

Andreas Grythe Nygard

Formidlingen av det norske holocaust

En kvalitativ undersøkelse av historielæreres formidling og bruk av historien om det norske holocaust.

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning samfunnsfag

Mai 2019

Andreas Grythe Nygard

Formidlingen av det norske holocaust

En kvalitativ undersøkelse av historielæreres formidling og bruk av historien om det norske holocaust.

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon -
studieretning samfunnsfag
Veileder: Trond Risto Nilssen
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Førord

Så er oppgaven ved veis ende, og det er mange som fortjener en takk. Først og fremst må jeg takke de seks informantene, som satte av tid til å prate med meg i en ellers travel hverdag. Det er takket være de at masteroppgaven har kommet i havn, og at empirien ble så spennende.

Videre vil jeg takke min veileder, Trond Risto Nilssen, som har loset meg gjennom prosessen. Gode tilbakemeldinger og refleksjoner har vært til god hjelp.

Til slutt vil jeg takke kollegaer, familie og venner som har oppmuntret og støttet meg gjennom det siste året. Jeg vil særlig rette en takk til Tonethe som har holdt ut med meg til tross for mine prioriteringer.

Høre, 27.05.2019

Andreas Grythe Nygard

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan historielærere i videregående skole formidler historien om det norske holocaust. I tillegg ble det undersøkt om historien brukes i undervisningssammenheng for å oppnå bestemte formål, og om den brukes i prosessen med å skape historieforståelse hos elevene.

Studien bygger på antakelser om at formidlingen av okkupasjonshistorien i Norge fremdeles er preget av den stolte «konsensushistorien», en historie bestående av heltefortellinger og heroisk motstandskamp. Historien om det norske holocaust bryter derimot med denne fremstillingen. Derfor ønsket jeg å finne ut om det norske holocaust trekkes frem i historieundervisningen i videregående skole, legges det vekt på det norske skyldspørsmålet, eller fremstilles holocaust som en importert hendelse som tyskerne ene og alene må stå til ansvar for?

For å belyse problemstillingen har jeg anvendt kvalitativt forskningsintervju, der 6 historielærere som jobber på videregående skoler ble intervjuet. Formidlingen av holocaust viser seg å variere stort blant de utvalgte lærerne. Særlig to av lærerne legger opp til en undervisning som er i tråd med studiens antakelser, med fokus på heltefortellinger og realhistoriske fakta. Felles for disse lærerne er at de ikke legger vekt på det norske holocaust, og skyldspørsmålet rundt det norske medansvaret blir ikke trukket frem i undervisningen.

Tre av lærerne legger derimot opp til en undervisning som tar utgangspunkt i en kritisk tilnærming til fremstillingen av andre verdenskrig. Det norske medansvaret løftes frem og problematiseres, og historien om det norske holocaust blir brukt som et eksempel på hvordan historien om andre verdenskrig har endret seg fra 1945 og frem til i dag. Det legges opp til en historieundervisning som bidrar til å skape en forståelse av at historie består av mer enn bare pugging og gjengivelse av realhistoriske fakta.

Det er bred enighet blant lærerne om at historien om holocaust er relevant i dagens samfunn, og at det egner seg godt i undervisning, særlig når det gjelder holdningsfremmende arbeid. I tillegg er det enighet om at holocaust kan brukes i arbeidet med å skape historieforståelse. Til tross for enigheten er det bare tre lærere som bruker holocaust aktivt i undervisningen, og som anvender holocaust som et konkret eksempel for å skape historieforståelse hos elevene. Med andre ord later det til at læringspotensialet ikke blir utnyttet, til tross for at lærerne er enige i at det er der.

Abstract

The purpose of this study has been to examine how history teachers in upper secondary schools teach the history of the Norwegian Holocaust. In addition, it was also examined whether the teaching of history is used to achieve specific purposes, and if it is used in the process of creating an understanding of history for the students.

The study is based upon the hypothesis that the teaching of World War II and the occupation of Norway still is characterised by the proud “approved history-version”, a history of heroes and heroic resistance. The history of the Norwegian Holocaust does on the other hand break this version. Therefore, I wanted to find out how the Norwegian Holocaust is used in the teaching of history in upper secondary school, and if the question of Norwegian shared responsibility is emphasized, or if Holocaust is presented as an imported occurrence the Germans alone were responsible for?

To illuminate the thesis statement, I have used qualitative research interviews, interviewing six history teachers of the upper secondary schools. The way the Holocaust is taught varies a great deal among the interviewed teachers. Two of the teachers especially, base their teaching supporting the hypothesis of the study, emphasizing the stories of the heroes and historical facts. The common feature of these teachers is that they do not emphasize the Norwegian Holocaust, nor do they put the question of Norwegian shared responsibility forward.

Three of the teachers, on the other hand, base their teaching on a critical approach to the story of World War II. The Norwegian shared responsibility is taught and questioned, and the history of the Norwegian Holocaust is used as an example on how the history about World War II has changed from 1945 and till today. Their teaching of history aims at creating an understanding of history as more than memorizing and reproduction of historical facts.

There is a consensus among the teachers that the history of the Holocaust is relevant in today’s society and that it is well fitted for teaching, especially when it comes to promoting attitudes. In addition, it is agreed that the Holocaust is well suited to help students creating an understanding of history. In spite of this agreement, however, only three teachers use the Holocaust when teaching, or as a specific example when working to create an understanding of history for their students. In other words, it might seem as the potential for learning is not fully used to its advantage even though the teachers agree on its potentiality.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Tidligere forskning	9
1.3 Oppgavens relevans	12
1.4 Oppgavens disposisjon	14
2.0 Teori	15
2.1 Teoretisk utgangspunkt.....	15
2.2 En fortelling om «vi» og «de andre» i etterkrigstiden.....	16
2.2.1 En patriotisk minnekultur	17
2.3 Det Norske Holocaust.....	19
2.3.1 Sanksjoner, arrestasjoner og deportasjoner.....	20
2.3.2 Redningsaksjonene i 1942	21
2.4 Holocaust i undervisningssammenheng	22
2.4.1 Holocaust i skolen.....	22
2.4.2 Antisemittismens relevans i dag	23
2.4.3 Holocaust i arbeidet med å skape historieforståelse	25
2.4.3.1 Historiebevissthet.....	26
2.4.3.2 Historiekultur	27
2.4.3.3 Historiebruk	28
2.4.4 Holocaust i den nye læreplanen	28
3.0 Metode	32
3.1 Forforståelse og forventinger til prosjektet	32
3.2 Kvalitativ metode og intervjuguide	32
3.3 Valg av informanter og gjennomføring av intervju.....	34
3.3.1 Tabell: presentasjon av lærere.....	34
3.4 Analyse av data.....	36
3.5 Forskningsetiske hensyn.....	36
3.6 Reliabilitet og validitet	37
3.7 Feilkilder.....	37
4.0 Analyse – presentasjon av empiriske funn	39
4.1 Analysens inndeling.....	39
4.2 Presentasjon av funn	41

4.2.1 Forutsetninger	41
4.2.2 Hva legges det vekt på i formidlingen	42
4.2.3 Hvordan undervises det om holocaust	45
4.2.4 Hvorfor – begrunnelser for å bruke/ikke bruke holocaust i undervisningen	48
4.2.5 Oppsummering av funn.....	53
5.0 Drøfting	56
5.1 Lærenes forutsetninger for å kunne undervise om holocaust	56
5.2 Hva legges det vekt på?	59
5.3 Hvordan undervises det, fakta eller drøfting?	62
5.4 Hvorfor – Argumenter for å ta i bruk/ikke ta i bruk holocaust i undervisningen.....	66
6.0 Avslutning	77
6.1 Veien videre.....	79
7.0 Referanser	81
Vedlegg	85
Vedlegg 1: Intervjuguide	85
Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskriv	87

1.0 Innledning

Under andre verdenskrig ble 773 norske jøder deportert, de fleste direkte til konsentrasjonsleiren Auschwitz, bare 34 overlevde (Bruland, 2015). Historien om holocaust er fremdeles aktuell, til tross for at det er 74 år siden andre verdenskrig tok slutt. Det norske medansvaret for holocaust under andre verdenskrig har de siste tiårene blitt mer tydelig. Det tok allikevel om lag 70 år før de norske jødene fikk en offentlig beklagelse. Først i 2012 holdt Jens Stoltenberg en tale foran holocaustmonumentet ved Akershus festning i Oslo, der han beklaget og ba om unnskyldning til alle landets jøder for det norske medansvaret til holocaust (Reitan, 2015, s. 7).

Det norske medansvaret har blitt viet mye oppmerksomhet de siste årene, gjennom blant annet Per Ole Johansen & Bjørn Westlies bok: «Oppgjør, i skyggen av holocaust» og Marthe Michelets bok: «Den største forbrytelsen». Det siste året har igjen Marte Michelet løftet frem det norske medansvaret og skapt debatt med boken; «Hva visste hjemmefronten?». I tiden etter andre verdenskrig ble motstandskampen og motstandsmennene en viktig faktor i det å samle befolkningen etter andre verdenskrig, skape samhold og nasjonal tilhørighet. Historien om den stolte motstandskampen blir virkelig utfordret med Marte Michelets siste bok, som tar til orde for at de norske motstandsmennene/grupperingene fikk meldinger om de forestående aksjonene der jødene skulle arresteres og deporteres, og dermed hadde sjansen til å redde og varsle jødene. Motstandsmennenes medansvar for holocaust er sentralt. Reaksjonene på boken har ikke latt vente på seg, og flere historikere har kommet med hard kritikk mot Michelets påstander og antakelser. Kritikerne hevder at Michelet ofte ikke har godt nok belegg for sine påstander, og at hun er moraliserende, og til tider dømmende gjennom boken.

Den selvransakende diskursen har altså utfordret den stolte «konsensushistorien» om motstandskampen i Norge. Historikeren Ole Kristian Grimnes påpekte for første gang i 1991 at historien om andre verdenskrig var preget av lite nyanserte heltefortellinger. Til tross for økt fokus på skyldspørsmål og en mer selvransakende holdning, kommer det med jevne mellomrom bekreftelser på at heltefortellingene fremdeles er en sentral del av vår felles historiebevissthet. Filmen Max Manus kom på norske kinoer i 2009, og fikk høye seertall. I etterkant ble det skrevet mye om hvorfor motstandsbevegelsens bragder fremdeles frembragte slik engasjement, og det ble stilt spørsmålsteget ved om denne sjangeren tilhører en type heltefortelling som ikke lenger er aktuell (Lenz & Nilssen, 2011, s. 15). Slik sett kan det se ut som om forståelsen av

andre verdenskrig fremdeles er under behandling, likevel må det kunne sies at det de siste tiårene har blitt lansert et mer nyansert syn på norsk okkupasjonshistorie.

Den kritiske og selvransakende diskursen som oppstod på 1990-tallet, og som fremdeles er aktuell, er ikke noe særnorsk fenomen som oppstod i dette tidsrommet. Prosessen følger linjene i den internasjonale utviklingen i skyldspørsmålet rundt holocaust. De siste tiårene har det skjedd en gradvis forskyvning, i retning av å fremheve universelle, moralske og nasjonalt selvransakende perspektiver på holocaust. Ved å løfte frem samarbeidet og det norske medansvaret, har også holocaust blitt et aktuelt tema til enhver tid, med etiske dilemmaer man kan trekke lærdommer av, noe som bidrar til å fremme demokratiske verdier som menneskerettigheter og menneskeverd (Reitan, 2015, s. 209).

1.1 Problemstilling

Holocaust, både i nasjonal og internasjonal sammenheng, har et stort potensial når det kommer til læring av demokratiske verdier og menneskeverd. Særlig fordi fraværet av disse faktorene var avgjørende for at holocaust kunne skje. Kunnskap anses gjerne som en forebyggende faktor, og innsikt i hva som skjedde og hvorfor et industrielt masse mord på en folkegruppe kunne finne sted er viktig i arbeidet med å bygge oppunder demokratiske verdier i skolen. Dette har gjort meg nysgjerrig på hvordan historien om andre verdenskrig i Norge blir fremstilt i norsk skole i dag. Legges det fremdeles mye vekt på motstandskamp og heltefortellinger, eller fokuseres det på en mer kritisk og nyansert forståelse av hva som egentlig hendte under okkupasjonstiden?

På tross av de alliertes tilgang til pålitelig informasjon om gasskamrenes eksistens, var det aldri noe prioritert mål under krigsforløpet å redde de europeiske jødene. Hvilken nytte skulle da allierte land ha hatt av å bruke en nærliggende fortid selvgranskende, når skyldspørsmålet egentlig framsto som entydig, uproblematisk og avklart? I en konsensuspreget internasjonal tilstand var det mer fruktbart å framheve nasjonale lidelsesfortellinger og heroiske anti-nazistiske aksjoner. Den beste måten å lykkes med dette på, var å utvikle et polarisert historiekulturelt bilde med to hovedmotiver: de nazistiske forbryterne på den ene siden, og sivile ofre og motstandsbevegelser på den andre.

Historien om det norske holocaust bryter med den såkalte konsensusfortellingen. Til tross for at det norske politiet var aktivt deltakende i det norske holocaust, har denne historien blitt viet liten oppmerksomhet i etterkrigstiden. I den rådende konsensusfortellingen i Norge var skyldspørsmålet uproblematisk og avklart, tyskerne hadde skylden. Det ble tegnet et bilde av

to sterke motpoler, de nazistiske forbryterne på den ene siden, samt sivile ofre og motstandsbevegelser på den andre. Historien om det norske holocaust avdekker en av skyggesidene som ikke fikk oppmerksomhet i etterkrigstiden. Dette satt i et didaktisk perspektiv har gjort meg nysgjerrig. Det jeg ønsker å finne ut er om holocaust fremstilles som en importert hendelse som tyskerne ene og alene må stå til ansvar for, eller bringes også det norske medansvaret på banen, legges det vekt på en selvransakende og kritisk tilnærming til fremstillingen av okkupasjonshistorien i Norge? Eller er det faktisk slik at det ikke legges vekt på det norske holocaust i det hele tatt? Samtidig ønsker jeg å se om holocaust brukes i undervisningen for å oppnå ulike formål/kompetansemål, som f.eks. innunder emner som menneskerettigheter, menneskeverd og rasisme.

For å få svar på dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling: **Hvordan formidler lærere i videregående skole historien om det norske holocaust?**

Følgende forskningsspørsmål utdyper oppgavens fokusområde:

1. Hvordan brukes historien om holocaust i undervisningssammenheng?
2. Kan det norske holocaust brukes i prosessen med å skape historieforståelse?

Videregående skole er valgt fremfor grunnskolen fordi det fokuseres mer på forståelsen av historie, og hvordan den blir til. Hvordan holocaust brukes går inn under forskningsspørsmål 1, og med «brukes» menes f.eks. hvordan holocaust kan anvendes i arbeidet med begreper som demokratisk verdier, menneskeverd, rasisme, diskriminering og menneskerettigheter. Videre spør jeg om det norske holocaust kan brukes for å skape historieforståelse. Begrepet historieforståelse er valgt fordi det benyttes i kunnskapsløftet, og dermed er et begrep som burde være kjent for de fleste lærere. Begrepet er en sentral del av oppgaven, og jeg velger derfor å forklare hva jeg legger i begrepet for å skape forståelse hos leseren.

Historieforståelse handler om forståelse for hvordan fortiden har blitt fortolket og formidlet. Det dreier seg om å forstå at historie er noe som kontinuerlig endres, og en bevissthet rundt hvordan og hvorfor slike prosesser foregår. Historie er med andre ord noe mer enn allmenngyldig viten om de viktigste fortidige hendelsene. I denne studien forsøker jeg blant annet å finne ut om læreres formidling av det norske holocaust i videregående skole kan bidra til å øke elevens forståelse for hvordan historie blir konstruert og brukt.

1.2 Tidligere forskning

For å få en oversikt over tidligere verker som tangerer tematikk i min oppgave ble det tidlig gjennomført en søkeprosess i ulike elektroniske databaser. Det finnes oppgaver som tar for seg formidlingen av andre verdenskrig, og historiedidaktiske tilnærminger til dette. Likevel er det ingen som går direkte inn på formidlingen av holocaust. Videre presenteres de bidragene jeg anser som mest sentrale i forhold til egen oppgave.

Forfatteren og historikeren Ivo Bjarne de Figueiredo har i et arbeid fra 1996 drøftet okkupasjonsundervisning i skolen. Han har undersøkt 23 lærebøker i historie for grunnskolen og videregående skole mellom 1946 og 1995. Han sier seg enig i Anne Eriksens (1995, s. 163) påstand om at okkupasjonshistorien har fått en «overhistorisk» posisjon i norsk kulturtradisjon og fungert som en «skapelsesmyte» i etterkrigstidens nasjonsbygging (Figueiredo, 1996, s. 248). Dette har ført til at okkupasjonshistorien har blitt et symbol på hvilke verdier det norske samfunnet bør bygge på, og hvilke verdier vi må kjempe imot.

Figueiredo (1996, s. 252) mener imidlertid at okkupasjonshistorien har et stort potensial når det kommer til å problematisere menneskers etiske dilemma, fordi historien står så sterkt i historiekulturen. Gjennom å la elevene drøfte hvilke etiske dilemmaer historiske aktører stod overfor, kan de også reflektere over egne valg i samtiden. Dersom historien blir fremstilt som et svart-hvitt fortelling, med skurker på den ene siden og helter på den andre, vil en nødvendigvis ikke lære noe av den. Derfor mener Figueiredo (1996, s. 252) at aktørene bør fremstilles som handlingsorienterte mennesker som stod overfor kompliserte valg, og at dette kan føre til mer refleksjon og læring. Likeledes peker han på at holdninger som førte til grusomheter under andre verdenskrig, slik som holocaust, må snakkes om som holdninger som var til stede og fremdeles eksisterer.

I en masteroppgave skrevet av Ellen Kristiansen ved Høgskolen i Oslo i 2009, ble det undersøkt om holocaust er et inngående tema i lærerutdanningen. Hun undersøkte dette med problemstillingen: «Hvilke kunnskaper har lærerstudenter om det norske Holocaust, hvordan forholder de seg til denne historien og i hvilken grad integreres undervisning om det norske holocaust i allmennlærerutdanningen?». Kristiansen påpeker at det i Stortingsmeldingen om nasjonale minoriteter (2000-2001) kommer frem at historien til de nasjonale minoritetene i Norge skal ha en plass innenfor undervisning i norsk skole. For å klare dette er det en forutsetning at lærere har kunnskap og kompetanse til å undervise om minoritetene. Undersøkelsen viser derimot at lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (i 2009) ikke la vekt på

holocaust, og at det kun var studentene som har gjennomført emnet samfunnsfag 2, som deltok i undervisning som omhandlet holocaust.

I masteroppgaven «Formidling av okkupasjonshistorien - Fra mytisk fortelling til kritisk historiedidaktisk tilnærming?» fra 2015, undersøker Iselin Kinnerød hvordan okkupasjonshistorien blir formidlet av lærere på ungdomstrinnet. Oppgaven tar for seg hvorvidt formidlingen reflekterer en mytisk fellesskapsdannende, eller en kritisk, analyserende og drøftende inngang til okkupasjonshistorien. Ut fra undersøkelsen viser det seg at lærerne i stor grad legger opp til en personlig inngang til okkupasjonshistorien, gjennom fortellinger om lokalmiljø og familie. Sammenknytningen mellom fortid, nåtid og framtid synes også å stå sentralt i undervisningen til lærerne som er intervjuet. Kildekritikk er sentralt i lærernes arbeid, men det tas ikke hensyn til det mentale skillet mellom fortid og historie. Kinnerød har funnet ut at lærerne legger opp til en kombinasjon av kritiske og mytiske undervisningsstrategier i arbeidet med holdninger og verdier.

International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) har i studien «Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialogue Beyond Borders (2017)» skapt en oversikt over forskning om undervisning og læring om holocaust, studien omfatter undersøkelser fra en rekke land. Målet med å sammenfatte informasjon er å gjøre forskningen på området så komplett som mulig, og nå ut til bredere publikum. Samtidig er målet å skape en dialog mellom forskere, lærere og myndigheter som legger føringer for undervisningen. Ut fra de mange undersøkelsene som studien bygger på trekkes det ut flere viktige funn i forhold til hvordan det blir undervist og lært om holocaust rundt om i verden.

Holocaust er et stadig voksende felt, både innenfor forskning og undervisning. Det trekkes av studien frem som et tema som skiller seg fra andre fordi det frembringer sterke følelser, og kan bidra til historisk kunnskap, tenkning og forståelse. Det er en felles antakelse blant lærere og studenter at undervisning og læring om holocaust bidrar til moralsk utdanning og etisk utvikling. Allikevel kan ikke studien fastslå om undervisning om holocaust har en innvirkning på studenters holdning fordi begrepet holocaust i seg selv er varierende. Andre interessante funn som kommer frem i undersøkelsen er at lærere i ulike land føler de innehar for lite kunnskap om holocaust, og skulle ønske de kunne mer om emnet.

Stevick & Gross (2015, s. 4-5) peker i boken «As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice» på at holocaustundervisning ekspanderer raskt rundt om i store deler av verden. Samtidig som holocaust brukes i stadig

større grad argumenteres det for at vi trenger mer forskning på feltet. I en tid der tidsvitnene er i ferd med å forsvinne er det vanskelig å fastslå hvordan fremtidige generasjoner vil forholde seg til hendelsen. Mer forskning trengs for å kunne si noe om hvilken effekt holocaustundervisning har, og hvordan det kan brukes for å oppnå best mulig læring.

Eckmann (2015, s. 4-5) undersøker i den samme boken hvordan holocaust kan brukes som et verktøy for menneskerettighetsutdanning. Hun konkluderer med at holocaustundervisning har mange muligheter, men også noen begrensninger. I likhet med IHRA sin (2017) undersøkelse trekker hun frem begrepet «holocaust» som problematisk, fordi selve begrepet har varierende betydning. For å klare og bruke holocaust i menneskerettighetsundervisning i dag lanserer hun fire grunnleggende elementer. For det første er det viktig å lære de realhistoriske faktaene, og kjenne til hva det var som gjorde holocaust mulig. For det andre mener hun at det er viktig å fokusere på en bredere kontekst, og ikke bare det som skjedde under andre verdenskrig, hun trekker frem etterkrigstiden og hvilke fortellinger som ble skjøvet inn i en felles minnekultur som viktig. For det tredje argumenteres det for at vi må relatere holocaust til menneskerettighetsbrudd i dagens samfunn. Til slutt poengteres det at vi må dekonstruere nasjonale myter/grunnfortellinger som finnes i de fleste nasjoner, og ta stilling til hvert lands egen fortid, altså en mer selvransakende tilnærming til historien.

Jon Reitan (2015) har i sin doktoravhandling; «Møter med holocaust, Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur», tatt for seg hvordan holocaust i Norge har blitt forstått, fortolket og brukt til ulike tider og av ulike aktører. Avhandlingen viser at interessen for holocaust har økt gradvis i det norske samfunnet gjennom etterkrigstiden, og at det norske holocaust-diskursen i stor grad fremtrer som en refleks av en internasjonal diskurs. Oppgjøret mot Adolf Eichmann i 1961 og kringkastingen av tv-serien Holocaust i 1970-årene pekes på som noen av de viktige internasjonale impulsene som har vært med på å prege den norske historiekulturen etter 1945.

I tillegg trekkes Norges deltakelse i politiske og kulturelle transnasjonale prosesser fra og med 1990-tallet som viktige for hvordan vi forstår holocaust i dag. Noen av disse har handlet om å institusjonalisere et felleseuropeisk minne, som bygger på selvransakelse, erkjennelse av skyld og medansvar, og et budskap om verdiene av menneskerettighetene. Andre har handlet om økonomisk og moralsk restitusjon til ofrene for holocaust. Felles for alle disse bevegelsene er at de har bidratt til å skape store forandringer i oppfatningen av folkemordets norske ofre og overgripere.

Reitan poengterer at møtet mellom transnasjonale, minnepolitiske regimer og nasjonale grunnfortellinger setter begrepet «norsk historiekultur» under press. Avhandlingen viser at nasjonale fortolkninger fremdeles har en sentral rolle, men at disse tolkningene ligger tett opp mot den internasjonale utviklingen.

Avslutningsvis mener Reitan at det er grunnlag for å hevde at holocaust har større aktualitet i dagens samfunn enn det noen gang har hatt siden 1945. Samtidig viser avhandlingen at bruken av holocaust har variert stort mellom 1945 og frem til i dag, noe som viser at historiekulturen ikke er noe fastsatt, men noe som er i stadig utvikling. Til slutt stilles det spørsmål om hvor lenge det vil kjennes selvransakende å stadig repetere et moralsk, moraliserende, budskap om medansvar?

Noen av avhandlingene som her er presentert omhandler didaktiske tilnærminger til hvordan okkupasjonshistorien i Norge formidles og kan formidles. Ingen går direkte inn på hvordan historien om det norske holocaust formidles i norsk skole. Reitans avhandling om bruken og forståelsen av holocaust i Norge fra 1945 og frem til i dag, trekker frem impulser som kan ha innvirkning på hvordan lærere i dag oppfatter og forstår holocaust. Disse impulsene i kombinasjon med stadig oppmerksomhet rundt det norske holocaust kan være avgjørende for hvordan de velger å undervise om temaet.

1.3 Oppgavens relevans

Andre verdenskrig og holocaust er høyst aktuelt i dagens samfunn. Som tidligere nevnt har boken til Marte Michelet «Hva visste hjemmefronten?» virkelig blåst liv i debatten om hvordan historien om andre verdenskrig har blitt fremstilt i Norge. Det skal også nevnes at det er gjort grundigere og mer faglige studier som har skapt mindre debatt, og som drøfter og gjør rede for det norske holocaust på en mindre sensasjonspreget måte. F.eks. Bjarte Bruland (2017) og Ole Kristian Grimnes (2018). Temaet er altså aktuelt i den offentlige debatten, men hvordan står det til i skolen, er tematikken like aktuell der?

Andre verdenskrig forbindes gjerne med de grove ugjerningene som ble begått mot menneskeheten, og holocaust blir en naturlig tilnærming. Et mål med denne studien er å se om holocaust blir fremstilt som faktabasert, noe som «bare skjedde», eller om det vektlegges at disse ugjerningene ble begått av mennesker, mot andre mennesker. Altså en problematisering rundt hvordan det var mulig at noe slikt kunne skje. Mitt inntrykk er gjerne at historiske hendelser blir begrenset til faktaopplysninger, noe som fører til at viktige historiske hendelser

som f.eks. holocaust blir fremstilt som noe som bare skjedde, og at et stort læringspotensial forsvinner. Dersom vi skal lære av historien kan vi ikke bare lære om hva som hendte som et historisk forlatt emne (Ohman Nielsen, 2011, s. 270).

