i mindre grad historiserte fremstillinger.

---

<sup>789</sup> Skjelbred et al. 2017: 304, 384-385.

<sup>790</sup> Ibid.

Holocaust, jødeforfølgelse og antisemittisme trekkes i liten grad frem i læreplanene, og kommer oftest frem i forbindelse med læreplanene til religionsfaget. Det er derfor interessant å se at lærebøkene som er skrevet til LK06 i stor grad prioriterer disse emnene, selv om dette i liten grad blir trukket frem eksplisitt i læreplanen for samfunnsfag. Dette viser at selv om lærebokforfatterne legger seg nært læreplanens prioriteringer, har lærebokforfatterne et visst selvstendig manøvreringsrom med tanke på hva de kan trekke inn i historiefortellingen. Utviklingen med økende vektlegging av holocaust, jødeforfølgelsene og antisemittismen passer godt med utviklingen i historieskrivningen generelt der disse emnene i større og større grad har fått plass i forskningslitteraturen.

### 6.1.2. En eller flere grunnfortellinger?

I begynnelsen av dette analysekapittelet presenterer jeg tre ulike historiefortellinger som var fremtredende: Den minimalistiske og Europa-sentrerte historiefortellingen, den teleologiske og Hitler-sentrerte historiefortellingen og en mindre teleologisk historiefortelling. Et interessant spørsmål vil derfor være om hver av disse tre representerer en egen grunnfortelling, eller om de egentlig er varianter av den samme grunnfortellingen. Jeg mener at det i analysen finnes gode argumenter for at det er snakk om *en* grunnfortelling, men med litt ulike prioriteringer.

I denne grunnfortellingen kommer det frem en historiefortelling som starter med underskrivelsen av Versaillestraktaten og hvordan fredsavtalen fikk en betydning for mange tyskeres misnøye overfor Weimarrepublikken. Republikken slet med økonomiske kriser og høy arbeidsledighet på 1920-tallet, og dette økte tyskernes misnøye med demokratiet. De økonomiske krisene trekkes frem som en viktig årsak til hvorfor demokratiet kollapset. Få historiske personer trekkes frem, og Adolf Hitler er en av svært få navngitte historiske personer i forbindelse med den tyske mellomkrigstiden. Misnøyen med Versaillestraktaten og økonomien gjorde at mange tyskere valgte å stemme på NSDAP i et håp om at situasjonen skulle bedre seg. Hitler fikk støtte blant eliten og var dyktig i å drive valgkamp. Etter maktøvertakelsen innførte nazistene et diktatur som forsøkte å ensrette befolkningen i nazistisk ideologi, mennesker som ikke passet inn ble fjernet og nazistene begynte å ruste opp. Det nye regimet gjennomførte en rekke brudd på Versaillestraktaten og dette endte til slutt med krig. Begynnelsen på krigen avslutter historiefortellingen om den tyske

mellomkrigstiden. Noen, og litt forskjellige, mulige årsaker til krigen blir trukket frem i lærebøkene.

Den minimalistiske historiefortellingen har i hovedsak et mer komprimert omfang enn de andre lærebøkene, men inneholder flere av de samme tendensene til å fokusere lite på den demokratiske perioden, de gir lite plass til årsaksforklaringer knyttet til Weimarrepublikkens kollaps og fokuserer mye på Hitler sammenlignet med andre historiske personer fra samme periode. Lærebøkene til Lund og Brynhildsrud, Figved et al. og Hansejordet prioriterer dermed det samme som de nyere lærebøkene, men har en mer overordnet og komprimert historiefortelling. Dette gjør at jeg mener at selv om historiefortellingen har et mer overordnet nivå, tilhører den minimalistiske historiefortellingen den samme grunnfortellingen.

Læreboken til Ertesvaag et al. er den eneste læreboken jeg trekker frem som en lærebok med et mindre teleologisk preg. Men dette er sammenlignet med lærebøker som har et svært teleologisk preg. Selv om læreboken til Ertesvaag et al. i mindre grad trekker frem Hitler i den demokratiske perioden, kommer diktatoren svært tydelig frem etter maktovertakelsen. Da er “føreren” like altoverskyggende som i andre lærebøker. Ertesvaag et al. passer inn i den samme grunnfortellingen fordi lærebokforfatterne bruker de samme årsaksforklaringene som kommer frem i andre lærebøkene. Læreboken til Ertesvaag et al. fokuserer også på de økonomiske krisene, misnøyen i befolkningen og Hitlers økte støtte i samfunnet som viktige årsaker til demokratiets kollaps. Men det er en tydelig forskjell i hvor mye plass Hitler får i den demokratiske perioden. Siden Ertesvaag et al. bruker de samme forklaringene og årsakssammenhengene, mener jeg denne læreboken tilhører den samme grunnfortellingen som de andre lærebøkene, selv om lærebokforfatterne har tonet ned hitlersentrismen sammenlignet med de andre lærebøkene.

### 6.1.3. En deterministisk og teleologisk historiefortelling?

Lærebøkene har flere steder en deterministisk forståelse av de historiske hendelsene. Ingen lærebøker diskuterer nevneverdig ulike årsaker til Weimarrepublikkens kollaps, og Hitlers inntreden i historiefortellingen skjer i de fleste lærebøkene svært tidlig. Lenge før han i følge forskningslitteraturen blir en sentral maktfaktor. Kapitteloverskrifter i lærebøkene viser også til at den tyske mellomkrigstiden skal handle om nazistene og opptrappingen til en ny krig.



Dette gir lite rom for andre muligheter enn nazidiktaturet, som heller ikke får plass i historiefremstillingen. Årsakene til demokratiets kollaps og opprettholdelsen av nazistenes diktatur blir også i liten grad problematisert, og viktige nøkkelpersoner og partier nevnes ikke. Dermed står man igjen med en historiefortelling som i utpreget grad handler om "førerens" vei til makten, diktaturet han skaper og krigen han starter. Dette mener jeg ikke er en god nok prioritering, fordi man mister for mye av den historiske konteksten.

Elevene blir gjennom teksten presentert for en rekke radikaliserende hendelser som gjorde tyskerne misfornøyde med demokratiet: Versaillestraktaten, inflasjonen, depresjonen og arbeidsledigheten. Fortellingene legger opp til at til slutt var tyskerne lei og ville ha en sterk mann som kunne rydde opp. Derfor ble NSDAP det største partiet og "føreren" tok makten i Tyskland. Istedenfor å diskutere de viktige begivenhetene og reflektere over hvilken betydning begivenhetene hadde, blir elevene presentert med en rekke hendelser som uunngåelig endte med nazidiktaturet, uten at det gis rom for elevenes egne drøftinger. Historiefortellingen oppleves dermed deterministisk, siden det ikke gis rom for den kompleksiteten emnene trenger for å forklare hvorfor ulike hendelser skjedde. Samtidig kommer historiske alternativer ikke frem i lærebøkens historiefortelling.

