

Fredrik Stenhjem Hagen

Antirasisme etter Auschwitz

Didaktiske refleksjoner om Holocaust som antirasistisk verktøy i den norske skolen

Avhandling for graden *philosophiae doctor (ph.d.)* ved Høgskulen på Vestlandet

Disputasdato: 9.12.2022

© copyright Fredrik Stenhjem Hagen

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2022

Tittel: Antirasisme etter Auschwitz
Didaktiske refleksjoner om Holocaust som antirasistisk verktøy i den norske skolen

Forfatter: Fredrik Stenhjem Hagen

Trykk: Molvik Grafisk/Høgskulen på Vestlandet

ISBN 978-82-8461-001-6

Fagmiljø

Denne avhandlingen er finansiert av den første handlingsplanen mot antisemittisme (Kunnskapsdepartementet, 2016), via prosjektet «Interkulturell lærerkompetanse i klasserommet – motvekt mot gruppebaserte fordommer i skolen?» på Høgskulen på Vestlandet (HVL). Det overordnede målet med dette prosjektet var å få mer kunnskap om hvordan arbeidet mot fordommer ser ut i norske klasserom. Kandidaten har også vært tilknyttet forskergruppen «Mangfold og integrering» ledet av Bodil Ravneberg.

Kandidaten har vært tilknyttet ph.d.-programmet «Danning og didaktiske praksiser» ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett på HVL. Veilederne for avhandlingen har vært Sissel Rosland (HVL) og Christhard Hoffmann (Universitetet i Bergen, UIB).

Kandidaten har ytterligere vært tilknyttet den nasjonale forskerskolen for lærerutdanning (NAFOL), administrert fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Takk til

Denne avhandlingen er skrevet under korona-pandemien. Flere runder med nedstenginger og hjemmekontor har ikke bare gjort det vanskelig å hente empiri og finne litteratur via biblioteket, det har også gjort meg ekstra bevisst på hvor viktig kontakt med andre mennesker er for å kunne arbeide produktivt og kreativt med et prosjekt over tid. En stor takk rettes derfor til alle som har ville diskutere prosjektet mitt, enten digitalt eller fysisk, enten inngående eller overfladisk, i de årene arbeidet har pågått.

Videre vil jeg rette en spesiell takk til mine veiledere, Sissel Rosland og Christhard Hoffmann, for all støtte og konstruktiv kritikk. Uten dem hadde dette prosjektet ikke vært mulig. Takk også til Karl Egil Johansen for gode innspill underveis i prosessen. Jeg vil også takke alle mine medstipendiater, på HVL og NAFOL. Takk til Peter, Ingvild, Bente og Ingfrid for måten dere innlemmet meg i fellesskapet på. Uten denne mottakelsen kunne jeg godt falt av før jeg i det hele tatt var kommet i gang med prosjektet. Takk til Anders Daniel, Hilde, Solveig, Mari, Karoline, Irene og Øyvind for å alle bidra til et godt faglig fellesskap på samfunnsfagseksjonen, det har vært helt avgjørende for å komme i mål med arbeidet. Takk også til alle andre på HVL for samarbeidet disse årene.

Takk også til de skolene, lærerne og elevene som var villig til å la seg intervjuet til denne studien.

Til slutt vil jeg også takke mine to barn, Ada og Johan, og deres mor Maren for å gjøre hverdagen meningsfull.

Forord

Siden 1947 har konsentrasjonsleiren Auschwitz vært et museum og arkiv med mål om å bevare minnet om konsekvensene av nazistenes antisemittiske ideologi. For de som har besøkt museet, er det gjerne ett objekt i utstillingen som er spesielt slående: Tonnevis av menneskehår liggende bak en glassvegg. Håret kommer fra fanger i leiren, og synliggjør hvor dehumanisert jødene på et tidspunkt ble for nazistene under krigen; Ikke bare ble jødene myrdet, kroppene deres ble høstet for material som kunne brukes i den nazistiske krigsmaskinen.

For museet i Auschwitz har håret siden 70-tallet også vært en utfordring. Sakte, men sikkert forsvinner det, og ethvert forsøk på å ta vare på det har så langt bare gjort håret skjørere. På denne måten er håret også en påminnelse av at fortiden blir stadig mer utilgjengelig for oss. Det er ikke mulig å ta vare på fortiden slik den en gang var. I stedet må vi finne andre måter å opprettholde minnet om det som har skjedd. Dette gjelder alle hendelser til alle tider. Før eller siden slutter fortiden å bestå av minner, erfaringer og fysiske objekter, og fortsetter i stedet som fortellinger og historieskriving.

Kanskje er det en naturlig refleks at vi ønsker at traumatiske og voldelige hendelser skal bli meningsfulle i ettertid. At når vi som samfunn har opplevd noe overveldende, skal vi også bli forandret av det, og gjerne til det bedre. Det er likevel ingen automatikk i at det blir slik. Fortidens betydning avgjøres av hvordan vi tolker, minnes og presenterer den i samtiden. Det er ingenting som er overraskende eller mistenkelig ved at den norske skolen over lang tid har løftet frem viktigheten av å kjenne til Holocaust. Men selv om fortiden gis mening i samtiden, betyr det ikke at fortiden kan blitt gitt hvilken som helst mening, passe inn i hvilken som helst ramme eller utfylle en hvilken som helst funksjon.

Minnet om fortiden og meningen som tillegges det, må ta utgangspunkt i det vi vet om hva som skjedde. Det er dette som er utfordringen for skolen når den ønsker at kunnskap om Holocaust skal forandre elevene. Kunnskap om Holocaust knyttes til antirasistisk arbeid i den norske skolen, og selv om Holocaust helt klart delvis kan forklares ut fra et rasistisk tankesett, er det en rekke betydelige forskjeller mellom dagens rasisme og det som skjedde forut for og under Holocaust. Selv om Holocaust var drevet av en voldelig og diskriminerende ideologi, er det ingen automatikk i at å kjenne til dette påvirker elevene i den ønskede retningen.

I det andre verdenskrig krigen og Holocaust ikke lenger kan sies å være levde erfaringer, må skolen også i større grad tenke på disse hendelse som *historie*. Altså at

skolen ikke bare skal utfylle en historie som elevene allerede kjenner, men at undervisningen må kontekstualisere, forsøke å forklare og vise konsekvensene av krigen og Holocaust i større grad enn tidligere.

Det er helt klart noe som går tapt i det håret i Auschwitz blir til støv, men det signaliserer også en mulighet for nye forståelser av hva som skjedde der, forståelser som kanskje først blir mulige med avstand i tid fra hendelsene. Nettopp ved å se forbi det emosjonelle og traumatiske, finnes det kanskje lærdommer i historien om Holocaust som virkelig kan lære oss alle noe om oss selv.

Sammendrag

Siden årtusenskiftet har historien om Holocaust vært en sentral del av norske skolemyndigheters beskrivelse av arbeidet mot rasisme. Denne sammenkoblingen har konkret betydning at undervisning om Holocaust er løftet frem fra offisielt hold som holdningsskapende, men den har også påvirket hvordan arbeidet mot rasisme rammes inn i skolen, og hva som står på spill dersom skolen ikke lykkes i arbeidet sitt mot rasisme.

Denne avhandlingen er en studie av forholdet mellom kunnskap om Holocaust og arbeid mot antirasisme i skolen. Avhandlingen beskriver hvordan forholdet mellom disse to fenomenene ble etablert og har utviklet seg over tid, og retter et kritisk blikk mot hva denne sammenkoblingen betyr for didaktiseringen av Holocaust og for antirasistisk undervisning.

Avhandlingen består av fire artikler, som belyser ulike aspekter ved dette forholdet. I den første artikkelen drøftes forståelsen av rasisme og antisemittisme i Kunnskapsdepartementets rapport *Det kan skje igjen* om antirasistisk arbeid i skolen fra 2011. I denne drøftingen belyses det også hvor viktig historien om Holocaust var for rapportens utforming. Artikkel 2 er en studie av hvordan elever på ungdomsskolen forstår *rasisme* som begrep og fenomen. Denne artikkelen viser hvordan elevene forstår rasisme som et tilbakelagt fenomen. Artikkel 3 belyser hvordan de samme elevene forstår drivkreftene som gjorde Holocaust mulig. I denne artikkelen kommer det frem at elevene legger stor vekt på Hitler som enkeltperson og hans antisemittiske holdninger, mens andre gjerningsmenn blir forstått som drevet av frykt. I artikkel 4 diskuteres elevenes forståelse av jødene som offer for Holocaust i lys av den universalistiske didaktiseringen av Holocaust. Liten forståelse for de spesifikke jødiske og antisemittiske aspektene ved Holocaust, gjør at elevene i denne studien har utfordringer med å forstå hvorfor jødene ble nazistenes fremste offer.

Sammen viser disse studiene hvordan sammenkoblingen mellom kunnskap om Holocaust og antirasistisk arbeid ikke har fungert som tiltenkt i den norske skolen. Sammenkoblingen har lagt til rette for en forenklet undervisning om rasisme som fenomen, som studien også finner igjen hos elevene, samtidig har sammenkoblingen tilrettelagt for en didaktisering av Holocaust som ikke åpner for refleksjon og kritisk tenkning. Sammenkoblingen kan derfor sies å bidra til at elevene opplever distanse til både rasisme som fenomen og Holocaust som historisk hendelse.

Abstract

Since the beginning of the 21st century, Holocaust education has been a central part in the Norwegian government's understanding of antiracism in schools. In official documents, it is often stated that teaching about the Holocaust is crucial to pupil's development of values. Moreover, the conception of the Holocaust has also influenced how antiracism is framed in Norwegian education.

This thesis explores the relationship between understanding the Holocaust and working against racism. The thesis analyses how the relationship between the two has developed over time, and critically engages with the question of what this relationship means for Holocaust education and antiracist education in Norway.

The thesis consists of four articles describing different aspects of this relationship. The first article critically examines the rapport *It could happen again* (2011) commissioned by the Ministry of Education and Research. This article explores how the Holocaust became significant for the understanding of racism, shaping the prospects of antiracist work in Norwegian schools. The second article is a study of how Norwegian pupils in the ninth grade understands *racism* as a concept and as a phenomenon. This article shows that the pupils mainly understands racism to be a phenomenon of the past. The third article describes how the same sample of students understands the driving forces that made the Holocaust possible. In this article it is shown that the pupils understand Hitler and his personal antisemitism to be the main factor behind the genocide, while involvement by other actors is seen as being driven by fear. In the fourth article the pupils understanding of the Jewish victims of the Holocaust is seen in light of the dominating universalistic approach to Holocaust education in Norway. Little knowledge about what it means to be Jewish and about the antisemitic aspects of the Holocaust, makes it hard for the pupils in the study to understand why the Jews became the most targeted victims of the Holocaust.

Together, these articles show that relating antiracism and Holocaust education has not worked as intended in Norwegian schools. This approach has enabled a simplistic antiracist education and has also enabled a form of Holocaust education not concerned with critical reflection and critical thinking. Instead, the official interconnection of antiracism and Holocaust education has made it more difficult for the pupils to engage with racism as a contemporary issue and to understand the Holocaust as an historic event.

Publikasjonsliste

- Hagen, F. S. (2021) Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen. I Lindhardt, E., Ravneberg, B., Solbue, V. & Faye, R. (Red.) *Hvordan forstå fordommer? – Om kontekstens betydning i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget.
- Hagen, F. S. (2021) Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 147–162.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>
- Hagen, F. S. (2022) [Under vurdering] Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. *Acta Didactica Norden*.
- Hagen, F. S. (2022) Men hvorfor jødene? En sentral utfordring ved den universalistiske didaktiseringen av Holocaust. I Smith, K. (Red.) *Inquiry as a Bridge between Theory and Practice in Teaching and Teacher Education*. Fagbokforlaget.

Innhold

Innhold	
Fagmiljø	i
Takk til	ii
Forord	iii
Sammendrag	v
Abstract	vi
Publikasjonsliste	vii
Innhold	viii
1 Innledning	1
1.1 Antirasisme og historiedidaktikk	3
1.2 Avhandlingens avgrensning, problemstilling og oppbygging	4
2 Skolen og arbeidet mot rasisme: Kontekst og tidligere forskning	6
2.1 Antirasisme og holocaustundervisning i den norske skolen	6
2.2 Kartlegging av forskningslitteraturen	14
2.2.1 Tidligere forskning på skolen som antirasistisk arena og elevenes kunnskaper	14
2.2.2 Tidligere forskning på Holocaustundervisning i Norge	20
2.3 Oppsummering	25
3 Hvordan forstå Holocaust som antirasisme i den norske skolen: Teoretisk ramme	26
3.1 Rasisme uten rasister: Den offentlige samtalen om rasisme, diskriminering og antisemittisme i Norge	29
3.2 Antisemittisme som rasisme?	32
3.3 Skolen som antirasistisk institusjon? Normkritiske muligheter i den post-rasistiske diskursen	35
3.3.1 Betydningen av å legge rette for kritiske refleksjoner	36
3.3.2 Holocaust i klasserommet, muligheter og problemer	38

3.4 Elevenes historiske kunnskap som antirasistisk ressurs – Kognitive og affektive aspekter	40
3.4.1 Historisk empati og distanse	42
3.5 Teoretiske rammeverk for de ulike artiklene	45
3.6 Oppsummering: Teoriens rolle i avhandlingen og i artiklene	47
4 Hvordan beskrive antirasisme og holocaustundervisning i skolen: Metodisk tilnærming.....	49
4.1 Metodisk tilnærming med utgangspunkt i den teoretiske beskrivelsen av rasisme og antirasisme	49
4.1.1 Ulike tilnærminger til problemstillingen.....	50
4.1.2 Prosjektets metodiske utvikling	51
4.2 Ideanalyse og lesning av politiske dokumenter	51
4.3 Samtaler med elever for å kunne beskrive deres forståelser av rasisme og antisemittisme.....	53
4.3.1 Tematisering og design.....	53
4.3.2 Beskrivelse av utvalg og gjennomføring av intervjuer	56
4.3.3 Beskrivelse og begrunnelse for valg av bilder.....	58
4.3.4 Beskrivelse av data	59
4.3.5 Transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering.....	61
4.3.6 Etske vurderinger og refleksivitet.....	63
4.4 Oppsummering og begrensninger	64
5 Resultater.....	66
5.1 Artikkel 1: <i>Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen</i>	66
5.2 Artikkel 2: <i>Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet</i>	67
5.3 Artikkel 3: <i>Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust</i>	68
5.4 Artikkel 4: <i>Men hvorfor jødene? En sentral utfordring ved den universalistiske didaktiseringen av Holocaust</i>	69

6 Antirasisme etter Auschwitz: Diskusjon og implikasjoner	71
6.1 Konsekvensene av sammenkoblingen mellom historien om Holocaust og antirasistisk arbeid i skolen	72
6.2 Elevenes forenklete forståelser av rasisme som fenomen og Holocaust som historisk hendelse	73
6.3 Implikasjoner for skolens antirasistiske arbeid	77
6.4 Nye perspektiver på Holocaust, også i undervisningen	78
6.5 Avhandlingens begrensninger og behov for videre forskning	79
7 Referanser	81
Artikkel 1.....	97
Artikkel 2	98
Artikkel 3	99
Artikkel 4	100
Vedlegg	101

1 Innledning

«Det er helt utenkelig å presentere en læreplan i 2018 uten å inkludere det største sivilisatoriske sammenbruddet i vår tid» sa daværende forstander i Det Mosaiske Trossamfund og nestleder i Antirasistisk senter Ervind Kohn til Klassekampen da det ble kjent at hverken Holocaust eller andre verdenskrig var omtalt i de første utkastene til den nye læreplanen for grunnskolen (Larsen & Nilsen, 2018). Han fikk umiddelbart støtte fra en rekke kommentatorer, politikere, elever og lærere. (Haugen, 2018; VG, 2018; Mundal, 2018; Ali, 2018; Larsen, 2018). Selv om det var en uenighet om viktigheten av å nevne Holocaust i som et eget kompetansemål, var det bred enighet om viktigheten av å undervise om Holocaust til alle norske elever. (Sjøberg, 2018; Fisher, 2018; Myksvold, 2018). Argumentasjonen for å gi Holocaust en tydelig plass i den nye læreplanen og i undervisningen, handlet ikke først og fremst om viktigheten av å kjenne til Holocaust som en historisk hendelse, men om den merverdien de mente kom av å kjenne til folkemordet. Å gi elevene kunnskap om Holocaust handler om å «ruste dem for å møte verden» skrev VG. Kohn fremmet dette poenget ved vise til det kjente sitatet av George Santayana: «De som ikke kan huske historien, er dømt til å gjenta den» (Larsen & Nilsen, 2018). Denne debatten springer ut av en lang tradisjon for å forstå kunnskap om Holocaust som holdningsbyggende.

Det finnes ingen bred enighet om hvilke forutsetninger som må være til stede for at historien om Holocaust «ikke skal gjenta seg», eller om det i det hele tatt er å identifisere disse forutsetningene. I diskusjonen om Holocaust som undervisningstema, knyttes denne ideen likevel helt tydelig til bekjempelsen av rasisme, fordommer og diskriminering. Det finnes utfordringer knyttet til rasisme og antisemittisme i Norge i dag. De høyreekstreme voldshandlingene er viet mest oppmerksomhet i offentligheten; drapet på Benjamin Hermansen vinteren 2001, 22. juli-terroren i 2011 og moskéangrepet i Bærum 10. august 2019. Men samtidig finnes det utfordringer som er av langt mer hverdagslig karakter. I en rapport fra antirasistisk senter ble det dokumentert at hver fjerde elev i ungdomsskolen med minoritetsbakgrunn regelmessig opplevde forskjellbehandling (Antirasistisk senter, 2018). Samtidig har holdningsundersøkelser dokumentert utbredte negative forestillinger om jøder og spesielt muslimer i majoritetsbefolkningen (Hoffmann & Moe, 2017; Hoffmann & Moe, 2012). Disse utfordringene kan ikke tilskrives enkelte marginaliserte politiske aktører, de springer ut av langt mer utstrakte holdninger og

fordommer. Om, og eventuelt hvordan, kunnskap om Holocaust kan motvirke disse strømmingene er et komplekst spørsmål.

Den sør-afrikanske rasismeforskeren David Theo Goldberg hevder at Holocaust er den avgjørende hendelsen rasisme forstås gjennom i Europa (Goldberg, 2006). Det er heller ikke vanskelig å få øye på denne koblingen i vår egen samtid. Holocaust er tydelig til stede i den europeiske tenkningen om en rekke spørsmål: Om populisme, om ondskap, om diskriminering og om rasisme (Novick, 2000; Davis & Rubinstein-Avila, 2013; Carrier, Fuchs & Messinger, 2015; Levy & Sznajder, 2002). Enkelte historikere hevder at Holocaust er et *kollektivt traume* for europeere, og at vår stadige tilbakevending til at Holocaust er et resultat av at dette traumet fremdeles trenger bearbeidelse (LaCapra, 2016; Freidlander, 1992).

Den norske læreplanen er normativ og holdningsbyggende i spørsmål om rasisme, antisemittisme og diskriminering. Siden 2009 har det blitt slått fast i opplæringslovens formålsparagraf at alle former for diskriminering skal motarbeides, både de voldelige og de hverdagslige. De siste 30 årene har norske skolemyndigheter forsøkt å nå dette målet gjennom en rekke handlingsplaner, rapporter og læreplanmål. Likevel forblir rasisme et problem i samfunnet, og i skolen. Den kanskje viktigste lærdommen den norske skolen står med etter vel 30 år med aktiv antirasisme i skoleverket, er at dette er et krevende arbeid. Det er også nødvendig å rette et kritisk blikk mot *hvordan* det er tenkt at skolen skal forebygge rasisme. Dette innebærer også å kritisk studere forestillingen om holocaustundervisning som holdningsbyggende.

I denne avhandlingen hevder jeg at historien om Holocaust har vært sentral for undervisningen om rasisme i det norske skoleverket. Dette handler om plassen Holocaust har i det kollektive minnet, men det er også en villet politikk der man har ønsket å bruke den posisjonen fortellingen om Holocaust har til å bygge holdninger hos elevene. I denne avhandlingen retter jeg blikket mot denne sammenkoblingen. Jeg ønsker å vise hvordan den har utviklet seg over tid og helt konkret har påvirket skolens arbeid med antirasisme, og jeg ønsker å undersøke hvordan denne koblingen ser ut hos elever som har hatt undervisning om Holocaust. Å forstå hva denne sammenkoblingen gjør med elevenes forståelse av både rasisme og Holocaust, kan bidra i det videre arbeidet mot diskriminering i skolen.

1.1 Antirasisme og historiedidaktikk

Skolens oppgave er opplæring, og skolen skal ikke bare forhindre rasistiske ytringer og handlinger innenfor egne vegger, men gi elevene en antirasistisk utdanning der de selv har mulighet til å kjenne igjen, motsette seg og å reflektere over problemstillinger om rasisme og diskriminering. Derfor knyttes ofte spørsmålet om antirasistisk utdanning til begreper som kritisk tenkning og medborgerskapsutdanning. Med elevene som empirisk utgangspunkt er denne avhandlingen spesielt interessert i hvilke kognitive verktøy skolen ønsker å gi til elevene, og hvordan disse faktisk ser ut for elevene. Det er skolemyndighetene selv som har tegnet opp disse rammene, og som har plassert kunnskap om Holocaust som en sentral del av denne opplæringen. For å kunne si noe om hvordan kunnskap om Holocaust kan være et verktøy for elevene, er det nødvendig å forstå hvordan denne kunnskapen fungerer.

Avhandlingen er skrevet med utgangspunkt i et historiedidaktisk perspektiv. Dette betyr at hovedfokuset rettes mot hvilken rolle kunnskap om fortiden spiller i utformingen av skolens antirasistiske arbeid. I denne avhandlingen forstås vårt forhold til fortiden som både kognitivt og affektivt, i tråd med historiedidaktisk forskning (Endacott & Brooks, 2013; Gross & Terra, 2018; Stoddard, 2021). Begge disse dimensjonene må også ivaretas i diskusjonen om *hvordan* Holocaust kan bidra i det antirasistiske arbeidet i skolen.

Ideen om å lære av fortiden, for å unngå å gjøre gamle feil på nytt, står sentralt i den norske antirasistiske utdanningsdiskursen.¹ I den endelige versjonen av den nye læreplanen (LK20) kommer dette frem som en forestilling om at kunnskap om Holocaust skal gi elevene innsikt i hvordan diskriminering kan arte seg, og hva som potensielt står på spill om man lar det utvikle seg. Det er flere grunner til dette. For det første er Holocaust etablert som en spesielt viktig hendelse i Vestens minnekultur (Novick, 2000; Davis & Rubinstein-Avila, 2013; Levy & Sznyder, 2002), blant annet fordi denne historien potensielt viser oss hvor lite som skal til for at vanlige mennesker bidrar til utstrakt voldelighet og drap (Browning, 2011; Bauman 1997). Videre blir Holocaust viktig fordi det utspilte seg også i Norge: Med norske ofre, norske gjerningsmenn og norske passive tilskuere (Kjøstvedt, 2019). Det er likevel et åpent spørsmål om denne kunnskapen bidrar til antirasisme hos norske elever, spesielt når

¹ Den offentlige diskusjonen om skolen og antirasisme, diskuteres nærmere i kapittel 2.

Holocaust som historisk hendelse fremstår som nærmest *uforståelig* eller hinsides forklaringer (Kjøstvedt, 2019).

Det historiedidaktiske perspektivet kan på ingen måte *alene* beskrive skolens arbeid med antirasisme og avgjøre om dette er vellykket eller ikke. Skolens antirasistiske arbeid er tverrfaglig, og består også av en rekke tiltak som ikke først og fremst handler om det faglige. Jeg lener meg i denne avhandlingen derfor på en rekke andre forskere innenfor en rekke andre fagfelt når jeg tilnærmer meg problemet som undersøkes. Avhandlingen bygger særlig på to forskningstradisjoner: Forskningen på rasisme og antirasisme i skolen, og den historiedidaktiske forskningen på Holocaust.

Samtidig er det viktig å understreke at det historiedidaktiske perspektivet også bidrar med innsikt og analyser som andre fagfelt i mindre grad belyser. Dette handler blant annet om å beskrive hva som skjer når det trekkes paralleller mellom historiske situasjoner, som i sin natur av å være historiske situasjoner, er ulike. Eller sagt på en annen måte: Hva bruken av historie i antirasismen gjør med elevenes forståelse av rasisme og av fortiden.

1.2 Avhandlingens avgrensning, problemstilling og oppbygging

Selv om forestillingen om at kunnskap om Holocaust er viktig for norske elever lenge har vært en del av den norske utdanningsdiskursen, er det skrevet mindre om hva dette betyr konkret. Dette blir belyst i denne avhandlingen. Problemstillingene for avhandlingen er disse:

- Hvordan har sammenkoblingen mellom holocaustundervisning og antirasisme blitt etablert over tid i norsk utdanningskontekst?
- Hvordan forstår elever Holocaust og rasisme, og hvordan påvirker elevenes forståelse av Holocaust deres forståelse av rasisme?

I disse problemstillingene kobler jeg kunnskap om rasisme sammen med kunnskap om Holocaust. Dette gjør jeg fordi denne koblingen gjøres tydelig i den utdanningspolitiske diskursen, og i skolens styringsdokumenter. Det er likevel langt fra åpenbart *hvordan* kunnskap om folkemordet skal fungere dannende. Denne spenningen er utgangspunktet for avhandlingen.

Det empiriske datamaterialet som danner grunnlaget for store deler av denne avhandlingen, er hentet fra intervjuer med elever i niendeklasse på fire ulike skoler i

Vestland fylke. Målet med denne avhandlingen er å belyse hvordan elevene selv forstår og diskuterer sentrale konsepter knyttet til spørsmål om rasisme, antisemittisme og diskriminering, for så å analysere disse forståelsene i lys av teoretiske perspektiver på feltet. Ambisjonen med å angripe feltet på denne måten er å drøfte og konkretisere hva som står på spill i elevenes forståelser, og dermed hvilke utfordringer skolen står ovenfor. Ved å rette blikket mot elevenes egne refleksjoner om rasisme og Holocaust, er det mulig å si noe om hvordan denne koblingen kommer til synet i elevenes refleksjoner.

Denne avhandlingen består av fire vitenskapelige artikler, som alle på ulikt vis handler om antirasisme i den norske skolen. Den første artikkelen ser nærmere på de premissene som finnes for antirasisme i skolen og hvordan historien om Holocaust har vært avgjørende for utformingen av disse, og de tre neste artiklene diskuterer med utgangspunkt i intervjumateriale sentrale konsepter i antirasistisk undervisning slik den fremstår i skrivende stund. Artiklene er selvstendige, men belyser også hverandre. Sammen bidrar artiklene med kunnskap om hvordan elevenes forståelse av rasisme og Holocaust påvirker hverandre.

I tillegg til de fire artiklene består avhandlingen av kappen. Målet med kappen er å tydeliggjøre avhandlingens overordnede teoretiske perspektiver, greie ut om avhandlingens metodiske tilnærming og plassere avhandlingen tydelig i forskningsfeltet. Kappen skal også vise hvilke bidrag avhandlingen gir til forskningsfeltet. Kappen har fem hovedkapitler: Diskusjon av tidligere forskning (kapittel 2), teoretisk rammeverk (kapittel 3), metodisk diskusjon (kapittel 4), presentasjon av artiklene (kapittel 5) og diskusjon av avhandlingens samlede funn (kapittel 6).

2 Skolen og arbeidet mot rasisme: Kontekst og tidligere forskning

Antirasistisk undervisning og holocaustundervisning er to fenomener som svært ofte kobles sammen i utdanningsdiskursen, men som likevel sogner til ulike forskningstradisjoner. For å kunne forstå hvordan de to fenomenene har preget hverandre, er det nødvendig å si noe om hvordan koblingen mellom dem i den norske skolen historisk er blitt etablert, og hva som har preget forskningen på dem begge.

Dette kapittelet er todelt. I den første delen skisseres utviklingen av rammevilkårene til- og intensjonene for antirasisme i skolen. Denne delen har som formål å kontekstualisere det empiriske materialet i avhandlingen. Jeg beskriver også hvordan skolemyndighetene etablerer kunnskap om Holocaust som en sentral del av skolens antirasisme. I andre del av kapittelet diskuteres tidligere forskning på antirasisme i den norske skolen og holocaustundervisning i Norge. I teorikapittelet vil jeg knytte oppgaven opp mot internasjonal forskning.

2.1 Antirasisme og holocaustundervisning i den norske skolen

For å forstå vilkårene for antirasistisk undervisning i den norske skolen, er det nødvendig å følge den historiske utviklingen av dette temaet i skolens styringsdokumenter. I over 30 år har norske skolemyndigheter tilnærmet seg og forsøkt å formulere en antirasisme for skolen, men allerede før dette arbeidet ble innarbeidet i skolens styringsdokumenter ble det diskutert offentlig. Allerede i 1960 ble det stilt spørsmål ved norske elevers kunnskaper om nazismen, og hvorvidt det som ble oppfattet som mangelfull kunnskap om temaet førte til rasistiske og antisemittiske holdninger blant elevene (Hoffmann, 2020).

Ifølge Engen (2003) er læreplanen fra 1987 (M-87) den første som anerkjenner at elevgruppen i skolen er flerkulturell, og som problematiserer den kulturelt homogeniserende pedagogikken. Effekten av dette er først og fremst at læreplanen ønsker å ta hensyn til språkopplæringen til språklige minoriteter (Morken, 2009). Ifølge Morken (2009) ble likevel ikke denne vektleggingen ivaretatt i den neste læreplanreformen fra 1997 (L97), som han beskriver som et tilbakeslag for skolens tilnærming til mangfold. Øzrek (1999) går så langt som å hevde at L97 er et ekskluderende dokument for enkelte språklige grupper. Samtidig har forskere påpekt at L97 er læreplanen som introduserte inkluderingsbegrepet i skolen (Nes, 2004;

Strømstad 2004). Dermed forsøker også denne læreplanen å imøtekomme mangfoldet blant elevene. Likevel poengterer Morken (2009) i sin analyse av læreplanen at inkluderingsbegrepet i begrenset grad er brukt i læreplanen.

Utover 1990-tallet forholdt skolemyndighetene i stadig større grad seg både til det økende etiske og kulturelle mangfoldet i elevmassen, og utfordringer knyttet til dette. I 1998 lanserte regjeringen *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (1998-2001)*. Denne handlingsplanen rettet seg mot en rekke sektorer, men inneholdt også tiltak for skolen. Blant annet skulle det tas grep for å sikre det flerkulturelle perspektivet i lærebøker, og for å utvikle holdningsskapende arbeid på skolene (Kommunal- og regionaldepartementet, 2001). Denne handlingsplanen er det første steget mot en artikulert antirasisme fra skolemyndighetenes side. Det er også vært å merke seg at hverken antisemittisme, nazisme eller holocaust er nevnt i denne handlingsplanen fra før årtusenskiftet.²

I perioden rundt årtusenskiftet var det flere hendelser som bidro til å sette spørsmål om rasisme og diskriminering på dagsorden i Norge. Det er også på dette tidspunktet at sammenkoblingen mellom kunnskap om Holocaust og antirasisme formaliseres i skolens styringsdokumenter. På bakgrunn av mindretallets anbefaling i det såkalte Skarpnes-utvalgets rapport om inndragningen av jødisk eiendom i Norge under andre verdenskrig (NOU 1997:22), satte Stortinget i 1997 av midler til etableringen av *Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter* (HL-senteret). I senterets mandat lå det at det skulle utvikle undervisningsmaterieell knyttet til temaet (St.prp. nr.82, 1997-1998). Etter at oppgjøret ble vedtatt 4. mars 1999, var også sønn av den holocaustoverlevende Mendel Szajnfeld intervjuet i Bergens Tidende hvor han uttalte at Holocaust nå måtte inn på norske læreplaner (Hov, 1999).

Omtrent samtidig som vi i Norge tok et oppgjør med vår egen historie knyttet til Holocaust, tok den svenske statsministeren Göran Persson i 1998 initiativ til internasjonalt samarbeid om å styrke forskning på og formidling av holocausthistorien (Allwork, 2015). Resultatet av dette initiativet var den såkalte Stockholms-deklarasjonen fra 2000, hvor en rekke land vedtok å arbeide med å bevare minnet om Holocaust og støtte forskning på dette temaet. Den internasjonale organisasjonen *International Holocaust Remembrance Alliance* (IHRA), er sentral i dette arbeidet. Norge har vært medlem i IHRA siden 2003.

² Et hakekors som er tagget på en vegg er riktig brukt som illustrasjon midt i dokumentet, men historien om Holocaust er ikke en del av hvordan handlingsplanen tilnærmer seg rasisme.

Selv om det i tiden rundt årtusenskiftet var en fornyet interesse for Holocaust i Norge og internasjonalt (Bruland & Tangestuen, 2011), handler skolemyndighetenes interesse for temaet vel så mye om samtiden som om fortiden. Det rasistisk motiverte drapet på den fjorten år gamle Benjamin Hermansen i januar 2001 ble et viktig vendepunkt i den offentlige diskusjonen om rasisme i Norge, og også om skolens rolle. Drapet ble utført av selverklærte nynazister, og skapte store debatter og politiske tiltak. Dette nynazistiske drapet er trolig den hendelsen som i størst grad har blitt avgjørende for at koblingen mellom antirasisme og holocaustundervisning har blitt så sterk i den norske skolen.³ En måned etter drapet ble innføringen av «en årlig markering og minnedag om Holocaust som et ledd i arbeidet mot rasisme» diskutert i Stortinget (Stortinget, 2001; Nygård, 2019). Denne samme dagen ble også spørsmålet om å utvikle holdningsbyggende undervisningsmateriale om Holocaust diskutert (Stortinget, 2001). Ved den første markeringen av holocaustdagen i Norge 27. januar året etterpå, viste daværende statsminister Bondevik til drapet på Hermansen og knyttet igjen historien om Holocaust opp mot antirasistisk arbeid i samtiden (Bondevik, 2002; Nygård, 2019). Gjennom *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002-2006)* senere det samme året, ble grunnskolen forpliktet til å markere dagen for å styrke det holdningsskapende arbeidet.

I denne handlingsplanen står det også at det i perioden skal utvikles nye læremidler til bruk i holdningsskapende antirasistisk arbeid og at det skal foretas en forskningsbasert evaluering av hvordan mangfold ivaretas i skolen (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2002, s 24-26). Handlingsplanen hadde flere ulike resultater, deriblant en rekke læremidler som forsøkte å rette fokus mot holdningsskapende arbeid i skolen og antirasisme (se Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2006, s. 26-29). Den forskningsbaserte evalueringen, utført av forskerne Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (2003), konkluderte med at selv om det flerkulturelle delvis var gjenspeilet i skolens læremidler, var majoritetsperspektivet dominerende i de fleste hensyn. Dermed kunne disse læremidlene bidra til andregjøring. I de første årene etter tusenårsskiftet rettet skolemyndighetene et kritisk blikk mot seg selv i spørsmål om rasisme og antirasisme.

³ Selv om holocaustundervisning er viktig i en rekke land, kobles gjerne folkemordet til ulike tolkningsrammer. I noen land til demokrati og medborgerskap, i andre til menneskeretter (se Davis og Rubinstein-Avila (2013) eller Carrier, Fuchs og Messinger (2015)). I Norge er koblingen til antirasisme den tydeligste.

Da den nye læreplanen «Kunnskapsløftet» skulle innføres i 2006, var skolens forhold til spørsmål om antirasisme og diskriminering et annet enn ved innføringen av M87 eller L97. Skolemyndighetene hadde allerede jobbet aktivt med disse temaene gjennom to omfattende handlingsplaner. Man kunne altså forvente en langt mer bevisst tilnærming til antirasistisk arbeid i LK06. Utformingen av LK06 var sterkt preget av det såkalte PISA-sjokket fra 2002 (Dale, 2010). Skolemyndighetene ønsket å heve kvaliteten på læringen i skolen, og den nye læreplanen ble derfor orientert rundt målbare resultater i større grad enn tidligere. Som et resultat av dette ble LK06 utformet rundt kompetansemål. Daværende kunnskapsminister Kristin Clemet pekte på at elevene selv rapporterte om et godt læringsmiljø med høy trivsel og lite mobbing, og hevdet at det nå var på tide å satse på faglige ferdigheter i skolen (Clemet, 2005). Da den endelige læreplanen forelå, var det svært få kompetansemål som var knyttet til spørsmål om rasisme og antirasisme. Røthing (2015) påpeker at rasisme bare var nevnt i ett kompetansemål i samfunnsfaget, og at det da var nevnt under historiefaget. Å plassere rasisme her, kan ifølge Røthing (2015) være et tegn på at skolemyndighetene først og fremst forstod rasisme som et tilbakelagt fenomen. På tross av et økende fokus på rasisme og diskriminering i forkant av utformingen av LK06, fikk ikke disse temaene en sentral rolle i denne læreplanen.

Samtidig må det nevnes at den generelle delen av Kunnskapsløftet beskriver en skole som skal være preget av inkludering og samhold. Videre står det at «toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6), noe som kan leses som en klar oppfordring til å jobbe aktivt med antirasisme. Brossard Børhaug (2007) problematiserer likevel det hun kaller den antirasistiske diskursen i LK06, ved å peke på at læreplanen aktivt opprettholder et kategorisk skille mellom etnisk norske elever og ulike minoritetsgrupper, og ved å peke på at orienteringen rundt universelle verdier ofte fremstår som et forsøk på å løfte frem majoritetens verdier. LK06 artikulerte heller ikke en tydelig ramme for antirasistisk arbeid for skolen, hverken i de konkrete læreplanmålene eller i læreplanens generelle del.

På tross av at LK06 ikke løftet frem antirasistisk arbeid, var skolemyndighetene like fullt interesserte i tematikken, og koblingen mellom antirasisme og Holocaust forble viktig. I 2007 ønsket Kunnskapsdepartementet å vite mer om «norske elevers holdninger til og kunnskap om rasisme, nazisme og Holocaust/folkemord» (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo, 2010, s. 2). Data om dette ble samlet inn i forbindelse

med gjennomføringen av demokratiundersøkelsen ICCS i 2009, der de norske deltakerne ble gitt et ekstra nasjonalt spørreskjema med spørsmål knyttet til dette temaet. Rapporten ble publisert året etterpå (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo, 2010). Akkurat som i de tidligere handlingsplanene, fant Kunnskapsdepartementet det naturlig å koble sammen kunnskap om nazisme/Holocaust med kunnskap om rasisme i denne bestillingen. I den endelige rapporten, som ble skrevet av ICCS-gruppen ved Institutt for lærerutdanning ved UiO, ble det konkludert med at elevene stort sett hadde god kunnskap om temaene. Videre argumenteres det i rapporten for at elevene som har utviklet gode kunnskaper om demokrati også har god kjennskap til hva begrepet rasisme innebærer.⁴ Mer oppsiktsvekkende var funnene fra undersøkelsene når det gjaldt elevenes holdninger til rasisme. Rapporten konkluderer med at det i liten grad var en helhetlig oppfatning av dette blant elevene, med svært sprikende holdninger (Mikkelsen, Fjeldstad & Lauglo, 2010, s. 14-20). Dette kunne tyde på at skolen i liten grad hadde formidlet et tydelig standpunkt i spørsmål om rasisme.

I 2009 trådte en ny formulering av formålsparagrafen til opplæringsloven i kraft. Denne formuleringen skulle vise seg å få betydning for hvordan skolen forholdt seg til antirasisme. Der det tidligere hadde stått at skolen hadde et ansvar for at rasisme og diskriminering ikke fant sted, het det nå at skolen skulle arbeide «mot alle former for diskriminering» (Opplæringslova, §1-1). Betydningen av denne omformuleringen for skolens antirasistiske arbeid ble utdypet to år senere. På bakgrunn av en betydelig kritikk i media av skolemyndighetenes manglende kunnskap om forekomsten av rasisme i skolen og manglende planer for håndtering av rasisme, satte Kunnskapsdepartementet i 2010 ned en arbeidsgruppe for å undersøke antisemittisme og rasisme i skolen. Arbeidsgruppen leverte sin endelige rapport i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011). I denne rapporten, som ble hetende *Det kan skje igjen*, forstås den nye formuleringen i formålsparagrafen som et tydelig mandat til at skolen skal motarbeide de bakenforliggende holdningene som gjør at rasistiske hendelser oppstår. I rapporten knyttes skolens antirasisme igjen til undervisning om Holocaust, både ved at flere av de anbefalte tiltakene handlet om å styrke undervisningen om Holocaust og fordi Holocaust skaper rammen for hvordan

⁴ Det må likevel påpekes at rapportens definisjoner av både Holocaust og nazisme er snevre, spesielt gjelder dette rapportens definisjon av rasisme. Rasisme knyttes i rapporten til forskjellsbehandling av grupper. Avkrysningsalternativet «rasisme er å si at verdens folk er delt inn i raser», gir i undersøkelsen utslag som en feilaktig forståelse av rasismebegrepet.

rapporten forstår rasisme og diskriminering. Også rapportens tittel, *Det kan skje igjen*, refererer til Holocaust.

Det er flere grunner til at denne rapporten er spesielt interessant for denne avhandlingen. Den er sentral fordi den er det mest konkrete offentlige dokumentet om hvordan antirasisme i skolen skal se ut.⁵ Videre er den betydningsfull fordi det kom en rekke tiltak knyttet til skolens antirasisme som følge av denne rapporten. Blant annet ble LK06 revidert i 2013, og fikk da et tydeligere fokus på rasisme som samtidsproblem (Røthing, 2015). I et mer langsiktig utdanningsperspektiv er likevel opprettelsen av prosjektet *Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme* (DEMBRA) i 2012 det viktigste tiltaket som kan spores tilbake til rapporten fra 2011.

DEMBRA-prosjektet er manifesteringen av rapportens oppfordring til at det skulle utvikles et helhetlig pedagogisk program om antisemittisme og rasisme for skolen, og at det skulle utvikles kurs for lærere. DEMBRA ble utviklet av HL-senteret, Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. DEMBRA-prosjektet administreres ikke av skolemyndighetene, i stedet har ulike freds- og menneskerettighetscentre i ulike regioner stått for gjennomføringen av prosjektet. I begynnelsen utviklet DEMBRA kurs og undervisningsopplegg for grunnskolen og den videregående skolen, men siden 2018 har prosjektet også utviklet tilsvarende ressurser for lærerutdanningsinstitusjoner. DEMBRA er et pågående og utviklende prosjekt, som også har blitt fagfellevurdert som en del av sitt utviklingsarbeid (se Lorentzen & Røthing, 2016). DEMBRA bidrar med konkrete undervisningsopplegg, og til å opprettholde et søkelys på de aktuelle problemstillingene i skolen. Dermed fremstår DEMBRA som mer langsiktig enn de tidligere handlingsplanene, og også som bedre rustet til å stå imot politiske svingninger enn læreplanene.

21. juni 2013 oppnevnte regjeringen et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringen i lys av de kravene som fremtidens samfunn og arbeidsliv ville stille. Utvalget, som kalles Ludvigsen-utvalget, avla sin utredning i to omganger. Først delutredningen *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7) og deretter i helutredningen *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8). Disse utredningene la grunnlaget for den nye læreplanen, LK20. Selv om Ludvigsen-

⁵ I den første artikkelen i avhandlingen drøftes både bakgrunnen for og arbeidet med denne rapporten. Videre undersøkes hvilken forståelse av rasisme og antirasisme som legges til grunn i rapporten, og hvilke konsekvenser disse forståelse får for undervisningen i skolen.

utvalget ikke bruker begrepet rasisme (eller antirasisme) i noen av disse utredningene, hevder utvalget at kulturelt mangfold i samfunnet er et utviklingstrekk som krever at fagene fornyes (NOU 2015:8, s.50). Ludvigsen-utvalget knytter skolens handtering av det flerkulturelle til elevenes «demokratiske dannelse», og løfter «faget historie» frem som spesielt viktig i dette arbeidet. Utvalget skriver: «Faget historie forvalter også kompetanser på dette området. Kjennskap til hendelser som har skjedd i antidemokratisk, totalitær ånd, for eksempel folkemord og etnisk rensning, er viktig kunnskap for elevene» (NOU 2015:8, s. 50).

I rapporten *Det kan skje igjen*, i DEMBRA-prosjektet og i Ludvigsenutvalgets rapporter, løftes kunnskap om Holocaust frem som en viktig del av det å bekjempe diskriminering. Da de første skissene til det som skulle bli LK20 ble offentliggjort høsten 2018, oppstod det en offentlig debatt om rollen til historien om Holocaust i læreplanen og undervisningen. Flere ulike aktører, deriblant lærere, politikere og Det mosaiske trossamfund, reagerte på at Holocaust ikke var nevnt i læreplanen (se Larsen & Nilsen, 2018; Haugen, 2018; VG, 2018). I stor grad var hovedargumentet i denne kritikken at kunnskap om Holocaust ville hjelpe elevene å forstå sin politiske samtid og rasisme/antisemittisme/diskriminering som fenomen. I den ferdige læreplanen er Holocaust nevnt eksplisitt som en av svært få historiske hendelser. I læreplanen står det:

Eleven skal kunne gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlingar og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Det er interessant å merke seg at Holocaust først kommer eksplisitt inn i norske læreplaner samtidig som faget «historie» forsvinner. Historiefaget forsvant ut av læreplanen som en eksplisitt underdisiplin i «samfunnsfaget» for å styrke tverrfagligheten i skolefaget. Når Holocaust likevel består understreker det forestillingen om Holocaust som noe mer enn en historisk hendelse.

At Regjeringen og skolemyndighetene i årene 2010 til 2020 hadde et tydeligere fokus på å utforske spørsmål om rasisme og antirasisme i skolen enn noen gang tidligere, sammenfaller også med den øvrige samfunnsutviklingen i Norge. Dette er et tiår preget av voldsomme hendelser som forstås som drevet av rasisme og hvor temaet

fikk en større plass i offentligheten enn tidligere. Den kanskje mest betydningsfulle hendelsen i denne utviklingen er terrorangrepet i Oslo og på Utøya 22. juli 2011, hvor 77 mennesker mistet livet. Handlingene var drevet av rasistisk ideologi og konspirasjonsteorier om Vest-Europas fall som følge av muslimsk innvandring. I de siste årene kan det se ut som de omfattende «Black lives matters»-demonstrasjonene og de påfølgende debattene våren 2020 også har vært viktige for å sette spørsmål om rasisme og diskriminering på dagsorden.

Norske myndigheter har i perioden fra 2010 og frem til den nye læreplanen lansert en rekke handlingsplaner for å kartlegge, bedre forstå og bekjempe rasisme og diskriminering. Deriblant handlingsplanen mot antisemittisme fra 2016, som ble videreført i 2021, (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2016; Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2021), mot diskriminering av og hat mot muslimer fra 2020 (Kulturdepartementet, 2020) og mot radikaliserings og voldelig ekstremisme fra 2014 og revidert i 2020 (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014; Justis- og beredskapsdepartementet, 2020), som alle på ulikt vis også delvis handler om det som skjer i skolen. Selv om disse handlingsplanene ikke er rettet mot skolen alene, er det tydelig at myndighetene anser skolen for å være helt sentral i arbeidet med antirasisme og forebygging av uønskede holdninger. Arbeidet med antidiskriminerende holdninger i barnehager og skoler ble også forsøkt styrket gjennom prosjektet *Kompetanse for mangfold* som varte i årene 2013-2018 og skulle gi ansatte i skole og barnehagesektoren opplæring i å møte elever med minoritetsbakgrunn (Lødding, 2015; Lødding, Seland, Gjerustad & Wollscheid 2017; Lødding, Rønsen & Wollscheid 2018).

Forutsetningene for en gjennomarbeidet antirasisme i skolen, var mye bedre i arbeidet med LK20 enn for noen annen tidligere læreplan. Skolemyndighetene selv hadde på slutten av 2010-tallet tydelig etablert skolen som en viktig institusjon for antirasistisk arbeid. LK20 har store ambisjoner for demokratisk medborgerskap og antirasistisk arbeid, blant annet skal elevene etter 7. trinn kunne utvikle forslag til hvordan man kan motarbeide rasisme (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samtidig lider læreplanen av runde formuleringer som åpner for ulike tolkninger (Andreassen og Tiller, 2021). Så selv om den nye læreplanen bærer preg av et ønske om å imøtekomme utfordringer knyttet til spørsmål om rasisme slik de er kommet på dagsorden siden LK06, er det vanskelig å hevde at en tydelig formulert antirasistisk pedagogikk er til stede i LK20. Et ubesvart spørsmål, som det enda er for tidlig å ha empirisk kunnskap

om, er hvordan den nye læreplanen operasjonaliseres i klasserommet. Det kan derfor tenkes at enkelte grep i læreplanen (som f.eks. et større fokus på medborgerskap og kritisk tenkning) gjør at den antirasistiske undervisningen i klasserommet blir seende annerledes ut. Også DEMBRA-prosjektet vil trolig prege denne undervisningen i tiden fremover. Kunnskap om dette er det først mulig å etablere etter læreplanen er blitt innarbeidet i skolene, en prosess som er ytterligere vanskeliggjort på grunn av koronapandemien.

Elevene i datamaterialet for avhandlingen startet sin skolegang i 2009, og har gått på skolen i en tid da skolens rolle som antirasistisk institusjon ble løftet frem og forsøkt styrket av skolemyndighetene. I denne tidsperioden var også koblingen mellom antirasisme og kunnskap om Holocaust tydelig etablert i utdanningspolitiske dokumenter. Den videre kartleggingen av forskningen på antirasisme i den norske skolen viser likevel utfordringer med å nå myndighetenes ambisjoner.

2.2 Kartlegging av forskningslitteraturen

Denne litteraturgjennomgangen har jeg i tråd med andre avhandlinger valgt å kalle en kartlegging av forskningsfeltet. Målet er først og fremst å plassere avhandlingen i den relevante forskningskonteksten. Dette er sentralt for å vise hvilken tradisjon avhandlingen skriver seg inn i, og er også nødvendig for å kunne si noe om hva avhandlingen bidrar med av nye innsikter i feltet. Hvordan avhandlingen posisjonerer seg i henhold til internasjonale studier og teoretiske tilnærminger til feltet, blir tydeliggjort i kapittel 3.

2.2.1 Tidligere forskning på skolen som antirasistisk arena og elevenes kunnskaper

Forskning på rasisme i skolen kan ta mange ulike former. Ser man bakover i skolehistorien, er det trolig mange tiltak i skolen (og forskning på disse tiltakene) som vi i dag ville omtalt som antirasisme eller anti-diskriminerende, men som tidligere har blitt omtalt i andre ordlag. Antirasisme i skolen handler om mer enn antirasistisk undervisning. Antirasisme handler blant annet også om skoleledelse, om lærer-elev relasjon og mobbing. For å kunne gjøre en meningsfull kartlegging av den relevante litteraturen, er det derfor nødvendig å gjøre avgrensninger. Denne avhandlingen er interessert i forholdet mellom skolemyndighetenes antirasistiske intensjoner og elevenes forståelser av rasisme og Holocaust. Derfor er denne kartleggingen avgrenset

til forskning som handler om dette forholdet, eller én av de to komponentene som utgjør det.

Raundalen & Lorentzens studie fra 1995 er en av de første undersøkelsene av rasisme i den norske skolen. Ved hjelp av en rekke mindre spørreundersøkelser i 6. til 9. trinn, beskriver forskerne relativt utbredte kritiske holdninger mot innvandrere, spesielt hos guttene (Raundalen & Lorentzen, 1995, s. 59-60).⁶ De dokumenterte også hvordan én skole som hadde jobbet aktivt og intensivt med majoritetselevens holdninger til innvandrere, hadde elever som viste langt mindre rasistiske tendenser (s.63-64). Med utgangspunkt i denne observasjonen, og at tilsvarende undersøkelser i Sverige hadde gjort lignende funn, konkluderer Raundalen & Lorentzen (1995) med at dersom skolen tar antirasisme på alvor kan disse holdningene blant barn motvirkes. Hauge (1994) argumenterte også for at det var nødvendig for lærere i videregående å bli oppmerksomme på rasisme og bevisst på antirasisme i sin undervisning, og argumenterte for dette behovet blant annet på grunnlag av stereotypiske forestillinger i læreverk.

De første studiene av rasisme i skolen og i undervisning på 1990-tallet, var preget av et alvor ovenfor hvor underbelyst tematikken var i skolen, men også av et håp i forhold til hvilken potensial skoleverket har som antirasistisk institusjon. Etter tusenårsskiftet har denne forestillingen blitt mer problematisert og nyansert. Boken *Det norske sett med nye øyne* (Gullestad, 2002) er et særlig viktig bidrag til forskningen på rasisme og diskriminering i Norge. Her forsøker sosiologen Marianne Gullestad å beskrive mekanismene bak den norske innvandringsdebatten. Det som ifølge Danielsen (2003) skilte Gullestads tilnærming fra tidligere forskning på feltet, var at hun ikke rettet blikket mot innvandrerne for å forstå hvorfor eller hvorfor ikke det lyktes i å integrere disse i Norge, men at hun i stedet fokuserte på hvordan majoritetsnordmenn tenker om innvandrere. Med utgangspunkt i dette perspektivet, blir det avgjørende elementet i den norske innvandringsdebatten for Gullestad et sett med forestillinger og tolkningsrammer av «de andre» som bidrar til å opprettholde og muliggjøre diskriminering. Gullestad (2002) viser også i sin bok hvordan dette innebærer at diskriminering og rasisme kan ta en rekke former som ikke er åpenbare,

⁶ I Raundalen og Lorentzens undersøkelser fra tidlig 1990-tallet, svarte 51% av guttene at de var «Enig» eller «helt enig» med påstanden om at «Utlendingene er mer kriminelle». Tilsvarende tall for jenter var 29,2%.

og at forestillinger og språk som tilsynelatende har lite med temaet å gjøre kan bidra til å opprettholde diskriminerende systemer.

Selv om det er begrenset hva Gullestad (2002) skriver om det norske skolesystemet, er det naturlig at denne utgivelsen omtales i denne kartleggingen. Dette er først og fremst på grunn av den innflytelsen Gullestads studie etter hvert har fått i dette fagfeltet. Det er spesielt to grep i denne studien som kom til å bli avgjørende i fagfeltet: 1) At fokuset for å forstå rasisme som fenomen så tydelig rettes mot språk og tolkningsrammer og 2) At hun viser tydelig hvordan institusjoner (som skoleverket) kan bidra til at diskrimineringen vedvarer. Disse innsiktene er helt sentrale i den nyere forskningen på antirasisme og den norske skolen. De er også avgjørende for utformingen av denne avhandlingen.

Det tok likevel noe tid før forskningen på temaet vokste i omfang, og frem til 2014 var det få studier av rasisme og antirasisme i den norske skolen. Brossard Børhaug (2008) sammenlignet i etterkant av lanseringen av LK06 «antirasistiske verdier» i norsk og fransk læreplandiskurs. Selv om Brossard Børhaug (2008) konkluderer med at den norske læreplandiskursen er mer tolerant og inkluderende enn den franske, peker hun på manglende annerkjennelse av ulike kulturer i den norske læreplandiskursen. Når kultur mangfold blir tolerert, men ikke anerkjent, hevder hun at det fører til assimileringstenkning (Brossard Børhaug, 2008). Hun påpeker også at man ved en tydeligere artikulering av verdiene skolen skal bygge på kunne unngått dette.

Den særnorske delen av ICCS rapporten undersøkte hvordan norske elever forholdt seg til en rekke påstander om rasisme (Mikkelsen, Fjelstad og Lauglo, 2010). Selv om rapporten konkluderte med at norske elever hadde gode kunnskaper om rasisme og god «toleranseprofil», er det kanskje mest oppsiktsvekkende funnet fra undersøkelsen at elevene i liten grad svarte enhetlig på spørsmål om hvilke situasjoner som kunne beskrives som rasistiske. Elevene kunne altså definere rasisme, men hadde ikke noen samlet forståelse av hvordan begrepet kunne brukes som verktøy for å forstå samtiden. Altså peker både Brossard Børhaug (2008) og Mikkelsen, Fjelstad og Lauglo (2010) på at rasisme var lite språkliggjort i skolen, det vil si at elevene manglet begreper til å diskutere temaet med.

Westrheim (2014) hevder økende globalisering har utfordret «den norske enhetstanken», og at det derfor er et behov for å tenke nytt om hvordan skolen håndterer spørsmål om multikulturalisme. Westrheim (2014) argumenterer derfor for

at flerkulturelle perspektiver må tydelig inn i alle nivåer i skolestrukturen. Flere forskere problematiserer også skolens tilnærming til mangfold. Tolo (2014) drøfter stortingsmelding 20 (2012-2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*, en stortingsmelding som skulle bidra til styrke skolens arbeid med mangfold og inkludering. Hun konkluderer med at den ikke løfter frem kompetanse om multikulturalisme som viktig for skolen, men at mangfold først og fremst er et problem for minoritets elever som ikke klarer å følge undervisningen. Harlap og Riese (2014) tar denne diskusjonen et steg lenger, og drøfter hva resultatet kan bli dersom hudfarge blir en del av diskursen om inkludering og multikulturalisme i den norske skolen. De diskuterer spørsmålet i lys av critical race theory (CRT)⁷. Uten å konkludere entydig i den ene eller den andre retningen, ser de muligheter ved å anvende disse perspektivene i en norsk kontekst. Også Osler & Lybæk (2014) er kritiske til skolemyndighetens tilnærming til multikulturalisme, og stiller spørsmål ved hvorvidt skolediskursens store fokus på å bygge fellesskap kan gjøre at minoritetsgrupper ikke blir tilstrekkelig anerkjent. Når disse studiene sees i lys av ICCS-undersøkelsen, kan flere av funnene der trolig forklares ved at undervisningen om rasisme i skolen er delvis overfladisk og at elevene derfor ikke har kompetanse til å bruke kunnskap om rasisme til å kritisk imøtekomme sin egen samtid.

Artikkelen «Rasisme som tema i norsk skole – Analyse av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning» (Røthing, 2015) er et annet betydningsfullt bidrag til feltet, som bidrar med innsikt om rammene for undervisning om rasisme i Norge. I denne artikkelen gjør Røthing rede for hvordan rasisme er omtalt i norske læreplaner for 1997 til 2013, og diskuterer hvordan temaet behandles i lærebøker i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Artikkelen bygger også på en større gjennomgang av fremstillingen av etniske og religiøse minoriteter i lærebøker (se Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014). Røthing (2015) konkluderer med at det klassiske perspektivet på rasisme⁸ dominerer i historiebøkene, og at ny-rasistiske perspektiver er delvis mer til stede i bøkene for samfunnskunnskap. Strukturelle perspektiver på rasisme er derimot i liten grad omtalt. Dermed opererte lærebøkene med en forståelse av rasisme som gjorde det enklere å plassere det i andre samfunn enn det norske. Videre beskriver Røthing (2015) hvordan rasisme kun var nevnt i

⁷ I avhandlingens kapittel 3 diskuteres CRT, og dets betydning for denne avhandlingen, inngående.

⁸ Røthing (2015) bruker begrepet «biologisk rasisme» slik «klassisk rasisme» er brukt i denne avhandlingen.

historiedelen av samfunnsfaget i den første utgaven av Kunnskapsløftet fra 2006, men at dette endret seg etter revideringen i 2013 og at det også ble et sterkere samtidsfokus på rasismeundervisningen.

I 2016 påpekte Brossard Børhaug at det var lite forskningsfokus på antirasisme-i-seg-selv i norsk utdanningsforskning, og i stedet et større fokus på rasetenkning og diskriminering. Altså at fokuset i forskning handlet mer om hvordan skolen opprettholdt diskriminerende strukturer, enn hvordan disse kunne motarbeides. Brossard Børhaug (2016) hevdet derfor at å utvikle en egen antirasistisk pedagogisk diskurs var en nødvendighet for feltet. Denne interessante påpekningen kunne man også gjort i dag, da det fremdeles ser ut til å være et større fokus på å vise frem diskriminering i undervisningen av forskningen som gjøres, enn å studere antirasisme som et eget fenomen.