«Krigen» er fremdeles høyst levende i norsk historiebevissthet, og derfor kan nettopp historier om okkupasjonstiden/andre verdenskrig være ideelle som utgangspunkt, både for demokratisk forståelse og for holdningsarbeid. I en demokratisk kultur er det viktig at elevene lærer om hvordan fortiden fortolkes og formidles, og kunne reflektere og debattere rundt temaet (Lenz & Nilssen, 2011, s. 14). Gjennom innlevelse og problematisering av historiske aktørers valg og dilemmaer, og forståelse av hvordan historie konstrueres og brukes, kan okkupasjonshistorien være utgangspunkt for mye læring.

I forbindelse med hendelser som holocaust kan det være enkelt å slå seg til ro med at en slik handling må ha vært utført av onde mennesker, og at man derfor distanserer seg fra det. Et slikt syn på historien er utilstrekkelig, og er noe jeg ønsker å belyse i denne oppgaven. Det er flere grunner til at det er interessant å undersøke formidlingen av det norske holocaust i skolen. For det første inneholder gjerne historien om andre verdenskrig i Norge en rekke forenklinger. Disse forenklingene bygger oppunder fortellingen om «oss» innenfor det gode fellesskapet, og «de andre» som ikke er en del av fellesskapet. Et slikt syn var fremtredende i etterkrigstiden, også når det gjald holocaust, noe undersøkelsen går nærmere inn på senere. På den ene siden kan en slik oppfatning fremme nasjonal identitet og tilhørighet, men på den andre siden kan det også bidra til fremmedfrykt, ekskludering og selvforherligelse (Hylland Eriksen, 1996).

For det andre legger forenkling av okkupasjonshistorien også føringer for hvem som blir helter og skurker, og hva som er rett og galt. I forbindelse med historien om holocaust har gjerne all skyld blitt tilskrevet tyskerne, og nordmenn ble ansett som gode hjelpere i etterkrigstiden. Noe som altså viser seg å være en kraftig forenkling. Anne Eriksen (1995, s. 9) argumenterer for at okkupasjonshistorien i Norge har fått en symbolsk betydning i norsk kollektivtradisjon ved at den har blitt et symbol for grunnleggende nasjonale verdier.

For det tredje er historien om holocaust en måte å se hvordan historie skapes. I arbeidet med okkupasjonshistorien kan det fokuseres på hvordan «konsensushistorien» oppstod, og hvorfor hendelser som holocaust fikk lite oppmerksomhet. Dette kan være en inngang til å forstå hvordan historie blir konstruert og brukt.

Lenz og Nilssen (2011, s. 16-21) legger også vekt på at historien om andre verdenskrig og holocaust i Norge er et godt utgangspunkt for læring. Et av hovedpoengene som lanseres, i

boken Fortiden i nåtiden, er at realhistoriske fakta er en viktig ting, men også hvordan fortellingen om fortiden blir framstilt ulikt av ulike aktører er viktig for å kunne forstå historie. Arbeidet med historien om holocaust kan etter min mening bidra til å oppnå samfunnsfagets og historiefagets overordnede mål om at; «Faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning». Nettopp fordi historien om det norske holocaust gir et godt utgangspunkt i både realhistoriske fakta, men også fordi den kan være et ledd i å øke bevisstheten rundt hvordan historie blir fortolket, fortalt og brukt.

Felles for forskningen som ble lansert i det forrige avsnittet «tidligere forskning» antyder at holocaust er mer relevant enn noensinne. IHRA sin (2017) undersøkelse peker på at holocaust stadig får mer oppmerksomhet internasjonalt, og at land som tidligere ikke har vektlagt forskning og undervisning rundt emnet nå kommer etter. Reitan (2015) argumenter i sin avhandling for at holocaust er mer relevant enn noen gang. Til tross for dette antyder Kristiansen (2009) og undersøkelsen gjennomført av IHRA at lærerutdanningen legger for lite vekt på emnet, og at lærerne dermed føler at de kan for lite om holocaust. Kinnerød (2015) og Figueiredo (1996) trekker på sin side frem at andre verdenskrig og holocaust er temaer som egner seg godt i undervisning, og innehar en rekke didaktiske muligheter.

På grunnlag av dette er det interessant å se hvordan holocaust formidles og brukes i videregående skole i dag.

1.4 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består i alt av seks kapitler. I det foregående kapitlet har problemstillingen, tidligere forskning og oppgavens relevans blitt presentert. Videre, i kapittel 2, vil oppgaven først presentere relevant teori, teorien er utgangspunktet for intervjuer, analyse av datamaterialet og drøftingen av funnene. I kapittel 3 presenteres de metodiske valgene som er foretatt for å belyse problemstillingen på best mulig måte, samt validitet og reliabilitet. I kapittel 4 analyseres datamaterialet, som resulterer i oppgavens funn. I kapittel 5 drøftes disse funnene opp mot det teoretiske utgangspunktet. Kapittel 6 er oppgavens avslutning. Her besvares problemstilling og forsknings spørsmål, og jeg kommer med noen forslag knyttet til videre forskning, utfra tanker jeg har gjort meg underveis i arbeidet.

2.0 Teori

I dette kapittelet presenteres teori som er relevant for å belyse problemstillingen. Først beskrives det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for å belyse mitt historiesyn. Videre ses det på hvordan historien om andre verdenskrig i Norge ble presentert i etterkrigstiden, som et skille mellom «vi» og «de andre». Kapittelet tar videre for seg det norske holocaust, og hvordan dette kan brukes i undervisningssammenheng, blant annet for å skape historieforståelse. Deretter trekkes debatten rundt den nye læreplanen og holocaust frem. Til slutt tar kapitelet for seg nøkkelbegreper innenfor nyere historiedidaktisk forskning.

2.1 Teoretisk utgangspunkt

Historiefagets kunnskapssyn har endret seg i stor grad fra 1945 og frem til i dag. På 1970-tallet ble historiedidaktikk et eget fagfelt. Historiedidaktikken hadde i tiden før dette stort sett handlet om undervisningsmetodikk, et svar på undervisningens «hvordan». Utover i 1960-årene, med et gryende samfunnsopprør, ble blant annet historiefagets funksjon, relevans og samfunnsforankring utfordret. Utover på 1970-tallet ble det satt i gang større prosjekt i skolen, der både innhold og arbeidsmåte ble endret. Det ble tatt et oppgjør med positivismen og synet på historie som objektiv og verdifri kunnskap, og historien ble nå sett på som sosialt konstruerte historier fra fortiden (Kvande & Naastad, 2013, s.31). Historiefaget både i og utenfor skolen ble underlagt mer kritisk teori, og historiens politiske betydning ble understreket.

Oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt bygger på dette sosialkonstruktivistiske synet på historie. Den stadig mer kritiske tilnærmingen til historie sammenfaller med Lenz og Nilssens (2011) tankegang om at historisk læring skal gi dømmekraft. Dette vil si å kunne betrakte en gjenstand fra forskjellige perspektiver, og deretter kunne ta begrunnede og selvstendige valg. Ut fra dette synet er en fullstendig viten om fortiden umulig, ettersom all fortid kun er tilgjengelig gjennom kulturelle representasjoner (Lenz & Nilssen, 2011, s. 16). Sosialkonstruktivistisk historiedidaktikk legger til grunn et mentalt skille mellom fortid og historie, og setter med det fokus på at alle fortidige begivenheter kan fortolkes, fortelles og minnes på forskjellige måter. Lenz og Nilssen (2011, s. 16) argumenterer for at en historieundervisning som baserer seg på denne tankegangen, om at det finnes overlappende og konkurrerende fortellinger og fortolkninger av fortiden, kan bidra til at elevene forberedes til å delta i forhandlingene om fortidens betydning i vårt eget samfunn.

Hvordan man forstår og velger å definere historie, får store betydninger for hvordan man legger opp undervisningen i klasserommet. Dersom man går inn med en forståelse av historie primært

kan forstås som et fag om fortiden, vil det legges opp til en annen historieundervisning enn dersom historie ses på som en innstilling til det å orientere seg i nåtiden i møtet mellom fortid og fremtid (Kvande & Naastad, 2013, s. 22-23). Som nevnt innledningsvis antar Kvande og Naastad (2013, s. 23) at lærere fremdeles baserer sin undervisning på historiedidaktikk som tar utgangspunkt i basisdisiplinen og formidling av relativt faste historiske fakta. Kan dette føre til at store didaktiske muligheter går tapt, og at fortellingen om «vi» og «de andre» består?

2.2 En fortelling om «vi» og «de andre» i etterkrigstiden

I den kaotiske situasjonen som oppstod etter seks år med krig i Europa, foregikk det en intens kamp om fortolknings- og definisjonsmakt over krigsårenes historie. Behovet for en kollektiv referanseramme som kunne bidra til å samle befolkningen og støtte den kollektive gjenreisningen var stor, også i Norge. Seierherrene kom lettere til ordet når det gjaldt å fremme sin historie om okkupasjonstiden, enn for eksempel Quislings tilhengere. Lenz og Nilssen (2011, s. 20) peker på at det i etterkrigstiden oppstod en konsensushistorie som var dominert av fortellinger om den heroiske motstandskampen, og som ikke omfattet de sterke motsetningene og konkurransene innad i den militære og sivile motstanden. Det ble skapt en historie der «alle gode nordmenn» etter hvert ble motstandsfolk, enten det dreide seg om militær, sivil eller symbolsk motstand. «Binderskrigen» og «kjøkkenfronten» er kjente eksempler på symbolsk motstand som knyttet den vanlige nordmann direkte opp mot Milorgs aktiviteter.

Konsensushistorien som oppstod i etterkrigstiden skapte et stolt nasjonalt «vi». Karlsson (2014, s.13-14) argumenterer for at «vi» i noen sammenhenger er et kollektiv som gjennom å anvende oss av historien begrenser og identifiserer oss som annerledes enn «de andre». I alle nasjonalt avgrensede kulturer finnes større grunnfortellinger som definerer og rammer inn dette «vi-et». Bruken av «vi» refererer altså gjerne til «nordmenn» eller «svensker» som igjen blir til en gruppe mennesker med felles historie, holdninger og verdier. Historien kan brukes for å forsterke en identitet gjennom å understreke historisk kontinuitet og underbygge og holde i hevd en tanke om «vi» og «de andre».

I denne undersøkelsen presenteres «vi»-historiene som noe negativt. Allikevel er det viktig å være klar over at historie også har en sammenbindende funksjon. «For at et samfunn skal være et samfunn, må samfunnsmedlemmene ha et fellesskap, et sett av felles verdier og normer og holdninger» (Kvande & Naastad, 2013, s. 89). Det å sette fokus på «vår» historie er en grunnleggende faktor for at vi skal føle tilhørighet til landet, og samhørighet med våre landsmenn. Dette er også en viktig faktor for opplæringen, fordi det uten et fellesskap kan bli

vanskelig med et demokratisk engasjement. Stugu (2008, s. 49-50) påpeker at dette er viktig, dersom tolkningene av felles opplevelser spriker for mye vil vi ikke være i stand til å planlegge det som skal komme. Det fellesskapet som kreves for at vi kan kalle det et samfunn, vil forvitte dersom vi ikke sitter med de samme felles opplevelsene.

Problemet med disse fellesskapsdannende historiene er at de i verstefall kan bidra til fremmedfrykt, ekskludering og selvforherligelse. Dette er selve kjernen i historiefagets motstridende samfunnsmandat. På den ene siden er historiefaget viktig fordi det har en sammenbindende funksjon i samfunnet, og skaper nasjonal tilhørighet. På den andre siden skal historiefaget bidra til kritisk, analytisk og kreativ tenkning, og sette spørsmålsteget ved ulike historiske fremstillinger. Denne problemstillingen er i seg selv svært interessant, men på grunn av masteroppgavens rammefaktorer vies ikke denne problematikken videre plass.

Allikevel er det liten tvil om at historien om andre verdenskrig har utviklet seg til å bli en slik grunnfortelling, og en viktig del av vår felles minnekultur som stadig gir seg uttrykk også i dagens samfunn.

2.2.1 En patriotisk minnekultur

Maurice Halbwachs peker på at minner er en sosial prosess, og at det er i samhandling med andre rammene for hvordan vi minnes fortiden skapes. Halbwachs mente at det kollektive minnet alltid vil være selektivt, og at det konstrueres ut fra samtidens egne behov, ikke fortiden i seg selv. «I virkeligheten er vil aldri alene», skrev Halbwachs. Med dette mente han at folks individuelle minne er så tett knyttet til det kollektive minnet at det er vanskelig å skille de to fra hverandre (Halbwachs, referert i Reitan, 2015, s. 16).

Etter andre verdenskrig ble et slikt minnefellesskap skapt, og en viktig del av nasjonsbyggingsprosjektet ble å sikre felles oppslutning om det nye Norge, samle befolkningen rundt en stolt konsensushistorie. Anne Eriksen (1995, s. 59) påpeker at det er i denne prosessen at «skapelsesmyten» om okkupasjonstiden oppstod. Minner, erfaringer og kunnskap fra krigen ble skjøvet inn i en felles minnetradisjon, skapt av forholdene og situasjonen i etterkrigstiden.

Ved å bruke det stolte og positive bildet av nordmenn under krigen, ble det etter hvert bygget en nasjonal minneverdig historie. En beretning som man enkelt kunne identifisere seg med, og som lot være å problematisere interne og mer dramatiske hendelser fra krigen. Slik sett ble fortellinger som kunne skape et positivt bilde i befolkningen et viktig element i det nasjonale epos.

Denne «vi - fortellingen», som bygger på en tanke om det gode fellesskapet og det nasjonale, var med på å skape «de andre». «De andre» ble i denne sammenhengen alle som hadde sympatisert med tyskerne, blant annet «tyskertøser» og deres barn, og alle som hadde vært medlemmer i Nasjonal Samling, uansett hvor delaktige de hadde vært (Eriksen, 1995, s. 167-168). Rettsoppgjøret fikk en viktig rolle i å definere «de andre» i etterkant av krigen, og skape et skille mellom de «gode» og de «onde» nordmennene. Kollaboratørene ble dømt, og dette var med på å skape et felleskap blant majoriteten, som kunne føle seg som en del av det nasjonale «vi».

Et slikt svart – hvitt bilde som dannet seg etter andre verdenskrig var med på å undergrave de ulike motsetningene som fantes, og historien ble kraftig forenklet. De første historieskriverne i Norge etter andre verdenskrig bestod av dem som personlig hadde vært vitne til krigen, folk som på en eller annen måte hadde deltatt i motstandskampen skrev sin versjon. Andre stemmer slapp ikke til, noe som førte til at ulike sider ved krigen ble gjemt bort og «glemt». Dette endret seg, som tidligere nevnt, på 1970-tallet. Den patriotiske konsensushistorien om heroisk motstandskamp ble utfordret og kom i kritisk søkelys (Lenz & Nilssen, 2011, s. 21).

En av historiene som fikk lite fokus i etterkrigstiden var historien om holocaust i Norge. Ved å fokusere på de positive fortellingene, ble de mer «negative» fortellingene ekskludert. Historien om det norske holocaust ble dermed ikke inkludert i utformingen av en felles minnekultur. Holocaust har etter hvert også påvirket den norske patriotiske minnekulturen, og ført til en økt bevissthet rundt fremstillingen av okkupasjonshistorien. Før dette fantes det en dominerende forestilling om at holocaust var en avsluttet og ferdigstilt historisk hendelse. Det ble lagt mest vekt på utryddelsen i de polske dødsleirene, og det var ingen tvil om hvem som hadde ansvaret for utryddelsen. Folkemordet på jødene ble først og fremst sett på som et tysk prosjekt som ble importert inn i Norge under okkupasjonen, noe «de andre» kom med og stod for. Den vanlige nordmann ble beskrevet som solidarisk, medmenneskelig og heroisk, og nordmenn hadde som regel reagert på holocaust med avsky og hjulpet jøder over grensen til Sverige. Denne fortellingen passer bedre inn i den rådende konsensushistorien og «vi - fortellingen» (Reitan, 2015, s. 209).

Gjennom bevisstgjøringen av det særnorske medansvaret har holocaust etter hvert blitt et aktuelt tema, også i dag. Dette gjenspeiler seg i avisartikler, bøker og filmer. Marte Michelet med boken «Hva visste hjemmefronten?» har på nytt satt det norske medansvaret i søkelys, og går direkte på den norske hjemmefronten, og viser at dette er svært aktuelt også 74 år etter

krigens slutt. Som nevnt innledningsvis har Michelets arbeid i boken «Hva visste hjemmefronten?» skapt debatt. Michelet gjør en nylesning av kjente kilder, men hennes agenda er å peke på vridde fremstillinger og feilaktig forskjønnelse av enkelte aktører som hun mener har hatt definisjonsmakt etter krigen. Hun plasserer et tungt ansvar på aktører som er blitt hyllet for sin innsats under krigen. Det skaper debatt. I tillegg går Michelet løs på navngitte historikers unnlattelsesynder gjennom flere tiår. Michelet får også kritikk fordi hun ser på historien med nåtidens briller, og at hun er moraliserende og til tider dømmende gjennom boken. I lys av dette, er det ikke rart at Michelet har møtt motstand. Arnfinn Moland har gått så langt som å kalle boken et faglig og etisk forfeilet prosjekt (Moland, 2018). Til tross for kritikken peker flere av kritikerne på at Michelets agenda også har en god side: krigshistorien blir belyst og nye perspektiver/tolkninger gis plass gjennom meningsbrytninger i offentligheten.

Økt oppmerksomhet de siste tiårene har vært med på å endre synet på det norske holocaust. Tanken om at holocaust først og fremst var et tysk anliggende, og at nordmenn i all hovedsak hadde hjulpet jøder under andre verdenskrig har ifølge Reitan (2015, s. 209) blitt tonet ned i norsk offentlighet. Skyldspørsmålet og medansvaret er løftet frem og er mer aktuelt enn noen gang. I det neste kapittelet presenteres realhistoriske fakta om det norske holocaust, en historie som står i kontrast med den konsensuspregete historien som oppstod i etterkrigstiden.

2.3 Det Norske Holocaust

I denne delen vil jeg kort redegjøre for det norske Holocaust, og påpeke hvordan nordmenn var delaktige i hendelsen. Det norske politiet stod i en særstilling, og bidro til at om lag 50% av de registrerte norske jødene ble utryddet. Bruland (2015) påpeker at tilsammen 773 jøder ble deportert fra Norge under andre verdenskrig, de fleste til Auschwitz, bare 38 overlevde. I tillegg ble 26 jøder drept, eller begikk selvmord, som en følge av de tiltakene som ble rettet mot dem. Totalt 764 norske jøder ble drept under andre verdenskrig, av disse var 11 prosent barn under 18 år, mens 34 prosent var kvinner over 18 år. De resterende ofrene var familiefedre.

Selv med jødeparagrafen ute av den norske grunnloven i 1851 er det mye som tyder på at det ikke var enkelt å leve som jøde i årene som fulgte. Johansen (1984, s. 86) skriver at jødene kunne få omtale som spioner og kriminelle. Stereotypiske begreper som klesjøden, handelsjøden og pengejøden var ikke bare utbredt på folkemunne, men også i pressen, næringslivet, etterretningstjenesten, politiet og statsbyråkratiet. I tillegg stengte norske myndigheter grensen i det 500 000 jøder la på flukt fra Tyskland og tysktalende områder i frykt for arrestasjoner etter at Adolf Hitler ble innsatt som tysk rikskansler. Ved inngangen til andre

verdenskrig var negative holdninger og forestillinger utbredt i alle samfunnslag, til tross for informasjon om situasjonen til jødene i Tyskland (Kjeldstadli, referert i Reitan, 2015. s. 49).

2.3.1 Sanksjoner, arrestasjoner og deportasjoner

I det invasjonen av Norge var et faktum, var jødene svært klare over Hitlers holdninger overfor jøder, og flere flyktet over grensen til Sverige. Da det så ut som om jødene fikk være i fred under den tyske okkupasjonsmakten, vendte de fleste tilbake til Norge og sine hjemsteder. Kontrollen av jødene begynte derimot umiddelbart. De måtte levere inn radioene sine allerede i mai 1940, ett år før resten av befolkningen, og det var norsk politi som stod for innsamlingen.

Registreringen av jødene fikk først et nasjonalt omfang 20. Januar 1942, alle jøder ble da beordret til å få stemplet en rød J på sine legitimasjonskort og besvare «Spørreskjema for jøder i Norge». Hovedhensikten med spørreskjemaet var å kartlegge jødernes økonomiske stilling i Norge, og skape et mest mulig korrekt register over alle jødene i landet. Disse registreringene dannet grunnlaget for de kommende arrestasjonene og deportasjonene (Banik, 2018).

Emberland & Koth (2012, s. 357) antyder at samarbeidsviljen som det norske politiet viste i tiden før arrestasjonene sannsynligvis trygget okkupasjonsmaktens tanker om at de kunne bruke det norske politiet i både planlegging og gjennomføring av de forestående aksjonene mot jødene. Dette skulle være et ledd i å styrke forholdet mellom det norske og tyske SS.

I ettertid har det kommet frem informasjon om at det norske politiet hadde kjennskap til at jødene skulle deporteres. Blant annet hadde Roar Lund, leder i Statspolitiet i Midt-Norge, informasjon om hva som skulle skje med jødene etter arrestasjonene i Trondheim den 6. Oktober 1942 (Statsarkivet, referert i Reitan, 2015, s. 54). Dette leder an til antakelser om at politiledere i andre deler av landet hadde tilgang til samme informasjon. Allikevel ble 336 jøder arrestert i Oslo og Sør-Norge 26. Oktober 1942.

Den 24. november samme høst ble neste skritt i aksjonen mot jødene iverksatt, jødene skulle evakueres fra Norge. Sikkerhetspolitiet hadde sikret transport med troppeskipet Donau, som skulle gå fra hovedstaden to dager senere. Eldre, syke, kvinner og barn ble arrestert den 25. og 26. november. I arrestasjonene deltok 300 menn fra kriminalpolitiet, statspolitiet, Germanske SS Norge og Hirden. Knut Rød samlet sammen 100 drosjer for at aksjonen skulle gå så fort som mulig (Riksarkivet, referert i Reitan, 2015, s. 56). Jødene ble deportert til de polske dødsleirene, svært få kunne returnere tilbake til Norge etter krigens slutt.

Om lag 1200 jøder klarte å flykte fra Norge til Sverige for å unngå arrestasjon. De overlevende jødene som hadde flyktet fra Norge under andre verdenskrig fikk det heller ikke enkelt ved returneringen til Norge. Alt de eide og hadde var blitt beslaglagt, og de stod dermed på økonomisk bar bakke. Kampen om å få tilbake bolig, møbler, bankinnskudd og næringsvirksomhet ble en langvarig og tøff kamp for mange. Det ble tatt lite hensyn til jødenes situasjon etter andre verdenskrig, og mange fikk aldri tilbake det de hadde før deportasjonene (Banik, 2018). Dette viser at jødene ikke ble tilgodesett i Norge hverken før, under eller etter andre verdenskrig. Allikevel kan det trekkes frem noen lyspunkter, der nordmenn var behjelpelige.

2.3.2 Redningsaksjonene i 1942

Selv om det norske bidraget i holocaust, med politiet i spissen, er viktig for å kunne forså det norske holocaust, er det også viktig å belyse at det fantes mennesker som motsatte seg deportasjonene. Redningsaksjoner utført av Carl Fredriksen Transport og Nic Waals redning av barna på det jødiske barnehjemmet klarte å berge til sammen rundt 1000 nordmenn, av disse var ca. 500 jøder. Selv om gruppen i Carl Fredriksen Transport bestod av en kjernegruppe på kun fire personer, stod de bak den største redningsaksjonen i Norge under andre verdenskrig (Tangestuen, 2012). Redningsaksjonen har allikevel blitt kritisert i Michelets bok «Hva visste hjemmefronten?» for å utnytte jødene økonomisk, noe som har ført til motsvar fra Tangestuen selv.

Felles for både historien om medvirkning til arrestasjon og deportasjon, og den aktive motstanden mot dette, er at begge deler har fått en marginal plass i norsk kollektiv erindring av krigsårene fra 1940-1945. Levin (2009) antyder at det kan være flere grunner til at tausheten omkring redningen av barna på barnehjemmet kan skyldes ulike årsaker. Hun antyder blant annet at det kan skyldes at det i hovedsak var kvinner som utførte redningsaksjonen. I tillegg kan det være utslagsgivende at de som ble reddet var en kombinasjon av kvinner, barn og jøder. Levin konstaterer at til nå har ingen blitt motstandshelt ved å redde jøder i Norge (Levin, 2009).

Begge dimensjonene, med samarbeidende og motarbeidende nordmenn, kan gi verdifull lærdom. Hvert enkelt menneskes handling kan være avgjørende for andre menneskers liv eller død. Historien om det norske holocaust er historien om nordmenn, med politiet i spissen, som ble tyskernes medløpere og medansvarlige for drapene på 764 jøder. Samtidig er det også historien om Carl Fredriksen Transport og barnehjemmet med Nic Waal i spissen, mennesker som satte sitt eget liv i fare for å redde jødene i Norge. Lærdom fra disse historiene kan bidra

til verdifull innsikt og refleksjon om fortiden, nåtiden og fremtiden. Og er etter mitt syn et godt utgangspunkt for læring.

2.4 Holocaust i undervisningssammenheng

I artikkelen Monumenter og mot-monumenter deler Pihl (2002, s. 142) den norske befolkningens reaksjoner på det norske holocaust i tre hoveddimensjoner. De passive, de som aktivt deltok i motstanden mot deportasjonen av jødene, og de som aktivt deltok i den. Hensikten med en slik inndeling er å belyse historien og få bredere innsikt i fortidsmenneskenes valg og muligheter. Hva kan slike historier fortelle oss? Hva var det som gjorde disse handlingene mulige? For å kunne besvare slike spørsmål kreves kunnskap, innsikt og refleksjon. Kunnskap og innsikt om det norske holocaust kan være med på å utvikle en bevisstgjøring omkring individuelle, politiske og etiske valg og muligheter. Disse valgene og mulighetene er det viktig å ha et bevisst forhold til i et samfunns som bygger på menneskerettigheter og demokrati. Claudia Lenz og Trond Risto Nilssen (2011) nærmer seg temaet i boken «Fortiden i nåtiden, nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie». Holocaust kan altså anvendes i ulike sammenhenger for å skape læring, men hvordan forholder skolen seg til emnet?

2.4.1 Holocaust i skolen

Holocaust har en sentral plass i norsk skole, selv om hendelsen ikke er direkte nevnt i den gjeldende læreplanen. I 2016 lanserte Kommunal- og moderniseringsdepartementet; «Handlingsplan mot antisemittisme 2016–2020», handlingsplanen har som mål å redusere antisemittiske holdninger i samfunnet. Et av satsningsområdene er skolen, utvikling av læreres kompetanse og utarbeidelse av undervisningsopplegg som kan anvendes i undervisning (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016). I tillegg er Norge forpliktet gjennom ratifiseringen av Europarådets rammekonvensjon, om beskyttelse av nasjonale minoriteter, til å ta opp tidligere overgrep mot nasjonale minoriteter. Altså er det en del politiske mål bak undervisningen om holocaust. Undervisningen skal ivareta Norges internasjonale forpliktelser, beskytte nasjonale minoriteter og samtidig opprettholde og utvikle demokratiet (Syse, 2011, s. 40). Dette i kombinasjon med kunnskapsløftets fokus på historieforståelse antyder at elevene ikke bare skal lære om selve hendelsen, men de skal også lære av den.

