



Høgskolen i Bergen

Mastergradsoppgave

MSAM613

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2016 12:00	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
SIS-kode:	MSAM613 1 MGM	Studiepoeng:	60
Eksamensform:	Masteroppgave og muntlig eksamen		
Intern sensor:	Sissel Rosland		

Student

Kandidatnr.: 301

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

*«Om man ikke skal bruke tid på Holocaust,
hva skal man bruke det på da?»*

Didaktisk potensiale i fortellingen om Holocaust
og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole

The didactical potential in the story of the Holocaust
and how it is maintained in Norwegian schools

Fredrik Stenhjem Hagen

Master i samfunnsfagdidaktikk

Avdeling for lærerutdanning

Innleveringsdato 18.05.2016

Sammendrag

Denne oppgaven er en studie av hva som er det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust, og hvordan det blir ivaretatt i den norske skolen. Dette er gjort ved analyse av lærebøker i historie og intervjuer av lærere på ungdomstrinnet. Analysene er gjort med bakgrunn i fortellingsteori og teoretiske diskusjoner om holocaustundervisning. Forskerne som har deltatt i denne diskusjonen, kan deles i to grupper: De som tror Holocaust kan lære elevene om holdninger og rasisme, og de som tror det finnes liten lærdom i denne fortellingen utenom dens historiske betydning.

Jeg har konkludert med at innholdet i lærebøkene i stor grad er preget av vold og skrevet som tragedier. Det siste innebærer at fortellingene i bøkene får tydelig frem at Holocaust ikke var uunngåelig, samtidig som ingen klarte å stanse utviklingen på noe trinn i prosessen. De skyldige i dette var ifølge lærebøkene alle de som ikke agerte og arbeidet mot de nazistiske styresmaktene og overgriperne.

Lærernes fortelling om Holocaust var overraskende ahistorisk og moraliserende. Lærerne var selv tydelige på at dette var et bevisst valg, mest fordi de mente at denne fortellingen har en etisk «merverdi», eller mer konkret: At elevene gjennom undervisningen om Holocaust kunne få inn gode holdninger til menneskeverd og ta avstand fra alle former for rasisme.

Sett under ett er det tydelig at det fremste målet både for lærere og lærebokforfattere er at undervisningen om Holocaust fungerer slik at elevene blir «motstandsdyktige» og i stand til å hindre at noe lignende kan skje igjen. Denne ambisjonen er så pass førende at den synes å gå ut over undervisningen om Holocaust som en viktig historisk hendelse med både kortsikte og langsiktige årsaker og ettervirkninger.

Abstract

This thesis studies the didactical potential in the story of the Holocaust, and expose how this potential is maintained in Norwegian schools. This was done by studying textbooks in history for ninth grade, and by interviewing teachers. The analysis was done with narrative-theory and theoretical discussions on the Holocaust as a basis. Those writing on the subject can be divided into two groups: Those who believe the story of the Holocaust can teach students valuable lessons on racism and human dignity, and those who believe it holds no lessons beside its historical significance.

I concluded that Norwegian textbooks are violent and have a tragic narration of the Holocaust. This means that the narrative underlines the fact that the Holocaust was not inevitable, but still no one was able to stop it from happening. Those responsible for that are the people who did not oppose the German regime.

The teacher's narrative was surprisingly a-historic and moralising. However this was a conscious choice. The teachers believed that the Holocaust held lessons on racism and human dignity, and that the main goal when teaching about the Holocaust was getting this message through.

Both the textbooks and the teachers believed that the story of the Holocaust could make pupils able to stand up against racism and thus stopping anything like the Holocaust ever to happen again. This ambition was so important that it seemed to overthrow the idea of Holocaust as an historical event, with its historical causes and implications.

Forord

Denne oppgaven begynte med en ide om sammenhengen mellom de historiene vi forteller og hvilke mennesker vi ønsker at våre barn skal være. Oppgaven har senere skiftet fokus mange ganger, også sent i prosessen. I møte med teori og empiri har jeg ofte blitt overrasket av hva som egentlig er det interessante. Hele tiden har min veileder Karl Egil Johansen holdt skrivingen i tøylene og fått oppgaven tilbake på rett spor. For det har han min varmeste takknemlighet.

Jeg må også takke de lærerne som har stilt opp til intervju. Uten deres bidrag hadde denne oppgaven manglet en helt sentral dimensjon.

Til slutt vil jeg takke de personene som jeg har, gjennom samtaler og epostutvekslinger, fått dele tankene mine med. Takk til Lise Paltiel, Maren Karlsen og mine medstudenter.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	Side 1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	Side 1
1.2 Problemstilling	Side 2
1.3 Problematiske ord og begreper	Side 4
1.4 Oppgavens struktur	Side 5
Del 1: Hva kan elever lære av Holocaust?	Side 7
Kapittel 2: Holocaust som fortelling, fortelling som formidlingsform	Side 8
2.1 Historie, fortelling og moral	Side 8
2.2 Fortellingen som undervisningsform	Side 11
2.3 Personifisering og Personalisering	Side 13
2.4 Et forsvar av den lille historien	Side 15
2.5 Oppsummering	Side 16
Kapittel 3: Holocaust som undervisningstema	Side 17
3.1 Hva kan man lære av Holocaust?	Side 17
3.2 Holocaust som undervisningstema i Norge	Side 21
3.3 Hvordan skal man undervise om Holocaust?	Side 23
3.4 Å utsette elever for andres lidelse	Side 25
3.5 Barn som implisitt leser av lærebøker	Side 26
3.6 Oppsummering	Side 27
Del 2: Hva elever lærer om Holocaust	Side 29
Kapittel 4: Metodiske tilnærminger	Side 30
4.1 Metodisk tilnærming til lærebøker	Side 30
4.1.1 Kildeutvalg	Side 30
4.1.2 Kvalitative tilnærminger til lærebøker	Side 31
4.2 Metodiske tilnærminger til lærerintervjuer	Side 33

Kapittel 5: Holocausts didaktiske poetikk	Side 36
5.1 Presentasjon av lærebøkene	Side 36
5.1.1 Hellerud, S. V. Knutsen, K. & Moen, S. (2007) <i>Matriks: Historie 9</i>	Side 36
5.1.1.1 Tekstanalyse	Side 37
5.1.1.2 Bildeanalyse	Side 40
5.1.1.3 Oppgaveanalyse	Side 42
5.1.2 Skjønsberg, H. (2007) <i>Underveis: Historie 9</i>	Side 43
5.1.2.1 Tekstanalyse	Side 43
5.1.2.2 Bildeanalyse	Side 47
5.1.2.3 Oppgaveanalyse	Side 49
5.1.3 Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007) <i>Makt og menneske: Historie 9</i>	Side 50
5.1.3.1 Tekstanalyse	Side 50
5.1.3.2 Bildeanalyse	Side 53
5.1.3.3 Oppgaveanalyse	Side 58
5.2 Sammenfatning og sammenligning	Side 61
5.2.1 USHMMs lærerveiledning og lærebøkene	Side 62
5.2.2 Personalisering og personifisering	Side 68
5.2.3 Sjangerkategorisering av Holocaustfortellingene	Side 70
5.2.4 Den didaktiske poetikk	Side 73
Kapittel 6: Holocausts didaktiske praktikk	Side 74
6.1 Presentasjon av intervjuer	Side 74
6.1.1 Lærer A: « <i>Med den teknologien som finnes i dag kan elevene lett finne fakta, det er ikke det undervisningen må handle om</i> »	Side 74
6.1.2 Lærer B: « <i>Det er viktig med fortellingen, ikke bare tellingen</i> »	Side 76
6.1.3 Lærer C: « <i>Holocaust var noe som skjedde da, men</i>	

<i>det er like aktuelt i dag»</i>	Side 78
6.1.4 Lærer D: «Å hindre en av være elever å havne i et høyreekstremt miljø, er gevinst nok til å forsvare å reise på en kostbar tur»	Side 80
6.1.5 Lærer E: «Hele formålet til faget er å verne om demokratiet, og om man da ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?»	Side 81
6.1.6 Lærer F: «Holocaust er så visuelt, du kan ikke lese deg til en forståelse av det, du må på en måte se det»	Side 83
6.2 Sammenfatning og sammenligning	Side 85
6.2.1 Gjenkjennelse som læringsmål	Side 85
6.2.2 Hvorfor fortelle om «vanlige» mennesker?	Side 87
6.2.3 Holocaust som metafor	Side 89
6.2.4 Holocaust som katalysator for moralsk utvikling	Side 91
Kapittel 7: Avslutning og konklusjon	Side 93
7.1 Holocaust som voldstragedie	Side 93
7.2 Holocaust som en moralsk fortelling	Side 95
7.3 Hva er det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust, og hvordan blir det ivaretatt i den norske skolen?	Side 97
Litteratur	Side 99

Kapittel 1: Innledning

I denne oppgaven skal jeg se på historien om Holocaust i et didaktisk perspektiv. Dette innebærer både å se på hvilket potensielt læringsbytte som finnes i historien om Holocaust, og hvordan dette potensialet blir i vare tatt i skolen. Samtidig er det også en sentral del av oppgaven å diskutere hvordan dette potensiale kan undersøkes, og hvordan ulike perspektiver endrer forståelsen av holocaustundervisning som fenomen.

Holocaust er valgt fordi det står i vår historiske bevissthet som en helt spesiell voldelig hendelse. Et nærblikk på hvordan vi forholder oss til denne grusomheten, og hvordan vi mener barn kan forholde seg til den, sier noe om vårt forhold til historien. Holocaust er også spesielt i denne sammenhengen fordi man ofte trekker frem nytten av å kjenne til hendelsen. Det blir således ofte sagt at man må lære om Holocaust for å hindre at noe lignende skjer igjen. Men hva betyr egentlig dette, og hvilke implikasjoner får det for undervisningen?

I dette kapittelet skal jeg kort gjøre greie for oppgavens bakgrunn, problemstilling og innhold. Jeg vil samtidig si noe om de kildene som danner grunnlaget for oppgaven, og jeg vil også prøve å klargjøre en del ord og begreper som kan være problematiske når man analyserer dette emnet.

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Mitt utgangspunkt for å gå inn i denne tematikken, er at det er en krysning mellom en rekke interessante temaer. På den ene siden er fortellingen om Holocaust spennende, både i seg selv, men ikke minst i hva denne fortellingen representerer for mennesker i Vesten i dag. På mange måter preger denne hendelsen vår tenkning om ondskap og lidelse på samme måten som forestillingen om helvete preget middelaldermenneskets tenkning om disse tematikkene. På den andre siden er også barnets utvikling og skolens rolle som oppdrager og dannelsesagent et interessant og aktuelt tema. Undervisningen i skolen står i konstant spenn mellom lærernes ønsker, politisk styring og samfunnets krav. Resultatet er at undervisningen fremstår som et konglomerat av nytte og danning, tradisjoner og nyvinninger.

Denne oppgaven befinner seg der hvor disse to helt ulike fenomenene møtes. I en oppgave som dette skal man være forsiktig med å utrope sin egen tematikk som unik, men om ikke Holocaust preger historieundervisningen mer enn andre temaer, så preger det i hvert fall undervisningen på en særegen måte. Flere av lærerne som er intervjuet til denne oppgaven uttalte at historien om Holocaust er helt sentral i samfunnsfaget.

Det er likevel ikke gitt at det skal være slik. Det må være noe med vår *forståelse* av Holocaust som fenomen eller av skolens oppgave, som gjør at dette forholdet blir så sterkt. Denne problematikken er den sentrale bakgrunnen for at jeg har valgt å gå inn i denne tematikken. Det er mulig, for ikke si sannsynlig, at Holocausts rolle i historieundervisningen vil endre seg i tiden som kommer. Men akkurat nå er både vårt forhold til Holocaust og vår forhold til skolen på et punkt hvor denne krysningen fremstår som helt sentral i vår tenkning om historieundervisning.

1.2 Problemstilling

I møte med hendelser som Holocaust er det vanlig å si at dette ikke kunne skjedd i dag. Utgangspunktet for et slikt utsagt er en antagelse om at den moralske utviklingen i et samfunn alltid går fremover. Men slik er det nødvendigvis ikke. Dersom et samfunn skal fortsette å utvikle sin moral, må fortidens erfaringer og tanker videreføres til den neste generasjonen. Det er gjennom dette arbeidet at samfunnet kan hindre systematiske overgrep mot grupper eller individer.

Dette kan gjøres på flere måter. For eksempel kan man diskutere etiske dilemmaer eksplisitt, men det er en fare for at en slik diskusjon kan bli vanskelig å overføre til virkeligheten. Et grep for å motvirke dette er å kontekstualisere og å fortelle historier. Her er det lett å gå i en felle. Det er lett å tenke at enkelte historier har en iboende moral i seg. Dermed handler diskusjonen ofte om *hva* som undervises og ikke om *hvordan* det blir undervist. Undervisningsformen har stor innflytelse på hvordan elever tenker rundt et tema. Det er gjerne ikke nok å sette av x-antall timer i skolen til utvikling av etikk. Samtidig må man også spørre seg selv om man i det hele tatt kan lære *av* fortiden eller om vi bare kan lære *om* den. Man må også spørre seg om det er historievitenskaplig forsvarlig å påtvinge vår moralske tenkning på tidligere tider, eller

sagt mer konkret: I hvilken grad er det forsvarlig å vise frem et dødt menneske i håp om at en elev skal lære noe av det?

Enhver som underviser i historie har definisjonsmakt over historien. Den amerikanske historikeren Hayden White legger stor vekt på at fortellingen er en nødvendighet i historieformidling, samtidig som den tilegner enhver historie en moral.¹ White legger frem en analysemodell for å avdekke *virkelighetsoppfatningen* til forfattere av historietekster. Denne metoden kan også gi oss verdifull innsikt når vi snakker om historiefaget i skolen. En av utfordringene med dette, og noe av det jeg ønsker å oppnå med denne oppgaven, er å utvikle en metode hvor Whites fortellingsbegrep kan benyttes på historiefaget i skolen. White selv forholdt seg til tekster av historikere, men i en skolesammenheng er det ikke tilstrekkelig å forholde seg til en lærebok alene. Dette er fordi:

- i) Mesteparten av historieformidlingen og refleksjonen skjer utenfor læreboken (dog i lys av den).
- ii) Forfatterens virkelighetsoppfatning preger ikke læreboken på samme måte som det gjør den historiefaglige teksten. I læreboken er også forfatterens forståelse av eleven som leser og hans repertoar av didaktiske strategier sentrale for den ferdige teksten.

Dette betyr at for å avdekke fortellingen om Holocaust i skolen må vi se på hvordan tekster er skrevet, hvilke bilder som er brukt og hvilke oppgaver som er gitt. Samtidig er det også helt nødvendig å få frem lærernes stemmer i en slik diskusjon. Det er de som legger opp undervisningen og deres tenkning om tematikken er styrende for hvordan historien blir fortalt.

Det er lærebokens fremstilling sammen med lærerens intensjoner og formidling som bestemmer hva Holocaust som tema i skolen er. Å avdekke dette er et omstendelig arbeid, men forhåpentligvis kan denne oppgaven gjøre det noe tydeligere. Samtidig må det påpekes at hensikten med denne oppgaven ikke er å avsløre dårlige lærebøker eller lærere, men å skape et grunnlag for videre diskusjon.

¹ White (2003) s.55-61

Problemstillingen er som følger:

Hva er det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust, og hvordan blir det ivare tatt i den norske skolen?

Ut i fra denne hovedproblemstillingen kan det utledes to underordnede problemstillinger:

Hvordan fortelles historien om Holocaust?

Hvilken tenkning ligger til grunn for undervisningen om Holocaust?

Disse to underproblemstillingene konkretiserer hovedproblemstillingen. Det finnes et utall måter å angripe og analysere en fortelling på. Jeg har valgt disse to nedslagsfeltene fordi jeg tror de kan danne grunnlag for en fruktbar diskusjonen om holocaustfortellingen.

1.3 Problematiske ord og begreper

I enhver tekst om temaer som Holocaust skal den som skriver trå forsiktig. Mange av ordene som blir brukt om dette temaet har sklidd over i dagligtalen og fått andre meninger. Andre ord kan gis flere ulike betydninger, selv innenfor academia. Derfor er det nødvendig med en klargjøring så tidlig som mulig i oppgaven.

Det vanskeligste ordet å få klarhet i er selve ordet Holocaust. Det er i hovedsak to ulike måter å bruke dette begrepet på. Det kan brukes om nazistenes folkemord på de europeiske jødene, eller det kan brukes om nazistenes fengsling og mord på alle grupper av mennesker som ikke passet inn i deres tankesett.

I de siste årene har vi sett at stadig flere grupper har fått plass under fanen Holocaust. Selv om en bevisstgjøring om dette er positivt i seg selv, velger jeg å bruke den «klassiske» definisjonen av begrepet i denne oppgaven. Det er flere grunner til dette, blant annet at verdens største premissleverandør i diskusjonen om Holocaust som undervisningstema, United States Holocaust Memorial Museum, bruker denne definisjonen. Samtidig er det viktig å merke seg at både de lærerne som er intervjuet og lærebøkene som er analysert, har ulike meninger om hva som bør legges inn i holocaustbegrepet.

Det er også verdt å merke seg at bruken av ordet Holocaust synes å variere med politisk ståsted. Personer som befinner seg til venstre i politikken, later til å bruke Holocaust oftere som et samlebegrep for nazistenes overgrep mot ulike folkegrupper enn utelukkende om forfølgelsene av jødene. Denne politiske bruken av begrepet er nok et tegn på hvilken posisjon Holocaust har i vår forståelse av fortiden.

Et annet ord som kan være problematisk er «jøde». Det jødiske er både noe religiøst, noe kulturelt og samtidig betegnelsen for en etnisk gruppe. I den nazistiske tenkningen var alle disse det samme, men for alle andre er det nyttig å vite om at det finnes ulike betydninger av begrepet. Når det er referert til noe jødisk i denne oppgaven, er det fordi dette fenomenet eller denne personen selv anser seg som jøde.

Denne uklarheten om hva som menes med det jødiske, preger også de lærebøkene og de lærerne som er analysert i denne oppgaven. Det stilles i liten grad spørsmål om hva som defineres som jødisk, i stor grad er det nazistene som får definere det jødiske. Når det diskuteres drapstall eller deportasjoner på jøder, er antagelsen i lærebøkene at de aktuelle personene er jødiske, selv om det er overgriperne og ikke ofrene selv som har definert seg som jøde.

1.4 Oppgavens struktur

Jeg har valgt å disponere denne oppgaven med et tydelig skille mellom den teoretisk delen (Del 1) og den analytiske delen (Del 2) av oppgaven. Det er to ulike grunner til dette valget. For det første handler det om klarhet. Jeg vil tydelig markere hva som er diskusjon og presentasjon av andres teori og hva som er min egen analyse. Jeg tror dette gjør det lettere for leseren å orientere seg, samtidig som det i større grad yter teoretikerne rettferdighet. For det andre ønsker jeg å understreke at den teoretiske diskusjonen er interessant i seg selv, også uten analytisk anvendelse på et spesifikt materiale.

Den første delen av oppgaven består av to kapitler. I kapittel 2 diskuteres fortellingen som historiefagets formidlingsform, og i kapittel 3 diskuteres den teoretiske tenkning rundt Holocaust som undervisningstema. Disse to kapitlene er et forsøk på å undersøke hva som er det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust.

Den andre delen av oppgaven består av metode og analyse. I kapittel 4 vil jeg kort gå gjennom det metodiske grunnlaget for lærebokanalysen og lærerintervjuene som er gjort til denne oppgaven. I kapittel 5 blir lærebokanalysene lagt frem og drøftet opp mot teorien, og i kapittel 6 blir det samme gjort med intervjuene. Sammen er disse kapitlene et forsøk på å svare på spørsmålet om hvordan det didaktiske potensialet i holocaustfortellingen blir ivaretatt. I kapittel 7 helt til slutt prøver jeg å oppsummerer de funnene som er blitt gjort, samtidig som jeg deler min egen refleksjon rundt tematikken.



Del 1

Hva kan elever lære av Holocaust?

Kapittel 2: Holocaust som fortelling, fortelling som formidlingsform

I dette kapitlet skal jeg gjøre greie for hva som menes med at fortellingen er historiefagets formidlingsform, hva som er denne fortellingens elementer og hva dette betyr for historieundervisning i skolen. Jeg skal også knytte dette opp til undervisning om Holocaust spesielt. Dette kapitlet er i stor grad knyttet til underproblemstillingen:

Hvordan fortelles historien om Holocaust?

Det er tankene til den amerikanske historie-filosofen Hayden White som danner det teoretiske grunnlaget både for dette kapitlet og den videre oppgaven. Samtidig settes hans ideer sammen med analysene til historiedidaktikere som Klaus Bergmann og Jan Bjarne Bøe.

Jeg skal også kort gjøre greie for det som for meg fremstår som det mest sentrale elementet i undervisning om Holocaust og det didaktiske tankemateriale som ligger til grunn for dette. Personliggjøring av historien handler om å fortelle historien på en måte som gjør at vi kan forstå fortiden på et menneskelig nivå. Som vi skal se er dette både et didaktisk og et historiefaglig grep.

2.1 Historie, fortelling og moral

I lang tid var det vanskelig å skille historiefaget fra skjønnlitteratur og myter. Utover 1800-tallet prøvde man i større grad å gjøre historieskrivingen vitenskapelig. Den gang var naturvitenskapen målet man strekte seg mot. Det innebar etterprøvbarehet og åpenhet om metodiske grep. Selv om historieskrivingen har endret seg betydelig siden den gang, er det fremdeles et mål for de fleste historikere å komme frem til noe som kan forsvares som *sannhet*.²

Det er først og fremst dette sannhetsbegrepet den amerikanske historikeren Hayden White ønsker å utfordre. Siden publiseringen av *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* i 1973 har han vært en kontroversiell figur. I denne omfattende studien lanserte han for første gang sin ide om at alle former for historietekster representerer

² Andersen, m.fl. (2015) s. 17

spesifikke oppfatninger av den historiske virkeligheten.³ Sagt med andre ord vil sannheten om fortiden variere med hvordan teksten om fortiden er skrevet.

Whites utgangspunkt er at fortellingen på godt og vondt er historiefagets formidlingsform. Derfor anvender han også litteraturvitenskapelige virkemidler for å tolke historietekster. Et viktig begrep fra Whites teorier er *innplotting*⁴, det vil si å innkode fakta i en bestemt form for plotstruktur. Dette gjøres ved å rette søkelyset mot enkelte deler av historien og ved å bruke litterære virkemidler som gjentakelse, tempo, synsvinkel, og sammenligninger.⁵ Ved å se på kombinasjonen av disse virkemidlene mener White at historietekster kan plasseres i en av fire litterære genere: Romansen, tragedien, komedien og satiren.

Romansen forteller om en historisk utvikling som går mot et bestemt mål. Denne måten å skrive på er preget av stor fremtidstro og teleologi.⁶ Pioneren i Norge var P.A. Munch, og lenge dominerte denne fremstillingsmåten.⁷ Helten i fortellingen var det norske folk som vant sin frihet og selvstendighet.

Komedien ligner romansen, men utgangspunktet er at det finnes en harmoni som man søker tilbake til, i stedet for en utopi i fremtiden.⁸ Tragedien ligner også romansen, men et hovedpoeng her er at den utviklingen som skal lede mot et endelig mål blir avbrudd. I tragedien er det noen som forræder målet.⁹ Satiren er den genren som bytter mest med romansen. Som i tragedien vil historien ende med et lavpunkt, eller et forræderi for å bruke Jens Arup Seips ord.¹⁰ Men i satiren fremstår dette lavpunktet som noe unngåelig. Samfunnet vil alltid bli korrupt.

Det kan være enkelt å tenke at Holocaust alltid vil fremstå som en tragedie på grunn av hendelsens natur, men det er en for enkel forståelse av genreteorien. I en romantisk fremstilling kan Holocaust bli sett på som en forferdelighet som må overvinnes, enten av det jødiske folk eller av den allierte krigsinnsatsen. I en komedie kan Holocaust bli sett på som et

³ White (2005) s. 13

⁴ Originalt: Emplotment.

⁵ White (2005) s. 16

⁶ Teleologi er ideen om at historien styres av på forhånd gitt hensikter, og ikke av forutgående årsaker.

⁷ Sjersted (1995) s. 316

⁸ Ibid. s. 319

⁹ Ibid. s. 323

¹⁰ Ibid. s. 321

siste hinder før Europa er tilbake til naturtilstanden med sameksistens eller til at jødene får vende hjem til Israel. En tragedie vil kanskje fokusere på at Holocaust ikke ble stoppet, selv om det ved flere anledninger hadde vært mulighet for det. Satiren ligner på tragedien, men språket ville avslørt at Holocaust var uunngåelig. Kanskje ville også satiren dradd linjene fra den andre verdenskrig til dagens uroligheter i Midtøsten.

Et annet sentralt punkt hos White er det moralske aspektet ved en fortelling. Dette kommer av at verden ikke utfolder seg som i fortellingen, med en tydelig begynnelse, midtdel og slutt. Fortellingen selv er et forsøk på å skape koherens og orden i en verden som ikke har det.¹¹ Det moralske betyr her hvordan behovet for å fremstille verden på en måte den ikke er, blir behandlet. Dette behovet eksisterer ikke fordi forfatteren ønsker å fordreie sannheten, men fordi virkeligheten ikke lar seg fange fullstendig i en tekst.

Det er ikke slik at det stort sett er enighet i Whites forståelse av historieskrivingen, heller er det betydelig skepsis til hans teorier. I Norge var professor i historie Francis Sejersted den første som for alvor tok i bruk Whites teorier. I artikkelen *Historiefagets fortellinger*¹² fra 1995 viser han at også norske historikere skriver innenfor de genrene som White har skissert.

Både White selv og Sejersted analyserer store og omfattende historieverk. I denne oppgaven er det derimot kortere tekstutdrag fra lærebøker som skal analyseres. Selv om dette innebærer at Whites modeller ikke kan overføres direkte, finnes det likevel mange elementer i Whites teorier som kan være med på å gi bredere innsikt i hvordan historie blir formidlet. Sejersted sier at selv om Whites teorier som helhet er kritikkverdige,¹³ finnes det elementer i tenkningen som er fruktbar. Hos Sejersted er det kun sjangerbetegnelse som blir brukt, mens andre aspekter ved teorien blir tilsidesatt.

Det viktigste er bevisstheten om at historiefaget formidler virkeligheten via en litterær fremstilling. I dette tilfellet må vi lese historien om Holocaust som en fortelling. Det betyr at vi må stille oss spørsmål som:

¹¹ White (2005) s. 83

¹² Sejersted (1995) s. 313-325

¹³ Sejersted referer blant annet til Atle Kittang som har kalt Whites poetikk for «eklektisk og stivbeint», og at Paul Knudsen har vært skeptisk til å oppløse skillet mellom fiksjon og virkelighet. Sejersted (1995) s. 313.

- Hvor begynner fortellingen om Holocaust?
- Hvem er de involverte partene?
- Hvilke metaforer brukes for å beskrive hendelsen?
- Når avsluttes fortellingen om Holocaust?

Kanskje er det ikke mulig eller ønskelig å putte læreboktekstene i denne oppgaven inn i en av Whites generer ved å svare på disse spørsmålene. Det er heller ikke et poeng i seg selv å få satt disse tekstene i en analytisk bås. Men som Sejersted ser jeg verdien av å anvende deler av Whites tenkning for å se hvilken retning det tar lesningen av tekstene. Det kan gi et inntrykk av hva lærebokforfatteren forstår som *Holocaust*, og hva forfatteren ønsker å fokusere på. Trolig vil også Whites forklaringsmodeller gjøre det lettere for oss å se om, og eventuelt hvordan, lærebøkene og lærerne nærmer seg hverandre eller skiller seg.

2.2 Fortellingen som undervisningsform

White er opptatt av historiefaget som tekst. Dette er fordi han er opptatt av den akademiske historien. Historiefaget i skolen er derimot langt mer enn tekstene som står i lærebøkene. Det er også et muntlig fag og et refleksjonsfag.

Flere norske og utenlandske fagdidaktikere har skrevet om fortellingen som undervisningsform. Viktigst i Norge er kanskje Jan Bjarne Bøe, som blant annet har skrevet boken *Å fortelle om fortiden* (1999). Bøe har en konstruktivistisk¹⁴ tilnærming til fortellingen, og legger spesielt vekt på fortellingens mottaker, altså eleven. Bøe skriver at fortellinger skaper assosiasjoner hos elevene, altså er det en samhandling mellom det som teksten eller læreren forteller og det eleven vet fra før.¹⁵ Denne samhandlingen går begge veier. Den nye informasjonen blir assosiert med det eleven vet fra før, men den er også med på å endre elevens kunnskaper.

Det er vanskelig å vite hvordan eleven selv forholder seg til denne samhandlingen. I denne oppgaven er det lærerne og lærebøkene som er i fokus, og det er deres forhold til denne

¹⁴ Konstruktivisme er en sentral retning innen pedagogikken. Dette kommer jeg tilbake til på side 76.

¹⁵ Bøe (1999) s. 14.

samhandlingen som blir undersøkt. Det er ideen om Holocaust i undervisning som er fokuset her, og det er derfor mer aktuelt å snakke om de implisitte elevene i denne sammenhengen.

I følge skiller Bøe fortellingen om fortiden seg fra andre fortellinger på fire punkter. Det første punktet er at fortellingen må handle om passert tid. Det andre punktet er at fortellingen om fortiden må være stedsavgrenset, i motsetning til fabler og eventyr. Det tredje punktet er at fortellingen må ha aktører som opptrer. Det fjerde punktet er at fortellingen må ha et absolutt sannhetskrav. Han legger til at dette sannhetskravet er umulig å oppfylle helt, men at det må være et ideal for fortellingene om fortiden.¹⁶ Poenget med disse punktene er å sette noen tydelig krav til hvilke fortellinger som kan benyttes i undervisningen, samtidig som det sier noe om hva som skiller den historiske fortellingen fra fortellingen i andre fag.