På midten av 2010-tallet finnes det en rekke kritiske beskrivelser av skolens håndtering av mangfold, og av dens antirasistiske rammeverk. Mye av denne forskningen beskriver først og fremst mangler og utydelighet fra norske skolemyndigheters side. Spesielt er denne kritikken skrevet ut fra ideer om at språk er avgjørende for å forstå rasisme. Etter 2015 har nye former for kritiske perspektiver blitt stadig mer dominerende i feltet. Forskningen er i større grad interessert i å forstå hva skolemyndighetens utydelighet kommer av, og hva som blir effektene av den. Forskning inspirert av postkoloniale og dekoloniale perspektiver, samt CRT, har i stadig større grad preget studier av rasisme og antirasisme i klasserommet i siste halvdel av 2010-tallet og i starten av 20-tallet. Denne forskningen retter et langt mer kritisk blikk på den norske samtiden.

Hagatun & Westrheim (2015) drøfter kritisk den nasjonale satsningen *Kompetanse for mangfold*, og hevder at måten mangfoldbegrepet blir forstått i denne satsningen er problematisk. De hevder begrepet blir brukt normativt og positivt, men med et uklart verdimesig og teoretisk fundament. Dette blir problematisk fordi det vanskeliggjør kritisk diskurs om det flerkulturelle samfunnet, heller enn å åpne disse samtaler opp brukes begrepet til å tildekke spørsmål rundt begrepet. Spesielt handler dette om samtaler om uenighet og strukturell ulikhet.

Svendsen (2014) diskuterer med utgangspunkt i klasseromsobservasjoner betydningen av en lærers uavklarte forhold til begrepene rase og rasisme. Hun argumenterer for at en motvilje mot å diskutere begrepene hvithet og norskhet, bidrar til at undervisningen i klasserommet opprettholder forestillinger om norsk

eksepsjonalisme og om at rasisme ikke er et problem i Norge. Eriksen (2019) har også observert i klasserommet hvordan spørsmål om rasisme og «rase» tilsynelatende er tabu, men likevel strukturerer samtale om en rekke tema. Jore (2018) diskuterer også problematiske sider ved stillhet i klasserommet om spørsmål om rasisme og diskriminering, med utgangspunkt i observasjoner av undervisning om 1814, hvor blant annet elever oppfordres til å ikke gå inn på detaljer om jødeparagrafen i sitt prosjektarbeid. På bakgrunn av en rekke opplevelser tilknyttet datainnsamling der spørsmål om mangfold og inkludering har blitt sett på som mindre viktig av informanter i skolesektoren, argumenterer Osler & Lindquist (2018) for at det kreves en større bevissthet rundt dette i lærerutdanningen.

Osler & Lindquist (2018) tar også et oppgjør med Rogstad & Midtbøens (2009) påstand om at postkoloniale perspektiver ikke har blitt anvendt i utbredt grad i forskning i Norge fordi Norge ikke har vært en kolonimakt. Særlig viser de til fornorskningspolitikken som er blitt ført ovenfor samene og de nasjonale minoritetene som et bevis på at Norge også i en eller annen grad har en fortid knyttet til kolonialisme. Eriksen (2018) beskriver nettopp dette; Ved å analysere lærebøker i samfunnsfag for småtrinnet, konkluderer hun med at samene både essensialiseres og aktivt konstrueres som «de andre». Også Askeland (2015) stiller spørsmål ved fremstillingen av det samiske i norske læreverker.

Dowling (2017) undersøker lærerutdanneres diskurser om hvithet, «rase» og antirasisme. Med utgangspunkt i kritisk hvithetsteori (se Garner 2007; Levine-Rasky 2010) problematiserer Dowling at hverken farge eller «rase» inngår i lærerutdanneres diskurser om multikulturalisme og antirasisme, og konkluderer med at dette bidrar til å opprettholde det skjeve maktforholdet mellom hvite og ikke-hvite i samfunnet, på tross at uttalte intensjoner om det motsatte. Fylkesnes, Mausehagen & Nilsen (2018) har gjort et lignende funn ved å studere hvordan begrepet kulturelt mangfold også kan bidra til andregjøring basert på intervjuer med lærerutdannere. Også med utgangspunkt i kritiske hvithetsperspektiv beskriver Fylkesnes (2018) hvordan styringsdokumenter for den norske skolen som i utgangspunktet hevder å promotere inkludering, skriver seg inn i en diskurs som opprettholder de hvites privilegier.

Søkelyset som disse kritiskere perspektivene retter mot Norge som kolonimakt og mot majoritetsprivilegier, er kontroversielt. Dankertsen & Kristiansen (2021) anerkjenner dette og ser flere utfordringer ved å anvende perspektivene på en norsk kontekst, men løfter likevel frem at de bidrar med ny innsikt i forskning på mangfold

og diskriminering i Norge. Likevel understreker de viktigheten av å kontekstualisere perspektivene og påpeker at å forstå hvordan ulikhet blir skapt, heller enn å analysere spesifikke former for ulikhet, er målet med disse perspektivene.

At spørsmål om rasisme og «rase» er tabu og vanskelig å snakke om i klasserommet, er et gjennomgangsfunn i flere av studiene i feltet. Dette henger også tett sammen med at disse spørsmålene er sett på som tabu også i samfunnet forøvrig (Helland, 2019; Gullestad 2002). Eriksen (2021) argumenterer for at skolen burde fokusere på å utdanne anti-rasister, heller enn ikke-rasister. Med dette mener Eriksen at skolen i større grad bør legge til rette for elevenes egne refleksjoner om temaet. Haugen (2021) argumenterer langs samme linje for at også norske lærere må bli mer bevisst på egne privilegier for å kunne anerkjenne enkelte elevers utfordringer knyttet til diskriminering. Anker & Lenz (2021) beskriver hvordan lærerstudenter forstår sitt eget handlingsrom i møte med andregjøring som begrenset, på tross av større teoretisk forståelse av temaet.

De kritiske perspektivene som har preget feltet de siste årene har på ulikt vis pekt på hvordan samfunnsstrukturer utenfor skolen preger det som skjer i klasserommet, og at undervisning om rasisme og diskriminering derfor ikke har den maktkritiske dimensjonen som mye av de teoretiske rammene rundt denne forskningen hevder skolen trenger for å bidra til en reell antirasistisk dannelse. De teoretiske fundamentene til flere av disse studiene har blitt møtt med motargumenter om at de er lite egnet til å beskrive forhold i Norge. Det er likevel verdt å merke seg at disse studiene er basert på empirisk materiale fra norske skoler og er opptatt av den spesifikke norske konteksten. Brossard Børhaugs (2016) ønske om at forskningen retter et større fokus mot antirasismen i seg selv er likevel fremdeles relevant. Som diskutert tidligere, er undervisning om Holocaust forstått av skolemyndighetene som en av de viktigste verktøyene i dette arbeidet for norske lærere.

2.2.2 Tidligere forskning på Holocaustundervisning i Norge

IHRA og nasjonale organisasjoner som HL-senteret, Faldstadsenteret og *Forum för levande historia*, har siden tusenårsskiftet jobbet aktivt med å løfte frem undervisning om Holocaust og arbeidet med at undervisningen om dette kompliserte temaet skal være best mulig. Et flertall av vestlige land, har også i dette tidsrommet skrevet holocaustundervisning inn i sine læreplaner (Davis & Rubinstein-Avila, 2013; Carrier, Fuchs & Messinger, 2015). Parallelt med denne utviklingen har det vokst frem en

forskningsinteresse for hvordan det undervises om Holocaust, ikke minst om hva som kreves for at denne undervisningen skal nå de ambisiøse målene som ofte er satt for den. Men selv om interessen er økende, er forskningsfeltet fremdeles relativt lite, og også i Norge er det et behov for mer forskning for å si noe om hvordan man best kan nå de målene skolemyndighetene har satt seg.

I internasjonalt perspektiv er det engelske senteret for holocaustundervisning⁹ en viktig premissleverandør av forskning på feltet. Dette er det eneste forskningscenteret i sitt slag, og har spesielt markert seg med to viktige utgivelser de siste årene: Den store empiriske undersøkelsen *What do students know and understand about the Holocaust?* (Foster et al., 2016) og artikkelsamlingen *Holocaust Education: Contemporary Challenges and Controversies* (Foster, Pearce & Pettigrew, 2020). Begge disse har bidratt til å videreutvikle teoretiske diskusjoner om holocaustundervisning, og ikke minst generere empirisk data om de utfordringene som finnes i Storbritannia knyttet til tematikken. I den empiriske undersøkelsen (Foster et al., 2016) deltok omkring 8000 engelske tenåringer via spørreskjema, og 244 gjennom fokusgruppeintervjuer. Denne undersøkelsen viste at flertallet av tenåringene kjente til Holocaust og hadde fått undervisning om det, men manglet likevel dypgående kunnskap om temaet. De manglet blant annet kunnskap om begrepet «antisemittisme» og om omfanget av folkemordet, og flertallet av informantene la ansvaret for Holocaust på Hitler eller Hitler og hans nærmeste krets alene.

I en review-artikkel beskriver Davis & Rubinstein-Avila (2013) hvordan undervisning om Holocaust i dag er blitt skrevet inn i de fleste lands læreplaner globalt, men at forskningen peker på en rekke ulike uavklarte utfordringer knyttet til temaet. I forskningen på holocaustundervisning diskuteres det på hvilket alderstrinn temaet først skal introduseres, hvordan forholdet mellom det å lære *av*- og det å lære *om* Holocaust skal vektes, og i hvilken grad Holocaust skal undervises som en selvstendig historisk hendelse eller inkluderes i undervisningen om andre historiske hendelser (Davis & Rubinstein-Avila, 2013).

I Norge har mye av forskningen rettet seg mot lærebøkernes fremstilling av Holocaust. Fondevik (2003) er en av de første studiene av Holocaust som undervisningstema i Norge. I denne studien studeres fremstillingen av Holocaust i lærebøker i historie og KRL for grunnskolen, og i historie for VGS. Fondevik (2003) dokumenterer at Holocaust er blitt gitt økende plass i lærebøkene i perioden fra 1948

⁹ Min oversettelse. Originalt: Centre for Holocaust Education

til 1998, men samtidig er hun svært kritisk til informasjonstettheten i formidlingen av temaet og det at jødisk historie kun blir omtalt i sammenheng med nazisme. Fondeviks studie av den gjeldende Holocaustundervisningen gjøres mer eller mindre samtidig som norske skolemyndigheter for alvor institusjonaliserer minnet om Holocaust som en sentral del av undervisningen og knytter det eksplisitt til antirasisme.

Hellestrand (2009) undersøker hvilke historier om Holocaust som fremstilles i norske lærebøker i perioden 1998 til 2007, altså i perioden etter den Fondevik (2003) undersøker. I bøkene som er skrevet til Kunnskapsløftet (altså fra 2006) er omfanget til historien om Holocaust ytterligere økt. Samtidig finner hun også at historien om Holocaust er skilt fra den øvrige fortellingen om andre verdenskrig, og at Holocaust etter Kunnskapsløftet i større grad diskuteres opp mot problemstillinger i samtiden heller enn i fortiden.

Rapporten *Hva vet og hva mener norske ungdomsskoleelever om Holocaust, nazisme og rasisme?* fra 2010 konkluderer med at elevene har gode kunnskaper om Holocaust (Mikkelsen, Fjeldstad og Lauglo, 2010). Denne observasjonen er basert på en spørreundersøkelse med flersvarsoppgaver. Det er samtidig verdt å merke seg at 67 % av elevene i denne undersøkelsen mener selv at de har lite kunnskap om Holocaust.¹⁰ Denne ulike oppfatningen av elevenes kunnskap om Holocaust, kan tyde på en opplevd dissonans hos elevene mellom det å ha faktakunnskap knyttet til folkemordet, og det å forstå hendelsen.¹¹ Den samme rapporten beskriver også hvordan nazisme og Holocaust er behandlet i læreplanene og i lærebøkene, og beskriver at temaene er til stede, men samtidig at omfanget er begrenset.

Med utgangspunkt i en reise sammen med en ungdomsskoleklasse til Auschwitz i 2004, diskuterer Kverndokk (2011) hvordan denne delen av holocaustundervisningen er ritualistisk og at de affektive forventningene til turen kan vanskeliggjøre kritiske diskusjoner om temaet. Kverndokk (2011) beskriver hvordan elevene i forkant av reisen blir møtt med et språk om Holocaust som de gjør til sitt eget i løpet av turen. Videre blir elevene møtt med moralske absolutter. Begge disse faktorene begrenser mulighetene for elevenes egne refleksjoner.

Flere historikere og didaktikere har rettet fokus mot hvordan undervisningen kan åpne opp for refleksjon. Døving (2011) drøfter holocaustundervisningens plass i

¹⁰ Spørsmålet som ble stilt var «Hvor mye synes du at du vet om Holocaust». 24 % av elevene svarer «Jeg vet litt», mens 43 svarer «Jeg vet ikke noe».

¹¹ Rapporten går selv ikke inn på denne problemstillingen.

flerkulturelle klasserom. Hun peker på det at jødene i Nazi-Tyskland ble konstruert som en uønsket gruppe av en antisemittisk ledelse som en mulig inngang til å se historien om Holocaust som relevant for samtiden. Ohman Nielsen (2011) argumenterer på sin side for nytten av å undervise kontroversielle temaer fra andre verdenskrig, deriblant jødeutryddelsen, som *kontroversielle* for å dyrke refleksjon. Både Kverndøkk (2011), Døving (2011) og Ohman Nielsen (2011) argumenterer altså for at undervisning om Holocaust i større grad må gjøre plass til elevenes kritiske refleksjoner enn det de opplever har vært tilfellet.

Lenz (2014) beskriver med utgangspunkt i åpningstalene ved HL-Senteret og Falstadsenteret hvordan det kollektive minnet om Holocaust er preget av et skifte fra patriotiske til universalistiske fortellinger om andre verdenskrig. Lenz (2014) beskriver hvordan dette kommer til syne ved at forventningene til holocaustundervisningen ved disse sentrene er rettet mot menneskerettigheter og diskriminering generelt, heller enn de spesifikke hendelsene rundt Holocaust.

Basert på narrative lærebokanalyser og intervjuer med lærere, konkluderer jeg i en studie fra 2016 (Hagen, 2016) med at undervisningen om Holocaust i den norske skolen er svært preget av et ønske om at undervisningen skal være holdningsskapende. I lærebøkene kommer dette til utslag som et stort fokus på vold og patos i tekstene, mens lærerne som er intervjuet sier de bevisst vektlegger moralske poenger også når det går ut over elevenes historiske kunnskap. Syse (2016) finner noe av det samme når han undersøker hvordan lærebøker for VGS forklarer nazistenes grunner til å ville utrydde de europeiske jødene. Syse (2016) mener at antisemittismen som fenomen ikke forklares tilstrekkelig, at den ikke kontekstualiseres og ikke blir fremstilt som en sentral del av nazismen. Dermed gir ikke lærebøkene elevene et godt grunnlag til å forstå nazistenes motiver for å ville ta livet av jødene. Videre hevder Syse (2019) at dette kan være et resultat av fortellingen om Holocaust er universalisert, altså at generelle antirasistiske/antidiskriminerende lærdommer er blitt en viktigere del av fortellingen enn det spesifikt jødiske. I sin studie av fremstillingen av jøder i lærebøker for VGS, gjør Sæle (2021) lignende funn. Han beskriver hvordan jødene inngår i fortellinger som ikke handler om seg selv, og blir nærmest utelukkende fremstilt som offer (Sæle, 2021).

Nygård (2019) beskriver hvordan markeringen av holocaustdagen 27. januar, ofte sees på som en anledning for emosjonell refleksjon heller enn kritisk tenkning. Kjøstvedt (2019) argumenterer også for at dersom holocaustundervisningen i Norge

skal være holdningsskapende og bidra til demokratiserende læring, må undervisningen i større grad åpne opp for kritisk refleksjon om hendelsen. Han argumenterer på samme måte som Syse (2016) for at universaliseringen av Holocaust bør bli mindre dominerende, og for at diskusjoner om gjerningsmenn og Holocausts forutsetninger bør få større plass i klasserommet. Spesielt det siste poenget, knytter diskusjonen om holocaustundervisning tettere sammen med de pågående diskusjonene om antirasistisk undervisning: Å forstå Holocaust som et resultat av en vedvarende antisemittisme Europa, ligner den CRT-inspirerte utdanningsforskningens oppfordring om å forstå rasisme som en vedvarende normaltilstand i dagens vestlige samfunn.

Forskningen på Holocaust som undervisningstema i Norge dokumenterer skolemyndighetenes sammenkobling av Holocaust og antirasisme. Flere stiller seg kritisk til følgene av denne sammenkoblingen. De empiriske undersøkelsene som finnes er kritiske til at undervisningen i liten grad ser ut til å skape rom for refleksjon, mens de teoretiske studiene i stor grad argumenterer for at det nettopp er i et reflekterende møte med temaet at det didaktiske potensiale som ligger i fortellingen om Holocaust kan utnyttes. Det er begrenset med forklaringer av dette gapet mellom det som observeres i klasserommene og det utdanningsforskningen løfter frem som den beste tilnærmingen. Syse (2016), Sæle (2021) og Kjøstvedt (2019) peker alle på universaliseringen av Holocaust som en mulig forklaring. Denne kritikken, ligner også i stor grad den internasjonale didaktiske kritikken mot å gjøre fortellingen om Holocaust til et middel for å lære om andre beslektede tema.

Pattigrew (2010) og Cousine & Fine (2012) har begge en kritisk tilnærming til spørsmålet om holocaustundervisning kan bidra til antirasistiske holdninger. Begge studiene peker på at det å sammenligne antisemittisme og rasisme krever at begge begrepene blir abstrahert, men er uenige om hvorvidt denne abstraksjonen er produktiv eller ikke. I den internasjonale historiedidaktiske forskningen, virker tendensen til å helle mot å være kritisk til denne nødvendige abstraheringen heller enn til å se mulighetene ved den (Chapman, 2020; Foster, 2020; Stevick & Michaels 2013).

Det er lite empirisk forskning på holocaustundervisning i Norge, og enda færre som studerer elevnær empiri. At denne avhandlingen beskriver elevenes forståelser av ulike sider ved Holocaust, er derfor viktige bidrag til feltet. Elevenes forståelse er særlig viktig som utgangspunkt for en videre diskusjon av skolemyndighetenes intensjoner

med holocaustundervisningen, hvorvidt disse blir nådd og for å forklare hvorfor eller hvorfor ikke de blir det.

2.3 Oppsummering

Målet med dette kapittelet har vært å kontekstualisere denne avhandlingen. Dette har blitt gjort ved å følge to ulike spor: Den historiske utviklingen av norske skolemyndigheters håndtering av rasisme, og utviklingen av forskningen på rasisme, antirasisme og holocaustundervisning i den norske skolen. Disse sporene er delvis parallelle: For både skolemyndighetene og utdanningsforskningen har interessen for håndtering av rasisme og diskriminering økt de siste ti årene spesielt. Å tydeliggjøre at rasisme og diskriminering skjer i Norge i dag, har også vært viktig i begge feltene. Forskningen har derimot i økende grad stilt seg kritisk til om skolen i tilstrekkelig grad tar inn over seg hva dette innebærer.

Norske skolemyndigheter har etablert og oppretthold forestillingen av et enkelt forhold mellom antirasisme og fortellingen om Holocaust. Ideen om et slikt forhold har vedvart siden skolemyndighetene for alvor begynte å formulere sine antirasistiske ambisjoner rundt 2000. Det er likevel begrenset forskning på hva denne ideen i praksis innebærer for undervisningen av antirasisme i den norske skolen, og hva som kreves av undervisning om Holocaust for at dette skal fungere.

3 Hvordan forstå Holocaust som antirasisme i den norske skolen: Teoretisk ramme

I dette kapittelet beskriver jeg det teoretiske rammeverket for avhandlingen. Dette gjør jeg for å vise tydelig hvilken tradisjon jeg skriver meg inn i, og for å vise hva som er utgangspunktet for de analysene jeg gjør i artiklene. Rasisme i skolen er et mangfoldig og komplekst tema som det tross økende interesse, er et stort behov for ytterligere kunnskap om. Et hovedpoeng med dette kapittelet er å skape en ramme for å forstå sammenkoblingen av undervisning om Holocaust og antirasistisk holdningsarbeid. Denne rammen krever en avklart forståelse av hvordan rasisme omtales på et overordnet samfunnsnivå, hvilket handlingsrom skolen har innenfor samfunnsnormene og hvordan den formidlede kunnskapen blir seende ut hos den enkelte elev. I analysene er jeg spesielt opptatt av å komme tett på hvordan denne sammenkoblingen ser ut hos elevene, og derifra beskrive hvilket verktøy den faktisk gir elevene.

Avhandlingen har et sosial-konstruktivistisk perspektiv som sitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Ethvert arbeid i denne tradisjonen er spesielt opptatt av språk, fordi det er via språket at sosiale fenomener konstrueres og omkonstrueres (Burr, 2003). Videre er avhandlingen inspirert av David Theo Goldbergs teori om det post-rasistiske samfunnet, og av blant annet Marianne Gullestad og Frode Hellands studier av kampen om å få definere begreper tilknyttet rasisme i Norge. Et annet viktig utgangspunkt er forståelsen av Holocaust som et kollektivt minne og traume, slik det blant annet er beskrevet av LaCapra (2016). Avhandlingens teoretiske innramming er også avgjørende for avhandlingens metodiske tilnærming til feltet. Med utgangspunkt i en forståelse av rasisme som sosialt-konstruert og språklig fenomen, er det behov for en metodisk tilnærming som tilrettelegger for at elevene kan få snakke fritt. Det er også ved å studere språket i bruk at det er mulig å si noe om elevens kjennskap til Holocaust har gitt dem verktøy til å forstå diskriminering eller rasisme i samtiden. Sammenhengen mellom det teoretiske rammeverket og den metodiske tilnærmingen, utdypes i kapittel 4.

Det finnes utfordringer ved bruken av det sosial-konstruktivistiske perspektivet. For det første vanskeliggjør den sosial-konstruktivistiske tilnærmingen generaliseringer av funnene som er gjort i analysene. Dette er fordi nettopp kontekstene der språkliggjøringene skjer er helt sentrale. At generaliseringer er

vanskelige, betyr likevel ikke at funnene i studien ikke har relevans utenfor den analyserte empirien (Burr, 2003; Grønmo 2015). Målet med sosial-konstruktivistiske studier, er å skape kunnskap om fenomener som andre tilnærminger ikke kan (Burr, 2003). I denne avhandlingen skapes kunnskap om temaet gjennom nærlesninger av språket rundt rasisme, antirasisme og antisemittisme i den norske skolen. Den teoretiske innrammingen bidrar også til å diskutere empirien utover den konteksten den er skapt i, blant annet ved å vise frem hvordan elevenes refleksjoner er knyttet sammen med skolens undervisning, som igjen er preget av diskurser som dominerer i samfunnet.

Dette kapitlet beskriver de teoretiske rammene i avhandlingen på tre ulike nivåer, figur 3.1 viser sammenhengen mellom dem.

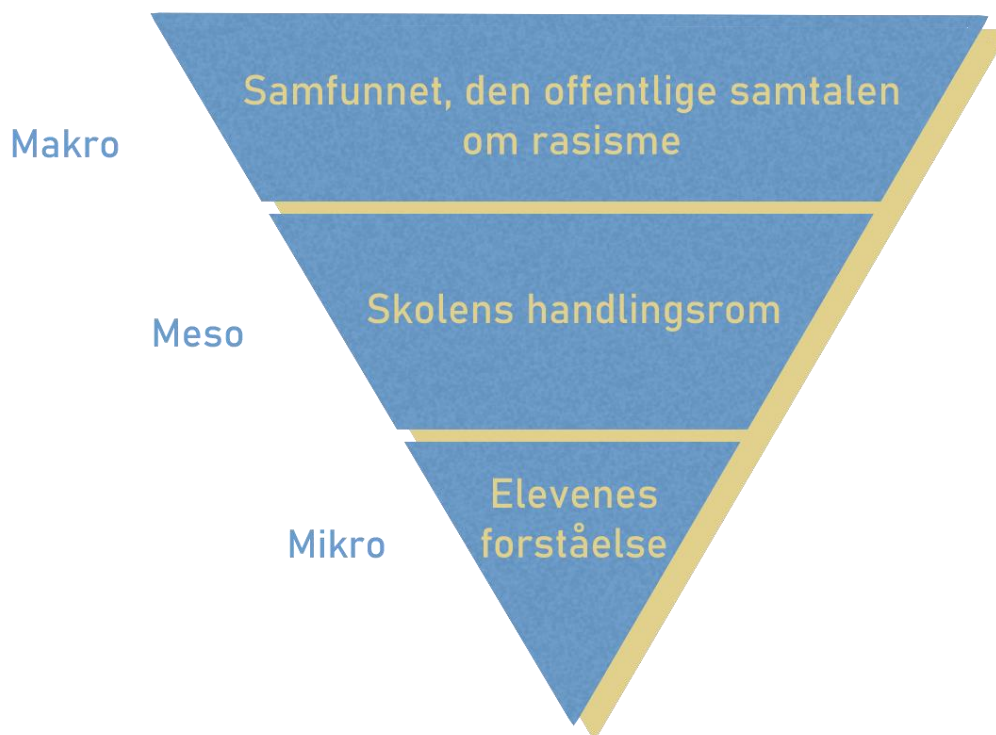


Fig. 3.1

På makronivået beskrives de overordnede forståelsene av rasisme som fenomen i det norske samfunnet. På dette nivået er forskningen som undersøker de dominerende ideene som finnes i den offentlige samtalen om rasisme og diskriminering spesielt interessante for avhandlingen. Dette er fordi disse ideene også påvirker skolen. Ifølge Goldberg (2006) er det kollektive minnet om Holocaust en sentral del av den kollektive forestillingen om rasisme i Europa. Men som jeg diskuterer senere i avhandlingen krever dette en spesifikk forståelse av rasisme og antisemittisme for å være

meningsfullt. Teoretiske perspektiver på mellomnivået handler om skolen som potensiell antirasistisk institusjon og hvilken rolle undervisningen om Holocaust spiller inn i dette. Dette nivået bidrar i hovedsak med å bygge opp under implikasjonene som fremgår av analysene som er gjort i avhandlingen og synliggjøre betydningen av undervisningens affektive dimensjon. Som det kom frem i kapittel 2, er dette også det teoretiske nivået som brorparten av den didaktiske forskningen er mest opptatt av. Mikronivået handler her om teoretiske perspektiv på elevenes forståelse av rasisme og Holocaust, altså om hvordan elevenes utsagn og tilnærming til problemstillinger skal forstås.

Figur 3.2 viser hvordan historien om Holocaust ser ut på de ulike nivåene i den teoretiske rammen.

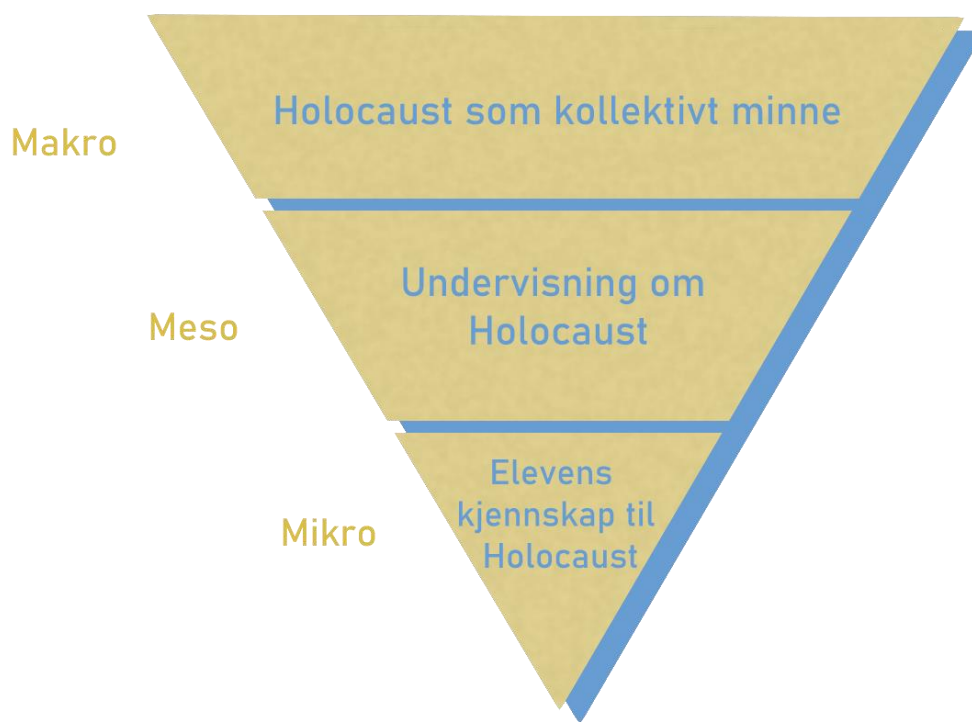


Fig. 3.2

Denne figuren viser at elevenes forståelse av Holocaust er preget av skolens undervisning om Holocaust, og at denne undervisningen igjen er preget av vårt kollektive minne om Holocaust. Samfunnets, skolens og elevenes forestillinger om Holocaust finnes også uavhengig av deres forestillinger om rasisme og diskriminering, men i denne avhandlingen rettes fokuset mot hvordan disse forestillingen overlapper og preger hverandre.

3.1 Rasisme uten rasister: Den offentlige samtalen om rasisme, diskriminering og antisemittisme i Norge

Det finnes en rekke ulike måter å definere begrepet rasisme på. Ulike aktører definerer og bruker begrepet ulikt, nettopp fordi de ulike definisjonene åpner opp for ulike forståelser av hvilke handlinger som kan beskrives som rasistiske og hvilke grep som er nødvendige å ta for å bekjempe rasismen. I denne avhandlingen er dette et viktig utgangspunkt. Heller enn å ta utgangspunkt i en spesifikk definisjon av rasisme, ønsker jeg å undersøke hvordan skolemyndighetene definerer det og hvordan elevene konseptualiserer det. Deretter er det mulig å si noe om effekten av den rådende forståelsen.

Tidligere var den dominerende forståelsen av rasisme det Bangstad og Døving (2016) kaller *klassisk rasisme*. Dette er en forståelse av rasisme som beskriver fenomenet som diskriminerende holdninger og handlinger som baserer seg på en essensialistisk forståelse om vedvarende biologiske forskjeller mellom menneskegrupper. Det klassiske rasismebegrepet ble utviklet for å beskrive både slaveriet, nazistenes antisemittiske lover og segregeringen i USA (Miles, 1993/2009). Denne forståelsen var også lenge godt etablert i den norske samtalen om rasisme, men er ikke lenger enerådende i hverken den norske offentlige debatten eller i det norske lovverket.

Den klassiske forståelsen av rasismebegrepet ble utfordret av sosiologer, filosofer og borgerrettighetsforkjempere allerede den første tiden etter andre verdenskrig. Den klassiske forståelsen ble utvidet ved at også essensialiserende forestillinger om religion og kultur ble inkludert (Todorov, 1993/2009; Bangstad & Døving, 2016). Senere ble forskningen også opptatt av å beskrive rasisme som et resultat av både bevisste og ubevisste sosiale strukturer, prosesser som gjerne omtales som *rasialisering* (Rogstad & Midtbøen, 2010).

Den internasjonale forskningen på rasisme fikk ikke umiddelbare konsekvenser for forståelsen av fenomenet i Norge. Som diskutert i kapittel 2, markerer forskningen til sosiologen Marianne Gullestad like etter tusenårsskiftet et brudd med den tidligere forskningen på problemer knyttet til rasisme og inkludering (se Danielsen, 2003). Ikke bare rettet hun blikket i stor grad mot majoritetsbefolkningens holdninger, men hun gjorde dette ved å løfte frem språket som spesielt viktig for å forstå hvordan rasisme og diskriminerende systemer opprettholdes. Gullestad (2002) undersøker og belyser makten i å hvordan begreper som «oss», «kultur», «innvandrere» blir definert. For

Gullestad (2002) bidrar diskursen i Norge til å opprettholde diskriminerende tankesett, samtidig som de bagatelliserer disse systemene.

Gullestads forskning har fått innflytelse på en rekke forskningsfelt innenfor samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag, også forskningen på utdanningsfeltet, slik jeg beskrev i kapittel 2. Litteraturviteren Frode Helland har også sett på debatter i offentligheten om rasisme for å beskrive konfliktlinjene i feltet, først i artikkelen «Rasisme uten rasister» (2015) og senere i boken *Rasismens retorikk – Studier i norsk offentlighet* (2019). Hellands poeng i begge disse arbeidene er å vise hvordan rasistiske ideer vedvarer i det offentlige norske samfunnet, men skjuler seg i et språk som kan gjøre det vanskeligere å oppdage, og som kanskje også fremstår som inkluderende og antirasistisk. Helland (2015) hevder også i sine analyser at det fremstår mer krenkende å hevde at noen opptrer rasistisk, enn å faktisk opptre rasistisk. Dette er et sentralt argument når han videre hevder at den dominerende forestillingen er at vi har lagt rasisme bak oss i Norge.

Helland og Gullestad beskriver begge et paradoks i den norske offentlige samtalen om rasisme: Det er til stede, men ofte er det likevel vanskelig å få øye på. Den sør-afrikanske rasismeforskeren David Theo Goldberg (2015) mener at dette paradokset kjennetegner vestens forhold til rasisme. Goldberg (2015) bruker begrepet «post-rasisme» for å beskrive hvordan samfunn i Vesten tilsynelatende har lagt rasisme bak seg, og velger å fremstille de rasistiske hendelsene som dukker opp som unntak fra samfunnsnormen, eller resultater av andre urelaterte krefter. Goldberg (2015) hevder dette er problematisk fordi rasisme som fenomen vedvarer i disse samfunnene, blant annet fordi ideen om at samfunnet har lagt rasismen bak seg gjør det vanskeligere å snakke om spørsmål knyttet til rasisme. Denne ideen, som også kalles fargeblindhet har i stor grad vært avgjørende i utformingen av antirasistisk undervisningspraksiser i en rekke ulike land (se Stoll, 2019). Empirisk forskning har også langt på vei beskrevet denne tilnærmingen som den mest dominerende i Norge (Svendsen, 2014; Eriksen, 2019; Osler & Lindquist, 2018).

Deler av forklaringen på at forestillingen om det «post-rasistiske» samfunnet er blitt dominerende, knytter Goldberg til det kollektive minnet om Holocaust. Goldberg (2006) beskriver hvordan den rådende forståelsen av rasisme i Europa er spesielt preget av Holocaust. Goldberg (2006) hevder videre at dette bidrar til å vanskeliggjøre samtalen om rasisme, fordi Holocaust var en så ekstrem hendelse at den nærmest er umulig å sammenligne med noen rasistisk-drevet diskriminering i Europa etter krigen,

men også fordi europeerne ønsket å distansere seg fra gjerningsmennene. Dermed er Holocaust i seg selv og andre former for diskriminering blitt vanskeligere å tilnærme seg (Goldberg, 2006). Den kollektive minnet om Holocaust er en sentral del av det post-rasistiske paradigmet blant annet fordi det ikke utfordrer forestillingen om rasisme som noe fortidig, men bidrar til å styrke forestillingen om rasisme som *klassisk rasisme*.

Holocausterindringens stadig mer betydningsfulle plass i den europeiske kulturen etter andre verdenskrig er godt dokumentert av historikere og kulturforskere (Levy & Sznajder, 2002; Holmila & Geverts, 2011). Også i Norge har Holocaust blitt stadig viktigere i det kollektive minnet (Bruland & Tangestuen, 2011; Reitan, 2016). Minnet om Holocaust er i stor grad også institusjonalisert, både med internasjonale og nasjonale minnemarkeringer (Nygård, 2019; Kaiser & Storeide, 2017) og ved offentlig støttede forsknings- og undervisningssentre i en rekke land i Europa og Nord-Amerika. Det kollektive minnet om Holocaust er også sosialt konstruert, og kunne potensielt sett helt annerledes ut enn det gjør i dag.

Når jeg i denne avhandlingen skriver om det kollektive minnet, viser det både til kommunikative og kulturelle minner, slik det er beskrevet av Assmann (2008). Det kollektive minnet handler om vår delte forståelse av fortiden, som opprettholdes gjennom fortellingene til dem som opplevde dem og ulike former for kulturelle bearbeidelser. Det kollektive minnet er gjerne preget av noen dominerende forestillinger, men det er også rom for motforestillinger innad i det kollektive minnet. Nettopp disse motforestillingene kan over tid bli dominerende, og dermed kan det kollektive minnet endres. Dette er blant annet det Stugu (2021) beskriver har skjedd med det kollektive minnet om andre verdenskrig i Norge; tidligere var det sterkt preget av nasjonal-patriotisme, i dag er det kollektive minnet langt mer fragmentert og internasjonalt. Endringen i det kollektive minnet om Holocaust er også en del av bakgrunnen for at Holocaust de siste tiårene blir så viktig for norske skolemyndigheter, slik jeg har beskrevet i kapittel 2.

For den amerikanske historikeren Dominick LaCapra er Holocaust i Vesten i dag ikke bare et kollektivt minne, men også et kollektivt *traume* (LaCapra, 2016). Dette betyr at det kollektive minnet om Holocaust, i hvert fall delvis, kan forstås eller åpnes opp ved å bruke psykoanalytiske innganger. Å forstå at vi også har en affektiv relasjon til Holocaust, og at denne også preger elevenes tilnærming til folkemordet, er et sentralt poeng i den senere analysen. Teorien om Holocaust som kollektivt traume, kan

også forklare enkelte aspekter ved hvordan skolemyndighetene omtaler arbeidet med holocaustundervisning. Denne posisjonen som kollektivt traume, er også en del av årsaken til at Holocaust kan fremstå «uforståelig», slik det er formulert av Kjøstvedt (2019). Men som Kjøstvedt videre peker på, er det å undersøke og forstå dette traumet som en historisk hendelse en mulighet for å lære av det. Dette påpeker også LaCapra (2016), og understreker viktigheten av å *arbeide seg gjennom* Holocaust for å kunne forstå hendelsen, heller enn å bare gjenta i enkle former hvordan den utspilte seg og dermed forhindre refleksjon (LaCapra, 2016; 2018, Friedlander, 1994).

3.2 Antisemittisme som rasisme?

Med utgangspunkt i Goldberg, Gullestad og Hellands analyser er det spesielt to aspekter ved rasismebegrepet som er interessant i skolen. Det første handler om hvorvidt skolen viderefører den rådende post-rasistiske diskursen eller utøver motstand mot denne diskursen. Det andre aspektet handler om hvorvidt Holocausts betydning for skolens antirasistiske arbeid gjør at rasisme og antisemittisme i en eller annen grad må sidestilles. Disse to aspektene er ikke adskilt, og det er derfor nødvendig å si noe om hva det innebærer å forstå antisemittisme som en underkategori av rasisme, slik det legges opp til i skolens tilnærming til antirasistisk arbeid.

Antisemittisme er et komplekst, omdiskutert og politisk betent begrep. Marcus (2015) hevder at å gi en klar og tydelig definisjon av antisemittisme er samtidig både ekstremt krevende og helt nødvendig for å kunne forstå fenomenet. Dette er fordi hvordan fenomenet defineres, avgjør hvilke hendelser som er antisemittiske og deretter avgjør dette igjen hvordan man best arbeider mot antisemittiske holdninger. EU har også tidligere uttrykt at en tydelig definisjon av antisemittisme er nødvendig for å kunne overvåke fenomenet og eventuelt sette inn nødvendige tiltak (Marcus, 2015). Som Badiou (2006) argumenterer, vil også hvilke tiltak som er nyttige være helt avhengig av hvordan fenomenet defineres. Forstås antisemittisme som et eget fenomen, krever det mer spissede tiltak enn dersom det forstås som en form for rasisme eller diskriminering mer generelt. Denne problemstillingen er også betydningsfull for den norske skolen som så tydelig rammer inn historien om Holocaust som en fortelling om rasisme med antirasistiske lærdommer.

Å forstå antisemittisme som en form for rasisme, og Holocaust som et uttrykk for rasisme, er ikke uvanlig. Allerede i det første tiåret etter Holocaust, ble det beskrevet som en form for kolonialisme vendt mot Europa selv (Liburd & Jackson,

2021). Logikken bak denne påstanden, er blant annet at nazistenes antisemittisme hadde samme legitimerende funksjon i forfølgelsen av jødene som rasismen hadde i utnyttelsen av afrikanske områder. Dette er likevel omdiskutert, og det dominerende synet på Holocaust har vært at det er en hendelse som best forstås som singulær, og at antisemittisme best forstås som en egen form for diskriminering. Denne spenningen blir stadig diskutert, blant forskere som arbeider med Holocaust og i offentligheten. De siste årene har en diskusjon om sammenhengen mellom vold i koloniene og folkemordet under krigen igjen blusset opp, og forsøkt å utfordre forestillingene om Holocaust, og i forlengelse antisemittisme, som unikt (Kühne, 2013; Bomholt Nielsen, 2021). Sentralt i disse diskusjonene er også spørsmålet om antisemittisme skal forstås som en form for rasisme.

Cousin & Fine (2012) argumenterer for at tendensen til å forstå rasisme og antisemittisme som ulike fenomener er problematisk. De hevder at selv om det er klart at de to fenomenene har ulik historie og at sentrale aspekter skiller dem fra hverandre, gjør adskillelsen det vanskelig å se de sentrale aspektene hvor fenomenene er like. For Cousin & Fine (2012) handler dette blant annet om hvordan begge fenomenene vokser frem som en konsekvens av den europeiske moderniteten.

Andre studier peker på utfordringer som oppstår av at rasisme og antisemittisme forstås som like fenomen. Geverts & Andersson (2017) stiller seg spørsmålet om antisemittismen er antirasismens «blinde flekk». Dette gjør de på bakgrunn av at en rekke antirasistiske aktører i Sverige ser ut til å være lite opptatt av antisemittisme. Den samme tendensen så de også i forskningen på antirasisme, der det var lagt mer forskning på hudfargerasisme enn på antisemittisme. Et element av Geverts & Anderssons (2017) forklaring på disse observasjonene, var at antisemittismen kan være vanskelige å forklare ut ifra de dominerende post-koloniale perspektivene, blant annet fordi «jøder» kan bli forstått som en ensartet hvit gruppe. I den norske tilnærmingen til antirasistisk arbeid i skolen kan vi også se en lignende tendens, der sammenstillingen av antisemittisme og rasisme kan føre til at antisemittismens egenart forsvinner. Geverts & Andersson (2017) argumenterer likevel ikke for å holde de to fenomenene strengt adskilt, men å la forskjeller og ulikheter mellom dem belyse hverandre. Det finnes også andre betydningsfulle forskjeller mellom hudfargerasisme og antisemittisme som kan være vanskelige å ivareta dersom de sees på som ulike manifestasjoner av det samme underliggende fenomenet. Dette er blant annet hvordan antisemittismen i stor grad har handlet om

en usynlig indre fiende, mens hudfargerasismen har rettet seg mot det som er fremmed og utenfor det etablerte samfunnet. Knyttet til Holocaust, er det også en utfordring at nazistenes antisemittisme i minst like stor grad handlet om religion som den handlet om biologisk rasisme, selv om nazistene i stor grad brukte et språk som stammer fra den klassiske biologisk-vitenskapelige rasismen (Confino, 2014). Dette er også et moment som kan forsvinne fra forståelsen av Holocaust, dersom antisemittisme og hudfargerasisme i stor grad sammensettes.

I utdanningssammenheng ser vi at Holocaust kobles til rasisme og andre former for diskriminering i læreplaner og i lærebøker over hele verden, og dermed kobles også antisemittisme og rasisme som fenomener (Davis & Rubinstein-Avila, 2013; Carrier, Fuchs & Messinger, 2015). I denne sammenhengen er det lite som tyder på at sammenkoblingen mellom antisemittisme og rasisme sees på som problematisk av de som utformer læreplanene. Selv om det finnes aspekter ved både rasismen og antisemittismen som gjør det meningsfullt å sammenligne dem (jamfør Cousin & Fine, 2012), kan denne sammenligningen også gjøre det vanskelig å undervise mer konkret om begge fenomenene. Nettopp det å få frem konkret historisk kunnskap, løftes frem som viktig for en vellykket antidiskriminerende undervisning (Gillborn, 2006). Dersom den historiske kunnskapen om Holocaust blir preget av en ukritisk eller unøyaktig sammenstilling av rasisme og antisemittisme, kan det altså være problematisk også fra et antirasistisk perspektiv.

I denne avhandlingen er jeg ikke interessert i å besvare spørsmålet om antisemittisme bør forstås som en form for rasisme eller ikke. I stedet er jeg interessert i å undersøke hva som blir effekten av den forståelsen som skolemyndighetene benytter seg av. Som Marcus (2015) argumenterer for, er ikke spørsmålet om å definere antisemittisme bare et spørsmål om språklig tydelighet. Alt etter hvordan man definerer fenomenet, vil ulike hendelser bli en del av antisemittismens historie eller falle bort fra den. Dersom antisemittisme forstås som en form for rasisme, inngår den i andre historier enn dersom antisemittismen sees på som et eget fenomen. Dersom man forstår antisemittismen som en form for rasisme, vil det være logikk i at skolens holdningsarbeid toner ned de spesifikt jødiske/antisemittiske-aspektene ved historien om Holocaust, og heller tilnærmer seg historien fra et mer overordnet perspektiv. Som jeg skal diskutere videre i denne avhandlingen, er det også store utfordringer ved å gjøre nettopp dette; utfordringer som handler om forståelsen av Holocaust og forståelsen av rasisme i samtiden.

3.3 Skolen som antirasistisk institusjon? Normkritiske muligheter i den post-rasistiske diskursen

De overgripende rammene for å forstå både skolens handlingsrom og elevenes refleksjoner, er at den offentlige samtalen om rasisme preges av en forestilling om Norge som post-rasistisk og at fortellingen om Holocaust er avgjørende for vår felles forestilling om hva rasisme er. Med dette utgangspunktet er det mulig å si noe om hvilket handlingsrom skolen har i sitt arbeid med antirasisme.

Tidligere forskning, som jeg var inne på i kapittel to, har i stor grad bekreftet at undervisningen i skolen reproducerer den dominerende forestillingen om Norge som en post-rasistisk nasjon. Dette gjelder både de studiene som har sett på formuleringer i politiske dokumenter, læreplaner og læreverk (Røthing, 2015), og de studiene som har studert lærerens undervisning (Svendsen, 2014; Eriksen, 2019; Jore 2018). Deler av forklaringen på disse funnene er at det er krevende å utfordre de dominerende forestillingene i samfunnet. Dette er krevende i de politiske prosessene som utformer skolens styringsdokumenter, og for den enkelte lærer i klasserommet.

Målet med denne avhandlingen er ikke i første rekke å drive normativ kritikk av skolens antirasisme, men å beskrive situasjonen slik den er i dag i et historiedidaktisk perspektiv. Likevel diskuterer jeg implikasjoner av studienes funn for undervisning både i de enkelte artiklene og i diskusjonskapittelet. Det er derfor også nødvendig å si noe om min forståelse av læring i samfunnsfaget.

Den første artikkelen i denne avhandlingen undersøker hvordan prosessen bak den viktige rapporten *Det kan skje igjen* (2011) var preget av den dominerende post-rasistiske diskursen, og beskriver hvordan en av effektene av dette er en spesifikk forståelse av hvordan skolens antirasisme skal se ut. I denne artikkelen drøfter jeg også hvordan nye perspektiver på antirasistisk undervisning utfordrer rapportens konseptualisering av antirasisme. De tre øvrige artiklene i avhandlingen er skrevet med utgangspunkt i elevers egne refleksjoner rundt rasisme og antisemittisme, og er derfor også opptatt av elevenes læring.

Avhandlingen har et danningsteoretisk perspektiv på læring. Dette innebærer at utdanning ikke bare forstås som opplæring, men som en styrt form for sosialisering der et individ tar til seg samfunnets normer og regler (Straume, 2013). Videre betyr dette at det ikke er læreren alene som står for opplæringen av elevene. Læringen i klasserommet skjer i samspill med samfunnet utenfor klasserommet. Elevenes

forkunnskap, medelevenes kunnskaper og pågående diskusjoner i samfunnet forøvrig er alle faktorer som spiller inn i elevenes danning.

Som i ethvert læringsteoretisk perspektiv impliserer også danningperspektivet noe om hva som er god læringspraksis i klasserommet. Dersom læring oppstår i sosiale samspill, er det sentralt at læreren i klasserommet åpner for dialog og kritisk refleksjon (Hess, 2009; Linter, 2018). Dette kan virke som en selvfølgelig og uproblematisk, men fordi temaet i stor grad er preget av strukturer utenfor skolen blir dette vanskeliggjort. Konstruktive dialoger krever at læreren har betraktelig kunnskap om temaet og makter å holde diskusjonene fokusert (Hess, 2009). Med grunnlag i dette læringssynet argumenterer jeg i alle artiklene og i diskusjonskapittelet for nødvendigheten av å legge til rette for kritiske diskusjoner for at skolen skal lykkes i forhold til myndighetenes antirasistiske ambisjoner. Dette er også nødvendig for å etablere en undervisning om Holocaust som trenger forbi forenklende forestillinger, for å komme seg innunder huden på Holocaust som kollektivt traume (LaCapra, 2016), men også fordi det å tenke kritisk er en nødvendighet for å tenke historisk (Kjøstvedt, 2019)

3.3.1 Betydningen av å legge rette for kritiske refleksjoner

Hovedpoenget til Goldberg, i likhet med Helland og Gullestad, er å problematisere det tilsynelatende nøytrale språket og vise hvordan det kan bidra til å opprettholde diskriminerende strukturer. Å utfordre tilsynelatende nøytrale posisjoner er blitt et sentralt grep i mye av den internasjonale forskningen på rasisme, spesielt i en ny bølge med forskning på rasisme og diskriminering som gjerne kalles Critical Race Theory (CRT)¹². CRT har vært det mest innflytelsesrike teoretiske perspektivet i forskning på rasisme de siste 20 årene. CRT er også blitt helt sentralt i den internasjonale forskningen på rasisme i utdanningsinstitusjoner, og har som jeg beskrev i kapittel 2 også i stor grad blitt anvendt i Norge de siste årene.

Særlig to poenger som gjøres i CRT-forskningen er relevant for det historiedidaktiske perspektivet som anvendes i denne avhandlingen. Gilborn (2006) hevder at elevene må kunne forstå de historiske forutsetningene for rasisme og at skolen må gi elevene et språk til å diskutere rasisme med. I mitt datamateriale er disse to punktene helt sentrale: Gir Holocaust-undervisningen elevene den tilstrekkelige kunnskapen for å kunne forstå rasisme som fenomen, og har elevene i det hele tatt et

¹² På norsk noen ganger oversatt til kritisk raseteori. I denne avhandlingen brukes forkortelsen CRT.

språk til å kunne diskutere rasisme? Kjøstvedt (2019) diskuterer utfordringen ved å forvente at elevene skal utvikle kritisk tenkning i møte med et emne som er overveldende og som det i liten grad er naturlig å stille kritiske spørsmål til. Finnes det muligheter for å utvikle kritisk refleksjon om rasisme i møte med Holocaust?

Denne avhandlingen deler flere perspektiver med CRT-forskningen, og det er heller ikke mulig å komme utenom innflytelsen dette perspektivet har hatt i utdanningsforskningens studier av rasisme og antirasisme. Med utgangspunkt i Goldbergs (2015) beskrivelser av en samtid hvor språket rundt rasisme blir tonet ned, blir CRT-perspektivets insistering på å rette søkelyset mot språket en viktig del av hvordan denne avhandlingen forstår hvilke muligheter skolen har som antirasistisk aktør. Forskningen med et CRT-perspektiv er opptatt av å utfordre de gjeldene arbeidsmåtene og diskursene i skolen.

I både pedagogisk forskning og i historiedidaktikken, er *ubehaget* ved å utfordre dominerende perspektiver blitt utforsket. Sentralt i denne forskningen står den greske utdanningsforskeren Michalinos Zembylas som har popularisert begrepet «ubehagets pedagogikk» (Boler & Zembylas, 2003; Røthing, 2019). Med dette begrepet prøver Zembylas både å forklare hvorfor lærere ikke klarer å utfordre samfunnsnormene tilstrekkelig, og hvilke muligheter som finnes i undervisningen for å kunne lykkes med dette. Zembylas & Papamichel (2017) beskriver hvordan forsøk på å bryte med dominerende forestillinger kan være ubehagelig for læreren i klasserommet. Men ved å stå i dette ubehaget heller enn å unngå det, hevder de at man kan skape empati og refleksjon, og dermed bygge antirasistiske holdninger.

I forlengelse av Zembylas tenkning, har også historiedidaktikere løftet frem «ubehagelig historie»¹³ som et analytisk begrep. Stoddard (2021) beskriver hvordan også fortiden, og dermed historieundervisningen, kan bringe et ubehag inn i klasserommet. I historieundervisningen kan dette ubehaget føre til at lærerne underviser overfladisk om temaet, eller unngår å løfte frem ubehagelige aspekter ved historien. Når Holocaust blir sett på som ubehagelig historie, handler det om dets posisjon som kollektivt traume. Levy og Sheppard (2018) påpeker at Holocausts posisjon gir elevene en mulighet til å investere seg emosjonelt i temaet og legge til rette for kritisk tenkning. Samtidig påpeker de på hvor vanskelig det kan være å forutsette

¹³ Min oversettelse. Originalt: Difficult history. Ubegagelig historie er brukt i denne avhandlingen for å understreke sammenkoblingen til ubegagelig pedagogikk.

elevenes affektive respons i møte med andres overveldende lidelse, i hvert fall om det er forventet at de skal ta denne lidelsen inn over seg (Levy & Sheppard, 2018).

Felles for forskning knyttet til «ubehagets pedagogikk» og «ubehagelig historie», er at begge perspektivene løfter frem det affektive som et sentralt element for å kunne tilrettelegge for læring om vanskelige tema. Å bedrive normkritisk pedagogikk er altså mer sammensatt enn å endre *hva* man underviser, det handler også om å endre *hvordan* man gjør det. Det videre spørsmålet er hvordan undervisning om Holocaust kan bidra til å legge til rette for en slik læring.

3.3.2 Holocaust i klasserommet, muligheter og problemer

Det er flere grunner til at historiefaget¹⁴ i skolen sees på av forskere og av skolemyndighetene som viktig for det antirasistiske holdningsarbeidet. For å forstå dette er det viktig å påpeke at skolefaget historie skiller seg på flere sentrale punkter fra det vitenskapelige historiefaget. For det første inngår historiefaget tradisjonelt i skolen i en treenighet, sammen med samfunnskunnskap og geografi, i det overordnede skolefaget «Samfunnsfag» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette fører til at skolefaget i større grad enn det vitenskapelige faget også er rettet mot samtiden, og ulike dagsaktuelle problemstillinger. Sammenkoblingen til de andre disiplinene er ytterligere blitt understreket i LK20, ved å fjerne henvisningen til dem som egne fag. For det andre har skolefaget et annet mål enn det vitenskapelige faget. Mens det vitenskapelige historiefaget er opptatt av å undersøke, beskrive og tolke fortiden, er skolefaget historie i langt større grad rettet mot *formidlingen* av fortiden (Lund, 2011). Formidling er selvsagt en viktig del av det vitenskapelige faget, men med et annet formål. I skolefaget handler formidlingen om å oppnå ulike læringsmål. Prosessen ved å rekonstruere kunnskap om fortiden til en form som er meningsfull i klasserommet, kaller jeg i denne avhandlingen for *didaktisering*.

På grunn av kjennetegnene til skolefaget, er det i debatten rundt det ofte et stort fokus på hvilke deler av historien som skal prioriteres og hvordan undervisningen om de utvalgte emnene skal skje. Begrensingene som legges på skolefaget historie, gjør at det i enda større grad politiseres og ideologiseres (Moncrieffe, 2020). Dette gjør også at faget får en helt klar normativ dimensjon. Å diskutere og å tenke kritisk i historiefaget i skolen, er noe annet enn å gjøre det i det vitenskapelige faget historie.

¹⁴ Når jeg i denne avhandlingen skriver om «historiefaget», er det i betydningen «historiefaget i grunnskolen».

Dette er fordi diskusjonene og utforskningen som elevene deltar i forgår i rammer som skolen og læreren har valgt, gjerne rammer som er satt for å nå spesifikke læringsmål, og ikke først og fremst rettet mot empiriske kildestudier. At fortellingen om Holocaust over tid har blitt konseptualisert som holdningsbyggende i skolen, jf. kapittel 2, er altså ikke noe som skiller Holocaust fra andre historiske hendelser i skolefaget historie. Det som imidlertid skiller den ut, er den store betydningen denne hendelsen er gitt av skolemyndighetene.

I Norge, som i de fleste andre land, har historiefaget i skolen historisk vært underlagt tydelige politiske intensjoner (Lund, 2011, s. 48-56). Selv om historiefaget i dag ikke i like stor grad er underlagt et eksplisitt politisk press, har faget helt klart fremdeles politiske dimensjoner. Dette er blitt diskutert i flere studier (Jore, 2018; Jore 2019; Eriksen 2018). I den nye læreplanen oppfordrer Utdanningsdirektoratet til aktivt å ta i bruk historiefaget til å skape forståelse av samtiden. Dette gjøres blant annet ved at «historie» ikke lenger skilles ut som en egen underdisiplin slik det var tidligere. Dette gjøres også ved å ta begrepet *historisk empati* inn i læreplanen, som jeg diskuterer betydningen av i artikkel 3. I læreplanen trekkes også historiefagets mulighet til å skape forståelse for samtiden frem, i langt større grad enn undervisning om utvalgte historiske hendelser eller historisk metode.

Samfunnsfaget hvor historiefaget inngår er altså et delvis normativt politisk dannende skolefag, og det er under disse premissene at diskusjonen om holocaustundervisning som et antirasistisk lærestykke inngår.¹⁵ Selv om Holocaust i seg selv bare er en av en rekke ulike hendelser i både den europeiske og i den norske historien som kan sies å være drevet frem av rasistisk ideologi, har den i det kollektive minnet og i undervisningsdiskursen en spesiell tilknytning til ideer om hvordan dehumanisering fungerer og hva som står på spill i den antirasistiske oppdragelsen (Goldberg, 2006; LaCapra 2016; Eckmann, 2010; van Driel, 2003). I den nye læreplanen er denne intensjonen spisset mot at elevene skal få forståelse av bakgrunnen for at Holocaust kunne skje, for å kunne forhindre at noe lignende skjer igjen.¹⁶

Forestillingen om at kjennskap til Holocaust skal være dannende, er ikke et særnorsk fenomen. Internasjonalt har holocaustundervisning utviklet seg som et eget

¹⁵ Ytterligere belegg for at fortellingen om Holocaust er en sentral del av norsk antirasistisk utdanningsdiskurs, finnes i kapittel 2

¹⁶ Dette diskuteres i artikkel 3

fagfelt av historiedidaktikken. Store deler av denne forskningen handler nettopp om hvordan undervisning om Holocaust kan knyttes opp til spørsmål om multikulturalisme, diskriminering, medborgerskap, rasisme og antisemittisme (Foster et al, 2016; Chapman, 2020; Starratt et al., 2017; Cowan & Maitles, 2011; Eckmann, 2010; van Driel 2003; Carrington & Short, 1997). Utviklingen av dette fagfeltet har skjedd parallelt med at Holocaust er kommet inn på læreplanene i de fleste land i Vesten (Davis & Rubinstein-Avila, 2013).

Det er ikke et felles teoretisk rammeverk eller en samlet metodologisk tilnærming som dominerer dette relativt unge fagfeltet. Men det som er felles for de fleste studiene av Holocaustundervisning er å drøfte balansegangen mellom kunnskap om Holocaust som historisk hendelse, og abstrahering av denne kunnskapen til innsikt om diskriminering og rasisme på et mer generelt plan. En viss grad av abstrahering er nødvendig for at kunnskapen om Holocaust skal kunne bidra til å forstå andre hendelser (Pattigrew, 2010; Cousin & Fine, 2012), men det er uenighet om det er mulig å ivareta både kunnskap om den historiske konteksten og skape tilstrekkelig forståelse for rasisme og diskriminering som moderne samtidige problem (Cowan & Maitles, 2017; Short & Reed, 2004; Foster, 2020). Disse to teoretiske utgangspunktene er viktige for analysen i denne avhandlingen: Hvordan bruker elevene sin kunnskap om Holocaust i møte med dagens rasisme?

