



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2024-VÅR2-FLOW assign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato:	15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform:	Masteroppgave
Termin:	2024 VÅR2
Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode:	203 MGUSA550 1 O 2024 VÅR2
Ekstern sensor:	Ekstern sensor 1
Intern sensor:	Intern sensor 1

Deltaker

Kandidatnr.:	110
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	23822
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



MASTEROPPGAVE

Hvordan skal vi undervise om Holocaust? En kritisk analyse av digitale undervisningsopplegg

How should we teach about the Holocaust? A critical analysis of digital learning resources

Kristin Hjartåker

MGUSA550 Samfunnsfag 3, emne 4

Fakultet for lærerutdanning, kultur og

Veileder: Morten Hammerborg

15.05.2024

Sammendrag

I denne masteroppgaven studerer jeg hvordan vi skal undervise om Holocaust. Jeg har gjort en gjennomgang av didaktisk teori rundt hva som er formålet med Holocaustundervisningen, hvor jeg fant uenigheter i den didaktiske teoridebatten. Læreplanen erklærer at Holocaust som historisk hendelse kan danne grunnlag for nåtidige perspektiv – for å kunne forebygge ekstreme holdninger og handlinger. Demokrati og medborgerskap har en fremtredende rolle i læreplanen, og blir viktig for denne oppgaven. Skal Holocaust undervises som en historisk hendelse, eller skal Holocaust undervises med mål om å danne demokratiske medborgere? Debatten om Holocaustundervisningen er også del av en større debatt om historiefagets rolle og plass i skolen.

I lys av den didaktiske teorien og læreplanen som har blitt presentert i oppgaven, har jeg gjort en analyse av et utvalg digitale undervisningsopplegg. De kan gi et innblikk i hvordan folkemordet blir undervist i den norske skole.

Den didaktiske teorien jeg har funnet peker på store uenigheter rundt hvordan vi skal undervise om Holocaust. På den ene siden er det de didaktikerne som hevder at det må undervises for å kunne forebygge fremtidige hendelser – ved å danne antirasister og demokratiske medborgere. På den andre siden er det de didaktikerne som argumenterer for at Holocaust må undervises som en historisk hendelse, uten å koble fortid til nåtid. Mellom de ytterpunktene av perspektiv har også konseptet historisk empati dukket frem, som ble viktig i analysen av de digitale undervisningsressursene.

De digitale undervisningsoppleggene viser betydelige forskjeller i hvordan vi skal undervise om Holocaust. Noen av dem er uten historisk empiri, og handler mest om det affektive og emosjonelle hos elevene. Andre inkluderer de tre dimensjonene for historisk empati, noe jeg konkluderer med at er en mer hensiktsmessig måte å skulle undervise om Holocaust og historie på.

Abstract

This Master Thesis examines how we should teach about the Holocaust. I have done a review of didactic theory about Holocaust education, where I identified different perspectives regarding the purpose of teaching about the Holocaust. The curriculum asserts the genocide as a historical event that can be seen through a contemporary perspective, with the aim of preventing extreme attitudes and events in the future. Another important topic in this Thesis is democracy and citizenship, which is a central part of the curriculum. Should the Holocaust be taught as a historical event, or should it be taught with the aim of creating democratic citizens? The debate Holocaust education is also a part of a bigger debate about the role and place of history as a subject in school.

In light of the didactic theory and the curriculum presented in this thesis, I have made an analysis of a selection of digital learning resources. These give a perspective on how the genocide is being taught in Norwegian schools.

The didactic theory I have encountered highlights significant disagreements regarding how to teach students about the Holocaust. On one hand, there are those didactic theorists who argue that it should be taught to prevent future events – by forming anti racist, democratic citizens. On the other hand, there are those didactic theorists who argue that the Holocaust must be taught as a historical event, without connecting the past to the present. Between these two perspectives, the concept of historical empathy has also been emphasized, which became important in the analyses of the digital learning resources.

The digital learning resources exhibit significant differences in how we should teach pupils about the Holocaust. Some of them are without any historical contextualization, and are mainly focusing on the students affective and emotional parts. Others include the three dimensions of historical empathy, which would be a more suitable way of teaching about the Holocaust and history as a whole.

Forord

Denne oppgaven begynte som en tanke om det affektive og empatiske elementet ved folkemordet. Da jeg selv besøkte konsentrasjonsleiren Auschwitz-Birkenau hadde jeg en forventning om at det ville rokke ved det innerste i meg, og kjente på en dårlig samvittighet da det ikke gjorde det. Videre ble oppgaven vinklet mot hensikten med holocaustundervisningen, fordi jeg synes det er en interessant og svært aktuell debatt.

Da jeg søkte lærerstudiet for fem år siden var den ingenting som skremte meg mer enn tanken på at jeg skulle skrive en masteroppgave. Til tross for det – jeg har lært så mye, og det å skrive denne masteroppgaven har vært langt mer interessant enn det jeg kunne sett for meg. For det vil jeg takke min veileder Morten Hammerborg. Han har vist vei med sine gode innspill og anekdoter. Han har ufarliggjort og konkretisert prosessen og arbeidet som kreves for å skrive en master. Det har jeg satt enorm pris på.