Bøe mener fortellingen er den fremste formidleren av mening for elevene, han sier meningen oppstår når hullene mellom de enkelte faktaene tettes igjen.¹⁷ I tråd med dette hevder han at de elevene som har størst interesse for historie er de som opplever at fortiden har betydning for deres liv i samtiden. Dette kan oppnås om fortellingene de hører resonerer med deres egne oppfatninger om verden. Det kan selvsagt diskuteres om det er skolens oppgave å legge til rette for størst mulig interesse for ethvert fag, men læreplanen trekker frem at det er viktig at elevene opplever at fortiden påvirker nåtiden.¹⁸

Bøe ser på fortellingen som noe positivt i en didaktisk sammenheng. Fortellingen kan være med på å skape engasjement og interesse hos elevene. Han oppfordrer derfor formidlere av historie til å være bevisste på fortellingen og på de grep de kan gjøre for å lage en bedre fortelling.

Dette er kanskje det punktet hvor White og Bøe skiller seg sterkest. Mens White mener at historien alltid vil bli fremstilt som en fortelling, mener Bøe at den kan være mer eller mindre til stede i teksten. Denne forskjellen kan komme av at de arbeider innenfor ulike fagfelt. I denne oppgaven vil alle tekster bli lest som fortellinger, og begrepet fortelling vil også bli brukt til å beskrive lærerens overordnede undervisning. Bøes tese om fortellingen ikke bare som formidlingsform, men som meningsskapende blir avgjørende for analysen i denne oppgaven.

¹⁶ Ibid. s. 15-16.

¹⁷ Bøe (1999) s. 7

¹⁸ UDIR (2016)

Det sentrale spørsmålet blir da: Dersom fortellingen i historieundervisning er meningsskapende, hvilke mening blir skapt i fortellingene om Holocaust?

2.3 Personifizierung og Personalisierung

Det finnes mange ulike aspekter ved en fortelling. En av de mest fremtredende er hvem som er aktørene i fortellingen. Mange ulike didaktikere har trukket frem verdien av å personliggjøre historien, men det har til tider vært litt uklart hva som menes med dette. Den tyske historiedidaktikeren Klaus Bergmann har gjort et forsøk på å klargjøre hvordan man kan personliggjøre. Bergmann sier vi kan tenke oss to ulike typer personliggjøring. Han kaller disse to typene *Personalisierung* og *Personifizierung*.¹⁹ På norsk blir dette *personalisering* og *personifisering*.

Av disse to typene er personalisering den vanligste. Personalisering er når vi dreier historiefortellingen omkring et menneske i en viktig posisjon. Dette kan være politiske ledere, store krigere eller andre innflytelsesrike mennesker. Denne typen personliggjøring kan vi knytte sammen med *aktørperspektivet* på historien. Altså tanken om at mennesker selv har kontroll over hvordan historien utfolder seg.

Den andre formen for personliggjøring er når vi lar «ukjente» eller «vanlige» mennesker fortelle historien. Altså personer som i større grad var preget av historien, enn de preget den selv. Denne formen kan vi knytte til *strukturperspektivet*; tanken om at historien er skapt av overhengende strukturer.

Bergmann knytter begge disse begrepene opp mot det han kaller *multiperspektivitet*. Han sier den beste måten å nærme seg sannheten på, er å se historien fra flere sider samtidig. Dette er fordi en hendelses mening er hvordan en hendelse blir oppfattet. I skolesammenheng betyr dette å la flere ulike stemmer bli hørt. Dette kan for eksempel bli gjort ved å lese tekster fra ulike sosiale lag i samfunnet, eller ved å be elevene sette seg inn i hvordan de ulike gruppene levde. Bergmann sier at en slik øvelse gjør at elevenes refleksjon om hvordan livet i eldre tider

¹⁹ Bergmann (1997) s. 298-300

faktisk var, blir langt mer objektiv. Dette fører også til mer toleranse ovenfor menneskers forskjellighet.²⁰

Bergmann selv er mest opptatt av sosialhistorie, men disse prinsippene er også svært anvendelige i undervisning om Holocaust. I en begrenset tekstmengde som læreboken og klasseromsundervisning kan vi se for oss at multiperspektivitet betyr å la både offer og overgriper bli hørt, og gjerne både gjennom personaliserte og personifiserte perspektiver, altså både initiativtakere til Holocaust og de vanlige soldatene som utførte den. Dersom fortellingen inneholder disse elementene vil elevene ifølge Bergmann og Bøe, få en høyere historiebevissthet.

Det kan være vanskelig å finne mye informasjon om vanlige mennesker, spesielt fra eldre tider. Om vi skal undervise på denne måten, kan det derfor se ut til å bryte med Bøes krav om at alle fortellinger i historiefaget må være sanne. Vi må imidlertid tenke sannhet som noe annet i historiefaget enn i dagligtalen. Bergmann selv skriver ikke om fiktive personer, men dette er et grep som ofte blir brukt i undervisningen.

Et vanlig eksempel på fiktive personer som blir brukt i undervisningen om Holocaust er romanen *Gutten i den striped pyjamasen* (2006). I denne fortellingen treffer vi både en jødisk gutt og en tysk gutt. Selv om man ved å inkludere denne boken i undervisningen legger til rette for multiperspektivet, er det viktig å merke seg at fiktive historier er annerledes enn fortelling om fortiden. Selv om begge deler kan beskrives som *fortellinger*, er det en vesensforskjell på historiske fortellinger og fiktive fortellinger. Fortellingen i historietekster blir skapt gjennom forfatterens utvalg og fremstilling av historiske kilder, mens fiktive fortellinger har sitt utspring i forfatteren selv.

Det er likevel ikke problematisk i seg selv å bruke fiktive personer som aktører i fortellingen, så lenge det suppleres med fakta og diskuteres opp mot den. Det sentrale er bevisstheten om at hvilke aktører som er med i fortellingen har avgjørende betydning for dens uttrykk og for hva elevene sitter igjen med av inntrykk.

²⁰ Bergmann (1997) s. 303

2.4 Et forsvar av den lille historien

Forholdet mellom det akademiske faget historie og undervisningsfaget historie er komplisert. Skolefaget er ikke utelukkende en forenkling av det akademiske faget. Ordet *historie* i seg selv betyr to ting: Både faget historie, men også hendelser i fortiden. Skolefaget historie ønsker å formidle begge disse to tingene. Altså skal elevene vite noe om hva som har skjedd i fortiden, men de skal også vite hvordan vi har tilegnet oss kunnskapen om den.

Likevel må det som skjer i skolefaget til en viss grad gjenspeile det akademiske faget. Tradisjonelt har historiefaget vært opptatt av store omveltninger i samfunnet. Dette kan være kriger, revolusjoner eller store katastrofer som svartedøden. Tanken har vært at det er slike omveltninger som først og fremst har preget samfunnsutviklingen, og derfor er blitt sentrale i historiefaget. I de senere år har man imidlertid sett en betydelig endring i fokus. Stadig flere historikere gjør seriøse studier av det som kan kalles «den lille historien». Dette begrepet rommer mye, blant annet biografier og studier av grupper som har stått utenfor samfunnet.

I tillegg har historieskrivingen fra 1970-tallet blitt mer internasjonal og teoretisk.²¹ Dette innebærer at flere nye studieområder for historie har vokst frem, blant annet kjønns historie og mentalitetshistorie. En annen historietradisjon som dukket opp på denne tiden var *mikrohistorien*. Denne tradisjonen startet i Italia med historikeren Carlo Ginzberg og hans bok *Osten og makkane*, og ble videreført av historikere som Natalie Zemon Davis.²² Mikrohistorien skiller seg fra den øvrige historien ved å kun fokusere på en enkel og tilsynelatende ubetydelig hendelse. Tanken er at et slikt nærstudie kan gi innsikt i hvordan fortiden opplevdes, og dermed hvordan den var.

Men hva betyr dette for undervisning om Holocaust? Det teoretiske grunnlaget som er lagt av mikrohistorikerne gjør det forsvarlig å inkludere enkeltmenneskers historie i undervisningen, uten at det kan avfeies som sentimentalisering. Biografien i seg selv er selvsagt langt eldre enn mikrohistorien, og her kan det være nyttig å bruke Dag Jenssens begreper *den historiske biografi* og *den egentlige biografi*.²³

²¹ Andersen, m.fl. (2012) s. 208

²² Ibid. s. 209

²³ Jenssen (2002) s.273

Jensen sier at den historiske biografi har som ønske å forstå samfunnet gjennom å vise frem eller utforske et menneskeliv, mens den egentlige biografi kun er rettet mot individet. Tradisjonelt har historikere vært skeptiske til den egentlige biografi, men etter fremveksten av mikrohistorien har den til en viss grad blitt tatt inn i varmen.

På bakgrunn av denne utviklingen i vitenskapsfaget historie, kan vi si at det er historisk arbeid å også lære om enkeltskjebner i historiefaget. Det er altså ikke bare et didaktisk, men også et faglig grunnlag for å fortelle personifiserte fortellinger i historiefaget. Det kan derfor forsvares både faglig og didaktisk å bruke flere skoletimer på å sette seg inn i historien til en av de som opplevde Holocaust.

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg prøvd å belyse teorier og definere begreper som vil bli sentrale videre i denne oppgaven. Flere historieteoretikere i nyere tid mener at historie alltid vil bli fremstilt som en fortelling, og at det som følge av denne fortellingen alltid vil ligge en moral i den. Jeg har også prøvd å si hva det betyr for undervisning av historie, og hvordan fortellingsbegrepet ikke bare kan brukes om tekster men også om fortellingen som helhet.

Jeg har videre prøvd å skissere hvordan denne fortellingen kan bygges opp. Den er skrevet i en sjanger: romanse, komedie, tragedie eller satire, og hvilken sjanger den er skrevet i, blir avgjort av forfatterens virkelighetsforståelse. Fortellingen blir også preget hvilke aktører som opptre i den, om fortellingene er personifiserte eller personaliserte på aktørnivå. Språket og tempoet er også avgjørende. Dette utdypes i kapittel 4.

Til slutt har jeg prøvd å avkrefte ideen om at å bruke biografiske tekster i lærebøker bare er et didaktisk grep eller en form for sentimentalisering hentet fra underholdningslitteraturen. Den lille historien har også sitt grunnlag i den akademiske historieskrivingen.

Kapittel 3: Holocaust som undervisningstema

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvilke utfordringer som er knyttet til det å undervise om Holocaust, hvilken posisjon undervisning om Holocaust har hatt i norsk skole og hvilke hensyn lærere og lærebøker må ta i forhold til elevene. Disse utfordringene handler blant annet om hvordan man skal formidle det store omfanget av Holocaust, og om hva som blir ansett som greit å fortelle til barn i ulike alder. Kapitlet handler også om hvordan vi betrakter andres lidelse og hvilke inntrykk det gjør på oss.

Hensikten er å klargjøre hva som er blitt tenkt rundt temaet undervisning om Holocaust tidligere. Dette gir rammen for hvordan vi skal forstå temaet i den norske skolen i dag. Kapitlet knytter seg i hovedsak til underproblemstillingen:

Hvilken tenkning ligger til grunn for undervisningen om Holocaust?

3.1 Hva kan man lære av Holocaust?

Når man velger ut hvilke temaer som skal undervises i skolen, er det naturlig å ta med i vurderingen hvilket utbytte som kan forventes av læringen. For historiefaget handler ofte dette om å lære om det som har formet vår verden.²⁴ Tanken er at elevene skal forstå seg selv og samtiden bedre gjennom å studere fortiden. Men noen emner har også det vi kan kalle en *etisk merverdi*, vi kan lære av fortidens «feil». Det er altså ikke utelukkende Holocausts historiske betydning som er avgjørende for temaets vektlegging i skolen. Det har blant annet vært vanlig å tenke at kunnskap om masse mordet kan være forebyggende mot rasisme. Dette ut i fra en tanke om at det var grov rasisme som var hovedmotivasjonen bak dødsleirene.

Men det er ikke fullstendig enighet om dette premisset. Flere kritiske stemmer har pekt på at undervisning om Holocaust ikke er rasismeforbyggende, og kanskje til og med kan det ha den motsatte effekten.

Dette argumenterer blant annet den anerkjente britisk-jødiske historikeren Lionel Kochan (1922-2005) for. Han utfordrer undervisningen om Holocaust på to punkter. For det første

²⁴ Lund (2011) s. 24

setter han spørsmål ved det som er blitt holocaustundervisningens mantra; at undervisning om Holocaust hindrer at noe lignende kan skje igjen. Han viser til historien, og hvordan den alltid ser ut til å gjenta seg. Videre stiller han spørsmål ved den oppfatningen at kunnskap om Holocaust er rasismeforebyggende. Han sier at når den jødiske historien blir redusert til denne ene hendelsen, blir jødene redusert til historiens konstante ofre. Det jødiske folket blir stående utenfor den historiske utviklingen for øvrig. Med jødene som et slikt annerledesfolk kan ikke deres lidelseshistorie la seg overføre til mer allmenne holdninger.²⁵

Til sist trekker han denne skremmende konklusjonen:

If the Holocaust does have a lesson, it is this: not that the knowledge of its horrors will deter any future perpetrator, but that any such prospective perpetrator will learn of a precedent that has been set; that a threshold has been crossed which will serve as a source of encouragement.²⁶

Kochan oppfordrer i stedet skolen til å undervise i *hele* den jødiske historien, både de store bragdene og de store tragediene. Han sier det er på denne måten elever kan lære noe av den jødiske historien. Det er ikke vanskelig å være enig med dette premisset. En dypere forståelse for et folks historie, vil naturligvis gi et større læringsutbytte. Det er likevel vanskelig å argumentere for å implementere hele denne lange historien i det norske skoleverket, særlig ettersom vi i Norge historisk har hatt en liten jødisk befolkning, men også fordi historiefaget har begrenset antall timer.

Historiedidaktikeren Geoffrey Short svarer på kritikken fra Kochan. Til det første punktet sier han at den type undervisning som gjøres i dag, ikke har blitt gjort tidligere. Derfor kan ikke det faktum at historien før har gjentatt seg, brukes som et holdbart argument mot denne undervisningen.²⁷ Han sier også at vi ikke må tro at denne kunnskapen vil stoppe folkemord fullstendig, men den vil gjøre oss mer «motstandsdyktige» dersom vi noen gang blir stilt ovenfor det.

²⁵ Kochan (1989)

²⁶ Ibid. s. 25

²⁷ Short (2003) s 280

Til det andre punktet trekker Short frem viktigheten av å lære om rasisme.²⁸ Han velger å legge vekt på hvordan rasismen manifesterer seg i virkeligheten, heller enn å fordømme den på et generelt grunnlag uten å konkretisere. Han sier også at denne kunnskapen om rasisme må arbeides frem parallelt med kunnskap om multikulturelle samfunn.

Også den norske skolen er opptatt av å bygge opp under det multikulturelle samfunnet. Ord som toleranse og kulturutveksling blir ofte brukt i diskursen rundt skolen, men er vanskelige å konkretisere. At Norge også var delaktige i folkemordet på jødene, gjør at vi vet at rasisme også var en del av den norske tenkningen i denne perioden. Å prøve å forstå de mekanismene som gjorde folkemordet mulig, er altså å prøve å forstå hva Norge har vært tidligere.

En annen kritisk stemme er den amerikanske historikeren Peter Novick (1934-2012), som blant annet har skrevet boken *Holocaust in American Life* (2000). I denne boken prøver han å beskrive hvordan historien om Holocaust er blitt ivaretatt. Han er veldig kritisk til ideen om at noe kan læres av Holocaust, og skriver blant annet at mye av det vi kan lære av hendelsen er «ikke spesielt nyttig».²⁹

Hans utgangspunkt er at Holocaust er en så ekstrem hendelse at den vanskelig lar seg overføre til andre deler av livet. I den karikerte formen vi kjenner overgriperne, er det vanskelig for eleven å forstå at SS-soldater flest synes å ha vært helt normale mennesker. Han sier at dersom vi ønsker at elevene skal lære noe om menneskers iboende potensielle ondskap, er det bedre å studere de psykologiske eksperimentene til Stanley Milgram.³⁰ Han får støtte av historikeren Nicholas Kinloch som sier at fordi Holocaust er en så kompleks hendelse, kan vi bare trekke banale moralske konklusjoner av å lære om den.³¹

Disse to historikerne sier altså ikke at vi skal la være å undervise om Holocaust, men at vi må revurdere på hvilket grunnlag denne undervisningen skjer. Short mener at det er nettopp denne kompleksiteten som gjør det givende å lære om Holocaust. Den ondskapen som

²⁸ Ibid. s. 281

²⁹ Novick (2000) s. 244

³⁰ Ibid. s. 245

³¹ Short (2003) s. 279

nazismen representerte, oppstod ikke i et vakuum i et laboratorium, men i en kultur som fremdeles er høyt aktet.³²

Verken Novick og Kinloch legger større vekt på *hvordan* undervisning foregår. Som vi også vil se av lærebokanalysene til Cathrin Fondevik, synes det å være en tro på at dersom man bare viser og forteller om Holocaust, så vil dette i seg selv bygge toleranse og forståelse. Slik er det selvsagt ikke. Det finnes ikke iboende meninger eller lærdommer i historiske hendelser. Derimot kan vi, og må vi, legge mening i hendelser når vi forteller om dem. Det er denne tillagte meningen som må diskuteres. Den er ikke selvstendig fra den historiske hendelsen i seg selv, men må ta et naturlig utgangspunkt i den. Derfor bør diskusjonen handle om hvilke mening vi kan legge i holocaustfortellingen.

Kinlochs argumenter kan likvel være gyldige: Kanskje er det ikke mulig å gjøre den velkjente og ofte karikerte historien om Holocaust om til en meningsfylt narrativ. Selv om kompleksitet i seg selv er ikke et argument for å la være å undervise om et emne, kan det likevel være et såpass stort hinder at undervisningen ikke lar seg gjennomføre på en måte som gir elevene ønsket utbytte. Den mest meningsfylte måten å løse denne diskusjonen på er å se på hvordan undervisningen faktisk foregår.

Den kanskje viktigste forkjemperen for å få mer undervisning om dette emnet inn i den norske skolen i de senere år er Holocaustsenteret³³ i Oslo. HL-senteret har siden sin oppstart i 2001 lagt stor vekt på at det som skjedde med jødene under den andre verdenskrigen kan brukes til å forstå andre hendelser, og dermed bidra til å forhindre at noe lignende kan skje igjen.

Tanken om at Holocaust kan bidra til å lære elevene gode holdninger er dominerende, både her i Norge og i utlandet. Likevel er det viktig å ta med seg de forbeholdene som Kinloch og Novick legger frem, og diskutere holocaustundervisningen opp mot disse.

³² Ibid. s. 284

³³ Fra nå av omtalt som HL-senteret

3.2 Holocaust som undervisningstema i Norge

Det er selvsagt vanskelig å vite hva som faktisk er blitt undervist i klasserommet, men ved å studere lærebøker og læreplaner kan vi få et visst inntrykk av hvordan det har vært. Cathrin Fondevik gir en oversikt over hvordan Holocaust har blitt behandlet i den norske skolen i hovedfagsoppgaven *Jødene under nazismen 1933-1945: En analyse av norske lærebøker i historie og KRL-faget*.³⁴

Den første læreplanen som ble utarbeidet etter krigen var læreplanen for forsøk med 9-årig skole i 1960, også kjent som L-60.³⁵ I denne planen ble blant annet de tre fagene historie, geografi og samfunnskunnskap satt sammen til ett fag, som ble hetende samfunnsfag. Utryddelsen av jødene ble ikke eksplisitt nevnt i denne planen, men krigen og nazismen var et sentralt emne. Det var også vektlagt at samfunnsfaget skulle bidra til å skape toleranse blant elevene.

Fondevik skriver at de lærebøkene som ble utarbeidet etter denne læreplanen tok opp jødeforfølgelsene, men gjorde det på en naiv og nesten tilfeldig måte.³⁶ Blant annet la bøkene vekt på at jødeforfølgelsene ble fordømt av omverden, og dermed begrenset de den ekstreme antisemittismen til Tyskland.

Den neste læreplanen var Mønsterplanen for grunnskole i 1974, kjent som M74, som på tross av sitt navn allerede forelå i sin tidligste form i 1971. Dette var en plan som la opp til mye frihet for lærerne, men som også hadde en tydelig kronologi for hvilke emner i historie som skulle tas opp i de ulike klassetrinnene. Som i L-60 ble det også lagt vekt på at samfunnsfaget skulle være med på å utvikle toleranse hos elevene.

Fondevik hevder at de bøkene som er skrevet til denne planen gir en mer grundig fremstilling av temaet. Hun analyserer særlig Ole Skogstads *Historien forteller: 9. skoleår* (1972), som hun sier gir en god oversikt over jødeforfølgelsene. Det er tydelig at Holocaust får mer oppmerksomhet her enn i de tidligere læreverkene. Likevel mener Fondevik det er

³⁴ Fondevik (2002)

³⁵ Ibid. s. 45

³⁶ Ibid. 51-52

kritikkverdig at jødene først og fremst blir omtalt som passive ofre, som må hjelpes av andre eller bli utryddet.³⁷

Den neste store læreplanreformen i Norge kom i 1987 (M-87). Denne planen var en videreføring av M-74, men inneholdt likevel betydelige endringer. Blant annet ble de store linjene i historiefaget vektlagt, i stedet for å gi en detaljert oversikt over hvilke emner det skulle undervises i. Blant disse store emnene var «verdenskrigene» og «rasisme». Dette er emner som det er helt naturlig å knytte opp mot jødeforfølgelsene.

Fondevik tar bare for seg én bok knyttet opp mot M-87, nemlig Harald Hansejodets *Slag. Historie* (1988). Også her virker det som om Holocaust er noe tilfeldig behandlet. Det er noen bilder av døde mennesker og noen fortellinger fra leirene, men noen forståelsesramme rundt hendelsene blir ikke presentert.³⁸ Samlet var likevel informasjonsmengden økende.

I 1997 ble det innført 10-årig grunnskole i Norge. Med denne reformen kom det også en ny læreplan. Nytt i denne planen var blant annet at læreplanene for fagene ble mer detaljerte, og dermed gav langt mindre frihet for lærerne.³⁹ Men heller ikke i denne planen var jødeforfølgelsene eller konsentrasjonsleirene nevnt i læreplanen for samfunnsfaget.

Etter denne reformen fikk likevel temaet en enda større plass i læreverkene. Historien om krigen ble i en viss grad orientert rundt Holocaust. Fondevik trekker også frem at det i de nyere lærebøkene finnes spørsmål som i større grad krever refleksjon hos eleven.⁴⁰ På tross av dette var hendelsen i liten grad gitt en forklaring. Drivkreftene bak later ikke til å være mer enn en ekstrem form for ondskap.

I motsetning til læreplanen for samfunnsfaget ble nazistenes jødeforfølgelser og Holocaust eksplisitt nevnt i læreplanen for kristendom, religion og livssynsfaget (KRL). Ikke bare var «*Holocaust og utryddelse av andre grupper under 2. verdenskrig*» et læremål, det samme var også «*antisemittismens historie*».⁴¹ At Holocaust ble sett på som mer relevant i et

³⁷ Ibid. s. 71-72

³⁸ Ibid. s. 58

³⁹ Ibid. s. 48

⁴⁰ Ibid. s. 70

⁴¹ Ibid. s. 75-76

livssynsperspektiv enn i et historisk perspektiv er interessant, men vil ikke bli videre diskutert i denne oppgaven.

Etter Fondeviks oppgave (2002) er læreplanen nok en gang blitt reformert. Den siste utgaven er kjent som *Kunnskapsløftet* og ble lansert i 2006. Nytt for denne planen var mål i alle fag som skulle være oppnådd etter henholdsvis 4., 7. og 10. klasse. Heller ikke i denne læreplanen nevnt Holocaust direkte som tema i samfunnsfaget. Temaet var også tatt ut av læreplanen for religionsfaget.⁴²

De lærebøkene som jeg skal ta for meg i denne oppgaven, er skrevet opp mot denne planen. Selv om det i denne oppgaven gjøres en analyse av undervisningen i dag, kommer de historiske linjene til å danne et forståelsesgrunnlag. Dersom utviklingen har fulgt den trenden som Fondevik skisserer, vil en hypotese være at krigshistorien i de nyeste lærebøkene er enda mer sentrert rundt Holocaust.

Denne korte oppsummeringen viser at nazistenes jødeforfølgelse har fått stadig mer plass i de norske lærebøkene, på tross av at hendelsen aldri har blitt nevnt i læreplanene for samfunnsfaget/historiefaget. Det kan være flere grunner til dette. Selv om Norge er et av få land som ikke nevner jødeforfølgelsen i læreplanene for historiefaget,⁴³ har den norske skolen ofte fulgt undervisningstrender fra utlandet. Mye tyder på at Holocaust i økende grad har blitt *den* sentrale delen av vår forståelse av krigen i Europa. Dette er en tanke som kanskje først og fremst kommer fra populærkulturen, men som academia og etter hvert også lærebøker og lærerne i faget har tatt til seg.

3.3 Hvordan skal man undervise om Holocaust?

Det finnes en rekke ulike veiledninger til hvordan man bør undervise om Holocaust. Det er umulig å gå innom de alle her, men jeg velger å løfte frem United States Holocaust Memorial Museums (USHMM) lærerveiledning. Dette er fordi USHMM er en særdeles innflytelsesrik institusjon i dette spørsmålet. USHMM åpnet i 1993 som et av de første Holocaust-senterne

⁴² Faget har siden 1997 vekselvis blitt kaldt KRL, RLE og KRLE.

⁴³ UNESCO (2015) s. 46

utenfor Israel, og har siden den gang bygget opp betydelig kunnskap om didaktiske spørsmål omkring Holocaust. Samtidig har denne veiledningen mange av de samme grunnideene som finnes andre steder, nettopp fordi den har vært så innflytelsesrik. Denne veiledningen sier ikke noe konkret om hvordan undervisningen skal forgå, men forteller hvilke hensyn som må ligge til grunn for den.

De ti punktene i veiledningen er:⁴⁴

1. Definer hva som menes med Holocaust.
2. Ikke la elevene tro Holocaust var uunngåelig.
3. Unngå enkle svar på komplekse spørsmål.
4. Bruk et presist språk.
5. Prøv å balanser hvilke perspektiv som får fortelle om Holocaust.
6. Unngå å sammenligne smerte.
7. Ikke romantiser historien.
8. Kontekstualiser historien.
9. Få frem menneskene bak statistikkene.
10. Gjør gjennomtenkte metodiske valg.

Videre i denne oppgaven vil disse punktene være sentrale i vurderingen av undervisningen om Holocaust.

Det kanskje mest påfallende ved denne listen er at flere av punktene handler om å skape empati hos elevene, men uten å romantisere. Tanken bak dette er trolig at en «emosjonell investering» i emnet skal virke forløsende for elevens kunnskapstilegnelse. Moderne læringsteorier legger stor vekt på følelsenes rolle i undervisning. Den kanadiske psykologen Albert Bandura er blant de som vektlegger følelsenes rolle i elevenes motivasjon.⁴⁵

Dette er en oppfatning som også mange fagdidaktikere har vært innom, vi finner lignende tanker hos blant annet Klaus Bergmann, Jörn Rüsen og Jan Bjarne Bøe. Flere fagdidaktikerne trekker frem viktigheten av fortellingen for å oppnå denne forløsningen.

⁴⁴ USHMM, u. d., hentet fra <http://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/general-teaching-guidelines> Egen oversettelse.

⁴⁵ Woolfolk (2010) s.249

Veiledningen fra USHMM sier som nevnt ikke noe om hvordan undervisningen faktisk skal gjennomføres. I stedet legger den opp noen rammer hvor lærere kan arbeide relativt fritt innenfor. Likevel impliserer den noen læremål. Blant annet legger den opp til et ikke-deterministisk historiesyn, og den legger opp til at det er viktig å kjenne enkeltmenneskene som var en del av Holocaust.

Et ikke-deterministiske historiesyn betyr at historien ikke er underlagt regler for årsak og virkning, men at alle mennesker i teorien kan påvirke dens utvikling. Denne historieforståelsen kommer frem hos USHMM ved at de sier at Holocaust ikke var unngåelig. Dette gjør at man legger opp til en moralsk-didaktisk fortelling. Dersom man har et deterministisk syn på historien, endrer det ikke det faktum at Holocaust har skjedd eller hvorfor det skjedde, men det endrer hva vi kan lære av det. Denne typen didaktisk tenkning har preget diskusjonen om hva som kan være læreutbyttet av å studere Holocaust.

Holocaust skal altså ifølge veiledningen til USHMM undervises med respekt for de som opplevde det, og med en bevissthet om at det kan være til hjelp for fremtidige generasjoner å ha hørt om denne hendelsen.

3.4 Å utsette elever for andres lidelse

Et annet aspekt ved undervisningen om Holocaust er vissheten om at vi utsetter barn for voldelige bilder og historier. De ulike lærebøkene håndterer dette ulikt. Men det vil alltid være en balansegang mellom hva det er forsvarlig å vise og fortelle elever, og hva vi ønsker og tror de vil sitte igjen med.

I tekster tillater gjerne forfattere seg beskrivelser som ikke hadde vært passende i film eller på bilder. Der vi møter beskrivelser av vold, må vi likevel være kritiske. I en lærebok må vi studere beskrivelsene av overgriper og voldsoffer. Hvordan dette er blitt gjort, må veies opp mot det pedagogiske utbyttet til elevene og respekten ovenfor de som har blitt utsatt for slik vold.