Selv om det de siste årene har vært en økende vektlegging av Holocausts historie i Norge, og selv om denne hendelsen er blitt en betydelig brikke i den antirasistiske utdanningsdiskursen, er det fremdeles kun gjort et begrenset antall studier av holocaustundervisning på norske skoler. De studiene som er gjort, har problematisert hvordan norske undervisere i utstrakt grad har hatt et mål om at undervisningen skal være moralsk dannende (Kverndokk, 2005; Hagen, 2016; Syse, 2016; Kydland, 2020; Fondevik 2002).

3.4 Elevenes historiske kunnskap som antirasistisk ressurs – Kognitive og affektive aspekter

Teorien i denne avhandlingen diskuteres på tre ulike nivåer i dette kapittelet, både i forhold til teoretiske perspektiver på rasisme og på holocaustundervisning. På makro-nivået handler teorien om den offentlige diskursen om rasisme, og om hvordan denne legger bestemte rammer for diskusjon om temaet. Det kollektive minnet om Holocaust hører også til på dette nivået. På meso-nivået handler den om hvilket rom skolene har

til å utfordre den dominerende samfunnsdiskursen, blant annet gjennom undervisning om Holocaust. Begge disse nivåene er nødvendige for å kontekstualisere og beskrive implikasjonene av empirien som er skrevet frem i avhandlingen. Mikro-nivået i avhandlingens teoretiske rammeverk handler om hvordan empirien skal forstås, og hvilke implikasjoner denne har for nivåene over.

I intervjuene som legger grunnlaget for tre av artiklene, diskuterer elevene en rekke historiske og samtidige hendelser som gjerne knyttes til rasisme. I disse artiklene analyserer jeg elevenes forståelser ved å beskrive deres kunnskap om de ulike temaene og ved å koble denne kunnskapen til deres affektive relasjon til emnet. Dette kaller jeg henholdsvis elevenes *kognitive* og *affektive* forståelse av temaet. Både elevenes kunnskap og deres affektive relasjon, er formet av den dominerende samfunnsdiskursen og undervisningen på skolene. Analysen utforsker elevenes forståelse, og skaper derfor et faglig grunnlag for å problematisere skolens arbeid.

Begrunnelsen for å analysere elevenes utsagn i både et *kognitivt* og et *affektivt* perspektiv, finnes i rasismeforskningen og i historiedidaktikken. Det kognitive handler om hvilken kunnskap elevene viser om emnene som diskuteres. Denne kunnskapen kan med utgangspunkt i historieforskning i alle fall delvis beskrives som riktig eller feilaktig, og det kan diskuteres opp mot didaktiske påstander om hvilken kunnskap som er nødvendig for å kunne forstå et emne. Men som Maiter og Joseph (2016) påpeker, er det ikke mulig å analysere intervjuer om rasisme uten å også ta hensyn til hvilken posisjon informantene snakker ut ifra. Dette handler blant annet om den post-rasistiske diskursen som Goldberg (2016) beskriver, hvor det finnes stigma rundt det å snakke om rasisme. Dette stigmaet kan gjøre det ubehagelig å diskutere rasisme, et ubehag som kan prege elevenes utsagn. Det er derfor nødvendig å ta høyde for det affektive for å forstå *hvorfor* elevene svarer som de gjør og for å analysere meningen i elevenes utsagn.

Det affektive er ikke et sidespor, men en viktig del av hvordan vi forholder oss både til rasisme som fenomen og til det ubehagelige i fortiden vår. Det er samtidig viktig å understreke at det affektive bygger på kunnskap, og at de to aspektene dermed må sees i lys av hverandre. Mye av den antirasistiske undervisningen i Norge bygger helt klart på affektive og moralske poenger, men i historieundervisningen er forholdet mellom det affektive og det kognitive sammensatt. Fordi det nettopp er betydningen av en historisk innramming av antirasismen som er hovedfokuset i denne

avhandlingen, er det også avgjørende å si noe om hvordan *historisk empati* kan beskrives og analyseres i møte med elevene i studien.

3.4.1 Historisk empati og distanse

Det historiedidaktiske teorien om *historisk empati* er sentralt for å forstå elevenes utsagn i denne avhandlingen. Denne teoretiske tilnærmingen er valgt fordi den beskriver hvordan kunnskap om fortiden kan brukes til å reflektere om samtiden og hvordan erfaringer fra samtiden kan brukes til å forstå fortiden.¹⁷ Det er nettopp denne bevegelsen, fra historisk kunnskap til refleksjon og holdningsbygging, som er bærebjelken i skolens bruk av det kollektive minnet om Holocaust. Modellen bidrar dermed til å konkretisere hva som kreves for at kunnskap om Holocaust kan være et utgangspunkt for refleksjon hos elevene, og kan dermed også si noe om hva som eventuelt vanskeliggjør denne bevegelsen fra kunnskap til refleksjoner og holdninger.

Historisk empati er et begrep som blir brukt på delvis ulike måter i den historiedidaktiske forskningen (Brooks, 2009). Begrepet kan sies å ha fått et slags gjennombrudd i britisk historiedidaktikk rundt årtusenskiftet. Yeager et al. (1998) drøftet i en innflytelsesrik studie det de kalte historisk empati ved å undersøke effekten av å la elever bli utsatt for ulike perspektiver på en moralsk tvetydig hendelse. Ikke overraskende førte dette grepet til at elevene i større grad så hendelsen som kompleks, og måtte i større grad reflektere kritisk rundt spørsmålet om hvorfor fortidens mennesker handlet som de gjorde. Allerede samme året stilte Blake (1998) spørsmål ved om «empatien» i som ble diskutert i Yeager et. al. sin studie virkelig var «historisk», eller om denne best kunne forstås som forankret i andre fag enn historie. Altså er kjernen i denne kritikken spørsmålet om hvorvidt det er historiefagets oppgave å etterfølge og dyrke historiske empati.

I sin gjennomgang av forskningen på historisk empati, beskriver Brooks (2009) hvordan det stadig har vært diskutert hvordan den affektive delen av begrepet skal forstås og hvilken mening den skal tillegges. Brooks (2009) trekker likevel frem at flere studier viser lovende effekter av å arbeide med historisk empati i undervisning med tanke på å utvikle evnen til kritisk refleksjon hos elevene. Boken *Teaching History for the Common Good* (Barton & Levstik, 2004) sees gjerne på som gjennombruddet for

¹⁷ Som jeg nevner i artikkel 3, er også begrepet «historisk empati» introdusert i LK20. Dette begrepet er brukt uten referanser eller forklaring i læreplanen. Det er derfor ikke mulig å si noe om hvilken mening skolemyndighetene har lagt i begrepet.

den sosio-kulturelle tilnærmingen til undervisning i historiedidaktikken. I denne tilnærmingen, som er blitt svært innflytelsesrik, er man opptatt av hvordan historisk kunnskap er med på å skape sosiale fellesskap, og at historisk kunnskap derfor kan være en viktig sosial kompetanse for elevene. Den økende interessen for historisk empati må sees i lys av dette, nettopp fordi den kan si oss noe om hvordan fortiden kan bli viktig for samtiden.

Min forståelse av historisk empati bygger på Endacott og Brooks (2013) sin modell, som er et forsøk på å komme i møte de sentrale innvendingene mot begrepet. Denne modellen beskriver tre likeverdige dimensjoner som må være på plass for at eleven skal ha en vellykket og tilstrekkelig historisk empati: Historisk kontekstualisering, åpenhet for å skape en affektiv relasjon til tematikken man møter og evne til å innta ulike perspektiver. Forholdet mellom disse dimensjonene viser Endacott og Brook i denne modellen som jeg har oversatt til norsk:

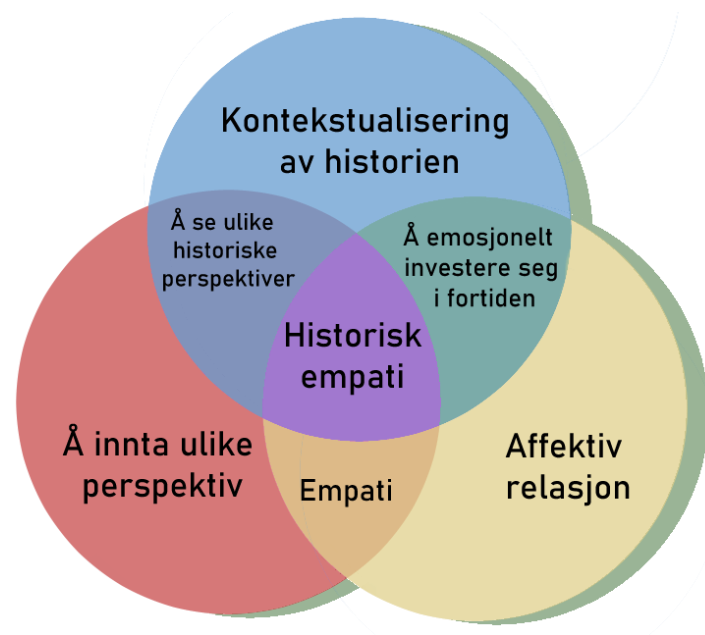


Fig. 3.3

For Endacott og Brooks, er historisk empati et to-dimensjonalt affektivt-kognitivt konsept. Å kontekstualisere historien og å innta ulike perspektiver, er fortrinnsvis kognitive øvelser, men å skape relasjoner til materialet er en affektiv øvelse (Endacott & Brooks, 2013). Det er, som figuren viser, først når disse tre faktorene opptrer sammen at elevene utvikler historisk empati, mener Endacott og Brooks.

I det man hevder at historisk empati kan og ikke-kan være til stede hos elevene, åpner man også opp for at elevene kan oppleve *historisk distanse*, som kan være kognitiv og/eller affektiv. Phillips (2013) hevder at enhver historisk fremstilling faller

på et spektrum av empati- og distanseskapende. Distanse handler videre for Phillips (2013) om hvordan historiske aktører slutter å fremstå som fullverdige mennesker man kan gjenkjenne seg i. En slik ikke-affektiv posisjon kan gjøre det enklere å tilnærme seg historiske aktører analytisk, men kan også skape problemer i en utdanningskontekst knyttet til det å etablere en dypere forståelse av historien som det undervises om.

Friedlander (1992) beskriver hvordan det er nødvendig for akademikere som arbeider med Holocaust å balansere mellom distansert analyse og emosjonelt engasjement for å forstå Holocaust. Dette er trolig også sant for elever som skal arbeide med folkemordet. En større utfordring enn den potensielle historiske distansen som Phillips (2013) beskriver, er likevel det Endacott (2010) kaller *egosentrisk forskyvning* i elevenes affektive møte med historiske aktører.¹⁸ Dette innebærer at manglende kunnskap om den historiske konteksten fører til at elevene i overdreven grad bruker sine egne emosjonelle erfaringer til å forstå og felle dom over historiske aktører. Dette er en form for «ikke-historisk» empati, som altså må forstås som noe annet enn historisk empati. Målet med Endacott & Brooks' modell er nettopp å finne balansen mellom å innta perspektivene til historiske aktører emosjonelt, og å kjenne til og forstå fortiden historisk og analytisk, mellom historisk distanse og egosentrisk forskyvning.

Det kognitive aspektet ved historisk empati handler om elevens kunnskap om historiske forhold, og deres evne til å forestille seg hvordan fortiden så ut fra ulike aktørers ståsted (Endacott & Brooks, 2013). Manglende eller feilaktig kunnskap kan også bidra til å skape distanse til historien og vanskeliggjøre byggingen av historisk empati. I møte med intervjumaterialet er poenget i denne avhandlingen ikke bare å undersøke hvilken kunnskap elevene har og mangler, men å diskutere konsekvensene av denne kunnskapen for den totale forståelsen.

De affektive aspektene ved elevenes forhold til historien er langt vanskeligere å beskrive og analysere enn de kognitive. Den affektive dimensjonen blir brukt i denne avhandlingen til å skape forståelse for hvordan elevene forholder seg til emosjonelt kompliserte sider av temaet. Blant annet vil jeg vise hvordan den affektive dimensjonen kan brukes til å gi ytterligere innsikt både i grunnene til at elevene har en forenklet forståelse av rasisme som fenomen, og hvorfor de har forenklete forståelser av de historiske aktørene i fortellingen om Holocaust. Med dette utgangspunktet diskuterer jeg i kapittel 6 hvorfor den affektive dimensjonen må forstås som helt sentral i denne undervisningen.

¹⁸ Min oversettelse. Opprinnelig «egoistic drift».

Teorien om historisk empati bidrar til å belyse hva som kreves for å nå de ambisjonene norske skolemyndigheter har til holocaustundervisningen. Den beskriver hvordan elevenes affektive og kognitive relasjon til Holocaust skal kunne prege deres forståelse av *rasisme* som fenomen. For at dette skal være meningsfullt for elevene, må deres affektive og kognitive forståelse av Holocaust på et eller annet vis kunne overføres til refleksjoner om dagens rasisme.

3.5 Teoretiske rammeverk for de ulike artiklene

I møtet med det empiriske materialet, kan avhandlingens teoretiske ramme brukes til å analysere elevenes refleksjoner og forståelser i lys av skolemyndighetenes antirasistiske prosjekt. Den teoretiske rammen som er beskrevet i dette kapitlet, preger hele avhandlingen. I de ulike artiklene løftes ulike aspekter av teorien frem for å studere ulike deler av det empiriske materialet. Det empiriske materialet som teorien anvendes på, beskrives ytterligere i kapittel 4, men i korthet dreier deg seg om utdanningspolitiske dokumenter (artikkel 1) og intervjuer med elever på ungdomstrinnet (artikkel 2, 3 og 4). Figur 3.4 viser hvordan det teoretiske rammeverkene er brukt i de ulike artiklene.

Tittel på artikkel	Fokus	Teoretisk rammeverk
<i>Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen</i>	De formelle rammene for antirasistisk undervisning i Norge Utforsker sammenstillingen mellom Holocaust og antirasisme	Bygger på teoretiske perspektiver om antirasistisk undervisning og spesielt CRT i skolen.
<i>Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet</i>	Hvordan norske elever forstår og bruker begrepet «rasisme».	CRT og rasismebegrepet som sosialt konstruert.
<i>Elevers forståelse av motivene til de som bidro til</i>	Om elevenes forståelse av Holocaust som historisk hendelse kan gi dem innsikt	Perspektiver på holocaustundervisning som holdningsbyggende samt teori om historisk empati.

<i>gjennomføringen av Holocaust</i>	i hvordan andre former for diskriminering arter seg.	
<i>Men hvorfor jødene? En sentral utfordring ved den universalistiske didaktiseringen av Holocaust</i>	Elevenes forståelse av jødene som ofre for Holocaust. Problemer med «universaliseringen» av Holocaust i undervisningssammenheng.	Perspektiver på didaktisering av historiske hendelser. Utfordringer ved elevenes affektive møte med historiske ofre.

Fig. 3.4

Et sentralt utgangspunkt i den første artikkelen er behovet for å ha konkrete og tydelige antirasistiske intensjoner på et skolenivå (López, 2003). Dette behovet aktualiseres i artikkelen ved å løfte frem at rasisme er et omdiskutert begrep også i Norge (Helland, 2019), ved å påpeke at teoretiske perspektiver på rasisme er svært kritiske til tilsynelatende nøytrale posisjoner (Gilborn, 2006; Ivery & Bassett, 2011; Modica 2015), og ved å løfte frem at empiriske undersøkelser viser at lærere i Norge delvis unngår temaet (Svendsen, 2014; Dowling, 2017; Lund, 2018; Osler & Lindquist, 2018; Jore, 2018). Med dette som bakgrunn, kontekstualiseres og analyseres den betydningsfulle rapporten om rasisme og antisemittisme i skolen *Det kan skje igjen* fra 2011. Et sentralt poeng er å forstå hva som skjer med utformingen av antirasistisk arbeid i skolen når tilnærmingen til dette i så stor grad skjer via det kollektive minnet om Holocaust.

Artikkel 2 omhandler spesifikt elevenes forståelse av rasisme som begrep og fenomen. Med utgangspunkt i Todorov (1993/2009), Bangstad & Døving (2018) og Rogstad & Midtbøen (2010) blir tre hovedforståelser av rasisme skrevet frem: «Klassisk rasisme», «Kulturell rasisme» og «Rasialisering». I artikkelen er disse tre forståelsene løftet frem fordi de representerer ulike dominerende posisjoner i begrepets historie. Samtidig har de tre forståelsene også svært ulike konsekvenser for hvordan rasisme som fenomen blir operasjonalisert og hvordan det skal forebygges. De tre forståelsene brukes i artikkelen til å plassere elevenes kollektive forståelse av rasisme. Funnene i denne artikkelen brukes i avhandlingen for å diskutere forståelse av rasisme i lys av elevenes forståelse av Holocaust.

I artikkel 3 er det elevenes forståelse av motivene til de som gjennomførte Holocaust som diskuteres. I artikkelen blir Endacotts & Brooks (2013) teoretiske beskrivelse av *historisk empati* brukt som analytisk verktøy for å drøfte elevenes tilnærming til de historiske aktørene. Hvordan elevene plasserer seg i henhold til modellen om historisk empati i møtet med fortellingen om Holocaust, blir i artikkelen lest opp mot teoretiske perspektiver på hva som er nødvendig for å kunne ta lærdom av denne fortellingen. Hovedmålet med artikkelen er å si noe om den mulige overføringsverdien av elevenes forståelse av motivene til Holocausts gjerningsmenn til motivene til andre former for rasisme og diskriminering.

Den fjerde og siste artikkelen i avhandlingen drøfter hvordan elevene beskriver jødernes rolle som offer i fortellingen om Holocaust. Spesielt rettes det et fokus mot hvordan elevene i studien delvis videreformidler antisemittiske forestillinger, og hvordan dette i noen grad er med på å flytte ansvaret for folkemordet over på ofrene selv. Dette diskuteres med utgangspunkt i teoretiske diskusjoner om å universalisere undervisningen om Holocaust.

3.6 Oppsummering: Teoriens rolle i avhandlingen og i artiklene

Den tidligere forskningen på rasisme og antirasisme i Norge og i den norske skolen, har på ulike vis belyst at det finnes et uforløst potensial i den norske antirasistiske undervisningen. I det foregående kapittelet ble denne forskningen diskutert sammen med skolens utvikling som antirasistisk institusjon de siste årene. I det kapittelet kom det tydelig frem at forskningen på rasisme/diskriminering og skolens håndtering av disse spørsmålene har utviklet mye de siste ti årene spesielt, og at utfordrende aspekter ved skolens rolle som antirasistisk institusjon har blitt synligere. I dette kapittelet har jeg gjort rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for min analyse av den norske skolens arbeid med antirasisme og dens sammenkobling med kunnskap om Holocaust.

Det teoretiske utgangspunktet for å snakke om antirasisme i skolen i denne avhandlingen kan oppsummeres slik: Rasisme er et sosialt konstruert fenomen, fordi begrepet rasisme er en dynamisk sosial kategori som kan brukes til å beskrive handlinger og enkeltmennesker. Begrepet er omdiskutert og politisk betent fordi begrepet har stor moralsk tyngde og ulike definisjoner av det kan gi ulike tolkninger av den politiske virkeligheten. Videre er den dominerende forståelsen av rasisme sterkt preget av vårt kollektive minne om Holocaust. I denne sammenhengen hvor det er

ungdommer i rollen som *elever* som studeres, er det kollektive minnet om Holocaust sentralt for deres forståelse av rasisme fordi denne fortellingen er sentral i den antirasistiske utdanningsdiskursen i Norge. Læreplanen og andre sentrale styringsdokumenter legger frem ideen om at kunnskap om Holocaust skal gi elevene forståelse for hvordan diskriminering oppstår og hvor farlig dette kan være. Elevenes forståelse av rammene for dette folkemordet blir i denne avhandlingen derfor sett på som en sentral del av elevens samlede forståelse av rasisme som fenomen.

4 Hvordan beskrive antirasisme og holocaustundervisning i skolen: Metodisk tilnærming

Effekten av koblingen mellom antirasisme og Holocaust er det enda begrenset forskning på. I denne avhandlingen utforskes dette. Det er mange tenkelige måter å tilnærme seg denne problemstillingen på, men enhver tilnærming vil være avhengig av både datamateriale og verktøy for å analysere dette.

Datagrunnlaget til denne avhandlingen er todelt: Den undersøker skolens vilkår for antirasistisk undervisning, og den undersøker elevenes forståelse av rasisme og Holocaust. Derfor er også dette kapittelet todelt. Først beskrives avhandlingens tilnærming til de politiske dokumentene som legger vilkårene for skolens antirasisme, deretter beskrives en kvalitativ studie av norske niendeklassingers forståelse av rasisme og Holocaust. I begge tilfellene er metoden kvalitativ. I kvalitativ forskning er målet å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010). Dette innebærer å studere hvorfor aktører handler eller tenker som de gjør i en gitt kontekst. Fra mitt ståsted ser det ut som det i første rekke er behov for mer av den kunnskapen kvalitative studier generer for å kunne videreutvikle forskningen på antirasisme i skolen.

4.1 Metodisk tilnærming med utgangspunkt i den teoretiske beskrivelsen av rasisme og antirasisme

Den amerikanske utdannings-psykologen John W. Cresswell sier at de valgene som avgjør hvordan et forskningsprosjekt blir seende ut gjøres på tre nivåer (2014). Disse tre er: De filosofiske antagelsene forskeren tar med seg inn i prosjektet, forskningsdesignet og den spesifikke forskningsmetoden.

I kapittel 3 er avhandlingens teoretiske tilnærming beskrevet, denne beskrivelsen er også grunnlaget for forskningsdesignet. Der blir det norske samfunnets forhold til spørsmål om rasisme og diskriminering forstått via Goldbergs (2015) beskrivelse av post-rasistiske samfunn, og Holocaust som den sentrale kollektive erfaringen rasisme forstås via Goldberg (2006) og LaCapra (2006). Denne teoretiske rammen får også betydning for avhandlingens metodiske design. Maiter & Joseph (2017) hevder at data fra kvalitative studier av rasisme ikke kan brukes uten å lese dem via teoretiske perspektiver. Dette er fordi forskningen på rasisme postulerer at både

objektet som studeres og forskeren som analyserer, inngår i potensielt rasistiske systemer som avgjør hvordan utsagn artikuleres.

I et post-rasistisk samfunn, finnes det ifølge Goldberg både stillhet rundt spørsmål om rasisme, og en motvilje mot å gå inn i disse problemstillingene. For denne avhandlingen betyr dette at vi ikke kan forvente at intervjuobjektene og de politiske dokumentene som undersøkes, i utgangspunktet vil forholde seg til spørsmål om rasisme på noe annet enn et overfladisk nivå. Dette er ifølge Goldberg fordi de eksisterende maktstrukturene i samfunnet opprettholdes dersom samtalen om rasisme holdes på dette nivået. Derfor er det også nødvendig med en metodisk tilnærming som gjør det mulig å ha intervjuer som beveger seg forbi det overfladiske nivået, og analysere hva som er de faktiske rammene for antirasisme i skolen og den faktiske forståelsen av rasisme og Holocaust blant elevene. Det må likevel også understrekes at det ikke er noen automatikk i at en i utgangspunktet overfladisk tilnærming til spørsmål om rasisme, alltid innebærer en opprettholdelse av underliggende diskriminerende strukturer. Det er ikke dette som er poenget til Goldberg. Poenget er å se forbi dette nivået for å se de faktiske forståelsene av og konsekvensene av ulike aktørers tilnærming til rasisme og diskriminering.

4.1.1 Ulike tilnærminger til problemstillingen

For Cresswell (2014) handler forskningsdesignet om hvorvidt man har en kvalitativ, kvantitativ eller kombinert tilnærming til datainnsamlingen. Med utgangspunkt i den teoretiske beskrivelsen av rasisme som fenomen har jeg i dette prosjektet funnet den mest givende å tilnærme meg feltet kvalitativt. Helt fra starten av prosjektet har det vært sentralt å finne metodiske tilnærminger som åpner for en dyp forståelse av fenomenene som studeres. I artikkel 1 diskuteres rapporten *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2011) gjennom en ideanalyse. Denne analyseteknikken gjorde det mulig å se rapportens forestilling av rasisme i lys av teoretiske tilnærminger. Spesielt gjorde denne metodiske tilnærmingen det mulig å si noe om konsekvensene av sammenstillingen mellom rasisme og antisemittisme. I de øvrige tre artiklene undersøkes elevers forståelse av rasisme og Holocaust med utgangspunkt i utforskende fokusgruppeintervjuer hvor elevene måtte utdype sitt forhold til, og anvende sin kunnskap om, rasisme og Holocaust.

Prosjektet veksler mellom å studere fenomenet rasisme i skolen ved å studere skolemyndighetenes tilnærminger til antirasistisk undervisning, og å studere elevenes

egen forståelse av sentrale begreper. Denne tilnærmingen har vært nødvendig fordi disse to fenomenene ikke kan sees adskilt fra hverandre: Elevenes forståelse av de sentrale begrepene kan først meningsfullt diskuteres om de drøftes opp mot en inngående forståelse av premissene skolen har lagt for deres læring om temaet.

4.1.2 Prosjektets metodiske utvikling

Som alle andre aspekter av et prosjekt som dette, har også den metodiske tilnærmingen endret seg mye i løpet av de årene prosjektet har pågått. Dette er først og fremst fordi arbeidet med å skrive frem en intervjuguide og det fysiske arbeidet med å innhente empiri, av praktiske grunner skjer i starten av prosjektet, noe som gjør at jeg nå ved prosjektets slutt ser utfordringer ved den metodiske tilnærmingen som ikke tidligere var tydelige. Koronapandemien har også gjort det vanskeligere å innhente mer data underveis i arbeidet.

Siden starten av prosjektet har jeg hatt et ønske om å synliggjøre elevenes refleksjoner rundt denne tematikken. Dette fordi jeg opplevde at denne empirien var mangelfull i forskningsfeltet, men også fordi jeg opplevde at skolemyndighetenes formuleringer forutsatte en forenklet forståelse av elevenes virkelighet. Hverken nytten av kritisk tenkning eller av historisk kunnskap er så entydig som den iblant kan fremstå i skolens styringsdokumenter. Det handler blant annet om å vise frem at elevene faktisk aktivt inngår i refleksjon og kritisk tenkning rundt spørsmål om rasisme og Holocaust, og samtidig at denne refleksjonen alene ikke nødvendigvis skaper innsikt om verden. Som Kjøstvedt (2019) påpeker, er det å tenke kritisk i møte med Holocaust en svært krevende oppgave for elevene. Det er også vanskelig å innhente data om dette.

I utgangspunktet gikk jeg bredt ut i datainnsamlingen og diskuterte en rekke historiske og samtidige hendelser knyttet til rasisme og diskriminering, både i møte med elevene og i møte med skolens styringsdokumenter. I bearbeidelsen av datamaterialet har det vist seg nyttig og nødvendig med et smalere perspektiv. I løpet av denne utforskende perioden ble koblingen mellom rasisme, antisemittisme og Holocaust hovedfokuset i avhandlingen.

4.2 Ideanalyse og lesning av politiske dokumenter

I avhandlingens første artikkel rettes fokuset mot rammene som finnes for antirasistisk undervisning i Norge. Disse rammene består av en rekke handlingsplaner, lovverk og læreplaner. Den historiske utviklingen og omfanget av disse rammene har jeg

beskrevet i kapittel 2. I avhandlingens første artikkel ser jeg nærmere på et dokument som jeg ser på som spesielt interessant for å forstå disse rammene.

Ideanalyse er det metodiske analyseverktøyet som er brukt i den første artikkelen for å forstå rapporten *Det kan skje igjen* (2011). En ideanalyse er en kvalitativ undersøkelse av ideers tilstedeværelse i en tekst, der fortolkning er en vesentlig del av analysen (Bratberg, 2014). Målet med denne formen for tekstanalyse, er å komme til en bedre forståelse av hvorfor en tekst argumenterer som den gjør. Altså er målet ikke bare å beskrive hvilke ideer som finnes i en tekst, men si noe om hvordan de bakenforliggende ideene er avgjørende for hvordan en tekst argumenterer. Ideanalysen er i denne artikkelen forankret i teoretiske perspektiver på rasisme, og ønsker å beskrive tekstens bakenforliggende ide om rasisme. Dermed vil også ideanalysen vise hvordan en spesifikk forestilling om rasisme vil gi spesifikke rammer og verktøy for å arbeide mot rasisme.

Rapporten som analyseres består av en beskrivelse av hvordan rasisme og antisemittisme er problemer i den norske skolen, og den kommer med en rekke forslag til hvordan aktørene i skolen kan arbeidet med disse problemene. I analysen løfter jeg frem to ideer som er avgjørende for rapporten: En deskriptiv problembeskrivelse (ideen om rasisme som et egenartet fenomen) og en normativ løsning som bygger på problembeskrivelsen (ideen om rasisme som et verdispørsmål). Resultatet av analysen diskuteres i kapittel 5 og 6.

Bakgrunnen for å rette blikket mot rapporten *Det kan skje igjen* er sammensatt. Opphavet til og betydningen rapporten har fått, er beskrevet i kapittel 2. For denne avhandlingen er det spesielt interessant at sammenkoblingen mellom antirasisme og Holocaust er så tydelig i denne rapporten. Dermed blir rapporten også interessant for å kunne si noe om effekten av denne sammenkoblingen for arbeidet med antirasisme.

En innvending mot artikkelens tilnærming til temaet er at utvalget av empiri er så smalt at det er for vanskelig å dokumentere at ideene i denne rapporten har preget skolemyndighetenes videre tilnærming til antirasisme. I artikkelen diskuteres konsekvensene av rapporten, blant annet for utviklingen av den nye læreplanen LK20, men også at DEMBRA er en direkte konsekvens av rapportens anbefalinger (DEMBRA, 2016). Det må samtidig understrekes at øvrige relevante dokumenter ikke sees bort i fra eller gjøres ubetydelige i denne avhandlingen, men diskuteres i kappen og i alle artiklene.

4.3 Samtaler med elever for å kunne beskrive deres forståelser av rasisme og antisemittisme

4.3.1 Tematisering og design

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har forskningsintervjuet syv steg: tematisering, design, intervju, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering. Det første av disse stegene, tematiseringen, handler om undersøkelsens hva- og hvorfor, altså om hva som er meningen med undersøkelsen. Det neste steget er design av intervjuene. Dette steget handler om å designe studiet slik at man får den kunnskapen som er nødvendig for å kunne svare på problemstillingene. I dette steget av studien må man også planlegge de nødvendige etiske hensyn ovenfor intervjuobjektets anonymitet og integritet.

I planleggingen av min egen datasamling var det spesielt krevende å finne spørsmål å stille elevene som ikke opplevdes som styrende, eller som om jeg var ute etter ett rett svar. Dersom elevene kom til å oppleve intervjusituasjonen som en lukket samtale, ville poenget med studiet falle bort. Denne utfordringen, som er til stede i alle intervjustudier, er enda mer prekær i denne avhandlingen. Som Goldberg (2015), Helland (2019) og Gullestad (2002) alle beskriver, er det en konflikt i samfunnet om hvordan rasisme som fenomen skal forstås. Når tematikken i intervjuet oppleves som potensielt konfliktfull, er det en fare for at intervjuobjektene svarer på måter der de slipper å ta stilling til det som oppleves som problematisk. I denne avhandlingen ønsket jeg nettopp å undersøke hvordan elevene selv forstår rasisme og Holocaust, og få frem nyanser i denne forståelsen. For å kunne beskrive disse forståelsene var det nødvendig å skape en intervjusituasjon hvor intervjuobjektene i minst mulig grad begrenset seg selv.

I tillegg til at tematikken kan gjøre det vanskeligere å designe gode intervjuer, er også forholdet mellom forskeren og intervjuobjektet et forhold som kan begrense verdien av datamateriale som skapes. Maktforholdet mellom forskeren og den som blir intervjuet i et forskningsintervju er usymmetrisk, og dette maktforholdet kan føre til at intervjuobjektet leter etter «riktige» svar, heller enn å svare utlukkende fra sine egne meninger (Barbour & Schostak, 2005). I undersøkelsen jeg ønsket å gjennomføre er dette maktforholdet ytterligere utfordrende fordi intervjuobjektene var elever (som i rollen som elever er opplært til å lete etter riktige svar).

En ytterligere utfordring er knyttet til at det er vanskelig å fange elevenes evne til å koble sammen fortellinger om fortiden med sin egen samtid. Som beskrevet

tidligere er dette både en kognitiv og en affektiv øvelse, som det kan være vanskelig å observere og beskrive utenfra.

Altså var det nødvendig med et intervjudesign som kunne utjevne det usymmetriske maktforholdet under intervjuene, som kunne gjøre det mindre problematisk for elevene å diskutere temaet rasisme og gav dem mulighet til å bruke sin kunnskap om fortiden til å beskrive samtidige utfordringer. Det endelige designet for undersøkelsen, var sterk inspirert av en undersøkelse gjort av den amerikanske samfunnsfagdidaktikeren Keith C. Barton og den irske utdanningsforskeren Alan W. McCully. Da de ønsket å undersøke hvordan nord-irske ungdommer forholdt seg til ulike historiske narrativ om konflikten i landet, brukte de bilder for å sette i gang refleksjoner hos ungdommene (Barton & McCully, 2005; 2010; 2012).

Selv om utgangspunktet for Barton og McCullys studie er annerledes enn utgangspunktet for min studie, er det også flere faktorer som ligner. Dette handler både om det historisk-kontekstuelle og teoretiske landskapet elevene i de ulike situasjonene er bedt om å orientere seg i, og om den dataen denne metoden skaper. I den norske skolen er elevene bedt om å bruke fortiden, og i særlig grad historien om Holocaust, til å forstå «mekanismene» bak og konsekvensene av rasisme, diskriminering og ekstremisme i samtiden. En sentral utfordring for å konstruere denne kunnskapen, er den pågående uenigheten eller konflikten om hvordan rasisme skal forstås. Det er ingen kunnskap fra fortiden som enkelt kan overføres til samtiden og skape entydig kunnskap for elevene. På samme måte som de nord-irske elevene, må de norske elevene også selv tolke fortiden og på ulikt vis knytte den til sitt eget liv.

Elevenes arbeid med historie kan ha en rekke ulike tenkelige utfall, basert på hvordan de forstår fortiden, og hvordan de forstår rasisme og diskriminering. To tenkelige ytterpunkter er at elevene enten bruker historien til å se linjer mellom sin egen samtid og våre utfordringer med diskriminering, eller at de bruker historien til å bekrefte at diskriminering og rasisme arter seg på måter som ikke lenger er vanlige i vår egen tid og at dette er utfordringer som ikke lenger er gjeldende. Utgangspunktet både for denne studien og for Barton og McCullys er altså at elevene skal forholde seg til en historie som det er konflikt om, men som det finnes en forestilling om at er viktig for samtiden.

I metoden utviklet av Barton & McCully er det to hovedmomenter: Først at det er *bilder* av historiske hendelser som er utgangspunktet for intervjuene og at elevene under intervjuene skal arbeide med å se disse bildene i lys av hverandre (Barton &

McCully, 2012). Jeg utarbeidet et sett med bilder som kunne fungere som samtalestartere i intervjuene for denne studien. Bildene viste et spekter av ulike konkrete hendelser som i ulik grad kunne knyttes til spørsmål om rasisme, diskriminering og antisemittisme.¹⁹ Jeg bestemte også at elevene skulle få i oppgave å sette sammen bildene i kategorier, uten å legge noen føringer for hvor mange kategorier bildene skulle deles inn i, eller hva kategoriene skulle være. Elevene ville også få mulighet til å legge bort bilder de ikke mente passet sammen med noen andre. Tanken bak dette var todelt. For det første ville det redusere min rolle som samtalestyrer, i stedet ville diskusjonene mellom elevene om hvilke bilder som hang sammen ,gjøre at de forholdt seg til hverandre og stilte hverandre spørsmål. For det andre gjorde dette grepet at elevene måtte sammenligne og holde ulike konkrete eksempler på rasisme opp mot hverandre. En hovedtanke var også at elevene i dette arbeidet ville komme til å vise frem sin forståelse av forholdet mellom Holocaust og andre former for diskriminering.

Videre ble det bestemt at intervjuene skulle gjennomføres i fokusgrupper på mellom fire og seks elever. Å gjennomføre intervjuene i grupper er også en måte å styrke intervjuobjektens posisjon under intervjuet (Eder & Fingerson, 2011). Samtidig påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at samspillet i en gruppe kan gjøre det lettere å uttrykke synspunkter om følsomme eller kontroversielle temaer. Å intervju elevene i små grupper øker også sannsynligheten for at de aktivt går i dialog med hverandre, heller enn å vente på spørsmål fra intervjueren (Krueger & Casey, 2000; Levstik & Barton, 2008). Det var også klare praktiske fordeler ved å gjennomføre intervjuene i grupper: Å ta ut en klasse gruppevis krever mindre tid enn å ta ut en og en elev, det var derfor enklere for lærerne i klassene hvor undersøkelsen skulle gjennomføres å finne tid til det.

Utgangspunktet for studien er forestillingen om at historisk kunnskap kan hjelpe elevene til å reflektere over, forstå og motsette seg ulike former for rasisme og diskriminering. Som vist i kapittel 2, er dette en forestilling som er godt etablert over lang tid hos norske skolemyndigheter. Slik denne studien er designet, skal elevene under intervjuene bruke sin kunnskap på samme måte som de er tiltenkt å bruke den i verden utenfor skolen. At studiens rammer ligner virkeligheten utenfor studien, styrker studiens validitet (Grønmo, 2004).

¹⁹ For en oversikt over bildene, se vedlegg 3.

4.3.2 Beskrivelse av utvalg og gjennomføring av intervjuer

Fra starten av ønsket jeg at studien skulle gjennomføres på ungdomsskoler som representerte ulike miljøer. Jeg valgte å bruke elever i ungdomsskolen som informanter fordi deres forståelse av rasismebegrepet og Holocaust potensielt kunne si noe om hvilken forståelse elevene satt igjen med når de var ferdig med det obligatoriske grunnskoleløpet. I forlengelse av denne tanken var utgangspunktet å intervju elever i tiendeklasse, men jeg erfarte fort at dette ble vanskelig fordi lærerne jeg kontaktet opplevde at de måtte bruke all den tiden de hadde tilgjengelig på å forberede elevene til eksamen. Jeg valgte derfor heller å intervju elever i niendeklasse. I utvelgelsen hadde jeg også satt som et premiss for deltakelse at elevene hadde hatt undervisning om andre verdenskrig/Holocaust. Det å gjennomføre studien i ulike miljøer ga meg muligheten til å vise frem hva som var *likt* i ulike miljøer.

Det var klart fra starten av prosjektet at kun et begrenset utvalg skoler og elever kunne bidra i studien. Utgangspunktet ble derfor å gjøre et *strategisk utvalg* av informanter. Dette innebærer at utvalget er gjort på grunnlag av systematiske vurderinger, som i dette tilfelle skulle sørge for at dataen som ble generert ble relevant også utfor skolene der undersøkelsene ble gjennomført (Grønmo, 2015). Undersøkelsen ble gjennomført ved fire ulike skoler på Vestlandet. To av disse skolene lå i urbane strøk, og to av dem i rurale. De to urbane skolene representerte hvert sitt ytterpunkt: Skole A lå i en bydel preget av stort sosialt/økonomisk/etnisk/religiøst mangfold, mens skole D lå i en langt mer homogen forstad. Videre brukte de ulike skolene også ulike læreverker, og ingen av de skolene i det endelige utvalget brukte de samme bøkene.

Det viste seg vanskelig å rekruttere skoler til studien. Flere skoler ble spurt om å være med på undersøkelsen, men valgte til slutt å ikke delta fordi det var vanskelig for lærerne å sette av tid til studien. Likevel fikk jeg tilgang til å intervju en rekke elever. Hvert intervju varte mellom 40 og 90 minutter, og ble gjennomført i skoletiden. I tillegg var jeg i klasserommene og snakket med elevene i forkant av intervjuene, og hadde møter med lærerne og rektor/avdelingsleder. Figur 4.2 viser hvordan de ulike skolene skilte seg fra hverandre.

	Skole A	Skole B	Skole C	Skole D
Beliggenhet	Urban, sentrum	Rural, fådelt	Rural	Urban, forstad
Læreverk	Ingen læreverk	Underveis (Gyldendal)	Matriks (Aschehoug)	Makt og menneske (Cappelen Damm) + DEMBRA-skole

Fig. 4.1

Det ble ikke tatt hensyn til den etniske eller religiøse sammensetning i de enkelte klassene som deltok i studien. Elevene ble heller ikke spurt om å oppgi informasjon om dette i intervjuene. Dette er faktorer som helt klart kan påvirke elevenes forståelser av tematikken. Når dette likevel ikke ble inkludert i denne studien, handler det om at ambisjonen for denne studien var å analysere mønstre og fellestrekk i elevenes forståelser av rasisme, diskriminering og Holocaust, ikke å forklare årsaker til eventuelle variasjoner.

Skolene og klassene som deltok i studien ble vervet i løpet av våren 2019, og intervjuene ble gjennomført i mai og juni dette året. Studien ble meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).²⁰ Godkjenningen fra NSD forutsatte skriftlig samtykke fra foresatte og deltakerne selv, og at ikke-anonymisert data ble forsvarlig oppbevart. Begge disse forutsetningene ble møtt. Det ble bevisst lagt inn en større pause mellom datainnsamlingen på Skole A og de øvrige skolene, slik at metoden kunne revideres dersom det visste seg å være behov for det. En rekke justeringer ble gjort etter at de første intervjuene på Skole A var gjennomført. For det første ble utvalget av bilder noe endret. For det andre ble det også tydelig da jeg transkriberte de første intervjuene at min egen intervjuteknikk til tider begrenset samtalen. I de påfølgende intervjuene passet jeg derfor i større grad på å følge Rubin & Rubins (2005) mal for oppfølgingsspørsmål under kvalitative forskningsintervjuer. Ifølge denne skal alltid ny informasjon, oversimplifiseringer, relevante historier og manglende informasjon bli oppfølgt med en gang under intervjuene. Selv om dette er

²⁰ Se vedlegg 1

en ambisjon som kan tolkes på ulike måter og som vanskelig lar seg oppfylle helt, ble intervjuene bedre etter at jeg ble mer bevisst på disse punktene. Dette førte også til at jeg fikk en mer aktiv rolle i intervjuene, og det er klart at dette kan ha påvirket informasjonen som ble samlet inn. Men ved å følge denne malen var ambisjonen likevel at jeg ikke selv skulle bidra med ny informasjon, men trenge dypere inn i elevenes forståelser.

4.3.3 Beskrivelse og begrunnelse for valg av bilder

Til intervjuene ble det gjort et utvalg av 25 bilder. 24 av bildene var historiske fotografier av hendelser som i ulik grad kan knyttes til diskusjoner om rasisme, fascisme, diskriminering og motstand mot ulike former for undertrykkelse. Fotografiene viste hendelser fra de siste hundre årene. De eldste bildene viste medlemmer av KKK i USA på 1920-tallet og undervisning i raselære i Nazi-Tyskland. De nyeste fotografiene viste blant annet den nordiske motstandsbevegelsen som marsjerte i Kristiansand og hærverk mot asylmottak i Norge. Se vedlegg 3 for en fullstendig oversikt over bildene.

Etter at de første intervjuene var gjennomført (Skole A), ble bildeutvalget vurdert på nytt opp mot samtalene mellom elevene. To bilder ble valgt bort etter denne revurderingen, og fire nye ble lagt til. Det var flere grunner til dette. For det første var det enkelte bilder som elevene hadde lite å si om eller som ble for like andre bilder i utvalget. For det andre ble det klart at de bildene som på et eller annet vis viste noe som var kontroversielt, eller som i større grad åpnet opp for uenighet blant elevene, skapte mer inngående diskusjoner. Altså diskusjoner der elevene i større grad plasserte seg i forhold til rasismebegrepet og utfordret hverandre på disse posisjoneringene. De to bildene som ble tatt ut av det originale utvalget, «Mann med turban i den britiske garden. 2015» og «Meme om rasisme. 2010-tallet», bidro begge derimot i liten grad til diskusjoner. Det første bildet skapte mer eller mindre de samme utsagnene som bildet av en svensk politikvinne med hijab. Det andre bildet slet flere av gruppene med å forstå hensikten med. Fire nye bilder kom inn, og disse ble valgt fordi de på ulikt vis var mer kontroversielle eller egnet til å skape diskusjoner. Dette er bildene som ble lagt til i intervjuguiden:



Fig. 4.2

I intervjuene som ble gjort etter justeringen av bildeutvalget, var det helt klart at alle disse bildene skapte diskusjoner og interessante utsagn blant elevene. Spesielt bidro bildet av den høyreekstreme terroristen Anders Behring Breivik til å sette i gang diskusjoner om elevenes rasismebegrep.²¹ De to bildene av voldsofre, bidro også til å bringe inn nettopp temaet vold i elevenes diskusjoner om rasisme og diskriminering.

Det er helt klart at utvalget av bilder har vært styrende for datamaterialet denne avhandlingen baserer seg på. Et annet utvalgt av bilder ville gitt andre samtaler, men så lenge bildene var knyttet til den samme tematikken er det grunn til å tro at de andre diskusjonene ikke ville gitt andre hovedkonklusjoner i analysearbeidet.

4.3.4 Beskrivelse av data

Etter at intervjuene ble gjennomført, satt jeg igjen med ulike sett med data. Først og fremst lydopptak fra ni ulike fokusgruppeintervjuer, men også en rekke feltnotater og fotografier som dokumenterer hvordan de ulike gruppene hadde løst bildeoppgaven de ble gitt. Jeg hentet også inn informasjon ved å snakke med læreren og rektoren på de

²¹ Dette blir studert inngående i artikkel 2.

ulike skolene. Figur 4.4 gir en oversikt over de ulike gruppene som deltok i studien og grunnlaget for dataen artikkel 2, 3 og 4 bygger på.

Skole / Gruppe	Informanter	Antall kategorier	Navn på kategoriene	Bilder valgt bort
Skole A – Gruppe 1	Elev 1A – 5A (5)	6	2. verdenskrig, Nazisme, Rasisme, Hærverk, Antirasisme, «være seg selv»	Tigger i Moss, Demonstrasjon mot Israel, Fenerbache, Meme
Skole A – Gruppe 2	Elev 6A – 9A (4)	2	Positiv, Negativ	Tigger i Moss, Meme, Demonstrasjon mot apartheid
Skole A – Gruppe 3	Elev 10A – 14A (5)	6	Mot rasisme, Jødehat, 2. verdenskrig, Nord-Norge, Rasisme, Tagging/Trussel	Tigger i Moss
Skole B – Gruppe 1	Elev 1B – 4B (4)	8	Hærverk, Vold, Nord-Norge, Fotball, Muslimer, Svart/hvitt, Jødehat, Raselære	Anders Behring Breivik, D-dagen, Pride-paraden
Skole C – Gruppe 1	Elev 1C – 5C (5)	4	Rasisme, Muslimer, Demonstrasjoner, Rettferdighet	
Skole C – Gruppe 2	Elev 6C – 9C (4)	3	Skade/drepe, Rasebestemt, «Folk som står for likhet»	D-dagen, Auschwitz, Tigger i Moss, Muslimer i ring rundt synagogen,

				Nynazister i Kristiansand
Skole D – Gruppe 1	Elev 1D – 5D (5)	6	Rasisme, Nynazister, Auschwitz, Raseforskjell, Inkluderende, Hærverk	Tigger
Skole D – Gruppe 2	Elev 6D – 10D (5)	5	Antisemittisme, Demonstrasjoner, Rasisme, Norge,	Politi i hijab, D-dagen
Skole D – Gruppe 3	Elev 11D – 14D (4)	5	Bra/positivt, Rasisme, Nazisme, Demonstrasjoner, Andre verdenskrig	

Fig. 4.4

Figuren viser hvordan elevene konstruerte kategoriene for de ulike bildene. Den viser også hvorfor de konstruerte kategoriene i seg selv ikke har vært sentrale i analysen av datamaterialet. For det første er det stor bredde i hvordan gruppene har løst denne oppgaven, som gjør det vanskelig å si noe samlet. For det andre er mange av gruppene først og fremst deskriptive, mens diskusjonene rundt bildene var langt mer analytiske. I bearbeidelsen av datamaterialet fra denne studien er det i stedet transkripsjonene av intervjuene som har blitt det helt klart viktigste.

4.3.5 Transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er stegene som kommer etter selve intervjuene i forskningssammenheng transkribering, analyse, verifikasjon og rapportering. Transkriberingen av intervjuene er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) en abstrahering og fiksering av en kompleks muntlig form. Det er umulig å gjengi muntlige intervjuer i skriftlig form, uten at noe av kompleksiteten blir borte. Det avgjørende i arbeidet med forskningsintervjuet er at det blir transkribert på en slik måte at den meningen blir ivaretatt. Jeg valgte å transkribere intervjuene mine selv, både for å komme så nært

materialet som mulig, men også for å kunne skrive ned den ikke språklige kommunikasjonen (pauser, fomling osv) der det var nødvendig. Ved å transkribere intervjuene selv, blir det i større grad mulig for forskeren å ivareta de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under transkriberingen og presentasjonen av intervjumaterialet ble skolene og elevene gitt standardiserte navn. Skolene ble navngitt kronologisk etter rekkefølgen intervjuene ble gjennomført: Skole A, Skole B, Skole C og Skole D. Elevene ble navngitt etter skolen de tilhørte og rekkefølgen de valgte å ta ordet under intervjuene. Den første eleven som talte ved Skole A har blitt hetende «Elev A1», den andre «Elev A2» osv. Videre ble alle intervjuene nedskrevet på bokmål, uavhengig av elevenes dialekter eller sosiolekter. I denne standardiseringen kam man hevde at det finnes en maktdimensjon. Når alle skolene og alle elevene blir seende like ut, forsvinner også informasjon om dem som kunne bidratt til å forklare hvorfor de sier som de gjør eller hvorfor enkelte perspektiver ser ut til å mangle. Jeg har likevel valgt å fremstille intervjuene på denne måten fordi jeg er opptatt av det som er felles for de ulike skolene og gruppene, og samtidig for å ivareta anonymiteten til informantene.

Det er en utfordring å ivareta intervjuenes pålitelighet og validitet under transkriberingen. Transkripsjonenes pålitelighet er ivaretatt ved at jeg etter å ha transkribert intervjuene, har fulgt transkripsjonen samtidig som jeg har lyttet på opptaket av intervjuet. Dette styrker transkripsjonens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålet om transkripsjonens validitet er mer sammensatt, da det ikke er mulig å fastsette hva som er en «korrekt transkripsjon» av en muntlig setting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Jeg har valgt å transkribere intervjuene på en slik måte at de egner seg for forskningen de skal brukes til, altså ved å løfte frem elevenes forståelser og refleksjoner heller enn deres atferd under intervjuene.

I de ulike artiklene er dette datamateriale analysert med delvis ulike teoretiske innganger. Felles for dem alle er at analysene har et diskursteoretisk utgangspunkt. Dette betyr at begreper mening forstås ut ifra hvordan begrepene brukes (Mills, 1997). I analysen har jeg hatt som mål å få tak i hvilke forståelser av begreper og historiske hendelser elevene har, gjennom å se hvordan de bruker disse i diskusjonene sine. Spesielt tydelig ble elevenes forståelser når ulike begreper og hendelser ble satt opp mot hverandre. I utgangspunktet ble intervjuene analysert linje for linje ved bruk av åpen koding, etter mal av Postholm (2011). Dette arbeidet ble gjort i

databehandlingsprogrammet NVIVO. Deretter ble de ulike kategoriene utgangspunkt for inngående analyser i de enkelte artiklene.

I arbeidet med artiklene som bygger på intervjumaterialet, ble det tydelig at de deler av intervjuene hvor elevene diskuterer ulike tema inngående var særlig viktige for analysen. I artiklene ble dette illustrert ved kortere utsnitt fra intervjuene. De utsnittene som ble løftet frem i artiklene ble valgt med utgangspunkt i at de representerte forståelser eller ideer som gikk igjen i flere av fokusgruppene. At utsnittene hadde denne representative rollen, ble understreket ved i fotnotene å vise til andre steder i intervjuene hvor lignende påstander kom frem. Enkelte ganger ble også kortere sitater brukt i artikkeltekstene for å vise at en forestilling gikk igjen i flere intervjuer. At et utsnitt ble gjort fra et intervju heller enn et annet, handlet om hva som best synliggjorde forståelsen. Videre var det også et viktig moment å ha med nok utsnitt i artiklene for å vise den bredden som finnes i datamaterialet. Jeg har gjennom hele arbeidet med avhandlingen hatt en ambisjon om å holde reliabiliteten høy ved å være åpen om hvordan dataene ble til og hvordan den ser ut (se Grønmo, 2004). Funnene av analysene er presentert i de ulike artiklene. I artiklene er også undersøkelsens reliabilitet og validitet diskutert i henhold til de problemstillingene som tas opp.

Selv om avhandlingens metode bygger på arbeidet til Barton og McCully (2012), må det forstås som et eksperimentelt design. Dette er både fordi metoden er tilpasset dette prosjektet, og fordi temaet for intervjuene var ganske ulikt deres. Et slikt eksperimentelt design opplevdes likevel som nødvendig for å fange kompleksiteten i temaet.

4.3.6 Ethiske vurderinger og refleksivitet

Det finnes en rekke ulike etiske utfordringer ved det å undersøke spørsmål om rasisme generelt, og ved den metodiske utformingen som er valgt i denne avhandlingen spesielt. Likevel er verdien av å innhente informasjon om elevenes forståelse av rasisme stor for videreutviklingen av arbeidet mot rasisme og diskriminering i skolen. Det er derfor viktig å gjennomføre studier som denne, men samtidig viktig å imøtekomme de etiske utfordringene i best mulig måte.

Studien er godkjent av NSD, og alle som har deltatt har samtykket. Videre er det gjort grep for å sikre at den enkelte elev og skolene forblir anonyme. De etiske aspektene ved en studie som denne, handler likevel om mer enn de juridiske forholdene. Et viktig moment er å ta hensyn til den symbolske makten som finnes

mellom forsker og intervjuobjekt. Dersom denne ikke tas hensyn til, kan intervjuet generere utsagn som først og fremst er resultater av dette maktforholdet og ikke av intervjuobjektets faktiske refleksjoner (Babour & Schostak, 2005). Det er viktig å både ta grep for å utjevne dette maktforholdet, og være åpen om de forholdene intervjuene ble gjort i. Dermed minimeres risikoen for at informantene tilegnes andre meninger enn det de selv ønsket å si. Både utformingen av intervjuguiden og bruk av grupper heller enn individuelle intervjuer er grep som i denne avhandlingen bidrar til å utjevne dette forholdet.

Refleksivitet i forskning handler om å forstå sin egen posisjon som forsker og hvordan denne påvirker forskningen man gjør. Ifølge Alvesson og Skjöldberg (2009) er refleksivitet et fenomen som forstås ulikt i ulike fagtradisjoner, men det handler om å være bevisst på hvordan også forskeren er en sosial aktør og forskningen er en sosial handling. Dette kan påvirke forskningsresultatet på åpenbare måter, men også på måter som er vanskeligere å fange opp. At jeg selv er hvit, etnisk norsk og ikke-jødisk, kan ha påvirket hvordan elevene i min studie diskuterte i fokusgruppene. Det kan også ha påvirket hvordan jeg selv har tolket datamaterialet i etterkant. Refleksivitet handler om å reflektere på flere ulike nivåer (Alvesson og Skjöldberg, 2009), og være bevisst på sin egen posisjon. Jeg har etterstrebet åpenhet om min posisjon og dataene jeg arbeider ut ifra både i de enkelte artiklene og i diskusjonen i denne kappe-teksten.

4.4 Oppsummering og begrensninger

Denne avhandlingen handler om forståelser av rasisme i skolen, og hvordan disse forståelsene er nødvendige i utviklingen av skolens antirasistiske arbeid. For å få kunnskap om hvilke forståelser av rasisme som preger den norske skolen, har jeg valgt å innhente ulike typer empirisk materiale ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger. Disse tilnærmingene har genert datamateriale som har gitt forskningsfeltet ny kunnskap. Avhandlingens metodiske design legger til rette for ny kunnskap om skolens arbeid med antirasisme, om elevenes refleksjoner innenfor disse rammene og om effekten av at disse kobles til kunnskap om Holocaust.

Det finnes klare metodiske utfordringer og begrensninger ved designet som er valgt for innhenting av data om elevens forståelse av rasisme, slik det finnes ved ethvert forskningsdesign. Dersom flere skoler hadde deltatt i studien, kunne det ha styrket bredden i funnene og tydeliggjort hvilke forståelser som er gjennomgående på tross av ulike geografiske og demografiske posisjoner. Dette hadde samtidig vært krevende i et

prosjekt gjennomført av én person alene, et arbeid som i tillegg er blitt vanskeliggjort på grunn av koronapandemien.

Antirasistisk arbeid er kontinuerlig og ser ulikt ut til ulike tider og på ulike steder. Denne avhandlingen kan ikke beskrive det totale arbeidet med antirasisme i det norske skolevesenet, og den kan heller ikke beskrive en generaliserbar forståelse av rasisme og Holocaust som vil dekke alle norske elever. Ved å følge koblingen mellom antirasistisk arbeid og kunnskap om Holocaust ved hjelp av kvalitative metoder, kan avhandlingen likevel si noe nytt om viktige aspekt av skolemyndighetens antirasistiske arbeid.

5 Resultater

5.1 Artikkel 1: *Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen*

I avhandlingens første artikkel undersøker jeg rapporten *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Denne rapporten er utarbeidet av Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme, og ble publisert i januar 2011. I artikkelen argumenterer jeg for at rapporten er spesielt viktig for å forstå skolens arbeid med antirasisme de siste ti årene. Dette handler om omstendighetene rapporten ble skrevet i, hendelser i tiden umiddelbart etter at rapporten ble publisert og oppfølgingen av anbefalingene fra rapporten.

Rapporten ble bestilt i 2010 etter at en rekke oppslag i media hevdet at jødiske elever opplevde antisemittisme på norske skoler, og at skolemyndighetene i det store og hele hadde gjort lite for å møte denne utfordringen (NRK, 2010a; 2010b). Disse medieoppslagene var spesielt opptatt av antisemittisme blant elevene, men den videre debatten handlet raskt om rasisme i bredere forstand. På grunn av denne kritikken oppnevnte Kunnskapsdepartementet en arbeidsgruppe bestående av representanter fra skoleverket, fra Det Mosaiske Trossamfund, Islamsk Råd og en rekke andre aktører.²² Arbeidsgruppen fikk i oppdrag å komme med forslag til hvordan skolen kunne arbeide helhetlig med rasisme, antisemittisme og diskriminering i skolen. Et halvt år etter rapporten ble publisert, gjennomførte Anders Behring Breivik de høyreekstreme terrorangrepene i Oslo og på Utøya. Denne hendelsen gjorde at rapporten igjen ble sett på som spesielt viktig og aktuell.

I rapporten vises det til den nye formålsparagrafen for opplæringsloven som trådte i kraft i 2009. Rapporten tolker den nye formålsparagrafen dit hen at skolen nå ikke bare skal forhindre at rasisme, antisemittisme og andre former for diskriminering forekommer på skolen, skolen skal også motarbeide de underliggende forestillingene som disse bygger på. Denne tolkningen av formålsparagrafen og skolens rolle som antirasistisk institusjon er fremdeles dominerende. Gjennom hele rapporten blir kunnskap om Holocaust fremmet som en viktig del av arbeidet med å motvirke disse forestillingene.

²² I artikkelen diskuteres gruppens sammensetning og arbeid inngående.