I Kunnskapsløftet (2006) er blant annet formålet med historie i studieforberedende utdanningsprogram at faget skal; «stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning». Syse (2011, s. 40) oversetter

denne formuleringen med demokratisk kompetanse, og peker på at det vil være naturlig å se på undervisning om holocaust som et ledd i utviklingen av elevenes demokratiske kompetanse. I tillegg kan det virke som om en underliggende målsetting i dette arbeidet er å fremme generell toleranse overfor ulike folkegrupper i det norske samfunnet. Altså at holocaust kan brukes i arbeidet med å bli mer tolerante overfor mennesker med en annen etnisk, kulturell, nasjonal eller religiøs bakgrunn (Syse, 2011, s. 41). En bevissthet rundt det norske bidraget og medansvaret for holocaust kan gi elevene verdifulle refleksjoner og tanker rundt hvordan våre muligheter og valg som enkeltmennesker kan påvirke andre menneskers liv.

I motsetning til Syse (2011) har historikeren Lionel Kochan argumentert for at holocaust nødvendigvis ikke er rasismeforebyggende. Han påpeker at når den jødiske historien blir redusert til denne ene hendelsen, blir jødene til historiens konstante ofre. Med jødene som et slikt annerledesfolk mener han at deres lidelseshistorie ikke vil la seg overføre til mer almenne holdninger. Kochan oppfordrer til en mer helhetlig undervisning der hele den jødiske historien trekkes inn, det er først på denne måten elevene kan lære noe både om og av den jødiske historien (Kochan, 1989 i Hagen, 2016, s. 18).

Det er altså ulike synspunkter på hvilket læringsutbytte elevene sitter igjen med etter å ha lært om og/eller av holocaust. I neste avsnitt presenteres interessante perspektiver på denne problematikken, og hvordan vi kan «løsrive» antisemittismen fra holocaust, trekke paralleller til vår egen samtid og gjøre holocaust relevant.

2.4.2 Antisemittismens relevans i dag

For å kunne trekke holocaust inn i dagens undervisning og skape læring, er det viktig at hendelsen gjøres relevant. Å bruke historie som lærdom i en annen tid, et annet sted og for andre mennesker er ikke enkelt. En historie er alltid unik og inntreffer et sted til en bestemt tid og erfares av levende mennesker som befinner seg der og da. Cora Alexa Døving påpeker allikevel at antisemittismen på 1800- og 1900-tallet er nærliggende å bruke i en mer generell undervisning rundt stereotyper, og trekk ved vårt eget samfunn. Hun understreker at det å bruke antisemittisme som referanseramme ikke er det samme som å bruke holocaust som referanse. Det var på ingen måte selvfølgelig at antisemittiske holdninger på 1800- og 1900 - tallet skulle resultere i holocaust. Den rasebaserte nazistiske antisemittismen, som utspant seg gjennom holocaust, mener hun er egnet til å skape forståelse rundt biologisk rasisme, noe som ikke lenger er like relevant og utbredt. Antisemittismen som var gjeldende på 1800- og 1900- tallet anses

derimot som mer relevant i forhold til dagens holdninger og stereotypier overfor andre mennesker (Døving, 2011, s. 240).

Døving (2011, s. 240) peker på at argumentene mot å bruke antisemittisme som bakteppe i studien av fordommer rettet mot andre minoritetsgrupper er mange. Motargumentene bygger gjerne på samfunnsstrukturelle forhold og ikke på meningsinnholdet i selve fordomsproduksjonen. Både forskning og politikk er i dag opptatt av relasjonen mellom majoritet og minoritet med fokus på likeverd, i motsetning til hva som var tilfellet på begynnelsen av 1900-tallet. Dermed er ikke Norge i dag sammenlignbart med Tyskland i 1930- og 1940 årene. Muslimene, eller andre minoriteters posisjon i dagens Europa er heller ikke lik den jødene hadde.

I arbeidet med likheter og ulikheter mellom stereotype holdninger argumenter Døving (2011, s. 240) for at det ikke er en sammenligning av minoriteter som står i fokus. Det handler om å sammenligne hvordan majoriteten ser på minoriteten, hvilke fordommer og stereotypier møter vi andre mennesker med? Den største utfordringen med å ta i bruk antisemittismen som sammenligningsgrunnlag er utvilsomt den grusomme konsekvensen det fikk. Samtidig som antisemittismen og holocaust ikke nødvendigvis trenger å være ensbetydende, kan det allikevel gi et alvor til de mekanismene som trer i kraft når det etableres negative stereotypier rundt minoriteter.

Muslimenes situasjon i Europa trekkes av Døving (2011, s. 240) frem som et generelt bilde på «de andre». Forskning fra samtlige vest-europeiske land viser at muslimer blir diskriminert på yrkes- og boligmarkedet, fordi de er muslimer. For å sammenligne majoritetens syn på minoriteten har Døving (2011, s. 241) blant annet sett på likheter mellom norske antisemittiske tekster på begynnelsen av 1900-tallet, og islamofobe tekster på riksavisenes nettdebatter om innvandring fra 2006 til 2007. Hun konkluderer med at det er slående likheter i stereotypiene om jødene tidlig på 1900-tallet og islamofobe ytringer om muslimene på 2000 – tallet. Mye taler dermed til fordel for at holocaust og antisemittismen kan være et godt utgangspunkt for å bryte ned og forebygge danningen av stereotypier og fordommer rundt nye minoriteter.

Antisemittismen forbindes gjerne med tiden før og under andre verdenskrig, men antisemittismen finnes også i dag. Samtidig som tradisjonelle antisemittiske stereotypier lever i dagens samfunn, trekker Døving (2011, s. 240) frem at forskning fra andre land gir grunnlag for å stille spørsmål ved fremveksten av en ny type antisemittisme der raseideologi synes å spille mindre rolle. Heller ikke religion og kultur er like fremtredende som i den tidligere

formen for antisemittisme. Den nye formen for antisemittisme knytter seg sterkere til Israel-Palestina konflikten. Israels maktbruk overfor Palestina bidrar til å skape et negativt bilde av jødene i en rekke muslimske og vestlige land.

Forskning på antisemittisme i Norge viser at det eksisterer stereotypiske oppfatninger om jøder i den norske befolkningen. Disse er ofte knyttet til oppfatninger om Israel og landets rolle i Midtøsten, men også til jødiske kulturelle praksiser som kosher-slakting og omskjæring (HL-senteret, 2016). Undersøkelser utført av HL-senteret viser derimot at prosentandelen av den norske majoritetsbefolkningen som har utpregede fordommer mot jøder har sunket fra 12 til 8 prosent i tidsrommet mellom 2012 og 2017 (HL-senteret, 2017).

Gjennom Internett og sosiale medier har det blitt vesentlig enklere å ytre seg, på den ene siden har dette har ført til at flere har mulighet til å ta del i det offentlige ordskiftet. På den andre siden har det blitt lettere å komme med antisemittiske ytringer og generelle hatytringer. På oppdrag fra Kommunal- og moderniseringsdepartementet har institutt for samfunnsforskning utført undersøkelsen; Antisemittisme på nett og i sosiale medier i Norge. Undersøkelsen har hatt som formål å se på muligheter for å følge med på antisemittiske ytringer på nett og i sosiale medier og hva man eventuelt kan gjøre for å motvirke denne typen ytringer. Antisemittiske ytringer er et faktum også i Norge (Brekke, Beyer & Enjolras, 2019). Omfanget av norske antisemittiske ytringer på nettet fastslås ikke i undersøkelsen, dette krever ytterligere innsats, men studien fastslår at det med jevne mellomrom forekommer.

Det er mye som taler for at holocaust, både det nasjonale og internasjonale, kan være en god inngang til holdningsforebyggende arbeid. Rasismen som forekommer i dagens samfunn kommer blant annet til uttrykk gjennom antisemittiske og islamofobe ytringer. Økt kunnskap og innsikt om tidligere tiders holdninger kan virke forebyggende dersom det legges til rette for det. Videre presenteres det hvordan holocaust kan inngå i undervisningen for å skape historieforståelse hos elevene.

2.4.3 Holocaust i arbeidet med å skape historieforståelse

For å klare å bringe historieforståelse inn i undervisningen må man forstå at historie er noe som kontinuerlig forandres, og elevene må lære om hvordan og hvorfor slike prosesser foregår. En slik måte å undervise på er ifølge Syse (2011, s. 27) med på å utvikle elevens demokratiske kompetanse. Å bringe historieforståelse inn i undervisningen mener han utfordrer det

tradisjonelle synet på historie som fortellinger om fortiden, og legger mer til rette for kritisk, analytisk og kreativ tenkning som kunnskapsløftet etterspør.

Syse (2011, s. 27) tar utgangspunkt i de overordnede målsettingene og kompetansemålene i kunnskapsløftet som har som målsetting å oppøve elevenes kompetanse i historieforståelse. Bruken av holocaust som et eksempel på en konkret historisk hendelse anses som et velegnet eksempel fordi forbrytelsen har en symboltung og sentral plass i den nasjonale, og deler av den europeiske, kollektive historiebevisstheten. Kompetansemålene som går innunder historieforståelse er løsrevet fra historiske hendelser, noe som betyr at de kan brukes på enhver historisk hendelse. Dette gir store valgmuligheter, og holocaust er en av mange.

Et annet eksempel Syse (2011, s. 39) trekker frem er diskusjonen om skyldspørsmålet i forbindelse med holocaust. I Norge ble rundt 100 000 tiltalt for landssvik, mange på grunn av medlemskap i NS. Blant annet ble politiinspektør Knut Rød, operativ leder og ansvarlig for arrestasjonen og deportasjonen av jøder i Oslo og Aker politidistrikt, frifunnet med begrunnelse om at han hadde beskyttet sine landsmenn og fulgt sin plan om å skade fienden. Et spørsmål som kan få elevene til å reflektere er; var det mulig å dømme Rød i den politiske konteksten som oppstod etter andre verdenskrig? Videre trekker Syse (2011, s. 39) paralleller til rettsoppgjør og forsoningsprosesser etter andre folkemord, og hvor vanskelig det ofte er å avgjøre skyldspørsmålet i etterkant av slike hendelser.

Et motargument som gjerne dukker opp når det er snakk om å bruke tid på historieforståelse er at elevene først må lære seg historiske basiskunnskaper for å kunne problematisere og stille kritiske spørsmål til disse. Syse (2011, s. 28) argumenter for at det uansett er lite realistisk at elevene skal kunne forme selvstendige årsaksforklaringer til en historisk hendelse som f.eks. holocaust, og utfordre etablerte narrativer gjennom grunnskole og videregående skole. Han mener målet for historieforståelse i skolen må være å forstå hvordan historiseringsprosesser foregår, og ikke å konstruere alternative narrativer rundt historiske hendelser.

I arbeidet med historieforståelse er evnen kritisk tenkning viktig, elevene må møte historiske fremstillinger med et kritisk blikk og være i stand til å stille spørsmål rundt disse. For å få til nettopp dette er det tre historiedidaktiske begreper jeg anser som sentrale: historiebevissthet, historiekultur og historiebruk.

2.4.3.1 Historiebevissthet

I nyere historiedidaktisk forskning står begrepet historiebevissthet sentralt. Historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann introduserte begrepet historiebevissthet for å

diskutere sammenhenger mellom fortolkninger av fortiden, forståelse av samtiden og perspektiver på fremtiden (Kvande & Naastad, s. 45). Denne forståelsen av begrepet står fremdeles sterkt innenfor moderne historiedidaktikk. Det som en gang har vært, det som er nå, og det som forventes å komme, må tolkes i en relasjon til hverandre for å gi mening. Kvande og Naastad (2013, s. 44) peker på at fortiden kun er en av dimensjonene i historiebevissthetstenkning, historie handler i tillegg om nåtiden og fremtiden. Gjennom å drøfte hvordan menneskers handlinger har påvirket nåtiden, er det et mål å øke elevenes bevissthet om at deres valg i nåtiden vil ha innvirkning på fremtiden. Figueiredo (1996, s. 252) poengterer at okkupasjonshistorien har potensiale for problematisering av fortidige menneskers etiske dilemmaer og hvilke konsekvenser dette fikk, og slik sett er godt egnet for å oppøve elevens historiebevissthet.

Denne tankegangen er sentral dersom vi skal kunne lære *av* og ikke kun *om* historie. Historiebevissthet handler om vår virkelighetsorientering, og er nært knyttet til danning av identitet, både på det individuelle og kollektive plan. Forestillinger vi har om fortiden er altså sterkt preget av behovet for å orientere oss i nåtiden. Ettersom samfunnet stadig er i endring, forandrer også fortellingene om fortiden seg i takt med samfunnet. Samtidig er det viktig å understreke at historien ikke endrer seg selv, men av individer eller grupper som av ulike årsaker ønsker å bruke fortiden til forskjellige formål. Dette er avgjørende for hvilke hendelser som blir valgt ut, hvordan disse hendelsen blir fortolket og satt sammen til en fortelling (Lenz & Nilssen, 2011, s. 18-19).

2.4.3.2 Historiekultur

Historiebevisstheten kommer til uttrykk gjennom historiekulturen. Historiekultur blir beskrevet som en kommunikativ kjede, hvor bevissthet og minner virker sammen, og gir mening til fortiden. Det er den kulturelle arenaen der en felles gruppe kommuniserer og vurderer hvilken historie som skal gis oppmerksomhet. Den historien det er konsensus rundt er gjerne den det læres om, forskes på, stilles ut, arkiveres, debatteres og feires. Historiekulturen kommer til uttrykk gjennom ulike spor og ytringer et samfunn produserer, formidler og forbruker. Historiekulturen kan komme frem i formelle kanaler, som forskningsinstitusjoner, skoler eller museer, og i mer uformelle kanaler som sosiale nettverk og interessegrupper. Historiekulturen avspeiler gjerne hva slags historie som blir formidlet, og hvordan den blir formidlet, og av hvem og for hvem (Karlson & Zander, 2014, s. 65-66).

Kun et fåtall av hendelser fra fortiden blir husket, fortolket og fortalt, og denne prosessen er prisgitt historiefortelleren. Lenz og Nilssen (2011, s. 17) beskriver hvordan historie blir til gjennom tre operasjoner: 1) betydningsfulle elementer fra fortiden velges ut, mens andre glemmes eller velges bort, 2) de valgte elementene blir satt sammen på en meningsfylt måte, og det skapes en fortelling, 3) fortidsfortellingen knyttes på en meningsfylt måte til nåtiden og til forventninger om fremtiden.

2.4.3.3 Historiebruk

Historiebruk handler først og fremst om bevisstheten rundt hvordan historier konstrueres og brukes i ulike formål (Lenz & Nilssen, 2011, s.13). Bevissthet rundt hvordan de fem årene med okkupasjonshistorie har blitt fortalt og fortolket i ettertid kan lære oss mye om etterkrigstidens kontekst, og ulike mekanismer for hvordan historie blir tatt i bruk. Tidligere har vi sett at historien om andre verdenskrig i etterkrigstiden ble fremstilt gjennom en felles motstandskamp og heltefortellinger for å samle befolkningen. Noe som førte til at andre mer motstridende og splittende historier ble valgt bort, som blant annet holocaust. På den andre siden kan det også være interessant å se på vår egen tid, hva er det som preger historiebevisstheten, historiekulturen og historiebruken i vår tid. Et økt fokus på selvransakelse og likeverd de siste tiårene må kunne sies å ha fått fotfeste i vår egen historiebevissthet, noe som også gjenspeiler seg i en historiekultur som fokuserer på de mer «glemte» historiene. Dermed er de tre begrepene historiebevissthet, historiekultur og historiebruk viktige elementer for å skape historieforståelse hos elever, og ikke minst lærere.

Den nye læreplanen som trer i kraft i 2020 synes å ha som mål å utvikle elevens bevissthet om og innsikt i hvordan vi mennesker er historiske, og hvilken betydning dette har for oss i samfunnet i dag, og hvordan det vil påvirke oss i fremtiden. For å klare dette er de tre begrepene historiebevissthet, historiekultur og historiebruk også her sentrale, og mer fremtredende enn de er i dagens læreplan. Disse begrepene kan være med på å belyse hva historie er, og hvordan den blir konstruert og brukt, og burde dermed presenteres for elevene i historieundervisningen.

2.4.4 Holocaust i den nye læreplanen

I arbeidet med hvordan holocaust formidles må det også tas med i betraktningene at en ny læreplan er rett rundt hjørnet. Læreplanprosessen er i gang, og læreplanen har vært ute til høring tre ganger. Nye læreplaner skal iverksettes fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvordan

stiller så den nye læreplanen seg til holocaust? Nettopp dette spørsmålet har vært oppe i debatt i flere norske medier i tiden etter forslaget til «fagfornyelsen» kom ut.

Artikkelen «Dristige grep i forslag til nytt historiefag» i Utdanningsnytt tar for seg den nye retningen historiefaget vil få med den nye læreplanen. De nye kjerneelementene i historiefaget er; Historiebevissthet, Utforskende historie og kildekritisk bevissthet, Historisk empati, sammenhenger og perspektiver, mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid. Ingen av disse kjerneelementene handler om substansiell eller realhistorie. De handler mer om de store begrepene som ligger «over» faget, og virker inn på fagets innhold og tekster (Lund, 2018). Med den nye læreplanen kan det virke som om historiefaget skal gå fra et huskefag til et tenkefag, hvordan blir historien til? Kan en slik tilnærming til historien gjøre den mer interessant for elevene enn det den er i dag?

Det er flere som deler frykten for at viktige historiske hendelser skal gå i glemmeboken. Thomas Flomstad (2018) uttrykker, i artikkelen «Et fag eller en opplevelsesreise?», at med den nye læreplanen settes fagkunnskapen til side, og mer konkrete historiske fakta anses ikke lenger å være så viktige som de kanskje burde være. Han avslutter med at historiefaget burde baseres på kunnskap, heller enn en oppskrift på skjønnlitterær tenkning.

I artikkelen «Læreplan uten holocaust» i Klassekampen har Larsen & Nilsen (2018) påpekt at utkastet til ny læreplan ikke nevner holocaust eller andre verdenskrig, noe som betegnes som en utenkelig utelatelse i vår tid. Ervin Kohn, forstander i det mosaiske trossamfunnet, omtaler i artikkelen holocaust som det største sivilisatoriske sammenbruddet i vår tid og mener at hendelser som andre verdenskrig og holocaust har en naturlig plass i læreplanen. Kohn påpeker at lærebøkene i fag skrives etter læreplanene, og dersom viktige hendelser utelates kan det tenkes at disse ikke blir behandlet i like stor grad (Larsen & Nilsen, 2018).

Som et motsvar til de kritiske innspillene som har kommet mot de nye læreplanene har Mathias Ficher (2018) kommet med artikkelen «Joda, elevene skal fortsatt lære om holocaust». Her utdypes det at kritikken av den nye læreplanen bygger på en misforståelse om hvordan den norske skolen er bygget opp. Det finnes ingen liste over hva som skal leses og hva det skal leses om. I tillegg er det et godt argument at det er lenge siden holocaust ble spesifikt nevnt i læreplanen, men alle lærebøkene i faget allikevel tar for seg hendelsen. Læreplanene gir lærerne frihet til å velge, dette medfører også at lærerne har frihet til å velge de hendelsene de mener burde være med for å dekke de mer generelle kompetansemålene som læreplanene kommer med (Ficher, 2018).

Det er flere faglige tilnærminger i utkastet til den nye læreplanen som kan dekkes ved å anvende holocaust som historisk hendelse. F.eks. skal eleven kunne «reflektere over hvordan majoriteter og makthavere har behandlet minoriteter og urfolk, rettfærdiggjort sine handlinger og forholdt seg til urett» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Holocaust vil etter alt å dømme ofte bli brukt som et historisk eksempel for å belyse dette kompetansemålet. Og med kompetansemålet skal ikke elevene bare lære om hendelsen, men de skal også lære å reflektere over den.

I læreplanverkets fjerde utkast, der høringsfristen er satt til 18. Juni 2019, er holocaust direkte nevnt i et av kompetansemålene. Det later til at kritikerne har fått gehør, og den realhistoriske og substansielle historien har fått noe større innpass i utkastet. Om Holocaust blir en del av læreplanen gjenstår å se frem til en endelig versjon er ferdig i løpet av 2019.

Etter min mening balanserer kompetansemålene for historie VG2 og VG3 godt mellom overordnede historiedidaktiske mål, som historiebevissthet og kritisk tenkning, og konkrete formuleringer uten å begrense lærerens frihet. Ut fra kompetansemålene virker det som om temaer og historiske hendelser som andre verdenskrig, holocaust og andre folkemord blir ivaretatt i den nye læreplanen uansett om holocaust blir nevnt direkte eller ikke. Det nye kompetansemålet som trekker inn holocaust lyder som følger: «Gjøre rede for hvordan ideologier og tankesett har bidratt til undertrykkelse, terror og folkemord som holocaust» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette kompetansemålet går direkte inn på hva som har bidratt til å skape folkemord, og tiden før andre verdenskrig med datidens antisemittiske holdninger burde egne seg godt i denne sammenhengen.

Videre kan holocaust også anvendes for å dekke dette kompetansemålet: «*Diskutere hvordan historie har blitt brukt for å skape nasjonal identitet og hvordan dette har inkludert og ekskludert ulike grupper*» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvordan historien ble brukt i etterkrigstiden i Norge kan være en mulighet for å belyse dette kompetansemålet. Det ble skapt en konsensushistorie der deler av historien ble utelatt, til fordel for nasjonalt samhold og gjenreising av landet.

Det må understrekes at dette er et utkast til ny læreplan, og at det mest sannsynlig vil komme endringer i den endelige versjonen. I det nyeste utkastet har holocaust fått innpass, allikevel er det mye som taler for at holocaust, uansett om det blir nevnt eller ikke i læreplanen, vil bestå i norsk skole. Flere av kompetansemålene legger etter min mening opp til stor frihet til lærerne, og flere av disse anses å kunne belyses på en god måte med å ta i bruk historien om holocaust i Norge. Vel så viktig som diskusjonen om holocaust skal være med i læreplan eller ikke, er det

at læreren besitter de historiske kunnskapene som må til for å dekke emnet, og har kjennskap til viktige begreper innenfor moderne historiedidaktikk.

3.0 Metode

Dette kapitlet tar for seg hvilken metode som ble anvendt for å belyse oppgavens problemstilling, og hvilke fordeler og ulemper dette gir. Først vil jeg gjøre rede for min egen forforståelse og mine forventinger til prosjektet. Deretter beskrives kvalitativ metode, oppgavens forskningsdesign og intervjuguiden. Videre presenteres valg av informanter, og en fremstilling av hvordan selve intervjuet ble gjennomført. Til slutt drøftes reliabilitet og validitet samt eventuelle feilkilder.

3.1 Forforståelse og forventinger til prosjektet

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven er gjort rede for i teorikapitlet. Allikevel kan det være nyttig å understreke hvilke antakelser og forforståelser jeg går inn i prosjektet med. Gjennom å ha sett på tidligere forskning og teori, har jeg gjort meg antakelser og forventinger om hva jeg vil komme til å finne. Jeg antok at mye av formidlingen rundt holocaust fremdeles ligger tett opp mot den «tradisjonelle» fortellingen om okkupasjonstiden i Norge, og at historien om holocaust først og fremst dreier seg om de tyske forbrytelsene, og at det norske medansvaret ikke løftes frem. I tillegg til at det fokuseres på faktakunnskap, fremfor problematisering.

I møtet med informantene går jeg inn med et kritisk blikk, og i fare for å bli i overkant kritisk overfor datamateriale og informanter er det nyttig å sette ord på og være bevisst mine egne holdninger. Dette gjøres for å unngå at det skal stå i veien for eventuelle nye funn som kan komme frem under intervjuene. Gadamer (2010, s. 341) understreker viktigheten av det å være åpen og mottakelig. I en intervjusituasjon der jeg er ute etter de «riktige» svarene vil dette mest sannsynlig oppfattes av informanten, og han/hun vil svare det de tror er «riktig» og ikke det de egentlig mener. Det Gadamer (2010) omtaler som å være åpen og mottakelig tolker jeg dithen at selv om vi møter noe med en forforståelse er det likevel mulig å ta imot ny informasjon, tolke og bekrefte/avkrefte de fordommene og forforståelsene vi har.

3.2 Kvalitativ metode og intervjuguide

For å belyse problemstillingen på best mulig måte har jeg valgt å bruke kvalitativ metode. Den kvalitative metoden har mange muligheter når det gjelder fremgangsmåte, det være seg både ulike observasjoner og intervjuer. For å skaffe meg relevant empiri har jeg valgt kvalitativt forskningsintervju. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer, som tillater individuelle tilpasninger og fleksibilitet med hensyn til spørsmålene, temaer og rekkefølge. Dette tillot meg

å gjøre dybdeintervjuer, samtidig som det var en fordel å kunne tilpasse spørsmålene etter hva den enkelte intervjukandidaten la vekt på (Christoffersen & Johannsen, 2012, s. 79).

Dalland (2012, s. 112) beskriver metode som en fremgangsmåte for å skaffe eller etterprøve kunnskap. Hvilken metode som benyttes i et forskningsprosjekt avhenger av hva en ønsker å belyse. Innenfor metode skilles det gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Dalland (2012, s. 112) betegner den kvalitative metoden som et godt hjelpemiddel som kan skaffe mye informasjon fra få intervjuobjekter, og for å gå i dybden på et tema. Siden rammene for masteroppgaven begrenser antall intervjuer, ble de kvalitative forskningsintervjuene et godt hjelpemiddel for å innhente mye informasjon fra få informanter. Kvantitative forskningsmetoder gir derimot muligheten til å samle inn data fra et større antall informanter, der resultatet kan fremstilles grafisk. Denne metoden anvendes gjerne når en ønsker en statistisk oversikt. Kvantitativ metode gir derimot forskeren mindre fleksibilitet (Christoffersen & Johannsen, 2012, s. 17).

Ved bruk av semistrukturert intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide, som til en viss grad strukturerer intervjuet. Jeg har laget en intervjuguide med utgangspunkt i min problemstilling og mine forskerspørsmål. Jeg har delt spørsmålene inn i fire forskjellige kategorier/tema som gjenspeiler seg i intervjuguiden: 1. Forutsetninger for å kunne undervise om holocaust. 2. Hva 3. Hvordan. 4. Hvorfor. Intervjuet ble lagt opp med innledende spørsmål, overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og avsluttende spørsmål. Selv om det ble utformet en intervjuguide med klar struktur ønsket jeg allikevel en fleksibel samtale og snakke om temaer som informantene brakte på banen. Intervjuguiden var en guide for hvilke tema og spørsmål jeg ønsket å snakke om under intervjuene, men den ble ikke fulgt slavisk. Ifølge Repstad (2007, s. 78-79) er dette en fordel fordi det fører med seg muligheten til å vektlegge det informanten kommer med og gjøre justeringer underveis.