I boken *Å betrakte andres lidelse* (2004) skriver den amerikanske filosofen Susan Sontag (1933-2004) om hvordan vi forholder oss til bilder av krig og død. Noe av det første Sontag gjør er å avfeie myten om fotografiet som en objektiv speiling av virkeligheten. Ikke bare er det tatt av

en person fra et spesielt ståsted, men det lever også sitt eget liv uavhengig av hva det avbilder. Hun skriver:

Fotografiets egne intensjoner er ikke bestemmende for fotografiets betydning, det har sin egen karriere og følger innfallene eller lojalitetsfølelsen hos det felleskapet som har bruk for dem.⁴⁶

Et fotografi som er i høy sirkulasjon vil på sikt ta på seg et eget språk som først og fremst tilhører bildet og ikke det avbildede. Dette gjelder også bilder av Holocaust. Vi kan tenke oss at et bilde av en haug med lik i Auschwitz ikke først og fremst er et bilde av døde mennesker, men et bilde på nazistenes grusomhet eller jødernes lidelse. Uansett hvor grafisk et bilde er i denne situasjonen, vil det avbilde en ide heller enn faktiske mennesker.

Sontags tanker om voldelige bilder kan være nyttig å ta med seg i en diskusjon om holocaustundervisning fordi grafiske bilder ofte blir benyttet for å skape reaksjoner hos elevene. Vi kan ikke anta at det er et én-til-én forhold mellom det vi analytisk og intellektuelt vet er avbildet, og det elevene emosjonelt oppfatter.

Samtidig vil elevene ofte ikke kjenne til den konteksten som omgir bildet, og må derfor ta bildet for hva det er. I en slik situasjon er det likevel viktig å være kritiske til hvilke bilder som brukes. Bilder av vold må kunne forsvares, både ovenfor leseren og ovenfor offeret.

3.5 Barn som implisitte leser av lærebøker

Det som er diskutert i denne oppgaven handler ikke om Holocaust i seg selv, men om hvordan det undervises om dette i skolen. Lærebøker må ikke forstås som en forfatters versjon eller forståelse av bestemte historiske hendelser, men som forfatterens tolkning av hva som burde formidles til skoleelever og hvordan det burde gjøres. Altså er innholdet i læreboken ikke hovedsakelig definert ut fra forfatterens fagkunnskaper, men ut fra forfatterens forestilling av leseren, eleven.⁴⁷

⁴⁶ Sontag (2004) s. 38.

⁴⁷ Eco (1984) s. 7-11

At barn eller elever er de implisitte lesere av et verk, påvirker det selvsagt hvordan det er utformet. Ofte gjøres det forenklinger, som kan misforstås som faktafeil. Det blir likevel ikke riktig å peke på disse feilene og manglene uten å diskutere dem opp mot den implisitte leseren. Det kan være elementer i teksten som fremstår som feil i en faghistorisk sammenheng, men som fra forfatterens side er et avveid didaktisk grep. Lærebøkene må derfor først og fremst diskuteres i et didaktisk lys, ikke et faghistorisk.

I og med at den implisitte leseren ikke bare er barn, men barn i rollen som elever, må vi tenke at alle valgene som er gjort i lærebøkene har som mål å øke elevenes læringsutbytte. Det er dette vi må måle læreboken opp mot. Som allerede nevnt, kan vi tenke oss i hovedsak to ulike former for læringsutbytte av Holocaust:

- i) Eleven skal kjenne til Holocaust som historisk hendelse.
- ii) Eleven skal, som Short argumenterer for, oppøves i etisk dannelse av å lære om Holocaust.

Samtidig er det viktig å understreke at dette er to poenger som ikke utelukker hverandre. En lærebok kan forsøke å formidle både den faktuelle og den moralske lærdommen av Holocaust. I min analyse av lærebøker og av samtaler med lærere vil funnene drøftes opp mot begge disse punktene, for å kunne si noe om hvordan det blir gjort og hva som vektlegges tyngst.

Før den videre analysen er det også viktig å ta med seg motforestillingene mot den sterke vektleggingen av å undervise om Holocaust, og se hvor relevantene disse er i møte med den faktiske undervisningen. Men like viktig er det å ta med seg det didaktiske potensiale som blant andre Short finner i dette temaet og se hvordan dette gjenspeiles i den norske skolen.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg prøvd å gjøre greie for hva ulike historikere, didaktikere og filosofer har tenkt om å undervise om Holocaust. Selv om de største og mest etablerte institusjonene mener at Holocaust både kan og vil gi elevene et betydelig etisk utbytte, finnes det kritiske stemmer. Flere har argumentert med at forenklingen som må til for å undervise om Holocaust,

er skadelig både for Holocaust som historisk hendelse og for folks oppfatning av det jødiske folk. Vi kan altså dele forskerne inn i to grupper, de optimistiske og de kritiske.

Det er ellers tydelig at selv om Holocaust ikke blir nevnt konkret i læreplanene, så har hendelsen fått en stadig mer sentral plass i historieundervisningen. I analysen av Holocaust som fortelling må man ta hensyn til at det er barn som er den tenkte mottaksgruppen. Dette er viktig både når det gjelder fremstillingen av vold og hvilke fakta som blir presentert.



Del 2

Hva elever lærer om Holocaust

Kapittel 4: Metodiske tilnærminger

I dette kapitlet skal jeg kort gjennomgå det metodiske grunnlaget for analysen som foretas i denne oppgaven. Uansett hvilke metoder man velger for å undersøke en problematikk, vil det være fordeler og ulemper. Jeg skal her gjøre rede for disse, samt begrunne valgene jeg har gjort.

4.1 Metodiske tilnærminger til lærebøker

4.1.1 Kildeutvalg

Selv om jeg i utgangspunktet er interessert i en spesiell tematikk, hvordan det undervises om Holocaust, har jeg valgt å begrense meg til lærebøker i historie.⁴⁸ Denne begrensningen kan først virke åpenbar, men samtidig er det viktig å være klar over at historie preger mange andre fag enn bare samfunnsfaget. Spesielt aktuell for dette temaet er kanskje KRLE-faget. Når jeg likevel velger utelukkende å se på lærebøker i historie, er fordi det er i det faget jeg kan studere historieundervisningen eksplisitt. Dermed kan jeg si noe om hva historiefaget er og hva det ønsker å oppnå.

Det finnes i hovedsak to hovedretninger når man skal gjøre et utvalg av lærebøker til en komparativ analyse; den vertikale og den horisontale.⁴⁹ Et vertikalt utvalg fokuserer på tidsdimensjonen. Om man gjør et vertikalt utvalg av lærebøker, velger man lærebøker som er utgitt på forskjellige tidspunkt. Et slikt utvalg kan gjøres om man velger å få frem utviklingstrekk i lærebøkene. Med et horisontalt utvalg derimot ser man på en rekke ulike lærebøker utgitt på samme tidspunkt, og da gjerne lærebøker som er utgitt i samtiden. Denne metoden egner seg godt for å få frem nyanser mellom ulike fremstillinger av et tema.

I denne oppgaven har jeg i hovedsak valgt å gjøre et horisontalt utvalg. Jeg vil studere lærebøker som er i bruk i dag. Videre har jeg valgt å se på de lærebøkene som ble brukt av lærerne som ble intervjuet til denne oppgaven. Dette valget kan begrunnes ved å vise til

⁴⁸ I grunnskolen er historie en del av samfunnsfaget, men har ofte egne lærebøker.

⁴⁹ Angvik (1982) s. 371.

problemstillingen, men det er også gjort av arbeidsmessige hensyn. Utviklingstrekkene, det vertikale elementet, er gjort greie for i kapittel 3.

Som nevnt tidligere skal jeg ikke gå i dybden på hele teksten. Jeg skal kun nærlese de delene av bøkene som handler om den andre verdenskrig og Holocaust. Det er derfor ikke lærebøkene i sin helhet som er kildene til denne oppgaven, men de kapitlene som handler om Holocaust.

4.1.2 Kvalitativ tilnærming til lærebøker

Kvalitativ analyse er en vanlig metode for de som studerer lærebøker. Da forstås lærebøkene ofte som dokumenter, og det blir gjort en *dokumentanalyse*. I en slik analyse blir læreboken forstått som en levning fra fortiden, og forskeren prøver å forstå læreboken i den konteksten den ble skrevet.⁵⁰ Det legges blant annet vekt på politiske forhold i tekstens samtid, og på hvem læreboken er skrevet av og hvilke lesere den er tenkt for. Dokumentanalyse egner seg godt som metode til lærebokanalyse dersom man ønsker å si noe om hvordan skolen har vært, eller hvordan man har tenkt om elever tidligere.

Fordi jeg ønsker å undersøke den historiske fortellingen i seg selv, er ikke dokumentanalyse en tilstrekkelig metode. I dokumentanalyse er man mest interessert i tekstens innhold og dens kontekst, ikke formen. For å si noe om fortellingen i de historiske tekstene, og for kunne anvende didaktiske begreper, vil *tekstanalyse* være en mer hensiktsmessig metode.

Det finnes en rekke ulike former for tekstanalyse. Jeg vil i min oppgave gjøre en litterær tekstanalyse. Den litterære analysen handler om å forstå plot, karakterer og motivet i teksten. Som en del av denne skal jeg også gjøre en *narratologisk analyse* av læreboktekstene om krigen og Holocaust. Narratologi bygger på skillet mellom to begreper: Historie og diskurs.⁵¹ Dette er skillet mellom det som skjer i teksten (historien), og hvordan det blir fortalt (diskursen).⁵² Ved å studere forholdet mellom disse to begrepene kan vi blant annet si noe om fokuset i teksten og vi kan studere fortelleren.

⁵⁰ Christoffersen og Johannessen (2012) s. 88.

⁵¹ Gaasland (1999) s. 22.

⁵² Dette betyr at *diskurs* i denne oppgaven ikke er det samme som i en oppgave med diskursanalyse som metode.

Et eksempel er denne teksten fra *Alle tiders historie* (2014), en lærebok for videregående:

I november 1942 arresterte politiet den 15 år gamle Kathe Lasnik. Hun rakk å skrive en hilsen til vennene sine: «Takk for meg. Nå får dere ikke se meg mer. I natt ble vi arrestert.» Politiet kjørte Kathe ned til havna i Oslo. Da hun kom frem til Auschwitz, sendte tyskerne henne og de 89 andre barna som var tatt av det norske politiet, rett i gasskammeret.⁵³

Det er to ting som skjer i denne teksten: Kathe blir arrestert, og senere drept i Tyskland sammen med 89 andre norsk-jødiske barn. Det er det som er historien i teksten. Diskursen er forholdet mellom disse to hendelsene. Vi kan se at det er Kathes arrestasjon som får lengst varighet i dette utdraget, altså er det denne hendelsen som trekkes frem som den mest sentrale.

Når denne metoden anvendes på historietekster, åpner de seg for oss. *Historien* i teksten kan sies å være de faktaopplysningene som teksten legger frem, men diskursen er hvordan disse faktaene blir vektlagt. Denne metoden gir oss altså muligheten til å hente ut de konkrete opplysningene som blir presentert for elevene.

Videre ser vi at det er tre karakterer i dette avsnittet: Kathe, politiet og tyskerne. Det er politiet og tyskerne som er de handlende karakterene, mens Kathe blir dradd med i handlingen uten selv å ha noen innvirkning på det som skjer. Vi legger også merke til at de 90 barna "blir sendt i gasskammeret", og ikke "myrdet".

Ut fra en slik analyse kan vi si noe om fortellerens intensjoner. Det er ikke tilfeldig at han bruker denne diskursen, disse karakterene og disse ordene. Tanken bak dette er at den kan belyse hvordan vi skriver om et ekstremt voldelig emne til barn og unge. Spesielt interessant er det å se på hvordan personer blir brukt, eller ikke blir brukt, i disse fortellingene. Bruker teksten mest tid på ofrene eller overgriperne? Blir historien fortalt gjennom helteskikkelser eller vanlige mennesker? Eller er fortellingen helt tappet for personer? Vektlegges drapene eller arrestasjonene? For å forstå dette kan analysen knyttes opp mot Klaus Bergmanns personbegreper. Hvilken type historiske personer som opptrer, må sees i sammenheng med

⁵³ Heum. M. fl. (2014) s.364.

hvordan de opptrer i teksten. Først da kan vi si noe konkret om personenes plass i denne fortellingen.

Ved en slik analyse kan vi si noe om hva som er fortellingens moral. Hva læreboken ønsker at elevene skal kunne om Holocaust, og hvilke følelsesmessige reaksjoner og engasjement man ønsker å skape, er målet for denne undersøkelsen.

Forholdet mellom historieskriving og litteratur er ikke et nytt tema. Spesielt er det den før nevnte engelske historiefilosofen Hayden White som er blitt kjent for dette. Han hevder at fortellingen ikke kan skilles fra historien. En konsekvens av dette er at historien, som litteraturen, alltid vil være moraliserende.⁵⁴ Dette forholdet mellom historie og litteratur gjelder også de historiebøkene som er skrevet for barn. Det er spesielt interessant fordi den historien som blir fremstilt på skolen ofte vil danne grunnlaget for historieforståelsen til den enkelte videre i livet.⁵⁵

4.2 Metodiske tilnærminger til lærerintervjuer

I denne oppgaven har valgt å intervju sju ulike lærere. De er alle tilknyttet skoler i Hordaland. De vil bli referert til som *Lærer A* til *Lærer F*. Lærerne varierer i alder, erfaring og kjønn, og disse variablene trekkes frem der det er naturlig. Intervjuene ble gjennomført tidlig på høsten 2015, og tok i gjennomsnitt 45 minutter.

Når jeg skulle finne lærere som var aktuelle til intervju, måtte jeg ta en del praktiske hensyn. Først og fremst var jeg avhengig av lærere i relativ nærhet til meg selv. På tross av dette sitter jeg igjen med et utvalg som er variert og sannsynligvis ganske representativt.

Intervjuene var *semi-strukturert*. Det betyr at spørsmålene som skulle stilles var planlagte fra min side på forhånd, men at vi kunne avvike fra denne malen for å følge opp de spenningene som dukket opp underveis.⁵⁶ Dette førte til at ikke alle intervjuene ble like: Noen lærere ble spurt spørsmål som andre ikke ble. Det er dette som er styrken til de semi-strukturerte

⁵⁴ White (2003) s. 30, 82-84.

⁵⁵ Lund (2012) s. 26-30.

⁵⁶ Christoffersen & Johannesen (2012) s. 79

intervjuene, generelle spørsmål kan følges opp med spesifikke spørsmål.⁵⁷ For denne oppgaven var dette viktig fordi lærerne vekta ulike aspekter ved sin undervisning, og denne metoden åpnet for å bruke tid på ulike temaer hos de ulike lærerne.

Den kanskje største utfordringen ved å bruke intervju som metode er den såkalte *forskningseffekten*. De dataene som fremstilles fra intervjuer er avhengige av den sosiale relasjonen mellom forskeren og intervjuobjektet.⁵⁸ Intervjuet må hele tiden balanseres mellom å være en åpen samtale og å være tydelig i sin hensikt. Det er viktig å være bevisst på at intervjusituasjonen trolig forandrer svarene til lærerne. I forhold til denne oppgaven kan det bety at lærerne la større vekt på Holocaust som en del av samfunnsfagundervisningen når de pratet med meg enn hva som egentlig er tilfellet. Samtidig må man arbeide ut i fra en antakelse om at lærerne ønsket å gi meg riktig informasjon, og ikke først og fremst være gode intervjuobjekter.

For å unngå forskningseffekten er det viktig med et godt intervjudesign,⁵⁹ dette innebærer å stille spørsmål som er lettfattelige og tydelige både for forskeren og intervjuobjektet, samtidig som de er åpne og ikke ledende. Det er også viktig at forskeren ikke fordreier intervjuene i etterkant, men arbeider med det på en måte som opprettholder intervjureliabiliteten, altså man kan stole på at intervjuene blir gjengitt korrekt.⁶⁰

Ofte er det også flere etiske dilemmaer å ta stilling til når man arbeider med intervju. Dette handler om anonymisering og behandling av sensitiv informasjon. I denne oppgaven er ikke dette et stort problem, fordi den informasjonen som blir omtalt ikke er sensitiv. Lærerne går ikke inn på enkeltelever eller privat informasjon om seg selv. Likevel er det også i denne oppgaven gjort grep for å sørge for intervjuobjektene anonymitet.

Et annet problem ved å arbeide med intervju er generalisering. Ofte tenker man at poenget med en vitenskapelig oppgave er å si noe om samfunnet utenfor det utvalget som er forsket på. Dette kalles generalisering.⁶¹ En slik generalisering blir gjerne forbundet med en kvantitativ metode. Dette innebærer at man har et stort nok utvalg til statistisk å kunne si noe med relativ

⁵⁷ Krumsvik (2014) s. 125

⁵⁸ Kvale & Brinkmann (2015) s. 37

⁵⁹ Krumsvik (2014) s. 128

⁶⁰ Ibid. s. 132

⁶¹ Ibid. s. 159

stor grad av sikkerhet om det aktuelle temaet. En slik form for generalisering kan selvsagt ikke gjøres på grunnlag av et kvalitativt intervju med sju lærere. Men det er åpninger for å kunne gjøre det som kalles *analytisk generalisering*. Dette innebærer at man antar at funnene man gjør kan brukes til å lage en teori om det fenomenet man studerer.⁶² I dette tilfellet betyr det at man kan bruke lærerintervjuene til å si noe om hvordan man tror lærere flest forholder seg til Holocaust som undervisningstema.

⁶² Ibid. s 160

Kapittel 5: Holocausts didaktiske poetikk

Lærebokanalysen i dette kapittelet har tre ulike nedslagsfelt: Teksten, bildene og oppgaven. Det er helheten som er *fortellingen* i læreboken. Det er meningsløst å se på teksten alene om man skal si noe om hvordan Holocaust blir fremstilt. På teksten vil det gjøres en tekstanalyse, som tidligere er beskrevet i 4.1. Bildene og oppgavene vil bli diskutert i et historiedidaktisk lys. Funnene fra denne analysen vil så bli diskutert opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2 og 3. De lærebøkene som er analysert her, er de som ble brukt av lærerne som er intervjuet i kapittel 6.

I motsetning til mange lærebokanalyser er ikke poenget med denne analysen å avsløre hva læreboken er god på, hva den mangler eller hvilke tematikker som er «feilbehandlet». I stedet skal analysen se forbi teksten og ut fra en studie av de språklige virkemidlene og bokens oppbygning prøve å si noe om hva som er de bakenforliggende didaktiske og historiefilosofiske tankene. Dette velger jeg å kalle lærebøkernes *didaktiske poetikk*.

Ifølge litteraturvitenskapelig leksikon er poetikk læren om dikterkunstens vesen, virkemidler og fremtredelsesformer.⁶³ Didaktikk er på sin side den delen av pedagogikken som har med formidling av kunnskap å gjøre. Det kan virke unaturlig å lese en didaktisk tekst som diktning, men som Hayden White har påpekt, er begge deler språk og kan derfor sammenlignes.

I dette kapittelet er det ikke lærebøkernes generelle didaktiske poetikk som skal undersøkes, men Holocausts didaktiske poetikk, hva som særlig kjennetegner holocaustundervisningen. Hva denne analysen avslører som Holocausts didaktiske vesen, er lærebokforfatterens forståelse av dette fenomenet. Dette kan brukes til å si noe om hva som er tenkt som læremål av Holocaust.

5.1 Presentasjon av lærebøkene

5.1.1 Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007) *Matriks 9: Historie*

Matriks er en serie lærebøker i samfunnsfag for ungdomstrinnet utgitt av Aschehoug forlag. I læreboken for historie i 9. klasse har Holocaust fått sidene mellom 118 og 125, altså i alt åtte

⁶³ Lothe, m.fl. (2007) s. 173

sider om man regner med oppgavesidene. Her finner vi en hovedtekst, samt mange ulike tekstbobler og en statistikk over den jødiske befolkningen i Europa. Av illustrasjoner er det ni ulike bilder og et kart over hvor konsentrasjonsleirene befant seg.

5.1.1.1 Tekstanalyse

Selv om Holocaust har fått en egen del i kapittelet om andre verdenskrig, blir det fortalt inngående om nazistenes jødehat allerede i kapittelet om Hitlers maktovertakelse. Her blir det blant annet sagt at nazistene på ingen måte var alene om antisemittismen, men at den hadde røtter tilbake til middelalderen og kan knyttes til ideen om jødene som aviste Jesus og til misunnelse av deres økonomiske suksesser.⁶⁴ Det fortelles videre at det fantes rasistiske holdninger også i Norge både mot jøder og andre grupper.⁶⁵ Dette understrekes med et sitat av Ragnar Vogt⁶⁶, Norges første professor i psykiatri, og med et utklipp fra Aftenposten.

I fortsettelsen blir det fortalt om Nürnberg-lovene, Krystallnatten og propaganda mot jødene. Historien om jødehatet blir ikke bare en historie om nazistene, men om hvordan hele samfunnet tillot rasisme å bli en sentral del av den politiske virkeligheten.

Underkapittelet om Holocaust har seks overskrifter. «Gettoene», «Den endelige løsningen», «Konsentrasjonsleirene», «Jødene i Norge», «Redningsmenn» og «Holocaust går mot slutten». Hovedteksten starter med å definere Holocaust som nazistenes mål om å utrette den jødiske befolkningen i Europa. Dette første grepet passer altså godt med USHMMs veiledning, som sier at man alltid må klargjøre hva som menes med Holocaust.

Den handlende aktøren i teksten er «nazistene», som med ulike metoder prøvde å drepe alle jøder de kunne få tak i. Vi følger nazistene fra de plasserer jødene i gettoer, til de møtes i Wannsee og gjør vedtak om den endelige løsningen, for til sist å bygge de spesielle utryddingsleirene. Det beskrives i detalj om hva som skjedde med fanger som ikke var arbeidsføre.

De som ikke kunne gjøre nytte for seg ved å arbeide hadde ikke nazistene bruk for. De ble derfor sendt direkte til gasskammeret i en utryddelsesleir. Dette gjaldt særlig

⁶⁴ Hellerud, m.fl. (2007) s. 85

⁶⁵ Ibid. s. 86

⁶⁶ Sitatet er riktignok feilaktig tilskrevet motstandsmannen og journalisten Ragnar Vold.

kvinner, barn og eldre. Da de ankom gasskammeret ble de fortalt at de skulle dusje, og at de måtte kle av seg før de gikk inn. I virkeligheten var det som så ut som dusjer, utslippsrør for gass.⁶⁷

Etter gassingene ble andre fanger tvunget til å dra de nakne livløse kroppene til sine medfanger ut av gasskammeret. Deretter måtte de transportere likene i kjerrer til krematorieovnene. Etter en stund var aske og svart røyk fra krematorieovnene alt som var igjen.⁶⁸

Det er ikke tilfeldig at teksten stopper opp ved det bildet som skapes her. Dette er et forsøk på å få frem menneskene bak tallene. Den mengden med detaljer som kommer frem i dette sitatet, finnes ikke andre steder i boken. Teksten vil holde oss i dette bildet. Resultatet er ikke den empatien som USHMM ønsker at lærebøker skal få frem. I stedet blir vi møtt med et fetisjert bilde av drap og vold, som bidrar til fremmedgjøring av ofrene i leirene.

Teksten om konsentrasjonsleirene forteller også om hvordan det opplevdes å være i en leir. Blant annet får vi høre om forferdelige forhold i jernbanevognene og om det harde arbeidet de som ikke umiddelbart ble drept, ble utsatt for. Det kommer frem at jødene gjorde motstand, men at det var nesten umulig å lykkes fordi de var i undertall og marginaliserte. At de kjempet imot nazistene, er med på å menneskeliggjøre dem. Det fortelles også at det fantes mennesker som risikerte mye ved å velge å hjelpe jødene, blant annet ved å gjemme dem for nazistene.

Kapittelet avsluttes med at de sovjetiske styrkene nærmer seg konsentrasjonsleirene. I stedet for å fokusere på de som ble funnet i livet, blir det fortalt om dødsmarsjene vestover og om hele familier som var blitt borte under utryddelsen. Ved en slik avslutning understrekes hendelsens meningsløshet.

I hovedteksten er det liten grad av personifisering. I stedet for er det ulike grupperinger som er aktørene i teksten. Men i tekstbobler utenfor hovedteksten blir historiene til Anne Frank og den norsk-tsjekiske jøden Leo Eitinger løftet frem.⁶⁹ Foruten å fortelle hovedtrekkene fra

⁶⁷ Dette er en forestilling som trolig kommer fra filmer om Holocaust, men som ikke stemmer. Gassen ble sluppet inn i kamrene gjennom egne luker i taket, ikke via noe «som så ut som dusjer».

⁶⁸ Hellerud, m.fl. (2007) s. 119-120

⁶⁹ Ibid. s. 121

livshistorien til disse to, gjengis også sitater fra dem. Fra *Anne Franks dagbok* blir det sitert en symboltung naturskildring. Fra Leo Eitinger, som var lege og etter krigen ble professor i psykiatri, er det hentet et sitat om hvordan de overlevende har taklet livet etter leirene. Eitingers forskningsarbeid om dette temaet, *Concentration camp survivors in Norway and Israel* fra 1964, vekte i sin tid stor oppsikt internasjonalt.

av gasskammeret. Deretter måtte de transportere likene i kjerrer til krematorievognene. Etter en stund var aske og svart røyk fra krematorievognene alt som var igjen.

Mange jøder gjorde motstand mot nazistene. For eksempel brøt flere jødiske fanger seg inn i nazistenes våpenlager i konsentrasjonsleiren Treblinka i 1943. Der stjal de våpen, drepte vakter og satte fyr på leirbygningen. Under brannen klarte mange å rømme fra leiren, men noen av dem ble seinere fanget og drept. Det var ofte vanskelig for jødene å gjøre motstand, siden de ble strengt bevoktet og brutt ned både fysisk og psykisk.

Omtrent seks millioner jøder ble drept under andre verdenskrig. Tre millioner av disse ble drept i konsentrasjonsleirene og gettoene. Omtrent like mange ble drept under invasjonen av Sovjetunionen.



Et butikkvindu i Norge med skriften: Jode (stengt). Under okkupasjonen sørget NS for at butikker som var eid av jøder ble stengt.

Jødene i Norge

26.11.1942 reiste transportskipet MS Donau fra Oslo. Om bord på skipet var det 532 norske jøder. De var på vei til konsentrasjonsleire i Polen. Norske myndigheter hadde fått ordre fra Tyskland om å arrestere alle jøder og sende dem ut av landet til konsentrasjonsleire.

Før andre verdenskrig bodde det omlag 1800 jøder i Norge. Nesten halvparten av disse klarte å rømme til Sverige eller England, men ca. 750 norske jøder ble arrestert. De fleste av disse ble sendt med MS Donau til Auschwitz. Bare rundt 30 av de norske jødene som ble sendt til Auschwitz kom tilbake til Norge i live.

Det var norsk politi som arresterte jødene som skulle sendes ut av landet. De visste hvem jødene var, og hvor de bodde, fordi myndighetene tidligere under okkupasjonen hadde registrert de norske jødene. Det hadde de gjort blant annet ved å tvinge alle til å svare på spørreundersøkelser.



Ismerke over og bærrehjelm-teron, Janusz ek. Han :å følge med på barne- net han drev, ble sendt til strasjons- Treblinka.

MATRIKS historie : Krigen som nådde alle

FOKUS

Anne Frank (1929–1945)

Den jødiske jenta Anne Frank og familien hennes måtte rømme fra Tyskland til Nederland etter at nazistene fikk makten i Tyskland. De nazistene okkuperte Nederland fikk Anne og familien hennes hjelp til å skjule seg på et forlatt loft. Under oppholdet på loftet skrev Anne dagbok. Her forteller Anne om oppholdet på loftet:

«Jeg tenker på oss åtte i bakbygningen (loftet) som om vi var en fik av blå himmel omgitt av svarte, svarte regnskyer. Den vesle runde flekken som vi står på, er trygg ennå, men skyene rykker stadig nærmere, og ringen som skiller oss fra faren som nærmer seg, blir stadig trangere.» Torsdag 11. november 1943.

Anne sluttet aldri å håpe på at krigen skulle ta slutt og at hun skulle få livet sitt tilbake. Men i 1944, etter at noen avslørte Anne og familien hennes, ble de alle sendt til konsentrasjonsleire. Annes far, Otto, var den eneste som overlevde.

Etter krigen ble Annes dagbok funnet og utgitt som bok. *Anne Franks dagbok* er oversatt til mange språk, også norsk.



FOKUS



Leo Eitinger (1912–1996)

En av dem som overlevde oppholdet i en konsentrasjonsleir var nordmannen Leo Eitinger. Da han kom tilbake til Norge fra Auschwitz arbeidet han mye med å undersøke hvordan tiden i konsentrasjonsleirene hadde påvirket dem som overlevde. På et besøk ved Christianslund videregående skole i Fredrikstad i 1995 forteller han hvordan de overlevende taklet livet etterpå:

«Man lever videre, som regel fortløpelig. Det er en god del flere selvmord og såkalt uopklarte dødsfall blant tidligere fanger enn blant andre, særlig blant dem som fant at verden kanskje ikke var så interessert, og som endte sine liv i skuffelse. Jeg tror ikke det er en løsning. Noen har sagt ut av vanskelighetene ved stadig å fortelle, inntil omgivelsene ble lei dem. Noen ville gjenleide, like for like. Det fører ikke frem, for da er man ikke annerledes enn dem man hevner seg på. Svært mange gikk tilbake til sitt arbeid, med lærdom fra det de hadde gjennomgått. Ett eller annet sted må man si at det er nok.»

MATRIKS historie : Krigen som nådde alle 121

Figur 1: Matriks s. 120-121

Eitinger nevner blant annet at mange tidligere fanger følte at verden var lite interessert i deres historie, noe som igjen førte til at flere tok sitt eget liv. Narrativen vendes her; det er ikke lenger slik at fangene ble reddet fra leirene og så var alt godt. I stedet ble de møtt med en likegyldighet som ikke er så ulik den likegyldigheten som jødeforfølgelsene ble møtt med før krigen.

Fortellingen følger dette sporet et stykke videre, og i den siste tekstboksen som står utenfor hovedteksten fortelles det om FNs konvensjon mot folkemord og om folkemord i moderne

tid. Spesielt løftes Rwanda, Jugoslavia og Saddam Husseins styre i Irak frem. Tanken bak synes å være at grusomhetene under Holocaust ikke gjorde slutt på konseptet *folkemord*.