I artikkelen bruker jeg ideanalyse til å beskrive det intellektuelle grunnlaget som rapportens anbefalinger bygger på (etter Bratberg, 2014 og Mehta, 2010). Jeg beskriver to sentrale ideer som jeg i artikkelen kaller «Ideen om rasisme som egenartet fenomen» og «Ideen om rasisme som et verdispørsmål». Disse ideene legger opp til en antirasisme i skolen med stor vekt på verdiformidling med en affektiv tilnærming. I artikkelen diskuterer jeg mulige utfordringer ved universaliseringen av ulike former for diskriminering til et felles sett med «mekanismer», og hvordan dette kan gjøre det vanskelig å legge til rette for kritisk tenkning i klasserommet.

En viktig årsak til at denne rapporten er blitt utformet som den er, er den tydelige koblingen mellom antirasisme og Holocaust som gjennomstrømmer rapporten. Holocaust brukes som visuell ramme for rapporten, for å legitimere arbeidet med antirasisme i skolen, og kunnskap om Holocaust løftes frem som en viktig del av arbeidet mot rasisme i seg selv.

5.2 Artikkel 2: *Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet*

I den andre artikkelen analyserer jeg hvordan elevene i studien konseptualiserte rasismebegrepet. Med dette mener jeg hvilken mening elevene selv la i begrepet rasisme, og hvilke handlinger de som en konsekvens av begrepsforståelsen beskrev som rasistiske. Dette er interessant å diskutere fordi skolemyndighetene har som mål at elevene skal tenke kritisk om rasisme, og bruke sin kunnskap om begrepet og fenomenet til å forstå samfunnet utenfor skolen. Det er også nødvendig å si noe om elevenes forståelse av rasisme for videre å kunne si noe om hvordan denne forståelsen er koblet til deres kunnskap om Holocaust.

Analysen av elevenes konseptualisering av rasismebegrepet kobles til teoretiske perspektiver på rasisme. Denne teorien viser at det finnes et bredt spekter av mulige måter å konseptualisere rasisme på, og at ulike tilnærminger har vært dominerende i ulike fagfelt til ulike tider (Bangstad, 2017; Banton, 1980/2009). Teorien viser også at ulike måter å forstå begrepet på, fører til at ulike fenomener kan beskrives som *rasistiske*, noe som også gir ulike implikasjoner for hva som regnes som antirasistisk undervisning. Derfor er elevenes begrepsforståelse avgjørende for å forstå det antirasistiske arbeidet i skolen.

I artikkelen beskriver jeg tre sentrale momenter i elevenes konseptualisering av rasismebegrepet: At rasisme for elevene har et uklart epistemologisk grunnlag, at det har et individuelt utgangspunkt og at dagens Norge blir oppfattet som et post-rasistisk samfunn. Disse momentene fremkommer både på grunnlag av hvordan elevene i studien selv definerte rasisme, men også av hvordan de brukte begrepet i intervjuet. I artikkelen løfter jeg videre frem et spesifikt eksempel på hvordan elevene bruker denne konseptualiseringen av rasismebegrepet til å tolke hendelser i samtiden: Et flertall av gruppene i studien velger å ikke beskrive terrorhandlingene 22. juli 2011 eller bildet av den nynazistiske gruppen «den nordiske motstandsbevegelsen» som rasistiske, men heller som «politiske».

Elevene i studien demonstrerer at de konseptualiserer rasisme på en slik måte at begrepet blir lite meningsfullt i beskrivelsen av den norske samtiden. Mange av samtidens debatter om rasisme i Norge vil ikke være meningsfulle med utgangspunkt i elevenes konseptualisering. Derimot bidrar denne inngangen til rasismebegrepet til å bygge opp under forestillingen om at rasisme er et tilbakelagt fenomen i Norge, og at det først og fremst er et historisk fenomen. Elevenes bevissthet om antisemittisme som en form for rasisme ser også ut til å bidra til forvirring om meningen i begrepet fordi antisemittisme ikke handler om hudfarge.

Elevenes fortrinnsvis smale og lite anvendelige forståelse av rasisme er interessant i lys av artikkel 1 i avhandlingen. Skolemyndighetenes universalistiske ramme for rasismeundervisningen kan være en av grunnene til forvirringen som preger elevenes konseptualisering av begrepet. Med utgangspunkt i de overordnede problemstillingene i avhandlingen er det spesielt interessant at elevene ikke synes det er meningsfullt å diskutere norsk høyreekstremisme i forbindelse med rasismebegrepet. Samtidens høyreekstremisme, som ofte bruker nazistiske symboler, er trolig de bevegelsene med mest åpenbare sammenkoblinger til Holocaust, og læreplanen knytter elevenes kunnskap om Holocaust direkte til denne typen grupperinger.

5.3 Artikkel 3: *Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust*

Den tredje og den fjerde artikkelen er nært beslektet og bygger på mye av det samme materialet. Fordi elevenes kunnskap om Holocaust er så sammensatt, og fordi det

forventes at denne kunnskapen skal være avgjørende for elevenes holdninger, virket det formålstjenlig å beskrive elevenes kunnskap om Holocaust i to adskilte artikler. Alle elevene hadde vært gjennom undervisning om andre verdenskrig og Holocaust, og viste basiskunnskap om begge deler.

I artikkel 3 beskriver jeg hvordan elevene forstår motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. Dette er interessant fordi det å forstå hvordan Holocaust kunne skje, er et sentralt moment dersom elevene skal bruke kunnskapen sin om Holocaust til å forstå andre former for diskriminering. I LK20 legges det opp til nettopp en slik forståelse av likhet mellom Holocaust og samtidige former for ekstremisme og vold (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Artikkelen bruker Endacott og Brooks (2013) modell for historisk empati som et analytisk utgangspunkt for å analysere hvordan elevene tilnærmer seg de ulike aktørene i historien. Gjennom dette analyseapparatet beskriver jeg i artikkelen hvordan elevene mangler mye av den komplekse kunnskapen om de historiske forutsetningene for Holocaust til å kunne tilstrekkelig kontekstualisere aktørene i fortellingen. Videre beskrives elevenes utfordringer med emosjonelt å investere seg i historien, og hvordan manglende historisk kunnskap bidrar til at de bruker forenklete forklaringer for motivene til aktørene i fortellingen.

Elevenes forståelse av motivene bak Holocaust handler nesten utelukkende om Hitler og hans personlige antisemittiske holdninger, mens bidragene til andre aktører i stor grad forklares ved at de fryktet for sine egne liv. Dermed blir ikke historien om gjennomføringen av Holocaust emosjonelt opprivende, og den bidrar heller ikke med kunnskap og forståelse som elevene meningsfullt kan bruke til å reflektere over diskriminering eller rasisme i sin egen samtid. Da er det heller ikke mulig å hevde at elevenes kunnskap om Holocaust hjelper dem i å nå målene som er satt for dem i LK20.

5.4 Artikkel 4: *Men hvorfor jødene? En sentral utfordring ved den universalistiske didaktiseringen av Holocaust*

I den fjerde artikkelen ser jeg nærmere på et annet aspekt av elevenes kunnskap om Holocaust og hvordan de bruker eller ikke bruker denne til å forstå andre hendelser. I denne artikkelen undersøker jeg hvordan elevene forklarer hvorfor jødene ble ofre for nazistenes forfølgelser og folkemord. Å forstå hvem som ble offer for Holocaust, er interessant på samme grunnlag som å forstå motivene til de som gjorde folkemordet

mulig. Artikkelen diskuterer også inngående utfordringer ved den universalistiske tilnærmingen til undervisning om Holocaust.

Å studere hvordan elevene på ungdomstrinnet forstår jødene som ofre i historien om Holocaust, handler om mer enn å vite at jødene var offer for folkemordet. Internasjonalt har blant andre Gray (2013; 2014) og Schweber (2006) beskrevet utfordringer ved at elever er usikre på hva det innebærer «å være jødisk». Uten denne kunnskapen peker Gray (2013) på at det kan være vanskelig å forstå den historiske antisemittismen som var en forutsetning Holocaust. Videre kan dette kunnskapshullet videreføre stereotypiske forestillinger om jøder som gruppe (Gray, 2013; Kochan, 1989).

Elevene i studien viser at de er svært usikre på hva det innebærer å være jødisk. De veksler mellom å beskrive det jødiske som noe religiøst og som noe genetisk, men klarer ikke å balansere disse to aspektene. «Det jødiske» forblir et fremmedelement for elevene, men like fullt opprettholde de et skille mellom seg selv og «jødene». Videre viser jeg hvordan elevene derimot kan si mye om nazistenes forestilling om jødene. Samtidig synes de å ha liten bevissthet om hvor disse forestillingene kommer fra, og nazistenes blikk på jødene blir derfor dominerende i elevenes forståelse av dem.

I artikkelen forsøker jeg å forklare bakgrunnen til dette paradoksale funnet ved å diskutere hvordan Holocaust har blitt *didaktisert* i den norske historieundervisningen. Annen forskning viser at «det jødiske» og antisemittismen ikke tilstrekkelig blir presentert i norske lærebøker (Syse, 2019; Sæle, 2021), og forskning fra klasserommet viser en sterk tendens i retning av universalisering. Det ser dermed ut til at Holocaust tradisjonelt har blitt didaktisert i norske klasserom på en måte hvor det jødiske har vært mindre viktig enn mer generelle aspekter ved diskriminering.

I artikkelen argumenterer jeg for to sentrale problemer med elevenes kunnskap om jødene rolle i fortellingen om Holocaust: At den kan være problematisk for elevenes syn på jøder, og at denne kunnskapen ikke er et godt grunnlag for å bygge en forståelse av Holocaust på. Disse problemene kan unngås dersom elevene hadde hatt et tydeligere kunnskapsgrunnlag, spesielt om de hadde forstått skillet mellom jødene som en mangfoldig gruppe og ideen om «jødene» i nazistenes ideologi (jamfør Confino, 2014).

6 Antirasisme etter Auschwitz: Diskusjon og implikasjoner

Den tyske filosofen Theodor Adorno hevdet at det «viktigste kravet til all utdanning er at Auschwitz ikke skal skje igjen». Denne forestillingen er blitt utbredt internasjonalt, og kunnskap om Holocaust løftes frem som spesielt viktig i mange ulike land (Davis & Rubinstein-Avila, 2013; Carrier, Fuchs & Messinger, 2015). På denne måten spiller skolen en viktig rolle i å skape og opprettholde det kollektive minnet om Holocaust, samtidig som det kollektive minnet preger hvordan undervisningen om Holocaust blir seende ut. Å forhindre et nytt folkemord er ingen liten oppgave, og det er heller ingen klare svar på hvordan dette skal gjøres. Likevel er det i den gjeldende læreplanen forventet at elever som går ut av ungdomsskolen skal kunne gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av folkemord, samt kunne reflektere over hvordan de kan forebygges (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Av en rekke ulike historiske og politiske årsaker har antirasistisk oppdragelse blitt den dominerende innrammingen av kunnskap om Holocaust i den norske skolen, og dermed utgangspunktet for elevenes refleksjoner rundt folkemord. Samtidig har den motsatte bevegelsen vært minst like betydningsfull: Arbeid mot antirasisme i skolen har blitt sterkt preget av det kollektive minnet om Holocaust, i så stor grad at det å kjenne til Holocaust blir sett på av skolemyndighetene som en sentral del av den antirasistiske oppdragelsen av elevene. At det kollektive minnet om Holocaust håndteres på denne måten, skaper en rekke problemer som jeg har undersøkt i denne avhandlingen. Disse problemene handler om formidlingen av Holocaust som historisk hendelse, men også om hva de normative-antirasistiske aspektene som blir lagt på denne historien gjør med elevenes forståelse av rasisme og antisemittisme.

Historien om Holocaust som ramme for den antirasistiske undervisningen har blitt dominerende i Norge samtidig som den internasjonale forskningen på rasisme har problematisert de dominerende forestillingene om hvordan rasisme ter seg i Vesten. Å forstå Holocaust som rasismens ytterste konsekvens, er en del av disse dominerende forestillingene, spesielt i Europa (Goldberg, 2006; Levy & Sznajder, 2002). Ny forskning på rasisme og antirasisme har beskrevet hvordan det i flere vestlige land finnes en *rasisme uten rasister* (se Helland, 2015), i en diskurs om rasisme og diskriminering som gjerne omtales som post-rasistisk (Goldberg, 2015). Utdanningsforskere har igjen løftet frem hvor vanskelig det kan være for skolen som

institusjon og den enkelte lærer å effektivt drive antirasistisk undervisning innenfor de post-rasistiske rammene. I denne avhandlingen har jeg undersøkt koblingen mellom antirasisme og Holocaust fra et historiedidaktisk perspektiv. Innledningsvis delte jeg avhandlingens formål i to problemstillinger. Disse er:

- Hvordan har sammenkoblingen mellom holocaustundervisning og antirasisme blitt etablert over tid i norsk utdanningskontekst?
- Hvordan forstår elever Holocaust og rasisme, og hvordan påvirker elevenes forståelse av Holocaust deres forståelse av rasisme?

I dette avsluttende kapitlet skal jeg svare på disse problemstillingene og diskutere implikasjonene av svarene for undervisningen i skolen.

6.1 Konsekvensene av sammenkoblingen mellom historien om Holocaust og antirasistisk arbeid i skolen

I kapittel 2 viste jeg at skolemyndighetenes forsøk på å etablere en antirasistisk undervisning etter hvert har en lang historie, og at denne historien handler om langt mer enn det som skjer i læreplanene. Skolemyndighetene har først og fremst ønsket å møte utfordringene med rasisme i skolen gjennom handlingsplaner, rapporter og de siste årene gjennom DEMBRA-programmet. Siden opprettelsen av HL-senteret og Bondevik-regjeringens andre handlingsplan mot rasisme og diskriminering fra 2002, har historien om Holocaust helt eksplisitt blitt løftet frem som et verktøy i dette arbeidet, i ulike planer og siden 2019 i læreplanen for grunnskolen. I hvilken grad det er betydningen av det kollektive minnet om Holocaust som gjør at denne historien har blitt en sentral del av skolemyndighetenes antirasisme, er vanskelig å avgjøre. Det som derimot er tydelig, er at denne bruken av historien om Holocaust er i tråd med hvordan det kollektive minnet er beskrevet. I det kollektive minnet blir Holocaust forstått som drevet frem av en rasistisk logikk (Goldberg, 2006).

Jeg hevder i denne avhandlingen at rapporten *Det kan skje igjen* fra 2011 av ulike grunner er det mest innflytelsesrike av tiltakene skolemyndighetene har satt i gang i arbeidet mot rasisme. Det er spesielt tydelig hvordan det kollektive minnet om Holocaust preger arbeidet med antirasisme i denne rapporten. I min nærlesing konkluderte jeg med at det er to ideer om rasisme i rapporten som ble avgjørende for hvordan den forestilte seg skolens antirasistiske arbeid: 1) At alle former for rasisme

er drevet av de samme grunnleggende mekanismene og 2) at antirasisme er et spørsmål om å bygge verdier. Disse ideene speiler også det kollektive minnet om Holocaust (Goldberg, 2006; Levy & Sznajder, 2002).

Rapporten legger altså opp til en universalistisk tilnærming til antirasistisk arbeid, der det viktigste er å arbeide mot «de underliggende mekanismene». Helt konkret krever denne tilnærmingen at rasisme og antisemittisme sees på som ulike manifesteringer av det samme grunnleggende fenomenet. Dette kan være problematisk fordi det kan gjøre det vanskeligere å gi elevene forståelse for særtrekkene ved antisemittisme (Marcus, 2015). Det kan også føre til mindre oppmerksomhet rundt antisemittisme som fenomen i klasserommet (Geverts & Andersson, 2017). En annen viktig innvending mot denne tilnærmingen til antirasisme, er at den ikke i tilstrekkelig grad oppfordrer lærerne til en aktiv normkritisk undervisning. Videre fører denne tilnærmingen til at komplekse kontekster og strukturer blir overskygget av fokuset på «underliggende mekanismer». Annen forskning har pekt på at undervisning om rasisme som fremstiller det som et enklere fenomen enn det er, bidrar til å opprettholde diskriminerende forestillinger heller enn å utfordre dem (Eriksen, 2021; Dowling, 2017; Røthing, 2015). Dette er også kjernen i den post-rasistiske diskursen: At forestillingen om at rasisme er et fenomen som tilhører fortiden gjør det vanskeligere å oppdage hvordan rasisme fremdeles kan prege samtiden.

Konsekvensene for sammenkoblingen mellom Holocaust og antirasisme i skolen er todelte. For det antirasistiske arbeidet har denne sammenkoblingen vært med på å bygge opp under en forståelse av at rasisme og antisemittisme er fenomener drevet av de samme mekanismene. Dermed har forebyggende arbeid rettet mot disse abstrakte mekanismene blitt sett på som viktig. Det skaper også tydeligere rammer for hvordan årsakene til Holocaust skal forstås.

6.2 Elevenes forenklete forståelser av rasisme som fenomen og Holocaust som historisk hendelse

Den andre problemstillingen i avhandlingen er: Hvordan forstår elever Holocaust og rasisme, og hvordan påvirker elevenes forståelse av Holocaust deres forståelse av rasisme? Begrepet «rasisme» fremstår for elevene som vanskelig å få tak på, men det var relativt bred forståelse av at fenomenet først og fremst handler om ting som skjer andre steder enn i Norge og/eller i tidligere tider. Mye av usikkerheten elevene i denne

studien viser rundt fenomenet rasisme kan knyttes til de to ideene som dominerer rapportens forståelse av fenomenet. I artikkel 2 beskriver jeg hvordan elevene i mitt datamateriale er opptatt av rasisme som et tydelig moralsk overtramp. De er også opptatt av at rasisme kan ta mange ulike former, men sliter med å beskrive de «underliggende mekanismene» som undervisningen legger opp til. Dette er et resultat av at det er problematisk å sidestille hudfargerasisme og antisemittisme i for stor grad. Refleksjonene rundt rasismebegrepet kan sies å være lukket fordi elevene er mer opptatt av å ta avstand fra de ulike formene for rasisme, enn å reflektere over forskjeller og ulikheter ved dem. Dette funnet er også i tråd med andre undersøkelser av rasisme i norske skoler (Dowling, 2017; Svendsen, 2014). Selv om dette funnet kan fremstå oppsiktsvekkende satt opp mot skolemyndighetenes høye ambisjoner for skolens arbeid med antirasisme, er elevenes konseptualisering i tråd med den rådende forståelsen ellers i det norske samfunnet slik den er beskrevet av Gullestad (2002) og Helland (2019).

At elevene i studien er usikre på hvordan de skal forstå rasismebegrepet, er i seg selv ikke et overraskende funn. At denne usikkerheten også innebærer at de ikke velger å beskrive norsk høyreekstremisme som rasistisk, slik de gjør i artikkel 2, er mer oppsiktsvekkende. Spesielt fordi den nye læreplanen legger opp til at det er via kunnskap om Holocaust elevene skal forstå disse formene for ekstremisme, skulle man kunne tro at elevene kjente igjen disse fenomenene som rasistiske eller antisemittiske.

I artikkel 3 og 4 beskriver jeg ulike aspekter ved hvordan elevene forstår Holocaust. Denne forståelsen er svært forenklet når det gjelder hvem elevene forstår som Holocaust gjerningsmenn, hva de forstår som kreftene som gjorde Holocaust mulig og hvordan de forstår bakgrunnen for hvem som ble nazistenes ofre. Elevenes forståelse fremstår også lukket for ytterligere refleksjon eller kritisk tenkning. Dette skjer blant annet når elevene bygger sin forståelse av den nazistiske ideologien rundt Hitler som individ, uten ytterligere historisk kontekst. Med dette utgangspunktet er det vanskelig å trekke linjer både bakover og fremover i tid som handler om noe annet enn Hitler selv. Elevene synes også å mangle forståelse av hva det «jødiske» egentlig er, og klarer ikke skille mellom «jødene» som en sammensatt og mangfoldig gruppe og «jødene» slik de er konstruert i det nazistiske verdensbildet. Uten kunnskap om dette skillet, har heller ikke et godt utgangspunkt for å forstå antisemittisme som fenomen (se Confino, 2014). Heller ikke disse funnene er overraskende gitt de overordnende kontekstuelle rammene. På makro-nivået er elevenes forståelse preget av det kollektive

minnet om Holocaust, som LaCapra (2016) hevder vanskeliggjør kritisk refleksjon fordi man er opptatt av å ta avstand fra og legge bak seg Holocaust. Elevenes forståelse er videre preget av det skolene gjør på meso-nivået, som nettopp handler om å instrumentalisere historien om Holocaust som normativ og holdningsdannende.

I elevenes forståelse av disse begrepene finnes svarene på det siste aspektet i problemstillingen: Hvordan elevenes forståelser av Holocaust preger deres forståelse av rasisme. Dette blir tydelig dersom man løfter frem konsekvensene av elevenes forståelse av Holocaust som historisk hendelse. Analysene viser at elevene mangler den nødvendige grunnleggende kunnskapen for å kunne si noe om hvordan Holocaust ble gjennomført, og kunnskap om hvorfor akkurat jødene ble ofre for nazistene. Uten denne kunnskapen har ikke elevene mulighet til å hverken kontekstualisere historien eller på noen meningsfull måte innta perspektivet til aktørene i fortellingen på riktige premisser. Figur 6.1 viser utfordringene ved dette i henhold til Endacott og Brooks (2013) modell for historisk empati:

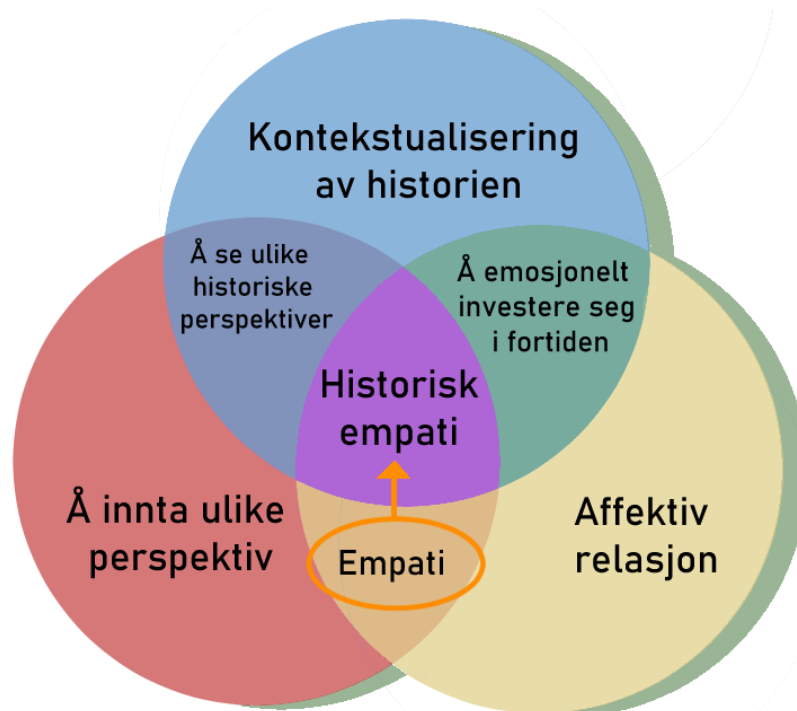


Fig. 6.1

Med utgangspunkt i denne modellen er det mulig å hevde at elevenes møte med fortellingen om Holocaust primært preges av *empati* heller enn historisk empati. Altså at empatien de eventuelt måtte føle for aktørene de møter i denne fortellingen, ikke er forankret i historisk kunnskap, men heller springer ut fra elevenes egen opplevde samtid. Det er dette Endacott (2010) kaller egosentrisk forskyvning, et fenomen som kan gjøre det vanskeligere for å elevene å reflektere kritisk over den historiske

hendelsen. Det kan være flere grunner til dette, men som jeg diskuterer inngående i artikkel 4 kan det blant annet knyttes til den universalistiske didaktiseringen av Holocaust.

Den egosentriske forskyvningen elevene viser i møte med aktørene i historien om Holocaust, kan være med på å forklare hvorfor elevenes kjennskap til Holocaust ikke har den ønskede effekten på deres forståelse av rasisme som fenomen. På et kognitivt plan finner ikke elevene meningsfulle likheter mellom sin egen samtid og konteksten Holocaust utspilte seg. Dette er ikke så overraskende i seg selv, da selve Holocaust skjedde under en ekstrem krigssituasjon som ikke lar seg overføre til dagens Norge. Det er likevel problematisk når Nazi-Tyskland nærmest som en fiksjon, der Hitler er den avgjørende aktøren. Dermed skapes det heller ingen inngang der elevene kan imøtekomme de historiske aktørene på meningsfulle premisser, altså premisser som er sammensatte og komplekse. Det ubehagelige i historien om Holocaust er dermed borte, og historien fremstår svart/hvit med tydelige gjerningsmenn som er fremmede for elevenes egne virkelighet. Som Zembylas & Papamichel (2017) og Stoddard (2021) påpeker, er det i det ubehagelige at muligheten for affektiv utvikling finnes. Uten dette elementet skapes bare ytterligere avstand til både gjerningsmenn og ofre i historien om Holocaust. Når elevenes emosjonelle møte med Holocaust ikke blir utfordret av kunnskap, bidrar det bare til å befeste ideer elevene allerede har.

Det ubehagelige i historien om Holocaust, er ikke gasskamre eller masseskytinger, men den langsomme segregeringen og dehumaniseringen som jødene og andre grupper ble utsatt for i tiden før krigsutbruddet. I denne historien finnes det likheter, både i logikk og argumentasjon, med hvordan enkelte grupper i dag blir satt utenfor det norske fellesskapet, i ulike prosesser med ulike aktører involvert. Med utgangspunkt i Zembylas & Papamichel (2017) og Stoddard (2021) kan det hevdes at ved å ta tak i denne prosessen intellektuelt, finnes det rom for affektiv utvikling hos elevene. Dette kan også være et utgangspunkt for den kritiske refleksjonen som flere argumenterer for er avgjørende for å faktisk skape innsikt og kunnskap i møte med Holocaust (LaCapra, 2016; Kjøstvedt, 2019).

Den forståelsen av Holocaust elevene viser i studien, ser ut til å ha den motsatte effekten av det skolemyndighetene ønsker. Heller enn å gi elevene kunnskap om hvordan rasisme utfolder seg, styrker den forestillingen om at rasisme er en ekstrem holdning hos enkeltindivider andre steder og til andre tider. Med utgangspunkt i funnene som er gjort i denne avhandlingen er det tydelig at Holocaust som et

utgangspunkt for å forstå rasisme ikke fungerer slik det ser ut i dag. Dersom vi ser funnene i de ulike artiklene opp mot hverandre er det mulig å dra denne konklusjonen et steg lenger: Fokuset på Holocaust kan bidra til å styrke elevenes affektive distansering fra rasismens realiteter, ved å bekrefte forestillingen om at rasisme er noe fortidig, voldelig og ekstremt. De norske høyreekstreme som elevene diskuterer i artikkel 2, passer ikke inn i denne rammen fordi de fremstår for elevene som fredelige og politiske, heller enn voldelige og psykotiske. Elevenes fokus på Hitlers antisemittisme bidrar også til å styrke forestillingen om rasisme som noe individuelt, mens den kollektive og ideologiske antisemittismen som lå forut for Holocaust ikke drøftes av elevene. Elevene viser liten forståelse for at de som ble Holocausts gjerningsmenn også var komplekse mennesker som dem selv, i samfunn som også var komplekse.

6.3 Implikasjoner for skolens antirasistiske arbeid

Drapet på Benjamin Hermansen i 2001 kom som et sjokk på det norske samfunnet. Det er flere grunner til at myndighetene i etterkant av drapet valgte å løfte frem kunnskap om Holocaust som sentralt for norske ungdommer. Dette handlet selvsagt om at drapsmennene var knyttet til et nynazistisk miljø, et miljø som hadde fått lov å blomstre i flere norske byer siden 1980-tallet. Men det handlet også, som Goldberg (2006) påpeker, at Holocaust var den rammen rasisme og rasistisk vold først og fremst ble forstått gjennom i Europa. At man etter journalistiske avsløringer om utpreget antisemittisme på norske skoler i 2010 igjen brukte Holocaust som ramme for skolens arbeid mot diskriminering, er også forståelig. Funnene i denne avhandlingen viser at man nå er kommet til et punkt hvor det er på tide å se kritisk på denne sammenkoblingen.

I minst 30 år har kunnskap om Holocaust vært sentralt i skolens arbeid med antirasisme. Nettopp fordi Holocaust er så avgjørende for den europeiske forståelsen av rasisme, har det å introdusere et tydelig antirasistisk prosjekt vært avhengig av å skje «via» disse rammene. Det er likevel tydelig at de abstraksjonene som er nødvendige å forstå rasismebegrepet gjennom konteksten av Holocaust blir for krevende. Dette er også løftet frem av flere som forsker på holocaustundervisning internasjonalt (Foster et al., 2016; Foster, Pearce & Pettigrew, 2020). Både interessegrupper og det norske forskningsmiljøet ønsker seg en rasismeundervisning som går langt mer konkret til verks for å løfte frem hvordan rasisme ser ut i Norge i

dag (Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022; Eriksen, 2021; Dowling, 2017; Røthing, 2015). I en slik tenkt antirasistisk undervisning vil koblingen til Holocaust være et sidespor: En fortelling som står i fare for å banalisere dagens diskriminering ved å peke på at det var langt verre tidligere.

At denne koblingen ikke fungerer i dag, betyr likevel ikke at den må forsvinne fra den norske skolen. Det offentlige oppropet som oppstod da Holocaust ikke var nevnt i utkastene til den nye læreplanen i 2016, er ikke grunnet i naive forestillinger om hva kjennskap til Holocaust gjør med et menneske. Det funnene i denne avhandlingen viser mer enn noe annet, er at man ikke kan ta for gitt hvilken effekt historien om Holocaust vil ha på elevene. Fortellingen om Holocaust må kontekstualiseres og forklares, og elevenes affektive relasjon til aktørene i fortellingen må ivaretas. En vellykket historisk-empatisk relasjon til Holocaust er krevende.

I den nye bølgen av antirasistiske aktivister og utdanningsforskere som er inspirert av CRT-perspektiver, faller ikke Holocausts plass som moralsk fortelling like naturlig inn i forestillingene om hvordan den antirasistiske undervisningen skal se ut. Den normkritiske pedagogikken tar et tydelig standpunkt ovenfor rasisme som fenomen, men det er et viktig poeng i denne tenkningen at disse holdningene skal dyrkes gjennom å kritisere diskutere og belyse begreper som *rase*, *etnisitet*, *hudfarge* og *kolonialisme* i klasserommet (se Eriksen, Goldschmidt-Gjerløw & Jore, 2022; Eriksen, 2021; Dowling, 2017). Dersom Holocaust skal forbli relevant i skolen under disse rammene, er det trolig nødvendig å åpne for kritisk tenkning i møte med Holocaust i lang større grad enn det gjøres i dag, slik Kjøstvedt (2019) argumenterer for. Samtidig viser funnene fra denne avhandlingen at enhver omgang med Holocaust er helt nødt til å basere seg på en grundig forståelse av fortiden som også innebærer å ta ubehagelige aspekter ved denne historien inn i klasserommet. Men med denne kontekstualiserende kunnskapen i bunn er det mulig å legge rette for det Hess (2009) kaller kontroversielle diskusjoner i klasserommet, hvor blant annet fortellingen om Holocaust i Norge kan være viktig.

6.4 Nye perspektiver på Holocaust, også i undervisningen

Det kollektivet minnet om Holocaust er i endring. Akkurat nå er vi i prosessen hvor det Jan Assmann (2008) kaller det kommunikative minnet om Holocaust er i ferd med å forsvinne, og det kulturelle minnet blir stående igjen. Dette innebærer at de som opplevde krigen og Holocaust alle snart er borte, og at Holocaust utelukkende fortelles

gjennom kulturelle artefakter som forskning, filmer, bøker og minnesteder. I denne prosessen åpner det seg også rom for nye fortolkninger av Holocaust.

Sommeren 2021 startet en ny debatt om hvordan Holocaust skal forstås, med utgangspunkt i teksten «Der Katechismus der Deutschen» (Den tyske katekismen) skrevet av folkemordsforskeren Anthony Dirk Moses (Moses, 2021). Denne teksten utfordret det Moses opplevde som den dogmatiske sannheten om Holocaust: At Holocaust er en unik hendelse i verdenshistorien som ikke kan sammenlignes med andre hendelser. I debatten som følge, som er blitt døpt «den andre historikerstriden», har historikere og andre akademiker diskutert denne påstanden og løftet frem likheter mellom Holocaust og den voldelige kolonialismen fra vestlige land (se New Fascism Syllabus, 2021).

Mens det enda er usikkert hvordan denne debatten vil påvirke det kollektive minnet om Holocaust i Europa, synliggjør den muligheten av en annen forståelse av folkemordet. Kanskje vil også dette få konsekvenser for hvordan Holocaust blir undervist i norske skoler. Som jeg har diskutert i denne avhandlingen hviler for mye av skolemyndighetenes forventninger til undervisningen om på forestillingen om en katarsis for elevene i møtet med Holocaust. Kanskje vil et nytt forhold til Holocaust åpne for muligheten for en undervisning om Holocaust som i større grad er opptatt av den historiske konteksten, som denne avhandlingen løfter frem som avgjørende. En slik tilnærming kan også åpne opp for diskusjoner om hvordan Holocaust skiller seg fra andre hendelser, om forholdet mellom kolonialisme og Holocaust, og om forholdet mellom antisemittisme og rasisme.

6.5 Avhandlingens begrensninger og behov for videre forskning

Samtidig som denne avhandlingen bygger på forskning og har skapt ny kunnskap i forskningsfeltet, har den tydelige begrensninger og utfordringer. Den største utfordringen til avhandlingen er kanskje det empiriske materialet. Metoden bak undersøkelsen som tre av artiklene bygger på, er utprøvende og eksperimentell. Det er viktig å forstå dataene som er generert ved denne metoden som et resultat av nettopp dette. Ytterligere forskning på elevenes forståelse av sentrale antirasistiske begrep og deres bruk av historien for å fortolke samtiden, er nødvendig. Denne innebærer også større kvantitative tilnærminger som med mer større tyngde kan si noe om utbredelsen av ulike forståelser i elevmassen.

Videre er det også behov for ytterligere forskning på hvordan det arbeides med ubehagelig historie på norske skoler, både i henhold til kunnskapsutvikling hos elevene og hvordan elevenes følelser ivaretas og anvendes i undervisningen. På et generelt plan er det behov for ytterligere innsikt i hvilken kunnskap og hvilke innsikter som er læringsmål i historiefaget på norske skoler, spesielt i en tid hvor faget kan se ut til å bli overskygget av andre disipliner i samfunnsfaget. Mer spesifikt knyttet til Holocaust har vi lite vitenskapelig kunnskap om effekten av både klasseseturer til konsentrasjonsleirer og av ritualiseringen av minnet om Holocaust.

Tidligere i dette kapittelet har jeg hevdet at de holdningsdannende aspektene ved undervisning om Holocaust kan ivaretas dersom elevene har den nødvendige kunnskapen om den historiske konteksten. Jeg har også påpekt at nye perspektiver på historien om Holocaust i større grad kan åpne opp for kritisk tenkning om emnet i klasserommet. Men selv om dette er implikasjoner av diskusjonene som er gjort i denne avhandlingen, krever det ytterligere forskning for å kunne fastslå om dette virkelig er en mulighet.

7 Referanser

- Ali, W. H. (2018, 30.11) Holocaust må på timeplanen. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/e1rn4a/holocaust-maa-paa-timeplanen-varin-hiwa-ali>
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2009) *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Sage.
- Allwork, L. (2015). *Holocaust Remembrance Between the National and the Transnational*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Andreassen, S. E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring? : en analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Anker, T. & Lenz, C. (2021). Lærerens makt og avmakt i et flerkulturelt klasserom – en analyse av lærerstudenters profesjonsetiske forståelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 224–239. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2358>
- Antirasistisk senter (2018) “Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun” – En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Hentet fra:
<http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2002) *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002-2006)*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/pla/2002/0001/dd/pd/fv/157060-handlingsplan.pdf>
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2006) *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002-2006): Endelig rapport om tiltak og gjennomføring – nettverson*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/rap/2006/0016/ddd/pd/fv/299289-r2006_hplan_rasisme.pdf
- Askeland, N. (2015). Omtalen av Alta-Kautokeino-konflikten i norske, svenske og samiske lærebøker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Årg. 99, nr. 3-4, 268–281.
- Assmann, J. (2008) Communicative and Cultural Memory. I Erll, A & Nünning, A. (Red.) *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. De Gruyter.
- Badiou, A. (2006) *Polemics*. Verso.

- Bangstad, S., & Døving, C. (2015). *Hva er rasisme?* Universitetsforlaget.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 1(03), 233-251.
- Banton, M. (1980/2009). The idiom of race. I Back, L & Solomos, J. (Red.), *Theories of race and racism: A reader* (s. 55-67). New York: Routledge.
- Barbour, R. S., & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. I Somekh, B & Lewin, C. (Red.) *Research methods in the social sciences*, 1, 41-48. London: SAGE
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85–116.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2010). "You can form your own point of view": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112, 142–181.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to "See Things Differently": Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40(4), s. 371-408.
- Bauman, Z. (1997). *Moderniteten og Holocaust*. Vidarforlaget.
- Blake, C. (1998). 'Empathy: A Response to Foster and Eager'. *International Journal of Social Education* 13: 25–31.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding differences. I Tryfonas, P. (Red.), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social justice* (s. 117-131). Routledge Falmer.
- Bomholt Nielsen, M. (2021). Contextualising colonial violence: Causality, continuity and the Holocaust. *History Compass*, 19(12)
<https://doi.org/10.1111/hic3.12701>
- Bondevik, K. M. (2002) Tale ved Holocaust-markering. Statsministerens kontor.
 Hentet fra: https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/smk/Taler-og-artikler-arkivert-individuelt/2002/tale_ved_holocaust-markering/id265493/
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Brooks, S. (2009). Historical Empathy in the Social Studies Classroom: A Review of the Literature. *Journal of Social Studies Research*, 33(2), 213-234.
- Brossard Børhaug, F. (2007). Kunnskapsløftets antirasistiske verdidiskurs: En drøfting av sentrale verdier i skolens antirasistiske verdigrunnlag i Kunnskapsløftets læreplandiskurs. I Kaldestad, O.H., Reigstad, E., Sæther, J. & Sæthre, J. (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 71-88). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brossard Børhaug, F. (2008) *Skolen mot rasisme. En sammenligning antirasistiske verdier i fransk og norsk læreplandiskurs*. Universitet i Oslo.
- Brossard Børhaug, F (2016) Antirasistisk pedagogikk som etisk motstand. I Brossard Børhaug, F & Helleve, I. (Red.) *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Fagbokforlaget.
- Browning, C. R. (2011). «Revisiting the Holocaust Perpetrators. Why did they kill?». Hentet fra: https://bhecinfo.org/wp-content/uploads/Revisiting-the-Holocaust-Perpetrators_Why-Did-They-Kill.pdf
- Bruland, & Tangestuen, M. (2011). The Norwegian Holocaust: Changing views and representations. *Scandinavian Journal of History*, 36(5), 587–604. <https://doi.org/10.1080/03468755.2011.631066>
- Burr, V. (2003) *Social Constructionism*. Routledge
- Carrier, Fuchs, E., & Messinger, T. (2015). A Global Mapping of the Holocaust in Textbooks and Curricula. I Gross, & Stevick, E. D. (Red.) *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* (pp. 245–261). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15419-0_14
- Carrington, B & Short, G. (1997) Holocaust Education, Anti-racism and Citizenship, *Educational Review*, 49:3, 271-282, DOI: 10.1080/0013191970490306
- Chapman, A. (2020). Learning the lessons of the Holocaust. I Foster, S. Pearce, A., & Pettigrew, A. (Red.). *Holocaust Education*. (p. 50-73). UCL Press.
- Clemet, K. (2005, 26. januar) Vi trenger et kunnskapsløft. *Aftenposten*.
- Confino, A. (2014) *A World Without Jews: The Nazi Imagination from persecution to Genocide*. Yale.

- Cousin, G. & Fine, R. (2012). A Common Cause. *European Societies*, 14(2), 166–185.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2012.676447>
- Cowan, P. & Maitles, H. (2011) ‘We saw inhumanity close up’. What is gained by school students from Scotland visiting Auschwitz? *Journal of Curriculum Studies*, 43:2, 163-184, DOI: 10.1080/00220272.2010.542831
- Cowan, P., & Maitles, H. (2017). *Understanding and teaching Holocaust education*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dankertsen, A. & Kristiansen, T.G.S. (2021). “Whiteness Isn’t about Skin Color.” Challenges to Analyzing Racial Practices in a Norwegian Context. *Societies*, 11(2), 46. <https://doi.org/10.3390/SOC11020046>
- Danielsen, K. (2003) Marianne Gullestad: Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 01/44 <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2003-01-08>
- Davis, B. L. & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education* 24(1-2), 149-166.
- DEMBRA (2016) Om DEMBRA. Hentet fra: <https://dembra.no/om-dembra/>
- Dowling, F. (2017). Rase’ og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om - her er det ’Blenda-hvitt’! *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 252–265.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Døving, C. A. (2011). Formidling av annen verdenskrig i et flerkulturelt klasserom. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eckmann, M. (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects*, 40(1), 7–16.
<https://doi.org/10.1007/s11125-010-9140-z>
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. I J.F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research: Context and method* (s. 181–201). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 6-49.
- Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013) An updated theoretical and practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, p.41-58.
- Engen, T. O. (2003) Enhetskolen og flerkulturell nasjonsbygging. I Østerud, P. & Johnsen, J. (Red.) *Leve skolen! Enhetskolen i et kulturkritisk perspektiv*. Oplandske Bokforlag.
- Eriksen, K. G. (2018). Teaching About the Other in Primary Level Social Studies: The Sami in Norwegian Textbooks. *Journal of social science education*, 17(2).
<https://doi.org/10.4119/jsse-875>
- Eriksen, K. G. (2019). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 104–116.
<https://doi.org/10.23865/ntp.v7.2445>
- Eriksen, K. G. Goldschmidt-Gjerløw, B., & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Fisher, M. (2018, 29.11) Joda, elevene skal fortsatt lære om holocaust. TV2 Nyheter.
<https://www.tv2.no/a/10249201/>
- Fondevik, C. (2002). Jødene under Nazismen 1933-1945: En analyse av norske lærebøker i historie og KRL-faget.
- Foster, S. Pettigrew, A., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P. & Lenga, R.A. (2016) *What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools*. UCL Center for Holocaust Education.
<https://holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/What-do-students-know-and-understand-about-the-Holocaust1.pdf>
- Foster, S. (2020). To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust? In Foster, S. Pearce, A., & Pettigrew, A. (Red.). *Holocaust Education*. UCL Press.
- Foster, S. Pearce, A., & Pettigrew, A. (2020). *Holocaust Education*. UCL Press.
- Friedlander, S. (1992) Trauma, Transference and "Working through" in Writing the History of the "Shoah". *History and Memory*, 4, 1, s. 39-59

- Fylkesnes, S. (2018). Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*, 34(3), 394–422.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1482503>
- Fylkesnes, S., Mausethagen, S., & Nilsen, A. B. (2018). The Double Meaning Making of the Term Cultural Diversity in Teacher Educator Discourses. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 16–38.
<https://doi.org/10.7577/njcie.2284>
- Garner, S. (2007). *Whiteness. An Introduction*. London: Routledge.
- Geverts, K. K. & Andersson, L. M. (2017) Antisemitismen – antirasismens blinda flack? I Lennersand, M & Müller, L. (Red.) *Från Afrikakompaniet till Tokyo. Vänbok til György Nováky*. Bokförlaget Exkurs.
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse*, 27(1), 11–32.
- Goldberg, D. T. (2006). Racial Europeanization. *Ethnic and Racial Studies*, 29(2), 331–364. <https://doi.org/10.1080/01419870500465611>
- Goldberg, D. T. (2015). *Are we all postracial yet?* Cambridge: Polity press.
- Gray, M. (2013). Exploring pupil perceptions of jews, jewish identity and the holocaust. *Journal of Modern Jewish Studies*, 12(3), 419–435.
<https://doi.org/10.1080/14725886.2013.832564>
- Gray, M (2014). *Contemporary Debates in Holocaust Education*. Palgrave Macmillan UK: Imprint: Palgrave Pivot.
- Gross, M. H. & Terra, L. (2018). *Teaching and Learning the Difficult Past : Comparative Perspectives*. Routledge.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagatun, K. & Westrheim, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3-04, 168–180.
- Hagen, F. S. (2016). «Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?» *Didaktisk potensiale i fortelling om Holocaust og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole*. Høgskolen i Bergen

- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I Westrheim, K. & Tolo, A. (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Hauge, A.-M. (1994). Antirasisme - aktuelt i den videregående skolen? I Engen, T. O. (Red.). *Like muligheter? migrasjonspedagogikk i videregående skole*. Ad Notam Gyldendal.
- Haugen, L. (2018, 01.12) Et samfunnsfag uten holocaust? *Drammens Tidene*. Hentet fra: <https://www.dt.no/meninger/historie/2-verdenskrig/et-samfunnsfag-uten-holocaust/o/5-57-1040989>
- Haugen, I. B. (2021). Emitted and omitted discourses on diversity – time to admit privilege, race and power? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 117–131. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2243>
- Helland, F. (2015). Rasisme uten rasister i Norge. *Agora*, 31(3-04), 108–143. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2014-03-04-05>
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk: Studier i norsk offentlighet*. Oslo: Pax.
- Hellestrand, S. (2009). *En undersøkelse av hvilke historier om Holocaust som framstilles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998-2007*. University of Stavanger.
- Hess, D. E. (2009) *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York og London: Routledge.
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2012) *Antisemittisme i Norge?: Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. Hentet fra: https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl_rapport_2012_web.pdf
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017) *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017: Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. Hentet fra: https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf
- Hoffmann, C. (2020) A Fading Consensus: Public Debates on Antisemitism in Norway, 1960 vs. 1983. I Hoffmann, & Moe, V. (Red.). *The Shifting boundaries of prejudice: Antisemitism and Islamophobia in contemporary Norway*. Universitetsforlaget.

- Holmila, A. & Geverts, K. K. (2011). On forgetting and rediscovering the holocaust in Scandinavia: Introduction to the special issue on the histories and memories of the Holocaust in Scandinavia. *Scandinavian Journal of History*, 36(5), 520–535. <https://doi.org/10.1080/03468755.2011.629359>
- Hov, R. (1999, 05.03) Sannheten er viktigst. *Bergens tidende*.
- Ivery, C. & Bassett, J. (2011). *America's urban crisis and the advent of color-blind politics*. Rowman & Littlefield.
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Jore, M. K. (2019). Eurocentrism in Teaching about World War One – a Norwegian Case. *Nordidactica*, 2, 114-135
- Justis- og beredskapsdepartementet (2014) *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf
- Justis- og beredskapsdepartementet (2020) *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme – Revisjon 2020*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a7b49e7bffa4130a8ab9d6c2036596a/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme-2020-web.pdf>
- Kaiser, & Storeide, A. H. (2018). International organizations and Holocaust remembrance: from Europe to the world. *International Journal of Cultural Policy* : CP, 24(6), 798–810. <https://doi.org/10.1080/10286632.2018.1433667>
- Kjøstvedt, A. G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I Ferrer, M., & Wetlesen, A. (Red.). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget
- Kochan, L. (1989, 22.12) Life over death. *Jewish Chronicle*.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2016) *Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/16f1826b438748f1991b606fob194ea6/8041-handlingsplan-antisemittisme-7k.pdf>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2021) *Handlingsplan mot antisemittisme 2021-2021 – En videreføring*. Hentet fra:

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/9c3f6754f04844da971a26331b732b3f/209394-antisemittisme-web.pdf>
- Kommunal- og regionaldepartementet (1998) *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (1998-2001)*.
- Kommunal- og regionaldepartementet (2001) *Sluttrapport fra høsten 2001: Handlingsplan mot rasisme og diskriminering – Basert på rapportering fra instanser som har ansvar for gjennomføring av tiltak i planen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/rap/2002/0007/ddd/pdfv/148874-handlingsplan.pdf>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus group interviews: A practical guide for applied research*. Sage.
- Kühne, T. (2013). Colonialism and the Holocaust: continuities, causations, and complexities. *Journal of Genocide Research*, 15(3), 339–362. <https://doi.org/10.1080/14623528.2013.821229>
- Kulturdepartementet (2020) *Handlingsplan mot diskriminering av og hat mot muslimer*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/b2a6fd21c6a94bae83d5a3425593da30/handlingsplan-mot-diskriminering-av-og-hat-mot-muslimer-2020-2023.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kverndokk, K. (2005). «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo»; På skoletur til Auschwitz. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 142–162). Universitetsforlaget.
- Kydland, M. (2020) *Skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Hva forventes det at elever sitter igjen med etter en slik skoletur, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?* OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9150>

- LaCapra, D. (2016). *Representing the Holocaust: History, Theory, Trauma*. Cornell University Press.
- Larsen, D. E. U. & Nilsen, T. T. (2018, 28.11) Læreplan uten Holocaust. *Klassekampen*. Hentet fra: <https://klassekampen.no/utgave/2018-11-28/laereplan-uten-holocaust>
- Larsen, D. E. U. (2018, 30.11) Ber om tydelig læreplan. *Klassekampen*. <https://arkiv.klassekampen.no/article/20181130/ARTICLE/181139997>
- Lenz, C. (2014) Linking Holocaust Education to Human Rights Education: A Symptom of the Universalisation and Denationalization of Memory Culture in Norway? I Bauerkämper, A., Fure, O., Hetland, Ø. & Zimmermann, R. (Red.) *From Patriotic Memory to a Universalistic Narrative?: Shift in Norwegian Memory Culture After 1945 in Comparative Perspective*. Klartext forlag.
- Levine-Rasky, C. (2010). Framing Whiteness: Working through the tensions in introducing whiteness to educators. *Race, Ethnicity and Education*, 3(3), 271–292. <https://doi.org/10.1080/713693039>
- Levstik, L. S., & Barton, K. C. (2008). *Researching history education: Theory, method, and context*. Routledge.
- Levy, D., & Sznaider, N. (2002). Memory Unbound: The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 87–106. <https://doi.org/10.1177/1368431002005001002>
- Levy, S. A. & Sheppard, M. (2018). “Difficult Knowledge” and the Holocaust in History Education. I Metzger, S. A. & Harris, L. M. (Red.) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 365–387). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch14>
- Liburd, & Jackson, P. (2021). Debate: Decolonising fascist studies. *Fascism*, 10(2), 323–345. <https://doi.org/10.1163/22116257-bja10039>
- Linter, T. (2018) The Controversy over Controversy in the Social Studies Classroom. *STRATE Journal*, 27, 14-21.
- Lorentzen, G. & Røthing, Å. (2016) *Demokratisk og antidiskriminerende kompetanse gjennom arbeid med skolemiljø og lærebøker: En kartlegging av Dembra-prosjektets bidrag sett i forhold til skolens arbeid med skolemiljø og lærebøkernes framstillinger*. Utdanningsdirektoratet.

- Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk: En handbook for studenter og lærere*. (4. Utg). Universitetsforlaget
- Lødding, B. (2015) *Mobilisering for mangfold: Kartlegging av kompetanse i barnehagesektor og grunnopplæring for barn, unge og voksne i første fase av satsingen Kompetanse for mangfold*. NIFU Rapport 4/2015. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/mobilisering-for-mangfold.pdf>
- Lødding, B., Seland, I., Gjerustad, C. & Wollscheid, S. (2017) *Erfaringer fra satsningen Kompetanse for mangfold: Underveisrapport 2: Sentrale utdanningsmyndigheter, UH-sektor, fylkesmenn, ledere, ansatte og eiere om kompetanseutviklingen*. NIFU Rapport 2016:33. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/kompetanse-for-mangfold.pdf>
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018) *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene: Sluttrapport fra evalueringen Kompetanse for mangfold*. NIFU Rapport 2018:1. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2493141/NIFUrapport2018-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maiter, & Joseph, A. J. (2017). Researching Racism: The Colour of Face Value, Challenges and Opportunities. *The British Journal of Social Work*, 47(3), 755–772. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw052>
- Mehta, J. (2010). From 'Whether' to 'How': The Varied Roles of Ideas in Politics. I Beland, D. & Cox, B. (Red.) *How Ideas Matter: Reframing Political Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Marcus, K. (2015) *The Definition of Anti-semitism*. Oxford University Press.
- Miles, R. (1993/2009). Apropos the idea of race... again. I Back, L og Solomos, J. (Red.), *Theories of race and racism: A reader* (s. 55-67) Routledge.
- Mills, S. (1997). *Discourse: the new critical idiom*. Routledge.

- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (ISF-rapport 2014:10). Institutt for samfunnsforskning.
- Mikkelsen, R. Fjelstad, , & Lauglo, J. (2010). *Hva vet og hva mener norske ungdomsskoleelever om Holocaust, nazisme og rasisme?*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Modica, M. (2015). Unpacking the ‘colorblind approach’: Accusations of racism at a friendly, mixed-race school. *Race, Ethnicity and Education*, 18(3), 396–418.
- Moncrieffe, M. L. (2020). *Decolonising the History Curriculum. Eurocentrism and Primary Schooling*. Palgrave Macmillan.
- Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner (s. 154–186). I Dale, L. E. (Red.). *Læreplan: Et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Moses, A. D. (2021) Der Katechismus der Deutschen. *Geschichte der Gegenwart*.
<https://geschichtedergegenwart.ch/der-katechismus-der-deutschen/>
- Mundal, P. J. E. (2018, 16.12) En viktig påminnelse for fremtiden. Khrono.
<https://khrono.no/andre-verdenskrig-holocaust-krig/en-viktig-paminnelse-for-fremtiden/253120>
- Myksvoll, M. (2018, 29.11) Skulen gløymmer ikkje holocaust. *Bergens tidende*.
<https://www.bt.no/btmeninger/kommentar/i/xR026j/skulen-gloeymer-ikkje-holocaust>
- Nes, K. (2004) Hvor inkluderende er L97-skolen? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (Red.) *En likeverdig skole for alle?* Universitetsforlaget.
- New Fascism Syllabus (2021) *The catechism debate*.
<http://newfascismsyllabus.com/wp-content/uploads/2021/08/The-Catechism-Debate.pdf>
- NOU 1997:22 (1997) *Inndragning av jødisk eiendom i Norge under 2. verdenskrig*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7e25a3943f9f46178eabf621c7585d8b/no/pdfa/nou199719970022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2014:7 (2014) *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

- NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Novick, P. (2000) *Holocaust in American life*. Mariner Books.
- NRK (2010a, 13.03). *Dagsrevyen*. Hentet fra:
<https://tv.nrk.no/serie/dagsrevyen/201003/NNFA02031310/avspiller>
- NRK (2010b, 15.03). *Dagsnytt atten*. Hentet fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/0843af0eb578acae20dff6e8a3d2985e?index=1>
- Nygård, M. (2019) «Vi må aldri glemme...» - Holocaustdagen som arena for erindring om utryddelsen av de europeiske jødene blant skoleungdom i Norge. *DIN Tidsskrift for religion og kultur*, nr 2.
<http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1718/1700>
- Ohman Nielsen, M.-B. O. (2011). Mennesker i historie, historie i mennesker. I Lenz, C. og Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 269–294). Universitetsforlaget
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-2008-12-19-118). Historisk variasjon av loven er hentet fra:
<https://lovdata.no/pro/#document/HIST/lov/1998-07-17-61-20090101?from=HIST/lov/1998-07-17-61-20080801/>
- Osler, A., & Lybaek, L. (2014). Educating 'the new Norwegian we': an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40(5), 543–566.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 102(01), 26–37.
- Pettigrew, A. (2010). Limited lessons from the Holocaust? Critically considering the 'anti-racist' and citizenship potential. *Teaching History*, 141, 50–55.
- Phillips. (2013). *On Historical Distance*. Yale University Press.
- Postholm, M. B. (2011) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Raundalen, M., & Lorentzen, G. (1995). *Barn og rasisme*. Ad notam Gyldendal.

- Reitan, J. (2016) *Møter med holocaust. Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur*. NTNU
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. (2009). *Rasisme og diskriminering: Begreper, kontroverser og nye perspektiver*. Oslo: Norges Forskningsråd. http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Rasisme_og_diskriminering/1236685221069?lang=no
- Rogstad, J. & Midtbøen, A.H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31-52
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005) Preparing follow-up questions. I Rubin, H. J., & Rubin, I. S. *Qualitative interviewing (2nd ed.): The art of hearing data* (pp. 173-200). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781452226651
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(02), 72-83. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-02>
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Schweber, S. (2006) “Holocaust fatigue” in teaching today. *Social Education*, 7: 44-50
- Short, G., & Reed, C. (2004). *Issues in Holocaust education*. Ashgate.
- Sjøberg, R. H. (2018, 01.12) Elevene skal lære om holocaust på skolen. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/qn4001/elevene-skal-laere-om-holocaust-paa-skolen-rikke-hoeistad-sjoeberg>
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2003). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler : sluttrapport* (Vol. 16/2003). Høgskolen i Vestfold.
- Starratt, G. K., I Fredotovic, I., Goodletty, S. & Starratt, C. (2017) Holocaust knowledge and Holocaust education experiences predict citizenship values among US adults, *Journal of Moral Education*, 46:2, 177-194, DOI: 10.1080/03057240.2017.1303465
- Stevick, E. D. & Michaels, D. L. (2013). Empirical and Normative Foundations of Holocaust education: Bringing research and advocacy into dialogue. *Intercultural Education*, 24(1-2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793025>

- Stoddard, J. (2021). Difficult knowledge and history education. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(3), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977982>
- Stoll, L. C. (2019). *Should schools be colorblind?* Polity Press.
- St.prp. nr. 82 (1997-1998) *Et historisk og moralsk oppgjør med behandlingen i Norge av den økonomiske likvidasjonen av den jødiske minoritet under den 2. verdenskrig. Justis- og beredskapsdepartementet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-82-1997-98-/id202024/?ch=5>
- Stortinget (2001) *Forhandlinger i Stortinget nr. 118*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/referater/stortinget/2000-2001/s010207.pdf>
- Straume, I. (2013) Danningens filosofihistorie: En innføring. I Straume, I. (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54) Oslo: Gyldendal akademisk
- Stugu, O. S. (2021) *Den andre verdenskrigen i norsk etterkrigsminne*. Det norske samlaget.
- Strømstad, M. (2004) Inkluderende skole – Hva er det? I Solstad, K. J. & Engen, T. O. (Red.) *En likeverdig skole for alle?* Universitetsforlaget.
- Svendsen, S. H. B. (2014). Learning racism in the absence of ‘race’. *The European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme - Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1-02), 111–122. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-10>
- Sæle, C. (2021) Jødene som fanger av det jødiske. I Lippe. (Red.). *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Todorov, T. (1993/2009). Race and racism. I Back, L og Solomos, J. (Red.), *Theories of race and racism: A reader* (s. 68-74). Routledge.
- Tolo, A. (2014). Utforming av utdanningspolitikk på det flerkulturelle området. I Westrheim, K. & Tolo, A. (red.) *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/#>

- Utdanningsdirektoratet. (2019) *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Van Driel, B. (2003). Some Reflections on the Connection between Holocaust Education and Intercultural Education. *Intercultural Education*, 14(2), 125-137.
- VG. (2018, 30.11) At dere tør! VG. Hentet fra:
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/rL7Rxe/at-dere-toer>
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I Westrheim, K. & Tolo, A. (red.); *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Yeager, E.A. Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T., & Morris, J. W. (1998). Why People in the Past Acted as They Did: An Exploratory Study in Historical Empathy. *The International Journal of Social Education*, 13(1), 8.
- Zembylas, M & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>
- Øzerk, K. (1999) *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.

Artikkel 1

Hagen, F. S. (2021) Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen. I Lindhardt, E., Ravneberg, B., Solbue, V. & Faye, R. (Red.) *Hvordan forstå fordommer? – Om kontekstens betydning i barnehage, skole og samfunn*. Universitetsforlaget.