Jeg har erfart av tidligere prosjekter at fastsatte spørsmål og formuleringer gjerne kan føre til en mer kunstig situasjon. Jeg ønsket en naturlig samtale, og få frem det lærerne la vekt på. Dette mener jeg fungerte godt. I samtalene under intervjuene følte jeg lærerne reflekterte godt over arbeidet sitt og hvilke tanker de hadde rundt formidlingen av holocaust. På grunn av en mer naturlig samtale, er ikke alle spørsmålene likt formulert i alle intervjuene. Allikevel føler jeg at alle intervjuene dekker temaene jeg var ute etter å avdekke på forhånd.

3.3 Valg av informanter og gjennomføring av intervju

Utvalget består av totalt seks lærere, fordelt på to skoler. Kravene til informantene var at de underviste i historie på videregående skole. Rekrutteringen forgikk ved hjelp av snøballmetoden, altså at de jeg først kom i kontakt med satte meg i kontakt med andre som kunne være aktuelle kandidater (Repstad, 2007, s. 57). For å komme i kontakt med lærere ble rektorer ved flere skoler kontaktet. Rektorene ble spurt om de kunne sende tilbake en liste med kontaktinformasjon til lærere som underviste i historie. Etter å ha fått kontaktinformasjon ble det sendt ut et informasjonsskriv til lærerne med en forespørsel om de kunne tenke seg å stille til intervju. Til slutt ble det fem mannlige og en kvinnelig informant som sa seg villige til å delta. Utdanningsbakgrunnen varierer fra lærerhøgskoleutdanning til mastergradsnivå ved universitet. Den eldste læreren har undervist i skolen i over 30 år, mens den læreren med minst erfaring har undervist i 1 1/2 år. Nedenfor er lærerne presentert i tabell.

3.3.1 Tabell: presentasjon av lærere

Lærer	Utdanning	Antall år som historielærer på videregående	Alder
Lærer 1	Master i historie	15 år	53 år
Lærer 2	Master i filosofi, årsstudium i historie	4 år	44 år
Lærer 3	Master i kulturmøte	31 år	66 år
Lærer 4	Master i historie	1 1/2 år	27 år
Lærer 5	Allmennlærer med 60 stp. i historie.	3 år	38 år
Lærer 6	Bachelor i historie	7 år	42 år

Intervjuene ble gjennomført individuelt, for å prøve å få frem ulike tilnæringer til det gitte temaet. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Det ble satt av 30 minutter til hvert intervju, og alle intervjuene varte mellom 20 – 35 minutter. I starten av intervjuet hadde jeg en innledende samtale med informantene. De fikk vite om hensikten med intervjuet, og hva informasjonen fra intervjuet ville bli brukt til i etterkant. De ble også informert om at de kom til å bli anonymisert, at jeg hadde taushetsplikt samt at de kunne trekke seg fra intervjuet når som helst. Videre innledet jeg intervjuet med en generell del der vi snakket om hva de anså som det viktigste formålet med historiefaget og historie generelt. Dette var dels for å etablere kontakt med informanten, men samtidig for å få et innblikk i lærernes historiesyn. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 99-107) påpeker at ved et kvalitativt intervju, bør det komme frem beskrivelser av hvordan informanten opplever sin hverdag for at man skal kunne tolke betydningen av beskrivelsen.

Intervjuene ble tatt opp på lydopptak på min mobiltelefon, som er beskyttet med en kode. Etter endt intervju ble lydopptaket overført til en kryptert minnepinne og slettet fra telefonen. På forhånd fryktet jeg at lydopptakeren kunne bli et hinder, eller at det skulle påvirke lærerne, dette viste seg derimot å gå bra. Det virket ikke som om noen av informantene lot seg påvirke nevneverdig av at samtalen ble tatt opp.

På forhånd er det viktig at forskeren tenker gjennom alle steg i prosessen som kan påvirke forskningens validitet og reliabilitet (Repstad, 2007, s. 136). Samspill mellom intervjuer og forskningsdeltaker, spørsmålsformulering og samtaleflyt er viktig å tenke gjennom i forberedelsene, gjennomføringen og i etterkant av et intervju. Dette for å sikre at jeg som forsker påvirker i minst mulig grad, og at informanten kan få fortelle sin ærlige fremstilling. Det er grunn til å tro at informantene svarte ærlig på spørsmålene, både fordi jeg som forsker var bevisst på min rolle i prosjektet og fordi temaet ikke er spesielt sensitivt. Informantene mottok et informasjonsskriv med utfyllende informasjon om prosjektet, og hadde dermed en god sjanse til å forberede seg. Det kan tenkes at noen av lærerne ønsker å fremstå «flinkere» og mer reflektert enn det som faktiske er tilfelle. Dette er følgelig vanskelig å finne ut, men jeg prøvde å registrere samtaleflyten, samspillet mellom meg og informant og kroppsspråk, dette ble skrevet ned umiddelbart etter intervjuene. Kort tid etter intervjuet ble samtalen transkribert, en omfattende prosess der jeg valgte å redigere bort småord som fører til dårligere flyt. I tillegg har jeg forsøkt å «forbedre» noen av setningene, i denne prosessen har jeg måtte være påpasselig med å ikke endre på selve meningsinnholdet i setningene.

3.4 Analyse av data

Etter å ha gjennomført innsamlingen av data satt jeg igjen med transkriberingen av seks intervjuer. Datamaterialet var omfattende, og mye av det som kom frem var interessant og viktig. Allikevel måtte det etter hvert velges ut hva som var mest relevant i forhold til problemstillingen. Jeg endte opp med en fremstilling som tar utgangspunkt i en «hva, hvordan og hvorfor» modell. Hva legger lærerne vekt på i formidlingen når de underviser om holocaust? Hvordan underviser de? Og til slutt hvorfor velger de å gjøre som de gjør? Avslutningsvis i analysen presenteres de viktigste funnene som danner grunnlaget for drøftingen. Drøftingen tar utgangspunkt i en lignende inndeling som analysen, for å skape oversikt.

3.5 Forskningsetiske hensyn

I kvalitativ forskning er man opptatt av å forstå sosiale fenomener, og man er ofte i nær kontakt med informantene. Forskere opplever ofte at det kan dukke opp etiske problemer når man studerer mennesker. Som forsker må man ta stilling til disse etiske problemene etter hvert som de dukker opp. I min undersøkelse var det ingen direkte uforutsette etiske problemer som dukket opp. Allikevel har en rekke etiske perspektiver inngått i planleggingen og gjennomføringen av oppgaven. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) har utarbeidet en rekke generelle forskningsetiske retningslinjer som skal følges (NESH, 2016). Disse har vært gjennomgående i mitt arbeid med masteroppgaven. Retningslinjene som omhandler forskerens plikt til å respektere privatliv og unngå skade for informanten har vært særlig viktig i min undersøkelse.

I arbeidet med å formulere spørsmål til intervjuene ble det tenkt gjennom hvordan det kunne gjennomføres uten at det fikk ubehagelige konsekvenser for informantene. Alle informantene fikk opplyst sin rett til å bestemme om de ville besvare et spørsmål eller ikke. Spørsmålene som ble stilt anser jeg å være i tråd med de etiske retningslinjene til NESH.

Det er også vurdert om prosjektet krever meldeplikt eller konsesjonsplikt i henhold til personopplysningsloven. Intervjuene er tatt opp på lydopptak, og fordi informasjon om utdanning, antall år i yrket og alder er lagret, er prosjektet meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I en melding fra NSD 21.01.2019 ble prosjektet vurdert til å være i samsvar med personvernlovgivningen, og behandlingen kunne begynne.

I forkant av intervjuene fikk alle informantene et informasjonsskriv, med utfyllende informasjon om hva prosjektet går ut på (se vedlegg 2). I skrivet ble det opplyst om hva som ventet informantene dersom de valgte å delta og hva som er formålet med prosjektet. Informasjonsskrivet ble utformet etter en mal fra NSD som ligger ute på deres nettsider. Det ble også informert om at deltakerne kan trekke seg når som helst fra prosjektet, og at alle opplysningene om dem vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

3.6 Reliabilitet og validitet

Validiteten, eller «samsvaret mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og målingen/operasjonaliseringen» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24) anser jeg som akseptabel med hensyn til variasjoner i intervjuene. Selv om utvalget kan betegnes som lite, i og med at det er 6 lærere som intervjues, tillater den kvalitative metoden å gå i dybden. Dette bidro til at jeg fikk frem informantenes egne forestillinger og refleksjoner. Hadde det blitt gjennomført f.eks. 50 intervjuer med forskjellige lærere kunne dette styrket validiteten, og muligens gitt en mer generell forklaring på hvordan lærere på videregående skole formidler og bruker historien om holocaust. Rammefaktorene for masteroppgaven tillater imidlertid ikke dette. Derfor valgte jeg å se på hvordan 6 lærere formidler og bruker holocaust. Jacobsen (2005, s. 371) trekker frem at resultater i en undersøkelse skal kunne etterprøves. I denne undersøkelsen vil det være vanskelig å etterprøve resultatet, siden det bygger på seks læreres individuelle syn på et gitt tema. Utvalget i denne undersøkelsen er for liten til at vi kan generalisere, allikevel gir det et bilde på sentrale trekk og tendenser, og har gitt et interessant innblikk i hvordan et utvalg lærere forholder seg til holocaust i sin undervisning.

Reliabilitet er forskningens pålitelighet i forhold til hvorvidt undersøkelsen er korrekt utført (Thuren, 2009, s. 31). Uansett hvor nøyaktig en forsker er vil det alltid være faktorer som virker inn, en forskningseffekt. For at undersøkelsen skal ha høy reliabilitet må alle steg i prosessen være tydelig beskrevet for leseren, dette er forsøkt gjort i dette kapitlet. Nedenfor tas det opp noen fenomener som kan være gjenstand for feilkilder.

3.7 Feilkilder

I arbeidet med undersøkelser/forskning må det alltid tas høyde for eventuelle feilkilder som kan være med å påvirke de empiriske funnene. Ved å benytte seg av en kvalitativ metode kan forskeren påvirke intervjuobjektet. I forbindelse med intervjuene som ble gjennomført i denne oppgaven sitter jeg igjen med et inntrykk av at lærerne ga et ærlig svar. Allikevel er dette

vanskelig å kontrollere, og en må ta høyde for at lærerne kan ha pyntet på svaret, og gitt meg det de tror jeg vil ha.

I tillegg vil jeg nevne tid. I en ellers hektisk hverdag var det to av intervjuene som måtte gjennomføres på ca. 20-25 minutter, på grunn av korte friminutt og undervisning i timen som fulgte. Selv om disse informantene virket temmelig avslappet kan det allikevel tenkes at tidspresset kan ha gjort utslag i hvordan de har svart.

4.0 Analyse – presentasjon av empiriske funn

I denne delen presenteres mine empiriske funn. Funnene baserer seg på intervjuer gjort med historielærere i videregående skole. Som kjent bygger oppgaven på problemstillingen; «*Hvordan formidler lærere i videregående skole historien om holocaust i Norge?*» For å besvare dette spørsmålet har jeg måtte analysere og trekke ut det viktigste i samtalene. Jeg fikk utfyllende svar og mye god informasjon fra alle informantene, men jeg har gjort en utvelgelse for å prøve å systematisere det hele. Jeg har også valgt å nummerere lærerne for å skille de fra hverandre, Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3, Lærer 4, Lærer 5 og Lærer 6. For å skape en oversikt er analysen delt inn i ulike deler.

4.1 Analysens inndeling

Først vil det redegjøres for hvilke kunnskaper informantene har om det norske holocaust fra tidligere, gjennom utdanning og personlig interesse. Samtidig forsøkes det å skapes et bilde av hvordan lærerne ser på historiefaget, et faktabasert huskefag eller et tenkefag? Lærernes tanker om historiefagets viktigste funksjon i samfunnet er også med på å belyse lærernes syn på historiefaget. Hensikten med å skape et slikt bilde av lærerne, er fordi jeg tror deres syn på historie kan gi utslag i hvordan de velger å formidle historien om holocaust. Jeg har valgt å kalle denne kategorien forutsetninger. For å belyse denne kategorien er følgende spørsmål stilt;

1. Hvilke kunnskaper har du om det «norske holocaust»?
2. Den nye læreplanen har fått kritikk for å gjøre historiefaget om fra et teoribasert/huskefag til et tenkefag. Hvordan stiller du deg til denne påstanden?
3. Historiefagets viktigste funksjon i samfunnet, hvorfor trenger vi historie?

Det er viktig å påpeke at spørsmålene ikke er stilt i nøyaktig lik rekkefølge til alle lærerne, men at de kom inn på områder der det falt seg naturlig å stille dem. (Se vedlegg 1: intervjuguide for en bedre oversikt over utgangspunktet for rekkefølge).

Videre er empirien fra intervjuene delt inn i tre kategorier; hva, hvordan og hvorfor. Som et innledende spørsmål i «hva kategorien» ble lærerne bedt om å forklare hva de mener er det viktigste innenfor norsk okkupasjonshistorie, dette ble gjort for å avdekke om konsensusfortellingen fremdeles står sterkt, men også for å se om noen av lærerne nevner holocaust. Videre tar «hva» kategorien for seg hva som blir formidlet i arbeidet med holocaust. Fokuseres det på det norske holocaust, eller er det først og fremst et mer generelt europeisk perspektiv som blir vektlagt. For å finne ut av dette ble følgende spørsmål stilt:

4. Hva anser du som det viktigste innenfor norsk okkupasjonshistorie?
5. Trekker du frem det «norske holocaust» når du underviser om holocaust i klassen, eller fokuseres det mest på den mer generelle europeiske historien?
 - Oppfølgingsspørsmål: Hva legger du mest vekt på i undervisningen om holocaust? (F.eks. medansvar, medmenneskelighet, konsentrasjonsleirene, folkemord, dagligliv, menneskene bak, historieforståelse).

I kategorien «hvordan» legges det vekt på hvordan historien om holocaust blir formidlet. Er det først og fremst en faktabasert fremstilling om en historisk avsluttet hendelse, eller legges det opp til problematisering og drøfting rundt hendelsen. Skyldspørsmålet er også sentralt i denne kategorien, legges det vekt på det norske medansvaret, eller blir holocaust først og fremst fremstilt som en hendelse som ble importert inn med tyskerne, og noe de aller fleste nordmenn var imot? Følgende spørsmål ble stilt for å belyse denne kategorien;

6. Hvordan underviser du om holocaust, hvilke undervisningsmetoder? Faktabasert eller gjennom drøfting og refleksjon?
 - Oppfølgingsspørsmål: Bruker du læreboka og/eller andre kilder når du jobber med tema?
7. Hva mener du om at Holocaust er utelatt fra den nye læreplanen, dette har fått en del kritikk, og skapt debatt. – Har den nye læreplanen noe å si for din undervisning om holocaust?

I kategorien «hvorfor» trekkes de viktigste argumentene for hvorfor lærerne velger å gjøre som de gjør frem. Denne kategorien går følgelig tett inn i de andre, men enkelte spørsmål ble i tillegg stilt for å belyse denne kategorien. Bruken av holocaust ønskes å belyses her, bruker lærerne holocaust til å oppnå bestemte formål, som for eksempel læring om demokrati, menneskerettigheter, rasisme eller folkemord? I tillegg ønsker jeg å se om holocaust på noen måte brukes for å fremme historieforståelse hos elevene, altså skjønne hvordan historie blir til og brukt på ulike måter. For å dekke dette ble disse spørsmålene stilt:

8. Ser du en samtidsrelevans i forhold til historien om holocaust? Er holocaust relevant i dagens samfunn? Hvis ja, bruker du det i undervisning?
9. Har du noen tanker om hvordan holocaust kan brukes for å oppnå bestemte formål i undervisningssammenheng?
10. Kan historien om det norske holocaust brukes for å skape historieforståelse, forståelse for hvordan historie blir skapt og brukt?

4.2 Presentasjon av funn

4.21 Forutsetninger

Den første kategorien tar altså for seg hvilke forutsetninger hver enkelt lærer har i forhold til temaet det norske holocaust, og hvilke syn de har på historiefaget. På spørsmålet om hvilke kunnskaper de har om holocaust, nevner fire av de seks lærerne at holocaust ikke har vært en del av utdanningen deres, og at de derfor har måttet tilegne seg kunnskap om dette på egenhånd. Lærer 4 og 5 forteller at holocaust har vært et tema i forelesninger gjennom deres utdanning, men at det ikke er noe de har jobbet nærmere med.

Et oppfølgingsspørsmål som ble stilt var om lærerne har personlig interesse for holocaust. Lærer 1 og 5 skilte seg ut fra resten, og opplyser at de i de senere årene har fulgt med i debatten og lest seg opp på emnet. Begge påpeker at skyldspørsmålet igjen har blitt et svært aktuelt tema etter at boken til Marte Michelet kom ut. Lærer 2 nevner også at han prøver å holde seg noenlunde oppdatert på hva som dukker opp om holocaust i nyhetsbildet, men utover det er ikke holocaust noe han interesserer spesielt for. De andre lærerne er ikke direkte uinteresserte i hendelsen, men poengterte at det ikke er noe de har satt seg videre inn i. Alle lærerne som deltok på intervjuer nevnte Marte Michelets bok. Et fåtall hadde lest boken, men det lot til at alle hadde fulgt med på debatten rundt den, flere påpekte at denne var interessant. Dette mener jeg viser at selv om interessen og utdanningen innenfor holocaust er sprikende, later det til at lærerne prøver å holde seg oppdaterte innenfor sine fag.

På det neste spørsmål innenfor denne kategorien var meningen å avdekke om lærerne ser på historiefaget som et fakta-fag, eller et tenke-fag. Den nye læreplanen har fått kritikk for å dra historiefaget i en retning av et mer tenke-fag, derfor ble det spurt om de har noen tanker om dette. På dette spørsmålet er det ikke store forskjeller å spore mellom de forskjellige lærerne. Med små variasjoner trekker alle frem at både historiske fakta og tenkning, herunder refleksjon og drøfting, er en viktig del av historiefaget. De var i tillegg samstemte i at realhistoriske faktakunnskaper er en forutsetning for at elevene skal være i stand til å drøfte og reflektere. Lærer 1 og 4 trakk frem at historiefaget er et fag med relativt få undervisningstimer pr. uke og at det derfor er krevende å få inn nok drøfting. Begge prøver å legge opp til drøfting der det lar seg gjøre, men ofte blir fakta tatt med til fordel for drøfting og selvstendig refleksjon.

Lærer 3 er den læreren som går lengst i å antyde at historiefaget først og fremst er et faktabasert fag. Han mener at det er for liten tid, og at det er vanskelig å få elevene til å drøfte og reflektere. Han peker på at det er store forskjeller mellom elevens realhistoriske faktakunnskaper når de

kommer til videregående, og at det derfor var vanskelig å legge opp til drøftingsoppgaver alle har forutsetninger for å løse. I tillegg mener han det er viktig at eleven innehar et grunnleggende sett av historiske faktakunnskaper før de forlater videregående.

For å få et grundigere bilde av lærernes syn på historiefaget ble lærerne bedt om å kort begrunne hva de mener er fagets viktigste funksjon i samfunnet. Både dette og det foregående spørsmålet ble stilt fordi jeg tror lærernes forståelse av historiefaget kan gi utslag i hvordan de velger å undervise, og dermed er det interessant satt i et didaktisk perspektiv. Lærer 1, 2, 5 og 6 mener historiefagets viktigste funksjon i samfunnet er å skape en forståelse for det samfunnet vi lever i nå. Lærer 3 og 4 mener vi trenger historie det for å forstå fortiden, nåtiden, og fremtiden; «Vi bygger antakelser og forventninger om fremtiden på det som har vært og det som skjer nå» (L4). Lærer 4 nevner historiebevissthet i sin begrunnelse for hvorfor vi trenger historie, alle er «historieskapte». Lærer 5 legger vekt på at historiefaget er viktig fordi vi kan tilegne oss kunnskaper om tidligere tider, men det er i tillegg viktig fordi det kan lære oss noe om hva historie er. «Det finnes alltid flere sider av en historisk hendelse, og det å være i stand til å se en sak fra flere sider og stille kritiske spørsmål til historien er veldig viktig» (L 5).

4.2.2 Hva legges det vekt på i formidlingen

Et fåtall av lærerne trekker frem holocaust når de blir bedt om å spesifisere hva de mener er det viktigste temaet innenfor norsk okkupasjonshistorie. Lærer 1 trekker frem hvorfor Norge ble dratt inn i andre verdenskrig og rettsoppgjøret som det viktigste, han trekker også frem dagliglivet, hvordan folk hadde det og hvilke valg og muligheter de hadde. Han er opptatt av å bryte ned svart-hvitt bilde av det han omtaler som «gode» og «onde» nordmenn. Det å melde seg inn i NS ble i etterkrigstiden synonymt med å være landssviker, læreren er opptatt av at det i mange tilfeller var helt feil, og prøver å få elevene til å sette seg inn i situasjonen til mennesker som gjerne bare prøvde å holde hjulene i gang. Han prøver å få frem et nyansert bilde av hvem som blir betegnet som «skurker» og «helter». I arbeidet med skurker og helter nevner han holocaust som et godt eksempel, og betegner det norske skyldspørsmålet som relevant.

Lærer 2 trekker frem 9. April som viktig, hvordan Norge ble angrepet, og hvordan norske styrker mobiliserte. Lokalhistorie trekkes også frem som viktig, det påpekes at flere elever har kjennskap til slike historier, og at det i mange tilfeller oppleves som mer interessant for elevene. Samtidig legger han vekt på hva som skjedde i Finnmark under frigjøringen, og hvordan dette henger sammen med vårt forhold til Russland i dag. Lærer 2 peker på at han gjerne forsøker å knytte ulike hendelser opp mot dagens samfunn.

Lærer 3 peker, i likhet med Lærer 6, på dagliglivet under okkupasjonen i Norge, hvordan det var å leve i Norge på den tiden. I tillegg er også 9. April og forløpet til angrepet på Norge noe begge lærerne legger vekt på. Forløpet mener de er viktig fordi de vil at elevene skal skjønne hvordan og hvorfor Norge ble trukket inn i krigen. Lokalhistorie trekkes frem som viktig og motiverende for elevene. Lærer 6 forteller at mange elever har gode kjennskaper til lokalhistorier fra sitt hjemsted, og gjerne kan brukes som en ressurs i klassen.

Lærer 4 trekker frem grunnen til at Norge ble trukket inn i krigen, motstandskampen og krigsoppgjøret som viktig. Motstandskampen mener han er viktig å ta med inn i undervisningen. På den ene siden argumenterer han for at motstandskampen til tider kan ha fått for mye oppmerksomhet, og at det har gått ut over andre viktige historier fra krigen. Han forklarer også viktigheten av å ikke fremstille de norske sabotasjeaksjonene som avgjørende for utfallet av andre verdenskrig, som det i de mest ekstreme tilfellene kan ha en tendens til å bli gjort. Samtidig legger han vekt på at vi heller ikke kan glemme den innsatsen som faktisk ble lagt ned, det dreier seg om folk som satte livet på spill. Så en balansegang mellom motstandskamp og et kritisk syn på denne mener han er fruktbart. Krigsoppgjøret blir også dratt frem som viktig, i likhet med Lærer 1 er det dømningen av landssvikerne det blir fokusert på, hvilke valg var det vanlige nordmenn stod overfor.

Lærer 5 trekker frem forløpet til andre verdenskrig som viktig, hvorfor ble Norge angrepet? I tillegg er slagene som fulgte i etterkant av 9. April noe hun legger vekt på. Særlig interessant er det at Lærer 5 trekker frem at historien om andre verdenskrig til enhver tid er under debatt, og at dette er noe hun prøver å ta med inn i undervisningen. Fortellingen som oppstod rett i etterkant av andre verdenskrig bar preg av at «alle» nordmenn hadde stått samlet i kamp mot okkupasjonsmakten, dette er diskutert i vår tid, noe hun prøver å få elevene til å forstå. Hun nevner at nye saker som f.eks. boken til Marte Michelet, som går direkte på motstandsmennene, er en del av vår tids debatt rundt andre verdenskrig. «Nye» fortellinger om f.eks. kommunistenes rolle under sabotasjeaksjonene, eller hvordan jødeforfølgelsen i Norge foregikk er alle interessante problemstillinger rundt historier som har vært underkommuniserte, men som nå er sentrale og viktige.

Ut fra det foregående spørsmålet viser det seg altså at lærerne vektlegger ulike hendelser når de underviser om andre verdenskrig i Norge. Allikevel tas det utgangspunkt i at alle lærerne i en eller annen grad underviser om holocaust, selv om dette ikke nevnes av alle. Det neste spørsmålet har som hensikt å avdekke om det norske holocaust er en del av lærernes

undervisning, eller om det er det internasjonale perspektivet på holocaust som i størst grad blir vektlagt. I tillegg ønsker jeg å se på hva informantene synes er det viktigste innenfor holocaust, hva legger de mest vekt på når de underviser om emnet?

Lærer 1 og Lærer 4 peker seg ut som de som i størst grad vektlegger det norske holocaust i sin undervisning. Lærer 1 legger vekt på det norske statspolitiet, og dets rolle i å kartlegge og arrestere jøder. Lærer 1 forteller at han fokuserer mye på hvordan det var mulig at holocaust kunne skje, også i Norge. Han trekker frem antisemittismen som var til stede før andre verdenskrig. I tillegg nevner han at han prøver å fokusere på hvilke forutsetninger som måtte ligge til grunn for at noen slikt kunne skje, og hvorfor folk ble med på det. Han stiller gjerne spørsmål til elevene om dette er noe de selv kunne tatt del i hvis de riktige forutsetningene lå til grunn. «Brydde den vanlige nordmann seg om hva som skjedde med de norske jødene?» (L 1). Og hva var det som gjorde det mulig at over 6 millioner mennesker kunne bli henrettet på den måten?

Lærer 4 legger på sin side mye vekt på dagliglivet til vanlige innbyggere i Norge under andre verdenskrig. Hvilke valg og muligheter hadde f.eks. de som jobbet i det norske statspolitiet? Han prøver på ingen måte å unnskyld dem, men han ønsker å få elevene til å reflektere over hvorfor folk gjorde som de gjorde. Ellers bestod en del av holocaustundervisningen om de lange linjene. Hva var grunnen til at dette kunne skje i så stor utstrekning, til og med i Norge? Læreren trekker linjer tilbake til antisemittismen og raselære i tiden før andre verdenskrig, og at dette også var fremtredende i Norge både før og under andre verdenskrig.

Lærer 2 legger mindre vekt på det norske holocaust når han underviser om temaet. Han opplyser at læreboken nevner det, men at det blir ikke lagt opp til noe videre arbeid med dette. Han understreker at han tar med faktakunnskaper om det internasjonale holocaust, men at han mangler kunnskap og innsikt for å kunne legge opp til drøftinger og refleksjoner rundt det norske holocaust.

