

Fredrik Stenhjem Hagen
Høgskulen på Vestlandet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.8950>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license. (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

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

Sammendrag

Denne artikkelen undersøker hvordan norske ungdomsskoleelever forstår motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. Denne studien er aktuell fordi LK20 fremhever kunnskap om Holocaust som et virkemiddel til å motarbeide fremtidig ekstremisme. Artikkelen baserer seg på intervjuer gjort med 41 elever i niendeklasse på fire ulike ungdomsskoler. Analysen baserer seg på teoretiske perspektiver på historisk empati og spesielt fokus rettes mot hvordan elevene i studien forholder seg de historiske aktørene. Studien viser at hovedmomentet i elevenes forståelse av Holocaust er Hitlers personlige antisemittisme, mens de i stor grad forklarer vanlige tyskeres bidrag til gjennomføringen som et resultat av frykt. Artikkelen argumenterer for at denne forståelsen synliggjør utfordringene ved den instrumentelle tilnærmingen til Holocaust som skisseres i LK20.

Nøkkelord: Holocaust, historisk empati, historiedidaktikk, kritisk tenkning, danning

Pupils' perceptions of the motivations of those who took part in the Holocaust

Abstract

This article explores how Norwegian secondary school pupils understand the motives of those who took part in the Holocaust. This study is particularly relevant because the new Norwegian curriculum from 2020 presents holocaust education as a way of stopping future extremism. The article is based on interviews with 41 pupils at four different secondary schools. The analysis is based on theoretical perspectives on historical empathy and focuses on how the pupils in the study engage with the historical participants. The study shows that the main component of the pupils' understanding of the Holocaust is Hitler's personal anti-Semitism. At the same time, they explain the other Germans participating in the genocide as mostly due to fear. The present article argues that this way of understanding the Holocaust is a hindrance with regard to reaching the goals in the curriculum.

Keywords: Holocaust, Historical Empathy, History Didactics, Critical Thinking, Bildung

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 en 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

europiske 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 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

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

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; Kjöstvedt, 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 omkring 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 tredde 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 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 hvis lidelse ikke er overførbar 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

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

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 og 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 og 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 forstås seg selv og sin egen samtid. Nettopp viktigheten av den historiske dimensjonen av begrepet har gjort at Barton og 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

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

og evne til å sammenligne seg med fortidens mennesker (den affektive dimensjonen). Endacott og 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 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 samtaler deres. På denne måten kunne elevene i størst mulig grad selv ramme inn samtalerne. Under samtalerne stilte jeg oppfølgingsspørsmål etter mal av Rubin og Rubin (2005).

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

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.

Inspirert av Barton og 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 Bildene ble valgt for å representere et bredt spekter av former som disse fenomenene kan ta. 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 fem knyttet direkte opp til historien om Holocaust, mens ytterligere to var knyttet til historien om andre verdenskrig. Det var også tre bilder som kan knyttes til nynazisme. De fem bildene som var sterkest knyttet til Holocaust viste antisemittisk hærverk på et butikkvindu i Oslo i 1942, tyske tenåringer som får undervisning i «raselære», et tysk par som leser avisen «Der Stürmer», jødiske fanger som ankommer Auschwitz og et par med «snublesteiner» fra Bergen. Et fotografi viste amerikanske soldater på D-Dagen i

⁵ Se vedlegg A for en fullstendig liste over bildene.

1944 og et annet viste en fransk kvinne som hadde blitt skamklippet av franske motstandsmenn i 1945. I tillegg til disse bildene som knyttes til andre verdenskrig og nazismen, var det et fotografi av «Den nordiske motstandsbevegelsen», et av Anders Behring Breivik og et av skamslåtte nynazister i USA fra 2016. Disse kan alle knyttes til nynazismen som fenomen. Disse bildene ble valgt fordi de representerte ulike aspekter ved nazismen og andre verdenskrig. Det vil si de representerte både direkte vold mot jødene, og den mer subtile antisemittiske propagandaen, men også motstand mot nazismen og minnekulturen i etterkant. Bildet av den franske skamklippede kvinnen ble valgt for å problematisere en eventuelt forenklet forestilling om godhet og ondskap under krigen. Selv om alle gruppene endte opp med å snakke om motivene bak og gjennomføringen av Holocaust, spant samtalen ut av ulike bilder og refleksjoner. Bildene var selvsagt førenende for hvilke samtaler som oppstod under intervjuene, likevel nærmet elevene seg de samme forstillingene og argumentene uavhengig av hvilke bilder samtalen oppstod fra. De er disse delte ideene som er det empiriske grunnlaget videre i denne teksten.

Alle elevene hadde vært 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 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 enkeltsiter 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 enkeltsiter. 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 Hitler⁶

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

⁶ Hentet fra gruppe C-2

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 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 bidra 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 og 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 og 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

hjelp 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.

Om forfatteren

Fredrik Stenhjem Hagen er høyskolelektor ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), campus Bergen. Hagen har skrevet en avhandling om Holocaust som et sentralt didaktisk element i skolens arbeid mot rasisme og diskriminering.

Institusjonstilknytning: Høgskulen på Vestlandet, Inndalsveien 28, 5063 Bergen
E-post: Freh@hvl.no

Referanser

- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt*. [Doktorgradsavhandling. Malmö universitet]. <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*, (s. 41-48). 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://bheinfo.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. I Foster, Pearce, A., & Pettigrew, A. (Red.). *Holocaust Education*. UCL Press. (s. 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*. Sage Publications.
- Davis, B. L. & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education*, 24(1-2), 149-166.
- 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>
- 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, 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). 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*. Høyskolen 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). Rowman and Littlefield.
- Foster, S. (2020). To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust? I Foster, Pearce, A., & Pettigrew, A. (Red.). *Holocaust Education* (s. 28-49). 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 F. S. (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*. Pax.
- HL-senteret. (2012). *Antisemittisme i Norge? : Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. HL-senteret.
- Kochan, L. (1989) Life over death. *Jewish Chronicle*. 22. Desember, 25.
- Kohlmeier, J. (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). 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). 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*. 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*. 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*, 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?* Polity Press.
- Pettigrew, A. (2010). Limited lessons from the Holocaust? Critically considering the 'anti-racist' and citizenship potential. *Teaching History*, 141, 50–55.
- Postholm, M. B. (2011) *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 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*, 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>
- 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), 8-24.

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, Bådåddjo. 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