2. Det kan skje igjen: Om to ideer som har lagt premisser for antirasistisk arbeid i skolen

Fredrik Stenhjem Hagen

Sammendrag Etter påstander om antisemittisme ved norske skoler oppnevnte Kunnskapsdepartementet i 2010 en arbeidsgruppe som skulle undersøke dette. Dette kapitlet argumenterer for at ideene som preger anbefalingene for skolen i arbeidsgruppens endelige rapport, er ideen om rasisme som et egenartet fenomen og ideen om rasisme som et verdispørsmål. Disse ideene legger opp til en antirasisme med vekt på verdiformidling; likevel kan de vanskeliggjøre undervisning om rasismens historiske kompleksitet.

Nøkkelord rasisme | antirasisme | antisemittisme | danning | idéanalyse

Abstract After claims of increasing antisemitism in schools, the Norwegian government started an investigation into these claims in 2010. This chapter argues that the main ideas in the resulting reports recommendations for teaching is the idea of racism as a singular phenomenon and the idea that schools should not be value-free in teaching about racism. These ideas imply an anti-racist education focussing primarily on values, while making teaching the complexity and historicity of racism harder.

Keywords racism | anti-racism | antisemitism | Bildung | ideas | education

INNLEDNING

Skolen er en viktig samfunnsaktør, med en rekke ulike komplekse oppgaver. Skolen skal utdanne elevene til voksne mennesker, men også gjøre dem til aktive medborgere. Via formålsparagrafen i opplæringsloven er skolen også pålagt å aktivt arbeide mot alle former for diskriminering. Det er samtidig uklart hvordan dette skal gjøres. Til tross for skolens antidiskriminerende mandat er det utfordringer

knyttet til hvordan skolens styringsdokumenter forholder seg til dette arbeidet (Brossard Børhaug, 2007; Røthing, 2015), og hvordan antidiskriminerende undervisning blir gjennomført i praksis (Svendsen, 2014; Dowling, 2017; Lund, 2018; Osler & Lindquist, 2018; Jore, 2018). Siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 har forholdet mellom skolen som samfunnsaktør og rasisme blitt diskutert flere ganger i offentlige dokumenter, blant annet i Djupedalutvalget (NOU 2015:2, 2015), handlingsplanen mot antisemittisme (2016) og i handlingsplanen mot hat av og diskriminering mot muslimer (2020). Rapporten *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2011a), skrevet av Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme, peker seg likevel ut som et spesielt viktig dokument.

Rapporten er sentral i spørsmål om antirasisme i den norske skolen fordi den i sin tid representerte en ny satsing på området, og fordi det fremdeles er det mest konkrete dokumentet fra skolemyndighetene om hvordan antirasisme i den norske skolen skal praktiseres. Rapporten var den første konkretiseringen av den nye formålsparagrafen som kom i 2009, og ble derfor en premissleverandør for hvordan denne skulle tolkes. Rapporten kom med en rekke konkrete anbefalinger til Kunnskapsdepartementet om hvordan det antirasistiske arbeidet i norske skoler kunne forbedres. Anbefalingene kan oppsummeres som en oppfordring til å jobbe aktivt med holdninger og skolens verdigrunnlag i klasserommet, og rapporten presiserte at dette arbeidet er noe som må integreres i alle fag. For å forstå hvorfor rapportens anbefalinger vektla verdier og en tverrfaglig tilnærming, er det nødvendig å få innsikt i hvilken forståelse av rasismebegrepet den legger til grunn, samt å vite noe om hvilken forståelse av rasismebegrepet som finnes i samfunnet for øvrig. Målet med dette kapitlet er å undersøke hvilke ideer som preger rapporten *Det kan skje igjen* (Kunnskapsdepartementet, 2011a), og si noe om de pedagogiske konsekvensene av disse ideene.

SKOLEN OG ANTIRASISME, NOEN TEORETISKE PERSPEKTIV

Skolen befinner seg i et spenningsforhold mellom å formidle etablerte verdier og holdninger og å dyrke kritisk tenkning hos elevene (Solhaug et al., 2012). Dette spenningsforholdet gjør seg også gjeldende i spørsmål om antirasisme i skolen: Hvordan skal balansegangen mellom verdiformidling og dyrking av selvstendig refleksjon om diskriminering og rasisme være? Selv om det kan virke åpenbart at man skal arbeide mot rasisme og dyrke kritisk tenkning, er ikke dette forholdet bare enkelt.

Goldberg (2015) peker på et paradoks i hvordan man i Vesten forholder seg til rasisme: På den ene siden tar man tydelig avstand fra rasismens språk og ideer slik at Vesten tilsynelatende ser ut til å ha blitt et post-rasistisk samfunn. På den andre siden bidrar denne avstanden til å gjøre det vanskelig å snakke om rasisme, noe som kan bidra til å opprettholde rasistiske strukturer. Altså: Fordi man ikke lenger snakker om «raser» eller kaller sin politikk «rasistisk» mens det samtidig finnes utbredte ideer om «raser» og politikk med rasistiske konsekvenser, usynliggjør språket disse fenomenene. Titley (2020) og Helland (2019) peker samtidig på at rasismens retorikk har fått tydelige politiske dimensjoner: Anklager om rasisme kan stoppe en politisk debatt og kan også brukes for å stemple motparten som use-riøs.

Uenighet om hva rasismebegrepet innebærer, er ikke et nytt fenomen. Rasisme har alltid vært et omdiskutert begrep (Harris, 1998). Siden begrepet først kom i bruk på begynnelsen av 1900-tallet (Miles, 1993/2009), har det endret meningsinnhold flere ganger: Fra å utelukkende beskrive ideer om enkelte «rasers» overlegenhet til å beskrive ulike essensialiserende og hierarkiske ideer om menneskers kultur og religion (Todorov, 1993/2009; Rogstad & Midtbøen, 2010; Bangstad & Døving, 2015). Selv om denne utviklingen fortrinnsvis har vært drevet av et vitenskapelig/filosofisk ønske om å endre rasismebegrepet slik at det best mulig omfavner den diskrimineringen det har som intensjon å beskrive, har de ulike betydningene tydelige politiske konnotasjoner og implikasjoner. Med dette menes at de ulike definisjonene av rasisme skriver fram ulike forståelser av hvem som er rasismens aktører; både hvem som er dens mulige ofre, og hvem som er dens mulige gjerningsmenn. I et «post-rasistisk» samfunn slik Goldberg (2015) beskriver, hvor rasisme ikke enkelt lar seg belyse av språket vi har laget for å beskrive det, er anti-rasisme også langt mer komplisert for skolene.

Dersom skolene skal arbeide med antirasisme i dag, må de også forholde seg til det kompliserte forholdet mellom rasisme, språk og politikk. Siden 1990-tallet og fram til i dag har det teoretiske perspektivet *critical race theory* (CRT) blitt stadig mer dominerende i utdanningsforskningens forsøk på å finne svar på denne utfordringen (Dixson & Rousseau Anderson, 2018). Til tross for sitt navn er ikke CRT en ensartet teori, men ett sett med teoretiske perspektiv (Gillborn, 2006; Delgado & Stefancic, 2017). Dersom man likevel skal sammenfatte CRT, kan de grunnleggende elementene i perspektivet sies å være blant annet at rasisme må forstås som normalt heller enn unormalt, og at man skal stille kritiske spørsmål ved «nøytrale» posisjoner og å unngå ahistorisering og marginalisering av minoriteters opplevelser (Gillborn, 2006). Med dette utgangspunktet argumenterer CRT-perspektivene for at det er umulig å stille seg nøytral til spørsmål om rase og rasisme også i sko-

len, og at dersom man tror man er nøytral, er sjansen stor for at man i realiteten bidrar til å opprettholde enkelte gruppers privilegier overfor andre. López (2003) var blant de første som påpekte at dette også gjelder i spørsmål om skoleledelse, altså at hele skolen må ta inn over seg disse perspektivene i sitt antirasistiske arbeid (Capper, 2015). López (2003) argumenterer for at dersom skolen skal utfordre dominerende ideer om rasisme, som f.eks. at rasisme hører fortiden til, må skolen være enig i premissene for skolens standpunkt og hvordan det fremmes.

Selv om det er åpenbare forskjeller mellom den amerikanske konteksten López (2003) skriver i, og den norske, har blant annet Fylkesnes (2019) brukt CRT-inspirerte perspektiv til å avdekke strukturer som opprettholder majoritetens dominerende posisjon overfor minoriteter også i den norske skolen. Samtidig har flere CRT-inspirerte undersøkelser pekt på at det finnes en motvilje mot å undervise om de ideene som rasismen bygger på (Dowling, 2017; Osler & Lindquist, 2018). CRT-inspirert forskning har slik belyst problematiske sider ved undervisning om rasisme også i Norge.

Framveksten av CRT som rammeverk for forskning på rasisme og mangfold i utdanning har samtidig blitt kritisert for å i for stor grad rette søkelyset mot enkeltmenneskers rase/identitet og for å glemme andre faktorer, først og fremst klasse (Cole, 2009; Dumas, 2013). Også i Norge har det vært en offentlig debatt om hvor egnet CRT er som vitenskapelig verktøy (Brekke, 2020; Abdi, 2020; Eriksen, 2020). Til tross for denne kritikken har CRT-perspektivene bidratt til å understreke hvor avgjørende det er å integrere kritisk tenkning og kritiske perspektiv inn i antirasistisk arbeid. López (2003) bygger på dette og peker på viktigheten av en samlet og helhetlig tilnærming til antirasisme. Dette kan blant annet gjøres ved tydelige styringsdokumenter.

Den nye formålsparagrafen som trådte i kraft 1.1.2009, endret skolens mandat i forhold til dens antirasistiske arbeid. Skolene skulle ikke lenger bare forhindre at diskriminering fant sted på skolene, men skulle arbeide aktivt mot alle former for diskriminering (Opplæringslova, §1-1). Dette er en viktig retningsendring i hvordan rasisme skal forstås i den norske skolen, men paragrafen er lite konkret på hvordan det faktiske pedagogiske arbeidet skal gjøres i de ulike skolene. Den første konkretiseringen av dette kom i form av rapporten *Det kan skje igjen*.

Det finnes et utall former som konkretiseringen av opplæringslovens antidiskriminerende mandat kunne ha tatt. Innsiktene fra CRT bidrar til å synliggjøre disse formene. Et overordnet spørsmål er i hvilken grad rasisme skal undervises som et eget tema, eller om det i en eller annen grad skal inngå i skolens undervisning om diskriminering og mobbing mer generelt. Et beslektet spørsmål er hvilke fag som skal ha ansvaret for undervisningen om disse temaene. Tidligere har disse temaene

blitt lagt til samfunnsfaget og livssynsfaget (Røthing 2016), men de kan inngå i alle skolens fag. Den faglige tilnærmingen kan også tenkes å ta ulike former. Et sentralt spørsmål er om skolen skal ha et såkalt «fargeblindt» perspektiv på mangfold, eller hvorvidt ulikheter mellom ulike etniske grupper skal belyses og løftes fram. Utdanningsforskere har vært spesielt kritiske til den «fargeblinde» tilnærmingen (Ivery & Bassett, 2011; Modica, 2015) som ønsker å vektlegge likhet mellom elevene. De hevder at selv om denne inngangen tilsynelatende har gode intensjoner, er resultatet at minoritetsgrupper forblir marginaliserte. I stedet argumenterer de for en tilnærming hvor ideer om rase synliggjøres og kritisk diskuteres i klasserommet. Selv om dette kan gjøres på en rekke ulike måter, åpner denne diskusjonen et rom som enhver antirasistisk pedagogikk må befinne seg i: I hvilken grad skal ulikheter løftes fram, og i hvilken grad skal likhet dyrkes?

Et annet viktig standpunkt er i hvilken grad skolene skal fokusere på kontroverser i undervisningen om rasisme. Dette handler om i hvilken grad skolen skal utfordre dominerende ideer i samfunnet. Det finnes lange tradisjoner i Europa for å undervise i kontroversielle tema i skolen. I det innflytelsesrike Beutelsbach-konsensusen fra 1979 heter det blant annet at kontroversielle tema skal undervises *som* kontroversielle i klasserommet (Reinhardt, 2016; LPD, 2020). Meningen med å undervise om kontroversielle tema er å unngå indoktrinering og å styrke demokratiet. Også senere pedagoger og skoleforskere har videreutviklet denne ideen (Hess, 2009; Linter, 2018). Det finnes samtidig argumenter for å være forsiktig med bruk av kontroversielle diskusjoner i klasserommet. Reisman (2017) oppfordrer lærere til å kontekstualisere og stabilisere diskusjoner, slik at ikke argumenter som elevene ikke innser implikasjonene av (eller som ikke er basert på fakta), får dominere klasseromsdiskusjonen. Siden spørsmål om hva som kan betegnes som rasisme, er et kontroversielt politisk tema i samtidens Norge (Helland, 2019), kan man se for seg at konkrete spørsmål om dette i ulik grad kan oppfordres til å diskuteres i norske klasserom: For eksempel ved å oppfordre elevene til å drøfte hvorfor enkelte politiske utsagn om innvandring blir karakterisert av deres meningsmotstandere som rasistiske.

Det har skjedd mye i forskningen på skolen og rasisme i tiåret som er passert siden rapporten ble publisert i 2011. Black lives matters-demonstrasjonene i etterkant av drapet på George Floyd i 2020 har trolig betydd mye for mange lærere og elever, og i Norge har vi også vært vitne til to terrorangrep inspirert av høyreekstremt rasistisk tankegodt. Samtidig har teorier og perspektiv inspirert av CRT blitt stadig mer anvendt i utdanningsforskning (Dixson & Rousseau Anderson, 2018). Selv om det kan virke uredelig å kritisere et politisk dokument med perspektiv og teorier som først er blitt dominerende etter at det var skrevet, kan disse

perspektivene bidra til å belyse dokumentets bærende ideer og hvilke implikasjoner dokumentets diskurs har. Å studere implikasjonene av et historisk styringsdokument kan gi oss innsikt vi kan ta med oss videre i utviklingsarbeidet med antirasisme skolen.

DET KAN SKJE IGJEN? – ANTIRASISME PÅ DAGSORDEN

Når vi i den offentlige diskursen har tatt avstand fra rasistisk språk, men utfordringer knyttet til rasisme vedvarer, er det nødvendig å reintrodusere og fornye dette språket i skolen for å drive antirasistisk pedagogikk (López, 2003; Gillborn, 2006; Osler & Lindquist, 2018). Dersom dette ikke blir gjort, står krav om antirasistisk undervisning i fare for å framstå vagt og mindre viktig (Brossard Børhaug, 2007). Dette kan gjøres av den enkelte lærer, men blir først virkningsfullt når skolen står samlet i dette arbeidet (López, 2003). Rapporten *Det kan skje igjen* fra 2011 er det eneste dokumentet fra skolemyndighetene som forsøker å språkliggjøre og konkretisere hvilken forståelse av rasisme den norske skolen skal legge til grunn, og hva som skal være målet med den antirasistiske undervisningen. Rapporten må likevel ikke sees på som det endelige og avgjørende dokumentet i dette arbeidet, da den er preget av den tid og de forutsetninger den er skrevet under.

13. mars 2010 sendte NRK-nyhetene et innslag der reporter Tormod Strand mente å kunne avsløre flere episoder av jødehets blant muslimer i Skandinavia.¹ I innslaget snakket lærere på videregående skoler om at de opplevde at jødehat² var svært vanlig blant muslimske elever, og at de samme elevene roste Hitlers masse-drap av jøder. Strand intervjuet også jødiske foreldre som kunne fortelle at barna deres ble hetset av medelever. Det kom også fram i innslaget at det ikke fantes en kartlegging over hvor utbredt antisemittisme er i Norge eller blant norske muslimer. I innslaget er dette noe både Det Mosaiske Trossamfund og Islamsk Råd etterlyste.

Etter at innslaget ble sendt, oppstod det flere debatter om innholdet. Fordi innslaget handlet om diskriminering på skoler, ble det stilt spørsmål om skolenes ansvar, både i forhold til den enkelte elev som ble mobbet, og om at rasistiske holdninger ikke tilstrekkelig ble motarbeidet i skolen.³ Blant annet mente politisk redaktør i Aftenposten Harald Stanghelle at det var overraskende at Kunnskapsde-

1 Innslaget kan sees her: <https://tv.nrk.no/serie/dagsrevyen/201003/NNFA02031310/avspiller>.

2 Uttrykket *jødehat* ble brukt i innslaget.

3 Blant annet i Dagsnytt 18 15.03.2010, innslaget kan høres her: <https://www.nb.no/nbsok/nb/0843af0eb578acae20dff6e8a3d2985e?index=11>.

partementet ikke hadde kartlagt diskriminering på norske skoler, da det var et kjent problem som hadde vært diskutert i Stortinget tidligere, uten at det hadde ført til handling (NRK, 2010b, 11:30-36:12).

På bakgrunn av NRK-innslaget og diskusjonen som fulgte, oppnevnte Kunnskapsdepartementet 4. mai 2010 en arbeidsgruppe som skulle undersøke antisemittisme og rasisme i skolen. I mandatet⁴ gruppen ble gitt, står det at dens oppgave er å komme med forslag til hvordan skolen kan bekjempe antisemittisme og rasisme, i tillegg til å prøve å kartlegge og søke forklaringer på antisemittiske og rasistiske holdninger i skolen. Arbeidsgruppens oppgave ble konkretisert til at den skulle vurdere og komme med anbefalinger om disse punktene:

- Hvordan skolen kan arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevers etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet
- Hvordan skoleledere og lærere bedre kan håndtere konflikter mellom elevene, som har sin rot i religiøse, etniske, kulturelle eller politiske motsetninger
- Hvordan skolen bedre kan samarbeide med foreldre/foresatte om deres betydning for formingen av barns verdier og holdninger
- Hvordan skolen kan utvikle redskaper for tidlig å avdekke uønskete holdninger og atferd blant elever og lærere. Arbeidsgruppen skal gjøre rede for de økonomiske og administrative konsekvensene av de forslag som fremmes. Gruppen skal avgi sin rapport senest ni måneder etter oppnevningen. (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 10).

I mandatet står det også at: «Diskriminering og hets på bakgrunn av religiøs, etnisk eller kulturell tilhørighet må møtes med samme nulltoleranse som all annen mobbing» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 10). Mandatet viste også til *den nye formålsparagrafen* i opplæringsloven. Omformuleringen av paragrafen trådte i kraft 1.1.2009 og understreker at skolen ikke bare skal forhindre rasistiske hendelser; skolen skal motarbeide de grunnleggende forestillingene som gjør at diskriminering og rasisme kan oppstå, og skolen skal «arbeide mot alle former for diskriminering» (Opplæringslova, §1-1). I den tidligere formålsparagrafen het det derimot at skolene og lærestedene hadde et ansvar for at diskriminering ikke skulle finne sted. Samtidig var rasisme og antirasisme lite omtalt i den utgaven av læreplanene som var gjeldende i 2010. Ordet rasisme dukket bare opp i to læreplanmål. Det ene var i historiedelen av samfunnsfaget for 8.–10. trinn, hvor det stod at elevene skulle

4 Mandatet er gjengitt i rapporten på s. 10.

«drøfte menneskeverd, rasisme og diskriminering i et historisk og nåtidig perspektiv», det andre i RLE-faget for 5.–7. trinn, hvor det het at elevene skulle «diskutere rasisme og hvordan antirasistisk arbeid kan forebygges» (Røthing, 2015). Og selv om det kan hevdes at kampen mot rasisme impliseres i formuleringer av skolens verdigrunnlag i den samme læreplanen, påpekte Brossard Børhaug (2007) at disse var tvetydige og åpnet for en rekke ulike tolkninger. Gruppens arbeid ble beskrevet som en nødvendig styrking eller materialisering av det nye lovverket.

Gruppen som skulle svare på dette mandatet, ble sammensatt fra en rekke ulike felt: Den bestod av representanter for lærere, skoleledere, lærerutdannere, foreldre, Det Mosaiske Trossamfund, Islamsk Råd, universitetene, politiet, Antirasistisk senter og Stiftelsen Arkivet.⁵ Lederen for arbeidsgruppen var Inge Eidsvåg, lektor, forfatter og tidligere rektor ved Nansenskolen (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 10). Gruppen hadde seks heldagsmøter enten på Holocaust-senteret (HL-senteret) eller på Nansenskolen. I rapporten står det at møtene bestod av presentasjoner fra gruppens medlemmer og eksterne fagfolk, samt presentasjoner av samtaler med rektorer og lærere, og med elever med jødisk eller muslimsk bakgrunn.⁶ Rapporten sier ingenting om kriteriene for hvilke fagfolk som ble bedt om å holde innlegg, eller om hvordan utvalget av rektorene, lærerne og elevene ble gjort. Gruppen samtalte med fem rektorer⁷, alle fra Lillehammer, Oslo eller Drammen, og med én lærer som også jobbet i Lillehammer. Arbeidsgruppen hadde møte med fem elever med muslimsk bakgrunn og fem med jødisk bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 16).

Rapporten ble levert 12. januar 2011, altså under ett år etter oppslaget i NRK-nyhetene som utløste arbeidet. Rapporten ble gitt tittelen *Det kan skje igjen*, og består av fem kapitler: «Bakgrunn og mandat», «Beskrivelse av situasjonen», «Analyse av situasjonen», «Anbefalinger» og «Avsluttende bemerkninger». Kapitlene «Beskrivelse av situasjonen» og «Analyse av situasjonen» er forsøk på å kartlegge og forklare utbredelsen og bakgrunnen for diskriminering i den norske skolen. Det nest siste kapitlet er en rekke konkrete anbefalinger til hvordan skolens antirasistiske arbeid kan se ut. Blant annet anbefaler gruppen å i større grad jobbe

5 Gruppen bestod av Inge Eidsvåg (leder), Signe Marie Natvig (for skoleledere), Per Olav Kaldestad (for lærere), Oddrun Marie Hovde Bråten (for lærerutdanningsinstitusjone), Are Johansen (Foreldreutvalget for grunnskolen), Chava Savosnick (Det Mosaiske Trossamfund), Senaid Kobilica (Islamsk Råd), Oddbjørn Leirvik (for universitetene), Bjørn Eirik Øvrum (politiet), Kari Helene Partapuoli (Antirasistisk senter) og Aslak Brekke (Stiftelsen Arkivet). I tillegg fungerte HL-senteret ved Peder Nustad som sekretariat.

6 For en fullstendig oversikt over de ulike innleggene, se rapportens s. 13.

7 Tre rektorer, en assisterende rektor og en assisterende leder. Fullstendig oversikt finnes på rapportens s. 13.

med skolens verdigrunnlag, og integrere spørsmål om rasisme og diskriminering tydeligere i de ulike fagene. Rapporten kommer også med anbefalinger til hvordan skolene kan dyrke verdier i hjem-skole-forholdet, samt til hvordan skolene kan løse konflikter som har sin rot i etniske, religiøse, kulturelle eller politiske spørsmål blant elever.

I rapportens avsluttende kapittel sies det at det gjøres mye godt antirasistisk arbeid i norske skoler, og at flere av de forslagene gruppen legger fram, har vært prøvd med hell på ulike skoler. Samtidig påpekes det at skolene ikke kan gjøre arbeidet alene, at i arbeidet mot rasisme kreves det at hele samfunnet drar i samme retning, og det sies også at dette først og fremst krever en bevisst økonomisk politikk (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 59).

Ett halvt år etter at rapporten ble levert, gjennomførte Anders Behring Breivik de dødeligste terroraksjonene i Norge i fredstid. Fordi Breiviks handlinger var motivert av rasistiske forestillinger, ble rapporten igjen dagsaktuell. Rapportens anbefalinger ble videreført i stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011b), og førte til at Utdanningsdirektoratet satte i gang arbeidet med det som skulle bli DEMBRA (Demokratisk beredskap mot rasisme, antisemittisme og udemokratiske holdninger). DEMBRA er i dag et gjenomarbeidet tilbud for norske skoler, som jobber mot rasisme og antisemittisme på skoler over hele landet. DEMBRA består av en rekke læringsressurser, og forvaltes av ulike organisasjoner i ulike deler av landet; deriblant Holocaust-senteret, Falstadsenteret, Stiftelsen Arkivet, Raftostiftelsen og Nansen Fredssenter (DEMBRA, 2016). Etter at den ble publisert, har rapporten også stadig blitt referert til i offentlige dokumenter, i politiske taler og i avisinnlegg. Som det ble etterspurt i det opprinnelige nyhetsinnslaget, ble det også i 2011 utført en befolkningsundersøkelse om holdninger til jøder, som ble publisert i 2012 (HL-Senteret, 2012). Læreplanmålene for samfunnsfag ble også revidert slik rapporten anbefaler, og det ble et tydeligere fokus på arbeid mot rasisme (Røthing, 2015, s. 77). Dette skjedde blant annet ved at et nytt kompetansemål for samfunnskunnskapsdelen av samfunnsfaget ble vedtatt, der det heter at eleven skal «gjøre greie for omgrepa haldningar, fordommar og rasisme og vurdere korleis haldningar kan bli påverka, og korleis den einskilde og samfunnet kan motarbeide fordommar og rasisme» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Rasisme ble altså tydeligere forstått som et problem for samtiden, og ikke bare en historisk utfordring.

Da Kunnskapsdepartementet bestilte rapporten, var det en viktig mulighet til å definere hva antirasistisk undervisning skulle være i den norske skolen. Rapporten innførte på alvor den nye forståelsen av skolens rolle i det antirasistiske arbeidet slik den ble formulert i den nye formålsparagrafen. Med de konkrete anbefalin-

gene rapporten kom med, gav den også en form til hvordan arbeidet med å forebygge de bakenforliggende forestillingene som rasisme og diskriminering bygger på, kan se ut.

Som enhver tekst inngår rapporten i en spesifikk diskurs som kan belyses og problematiseres. Kanskje den viktigste posisjoneringen rapporten gjør i forhold til de anbefalingene den kommer med, er at den skriver fram en spesifikk forståelse av rasismebegrepet. Dette er sentralt fordi hverken rasisme eller antisemittisme er tydelig avgrensede begreper, de er tvert imot begreper som det stadig forhandles med og om (Helland, 2019). Ethvert arbeid som befatter seg med disse begrepene, må utdype hvordan de blir forstått. Derfor vier også rapporten omtrent en tredjedel av sidene sine til å utforske og plassere seg i forhold til dem. Hvordan rapporten definerer rasisme, er avgjørende for hvordan den forstår hva som er skolens ansvar og handlingsrom.

METODE: IDÉANALYSE OG POLITIKK

Dette kapittelet er en idéanalyse av rapporten *Det kan skje igjen* fra 2011. En idéanalyse er en kvalitativ undersøkelse av ideers tilstedeværelse i en tekst, der fortolkning er en vesentlig del av analysen (Bratberg, 2014). Målet med en idéanalyse er ikke å liste opp hvilke ideer som finnes i en tekst, men å prøve å avsløre hvilke ideer som ligger bakenfor teksten. På denne måten kan en idéanalyse bidra til å forklare hvorfor en tekst argumenterer som den gjør.

Fordi ideer er en uavklart størrelse, trenger enhver idéanalyse teoretisk forankring. Denne analysen har et diskursteoretisk utgangspunkt, hvor begrepers mening forstås ut fra hvordan begrepene brukes (Mills, 1997). I dette kapittelet er det begrepet *rasisme* som undersøkes ved en begrepsanalyse, altså ved å vise hvordan begrepet rasisme blir brukt i rapporten (Beckman, 2005). Rapporten som analyseres i dette kapittelet, består både av en beskrivelse av rasisme som problem og en rekke forslag til hvordan skolen kan møte dette problemet. For å kunne skrive denne rapporten kreves det en forståelse av hva rasisme er, og hva skolens ansvar og muligheter er. Det er hvordan begrepet rasisme blir konstruert i møte med skolen, som er utgangspunktet for denne analysen.

Basert på en idéanalyse argumenterer jeg for at det er to ideer om rasisme som er dominerende i rapporten. Disse er: 1) at rasisme må forstås som et egenartet fenomen og 2) at i spørsmålet om rasisme kan ikke skolen være verdinøytral. Den første ideen er deskriptiv fordi den sier noe om hva rasisme er, den andre er normativ fordi den sier noe om hvordan rasisme kan bekjempes.

I en idéanalyse er ikke det sentrale spørsmålet hvorvidt en idé er betydningsfull, men *hvordan* den er betydningsfull (Mehta, 2010). Ideer i seg selv er ikke et ensartet konsept, men det er gjort nyttige forsøk på å definere hvordan ideer materialiserer seg i en politisk kontekst. Mehta (2010) tegner opp tre hovedformer for ideer i politisk tale: ideer som løsninger, ideer som problembeskrivelser og ideer som tidsånd.⁸ Disse tre formene for ideer står i et hierarkisk forhold til hverandre: Hvilke løsninger som kan formuleres, er begrenset av hvordan et problem er formulert, og hvordan og hvilke problemer som er formulert, er begrenset av den ideologiske konteksten de blir formulert i. Av ideene som undersøkes i dette kapitlet, kan ideen om at rasisme må forstås som et egenartet fenomen, sies å være en problembeskrivelse, og ideen om skolens ikke-verdinøytralitet må forstås som en idé om en løsning. Ifølge Bacchi (2012) må ikke problembeskrivelser forstås som feilaktige antagelser som skal avsløres, men som tenkningen som legger grunnlaget for vår forståelse av verden. Mens rapporten bygger på både en normativ og en deskriptiv idé om hva rasisme er, og hvordan den kan forebygges, er Bacchis (2012) poeng at det er meningsløst å skille løsningsforslag fra problembeskrivelsen: Hvordan begrepet rasisme konstrueres, avgjør hva antirasistisk arbeid er. Med andre ord: Formuleringen av problemet avgjør hvilke løsninger som er mulige, samtidig som problemet kunne vært formulert på en annen måte og dermed implisert andre løsninger. På samme måte kan forutsetningen om at rapporten skal bidra med løsningsforslag, prege hvordan forfatterne bak den skriver fram problemstillingen.

I dette kapitlet analyserer jeg hvordan de to sentrale ideene kommer til syne i rapporten, og hvordan de til slutt er avgjørende for de pedagogiske løsningene rapporten legger fram. Det uttalte målet med denne rapporten er å komme med forslag til hvordan man kan forbedre det antirasistiske arbeidet i skolen. Det er i forhold til dette målet at ideene er betydningsfulle: De skaper meningsrammene for de pedagogiske løsningene. En kartlegging av ideene i rapporten kan være med på å forklare hvorfor det antirasistiske arbeidet i skolen er blitt utformet slik det er blitt det siste tiåret. En idéanalyse kan likevel ikke si noe entydig om hvor ideene kommer fra. Ideene som blir beskrevet i denne teksten, er preget av den overordnede diskursen om rasisme i samfunnet, og de er betinget av rapportens opphavs-situasjon og de aktørene som har skrevet den.

8 Min oversettelse. Originalt: Policy solutions, problem definitions og public philosophies or zeitgeist.

IDEEN OM RASISME SOM ET EGENARTET FENOMEN

Den første ideen som preger rapporten, er ideen om at rasisme er et egenartet fenomen. Denne ideen innebærer at alle former for rasisme har fellestrekk, og disse fellestrekkene er så betydningsfulle at det er mer meningsfullt å snakke om rasisme som ett fenomen heller enn et sett med historisk beslektede, men ulike fenomener. Denne ideen kommer fram i rapporten gjennom påstanden om at rasisme skiller seg fra andre former for diskriminering fordi den har et eget ontologisk grunnlag, og ved å fokusere på rasismens «mekanismer» heller enn dens ulike historiske former.

«Rasisme og antisemittisme er ulik andre krenkelser»

I rapportens forord begrunnes behovet for fokus på rasisme og antirasisme i skolen. Dette gjøres blant annet ved å trekke fram de potensielle katastrofale konsekvensene av diskriminering (i forordet omtales både holocaust, Røde Khmer og Srebrenica), og det gjøres ved å vise til at både FNs konvensjoner og norsk lov krever at barn og unge skal vernes fra diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 5). I forordet skiller også rasisme og antisemittisme fra andre former for krenkelser. Dette gjøres ved å skrive fram et eget ontologisk opphav for rasisme. Rasisme er ifølge rapporten krenkelser av menneskers essensielle og uforanderlige trekk:

Rasisme og antisemittisme er ulik andre krenkelser, for eksempel på grunn av klesstil. Hudfarge kan ikke endres. Etnisitet, kulturell tilhørighet og religion handler om menneskers dype identitet og lar seg heller ikke lett bytte ut. (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 5)

I dette sitatet er det som skiller rasisme og antisemittisme fra andre krenkelser, dets tilknytning til de delene av mennesket som er uforanderlige eller deler av mennesker «dype identitet». I sitatet brukes etnisitet, kulturell tilhørighet og religion som eksempler på dyp identitet, mens klesstil som et eksempel på noe som ikke er en del av den dype identiteten. Altså er den dype identiteten sterkt knyttet til en persons opphav og tro, og ikke til hens livsvalg og dagligliv. Senere i rapporten skiller også rasisme og antisemittisme fra mobbing ved å løfte fram at det er krenkelser basert på elevenes posisjon som medlemmer av en *gruppe* (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 12).

Effekten av å skille rasisme og antisemittisme fra andre former for diskriminering er at rapportens problembeskrivelse endres: Dersom rasisme er en egen form

for diskriminering, krever den egne pedagogiske og politiske løsninger. Dersom rasisme og diskriminering på sin side hadde blitt sett på som underordnet en mer generell marginaliserings- og mobbeproblematikk, ville man ikke i like stor grad kunne argumentert for dette. Som Mehta (2010) påpeker, er ideer om hva som er problemstillingene, avgjørende for hvilke løsninger som kan foreslås.

At rapportens konstruksjon av problemet skriver fram et skille mellom menneskegrupper, har enkelte fordeler. Som blant andre López (2003) og Gillborn (2006) har påpekt, kan det være problematisk med en undervisning om rasisme som ikke anerkjenner forskjeller som resten av samfunnet anerkjenner, det vil si forskjeller som har innvirkning i livene til mennesker utenfor skolen. Viktigheten av å anerkjenne ulikhet er også til stede i de konkrete anbefalingene til undervisning, blant annet ved å løfte fram viktigheten av flerkulturell forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 38–41). Dermed unngår rapporten delvis å anbefale en fargeblind tilnærming, slik Ivery & Bassett (2011) argumenterer mot. Rapporten utbroderer samtidig ikke ytterligere sitt ståsted med hensyn til dette.

Antirasisme med fokus på mekanismer

Ideen om rasisme som et egenartet fenomen blir videre konstruert ved at rapporten velger å vektlegge det de kaller rasismens «mekanismer» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 12, 23). I rapporten står det at arbeidsgruppen bevisst har valgt et bredt perspektiv på rasisme og diskriminering, slik at de kan komme med anbefalinger til tiltak som kan «fange opp både aktuelle og fremtidige former for rasistiske krenkelsers» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 69). Dette perspektivet får tydelige konsekvenser for hvordan rasisme blir forstått i rapporten. I kapitlet «Analyse av situasjonen» beskriver arbeidsgruppen at rasisme kan ta en rekke ulike former: at det kan være både holdninger og handlinger, og at disse kan være enten bevisst eller ubevisst rasistiske. Rapporten sier også at rasisme som begrep har endret seg over tid:

Ordet rasisme viser til tanken om at mennesker kan deles i ulike grupper basert på rase, og at disse rasene kan rangeres i et hierarki. Fra 1800-tallet og fram til 2. verdenskrig fungerte raseteorier som begrunnelse for diskriminering, utbytting og utryddelse. Etter 2. verdenskrig mistet raseteoriene legitimitet, og i dagens Norge har de bare tilhengere i enkelte ekstreme miljøer. Samtidig har kultur, etnisitet og religion tatt over rasens funksjon som begrunnelse for gruppeinndeling, generalisering og forskjellsbehandling. (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 23)

I dette avsnittet beskrives hvordan den tradisjonelle rasismen har utviklet seg til en kulturell rasisme, en beskrivelse som er lik den som finnes i forskningslitteraturen (Todorov, 1993/2009; Rogstad & Midtbøen, 2010; Bangstad & Døving, 2015). Videre i kapittelet blir det understreket at den som blir krenket, er i fokus, samtidig som det er den som krenker, som må endres. For å kunne gjøre dette hevdes det i rapporten at det er viktig å kjenne til «mekanismene» som ligger til grunn for rasisme. Dette blir studert nærmere under fire ulike overskrifter: «Diskriminering av minoriteter», «Antisemittisme», «Islamofobi» og «Forholdet mellom antisemittisme og islamofobi» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 25–33).

Under overskriften «Diskriminering av minoriteter» blir rapportens teoretiske grunnlag utdypet. Her skrives det at diskriminering ofte er et resultat av forestillinger om «vi» og «de andre», og at disse forestillingene ofte rammer de som skiller seg fra majoritetsbefolkningen ved lett identifiserbare forskjeller (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 25). Det trekkes også opp noen enkle historiske linjer; at vi i Norge tidligere har ført en aggressiv fornuksingspolitikk mot minoriteter, at norske rom i dag er en utsatt gruppe i det norske samfunnet, og at vi i debatten om innvandring har gått fra å snakke om nasjonalspesifikke grupper og «innvandrere» til å snakke om islam og muslimer (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 25). Altså er diskriminering et historisk og vedvarende problem, hvor språket som brukes, ofte endrer seg. Det påpekes også at fordommer og diskriminering kan oppstå mellom ulike minoritetsgrupper, og at grupper som er minoriteter nasjonalt, kan være majoriteter i mindre strukturer (som på en enkelt skole).

Det understrekes også at anbefalingene i denne rapporten gjelder både i arbeidet mot antisemittisme og islamofobi, og mot rasisme og diskriminering generelt. Altså gjentas ideen om at antisemittisme og islamofobi er spesielle former av en tenkt generell form for rasisme. Det som kjennetegner alle former for rasisme, er nettopp forestillingen om et «oss» og «de andre». Med henvisning til Døving (2010) står det i rapporten at: «Det å definere en «de»-gruppe gjør det tydelig hvem «vi» er» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 25).

Antisemittisme blir i rapporten definert som fordommer mot og diskriminering av jøder. Holocaust blir trukket fram som et ekstremt ytterpunkt i antisemittismens historie, men det blir understreket at antisemittismen både har lange historiske røtter og at den ikke endte eller kulminerte i holocaust (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 27). Det blir forklart at jøden siden middelalderen har blitt definert som «den andre» og den indre fienden i Europa. Rapporten viser også hvordan denne grunnleggende tanken har manifestert seg på mange ulike måter gjennom tiden (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 27–30).

Skillet mellom staten Israel og antisemittisme beskrives i rapporten som vanskelig: Samtidig som rapporten forteller oss at det stort sett er enighet om de store linjene, at kritikk mot staten Israel som stat er ikke-antisemittisk, mens kritikk mot Israel som *jødisk stat* er antisemittisk, forteller den også at en økende pro-palæstinsk holdning i majoritetsbefolkningen kan bidra til å legitimere antisemittisme hos mer ekstreme grupper (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 29). Altså argumenterer rapporten for at ikke-antisemittiske holdninger kan bidra til økt antisemittisme. Dette potensielt kontroversielle paradokset blir ikke undersøkt nærmere. I stedet løser rapporten det med å hevde at: «For arbeidsgruppen er det viktig å slå fast at det er uakseptabelt dersom kritikk av Israel glir over i trakassering av norske jødiske skolebarn» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 28).

Islamofobi⁹ blir definert med samme ordlyd som antisemittisme; islamofobi er fordommer mot og diskriminering av muslimer (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 31). Samtidig er den historiske framstillingen av islamofobi ulik den av antisemittisme. De historiske linjene blir også her trukket tilbake til middelalderen, da den muslimske verden var Europas *ytre* fiender (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 31). Men islamofobien i seg selv påstås å være ny. Islamofobien vokste ifølge rapporten fram etter angrepene 11. september, og er tydeliggjort i dreiningen fra å snakke om innvandrere som *innvandrere* til å snakke om dem som *muslimer*. Rapporten trekker fram at uklare og feilaktige framstillinger av islam og muslimer i media kan bidra til islamofobi. Dette skjer ifølge rapporten typisk ved utydighet i framstillingen av islam som etnisk bakgrunn heller enn en religion, eller ved framstillingen av islam som tidløs og enhetlig (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 32).

I forholdet mellom de to begrepene tas det forbehold om å sammenligne dem, samtidig som det påpekes at de er drevet av de samme mekanismene. Begge fenomenene beskrives som resultatet av en fremmedgjøring, en forestilling av «oss» og «de andre» – jødene som den gruppen som historisk har vært «den andre» i Europa, og muslimer som den nye «den andre» etter å ha gått fra å være en ytre fiende til en innvandet minoritet (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 29–32). Det er denne andregjørende mekanismen rapporten i hovedsak fokuserer sin beskrivelse av rasisme inn mot. Selv om rapporten bruker mye plass på historiske eksempler på rasisme og diskriminering, og beskriver hvordan dette kan arte seg ulikt mot ulike grupper og til ulike tider, og selv om rapporten er kritisk til universaliserende framstillinger, oppsummeres rapportens analyse av situasjonen ved

9 Begrepet *islamofobi* har i den senere tid blitt omdiskutert, men fordi rapporten bruker dette begrepet, blir det også brukt i denne teksten. For en oversikt over den historiske utviklingen av fenomenet og begrepet islamofobi, se Døving (2020).

igjen å peke på fellestrekk for alle former for rasisme. Det siste avsnittet i kapitlet «Analyse av situasjonen» konkluderer med at:

Det viktige er at både jøder, muslimer, samer, nasjonale minoriteter, religiøse minoriteter og ulike innvandrergupper opplever diskriminering og krenkelser. Bak ulike historiske tradisjoner og ulike former for diskriminering finner vi to felles trekk. For det første: ofrenes opplevelse av å bli krenket. For det andre: krenkelsen er et brudd på fundamentale menneskerettigheter og må aldri forsvares eller godtas. Aldri! (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 33)

Dette må forstås som et forsøk på å teoretisere rasismebegrepet. Diskriminering har i denne definisjonen sitt utgangspunkt i offeret; det er offerets opplevelse av å bli krenket som er det første kriteriet for diskriminering. Rasismebegrepet blir dermed individualisert. Samtidig blir også antisemittisme og rasisme framstilt som ulike manifestasjoner av de samme grunnleggende mekanismene. Det andre kriteriet, at krenkelsen er et brudd på fundamentale menneskerettigheter, kan virke malplassert med tanke på at flere av de eksemplene på historisk diskriminering som er blitt diskutert, er langt eldre enn FNs menneskerettighetserklæring. Men nettopp derfor vil det være naturlig å tolke at begrepet *fundamentale menneskerettigheter* ikke referer til menneskerettighetene, men heller til en idé om menneskeverd. Dermed understrekes det at kampen mot rasisme er universell. Dette kan potensielt bidra til at rasismebegrepet blir avpolitisert; en universal fordømmelse vanskeliggjør kontekstuelle gråsoner eller konflikt om hva som kan beskrives som rasistisk.

Rapporten velger å vise hvordan både begrepet rasisme og fenomenet det beskriver, har tatt ulike former gjennom historien, samtidig som det understrekes at rasisme hele tiden har vært drevet av de samme underliggende mekanismene. Dermed blir de historiske og sosiale variasjonene mindre viktige i forståelsen av rasisme; ideen om rasisme som *ett* fenomen gjør at i rapporten forstås alle former for rasisme ut fra en grunnleggende forestilling om «oss» og «de andre» basert på «dype identiteter». Denne problembeskrivelsen gjør det mulig for rapporten å komme med anbefalinger mot alle former for rasisme. Dette gjøres ved at det er forestillingen om «oss» og «de andre» rapporten anbefaler at skolen må bekjempe i sin antirasistiske praksis.

Ideen om rasisme som ett fenomen gir mening til og former skolens rolle som en antirasistisk institusjon. Problembeskrivelsen begrunner både hvorfor arbeidet mot rasisme trenger å forstås på sine egne premisser, og hvilket fokus dette arbeidet må ha. Dermed skaper den rom og grunnlag for en egen satsing på antirasistisk

undervisning. Samtidig individualiserer og delvis avpolitiserer problembeskrivelsen begrepet rasisme, og skriver dermed fram spesifikke rammer for de mulige pedagogiske løsningene.

IDEEN OM RASISME SOM ET VERDISPØRSMÅL

Den avsluttende delen av rapporten handler om hva skolen kan gjøre videre i sitt antirasistiske arbeid, og hva som bør være skolens ansvar. I denne delen av rapporten blir også den andre sentrale ideen tydeligst formulert: at skolen ikke skal være verdinøytral i møte med rasisme. Utgangspunktet for at rapporten ble skrevet, var avsløringen om trakassering og diskriminering av jøder ved norske skoler. Fordi rasisme blir forstått som *ett* fenomen, og fordi skolen ifølge den nye formålsparagrafen skal gjøre mer enn å hindre at diskriminering skjer på skolene, handler anbefalingene rapporten kommer med, ikke bare om å løse konflikter mellom elever, men om forebygging av rasisme generelt.

Rapporten kommer med en rekke anbefalinger til det videre arbeidet i skolen mot rasisme og diskriminering. Anbefalingene handler i stor grad om at skolene må jobbe mer med å styrke elevenes holdninger og tydeliggjøre skolens verdigrunnlag når det undervises om rasisme. Rapporten er også tydelig på at temaet rasisme og diskriminering i større grad må integreres i de ulike fagene. Anbefalingene presenteres i fire hovedpunkter: 1) Hvordan skolen kan arbeide systematisk og helhetlig mot rasisme, antisemittisme og diskriminering på bakgrunn av elevens etniske, religiøse eller kulturelle tilhørighet, 2) Hvordan skoleledere og lærere bedre kan håndtere konflikter mellom elevene som har sin rot i religiøse, etniske, kulturelle eller politiske motsetninger, 3) Hvordan skolen bedre kan samarbeide med foreldre/foresatte om deres betydning for formingen av barns verdier og holdninger, og 4) Hvordan skolen kan utvikle redskaper for tidlig å avdekke uønskede holdninger og atferd blant elever og lærere (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 35–57). Av disse bruker rapporten selv mest tid på det første punktet, noe som vil gjenspeiles i denne analysen.

I det første hovedpunktet kommer det fram at arbeidsgruppen mener at begrepene kunnskap og holdning ikke er motsetninger til hverandre, men to sider av samme sak:

Det har i mange år vært en yndet idrett å diskutere om skolen skal gi kunnskap eller skape holdninger. Som om det er noen motsetning. For å kunne fostre elever med et demokratisk sinnelag, må de vite hva demokrati er. For å forhindre at Auschwitz skjer igjen, må elevene lære om hva som førte til Auschwitz.

Moralske holdninger fordrer kunnskap, og kunnskap tilegner man seg aldri i et moralsk tomrom. Det finnes derfor ingen oppdragelse uten undervisning – og ingen undervisning uten oppdragelse. (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 36)

I dette sitatet avvises ideen om at kunnskapsformidling og holdningsbygging er to separate fenomener. Dersom kunnskap og holdninger ikke kan skilles fra hverandre, gir det heller ikke mening å snakke om en verdinøytral skole. Når rapporten anbefaler en større tydelighet på at skolen ikke er verdinøytral, må det i dette perspektivet altså sees på som en presisering av det arbeidet skolen allerede gjør, heller enn et paradigmeskifte i noen grad. Dette er likevel én forståelse av kunnskapsbegrepet av flere mulige.

Ved å hevde at kunnskapsformidlingen i skolen er holdningsskapende, skrives det fram en forståelse av skolen som en viktig dannelsesarena. Danning kan forstås som det å bli et subjekt i et samfunn (Straume, 2013). Denne definisjonen av danning kan ligne på sosialisering, men danning skiller seg fra sosialisering fordi danning krever en intensjon, enten fra subjektet selv eller fra noen rundt det. Når rapporten kommer med rådene «Det bør arbeides vedvarende og aktivt med skolens verdigrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 38) og «Antisemittisme, rasisme og flerkulturell forståelse bør vektlegges mer i arbeidet med aktuelle kompetansemål i alle skolens fag, særlig i Samfunnsfag og RLE» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 38), kan dette forstås som å styrke dannelsesdimensjonen i skolen. Verdier og forståelse er begreper som nettopp er knyttet til danning.

Styrking av dannelsesaspektene ved undervisningen kommer også fram i anbefalingene «Kunstfagene bør styrkes og få en større plass i skolen og lærerutdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 41), de tre anbefalingene om reiser og minnesteder¹⁰ og anbefalingen «Inkluderende ritualer bør få en større plass i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 49). Kunstfagenes evne til å skape forståelse og innsikt i andre kulturer løftes fram, og det understrekes også at å aktivt bruke ulike minnesteder kan hjelpe elevene til å forstå hvorfor historiske hendelser (fortrinnsvis andre verdenskrig og holocaust) er relevante for dagens samfunn. I rapporten står det:

Mye tyder på at det er blitt færre felles ritualer i skole og samfunn de siste årene. Det skyldes nok både sekulariseringen og det faktum at et pluralistisk og fler-

10 Disse er: «Den internasjonale holocaust-dagen, 27. januar bør bli en obligatorisk, nasjonal markeringsdag i skolen» (s. 44), «Skolens turer til tidligere konsentrasjonsleire (sic.) i Europa bør fortsette, men integreres sterkere i skolens arbeid» (s. 45) og «Skolene bør i større grad utnytte lokale minnesteder og institusjoner» (s. 47).

kulturelt samfunn har færre fellesskapsarenaer og færre samlende verdier. Det betyr ikke at ritualer har mistet sin betydning. I skolen er det viktig å skape gode og inkluderende ritualer, åpne ritualer der det er plass til alle, uansett livs-syn, religion, etnisitet eller kulturell bakgrunn. Her kan brukes ord, sang, musikk, bevegelse, lys, stillhet. Ritualene kan være på faste dager eller til spesi-elle tider, i klasserommet, aulaen eller ute i naturen. Forskjellighet løftes fram og feires som noe positivt. Krenkende ord og handlinger tolereres ikke. Her skal alle kunne delta og bidra, og de som står fram skal vises oppmerksomhet og respekt. Ingen skal kjenne seg overkjørt eller ekskludert. Slike felles ritualer gjør at viktige verdier finner en form. De løfter elever og lærere ut av hverdags-ligheten og gir livet intensitet og farge. (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 49)

Også i dette avsnittet er det dannelsingsaspektene ved undervisningen som ønskes styrkes. I dette avsnittet hevdes det at sekularisering og et flerkulturelt samfunn kan skape konflikter, og at disse konfliktene ikke kan løses med kunnskap alene. Rapporten mener at det er gjennom ritualer at skolens verdier finner sin form. Å vektlegge verdiskapende ritualer i det antirasistiske arbeidet gir mening dersom rasisme forstås som et resultat av manglende identifisering med skolens verdier.

Denne ideen styrkes også i de anbefalingene som handler om kunnskapsformid-ling: «Kunnskap om rasisme, antisemittisme og flerkulturell forståelse bør vektleg-ges mer i lærerutdanningen» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 40) og «Å lære å tolke medievirkeligheten bør bli en del av det man lærer i skolen» (Kunnskapsde-partementet, 2011a, s. 43). I anbefalingene handler kunnskap om å bli kjent med ulike gruppers perspektiv, og om i større grad å gå i dialog. Det oppfordres også til å gi elevene et kritisk blikk på mediene, og eksempelet som trekkes fram, er å lære elevene å skille mellom religion og politikk. Læreren blir også skrevet fram som helt sentral i klasserommet fordi hen er den som kan skille informasjon fra kunnskap:

Elevene vil kunne laste ned informasjon fra nettet, men ikke kunnskap. Infor-masjon er kunnskapens råstoff, men den må integreres og innforlives i en meningsfull sammenheng. (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 36)

Rasistiske forestillinger kan tilsynelatende bygge på informasjon, men ikke på kunnskap. Logikken bak disse anbefalingene kan altså tolkes slik: Fordi rasisme er et spørsmål om verdier, og fordi kunnskap ikke kan skilles fra holdninger, vil mer kunnskap føre til færre rasistiske forestillinger. Denne forståelsen av hva kunnskap er, og hvordan den forholder seg til rasisme, gir mening om rasisme forstås som et skille mellom «oss» og «de andre», der mer kunnskap om «de andre» vil kunne bryte ned negative forestillinger.

Rapportens anbefalinger i det videre antirasistiske arbeidet understreker både behovet for kunnskapsformidling og holdningsbygging, samtidig som dannelsesperspektivet gjør at de to begrepene er overlappende. Skolens verdigrunnlag er dermed til stede både i kunnskapsformidlingen og i holdningsarbeidet. Den normative ideen om at rasisme skal forebygges med å bygge verdier, må sees i sammenheng med ideen om rasisme som ett fenomen. Når rasisme blir forstått som fremmedgjøring basert på feilaktige forestillinger om «oss» og «dem», er det å bygge opp verdier som understreker det universale menneskeverdet, en logisk løsning. Ideer bygger på hverandre for å skape politiske løsninger (Mehta, 2010). Dermed skriver disse to ideene fram rammene for en spesifikk antirasistisk pedagogikk. Videre vil jeg drøfte hvilke implikasjoner disse rammene skaper.

IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE

Rapporten som har blitt diskutert i denne teksten, *Det kan skje igjen – Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2011a), er et svar på en tydelig kritikk av skolemyndighetene. Den ble skrevet som en konsekvens av avsløringer i media om antisemittisme og rasisme ved norske skoler. I kjølvannet av disse avsløringene ble skolemyndighetene også kritisert for å ha lite kunnskap om temaet. De gjeldende styringsdokumentene for skolen var i tillegg lite konkrete i sin tilnærming til spørsmål om rasisme og antisemittisme (Brossard Børhaug, 2007; Røthing, 2015). Arbeidsgruppen skrev sin rapport på et kunnskapsgrunnlag ulikt dagens: Blant annet på grunn av denne rapporten har det siden blitt gjort langt mer forskning på temaet, og via blant annet DEMBRA har det blitt utviklet flere konkrete undervisningsopplegg for antirasistisk undervisning. Denne fornyede interessen for temaet har også ført til at nye teoretiske perspektiv er blitt anvendt på området. På grunn av dette kan det hevdes at den nye satsingen på antirasisme i skole som rapporten var med på å starte, delvis har gjort den utdatert. Likevel står rapporten igjen som det eneste dokumentet fra skolemyndighetene som kommer med helt konkrete råd til hvordan antirasisme skal se ut i den enkelte skole. Før dette arbeidet eventuelt fornyes, er det interessant å forstå de pedagogiske implikasjonene av denne rapporten.

Skolen er en institusjon som skal balansere mellom å formidle verdier og å dyrke kritisk tenkning hos elevene. I dette arbeidet er skolens styringsdokumenter viktige, fordi en helhetlig tilnærming til antirasisme gjør det langt mer sannsynlig å lykkes (López, 2003). Jeg har i denne teksten trukket fram to ideer som jeg mener er dominerende for hvordan *Det kan skje igjen* forstår rasisme og antirasisme;

ideen om rasisme som *ett* fenomen, og ideen om at rasisme må bekjempes med å bygge verdier. Disse ideene gjør at rapportens anbefalinger i hovedsak retter seg inn mot å motarbeide forestillinger om et «oss» og «de andre». Når alle former for rasisme beskrives som det samme fenomenet og tilskrives den samme løsningen, framstår fenomenet rasisme som undervisningstema som et enklere fenomen enn rasisme i samfunnet for øvrig. Dette er den store begrensningen i rapportens rasismebegrep.

Den problembeskrivende ideen om rasisme som en forestilling om «vi» og «de andre» gjør at løsningene som presenteres, først og fremst handler om å styrke det verdiskapende arbeidet i skolene, heller enn å radikalt introdusere noe nytt i undervisningen. Mehta (2010) hevder at nye løsninger på politiske problemer krever nye ideer om hvordan problemstillingen skal forstås. Ideene og anbefalingene i rapporten representerer ikke et slikt brudd med tidligere tilnærminger. I stedet blir rasisme forstått som et individuelt og psykologisk fenomen i tråd med de rådende forståelsene i Vesten (j.fr. Goldberg, 2015). Når rasisme forstås som noe individuelt, heller enn strukturelt, og som ett fenomen, heller enn som en ramme for å forstå mange ulike historisk forankrede fenomener, faller enkelte perspektiv bort.

Det er godt beskrevet hvordan norske lærere føler ubehag med å diskutere sensitive tema i klasserommet, hvor de føler de kan miste kontrollen over diskusjonen (Røthing, 2019; Svendsen, 2014).¹¹ Rapportens forenklete håndtering av rasismebegrepet kan bidra til å gjøre det lettere å velge bort det ubehagelige til fordel for moralistisk undervisning. Nettopp dette har flere studier funnet når de har undersøkt antirasistisk undervisning i skolene. Forskere har blant annet beskrevet hvordan rasisme i norske lærebøker beskrives som noe som finnes til andre tider, på andre plasser eller hos mennesker som tenker annerledes fra oss selv (Røthing, 2015), hvordan jødeparagrafen bagatelliseres (Jore, 2018), hvordan lærere ønsker å undervise om holocaust som et moralsk lærestykke heller enn som et komplekst fenomen (Kverndokk, 2005; Hagen, 2016), og at det finnes en motvilje mot å undervise om begrepene rase og rasisme (Svendsen, 2014; Osler & Lindquist, 2018). Alle disse studiene viser at undervisningen er preget av en forenklet forståelse av rasisme. Røthing (2015) påpeker videre at også læreplanen Kunnskapsløftet, som ble revidert i 2013, konstruerer et avpolitisert og individualisert rasismebegrep. Denne forenklete tilnærmingen til begrepet og til antirasistisk undervisning kan sies å ligne den tilnærmingen rapporten skisserer. Det betyr ikke at rapporten har *forårsaket* denne undervisningen, men den bidrar ikke i tilstrekkelig grad til å utfordre den. Rapporten oppfordrer i liten grad til å utfordre rådende forestillinger

11 Se også Fayes kapittel i denne boken for en diskusjon av ubehag i undervisning av rasisme.

om rasisme slik CRT-inspirert forskning mener er nødvendig for en vellykket anti-rasistisk pedagogikk (López, 2003; Gillborn, 2006; Capper, 2015).

Mye har skjedd siden rapporten ble publisert i 2011. Den nye læreplanen som trådte i kraft høsten 2020, kan leses som en oppfordring til å tenke annerledes om antirasisme i skolen. Kritisk tenkning er et nøkkelbegrep i den nye læreplanen. Læreplanens overordnede del starter med en presisering av skolens verdigrunnlag. Her står det at ny innsikt utvikles blant annet ved at etablerte ideer kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaring og bevis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Rasisme er en slik etablert idé som kan utforskes kritisk.

Denne formen for pedagogisk tenkning, som gjerne kalles *normkritisk pedagogikk*, er ikke noe nytt i utdanningsfeltet. Den normkritiske pedagogikken stammer fra ulike maktkritiske teorier (Røthing, 2016), og har som mål at elevene skal stille spørsmål ved strukturer som skaper eller opprettholder ulike maktforhold i samfunnet. Den normkritiske pedagogikken har også preget utdanningspolitiske dokumenter. Djupedalutvalget (NOU 2015:2, 2015) oppfordret skoleverket til å innlemme normkritiske perspektiv for å forebygge diskriminering. Selv om selve begrepet «normkritisk pedagogikk» ikke er videreført i den nye læreplanen, er den samme tenkningen videreført. Flere av bidragene i denne boken tar også opp normkritiske aspekter i undervisning, blant annet Bakken og Lindhardt, som skriver om kritisk tenkning i forhold til undervisning om kjønnsnormer i barnehage, og Dahle og Helgesen, som skriver om konspirasjonsteorier i skolen.