Generaliseringen av tyskere til en entydig gruppe etter nazistenes maktovertakelse vil senere gjøre det vanskelig for elevene å forstå hvordan et nytt tysk demokrati kunne bli bygget opp ruinene av naziregimet. Hvis det virkelig var slik at Hitler hadde en så enorm støtte i befolkningen og at Tyskland til stadighet faller for sin autoritære arv: Hvorfor overlevde Vest-Tyskland som stat i etterkrigstiden? Og hvorfor er Tyskland fremdeles et demokrati i dag? Ved å kun fokusere på hendelser som er spesielle for Tyskland i mellomkrigstiden, mister man muligheten til å vise hvordan tysk mellomkrigstid også inneholder tematikker som har betydning for demokratiutvikling på et generelt nivå. Da risikerer man å miste mulighetene til refleksjon, analyse og dybdelæring hos elevene. Elevene vil da få utfordringer med å se svakhetene som er innebygget i demokratiet og farene ved å gi antidemokrater makten, på et mer generelt grunnlag. En mer historisert historiefortelling, som fokuserte mindre på nazismen og mer på forholdet mellom de konkrete utfordringene som oppstod, de ulike aktørenes manøvreringsrom, makt og handlinger, og de langsiktige årsakene og svakhetene ved demokratiet, ville i hovedsak vært et godt pedagogisk virkemiddel for å

konkretisere demokratiets utfordringer i en større kontekst. I stedet for står lærebøkene igjen som moralske lærestykker som forsøker å advare elevene om farene fra fortiden, men uten å gi dem konteksten til å forstå hvordan dette kunne skje.

Andre historiske personer enn Hitler får også svært liten plass i lærebøkene, og som regel refererer lærebøkene til vage og generelle grupper som kommunister, politikere, sosialister eller tyskere. Ved å ha færre historiske personer blir trolig historiefortellingen lettere for elevene å følge, da kompleksiteten i historiefortellingen reduseres. Utfordringen er at man mister en rekke viktige historiske personer som hadde avgjørende betydning for historiens gang, og ved denne innskrenkelsen står ofte kun en person igjen: "føreren".

Forståelsen av historisitet i lærebøkene blir redusert fordi andre menneskers historiske betydning forsvinner helt fra historiefortellingen. Samtidig trekkes sitater fra *Mein Kampf* inn, uten at disse blir problematisert i nevneverdig grad.

Det er ikke bare læreplanene som kan ha påvirket lærebøkens prioriteringer, men også historieskrivningen generelt. En kan derfor spør seg hvorfor Hitler og nazistene får en så sentral plass i lærebøkens historiefortelling om den tyske mellomkrigstiden, lenge før de blir en viktig politisk kraft? Dette kan være på grunn av det generelt dårlige rykte som Weimarrepublikken har, og en tendens til å gi Hitler mye plass i historieskrivningen. Særlig har historiker Eric Weitz<sup>791</sup> trukket frem hvordan man i etterkrigstiden hadde behov for å distansere seg fra Weimarrepublikken, og historiker Eberhard Kold<sup>792</sup> viser til at denne tendensen har fortsatt frem til i dag. Det at nazistene bygde sitt diktatur på ruinene av den første tyske republikken, og deretter skape et naziregime som fylte Tyskland og Europa med ødeleggelse og terror i en skala som aldri er opplevd før, har over lang tid preget det moralske ryktet til den tyske mellomkrigstiden. Handlingene gjennomført av "Det tredje riket" står både i direkte og indirekte korrelasjon med det tyske demokratiets kollaps i 1933.<sup>793</sup> Dette har tydelig preget historieforskningen og historieskrivningen om både Weimarrepublikken og naziregimet. Behovet for avstand mellom Weimarrepublikken, naziregimet og dagens Tyskland påvirket historieskrivningen, og skapte en entydig negativ historiefortelling om den

---

<sup>791</sup> Weitz 2010: 583-584.

<sup>792</sup> Kolb 2002/2005: 177.

<sup>793</sup> Kolb 2002/2005: 166-177.

tyske mellomkrigstiden.<sup>794</sup> Dette kan derfor være en annen viktig årsak til at lærebøkene prioriterer slik de gjør. Historiker Hans Mommsen<sup>795</sup> har særlig kritisert den plassen “føreren” har fått i historiefortellinger, og mener at denne er problematisk og gir et feil inntrykk. Dette er også blitt problematisert av historikerne Richard Evans<sup>796</sup> og Ian Kershaw.<sup>797</sup> Samtidig risikerer man ved å kun fokusere på Hitler at forbrytelsene utført av naziregimet blir lagt på en person, mens de andre menneskene som var like ivrige i forbrytelsene går fri i historiefortellingen.<sup>798</sup>

Formålet med historiefortellingen til lærebøkene blir tilsynelatende dermed ikke å gi en historisert fremstilling av de den tyske mellomkrigstiden, men å skape de riktige holdningene og demokratiske verdiene hos elevene. Derfor har historiefortellingen til lærebøkene en teleologisk tendens, fordi fortellingen i hovedsak er styrt av målet om å danne elevene til riktige verdier og forteller historiefortelling ut i fra fortellings sluttpunkt. Danning og verdier er tydelig vektlagt i læreplanen og vil derfor bli prioritert av lærebokforfatterne, men lærebøkene kan også være påvirket av historieskrivingen generelt, som har vært preget av et stort fokus på den tyske diktatoren<sup>799</sup> og et ønske om å skape distanse mellom dagens Tyskland og Tyskland før krigen.<sup>800</sup> Lærebøkene presenterer i liten grad konteksten til hendelsene som trekkes frem og skaper dermed i liten grad historiserte historiske fremstillinger. I stedet står lærebokteksten igjen som et moralsk lærestykke som forsøker å danne elevene til riktige verdier, uten å gi rom for refleksjon, drøfting og problematisering. I stedet blir elevene presentert med et historisk skrekkeeksempel som skal “dytte” de i riktig moralsk og verdimesig retning. Samtidig blir elevene presentert med fasiten, lenge før spørsmålet stilles. Tendensen med en deterministisk og teleologisk historiefortelling er dessuten økende over tid. Dette kan man tydelig se om man sammenligner de eldste lærebøkene publisert i 1970/1980-årene med de nyeste lærebøkene publisert etter år 2000. Unntaket er læreboken til Ertesvaag et al. som i mindre grad har en Hitlersentret

---

<sup>794</sup> Weitz 2010: 583-587; Kolb 2002/2005: 166-177; Graf 2010: 592-615.