Kapittelet dekker hele perioden fra den første gettoen ble bygget i 1939 til Holocaust ble avsluttet. Men når man studerer diskursen, ser man et tydelig fokus på tiden fra 1942 til 1945. Tre av de fire sidene som hovedteksten går over handler om denne tiden. På tross av dette blir denne tiden fremstilt som en stillstand, der ikke annet hendte enn de pågående lidelsene i leirene. Disse sidene handler så å si utelukkende om de forferdelige forholdene og de mislykkede forsøkene på å hjelpe.

Det kan virke som om Holocaust ikke blir sett på som en historisk hendelse, men som et stoppested hvor man forlater kronologien for å studere den menneskelige psyken. Dermed blir det vanskelig å dra noe mer ut av teksten enn at Holocaust var forferdelig. Historien vi blir fortalt, er historien om folkemordenes opphav.

5.1.1.2 Bildeanalyse

I kapittelet om Holocaust er det brukt ni bilder. I tillegg til disse bildene finnes et kart over hvor konsentrasjonsleirene i Europa befant seg. De andre bildene er fotografier. Alle bildene følger hovedteksten tett og har en kort forklarende bildetekst.

Det første bildet er et ikonisk foto fra Warszawa-gettoen. Vi ser en ung jødisk gutt med hendene løftet i været og tyske soldater med automatgeværer. Dette fotografiet er blitt et symbol på nazistenes overgrep mot jødene. Språket i bildet er enkelt: Den jødiske gutten er ufarlig, uskyldig og fredelig, den tyske soldaten er bevæpnet, alvorlig og fryktinngytende.

Den neste illustrasjonen er av jødiske barn i Auschwitz, i bildeteksten omtalt som polske. Dette bildet er hentet fra en bildeserie tatt av de sovjetiske soldatene som frigjorde leiren. Bildet ble tatt for propagandabruk og er veldig uttrykksfullt. Vi ser barna i alt for store stripete fangedrakter stå bak et piggrådgjerde. Bildet fanger mye av den smerten som disse barna hadde vært gjennom.

På neste side er et fotografi av et minnesmerke over den jødiske pedagogen og forfatteren Janusz Korczak og de jødiske barna som bodde i barnehjemmet hvor han var bestyrer.⁷⁰ Som

⁷⁰ Ibid. s. 120

mange andre minnesmerker er personene veldig sentimentalisererte figurer. Samtidig ser vi at det er lagt ned småsteiner ved statuen, en jødisk tradisjon for å minnes de døde, uten at dette blir forklart i bildeteksten. På samme side er det et fotografi fra Norge. Vi ser et butikkvindu med skriften «Jøde (stengt)» og en liten gutt som kikker inn vinduet. Bildet får godt frem at det også forekom overgrep mot jødene i Norge, men det er veldig tamt sammenlignet med de forgående.

De sterkeste av illustrasjonene finner vi mot slutten av kapittelet, blant annet et bilde av en lastebil full av menneskelig og et lik liggende foran lastebilen. Dette er helt klart det voldeligste bildet i boken. Likevel stikker det seg ikke særlig frem, fordi det er trykt i et så lite format.⁷¹ Bildeteksten er større enn selve bildet. Denne løsningen kan være et kompromiss mellom ønsket om å vise hva som skjedde og å skjerme elevene.

Redningsmenn
Mange enkeltmennesker og lokalsamfunn skjulte jøder for nazistene i Tyskland og de okkuperte områdene. De gjemte jøder i private hjem, kirker og klostre. Noen var veldig kreative når de skulle skjule jøder for nazistene. For eksempel reddet direktøren i Warszawa zoologiske hage mange jøder ved å skjule dem blant dyra. De som skjulte jøder tok en stor sjanse siden de som ble avslørt kunne bli arrestert og henrettet.

Holocaust går mot slutten
Mot slutten av 1943 ble det tydelig at Tyskland var i ferd med å tape krigen. Tyskerne hadde tapet slaget om Stalingrad, og ble presset tilbake mot Tyskland av sovjetiske styrker. Da de sovjetiske styrkene nærmet seg konsentrasjonsleirene lengst øst, måtte nazistene flytte fangene sine til leire vestover, nærmere Tyskland. Hundretusener ble tvunget til å gå lange marsjer vestover til andre konsentrasjonsleire, nesten uten mat og klær. Mange døde underveis.
For å unngå å bli beskyldt for massedrap, forsøkte nazistene å ødelegge bevis for de forlot konsentrasjonsleirene. Lik ble brent og gasskamrene ble ødelagt. Men de klarte ikke å ødelegge alle bevisene. Da de amerikanske og sovjetiske styrkene kom fram til de forlatte konsentrasjonsleirene var det et forferdelig syn som møtte dem. I leirene var det hauger av hår, sko og klær. Hele familier var blitt utslettet i gasskamrene.

FOKUS



I løpet av 100 dager fra 6. april til midten av juli 1994 ble omtrent 1 million mennesker drept i en etnisk konflikt i det afrikanske landet Rwanda. Denne hendelsen er et av de grusomste folkemordene i moderne tid.

Folkemord
I FN's konvensjon om folkemord fra 9. desember 1948 defineres folkemord slik: «en hvilken som helst av de følgende handlinger som er begått i den hensikt å ødelegge helt, eller delvis, en nasjonal, etnisk, rasemessig eller religiøs gruppe som sådan:»

- å droppe medlemmer av gruppen
- å forårsake alvorlig legemlig eller sjelelig skade på medlemmer av gruppen
- bevisst å la gruppen utsettes for levevilkår som tar sikte på å bevirke dens fysiske ødeleggelse helt eller delvis
- å påtvinge tiltak som tar sikte på å forhindre fødsler innen gruppen;
- med makt å overføre barn fra gruppen til en annen gruppe.»

I dag finnes det en internasjonal domstol som dommer ansvarlige for folkemord. Den første statslederen som har blitt dømt ved denne domstolen, er den tidligere serbiske presidenten Slobodan Milošević. Han ble dømt for sine handlinger under krigen i det tidligere Jugoslavia på 1990-tallet.

Etter krigen i Irak i 2003 ble Iraks diktator Saddam Hussein fanget og stilt for en irakisk domstol. Der ble han dømt for blant annet folkemord mot den kurdiske befolkningen nord i Irak. Han fikk dødsstraff for sine forbrytelser, og i 2007 ble han hengt.

Styrkene som kom fram til konsentrasjonsleirene etter krigen, ble møtt av grusomme syn. Her er en lastebil full av lik, klare til å bli destrukert.



122 MATRIKS historie : Krigen som nådde alle

Figur 2: Matriks s. 122

⁷¹ 3X3,5cm.

På samme side er det et bilde av en gutt som står ovenfor et bord med hodeskaller. Dette bildet er hentet fra folkemordet i Rwanda. Også dette bildet er trykket i lite format, dog større enn det før omtalte. Ved å plassere disse to bildene på samme side er det enkelt å dra paralleller mellom disse to hendelsene.

I det hele er det valgt bilder som er veldig emosjonelt ladede. Vi følger ofrene fra gettoene inn i leirene, og så helt til slutt ser vi dem ligge i en likhaug. Bildene forteller med andre ord en historie uten særlig mye håp.

5.1.1.3 Oppgaveanalyse

Matriks opererer med fem ulike oppgavetyper. De spenner fra det laveste taksonomiske nivået til det høyeste. De ulike typene er titulert: «Finn svaret», «Diskuter!», «Oppdrag», «TT: Tren tanken» og «Til kildene!». I alt er det 15 oppgaver om Holocaust.

«Finn svaret» oppgavene handler i stor grad om å gjengi det som står i teksten, men noen av disse oppgavene åpner også for videre refleksjon. Dette gjelder særlig to av oppgavene: «Forklar hva som menes med Holocaust» og «Hvorfor prøvde nazistene å skjule hva de hadde gjort i konsentrasjonsleirene?» Dette er oppgaver som det kan svares ganske enkelt på med utgangspunkt i teksten, men som samtidig kan stimulere til videre tenkning.

De oppgavene elevene får reflektert mest omkring, er trolig «Diskuter!» og «Oppdrag». Her oppfordres elevene til å snakke om, skrive om og tenke om en rekke ulike problematikker knyttet til Holocaust. Blant annet bes elevene om å ta stilling til de soldatene som etter krigen sa de bare fulgte ordre, til David Irving og andre holocaustfornektere, og til betydningen av minnesmerker. Denne typen oppgaver utgjør de fleste oppgavene, og er tydelig noe man ønsker at elevene skal bruke tid på. Dette stemmer godt overens med hva ulike didaktikere har ment om hvordan man bør undervise om Holocaust.

Ofte setter oppgaveteksten også Holocaust inn i en større kontekst. Elevenes bes blant annet om å ta stilling til om Holocaust kunne skjedd dersom den industrielle revolusjon ikke hadde skjedd. Dette er noe som ikke diskuteres i teksten og som elevene derfor må resonnerer seg frem til. I den siste oppgaven i kapittelet oppfordres elevene til å finne ut mer om Kathe Lasnik, en ung norsk jøde som ble myrdet under Holocaust. I denne oppgaven skal elevene ta stilling til de ulike kildene som presenteres.

Ingen av oppgavene nevner rasisme eksplisitt, slik Geoffrey Short mener det burde gjøres.⁷² Likevel er det naturlig at rasisme kommer inn som en forklaringsmodell når elevene skal svare på de oppgavene der de selv skal drøfte. Likevel kunne nok rasisme som fenomen ha fått større plass i disse oppgavene.

Med noen unntak der man ber elevene gjenta fakta fra teksten, synes målet å være å få elevene selv til å reflektere og tenke. De fleste oppgavene er formulert slik at alle elevene kan svare på dem, uten å trenge store mengder faktakunnskaper. Det universelle og tidløse ved Holocaust kommer godt frem her.

5.1.2 Skjønsberg, H. (2007) *Underveis: Historie 9*

Også i Gyldendals samfunnsfagbøker *Underveis* er faget delt i tre bind for hvert trinn. Som i de andre seriene er Holocaust behandlet i historieboken for niende klasse.⁷³ Jødeforfølgelsen har fått fem sider i kapittelet om livet under okkupasjonen. I tillegg er temaet omtalt i kapittelet om nazismens fremvekst i Tyskland og i en fordypningstekst på fire sider om historien til de norske jødene helt mot slutten av boken. Denne siste teksten er langt mer kompakt enn boken ellers.

5.1.2.1 Tekstanalyse

I teksten om nazistenes forhold til jødene før krigen heter det at jødeforfølgelsene begynte så snart nazistene kom til makten, og at det i første omgang handlet om å boikotte jødiske forretninger.⁷⁴ I det følgende blir det fortalt om Nürnberg-lovene og Krystallnatten. Teksten er preget av et ønske om å møte leseren på et personlig nivå

I forbindelse med Krystallnatten er det med et utdrag fra Aftenposten dagen etter. I dette utdraget viser forfatteren stor avsky mot det han kaller «en jødeforfølgelse uten sidestykke i dette århundret»⁷⁵. Det er vanskelig å si hva som skal være poenget med dette utklippet. Uten noen videre forklaring kan det lett bidra til å bygge opp under tanken om at dette bare var et tysk fenomen og at det ikke fantes jødehat i Norge før okkupasjonen.

⁷² Short & Reed (2004) s. 2-7

⁷³ Skjønsberg (2007) s. 174 – 178.

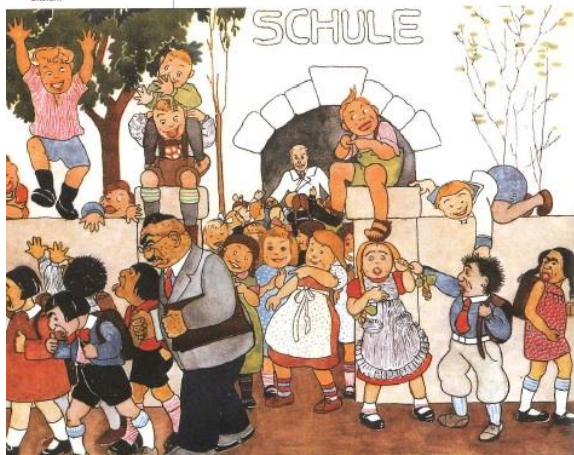
⁷⁴ Ibid. s. 106-107.

⁷⁵ Ibid. s. 107.

Når en beikatter noen, betyr det at en avbryter forbindelsen med dem og lar være å handle med dem eller ha noe med dem å gjøre.



Fra en tysk barnebok. Jødiske elever og lærere kastes ut av skolen.



106 www.gyldendal.no/underveis

Jødeforfølgelsene starter

1. april 1933 arrangerte de nazistiske myndighetene en landsomfattende *boikott* av alle forretninger som jøder eide. Uniformerte vakter sto utenfor alle jødiske butikker med plakater: «Tyskere! Tenk dere om! Ikke kjøp varer hos jøder!»

Jøder som arbeidet i stat og kommune, fikk sparken. I 1935 kom de såkalte Nürnberglovene. Disse lovene forbød ekteskap og seksuelt samlvem mellom vanlige tyskere og jøder, og jødene mistet retten til å være tyske statsborgere. Det ble stadig vanskeligere for dem å finne arbeid, og de ble mer og mer isolert fra de andre tyskerne. Titusenvis av jøder forlot landet hvert år, men det var ikke alltid like enkelt å finne land som ville ta imot dem. De fleste land var lite villige til å ta imot flyktninger.

Krystallnatten

I november 1938 ble en ansatt ved den tyske ambassaden i Paris skutt ned og drept. Morderen var en ung jøde som var fordrevet fra Tyskland. De nazistiske myndighetene i Tyskland brukte

denne hendelsen mot alle tyske jøder. Jødiske forretninger og synagoger ble ramponert, om lag 20 000 jøder ble sendt til konsentrasjonsleire, og rundt 100 mennesker ble slått i hjel. Natten dette skjedde, ble kalt *Krystallnatten* fordi alle de knuste glassrutene så ut som krystaller. Etterpå ble jødene dømt til å betale enorme erstatninger for ødeleggelsene de selv var blitt ofret for.

I månedene som fulgte, kom det stadig nye lover og bestemmelser rettet mot jødene. Blant annet ble alle jøder over seks år tvunget til å bære en stor, gul stjerne utenpå tøyet sitt, slik at alle skulle se at de var jøder. Jøder fikk forbud mot å gå på kino og i teater, forbud mot å gå i svømmehaller, forbud mot å eie biler osv. Livet ble etter hvert helt umulig for jøder i Tyskland.

Tusenvis av jødiske forfattere, musikere og vitenskapsmenn forlot Tyskland i årene etter at Hitler var kommet til makten. En av dem som måtte dra, var den verdensberømte vitenskapsmannen Albert Einstein.

Norge var det landet i Vest-Europa som tok imot færrest jødiske flyktninger.

FRA NORSKE AVISER DEN GANG

En jødeforfølgelse som vel savner sidestykke i dette århundre, har i løpet av natten og de tidlige morgentimer rast over hele Tyskland. Det er all mulig grunn til å tro at ansvaret for den fullkomment tøylesløse brutalitet påhviler de høieste kretser i staten, som i raseriet over mordet i Paris har gitt den ekstreme nazimobb adgang til å ta seg selv til rette. I løpet av natten blev to jøder skutt av væpnede bander. (...) Alle større synago-

ger over hele landet er blitt brent og plyndret, og fra kl. 2 til kl. 6 i natt blev samtlige jødiske butikkvinduer i Berlin og alle større byer knust, og innholdet røvet eller ødelagt av de ville banditter. Hele utplyndringen har foregått så planmessig at det ikke er den ringeste tvil om at den har været nøye organisert.

Aftenposten, 21. november 1938

HUSKER DU?

- 11 Hva var Weimarrepublikken?
- 12 Nevn noen av Weimarrepublikkens fiender.
- 13 Hva slags bakgrunn hadde Adolf Hitler?
- 14 Nevn en del av de viktigste nazistiske ideene.
- 15 Hvorfor akte nazistenes oppslutning i Tyskland sterkt rundt 1930?
- 16 På hvilken måte brukte nazistene riksdagsbrannen til å skaffe seg absolutt makt?
- 17 Hva skjedde med Hitlers politiske motstandere etter at han var kommet til makten?
- 18 Nevn noen grunner til at mange tyskere lengte var tilfreds med det nazistiske styret.
- 19 Hva var Nürnberglovene?
- 20 Hva var Krystallnatten?

I diktaturens skygge 107

Figur 3: Underveis s.106-107

Mellom dette kapittelet og kapittelet om Holocaust er det et stykke om sionistlederen Theodor Herzl og den jødiske innvandringen til Palestina. Her blir det sagt at jødene som ønsket å flytte bort fra Europa, ikke var velkomne noe sted, ikke i USA og etter hvert heller ikke i Palestina.

Holocaust er ikke skilt ut som et eget kapittel, men blir integrert i kapittelet om livet under okkupasjonen. Teksten om jødene følger etter en tekst om konsentrasjonsleirene og det blir gjort forskjell på konsentrasjonsleirer og utryddelsesleirer. Selve hovedteksten er ikke så lang. Den består av to omtrent like omfattende avsnitt med overskriftene «Jødene» og «Jødene i Norge».

I teksten om «Jødene» fortelles det kort om Wannsee-konferansen og opprettelsen av gettoene. Det nevnes også at den jødiske befolkningen hadde svært forskjellige kår i Norge og i Polen. Teksten stopper opp ved selv drapet på jødene. Det beskrives i detalj om hvordan de

ble lurt til å gå inn i gasskamrene, og hva som skjedde med likene etterpå. Av de 35 linjene teksten består av, er 15 brukt til å beskrive dette.

Selv om det er denne handlingen som uten sammenligning tar kortest tid, er det likevel den som har fått mest tekst. Diskursen legger altså tydelig vekt på selve drapsmetoden, og dermed blir døden i gasskammeret den definerende hendelsen. Følgelig fremstår ikke planleggingen og deporteringen like viktige som selve drapene.

Mye av teksten mangler handlende aktører. I de fleste setningene blir det sagt noe om hva ofrene ble nødt til å gjøre, uten at det kommer frem hvem eller hva som fikk de til å utføre disse handlingene. Jødene blir dermed mer eller mindre passive ofre for sine omgivelser.

I teksten om de norske jødene handler omtrent halve teksten om de jødene som ble deportert og drept, den andre halvdel om de jødene som klarte å komme seg over til Sverige og overlevde. Teksten trekker frem at det var norske politifolk som gjorde arrestasjonene, men at disse var en del av det nazistiske statspolitiet. Motsatt blir det nevnt at mange norske motstandsfolk hjalp jøder over til Sverige.

Mesteparten av tekstmassen faller utenfor hovedteksten. Det er et uvanlig valg, men det er gjort her for å få frem multiperspektivitet. Tekstblokkene som ikke er med i hovedteksten, handler i stor grad om hvordan ulike personer opplevde forfølgelsen. Det er fire slike tekstbokser: «Warszawagettoaen», «Helter i en mørk tid», «Dagen før reisen til utryddelsesleiren» og «En norsk jøde forteller». Bortsett fra stykket om Warszawa-gettoaen, er alle disse tekstene historier om enkeltmenneskers liv. Tekstboksen om Warszawa-gettoaen er i hovedsak en norsk oversettelse av en jødisk partisansang.

«Helter i en mørk tid» forteller om Oscar Schindler og Raoul Wallenberg. Her får vi høre om to personer som på tross av stor risiko valgte å redde livene til mange mennesker, samtidig som boken forteller oss at disse personene bare var to av mange hjelpere. I «Dagen før reisen til utryddelsesleiren» kan elevene lese et utdrag fra den italienske jøden Primo Levis memoar *Hvis dette var et menneske* (1947). Tilsvarende er «En norsk jøde forteller» et utsnitt fra *Det angår også deg* (1976) av Herman Sachnowitz. Disse utdragene beskriver på ulike måter hvor nært man levde på døden i leirene.

I fordypningsteksten i slutten av boken får elevene en nokså grundig innføring i historien om jødene i Norge. Fortellingen begynner med jødeparagrafen i 1814, før det fortelles om den økende innvandringen i mellomkrigstiden og om hva som skjedde med de norske jødene under krigen. Fortellingen avsluttes med jødenes situasjon i Norge i dag.

Historien om de norske jødene

I dag er vi vant til et såkalt «fargerikt fellesskap» i Norge. Folk som bor her, har ulik hudfarge og ulik tro. Det bør for eksempel ca. 80 000 muslimer i landet, og det bor ca. 10 000 buddhister her. Historisk sett er dette noe nytt.

Tradisjonelt har Norge vært et land der alle har ganske lik bakgrunn, kultur og tro, sammenliknet med mange andre land.

Det har vært noen unntak. I nord har det alltid bodd samer (se Underveis Historie 8, side 250). De har hatt sitt eget språk og sine egne skikker, og de hadde også lenge sin egen religion. Og fra 1850-årene av kom de første jødiske innvandrerne til landet.

Hva er en jøde? Enkelt sagt er det en som tilhører jødedommen. Jødedommen er den minste av de fem verdensreligionene. I verden i dag regner man med at det er ca. 14 millioner jøder. Det *Mosaiske Trossamfund* i Norge har ca. 1000 medlemmer.

Ikke adgang til riket

I Underveis Historie 8 kan du lese om hvordan de som laget Grunnloven vår på Eidsvoll i 1814, nektet jødene adgang til landet. Ingen jøder skulle få komme hit. I dag er det vanskelig å forstå hvordan et slikt forbud kunne komme i stand, for de såkalte grunnlovsfedrene var i det store og hele fornuftige mennesker. Så hva hadde de imot jødene? Det kan ikke ha vært mange av dem som noensinne hadde møtt en jøde.

Motviljen hadde ikke så mye med rasehat å gjøre. Men jødene var ikke kristne! De godtok ikke at Jesus var Guds sønn! Det var den store innvendingen mot dem. En jøde som lot seg døpe, fikk samme rettigheter som andre.

En del av de eidsvollsmennene som levde av handel, fryktet nok også konkurranse fra jødene hvis de kom hit til landet, for de var regnet som flinke handelsfolk. Det var også dem som mente at de jødene aldri «kunne bli norske».

Det var den kjente dikteren Henrik Wergeland som reiste kampen for å få forandret Grunnloven, slik at jødene kunne få adgang. Det gjorde han gjennom de berømte diktene «Jøden» og «Jødimen» og gjennom å foreslå overfor Stortinget at den såkalte jødeparagrafen ble opphevet. Han skrev også artikler om «jodesaken», som det ble kalt.

Faren hans, presten Nicolai Wergeland, hadde vært en av de eidsvollsmennene som med størst iver gikk inn for å holde jødene borte fra Norge. Vi kan godt si at sønnen rettet opp farens feilgrep.

De første jødene kommer

I 1851 ble den skammelige jødeparagrafen endelig opphevet, og fra da av kom det en del jøder hit. De fleste slo seg ned i Kristiania og i Trondheim, der de dannet sine egne menigheter. Men mange var de ikke. Så sent som i 1900 var det bare 343 jøder i Kristiania og enda færre i Trondheim.

Hvorfor kom de? Noen kom for å drive forretninger og finne arbeid eller fordi de hadde slektninger her. Men de fleste kom som flyktninger. I Underveis Historie 8 kan du lese hvordan jøder i land som Russland og Polen ble utsatt for grusomme forfølgelser. I årene 1881–1917 flyktet over 25 millioner jøder fra Russland. Svært mange dro til Amerika, noen dro til Palestina, og noen få kom hit. I årene fram mot 1920 ble antall jøder i Norge tredoblet, og i det

katastrofale året 1940 bodde det om lag 1500 jøder her.

En liten, beskjeden gruppe

De fleste jødene i Norge var hva vi kan kalle «vanlige folk» eller «småfolk». Det var noen mer velstående forretningsfolk blant dem, men de fleste drev med handel av det heller beskjedne slaget. Mange jøder reiste rett og slett rundt i landet og solgte ting på markeder og på dørene til folk. De som jobbet med dette, hadde et strevsomt liv, og det var stort sett bare ved de store jødiske høytidene at de var

hjemme hos familien. Det ble sagt at i noen jødiske familier ble barna alltid født på vinteren – for pappa hadde vært hjemme i påsken.

Etter hvert fant en jøde i stadig flere yrker. Noen etablerte egne forretninger, andre begynte å jobbe i industrien eller på anlegg, og det var til og med jøder som drev lofotfiske. En del tok høyere utdanning. Men da katastrofen rammet jødene i 1940, var det knapt noen kjente jøder i Norge. Det var en liten, beskjeden folkegruppe som fra da av måtte kjempe for livet.

Den jødiske synagogen i Oslo.



Figur 4: Underveis s.196-197

Selv om denne teksten har mange kvaliteter, kan det stilles flere spørsmål til den. Blant annet toner den ned de antisemittiske holdningene i Grunnloven. Det påstås også at jøder i Norge i dag stort sett ikke opplever noen form for diskriminering.⁷⁶ Begge disse påstandene er i beste fall diskuterbare, med rasehat ikke regelrett feilaktige.

Ordet Holocaust blir ikke brukt i denne boken. Det kan være flere grunner til dette. Det kan tenkes at det forfatteren har tenkt at det er gått inflasjon i ordet, eller fordi det er uklart om

⁷⁶ Ibid. s. 199

det kun referer bare til utryddelsen av Europas jøder, eller om det også gjelder de andre folkeslagene som ble drept og jaktet på.

Fordi teksten er så oppstykket er det vanskelig å si noe om den som en helhet. Tyskerne blir fremstilt som svært effektive overgripere, som det var mer eller mindre umulig for jødene å stå imot. Det kommer likevel frem at de gjorde motstand mot nazistene, ved å gå til opprør, men også ved hjelpere som gjemte eller smuglet jøder til trygghet. Samtidig får vi inntrykk av at all denne hjelpen var til relativt liten nytte.

Innledningsvis siteres det fra det jødiske læreskriftet Talmud: «*Hvis du redder livet til et menneske, er det som om du redder hele verden*».⁷⁷ Dette kan få oss til å tenke at teksten ikke skal leses som en tragedie likevel, siden selv de minste bidrag til å redde liv var så betydningsfulle. Samtidig overskygger beskrivelsene av drapsmetodene og dødstallene en slik lesning. Holocaust fremstilles likevel ikke så meningsløst som i *Matriks* selv om den er like tragisk. I denne teksten trekkes det frem at det finnes meningsfulle handlinger også i en slik dystre situasjon.

5.1.2.2 Bildeanalyse

I hovedteksten om Holocaust er det brukt fem illustrasjoner. I tillegg er det brukt to bilder til teksten om nazistenes forfølgelse av jødene og to bilder til fordypningsteksten om jødene i Norge.

I teksten om nazistenes forhold til jødene er det først en stor tegning, som sies å være et utsnitt fra en tysk lærebok.⁷⁸ Tegningen viser jødiske barn og en jødisk lærer som må forlate en skole. Personene er veldig karikerte med store neser og svart hår. Bildeteksten sier bare at det er en tegning av jøder, og problematiserer ikke avbildningen. Dette kan være med på å bygge opp under stereotype forestillinger om jøder.

Den andre tegningen i dette avsnittet er et bilde av davidstjernen som jødene etter hvert ble tvunget til å gå med. Dette bildet står midt på siden uten noen forklarende bildetekst. Det står riktignok i hovedteksten på neste side at i månedene etter Krystanatten måtte alle jøder over

⁷⁷ Ibid. s. 174. Referert til som «Et jødisk ordtak».

⁷⁸ Trolig ikke en fra lærebok som *Underveis* påstår, men fra en bildebok for barn skrevet av Elvira Bauer.

seks år bruke davidstjerne på klærne sine.⁷⁹ Dette er faktisk feil, påbudet om davidstjernen ble først innført i 1939 og da i Polen.

De fem bildene som brukes i teksten om Holocaust er et bilde av Anne Frank, et av Oscar Schindler, et av Raoul Wallenberg, et av jødiske gutter som hadde klart å rømme til Sverige og et bilde av villaen i Wannsee. Dette bildeutvalget er veldig annerledes enn det vi finner i de andre lærebøkene. Kanskje mest påfallende er det at det ikke er bilder av leirene eller av overlevende fra disse leirene.

HELTER I EN MØRK TID




Oscar Schindler

Krigen er full av historier om grusomhet, men det finnes også historier om menneskelighet og stort mot. Oscar Schindler (1908–74) var en tysk forretningsmann. Han var glad i penger, sprit og kvinner og var ikke regnet som noen spesielt sympatisk person. Da Tyskland hadde erobret Polen, kom han dit, og i Krakow, Polens nest største by, etablerte han en fabrikk med jødisk arbeidskraft. Dette gjorde han for å tjene penger. Jøder var de billigste arbeidere som fantes, de hadde ingen verdi i tyskernes øyne. Men Schindler ble etter hvert knyttet til de jødiske arbeidere sine. Han ansatte stadig flere og brukte store pengesummer på å bestille tyske tjenestemenn slik at jødene «hans» kunne bli reddet. På denne måten berget han 1300 mennesker, samtidig som han utsatte seg selv for stor fare. Etter krigen gikk det dårlig med forretningene hans, men da hadde han mange trofaste venner som kunne hjelpe ham, og som kunne takke ham for at de levde. Det er blitt laget en film om Schindler, den berømte *Schindlers liste*.

En annen helt var svensken Raoul Wallenberg (1912, trolig død i 1947). Han kom fra Sveriges rikeste familie og arbeidet ved den svenske ambassaden i Ungarns hovedstad Budapest. Våren



Disse jødiske guttene kom seg alle unna med et nødskrik. De hadde kommet til Norge for irringen, og bodde på et jødisk barnehjem i Oslo. Få timer før tyskerne skulle hente dem, kom både de og jentene på barnehjemmet seg unna. Bildet er tatt i Sverige, etter den vellykkede flukten.