Å kritisk studere begrepet rasisme innebærer ikke at skolen skal slutte å bedrive antirasistisk praksis. Skolens formålsparagraf er fremdeles gjeldende; skolen skal fremdeles motarbeide enhver form for diskriminering. Målet med normkritisk pedagogikk er å ta på alvor den kontroversen som finnes rundt rasismebegrepet i samfunnet for øvrig. På denne måten kan elevene bli bedre rustet til å forstå og møte disse diskusjonene. Dette kan gjøres ved å undervise om rasisme *som* et kontroversielt tema. Hess (2009) hevder at det er nødvendig for et sunt demokrati at kontroversielle og komplekse problemer blir diskutert i klasserommet. Hess hevder at dette både vil gjøre elevene mer politisk tolerante, og bedre til å forstå ulike politiske meninger. Videre hevder hun at skolen er et godt egnet sted for å diskutere kontroverser fordi det er en lærer til stede som kan veilede og styre diskusjonen (Hess, 2009, s. 22), og dermed møte utfordringene som finnes, ved å bringe kontroversielle tema inn i klasserommet (se Reisman, 2017).

Spørsmålet er om *rasisme* kan beskrives som et kontroversielt undervisningstema. Med de rammene som opplæringsloven setter for skolen, at skolen skal jobbe mot alle former for diskriminering, kan det virke som om det ikke er rom for å problematisere rasisme, slik Hess (2009) argumenterer for. Men dersom

rasisme ikke forstås som et entydig begrep, men som et historisk og komplekst ett, er det mulig å se at rasisme kan konkretiseres til en rekke problemstillinger som kan kalles kontroversielle: spørsmål knyttet til hva som kan beskrives som rasisme, hvem som kan beskrives som rasistiske, spørsmål om innvandring, spørsmål om religion, om konfliktene i Midtøsten, om integrering, om personlig ansvar og mer. Disse problemstillingene representerer kontroverser som kan gjøres til gjenstand for problematisering i klasserommet.

Måten rapporten *Det kan skje igjen* har definert rasisme på, gjør at begrepets kontroversielle dimensjoner faller bort. I offentligheten kan for eksempel kritikk av omskjæring av jødiske guttebarn bli beskrevet både som antisemittisk og ikke-antisemittisk, og noe av nøkkelen for å forstå denne debatten ligger i å forstå hvordan de ulike aktørene bruker og forholder seg til begrepet antisemittisme. Et rasismebegrep som defineres ut fra fordommer og moral alene, gir ingen inngang til å forstå denne typen diskusjoner. Det kreves nye ideer om hvordan skolen skal undervise om rasisme. Rapporten *Det kan skje igjen* har bidratt til å på alvor sette antirasistisk undervisning på agendaen, og å understreke rasismens egenart og behov for en egen pedagogisk tilnærming var trolig viktig i denne utviklingen. Nye forskningsperspektiv, blant annet inspirert av CRT, har synliggjort utfordringene ved skolens antirasistiske arbeid. *Det kan skje igjen* er det eneste offentlige utdanningsdokumentet som kommer med konkrete anbefalinger til hvordan det antirasistiske arbeidet kan se ut i den enkelte skole. Fokuset på antirasisme i skolene som rapporten selv var med på å starte, har likevel gjort den delvis utdatert. Når den nyeste læreplanen fra 2020 i større grad åpner for å innlemme kompleksitet, kritisk tenkning og normkritikk, er dette et tegn på at sektoren har utviklet seg i en retning som har potensial til å gjøre antirasistisk undervisning mer robust.

LITTERATUR

- Abdi, M. (2020, 21. juli). Misvisende om antirasisme fra Torkel Brekke. *Morgenbladet*. Hentet fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2020/07/misvisende-om-antirasisme-fra-torkel-brekke>
- Bangstad, S. & Døving, C.A. (2015). *Hva er rasisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(03), s. 233–251
- Bacchi, C. (2012) Why study problematizations? Making politics visible. *Open journal of political science*. 2(1), s. 1–8.
- Back, L. & Solomos, J. (red.) (2009). *Theories of race and racism: A reader*. New York: Routledge.
- Beckman, L. (2005). *Grundbok i idéanalys: Det kritiska studiet av politiska texter och idéer*. Stockholm: Sentérus forlag.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Brekke, T. (2020, 14. juli). Deler av den antirasistiske bevegelsen minner om en religiøs vekkelse. *Morgenbladet*. Hentet fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2020/07/deler-av-den-antirasistiske-bevegelsen-minner-om-en-religios-vekkelse>
- Brossard Børhaug, F. (2007). Kunnskapsløftets antirasistiske verdidiskurs: En drøfting av sentrale verdier i skolens antirasistiske verdigrunnlag i Kunnskapsløftets læreplandiskurs. I Kaldestad, O.H., Reigstad, E., Sæther, J. & Sæthre, J. (red.) *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Capper, C.A. (2015). The 20th-Year Anniversary of Critical Race Theory in Education. *Educational Administration Quarterly*, 51(5), 791–833.
- Cole, M. (2009). Critical Race Theory comes to the UK: A Marxist response. *Ethnicities* 9(2), 246–269.
- Delgado, R. & Stefancic, J. (2017). *Critical Race Theory* (Third Edition). New York: NYU Press.
- DEMBRA (2016). Om DEMBRA. Hentet fra: <https://dembra.no/om-dembra/>
- Dixson, A.D. & Rousseau Anderson, C. (2018). Where are We? Critical Race Theory in Education 20 Years Later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121–131.
- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blendahvitt'!». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(03), 252–126.
- Dumas, M.J. (2013). Doing Class in Critical Race Analysis in Education. I Lynn, M. & Dixon, A.D. (red.) *Handbook of Critical Race Theory in Education* (s. 133–146). New York/London: Routledge.
- Døving, C.A. (2010). Anti-Semitism and Islamophobia: A comparison of Imposed Group Identities. *Tidsskrift for Islamforskning*, 4(2), s. 52–76.
- Døving, C.A. (2020). A Growing Consensus? A History of Public Debates on Islamophobia in Norway. I Hoffman, C. & Moe, V. (red.). *The shifting Boundaries of Prejudice: Antisemitism and Islamophobia in Contemporary Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, G.L. (2020, 7. august). Hva skal vi med kritisk raseteori? *Morgenbladet*. Hentet fra: <https://morgenbladet.no/ideer/2020/08/hva-skal-vi-med-kritisk-raseteori>
- Fylkesnes, S. (2019). *Whiteness in Teacher Education Discourses: An Analysis of the Discursive Usage and Meaning Making of the Term Cultural Diversity*, 2019 nr 4.
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse* (Abingdon, England), 27(1), 11–32.
- Goldberg, D.T. (2015). *Are we all postracial yet?* Cambridge: Polity press.
- Hagen, F.S. (2016). «Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?» *Didaktisk potensiale i fortelling om Holocaust og hvordan det blir ivarettatt i norsk skole*. (Masteroppgave) Høgskolen i Bergen.
- Harris, L. (1998). The Concept of Racism: An Essentially Contested Concept? *The Centennial Review*, 42(2), 217–231.
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk: Studier i norsk offentlighet*. Oslo: Pax.
- Hess, D.E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York og London: Routledge.
- HL-senteret. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo: HL-senteret.
- Ivery, C. & Bassett, J. (2011). *America's urban crisis and the advent of color-blind politics*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Jore, M.K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 72–86.
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2016). *Handlingsplan mot antisemittisme 2016-2020*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/kmd/sami/dss-handlingsplan-antisemittisme.pdf>
- Kulturdepartementet (2020). *Handlingsplan mot diskriminering av og hat mot muslimer*.
- Kunnskapsdepartementet (2011a). *Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011b). *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010–2011)) Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kverndokk, K. (2005). «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo»; På skoletur til Auschwitz. I Lenz, C. & Nilssen, T.R. (red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 142–162). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lintner, T. (2018) The Controversy over Controversy in the Social Studies Classroom. *STRATE Journal*, 27, 14–21.
- López, G.R. (2003). The (Racially Neutral) Politics of Education: A Critical Race Theory Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 39(1), 68–94.
- LPD, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (2020). *Beutelsbacher Konsens*. Hentet fra: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/>
- Lund, A.B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4(0), 87–102.
- Mehta, J. (2010). From 'Whether' to 'How': The Varied Roles of Ideas in Politics. I Beland, D. & Cox, B. (red.) *How Ideas Matter: Reframing Political Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Miles, R. (1993/2009). Apropos the idea of race ... again. I Back, L og Solomos, J. (red.): *Theories of race and racism: A reader* (s. 55–67) New York: Routledge.
- Mills, S. (1997). *Discourse: the new critical idiom*. New York: Routledge.
- Modica, M. (2015). Unpacking the 'colorblind approach': Accusations of racism at a friendly, mixed-race school. *Race, Ethnicity and Education*, 18(3), 396–418.
- NRK (2010a, 13.03). *Dagsrevyen*. Hentet fra: <https://tv.nrk.no/serie/dagsrevyen/201003/NN-FA02031310/avspiller>
- NRK (2010b, 15.03). *Dagsnytt 18*. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/0843af0eb578acae20dff6e8a3d2985e?index=11>
- NOU 2015:2 (2015). *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 102(01), 26–37.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2008-12-19-118). Historisk variasjon av loven er hentet fra: <https://lovdata.no/pro/#document/HIST/lov/1998-07-17-61-20090101?from=HIST/lov/1998-07-17-61-20080801/>

- Reinhardt, S. (2016). The Beutelsbach Consensus. *Journal of Social Science Education*, (2), 11–13.
- Reisman, A. (2017). How to facilitate discussions in history. *Educational Leadership*, 74(5), 30.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A.H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31–52.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole; Analyser av lærebøker og læreplaner og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99(2), s. 72–84.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole* (3), s. 33–37.
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk: En inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS: Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57.
- Solhaug, T., Børhaug, K., Stugu, O.S. & Haugaløkken, O.K. (red.) (2012). *Skolen, nasjonen og medborgaren*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I Straume, I. (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–54) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, S.H.B. (2014). Learning racism in the absence of ‘race’. *European Journal of Women’s studies*, 21, 9–24.
- Titley, G (2020). *Is free speech racist?* Cambridge: Polity Press.
- Todorov, T. (1993/2009). Race and racism. I Back, L & Solomos, J. (red.), *Theories of race and racism: A reader* (s. 68–74). New York: Routledge.

Artikkel 2

Hagen, F. S. (2021) Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk, 7, 147–162.

<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>

Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet

Fredrik Stenhjem Hagen

Høgskulen på Vestlandet, Norge

SAMMENDRAG

Denne artikkelen presenterer en studie av hvordan norske elever konseptualiserer rasismebegrepet basert på fokusgruppeintervjuer med elever på ungdomstrinnet. Studien tar utgangspunkt i ideen om at det finnes en rekke ulike måter å definere begrepet rasisme på, og at disse ulike måtene medfører ulik forståelse av hvordan rasisme materialiseres i samfunnet. Undersøkelsen viser at de sentrale momentene i elevenes rasismebegrep er at rasisme for dem har et uklart epistemologisk grunnlag, at det har et individuelt utgangspunkt og at dagens Norge er et post-rasistisk samfunn. Denne konseptualiseringen av rasismebegrepet gjør at elevene velger å beskrive sentrale potensielt rasistiske hendelser i samtiden som ikke-rasistiske.

Nøkkelord: *rasisme; antirasisme; høyreekstremisme; kritisk pedagogikk*

Mottatt: Mars, 2020; Antatt: November, 2020; Publisert: Juni, 2021

ABSTRACT

Norwegian pupils' conceptualisation of racism

Based on focus group interviews with pupils in secondary schools, this article presents an inquiry on how Norwegian pupils conceptualise the concept of racism. The idea that there is a range of different definitions of racism, and that these different definitions will lead to different ideas about how racism is materialised, is central to the study. The study shows that the dominant features in the pupils' conceptualisation of racism is the idea that racism has an uncertain epistemological foundation, that racism primarily refers to acts by and against individuals and that Norway is a post-racial society. This conceptualisation excludes many potentially racist phenomenon from the term racism.

Keywords: *racism; antiracism; right-wing extremism; critical pedagogy*

Innledning

I denne artikkelen utforsker jeg norske niendeklassingers konseptualisering av rasismebegrepet. Det er allerede gjort betydelig forskning på rasisme som undervisningstema i den norske skolen. Særlig sentrale bidrag er Røthing (2015) om rasisme

Korrespondanse: Fredrik Stenhjem Hagen, e-post: freh@hvl.no

© 2021 Fredrik Stenhjem Hagen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Fredrik Stenhjem Hagen. «Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Special issue: Forebygging av fordommer og gruppefientlighet, Vol. 7, 2021, pp. 147–162. <http://dx.doi.org/10.23865/nmpk.v7.2269>

som tema i læreplaner og i lærebøker, samt Dowling (2017), Svendsen (2014), Lund (2018), Osler & Lindquist (2018) og Jore (2018) som alle på ulike måter har kritisert læreres og lærerutdanneres begrepsforståelser knyttet til fenomenet rasisme. Det er også blitt forsket på elevenes kunnskap og holdninger, blant annet har forskere ved Universitetet i Oslo i forlengelse av den store demokratiundersøkelsen ICCS forsøkt å dokumentere hva elever vet og mener om Holocaust, nazisme og rasisme (Mikkelsen et al., 2010). Det finnes også mange studier om mangfold og integrering i skolen, et tema som er uløselig knyttet til spørsmål om rasisme (Bakken & Solbue, 2016; Westrheim & Tolo, 2014).

Denne artikkelen utvider forskningsfeltet med kunnskap vi har lite av; hvordan elever i den norske skolen forstår begrepet rasisme. Dette har jeg valgt å kalle elevers konseptualisering av rasisme. Dette er noe annet enn elevers holdninger til og erfaringer med rasisme, som er dokumentert i større kvantitative og kvalitative undersøkelser (se for eksempel Antirasistisk senter, 2017). Det er også noe annet enn å prøve å kartlegge elevenes kunnskap om et på forhånd definert rasismebegrep, slik ICCS-gruppen ved UiO gjorde i 2010. Når jeg fokuserer på *konseptualisering* av rasismebegrepet i denne artikkelen, legger jeg til grunn at begrepet kan forstås på en rekke ulike måter og at hvordan rasismebegrepet blir forstått vil avgjøre hvordan det brukes for å tolke hendelser i verden. Internasjonalt er Gillborn (2006) blant dem som har kritisert antirasistisk undervisning som har et uklart forhold til rasismebegrepet. En rekke enkeltstudier har også utbrodert denne kritikken. Bryan (2012) studerte hvordan antirasistisk undervisning i Irland kan være med på å opprettholde rasistiske ideer, mens Andreouli, Greenland & Howarth (2015) har studert hvordan engelske ungdomsskoleelever konstruerer rasismebegrepet på en måte som gjør at det ikke angår dem selv. Wills (2019) har pekt på hvordan et individfokustert rasismebegrep gjør at undervisningen om borgerrettighetsbevegelsen på amerikanske skoler ikke gir elevene verktøy til å forstå samtidens rasisme. Disse studiene viser at antirasistisk undervisning ikke handler utelukkende å undervise *om* rasisme, men at hvilken forståelse av rasisme som undervises, er avgjørende for hvordan undervisningen oppfattes av elevene.

Elevenes konseptualisering av begrepet studeres ved å analysere hvordan elevene bruker og drøfter begrepet i en intervjusituasjon. I denne artikkelen anvender jeg teoretiske perspektiver på rasisme til å belyse hvordan rasismebegrepet kan konseptualiseres på ulike måter. Teorien er grunnlaget for fremskrivningen av hovedmomentene i elevenes konseptualisering av rasisme. Formålet med å beskrive elevenes konseptualisering av rasismebegrepet er å bidra med viktig innsikt i det videre arbeidet med antirasisme i skolen.

Ulike rasismer, ulike virkelighetsforståelser

Rasisme er et begrep som både har endret mening over tid og som kan defineres på en rekke ulike måter (Bangstad, 2017). Det er også ofte tett knyttet til hvordan

vi forstår menneskers essensielle egenskaper (se Banton, 1980/2009). Det er derfor meningsfullt å snakke om ulike *rasismer*. Rasisme er samtidig et begrep som opprinnelig ble utviklet for å kritisere hendelser eller systemer som diskriminerer basert på ideer om grupper av mennesker (se Miles, 1993/2009). Rasismebegrepet impliserer derfor alltid et maktforhold. Dette er noe av grunnen til at det finnes en rekke ulike definisjoner av begrepet, både i akademia og i dagligtale.

En vesentlig endring i rasistisk tenkning de siste femti årene, er hvordan vestlige land har beveget seg fra et rasismebegrep som gjerne kalles «klassisk rasisme», til et bredere rasismebegrep som omtales som «kulturell rasisme» (Todorov, 1993/2009). Den klassiske rasismen formulerer en tanke om at biologiske forskjeller mellom mennesker legger grunnlaget for en hierarkisk struktur mellom menneskegrupper. Den kulturelle rasismen er et utvidet rasismebegrep, der kultur og religion blir sett på som essensielle og uforanderlige egenskaper og legger grunnlaget for å skille mellom mennesker. Bakgrunnen for denne utvidelsen av rasismebegrepet er at det i Europa og USA etter Holocaust og den amerikanske borgerrettighetsbevegelsen ikke lenger er sosialt akseptert å snakke om «raser» slik man gjorde før. Det har derfor blitt hevdet at «kultur» har erstattet biologi i mye rasistisk retorikk (Rogstad & Midtbøen, 2010).

Både den klassiske rasismen og den kulturelle rasismen bygger på en ide om et hierarki av menneskegrupper basert på essensielle og uforanderlige egenskaper. Det som skiller perspektivene, er hva som skal til for at vi kan kalle noe for rasisme: Må det ta utgangspunkt i ideer om biologi, eller kan det være fundamentert i essensialiserende ideer om kultur, religion eller annet? Etymologisk kan det virke ulogisk å operere med et rasismebegrep som ikke er knyttet til en forestilling om *rase*. Men forkjemperne for å bruke begrepet rasisme også når det refererer til forestillinger om kulturell ulikhet, hevder det er nyttig å beholde begrepet rasisme fordi fenomenet forblir det samme uavhengig av hva det referer til; det forblir en systematisk undertrykkelse av en gruppe mennesker (Fanon, 1956/2017, s. 200). Det er altså hensikten til de som undertrykker som er avgjørende, ikke de undertryktes identitet. Helland (2019) påpeker at rasisme også er et retorisk stigma som man til enhver tid ønsker å definere seg bort fra. Det er altså ikke bare enkelt å si at rasismebegrepet har endret sitt empiriske grunnlag; endringen av rasismebegrepet er en del av en større vitenskapelig og politisk diskurs. For alle som bedriver antirasistisk undervisning er dette spesielt interessant fordi definisjonen «klassisk rasisme» i stor grad plasserer rasisme i fortiden eller i andre samfunn enn vårt eget, mens en definisjon i form av «kulturell rasisme» i langt større grad inkluderer hendelser som finner sted i vårt eget samfunn.

En personlig forestilling om ulike menneskegruppers verdi er likevel ikke nødvendig i alle forståelser av rasisme. *Rasialisering* er en forståelse av rasismebegrepet som legger vekt på hvordan sosiale strukturer bidrar til å skape og opprettholde et skille mellom ulike grupper. I rasialiseringsperspektivet er skillet mellom ideologi og handling visket bort, og rasisme forstås som et strukturelt heller enn et psykologisk fenomen (Rogstad & Midtbøen, 2010). Mens skillet mellom klassisk og kulturell rasisme handler om hva som er rasismens empiriske fundament, handler skillet mellom en

psykologisk og en strukturell forståelse av rasismebegrepet om hvilke aktører som kan handle rasistisk, og derfor også om hvem og hvordan rasismen rammer. Dersom rasialiseringsperspektivet er en del av hvordan man forstår rasisme, vil også aktører og strukturer som ikke er intensjonelt rasistiske kunne beskrives som nettopp det. Dersom dette er en del av elevenes forståelse, vil rasismebegrepet ha en annen dagsaktualitet enn om det ikke er det.

I spørsmål om rasisme, er det altså slik at ulike begrepsforståelser vil gi ulike virkelighetsforståelser: Hva som er rasisme forstås med utgangspunkt i hvordan rasisme er konseptualisert. Teorigjennomgangen viser at rasisme kan ha ulike epistemologiske utgangspunkt, at det beskrives både som et fenomen på det strukturelle og det individuelle nivået, og at det finnes en ideologisk konflikt om hva som skal beskrives som rasistisk. Disse momentene er utgangspunktet for analysen av elevenes konseptualisering av begrepet.

Metode – bilder som samtalestarter¹

Siden temaet rasisme er sensitivt og forstås på mange ulike måter, er det fare for å utforme intervjuer hvor informantene blir mer opptatt av å svare korrekt enn å diskutere temaet (Barbour & Schostak, 2005). Denne utfordringen blir kanskje enda større når informantene er elever, som i en skolesituasjon er vant med at de skal finne de *riktige* svarene. Siden jeg av praktiske grunner ville intervjuer elevene på skolene var den metodiske utfordringen å skape en intervjusituasjon hvor informantene ikke ble stilt ledende spørsmål og hvor de ikke opplevde at tematikken var lukket. Min løsning på disse utfordringene er inspirert av en studie gjort av den amerikanske samfunnsfagdidaktikeren Keith C. Barton og den irske utdanningsforskeren Alan W. McCully i 2012. I en studie der de ønsket å studere hvordan nord-irske ungdommer balanserte mellom republikanske og unionistiske historiefortellinger, brukte de historiske bilder som samtalestartere i en rekke intervjuer. I denne undersøkelsen har jeg gjort et lignende grep.

I min undersøkelse ble grupper på fire til seks elever fra niende klasse bedt om å diskutere 25 bilder som viste et bredt spekter av historiske og samtidige hendelser som ofte forstås som eksempler på rasisme eller antirasisme. Til sammen deltok 41 elever i undersøkelsen, omtrent like mange gutter som jenter. Alle elevene innad i hver fokusgruppe gikk i samme klasse og kjente derfor hverandre godt. Undersøkelsen ble gjennomført på fire ulike ungdomsskoler i Norge. To av skolene lå i urbane strøk, og to av skolene lå i rurale områder. Den etniske og religiøse sammensettingen av klassene var ikke en faktor da klassene ble valgt, og det ble heller ikke samlet data om dette. Dette valget ble tatt både av praktiske årsaker, og fordi at dersom elevene måtte oppgi denne informasjonen, kunne det endret fokuset i studien. Det ble i alt gjennomført ni fokusgruppeintervjuer, og hvert intervju varte fra 45 til 60 minutter. Alle

¹ Se liste over bilder i vedlegg.

gruppeintervjuene ble gjennomført av undertegnede. Studien ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informantene og foresatte gav informert samtykke til å delta i studien.

Det endelige utvalget av bilder ble gjort for å representere et vidt spekter av hendelser som *kan* knyttes til rasisme, samtidig som de skulle åpne opp for refleksjoner og diskusjoner blant elevene. For at elevene skulle få tid til å si noe meningsfullt om alle bildene måtte antallet begrenses. Dette er en betydelig utfordring, da valget av bilder selvsagt er styrende for samtalen. Etter at elevene hadde sett gjennom alle bildene, ble de bedt om å sette dem sammen i kategorier de bestemte selv. Elevene fikk beskjed om at de kunne lage så mange kategorier de ønsket, og at dersom det var noen bilder som ikke passet sammen med de andre, kunne de la dem ligge alene. Meningen med dette grepet var ikke å studere de endelige kategoriene i seg selv, men å få i gang en samtale der elevene sammenlignet og diskuterte de ulike bildene opp mot hverandre. Et viktig poeng ved å la bilder, heller enn spørsmål, være utgangspunktet for samtalene i fokusgruppene, var å rette elevenes blikk bort fra deres egne holdninger og erfaringer. Bildene viste hendelser med aktører andre enn dem selv, samtidig som elevenes erfaringer selvsagt preger deres tolkning av dem. Bildene gir et utgangspunkt for å snakke om hvordan rasisme får aktører til å handle. Underveis stilte jeg oppfølgingsspørsmål etter mal av Rubin & Rubin (2005). Dette innebærer at jeg aktivt stilte oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å utdype sine uttalelser.

De transkriberte intervjuene ble så analysert linje for linje ved bruk av åpen koding slik Postholm (2011) beskriver det, hvor en rekke ulike kjerne kategorier ble valgt, videre ble også ulike subkategorier kodet. Funnene som blir diskutert i denne artikkelen, er knyttet til tilfeller hvor elevene diskuterte hva rasisme er, og diskusjoner om hvorvidt et fenomen kan sies å være rasistisk. I tillegg til disse funnene, vil det i denne artikkelen undersøkes ett eksempel knyttet til to av bildene: norsk høyreekstremisme. Dette eksempelet er valgt fordi det belyser utfordringer ved elevenes rasismebegrep.

Helhetsinntrykket er at flertallet av informantene jevnlig kom til orde. En forklaring på dette kan være at intervjusituasjonen til en viss grad lignet arbeidsmetoder elevene var vant med fra skolen. Fordi rasisme er et sensitivt tema, kan det tenkes at enkeltstemmer med historier som bryter med majoritetsoppfatningen er blitt borte. Samtidig påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at samspillet i et gruppeintervju gjør at det kan være lettere å uttrykke enkelte synspunkter på tabubelagte eller følsomme temaer. Gruppeintervjuer styrker også informantens posisjon ovenfor forskeren (Eder & Fingerson, 2011). Det må likevel ikke underspilles at den metodiske utformingen kan ha ført til at minoritetsperspektiver ikke er fanget opp eller blitt tilstrekkelig beskrevet. Dette er en metodisk utfordring, men også et resultat av målet med undersøkelsen: Å finne fellestrekk i elevenes konseptualisering. Denne avveiningen er gjort fordi det finnes få studier av elevers forståelse av og tanker omkring rasisme, og det er nødvendig med en bred beskrivelse av fenomenet. Samtidig som denne artikkelen retter et kritisk blikk mot elevenes konseptualisering av rasisme, må det understrekes at dette ikke gjøres for å kritisere elevene eller deres holdninger. Rasisme er

et omstridt tema, og for mange, både elever, lærere og foreldre, et vanskelig begrep å forholde seg til. Spørsmål som f.eks. hvilke utsagn som må vernes av ytringsfriheten og hvilke som er krenkende, finnes det ingen klare svar på. Elevene som deltok i undersøkelsen, viste stor evne til refleksjon og vilje til å diskutere kontroversielle emner. Det er ingen grunn til å tro at elevenes konseptualisering av rasismebegrepet negativt skiller seg fra den øvrige befolkningens, men deres konseptualisering er likevel særlig interessant fordi den representerer en mulighet for endring: Innsikt i elevenes forestillinger om rasisme forteller oss noe om hva elevene har lært, og noe om hvilke forestillinger det er nødvendig for undervisning i fremtiden å gå i dialog med. Denne innsikten kan bidra i videreutviklingen av antirasistisk pedagogikk.

Elevers konseptualisering av rasismebegrepet

Intervjumaterialet avdekker at når elevene diskuterer hva som inngår i rasismebegrepet, er det tre momenter som særlig karakteriserer utsagnene deres og kan sies å være de bærende elementene i elevenes konseptualisering av begrepet: At rasisme som begrep har et uklart epistemologisk fundament, at rasisme har et individuelt utgangspunkt og at dagens Norge er et post-rasistisk samfunn

Rasismens uklare epistemologiske grunnlag

Det første momentet handler om hvordan elevene forstår det epistemologiske grunnlaget for rasisme. Elevene kan ikke sies å bruke et rent klassisk definert eller et kulturelt definert rasismebegrep: I enkelte tilfeller bruker elevene begrepet «rase» for å forklare hvorfor noe var rasistisk, som i dette eksempelet fra skole C hvor to elever diskuterer hva rasisme er: «Elev 8C: Det er når en rase, er imot en annen rase. Elev 6C: At du er imot de som ikke ligner på deg selv, eller du kan være imot deg selv også, du er imot, alle er jo ikke like for å si det sånn».² I andre tilfeller forklarte de rasisme med uttrykk som «frykt for fremmede» og skepsis til andre kulturer, og mente at begrepet «rase» ikke var en nødvendig forutsetning for å kalle noe rasistisk. Et eksempel på dette var når elevene diskuterte samenes situasjon, som her fra skole A hvor elevene prøver å forklare hvorfor den historiske behandlingen av samer er rasistisk: «Elev 14A: Det jo ikke hudfarge eller religion eller, jeg har i hvert fall ikke hørt så mange mene at den samiske rasen er en egen rase, men det er jo samme greie som rasisme, bare at det ikke er imot en rase, men det er imot en kultur».³ Elevene konkluderte med at det var rasisme, selv om begrepet «rase» slik de forstod det ikke var involvert. Andre ganger refererte elevene ikke til begrepet rase i det hele tatt, og beskrev for eksempel hærverk mot asylmottak i Norge som rasistisk motivert:

² Hentet fra gruppe C-1.

³ Hentet fra gruppe A-2.

- Elev 2D: Siden det er et asylmottak, og så står det at man skal holde Norge rent, at det kan være rasisme.
Intervjuer: Hvem tenker du, eller dere, hvem er det som har gjort dette?
Elev 2D: Folk som er rasistiske.
Elev 1D: Sikkert norske innbyggere.
Intervjuer: Norske innbyggere?
Elev 2D: Som ikke liker at det er så mye innvandring og sånne ting.⁴

At elevene hadde en uklar teoretisk forståelse av rasisme førte til utfordringer i samtalen om flere av bildene, blant annet når elevene diskuterte nazistenes forhold til jøder:

- Elev 2B: Jøder hadde kanskje samme hudfarge som tyskerne, men det var kanskje noe med religionen.
Intervjuer: Kan man kalle det rasisme om det handler om religion?
Elev 2B: Ja.
Intervjuer: Hvorfor det?
Elev 2B: Rasistisk mot en religion.
Intervjuer: Rasistisk mot en religion? Hva tror dere skjedde om en jøde i Tyskland byttet religion?
Elev 2B: Jeg vet ikke jeg.
[...]
Elev 1B: Nei, det var kanskje, det var kanskje religion som gjorde det, jeg vet egentlig ikke hva de hadde imot dem, de er jo egentlig helt like som alle andre folk, bare at de tror på noe annet enn det vi gjør.⁵

I eksempelet som er hentet fra skole B kommer utfordringen med at elevene var usikre på den teoretiske forståelsen av rasisme til syne. Elevene sier det er vanskelig å forstå hvorfor nazistene forfulgte selv de ikke-religiøse jødene når de var «egentlig helt like som alle andre folk». Dette utsagnet tolket jeg til å referere til ideen om at det er lettere å forstå diskriminering mot mennesker som ikke er lik en selv, men da eleven fikk et oppfølgingsspørsmål om dette, sa hen at det ikke var lettere å forstå motivasjonen til den historiske rasismen fra hvite mot mørkhudede.⁶ Elevene viser at de kjenner til at rasisme noen ganger baserer seg på ideer om «rase» og andre ganger om kultur, religion eller fremmedhet, men denne innsikten hjelper ikke elevene til å forstå hvordan rasisme fungerer. Når elevene ikke har en forståelse av *hvorfor* diskriminering både basert på «rase» og på kultur kan omtales som rasistiske, skaper det usikkerhet blant elevene.

Forskere har pekt på at det finnes taushet i skolen omkring de begrepene som rasismen bygger på, både i læreplanene (Røthing, 2015) og blant lærerutdannere (Dowling, 2017; Osler & Lindquist, 2018). En studie av Stine H. B. Svendsen har

⁴ Eksempelet er hentet fra gruppe D-1.

⁵ Eksempelet er hentet fra gruppe B-1.

⁶ Dette ble hevdet av den samme eleven med støtte fra de andre elevene senere i det samme intervjuet.

også pekt på at manglende forståelse av begrepene rase og rasisme skaper usikkerhet i klasserom, og kan paradoksalt nok bidra til å opprettholde rasistiske holdninger fordi disse holdningene ikke blir utfordret (Svendsen, 2014). Elevene i undersøkelsen visste for eksempel at både nazistenes undertrykking av jødene og segregering i USA var former for rasisme, men slet med å sette ord på hvorfor disse to hendelsene var eksempler på det samme fenomenet. Dersom det ikke undervises eksplisitt om begrepene rase og rasisme, kan resultatet bli at rasismebegrepet oppfattes uklart, eller som det jeg vil kalle for *selvrefererende*. Dette innebærer at et fenomen forstås som rasistisk først når man allerede har beskrevet at det er det, fordi man mangler det teoretiske apparatet til selv å analysere hvorvidt et fenomen kan beskrives som rasistisk eller ikke. En annen problematisk side ved at elevene ikke har et avklart forhold til rasismens epistemologiske fundament, er at muligheten av avgjørende biologiske ulikheter mellom menneskegrupper opprettholdes.

Rasisme med et individuelt utgangspunkt

Det andre momentet som preger elevenes rasismebegrep, er at de beskriver det som et fenomen med et individuelt utgangspunkt. Dette kommer klart til syne i et eksempel fra skole D, hvor elevene har kategorisert bildene og kalt to av kategoriene «rasisme» og «raseforskjell»:

- Intervjuer: Denne gruppa, «rasisme» og den der oppe som er «raseforskjell», hvorfor er de to forskjellige?
- Elev 3D: De der oppe,⁷ de snakker om det som om det er fakta liksom, mens de her nede⁸ er bare hat.
- Intervjuer: Hva gjør at dere tenker at disse er fakta og disse er bare hat?
- Elev 2D: Der lærer de om det, mens dette er bare på en måte en protest, det ser ut som folk som ikke har så mye kunnskap om det, de bare har noe imot dem, mens her er det faktisk lærere som lærer andre folk.⁹

Her har elevene valgt å skille rasisme som hat fra det de har valgt å kalle «raseforskjell». Mens fotballsupportere som holder bananer opp mot svarte spillere blir beskrevet som rasisme, blir undervisning om ulike menneskeraser i Nazi-Tyskland forstått som noe annet enn rasisme. At elevene knytter rasisme til «hat» og noe som rettet mot enkeltpersoner, går igjen i alle intervjuene. Elevene fra eksempelet ovenfor gjorde dette ved å skille mellom rasisme og raseforskjeller. Andre grupper synes ikke det var riktig å kalle organiserte nynazistiske demonstrasjoner for rasistiske, de ble i stedet omtalt som *politiske*, altså operer en del av elevene med et skille mellom det

⁷ Eleven peker på et bilde av elever som får opplæring i raselære i Tyskland på 1930-tallet.

⁸ Eleven peker på fotografier av rasistiske fotballsupportere, Ku Klux Klan medlemmer og et skilt fra Detroit med skriften «WE WANT WHITE TENANTS IN OUR WHITE COMMUNITY».

⁹ Eksempelet er hentet fra gruppe D-1.

politiske og det rasistiske.¹⁰ Begge disse eksemplene viser at elevene skiller rasisme fra spørsmål om politikk og strukturer, og reduserer det til spørsmål om hat og voldelige hendelser.

Todorov (1993/2009) hevder at begrepet rasisme ofte referer til to ulike fenomener: rasistisk oppførsel og rasistisk ideologi. Elevenes konseptualisering av rasismebegrepet ser ikke ut til å være påvirket av tenkning om rasialiserende strukturer, altså av ideen om at strukturer som legger til rette for rasistiske handlinger også er rasistiske. For elevene blir noe rasisme først når tanken er blitt til handling rettet eksplisitt mot konkrete individer. Selve bevegelsen fra tanke til handling, faller også utenfor elevenes definisjon av rasisme. Dette var spesielt tydelig når elevene diskuterte høyre-ekstremister, som jeg kommer tilbake til senere i artikkelen. Det er også synlig i dette eksempelet fra en annen gruppe fra skole D, hvor de diskuterer bildet av et skilt med skriften «We want white tenants in our white community»:

- Elev 8D: Før om du hadde en svart familie som flyttet inn i et hvitt nabolag, så ville alt gå ned i verdi på en måte bare på grunn av at de bodde der, det hadde ikke noe å si hvorfor, men om en farget person bodde der ville ting gå ned i verdi, man skilte liksom samfunnet mye enklere, man hadde et for fargede og et for hvite og det var gjerne mye finere, og når fargede fikk muligheten til å flytte så ville det gå ned i verdi, og man tenkte mye på det, og det var mye som skulle til også for å få flyttet inn der, fordi det var rett og sett ikke mulighet før ganske sent.
- Intervjuer: Sånn som du sier det, så kunne man vært med på å sette opp et sånt skilt, selv om man ikke hadde noe imot fargede, man bare tenkte på prisen på huset sitt?
- Elev 8D: Ja.¹¹

Eleven beskriver og viser kjennskap til et eksempel på strukturell rasisme, men velger å ikke kalle det rasisme fordi det er drevet av andre motiver enn en frykt for eller hat mot andre mennesker. Den strukturelle rasismen blir i stedet beskrevet som nøytrale fakta.

Norge som et post-rasistisk samfunn

Det tredje dominerende momentet i elevenes konseptualisering av rasismebegrepet var å beskrive dagens samfunn som post-rasistisk. Også dette momentet plasserer rasisme på det individuelle heller enn det strukturelle nivået. Elevene gjorde et skille mellom rasisme i dag, og historiske tilfeller av rasisme:

¹⁰ Dette ble eksplisitt gjort i gruppe C-2, D-2 og D-3. Gruppe A-2 konkluderte med at marsjen var rasistisk, fordi de hadde hørt om at nynazistene kastet tiggere ut av byen under demonstrasjonen. Altså hevdet de det var rasistisk fordi det fantes tydelige ofre. Ingen av de andre gruppene beskrev demonstrasjonen som rasistisk.

¹¹ Eksempelet er hentet fra gruppe D-2.

- Elev 11D: Så, la oss si [bestemoren min] ser noen danser og så skal hun si: se han svarte der var veldig flink, så kan hun heller si negeren, fordi det er de ble lært opp til, men da er jeg sånn det kan du ikke si, fordi det går ikke i dette samfunnet.
- Intervjuer: Tenker dere at det er litt verre om du sier det enn hun fordi du vet mer?
- Elev 11D: Ja, fordi jeg vet hva som er rett, og de er ikke vant til det, de kan ikke si hva de vil, men det er det de er lært opp til.¹²

Dette eksempelet er typisk for hvordan elevene beskrev opphavet til historiske tilfeller av rasisme. Bestemorens tilsynelatende rasisme kommer av hun ikke vet, og vokste opp i et samfunn som ikke visste hva som var det riktige å tenke om rasisme. I eksempelet finnes idealtanken «ikke-rasisme», som beskrives som den rette tanken. For elevene var denne ideen tidløs: I sine beskrivelser av tyskere i Nazi-Tyskland bruker også elevene ord som at folk ble *lurt* til å tro det fantes forskjeller mellom ulike mennesker.¹³

Ideen om at noen har blitt lurt til å tro noe som ikke er sant, eller at noen har vokst opp i et samfunn som har «tatt feil» om rasisme, er en forklaringsmodell som elevene flere ganger bruker til å beskrive historiske eksempler om rasisme. Jeg hevder at for elevene er dagens samfunn et post-rasistisk samfunn fordi ethvert avvik fra idealet om å være «ikke-rasist» blir beskrevet som resultat av at noen er redd for de som er annerledes, er fulle av hat eller har blitt lurt.¹⁴ Med andre ord; selv om enkeltmennesker enda kan være rasistiske, er vi som samfunn ferdig med rasisme. Denne forestillingen om et post-rasistisk samfunn, er ikke noe elevene er alene om. Lentin og Titley (2014) har beskrevet hvordan seierne over de mest eksplisitte formene for organisert rasisme og utfasingen av rasebegrepet, har gjort det vanskeligere å kritisere og omtale stater som rasistiske. Denne forestillingen gjorde også at enkelte av elevene mente det ble snakket for mye om rasisme i dagens Norge, som i dette eksempelet fra skole A:

- Elev 7A: For eksempel da hvis vi spiller fotball, og så er det en i klassen vår da som er sånn «bare fordi jeg er mørk, er du rasist eller?»
- Elev 6A: Ja, jeg kjenner en som gjør det hele tiden, om han blir tatt på bussen av vekterne og sånn så sier han «er det bare fordi jeg er svart?» de bruker det litt for mye egentlig, de vet jo det er likestilling i Norge nå, de vet jo det.¹⁵

¹² Eksempelet er hentet fra gruppe D-3.

¹³ Det store flertallet av gruppene (A-1, B-1, C-1, C-2, D-1 og D-3) koblet forfølgelsene av jødene under naziregimet direkte til Hitlers personlighet og evne til overtalelse.

¹⁴ Eksempler på slike uttalelser finnes i alle intervjuene. F.eks. ble hærverk på asylmottak forklart med at mange var redd for terror, diskriminering mot innvandrere med at mange nordmenn ikke kjente dem godt, og diskriminering mot tiggere ble forklart med at «de fleste tiggere ikke trenger pengene».

¹⁵ Hentet fra gruppe A-2.

Det samme finnes også i dette eksemplet fra skole D:

Elev 7D: Det kan være en sånn greie, det er mange grupper som står for saker, for eksempel Black Lives Matter-bevegelsen, så kan det jo gjerne være at det ofte er folk der som tar det litt langt, og mener at fordi [man er] fornøyd med å være hvit så er [man] rasist fordi de går aktivt inn for å oppfatte det som noe galt.¹⁶

Et eksempel på elevenes konseptualisering av rasisme i bruk: Norsk høyreekstremisme

Videre diskuterer jeg med bakgrunn i datamaterialet hvordan elevenes rasismebegrep preger deres forståelse av et potensielt rasistisk fenomen i samtiden: norsk høyreekstremisme. Eksemplet tar utgangspunkt i diskusjonene rundt to av bildene som ble presentert for elevene: Et av Anders Behring Breivik under rettsaken mot ham, og et av «Den nordiske motstandsbevegelsen» som marsjerer i Kristiansand. Det siste bildet ble diskutert i alle de ni fokusgruppene. Bildet av Anders Behring Breivik kom til senere og ble diskutert i seks av gruppene.¹⁷ Alle de tre momentene av elevenes rasismebegrep bidrar til at elevene ikke kategoriserer disse hendelsene som rasistiske.

Alle gruppene kjente igjen Anders Behring Breivik som en norsk terrorist som hadde sprengt en bombe i Oslo, for så å reise til Utøya for å skyte ungdommer. Det var kun tre av gruppene som husket at det var Arbeiderpartiets Ungdomsfylking (AUF) som var offeret for angrepet på Utøya, og flere av gruppene mente at Breivik var psykisk syk. Ingen av gruppene beskrev handlingene hans som rasistiske eller rasistisk motiverte, som her fra skole B: «Elev 1B: Det er jo egentlig ikke rasistisk det, men det han gjorde, det er jo ikke respekt for mennesker, så det hører jo litt sammen med det andre, men det hørte liksom ikke sammen med noe her».¹⁸ I stedet, slik det kommer frem av utdraget under, beskrev elevene angrepet som politisk. Selv de gruppene som knyttet handlingene hans direkte til det politiske spørsmålet om innvandring, valgte å si at handlingene hans ikke var rasistiske.

Elev 7D: Nei, først og fremst så ser jeg at han var misfornøyd med norsk politikk og gikk til angrep på politikere. Han kunne i stedet for å reise på Utøya så kunne han reist til, si en synagoge for eksempel, og dratt dit, om det var jøder han var ute etter, men i stedet angrep han unge politikere.¹⁹

¹⁶ Hentet fra gruppe D-2.

¹⁷ Etter den første runden med intervjuer ble gjennomført på skole A, ble noen av bildene byttet ut. Bildene som ble byttet ut skapte lite diskusjoner hos elevene, de bildene som kom til ble valgt fordi de fremstod som mer kontroversielle og dermed mer egnet til å skape diskusjon (se vedlegg for liste over alle bildene).

¹⁸ Eksempelet er hentet fra gruppe B-1. Gruppen valgte å legge bildet av Breivik for seg selv.

¹⁹ Eleven diskuterer om Breivik var rasist. Eksempelet er hentet fra gruppe D-2.

Eleven som siteres ovenfor konkluderer med at terrorangrepet ikke var rasistisk, fordi han som nordmann angrep andre nordmenn. Det er det første momentet i konseptualiseringen som er avgjørende her: Fordi elevene har et uavklart forhold til hvilket epistemologisk grunnlag en hendelse må ha for å kalles rasistisk, fokuserer de på ofrenes identitet heller enn overgriperens ideologi når de velger å beskrive terrorangrepet som ikke-rasistisk.

Også det andre momentet trekker elevene bort fra å kategorisere hendelsen som rasistisk. Terrorangrepet ble ikke utført på bakgrunn av et personlig hat mot ofrene, men av en politisk overbevisning. Det passer derfor ikke inn i elevenes forståelse av rasisme som noe individuelt.

Samtidig som elevene er svært kritiske til *handlingene* til Breivik, påpeker de at det er mange som er enige med meningene hans og at «det må være lov».²⁰ Noe som igjen impliserer at det som er rasistisk «ikke er lov». Dette gir mening i lys av det tredje momentet i elevenes konseptualisering av rasismebegrepet: At det norske samfunnet er post-rasistisk, og dermed kan ikke rasistiske hendelser være en integrert del av det. Dermed trekker alle de tre momentene beskrevet i denne artikkelen elevene bort fra å kategorisere Breiviks handlinger som rasistiske.

Alle de tre momentene fører rasismebegrepet bort fra strukturelle perspektiver. Dette ble tydelig når elevene diskuterte bildet av «Den nordiske motstandsbevegelsen». De fleste gruppene kjente igjen gruppen eller resonnerte seg frem til at det var en nynazistisk gruppering. Selv om flere av elevene kommenterte at det var merkelig å velge å være nazist i dag etter «hva vi vet om andre verdenskrig», var alle elevene tydelige på at det måtte være lov å velge å være det.²¹ På spørsmål om hva de tenkte om at nynazister marsjerte i en norsk by, var elevene opptatt av å forsvare ytringsfriheten:

- Elev 8D: En av grensene er vel at man ikke skal skjelle ut folk, du kan si hva du mener om en ting, men du kan ikke gå bort til noen å begynne å skjelle de ut, og være imot, eller gå imot de på grunn av hvordan de er.
- Elev 7D: Det er også ting som går på æreskrenkelse, at man skal kunne mene det man vil, men man skal ikke gå imot enkeltpersoner, personangrep fordi at man kan liksom, ja, nei.
- Intervjuer: Men tror dere, dere sa i sted at nazistene under krigen var imot homofile, tror dere ikke at om en som er homofil hadde sett disse nazistene så kunne det føltes som et personangrep?
- Elev 7D: Eh, ja, det kunne sikkert det, men de har fortsatt retten til å mene det de gjør selv om det føles galt for noen.²²

Det interessante ved hvordan elevene diskuterte forholdet mellom rasisme og ytringsfriheten var ikke hvor de trakk grenser for hvilke rasistiske ytringer som skal være lovlige, men at de så tydelig ikke satte grenser for hvilke ytringer man måtte tolerere. For

²⁰ At mange er enig med Breivik og det må være lov ble hevdet i gruppe C-1, D-,1 D-2 og D-3.

²¹ Dette gikk igjen i alle intervjuene, og ble begrunnet med hvor viktig ytringsfriheten er.

²² Eksempelet er hentet fra gruppe D-2.

elevene handlet ikke nynazistenes rett om å ytre seg om at de må få ytre seg på tross av at det er rasistisk, men fordi meningene i seg selv ikke var farlige uten påfølgende handlinger. Elevene brukte ikke begrepet «rasisme» når de snakket om «Den nordiske motstandsbevegelsen», og trakk frem at meningene i seg selv ikke var skadelige. Enkelte mente at det var positivt at de gav uttrykk for meningene sine:

- Elev 1D: De kom jo ut med sin mening, men meningen er jo ganske brutal og sånn, men de stod jo opp for det de mente.
- Intervjuer: Tenker du at det egentlig er en bra ting? Å stå for det man mener?
- Elev 1D: Ja, men det de stod for er ganske brutalt.
- Elev 2D: Jeg skjønner at folk ble provosert når de gikk rundt sånn.
- Intervjuer: Du skjønner at folk ble provosert?
- Elev 2D: Ja, men så er det mange som blir lett provosert også, at de har jo sin mening, jeg skjønner jo at folk blir provosert, men samtidig er det deres mening.²³

Disse to eksemplene viser igjen at elevene i liten grad forstår rasisme som strukturelt, fordi de synes det er vanskelig å dra linjene mellom det strukturelle nivået (politisk aktivisme og ideer) til det personlige (voldshandlingene 22. juli). Som en elev formulerer det: «Elev 7D: Det at han har de meningene er ikke farlig».²⁴ Forholdet mellom disse to nivåene er ikke entydig, men at elevene ikke i noen grad diskuterte det tyder på at det ikke er en sentral del av deres konseptualisering av rasisme. Nettopp her ligger muligheten for det videre arbeidet med antirasistisk undervisning i skolen. En tydeligere forståelse av det teoretiske grunnlaget for rasismen, ville gjort det mulig for elevene å gå i diskusjon om og med disse fenomenene. Paradoksalt nok blir elevenes forståelse av rasisme som et udiskuterbart moralsk overtramp, et hinder for dem for å forstå rasismens strukturelle aspekter.

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg utforsket norske ungdomsskoleelevers konseptualisering av rasismebegrepet. Norske elevers egen oppfatning av begrepet er i liten grad studert tidligere, og funnene fra denne studien kan bidra i den videre utviklingen av det anti-rasistiske arbeidet i den norske skolen. De tre hovedmomentene som kjennetegner elevenes konseptualisering av rasismebegrepet, er at rasisme som begrep har et uklart epistemologisk fundament, at rasisme har et individuelt utgangspunkt og at dagens Norge er et post-rasistisk samfunn. Disse momentene gjør at elevene forstår en handling som rasistisk når den har som mål om å diskriminere konkrete mennesker fra en annen gruppe. Dette er en forklaring på at elevene i studien ikke finner det naturlig å beskrive hverken terrorangrepene 22. juli eller norske nynazistdemonstrasjoner i lys av rasismebegrepet.

²³ Eksempelet er hentet fra gruppe D-1.

²⁴ Hentet fra gruppe D-2.

I skolens formålsparagraf står det at den norske skolen skal motarbeide enhver form for diskriminering (Utdanningsdirektoratet, 2017). Denne formuleringen innebærer at elevene må få tilgang til sentrale forståelsesrammer til å kjenne igjen og diskutere rasisme. Teoretiske perspektiver på rasisme viser oss hvordan rasisme som en form for diskriminering forandrer seg, og undersøkelser av rasistisk retorikk viser hvordan rasistiske argumenter ønsker å fremstå som ikke-rasistiske (Helland, 2019). Når elevene forstår rasisme som knyttet til det personlige heller enn det strukturelle nivået og Norge som et post-rasistisk samfunn, er det vanskelig å bruke rasismebegrepet til å forstå mange av samtidens debatter om rasisme i Norge. Både Røthing (2015) og Børhaug (2007) peker på betydningen av å gi elevene større innsikt i det teoretiske grunnlaget for rasisme og i variasjonene fenomenet kan ta for å bygge antirasistiske holdninger. Fordi det er uenighet i samfunnet om hvordan rasisme skal defineres, kan det være krevende både for den enkelte lærer og for skolen som institusjon å undervise om et bredere rasismebegrep. Men i møte med den moderne rasismen argumenterer jeg for at det ikke er nok å lære elevene å tydelig ta avstand fra diskriminering, man må også gi elevene forutsetning forstå hva de tar avstand fra.

Forfatteromtale

Fredrik Stenhjem Hagen er stipendiat i danning og didaktiske praksiser ved Høgskulen på Vestlandet. Prosjektet hans har arbeidstitelen «Rasismeforståelse hos elever i den norske skolen».

Referanser

- Andreouli, E. Greenland, K. & Howarth, C. (2015). «I don't think racism is that bad any more»: Exploring the «end of racism» discourse among students in English schools. *European Journal of Social Psychology*, 46(2), 171–184. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2143>
- Antirasistisk senter. (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun – en undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Antirasistisk senter.
- Barbour, R. S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. I B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research methods in the social sciences*, 1, 41–48. Sage.
- Barton, K. C. & McCully, A. W. (2012). Trying to «see things differently»: Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40(4), 371–408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bakken, Y. & Solbue, V. (2016). *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Fagbokforlaget.
- Bangstad, S. (2017). Rasebegrepets fortid og nåtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(03), 233–251. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-03-03>
- Banton, M. (1980/2009). The idiom of race. I L. Back & J. Solomos (Red.), *Theories of race and racism: A reader* (s. 55–67). Routledge.
- Brossard Børhaug, F. (2007). Kunnskapsløftets antirasistiske verdidiskurs: En drøfting av sentrale verdier i skolens antirasistiske verdigrunnlag i Kunnskapsløftets læreplandiskurs. I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 71–88). Fagbokforlaget.
- Bryan, A. (2012). «You've got to teach people that racism is wrong and then they won't be racist»: Curricular representations and young people's understandings of «race» and racism. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 599–629. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.699557>

- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(03), 252–226. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-03-06>
- Eder, D. & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research: Context and method* (s. 181–201). Sage.
- Fanon, F. (1956/2017). Rasisme og kultur. *Agora*, 34(1), 198–206. https://www.idunn.no/agora/2017/01/rasisme_og_kultur
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk*. Pax forlag.
- Gillborn, D. (2006). Critical race theory and education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse*, 27(1), 11–32. <https://doi.org/10.1080/01596300500510229>
- Jore, M. K. (2018). Fortellinger om 1814: Forestillingen om det eksepsjonelle norske demokrati. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(1), 72–86. <https://doi.org/10.7577/njcie.2270>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lentin, A. & Titley, G. (2014). La oss snakke om kulturen din: Post-rase, post-rasisme. *Agora*, 31(3–4), 166–204. https://www.idunn.no/agora/2014/03-04/la_oss_snakke_om_kulturen_din_post-rase_post-rasisme
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4, 87–102. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Mikkelsen, R. Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2010). *Hva vet norske ungdomskoleelever om Holocaust, nazisme og rasisme?* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Miles, R. (1993/2009). Apropos the idea of race... again. I L. Back & J. Solomos (Red.), *Theories of race and racism: A reader* (s. 55–67). Routledge.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31–52. <https://www.idunn.no/st/2010/01/art10>
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). Preparing follow-up questions. I H. J. Rubin & I. S. Rubin (Red.), *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2. utg., s. 173–200). Sage.
- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole – Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 72–83. https://www.idunn.no/npt/2015/02/rasisme_som_tema_i_norsk_skole_-_analyser_av_laereplaner_og_
- Svendsen, S. (2014). Learning racism in the absence of «race». *European Journal of Women's Studies*, 21(1), 9–24. <https://doi.org/10.1177/1350506813507717>
- Todorov, T. (1993/2009). Race and racism. I L. Back & J. Solomos (Red.), *Theories of race and racism: A reader* (s. 68–74). Routledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del av læreplanen: Formålet med opplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.
- Wills, J. S. (2019). «Daniel was racist»: Individualizing racism when teaching about the Civil Rights Movement. *Theory and Research in Social Education*, 47(3), 396–425. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1583620>

VEDLEGG: Oversikt over bilder brukt i fokusgruppeintervjuer

Nedfor følger listen med beskrivelser av bildene som blir brukt i fokusgruppeintervjuene. Bildene presenteres i tilfeldig rekkefølge.

- 1) Auschwitz. 1942/43
- 2) «Den nordiske motstandsbevegelsen» demonstrer i Kristiansand. 19.07.2017
- 3) Norske muslimer slår ring rundt synagogen i Oslo. 21.02.2015
- 4) Amerikanske soldater på D-dagen. 06.06.1944
- 5) Fransk kvinne anklaget for å ha et forhold med en tysk soldat blir skamklipt og slått. Frankrike. 1945*
- 6) «Snublesteiner» på Møhlenpris, Bergen. 07.06.2018
- 7) Tigger i Moss. 2012
- 8) Nynazister som har blitt angrepet av motdemonstranter, California. 2016*
- 9) Anders Behring Breivik under rettsaken mot ham, Oslo. 20.04.2012*
- 10) Demonstrasjon med oppfordring til å boikotte Israel. 01.05.2017
- 11) Annonse fra en østlandsk avis med teksten «hybel til leie for dame, ikke nordlending.» 1950-tallet
- 12) Et tysk par som leser avisen *Der Strüemer*. Overskriften lyder «rasespørsmålet er nøkkelen til verdenshistorien». 1930-tallet
- 13) Hærverk på trafikkskiltet som viser Bodøs samiske navn, Bådåddjo. 2011
- 14) Hærverk på asylmottak, september 2008
- 15) Hærverk, Oslo. 1942
- 16) Fenerbahce-supportere vifter med banan, mai 2013
- 17) Medlemmer av Ku Klux Klan, Chicago. 1920
- 18) Undervisning i raselære, Tyskland. 1930-tallet.
- 19) Skilt med påskriften «WE WANT WHITE TENANTS IN OUR WHITE COMMUNITY», Detroit, Michigan. 1942
- 20) Meme om rasisme, 2010-tallet*
- 21) Chelsea-supportere. 2015
- 22) President Obama holder tale ved Martin Luther King-minnesmerket
- 23) Pride-parade, Istanbul. 20.06.2013
- 24) Svensk politi med hijab, 2010-tallet
- 25) Protest mot apartheid, Sør-Afrika. 1980

Bilder merket med * ble ikke brukt under intervjuene på skole A. I stedet ble disse bildene brukt:

- 1) Mann med turban i den britiske garden. 2015
- 2) Meme om rasisme. 2010-tallet

Artikkel 3

Hagen, F. S. (2022) [Under vurdering] Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. *Acta Didactica Norden*.

Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust

Innledning

Skolens verdigrunnlag preger forventningene til hva de ulike fagene skal være, og kan i enkelte tilfeller komme i konflikt med fagenes egne undervisnings- og forskningstradisjoner. Et eksempel på dette er hvordan undervisning om Holocaust i Norge preges av en forventning om at kunnskap om emnet skal bygge holdninger og forebygge ekstremisme (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette kan sees som en motsetning til historiefagets tradisjon om å etterstrebe objektive analyser heller enn affektiv tilknytning til fortiden. Studier har vist at nettopp forventningen om holdningsskapende opplæring har ført til at undervisningen om Holocaust i Norge vektlegger moralske poenger i større grad enn historiefaglige momenter (Kverndokk, 2011; Hagen, 2016; Syse, 2016; Kydland, 2020; Fondevik 2002). Enkelte forskere løfter imidlertid frem at disse to aspektene ved undervisningen ikke trenger å være gjensidig utelukkende, men at det er krevende å gjennomføre undervisningen på en måte som ivaretar begge målsettingene (Cowan & Maitles, 2017; Short & Reed, 2004; Foster, 2020). I denne artikkelen vil jeg belyse en av disse utfordringene: Hvordan forståelse av motivene til aktørene som bidro til Holocaust er krevende å overføre til forståelse av andre hendelser.

Utgangspunktet for denne artikkelen er 41 norske ungdomsskoleelevers beskrivelse av og diskusjoner om Holocausts gjerningsmenn i ni ulike fokusgruppeintervjuer. Utsagnene fra disse intervjuene blir drøftet ved hjelp av teoretiske perspektiver på holocaustundervisning og *historisk empati*. Målet med artikkelen er å studere elevenes forståelse av hvordan Holocaust kunne skje opp mot idealet om at historisk kunnskap om Holocaust skal hjelpe elevene til å forstå ekstremisme i sin egen samtid. Problemstillingen i artikkelen er todelt:

- 1) Hvordan forstår norske elever motivasjonene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust?
- 2) Hvordan kan denne forståelsen brukes for å hjelpe elevene til å reflektere over ekstremistiske holdninger og handlinger i samtiden?

Den teoretiske modellen «historisk empati» skisserer opp hvordan historisk kunnskap kan brukes for å forstå hendelser i samtiden, og hvordan samtiden brukes til å forstå fortiden (Endacott & Brooks, 2013). I denne artikkelen brukes denne teorien til å drøfte hvilke områder

elevene må styrke ytterligere dersom man ønsker at kunnskap om Holocaust skal være et verktøy som skal brukes til å forstå andre former for diskriminering. Det teoretiske rammeverket belyser også hvorfor dette er en krevende øvelse.