<sup>795</sup> Mommsen 1987: 2, 51-59; Jones 2018: 186-188; Mommsen 2000/2009: 249-252.

<sup>796</sup> Evans 2005: 711.

<sup>797</sup> Kershaw 2019.

<sup>798</sup> Mommsen 2000/2009: 249-252.

<sup>799</sup> Hildebrand 1979/1984: 112-123; Kolb 2002/2005: 255-258.

<sup>800</sup> Weitz 2010: 583-584; Kolb 2002/2005: 166-168.

historiefortelling i framstillingen av perioden under Weimarrepublikken. Denne læreboken viser at det er mulig å tone ned plassen som Hitler og nazistene har fått i historiefortellingen.

En lærebok vil alltid være preget av prioriteringer og forenklinger av den historisk konteksten. Den skal, tross alt, formidle en historiefortelling til ungdomsskoleelver. Men et spørsmål man bør stille seg i arbeidet med å forenkle en historisk kontekst er: Når går man fra forsvarlige pedagogiske forenklinger og tilpasninger, til en problematisk historieanalyse? Jeg tror ikke det finnes et enkelt svar på dette spørsmålet. Men jeg tror det kan bli en problematisk historieanalyse når en historiefortelling gir mye plass til hendelser som historisk hadde liten betydning, men de tas med fordi de passer inn i det moralske etoset i fortellingen om skal formidles og passer med historiefortellingens slutt punkt. Da mener jeg at man begynner å tilpasse historiefortellingen til det formålet man ønsker å presentere. Hvis det er en historiefortelling om Adolf Hitler, hans liv og virke er det naturlig at den historiske personen Hitler får mye plass. Men hvis historiefortellingen skal handle om Weimarrepublikken og tysk mellomkrigstid, er det mindre naturlig at NSDAP og partilederen får mye plass før de fikk en historisk betydning. Da er det slutt punktet som er styrende for historiefortellingen, ikke de historiske hendelsene i seg selv. Det er i denne forbindelsen jeg mener man går fra en forsvarlig pedagogisk forenkling til en problematisk historieanalyse, siden det da er målet som styrer historiefortellingen. Historiefortellingen blir med andre ord teleologisk og ahistorisk.

Hva er i så fall problemet med at lærebøkene er litt upresise og skaper en historiefortelling som tidvis kan være teleologisk og deterministisk? Jeg tror at problemet ligger i hvordan man mister muligheten til å se at historien ikke er gitt på forhånd. Det var alternativer til naziregimet, og en deterministisk historiefortelling fjerner mye av muligheten til å se hvordan ting kunne skjedd på en annen måte, og at det var mange ulike menneskers handlinger som i sum førte til innføringen av naziregimet og til slutt en ny krig. Dette var ikke en persons handlinger, men summen av alle enkeltstående hendelser og valg. Disse aspektene forsvinner i en historiefortelling som ensidig fokuserer på en liten gruppe mennesker, noen få enkelthendelser og årsaker. Historisiteten forsvinner i den teleologiske og deterministiske historiefortellingen, og noen personers og hendelsers betydning kan fremstå viktigere enn de faktisk gjorde. Menneskets historie er ikke en uunngåelig marsj mot et et endelig slutt punkt.

Oppsummert vil jeg trekke frem historikerne Ruth Henig<sup>801</sup> og Eric Weitz<sup>802</sup> som har skrevet at den største utfordringen i fortellingen om Weimarrepublikken, er dens stadige presentasjon som forløper til "Det tredje riket" og nazismens forbrytelser. Tysk mellomkrigstid blir ofte tolket i lys av Hitlers vei til makten og naziregimet, mens de positive sidene i liten grad trekkes frem. Dette har skapt en negativ historiefortelling, og det er denne historiefortellingen som på mange måter er videreført i lærebøkene fra 1970-årene til i dag. Det er forståelig at lærebøker trenger å nedskalere og prioritere i den historiske konteksten, men lærebøkens prioriteringer må problematiseres. Det vil også i fremtiden være plass til et dannelsesperspektiv i lærebøkene, men det bør ikke gå på bekostning av historisiteten i fortellingene. Lærebokforfattere bør så langt det er mulig skape en historisert historiefortelling som tar mål av seg til å bidra til refleksjon og utvikling hos elevene. Det er i dette spennet en fremstilling om tysk mellomkrigstid bør ligge. Lærebøkens normative og strukturelle rolle i historiefaget krever at lærebøkene som brukes i skolen må balansere målet om å utvikle demokratiske verdier, uten at dette går på bekostning av historisiteten. I verste fall risikerer elevene å sitte igjen med en historisk forståelse som er mer preget av metaforiske anekdoter og myter, enn av kunnskap om fortiden.

## 6.2. Er det plass til en historisert historiefortelling om tysk mellomkrigstid i fremtiden?

I dette kapittelet vil jeg kort se på om det vil være plass til en historisert framstilling av tysk mellomkrigstid i de nye lærebøkene og i undervisningen, ut i fra prioriteringene som er gjort i den nye læreplanen fra 2020. Finnes det rom for en historiefortelling som i større grad tar innover seg de ulike fordelene og ulempene som demokratiet stod overfor i tysk mellomkrigstid? Og som gir mindre plass til nazismen og Hitler i den demokratiske perioden? Det er selvsagt naturlig at en historiefortelling om naziregimets seks fredsår tar inn mer om Hitler og nazismen, men skal naziregimets seks fredsår overskygge Weimarrepublikkens femten fredsår? Nedenfor skal jeg undersøke om det finnes rom for en historiefortelling som i større grad trekker Weimarrepublikken ut av "Det tredje rikets"

---

<sup>801</sup> Henig 1998: 77-85.

<sup>802</sup> Weitz 2018: XIII-XIV.

skygge, og som trekker frem fordelene og ulempene ved den første demokratiske, tyske republikken.