Lærer 3 trekker heller ikke mye om det norske holocaust inn i sin undervisning. Når det arbeides med tema er det igjen de lange linjene og det internasjonale holocaust som får oppmerksomhet. Bakgrunnen for holocaust trekkes frem som viktig, raselære og antisemittisme i forkant av krigen blir trukket frem som årsaker til at det fikk så stort omfang. Han understreker at holocaust selvfølgelig er viktig å komme innom, men at det ikke blir brukt spesielt mye tid på det.

Lærer 5 trekker frem holocaust som en viktig hendelse, som har vært med på å forme dagens Europa. Det norske holocaust er ikke noe hun går veldig detaljert inn på, men hun nevner det

norske politiet, og dets rolle. Hun prøver også å få frem at historien om det norske holocaust er en relativt ny historie, som har blitt mer og mer aktuell de siste tiårene. «Skyggesiden av norsk krigshistorie er noe jeg prøver å få frem i min undervisning» (L5). Ellers er det medmenneskelighet og menneskeverd hun trekker inn som viktig i arbeidet med holocaust. Hun bruker også noe tid på å se på de bakenforliggende årsakene, med raselære og antisemittisme i årene før andre verdenskrig, både internasjonalt og nasjonalt.

Lærer 6 trekker inn det norske holocaust når det arbeides med temaet. Han understreker at han ønsker at elevene skal ha kjennskap til at holocaust også foregikk på norsk jord. Han presenterer en del fakta rundt det norske holocaust og det norske politiets rolle i arrestasjonene og deportasjonene i sin undervisning. Allikevel forteller han at det internasjonale holocaust blir viet mest tid. Jødernes situasjon i Europa og konsentrasjonsleirene er det som vektlegges tyngst i hans timer.

4.2.3 Hvordan undervises det om holocaust

Her presenteres funnene for hvordan lærerne underviser om holocaust. Det første spørsmålet som ble stilt handler om hvordan lærerne velger å undervise om holocaust. Hvilke undervisningsmetoder blir brukt, legges det opp til en faktabasert fremstilling eller legges det opp til drøfting og refleksjon fra elevens side. I tillegg ble lærerne spurt om de bruker noen andre kilder enn læreboka i arbeidet med holocaust.

Felles for lærerne som ble intervjuet i denne undersøkelsen er at forelesning går igjen som undervisningsmetode når det skal undervises om holocaust. Nettopp for å få plass en del faktakunnskaper som noen av lærerne påpeker at elevene kan bruke videre i en eventuell drøfting. Til tross for at inngangen til temaet synes å være lik mellom lærerne, er det forskjeller i det videre arbeidet.

Lærer 1 bruker en del diskusjon i sine timer, også når det arbeides med holocaust. Underveis i en forelesning om holocaust kan han f.eks. be elevene sette seg i grupper og drøfte hvilke forutsetninger som gjorde holocaust mulig, og hvordan folk var i stand til å gjennomføre slike handlinger. Han forteller videre at temaet egner seg godt for en skriftlig oppgave eller fremføring, men at tiden ikke strekker til. Han er ute etter å få elevene til å sette seg inn i både jødernes og overgripernes posisjon gjennom diskusjon. Dette gjelder også når det arbeides med det norske holocaust, hvordan og hvorfor de norske politifolkene gjorde som de gjorde. Først og fremst er han ute etter å fastslå at skillet mellom de «gode» og «onde» ikke er så tydelig som det kanskje kan virke som i enkelte fremstillinger av andre verdenskrig. Læreboken blir nevnt

som en viktig kilde i arbeidet med holocaust, noe fakta hentes fra internett, og filmen «viljens triumf» er noe han alltid viser for å få elevene til å forstå hvordan propagandaen ble brukt. I tillegg spør han i etterkant av filmen om dette er noe elevene selv kunne ha blitt revet med på, og henviser til stormønstringen i Nürnberg. «Hvis du hadde befunnet deg på en av disse mønstringene, hadde du som den eneste stått igjen og tatt til motmæle?» (Lærer 1).

Lærer 2, 3 og 6 svarer forholdsvis likt på spørsmålet om hvordan de underviser om holocaust. Det er først og fremst faktabasert, og dreier seg om hva holocaust var og hvordan det foregikk. Dette gjøres hovedsakelig gjennom en forelesning. Utover dette blir ikke temaet vektlagt noe mer. Lærer 3 trekker frem film som en egnet kilde, men kommer ikke med noe konkret forslag som han bruker i undervisningen og sier at det er litt tilfeldig hva man kommer over, noe som kan føre til endringer fra gang til gang. Ellers holder de tre lærerne seg til læreboken i arbeidet med holocaust. Det skal allikevel legges til at Lærer 6 fokuserer noe mer enn de to andre på det norske holocaust, og henter informasjon fra andre steder enn læreboka, men også han legger opp til en faktabasert fremstilling gjennom forelesning.

Lærer 4 påpeker at han har kort fartstid som lærer, og derfor ikke har mye erfaring med temaet. Men mindre oppgaver mener han fungerer bra. Oppgavene som blir gitt utfordrer elevene til å tenke og reflektere, ingen fasitsvar. Oppgavene kan dreie seg om f.eks. hvordan holocaust kunne skje, og om det samme hadde vært mulig i dag. Lærer 4 har tidligere lagt opp til fremføringer rundt temaet andre verdenskrig i Norge, der holocaust har vært et av temaene gruppene kan velge. Lærer 4 påpeker at elevene kom inn på det norske under denne fremføringen, og forklarte på en god måte hvordan det norske politiet hadde vært bidragsyttere i arrestasjon og deportasjonene av jødene. Utover dette ble boka brukt som en viktig kilde. Film blir også her nevnt, blant annet «viljens triumf», men ofte blir bare deler av den vist. Deler av filmen er ifølge Lærer 4 med på å skape en forståelse av hvordan propagandaen i Tyskland fungerte.

Lærer 5 foreleser og prøver å snakke om hendelsen med elevene når hun underviser om holocaust. Hun prøver gjerne å legge opp til diskusjon i klassen, og synes dette fungerer godt i enkelte klasser, og mindre godt i andre. Så klassen er avgjørende for hvordan det gjøres. Videre vektlegger hun en del historiske fakta, men hun prøver også å vise elevene at historien om andre verdenskrig fremdeles diskuteres. Hun nevner blant annet rettsoppgjøret og holocaust som eksempler. Som oppgave/lekse til historietimene gir hun f.eks. elevene en link til en nettside der de kan lese seg opp på motstandskampen i Norge, og dens betydning i etterkrigstiden i

motsetning til hva den betyr i dag. Dette bidrar til godt forberedte elever, og det blir lettere å diskutere i den påfølgende historietimen.

Det er altså variasjoner i hvordan lærerne velger å undervise om holocaust. Fakta om selve hendelsen er fremtredende, men det viser seg at drøfting og refleksjon også forekommer. Læreplanen skal være utgangspunkt for hva det undervises om i norsk skole. En ny læreplan er rett rundt hjørnet, og derfor synes jeg det er interessant å se om lærerne har gjort seg opp noen tanker om dette kan få innvirkning på hvordan de underviser. I den perioden intervjuene ble gjennomført fikk læreplanen kritikk for å utelate holocaust. I det nyeste utkastet til læreplan er holocaust nå direkte nevnt i et kompetansemål, og derfor må det tas høyde for at det kunne kommet frem andre svar dersom spørsmålet hadde hatt en annen ordlyd. Allikevel er svarene lærerne gir interessante.

Lærer 1, 2, 3 og 6 er samstemte i sitt svar. Alle svarer at til tross for den nye læreplanen vil de fortsette historieundervisningene slik de gjør i dag. Det argumenteres for at den nye læreplanen inneholder mye av det samme som den gamle, at den er generell, og gir lærerne en del frihet. Lærer 1 poengterer at uansett hvor mange læreplaner det måtte komme, kommer han ikke til å endre sin undervisningspraksis enten det gjelder holocaust eller andre historiske hendelser. Han har sett på de nye forslagene til kompetansemål og kommet frem til at det han gjør i dag også dekker de kommende kompetansemålene. Lærer 2, 3 og 6 argumenterer også for at deres undervisning om holocaust ikke vil bli påvirket av den nye læreplanen.

Lærer 4 og 5 svarer at den nye læreplanen kan få innvirkning, begge kan fortelle at de har sett utkastet til ny læreplan, «den fremstår ikke som revolusjonerende» (Lærer 4). Men noen endringer kan den føre med seg i historieundervisningen. Når det kommer til formidlingen av holocaust argumenterer Lærer 5 for at læreplanen ikke kommer til å ha noen stor innvirkning på akkurat dette. Lærer 4 sier han ikke har satt seg godt nok inn i læreplanen enda til å kunne vite om det kommer til å gi utslag på hans formidling av holocaust. Han henviser til debatten rundt det «nye» historiefaget, der den nye læreplanen kritiseres grunnet for lite vektlegging av historiske fakta, og for mye vektlegging på tenkning og refleksjon. Lærer 4 mener derfor at den nye læreplanen kan få innvirkning på hans formidling av holocaust, men han er ikke sikker på hvordan.

På spørsmålet om holocaust burde inngå direkte i den nye læreplanen er det ikke store forskjeller å spore mellom lærerne. De er enige i at holocaust kunne vært nevnt direkte i et kompetansemål, men på den andre siden argumenteres det for at dette ikke har vært tilfelle i de

foregående læreplanene. Lærer 1 trekker blant annet frem at læreplaner i lengre tid har vært generelle, og at det ikke er noen fare for at holocaust skal glemmes av den grunn. Dersom alle viktige historiske hendelser skulle nevnes i læreplanen mener han at listen kommer til å bli lang. Ut fra det de andre lærerne svarer later det til at de er enige med Lærer 1, holocaust kommer ikke til å bli glemt selv om det skulle bli slik at det ikke inngår direkte i læreplanen. Lærer 5 påpeker på sin side at det er flere kompetansemål i det nye forslaget til læreplan som gjør det naturlig å trekke inn både det norske og internasjonale holocaust.

4.2.4 Hvorfor – begrunnelser for å bruke/ikke bruke holocaust i undervisningen

De foregående kategoriene slår fast at lærerne har ulik praksis når det kommer til formidlingen av det norske holocaust. I denne delen ønsker jeg å trekke frem noen sentrale argumenter lærerne trekker frem i sine begrunnelser for hvorfor de gjør som de gjør. Noen av disse argumentene kom frem underveis i intervjuet, mens andre kom frem i samtalen rundt de avsluttende spørsmålene i hvorfor-kategorien.

Lærer 1 trekker frem antisemittiske holdninger, rasisme, menneskerettigheter og menneskeverd på spørsmålet om holocausts relevans i dagens samfunn. Han mener negative fordommer og holdninger mot jødene fremdeles er fremtredende, også i Norge. Videre argumenteres det for at jødene er en mye mer utsatt gruppe enn f.eks. muslimer, og at disse gruppene ikke kan sammenlignes. Videre trekkes Israel – Palestina konflikten frem. Israels overdrevne maktbruk overfor Palestina, under påskudd om å avverge ett nytt holocaust mener han svekker jødernes stilling i mange muslimske og vestlige land. Lærer 1 trekker også paralleller til et stadig mer høyrevridd Europa, og trekker frem at ungdommer som slutter seg til ekstremistiske grupperinger ikke nødvendigvis er ideologiske, men at de føler de deltar i et fellesskap. Det trekkes paralleller tilbake til andre verdenskrig og fellesskapsfølelsen som nazismen skapte i den tyske befolkningen. Han understreker at kunnskap og innsikt er en viktig faktor for å avverge at ungdommer i dag beveger seg inn i radikale miljøer. «Holocaust kan gi innsikt og kunnskap om hvor galt det kan gå dersom man rangerer mennesker» (L1).

På den andre siden nevner lærer 1 at han har hørt jødisk ungdom uttale seg om holocaust. De mener at det til tider blir brukt for mye tid på holocaust, og problematiserer det at jøder i dag utelukkende blir forbundet med holocaust selv om de kanskje ikke ønsker det. Lærer 1 mener det ligger noen viktige argumenter i disse utspillene. «Vil holocaust være like relevant om noen år, slik som det det er i dag?» (L1).

Videre ble oppfølgingsspørsmålet stilt, og Lærer 1 mener helt klart at holocaust kan brukes i undervisningen for å oppnå bestemte mål. Rasisme, menneskeverd og menneskerettigheter er sentrale begreper der holocaust kan anvendes for å skape en bredere forståelse.

I en forlengelse av denne samtalen beveget vi oss over på det siste spørsmålet, om det norske holocaust kan anvendes for å skape historieforståelse hos elevene. Ifølge Lærer 1 er det norske holocaust en av flere historier som egner seg godt til å forklare hvordan historie skapes og brukes. Det norske holocaust var i lang tid en underkommunisert historie, det ble lagt mer vekt på motstandskampen og positive hendelser. Lærer 1 påpeker at i dag er heltefortellingene dysset ned og holocaust blir viet mer oppmerksomhet. Tid er nok en gang en faktor som kommer frem, ifølge Lærer 1 er det tidkrevende å få elevene til å sette seg grundig inn i historie og reflektere og se sammenhenger. Historie og filosofi, som Lærer 1 også underviser i, er derimot et fag han mener er bedre egnet til å ta opp slike problemstillinger.

Lærer 2 peker som kjent på at han mangler en del historiske faktakunnskaper om det norske holocaust, og føler ikke at han kan nok til å sette i gang med drøftinger og refleksjoner rundt temaet. Allikevel har han en del interessante svar når det kommer til hvorfor han gjør som han gjør. Lærer 2 mener holocaust til en viss grad er relevant i dag, flere folkemord har skjedd etter holocaust, og folkemord er også aktuelt i vår tid. På oppfølgingsspørsmålet svarer han at det kan brukes i arbeidet med menneskerettigheter, og at alle er likeverdige. Lærer 2 peker også på at vi lever i et stadig mer lukket Europa, altså at motstand mot innvandring blir sterkere og sterkere. Dette kan prege dagens ungdom, et historisk perspektiv på utryddelser og folkemord kan være med på å forebygge og bryte ned fordomsfulle syn på andre mennesker. Allikevel presiserer han at en rekke hendelser kan være like relevante innenfor dette temaet, og trekker inn sovjetiske krigsfanger i Norge under andre verdenskrig. Samenes historie trekkes også frem som en viktig og relevant historie.

Det norske holocaust brukes ikke av Lærer 2 for å skape historieforståelse hos elevene. «*Jeg må være så ærlig å si at jeg ikke bruker holocaust til noen spesielle formål, jeg går gjennom det som står i læreboka og ikke noe mer*» (L2). Historieforståelse er allikevel noe han prøver å vektlegge i undervisningen, men understreker at det ofte blir for liten tid til å gå dypt nok inn i emner til at elevene klarer å drøfte og reflektere. Han trekker frem manglende kunnskap og interesse som viktige faktorer for at holocaust ikke er et inngående tema i hans undervisning.

På spørsmålet om holocaust samtidsrelevans trekker Lærer 3 frem likheter mellom islamofobi og antisemittisme, og argumenterer for likheter mellom stereotypene rundt jøder og muslimer.

Holocaust beskrives videre som relevant i forhold til hvordan vi ser på andre mennesker. Videre argumenterer Lærer 3 for hvorfor han velger å ikke legge vekt på holocaust i sin undervisning. Han er kritisk til hvordan vi behandler holocaust i Norge i dag, han mener at historien om det norske holocaust får for mye oppmerksomhet og at vi gjør for mye ut av den. Han kritiserer blant annet Marte Michelet for å komme med antakelser og meninger som hun umulig kan ha belegg for. Han omtaler det som en form for etterpåklokskap. Hva hjemmefronten visste og ikke visste om holocaust mener han det er vanskelig å si noe om, og hva skulle egentlig den norske motstandsbevegelsen drive med? På oppfølgingsspørsmålet svarer Lærer 3 at holocaust har et potensiale når det kom til læring, men at mange andre hendelser har like stor læringseffekt. Samtidig peker også han, i likhet med Lærer 2, på de russiske krigsfangene, en gruppe mennesker han mener er glemt i norsk historie. Han påpeker at antallet krigsfanger som døde var høyere enn det som var tilfellet med jødene. Han mener også at det norske statspolitiet ikke behandlet jødene dårligere enn vanlige nordmenn, og at deres rolle i holocaust er «oppblåst». Ellers kan han fortelle at han bruker mer tid på nyere historie, og at internasjonale forhold i vår tid blir viet mye tid i hans timer. I tillegg nevner han at samene, som nasjonal minoritet, får mer oppmerksomhet i hans timer enn det jødene gjør. Hvordan samene har blitt behandlet mener han er likeså relevant som det norske holocaust.

På det avsluttende spørsmålet om historieforståelse er Lærer 3 nølende. Til slutt svarer han at historien om det norske holocaust kan egne seg, men at historieforståelse ikke er noe han bruker mye tid på. En forståelse av at historie blir skapt og brukt mener han på en side er viktig, på den andre siden mener han det er vanskelig å få elevene med på denne tankegangen. Han argumenterer for at mange elever mangler historisk faktakunnskap, og omtaler de som historieløse, noe som gjør det vanskelig å arbeide med historieforståelse.

Lærer 4 mener det norske holocaust er interessant og relevant i dagens samfunn. Blant annet fordi historien om andre verdenskrig er aktuell og henviser til serier og spillefilmer som har blitt produsert de senere årene. I tillegg mener han det er relevant fordi det forteller oss hvor fryktelig galt det kan gå dersom vi begynner å rangere mennesker. Lærer 4 trekker også paralleller mellom vår tids rasisme og antisemittismen som fant sted før andre verdenskrig. «Europa har i løpet av de siste årene beveget seg lenger mot høyre, og ledere som fronter en hard innvandringspolitikk vinner tillitt hos velgerne. Hvorfor gjør de det?» (L4). På den andre siden mener han holocaust er relevant fordi det faktisk har skjedd på norsk jord, noe som gjør det hele mer interessant. Samtidig påpeker han at den står i kontrast til den historien som har vært gjeldende i lang tid.

Lærer 4 bruker holocaust i arbeidet med menneskerettigheter, og det å skape gode holdninger overfor andre mennesker. Han påpeker at det til tider kan være skremmende hvilke holdninger en del elever kan uttrykke i klasserommet.

Lærer 4 er tydelig på at det norske holocaust kan være en god inngang til å skape historieforståelse hos elevene. Andre verdenskrig er et tema mange unge interesserer seg for, og derfor er det lett å motivere dem. Det norske holocaust er det få elever som har kunnskap om, og Lærer 4 opplever at flere elever blir engasjerte når de får lære om det, særlig når de oppdager at nordmenn var bidragsyttere. Hovedpoenget når det jobbes med holocaust er allikevel ikke å skape historieforståelse, men Lærer 4 mener det allikevel skjer på en «indirekte» måte. Når de lærer om det norske holocaust blir de bevisste på at historien om andre verdenskrig i Norge har flere sider, og at vi i dag prøver å fremme et annet bilde enn hva som var tilfellet i etterkrigstiden. Han poengterer at han gjør elevene bevisst på at historie består av forskjellige fortellinger, og bare noen av dem får plass. På den måten virker det som om Lærer 4 jobber aktivt med historieforståelse, til tross for at selve begrepet historieforståelse ikke blir nevnt.

Lærer 5 mener at holocaust fremdeles har en viss relevans i dagens samfunn. Hun peker på at menneskeverd er noe hun vektlegger i arbeidet med holocaust. Holocaust er relevant fordi negative holdninger og fordommer mot andre mennesker fremdeles er gjeldende i vår tid. Hun trekker inn den arabiske våren og flyktningstrømmene dette har skapt, og hvordan europeiske land motsetter seg å ta imot disse flyktningene. «Selvfølgelig er det et spørsmål om økonomi og integrering, men på den andre siden kan det stilles spørsmål om hvor mye vi faktisk bryr oss» (L5). Lærer 5 prøver å trekke linjer fra holocaust og frem til i dag for å gjøre det relevant i sin undervisning. Holocaust er en så grusom og sterk hendelse at det skal mye til for å ikke la seg berøre av den. Det å sette seg inn i enkeltmenneskers ufattelige lidelser kan gjøre sterke inntrykk på elevene. «Holocaust er viktig fordi det er så forferdelig grusomt, og fordi det har hatt stor innvirkning på hvordan Europa ser ut i dag» (L5).

På det avsluttende spørsmålet var Lærer 5 igjen inne på det at historien om andre verdenskrig og holocaust i Norge, og for så vidt resten av verden, ikke er et avsluttet tema. Mye er fremdeles under diskusjon, blant annet nordmenns rolle i det norske holocaust, hvem visste hva, og hvem gjorde hva? Lærer 5 prøver å vektlegge dette i undervisningen. «Hvilke historier har fått plass, og hvilken har det blitt «lagt lokk» på»? Fortellinger som holocaust mener hun passer godt inn for å klare og skape historieforståelse hos elevene, og at den dekker en del kompetansemål i

læreplanen som etterspør nettopp kunnskap om hvordan historie skapes og brukes. Lærer 5 påpeker allikevel at arbeidet med historieforståelse er vanskelig for mange elever. Hun mener at mange elever mangler grunnleggende historiske kunnskaper, og andre rett og slett mangler interessen for historiefaget. Disse elevene mener hun det er vanskelig å skape historieforståelse hos.

Et annet interessant poeng som Lærer 5 trakk frem på tampen av intervjuet er karaktersetning i historiefaget. Hun synes det er vanskelig å sette karakter, på den ene siden er det enkelt å teste elevens historiske faktakunnskaper, men på den andre siden er det mer utfordrende å finne ut om de har opparbeidet seg en historisk forståelse. Lærer 5 forsøker å legge opp til prøver der elevene kan drøfte og reflektere over ulike historiedidaktiske spørsmål, men på slike spørsmål føler hun at mange elever faller gjennom. Hun forteller at en del elever ikke skjønner at historie ikke er noe fast og konkret. De har en oppfattelse av at historie er en korrekt gjengivelse av fortiden, og ser dermed på faget som et fakta/pugge -fag.

Lærer 6 trekker frem debatten rundt Michelets bok på spørsmålet om holocausts samtidsrelevans. Han mener denne debatten er et bevis på at holocaust er relevant som aldri før. Han mener at holocaust har fått økt oppmerksomhet utover på 2000-tallet, og at mye av historien som i dag blir forsket på er nettopp disse mørke historiene. Han trekker frem holocaust som en viktig hendelse i forhold til hvordan andre verdenskrig i Norge fortolkes og forstås. Allikevel er det først og fremst fakta det legges vekt på i lærerens fremstilling av holocaust. «Jeg må nok innrømme at jeg ikke bruker holocaust så mye som jeg kanskje burde» (L6). På oppfølgingsspørsmålet er Lærer 6 klar på at holocaust er et godt verktøy for å forebygge nedlatende holdninger om andre. Menneskerettigheter er et tema som lett kan trekkes inn i holocaustundervisning.

Til slutt har Lærer 6 en rekke tanker og refleksjoner rundt hvordan holocaust kan brukes i arbeidet med å tilegne elevene historieforståelse. Han trekker frem heltefortellingene etter andre verdenskrig, og hvordan disse fortellingene har overskygget deler av okkupasjonshistorien. Det norske holocaust er allikevel ikke noe han bruker for å skape historieforståelse hos elevene. I likhet med Lærer 4 mener han at historieforståelsen kan komme indirekte som et resultat av at elevene lærer om andre sider av okkupasjonshistorien. Til slutt legger han allikevel til at det må arbeides mer direkte med historieforståelse hvis elevene skal ha et tilfredsstillende utbytte, og lære seg å tolke og vurdere historie. Mange elever ser nok på historiefaget som et puggefag, bestående av viktige personer og årstall. Lærer 6 avslutter med å fortelle at han mener at mange

historielærere, inkludert seg selv, har lett for å gå i fellen med å undervise historie som et faktafag, og at det blir lagt for lite vekt på forståelse hos elevene. «Jeg synes det dessverre er enklere å formidle noe konkret som kan vurderes i etterkant» (L6). I likhet med Lærer 5 problematiseres altså vurderingen av historiefaget.

4.2.5 Oppsummering av funn

Analysen har til nå avdekket en rekke interessante funn i forhold til hvordan det norske holocaust formidles og brukes i videregående skole. Før drøftingen vil jeg foreta en oppsummering av de mest sentrale funnene i analysen.

Forutsetninger

Holocaust har ikke vært en inngående del av utdanningen til de fleste lærerne, og kunnskap om emnet er noe flere har tilegnet seg på egenhånd. Personlig interesse for temaet synes å være avgjørende for hvordan historien om holocaust formidles.

Alle lærerne har en tanke om at historiefaget er en blanding av fakta og drøfting, altså både et faktafag og et tenkefag. Svarene lærerne gir i intervjuene trekker i retning av at historiefaget først og fremst blir sett på som et faktafag, først etter at de realhistoriske faktaene er på plass er det rom for drøfting.

Videre begrunner alle lærerne at historiefagets viktigste funksjon i samfunnet er å hjelpe oss til å forstå vår egen tid, forstå hvorfor ting er som de er i dag. To av lærerne påpeker i tillegg at historie gir oss forhåpninger og antakelser om det som skal komme, altså en orientering om fortid, nåtid og fremtid.

Hva legges det vekt på

I arbeidet med andre verdenskrig i Norge legger lærerne vekt på forskjellige hendelser, men 9. April, bakenforliggende årsaker, krigsoppgjøret og dagliglivet er av de som blir vektlagt tyngst. Holocaust blir ikke trukket frem av lærerne som det aller viktigste temaet innenfor andre verdenskrig i Norge.

Det norske holocaust er ikke noe alle lærerne velger å prioritere i sin undervisning. Tre (til dels 4) av lærerne trekker frem det norske holocaust som viktig, og jobber aktivt med temaet. De lærerne som velger å trekke inn det norske holocaust i sin undervisning er også de som mener en kritisk tilnærming til historien om andre verdenskrig er sentralt.

To av lærerne trekker ikke inn det norske holocaust, de legger utelukkende vekt på en mer internasjonal tilnærming. Menneskerettigheter, rasisme og tanken om likeverd trekkes frem som noe av det viktigste i arbeidet med holocaust.

Hvordan undervises det

Alle lærerne har en innledende forelesning om det internasjonale og/eller det norske holocaust, for å sikre at elevene besitter et visst nivå av historiske fakta rundt hendelsen. Tre av lærerne jobber ikke videre med tema etter dette. De tre andre lærerne jobber på ulike måter for å skape refleksjon, diskusjon og drøfting hos elevene. Læreboken er en sentral kilde i arbeidet med holocaust, i tillegg nevnes film. Ingen av de seks lærerne nevner noe om ulike undervisningsopplegg som ligger tilgjengelig på nett.

Ingen av lærerne har noen sterke synspunkter på om holocaust burde nevnes direkte i læreplanen eller ikke. Mer oppsiktsvekkende er det allikevel at et fåtall av lærerne mener den nye læreplanen kommer til å få innvirkning på deres undervisning, også når det gjelder holocaust.