DAGEN FØR REISEN TIL UTRYDDELSLEIREN

«Men mødrene våket og gjorde omsorgsfullt i stand maten for reisen, og de vasket sine barn og pakket sammen sakene sine, så morgenen etter var piggrådgjerdene dekket av bametøy hengt ut til tørk i vinden; og de glemte ikke bleiene, lekene, putene og alle de hundre små tingene som de så godt vet at barn til enhver tid trenger. Ville ikke dere ha gjort likedan? Dersom dere og barna skulle drops dagen etter, ville dere ikke allikevel gi dem mat dagen i forveien?»

Primo Levi (1919–87) som har skrevet dette, var italiensk jøde. Han overlevde konsentrasjonsleiren og ble siden en berømt forfatter.

Dette lille utdraget er hentet fra boka Hvis dette er et menneske.



Villaen i Wannsee.

176 www.gyldendal.no/undervis

Livet i det okkuperte Europa 177

Figur 5: Underveis s.176-177

De tre portrettene er plassert ved tekster om personene, og kan derfor sies å utfylle teksten. Bilde av de unge guttene knyttes det også en lengre bildetekst til. Det kanskje merkeligste bilde er det av villaen i Wannsee, som står under et tekstutdrag fra boken til Primo Levi, *Hvis dette var et menneske* (1947). Villaen er riktignok nevnt i innledningen av kapittelet, men det føles likevel unaturlig at den er avbildet under tittelen «Dagen før reisen til utryddelsesleiren».

⁷⁹ Skjønberg (2007) s. 107

Det finnes en risiko for at svake elever kan tro at jødene bodde i denne villaen før de reise til leirene, eller at villaen er utryddelsesleiren.

Det er mulig at det spesielle bildeutvalget i denne boken er gjort for å skjerme elevene fra voldeligheten som Holocaust var. Likevel er det en uutnyttet anledning når bildene ikke tilfører leseren noe mer informasjon enn det som ellers står i teksten.

I fordypningsteksten om jødene i Norge er ytterligere to bilder. Det ene viser synagogen i Oslo, det andre den kjente jøden fra Haugesund, Moritz Rabinowitz. Disse bildene har samme funksjon som de i hovedteksten. De visualiserer teksten, men tilfører lite ny informasjon. Det kan likevel være lettere for elevene å leve seg inn i historien om Rabinowitz når de har et ansikt å feste navnet til.

5.1.2.3 Oppgaveanalyse

Etter alle tekstene kommer det et sett med korte «Husker du?» oppgaver. I stor grad handler disse oppgavene om å gjengi fakta fra teksten. Samtidig er det noen av disse oppgavene som åpner for mer refleksjon fra elevenes side, for eksempel spørsmålet: «Hva forbinder du med navnet Auschwitz?»⁸⁰ Problemet med en slik oppgave er at den ikke oppfordrer til kritisk tenkning. De må riktignok ta stilling til hva Auschwitz var enda en gang, men det er en oppgave det er umulig å svare feil på.

I slutten av kapittelet er det også to skriveoppgaver og en kildeoppgave. For Holocaust sin del er dette en oppgave der elevene skal skrive om «jødenes skjebne». Det er ingen opplysninger om hvor lang denne oppgaven skal være eller hva den skal inneholde. For sterke elever kan dette være en oppgave som fører dypere inn i emnet, men for mange andre elever er dette en oppgave det kan svares veldig raskt på.

Sammenlignet med *Matriks* er det få oppgaver om emnet. De som finnes, oppmuntrer i liten grad til refleksjon, men til å gjenta det som presenteres i teksten. Det kan tyde på at forfatteren legger størst vekt på at elevene skal vite hva som skjedde med jødene under krigen. Fordi disse oppgavene kan besvares både kort og langt, kan det kanskje også tyde på at forfatteren har stor tro på elevenes interesse for emnet.

⁸⁰ Skjønberg (2007) s. 178.

5.1.3 Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007) *Makt og Menneske: Historie 9*

Makt og menneske er Damms læreverk for samfunnsfaget, der historiebindet er skrevet av Bjørn Ingvaldsen og Ingunn Kristensen. Det mest slående ved dette læreverket er bruken av store bilder og tegninger for å illustrere tekstene.

I denne boken har Holocaust fått sitt eget kapittel. Dette kapittelet, som har tittelen «Holocaust», går over 14 sider og tar for seg tiden fra Hitler ble med i NSDAP til massedrapene under krigen og til tiden etter krigen.

5.1.3.1 Tekstanalyse

Kapittelet starter med en personifisering. Under overskriften «Hvorfor måtte Tabor og Vera dø?», får vi høre om et ungt søskenpar fra Norge som ankommer jernbanestasjonen i Auschwitz, og som noen timer senere er døde. I teksten blir det spurt om hvorfor disse barna måtte dø. I svaret som følger heter det at under den tyske okkupasjonen av Norge ble norsk lov satt til side til fordel for nazistiske lover. Allerede her plasserer altså teksten Holocaust i en virkelighet som ikke er den norske, men som tilhører det farlige, og nærmest umenneskelige, «nazistiske».

Videre blir det forklart hvor jødehatet kommer fra. Det blir først fortalt om Hitlers medlemskap i NSDAP⁸¹, og det blir sitert fra partiprogrammet i 1920 som var skrevet av Hitler selv. Her begrunner Hitler sin antisemittisme med at jødene ikke hadde tysk blod og derfor ikke kunne være statsborgere i Tyskland.⁸² Alle gruppene som falt utenfor NSDAPs definisjon av statsborgere, skulle behandles som gjester i landet og bli fratatt rettigheter som ytringsfriheten.

Det heter videre at denne holdningen fikk stor oppslutning blant det tyske folk fordi de var misunnelige på jødene fordi de hadde klart seg bedre enn folk flest gjennom den økonomiske nedgangstiden på 1920-tallet.⁸³ Selv om dette var noe mange tyskere trodde på denne tiden,

⁸¹ Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei, eller det tyske nazi-partiet.

⁸² Ingvaldsen og Kristensen (2007) s. 118.

⁸³ Ibid. s. 119.

er det ingenting i dag som tyder på at jødene, som etnisk gruppe, klarte seg bedre enn andre gjennom disse årene.

Det blir også gitt en enkel forklaring på hvordan nazistenes rasetenkning fungerte. Det blir sagt at «Hitlers sterke jødehat bygde på en raseteori som gikk ut på at mennesker hadde ulik verdi».⁸⁴ Denne forklaringen står i kontrast det som tidligere står å lese om den norske jødeparagrafen fra 1814. Her blir det hevdet at «argumentet for at jødene ikke fikk komme til Norge, var først og fremst religiøst».⁸⁵ Det sies riktignok at det fantes jødehat i Norge også, men dette fremstilles som mer rasjonelt enn Hitlers jødehat. På den måten bygger *Makt og menneske* tydelig opp nazistene som antagonister i historien. De drives av et irrasjonelt hat som det er umulig for andre å sympatisere med.

Den andre overskriften i kapittelet er «Massedrap» og begynner med å fortelle om Krystallnatten. Det gis ingen forhistorie til denne hendelsen, det fortelles bare at nazister gikk omkring i hele Tyskland og brente synagoger, knuste butikkvinduer og arresterte 30.000 jødiske menn. Også her virker det som om nazistene utgjorde en overmenneskelig størrelse, som handlet helt irrasjonelt og i blindt hat.

Videre fortelles det om opprettelsen av gettoer i 1939, og om avgjørelsen om å tilintetgjøre alle jøder. I denne boken blir begrepet «jødeproblemet» brukt, uten at det blir forklart noe nærmere. Hva som var problemet med jødene, forblir usagt. I omtalen av selve massedrapene i konsentrasjonsleirene stopper teksten opp to steder. Det første er fortellingen om hvordan fangene ble stuert sammen i togvogner beregnet på transport av kyr. Det andre er gasskamrene «forkledd som dusjer».⁸⁶ Ved dette temposkiftet i diskursen vektlegges disse hendelsene.

Omtrent halvparten av tekstmassen under overskriften «Massedrap» er utdrag fra øyenvitner, skilt ut fra hovedteksten ved bruk av en annen font. Disse tekstene beskriver lidelsene i gettoene og i leirene, og er med å gi dybde til teksten. Den neste overskriften er «Dødsengelen». Dette avsnittet består hovedsakelig av en kort fortelling om Josef Mengeles

⁸⁴ Ibid. s. 119.

⁸⁵ Ibid. s. 118.

⁸⁶ Det er verdt å merke seg at nok en gang dukker myten om dusjene opp.

eksperimenter på fanger, foruten et tekstutdrag av Adolf Eichmann som beskriver forferdelsen han følte av å se mennesker bli drept i leirene.⁸⁷

Den informasjonen som blir formidlet her, fremstår som triviell og uten noen særlig evne til å skape forståelse for hvorfor Holocaust fant sted. I motsetning til de andre bøkene finnes det ingen beskrivelse av hvordan fangene opplevde det å sitte i en konsentrasjonsleir. Selv om man ikke skal bagatellisere Mengeles grusomhet, kan en slik fremstilling øve tiltrekning på enkelte elever med fascinasjon for vold og ondskap. Trolig er den bakenforliggende tanken at ved å vise denne brutaliteten så skal elevene få mer sympati med ofrene. Dette hadde nok fungert bedre om det var ofrene selv som kom til orde og ikke overgriperne.

De siste sidene av kapittelet fremstår som litt rotete med mange overskrifter med svært korte tekster til. Det blir blant annet fortalt om de som prøvde å hjelpe jødene i Europa ved å skjule dem eller frakte dem til nøytrale land. Under den samme overskriften blir det sagt følgende om de norske jødene:

I Norge hjalp politiet de tyske okkupantene med å arrestere jøder. Det gjorde at svært mange av de norske jødene ble arrestert og sendt til Tyskland. 767 av 1800 jøder i Norge døde i konsentrasjonsleirene.⁸⁸

Selv om denne teksten handler om at det norske politiet samarbeidet med og hjalp tyskerne står den paradoksalt nok under samme overskrift som det foregående: «De som prøvde å hjelpe».

Etter dette avsnittet blir det gjort rede for hva dødstallene bygger på, og hva som menes med ordet «Holocaust». Det heter at det er vanskelig å arbeide frem nøyaktige tall om hvor mange som døde, men at tallene likevel er til å stole på. Holocaust blir definert som nazistenes folkemord på alle minoritetsgrupper, ikke bare på jødene.

Boken tar også for seg holocaustfornektelse som et eget tema. Det omtales som et dobbelt drap å glemme de som døde under Holocaust. At det i flere land er ulovlig å drive med holocaustfornektelse eller bagatellisering av Holocaust kommer også frem. Men det blir ikke gjort noe forsøk på å forklare hva som driver mennesker til å fornekte Holocaust, eller hvorfor

⁸⁷ Dette utdraget er trolig hentet fra rettsaken mot han.

⁸⁸ Ingvaldsen og Kristensen (2007) s. 124.

det er ulovlig. Dermed mister teksten et viktig poeng. I stedet for å være opplysende og reflekterende er den kun moraliserende.

Kapittelet avsluttes med en understreking av at Holocaust ikke er det eneste eksempelet på folkemord. GULag leirene i Sovjet blir løftet frem sammen med Moskvaprosessene, samtidig som det legges vekt på at det er forskjell på forfølgelse av politisk og etnisk art. Det blir også nevnt at det skjer folkemord i vår tid, som Rwanda og Srebrenica-massakren. På denne måten løftes Holocaust ut fra de noe teatraliske rammene rundt nazismen som tidligere er blitt tegnet opp, og inn i vår tid. Det blir likevel sagt lite om de bakenforliggende årsakene til disse konfliktene. Det som står igjen som fellesnevneren, er at store grupper mennesker blir drept for noe de *er*.

Selv om det i utgangspunktet er positivt at Holocaust i *Makt og menneske* behandles i et eget kapittel, kunne dette ha vært utnyttet mer effektivt. Tekstene makter i liten grad å forklare de bakenforliggende kreftene på en måte eleven kan kjenne seg igjen i. I stedet har boken et overdrevet fokus på voldshistorier, som flere steder erstatter årsaksforklaringer. Dermed sitter vi igjen med en karikert utgave av nazistene, som drives nærmest utelukkende av hat og irrasjonell ondskap.

5.1.3.2 Bildeanalyse

Det er brukt mange illustrasjoner i *Makt og menneske*. For dette ene temaet alene er antallet 16, i svært varierende størrelse. Den største er en tegning som dekker to helsider, de minste er små utdrag fra nazistisk propaganda. Litt uvanlig er det at omtrent halvparten av bildene er i farger.

Det første bildet vi møter er en stor tosiderstegning som illustrerer utvelgelsen i Auschwitz. Barn og kvinner går ut av boken til høyre, mens de arbeidsføre mennene går mot oss. Vi ser også flere tyske soldater med stramme blikk og geværer. Dette bildet er ikke tegnet fra et fotografi. Tegningen er veldig levende med uttrykksfulle og lettleste ansikter. Vi møter her historien på et menneskelig plan. I menneskemengden kan vi også se to barn som vi kan anta er Tabor og Vera fra introduksjonsteksten.



Figur 6: Makt og menneske s.116-117

Undersøkelser viser at det er tegninger i farger elever setter størst pris på i lærebøker.⁸⁹ Det er naturlig å anta at dette er grunnen til at denne boken bruker tegninger så hyppig, på tross av at det finnes en rekke fotoer som kunne blitt brukt. Fordi tegningene er laget spesielt til denne boken er de trolig langt dyrere for forlaget enn fotografiene. Det er derfor verdt å notere seg hva som blir avbildet i tegningene. Her er det altså et personliggjørende bilde av utvelgelsen ved ankomsten til Auschwitz.

Det neste bildet er et fotografi av Hitler, hvor han står blant nazistiske flagg. Ansiktet er skyggelagt, noe som gjør at han ser ut som skurk fra en Hollywood-film. Like under ser vi to karikaturtegninger av jødiske stereotyper. Bildene er hentet fra den antisemittiske barneboken *Der Giftpilz*⁹⁰ av Ernst Hiemer, illustrert av Phillipp Rupprecht. I bildeteksten til disse to bildene stilles det spørsmål til leseren om hvordan jødene er fremstilt. Det er likevel usikkert om dette er en god nok grunn til å trykke disse karikaturene. På motsatt side ser vi et

⁸⁹ Petterson (1993) s. 55

⁹⁰ På norsk: Den giftige soppen.

svart-hvitt fotografi fra en fangeleir. Fangene står til oppstilling og vi kan se de bevæpnede vaktene og vakttårnene i bakgrunnen.

På neste side finner vi det kjente bilde fra Warszawa-gettoen som også blir brukt i *Matriks*, en ung jødisk gutt som holder hendene i været. I tillegg er det lagt til et lite portrettbilde av en ukjent ung jødisk jente.⁹¹ Dette bildet er i farger og kan derfor virke mer levende enn det velkjente svart/hvitt bildet det står sammen med. Faktisk er det så levende at mange trolig blir overrasket når de leser bildeteksten, som forteller at hun antas å ha blitt drept ikke lenge etterpå.



Figur 7: Makt og menneske s.120-121

Dette er et godt eksempel på hvordan man kan gjøre historien mer menneskelig, og dermed mer forståelig. Det er langt lettere å kjenne seg igjen i dette levende ansiktet enn i en haug med døde mennesker. I *Å betrakte andes lidelse* skriver Susann Sontag om dette.⁹² De bildene

⁹¹ Bildene er trolig tatt av Hugo Jaeger, en propagandafotograf i den tyske hæren.

⁹² Se side 25-26

vi vanligvis ser fra konsentrasjonsleirene har tatt på seg et eget språk, som gjør det vanskelig for oss å se forbi det. Dette bildet av en tilsynelatende helt normal ung dame kan derimot være en inngang til å forstå menneskene som opplevde Holocaust.

På den motstående siden ser vi en stor tilhenger lastet med menneskelig, stabled oppå hverandre. De er avkledd og utmagret. Av alle bildene i de bøkene som er analysert i denne oppgaven, er dette det mest voldelige. Det kan selvsagt være grunner til å vise et bilde som dette, men det er viktig at det blir behandlet riktig. Effekten av slike bilder må veies opp mot verdigheten til de som er avbildet. Trolig bidrar et bilde som dette lite til å få frem menneskene bak en historiske hendelse som Holocaust. Det kan kanskje også være med å redusere den jødiske historien til kun Holocaust, slik Lionel Kochan har pekt på.⁹³

På den neste siden finner vi et lignende bilde.⁹⁴ Dette er et veldig kjent fotografi fra frigjøringen av Auschwitz. Her ser vi en fange stående ved siden av overfylte, fireetasjes senger. Mannen er avkledd og svært tynn. Selv om dette bildet også er ganske vondt å se på, viser det i det minste levende mennesker. Et poeng med dette bildet kan være å vise at noen overlevde på tross av alle odds.

På den neste siden ser vi to mindre illustrasjoner. Det første er et fotografi av en fange ved siden av en haug med forbrente bein, med et menneskeben i hånden. Dette bildet har ikke den visuelle effekten som de foregående bildene og virker nokså trivielt. Den andre illustrasjonen er et kart over hvor de ulike konsentrasjonsleirene i Tyskland og Polen lå, og det er skrevet på hvor mange jøder som ble deportert fra de ulike landene i Sentral-Europa.

Det som blir sagt om de norske jødernes skjebne, er illustrert med et fotografi av D/S Donau på vei ut av Oslo havn.⁹⁵ Bildet i seg selv er ganske ordinært. Det viser et skip ute på havnen og en gruppe mennesker som står på bryggen og ser ut mot det. Meningen i bildet skapes gjennom teksten og gjennom vissheten om at det om bord i denne båten er norske jøder som bare noen dager senere kommer til å være døde.

⁹³ Se side 18

⁹⁴ Ingvaldsen og Kristensen (2007) s. 122.

⁹⁵ Ibid. s 124.


Dette er altså en ganske annerledes bildebruk enn det som er diskutert ovenfor. Hva som virker sterkest på elevene er vanskelig å si. Som vi senere skal få se, var lærerne delt i synet på verdien av voldelige bilder.

—DE SOM PRØVDE Å HJELPE—

Det var mange som hjalp jødene og andre flyktninger under krigen. De kunne for eksempel holde dem skjult, de kunne skaffe til veie falske pass og papirer, og de kunne hjelpe dem over grensen til et annet land (for eksempel fra Norge til det nøytrale Sverige). Dette var svært risikabelt og måtte gjøres i hemmelighet. Den som ble tatt for å ha hjulpet jøder eller andre flyktninger, risikerte livet. Likevel tok tusenvis av mennesker sjansen på å hjelpe dem. Andre drev sin hjelp mindre skjult. En av dem var den tyske fabrikkieren Oskar Schindler. Han reddet 1200 jøder fra den sikre død ved å ansette dem i sin egen virksomhet.

Det var ikke lett å vite hvem som var venn, og hvem som var fiende. I Norge hjalp politiet de tyske okkupasjentene med å arrestere jøder. Det gjorde at svært mange av de norske jødene ble arrestert og sendt til Tyskland. 767 av 1800 jøder i Norge døde i konsentrasjonsleirene.

Norske jøder ble fraktet med båten D/S Donau til Polen. Derfra gikk veien til Auschwitz.



—TALLENS TALE—

Historikere har regnet seg fram til at nesten 6 millioner jøder ble drept av nazistene under andre verdenskrig. Ofrene kom fra hele Europa:

Polen	2 700 000	Jugoslavia	65 000
Sovjetunionen	2 100 000	Hellas	59 185
Ungarn	550 000	Belgia	32 200
Romania	211 214	Bulgaria	11 393
Tyskland	165 000	Italia	6 513
Tsjekkoslovakia	143 000	Luxembourg	1 200
Nederland	102 000	Norge	767
Frankrike	76 134	Albania	591
Østerrike	65 459	Danmark	116

(Tallene er hentet fra «The Danish Center for Holocaust and Genocide Studies».)

124

MAKT OG MENNESKE

Figur 8: Makt og menneske s.124

De to neste bildene er små fotografier. Det ene er et fargebilde fra Buchenwald, det andre et sort-hvitt bilde fra opprydningen av en annen, ikke navngitt, konsentrasjonsleir. Mens det første bildet er relativt uskyldig og tilsynelatende viser friske fanger som står på en åpen plass i leiren, er det andre bildet igjen sterkt. Vi ser en tysk kvinne som ifølge bildeteksten blir

tvunget til å hjelpe til med oppryddingen av lik.⁹⁶ På bakken til høyre for henne kan vi se disse likene. Selv om de er dekket til med laken er det ikke vanskelig å skjønne hva vi ser.

Disse bildene tilfører ikke kapittelet ytterligere informasjon utover hovedteksten. Bildet av den tyske kvinnen ved likene i konsentrasjonsleiren står ved siden av teksten om holocaustfornektelse, men forbindelsen mellom teksten og bildet er ikke klar. Trolig ble dette gjort av amerikanerne får å skaffe øyevitner til hva som hadde skjedd i leirene, og vi kan tenke oss at dette er grunnen til at det står ved siden av denne teksten. Men spesielt for svake elever vil det være vanskelig å koble teksten og bildet sammen. De to siste bildene i kapittelet viser de ulike nazitoppene i Tyskland under Nürnberg-prosessen, samt en tvangsarbeider i en sovjetisk GULag leir. Dette er bilder som bare illustrerer det vi leser om i teksten.

Bildene i denne boken åpner i liten grad for at elevene kan møte denne historien på et personlig grunnlag. De spiller i stedet på sjokkeffekt og dramatiske virkemidler. Isolert fra teksten forteller bildene bare om lik og mennesker som ikke lenger ser ut som mennesker. Det store unntaket er det fargerike portrettet av den jødiske kvinnen i Warszawa og det «rolige» bildet av D/S Donau. Disse bildene lar leseren selv gå inn i historien og lese inn den informasjonen som kan hentes ut fra teksten.

5.1.3.3 Oppgaveanalyse

Oppgavene i *Makt og menneske* kommer i to former; *spørsmål* og *oppgaver*. Spørsmål er kortere oppgaver som i stor grad vil ha elevene til å gjenta den informasjonen som står i teksten, men som samtidig delvis oppfordrer til å finne mer informasjon. Det som blir definert som *oppgaver*, står mer løsrevet fra teksten og handler i større grad om skrivning og refleksjon. Gjennom kapittelet er det tolv spørsmål og fire oppgaver.

Spørsmålene kommer i grupper på to eller tre. De første spørsmålene handler om hvorfor Hitler hatet jødene. Mens de to første spørsmålene har tydelige svar i teksten, er det siste en oppgave som ønsker å få elevene til å se forbi teksten: «Hvorfor ble jødene forfulgt allerede i middelalderen?»⁹⁷, er et spørsmål som også løfter jødehatet ut av den isolerte Holocaust-

⁹⁶ Ingvaldsen og Kristensen (2007) s. 126. Trolig ble ikke kvinnen tvunget til å arbeide. Ser man på bildet ser det heller ikke ut som hun arbeider. Se figur 9.

⁹⁷ Ingvaldsen og Kristensen (2007) s 119.

konteksten og drar linjer bakover i tiden. Noen av spørsmålene er så omfattende at de kan være vanskelige å svare på. Et av spørsmålene er «Hva er rasisme?», et spørsmål som det kan både svares veldig kort og veldig langt på. Like under er det et spørsmål om hvorfor ingen grep inn og gjorde slutt på konsentrasjonsleirene før krigen var over. Dette er et komplisert spørsmål. Teksten gir ingen svar, men er det meningen at elevene skal resonnerer seg frem til et svar, eventuelt finne det et annet sted enn i læreboken.

To litt underlige spørsmål er knyttet til teksten av Adolf Eichmann. Her spørres det først om eleven kan gjenfortelle hva Eichmann så i konsentrasjonsleirene. Deretter følger et refleksjonsspørsmål om hvorfor han ikke forsøkte å stoppe det han så skjedde i leirene. Selv om dette kan sees på som bruk av personifiseringsmetoden, er Eichmann et underlig valg. Det er liten tvil om at han så de tingene han beskriver her, men han beskriver de på en måte som skaper sympati med han selv. Mange mener Eichmann gjorde dette for å unngå å bli dømt for sin delaktighet i massedrapene. At det ikke gis mer informasjon om Eichmann og hans sak, er kritikkverdig når det er han som får fortelle denne historien. Når det i oppgaven blir spurt om hva som kunne være grunnen til at Eichmann ikke forsøkte å stoppe det som skjedde i leirene, vil svaret lett kunne bli at han var redd for å havne i fengsel eller miste jobben sin. Ansvarer blir dermed igjen skjøvet vekk fra det menneskelige nivået og over til de udefinerbare «nazistene».

Det siste spørsmålet handler om konflikten i Darfur. Elevene blir bedt om å gå inn på internett og å finne ut hvor mange som er døde og hvor mange som har måttet flykte som følge av denne konflikten. Trolig er hensikten at elevene skal dra de historiske linjene fra Holocaust mot vår tid, men det er i dag fort gjort for en niendeklassing å hente disse tallene. Dermed er læringsutbyttet diskutabelt.

I den første av de fire «oppgavene» blir elevene bedt om å lage en liste med stikkord som beskriver menneskeverd og hva det vil si å ha et godt liv. Disse skal så rangeres etter hva som er viktigst for dem selv. Deretter følger oppgaven den såkalte IGP-metoden, det vil si at elevene først jobber individuelt, så i mindre grupper før klassen samles i plenum. Elevene oppfordres til å løse denne oppgaven sammen med elever fra andre skoler og diskutere via internett. Dette er en oppgave som går på tematikken i Del 1: *Hva kan elever lære av Holocaust*. Der ble nettopp menneskerettigheter og antirasistisk arbeid spesielt nevnt.


I den andre oppgaven skal elevene forestille seg at de er en sivil ansatt som arbeider i en konsentrasjonsleir, en som er sterkt imot det som skjer der, men som likevel gjør som han får beskjed om. De skal gå inn i denne personen og skrive et brev til familien, hvor de blant annet beskriver det de har fått sett i leiren. Dette er et eksempel på personifisering. Elevene oppfordres til å gå ut av den historiske teksten og inn i tematikken på et mellommenneskelig nivå. Det er mulig at den innlevelsen som må til for denne oppgaven, kan vekke empati og medfølelse hos elevene. På den andre siden er det ikke usannsynlig at beskrivelsene kun ender opp som en voldsorgie.

OPPGAVE 3

FNs menneskerettsdeklarasjon fra 1948 sier blant annet dette:

- **Artikkel 1**
Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter.
- **Artikkel 2**
Enhver har krav på alle de rettigheter og friheter som er nevnt i denne erklæring, uten forskjell av noen art, for eksempel på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion, politisk eller annen oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse, eiendom, fødsel eller annet forhold.
- **Artikkel 3**
Enhver har rett til liv, frihet og personlig sikkerhet.
- **Artikkel 4**
Ingen må holdes i slaveri eller trelldom. Slaveri og slavehandel i alle former er forbudt.
- **Artikkel 5**
Ingen må utsettes for tortur eller grusom, uanstendig eller nedverdiggende behandling eller straff.
- **Artikkel 6**
Enhver menneske har krav på overalt å bli anerkjent som rettssubjekt.
- **Artikkel 7**
Alle er like for loven og har uten diskriminering rett til samme beskyttelse av loven. Alle har krav på samme beskyttelse mot diskriminering i strid med denne erklæring og mot enhver oppførsel til slik diskriminering.
- **Artikkel 9**
Ingen må utsettes for vilkårlig arrest, fengsling eller landsforvisning.
- **Artikkel 13**
Enhver har rett til å bevege seg fritt og til fritt å velge oppholdssted innenfor en stats grenser. Enhver har rett til å forlate et hvilket som helst land, innbefattet sitt eget, og til å vende tilbake til sitt land.
- **Artikkel 16**
Voksne menn og kvinner har rett til å gifte seg og stifte familie uten noen begrensning som skyldes rase, nasjonalitet eller religion.
- **Artikkel 18**
Enhver har rett til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet. Denne rett omfatter frihet til å skaffe religion eller tro, og frihet til enten alene eller sammen med andre, og offentlig eller privat, å gi uttrykk for sin religion eller tro gjennom undervisning, utøvelse, tilbedelse og ritualer.

- Forklar hvordan jødeforfølgelsene var brudd på alle de artiklene i Menneskerettsdeklarasjonen som er nevnt i lista ovenfor.
- Hvorfor tror du menneskerettighetene ble vedtatt i 1948?



Tysk kvinne blir tvunget til å være med på oppryddingen i en av leirene.

126

MAKT OG MENNESKE

Figur 9: Makt og menneske s.126

Den tredje oppgaven handler om FNs menneskerettighetserklæring. Det blir lagt frem 11 artikler fra erklæringen. Utfra disse skal elevene finne brudd på artiklene gjort av nazistene, og deretter reflektere over hvorfor menneskerettighetene ble vedtatt akkurat i 1948. Dette er et interessant forsøk på å dra de historiske linjene fremover i tiden, samtidig som man peker på grunnproblematikken i Holocaust. Oppgaven i seg selv tar nesten en hel side,⁹⁸ men det er likevel mulig å svare på de spørsmålene den stiller relativt kort. Dette misforholdet kunne vært unngått dersom man hadde formulert oppgavene noe annerledes.

Den siste oppgaven er helt lik den første, men i stedet for å utforske hva menneskeverd er, skal elevene i denne oppgaven lage stikkord om hvordan man kan forhindre rasisme og folkemord. Nyttens av begge disse to oppgavene er helt avhengig av hvordan diskusjonen i klassen fungerer.

Oppgavene i denne boken har mange gode intensjoner, men fordi de er upresise og noe uklart formulert kan mange av de mest interessante aspektene falle bort. Oppgavene handler i stor grad om rasismens mekanismer og om menneskerettighetenes nødvendighet. Dette er de store underliggende temaene i fortellingen om Holocaust. Faren er altså at disse oppgavene kan besvares kort og uten større refleksjon.