### 6.2.1. LK20 og mellomkrigstiden

Fra høsten 2020 startet et nytt kapittel i norsk undervisning. En ny læreplan var da klar for å gradvis innføres i skolen. Den nye læreplanen vil prege hvordan tysk mellomkrigstid vil bli fremstilt i de nye lærebøkene og hvilke deler av historiefortellingen som vil bli prioritert. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) er på mange måter annerledes enn tidligere læreplaner, og fokuserer i stor grad på store åpne kategorier. Disiplinene geografi, historie og samfunnskunnskap er erstattet med kjerneelementer som skal motivere til en tverrfaglig undervisning og dybdelæring. De nye kjerneelementene er *undring og utforsking, samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, demokratiforståelse og deltagelse, bærekraftige samfunn, identitetsutvikling og fellesskap*. I tillegg skal faget være en del av tre tverrfaglige temaer *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling*.<sup>803</sup> Det er tydelig en læreplan som legger vekt på å danne elevene til å bli demokratiske, klima- og miljøbevisste medborgere som evner å ta vare på egen helse og skape sin egen identitet. Historiske emner er i hovedsak mindre fremtredende i kjerneelementene, og siden kjerneelementene oppmuntrer til at man skal vise til historiske linjer til ulike emner som skal undervises, får historie i det nye samfunnsfaget i større grad en støttefunksjon for å gi elevene en historisk kontekst til temaene som skal læres. Det betyr muligens at historiefaget i grunnskolen i mye større grad blir en del av dannelsesprosessen til elevene. Læreplaner som i økende grad legger vekt på danning og verdier, har vært utviklingen fra 1970-tallet til i dag, og denne læreplanen er ikke et unntak i så henseende.

Er det da plass til en historisert fremstilling av tysk mellomkrigstid i fremtidens lærebøker og undervisning? På mange måter er svaret på det spørsmålet ja. Det vil trolig også i fremtiden være plass til deler av tysk mellomkrigstid i historieundervisningen på grunnskolen, men lærebøkene og undervisningen om emnet vil som før være preget av de begrensningene som ligger i læreplanen. Lærebokforfatterne har tidligere, slik jeg viste ovenfor, tatt læreplanenes prioriteringer alvorlig, selv om læreplanene har gitt et større handlingsrom. Slik som i tidligere læreplaner løftes ikke mellomkrigstiden inn som et eget tema i LK20, og må derfor

---

<sup>803</sup> Utdanningsdirektoratet 2020a

komme inn for å skape historisk kontekst til andre emner som trekkes inn mer eksplisitt. Jeg vil her løfte frem to av kompetansemålene i LK20.

Et kompetansemål til 10. trinn løfter frem årsaker og konsekvenser av sentrale historiske konflikter<sup>804</sup>, i forbindelse med dette kompetansemålet vil det være naturlig å løfte frem andre verdenskrig som tema og i tilknytning til krigen vil den historiske konteksten fra mellomkrigstiden være nødvendig. Spørsmålet blir hva som da kommer til å bli vektlagt i en historiefortelling som skal fokusere på årsakene til og konsekvensene av andre verdenskrig? Jeg tror at lærebøkene vil prioritere det som ligger krigen nærmest i tid: Hitler, nazismen og holocaust. Et annet kompetansemål løfter frem årsaker og konsekvenser av folkemord, som holocaust, og hvordan man kan reflektere rundt ekstreme holdninger og forebygge disse.<sup>805</sup> Det vil også gjennom dette kompetansemålet være rom for å løfte frem mellomkrigstiden for å gi historisk kontekst til hendelsene. Men også her tror jeg lærebøkene vil bli oppmuntret til å nærmest ensidig trekke frem Hitler og nazismen som årsaker til folkemordet, uten å gi rom til den historiske konteksten som antisemittisme og jødehat står i. Det kan være en fare for at mange av de samme tendensene som jeg har trukket frem ovenfor vil bli videreført i kommende lærebøker og undervisning: En historiefortelling om tysk mellomkrigstid som i hovedsak vil fokusere på Hitler og nazismen, men der emner knyttet til Weimarrepublikken, demokratiets utvikling og utfordringer i mye mindre grad får plass.

### 6.2.2. Finnes det et alternativ?

Læreplanen for samfunnsfag og læreplanens generelle del legger blant annet vekt på en verdibasert undervisning knyttet til samfunnskritisk tenkning, demokrati, demokratiforståelse og medborgerskap.<sup>806</sup> Dette har vært verdier som flere læreplaner over tid har trukket frem som viktige, og som trolig vil være viktige også i fremtidens læreplaner. Samtidig legger LK20 vekt på dybdelæring for å skape læring og varig forståelse av sammenhenger som kan brukes i nye sammenhenger.<sup>807</sup>

---

<sup>804</sup> Utdanningsdirektoratet 2020a

<sup>805</sup> Ibid.

<sup>806</sup> Utdanningsdirektoratet 2020a; Utdanningsdirektoratet 2020b.

<sup>807</sup> Utdanningsdirektoratet 2019.

Historiker og statsviter Sheri Berman<sup>808</sup> skriver at europeisk historie er et perfekt sted for en historisk undersøkelse av demokratiets utvikling, på grunn av verdensdelens mangfoldige demokratihistorie. Den enorme diversiteten i statsstrukturer, politikk, sosiale forhold, økonomi, styrker og svakheter ved ulike regimer til ulike tidspunkt, gjør at europeiske land gir en unik mulighet til å studere utviklingen og forfallet av demokratier og diktaturer over tid og i ulike kontekster. Et av eksemplene som Berman<sup>809</sup> legger vekt på er fra tysk mellomkrigstid: Weimarrepublikken. Statsviter Mark Chou<sup>810</sup> trekker også frem tysk mellomkrigstid og Weimarrepublikken. Han kaller Weimarrepublikken for den moderne arketyperen for et demokrati som feiler.<sup>811</sup> Å forstå det som hendte i Tyskland mellom 1918 og 1933 mener Berman<sup>812</sup> er noe av det viktigste en som studerer den politiske utviklingen i Europa kan gjøre.

Alternativet til en Hitler-sentrert historiefortelling om tysk mellomkrigstid finnes trolig i en demokrati-sentrert historiefortelling, som fokuserer på dybdelæring som vektlegger demokratiske verdier, institusjoner, kultur og utfordringer, men som bruker Weimarrepublikken og tysk mellomkrigstid som eksempel. Det er da i krysningspunktet mellom læreplanenes prioriteringer og vektleggingen i historieforskningen man vil finne muligheten for en undervisning som tar mer innover seg de komplekse hendelsene i tysk mellomkrigstid. Gjennom dybdelæring kan man gi elevene en varig forståelse av demokrati, demokratiske verdier og demokratiforståelse, og ikke minst utfordringer for demokratiet, og da kan man gjerne trekke frem Weimarrepublikken og tysk mellomkrigstid som et godt eksempel.