Resultatene fra analysen i denne artikkelen er ikke generaliserbare i seg selv, men viser noen tydelige mønstre i hvordan elever fra flere forskjellige skoler forstår motivene bak Holocaust. Analysen viser at elevene mangler kunnskap til å tilstrekkelig kontekstualisere nazistenes valg om å forfølge og utrydde de europeiske jødene. Denne manglende kontekstualiseringen gjør at elevene søker forklaringer på nazistenes handlinger i sin egen samtid heller enn i den historiske konteksten. Resultatet av dette ser ut til å være ytterligere distanse til de historiske aktørene, heller enn historisk empati. Dermed viser analysen at en forestilling om historien som moralsk dannende, ikke er en motsetning til den tradisjonelle kunnskapsbaserte historieundervisningen, men er avhengig av den for å være effektiv.

Holocaust, medborgerskap og rasisme

Holocaust, nazistenes planlagte og organiserte massedrap på jøder og andre «uønskede» grupper, har fått en særegen plass i både undervisningsvitenskapen generelt og i historiedidaktikken spesielt. Selv om fremveksten av Holocaust som tema i læreplanene har foregått ulikt i ulike land, har det i de fleste europeiske land blitt et sentralt tema i læreplanene etter årtusenskiftet (Davis & Rubinstein-Avila, 2013). Også i Norge blir undervisning om Holocaust sett på som en viktig del av skolegangen. Senest ble dette tydelig da de første utkastene til de nye læreplanene for grunnskolen ble presentert i 2018 uten at Holocaust var nevnt. Denne utelatelsen førte til debatt i flere aviser¹ som til slutt resulterte i at Holocaust som en av svært få konkrete historiske hendelser ble tatt inn i den endelige utgaven av læreplanen (se Utdanningsdirektoratet, 2019).

Diskursen rundt undervisning om Holocaust handler likevel sjeldent om undervisning om Holocaust som en historisk hendelse alene, men om hvilken verdi det vil ha for elevene å kjenne til forutsetningene og konsekvensene av nazistenes jødeforfølgelser. I debatten om Holocaust i læreplanene, ble det argumentert for at kunnskap om Holocaust var viktig fordi ytre høyre var på fremmarsj i Europa (Larsen & Nilsen, 2018; Haugen, 2018; VG, 2018). I sin review-artikkel, viser Davis og Rubinstein-Avila (2013) at den holdningsbyggende dimensjonen har vært en viktig problemstilling for forskningen på holocaustundervisning globalt. Undervisning om Holocaust knyttes gjerne til medborgerskapsundervisning eller til

¹ Se Larsen & Nilsen (2018), Haugen (2018), VG (2018) og Fischer (2018).

antirasistisk undervisning spesielt (Chapman, 2020; Starratt et al., 2017; Cowan & Maitles, 2011; Eckmann, 2010; van Driel 2003; Carrington & Short, 1997). Et sentralt spørsmål i denne forskningen er hvorvidt det er mulig for historiefaget å være dannende på den måten skolemyndighetene ser for seg.

Selv om tanken om historisk kunnskap som dannende spesielt ofte løftes tilknyttet Holocaust, er dette en problemstilling som er relevant langt utenfor denne tematikken alene. Spesielt de siste årene har det vært en tendens mot å dyrke holdningsskapende historieundervisning. Alven (2017) har blant annet beskrevet hvordan denne ideen i stor grad påvirker hvordan faget blir forstått av svenske lærere og elever. Löfström et al. (2020) har også funnet at svenske og finske elever synes historiefaget kan være en viktig moralsk veileder. Et sentralt spørsmål er likevel hva dette perspektivet gjør med elevenes forståelse av fortiden. Mye av forskningen som er gjort på holocaustundervisning i Norge, stiller spørsmål ved hvordan den sterke vektleggingen av moralsk lærdom kan i overkant forenkle fortellingen om folkemordet (Syse, 2016; Kjøstvedt, 2019; Hagen, 2016; Kverndokk, 2011)

Det leses ut fra læreplanen for samfunnsfag for grunnskolen at det sentrale aspektet i holocaustundervisningen er hva som gjorde gjerningsmennene til *gjerningsmenn*, gjennom formuleringen om at elevene skal kjenne til Holocaust for å kunne si noe om hva som kreves for å forhindre at noe lignende skjer igjen (Utdanningsdirektoratet, 2019).² Formuleringen må sees i lys av resten av læreplanverket og rammene for undervisning i skolen. Mens det er mange momenter som kan knyttes til refleksjon om ekstremisme, er det spesielt interessant å knytte dette læreplanmålet til spørsmål om diskriminering og antirasisme. I opplæringslovens formålsparagraf fra 2009 heter det at skolen skal arbeide mot alle former for diskriminering (Opplæringslova, §1-1). I den nye læreplanen som tredder i kraft høsten 2020, blir det presisert ytterligere at dette arbeidet skal integreres i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den norske skolen har altså blitt gitt et tydelig antidiskriminerende mandat. Dette mandatet innebærer også at antidiskriminerende opplæring skal være gjennomgående i skolens arbeid, heller enn at det skal fremstå som ett tema knyttet til ett spesifikt fag. I lys av dette blir det naturlig å lese læreplanmålet om Holocaust som en komponent i den antidiskriminerende formidlingen. Teoretiske perspektiver på antirasisme i skolen har løftet frem viktigheten av å kjenne til konkrete historiske eksempler på rasisme for at elevene skal kunne få forståelse av hvordan

² «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» Læreplan for samfunnsfag – Kompetansemål etter 10. trinn

rasisme manifesterer seg, og hva konsekvensene kan være (Gillborn, 2006; van Driel, 2003; Short, 1999). Både i de offentlige debattene og i læreplanverket, finnes det et ønske og en forestilling om at historien om Holocaust skal formidles på en måte som bygger holdninger.

Det finnes samtidig viktige innvendinger mot å bruke historien om Holocaust som et moralsk eller politisk lærestykke. Kochan (1989) stiller spørsmål både ved ideen om at kunnskap om Holocaust kan hindre at noe lignende skjer igjen, og ved om denne kunnskapen kan forbygge rasisme. Han påpeker at en fortelling som legger vekt på disse sidene risikerer å fremstille jødene som utelukkende ofre og et annerledesfolk viss lidelse ikke er overførbart til andre grupper. Novick (2000) argumenterer på sin side for at Holocaust er en så ekstrem og unik historisk hendelse, at lærdommer fra den i liten grad kan overføres uten at historien i stor grad forenkles. På ulikt vis argumenterer de begge altså for at det er vanskelig å overføre historisk kunnskap om Holocaust til kunnskap som kan brukes til å forstå samtiden. En annen viktig innvending, er at om historien om Holocaust skal inngå i en antirasistisk pedagogikk, krever det at man i noen grad setter likhetstegn mellom antisemittisme og rasisme. Altså må veien til Holocaust forstås som delvis lik veien til andre former for diskriminering. Om det er meningsfullt å gjøre dette er omdiskutert, og vil i så fall innebære en viss grad av abstrahering av antisemittismebegrepet (Pattigrew, 2010; Cousin & Fine, 2012). Kritikken handler altså i stor grad om at det å ha som mål at undervisningen skal være holdningsskapende, nødvendigvis må forenkle fortellingen om Holocaust. Utfordringen med dette er at styrkene ved å diskutere et historisk eksempel i utgangspunktet, som nyansering, historisk kontekstualisering og muligheten til å undersøke ulike perspektiver, forsvinner til fordel for en universalisering av antisemittisme/rasisme/ekstremisme-begrepene.

Dersom historien om Holocaust skal kunne brukes i holdningsbyggende undervisning, er det viktig å komme i møte de viktigste innvendingene og utfordringene presentert ovenfor. Det er store forskjeller på diskriminering i Nazi-Tyskland og diskriminering i dagens Norge. Nazi-Tyskland hadde et lovverk som var eksplisitt rasistisk og beskrev segregering mellom folkegrupper. Konsekvensene av den nasjonalsosialistiske ideologien ble deportasjon og drap av hele grupper. Dagens Norge har utfordringer knyttet til fordommer og fremmedfiendtlighet (se Hoffmann & Moe, 2017), men det er en pågående diskusjon om hvorvidt disse utfordringene kan sies å komme av *rasistiske* holdninger (Helland, 2019). Dette er blant annet fordi det klassiske rasistiske språket ikke lenger er legitimt, så selv potensielt rasistiske aktører ønsker å definere seg bort fra det (Helland, 2019; Titley, 2020). Dersom undervisning om Holocaust skal være holdningsskapende i dagens Norge, er det nødvendig at elevene utvikler en historisk

tenkning om hvordan rasismen har utviklet og endret seg siden krigen, som både anerkjenner disse kontekstuelle forskjellene og samtidig hjelper elevene til å reflektere over likheter.

Begrepet «motiver» brukes i denne artikkelen for å beskrive hvordan elevene forstår hva som fikk de ulike aktører til å delta på ulikt vis i det som vi senere kjenner som Holocaust. Dette begrepet kan være problematisk, all den tid det er vanskelig å virkelig kjenne andres motiver eller for så vidt vite i hvilken grad aktørene selv var bevisst sine egne motiver. Forskningen på disse motivene har også søkt ulike forklaringer (Simonsen, 2022). Slik begrepet brukes i denne artikkelen, bidrar det til å beskrive hvordan elevene forstår drivkreftene bak Holocaust.

Historisk empati og muligheten for et holdningsskapende historiefag

Det finnes altså en forventning om at undervisningen om Holocaust i den norske skolen skal være holdningsbyggende. Selv om det finnes innvendinger mot å undervise om Holocaust med dette som mål, betyr ikke dette at det er umulig å undervise om Holocaust både som en historisk hendelse og på en måte som bygger holdninger hos elevene. Det er likevel ikke opplagt hvordan dette skal gjøres, og heller enn å avfeie denne ambisjonen på teoretisk grunnlag, ønsker jeg i denne studien å utforske mulighetene for å nå denne ambisjonen. En mulighet for å forløse potensialet i historien om Holocaust, som både historiedidaktikere og den nye læreplanen peker på, er at lærerne i tillegg til å ha fokus på historiefaglige problemer skal være bevisst på historisk empati.

Historisk empati er et begrep som har blitt definert på en rekke ulike måter og det uklart hvor det først oppstår (Foster, 2001; Barton & Levstik, 2004; Kohlmeier, 2006). Felles for definisjonene er at begrepet handler om hvordan vi forstår og relaterer oss til livene og livsvalgene til fortidens mennesker. Endacott & Brooks (2013) har laget en modell som tydeliggjør en bestemt forståelse av begrepet. For dem er historisk empati et todimensjonalt affektivt-kognitivt konsept, og de skiller det dermed fra ulike former for historieforståelse som er rent affektive eller rent kognitive. Altså handler historisk empati ikke bare om å kunne forstå ulike perspektiver på en historisk situasjon, og heller ikke utelukkende om å kunne relatere seg til følelsene til menneskene som opplevde den. I utøvelsen av historisk empati må elevene veksle mellom å forstå perspektivet til «den andre» og sine egne emosjonelle erfaringer, samtidig som de er bevisst på hvordan historien konstrueres (Endacott & Brooks, 2013).

For at historisk empati skal være mulig hevder Endacott & Brooks (2013) at eleven må kunne 1) *kontekstualisere historien*, 2) *innta ulike perspektiver* og 3) *emosjonelt investere seg*

i historien.³ Altså krever historisk empati mye kunnskap om den aktuelle historiske situasjonen og de menneskene som handlet i den, samtidig som det krever at elevene skal kunne bruke sine egne erfaringer og følelser til å relatere seg til fortiden. Dersom lærerne ikke arbeider bevisst med historisk empati, er sannsynligheten stor for at elevene bruker samtidens perspektiver eller sine egne emosjonelle erfaringer alene for å forstå fortidens aktører (Wineburg, 2001; Endacott 2010). Målet med historisk empati er en grundigere forståelse hos elevene av hvorfor mennesker i fortiden handlet som de gjorde, og målet er at elevene dermed kan bruke historien som et verktøy til å forstå seg selv og sin egen samtid. Nettopp viktigheten av den historiske dimensjonen av begrepet har gjort at Barton & Levstik (2004) har omtalt historisk empati som det motsatte av *sympati*. Dette er fordi fokuset ikke alene er på den affektive *medfølelsen*.

I den affektive dimensjonen handler historisk empati om å relatere seg til aktørers liv ved å søke etter sammenligninger mellom seg selv og aktørene. I den kognitive dimensjonen handler empatien om et bevisst forsøk på å sette seg inn i andres situasjon på basert på kontekstuell kunnskap om fortiden. Mangel på historisk empati kan ha ulike årsaker. Det kan komme både av manglende kunnskap om fortiden (den kognitive dimensjonen) eller av manglende ønske om og evne til å sammenligne seg med fortidens mennesker (den affektive dimensjonen). Endacott & Brooks (2013) påpeker nettopp at det først blir *historisk* empati når disse affektive og kognitive elementene kombineres.

Selv om historisk empati har vært en del av den historiedidaktiske forskningen siden 1990-tallet, er det ikke konsensus om hvilken mening begrepet skal tilegnes, det er også en pågående diskusjon om det i hele tatt et nyttig begrep i fagfeltet (Brooks, 2009). Utfordringene det pekes på, er blant annet hva de emosjonelle sidene ved dette begrepet faktisk innebærer, og om de i det hele tatt kan sies å være historiefaglige eller om disse sidene må forstås i lys av andre fag enn historiedidaktikken (Yeager et al., 1998; Blake, 1998; Brooks, 2009). Dersom det ikke finnes en egen historie-spesifikk form for empati, hevder Blake (1998) at det er problematisk å dyrke dette i historiefaget. Selv om denne innvendingen er interessant, vil jeg likevel hevde at begrepet er meningsfullt i den konteksten det brukes i her. Nettopp fordi disse spenningene også diskuteres sammen med funnene som er gjort.

Videre i denne artikkelen vil jeg belyse og kontekstualisere et utvalg norske elevers forståelse av motivasjonene til de aktørene elevene forstår som ansvarlige for Holocaust. Spesielt opptatt er jeg av om disse elevene konstruerer historisk empati mellom seg selv og de ulike historiske aktørene i fortellingen om Holocaust slik de forstår den. Mot slutten av

³ Min oversettelse. Originalt: Historical Contextualisation, Perspective taking og Affective connection.

artikkelen vil jeg drøfte disse funnene i lys av ambisjonen om at elevenes forståelse av Holocaust skal hjelpe dem til å forstå ekstremisme i sin egen samtid.

Metode – Bilder og samtaler om rasisme

Funnene som presenteres i denne artikkelen er hentet inn som en del av en bredere kvalitativ undersøkelse om ungdomsskoleelevers forståelse av rasisme. Denne undersøkelsen ble gjennomført ved fire ulike ungdomsskoler på Vestlandet. To av skolene befant seg i en større by, og to av skolene i mindre bygder.⁴ Selv om utvalget ikke kan generere generaliserbar data, er det et såkalt strategisk utvalg (Grønmo, 2015). I dette tilfellet innebærer dette at skolene som deltok representerer et visst mangfold, og at funnene derfor også peker ut over den enkelte skole der dataen er generert. Det er gjort en rekke grep i utformingen av intervjuene for å sikre dataens validitet. Målet med undersøkelsen var å kunne beskrive elevenes forståelse av ulike fenomen og begreper knyttet til spørsmål om rasisme og antisemittisme. For å få tak i elevenes forståelse av dette ble intervjuene gjennomført i grupper hvor elevene var i dialog med hverandre, og med bilder heller enn spørsmål som utgangspunkt for samtalen deres. På denne måten kunne elevene i størst mulig grad selv ramme inn samtalen. Under samtalen stilte jeg oppfølgingsspørsmål etter mal av Rubin og Rubin (2005). Dette innebærer at jeg aktivt stilte oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å dype sine påstander, uten at jeg selv brakte ny informasjon inn i materialet. Dette førte likevel til at jeg fikk en aktiv rolle i intervjuene som kan ha preget funnene.

Intervjuene ble gjennomført i fokusgrupper på fire eller fem elever. Til sammen deltok 41 elever i undersøkelsen, fordelt på ni ulike fokusgrupper. Fordi elevtallet er større i byskolene, ble seks av fokusgruppeintervjuene gjennomført ved disse (Skole A og Skole D), mens tre av intervjuene ble gjennomført ved bygdeskolene (Skole B og Skole C). Det er også verdt å merke seg at intervjuene ble gjennomført våren 2019, altså før både de såkalte Black Lives Matter (BLM)-demonstrasjonene og før storfilmen «Den største forbrytelsen» om det norske Holocaust hadde gått på kino. Begge disse hendelsene ville trolig kunnet påvirket flere av informantenes diskusjoner. Det endelige utvalget av skoler er et forsøk på å gjennomføre undersøkelsen i delvis ulike miljøer. Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle informantene har gitt samtykke etter NSDs retningslinjer. Alle intervjuene ble gjennomført av undertegnende.

⁴ Andre resultater fra denne undersøkelsen er publisert i Hagen (2021).

Inspirert av Barton & McCully (2005, 2010, 2012) ble bilder heller enn en tradisjonell intervjuguide brukt som utgangspunkt for intervjuene. Å konstruere en intervjusituasjon som ivaretar informantenes integritet og stiller åpne spørsmål, er sentralt i utviklingen av ethvert forskningsdesign, og i enda større grad i forskning om sensitive tema (Kvale & Brinkmann, 2015). Dersom dette hensynet ikke tas, er det fare for at dataene som samles inn først og fremst reflekterer informantenes ønske om å svare «korrekt» (Barbour & Schostak, 2005). I stedet for spørsmål ble elevene derfor presentert for 25 bilder som viste ulike historiske og samtidige hendelser knyttet til spørsmål om rasisme og diskriminering.⁵ Elevene ble bedt om å utdype det de visste om bildene, og ble spurt om å kategorisere bildene slik de selv fant det naturlig. Meningen med dette grepet var ikke å analysere de endelige kategoriene, men å sette i gang diskusjoner blant elevene. At elevene diskuterer seg imellom heller enn å utelukkende svare på spørsmål fra en intervjuer, er også en av fordelene ved å gjennomføre gruppeintervjuer (Eder & Fingerson, 2011). Dette er spesielt viktig når informantene er elever, fordi dynamikken i en gruppe kan bidra til å motvirke det asymmetriske forholdet mellom elevene og den voksne forskeren (Eder & Fingerson, 2011).

Av de 25 bildene var fire knyttet direkte opp til historien om Holocaust,⁶ mens ytterligere tre var knyttet til historien om andre verdenskrig.⁷ Det var også tre bilder som kan knyttes til nynazisme.⁸ Alle elevene hadde gått gjennom undervisning om andre verdenskrig og Holocaust, som en del av det ordinære utdanningsløpene. De ulike skolene brukte ulike lærebøker som utgangspunkt, men lærerne var også tydelig på at de supplerte undervisningen med materiale utenom læreboken. Som det også kommer frem av analysen, viste elevene kunnskap om temaet, og kunne greie ut om og beskrive mange ulike sider ved bildene og den videre historien om andre verdenskrig og Holocaust. Som beskrevet ble elevene bedt om å beskrive og kategorisere bildene under intervjuet. På denne måten satt elevene sin forståelse av Holocaust opp mot mer samtidige former for rasisme og diskriminering, akkurat som læreplanen har som mål at de skal. At elevene i intervjuene bruker sin kunnskap om Holocaust på samme måte i undersøkelsen som de er tenkt å gjøre i skolen og når de er uteksaminert, styrker resultatenes validitet (Grønmo, 2004). Samtidig er rammene for elevenes refleksjon

⁵ Se vedlegg A for en fullstendig liste over bildene.

⁶ Et fotografi fra Auschwitz, et av «snublesteiner» i Bergen, et av antisemittisk hærverk i Oslo 1942 og et av «raselære» ved en tysk skole på 1930-tallet.

⁷ Et fotografi av amerikanske soldater under landgangen på D-dagen, et av en skamklipt fransk kvinne som ble anklaget for å ha hatt et forhold til en tysk soldat og et av et par som leste den antisemittiske avisen «Der Stürmer».

⁸ Et bilde av «Den nordiske motstandsbevegelsen» som demonstrerer i Kristiansand, et av skamslåtte nynazister i USA og et av Anders Behring Breivik under rettsaken mot ham.

langt mer både avgrenset og tydeliggjort i undersøkelsen, enn de vil være i enhver situasjon utenfor skolen.

Alle intervjuene ble transkribert av meg, og deretter analysert linje for linje ved åpen koding etter mal av Postholm (2011). Grunnlaget for denne artikkelen er utsagn hvor elevene diskuterer andre verdenskrig/Holocaust, og spesielt hvor elevene diskuterer aktørene i denne fortellingen.

Når jeg i denne teksten presenterer funnene fra denne undersøkelsen, har jeg valgt å trekke frem noen enkeltsitater som tydelig viser ideer om Holocaust som var til stede i flertallet av intervjuene. Der det har vært relevant har jeg også valgt å vise lignende utsagn fra andre grupper i teksten eller i fotnotene. Dette er ikke gjort for å hevde at funnene som diskuteres kan generaliseres til å gjelde flertallet av norske elever, men for å vise at funnene som diskuteres i denne artikkelen baserer seg på data fra hele datasettet og ikke bare utplukkede enkeltsitater. At funnene som diskuteres dukket opp i flere av intervjuene, på tross av at de ble gjennomført på ulike skoler med ulike elever og til ulike tider, styrker dataens reliabilitet (Grønmo, 2004). Studiens reliabilitet er videre ivarettatt ved at dataen er blitt systematisk innhentet og analysert, slik det også kreves av kvalitative studier.

Det er også verdt å merke seg at begrepet empati brukes på en helt spesifikk måte i denne artikkelen. Å hevde at elevene i enkelte tilfeller ikke viser historisk empati for ulike historiske aktører, er ikke det samme som å hevde at elevene er uempatiske.

Funn – Historisk empati for Holocausts gjerningsmenn?

Elevene i undersøkelsen viste i stor grad kunnskap om den overordnede historien om Holocaust, og dens plass i fortellingen om andre verdenskrig. Elevene på alle de ulike skolene kunne fortelle at det tyske nazi-regimet var bygget på en ide om ulike menneskegruppers verdi, og om hvordan nazistene ønsket at «den ariske rasen» skulle stå igjen som enerådende, som her fra skole A: « [nazistene skrev] om raser på en måte, for eksempel om hvordan den ariske rasen var bedre enn den svarte rasen» (Elev 7A). Videre kjente også alle gruppene til konseptet «konsentrasjonsleirer» og egennavnet «Auschwitz», som her fra skole D:

Intervjuer: Hva er en konsentrasjonsleir?

Elev 11D: Det er der jødene kom for å

Elev 12D: Det er der de bare dreper folk på en måte

Intervjuer: Hvem er «de»?

Flere (i munnen på hverandre): Nazistene / de som tar jødene

Elev 11D: Jeg tror de egentlig skal arbeide, men så bare dreper de de uansett

Elev 12D: På mange leirer så jobbet de og så ble de gasset, men på Auschwitz var de der veldig lite og så ble de gasset fordi det var den verste og den som alle fryktet på en måte

Flere av gruppene fortalte at fangene som ble sendt til leirene ikke visste hva som ventet dem og/eller trodde at leirene var noe annet enn fangeleirer. Generelt kjente elevene til både den bakenforliggende ideologien som gjorde Holocaust mulig, og hvordan folkemordet ble utført.

Denne artikkelen er først og fremst interessert i å diskutere hvordan elevene beskriver de ulike aktørene som gjorde Holocaust mulig og hvilke motiver de tilskriver dem. Hvem disse aktørene er finnes det en rekke ulike forståelser av (se Browning, 2011 eller Berenbaum, 1996). Veien mot det industrialiserte folkemordet var lang og komplisert, og ikke minst tett knyttet til både andre verdenskrig og den historiske antisemittismen i Tyskland og Europa for øvrig.

Elevene omtaler flere aktører når de diskuterer hvordan Holocaust ble til. Elevene diskuterte både «vanlige tyskeres» og nazistenes rolle i folkemordet. Det er likevel helt tydelig at når elevene i undersøkelsen skulle beskrive hvem som bar ansvaret for Holocaust, fokuserte de på Hitler som enkeltindivid. Et eksempel på dette er fra Elev 2D som prøver å forklare nazistenes antisemittisme: «Det var jo Hitler som hadde noe imot [jødene], han ville ha en ren rase, eller sånn arisk rase» (Elev 2D), fra skole B: «Hitler hadde lyst å bli kvitt alle jøder, han skulle få de vekk» (Elev 4B), fra skole C: «Hitler mente jo at dersom vi utsletta en rase så ble alt mye bedre» (Elev 6C) eller fra skole A: «[Noen] hadde sikkert startet krig uansett, men om han ikke hadde kommet til makten hadde det ikke vært så mye antisemittisme» (Elev 2A). I alle disse sitatene er det «Hitler» som både er den handlende aktøren og ideologiens utgangspunkt. På en eller annen måte beskrev alle gruppene hvordan Hitler selv i svært stor grad preget hvordan vanlige tyskere tenkte og handlet under nazi-tiden. Gruppene beskrev Hitler videre som en person som tydelig skilte seg fra normalen, og flere grupper beskrev ham som «syk». Begge disse fenomenene kan sees i dette eksempelet fra Skole C:

Elev 6C: [Hitler] var syk i hodet da

Intervjuer: Syk i hodet?

Elev 6C: Ja, altså, han hadde jo lyst til å utrydde masse folk for å si det sånn

Intervjuer: Man må være syk i hodet for å tenke sånn?

Elev 6C: Jeg synes det, om du vil utrydde en rase, ja, alle må jo få lov til å være seg selv

Intervjuer: Det var jo mange som var med på dette i Tyskland, var de alle syke i hodet?

Elev 6C: Det tror jeg ikke, det var jo de som drepte de, men de var vel mer redd for, det er ikke sikkert de hadde de samme meningene, de var sikkert redd for at noe skulle skje med de kanskje

Intervjuer: At de tok noen andre for å redde seg selv?

Elev 6C: Kanskje, de jobba jo for Hitler, men det er ikke sikkert de stod for det samme, eller like sterkt for det som Hitler⁹

Først i dette sitatet hevdes det at Hitler var «syk i hodet», som må forstås som at Hitler enten faktisk var psykisk ustabil eller som en metafor på at hans meninger var overskridende. Dette utsagnet forklares ved at man må være «syk i hodet» for å ha et ønske om å utrydde en hel folkegruppe. Videre sier eleven at «alle må få lov til å være seg selv», dette forklarer hvorfor ønsket om å utrydde en menneskegruppe er «sykt». I denne utvekslingen bruker altså eleven betegnelsen «syk i hodet» til å plassere Hitlers ideologi som utenfor normal politisk tenkning. I alle de tidligere sitatene, er det også tydelig at Hitler skiller seg fra «alle andre».

Når eleven videre skal forklare hvorfor Hitler og hans verdensanskuelse kunne påvirke så mange andre menneskers handlinger, hevder eleven at vanlige tyskere må ha vært redd for selv å bli ofre for nazistenes vold, og at de gjorde det de måtte selv om de kanskje ikke delte Hitlers verdensanskuelse, i hvert fall ikke fullt ut. Eleven kjenner altså til at Hitler og nazistene var avhengige av vanlige menneskers deltakelse for å kunne gjennomføre Holocaust, men velger primært å forklare dette ved frykt for vold. Lignende beskrivelser kommer også til uttrykk i andre fokusgrupper, f.eks. på skole A «Det var mange som gjorde det selv om de ikke hadde lyst til det for å redde seg selv» (Elev 7A) og skole D «Det var jo mange tyskere som ble tvunget til å kjempe selv om de ikke ville» (Elev 12D). I tillegg til vold trekkes det også frem at vanlige tyskere ble lurt eller «hjernevasket», som her fra skole D: «De på en måte hjernevasker de, at de tror at raser, at de tror at den ariske rasen det er den beste rasen, mens

⁹ Hentet fra gruppe C-2

alle de andre, at de skulle ha noe imot andre raser da» (Elev 12D) eller fra skole B «De ville at [vanlige tyskere] skulle tenke på samme måte som han da, Hitler ville at alle skulle tenke på samme måte som han da, ikke like jøder og sånt» (Elev 1B).

Blant historikere som har forsket på nazi-regimet i Tyskland finnes det en viss uenighet om i hvilken grad den nazistiske ideologien hadde fotfeste i de delene av folket som ikke aktivt var medlemmer av nazipartiet. Partiet hadde likevel i perioder relativ stor støtte blant ulike deler av befolkningen (Bajohr, 2010; O'Loughlin, Flint, & Anselin, 1994), og partiets antisemittiske ideer fantes også i bredere lag i det tyske samfunnet (Goldhagen, 1996; Evans, 2003, 2005). Men selv om dette er et sammensatt spørsmål, er det verdt å merke seg at elevene i stor grad velger å fjerne ansvaret for antisemittismen i Nazi-Tyskland fra vanlige tyskere.

Folkemordet krevde at en rekke mennesker på ulikt vis bidro til at det kunne finne sted. Dette fenomenet finnes det ulike forklaringer på. Mest kjent er kanskje Adolf Eichmanns forsøk på å forsvare seg ved å hevde han bare fulgte ordre, slik det er beskrevet av Arendt (1963/1996). Elevenes forståelse av vanlige tyskeres rolle ligner dette forsvaret: De gjorde bare som de fikk beskjed om i frykt for konsekvensene dersom de nektet. Zülsdorf-Kersting (2008) har også funnet en lignende tendens hos tyske elever til å skrive gjerningsmenn om til ofre, uten at elevene selv var klar over at det var det de gjorde, eller kunne forklare hvorfor de gjorde det. Dette ligner observasjonene som er gjort i denne studien, hvor de norske elevene også underspiller vanlige tyskeres bidrag til folkemordet.

Resultatet av forståelsen til elevene i min studie er at refleksjonene deres om vanlige tyskeres bidrag til Holocaust orienterer seg rundt hvordan man handler under trusler av vold, ikke om aktørenes vilje til eller motvilje mot å ta del i et antisemittisk/diskriminerende system. Endacott og Brooks (2013) modell for historisk empati kan bidra til å kaste lys over hvorfor elevene har denne forståelsen av Holocausts gjerningsmenn. Den kan også være med å forklare hvorfor de norske elevene i relativt stor grad er sympatiske ovenfor vanlige tyskere som bidro til Holocaust.

Elevenes evne til å kontekstualisere historien

Det første aspektet ved historisk empati i modellen til Endacott og Brooks (2013), er også det aspektet elevene ser ut til å oppnå i minst grad: Å kontekstualisere historien. Altså å plassere historien i dens egen tid. Mens det selvsagt er grenser for hvor avanserte forklaringer på komplekse historiske hendelser man kan forvente fra elever i niendeklasse, er både personorienteringen rundt Hitler og spekuleringen om frykt for vold eller hjernevasking, alt for enkle forklaringer for å forstå hvordan Holocaust kunne skje. Denne forklaringen legger opp til

en fortelling der vanlige tyskere måtte velge mellom sitt eget liv og å bidra til voldshandlinger mot jødene. Selv om enkelte tyskere kan ha opplevd livet i Nazi-Tyskland slik, er det i beste fall bare deler av forklaringen (Berenbaum 1996; Baumann 1997). Hitler på sin side tillegges en svært dominerende rolle i fortellingen om Holocaust. Effekten av dette er at det avgjørende elementet for at Holocaust kunne skje var at det skjedde i et Tyskland der Hitler satt med all makt. Dermed er det Hitlers personlige motiver for å ville drepe jødene som er avgjørende for å forstå hvordan Holocaust kunne skje.

Elevene har en generell oversikt over hvem aktørene i fortellingen om Holocaust er, men plasserer ikke Hitler eller «vanlige tyskere» i en større historisk sammenheng. Det er vanskelig å se at elevene har opparbeidet seg kontekstuell kunnskap som meningsfullt kan brukes i elevenes refleksjoner om Holocaust utover de som er knyttet til Hitler alene.

Elevenes evne til å emosjonelt investere seg i historien

Elevene viser en evne til å emosjonelt investere seg i aktørene i fortellingen om Holocaust. I henhold til modellen handler den emosjonelle tilknytningen om at elevene kan bruke sine egne emosjonelle erfaringer til å forstå hvorfor mennesker i fortiden handlet som de gjorde (Endacott & Brooks, 2013). Dersom den emosjonelle investeringen ikke bygger på tilstrekkelig historisk kunnskap vil den per definisjon være a-historisk, og være problematisk i et historiedidaktisk perspektiv. At elevene legger så stor vekt på at «vanlige tyskere» ble lurt eller truet til å være med på nazistenes ideologiske prosjekt, er et forsøk på å komme aktørene emosjonelt i møte. Elevene leter etter forklaringer på hvordan vanlige mennesker kunne bli drapsmenn, eller passive tilskuere til diskriminering. Forklaringene til elevene er forsøk på å gjøre gjerningsmennene menneskelige, og de avfeier dem ikke som onde eller som totalt ulik dem selv. Den emosjonelle tilnærmingen til historiske aktører kan i dette tilfellet se ut til å bygge opp om ideen om at vanlige tyskere ikke hadde ideologiske motiver til å delta i Holocaust. Dette kan komme av ubehaget ved å emosjonelt tilnærme seg mennesker som utførte drapshandlinger eller lot dem skje uten å gripe inn. Hitler er det vanskeligere for elevene å relatere seg til på et emosjonelt plan, og de avfeier han som «syk» eller på andre måter som gjør han radikalt annerledes dem selv.

Elevenes evne til å innta ulike perspektiver

Å kunne innta ulike perspektiver i historien handler i dette tilfellet om å forstå Holocausts gjerningsmenn som aktører på deres egne premisser, og dermed også forstå deres motiver. Det vil si hvordan og hvorfor de har tenkt og handlet som de har gjort ut ifra de forutsetningene de

hadde (Endacott & Brooks, 2013). Dette innebærer også å forstå at aktører kan ha sammensatte og komplekse motiver. Dette aspektet i modellen bygger på de to andre, og krever både at elevene klarer å relatere seg til de emosjonelle sidene ved en historisk aktørs situasjon og at de har tilstrekkelig historiske kunnskap til å forstå denne.

I datamaterialet er det flere eksempler på at elevene forsøker å forstå både «vanlige tyskere» og Hitlers motiver. Selv om dette er sentralt i utviklingen av historisk empati, er konklusjonene elevene kan trekke om aktørenes motivasjoner på bakgrunn av den historiske kunnskap de besitter mangelfulle. Det kan virke som om den manglende historiske kunnskapen faktisk bidrar til at elevene er relativt sympatiske ovenfor «vanlige tyskeres» motivasjoner for aktivt eller passivt støtte opp under Hitlers styre, og ser på dem som ofre av den totalitære nazistaten. «Vanlige tyskeres» perspektiv handler først og fremst om å berge seg selv. Selv om dette er en del av forklaringen på hvordan folkemordet kunne skje, er det en forestilling som hadde vært langt mer nyansert dersom elevene hadde hatt bredere kunnskap om den historiske konteksten. Videre bidrar denne forståelsens av «vanlige tyskeres» motivasjoner til å bygge opp under forestillingen om Hitlers antisemittisme som noe han var mer eller mindre alene om.

Denne observasjonen kan også forklares ut fra den affektive dimensjonen i Endacott og Brooks modell: At historien om Holocaust viser oss hvor enkelt det er for vanlige mennesker å inngå i rasistiske og voldelige systemer, er en vanskelig emosjonell erkjennelse fordi den impliserer at vi alle er tilbøyelige til å delta i slike systemer. Salmons (2001) og Stevick & Michaels (2013) har begge pekt på hvordan Holocausts voldelighet og kompleksitet kan overvelde elevene i den grad at de ikke inngår i kritisk refleksjon om hendelsen, men i stedet søker avstand. Å forklare Holocaust ved Hitlers psykiske tilstand eller ved frykt for vold er et mer komfortabelt emosjonelt utgangspunkt for elevene.

Altså har ikke undervisningen om Holocaust gitt elevene grunnlag til å reflektere om diskriminering og ekstremisme, selv om elevene forsøker både å emosjonelt relatere seg til aktørene og å ta deres perspektiv. Dette fordi overføringsverdien av deres forståelse av Holocaust til refleksjoner om andre former for ekstremisme er minimal. Denne innsikten bør få konsekvenser for hvordan vi forholder oss til undervisning om Holocaust som et ledd i skolens antirasistiske arbeid.

Elevenes forståelse av nazisme og implikasjoner for arbeidet med antirasisme i skolen

I lys av Endacott & Brooks (2013) modell for historisk empati, er det tydelig at elevene i sin omtale av Holocausts gjerningsmenn mangler kunnskap om den historiske konteksten for å kunne i noen vesentlig grad oppnå historisk empati. Det vil si at elevene i liten grad bruker de historiske rammene for å forstå aktørenes motiver. I stedet viser elevene en a-historisk empati med vanlige tyskere, og skriver alle om til ofre. Å studere elevenes forståelse av motivene til aktørene bak Holocaust opp mot teorien om historisk empati, er interessant fordi formålet med historisk empati er å beskrive hvordan kunnskap om historien kan hjelpe oss til å forstå samtiden. Ved å bruke denne modellen som et analytisk utgangspunkt blir det også tydelig hvor prosjektet om at holocaustundervisning skal være holdningsbyggende feiler. Elevenes mangelfulle kunnskap om vanlige tyskeres forhold til nazisme og jødedom under naziregimet, åpner ikke opp for komplekse refleksjoner om antisemittismens historie eller paradokser knyttet til demokrati og nasjonsbygging. Uten tilstrekkelig historisk kunnskap, bidrar både den kognitive og den affektive dimensjonen av den historiske empatien til å opprettholde en fortelling om Holocaust hvor det er Hitler selv og hans personlige motivasjoner for å ta livet av jødene som er sentrale. Slik elevenes forståelse fremstår, står deres empatiske relasjon til de historiske aktørene i veien for innsikt i historien, akkurat som Blake (1998) frykter. Funnene i denne artikkelen viser helt klart viktigheten av å forankre historisk empati i kunnskap om fortiden. Samtidig viser studien også viktigheten av å forholde seg til elevenes emosjonelle relasjon til fortiden i undervisningen.

Problemstillingen for denne artikkelen er todelt: Den spør både hvordan norske elever forstår motivene til de som på ulikt vis bidro til gjennomføringen av Holocaust, og om denne forståelsen kan hjelpe elevene å reflektere over ekstreme holdninger og handlinger i sin egen samtid. Når nazismens holdninger mer eller mindre tilskrives Hitler alene, og drapshandlingene forstås som utført under press, er overføringsverdien til å forstå samtidens ekstremisme lav fordi vi ikke lever under en diktatorisk Hitler-skikkelse. Svaret på det andre spørsmålet i problemstillingen er altså at elevenes forståelse av Holocaust i liten grad kan brukes til videre refleksjon om ekstremisme eller diskriminering i elevenes egen samtid.

Denne konklusjonen er nedslående i forhold til ambisjonene i den nye læreplanen LK20. Skolen må derfor spørre seg hva den kan gjøre annerledes for å forsøke å bedre nå sine egne mål. Analysen i denne undersøkelsen gir noen pekepinner: Elevene trenger bredere historisk kunnskap som kan utfordre dem til å gjøre noen emosjonelt krevende erkjennelser om hvordan vanlige mennesker har deltatt i voldelige prosesser. Som Endacott og Brooks (2013) forklarer, er den affektive dimensjonen avhengig av den kognitive for å kunne manifestere seg som historisk empati. Videre er det med utgangspunkt i konkrete historiske eksempler, at

historiedidaktikere mener holocaustundervisning kan bidra med innsikt i hvordan diskriminering og rasisme arter seg i samtiden (van Driel 2003; Short 1999). Uten den relativt komplekse historiske kunnskapen er det vanskelig å finne forklaringer på hvorfor en moderne stat kan organisere diskriminering, legge til rette for og gjennomføre folkemord. Når denne kunnskapen mangler, tyr elevene til forklaringer som er a-historiske, men som gir mening ut fra deres egen samtid og moralske selvforståelse: Holocaust må ha vært drevet av galskap og frykt.

Dersom det gjøres alvor av å bruke historisk empati som et virkemiddel i denne undervisningen, kan målene mulig nås. Dette er likevel avhengig av en bevissthet om at historisk empati og empati ikke er det samme kognitive fenomenet. Å lære av *Holocaust* er langt mer komplekst enn å bare kjenne til hendelsen og bli utsatt for dens voldsomhet. I stedet må skolen bruke tid på å plassere Holocaust i sin historiske kontekst. I henhold til læreplanens ambisjoner om at kunnskap om Holocaust også skal være viktig for samtiden, kan dette virke baklengs. Men ved å historisere Holocaust, heller enn å universalisere det, kan det være enklere å få frem at Holocaust hadde sin egen indre logikk og kronologi, som kan studeres og reflekteres over. At dehumanisering og vold mot minoriteter kan oppstå også i moderne samfunn befolket av «vanlige mennesker» er en innsikt elevene bør kjenne til og kunne reflektere over. Den største utfordringen ligger trolig i den affektive dimensjonen av den historiske empatien: Hvordan skal man som lærer formidle Holocausts grusomhet, men likevel ikke overvelde elevene til emosjonell og kognitiv distanse? For å svare det spørsmålet trengs det mer både empirisk forskning og teoretisk refleksjon. I den norske konteksten er det først og fremst et stort behov for flere empiriske undersøkelser av hvordan Holocaust faktisk blir undervist om på ulike klassetrinn, og hvilke grep som blir gjort for å sikre elevenes kognitive forståelse av- og affektive forhold til hendelsen.

Referanser:

- Alvén. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt*. <https://doi.org/10.24834/2043/22445>
- Arendt, H. (1998). *Eichmann i Jerusalem : En beretning om det ondes banalitet*. Pax.
- Bajohr, F. (2010). "Consensual Dictatorship" (zustimmungsdiktatur) and "Community of The people" (volksgemeinschaft). *Politeja*, 14, 521–526.
- Barbour, R. S., & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. I Somekh, B & Lewin, C. (Red.) *Research methods in the social sciences*, 1, 41-48. London: SAGE
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85–116.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000266070>
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2010). "You can form your own point of view": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112, 142–181.
- Barton, K. C., & McCully, A. W. (2012). Trying to "See Things Differently": Northern Ireland Students' Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40(4), s. 371-408.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Bauman, Z. (1997). *Moderniteten og Holocaust*. Vidarforlaget.
- Berenbaum, M. (Red.) (1996) *The «Willing Executioners»/ «Ordinary Men» Debate*. United States Holocaust Memorial Museum. Hentet fra:
https://www.ushmm.org/m/pdfs/Publication_OP_1996-01.pdf
- Blake, C. (1998). 'Empathy: A Response to Foster and Eager'. *International Journal of Social Education* 13: 25–31.
- Browning, C. R. (2011). «Revisiting the Holocaust Perpetrators. Why did they kill?». Hentet fra: https://bhecinfo.org/wp-content/uploads/Revisiting-the-Holocaust-Perpetrators_Why-Did-They-Kill.pdf
- Carrington, B & Short, G. (1997) Holocaust Education, Anti-racism and Citizenship, *Educational Review*, 49:3, 271-282, DOI: 10.1080/0013191970490306
- Chapman, A. (2020). Learning the lessons of the Holocaust. In *Holocaust Education* (p. 50-73). UCL Press.
- Cousin, G. & Fine, R. (2012). A Common Cause. *European Societies*, 14(2), 166–185.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2012.676447>

- Cowan, P. & Maitles, H. (2011) 'We saw inhumanity close up'. What is gained by school students from Scotland visiting Auschwitz?, *Journal of Curriculum Studies*, 43:2, 163-184, DOI: 10.1080/00220272.2010.542831
- Cowan, P., & Maitles, H. (2017). *Understanding and teaching Holocaust education*. London: Sage Publications.
- Davis, B. L. & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education* (London, England), 24(1-2), 149-166.
- Eckmann, Monique. (2010). Exploring the relevance of Holocaust education for human rights education. *Prospects*, 40(1), 7–16. <https://doi.org/10.1007/s11125-010-9140-z>
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6–47. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415>
- Endacott, J & Brooks, S. (2013) An updated theoretical and practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, p.41-58.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. I J.F. Gubrium & J. A. Holstein, *Handbook of interview research: Context and method* (s. 181–201). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Evans, R. J. (2003) *The Coming of the Third Reich*. Penguin Books.
- Evans, R. J. (2005) *The Third Reich in Power*. Penguin Books.
- Fischer, M. (2018) Joda, eleven skal fortsatt lære om Holocaust. TV2. Hentet fra: <https://www.tv2.no/a/10249201/>
- Fondevik, C. (2002). *Jødene under Nazismen 1933-1945: En analyse av norske lærebøker i historie og KRL-faget*. Høgskolen i Bergen.
- Foster, S. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (s. 167-182). New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Foster, S. (2020). To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust? In *Holocaust Education* (p. 28). UCL Press.
- Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse*, 27(1), 11-32.
- Goldhagen, D. J. (1996). *Hitler's willing executioners: ordinary Germans and the Holocaust*. Alfred A. Knopf.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Fagbokforlaget.

- Hagen, F. S. (2016) «Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?» *Didaktisk potensiale i fortelling om Holocaust og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole*. (Masteroppgave) Høgskolen i Bergen.
- Hagen. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 147–162. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>
- Haugen, L. (2018, 01.12) Et samfunnsfag uten holocaust? *Drammens Tidene*. Hentet fra: <https://www.dt.no/meninger/historie/2-verdenskrig/et-samfunnsfag-uten-holocaust/o/5-57-1040989>
- Helland, F. (2019). *Rasismens retorikk: Studier i norsk offentlighet*. Oslo: Pax.
- HL-senteret. (2012). *Antisemittisme i Norge? : Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo: HL-senteret.
- Kochan, L. (1989) Life over death. *Jewish Chronicle*. 22. Desember, 25.
- Kohlmeier, Jada. (2006). "Couldn't she just leave?": The Relationship Between Consistently Using Class Discussions and the Development of Historical Empathy in a 9th Grade World History Course. *Theory and Research in Social Education*, 34(1), 34–57. <https://doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kverndokk, K. (2011) «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo»; På skoletur til Auschwitz. I Lenz, C. og Nilssen, T. R. (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s.142-162). Oslo: Universitetsforlaget
- Kydland, M. (2020) *Skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Hva forventes det at elever sitter igjen med etter en slik skoletur, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?* [Masteroppgave, OsloMet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9150>
- Larsen, D. E. U. & Nilsen, T. T. (2018, 28.11) Læreplan uten Holocaust. *Klassekampen*. Hentet fra: <https://klassekampen.no/utgave/2018-11-28/laereplan-uten-holocaust>
- Löfstrom, J., Ammert, N., Edling, S. & Sharp, H (2021) Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6, 239-252. <https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w>
- Novick, P. (2000) *Holocaust in American life*. New York: Mariner Books.
- O'Loughlin, John, Flint, Colin, & Anselin, Luc. (1994). The Geography of the Nazi Vote: Context, Confession, and Class in the Reichstag Election of 1930. *Annals of the Association of American Geographers*, 84(3), 351–380. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1994.tb01865.x>
- Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-2008-12-19-118).

- Salmons, P. (2001) Moral Dilemmas: History teaching and the Holocaust. *Teaching history*, 104, 34-40.
- Short, G. (1999) Antiracist Education and Moral Behaviour: Lessons from the Holocaust, *Journal of Moral Education*, 28:1, 49-62, DOI: 10.1080/030572499103304
- Short, G., & Reed, C. (2004). *Issues in Holocaust education*. Aldershot: Ashgate.
- Simonsen, K. B. (2022) Ideologi, situasjon og personlighet: Om forskningen på nazismens gjerningspersoner. *Historiske tidsskrift*, 101, 51-66. <https://doi.org/10.18261/ht.101.1.5>
- Starratt, G. K., I Fredotovic, I., Goodletty, S. & Starratt, C. (2017) Holocaust knowledge and Holocaust education experiences predict citizenship values among US adults, *Journal of Moral Education*, 46:2, 177-194, DOI: 10.1080/03057240.2017.1303465
- Stevick, E. D. & Michaels, D. L. (2013). Empirical and Normative Foundations of Holocaust education: Bringing research and advocacy into dialogue. *Intercultural Education* (London, England), 24(1-2), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/14675986.2013.793025>
- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme - Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1-02), 111–122.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-10>
- Titley, G (2020). *Is free speech racist?* Cambridge: Polity Press.
- Pettigrew, A. (2010). Limited lessons from the Holocaust? Critically considering the 'anti-racist' and citizenship potential. *Teaching History* (London), 141, 50–55.
- Postholm, M. B. (2011) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019) *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Van Driel, B. (2003). Some Reflections on the Connection between Holocaust Education and Intercultural Education. *Intercultural Education* (London, England), 14(2), 125-137.
- VG. (2018, 30.11) At dere tør! VG. Hentet fra:
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/rL7Rxc/at-dere-toer>
- Wineburg, S. S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts : charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Yeager, E.A. Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T., & Morris, J. W. (1998). Why People in the Past Acted as They Did: An Exploratory Study in Historical Empathy. *The International Journal of Social Education*, 13(1), 8.

VEDLEGG A: Oversikt over bilder brukt i fokusgruppeintervjuer

Nedfor følger listen med beskrivelser av bildene som blir brukt i fokusgruppeintervjuene. Bildene presenteres i tilfeldig rekkefølge.

- 1) Auschwitz. 1942/43
- 2) Den nordiske motstandsbevegelsen demonstrer i Kristiansand. 19.07.2017
- 3) Norske muslimer slår ring rundt synagogen i Oslo. 21.02.2015
- 4) Amerikanske soldater på D-Dagen. 06.06.1944
- 5) Fransk kvinne anklaget for å ha et forhold med en tysk soldat blir skamklipt og slått. Frankrike. 1945*
- 6) «Snublesteiner» på Møhlenpris, Bergen. 07.06.2018
- 7) Tigger i Moss. 2012
- 8) Nynazister som har blitt angrepet av motdemonstranter, California. 2016*
- 9) Anders Behring Breivik under rettsaken mot ham, Oslo. 20.04.2012*
- 10) Demonstrasjon med oppfordring til å boikotte Israel. 01.05.2017
- 11) Annonse fra en østlandsk avis med teksten «hybel til leie for dame, ikke nordlending.» 1950-tallet
- 12) Et tysk par som leser aviser «Dör Stürmer». Overskriften lyder «rasespørsmålet er nøkkelen til verdenshistorien». 1930-tallet
- 13) Hærverk på trafikkskiltet som viser Bodøs samiske navn, Bådådjo. 2011
- 14) Hærverk på asylmottak, 09.2008
- 15) Hærverk, Oslo. 1942
- 16) Fenerbahce-supportere vifter med banan. 05.2013
- 17) Medlemmer av Ku Klux Klan, Chicago. 1920
- 18) Undervisning i raselære, Tyskland. 1930-tallet.
- 19) Skilt med påskriften «WE WANT WHITE TENANTS IN OUR WHITE COMMUNITY», Detroit, Michigan. 1942
- 20) Meme om rasisme, 2010-tallet*
- 21) Chelsea-supportere. 2015
- 22) President Obama holder tale ved Martin Luther King-minnesmerket.
- 23) Pride-parade, Istanbul. 20.06.2013
- 24) Svensk politi med hijab, 2010-tallet
- 25) Protest mot apartheid, Sør-Afrika. 1980

Bilder merket med * ble ikke brukt under intervjuene på skole A. I stedet ble disse bildene brukt:

- 1) Mann med turban i den britiske garden. 2015
- 2) Meme om rasisme. 2010-tallet

Artikkel 4

Hagen, F. S. (2022) Men hvorfor jødene? En sentral utfordring ved den universalistiske didaktiseringen av Holocaust. I Smith, K. (Red.) *Inquiry as a Bridge between Theory and Practice in Teaching and Teacher Education*. Universitetsforlaget.

Hagen, F. S. (2022). «Men hvorfor jødene? En sentral utfordring ved den universalistiske didaktiseringen av Holocaust.» I: K. Smith (Red.), *Inquiry as a Bridge in Teaching and Teacher Education. NAFOI 2022* (s. 39–60). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa1204>

2

Men hvorfor jødene? En sentral utfordring ved den universalistiske didaktiseringen av Holocaust

Fredrik Stenhjem Hagen, Høgskulen på Vestlandet

SAMMENDRAG

Denne artikkelen undersøker hvordan norske niendeklassinger forstår jødernes rolle i historien om Holocaust. Denne forståelsen er viktig både i et historiedidaktisk og i et allmennpedagogisk perspektiv, fordi kunnskap om Holocaust løftes frem som spesielt viktig av norske skolemyndigheter i elevenes utvikling av antidiskriminerende holdninger. I analysen viser jeg hvordan elevene i studien bruker sin kunnskap om hvem jødene var for nazistene, til både å forklare Holocaust og for å forstå hva det innebærer å være jødisk. Diskusjonen viser at elevenes forståelse av jødene dermed blir preget av stereotypiske forestillinger om jødene, og at denne kunnskapen heller ikke gir elevene et grunnlag til å forstå hvordan Holocaust kunne skje. Begge disse utfordringene viser behovet for tydeligere å forankre undervisningen om Holocaust i den historiske konteksten som folkemordet utspilte seg, og artikkelen utfordrer dermed den rådende universaliserende tilnærmingen til undervisning om Holocaust.

Nøkkelord: Holocaust, antisemittisme, dannelse, historiedidaktikk, antirasisme

ABSTRACT

This article examines how Norwegian ninth graders understand the role of the Jews in the history of the Holocaust. This is important both from a history-didactical and a pedagogical perspective in light of the importance conferred to Holocaust education by the Norwegian government in preventing prejudice and discrimination. The pupils in the study have knowledge of who the Jews were in the eyes of the Nazis and use this perspective as a key to explain the Holocaust and to understand Jewishness as an identity. The discussion in this paper shows that the pupils' understanding of what it means to be Jewish is deeply influenced by antisemitic stereotypes, making it hard for the pupils to understand how and why the Holocaust happened. Both these issues highlight the need for Holocaust education to be grounded in the historical context in which the genocide occurred, and in this way the article challenges the dominant universalistic approach to teaching the Holocaust in Norway.

Keywords: Holocaust, anti-Semitism, Bildung, history education, anti-racism

INNLEDNING

Denne artikkelen diskuterer norske ungdomsskoleelevers forestillinger om jødene i historien om Holocaust. Bakgrunnen for artikkelen er en større undersøkelse av elevers forståelser av og kunnskap om ulike historiske hendelser knyttet til spørsmål om rasisme og diskriminering.³ I analysen av materialet fra undersøkelsen ble det tydelig at elevene manglet forståelse av hvem jødene var, og hvorfor akkurat de ble forfulgt under krigen. Ytterligere ble det synlig at elevene fortrinnsvis brukte den nazistiske propagandaens blikk på jødene for å beskrive dem. Dette gjorde elevene på tross av at de hadde kunnskap om Holocaust og forstod jødene som uskyldige ofre for folkemordet. Målet med denne artikkelen er å vise hvordan dette kom til syne i datamaterialet, og diskutere implikasjonene av det. Problemstillingen for artikkelen er:

3 For flere resultater, se Hagen (2021) og Hagen (under utgivelse).

Hvordan forstår norske elever jødernes rolle i historien om Holocaust? Og hvilke implikasjoner får denne forståelsen for skolemyndighetenes ambisjon om at kunnskap om Holocaust skal motvirke fordommer?

Funnene som diskuteres i denne artikkelen, er interessante fordi de fremstår som paradoksale i møte med skoleverkets intensjoner med undervisning om Holocaust. Både i den gjeldende og i tidligere læreplaner, og i den offentlige debatten om Holocausts rolle i skolen, er det tydelig at den finnes en idé om at det å kjenne til historien om Holocaust skal hjelpe elevene til å bygge antidiskriminerende holdninger. At denne undervisningen da kan se ut til å ikke lykkes, er interessant i seg selv, og at elevene i studien reproducerer stereotypiske forestillinger om jødene, er oppsiktsvekkende. Selv om dette fremstår som et paradoks, er det ikke et ukjent fenomen i den internasjonale forskningslitteraturen. Schweber (2006), Foster et al. (2016) og Gray (2013, 2014) har pekt på hvordan elever er usikre på hva å være jødisk innebærer, og har løftet dette frem som problematisk i undervisning om Holocaust. Dette er imidlertid ikke tidligere dokumentert i norske studier. Funnene som diskuteres i denne artikkelen, tydeliggjør hensyn som må tas i undervisningen om Holocaust.

BAKGRUNN OG TEORETISK RAMME

Etter krigen har Holocaust fremstått som det viktigste symbolet både på det nasjonalsosialistiske terrorveldet og på det moderne menneskets evne til å utøve vold på måter og i en skala som ikke tidligere var mulig (se Bauman, 1997). Av disse grunnene har fortellingen om Holocaust blitt en viktig del av en rekke lands minnekultur, også Norges (Reitan, 2016). Levy og Sznajder (2002) har pekt på at Holocaust i den europeiske minnekulturen ikke bare blir forstått som en fortidig hendelse, men som en potensiell fremtid. Dette gjør det nødvendig for myndighetene å holde minnet om Holocaust levende og ta grep for å forhindre at noe lignende skjer igjen. Samtidig er Holocaust en svært kompleks og mangfoldig hendelse, og flere store faglige debatter har preget forskningen på Holocaust. Disse debattene har blant annet handlet om hvordan man skal forklare at folkemordet kunne gjennomføres (Browning, 2011; Berenbaum, 1996), og hvorvidt Holocaust må forstås som en unik hendelse i historien (Kühne, 2013; Rosenfeld, 1999). I Norge har vi hatt flere studier og debatter de siste årene om hvilken rolle nordmenn spilte

i gjennomføringen av Holocaust her til lands (Michelet, 2018, 2021; Berggren, Bruland & Tangestuen, 2020; Søybye, 2021; Corell, 2021).

I de fleste land i Vesten har også Holocaust siden årtusenskiftet fått en fremtredende plass i skolenes læreplaner (Davis & Rubinstein-Avila, 2013). Holocaust har i undervisningssammenheng ofte ikke blitt behandlet som en historisk hendelse alene, men har i ulike læreplaner blitt knyttet til spørsmål om medborgerskap, rasisme, diskriminering og demokrati (Davis & Rubinstein-Avila, 2013). I den gjeldende norske læreplanen i samfunnsfag gjøres også en slik kobling. I et kompetansemål for etter fullført tiende trinn heter det:

Eleven skal kunne gjøre greie for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over korleis ekstreme haldningar og ekstreme handlingar kan førebyggjast. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Den bakenforliggende ideen i dette kompetansemålet er at det finnes likheter mellom ulike «ekstreme holdninger og handlinger», og at kunnskap om ett tilfelle kan overføres til et annet og virke forebyggende. I kompetansemålet tilskrives kunnskap om Holocaust en nytteverdi utenom den historiske kunnskapen alene. Denne nytteverdien er også koblet til forestillingen om Holocaust som en potensiell fremtid. Dette kan beskrives som en idé om at kunnskap om Holocaust skal være dannende, at denne kunnskapen skal være holdnings- og karakterskapende (Løvlie, 2011). Denne tanken finnes også i andre utdanningspolitiske dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2011; NOU 15: 8).

For denne artikkelen er det et aspekt ved disse forventningene som er spesielt interessant: ideen om at kunnskap om Holocaust kan motvirke diskriminering generelt og antisemittisme spesielt. Denne ideen har vært eksplisitt til stede i den norske diskursen om utdanning og arbeid mot rasisme i hvert fall siden opprettelsen av HL-senteret og Bondevik-regjeringens andre handlingsplan mot rasisme (se NOU 1997: 22; Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2002). Selv om flere forskere mener denne sammenkoblingen er konstruktiv (van Driel, 2003; Short 1999), er andre kritiske til tendensene til universalisering som nødvendigvis oppstår dersom undervisningen om Holocaust også skal bygge holdninger (Pettigrew, 2017; Foster, 2020; Salmons, 2010). Blant annet frykter Gray (2013) at Holocaust vil fremstå som banalt om undervisningen ikke vektlegger den spesifikke historiske konteksten. Spesielt stiller han spørsmål ved hvordan elever vil forstå de spesifikke jødiske sidene ved denne historien, altså

den historiske og sosiale betydningen av antisemittisme i Tyskland og i Europa før folkemordet. Dersom undervisningen om Holocaust er det eneste, eller det dominerende, møte elevene har med det jødiske og med antisemittisme, frykter også Kochan (1989) at jødene kun vil bli forstått som ofre. Enkelte forskere frykter at denne presentasjonen av jødene under Holocaust i verste fall kan videreføre eller videreutvikle stereotypiske forestillinger av jødene som gruppe (Gray, 2013; Kochan, 1989).