Hvorfor brukes/brukes ikke holocaust i undervisningen

Det kommer frem av undersøkelsen at lærerne har forskjellig syn på det norske og internasjonale holocausts relevans i dagens samfunn. På den ene siden nevner alle Marte Michelets bok, og har fått med seg debatten rundt denne. Flere av lærerne nevner et Europa som stadig beveger seg lengre mot høyre. Islamofobi og rasisme nevnes som viktige grunner til at holocaust fremdeles er relevant i dag. Innsikt og kunnskap om folkemord, og rangering av mennesker kan bidra til å bryte ned fordommer og holdninger overfor andre mennesker.

På den andre siden tar særlig en lærer til ordet for at det norske holocaust får for mye oppmerksomhet. Han kritiserer Michelets bok og omtaler den som etterpåklokskap. Å komme med antakelser og meninger om hvem som har skylden mener han har lite for seg. De lærerne som argumenterer for at det norske holocaust ikke er en inngående del av deres undervisning trekker frem andre historiske hendelser de mener er like viktige og relevante. Mer dagsaktuelle hendelser trekkes av en lærer frem som mer motiverende for elevene.

Lærerne har et noe ulikt syn på hvordan holocaust kan brukes for å skape historieforståelse. To av lærerne bruker ikke holocaust i arbeidet med å skape historieforståelse. De fire andre mener det norske holocaust kan egne seg, men at det ikke alltid er det som er hovedhensikten med arbeidet. En lærer mener arbeid med historieforståelse blir en indirekte konsekvens av det han

holder på med i timene. Å skape historieforståelse hos elevene trekkes frem som vanskelig, først og fremst på grunn av lite tid og manglende historiske faktakunnskaper blant elevene.

5.0 Drøfting

Fra analysen peker det seg ut en rekke funn som kan være med på å forklare hvordan det norske holocaust blir formidlet i videregående skole. I dette kapittelet drøftes funn fra analysen og relevant teori. Drøftingsdelen deles i likhet med analysen inn i kategoriene; forutsetninger, hva, hvordan og hvorfor, for å skape oversikt.

5.1 Lærenes forutsetninger for å kunne undervise om holocaust

Innledningsvis ble masteroppgaven til Kristiansen (2009) presentert, denne studien avdekket at lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo ikke la vekt på holocaust, og at kun studenter som valgte å fordype seg i samfunnsfag deltok i undervisning om holocaust. Denne studien er følgelig ikke representativ for alle lærerutdanninger i Norge. Det må også nevnes at et flertall av lærerne i denne studien ikke har grunnskolelærerutdanning, som er utdanningen Kristiansen (2009) har undersøkt. Det er ti år siden Kristiansen gjennomførte undersøkelsen, og mye har skjedd i ettertid når det gjelder holocaust i undervisningssammenheng. Blant annet har Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2016) lansert «Handlingsplan mot antisemittisme 2016–2020». Målet med planen er å redusere antisemittiske holdninger i samfunnet. Et av de viktigste satsingsområdene i planen er nettopp utviklingen av lærernes kompetanse, noe som burde gjenspeile seg i dagens lærerutdanning. Et økt fokus på holocaust i den nye læreplanen kan også være med på å legge føringer på fremtidens lærerutdanning. Samlet sett er det mye som tilsier at dagens lærerutdanning burde legge større vekt på holocaust enn hva som var tilfellet i 2009.

Lærerne som har deltatt i denne undersøkelsen har gjennomført sin utdannelse på forskjellige tidspunkt. Det er imidlertid kun to av seks lærere (Lærer 4 og 5) som oppgir at det norske holocaust har vært en del av deres utdanningsløp. Lærerne som ikke har hatt holocaust som et tema i utdanningen sier de har tilegnet seg kunnskap om hendelsen på egenhånd. De som forteller at holocaust har vært en del av utdanningen har likevel ikke jobbet detaljert med emnet. Utdanningen til lærerne som deltok i studien varierer fra grunnskolelærerutdanning med 60 studiepoeng i historie, til mastergrad i historie. Til tross for ulike utdanninger er altså holocaust kun et lite faglig element i to av lærernes utdanning. Liten vektlegging av holocaust i de spurte lærernes utdanning i tillegg til Kristiansens (2009) undersøkelse kan tyde på at holocaust blir lite vektlagt i ulike utdanninger og utdanningsinstitusjoner.

I undersøkelsen «Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialogue Beyond Borders» (IHRA, 2017), uttrykker et flertall av de spurte lærerne at de kan for lite om holocaust,

og at de skulle ønske de hadde mer kunnskap om emnet. I denne studien er det riktignok bare en lærer som oppgir at manglende kunnskaper får direkte konsekvenser for undervisningen. Manglende vektlegging i utdanning og ulik grad av interesse for feltet antyder allikevel at holocaust ikke er det feltet lærerne stiller sterkest i, rent faglig. Siden utdanningen i liten grad har forberedt lærerne på undervisningen i emnet, er det derfor interessant å se om lærernes personlige interesse for holocaust kan spille inn på hvordan de velger å legge opp undervisningen om holocaust.

To av lærerne (Lærer 1 og 5) oppgir å være interesserte i det norske holocaust, og følger debatten rundt dette på fritiden. De resterende lærerne oppgir å ikke være direkte interessert i hendelsen, men det later allikevel til at de er faglig oppdaterte. Alle nevner boken til Marte Michelet; «Hva visste hjemmefronten», flertallet har riktignok ikke lest boken, men alle nevner debatten rundt den som interessant.

I et forsøk på å avdekke andre faktorer som gjør utslag på hvordan holocaust blir formidlet har jeg valgt å undersøke hvilket syn læreren har på historiefaget. Forholdet mellom fakta og tenkning, samt argumenter for hva historiefagets viktigste rolle i samfunnet er, mener jeg kan bidra til å skape en forståelse av hva hver enkelt lærer legger i sin forståelse av historiefaget. I likhet med Kvande og Naastad (2013, s. 23) antar jeg at lærernes historiesyn er avgjørende for hvordan de velger å formidle historiefaget.

Det nye utkastet til læreplanen har som kjent fått kritikk for å fokusere på de store begrepene som ligger «over» faget, og tilsidesette historiske faktakunnskaper (Lund, 2018). Alle lærerne legger vekt på historiefaget som en blanding mellom substansiell/realhistorie og tenkning. Å se på faget som begge deler er uproblematisk, men alle lærerne deler synet om at det er vanskelig å drøfte noe uten å ha den grunnleggende teoretiske faktakunnskapen om emnet man ønsker å drøfte. Slik sett kan lærerens svar tolkes dithen at fakta er det viktigste i faget, nettopp fordi det er en forutsetning for å kunne drøfte. Et slikt syn på historiefaget underbygger på mange måter Kvande og Naastads (2013) antakelser om at historieundervisning i norsk skole hovedsakelig består av formidling av relativt faste historiske fakta.

Lærer 3 er den læreren som i størst grad deler syn med blant andre Lund (2018) og Flomstad (2018), som peker på at faren ved å nedprioritere de historiske faktakunnskapene er at viktige historiske hendelser kan gå i glemmeboken. Læreren mener at det å sikre et minimum av historiske faktakunnskaper er viktig, akkurat hva han definerer som et «minimum» av historiske faktakunnskaper er vanskelig å vite. På den ene siden er det vanskelig å si seg uenig i at en viss

kunnskap om hva som har skjedd i tidligere tider, både nasjonalt og internasjonalt, er viktig både for eleven og samfunnet generelt. På den andre siden er en slik holdning, etter mitt syn, overdrevent negativ. De andre lærerne i undersøkelsen tegner heller ikke et like negativt bilde av elevenes historiske faktakunnskaper slik lærer 3 gjør. Forskjellig interesse og kunnskap vil følgelig gi utslag i et fag som historie, men en påstand om at de fleste elever innehar lave historiske faktakunnskaper vitner muligens om en urealistisk holdning til elevenes forutsetninger og kompetanse i faget.

Lærernes begrunnelser for historiefagets viktigste funksjon i samfunnet er neste skritt i å avdekke lærernes historiesyn. Fire av lærerne argumenterer for at historie er viktig for å kunne orientere seg og forstå det samfunnet vi lever i nå, altså at vi kan forstå samtiden vi lever i på bakgrunn av fortiden. Kvande og Naastad (2013, s. 44) ser på historiefaget som et fag med tre dimensjoner, fortiden, nåtiden og fremtiden, disse tre dimensjonene omtales som historiebevissthetstenkning. Lærernes forståelse av historiefaget virker å nærme seg en slik tenkning, men lærerne legger tilsynelatende ikke vekt på at historie også gir oss forventinger om fremtiden. To av lærerne nevner derimot alle de tre dimensjonene i sine begrunnelser for historiefagets viktigste funksjon. I tillegg til å se på fortiden som viktig for å forstå nåtiden, er også en kombinasjon av de to avgjørende for hvilke forventinger og tanker vi har om fremtiden.

Slik sett står begrepet historiebevissthet sentralt i lærernes begrunnelse for historiefagets viktigste funksjon i samfunnet. Fire av lærerne legger en noe snever betydning til grunn når de beskriver historiefagets viktigste funksjon, men allikevel er de inne på tanken om at det som har vært, og det som er nå, må tolkes i en relasjon til hverandre for å gi mening. Historien om det norske holocaust består av en rekke eksempler som egner seg i problematiseringen av fortidige menneskers etiske dilemmaer, og ikke minst hvilke konsekvenser deres valg fikk.

Samlet sett stiller lærerne med ulike forutsetninger når de skal undervise om holocaust, både når det gjelder utdanning og interesse for fagfeltet. Alle mener faktakunnskaper er viktig, og at det er en forutsetning for å kunne drøfte og tenke i historiefaget. Historiebevissthetstenkning trekkes frem som historiefagets viktigste funksjon i samfunnet. Men forstår elevene at historiefaget er sentralt for vår forståelse av for fortiden, nåtiden og fremtiden dersom undervisningen i all hovedsak innebærer tilegnelse av faktakunnskaper? I de neste avsnittene ser jeg nærmere på hva, hvordan og hvorfor lærerne velger som de gjør i sin formidling av holocaust.

5.2 Hva legges det vekt på?

I etterkrigstiden ble som kjent historien om andre verdenskrig brukt til å samle og forene befolkningen gjennom en konsensushistorie bygget på motstandskamp og heltefortellinger (Lenz & Nilssen, 2011, s. 20). Det er interessant å se hvordan lærerne forholder seg til dette, vektlegger de hendelser som er med på å opprettholde og videreformidle konsensusfortellingen, eller legges det vekt på å problematisere denne fremstillingen, gjennom historier som f.eks. holocaust?

En rekke hendelser blir trukket frem når lærerne skal begrunne hva de mener er det viktigste temaet innenfor historien om andre verdenskrig i Norge. Bakenforliggende årsaker til hvorfor Norge ble trukket inn i krigen, 9. April og krigsoppgjøret trekkes av flere frem som viktig. Selv om konkrete hendelser trekkes frem som viktige av alle lærerne, skapes det imidlertid her et tydelig skille mellom informantene. Skillet dreier seg først og fremst om synet på selve fremstillingen av andre verdenskrig i Norge, og hvordan denne har endret seg fra 1945 og frem til i dag. Lærer 1, 4 og 5 vektlegger at det er viktig å få elevene til å innse at historien om andre verdenskrig har blitt fremstilt og brukt på ulike måter. Lærer 2, 3 og 6 nevner ikke denne problematikken, og fokuserer heller på konkrete historiske hendelser og lokalhistorie.

Vektlegging av lokalhistorie trekkes frem som viktig fordi elevene ofte har kjennskap til slike historier, og dette bidrar til økt motivasjon og engasjement hos elevene. De lokale historiene handler ifølge lærerne om motstandskamp og enkeltindividers heltemodige innsats for å sabotere for tyskerne. I seg selv er det ikke problematisk at disse heltefortellingene får plass i klasserommet, problemet oppstår først dersom disse fortellingene ene og alene får stå som eksempler på historier fra andre verdenskrig.

Lærer 2, 3 og 6 kommer ikke med noe gjennom intervjuene som peker på at forståelse for hvordan historien om andre verdenskrig har blitt fortolket og formidlet trekkes frem i deres undervisning. Sådan kan det tenkes at en slik undervisning bygger på en rekke historiske forenklinger, og opprettholder et svart-hvitt bilde av «vi» og «de andre». Som Hylland Eriksen (1996) påpeker kan en slik oppfatning på den ene siden bidra til nasjonal identitet og tilhørighet, men på den andre siden kan det i verste fall også bidra til fremmedfrykt, ekskludering og selvforherligelse. Den overhistoriske posisjonen andre verdenskrig har fått i norsk kulturtradisjon har ført til at okkupasjonshistorien har blitt et symbol på hvilke verdier det norske samfunnet bør bygge på, og hvilke vi burde kjempe imot. Lokalhistoriene som lærerne legger vekt på kan bidra til å videreføre tanken om at alle nordmenn på en eller annen måte var

motstandsfolk. Konkurransen innad i det militære og sivile forsvaret inkluderes ikke i undervisningen, dette kan resultere i en forenklet og lite nyansert forståelse av okkupasjonshistorien.

Lærer 1 er derimot opptatt av få frem at skillet mellom de «gode» og de «onde» ikke er så svart-hvitt som det ble fremstilt som i etterkrigstiden. Historien om holocaust trekkes i denne sammenhengen frem som et godt eksempel på en historie som ikke passet inn med de typiske heltefortellingene. I likhet med Syse (2011, s. 39) bruker Lærer 1 Knut Rød som eksempel. Hans medansvar for arrestasjonene og deportasjonene av jødene, og hvordan han ble forsvart og senere frifunnet, trekkes frem som et eksempel på hvordan historien kan tolkes og brukes. Selv om Lærer 1, i liket med to av lærerne, legger vekt på lokalhistorie legger han også vekt på en mer kritisk tilnærming til hvordan historien om andre verdenskrig har blitt fremstilt, og fremmer med det et mer nyansert bilde på okkupasjonstiden.

Lærer 4 og 5 retter også oppmerksomheten mot fremstillingen av andre verdenskrig. Med fokus på hvordan heltefortellingene har blitt fremstilt og hvordan de har blitt brukt for å skape en samlende grunnfortelling, viser Lærer 4 at forståelse for hvordan historien om andre verdenskrig har blitt fremstilt er viktig i hans undervisning. Påstanden om at okkupasjonshistorien ikke er en avsluttet hendelse, men fremdeles er under debatt, understreker også Lærer 5 sitt fokus på fremstillingen av historien om andre verdenskrig i Norge. Det later altså til at Lærer 1, 4 og 5, i motsetning til Lærer 2 og 3, bryter med en formidling som legger vekt på og viderefører konsensushistorien. Vektlegging av at historien har flere sider og blir fremstilt ulikt av ulike aktører er etter Lenz og Nilssens (2011, s. 16-21) syn med på å skape en bredere forståelse for hva historie er. Disse lærerne legger seg tett opp mot et sosialkonstruktivistisk syn som bygger på at fullstendig viten om fortiden er umulig, og kun tilgjengelig gjennom kulturelle representasjoner. Ohman Nielsen (2011, s. 270) argumenterer for at det først er med en slik tilnærming, der historien ikke bare ses på som en avsluttet hendelsen, at vi kan lære av, og ikke bare om historien.

Som kjent ble ikke holocaust vektlagt som det viktigste temaet hos lærerne. Holocaust er et viktig tema i skolen selv om det i dagens læreplan ikke er nevnt direkte. I denne studien er det tatt utgangspunkt i at alle historielærere i videregående skole har kjennskap til hendelsen og at de underviser om det. Kompetansemål i læreplanen, Norges ratifisering av Europakonvensjonen om beskyttelse av nasjonale minoriteter, samt Kommunal- og moderniseringsdepartementets (2016) «Handlingsplan mot antisemittisme» er alle gode

argumenter for at det norske holocaust burde være en naturlig del av historieundervisning i norsk skole. Det norske holocaust trekkes i varierende grad inn i lærernes undervisning. Lærer 6 nevner at han bringer det norske holocaust på banen i sin historieundervisning, men som vi etterhvert skal se er denne formidlingen i stor grad preget av faktakunnskaper, og han er derfor ikke blant de som vektlegger holocaust i størst grad. Lærer 2 og 3 trekker ikke inn det norske holocaust i sin undervisning utover det som står i læreboken. Altså er elevene prisgitt lærebøkene, og hvilke vinklinger den kommer med. Ifølge Lærer 2 og 3 tar ikke lærebøkene opp det norske holocaust i særlig grad. Det er vanskelig å fastslå hvordan og i hvilken grad de gitte lærebøkene tar for seg det norske holocaust. Informasjon i lærebøkene kan følgelig legge opp til kritiske vinklinger, refleksjon og drøfting. Likevel tror jeg mange elever sitter med en oppfatning om at læreboken er fasiten på hva historie er, og at det skaper en forståelse av at historie først og fremst er en rekke fortellinger og faktaopplysninger om fortiden. For at elevene skal bli i stand til å vurdere og tolke historiske hendelser må det legges opp til en undervisning som fokuserer på kritiske tilnærminger til historien, gjennom eksempler som holocaust.

Lærer 1, 4, og 5 trekker i størst grad det norske holocaust inn i historieundervisningen. Det norske statspolitietts rolle i arrestasjoner og deportasjoner står sentralt i arbeidet med det norske holocaust. Lærer 1 og 4 lar elevene reflektere over hvordan det var mulig at holocaust kunne skje i så stor utstrekning som det faktisk gjorde. Lærer 5 på sin side trekker frem at hun legger noe vekt på de realhistoriske faktaene rundt holocaust, men at hun også prøver å få elevene til å skjønne at historien om holocaust er relativt ny og at den har blitt mer aktuell de siste årene.

Det norske politiets medvirkning til holocaust er altså sentralt i de tre lærernes formidling av det norske holocaust. Redningsaksjonene som ble gjennomført til fordel for jødene blir derimot ikke trukket inn i formidlingen av det norske holocaust. På forhånd var det forventet at aksjonene utført av blant annet Carl Fredriksen Transport og Nic Waal også ble viet plass i undervisningen. Det er følgelig vanskelig å fastslå hvorfor denne siden av historien ikke blir viet plass. Som Reitan (2015, s. 209) argumenterer for var den gjeldende oppfatningen etter andre verdenskrig at nordmenn hadde reagert på holocaust med avsky, og hjulpet jøder over grensen til Sverige. Denne fortellingen passet godt inn i den rådende konsensushistorien. Denne fremstillingen har naturlig nok blitt tonet ned de siste tiårene etter hvert som det norske medansvaret har blitt løftet frem. Men er fremstillingen av det norske holocaust i ferd med å bli for kritisk? Glemmer vi at nordmenn, i tillegg til å bidra til holocaust, også satte egne liv på spill for å redde norske jøder ut av landet? Skal vi fremme et nyansert syn på historien om det

norske holocaust burde trolig både medansvaret og redningsaksjonene være en del av undervisningen?

Neste avsnitt tar for seg hvordan historien om det norske holocaust blir formidlet. Særlig fokuseres det på om fremstillingen bygger på fakta, eller om det legges opp til refleksjon og drøfting fra elevens side. Hvilke kilder som blir brukt kan også være med på å belyse hvordan holocaust blir formidlet i videregående skole.

5.3 Hvordan undervises det, fakta eller drøfting?

Hvordan lærerne velger å legge opp undervisningene er avgjørende for hvordan historien om holocaust blir formidlet. Tidligere i drøftingen har vi sett at lærerne deler synet om at fakta er viktig i historiefaget. Ut fra analysen peker forelesning seg ut som den mest fremtredende undervisningsformen lærerne velger i arbeidet med holocaust. Syse (2011, s. 40) argumenterer for at Norges internasjonale forpliktelser, kombinert med læreplanens fokus på historieforståelse, antyder at holocaust er et tema norske elever ikke bare skal lære noe om, men også av. En ren forelesning er utvilsomt en faktabasert måte å fremstille historien på, og legger ikke til rette for oppøvelse av elevens kritiske, analytiske og kreative tenkning slik kunnskapsløftet (2006) etterspør.

Selv om forelesning er den foretrukne måten å introdusere holocaust på, peker det seg ut forskjeller i det videre arbeidet med holocaust. Lærerne opplyser at en forelesning gjerne blir gjennomført i forkant av videre undervisning, for å sikre at alle elevene har forutsetninger for å delta i videre arbeid rundt temaet. Repetisjon og gjennomgang av nytt stoff kan være en god måte å introdusere et emne på, og for å forsikre seg om at alle elevene vet hva det snakkes om. Eckmann (2015) peker på at kjennskap til realhistoriske fakta er en viktig forutsetning dersom elevene skal dra nytte av holocaustundervisningen.

Etter å ha gjennomført en faktabasert forelesning om det internasjonale holocaust, og tatt med sentrale elementer fra læreboken, jobber ikke Lærer 2, 3 og 6 mer med emnet. Lærer 6 trekker riktignok, til forskjell fra de to andre, inn fakta om det norske holocaust. Slik sett legger Lærer 6 opp til et mer delt skyldspørsmål enn de to andre lærerne gjør. I den konsensuspregete historien var skyldspørsmålet avklart, holocaust ble sett på som en importert hendelse tyskerne brakte med seg (Reitan, 2015, s. 209). Ved å vektlegge at holocaust også skjedde i Norge og at nordmenn var delaktige i denne prosessen, blir ikke lenger skyldspørsmålet like entydig.

Selv om Lærer 6 trekker inn det norske holocaust i sin undervisning er det først og fremst gjennom en relativt kort forelesning bygget på realhistoriske fakta. Det legges ikke opp til videre refleksjon og undring over f.eks. hvordan noe slikt kunne skje. Faren med denne fremstillingen er, som Ohman Nielsen (2011, s. 270) påpeker, at hendelsen blir redusert til noe som «bare skjedde», og at elevene dermed bare lærer om hendelsen.

Lærer 1, 4 og 5 jobber derimot videre med holocaust etter en innledende introduksjon. Diskusjon er en av undervisningsmetodene som trekkes frem av lærerne som velger å legge vekt på det norske holocaust. Både Lærer 1 og 5 legger opp til diskusjoner i sin undervisning rundt holocaust, diskusjoner der elevene får sjansen til å reflektere og diskutere med hverandre og komme opp med selvstendige svar og refleksjoner. Denne undervisningen legger bedre til rette for en forståelse av at holocaust ikke «bare skjedde». Elevene får mulighet til å reflektere og tenke over hendelsen, og sette seg inn i de ulike aktørenes situasjon. I motsetning til de lærerne som utelukkende fokuserer på realhistoriske fakta, kan disse lærerne oppnå målsetningen Syse (2011, s. 40) argumenterer for, nemlig at elevene ikke bare skal lære om hendelsen, men også av den.

En bevisstgjøring rundt det norske holocaust kan gi verdifull kunnskap om vår fortid. Lærer 1 bruker Knut Rød som et eksempel i sin undervisning. Det legges blant annet opp til diskusjon rundt hans medansvar for det norske holocaust, men også hans innsats i motstandskampen. I etterkrigstiden var det Røds rolle i motstandsarbeidet som ble løftet opp og frem. Syse (2011, s. 39) nevner det samme eksemplet, og peker på det som interessant å bruke i klasserommet. Ved å ta utgangspunkt i et slikt eksempel kan elevene i tillegg til å sette seg ytterligere inn i selve hendelsen opparbeide seg en forståelse for at historien endrer seg i takt med samfunnets utvikling. Hvilke endringer i samfunnet fra 1945 og frem til i dag gir utslag i hvordan vi tolker og presenterer historien til en og samme mann?

Ut fra undervisningsopplegg later det til at Lærer 4 er den læreren som bruker mest tid på det norske holocaust i sin undervisning. Små skriftlige oppgaver, som gir rom for refleksjon og drøfting nevnes som en undervisningsstrategi. I tillegg never han at elevene selv får jobbe med holocaust gjennom å lage en fremføring og fremføre det for resten av klassen. Riktig nok er det bare en gruppe som kan velge/fremføre temaet holocaust, uansett kan fremføringer som baserer seg på selvstendige refleksjoner og tanker være lærerrikt også for de som lytter.

Lærer 5 nevner også diskusjon som en egnet undervisningsmetode for å skape engasjement blant elevene. Historiske fakta er en viktig del av historieformidlingen rundt holocaust, samtidig

vektlegges forståelse for hvordan historie blir til, og at historien om holocaust fremdeles er under diskusjon. Slik sett fronter Lærer 5 det samme poenget som Lenz og Nilssen (2011, s. 16- 21), realhistoriske fakta er viktig, men hvordan fortellingen om fortiden blir framstilt ulikt av ulike aktører er også viktig for å kunne forstå historie. Lærer 5 er den læreren som i størst grad gjennom intervjuet fronter et sosialkonstruktivistisk syn på historien, absolutt viten om fortiden er umulig. Den tilnærmingen Lærer 5 synes å ha på historie bygger på at alt vi begir oss av med historie kun er tilgjengelige gjennom kulturelle representasjoner (Lenz & Nilssen, 2011, s. 16).

I forbindelse med en hendelse som holocaust er det som Hylland Eriksen (1996) påpeker lett å slå seg til ro med at den ble gjennomført av onde mennesker. Det resulterer i at det er lett å distansere seg fra hendelsen. Gjennom diskusjoner og refleksjoner rundt menneskers valg og muligheter, slik Lærer 1, 4 og 5 legger opp til, kan det utvikles økt kunnskap og innsikt i hvilke mekanismer som spilte inn for at holocaust kunne skje. Det kan bidra til en tydeligere forståelse av at handlingen ble utført av mennesker mot mennesker. Ved å ta utgangspunkt i det norske holocaust kan det i tillegg bli mer nært for elevene. Å presentere holocaust kun som et folkemord der 6 millioner mennesker ble drept, gjøre det utvilsomt enkelt å distansere seg fra hendelsen.

Hvordan lærerne velger å formidle historien om det norske holocaust viser seg altså å være ulik. Videre ble det forsøkt å avdekke hvilke kilder lærerne anser som viktige i arbeidet med holocaust, læreboken viser seg å være sentral. Lærer 2, 3 og 6 baserer det meste av sin undervisning om holocaust på nettopp læreboken. Skal vi tro lærerne er det norske holocaust i liten grad framstilt i lærebøkene, og slik sett fremstår undervisningen om det norske holocaust som mangelfull.

Filmen «viljens triumf» er en kilde to av lærerne bruker for å vise hvordan, og i hvilket omfang propagandaen ble brukt i datidens Tyskland. Den viser også hvilke mekanismer som ble tatt i bruk for å samle det tyske folket rundt en nazistisk tankegang. Utover dette nevner ingen av lærerne andre kilder de tar i bruk i undervisning om holocaust. Flere undervisningsopplegg er laget og ligger tilgjengelig på nett. Blant annet har HL-senteret og IHRA slike undervisningsopplegg liggende gratis, allikevel er det ingen av lærerne som nevner noe om slike undervisningsopplegg. Dersom målet med å nevne holocaust direkte i den nye læreplanen er å øke fokuset på holocaust ytterligere, kan informasjon om at det finnes en rekke gratis ressurser trolig være et steg i riktig retning.