Tysk mellomkrigstid inneholder flere av de elementene som en god og engasjerende demokratiopplæring trenger: framveksten av demokratiet, dets styrker og sårbarhet og hvordan demokratier bryter sammen. Samtidig vil bruk av tysk mellomkrigstid konkretisere elementer som kan virke abstrakte for elevene. I tillegg kan man trekke linjer til andre viktige emner som LK20 trekker frem: årsaker og konsekvensen av andre verdenskrig, holocaust og

---

<sup>808</sup> Berman 2019: 1-3.

<sup>809</sup> Ibid.

<sup>810</sup> Chou 2014: viii-xi.

<sup>811</sup> Chou 2014: 51.

<sup>812</sup> Berman 2019: 234.



fremveksten av nazismen og andre høyreekstreme holdninger og meninger. Dette kan også skape en historiefortelling som gir rom for elevenes egne refleksjoner og trening i historisk analyse. I en slik forlengelse vil historiefaget i større grad bidra til kritisk danning av elevene som demokratiske medborgere, som blir vektlagt av læreplanen. Dette er også blitt løftet frem av historiedidaktikere.<sup>813</sup> En demokrati-sentrert historiefortelling vil trolig være med på å underbygge det norske politiske prosjektet, og fremme viktige verdier som demokrati og menneskerettigheter i større grad enn det en Hitler-sentrert historiefortelling kan. En slik vinkling av historiefortellingen kan også bidra til at lærebøkene unngår mange av de fallgruvene som historikerne ovenfor peker på i fremstillingen av historien om den tyske mellomkrigstiden. Det er viktig å ha i mente at en slik prioritering vil trolig også gå ut over andre emner, men en slik historiefortelling kan være mindre teleologisk og deterministisk.

### 6.3. Avsluttende kommentar

Lærebøkene fokuserer mye på Hitler, nazismen, nazistenes vei til makten og opptakten til en ny krig. Weimarrepublikkens vekst og utfordringer får generelt svært liten plass i lærebøkene. Weimarrepublikken eksisterte i femten år, mens naziregimet fikk kun seks år før krigen. Selv om Weimarrepublikken står for brorparten av tiden i tysk mellomkrigstid får republikken svært liten plass i historiefortellingen til lærebøkene, sammenlignet med Hitler, nazismen og “Det tredje riket”. Det teleologiske preget kommer særlig til uttrykk gjennom at historiefortellingen oppleves å bli fortalt ut i fra et gitt formål. Målet oppleves ikke å være at man skal fortelle en historisert historiefortelling, men nærmest å etablere et historisk skrekkeeksempel for å sette en støkk i elevene: Slik kan det gå. Formålet oppleves å være å tilegne elevene de riktige verdiene i møte med mellomkrigstidens utfordringer, og det gis i liten grad rom for elevenes egne refleksjoner. Dette er med på å forsterke det teleologiske preget som historiefortellingen tidvis har.

Gjennom årene mener jeg tendensen har vært at lærebøkene i økende grad har fått et mer teleologisk og deterministisk preg. Hvis den Hitler-sentrerte historiefortellingen skal bli mindre fremtredende tror jeg den må byttes ut med en demokrati-sentrert historiefortelling, som fokuserer på dybdelæring av demokratiforståelse og demokratiutvikling i lys av tysk

---

<sup>813</sup> Barton & Levstik 2008: 40; Syse 2011: 29-31.

mellomkrigstid. Det er viktig å ta vare på historiseringen, samtidig som man gjør historien relevant for elevene på ungdomsskolen. Dette er en vanskelig balanse, men som jeg tror finnes i en demokrati-sentrert historiefortelling. Tysk mellomkrigstid inneholder en kraftfull og dramatisk historiefortelling som kan bidra til å skape engasjement, kunnskap og nysgjerrighet for viktige demokratiske prinsipper og verdier. Videre har historisert kunnskap om tysk mellomkrigstid en nyttig overføringsverdi, og gjennom dybdelæring kan denne kunnskapen tilføre viktige perspektiver til demokratiforståelsen til elevene. Men også her risikerer man bruke historien til et formål, og man kan i verste fall skape en annen teleologisk historiefortelling med for stort fokus på å bruke historien til demokratiopplæringen. Forholdet mellom historisering og formål er nærmest en balansegang på en knivegg.

Det finnes i tillegg lite forskning på hvordan lærebøker presenterer emner knyttet til den tyske mellomkrigstiden, og de fleste som er gjennomført fokuserer på Holocaust. Det finnes derfor et videre potensiale i forskning som tar for seg dette emnet. Det er for eksempel interessant å spørre seg hvordan undervisningen om tysk mellomkrigstid gjennomføres i klasserommene. Hva prioriterer lærerne i denne undervisningen? Hvilke historiefortellinger om tysk mellomkrigstid sitter elevene igjen med? Hvilken kunnskap og kunnskapshull har elevene i norsk skole vedrørende den tyske mellomkrigstiden? Det er helt klart gjort lite forskning på tysk mellomkrigstid i lærebøker i Norge, og er derfor et område som bør undersøkes i større grad. Gjerne i forlengelse av eller i tilknytning til hvordan undervisningene gjennomføres i skolen. Denne studien kan være med på å øke kunnskapen om hvordan tysk mellomkrigstid er blitt presentert i norske lærebøker, og kan være et utgangspunkt for videre forskning som drøfter lignende emner, undersøker hvordan undervisningen om emnet er i klasserommet eller som vurderer elevenes kunnskap om emnet.

Det bør i fremtiden etterstrebes å skape en historiefortelling som i større grad tar innover seg konsekvensene av å fokusere ensidig på Hitler og nazismen, og hvilke konsekvenser dette kan ha for elevenes historieforståelse av den tyske mellomkrigstiden. Slik historiefortellingen nå foreligger er det en historiefortelling *om* Hitler, hans liv og virke, og ikke en historiefortelling om tysk mellomkrigstid. Dette gir et skjevt bilde av de historiske hendelsene, fordi den tyske mellomkrigstiden var så utrolig mye mer enn bare en fortelling om "føreren" og NSDAP. Jeg vil derfor oppfordre både lærere og elever til å kikke ekstra

nøye på lærebøkenes historiefremstilling, og supplere lærebokteksten med egenproduserte, didaktiske tekster som i større grad viser at historien aldri er gitt på forhånd. Elevene fortjener en historieundervisning som gir rom for deres refleksjoner og trening i historisk analyse, også i forbindelse med mellomkrigstiden.