5.2 Sammenfatning og sammenligning

Selv om det finnes en rekke likheter, har de bøkene som er blitt analysert i dette kapittelet valgt ulike tilnærminger til Holocaust. Både tekster og layout er bemerkelsesverdig forskjellig. Det finnes mange kriterier de kunne blitt sammenlignet på. Her skal vi gå inn på det som er mest interessante i forhold til problemstillingen i denne oppgaven. USHMMs lærerveiledning, Klaus Bergmans personaliseringsbegreper og Hayden Whites teorier om narrativitet er de naturlige punktene å sentrere sammenligningen omkring.

⁹⁸ Ibid. s. 126.

5.2.1 USHMMs lærerveiledning og lærebøkene

Hovedpoenget i USHMMs lærerveiledning er å skape refleksjon og en dypere forståelse for Holocaust.⁹⁹ De vil at elevene skal kunne noe mer enn kun drapstall og navnene på de ulike leirene. Grunnen til dette er todelt. For det første er det av respekt for ofrene. For det andre er det fordi USHMM, i likhet med Geoffrey Short, har tro på at det finnes en etisk merverdi som kommer frem om man arbeider med temaet på denne måten.

Det første punktet i veiledningen er at man skal definere hva som menes med Holocaust, som ifølge USHMM er nazistenes systematiske forfølgelse og drap av mer enn seks millioner jøder. Samtidig må det komme frem at også andre grupper som nazistene så på som mindreverdige ble forfulgt, men dette er ifølge USHMM noe som skjer parallelt med Holocaust. En fare ved denne «smale» Holocaust-definisjon er at den i for stor grad kan prege oppfatningen av jøder og det jødiske mer allment.¹⁰⁰ På den andre siden kan en slik språkbruk være med å bevare minnet om jødene sin plass i Europas historie

Matriks bruker Holocaust-begrepet i tråd med USHMMs lærerveiledning. I *Makt og menneske*, derimot, blir Holocaust brukt om forfølgelsen av alle de ulike gruppene. I det mer hverdagslige mediebildet later også disse to definisjonene til å bli brukt om hverandre. Fra et didaktisk synspunkt må det viktigste være at man er tydelig på hva man legger i begrepet. Det er ikke tilfelle i *Underveis*. Der blir begrepet Holocaust (eller tilsvarende, som *Shoa*) ikke brukt i det hele tatt. Selv om elevene blir presentert for hendelsen og dens grusomhet, er det trolig vanskeligere å få tak i dens egenart uten et slikt begrep. I tillegg er Holocaust et begrep som ofte blir brukt i andre kontekster, og det er derfor viktig at elevene kjenner begrepets opprinnelse.

Det neste punktet i USHMMs lærerveiledning er at Holocaust ikke må fremstilles som om det var unngåelig. Dette er ikke så helt lett å avgjøre om blir gjort, men gjennom tekstanalyse og Whites teorier kan vi få en pekepinn. Det er *Matriks* og *Underveis* som har de mest pessimistiske fortellingene. Disse plaserer seg i *tragedien*¹⁰¹, en fortellingsform som er preget av stadige svik og en dårlig slutt. Om ikke det sies at Holocaust var unngåelig, så fremstilles

⁹⁹ Se alle punktene i veiledningen på s. 24

¹⁰⁰ Se side 18

¹⁰¹ Se kapittel 5.6.2

hendelsen som veldig vanskelig å forhindre. Dette understrekes også ved å vise til at det fremdeles pågår folkemord, selv etter erfaringene fra Holocaust og opprettelsen av FN. *Underveis* er likevel ikke preget av en like dystert stemning som *Matriks*. I *Underveis* er det blant annet betydelig fokus på de som ønsket å kjempe mot nazistene og de som prøvde å redde jøder.

I *Makt og menneske* blir denne problematikken tatt eksplisitt opp i spørsmålene. Elevene blir spurt om hvorfor ikke flere ønsket å stoppe Holocaust, og hvordan de selv ville agert i en slik situasjon. Siden det i en lærebok er snakk om relativt lite tekst, er den måten *Makt og menneske* har løst dette på den mest effektive. En tekst vil alltid være åpen for flere tolkninger og virkelighetsforståelser, men først med et spørsmål til leseren kan forfatterne være sikker på at slike refleksjoner blir gjort.

Det tredje punktet i lærerveiledningen er at man skal unngå enkle svar på kompliserte spørsmål. Dette kan blant annet gjøres ved å presentere ulike sider ved en sak, eller ved å få elevene til å reflektere over hvordan situasjonen ble opplevd den gangen. Kanskje ikke så overraskende er det de korteste tekstene som gir de enkleste forklaringene. I *Matriks* blir det sagt at nazistene mente jødene var en skade for samfunnet, mens det i *Underveis* heter det at nazistene hadde et særlig hat mot jødene. I *Makt og menneske* derimot blir det gjort grundigere rede for nazistenes raseteorier, samtidig som vi får høre om antisemittismens historie og de mange vanlige tyskere som var misunnelige fordi jødene hadde klart seg relativt bedre gjennom den økonomiske nedgangstiden. Det gir elevene et langt bedre utgangspunkt for å forstå den tenkningen som drev frem Holocaust.

Hvorfor nazistene hatet jødene er ikke det eneste kompliserte spørsmålet knyttet til Holocaust, men det er symptomatisk for hvordan disse bøkene forholder seg til komplekse spørsmål. Det er kanskje også det viktigste spørsmålet når vi tar inn over oss at så mye av USHMMs veiledning handler om å skape forståelse for at Holocaust er en virkelig hendelse, der både ofre og overgriperne var virkelige mennesker. Denne forståelsen er vanskelig å formidle dersom nazistene bare blir presentert som onde, som vesener som handler uten hensyn til moralske grunnprinsipper.

Det fjerde punktet er at man skal etterstrebe et presist språk. Dette handler i stor grad om å unngå forenklinger og generaliseringer. Elevene skal ikke sitte igjen med tanker som at alle

tyskere var medskyldige i Holocaust, eller at alle nordmenn var gode motstandsfolk. For eksempel kan vi lese i både *Matriks* og *Underveis* at det var norske politifolk som stod bak arrestasjonene av jødene, men samtidig blir det påpekt at de hadde fått ordre fra Tyskland. Dermed kan ansvaret for denne hendelsen til en viss grad legges på nazistene og ikke nordmennene. I *Makt og menneske* er det et poeng at nordmenn stod på begge sider i forhold til jødene.

Jødene på sin side blir fremstilt som mer eller mindre passive ofre for skjebnen i lærebøkene. Det er bare *Matriks* som forteller om at jødene gjorde motstand mot nazistene. For Lionel Kochan er dette spesielt viktig å få frem; at jødene er mer enn bare et gruppe av ofre i en moralfortelling.

Det femte punktet er at det må skapes balanse mellom ulike perspektiver i fortellingen. Dette betyr ikke at holocaustfornektere skal få like mange tekstlinjer som jødiske ofre, men USHMM trekker frem at dersom overgripernes argumenter ikke blir hørt, kan det være elevene antar at jødene og de andre ofrene hadde gjort noe som gjorde at de fortjente å sitte i leirene.¹⁰² Ifølge USHMM handler dette også om kildekritikk. Umiddelbart kan man reagere på ideen om for eksempel å la holocaustfornektere få slippe til i lærebøkene. Samtidig er det viktig å gi elevene argumenter til å møte høyreekstremisme eller holocaustfornektelse.

Med relativt lite tekstmateriale er det selvsagt vanskelig å balansere perspektivene i fortellingen. I *Matriks* og *Underveis* er det ofrenes perspektiv som kommer frem, selv om man også blir presentert for ulike motstandsfolk som hjalp jødene. I *Underveis* gjøres det dessuten et poeng ut av at jødene i Norge og i Polen hadde helt ulike vilkår frem til arrestasjonene, uten at disse perspektivene utdypes nærmere. *Makt og menneske* er mer utfyllende. Her kan vi både lese om holocaustfornektelse, motstandsfolk, landsforrædere, ofre og nazitopper, alt innenfor konteksten av Holocaust. Det er også mange oppgaver i denne boken som bidrar til å balansere perspektivene. Blant annet når elevene blir bedt om å forestille seg at de er en vakt i en konsentrasjonsleir.

Å unngå sammenligning av smerte er det sjette punktet i veiledningen. Ifølge USHMM innebærer dette at man ikke skal formidle at Holocaust i sin natur var en mer forferdelig

¹⁰² USHMM (2016)

hendelse enn andre overgrep i historien. Dette kan for noen virke som et underlig grep fra USHMMs side. Men det er et viktig poeng at vi skal lære av Holocaust, ikke bruke det til å kunne si: Dette er ille, men det er likevel ikke så galt som det som skjedde med jødene under andre verdenskrig.

Ingen av de bøkene som er analysert i denne oppgaven omtaler Holocaust som «det verste overgrepet mennesker noen gang har blitt utsatt for». Fortellingene er likevel preget av sterke bilder og mye patos, som kan få Holocaust til å fremstå som unikt smertefullt. *Matriks* er den boken som i størst grad prøver å motvirke dette gjennom å dra linjer fra Holocaust til moderne folkemord.

Det syvende punktet i veiledningen er at man ikke skal romantisere historien. I dette legger UHMM at man ikke skal overdrive historier om helteskikkelser eller ondskap. Det kan gjøres ved å legge frem fakta og balansere hvilke perspektiv man tar. Punktet har således likhetstrekk med flere av de foregående. Av de analyserte bøkene har ingen et overdrevent fokus på helteskikkelser. Den som i noen grad tar denne innfallsvinkelen, er *Underveis*. Men selv her er det tydelig at disse heltene var i mindretall og stod ovenfor en oppgave som de ikke kunne klare alene.

Beskrivelser av vold er det derimot flere av bøkene som benytter som et litterært grep. USHMM advarer mot at dette kan føre til kynisme hos elevene.¹⁰³ *Makt og menneske* bruker bilder av lik, mens alle bøkene beskriver hvordan drapene ble utført. Om dette er romantisering av historien er diskutabelt, men det er i hvert fall et helt tydelig grep fra lærebokforfatterens side. Meningen er nok å skape engasjement. Dette engasjementet kan bli plukket opp av lærerne og brukes som en inngang til stoffet.

Det åttende punktet er at man skal kontekstualisere historien. Dette handler ikke bare tidsdimensjonen, selv om det også er en sentral del av det. Det handler like mye om stedet. Jødeforfølgelsene utartet seg svært forskjellige i forskjellige deler av Europa. Det er også viktig å få frem at ofrene, selv når man snakker utelukkende om de jødiske, hadde svært forskjellig bakgrunn.

¹⁰³ Ibid.

I både *Underveis* og *Matriks* er Holocaust en del av et større kapittel om andre verdenskrig. Altså er hendelsen tydelig plassert i tid, men den er ofte så unøyaktig omtalt at man ikke kommer innpå forskjellene i hvor og hvem som ble drept. Historien til jødene i Norge blir selvsagt nevnt, men det kommer ikke frem hvordan denne historien er forskjellige fra skjebnen til jødene i andre europeiske land. Det blir for eksempel ikke sagt noe om at det ikke ble opprettet gettoer i Norge, eller hvorfor dette ikke ble gjort.

Den lengste teksten, den i *Makt og menneske*, trekker linjene lenger tilbake i tid enn de øvrige bøkene. Kapittelet begynner med en innføring i nazistenes lære og antisemittismens historie. Vi får med andre ord en tydelig kontekst å plassere Holocaust i. Samtidig mangler også denne teksten en differensiering av ofrene. Jødene blir sett på som en homogen gruppe. Selv om dette kan forklares som et pedagogisk grep for å forenkle historien, bryter det med USHMMs lærerveiledning.¹⁰⁴

Det niende punktet er at man skal få frem menneskene bak statistikkene. Som vi har sett, er dette noe som alle lærebøkene prøver å få til når det gjelder ofrene. I neste kapittel vil vi også se at dette er noe som de fleste av lærerne legger vekt på. Dette punktet er tett knyttet til personifiserings-begrepet,¹⁰⁵ selv om det også kan løses på andre måter. Igjen er det *Makt og menneske* som skiller seg tydeligst ut. Fordi denne boken bruker mer plass på dette emnet enn de andre, har den større mulighet til å få frem menneskene ved flere ulike virkemidler, blant annet ved bruk av originaltekster fra både overlevende og overgripere. Samtidig oppfordres elevene gjennom oppgavene til å stoppe opp i teksten og forestille seg det som skjedde.

Et annet grep som blir brukt er store og uttrykksfulle bilder. I hvilken grad det lykkes å få frem menneskene bak statistikkene, er det likevel vanskelig å svare på. Dette er noe som den enkelte leser først og fremst må forholde seg til. Men det er tydelig at denne tanken har vært viktig for fremstillingen. Å få frem at de menneskene som opplevde Holocaust som ofre var virkelige, fremstår som den store drivkraften, ikke bare i *Makt og menneske*, men i alle disse bøkene. Overgriperne blir på sin side fremmedgjort, og stort sett bare omtalt som om de var

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Se kapittel 5.2.2.

en koordinert flokk med onde mennesker. Om overgriperne faller innenfor «menneskene bak statistikkene» er heller tvilsomt, men det er vært å merke seg at dette perspektivet faller bort.

Det tiende og siste punktet i USHMMs veiledning er at man skal gjøre veloverveide metodiske valg. Trolig er dette et punkt som i hovedsak er rettet inn mot lærernes arbeid, men det kan også anvendes på lærebøkene. Metodiske valg handler om mer enn bare hvilke oppgaver man gir elevene. Det handler også om hvilke tekster og bilder man velger å presentere for elevene og om å være bevisst i forhold hvordan man underviser. Selv om det kan diskuteres hvor godt de ulike bøkene behandler Holocaust, så gir alle emnet en seriøs behandling.

Det eneste konkrete USHMM skriver om dette punktet er at banale oppgaver som kryssord, fargelegging eller ordleker ikke oppfordrer til kritisk tenkning, og kan være med på å trivialisere historien.¹⁰⁶ I stedet oppfordrer USHMM til bruk av primærkilder, og dette er noe vi finner i alle lærebøkene.

Målt opp mot veiledningen, kommer *Makt og menneske* klart best ut. Mest skyldes dette at denne boken gir god plass til emnet. Dermed kontekstualiserer den og åpner flere perspektiver enn de andre bøkene. Ellers sliter ofte bøkene med de samme tingene. Blant annet blir jødene i stor grad fremstilt som en homogen gruppe, og som mer eller mindre passive ofre. *Underveis* mangler dessuten en definisjon av Holocaust, mens *Makt og menneske* velger en annen definisjon enn den USHMM anbefaler.

Selv om det er vanskelig å være uenig i de store linjene USHMM tegner opp for undervisningen, må man likevel ha forståelse for disse ikke alltid er mulig å følge for forfatterne. Noen ganger må de bryte med veiledningen av didaktiske hensyn, for eksempel ved å bruke patos for å gjøre opp for korte tekster, noe som kan føre til utilsiktet romantisering og i noen tilfeller sammenligning av smerte.

¹⁰⁶ Punktene er beskrevet på side 24

5.2.2 Personalisering og personifisering

Felles for alle bøkene er ønsket om å personliggjøre historien, spesielt gjøres dette gjennom bruk av primærkilder som utdrag fra dagbøker eller memoarer. Som det fremgår av kapittel 2, kan vi kategorisere tre ulike former for personliggjøring: *Personifisering*, *personalisering* og *bruk av fiktive personer*. Ovenfor ble det diskutert hvordan personliggjøring kan bidra til å få frem «menneskene bak statistikken», men personliggjøring kan også påvirke teksten på andre måter.

Som det skulle gå frem av det foregående, er personifisering den klart mest vanlige personliggjøringen i dette temaet. Hos Bergmann er personifisering først og fremst et alternativ til personalisering. Verdien i personifisering er ifølge Bergmann at bruken av alminnelige mennesker gir historien et ansikt, som kan brukes til å forstå mennesker i forskjellige situasjoner.¹⁰⁷ Han trekker i tillegg frem muligheten det gir til å se en sak fra flere sider, og at man på den måten kan sammenligne ulike liv og posisjoner.

I *Matriks* og *Underveis* er personifiseringen lagt utenfor hovedteksten. På den måten er det et tydelig skille mellom den historiske konteksten og ulike tidsvitne. I *Matriks* får vi møte Anne Frank og Leo Eitinger. Her er det altså ikke et mål å belyse historien fra både overgriper og offers side, begge disse to var ofre. De er likevel ulike, de har ulikt kjønn, geografisk opphav og skjebne. Teksten om Anne Frank og utdraget fra dagboken hennes gir god innsikt i hvordan jødeforfølgelsene kunne oppleves av jødene selv. Eitingers historie peker derimot mest fremover, og belyser en side av Holocaust som sjelden har vært fremme. Dette viser at personifisering er en måte for lærebokforfatterne å definere hva som er historisk interessant.

I *Matriks* er det den personlige opplevelsen av Holocaust som løftes frem. Vi blir oppfordret til å tenke på hva Holocaust må ha gjort med folk. Dette bidrar til å understreke hendelsens grusomhet, men det kan også argumenteres for at dette er med på å moralisere holocaustfortellingen. I *Underveis* treffer får vi også nærmere innblikk i ofrenes situasjon. Vi får møte både den polske jøden Herman Sachnowitz og den italienske jøden Primo Levi, i

¹⁰⁷ Bergmann (1996) s. 299

tillegg Oscar Schindler og Raoul Wallenberg, to personer som på ulikt vis prøvde å hjelpe så mange jøder som de overhodet kunne.

Bergmann går i sin teori inn på hvordan personifisering kan bidra til å belyse en sak fra flere sider, og på den måten gi et mer objektivt bilde av en historisk hendelse. Her later det til at lærebokforfatterne har hatt et annet siktemål enn Bergmann. I stedet bruker særlig forfatterne av *Matriks* og *Underveis* dette til bygge opp under leserens sympati for ofrene. Det er altså ikke selvsagt at personifisering bidrar til en mer objektiv historiefortelling, slik Bergmann presenterer det. Som med alle litterære virkemidler kan også personifisering brukes på ulike måter, alt etter hvilken kontekst den står i.

Og igjen er det *Makt og menneske* som utmerker seg. Her blir personifiseringen bakt inn i hovedteksten, men fordi denne teksten er så pass lang fungerer dette godt. Et skille mellom personifisering og den historiske konteksten, ville ofte vise forskjellen mellom den subjektive opplevelsen og den «objektive» historien. Men i *Makt og Menneske* oppheves dette skillet mellom det objektive og det subjektive. Vi får høre hvordan leiren ble opplevd både fra ofrenes side og fra overgriperne. Ofrene møter vi under overskriften «Massedrap!»¹⁰⁸ mens vi møter overgriperne under «Dødsengelen»¹⁰⁹. Begge avsnittene handler om konsentrasjonsleirene, og tidsvitner får selv fortelle fra sine forskjellige utgangspunkt. Samtidig som dette gjør teksten mer variert og spennende, er det også med på å understreke konsentrasjonsleirene som et ufattelig fenomen for alle utenforstående.

Personalisering er den andre formen for personliggjøring Bergmann beskriver. At fortellingen beskrives gjennom en historisk betydelig skikkelse, har mange av de samme didaktiske fordelene som å fortelle gjennom et «vanlig» menneske; det varierer teksten og det lar elevene få et personlig innsyn i hva som skjedde. Likevel er denne formen for personliggjøring så godt som fraværende i holocaustfortellingene i disse lærebøkene. I den grad det finnes, er det Eichmanns refleksjoner i *Makt og menneske*, men han blir presentert som en mer eller mindre anonym SS-offiser, og ikke som den pådriveren han faktisk var.

Eksempelet med Eichmann viser at det er mulig å personalisere denne fortellingen også. Vi må derfor spørre oss hvorfor dette ikke blir gjort. Trolig handler dette om hva som skal være

¹⁰⁸ Ingvaldsen & Kristensen (2006) s.120-121

¹⁰⁹ Ibid. s.122-123

målet med å lære om Holocaust. Selv om de mekanismene og den organiseringen som måtte til for at masseutryddelsen kunne skje blir omtalt i noen av bøkene, får man ikke inntrykk av at dette er tekstens hovedpoeng. Mye mer plass blir brukt på å beskrive leirene, likene, forferdelsen og drapsmennene. Det er disse menneskelige aspektene ved Holocaust det fokuseres på, og dette reflekteres også i hvordan teksten velger å personliggjøre. På den måten er personliggjøringen med på å bygge opp Holocaust som et moralsk lærestykke. Dette påvirker også lesningen av denne fortellingen.

5.2.3 Sjangerkategorisering av holocaustfortellingene

Det er også interessant å lese bøkene opp mot Hayden Whites sjangerteori.¹¹⁰ Det er gjerne vanlig å tenke på sjanger som de begrensningene en forfatter setter seg selv når han skriver en tekst. Dette er ikke utgangspunktet til White. I stedet er sjangeren tekstens underbevissthet, og gjennom å studere den kan vi avsløre forfatterens virkelighetsoppfatning. En viss forskjell i forhold til Whites studier er at det i denne oppgaven er undervisningsmaterieell som analyseres, bøker som er skrevet med elever i tankene. Dette vil kunne påvirke hvilken sjanger forfatterne ender opp med. Sjangeren reflekterer altså både forfatterens virkelighetsoppfatning, hans oppfatning av elevene som lesere, og hva han ønsker at de skal sitte igjen med etter å ha lært om Holocaust.

Den fortellingen vi får presentert i *Underveis* kan leses som en tragedie. Tragedien ligner romansen, men ender drastisk ulikt. Romansen vil alltid ende positivt, selv om også disse fortellingene kan være uendelig mørke. Tragedien vil derimot ende ved et svik eller et nederlag. Gjerne kommer dette nederlaget på tross av at det var mennesker som arbeidet for det gode, og som kunne ha endret historiens gang.

I *Underveis* introduseres to personer som prøvde å hjelpe, Oscar Schindler og Raoul Wallenberg. Selv om disse blir hyllet som helter, blir leseren hele tiden minnet på at det ikke var nok. Heltene blitt presentert ved siden av Primo Levis tekst om barn som snart skal bli drept. Det fortelles også at det gikk dårlig med både Schindler og Wallenberg. Samtidig har

¹¹⁰ Er også omtalt på side 9-11

Underveis trekk fra romansen. Hovedteksten slutter nemlig med en fortelling om norske jøder som overlevde fordi de fikk hjelp av norske motstandsfolk til å flykte til Sverige. Likevel er det de tragiske elementene som trer tydeligst frem. Det kan virke som forfatteren prøver å skrive en romanse, men samtidig er preget av sin egen forståelse av Holocaust.

Narrativen i *Matriks* er enda dystre. Det kan argumenteres for at denne narrative er en satire, men den ligger enda nærmere tragedien. Hovedteksten slutter med setningen: *Hele familier var blitt utslettet i gasskamrene.*¹¹¹ Etter hovedteksten følger en tekstboks som forteller om FNs konvensjon mot folkemord, der det kommer frem at folkemord har funnet helt sted frem til i vår tid. I *Matriks* får de som gjorde motstand mot nazistenes behandling av jødene kun tolv halve linjer av de seks sidene. Inntrykket som skapes er at så godt som alle var imot jødene, med unntak av noen få tragiske helter. Ifølge White er forræderiet en sentral del av tragedien. Det som peker seg ut som forræderi i denne teksten, er nettopp fraværet av motstand mot jødeforfølgelsen.

Hos White er tragedien knyttet til den politiske utviklingen og ideologiers fall.¹¹² I *Matriks* ser det ut til at den tragiske narrative har en annen funksjon. Den understreker ikke bare Holocaust meningsløshet, men også at vi ikke har lært noe av Holocaust. Forskjellen på satiren og tragedien er at det i sistnevnte gis en viss mulighet til å påvirke historiens gang. Fordi vi i *Matriks* kan lese om mennesker som prøvde å hjelpe og om menneskerettighetskonvensjonen, får vi et inntrykk av at det tross alt finnes en mulighet til å arbeide imot elendigheten. Samtidig blir vi minnet på at elendigheten ikke kan beseires så lenge det store flertallet er likegyldig. Det er dette som gjør denne narrative til en tragedie og ikke en satire.

På grunn av sin lengde er *Makt og menneske* den mest komplekse narrative. Men også denne faller under tragediesjangeren. Dette blir aller tydeligst når vi ser hvordan teksten slutter. Mens de andre lærebøkene avslutter hovedteksten med befrielsen av leirene, fortsetter fortellingen i *Makt og menneske*. Det fortelles om Nürnbergprosessen, holocaustfornektelse, GULag og massedrap i vår tid. Dermed blir ikke Holocaust en lukket hendelse på samme måte som i *Matriks* og *Underveis*. At forfatterne av *Makt og menneske* velger å åpne historien, gjør at vi lettere kan trekke paralleller og plassere Holocaust i en større sammenheng.

¹¹¹ Hellerud, m.fl. (2007) s. 122

¹¹² Sejersted (1995) s. 322

Det er særlig denne åpne slutten som gjør denne teksten til en tragedie. Det blir sagt at Holocaust var begynnelsen på en tid med mange voldelige fangeleirer og massedrap. Vi får også høre om mislykkede forsøk på å forhindre nye folkemord. *Makt og menneske* representerer på mange måter et brudd med det som er blitt holocaustundervisningens mantra; at man kan lære av Holocaust. Hovedteksten slutter som før nevnt med linjen: «*Men likevel gjentar historien seg. Hvorfor?*» Massedrap blir presentert som noe vedvarende i den moderne verden. På denne måten likner slutten i *Makt og menneske* på slutten i *Matriks*, samtidig virker den å være enda noe dystre. Kanskje kommer dette av at de ekstra sidene som er viet temaet, i stor grad er brukt til å bygge opp under forestillingen om Holocaust som noe meningsløst og forferdelig, og ikke til å gi flere forklaringsmodeller.

Alle de tre lærebøkene som her er analysert faller med andre ord i tragediesjangeren. Men dette er ikke den eneste måten å fortelle om Holocaust på. I tidligere lærebøker og i Forlaget Fag og kulturs lærebok fra 2007 *Kosmos*, er den romantiske fortellingen fremtredende. Det betyr ikke at fortellingen her er mindre brutal eller at drapstallene ikke er nevnt. Den største forskjellen er at frigjøringen av leirene og menneskerettighetenes betydning etter krigen blir løftet frem. I disse bøkene er menneskerettighetene ofte forstått som en direkte konsekvens av Holocaust.

Når de tragediske elementene dominerer de fleste av dagens lærebøker, kan kanskje grunnen være at det tillegger holocaustfortellingen enda et lag med grusomhet, noe som stemmer overens med vår forestilling om Holocaust. Samtidig er det vært å merke seg at USHMM ikke ønsker en slik fortelling. I deres lærerveiledning er det en helt sentral forestilling at de valgene vi tar, får konsekvenser. Dette vil vi også se hos lærerne som er intervjuet. Når lærebøkene så sterkt understreker at handlingene til motstandsmennene ikke var nok til å stoppe Holocaust, blir USHMMs budskap om at vi kan lære av Holocaust svekket.

Samtidig kan det argumenteres for at tragediesjangeren styrker USHMMs budskap. *Forræderne* i Whites beskrivelse av tragedien er ikke de samme som antagonistene, men det er de som gjør at konflikten ikke blir løst på en god måte. Det er lett å tenke at forræderne i denne historien må være de som hjalp nazistene å jakte på jødene. I stedet er det gjennomgående de som valgte *ikke* å handle som påføres forræderstempelet. Når de som motarbeidet Holocaust er så pass fraværende, er det naturlig å tenke seg at dersom det hadde

vært noen flere der, så kunne historien ha blitt annerledes. I så tilfelle kan den meningsløsheten som sjangeren presenterer være fruktbar i en moralsk fortelling om Holocaust. Men da må trykket legges på de som ikke handlet, og ikke på de som handlet uten at Holocaust ble stoppet.

5.2.4 Den didaktiske poetikk

På noen områder virker det som om lærebøkene gjør ulike valg og prioriteringer, men likhetene er likevel mer påfallende. Først og fremst er alle bøkene opptatt av ofrene; deres opplevelser og hvordan selve drapene ble utført. For det andre er bøkene opptatt av at Holocaust var et overgrep som vanskelig lot seg stoppe.

Generelt virker det som om alle lærebøkene er dradd mellom en moralsk forpliktelse av å fortelle om Holocaust for å forhindre at det skjer igjen, samtidig som den patosen de bruker i fortellingen fremstiller Holocaust som noe unngåelig. Kanskje står denne patosen i veien for det didaktiske potensialet i denne fortellingen. I stedet for kritisk tenkning blir elevene nærmest oppfordret til å føle seg forskrekket.

En tekstanalyse gir oss mulighetene til å si mye om en tekst, og hvilke tanker forfatterne har gjort seg om både innhold og leseren. Når vi diskuterer lærebøker, er det likevel et annet aspekt som også må med. Selv om det er eleven som er lærebokens tiltenkte leser, så er det lærerens lesning av boken som er den viktigste. Det er derfor ikke mulig å svare på problemstillingen *Hvordan blir Holocaust didaktiske potensial ivaretatt i den norske skolen?*, uten å også ha med lærernes perspektiv.

Kapittel 6: Holocausts didaktiske praksis

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hva som kom frem da jeg intervjuet ungdomsskolelærere om Holocaust som undervisningstema. Jeg vil først kort gå gjennom hovedtrekkene fra de ulike intervjuene, før jeg mot slutten prøver å forstå utsagnene til lærerne i lyset av teorien som er presentert i oppgavens første del. Jeg vil også knytte lærernes utsagn sammen med funnene fra lærebokanalysen i det foregående kapitlet. Lærerens stemmer er helt sentrale om vi skal få det fullstendige bildet av hvordan det blir undervist om Holocaust.

Alle lærerne forblir anonyme, men jobber i ungdomskolen og har erfaring fra å undervise om Holocaust som tema i samfunnsfaget.