Et tegn på at holocaust er på vei opp og frem også i skolen er diskusjonene rundt holocausts plass i læreplanen. Kritikk fra ulike hold, blant annet fra Ervin Kohn (i Larsen & Nilsen, 2018) forstander for det mosaiske trossamfunn, later til å ha hatt gjennomslagskraft i prosessen med å få holocaust inn i læreplanen. I skrivende stund er holocaust direkte nevnt i utkast til ny læreplan. I perioden intervjuene ble gjennomført hadde ikke det nyeste utkastet blitt lansert, og derfor var ikke holocaust nevnt. Til tross for dette er det interessant å se om lærerne har noen synspunkter i forhold til om holocaust burde være nevnt eller ikke. Ingen av lærerne har sterke formeninger om akkurat dette. I likhet med Ficher (2018) argumenteres det for at holocaust ikke vil bli glemt selv om det ikke blir nevnt i læreplanen. Holocaust er en såpass viktig hendelse i internasjonal historie at det vil bestå uavhengig om læreplanen nevner det direkte eller ikke.

I intervjuene med lærerne kan det spores en viss skepsis til den nye læreplanen. De fleste lærerne virker negative til at det kommer en ny plan. Flertallet av lærerne peker på at den nye læreplanen ikke kommer til å få innvirkning på hvordan de underviser om holocaust. Lærer 4 antyder at den nye læreplanen kan gi utslag i hvordan de underviser, men at det foreløpig er uvisst. Dersom holocaust hadde vært direkte nevnt i læreplanen da intervjuene foregikk må en ta høyde for at spørsmålet hadde fått en annen ordlyd, og at svarene kunne vært annerledes.

Allikevel er det noe i intervjuene som peker i retning av at det ikke spiller noen rolle om holocaust blir nevnt eller ikke. Flere av lærerne tar til orde for at den nye læreplanen ikke kommer til å ha noen innvirkning på deres historieundervisning i det hele tatt. Dette funnet er i seg selv alarmerende. Den nye læreplanen har som mål å revidere både innhold og tilnærming, uten at det tilsynelatende har effekt. Med tanke på at den nye læreplanen i historie har fått kritikk fra flere ulike hold, er det mye som tyder på at den inneholder elementer som skulle tilsi at historielærere må endre på noe av sin undervisningspraksis. Hvis det er en generell oppfatning blant historielærere at den nye læreplanen ikke spiller noen rolle, viser dette liten vilje til å endre seg, og er slik sett skremmende.

Det generelle/internasjonale holocaust kommer mest trolig til å bestå i norsk skole uansett om det blir nevnt eller ikke, men denne undersøkelsen avdekker derimot at formidlingen av det norske holocaust viser seg å variere stort. Er det ønskelig med en så stor variasjon, der noen lærere velger å ikke bruke det norske holocaust i det hele tatt? En generell skepsis overfor den nye læreplanen vitner trolig om at endringer i historiefaget kommer til å ta tid.

Så langt i drøftingen har vi sett at lærernes forutsetninger for å undervise om holocaust later til å ha innvirkning på hva som blir vektlagt og hvordan undervisningen rundt holocaust blir lagt opp. De lærerne som har interesse for emnet og/eller selv har deltatt i undervisning som omhandler holocaust legger i størst grad vekt på det norske holocaust i egen undervisning. I tillegg er det de samme lærerne som fokuserer på en kritisk forståelse av hvordan historien om andre verdenskrig har blitt fremstilt frem til vår tid. Diskusjon og fremføringer som innebærer refleksjon og drøfting er noen av de strategiene som velges for å formidle historien om det norske holocaust. Disse lærerne legger vekt på at det norske skyldspørsmålet ikke er avgjort og at historie er noe mer enn fortellinger fra fortiden.

Lærer 6 legger for det meste vekt på realhistoriske fakta i sin tilnærming til det norske holocaust. I likhet med Lærer 1, 4 og 5 er dette med på å bryte ned tanken om at holocaust kun var et tysk anliggende, allikevel fokuseres det ikke på forståelse. Lærer 2 og 3 legger på sin side minimal vekt på det norske holocaust, og det internasjonale formidles gjennom fakta. I neste avsnitt kommer det tydeligere frem hvorfor lærerne velger/ikke velger å trekke inn holocaust i sin undervisning. I tillegg kommer det frem hvordan lærerne velger å bruke holocaust i sin undervisning.

5.4 Hvorfor – Argumenter for å ta i bruk/ikke ta i bruk holocaust i undervisningen

Holocaust sin relevans i dagens samfunn anses å være en avgjørende faktor for om holocaust burde være en del av undervisningen i dagens skole eller ikke. Det første spørsmålet i denne kategorien, samt oppfølgingsspørsmålet, hadde som mål å avdekke om lærerne ser på holocaust som relevant i dagens samfunn. Undersøkelsen «Research in Teaching and Learning about the Holocaust: A Dialogue Beyond Borders» gjennomført av IHRA (2017) fastslår at holocaust står sterkt internasjonalt. John Reitan (2015) argumenterer i sin doktoravhandling, «Møter med holocaust, Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur», for at holocaust står sterkere enn noen gang, også nasjonalt. Slik sett er det gode argumenter for å hevde at holocaust er relevant både i norsk og internasjonal historiekultur.

Lærerne kommer med en rekke eksempler på hvorfor de ser på holocaust som relevant i dagens samfunn. Flere ser på holocaust som relevant fordi fordommer og negative holdninger overfor andre fremdeles er gjeldende. Et høyrevridd Europa der innvandringskritiske partier og ekstremistiske grupperinger får økt oppslutning trekkes frem som typiske og skremmende trekk ved vår egen samtid. Holocaust ses på som en hendelse som kan brukes til å forebygge slike holdninger, og byte ned stereotyper og fordommer.

Demokratiske verdier, rasisme og menneskeverd trekkes frem av lærerne som sentrale begreper i arbeidet med holocaust. I undersøkelsen IHRA (2017) har gjennomført er det en felles antakelse blant de spurte lærerne at holocaust bidrar til moralsk utdanning og etisk utvikling. Studien kan likevel ikke fastslå om undervisning om holocaust har innvirkning på elevers holdninger, men gjennom tilrettelegging fra lærerens side burde holocaust etter mitt syn ha et stort potensial i utviklingen av elevers holdninger overfor andre, nettopp fordi fraværet av medmenneskelighet og tanken om likeverd gjorde en slik hendelse mulig.

I sin undersøkelse omtaler IHRA (2017) holocaust som et tema som skiller seg fra de andre fordi det frembringer sterke følelser, og kan bidra til historisk kunnskap, tenkning og forståelse. Et slikt utgangspunkt kan gjøre inntrykk på elever og slik sett være et gunstig utgangspunkt i holdningsbyggende arbeid. Syse (2011, s. 40) argumenterer for at formålet med historiefaget i studieforberevende utdanningsprogram er å oppøve elevenes demokratiske kompetanse, han trekker inn holocaust som en naturlig del av elevens demokratiske utvikling. I tillegg er det en underliggende målsetning i læreplanen at undervisningen generelt sett skal fremme gode holdninger overfor andre mennesker. Dermed er det mye som taler for at historien om det norske holocaust er viktig og kan egne seg i arbeidet med å skape toleranse overfor mennesker med annen etnisk, kulturell, nasjonal eller religiøs bakgrunn.

I motsetning til Syse (2011) hevder blant andre historikeren Lionel Kochan at holocaust ikke nødvendigvis er holdningsskapende og rasismeforebyggende (Kochan, 1989 i Hagen, 2016, s. 18). Lærer 1 legger vekt på en lignende problemstilling som Kochan. Han trekker frem uttalelser fra jødiske ungdommer som mener at holocaust får for stor oppmerksomhet, og at jødene utelukkende blir forbundet med holocaust selv om de ikke ønsker det. Lærer 1 presenterte i denne sammenhengen et betimelig spørsmål; hvor lenge vil holocaust være like relevant som det er i dag? Reitan (2015, s. 227) aktualiserer en lignende problemstilling; hvor lenge vil det kjennes selvransakende å stadig repetere et moralsk, moraliserende budskap om medansvar? Hvordan vi forholder oss til holocaust i fremtiden er usikkert, men dersom holocaust skal bestå og være en del av undervisningen i fremtiden må det oppleves relevant for samfunnets egen tid.

Kochan mener hele den jødiske historien blir redusert til holocaust, og at jødene dermed blir et annerledesfolk. Ved en slik fremstilling kan deres lidelseshistorie ikke overføres til mer almenne holdninger, og slik sett ikke bidra til holdningsforebyggende arbeid (Kochan, 1989 i Hagen, 2016). Kochan har unektelig rett i at jødene ofte blir forbundet med holocaust, og at

dette kan by på problemer. At jødernes historie skal presenteres i sin helhet virker urealistisk i et allerede tidspresset historiefag. Samtidig er det ting som tyder på at lærerne i denne studien tar utgangspunkt i større deler av jødernes historie for å belyse og skape forståelse for at noe slikt kunne skje. Flere av lærerne trekker frem antisemittismen i tiden før andre verdenskrig som viktig, for å belyse hvilke holdninger og fordommer jødene ble møtt med og hvilken rolle dette spilte under selve holocaust.

Antisemittismen i tiden før andre verdenskrig trekkes frem av to lærere som relevant for vår egen samtid. Både Lærer 1 og 3 ser på antisemittismen som relevant, men på forskjellige måter. Lærer 3 argumenter som kjent for at antisemittismen kan sammenlignes med det vi i dag kjenner som islamofobi, og at antisemittismen kan hjelpe oss til å forstå hvordan fordommer og stereotyper oppstår. Lærer 1 mener derimot at jødene er og har vært en mer utsatt gruppe enn muslimene, og mener derfor at vi ikke kan sammenligne de to. Lærer 1 trekker frem at Israels overdrevne maktbruk overfor Palestina er ødeleggende for jødernes omdømme i en rekke muslimske og vestlige land, og fører til at jødene også er utsatt i dag. Som den eneste læreren peker Lærer 1 på at antisemittismen også finnes i dagen samfunn. Israel-Palestina konflikten har skapt en ny antisemittisme som nødvendigvis ikke dreier seg om raselære, men som legger den omstridte konflikten til grunn (Døving, 2011, s. 240, Brekke et al., 2019).

Antisemittisme i tiden før andre verdenskrig er ifølge Lærer 1 relevant i forhold til hvordan vi skaper fordommer og stereotyper om andre. Slik sett er de to lærerne enige om at den «gamle» antisemittismen er nyttig i forhold til å forstå hvordan stereotyper og fordommer skapes, det som skiller dem er imidlertid fokus på antisemittisme i dag og synet på Islam. Lærer 1 mener at den kritikken som rettes mot islam i dag er mer berettiget enn hva som er tilfellet med fordommer og holdninger mot jødene på 1800 – og begynnelsen av 1900 – tallet.

Døving (2011, s. 239-240) tar for seg denne problematikken og understreker at det å bruke historiske hendelser som referanseramme for dagens samfunn ikke er uproblematisk. Likevel, i liket med de to lærerne, trekker hun frem antisemittismen på 1800- og 1900-tallet som nærliggende å bruke i en generell undervisning om stereotyper og trekk ved vårt eget samfunn. En direkte sammenligning mellom Norge i dag og Tysland i 1930 – årene har ingen hensikt. Antisemittismen er først og fremst relevant fordi den kan fortelle oss noe om hvordan majoriteten ser på minoriteten, hvilke fordommer og stereotyper møter vi andre mennesker med, og hvordan oppstår disse forestillingene? En sammenligning mellom datidens og nåtidens fordommer og holdninger kan gi oss svar på hvilke likheter som finnes i måten majoriteten ser

på minoriteten. Johansen (1984, s. 86) peker på at antisemittiske holdninger var utbredt i alle samfunnslag i Norge ved inngangen til andre verdenskrig.

Hvilke lignende holdninger kan vi finne igjen i det norske samfunnet i dag? Undersøkelser utført av HL-senteret i 2017 viser at antisemittisme, til tross for en synkende trend, fremdeles er gjeldende i det norske samfunnet, og dermed er en relevant problemstilling. 8 prosent av den norske majoritetsbefolkningen oppgir å ha utpregede fordommer mot jøder. HL-senteret avdekket i samme undersøkelse at hele 34,1 prosent av den norske befolkningen har utpregede fordommer mot muslimer (HL-senteret, 2017). I kommentarfeltene i ulike nettaviser forekommer rasistiske ytringer når det handler om saker knyttet til f.eks. innvandring (Døving, 2011, s. 243, Brekke et al., 2019). Hva bygger disse menneskene sine argumenter på? Det er i alle fall klart at stereotypier og fordommer overfor andre mennesker lever i beste velgående i dagens samfunn.

Det kan altså trekkes linjer fra antisemittismen i tiden før andre verdenskrig og frem til dagens samfunn når det kommer til generelle holdninger overfor grupper som f.eks. jøder og muslimer. Døving (2011, s. 239) understreker likevel at det å bruke antisemittisme som referanse ikke er det samme som å bruke holocaust som referanse. Til tross for at vi kan finne likheter i hvordan majoriteten så på minoriteten i tiden før andre verdenskrig og i dag, er det heller tvilsomt at vi står overfor et nytt folkemord som baserer seg på raselære, fordommer og stereotypier. Selve holocaust bygger på en forståelse av biologisk rasisme, noe som ikke er like gjeldende i dagens samfunn. Samtidig står holocaust som et lysende eksempel på hvor galt det kan gå dersom vi begynner å rangere mennesker.

Holdningsarbeid trekkes altså frem som en av de viktigste årsakene til at lærerne ser på holocaust som relevant i dagens samfunn. For å styrke det forebyggende holdningsarbeidet tror jeg det er viktig å se på sammenligninger mellom stereotypier, fordommer og generelle holdninger i samfunnet. Slike sammenligninger lærer ikke elevene noe om hverken jøder eller muslimer, men det kan lære de om noen felles trekk en majoritetsbefolkning utvikler i synet på en minoritetsgruppe. Det kan også åpne opp en forståelse hos elevene om at tanker og holdninger som gjorde holocaust mulig fremdeles er til stede, og preger vårt eget samfunn.

Et fokus på stereotypier og tanker om «de andre» kan lære elevene at når man definerer andre mennesker, definerer man også seg selv. De trekkene man legger til sin egen karakter, er alltid gode i lys av de andres. Dette fører til at den andre gruppen med mennesker blir forbundet med tydelige negative trekk, og det å omtale dem som mindreverdige blir som en slags form for

selvrettferdighet. Dette er med på legitimere ekskluderingen av «de andre». Andre verdenskrig og holocaust er en av våre viktigste kunnskapskilder om hvordan slike forestillinger skapes og brukes politisk, og er derfor en viktig brikke i arbeidet med å utvikle tanken om likeverd blant elevene.

Selv om alle lærerne er enige i at holocaust kan brukes i holdningsskapende arbeid, viser det seg allikevel at holocaust ikke blir vektlagt av alle i undervisningen. Særlig Lærer 2 og 3 argumenterer for hvorfor de velger å ikke trekke inn holocaust i større grad enn de gjør. Lærer 2 legger riktignok vekt på manglende kunnskap som en årsak til at han velger å ikke trekke inn det norske holocaust i sin undervisning. I tillegg er det påfallende at Lærer 2 flere ganger gjennom intervjuet argumenterer for at det finnes andre historier som har samme effekt når det kommer til læring om menneskerettigheter og menneskeverd. Som eksempler trekkes historien om samene og de sovjetiske krigsfangene i Norge frem. Stalins terrorvelde i Sovjetunionen mener han også kan forklare grusomme lidelser påført uskyldige mennesker.

I liket med Lærer 2, argumenterer også Lærer 3 for at andre historier har like stort potensiale når det kommer til læring. Også han trekker frem sovjetiske krigsfanger. Han påstår at denne hendelsen er glemt i norsk historie. I likhet med holocaust, fikk de russiske krigsfangene lite oppmerksomhet i konsensushistorien som oppstod i etterkant av andre verdenskrig. Likevel har historien fått økt oppmerksomhet (Falstadsenteret, 2010). Grunnen til at lærerne trekker frem de russiske krigsfangene kan ha noe med antall døde å gjøre, Lærer 1 poengterer at det var flere krigsfanger enn jøder som ble drept. Antallet jøder i Norge var totalt sett lavt, ergo var antall drepte jøder lavt. Prosentandelen som ble drept gir et mer riktig bilde. Ca. 50 prosent av de norske jødene ble drept, mens tallet på sovjetiske krigsfanger var ca. 13 prosent (Soleim, 2019). Prosentandelen drepte jøder i Norge er av de høyeste i Europa, og vitner om at deportasjonen av jødene fra Norge til tilintetgjørelsesleirene i Europa ble effektivt gjennomført, og var katastrofalt for de norske jødene. Å rette fokus mot den høye prosentandelen kan bidra til økt forståelse rundt hvilke forhold i Norge som førte til slike tall.

Det er vanskelig å begynne å rangere historiske hendelser ut fra hva som er viktigst. Historien om de russiske krigsfangene er utvilsomt en hendelse som inngår i norgeshistorien, men Lærer 2 og 3 antyder at denne historien kan egne seg like godt i arbeidet med menneskerettigheter og tanken om likeverd. Et motargument mot lærernes påstand er ideologien bak, og måten holocaust ble gjennomført på. Jødene ble utsatt for et systematisk folkemord der målet var total utryddelse, og lidelsene jødene ble utsatt for skiller seg ut fra de fleste andre hendelser. Poenget

med denne studien er selvfølgelig ikke å rangere hvilke hendelser som egner seg best, men lærernes fokus på nettopp dette er verdt å nevne. Det finnes riktignok hendelser som har lignende trekk som holocaust, som folkemordet i Rwanda eller Srebrenica, disse nevnes allikevel ikke av lærerne. En viktig forskjell fra disse hendelsene er i tillegg at holocaust også rammet nordmenn. Det er en forskjell som kan gjøre historien mer nær og interessant for elevene.

Samenes historie i Norge trekkes frem av både Lærer 1 og 2 som en historie som egner seg minst like godt som holocaust i det holdningsforebyggende arbeidet. Samenes historie er utvilsomt godt egnet til formålet. Selv om historien om samene er viktig, og i likhet med holocaust en mørk del av norgeshistorien, ser jeg ikke hensikten med å måtte velge en av dem. På hver sin måte er både holocaust og samenes historie i Norge viktige, og etter mitt syn burde begge inneha en sentral posisjon i skolen. Derfor stiller jeg meg fremdeles undrende til hvorfor lærerne var så ivrige etter å argumentere til fordel for andre hendelser enn nettopp det norske holocaust.

Utover i intervjuet utpeker Lærer 3 seg som den med det mest negative synet på holocaust, noe som kan være med på å forklare hvorfor han ikke vektlegger det i sin undervisning. I tillegg til å legge vekt på andre historier, mener Lærer 3 at holocaust generelt får for mye oppmerksomhet og omtaler blant annet boken til Marthe Michelet som etterpåklokskap. Kritikken av Michelets bok «Hva visste hjemmefronten?» har ikke latt vente på seg, og Lærer 3 har slik sett belegg for å kritisere selve boken og Michelets metoder. Allikevel fremstår det som om Lærer 3 ikke bare er negativ til selve boken, men negativ til at det i hele tatt stilles spørsmål rundt fremstillingen av det norske holocaust og andre verdenskrig. Dette i tillegg til påstander om at det norske politiet behandlet nordmenn og jøder på lik måte, kan antyde at Lærer 3 innehar et negativt syn på holocaust, og derfor velger å legge vekt på andre historiske hendelser i sin undervisning.

Lærer 2 og 3 formidler altså ikke historien om det norske holocaust i sin undervisning. Slik sett ble det avsluttende spørsmålet, om det norske holocaust kan bidra i utviklingen av elevens historieforståelse, på en måte overflødig. Allikevel ble spørsmålet stilt, og interessant informasjon kom frem om deres generelle vektlegging av historieforståelse i historiefaget.

I tillegg til holdningsforebyggende arbeid, svarte de resterende lærerne (Lærer 1, 4, 5 og 6) at holocaust er relevant i dagens samfunn fordi det er med på å skape en mer nyansert fremstilling av andre verdenskrig i Norge, og slik sett kan bidra til å forstå at historie er noe mer enn

gjengivelse av hendelser fra fortiden. Med en slik forståelse blant lærerne ligger alt til rette for at flere bruker det norske holocaust i arbeidet med å skape historieforståelse hos elevene.

Syse (2011, s. 27) argumenterer for at det å bringe historieforståelse inn i undervisningen utfordrer det tradisjonelle synet på historie som fortellinger om fortiden. For å klare å bringe historieforståelse inn i undervisningen er det avgjørende at man forstår at historie er noe som kontinuerlig forandres, og elevene må lære om hvordan slike prosesser foregår. Både den nåværende og den nye læreplanen legger opp til en slik tilnærming til historie, der forståelsen av historie står sentralt. Forståelsen av historie ser også ut til å få enda større plass i den nye læreplanen enn hva som er tilfellet i den nåværende. De nye kjerneelementene i historiefaget er: Historiebevissthet, Utforskende historie og kildekritisk bevissthet, Historisk empati, sammenhenger og perspektiver, Mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette taler sterkt for at forståelsen for historiske prosesser vektlegges tungt.

Flere av lærerne ser på holocaust som en godt egnet historie for å trekke historieforståelse inn i undervisningen. Lærer 1, 4, 5 og 6 trekker frem holocaust som et godt eksempel på hvordan historien kan bli fremstilt og brukt på ulike måter. Alle legger vekt på at historien om det norske holocaust egner seg fordi den bryter med heltefortellinger og konsensushistorien som har preget den norske kollektive historiebevisstheten i lengre tid. Det norske medansvaret for holocaust belyser en annen side enn det som tidligere har vært gjeldende.

Lærer 6 sier seg altså enig i at historien om det norske holocaust er en god inngang til å skape forståelse. Allikevel er det ikke noe han fokuserer direkte på, og resultatet blir etter hans syn at elevene lærer om historieforståelse på en mer «indirekte» måte. Altså at forståelsen av at historie består av overlappende og konkurrerende historier kommer som et resultat av at det norske holocaust blir trukket inn i undervisningen. Selv om en indirekte tilnærming til historieforståelse kan gi resultater, tror jeg det først og fremst er gjennom direkte arbeid, og bevisstgjøring fra lærerens side, at elevene opparbeider seg et syn på historie som fremmer historieforståelse. Ut fra analysen er det mye som tyder på at Lærer 6 har en god forståelse for hva som må til for å kunne trekke historieforståelse inn i undervisningen. Allikevel presiserer han at han går i «fellen», fordi han føler det er enklere å undervise noe konkret som kan vurderes i etterkant, nemlig fakta.

Lærer 1, 4 og 5 bruker det norske holocaust for å bringe historieforståelse inn i undervisningen. Flere eksempler fra analysen viser at flere av lærerne er opptatt av at elevene skal skjønne at

historien har flere sider, og at historie i stor grad handler om hvilke historier som får plass og ikke. Lærerne baserer sin undervisning på at det finnes konkurrerende og overlappende fortellinger og fortolkninger av fortiden. En slik forståelse av historiefaget påpeker Lenz og Nilssen (2011, s. 16) er med på å forberede elevene til å delta i forhandlinger om nettopp fortidens betydning i vårt eget samfunn. Kunnskap det er viktig å inneha i en tid der «fake news», og usanne fremstillinger av fortiden og nåtiden forekommer. En slik vektleggingen peker i retning av det Syse (2011, s. 16) anser som viktig for å kunne bringe historieforståelse inn i undervisningen.

Lærer 1 og 4 trekker i tillegg inn de tre begrepene historiebevissthet, historiekultur og historiebruk som viktige for å skape historieforståelse hos elevene. Disse tre begrepene er med på å forklare hvordan historie skapes og brukes, og er etter min mening en god måte å introdusere historiefagets helhet på. De nye kjerneområdene i historiefaget gjør alle de tre begrepene gjeldende, og det er derfor viktig å ha kjennskap til dem, både for lærer og elev.

Tidligere i drøftingen kom det frem at lærerne ser på historiebevissthetstenkning som historiefagets viktigste funksjon i samfunnet. Ved å fokusere på fortidige menneskers valg og handlinger mener Kvande og Naastad (2013, s. 44) at elevene kan opparbeide seg en forståelse for hvordan deres valg i nåtiden vil ha innvirkning på fremtiden.. Figueiredo (1996, s. 252) trekker som kjent frem okkupasjonshistorien som et godt utgangspunkt for problematisering av fortidige menneskers etiske dilemmaer. Historien om holocaust er et aktuelt tema med en rekke etiske dilemmaer man kan trekke lærdom av. Ved å la elevene reflektere rundt hendelsen, kan de som tidligere nevnt, opparbeide seg en forståelse for at holocaust ikke er en hendelse som bare skjedde og ble utført av onde mennesker, men at ulike faktorer spilte inn og gjorde det mulig. Lærer 1 lanserer et godt eksempel i denne sammenhengen, og trekker frem stormønstringene i Nürnberg som et eksempel. Han stiller spørsmålet; «Hvis du hadde befunnet deg på en av disse mønstringene, hadde du som den eneste stått igjen og tatt til motmæle?». Lærer 1 mener det er viktig å gjøre elevene oppmerksomme på den fellesskapsfølelsen som ble skapt gjennom den nazistiske ideologien i Tyskland. Unge mennesker tyr ikke til radikale miljøer nødvendigvis bare på bakgrunn av ideologi, men på grunn av at de føler og skaper seg et fellesskap. Dette mener Lærer 1 vi kan se flere eksempler på i dag.

Historiebevissthet er i tillegg avgjørende for vår virkelighetsorientering, og som Lenz og Nilssen (2011, s. 18-19) påpeker legger dette føringer for danning av identitet, både individuelt og kollektivt. Et økt fokus på historiebevissthet kan øke elevens forståelse for at fortellinger om

fortiden er sterkt preget av samtidens orienteringsbehov. Våre forestillinger om fortiden er altså preget av behovet for å orientere oss i nåtiden, og ettersom samfunnet hele tiden er i endring, forandrer også fortellingene om fortiden seg i takt med samfunnet. I etterkant av andre verdenskrig var samtidens behov å samle befolkningen rundt en felles referanseramme. I dag har vi beveget oss mer i retning av en selvransakende fremstilling av holocaust og andre verdenskrig, dette vitner om at samfunnet er i endring og at andre behov gjør seg gjeldende. Historien endrer seg imidlertid ikke av seg selv, men av individer eller grupper som av ulike årsaker ønsker å bruke fortiden til forskjellige formål. Klarer elevene å peke på hvilke forandringer i samfunnet som gjør at historien om det norske holocaust har endret seg fra 1945 og frem til i dag? Gjennom en bevisstgjøring fra lærenes side, mener jeg at svaret helt klart er ja.