## 7. Litteraturliste

- Achilles, M. (2010). With a Passion for Reason: Celebrating the Constitution in Weimar Germany. *Central European History*, 43(4), 666-689.  
<https://doi.org/10.1017/S0008938910000750>
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, A. (2015). *Å gripe fortida. Innføring i historisk forståing og metode* (2.utg.). Oslo: Det norske samlaget.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Abingdon: Taylor & Francis.
- Berghahn, V. R. (1987). *Modern Germany. Society, economy and politics in the twentieth century* (2.utg.). Cambridge University Press.
- Berlin, I. (2017). Historical Inevitability. I Hardy, H. (Red.), *Liberty* (s. 94-165). Oxford University Press. (Opprinnelig utgitt 1954).
- Berman, S. (1997). Civil Society and the Collapse of the Weimar Republic. *World Politics*, 49(3), 401-429. <https://www.jstor.org/stable/25054008>
- Berman, S. (2019). *Democracy and Dictatorship in Europe*. Oxford University Press.
- Bock, A. (2018). Theories and Methods of Textbook Studies. I E. Fuchs & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 57-70). New York: Palgrave Macmillan.
- Borries, B. (2003). The Third Reich in German History Textbooks since 1945. *Journal of Contemporary History*, 38(1), 45-62.  
<https://doi.org/10.1177/0022009403038001963>
- Briseid, L. G. (2012). Demokratiforståelse og intensjoner i demokratioppdragelsen. Norske læreplaner mellom 1974 og 2010. *Nordic Studies in Education*, 1(32), 50-66.  
[https://www.idunn.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse\\_og\\_intensjoner\\_i\\_demokratioppdragelsen](https://www.idunn.no/np/2012/01/demokrati-forstaaelse_og_intensjoner_i_demokratioppdragelsen)
- Bromley, P. & Russell, S. G. (2010). The Holocaust as history and human rights: A cross-national analysis of Holocaust education in social science textbooks, 1970–2008. *Prospects* 40, 153–173. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9139-5>
- Broszat, M. (1987). *Hitler and the collapse of Weimar Germany*.

Oxford: Berg Publishers.

- Bryden, E. (2010). Heroes and Martyrs of the Republic: Reichsbanner Geschichtspolitik in Weimar Germany. *Central European History*, 43(4), 639-665.  
<https://doi.org/10.1017/S0008938910000749>
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunn, R. F. (1962). Treatment of Hitler's Rise to Power in West German School Textbooks. *Comparative Education Review*, 6(1), 34-43. <https://www.jstor.org/stable/1186517>
- Canning, K. (2010). The Politics of Symbols, Semantics, and Sentiments in the Weimar Republic. *Central European History*, 43(4), 567-580.  
<https://doi.org/10.1017/S0008938910000701>
- Carr, D. (2016). Husserl and Foucault on the historical apriori: teleological and anti-teleological views of history. *Cont Philos Rev*, 49, 127–137.  
<https://doi.org/10.1007/s11007-015-9362-0>
- Chou, M. (2014). *Democracy against itself. Sustaining an Unsustainable Idea*. Edinburgh University Press.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary Research Strategies*. Thousand Oaks: Sage.
- Corell, S. (2010). *Krigens ettertid. Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo: Scandinavian Academic Press / Spartacus Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Engelsen, B. U. (2020). Læreplanens generelle del – et historisk perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2(104), 206-217.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-10>
- Ertesvaag, E., Glad, E. & Rognaldsen, S. (1990). *I fokus 9*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.  
Hentet fra <https://www.nb.no/items/ecebb2272dd9b85e46ed0caeb7d12d00?page=0>
- Evans, R. J. (1997). *Rereading German History: From unification to reunification, 1800-1996*. London: Routledge.
- Evans, R. J. (2004). *The coming of the Third Reich. How the Nazis destroyed democracy and seized power in Germany*. London: Penguin books.
- Evans, R. J. (2005). *The Third Reich in Power. How the Nazis won over the Hearts and*

- Minds of a Nation*. London: Penguin books.
- Fest, J. C. (2005). *Hitler* (3. utg.). (T. Rønno, Overs.). Oslo: Gyldendal.  
(Opprinnelig utgitt 1973).
- Figved, P., Fossum, K. & Arrestad, P. (1976). *Historie 3*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.  
Hentet fra <https://www.nb.no/items/7351ffd3d0f69590d88215e22d3bf2a9?page=7>
- Foster, & Karayianni, E. (2018). Research into Textbook Portrayals of National Socialism and the Holocaust. I E. Fuchs & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 267-280). New York: Palgrave Macmillan.
- Fritzsche, P. (1996). Did Weimar Fail? *The Journal of Modern History*, 68(3), 629-656.  
<https://www.jstor.org/stable/2946770>
- Fuchs, E. & Bock, A. (2018). Acknowledgements. I E. Fuchs & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. v-vi). New York: Palgrave Macmillan.
- Fukuyama, F. (1989). The End of History? *The National Interest*, 16, 3-18.  
<https://www.jstor.org/stable/24027184>
- Gautschi, P (2018). Ideas and Concepts for Using Textbooks in the Context of Teaching and Learning in the Social Sciences and Humanitie. I E. Fuchs & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 127-139). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- González-Delgado, M. (2017). The treatment of the Holocaust in high school history textbooks: a case study from Spain. *History of Education*, 46(6), 810-825.  
<https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.1365951>
- Goldenberg, R. (1999). On the Origins of Anti-Semitism and the Problem of Blaming the Victim. *Jewish Studies Quarterly*, 6(3), 251-260.  
<http://www.jstor.org/stable/40753238>
- Gossweiler, K. (1989). Economy and Politics in the Destruction of the Weimar Republic. I N. M. Dobkowski & I. Wallimann (Red.), *Radical perspectives on the rise of fascism in Germany 1919-1945* (s. 150-171). New York: Monthly Review Press.
- Graebner, N. A. & Bennett, E. M. (2011). *The Versailles Treaty and Its Legacy. The Failure of the Wilsonian Vision*. New York: Cambridge University Press.
- Graf, R. (2010). Either-Or: The Narrative of «Crisis» in Weimar Germany and in Historiography. *Central European History*, 43(4), 592-615.  
<https://doi.org/10.1017/S0008938910000725>

- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum  
*Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 112-115).  
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Grønmo: (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg).  
Bergen: Fagbokforlaget.
- Guichard: (2018). War in Textbooks. I E. Fuchs & A. Bock (Red.),  
*The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 317-328).  
New York: Palgrave Macmillan.
- Gundersen, O. E. (2018, 07. september). *Høyaktuelt å snakke om fascismen*. UiB.  
<https://www.uib.no/aktuelt/119986/h%C3%B8yaktuelt-%C3%A5-snakke-om-fascismen>
- Hansejordet, H. (1982). *Historie*. Oslo: Det norske samlaget. Hentet fra  
<https://www.nb.no/items/fc1f1a7f3032cdddcaae772f01f6e4cc?page=0>
- Hansejordet, H. (1988). *Historie*. Oslo: Det norske samlaget. Hentet fra  
<https://www.nb.no/items/f29cf8930da64d0db7112ba6023d7f5f?page=7>
- Hansen, T. I. (2018). Textbook Use. I E. Fuchs & A. Bock (Red.),  
*The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 369-381).  
New York: Palgrave Macmillan.
- Hanson, E. (2010). *Post-Imperial Democracies: Ideology and party formation in Third Republic France, Weimar Germany and Post-Soviet Russia*.  
Cambridge University Press.
- Heiret, J, Ryymin, T & Skålevåg, S. A. (2013). *Fortalt fortid: Norsk historieskriving etter 1970*. Oslo: Pax.
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9: Historie*.  
Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Hett, B. C. (2018). *The Death of Democracy. Hitler's Rise to Power*.  
London: Windmill Books.
- Henig, R. (1998). *The Weimar Republic 1919-1933*.  
London: Routledge.
- Henig, R. (2005). *The Origins of the Second World War 1933-1941* (2. utg.).  
London: Routledge.
- Hildebrand, K. (1984). *The Third Reich* (P. S. Falla, Overs.).

- London: George Allen & Unwin. (Opprinnelig utgitt 1979).
- Hobsbawm, E. (1997). *Ekstremismens tidsalder. Det 20. århundrets historie, 1914-1991* (J. E. Ree, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1994).
- Holmila, A & Geverts, K. K. (2011). On Forgetting and Rediscovering the Holocaust in Scandinavia: introduction to the special issue on the histories and memories of the Holocaust in Scandinavia. *Scandinavian Journal of History*, 36(5), 520-535.  
<https://doi.org/10.1080/03468755.2011.629359>
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007). *Makt og menneske. Historie 9*. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2015). *Nye makt og menneske. Historie 9*. Oslo: Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, E. B. (1999a). Læreboken. I E. B. Johnsen, E. Michaelsen, C. Falck-Ytter, J. Paasche-Aasen, A. Turmo, O. Herbjørnsen, T. Berg, A. B. Sæbø, T. Takle & E. Kolflaath. *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk* (s. 9-14). Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsen, E. B. (1999b). Lærebokteksten. I E. B. Johnsen, E. Michaelsen, C. Falck-Ytter, J. Paasche-Aasen, A. Turmo, O. Herbjørnsen, T. Berg, A. B. Sæbø, T. Takle & E. Kolflaath. *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk* (s. 19-41). Oslo: Tano Aschehoug.
- Jones, L. E. (2018). Memorial. Hans Mommsen (1930-2015). *Central European History*, 51, 182-203. <https://doi.org/10.1017/S0008938918000419>
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen, bare for elevenes skyld? *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.1098>
- Kershaw, I. (2019, 30. august). *Hitler's Place In History*. OpenLearn.  
<https://www.open.edu/openlearn/history-the-arts/history/hitlers-place-history-the-lecture-podcast>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen* (M74). Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen* (M87). Oslo: Aschehoug.



- Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L97). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kolb, E. (2005). *The Weimar Republic* (2.utg.) (P. S. Falla & R. J. Park, Overs.). London: Routledge. (Opprinnelig utgitt 2002).
- Kokkersvold, E. (2005). Narrativ vitenskapelig forskning i samfunnsfagene. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo, I. R. Knutsen (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (4. utg.) (s. 93-112). Høgskolen i Akershus.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010–2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/sec12?q=stortingsmelding%2022%202010>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Grunnskolen* (LK06). Oslo: Pedlex.
- Kunz, D. B. (1998). A Comment. I M. F. Boemeke, G. D. Feldman & E. Glaser (Red.), *The Treaty of Versailles. A reassessment after 75 years* (s. 523-532). Cambridge University Press.
- Lentin, A. (1998). A Comment. I M. F. Boemeke, G. D. Feldman & E. Glaser (Red.), *The Treaty of Versailles. A reassessment after 75 years* (s. 221-246). Cambridge University Press.
- Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die. What history reveals about our future*. New York: Penguin Books.
- Lindekleiv, H. M. (2020, 15. oktober). *Kongen: - Vår tid ligner mer og mer på mellomkrigstiden*. Vårt Land. <https://www.vl.no/kultur/2020/10/15/kongen-var-tid-ligner-mer-og-mer-pa-mellomkrigstiden/>
- Lorentzen, S. (2005). *Ja, vi elsker. Skolebøkene som nasjonalbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Lund, E. & Brynhildsrud, L. (1978). *Vi og eldre tider. Historie for grunnskolens ungdomstrinn 3*. Oslo: H. Aschehoug & Co (W Nygaard AS). Hentet fra <https://www.nb.no/items/ee4585d6ae6be898949402af547b50bf?page=0>

- Lund, E. (1998). *Innblikk: Historie 9*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/items/7c171b8a8219252c02d9b635dd37e763?page=0>
- Marks, S. (2013). Mistakes and Myths: The Allies, Germany, and the Versailles Treaty, 1918-1921. *The Journal of Modern History*, 85(3), 632-659.  
<https://doi.org/10.1086/670825>
- Mayr, E. (1992). The Idea of Teleology. *Journal of the History of Ideas*, 53(1), 117-135.  
<https://www.jstor.org/stable/2709913>
- Melve, L. (2018). Å arbeide komparativt. I Melve, L. & Ryymin, T. *Historikerens arbeidsmåter* (s. 70-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Melve, L. & Ryymin, T. (2018). Valg av kildematerialer, arbeidsmåte og tilnærming. I Melve, L. & Ryymin, T. *Historikerens arbeidsmåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Michaelsen, E. (1999). Når lærebøker skal fortelle. Fiksjonsinnslag og narrative trekk i læreboktekster. I E. B. Johnsen, E. Michaelsen, C. Falck-Ytter, J. Paasche-Aasen, A. Turmo, O. Herbjørnsen, T. Berg, A. B. Sæbø, T. Takle & E. Kolflaath. *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk* (s. 88-96). Oslo: Tano Aschehoug.
- Mommsen, H. (1987). Flight from Reality: Hitler as Party Leader and Dictator in the Third Reich. *Syracuse Scholar*, 8(1), 51-59. <https://surface.syr.edu/suscholar/vol8/iss1/5>
- Mommsen, H. (1996). *The Rise and Fall of Weimar Democracy* (E. Forster & L. E. Jones, Overs.). Chapel Hill: The University of North Carolina Press.  
(Opprinnelig utgitt 1989).
- Mommsen, H. (2009). *Germans against Hitler. The Stauffenberg Plot and Resistance under the Third Reich* (A. McGeoch, Overs.). London: I. B. Tauris & Co Ltd.  
(Opprinnelig utgitt 2000).
- Murray, M. (2008). Narrative Psychology. I J. A. Smith (Red.). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (2. utg.). (85-107). London: Sage.
- Oteíza, T. & Achugar, M. (2018). History Textbooks and the Construction of Dictatorship. I E. Fuchs & A. Bock (Red.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 305-316). New York: Palgrave Macmillan.
- Paxton, R. O. (2004). *The Anatomy of Fascism*. London: Penguin books.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook*