6.1 Presentasjon av intervjuer

6.1.1 Lærer A: «*Med den teknologien som finnes i dag kan elevene lett finne fakta, det er ikke det undervisningen må handle om*»¹¹³

Den første læreren jeg intervjuet, jobbet på en byskole og hadde relativt lang erfaring. Han var svært opptatt av skoleutvikling og av å bruke digitale nyvinninger i skolen. På tidspunktet for intervjuet var han klasseleder for en niendeklasse og underviste i samfunnsfag og engelsk.

A sier historieundervisningen hans har endret seg mye siden han startet som lærer. Mens han i starten var mest interessert i de store hendelsene, årsak-virkning sammenhenger og de store personlighetene, er han i dag opptatt av å få frem enkeltmenneskene bak de historiske sammenhengene. Spesielt i et tema som Holocaust trekker han viktigheten av å skape empati hos elevene.

Lærer A har et stort fokus på å bruke en rekke ulike medier i undervisningen. Han lar elevene lese bøker, se film, spille spill og lese grafiske noveller. I tillegg til å bruke ulike medier skal elevene vurdere de opp mot hverandre. Dette kan knyttes til Bergmanns multiperspektiv-

¹¹³ Intervjuet ble gjennomført 09.09.2015

begrep. Den varierte mediebruken er interessant for denne oppgaven fordi det som i hovedsak skiller spill, bøker og film fra lærebøker, er at de ikke først og fremst skal være didaktiske, men underholdende eller kunstneriske.

Et eksempel på dette er filmen *Schindlers liste* (1993), som samtlige lærere sier de har brukt på et eller annet tidspunkt i undervisningen. Selv om denne filmen er informerende, fokuserer den ikke på å gjengi historiske fakta. I stedet for møter vi både overgriper og offer på et en-til-en plan. Dette skillet måtte A ta spesielt hensyn til da han ikke brukte lærebøker i sin undervisning.

Lærer A arbeidet også tverrfaglig med emnet. Alle elevene skulle skrive en «bok»¹¹⁴ om Holocaust i engelsktimene. Selv om dette kan sees på som bare enda et aspekt av det multimediale arbeidet med emnet, er det en vesentlig forskjell. Elevene er ikke lenger bare konsumenter av informasjon, men produsenter eller skapere av informasjon også. Den informasjonen elevene har innhentet, må igjen behandles når elevene skal skrive en historie selv. Dette er en konkretisering av Bergmanns beskrivelse av den *personifiserte* historieundervisningen. Selv om elevene som skriver finner opp et fiktivt menneske, er det likevel et vanlig menneske de skal skrive om.

Det kan være fristende å komme med innvendinger til Lærer As ambisiøse metodiske opplegg. Det kan argumenteres for at det blir for mye fokus på mediene, og for lite faglig innhold. Dette var en problemstilling som A var klar over, og som han forsvarte seg mot. Han begrunnet sine valg slik: «*Det blir mer personlig når de lærer det på denne måten. Seks millioner mennesker er umulig for de å fatte. Det er mye lettere å forstå det på et personlig nivå.*»

Det som driver A, er en annerledes forståelse av hva skolen bør være. Formidling av informasjon må nedprioriteres til fordel for utvikling av elevenes emosjonelle og medmenneskelige egenskaper. Det er denne tanken som både ligger bak As metodiske valg, og hans valg om å bruke relativt mange timer på dette temaet.

¹¹⁴ Lærer A omtalte det selv som en bok, men det kan også forstås som en lengre stil.

A var kanskje den læreren som tydeligst formulerte et ønske om en ny retning for samfunnsfaget i skolen, men mange av de samme tankene hadde også de andre lærerne, om enn mindre poengtert og i en mer neddempet form.

6.1.2 Lærer B: «Det er viktig med fortellingen, ikke bare tellingen.»¹¹⁵

Den andre læreren jeg intervjuet arbeidet også på en byskole, og hadde vært gjennom temaet flere ganger i sin undervisning. Da jeg intervjuet ham, underviste han i en tiendeklasse, en klasse han hadde fulgt siden åttende, og der han hadde undervist om Holocaust i niende. Skolen brukte læreverket *Underveis*.

B mente det var stor forskjell på hvordan andre verdenskrig og andre temaer ble undervist. For eksempel mente B at i undervisningen om første verdenskrig finnes det mange etablerte didaktiske og historiske sannheter som klassene skal gjennom. Dette er langt vanskeligere å få til når man underviser om andre verdenskrig, hevdet han. Dette kommer først og fremst av at elevene tar med seg mye bakgrunnskunnskap inn i temaet.

Ut fra Bs erfaring var det likevel varierende hvilken kunnskap elevene hadde. Fra banale historiske ideer som «den onde Hitler» til anekdotiske historier fra besteforeldre. Samtidig var han tydelig på at så godt som alle elevene kjenner til nazistene og motstanden mot dem gjennom film og spill. Dette er ikke kunnskap som læreren kan velge å integrere i undervisningen, men som alltid vil prege elevenes resepsjon av den. B henviste til konstruktivistisk læringsteori, hvor læring er en prosess hvor den enkelte konstruerer nye tanker eller ideer på bakgrunn av tidligere kunnskap og erfaringer.¹¹⁶

Samtidig som andre verdenskrig og Holocaust ble gjennomgått i samfunnsfagstimene, leste elevene boken *The boy in the striped pyjamas* (2005)¹¹⁷ i engelsktimene. Denne romanen handler om en ung gutt som vokser opp like ved siden av en konsentrasjonsleir. Historien i boken er fiktiv, men at elevene leser denne boken betyr ifølge lærer B at de får mye kunnskap om Holocaust selv om teksten i læreboken er knapp.

¹¹⁵ Intervjuet ble gjennomført 23.09.2015

¹¹⁶ Manger, m. fl. (2009) s. 122

¹¹⁷ Skrevet av John Boyne, norsk tittel: *Gutten i den stripede pyjamasen*.

B la stor vekt på at elevene måtte få høre historier om de som opplevde Holocaust. Blant annet så de den norske dokumentaren *Trikken til Auschwitz* (2012) om og med Samuel Steinmann, den siste gjenlevende av de norske jødene i Auschwitz. Klassen så også en annen dokumentar som B ikke husket navnet på.

I en hektisk undervisningshverdag har B altså brukt mye tid på å fortelle historier. I henhold til Bergmanns begrep er også dette personifisert undervisning. B påpeker at seks millioner døde er et tall det er helt umulig for elevene å ta inn over seg. Selv om de forstår at dette er mange mennesker, er det vanskelig for dem å fatte at bak hver av disse tallene står et enkelt menneske. Eller sagt med hans egne ord: «*Det er viktig med fortellingen, ikke bare tellingen*».

Bs begrunnelse for å bruke så mye tid på Holocaust er at det finnes en viktig lærdom i denne hendelsen. Han sier at elevene «*må vite om at om man legger folkegrupper for hat, får det konsekvenser, utenom at man bare hater dem*». B mener at det er viktig at elevene skjønner at dette hatet ikke kan aksepteres uansett hvilken folkegruppe det vendes mot. Han nevner at romfolket i dag er den folkegruppen vi i Norge har mest fordommer mot.¹¹⁸ I undervisningen prøver han derfor å dra linjer både til diskusjonen om tiggeforbud og den syriske flyktningkrisen. Bs mål med å gjøre dette var å få frem at selv om Holocaust på flere måter var en unik hendelse, var mekanismene bak den ikke enestående. Samtidig påpeker han at dette er en kompleks tanke som ikke alle elever kan forstå fullt ut.

Denne tanken om at det finnes anvendbare lærdommer i fortellingen om Holocaust, finner vi også hos USHMM og Geoffrey Short.¹¹⁹ Ifølge B er det ellers problematisk at læreboken (*Underveis*) ikke definerer hva som menes med Holocaust. Det blir dermed opp til læreren å bestemme om Holocaust skal peke på massedrapene av jøder eller på alle de ulike forfølgelsene satt i gang av nazistene. Som vi så i forrige kapittel er tydelighet om dette noe av det USHMM legger stor vekt på.

Både B og A sier altså at de er mer opptatt av den moralsk/etiske lærdommen i holocausthistorien enn årsaks og virkningsforklaringer. Dette gjør at Holocaust klart skiller seg fra hvordan lærerne forholder seg til for eksempel første verdenskrig. Kanskje er dette også grunnen til at de er mer villige til å anvende personifisert historieundervisning i

¹¹⁸ Hvilken undersøkelse B viser til er noe uklart, men kan være HL-sentret (2012).

¹¹⁹ Se kapittel 3.1

undervisningen om Holocaust. Det kan tyde på at personifisering ikke er et didaktisk grep valgt på «måfå», men et gjennomtenkt valg for å oppnå spesielle læremål.

Dette kjenner vi også igjen fra lærebokanalysen i kapittel 5. Men mens vi i lærebøkene må anta hvilke verdigrunnlag som styrer teksten, kan vi i intervjuene spørre lærerne. Svarene vi får da er tydelige; Holocaust er en metafor på menneskelig ondskap og lidelse.

6.1.3 Lærer C: «*Holocaust var noe som skjedde da, men det er like aktuelt i dag*»¹²⁰

Lærer C arbeidet på en ungdomsskole et stykke utenfor storbyen, i et mindre bygdesamfunn. Han hadde nå sitt tredje kull med ungdomsskoleelever, og var klasseforstander for en åttendeklasse. Det betyr at han hadde undervist om Holocaust to ganger tidligere, men ikke i den klassen han har nå.

C brukte både personalisering og personifisering som metoder i sin undervisning, uten at han selv benyttet disse begrepene. Han kunne fortelle at han foretrakk å undervise hele historiedelen av samfunnsfaget i niendeklasse sammenhengende. For alle de ulike temaene på trinnet (første verdenskrig, mellomkrigstiden og den andre verdenskrigen) brukte han Hitler som en rød tråd. Det skjedde på den måten at han gjennom hele historien fortalte hvor Hitler befant seg.

For C hadde dette to funksjoner. For det første var det en enkel måte å aktivere den forhåndskunnskapen som elevene hadde. Alle elevene kjente på en eller annen måte til Hitler. For det andre var dette en måte å skape en rød tråd gjennom historien. C mente det kunne være vanskelig for noen elever å se sammenhengen mellom de ulike hendelsene, men at dersom de fikk følge Hitler ble det mer overkommelig. Dette er det Bergmann kaller personalisering, å sentrere historiefortellingen rundt en viktig historisk skikkelse. I motsetning til personifisering er ikke målet å møte historien på et menneskelig nivå, men å fortelle historien gjennom en viktig aktør.

C underviste Holocaust som et eget tema etter å ha undervist om andre verdenskrig. Først da brøt han med historien om Hitler, og lot en kvinne fra lokalsamfunnet som hadde satt i

¹²⁰ Intervjuet ble gjennomført 09.10.2015

Auschwitz bli hovedpersonen i fortellingen. Han endret med andre ord undervisningen fra personalisering til personifisering.

Dette kan virke som et mindre viktig valg, men det sier noe om hva som er det ønskede målet med undervisningen. Det finnes selvsagt mange forferdelige skjebner både under verdenskrigene og i mellomkrigstiden. Det er likevel i forbindelse med Holocaust at denne typen undervisning blir brukt. Holocaust blir tatt ut av undervisningen om utviklingen av samfunnet, og blir i stedet en metafor på menneskelig lidelse. Dette understreker C med å si at antallet døde mennesker i seg selv er uinteressant. Det som er interessant er verdier som respekt og toleranse. C påpeker at dette er holdninger nedfelt i skolens styringsdokumenter, men som også er viktige for han personlig å lære bort.

For å få frem disse holdningene må ikke skolen skjerme elevene, mente han videre. For C var det viktigere å vekke elevenes følelser enn å skjerme de fra voldelige bilder. Han bygget opp under dette argumentet med å vise til turene til konsentrasjonsleirene i Polen og Tyskland med *Hvite busser*, som var langt mer grafiske og detaljerte enn noen lærebok, og som samtidig gjorde tilsvarende sterkere inntrykk på elevene.

Det kom tydelig frem under samtalen med C at han oppfatter Holocaust annerledes enn andre emner i historiefaget. Interessant er også hans begrunnelse for denne annerledesheten: Mens undervisningen om okkupasjonen og krigen handler om «*hvorfor dette skjedde og hvordan det påvirker oss i dag*», handler Holocaust om verdier og holdninger. Holocausts aktualitet forsterkes av utviklingen mot et mer multikulturelt samfunn der elevene må kjenne til farene ved intoleranse og rasisme. Med et slikt utgangspunkt er det naturlig at Cs undervisning ble bygget rundt disse holdningene, i minst like stor grad som rundt Holocaust som historisk hendelse. Dette er også noe som går igjen i A og Bs undervisning.

I første omgang er dette noe som kan virke selvsagt. Diskursen rundt Holocaust både i populærkulturen og i media er orientert rundt tanken om at det er moralske lærdommer iboende i denne historien. Samtidig må vi være klar over at dette skiller Holocaust fra de fleste andre historiske hendelser. Faren er at Holocaust ikke blir forstått som en historisk hendelse, men i stedet blir, som Nicholas Kinloch frykter, bare en analogi for et sett med banale, moralske konklusjoner.

6.1.4 Lærer D: «Å hindre en av våre elever å havne i et høyreekstremt miljø, er gevinst nok til å forsvare å reise på en kostbar tur.»¹²¹

Den fjerde læreren jeg intervjuet holdt til på en ungdomsskole et godt stykke utenfor storbyen. Han var den læreren som hadde lengst fartstid i yrket av de som ble intervjuet. Da jeg intervjuet ham, underviste han i en åttendeklasse.

Mesteparten av tiden D hadde undervist om Holocaust hadde klassene hans reist til Polen og Tyskland med alternative undervisningsopplegg som *Hvite busser* og *Aktive fredsreiser*. De hadde alltid reist på høsten i tiendeklasse, og han hadde lagt opp undervisningen etter dette.

D mente at selv om disse turene nå var borte, satt elevene igjen med like mye faktakunnskap som de gjorde da de dro på tur. Likevel savnet han turene som en del av undervisningen. Den store forskjellen var at elevene ikke lenger kom til å ha like sterke minner fra emnet. Turen til konsentrasjonsleirene var så full av sterke inntrykk at de aller fleste husket den langt opp i voksen alder. Og fordi de husket turen, husket de også en del av hva de hadde lært.

Samtidig mente D at disse turene var viktigere å gjennomføre på 1990- og 2000-tallet, fordi det da var stor vekst i ulike høyreekstremer miljøer i Norge.¹²² Han så altså også på Holocaust som noe som kan bygge opp holdninger, selv om han ikke kunne si om det store omfanget av slike turer var en direkte årsak til at disse miljøene er blitt mindre. Likevel hadde han stor tro på denne ideen og uttalte at: «Å hindre en av våre elever å havne i et høyreekstremt miljø, er gevinst nok til å forsvare å reise på en kostbar tur.»

Som flere av de andre lærerne hevdet D at det er umulig for elevene å fatte hvor mange mennesker som egentlig ble drept under Holocaust bare ved å se dødstallene. Dette er den store forskjellen på de som reiser ned til konsentrasjonsleirene og de som bare lærer om Holocaust gjennom lærebøkene; «å se krematoriene og gasskamrene gjør det mulig å fatte omfanget av hva som skjedde». D ønsket å arbeide mot tapet av skoleturene ved å aktivt bruke filmer med handling fra leirene. Blant annet hadde alle klassene hans sett *Schindlers liste*.

¹²¹ Intervjuet ble gjennomført 09.10.2015

¹²² Mye tyder på at slike miljøer igjen er i vekst. Se HL-sentret (2015).

Samtidig som han snakket om empati, la han vekt på at elevene skulle forstå hvor mange mennesker som faktisk ble drept. Dette er et poeng som også flere andre lærere dro frem. Det kan tenkes at omfanget er viktig for å forstå Holocaust som historisk hendelse, men jeg fikk inntrykk av at noe annet lå bak. Mer enn noe annet virker dødshallene til å understreke nazistenes ondskap.

Dette kan handle om hva som er det mest sentrale læremålet med å undervise om Holocaust. D fortalte at han også flere ganger hadde brukt filmen *Bølgen* (1981)¹²³ når han underviste om Holocaust. Denne filmen handler ikke om Holocaust i seg selv, men om de mekanismene som gjorde det mulig for overgriperne å bli nettopp det.

Samtidig var det viktig for D å få frem at elevene måtte ha grunnleggende faktakunnskaper om Holocaust på plass. Uten dette mente han at elevene manglet et perspektiv som er med på å prege hvordan vi snakker om krig, lidelse og menneskerettigheter. Dette utsagnet ligner mer på den generelle diskursen om historiedidaktikk og historiebevissthet. Selv om D nevner dette, var det tydelig at hans hovedfokus lå et annet sted.

Mer enn kunnskap synes nemlig D å ville hente noe generelt ut av Holocaust. Hos han fremstår Holocaust som et eksempel på hvordan mennesker kan oppføre seg under bestemte omstendigheter. Å lære om Holocaust handler derfor om å vekke følelser. Siden kan disse følelsene brukes til å motarbeide rasisme, eller ondskap som D kalte det.

6.1.5 Lærer E: «Hele formålet til faget er å verne om demokratiet, og om man da ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?»¹²⁴

Den femte læreren jeg intervjuet arbeidet i en drabantby og hadde lang erfaring som lærer. E hadde selv mastergrad i historie. Han vektla historiefaget tyngst i samfunnsfaget, og begrunnet dette med at historiefaget inviterer til tverrfaglighet.

Selv om E ønsket å være helt fri fra læreboken, ble den brukt både som veiledning for å legge opp undervisningsplanen og som utgangspunkt for arbeidsoppgaver til elevene. At man som lærer har så mange «tidstyver» utenom selve undervisningen, gjør at man er avhengig av gode

¹²³ Finnes også en tysk nyinnspilling fra 2008.

¹²⁴ Intervjuet ble gjennomført 02.11.2015

lærebøker, påpekte han. E brukte Damms *Makt og menneske*. Han var ganske fornøyd med denne boken, men mente at den, som alle andre lærebøker, har både sterke og svake sider. En av kvalitetene E så i *Makt og menneske* er at boken har et eget kapittel viet til Holocaust. Han hevdet at dette gjør det lettere å forsvare at det blir brukt så mye tid på emnet, samtidig som det blir lettere for elevene å forholde seg til temaet. E tok også frem de mange refleksjonsoppgavene i boken.

E var veldig tydelig på at det var viktig å ha faktakunnskaper om Holocaust. Han trakk frem at elevene måtte kjenne til hvordan jødeutryddelsen sakte ble realisert fra mellomkrigstiden til selve dødsleirene. Samtidig la han vekt på at elevene må kjenne til antisemittisme som fenomen, både dens historiske røtter og at den ikke var et isolert tysk fenomen, men noe som i stor grad også har vært til stede i Norge og Europa for øvrig.

Når de grunnleggende kunnskapene var på plass, var det viktig for E at elevene fikk reflektere: «*Alle kan reflektere. Selv om man ligger lavt nede på karakterskalaen, kan alle reflektere på sitt nivå. Noen refleksjoner er mer faglige enn andre. Men alle refleksjoner har verdi.*» Dette var også en viktig del av hvordan elevene ble vurdert etter de hadde lært om Holocaust. E gav elevene muntlige oppgaver hvor de ble testet i faktakunnskaper, men først og fremst i refleksjon.

E fortalte at han satt pris på de mange og store bildene som er brukt i *Makt og menneske*. Han brukte aktivt bildeanalyse både før de hadde begynt å arbeide skikkelig med kapittelet, og underveis.¹²⁵ Han trakk frem at alle elevene kunne være med å snakke om bilder, selv uten særlig mange forkunnskaper. Samtidig er bildene med på å bygge nye kunnskaper og forme det eleven vet fra før.

E hadde ingen problemer med å bruke grafiske bilder, så lenge det ble gjort hensiktsmessig. Med hensiktsmessig bruk mente E å bruke bildene til å få frem menneskene bak tallene. Denne tanken finner vi også i USHMMs lærerveiledning. E la til at han også brukte historier fra tidsvitner, blant annet brev skrevet av Anne Frank, for å få frem dette.

Han var også innom et annet viktig punkt fra USHMM, at er viktig at elevene forstår at historien ikke er deterministisk, men et resultat av en rekke valg som er blitt gjort både av

¹²⁵ I dag er trolig alle elever godt trent i å lese paratekster gjennom leseopplæringsprogram som *Leselos*.

statsledere og av «vanlige» mennesker. Som eksempel nevnte han *Schindlers liste*, der dette poenget kommer godt frem i scenen der man får se etterkommerne til de menneskene Schindler reddet. Slik kan elevene forstå at de valgene de gjør i dag, kan få konsekvenser langt inn i fremtiden.

Hele målet med samfunnsfaget mente E var å verne om demokratiet. Han var også tydelig på at det er få temaer i faget som er bedre egnet til å få frem dette enn nettopp historien om Holocaust. Dette sa han også tydelig til elevene. Selv om han kunne bruke like mange timer på å undervise om første verdenskrig som Holocaust, sa han klart ifra til elevene at Holocaust var helt sentralt i samfunnsfaget.

Ved siden av faktakunnskaper, var E opptatt av det som i kapittel 3 ble kalt for den «etiske merverdien» i fortellingen om Holocaust. For han var denne merverdien ikke bare å lære om rasisme, men å lære om verdien av demokratiet. I stedet for å si at Holocaust var så spesielt at det ikke kan læres noe av det,¹²⁶ så E et potensiale for viktige innsikter ved å studere denne ene, ekstreme hendelsen.

E sin fortelling om Holocaust ville falt inn i det Hayden White kaller en tragedie. Det er en tydelig bevegelse mot hva som kommer til å skje, samtidig som er det er flere valg underveis som kunne bidratt til å forhindre det. Dette er også den fortellingen som USHMM legger opp til. Det er denne typen fortelling som i størst grad legger vekt på enkeltmenneskets mulighet til å påvirke historien. Dette sammenfaller med den didaktiske poetikken til *Makt og Menneske*, uten at det er mulig å si om Es fortelling er hentet derfra.

6.1.6 Lærer F: «*Holocaust er så visuelt, du kan ikke lese deg til en forståelse av det, du må på en måte se det.*»¹²⁷

På samme skole som E intervjuet jeg også F. Hun hadde ikke like lang erfaring fra ungdomskolen som E, men gikk nå gjennom Holocaust med niendeklasse for andre gang. I den perioden de arbeidet med temaet, hadde de også studenter i undervisningspraksis i klassen. Disse studentene ville gjerne undervise om Holocaust. Derfor hadde undervisningen om

¹²⁶ Se Peter Novick side 19

¹²⁷ Intervjuet ble gjennomført 02.11.2015

Holocaust i år kommet før undervisningen om andre verdenskrig. Som en konsekvens av dette hadde ikke elevene ikke hadde de vanlige rammene på plass før de begynte på tematikken.

Som E brukte også F *Makt og menneske*, boken som har et eget kapittel om Holocaust, noe som gjorde det enklere for F og studentene å undervise Holocaust separat fra andre verdenskrig. F hadde i utgangspunktet vært skeptisk til å legge opp undervisningen på denne måten. Da jeg intervjuet henne, var de snart ferdige med kapittelet, og hun hadde endret mening. F sa blant annet at det ikke var helt nødvendig å sette Holocaust inn i rammene av andre verdenskrig fordi det først og fremst handler om rasehat og ikke om krigen.

Lærer F hadde som E utdanning i historie på masternivå, med andre verdenskrig som spesialfelt. For F var dette en stor resurs når hun underviste om Holocaust. Den faglige tryggheten gjorde at hun i større grad kunne åpne opp for diskusjoner og refleksjoner i klasserommet enn når hun underviste om andre emner. Dette gjorde at Holocaust ble et annerledes emne i historietimene.

Det er vanskelig å sette ord på hva som er det mest sentrale elevene kan lære av å studere Holocaust. F brukte ordet *visuelt*, og måten hun brukte begrepet på kan minne om Hayden White, men også om Jan Bjarne Bøes fortellingsbegrep.¹²⁸ F hevdet at en undervisning bestående av fortellinger, bilder og film var nødvendig for å knekke «holocaustkoden». Hun fortalte at hun ofte dempet lyset og lærte seg fortellinger utenat som hun kunne gjengi i klasserommet. Selv om elevene er 15-16 år gamle, er dette noe som F mente de lærte veldig godt av, og som de likte. Hun kunne kjenne igjen hendelser og fakta fra fortellingene på elevenes svar på prøver. F brukte begrepet *personifisering* om denne metoden. For henne var det sentralt at elevene forstod at det var snakk om enkeltmennesker. Hun sa: «*Elevene skjønner ikke seks millioner, det er umulig, men de skjønner en, en, en, en, en, en, en, en. Til hvert eneste menneske finnes det en hel familie.*»

Viktigheten av å innse at det var snakk om virkelige mennesker gjorde også at F gjerne brukte voldelige bilder i undervisningen. Hun sa det var helt sentralt at elevene forstod brutaliteten i det som hadde skjedd. Som A mente F at det i dagens medievirkelighet er mindre problematisk å vise bilder av vold enn tidligere. Elevene er vant med å se dette.

¹²⁸ Se side 11-13.

Som avslutning på temaet hadde F planlagt en skriftlig prøve for å vurdere elevene. På denne prøven skulle det både være faktaspørsmål og drøftings spørsmål. Drøftings spørsmålene var likevel de mest krevende og de som gav høyest karakter. Disse spørsmålene kunne lyde som følger: «Hvorfor valgte noen å stå opp mot nazistene? Hvorfor valgte noen å la være?». Selv om slike spørsmål er vanskelige å vurdere som riktige eller gale, mente F at hun kunne kjenne igjen et godt svar.

Prøver og karakterer er en del av hverdagen på ungdomsskolen. Samtidig understreket F at det fantes noe mer elevene kunne lære av å studere Holocaust, noe som ikke lot seg teste på en prøve. Det handlet om å skjønne at det var virkelige mennesker som opplevde dette, og gjennom denne erkjennelsen kunne elevene utvikle større empati og evner til å stå opp mot urett. En av fortellingene som F pleide å fortelle elevene sine handlet om Oscar Müller, en jødisk gutt i Bergen på deres egen alder som ble drept i Auschwitz. Denne fortellingen gjorde like stort inntrykk på elevene som den veldig visuelle filmen *Schindlers liste*, hevdet hun.

6.2 Sammenfatning og sammenligning

6.2.1 Gjenkjennelse som læringsmål

Et utsagn som går igjen hos samtlige lærere er et ønske om at elevene skal leve seg inn i og kjenne seg igjen i skjebnene til ofrene for Holocaust. Denne *gjenkjennelsen* ser ut til å være et helt sentralt læringsmål. I utgangspunktet kan dette virke merkelig – gjenkjennelse er tross alt ahistorisk. Målet er ikke bare at elevene skal leve seg inn i fortiden, men at de skal se forbi de historiske rammene og møtes i det felles menneskelige.

Lærerne er likevel her på linje med det Geoffrey Short hevder: Selv om Holocaust er en viktig historisk hendelse, er det en enda viktigere menneskelig hendelse. Lærerne håpet og forventet at historien om Holocaust kunne bidra til at elevene opparbeidet antirasistiske holdninger og mer sympati for mennesker i flyktningssituasjoner. Samtidig la alle lærerne vekt på at gjenkjennelsen ikke bare var et virkemiddel for å oppnå dette, men også var et mål i seg selv. Lærer F sa for eksempel: «*Elevene må forstå at dette var noe som virkelig har skjedd, med virkelige mennesker.*»

Dette gjør at vi må stille spørsmålet om hva elevene skal lære, ikke bare av Holocaust, men av faget i det hele. I læreplanen blir dette blant annet formulert slik:

Som menneske inngår vi i ein historisk samanheng, og ei lang rekkje historiske hendingar har påverka utviklinga av samfunnet. I samfunnsfaget skal elevane lære om det kulturelle mangfaldet i verda i fortid og samtid, og lære seg å reflektere omkring det tradisjonelle og det moderne. Såleis skal faget medverke til medviten identitetsdanning og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar.¹²⁹

Historiske hendelser er altså relevante i den grad de kan belyse og skape forståelse for hvordan verden og samfunnet fungerer. Selv om det er andre punkter i læreplanen som er langt mer deskriptive, er dette punktet forståelsesrammen for hele læreplanen. Alt arbeid i faget bør derfor bygge opp under denne intensjonen.

Denne instrumentelle forståelsen av samfunnsfaget og av skolen står i kontrast til den tidligere, mer dannelsesorienterte forståelsen av faget. Å lære historie er ikke et mål i seg selv, men et hjelpemiddel for identitetsbygging og dannelsen av holdninger. Noe av dette kommer trolig av at historiefaget er havnet i en læreplan sammen med samfunnskunnskap og geografi, der ideen om samfunnet er det som binder de tre disiplinene sammen. Samtidig kan dette være en konsekvens av fremveksten av en ny forståelse av historiefagets rolle og av det som blir omtalt som «den lille historien». Med mer rom for små historier og biografisk historieskriving i faget¹³⁰ blir det mer naturlig å sammenligne sitt eget liv med livet som ble levd i fortiden.

Uansett hva som har drevet frem denne endringen i faget, må vi spørre oss hva dette tilfører faget og hva som blir borte. Kan for eksempel gjenkjennelsen være et hinder for forståelsen av historiens progresjon? Kan resultatet være at Holocaust og jødernes historie blir en historisk kuriositet? Er det riktig å bruke en så tragisk hendelse som utgangspunkt for diskusjoner om identitet? Den britisk-jødiske historikeren Lionel Kochan er svært kritisk til instrumentaliseringen av holocausthistorien. Kochan argumenterer med at fokuseringen på

¹²⁹ Udir (2013) s. 2 av 15

¹³⁰ Se kapittel 2.4

lidelse er med på å understreke jødene som et annerledes folkeslag.¹³¹ Dette kan forsterkes av at lærerne selv omtaler jødene som en homogen gruppe med en felles skjebne.