Historiebevisstheten kommer til uttrykk gjennom historiekulturen. Historien om andre verdenskrig i Norge har utvilsomt vært preget av en historiekultur med fokus på de positive historiene. Denne trenden har som kjent dreid i retning av en mer kritisk og selvransakende kultur. En undervisning som vektlegger disse aspektene ved historie, innebærer en kritisk historietilnærming, gjennom blant annet vurdering av hvordan historier blir til, hvem som kan ha hatt fordel av å konstruere denne historien og til hvilket formål. Eckmann (2015) argumenterer for at en selvransakende tilnærming til egen nasjons historie er viktig for at holocaustundervisningen skal ha effekt. Særlig Lærer 5 virker å legge vekt på en forståelse av at historie består av konkurrerende fortellinger om fortiden, noen fremstillinger blir viet plass, mens andre blir «lagt lokk på», og historiekulturen i samfunnet er avgjørende for hvilke fremstillinger som velges og gjøres tilgjengelige.

Bruk av historien henger gjerne sammen med politisk makt. Historier konstrueres slik at makt legitimeres, gjerne med bakgrunn i en «påstått fortid». Det er liten tvil om at historien om okkupasjonstiden ble konstruert og aktivt brukt for å skape et minnefellesskap i det norske samfunnet etter de, i realiteten, splittende krigsårene. Den patriotiske minnekulturen som oppstod i etterkant av andre verdenskrig ble etter hvert «natur», og fikk det Anne Eriksen kaller en «overhistorisk» posisjon (Figueiredo, 1996, s. 248). Når det kollektive minnet etter hvert utvikler seg til å bli et symbol på hvilke verdier samfunnet skal bygge på, kan det som vi har sett tidligere føre til ekskludering og fostre fiendebilder overfor de med «feil» verdier. Bruken av historie etter andre verdenskrig spilte en rolle i hvilke historier som til slutt utgjorde konsensushistorien.

Derfor trengs det historiedidaktiske strategier som gjør elevene oppmerksomme og kritiske i forhold til entydige fremstillinger av historien. Lenz og Nilssens (2011, s. 16) argumenterer for at en slik tilnærming til historien kan gi dømmekraft, og hjelpe elevene til å ta selvstendige avgjørelser samtidig som det forbereder elevene til å delta i forhandlingene om fortidens betydning i vårt eget samfunn. Slik sett er historieforståelse tett sammenbundet med forebyggende holdningsarbeid, nettopp fordi elevene selv blir i stand til å stille seg kritiske til historiske fremstillinger som fostrer fiendebilder og tanken om «vi» og «de andre». På den måten kan historiefaget spille en aktiv rolle i felles forståelse og forsoning mellom mennesker. Å oppøve ferdigheter som i fremtiden kan tas i bruk til kritisk, analytisk og selvstendig tenkning må kunne sies å være en av de viktigste oppgavene historiefaget, og skolen generelt, har.

Som kjent legger Lærer 2 og 3 lite vekt på det norske holocaust i sin historieformidling. Til tross for dette viser det seg at historieforståelse er lite vektlagt uansett hvilke historiske hendelser det jobbes med. Lærer 3 er tilsynelatende enig i at holocaust kan brukes i arbeidet med å skape historieforståelse, men argumenterer for at historieforståelse ikke er noe han bruker tid på i sin undervisning. Forståelse for at historie er noe mer enn fortellinger om fortiden ser ut til å svinne hen i Lærer 3 sin undervisning. Det er problematisk at en bredere forståelse ikke blir vektlagt, både fordi læreplanen etterspør det, men også fordi elevene ikke får muligheten til å tilegne seg kompetansen som trengs for å vurdere og stille seg kritiske til ulike fremstillinger fra fortiden.

Arbeidet med å skape historieforståelse hos elevene er det imidlertid flere lærere som problematiserer. Tid er en faktor som trekkes inn av flere. Historiefaget trekkes frem som et fag med relativt få undervisningstimer, noe som skaper tydelige utfordringer for lærerne. Det å få tid til å drøfte og reflektere, samt legge til rette for historieforståelse trekkes frem som en stor utfordring. Slik sett ser det ut til å være hovedgrunnen til at faktabasert kunnskap trumfer forståelse i historiefaget.

På mange måter er det lett å si seg enig i at tiden er knapp, og at fakta burde komme i første rekke. Men er urealistisk høye faktakunnskaper i historiefaget en forutsetning for at elevene skal tilegne seg kunnskap om hvordan historiske prosesser foregår? Syse (2011, s. 28) argumenterer for at målet med å drøfte og tenke i historiefaget ikke nødvendigvis innebærer at elevene skal utfordre etablerte narrativer. Han mener målet med den nåværende læreplanen i historie er å skape en forståelse hos elevene som bygger på at historie er noe mer enn bare faktakunnskaper, og som vi har sett er dette utvilsomt også et mål den nye læreplanen legger

opp til. Hvordan historie blir til, brukt og misbrukt står sentralt i begge læreplanene. Hvordan historie fortolkes, fortelles og minnes på forskjellige måter, kan gjennom gode eksempler og tilrettelegging fra lærerens side, gjøre elevene i stand til å reflektere, drøfte og stille kritiske spørsmål, uten at de nødvendigvis innehar alle realhistoriske fakta rundt selve hendelsen.

Avslutningsvis er det også interessant å nevne at vurdering i historiefaget ses på som en utfordring. Lærer 5 problematiserer det å vurdere elevenes historieforståelse, og nærmer seg med det en lignende problemstilling som Kvande og Naastad (2013, s. 33) tar opp. Selv om det legges opp til spørsmål der elevene kan drøfte og reflektere, føler Lærer 5 at flere elever faller gjennom. Lærer 6 nevner en lignende problematikk, og mener at det skyldes at elevenes historiesyn er sterkt preget av en undervisning som bygger på nettopp faktakunnskaper og pugging. Lærer 6 sier seg enig i påstanden til Kvande og Naastad (2013, s. 26) om at mange lærere tyr til fakta i sin historieundervisning. I og med at Lærer 6 kaller den faktabaserte undervisningen for en «felle», vitner det om at læreren har en forståelse for at historiefaget består av mer enn faktakunnskaper, men at det likevel ikke blir synlig i undervisningen.

Elevenes historiesyn bygger, ifølge Lærer 6, på en tanke om at historiefaget først og fremst er et fag bestående av gjengivelse av realhistoriske fakta med viktige personer og årstall. Denne forestillingen burde gi indikasjoner på at det ikke burde jobbes mindre med historieforståelse, men mer. Flere lærere trekker frem at det er vanskelig å få elevene til å drøfte og reflektere i historiefaget. Lærer 3 påstår blant annet at noen av elevene innehar så lite historiske kunnskaper at de blir historieløse. At elevene strever med å drøfte og reflektere i historiefaget antyder at det gjennom skoleløpet blir lagt for lite vekt på disse ferdighetene. Fagets overordnede mål om at «faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning» faller dermed i grus hvis argumentet blir at vi ikke kan legge vekt på refleksjon og drøfting fordi elevene ikke behersker det. Alt må læres.

Det viser seg altså at alle lærerne i denne studien først og fremst ser på holocaust som relevant i dagens samfunn i forbindelse med holdningsskapende arbeid. Holocaust trekkes også frem som relevant fordi det er en historie som kan være med på å skape forståelse for hvordan historien om andre verdenskrig har blitt fremstilt. Flere lærere ser også på holocaust som relevant i forhold til det å skape historieforståelse hos elevene. Men arbeidet med å skape historieforståelse hos elevene problematiseres av flere lærere. Tid og manglende kunnskaper hos elevene trekkes frem som problematisk, og later til å være noe av grunnen til at historieforståelse i skolen blir nedprioritert.

6.0 Avslutning

Studiens problemstilling bygger på antakelser om at konsensushistorien, som oppstod i etterkrigstiden, fremdeles er en sentral del av historieundervisningen i norsk skole. En slik fremstilling kan resultere i at skyldspørsmålet rundt det norske holocaust ikke blir drøftet, og at ansvaret tilskrives tyskerne. Dette resulterte til slutt i problemstillingen; «Hvordan formidler lærere i videregående skole historien om det norske holocaust?».

Formidlingen av det norske holocaust har vist seg å variere stort blant de deltakende lærerne. To av lærerne hverken bruker eller formidler historien om det norske holocaust. Problemstillingen tar utgangspunkt i at alle lærere, på en eller annen måte, formidler det norske holocaust, dette viser seg altså å ikke stemme. Felles for Lærer 2 og 3, som ikke legger vekt det norske holocaust, er vektlegging av lokalhistorie og realhistoriske fakta. Det er lite som vitner om at fremstillingen av andre verdenskrig er i søkelys og at forståelsen for historiske prosesser vektlegges i undervisningen. Mye taler for at en slik fremstilling av historien bygger på og videreformidler en konsensuspreget forståelse av okkupasjonshistorien i Norge. Skyldspørsmålet og det norske medansvaret blir ikke trukket frem, holocaust fremstår som et tysk anliggende og skyldspørsmålet er i all hovedsak avklart og tilskrevet tyskerne. Med en slik fremstilling av holocaust står hendelsen i fare for å bli redusert til noe som «bare skjedde».

En av lærerne legger opp til en undervisning der det norske holocaust formidles gjennom realhistoriske fakta, hvor drøfting og refleksjon vektlegges i liten grad. Selv om undervisningen ikke fremmer refleksjon og drøfting, kan det allikevel gjøre elevene oppmerksomme på at holocaust også er et norsk anliggende og dermed gjøre det hele mer interessant. Målet om at elevene, i tillegg til å lære om hendelsen, skal lære av den står allikevel i fare. Nettopp fordi holocaust blir presentert som en avsluttet historiske hendelse.

Tre av lærerne formidler derimot historien om det norske holocaust på en måte som retter søkelyset mot det norske medansvaret, og hvilke etiske dilemma fortidsmennesket stod overfor. Det norske skyldspørsmålet trekkes frem, og den generelle fremstilling av andre verdenskrig settes i kritisk søkelys. Gjennom diskusjon, små oppgaver og fremføringer får elevene muligheten til å foreta selvstendige refleksjoner og drøftinger. Gjennom en undervisning som legger til rette for drøfting og refleksjon fra elevenes side, er det større mulighet for at elevene kan lære av hendelsen, og ikke bare om. Holocaust reduseres ikke til en hendelse som «bare skjedde».

En rekke faktorer gjør seg gjeldende for hvem av lærerne som velger å trekke inn det norske holocaust i undervisningen. De lærerne som oppgir å ha utdanning og/eller interesse for feltet er de som i størst grad vektlegger det norske holocaust i sin egen undervisning. I tillegg er det de samme lærerne som mener at en kritisk tilnærming til fremstillingen av andre verdenskrig er sentralt i historieundervisningen. Dette funnet er interessant, og lærerne som legger vekt på det norske holocaust i undervisningen later til å følge nyere historiedidaktikk, som har som formål å fremheve universelle, moralske og nasjonalt selvransakende perspektiver på okkupasjonshistorien. Disse lærerne later også til å ha et større fokus på å formidle hva historie er og hvordan historiske prosesser forekommer. Om utdanning er en avgjørende faktor i denne sammenhengen er uvisst, men to av lærerne som underviser om holocaust har selv deltatt i undervisning som tar for seg holocaust. Samlet sett tror jeg økt fokus på holocaust i lærerutdanningen kan føre til økt interesse og vektlegging i lærernes undervisning.

At holocaust er relevant i dagens samfunn er det lite tvil om, dette gjenspeiler seg også i svarene til lærerne. Holocaust ses på som relevant i forhold til holdningsforbyggende arbeid. Negative fordommer og stereotypier er gjeldende, også i vår tid. Kjennskap til antisemittiske holdninger i tiden før andre verdenskrig, og i dag, ses på som sentralt for å forebygge lignende holdninger i vårt eget samfunn.

Alle lærerne mener i tillegg at det norske holocaust kan brukes for å skape historieforståelse blant elevene. Til tross for enigheten om at holocaust kan brukes i holdningsforebyggende arbeid og i prosessen med å skape historieforståelse er det altså bare tre av seks lærer som faktisk bruker det i sin undervisning. Manglende kunnskaper i kombinasjon med tanken om at andre historiske hendelser egner seg like godt er hovedargumentene for å ikke ta i bruk det norske holocaust i undervisningen.

De tre lærerne som legger vekt på og bruker det norske holocaust i undervisningen kommer med eksempler som tilsier at formidlingen av det norske holocaust fremmer elevenes historieforståelse. Fokus på hvordan historien om det norske holocaust har forandret seg fra 1945 og frem til i dag kan øke elevenes forståelse av at historie består av mer enn gjengivelse av realhistoriske faktakunnskaper.

Et annet sentralt poeng er at flere av lærerne ser på det å skape historieforståelse hos elevene som vanskelig og krevende. Tid og manglende faktakunnskaper hos elevene trekkes frem som problematisk i forhold til det å kunne skape historieforståelse. Urealistiske forventninger til elevenes realhistoriske kunnskaper, og en tankegang som baserer seg på at fakta er en

forutsetning for å kunne drøfte og skape forståelse hindrer etter mitt syn arbeidet med å skape historieforståelse hos elevene. Enkelte lærere velger å ikke fokusere på historieforståelse nettopp fordi de mener elevene ikke innehar den kompetansen som trengs for å drøfte og reflektere. Dette er en påstand som etter min oppfatning burde modifieres fordi den er selvmotsigende. Skal elevene oppøve sine ferdigheter i kritisk, analytisk og kreativ tenkning, må undervisningen legge opp til dette. Dårlige kunnskaper og ferdigheter innen selvstendig og kritisk tenkning taler for at det må vektlegges mer, og ikke mindre i undervisningen.

Den brede enigheten om at holocaust er et godt utgangspunkt for læring skulle tilsi at holocaust innehar en rekke didaktiske muligheter, allikevel virker det ikke som om alle lærerne utnytter seg av dette potensialet. Den nye læreplanen kan muligens bidra til et økt fokus på hendelsen dersom den blir nevnt direkte. Allikevel tyder det negative synet på den nye læreplanen at formidlingen av det norske holocaust kommer til å fortsette på samme måte som i dag i lang tid. Holocaust vil nok bestå som et tema i skolen, men hvordan det formidles, og om det norske holocaust trekkes inn, står og faller på lærerne. Utdanning, interesse og generelle holdninger til en historiedidaktikk som legger opp til et selvransakende perspektiv på okkupasjonshistorien ser ut til å gi store utslag.

6.1 Veien videre

Denne masteroppgaven er et bidrag til å rette fokus mot formidlingen av det norske holocaust i skolen, og hvordan det blir brukt. En formidling av okkupasjonshistorien som bygger på konsensushistorien basert på heltefortellinger er utilstrekkelig i et demokratisk samfunn. Føringsene og intensjonene i læreplanen er klare, historiefaget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet ved å utvikle evnen til kritisk, analytisk og kreativ tenkning. Som vi har sett er historien om det norske holocaust et godt eksempel på en historisk hendelse som kan brukes i dette arbeidet.

Underveis i prosessen har jeg gjort meg opp noen tanker om hvilke aspekter ved oppgaven som kunne være interessante å undersøke nærmere. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i lærernes syn. En interessant vinkling kunne vært å sett saken fra elevens synspunkt, hva kan de om fremstillingen av andre verdenskrig og holocaust i Norge, og hvilket syn har de på historiefaget – et tenkefag eller faktafag? Gjennom observasjon og samtale med elever på

videregående skole kunne deres syn på historiefaget avdekkes, og det hadde vært interessant å se om dette står i tråd med de målsetningen og føringene som læreplanen legger.

I tillegg kunne det vært interessant å se hva elevene føler lærerne deres legger vekt på i undervisningen. Legges det vekt på historieforståelse, eller er det først og fremst realhistoriske fakta som presenteres? Denne problemstillingen kunne for eksempel løses ved å ta i bruk en spørreundersøkelse, og slik fått et bredt utvalg av informanter. Halvparten av lærerne i denne undersøkelsen legger vekt på å formidle historien som noe mer enn bare realhistoriske fakta, er dette representativt for alle historielærere i videregående skole i Norge?

Hvordan dagens lærerutdanning forholder seg til holocaust er også en interessant tilnærming. Står lærerutdanningene rundt om i landet i stil med de målsetningene som læreplanen og politiske styringsorgan har satt? En spørreundersøkelse rettet mot lærerstudenter og lærere i ulike utdanningsinstitusjoner i Norge kunne gitt et bilde på hvordan det norske holocaust blir behandlet i lærerutdanningen i dag.

7.0 Referanser

- Aronsson, P. (2009). *Historiebruk – att använda det förflutna*. (2.utg.) Malmö: studentlitteratur.
- Banik, V. K. (2018). *Holocaust i Norge*. Hentet den 13.01.2019 fra: https://snl.no/Holocaust_i_Norge
- Bruland, B. (2017): *Holocaust i Norge, registrering deportasjon tilintetgjørelse*. Dreyers forlag.
- Bruland, B. (2015). *Deportasjonen av de norske jødene*. Universitetet i Oslo. Hentet den 16.02.2019 fra: <https://www.norgeshistorie.no/andre-verdenskrig/artikler/1742-deportasjonen-av-de-norske-jodene.html>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Døving, C. A. (2009). *Integrering, teori og empiri*. Oslo: Pax forlag.
- Eckmann, M. (2015). *Is Teaching and Learning about the Holocaust Relevant for Human Rights Education?* I Stevick, E. D. (red.) & Gross, Z. (red.) (2015). *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Springer: Switzerland. Hentet den 24.05.2019 fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-15419-0.pdf>
- Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen. 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax Forlag.
- Emberland, T. & Kott, M. (2012). *Himmlers Norge. Nordmenn i det storgermanske prosjekt*. Oslo: Aschehoug.
- Falstadsenteret, (2010). *Sovjetiske krigsfanger i Norge*. Hentet den 10.05.2019 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kkd/kirke/sovjetiske-krigsfanger_engelsk-norsk.pdf
- Figueiredo, I. (1996). *Historie og moral. Okkupasjonshistorieundervisningen i skolen*. I Johnsen, E. B. (red.) (1996). *Forbildets forbilder. Norsk Sakprosa. Andre bok*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet den 25.02.2019 fra: <http://www.nb.no/nbsok/nb/e984f448b9483307b911aa1288cd4808#0>
- Gadamer, H., G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- Hagen, F., S. (2016). «Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?». (Masteroppgave). Høgskolen i Bergen. Hentet den 30.03.2019 fra: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2481536>
- HL-senteret (2017). *Ny rapport: Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017*. Hentet den 10.05.2019 fra: <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/resultater-holdningsundersokelse.html>

- HL-senteret (2016). *Medieanalyse av antisemittisme i dag*. Hentet den 10.05.2019 fra:
https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/digitale-hefter/mediaanalyse-av-antisemittisme-i-dag_rapport.pdf
- Hylland Eriksen, T. (1996) *Kampen om fortiden. Et essay om myter, identitet og politikk*. Aschehoug. Hentet den 25.02.2019 fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/d593876641419b80e69138172f14279e?lang=no#57>
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2.utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johansen, P. O. (1984). *Oss selv nærmest: Norge og jødene fra 1914 til 1943*. Hentet den 14.01.2019 fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f291c1a6d24b034ba3794f2e5cd96c7d?lang=no#87>
- Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.) 2014: *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kommunal- og Moderniseringsdepartementet (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020*. Hentet den 13.05.2019 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/16f1826b438748f1991b606f0b194ea6/8041-handlingsplan-antisemittisme-7k.pdf>
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)*. Hentet den 20.02.2019 fra:
<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal>
- Larsen, D. E. U. & Nilsen T. T. (2018). *Læreplan utan holocaust*. Hentet den 01.02.2019 fra:
<https://www.klassekampen.no/article/20181128/ARTICLE/181129967>
- Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). *Innledning: historiekultur, historiebevissthet og historisk kompetanse*. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (red.) (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Levin, I. (2009). *Det jødiske barnehjemmet og Nic Waal*. Tidsskrift for norsk psykologiforening nr. 46, 2009. Hentet den 10.02.2019 fra:
<https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2009/01/det-jodiske-barnehjemmet-og-nic-waal?redirected=1>
- Lund, E. S. T. (2018). *Dristige grep i forslag til nytt historiefag*. Hentet den 01.02.2019 fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2018/april/dristige-grep-i-forslag-til-nytt-historiefag/>
- Moland, A. (2018). *Michelets bok om Hjemmefronten og jødene er et faglig og etisk forfeilet prosjekt*. Hentet den 12.05.2019 fra:
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/gPI56L/Michelets-bok-om-Hjemmefronten-og-jodene-er-et-faglig-og-etisk-forfeilet-prosjekt--Arnfinn-Moland>

- NESH (2016). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet den 25.03.2019 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Ohman Nielsen, M.-B. (2011). *Hvorfor og hvordan undervise om emosjonelle og kontroversielle emner knyttet til Norge under den andre verdenskrig?* I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (red.) (2011) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pihl, J. (2002). *Monumenter og mot-monumenter*. Hentet den 15.02.2019 fra: https://www.idunn.no/nnt/2002/02/monumenter_og_mot-monumenter
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reitan, J. (2015). *Møter med holocaust Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur* (Doktoravhandling). NTNU. Trondheim. Hentet den 15.12.2018 fra: <http://falstadsenteret.no/wp-content/uploads/2017/02/phd-avhandling-innlevert-040915-090915.pdf>
- Ringdal, N. J. (1987). *Mellom barken og veden: Politiet under okkupasjonen*. Oslo: Aschehoug.
- Soleim, M. N. (2019). *Sovjetiske krigsfanger i Norge 1941-1945*. Hentet den 24.05.2019 fra: [https://snl.no/Sovjetiske krigsfanger i Norge 1941-1945](https://snl.no/Sovjetiske_krigsfanger_i_Norge_1941-1945)
- Stevick, E. D. & Gross, Z. (2015). *Holocaust Education in the 21st Century: Curriculum, Policy and Practice*. I Stevick, E. D. (red.) & Gross, Z. (red.) (2015). *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice*. Springer: Switzerland. Hentet den 24.05.2019 fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-15419-0.pdf>
- Stugu, O. S. (2010). *Historie i bruk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Syse, H. (2011). *Historieforståelse og holocaust i kunnskapsløftet*. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (red.) (2011) *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tangestuen, M. (2012). *CARL FREDRIKSENS TRANSPORT – krigens største redningsbragd*. Hentet den 08.02.2019 fra: https://koro.no/content/uploads/2015/01/et-fint-sted_2210_webfile_oppslag.pdf
- Thurén, T. (2009) *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulvund, F. (2019). *Jødeparagrafen*. Hentet den 12.01.2019 fra: <https://snl.no/J%C3%B8deparagrafen>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (Høring) Hentet den 18.04.2019 fra: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=571>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram* Hentet den 20.03.2019 fra:
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357?notatId=678>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende spørsmål:

- Utdanning?
- Antall år som historielærer?

Forutsetninger:

1. Hvilke kunnskaper har du om det «norske holocaust»?
2. Den nye læreplanen har fått kritikk for å gjøre historiefaget om fra et teoribasert/huskefag til et tenke fag. Hvordan stiller du deg til denne påstanden?
3. Historiefagets viktigste funksjon i samfunnet, hvorfor trenger vi historie?

Hva legges det vekt på?

4. Hva anser du som det viktigste innenfor norsk okkupasjonshistorie?
5. Trekker du frem det «norske holocaust» når du underviser om holocaust i klassen, eller fokuseres det mest på den mer generelle europeiske historien?
- Oppfølgingsspørsmål: Hva legger du mest vekt på i undervisningen om holocaust? (F.eks. medansvar, medmenneskelighet, konsentrasjonsleirene, folkemord, dagligliv, menneskene bak, historieforståelse.)

Hvordan undervises det:

6. Hvordan underviser du om holocaust, hvilke undervisningsmetoder? Faktabasert eller gjennom drøfting og refleksjon?
- Oppfølgingsspørsmål: Bruker du læreboka og/eller andre kilder når du jobber med tema?
7. Hva mener du om at Holocaust er utelatt fra den nye læreplanen, dette har fått en del kritikk, og skapt debatt. – Har den nye læreplanen noe å si for din undervisning om holocaust?

Hvorfor:

8. Ser du en samtidsrelevans i forhold til historien om Holocaust? Er holocaust relevant i dagens samfunn? Hvis ja, bruker du det i undervisning?
9. Har du noen tanker om hvordan holocaust kan brukes for å oppnå bestemte formål i undervisningssammenheng?

10. Kan historien om det norske holocaust brukes for å skape historieforståelse, forståelse for hvordan historie blir skapt og brukt?

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Formidlingen av det norske holocaust*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan historien om holocaust i Norge blir formidlet og brukt i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en mastergradsstudie ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Bakgrunnen for prosjektet er antakelser om at formidlingen av historien om andre verdenskrig i Norge bærer preg av et nokså ensidig og lite nyansert bilde av hva som egentlig hendte i årene 1940-1945. Historien om andre verdenskrig i Norge er gjerne forbundet med den stolte fortellingen om motstandskampen, og heltefortellinger/okkupasjonsmyter har vært en sentral del av formidlingen også i skolen. Fortellingen om holocaust i Norge er en av de historiene som bryter med denne mytiske tankegangen, og de senere årene har denne historien blitt viet mye oppmerksomhet. I dette prosjektet vil jeg forsøke å finne ut hvordan historien om holocaust i Norge blir formidlet og brukt i klasserommet i dag?

Jeg ønsker med oppgaven å fremme bevisstheten om historieskriverens definisjonsmakt, at alle historiske beretninger har flere sider, og mange også et mytisk preg. Historien om holocaust i Norge bryter med den kjente «konsensusfortellingen», og kan egne seg godt i undervisningssammenheng på ulike områder. Problemstillingen for masteroppgaven er følgende: **Hvordan formidler lærere i videregående skole historien om holocaust i Norge?**

Hvordan kan historien om holocaust brukes i undervisningssammenheng?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse den valgte problemstillingen ønsker jeg å snakke med historielærere på videregående skoler i forskjellige deler av landet. For å finne historielærere som er villige til å være med på et intervju har jeg tatt kontakt med ulike videregående skoler i ulike deler av landet. Din skole er valgt for å sikre geografisk representativitet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Intervjuet vil vare i ca. 25. minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål rundt hvordan du som lærer formidler og bruker historien om holocaust i klasserommet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som student/forsker som har tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine, samt alle andre øvrige opplysninger vil bli lagret på kryptert minnepinne, for å sikre at ingen andre har tilgang til opplysningene.

Både du og skolen vil være anonyme i publikasjonen. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Når opptaket fra intervjuet er transkribert, vil det slettes fra kryptert minnepenn. I selve oppgaven vil kun alder, utdanning og fartstid i yrket bli presentert. Hvilken skole og hvor i landet skolen ligger vil ikke bli oppgitt, og du vil derfor forbli anonym.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 24.05.2019. Etter at prosjektet er avsluttet vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, å få rettet personopplysninger om deg, få slettet personopplysninger om deg, få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:
Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Student: Andreas Grythe Nygard: tlf. 47813152, mail: andreasg.nygard@gmail.com eller

Veileder: Trond Risto Nilssen, mail: trond.nilssen@ntnu.no

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen tlf: [93079038](tel:93079038) mail: thomas.helgesen@ntnu.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trond Risto Nilssen

Andreas Grythe Nygard

Veileder/prosjektansvarlig

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Historiebruk – Formidling av holocaust i videregående opplæring, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 24.05.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