- Revision* (2. utg.). UNESCO.
- Rasmussen, I. & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen, et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Runciman, D. (2018). *How Democracy ends*. New York: Basic Books.
- Sharp, A. (2010). *Consequence of Peace. The Versailles Settlement Aftermath and Legacy 1919-2010*. London: Haus Publishing Ltd.
- Shirer, W. L. (2011). *The Rise and Fall of the Third Reich*. New York: Rosetta Books. (Opprinnelig utgitt 1961).
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E & Aamotsbakken, B. (2017) *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2005). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold. Hentet fra [http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1\\_2005](http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005)
- Skjøsberg, H. (1998). *Underveis: Historie 9*. Oslo: Gyldendal Undervisning. Hentet fra <https://www.nb.no/items/b5bcfb8d00eaa3b05cb8889d3428c5b8?page=0>
- Skjøsberg, H. (2007). *Underveis: Historie 9*. Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Sveen, A. & Aastad, S. (1988). *Maskiner og maktkamp*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/items/32894e3b63bd6cdd7b589677ce665463?page=3>
- Sveen, A. & Aastad, S. (1989). *Inn i atomalderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/items/303103ad993e8eeb6827bd5d4ccc9abb?page=0>
- Sveen, A. & Aastad, S. (1998). *Historie 9. Verdenskrigenes tid*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/items/f127c4d5d368cd896ec97b120e27f6a5?page=0>
- Svendsen, A. M. (2015). *Den kalde krigen gjennom illustrasjoner i lærebøker* [Masteroppgave, Høgskolen i Bergen].
- Syse, H. (2011). Historieforståelse og holocaust i Kunnskapsløftet. I C. Lenz & T. R. Nilssen *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 26-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæle, C. (2013). *Den rette historien: Lærebokkritikk som historiepolitisk reiskap* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen].
- Tangvik, O. P. (2018). *Dies war nicht notwendig: En kvalitativ studie av hvordan*

- Weimarrepublikken blir fremstilt i norske lærebøker i historie for videregående skole*  
[Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2598830>
- Taylor, A. J. P. (2001). *The Course of German History*. London: Routledge Classics.  
(Opprinnelig utgitt 1945).
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdelæring*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Udir.  
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>
- Veum, A. (2011). Kva er diakron diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum  
*Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 81-87).  
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Waage, E. H. (2013). *Konflikt og stormaktspolitikk i Midtøsten*.  
Kristiansand: Cappelen Damm Akademisk.
- Weitz, D. E. (2010). Weimar Germany and its Histories. *Central European History*, 43(4),  
581-591. <https://doi.org/10.1017/S0008938910000713>
- Weitz, D. E. (2018). *Weimar Germany. Promise and Tragedy* (2. utg.).  
Princeton University Press.

## 8. Vedlegg

### Vedlegg I: Oversikt over lærebøker brukt i oppgaven

Her kommer en oversikt over lærebøkene jeg har brukt i denne oppgaven, sortert etter hvilken læreplan de tilhører.

#### 1. periode: 1974 til 1986 (M74)

Figved, P., Fossum, K. & Arrestad, P. (1976). *Historie 3*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.

Hentet fra <https://www.nb.no/items/7351ffd3d0f69590d88215e22d3bf2a9?page=7>

Hansejordet, H. (1982). *Historie*. Oslo: Det norske samlaget. Hentet fra

<https://www.nb.no/items/fc1f1a7f3032cdddcaae772f01f6e4cc?page=0>

Lund, E. & Brynhildsrud, L. (1978). *Vi og eldre tider. Historie for grunnskolenes ungdomstrinn 3*. Oslo: H. Aschehoug & Co (W Nygaard AS). Hentet fra

<https://www.nb.no/items/ee4585d6ae6be898949402af547b50bf?page=0>

#### 2. periode: 1987 til 1996 (M87).

Ertesvaag, E., Glad, E. & Rognaldsen, S. (1990). *I fokus 9*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hentet fra <https://www.nb.no/items/ecebb2272dd9b85e46ed0caeb7d12d00?page=0>

Hansejordet, H. (1988). *Historie*. Oslo: Det norske samlaget. Hentet fra

<https://www.nb.no/items/f29cf8930da64d0db7112ba6023d7f5f?page=7>

Sveen, A. & Aastad, S. (1988). *Maskiner og maktkamp*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Hentet fra <https://www.nb.no/items/32894e3b63bd6cdd7b589677ce665463?page=3>

Svenn, A. & Aastad, S. (1989). *Inn i atomalderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Hentet fra <https://www.nb.no/items/303103ad993e8eeb6827bd5d4ccc9abb?page=0>

### **3. periode: 1997 til 2005 (L97).**

Lund, E. (1998). *Innblikk: Historie 9*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/items/7c171b8a8219252c02d9b635dd37e763?page=0>

Skjøsberg, H. (1998). *Underveis: Historie 9*. Oslo: Gyldendal Undervisning. Hentet fra <https://www.nb.no/items/b5bcfb8d00eaa3b05cb8889d3428c5b8?page=0>

Sveen, A. & Aastad, S. (1998). *Historie 9. Verdenskrigenes tid*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag. Hentet fra <https://www.nb.no/items/f127c4d5d368cd896ec97b120e27f6a5?page=0>

### **4. periode: 2006 til 2019 (LK06).**

Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9: Historie*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007). *Makt og menneske. Historie 9*. Oslo: N. W. Damm & Søn.

Skjøsberg, H. (2007). *Underveis: Historie 9*. Oslo: Gyldendal Undervisning.

Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2015). *Nye makt og menneske. Historie 9*. Oslo: Cappelen Damm.