Det er vanskelig å bekrefte Kochans tese. Selv om det i senere år har vært økende tendenser til antisemittiske holdninger blant nordmenn, er det vanskelig å tro at denne didaktiske strategien er så feilslått som Kochan frykter.¹³² De fleste lærerne ønsker nettopp å motvirke slike rasistiske holdninger. Likevel kan det nok tenkes at det jødiske perspektivet blir overforenklet i ønsket om å fremme generelle holdninger, spesielt i forsøket på å dyrke det gjenkjennelige.

Lærerne og Kochan har motsatte oppfatninger om hva som kan læres av Holocaust. Men kanskje kan lærernes fokus på *gjenkjennelsen* virke mot den forenklingen som Kochan frykter. At denne gjenkjennelsen i noen grad kan lede elevene bort fra det jødiske, er ikke nødvendigvis problematisk; i den samme prosessen vil elevene fylle de personene de kjenner seg igjen i med sine egne tanker og følelser. Selv om Holocaust unektelig er knyttet til det jødiske, er den jødiske historien en del av menneskehetens historie. Fokuset på gjenkjennelse gjør Holocaust både mer ahistorisk og mindre jødisk, men samtidig mer tilgjengelig for elevene.

Gjenkjennelsen er et læremål som tydelig drar undervisningen mot moralske spørsmål, og bort fra den historiske konteksten. For at elevene skal kunne kjenne seg igjen i menneskene de leser om, må det tids-, steds- og identitetsspesifikke tones ned.

6.2.2 Hvorfor fortelle om «vanlige» mennesker?

Flere av lærerne mente at gjenkjennelsen best ville kunne oppnås ved å fortelle historier om enkeltmennesker som hadde opplevd Holocaust. Men er det verdifullt i en historiefaglig sammenheng å lære om livet til ett menneske som ble drept i Auschwitz? Vi kan tenke oss at lærerne kunne fortalt mer personaliserte historier. Historier om mennesker som da eller senere var sentrale samfunnsaktører. Men det er ikke denne typen fortellinger lærerne så de brukte tid på.

¹³¹ Se side 18

¹³² HL-Sentret (2012) s. 6

De fortellingene lærerne fortalte, var personifiserte historier som handlet om «vanlige» mennesker. Bergmann skriver at slike fortellinger kan bidra til at elevene får en mer *objektivt* syn på historien.¹³³ I dette legger Bergman at dersom elevene klarer å se historien fra flere sider samtidig, vil det bildet de skaper ligge nærmere den historiske sannheten.

Bergmans teori synes likevel ikke å sammenfalle med hvordan lærerne bruker disse historiene. Lærerne bruker ikke personifisering for å komme nærmere en objektiv sannhet, men for å komme nærmere et subjekt. De ønsker mer nærhet enn forståelse, mer empati enn kunnskap. Det kan selvsagt argumenteres for at disse tingene ikke utelukker hverandre, at man kan komme nærmere det objektive gjennom det subjektive. Samtidig er det tydelig at det ikke er dette som ligger først i lærernes bevissthet.

Personifiseringen fungerer altså på samme måte som gjenkjennelsen; den er med til å gjøre Holocaust til en ahistorisk hendelse. Ikke ahistorisk på den måten at det er irrelevant når og hvor dette skjedde, men ahistorisk på den måten at disse tingene ikke blir det sentrale læringsmålet. I stedet kan man få inntrykk av at det viktigste elevene kan lære av Holocaust, er at det kan skje når som helst og med hvem som helst.

Det samme skillet mellom didaktikerne og lærerne finner vi også i det Bergman kaller *multiperspektiv*. I Bergmans tenkning er dette en måte å gjøre belyse den historiske hendelsen og gjøre vår forståelse av den mer balansert og objektiv. Hos lærerne derimot, virker det som den viktigste grunnen til å få frem flere sider av historien, er å belyse flere sider av menneskesinnet, for på den måten å få elevene til å forstå hva som førte til slike forferdelige overgrep. De personifiserte fortellingene får historien til å fremstå som strukturstyrt. De menneskene elevene møter kan gjøre lite for å endre sin skjebne. Dette blir nyansert i noen av lærebøkene, men hos lærerne råder den tragisk poetikken.

Lærerne forteller om mennesker for å skape gjenkjennelse og engasjement hos elevene. Samtidig kan det være at lærernes tenkning og vektlegging av dette står i veien for deler av det didaktiske potensialet i fortellingen. Kanskje taper elevene den historiske forståelsen i lærernes jakt på den subjektive lidelsen.

¹³³ Bergmann (1997) s. 302-303

6.2.3 Holocaust som metafor

De verdiene som elevene forhåpentligvis sitter igjen med etter å lært om Holocaust, innlevelse og empati, finner vi igjen i læreplanen for samfunnsfaget. Det kan likevel være problematisk dersom holocaustundervisningen ensidig blir innrettet mot dette. Som vi har sett, blir Holocaust i stor grad undervist som en lukket eller isolert hendelse. Ingen av lærere la vekt på Holocausts historiske betydning, hverken for jødene, tyskerne eller oss nordmenn. Holocaust blir ikke undervist som en «vanlig» historisk hendelse, men som noe moralsk avskrekkende, det blir brukt som en metafor. Denne ahistorisiteten blir videre understreket ved at lærerne fokuserer på gjenkjenning og personlige fortellinger.

Den historiske konteksten var det heller ingen av lærerne som trakk frem når de ble spurt om hva de ønsket at elevene skulle sitte igjen med av kunnskaper. I stedet snakket de om at elevene skulle huske enkeltskjebner. Lærer F sa blant annet:

«De husker barn. Husker den jenten i den røde kåpen. Husker hun som gav beskjed om at et hus ble konstruert galt, men ble skutt likevel.¹³⁴ Det de griper fatt i er urettferdighet. Heller enkeltmennesker enn større tall.»

Lærerne mener at slike bilder kan være med på å bygge holdninger. Lærer E sa det slik: *«Det viktig å få frem det helt særegne med Holocaust, men så handler dette også om å vaksinere elevene for enkelte holdninger.»*

Kan det argumenteres for at Holocaust bare blir en metafor? En metafor for menneskelig lidelse og rasisme? Både Bøe og Short ville svart nei på dette, de mener at så lenge vi forholder oss til en historisk hendelse, kan vi ikke se bort fra tidsdimensjonen. Samtidig er det mye som peker på at lærerne forholder seg til Holocaust *som om* det var en metafor, eller bare en moralsk læresetning.

Det skal også sies at det fantes unntak i utsagnene til lærerne. Spesielt hos lærer D, som trekker frem viktigheten av å kjenne til Holocaust som historisk hendelse. Videre sier han at det er viktig å ha noen fakta på plass for å kunne diskutere både Holocaust og krigen for øvrig.

¹³⁴ To scener fra *Schindlers Liste* (1993).

Men samtidig poengterte D bruken av fortellingen om Holocaust for å forhindre at elevene ble rasister.

Den klare instrumentaliseringsen kan virke imot sin hensikt. Peter Novick mener Holocaust er en så komplisert hendelse at vi bare kan trekke banale moralske slutninger av å studere den.¹³⁵ Altså ligger det ikke mer moral i denne hendelsen enn i andre hendelser. I så fall blir resultatet av moralfokuseringen at Holocaust fremstår som banalt.

Men det er vanskelig å kritisere lærerne for denne vinklingen på stoffet. Læreplanen selv legger stor vekt på det holdningsskapende arbeidet. Kritikken må derfor heller rettes mot de som har skrevet læreplanen. Det kan virke kynisk å omtale Holocaust som en metafor, men det er ikke slik lærerne opplevde dette, og heller ikke slik jeg opplever det. I intervjuene fantes det en tydelig omsorg og omtanke for elevene og deres videre utvikling. Faren med denne typen historieundervisning er ovenfor Holocaust historiske integritet.

I hvor stor grad Holocaust skal bli ivaretatt som historisk hendelse, og ikke bare som en metafor, er det ikke opp til hverken lærerne eller lærebøkene å avgjøre. Disse linjene trekkes opp av læreplanen, og som vi har sett, åpner den for å fortelle historien med etiske mål i tankene. Dette er likevel et viktig ankepunkt for de som kritiserer holocaustundervisningen. For Kochan er det uverdigg å la jødernes historie bli redusert til en metafor.

Hvor mye av historien som går tapt når Holocaust skrives om til en metafor vil det være uenighet om. Men det er en måte å gi mening til hendelsen. Kanskje må denne meningen være tilstede om man i det hele tatt skal kunne snakke om en hendelse som Holocaust med elever på ungdomstrinnet.

Et annet punkt som går igjen hos kritikerne er hensynet til ofrene, både de døde og de overlevende. Det blir sagt at man må ha en undervisning som er verdig det høye antallet ofre. Ut i fra det som kom frem i intervjuene, må dette sies å være oppfylt av de lærerne som har vært med i denne undersøkelsen.

¹³⁵ Se side 19

6.2.4 Holocaust som katalysator for moralsk utvikling

Et viktig aspekt ved holocaustundervisningen er at elevene fremdeles er unge når de går på ungdomskolen. Skolen ønsker å legge frem alle temaer på en mest mulig objektiv og nøytral måte, men Holocaust ser ut til å tvinge oss til å ta stilling. Med de sterke følelsene som er knyttet til emnet, fremstår det som uforsvarlig å være moralsk objektiv til Holocaust i møte med barn.

En del av skolens oppgave er å bidra til elevenes moralske utvikling. Det er gjort en rekke forsøk på å prøve å kartlegge barns moral, men kanskje det viktigste er den amerikanske utviklingspsykologen Lawrence Kohlbergs (1927-1987) teori om stadier og nivåer av moralsk utvikling.

Den moralske utviklingen er ifølge Kohlberg ikke direkte knyttet opp til alder, og ut fra hans oppfatning kan ungdomsskoleelever være høyt moralsk utviklet. Av læreplanen kan vi se at skolen ønsker at elevene skal nå det høyeste nivået. På dette nivået, *det postkonvensjonelle*, skal elevene kunne ta moralske valg ikke på grunnlag av lover og regler, men ut fra etiske prinsipper.¹³⁶ Kohlberg hevder at den moralske utviklingen kan utvikles ved å ta stilling til moralske dilemmaer. Kanskje kan Holocaust være et slikt dilemma. Flere av stilte elevene spørsmål som: «*Hvordan ville ha reagert om du levde da?*», eller «*Hva hadde du gjort om du jobbet i en konsentrasjonsleir?*».

Slike spørsmål kan nok virke ransakende og i noen grad bidra til barnas moralske utvikling. Men samtidig må vi spørre oss om dette er *ekte* moralske dilemmaer. Peter Novick mener de moralske slutningene elevene kan ta fra Holocaust er banale. Samtalene med lærerne avslørte at om ikke moralen er banal, så var den i det meste forutinntatt. Fordi de har ett riktig svar, er det således vanskelig å kalle dette ekte, moralske dilemmaer.

Poenget er ikke at man bør være moralsk tvetydig ovenfor Holocaust, men at man ikke kan påstå at denne formen for holocaustundervisning bidrar til moralsk utvikling på et høyt nivå. På den andre siden kan det være nyttig for mange elever å diskutere moral på et lavere nivå, og for disse elevene kan denne undervisningen bidra til den moralske utviklingen.

¹³⁶ Woolfolk (2004) s. 103

En annen måte å forstå den moralske utviklingen som lærerne var opptatt av, er i danningperspektivet. I en utdanningsammenheng står ofte danning i motsetning til *nytte*. Danning handler i skolesammenheng ikke om manérer, men om å lære seg tenkemåter. Nytte handler på sin side ofte om at det som læres skal kunne brukes utenfor skolen.¹³⁷ Det er vanskelig å argumentere for at kunnskap om Holocaust kan nyttes direkte utenfor skolen, men de moralske verdiene som lærerne ønsker at elevene tilegner seg er derimot anvendelige.

Den tyske pedagogen Wolfgang Klafki sier at danning er avhengig av to faktorer: *den formale* og *den materiale*. Det materiale er det fenomenet som det blir undervist i, mens det formale er det subjektet som blir undervist. I vårt tilfelle handler dette altså om historien om Holocaust (det materiale) og eleven (det formale).¹³⁸ Kanskje kan Klafki gi større klarhet i den store kontrasten mellom standpunktene til Novick, Kinloch og andre kritikere på den ene siden, og lærerne på den andre.

I en undervisningssituasjon må Holocaust forenkles betydelig, og føres inn i narrativ som det er lett å følge. Som Novick og Kinloch påpeker, fører dette til at moralen fremstår som banal, i hvert fall for voksne utdannede mennesker. Elevene er på sin side på et helt annet sted i den moralske utviklingen. Følgelig er det kanskje det formale og ikke det materiale vi må fokusere på. Da kan denne fortellingen være viktig i tenkningen til en elev på ungdomskolen, selv om det fremstår som en enorm forenkling for en historiker.

Dette er noe av kjernen i problematikken rundt holocaustundervisning. Lærerne og lærebokforfatterne står nærme elevene, mens for «teoretikerne» er det Holocaust som historisk hendelse som står dem nærmest. Dette lar seg vanskelig forene. Det er umulig å beholde både tydeligheten i undervisningsoppleggene og Holocausts historiske fullstendighet. Selv om lærerne skulle ha feil, selv om undervisning om Holocaust ikke fører til den ønskede moralske utviklingen, er ikke svaret for skolen å la være å undervise om Holocaust i frykt for konsekvensene av forenklinger.

¹³⁷ Børhaug m. fl., (2005), s. 16

¹³⁸ Ibid. s 20

Kapittel 7: Avslutning og konklusjon

I dette kapitlet skal jeg forsøke å tydeliggjøre de funnene som er gjort i denne oppgaven. Samtidig vil jeg også prøve å forstå og forklare disse funnene. Helt til slutt i kapitlet ønsker jeg å gi svar på problemstillingen: *Hva er det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust, og hvordan blir det ivaretatt i den norske skolen?*

7.1 Holocaust som en voldstragedie

Den første av mine to underproblemstillinger er: *Hvordan fortelles historien om Holocaust?* Lærebøkene er her viktige, men denne tematikken dukket også opp når jeg intervjuet lærerne. Det var flere elementer som gikk igjen i alle lærebøkene, først og fremst det voldelige og det tragiske.

Det voldelige elementet var tydeligst i lærebøkene. Tekstanalysen avslørte at det som får mest plass, er drapene på jødene i konsentrasjonsleirene. Selve drapene blir den sentrale hendelsen. Like gjerne kunne det vært arrestasjonene, den kyniske planleggingen eller de overlevende som fikk definere Holocaust. Men slik er det altså ikke. Dette er ikke tilfeldig. Det er noe sensasjonelt, noe fascinerende over de store dødstallene og de kyniske drapsmetodene. Det er naturlig å spørre om dette er et resultat av at underholdningsbransjen i stor grad har fått lov til å definere Holocaust.

Det er også påfallende at de mange drapene av jøder på Østfronten i 1941 er mer eller mindre fraværende i tekstene, i motsetning til de som ble drept i gasskamrene fra 1942 og utover. Igjen er et mulig svar estetikken. Gasskammerdrap er en spesiell type vold som er nært knyttet til Holocaust, og det er dette bildet det bygges opp under. Volden dukker også opp i klasseromsundervisningen. For eksempel hadde alle lærerne som ble intervjuet på et eller annet tidspunkt vist filmen *Schindlers liste* for klassen sin. Selv om denne filmen er har mange kvaliteter, så er den også voldelig.

At så mye av undervisningen er preget av vold, kan være et uttrykk for et ønske om realisme i formidlingen av denne grusomme hendelsen. Noen av lærerne mente at voldelige bilder kunne være med på å få elevene til å forstå at det var ekte personer dette handlet om. Likevel

kan volden være en blindgate. Kanskje hadde en historie preget av liv gjort større inntrykk enn all formidlingen av død. I noen grad ble dette også gjort. Lærer F forteller blant annet om hvordan elevene husker fortellinger om enkeltmenneske bedre enn faktakunnskaper. I tillegg synes gjenkjennelse å være et viktig læremål for de fleste av lærerne, men dette er trolig vanskeligere i møte med all volden i lærebøkene.

Et annet element i lærebøkene er den tragiske historiefortellingen. Ifølge Hayden White gjenspeilinger dette forfatterens forståelse av den historiske hendelsen. For lærebøkene sin del gjenspeiler dette også forfatterens forståelse av eleven som leser. Selv om det er variasjoner i hvilken sjanger fortellingen om Holocaust fortelles i, er det de tragiske elementene som i størst grad preger den. Vi blir med andre ord presentert en fortelling som avsluttes på et verre sted enn der den starter, på tross av at flere prøver å hindre denne utviklingen.

I tragedien om Holocaust nærmer vi oss aldri de som påvirker historien, selv om vi blir presentert med en rekke enkeltskjebner. De personene vi får møte er hovedsakelig ofre, og i noen grad motstandsfolk som prøvde å redde jøder. Felles for begge disse gruppene er at de i liten grad har mulighet til å påvirke sin egen skjebne eller hvordan historien utvikler seg videre. De som styrer historiens gang er nazistene, som blir presentert på en slik måte at det er vanskelig for leserne å forstå annet enn at de er drevet av en blanding av galskap og ondskap. *Forræderne* i denne tragedien er den store gruppen av mennesker som ikke gjør noe for å stoppe Holocaust.

Det er en tydelig ide bak denne tragedien. Forfatterne vil gi oss sympati med ofre ved å menneskeliggjøre dem, og samtidig markere avstand til nazistene gjennom å gjøre dem «utilgjengelige». Problemet er at vi sitter igjen med en historie som føles veldig fjern fra vår egen virkelighet, og som det er vanskelig å sette seg inn i. Det kan tenkes at dette er gjort ut fra to konkrete oppfatninger av elevene som lesere. For det første at elevene er umodne lesere som trenger en tydelig historie. For det andre at elevene oppfattes som umodne tenkere, som trenger tydelige moralske rammer. Det siste kan selvsagt også skyldes at forfatterne ikke ønsker å fremstå som moralsk tvetydige ovenfor Holocaust.

Resultatet er at vi sitter igjen med en fortelling som er både voldelig og banal på samme tid, slik Peter Novick er inne på i boken *Holocaust in American Life* (2000). Når fortellingen i seg

selv fremstår som banal, smitter det også over på volden. Som Susan Sontag poengterer i *Å betrakte andres lidelse* (2004), oppfatter vi ikke lidelsen i fortellingen uavhengig av konteksten Holocaust. Det er ikke slik at når elevene ser bilder av døde mennesker, så følger automatisk en forståelse av at Holocaust var en virkelig og alvorlig hendelse.

Kritikken mot holocaustfortellingen går i hovedsak på at den er for enkel og overtydelig. Men kanskje er det også fortellingens styrke. Noen elever trenger denne tydeligheten ovenfor et emne som dette, og det kan argumenteres for at elever på ungdomskolen ikke er moralsk utviklet nok til noe annet. Kanskje skal målet med undervisningen først og fremst være bevisstgjøring, heller en intellektuell og filosofisk stimulans.

Et annet gjennomgående trekk ved lærernes og lærebøkens fortelling om Holocaust, er bruken av personifiserte fortellinger om ofrene. Holocaust fortelles gjennom historier om vanlige mennesker som ble utsatt for umenneskelige overgrep. Motsatt får vi nesten ikke høre noen fortellinger om nazistene, hverken personifiserte eller personaliserte. Denne kontrasten bidrar til å tegne nazistene som en utgruppe. En som er så forskjellig fra oss at enhver form for forståelse er umulig, det eneste vi kan gjøre er å ta avstand.

7.2 Holocaust som en moralsk fortelling

Den andre av underproblemstillingene er: *Hvilken tenkning ligger til grunn for undervisningen om Holocaust?* Dette har selvsagt flere lag, fra generelle didaktiske problemstillinger, via museer og lærerveiledninger, til den enkelte lærer. Alle disse punktene har vært diskutert tidligere i denne oppgaven, og her mot slutten av oppgaven ønsker jeg først og fremst og forholde meg til det siste leddet: *lærerne*.

Gjennom intervjuene med lærerne kom det tydelig frem at de plottet inn en moral i fortellingen om Holocaust. For lærerne var Holocaust en fortelling om rasisme og om manglende forståelse for menneskeverd. Det var dette som preget undervisningen i størst grad, og lærerne så på det å formidle historiens moral som den endelige målet. Det virket også som om lærerne mente at denne moralen fantes i fortellingen. Det handlet bare om å fortelle den på riktig måte.

Dette skyldes trolig to faktorer, en personlig og en profesjonell. For læreren oppleves det uetisk å ikke ta et tydelig standpunkt til Holocaust, særlig fordi en del av lærerrollen er å være et forbilde. Selv om lærere flest etterstreber nøytralitet i for eksempel politiske spørsmål, er ikke dette mulig i fortellingen om Holocaust. Denne tydelige moralen gjør at fokuset i undervisningen ofte dreier seg rundt lidelsene, heller enn forklaringsmodeller. Den andre faktoren er skolens styringsdokumenter. Både på nasjonalt nivå og på de enkelte skolene legges det vekt på at skolen skal bygge sunne holdninger og motarbeide rasisme. Det er derfor lett at dette preger undervisningen om Holocaust allerede før elevene har lært hva Holocaust var.

Det problematiske med den tydelige moralske lesningen av en historisk hendelse er at forklaringer på hvorfor Holocaust kunne skje, lett blir borte. Selv om enkelte av lærerne snakket om årsakene til rasisme, var gjenkjennelsen med ofrene mye mer sentral. Holocaust handlet for lærerne i stor grad om å fortelle hvor mye meningsløs lidelse vi mennesker kan påføre hverandre.

Men igjen er det vanskelig å si at den ene fremgangsmåten er riktig og den andre er feil. Det er tydelig at Holocaust blir sett på som en metaforisk fortelling og blir brukt instrumentelt av lærerne. Da må vi spørre oss i hvilken grad det er riktig å bruke historien til å nå overordnede mål, uten større hensyn til Holocaust som historisk hendelse. Eller som en fotograf som var med på frigjøringen av Bergen-Belsen formulerte det: «*When I discovered that I could look at the horror of Belsen ... and think only of photographic composition, I knew something had happened to me and I had to stop ... I said this is where I quit*». ¹³⁹

Slik kan vi også tenke om undervisningen, at tenkningen om Holocaust som en moralsk fortelling ikke må overskygge Holocaust som en historisk hendelse. Lærerne er i liten grad opptatt av den gradvise utviklingen som ledet opp til Holocaust, eller de realpolitiske konsekvenser Holocaust fikk. De forholder seg således ikke til Holocaust som de gjør til andre historiske hendelser.

Svaret på underproblemtillingen er altså tydelig: Det er en moralsk-didaktisk tenkning som ligger til grunn for undervisningen om Holocaust. Det finnes ikke noen tydelig plan for hvordan

¹³⁹ Gjengitt i Guddal (2015) s. 42

denne undervisningen skal foregå, men et hovedpoeng synes å være å skape gjenkjennelse fremfor historiebevissthet.

Når lærernes tenkning er så klar som den er, så blir den også lettere å angripe. Det finnes en rekke motargumenter mot instrumentering av fortiden. Samtidig er det viktig å huske at lærerne først og fremst forholder seg til elevene og deres læringsprosesser, og ikke til en ide om fortiden eller et ideal for historiefaget. Det er altså på dette premisset diskusjonen må føres: Fører denne tenkningen til best læring for elevene?

7.3 Hva er det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust, og hvordan blir det ivaretatt i den norske skolen?

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er: *Hva er det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust, og hvordan blir det ivaretatt i den norske skolen?* Dette er et todelt spørsmål, med et teoretisk og et empirisk svar.

Når det gjelder det teoretiske, er det et stort spenn; fra kritikere som Peter Novick som mener det kun er moralske banaliteter vi kan lære av Holocaust, til Geoffrey Short som mener det er et enormt potensiale i denne historien. Et av de trekkene som skiller kritikerne og optimistene er deres akademiske utgangspunkt. De mest positive, som Short og USHMM, har det til felles at de arbeider tett mot skolen og skoleungdom. De mest kritiske derimot, arbeider med Holocaust som fenomen, eller med jødisk historie mer generelt. Det er derfor i en oppgave som dette naturlig å ta utgangspunkt i «optimistene», men man må hele tiden også ha med seg de kritiske innvendingene.

Da har fortellingen om Holocaust et stort potensiale. Den kan brukes både til å skape holdninger knyttet til menneskeverd og rasisme, og til å etablere forklaringsmodeller for hvorfor rasisme oppstår og hvordan den kan arte seg. Men lærerne vil være avgjørende for om dette potensialet skal bli ivaretatt. Med utgangspunkt i intervjuene som er gjort i denne oppgaven, er det helt tydelig at lærerne har et spesielt forhold til Holocaust. Ikke bare fordi det gir en anledning til å lære elevene om rasisme og menneskeverd, men også fordi de omtaler denne hendelsen med en spesiell sensitivitet. Samtidig trer to store utfordringer frem.

Den første utfordringen er lærerne selv. De har en klar ide om hva holocaustundervisning kan være, men undervisningen blir fort litt uklar når læringsmålene er dannende heller enn faglige. Dette skjer fordi karaktersetting og rutiner spiller inn på hvordan undervisningen blir lagt opp. Dersom undervisningen skjer på en slik måte at den vanskelig lar seg vurdere på en prøve, er det en fare for at elevene oppfatter Holocaust som et unntak fra historien, mer enn en sentral hendelse. Det er også en fare for at elevene da heller velger å bruke tid på noe de vil få karakter på.

Den andre utfordringen er lærebøkene. Selv om det er mulig å undervise uten å bruke lærebøker, er de utgangspunktet for undervisningen i de fleste klasserom og en tekst de fleste elevene forholder seg til. Når fortellingen i lærebøkene er såpass lukket som den er, er det viktig at lærebøkene suppleres med annet lærestoff som kan være utgangspunkt for refleksjon og diskusjon rundt det man leser. Dette skjer i stor grad.

Lærerne synes i det hele å være nærmere å oppfylle det didaktiske potensialet i fortellingen om Holocaust enn lærebøkene. De er opptatt av å fortelle historier der elevene får møte ofrene for Holocaust på et menneskelig plan. Dersom dette blir satt sammen med tydelige forklaringsmodeller og i en historisk kontinuitet, kan Holocaust bli et utrolig lærerikt emne for elever på alle nivåer. Slik det er i dag, bærer både lærerne og lærebøkene preg av å ville for mye, samtidig som undervisningen mangler en tydelig retning. Det gjør at Holocaust fremstår som voldelig og til tider uvirkelig, men samtidig er fortellingen preget av en tro på at vi ikke kommer til å la noe lignende skje igjen.

Litteratur

- Angvik, M. (1982) Skolebokanalyse som tema for lærerutdanning og forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 10/1982, s.367-379.
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2012). *Å gripe fortida: innføring i historisk forståing og metode*. Oslo: Samlaget.
- Bergmann, K., Fröhlich, K., Kuhn, A., Rösen, J. & Schneider, G. (1997). *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (5. Utgave.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bøe, J. B. (1999) *Å fortelle om fortiden: Fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning*. Høyskoleforlaget: Kristiansand.
- Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (2005) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Eco, U. (1984) *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington: Indiana university press.
- Fondevik, C. (2003). *Jødene under nazismen 1933-1945: en analyse av norske lærebøker i historie og KRL-faget*. (Masteroppgave 2002, rapport nr.8/2003 i høyskolens skriftserie Bergen 2003) Bergen: høyskolen i Bergen.
- Gaasland, R. (1999). *Fortellerens hemmeligheter: Innføring I litterær analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guddal, A. H. (2015) Krigens slutt. *Vagant* 2/2015, s.42-61.
- Hellerud, S. V., Knutsen, K. & Moen, S. (2007). *Matriks 9: Historie*. Oslo: Aschehoug.
- Heum, T., Martinsen, K. D., Moum, T. & Teige, O. (2014). *Alle tiders historie: Fra de elste tider til våre dager. VG3-påbygging*. Oslo: Cappelen Damm.

HL-Seneret. (2012) *Antisemittisme i Norge?: Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Hentet fra:

https://www.hlsenteret.no/publikasjoner/HL_Rapport_2012_web.pdf

Ingvaldsen, B. & Kristensen, I. (2007). *Makt og menneske: Historie 9*. Oslo: Cappelen Damm.

Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jensen, D. (2002). Noen trekk i den historiske biografiens landskap. *Historisk tidsskrift*, 81(2/3). s. 273–295.

Kochan, L. (1989) Life over death. *Jewish Chronicle*. 22. Desember, 25.

Krumsvik, R. J. (2014) *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndverk*. København: Hans Reitzels forlag.

Lothe, J. Refsum, C. & Solberg, U. (2007) *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget

Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009) *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Nomedal, J. H. & Bråthen, S. (2007). *Kosmos 9*. Oslo: Forlaget Fag og kultur.

Novick, P. (2000) *Holocaust in American life*. New York: Mariner Books.

Pettersson, R. (1993). *Visual information* (2.utg). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology publications.

Sejersted, F. (1995) Historiefagets fortellinger. *Nytt norsk tidsskrift* 4/1995, s.313-325

Short, G & Reed, C. A. (2004) *Issues in Holocaust Education*. Aldershot: Ashgate

Short, G. (2003) Lessons of the Holocaust: A response to the critics. *Educational Review* 55:3. 277-287.

Skjønberg, H. (2007). *Underveis: Historie 9*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sontag, S. (2004) *Å betrakte andres lidelse*. Oslo: Pax forlag.

UNESCO (2015) *The international status of education about the Holocaust*. Hentet fra:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002287/228776e.pdf>

United States Holocaust Memorial Museum. (Uten publiseringsdato). Guidelines for teaching about the Holocaust. Hentet 1.09.2015 fra:

<http://www.ushmm.org/educators/teaching-about-the-holocaust/general-teaching-guidelines>

Udir. (2013) *Læreplan i samfunnsfag*. Hentet fra:

<http://www.udir.no/kl06/saf1-03/Hele/>

White, H. (2003) *Historie og fortelling: Utvalgte essays*. Oslo: Pax forlag.

Woolfok, A. (2004) *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.