Mens forskningen på Holocaust er kompleks og mangfoldig, er det ikke rimelig å forvente at elever i grunnskolen skal ta inn over seg all denne kompleksiteten. Historiefaget må, i likhet med alle andre fag, *didaktiseres* når det skal bli et skolefag. For Hertzberg (1999) handler didaktiseringen av et fag om å gjøre fagkunnskapen begripelig for elever og studenter. Didaktisering handler om hvilke grep lærere og læremidler tar for å formidle kunnskap. Men det handler også om hvilke aspekter som løftes frem som sentrale, og dermed hvilke aspekter ved et emne som overskygges. Historisk kunnskap og den kunnskapen elevene besitter om fortiden og historiefaget, er et komplekst fenomen. Ifølge Endacott og Brooks (2013) er denne kunnskapen både kognitiv og affektiv. Det innebærer at en studie av hvilken historisk kunnskap den norske skolen formidler til elevene, ikke kan bygge på analyser av kunnskapsfremstillinger alene, men også må forholde seg til hvilke affektive grep som gjøres i didaktiseringen av temaet, og hvordan disse grepene virker inn på elevene. Denne dobbeltheten må fanges opp i den didaktiske forskningen for å kunne beskrive hvilken kunnskap elevene har om Holocaust.

Det er gjort lite forskning på hvordan det undervises om Holocaust i norske klasserom, men de studiene som er gjort, peker på at å fremme overføringsverdien av kunnskap om folkemordet står sentralt i lærernes didaktisering, akkurat slik det er tenkt fra myndighetenes side (Kjøstvedt, 2019). Dette gjelder både den forskningen som er mest opptatt av kunnskapsaspektet, og den som er opptatt av de affektive dimensjonene. Forskningen på lærebøkene fremstilling av Holocaust, andre verdenskrig og antisemittisme har vært kritisk til bøkene tendens til å forenkle tematikken. Syse (2016) har blant annet hevdet at norske lærebøker formidler et Holocaust uten antisemittisme, mens Sæle (2021) beskriver hvordan jødene som gruppe primært inngår i fortellinger i lærebøkene som ikke handler om dem selv. Det finnes heller ikke mye forskning på den affektive dimensjonen av undervisning om Holocaust i Norge, bortsett fra noen få studier. Kverndokk (2011) har beskrevet hvordan kroppslige, emosjonelle prosesser blir

så viktige på studieturer med norske elever til konsentrasjonsleirer at de kan vanskeliggjøre intellektuell refleksjon. Nygård (2019) beskriver hvordan holocaustdagen merkes ved skoler som en anledning til emosjonell refleksjon, heller enn til kritisk tenkning. Disse to sentrale møtene med Holocaust for mange norske elever, studieturene og den årlige holocaustdagen, er didaktisert på en måte som legger til rette for at elevene skal knytte sterke følelser til Holocaust. Hagen (2016) har beskrevet hvordan både lærebøker og ungdomsskolelærere legger vekt på de holdningsbyggende aspektene i sin presentasjon av fagstoffet, og ønsker at elevene skal «føle» like mye som de reflekterer om Holocaust. Dominansen av den affektive dimensjonen forblir likevel problematisk når den ikke er tydelig basert i fagkunnskap (Hagen, 2016). Mens skolemyndighetene løfter frem viktigheten av at elevene skal ha kunnskap om Holocaust, peker forskningen på utfordringer ved gjennomføringen av denne ambisjonen.

Både ambisjonen for undervisningen om Holocaust og utfordringene ved denne danner bakteppet for denne artikkelen, som er nødvendig for å kontekstualisere elevenes utsagn. Innsikter fra forskningen på Holocaust som minnekultur gjør det mulig å kontekstualisere elevenes forståelser. For å forstå Holocaust som historisk hendelse hevder Confino (2014) at det er avgjørende å forstå at det er forskjell på hvem jødene er som sosial/religiøs gruppe, og hvem de var for nazistene. Å forstå hva det innebærer å være jødisk, er nemlig ikke det samme som å forstå rollen de spilte i nazistenes ideologiske verdensbilde. I dette verdensbildet var jødene ikke en kompleks og sammensatt gruppe, men en vedvarende fremmed trussel mot det tyske og europeiske (Confino, 2014). Å forstå og anerkjenne forskjellen på disse to ulike sosiale konstruksjonene av «det jødiske» er sentralt for å forstå både jødedommen, antisemittisme og Holocaust, også for elever som skal lære om Holocaust. Dersom man ikke anerkjenner forskjellen på disse to konstruksjonene, vil det prege både hvordan man forstår nazismen og dens antisemittisme, og hvordan man forstår jødene og det jødiske. Å skille mellom disse er – som artikkelen vil vise – en utfordring for norske elever.

METODISK TILNÆRMING

Denne artikkelen bygger på datamateriale hentet fra en større undersøkelse av norske ungdomsskoleelevers forståelse av og refleksjoner om historiske tilfeller av rasisme og diskriminering. Tidligere resultater som er publisert fra undersøkelsen, har beskrevet hvordan elevene forstår begrepet *rasisme* (Hagen, 2021),

og hvordan elevene forstår motivene som gjorde Holocaust mulig (Hagen, under publisering).

Selve studien tok utgangspunkt i forestillingen om at kunnskap om fortidens rasisme og diskriminering kan hjelpe elevene til å forstå samtidens utfordringer med de samme problemstillingene. Forskningsdesignet var inspirert av en studie av nordiske ungdommers forståelse av deres ulike nasjonale fortellinger (se Barton & McCully, 2005, 2010, 2012). I min studie ble elever i niende klasse satt sammen i grupper på 4 eller 5 og bedt om å diskutere en rekke bilder som viste historiske og samtidige hendelser som kan knyttes til diskriminering og rasisme.⁴ Elevene ble bedt om å diskutere hva de ulike bildene viste, og deretter ble de bedt om å sette bildene sammen i kategorier som elevene selv konstruerte. Målet med den siste oppgaven var ikke å studere de endelige kategoriene i seg selv, men å få elevene til å reflektere over og se ulike hendelser i lys av hverandre. I denne artikkelen løftes det frem tilfeller der elevene i studien aktivt diskuterte jøder, hva det vil si å være jødisk, antisemittisme og nazistisk ideologi.

Tematikken for studien (rasisme, antisemittisme og Holocaust) oppleves av mange som kontroversiell, noe som kan gjøre det vanskelig å få til gode intervjuer (Barbour & Schostak, 2005; Maiter & Joseph, 2017). Ved å bruke bilder heller enn spørsmål var det mulig å få elevene til å samtale relativt fritt. Dette er også fordi elevene diskuterer bildene heller enn egne opplevelser. Etter å ha gjennomført en pilotundersøkelse ble det klart at det var et behov for at jeg som intervjuer trengte å ta en mer aktiv rolle for å holde samtalen gående. Jeg tok derfor en aktiv rolle, etter mal av Rubin og Rubin (2005), der jeg kom med oppfølgings spørsmål og ba elevene utdype påstander som ble lagt frem. Ved bruk av denne malen unngikk jeg å introdusere ny informasjon eller nye begreper, selv om jeg hadde en aktiv rolle.

Studien ble gjennomført på fire ulike skoler på Vestlandet. Skolene ble valgt for å representere ulike geografiske områder, men det ble ikke foretatt undersøkelser av den etniske eller religiøse sammensetningen av elevmassen ved skolene. To av skolene lå i byområder, og to i mer rurale områder. Skolene hadde brukt ulike læreverker i undervisningen. Felles for alle skolene var at elevene hadde vært gjennom undervisning om Holocaust og andre verdenskrig. 9 fokusgruppeintervjuer ble gjennomført, og 41 elever deltok i studien. Hvert intervju varte mellom 50 og 90 minutter. I transkriberingen av intervjuene er

4 Se vedlegg A for en fullstendig oversikt over bildene.

elevene gitt et tall og en bokstav; tallet markerer den enkelte elev, og bokstaven hvilken skole eleven tilhørte. I denne artikkelen er jeg spesielt interessert i å undersøke forestillinger som gikk igjen i flertallet av gruppene som deltok. Funnenes reliabilitet er understreket ved å vise til eksempler fra ulike skoler. Dette er likevel ikke det samme som å hevde at funnene er generaliserbare. Det trengs mer forskning til for ytterligere å kunne beskrive elevers forestillinger og kunnskap om Holocaust.

Enkelte av elevenes forestillinger om jøder omtales i denne artikkelen som antisemittiske/stereotypiske. Min hensikt med artikkelen er ikke å fremstille enkeltstemmer som antisemittiske. Sitatene som diskuteres videre i denne studien, representerer forståelser som går igjen i alle gruppene som ble intervjuet, ved alle de ulike skolene. Sitatene representerer derfor noe som er felles for elevgruppen som deltok i studien. Videre er de utsagnene som beskrives som antisemittiske, heller ikke forstått som antisemittiske i den form at de er bevisste negative stereotyper av jøder, men at de er antisemittiske i den forstand at de inngår i en antisemittisk tradisjon som elevene ikke selv er seg bevisst at de tar del i.

ELEVERS BESKRIVELSER AV JØDENE I HISTORIEN OM HOLOCAUST

Elevene i studien kjente til sentrale trekk ved nasjonalsosialismens ideologi. De var også kjent med grunnlinjene i hvordan Holocaust utspilte seg. Alle gruppene i studien visste at å diskriminere og utrydde jødene var sentralt i nazistenes ideologiske prosjekt. Alle gruppene visste også at nazistene under Holocaust rettet seg inn mot hele menneskegrupper, uavhengig av hva den enkelte hadde gjort eller ikke gjort. Elevene visste dessuten at store deler av masse mordet ble gjort i utrydningsleire, deriblant Auschwitz, som de fleste gruppene kunne nevne ved navn. Flere av gruppene understreket også at ofrene i stor grad ikke visste hva som ventet dem i leirene. Elevene i studien kan sies å ha gode allmennkunnskaper om Holocaust, og det finnes ikke noe grunnlag for å hevde at fortellingen om Holocaust var fremmed for dem.

På tross av dette kunnskapsgrunnlaget var elevenes forståelse av jødernes rolle i historien om Holocaust preget av mye usikkerhet og utydelighet. Dette kom tydeligst frem i to diskusjoner som kom opp i alle gruppene. Diskusjonene oppstod når elevene skulle forklare hvem jødene var, og når de skulle forklare hvorfor de ble utpekt som spesielt viktige mål for den nasjonalsosialistiske

ideologien. Disse diskusjonene var preget av mye usikkerhet i alle gruppene. Dersom elevene skal bruke sin kunnskap om Holocaust til også å forstå andre former for diskriminering, er dette spesielt interessant. Elevene i studien beskriver jødene både som en religiøs gruppe og som et folkeslag eller en etnisk gruppe. Dette kommer frem f.eks. i gruppe C-1:

Fra skole C:

Elev 1C: Altså jødene, det er jo en egen religion

Intervjuer: Så [antisemittisme] er en salgs rasisme mot en religion?

Elev 2C: Ja.

Intervjuer: Så det handler ikke om hudfarge eller noe sånt?

Elev 2C: Nei.

Intervjuer: Kunne man ikke, om man var jøde under andre verdenskrig, bli kristen da? Så man ikke ble drept?

Elev 1C: Nei.

Intervjuer: Hvorfor ikke det?

Elev 1C: Fordi hvis foreldrene, eller besteforeldrene var jødiske, så var du jødisk og da hadde de drept deg.

[...]

Intervjuer: Hva tenker dere om at tyskerne også var ute etter jøder som ikke trodde på jødedommen?

Elev 3C: Det har sikkert litt med hudfarge å gjøre også?

Intervjuer: At det har med hudfarge å gjøre?

Elev 1C: Jeg tror det var mer, at det var hvite som var jøder, i Europa, fordi vi er jo flest hvite land i Europa.

Elev 3C: Men de hadde jo mørkt hår, og mørke øyner og sånt også, og [nazistene] synes jo at blondt hår var det beste.

Intervjuer: Så det var mulig å se hvem som var jødisk?

Elev 3C: Ja.

Intervjuer: Så det var en religion, men samtidig mulig å se forskjell på kroppene?

Elev 2C: En blanding.

De tre elevene som kommer til orde i dette utdraget, bruker begrepet «jødisk» om det religiøse og som en etnisk identitet. I løpet av dette utdraget kommer det også frem at den religiøse identiteten ikke kan brukes til å forklare nazistenes antisemittisme. Derfor blir også det *rasialiserende* blikket på jødene en viktig

del av elevenes forståelse av den jødiske identiteten, det vil si hvordan elevene også forstår jødene som en biologisk distinkt gruppe. På tross av at elevene tilnærmer seg det jødiske både via en religiøs og en etnisk/biologisk definisjon, forblir spørsmålet om hva som er avgjørende for den jødiske identiteten, uavklart. Lignende konklusjoner gjøres i grupper fra alle skolene. I eksemplene nedenfor ser vi hvordan elevene på de ulike skolene prøver å forstå hva det innebærer å være jødisk.

Fra skole A:

Elev 1A: I Tyskland 1930-tallet. Nei det er vel det at de tenker at, selvfølgelig mennesker er like, men de her tyskerne, de tenkte at det var de her hvite, blonde, blåøyde som var sin egen rase, og de var på topp og de begynte å dele inn i, dele folk inn i raser sånn her, sånn som antisemittismen, det var sånn at jøder var veldig langt nede.

Elev 4A: Ja, de var på bunn.

Elev 5A: Jeg leste om det i en sånn bok, der stod det at de lærte barn hvordan de skulle kjenne igjen en jøde, så kunne de si ifra om de fant en jøde i Tyskland.

Elev 2: [Nazistene mente] at liksom hvite folk er bedre enn jøder, (pause) svarte folk og jøder. [sic]

Fra skole B:

Elev 2B: Jøder hadde kanskje samme hudfarge som tyskerne, men det var kanskje noe med religionen. Rasistisk mot en religion.

Intervjuer: Rasistisk mot en religion? Hva tror dere skjedde om en jøde i Tyskland byttet religion?

Elev 2B: Jeg vet ikke jeg.

Elev 1B: Jeg tror ikke det var greit.

Intervjuer: Og om du ikke tror det, at det ikke handlet om religion, hva kan da være grunnen til at tyskerne forfulgte jødene?

Elev 1B: Jeg vet egentlig ikke hva [nazistene] hadde imot [jødene], de er jo egentlig helt like som alle andre folk, bare at de tror på noe annet enn det vi gjør.⁵

Fra skole D:

Elev 3D: Det er en folkegruppe også.

5 Sitatet er hentet fra gruppe B-1.

Intervjuer: Det er folkegruppe også? Kunne man slutte å tro på jødedommen og ikke bli sendt til Auschwitz?

Elev 3D: Jeg tror det var mer folkegruppen enn religionen, egentlig.

Intervjuer: Så om en nordmann begynte å tro på jødedommen, så kunne han gjøre det uten å bli sendt til Auschwitz?

Elev 5D: Det kan være det bare var selve navnet, jøde, at du ikke var jøde liksom.

[...]

Elev 7D: Det er mer en folkegruppe, fordi at, de fleste jøder har i hvert fall røtter fra Midtøsten og sånn.

I disse diskusjonene som gjengis her, kommer det frem at elevene tegner et klart skille mellom jødene og seg selv. Det ved den jødiske identiteten som skaper dette skillet, er for elevene i studien først og fremst et essensialiserende element elevene antar finnes, men som de ikke helt klarer å beskrive. Dette kommer helt tydelig frem i sitatene ovenfor, hvor elevene i alle intervjuene leter etter det avgjørende elementet uten å klare å sette ord på det. I sitatet fra Elev 1B ovenfor understreker eleven at jødene jo «egentlig» er helt like «alle andre folk», og viser dermed at spørsmålet om den jødiske identiteten er ubesvart, men skiller dem fra seg selv. Denne adskillelsen skjer også gjennomgående i intervjuene ved at elevene skiller mellom et «vi» og «jødene», som i eksempelet fra skole B: «*de* tror på noe annet enn det *vi* gjør». Elev 5D løfter frem «navnet jøde» som det avgjørende, uten å avklare hva det innebærer. Videre viser sitatene fra skole C at elevene også er opptatt av jødenes kroppslige annerledeshet, men også dette har elevene vanskelig for å si noe konkret om. Sitatene viser at spørsmålet om hva som avgjorde om noen var jødisk, var uavklart for elevene på alle de fire skolene som deltok i studien. Enkelte utsagn i studien kan også tyde på at elevene i større grad så seg selv i «nazistene» eller «tyskerne» enn i jødene. Dette også nettopp fordi elevene har en antagelse om en form for *jødisk annerledeshet*. At noen av jødene også var norske, var det ingen av gruppene som påpekte eller diskuterte. Dette på tross av at dette aspektet ved Holocaust er blitt tydelig løftet frem i den offentlige debatten om folkemordet i Norge, og på tross av at et av bildene elevene diskuterte ut ifra, tydelig viste antisemittiske handlinger i Norge under krigen. Intervjumaterialet viser at det er omtrent den samme spenningen rundt disse spørsmålene på alle skolene: at det er vanskelig å avklare om *jødisk* er en etnisk eller en religiøs identitetskategori, og hvorvidt det er mulig å se om en person er jødisk. Det avgjørende elementet for å avklare hva jødisk identitet

er, som ikke nødvendigvis finnes, men som elevene forutsetter at må eksistere, forblir udefinert for dem.

Funnet i seg selv er ikke oppsiktsvekkende, da begrepet «jøde» er mangfoldig og brukes ulikt av ulike grupper til ulike tider. Det brukes blant annet både til å referere til et sett med ulike (men beslektede) religiøse grupper og for å beskrive enkelte etniske grupper. Også under forfølgelsen av jødene under krigen vekslet myndighetene mellom religiøse og rasebaserte definisjoner på hvem som var jødisk (Brakstad, 2021; Corell, 2021). Det sentrale funnet her er likevel at elevene ikke er seg bevisst begrepets mangfoldighet, og at denne kompleksiteten dermed først og fremst skaper usikkerhet rundt begrepet. Konsekvensene av usikkerheten blir problematisk når elevene diskuterer jødernes plass i nasjonal-sosialistenes ideologiske verdensbilde.

Elevene i studien kjente til at «den ariske rasens» overlegenhet var en sentral idé i nazistenes verdensforståelse, og at de satte seg selv over andre folkeslag, men også over andre grupper som blant annet homofile og funksjonshemmede. Selv om elevene hadde en klar forestilling om at jødene var nederst i dette hierarkiet, kunne elevene i studien i stor grad ikke si noe konkret om hvorfor de var gitt denne plassen. Når elevene skulle forklare hvorfor jødene var sentrale ofre for nazistene, pekte flere av gruppene på fordommer mot jøder, som i dette eksempelet fra Skole D:

Fra skole D:

Intervjuer: Men hvorfor var det jødene [som ble satt i konsentrasjonsleir]?

Elev 11D: Fordi, jeg tror han Hitler likte den ariske rasen, og når de da var litt sånn annerledes, folk som ikke var jøder, men hadde for eksempel en stor nese, de kunne kommet i Auschwitz fordi de så ut som en jøde, men det hadde jo ingenting å si.

Elev 12D: Jødene var jo veldig flinke med sånn økonomi og sånn, mange hadde investert mye, og mange ble veldig rike fordi de hadde jobbet for det, men da mente Hitler de var griske og grådige bare fordi de var flinke med penger, så da likte han ikke de.

Elev 13D: Så var dette etter [første] verdenskrig og han trodde det var jødernes feil at de tapte, eller at det var jødene som styrte Tyskland når de kapitulerte.⁶

6 Sitatet er hentet fra gruppe D-3.

Når elevene skal forklare hvorfor jødene ble utpekt som sentrale fiender av nasjonalsocialistene, trekker elevene frem fordommer mot dem, som var utbredt i Nazi-Tyskland. De tre elevene som snakker i dette sitatet, trekker frem tre typiske forestillinger om jøder: først at jødene skilte seg ut fra mengden med utseende sitt (spesielt fordi jødene ifølge fordommene har store neser), at jødene var flinke med penger og ble beskyldt for å være griske, og at jødene på en eller annen måte var skyld i at Tyskland tapte første verdenskrig. Alle disse forestillingene var utbredt i Tyskland både før og etter at nazistene tok makten, og var sentrale i å «andregjøre» jødene slik at de kunne bli konstruert som legitime fiender av Tyskland. Lignende uttalelser kommer på samtlige skoler i studien. Her nærmer elevene seg den forståelsen av hvilken rolle jødene spilte, i nazistenes verdensbilde, som Confino (2014) hevder er avgjørende å forstå nazistenes antisemittisme, men uten den nødvendige innsikten om at det er nettopp nazistenes blikk på jødene de forholder seg til. I forlengelsen av dette blir Hitlers personlige antisemittisme hyppig løftet frem som den viktigste drivkraften bak nazistenes antisemittisme. Dette gikk igjen på alle skolene:

Skole A:

Elev 2A: Om [Hitler] ikke hadde kommet til makten, hadde det ikke vært så mye antisemittisme.

Skole B:

Elev 1B: [Nazistene] ville at [tyskere] skulle tenke på samme måte som han da, Hitler ville at de skulle tenke på samme måte som han da, ikke like jøder og sånt.

Skole C:

Elev 3C: Det var vel Hitler som styrte, sånn at alle fikk samme mening som han?

Intervjuer: Men har dere noen tanker eller ideer om hvorfor han ikke ville [ha jøder i Tyskland]? Var det tilfeldig at jødene ble valgt?

Elev 3C: Var det ikke et eller annet med han? At det hadde vært en misforståelse.

Han var jo jøde selv.

Disse tre sitatene ovenfor viser grunnkomponentene i elevenes forståelse av nazistenes antisemittisme: at det handler om fordommer mot jødene og om Hitlers personlige forhold til dem. Det problematiske ved å knytte nazismens ideologi tett til Hitlers person har jeg diskutert i en annen artikkel (se Hagen,

under publisering). Hovedpoenget er at fokuset på Hitler ikke åpner for en dypere, historisk forankret forståelse av antisemittismen som fenomen. Elevene diskuterte ikke hvorfor forestillingene om jødene oppstod, eller hvilken rolle de spilte i konstruksjonen av jødene som fiender. I stedet blir forestillingene stående som uimotsagte halvsannheter: Elevene hevder både at jødene hadde et annet utsende enn tyskere flest, og at de var spesielt dyktige med økonomi. Selv om de samtidig er tydelige på at dette ikke gjør dem til rettmessige ofre for diskriminering, fremstår dette som essensialiserende forestillinger om jødernes identitet som tydelig skiller dem fra den tyske majoritetsbefolkningen.

Mens det er et tydelig mønster i datamaterialet at det var uklart for elevene hvem jødene er, kunne de si noe langt mer konkret om hvem jødene var for nazistene. Elevenes kunnskap om den nasjonalsosialistiske ideologien tilbyr elevene en konkret beskrivelse av de avgjørende essensialiserende elementene som elevene føler de mangler i sin beskrivelse av jødisk identitet. Det er derfor mulig å hevde at det er nazistenes blikk på jødene som dominerer elevenes forståelse av jødene som gruppe. I dette blikket finnes det antisemittiske troper som elevene ikke utfordrer i mitt materiale. Derfor blir stereotypier av jøder en del av elevenes forståelse av hva det vil si å være jødisk. Den største effekten av at elevenes blikk på jødene i stor grad er preget av elevenes kunnskap om den nasjonalsosialistiske ideologien, er at jødernes rolle som offer for Holocaust forstås primært ved å peke på jødernes *annerledeshet*, både i forhold til den tyske majoritetsbefolkningen og i forhold til elevene selv. Denne effekten opptrer nettopp fordi hovedpoenget med nasjonalsosialistenes fremstilling av jødene var å fremmedgjøre dem. Selv om elevene ikke bruker nazistenes beskrivelser til å skape et fiendebilde av jødene, fremstår jødene likevel som vesentlig ulike dem selv. En avgjørende konsekvens er at jødernes egen identitet blir en nøkkel for å forstå Holocaust: Jødene ble ofre fordi de skilte seg ut fra majoritetssamfunnet.

Det finnes flere utfordringer knyttet til dette. Det er problematisk at elevene ikke gjenkjenner antisemittiske stereotypier som nettopp antisemittiske. Det overordnede problemet er likevel at denne forståelsen av det jødiske heller ikke bidrar til kunnskap om hva antisemittisme er, eller med kunnskap som elevene kan bruke til å kjenne igjen stereotypiske forestillinger om jøder. Dermed bidrar denne forståelsen av jødene i historien om Holocaust til fremmedgjøring av jøder, og ikke til videre innsikt i antisemittisme, Holocaust eller fremmedgjøring som fenomen.

DISKUSJON AV FUNN

Det er ved flere tilfeller dokumentert antisemittiske holdninger i Norge. Disse holdningene er blant annet dokumentert i to befolkningsundersøkelser utarbeidet av HL-senteret (Hoffmann & Moe, 2012, 2017). Påstander om antisemittisme blant norske elever var også startskuddet for Kunnskapsdepartementets rapport *Det kan skje igjen* (2011) som skulle revitalisere arbeidet mot rasisme og antisemittisme i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Både denne rapporten og senere læreplaner løfter frem kunnskap om Holocaust som viktig for å bekjempe antisemittisme. Denne ideen er blitt utfordret av enkelte forskere. I hovedsak handler kritikken om at kunnskap om Holocaust alene ikke er nok til å bekjempe antisemittisme (Foster, Pearce & Pettigrew, 2020). Problemstillingen i denne artikkelen spør hvilken forståelse norske elever har av jødernes rolle i fortellingen om Holocaust, og implikasjoner av denne for skolemyndighetenes ambisjoner for undervisningen om Holocaust. Mine funn problematiserer myndighetenes tilnærming, ved å vise hvordan flere grupper niendeklassinger hadde en stereotypisk forestilling om «det jødiske» som ikke bidro til kunnskap om hvordan antisemittisme eller andre former for diskriminering arter seg. Dette på tross av at de har en god del kunnskap om Holocaust. Det er sentralt å forstå implikasjonene av dette for det videre arbeidet med temaet i skolen.

Denne studien viser hvordan elevenes kjennskap til Holocaust er preget av stereotypiske forestillinger om jøder. Funnene kan også tyde på at elevenes kunnskap om Holocaust ikke bidrar til å motvirke disse forestillingene, men heller kan sies å bidra til å opprettholde dem. Dette skjer når elevene forsøker å forstå nazistenes antisemittisme, og tilsynelatende mangler kunnskap om hva det innebærer å være jødisk. Confinos (2014) skille mellom det komplekse begrepet «jødisk» og hva det jødiske er i nazistenes ideologiske verdensbilde, tydeliggjør utfordringene for elevene i denne studien. Elevene ser ut til å ha liten kunnskap om det mangfoldige og sammensatte begrepet «jødisk», og de kan derfor heller ikke bruke dette begrepet i sin beskrivelse av jødene som gruppe i historien om Holocaust, til å problematisere de nazistiske stereotypiene, eller til å reflektere over hvordan stereotypiene er blitt til. På den andre siden har elevene en hel del kunnskap om hvem jødene var i nazistenes ideologiske verdensbilde, men mangler innsikt om at det er nettopp denne forståelsen de har og bruker.

En forståelse av hva det innebærer å være jødisk, er helt sentralt for å kunne få en dypere forståelse av nazistenes antisemittisme. Dette viser også elevene

i studien ved sine forsøk på å beskrive det jødiske. Uten innsikt i det skillet Confino (2014) beskriver, blir elevenes forståelse både av antisemittismen og av jødene mangelfull og problematisk. Nazistenes antisemittisme blir først håndgripelig for elevene når de tyr til forenklete forklaringer som fremhever jødene som en samlet gruppe som tydelig skilte seg fra den øvrige befolkningen, og antisemittismen som drevet av Hitler alene.

Den tydelige fremmedgjøringen av jødene som finnes hos samtlige grupper som inngikk i studien, fordrer spørsmålet om hvorfor den har oppstått. Skillet som Confino (2014) beskriver, forklarer utfordringen elevene har, men ikke hva den kommer av. Det empiriske materialet som diskuteres i denne artikkelen, kan ikke si noe om hvor elevene i studien har hentet sine forestillinger om jødene, eller i hvilken grad de har gjennomgått undervisning om jøder og jødedømmen utenom undervisningen om Holocaust. Videre finnes det trolige mange ulike mulige forklaringer på observasjonene som er beskrevet i denne artikkelen, og kanskje er det også flere ulike forklaringer som sammen bidrar til fremmedgjøringen. Men fordi disse observasjonene var til stede i samtlige grupper i studien, virker det sannsynlig at i hvert fall deler av årsaken handler om en felles dominerende fortelling om folkemordet, og hvilken rolle konstruksjonen av det jødiske spiller i denne fortellingen.

IMPLIKASJONER FOR UNDERVISNING

Ved å se funnene fra denne artikkelen i lys av den empiriske forskningen som finnes på didaktiseringen av Holocaust og jødisk historie i Norge, er det mulig å delvis forklare dem. Denne forskningen viser at det jødiske i lærebøkene ikke er en del av historien om det norske, men at det som er jødisk, tilhører først og fremst historien om nazismen (Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014; Syse, 2016; Thobro, 2017). Sæle (2021) hevder jødene ser ut til å være satt til å spille rollen som eksempel i historiefagets målsetting om at faget skal fremme toleranse å bygge holdninger. Jødene fremstår som eksempel på hvor galt det kan gå om rasismen vinner frem (Sæle, 2021). Syse (2016) argumenterer langs samme linjer og hevder at Holocaust og nazismen i stor grad er fortolket inn i «en diskurs av toleranse, antirasisme og demokratisk liberalisme» (s. 121), der disse fenomenene først og fremst er motsetningene til vårt eget tolerante demokrati. I denne fortolkningsrammen, hevder Syse, er ikke det spesifikke ved hverken nazismen eller antisemittismen det sentrale. Hagen (2021) har beskrevet hvordan antisemittisme blir forstått på denne måten i utdanningspolitiske dokumenter, og at

mekanismene bak antisemittisme og rasisme sees på som både like og som den viktigste kunnskapen for elevene for å forstå disse fenomenene.

At Holocaust brukes som et eksempel for å forstå både rasisme, ondskap og intoleranse, er ikke i seg selv problematisk, men funnene i denne artikkelen viser at konsekvensene av denne universalistiske didaktiseringen kan være det. At de jødiske og antisemittiske særtrekkene ved Holocaust tones ned i problematisk grad, er ikke en ønsket konsekvens, men det er heller ikke et ukjent fenomen. Gray (2014) beskriver dette som av-jødifiseringen⁷ av Holocaust, og forstår det som en forlengelse av at det kulturelle minnet om Holocaust er i endring. Gray (2014) beskriver hvordan i dag hverken er tabubelagt eller ukjent. I stedet er Holocaust kontinuerlig til stede i Vestens kultur. Baksiden av denne tilstedeværelsen er, ifølge Gray (2014), at Holocaust trivialiseres, og at det dermed blir vanskeligere å forstå Holocaust som en historisk hendelse.

Det er ingen automatikk i at kjennskap til historiske hendelser gir den ønskede innsikten i hvordan fortiden eller mennesker fungerer. Vårt forhold til fortiden er en kompleks prosess og kunnskapsform, med både kognitive og affektive aspekter. Den dominerende didaktiseringen av Holocaust ser ut til å nedprioritere kunnskapselementer som forskningen ser på som helt sentrale for å forstå folkemordet (Confino, 2014). Også de affektive aspektene av undervisningen ser ut til å løfte frem universale mekanismer, og dyrker emosjonell reaksjon fremfor kritisk tenkning (Kverndokk, 2011; Nygård, 2019). Funnene som er beskrevet i denne artikkelen, utfordrer denne måten å tilnærme seg Holocaust på i klasserommet. Den avgjørende innsikten fra denne studien, og den øvrige forskningen på undervisning om Holocaust, er viktigheten av å forankre undervisningen om Holocaust i en bred forståelse av den historiske konteksten som gjorde det mulig at folkemordet kunne skje, og spesielt den rollen stereotypifisering spilte i forkant av det. Først med et slikt solid kunnskapsgrunnlag kan kunnskap om Holocaust inngå i kritisk tenkning og refleksjon. Kjøstvedt (2019) argumenterer for at elevenes kritiske tenkning om Holocaust må ha som utgangspunkt at både de som gjennomførte Holocaust, og de som var ofre for det, var sammensatte grupper. I det å forstå jødene som en sammensatt gruppe ligger dessuten viktigheten av å forstå at jødene også var norske. Mine funn viser at å bryte ned skillet elevene har konstruert mellom seg selv og jødene, er avgjørende for en vellykket holocaustundervisning.

7 Min oversettelse, originalt: «De-judification».

At den universalistiske didaktiseringen av Holocaust videre fører til at antisemittiske stereotyper blir videreformidlet av skolen, er en utilsiktet, og trolig også for de fleste lærere uoppdaget, konsekvens. Denne observasjonen bør likevel prege videre diskusjoner om holocaustundervisning. Dersom skolemyndighetene ønsker at undervisningen om Holocaust skal hindre nye voldshendelser på bakgrunn av antisemittisme og rasisme, bør det at antisemittiske forestillinger dukker opp i studier som denne, være spesielt alarmerende.

Denne artikkelen baserer seg på intervjuer med elever. Det innebærer at selv om det finnes klare teoretiske indikasjoner på at didaktiseringen av Holocaust er en sentral del av forklaringen på elevenes forståelse av jødene i denne fortellingen, kreves det annen forskning for å kunne slå denne koblingen fast. Casestudier eller intervensjonsstudier som bevisst didaktiserte Holocaust i en annen form, ville gitt mer kunnskap om temaet.

REFERANSER

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2002). *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002–2006)*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/pla/2002/0001/ddd/pdfv/157060-handlingsplan.pdf>
- Barbour, R.S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. I: B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research methods in the social sciences* (s. 41–48). SAGE Publications.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85–116.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2010). "You can form your own point of view": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112, 142–181.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2012). Trying to see things differently»: Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40(4), 371–408.
- Bauman, Z. (1997). *Moderniteten og Holocaust*. Vidarforlaget.
- Berenbaum, M. (Red.) (1996). *The "Willing Executioners" / "Ordinary Men" debate*. United States Holocaust Memorial Museum. https://www.ushmm.org/m/pdfs/Publication_OP_1996-01.pdf
- Berggren, E.B., Bruland, B. & Tangestuen, M. (2020). *Rapport frå ein gjennomgang av Hva visste hjemmefronten?* Dreyers forlag.
- Brakstad, I.V. (2021). *Etter folkemordet 1945–*. Samlaget.
- Browning, C.R. (2011). *Revisiting the Holocaust perpetrators. Why did they kill?* The University of Vermont. https://bhecinfo.org/wp-content/uploads/Revisiting-the-Holocaust-Perpetrators_Why-Did-They-Kill.pdf
- Confino, A. (2014). *A world without Jews: The Nazi imagination from persecution to genocide*. Yale University Press.
- Corell, S. (2021). *Likvidasjonen: Historien om holocaust i Norge og jakten på jødisk eiendom*. Gyldendal.

- Davis, B.L. & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education*, 24(1–2), 149–166.
- Driel, B. van (2003). Some reflections on the connection between Holocaust education and intercultural education. *Intercultural Education*, 14(2), 125–137.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.
- Foster, S. (2020). To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust? I: S. Foster, A. Pearce & A. Pettigrew (Red.), *Holocaust education* (s. 28–49). University College London.
- Foster, S., Pearce, A. & Pettigrew, A. (2020). *Holocaust education*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15d7zpf>
- Foster, S., Pettigrew, A., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P. & Lenga, R.A. (2016). *What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools*. UCL Center for Holocaust Education. <https://holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/What-do-students-know-and-understand-about-the-Holocaust1.pdf>
- Gray, M. (2013). Exploring pupil perceptions of Jews, Jewish identity and the Holocaust. *Journal of Modern Jewish Studies*, 12(3), 419–435. <https://doi.org/10.1080/14725886.2013.832564>
- Gray, M. (2014). *Contemporary debates in Holocaust education*. Palgrave Macmillan.
- Hagen, F.S. (2016) «Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?»: *Didaktisk potensiale i fortelling om Holocaust og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole* [masteroppgave]. Høgskolen i Bergen.
- Hagen, F.S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 147–167.
- Hagen, F.S. (under utgivelse). Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. *Acta Didactica*.
- Hertzberg, F. (1999). Å didaktisere et fag – Hva er det? I: C. Nystrøm & M. Ohlsson (Red.), *Svenska på prov: Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov: En vänskrift till Birgitta Garne på 60-årsdagen den 24 november 1999* (s. 31–40). Uppsala universitet.
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl_rapport_2012_web.pdf
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017: Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf
- Kjøstvedt, A.G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I: M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153–171). Universitetsforlaget.
- Kochan, L. (1989, 22. desember). Life over death. *The Jewish Chronicle*.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kverndokk, K. (2011). «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo»: På skoletur til Auschwitz. I: C. Lenz & T.R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 142–162). Universitetsforlaget.
- Kühne, T. (2013). Colonialism and the Holocaust: Continuities, causations, and complexities. *Journal of Genocide Research*, 15(3), 339–362. <https://doi.org/10.1080/14623528.2013.821229>
- Levy, D. & Sznajder, N. (2002). Memory unbound. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 87–106. <https://doi.org/10.1177/1368431002005001002>

- Løvlie, L. (2011). Dannelse og profesjonell tenkning. I: B. Hagtvet & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon* (s. 735–753). Dreyers forlag.
- Maiter, S. & Joseph, A.J. (2017). Researching racism: The colour of face value, challenges and opportunities. *The British Journal of Social Work*, 47(3), 755–772. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw052>
- Michelet, M. (2018). *Hva visste hjemmefronten? Holocaust i Norge: Varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet*. Gyldendal.
- Michelet, M. (2021). *Tilsvar: Svar på motboken til Hva visste hjemmefronten?* Gyldendal.
- Midtbøen, A.H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* (Rapport 2014:10). Institutt for samfunnsforskning.
- NOU 1997: 22. (1997). *Inndragning av jødisk eiendom i Norge under 2. verdenskrig: Utredning fra utvalget som har kartlagt hva som skjedde med jødernes eiendeler i Norge under den 2. verdenskrig og oppgjøret etter krigen*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7e25a3943f9f46178eabf621c7585d8b/no/pdfa/nou199719970022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornylelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nygård, M. (2019). «Vi må aldri glemme ...»: Holocaustdagen som arena for erindring om utryddelsen av de europeiske jødene blant skoleungdom i Norge. *Din. Tidsskrift for religion og kultur*, 2, 87–112.
- Pettigrew, A. (2017). Why teach or learn about the Holocaust? *Holocaust Studies*, 23(3), 263–288. <https://doi.org/10.1080/17504902.2017.1296069>
- Reitan, J. (2016). *Møter med holocaust: Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur* [doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Rosenfeld, G.D. (1999). The politics of uniqueness. *Holocaust and Genocide Studies*, 13(1), 28–61. <https://doi.org/10.1093/hgs/13.1.28>
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (2005). Preparing follow-up questions. I: H.J. Rubin & I.S. Rubin, *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2. utg., s. 173–200). SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226651>
- Salmons, P. (2001). Moral dilemmas: History teaching and the Holocaust. *Teaching History*, 104, 34–40.
- Salmons, P. (2010). Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum. *Teaching History*, 141, 57–63.
- Schweber, S. (2006). “Holocaust fatigue” in teaching today. *Social Education*, 7, 44–50.
- Short, G. (1999). Antiracist education and moral behaviour: Lessons from the Holocaust. *Journal of Moral Education*, 28(1), 49–62. <https://doi.org/10.1080/030572499103304>
- Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme: Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33(1–02), 111–122. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-10>
- Sæle, C. (2021). Jødene som fanger av det jødiske. I: M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 320–340). Universitetsforlaget.
- Søbye, E. (2021). *Hva vet historikerne? Om hjemmefronten og deportasjonen av jødene*. Forlaget Press.
- Thobro, S.A. (2017). Representations of anti-semitism and the holocaust in RE textbooks for Norwegian upper secondary school. I: J. R. Lewis, B.-O. Andreassen & S. A. Thobro (Red.), *Textbook violence* (s. 98–125). Equinox Publishing.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Vedlegg A

Oversikt over bilder brukt i fokusgruppeintervjuer

Nedenfor følger listen med beskrivelser av bildene som blir brukt i fokusgruppeintervjuene. Bildene presenteres i tilfeldig rekkefølge.

- 1) Auschwitz. 1942/43
- 2) «Den nordiske motstandsbevegelsen» demonstrerer i Kristiansand. 19.07.2017
- 3) Norske muslimer slår ring rundt synagogen i Oslo. 21.02.2015
- 4) Amerikanske soldater på D-dagen. 06.06.1944
- 5) Fransk kvinne anklaget for å ha et forhold med en tysk soldat blir skamklipt og slått. Frankrike. 1945*
- 6) «Snublesteiner» på Møhlenpris, Bergen. 07.06.2018
- 7) Tigger i Moss. 2012
- 8) Nynazister som har blitt angrepet av motdemonstranter, California. 2016*
- 9) Anders Behring Breivik under rettssaken mot ham, Oslo. 20.04.2012*
- 10) Demonstrasjon med oppfordring om å boikotte Israel. 01.05.2017
- 11) Annonse fra en østlandsk avis med teksten «Hybel til leie for dame, ikke nordlending». 1950-tallet
- 12) Et tysk par som leser aviser «Der Stürmer». Overskriften lyder: «Rasespørsmålet er nøkkelen til verdenshistorien». 1930-tallet
- 13) Hærverk på trafikkskiltet som viser Bodøs samiske navn, Bådådjo. 2011
- 14) Hærverk på asylmottak. 09.2008
- 15) Hærverk, Oslo. 1942
- 16) Fenerbahçe-supportere vifter med banan. 05.2013
- 17) Medlemmer av Ku Klux Klan, Chicago. 1920
- 18) Undervisning i raselære, Tyskland. 1930-tallet.
- 19) Skilt med påskriften «WE WANT WHITE TENANTS IN OUR WHITE COMMUNITY», Detroit, Michigan. 1942

- 20) Meme om rasisme. 2010-tallet*
- 21) Chelsea-supportere. 2015
- 22) President Obama holder tale ved Martin Luther King-minnesmerket.
- 23) Pride-parade, Istanbul. 20.06.2013
- 24) Svensk politi med hijab. 2010-tallet
- 25) Protest mot apartheid, Sør-Afrika. 1980

Bilder merket med * ble ikke brukt under intervjuene på skole A. I stedet ble disse bildene brukt:

- 1) Mann med turban i den britiske garden. 2015
- 2) Meme om rasisme. 2010-tallet

Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Informasjon- og samtykkeskjema
3. Intervju-guide: Bilder brukt under intervjuene

[Meldeskjema](#) / [Rasismeforståelse hos elever i den norske skolen.](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

199819

Prosjekttittel

Rasismeforståelse hos elever i den norske skolen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Senter for utdanningsforskning

Prosjektansvarlig

Fredrik Stenhjem Hagen

Prosjektperiode

01.08.2018 - 31.07.2021

[Meldeskjema](#) 

Dato

15.02.2019

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.19, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.21

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt til foreldre og foresatte i klasse XX ved XXXXXXXX skole

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Fredrik Stenhjem Hagen, og jeg arbeider for tiden med en doktorgrad ved Høgskulen på Vestlandet, tidligere Høgskolen i Bergen. Forskningsprosjektet mitt handler om hvordan elever i den norske skolen forstår rasisme som fenomen, og hvordan de reflekterer rundt ulike problemstillinger knyttet til dette fenomenet. I det henseende ønsker jeg å utføre gruppeintervjuer med elever i ungdomskolen, blant annet på XXXXXXXX skole. Målet med prosjektet er å bidra med kunnskap som skal gjøre fremtidens lærere bedre rustet til å undervise om- og forebygge rasisme. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd.

Hva innebærer det å delta i studien?

Under gruppeintervjuene vil det bli gjort lydopptak, og sitater fra disse vil kunne bli publisert i avhandlingen, og i artikler knyttet til avhandlingen. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen deltakere i prosjektet i publikasjoner. Det vil ikke bli registrert noen form for persondata som kan knytte intervjuene tilbake til enkeltelever. Også skolen vil bli anonymisert i avhandlingen. Alle data vil bli lagret på en PC sikret med passord og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Utenom meg selv, vil kun forskere med tilknytning til prosjektet få tilgang til datamaterialet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.08.2021. Ved prosjektets slutt vil datamaterialet slettes. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Frivillig samtykke

Jeg håper dere er positive til å la deres barn delta i prosjektet. Jeg vil gjøre mitt ytterste for å forklare barna hva som er målet med prosjektet, og hva informasjonen vil bli brukt til. Jeg svarer mer enn gjerne på alle spørsmål dere som foreldre/foresatte og barna deres måtte ha. Jeg trenger tillatelse fra foreldre/foresatte til alle barna som skal delta i prosjektet i form av en underskrift (se baksiden av arket). Alle som deltar kan velge å trekke seg når som helst i prosjektperioden, og trenger ikke å oppgi en årsak til dette.

Dine rettigheter:

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn,
- å få rettet personopplysninger om ditt barn,
- få slettet personopplysninger om ditt barn,
- få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger.

Som foresatt har du også rett til å se intervjuguide før intervjuene er gjennomført om du ønsker det.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt, og ditt barns samtykke.

Dersom du har spørsmål til studien, eller ønsker å trekke ditt barn, ta kontakt med:

Phd student: Fredrik Hagen, Fredrik.Stenhjem.Hagen@hvl.no, 55585512

Prosjektleder: Postdoktor Reidun Faye, rhf@hvl.no, 55585858

HVLs personvernombud: Halfdan Mellbye, personverombud@hvl.no, 55301031

Med beste hilsen,

Fredrik Stenhjem Hagen

Jeg gir herved tillatelse til at Fredrik Stenhjem Hagen kan innhente og lagre lydopptak av min sønn/datter under gruppeintervjuer på XXXXXXXX skole i forbindelse med sitt forskningsprosjekt. Alle opplysningene vil anonymiseres, og ingen personer kan identifiseres i publiserte forskningsresultater.

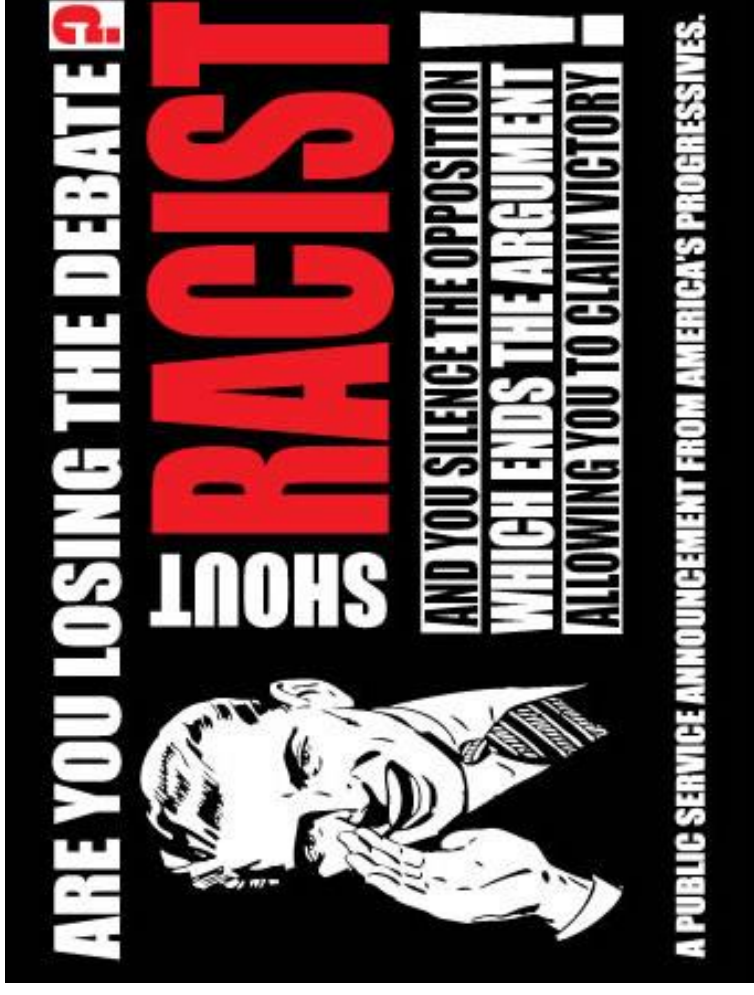
Dato:

Navn:

Bilder brukt under intervjuene



Norske muslimer står ring rundt synagogen i Oslo.
21.02.2015



«Meme» om rasisme. 2018



Demonstrasjon med oppfordring til å boikotte Israel. 01.05.2017



Svensk politi med hijab.
2010-tallet



Undervisning i raselære,
Tyskland. 1930-tallet



Amerikanske soldater på D-Dagen.
06.06.1944



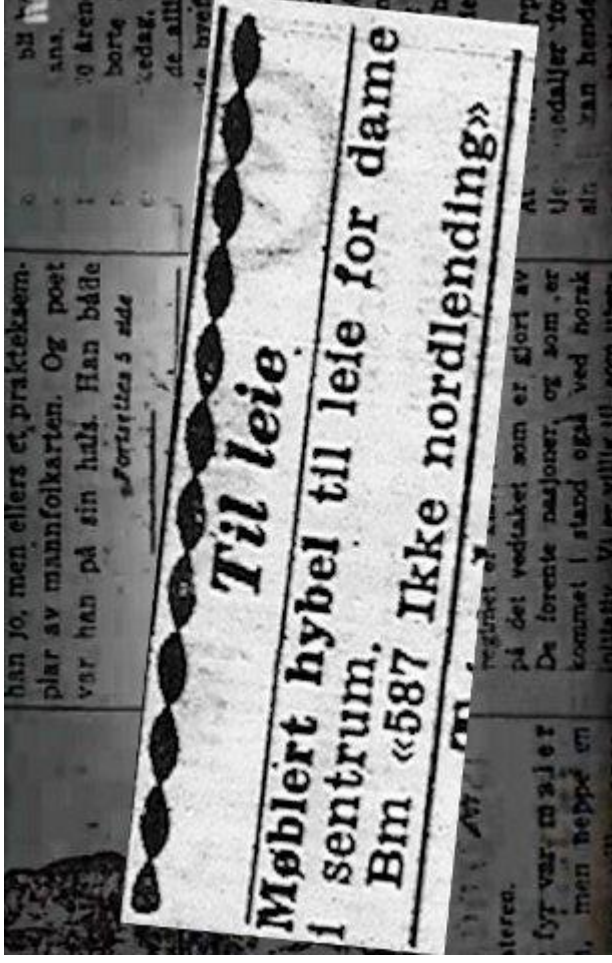
Pride-parade, Istanbul. 20.06.2013



Et tysk par leser avisen «Der Stürmer». Overskriften lyder: «Rasespørsmålet er nøkkelen til verdenshistorien». 1930-tallet



Protest mot apartheid, Sør-Afrika. 1980



Annons fra en østlandsk avis. 1950-tallet



Chelsea-supportere. 2015



President Obama holder tale ved Martin Luther King-minnesmerket. 18.01.2010



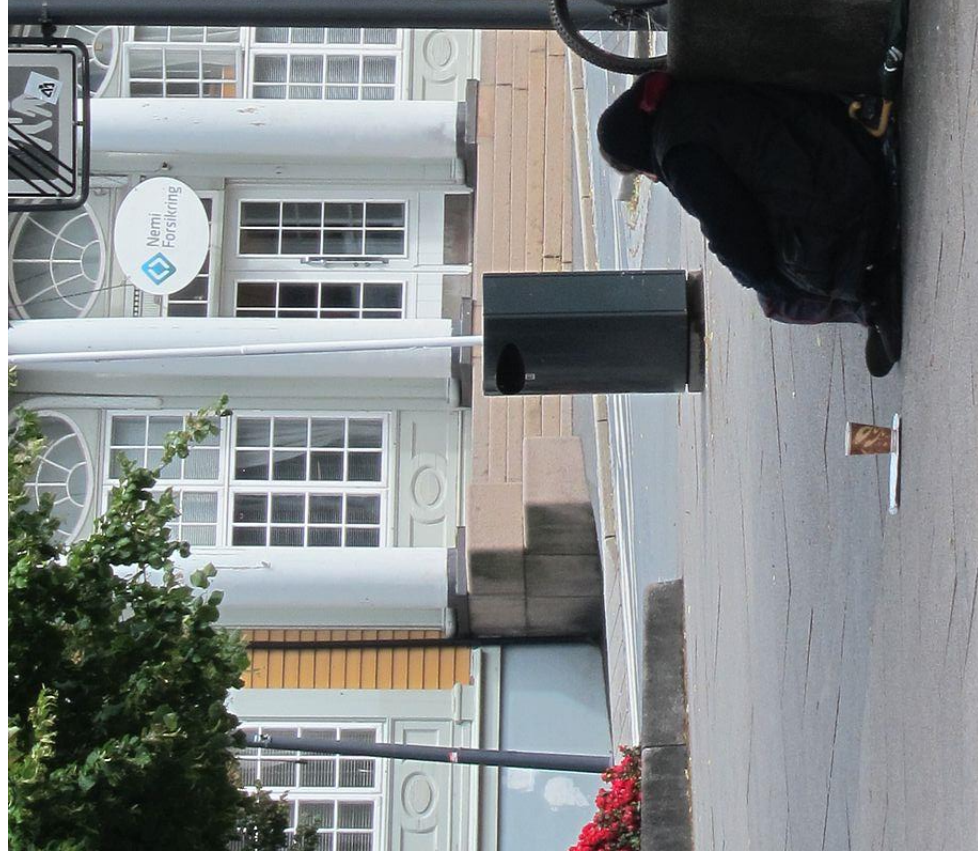
Mann med turban i den britiske garden. 2015



Detroit, Michigan. 1942



«Snublesteiner» på Møhlenpris, Bergen. 7.06.2018



Tigger i Moss,
2012



Hærverk, Oslo. 1942



Hærverk på trafikkskiltet som viser Bodøs samiske navn, Bådådådjo. 2011



Medlemmer av Ku Klux Klan, Chicago. 1920



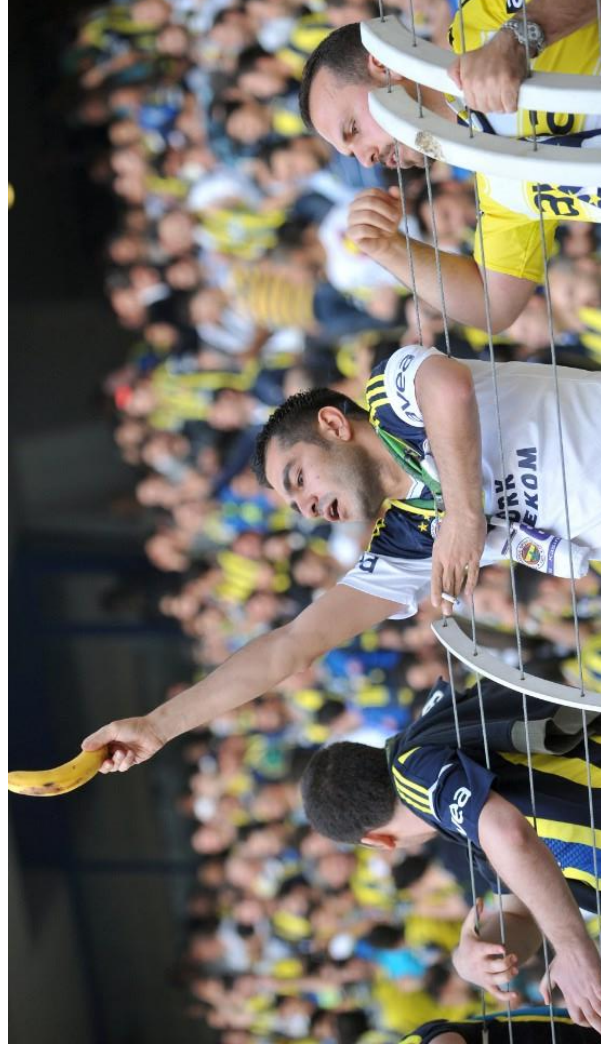
Auschwitz. 1942/43.



Den nordiske motstandsbevegelsen demonstrerer i Kristiansand. 29.07.2017



Hærverk på asylmottak. 09.2008



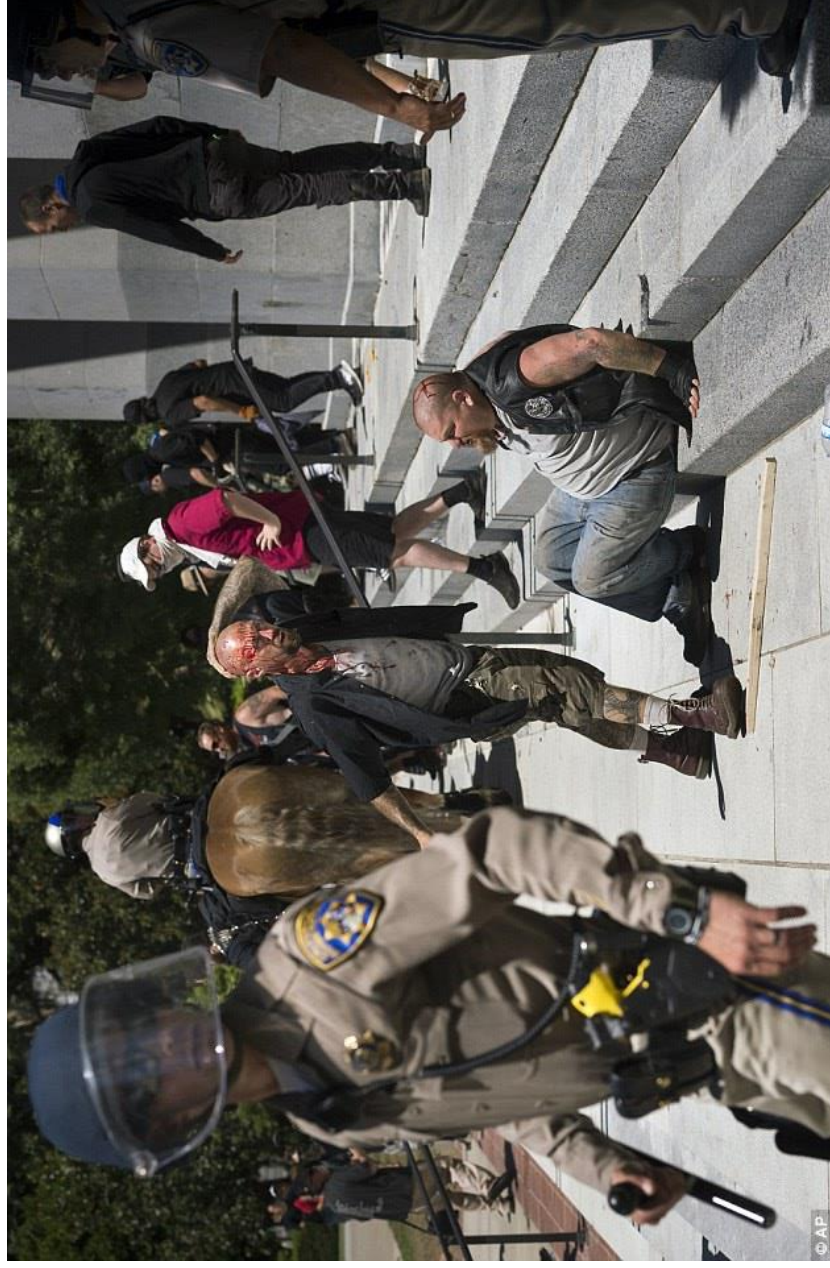
Fenerbahce-supportere. 05.2013



«Meme» om rasisme, 2010-tallet



Anders Behring Breivik under rettsaken mot ham, Oslo. 20.04.2012



Nynazister som har blitt angrepet av motdemonstranter, California. 2016



Kvinne anklaget for å ha et forhold med en tysk soldat blir skamklypt og slått, Frankrike. 1945