Takk til medstudenter og andre ansatte ved HVL for gode samtaler, og takk til kollegaer og gode venner som har engasjert seg, spurt og diskutert – dere har gitt mening til arbeidet!

Til slutt vil jeg takke for de gode vennene jeg har fått gjennom studieårene på HVL. Dere er fine mennesker, som jeg er så heldig å ha blitt kjent med – med dere som lærere er fremtiden i de tryggeste hender!

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven: Å lære om Holocaust, eller å lære av Holocaust?	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Valg av empiri.....	2
1.4 Holocaust med sin enestående posisjon i læreplanen	4
1.4.1 Læreplanens ambisiøse ønske om demokrati og medborgerskap - nåtidsorientering er lik demokrati og medborgerskap?	5
1.4.2 Et kritisk blikk på demokrati og medborgerskap i læreplanen – tre retningsgivende perspektiver på holocaustundervisningen	9
1.4.3 Universaliseringen av Holocaust – det må ikke skje igjen.....	11
Kapittel 2: Teori og relatert forskning	13
2.1 Å danne antirasister og demokratiske medborgere – Holocaust som et holdningsbyggende verktøy	13
2.2 Holocaust som historisk hendelse	16
2.2.1 Fordi historien må ikke gjenta seg.....	18
2.3 Den kollektive enigheten	19
2.4 Folkemord som kan ramme hvem som helst, når som helst.....	21
2.5 Hva føler du om Holocaust? Moralske dilemmaer i holocaustundervisningen	23
2.6 Holocaust og menneskerettigheter - fokusere på historien eller historiens leksjoner?	25
2.7 Historisk empati – nøkkelen til suksess?.....	28

2.8 Holocaust i den norske skole – tidligere funn i studier	32
2.8.1 Kvernmo og Nymo: det forebyggende og forsvarende perspektivet.....	32
2.8.2 Hagen: hvor ofre og gasskammer er i sentrum	33
2.9 Oppsummering	34
Kapittel 3: FN - et nåtidsorientert undervisningsopplegg.....	37
3.1 Oppgave 1: Historier om norske jøder under Holocaust	37
3.1.1 En kort oppsummering av bokutvalget	44
3.1.2 Folkemordet vekker ikke alle sine følelser	44
3.2 Oppgave 2: Snublesteiner i Norge	49
3.3 Oppgave 3: Menneskerettigheter og Holocaust.....	51
3.4 Oppgave 4: Hva er verst? – et undervisningsopplegg om hatefulle ytringer på nett	54
3.5 Hvor er den historiske konteksten?	57
Kapittel 4: Aschehoug og historisk empati.....	59
4.1 Jødene under andre verdenskrig	60
4.2 Ta valg – et rollespill.....	69
Kapittel 5: Konklusjon.....	74
Litteraturliste.....	78
Figurliste	83

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven: Å lære om Holocaust, eller å lære av Holocaust?

Hvorfor skal vi undervise om Holocaust? Og hvorfor skal vi undervise i historie? Vi har hørt det før: vi må undervise om historie så historien ikke gjentar seg. Hva skal da formålet med holocaustundervisningen være? Skal vi lære om Holocaust så barn og ungdom skal bli vaksinert mot rasisme, fordommer og fremmedfiendtlighet, eller er det mer hensiktsmessig å lære om Holocaust som en historisk hendelse? At det skal undervises om Holocaust er alle enige om; det store spørsmålet er hvordan, og for hvilket formål? Det er dette jeg skal undersøke i denne masteroppgaven.

Undervisningen av folkemordet er blant de mest omdiskuterte spørsmålene i historiedidaktikken. Dette fordi det er store uenigheter rundt formål og forventninger til undervisningen av folkemordet på jødene. Høsten 2020 ble den nye læreplanen for grunnskolen (LK20) presentert, og debatten ble mer aktuell enn noen gang. For første gang ble Holocaust nevnt i kompetansemålene i samfunnsfag. Ikke bare ble det nevnt – det var også nær den eneste historiske hendelsen som ble inkludert.¹ Folkemordet ble med dette som et unntak fra resten av læreplanens mål om å gi lærerne frihet til å velge hva de underviser i for å nå målsetninger som demokratisk dannelse og medborgerskap.

Kunnskapsløftet fra 2020 inkluderer dermed store ambisjoner om å skulle danne demokratiske medborgere, noe som skal inkluderes i samtlige undervisningsfag. Også historisk empati og nåtidsorientering står derfor sentralt i læreplanen, og blir en viktig del av denne oppgaven fordi: hvordan undervises det om Holocaust? Hva slags undervisning er det som foregår, og hvordan forholder skolen og undervisningsfeltet seg til denne? Og til en enda større debatt enn Holocaustundervisningen – hvordan og hvorfor skal vi undervise i historie?

I lys av de spørsmålene og den polariserte teoridebatten rundt undervisningen av Holocaust vil denne oppgaven ta for seg en kvalitativ analyse av et utvalg digitale undervisningsopplegg om Holocaust.

¹ Med unntak av 22. juli og samene.

1.2 Problemstilling

Med den enestående posisjonen Holocaust er blitt tildelt i den nye læreplanen i samfunnsfag,² og den store diskusjonen om hvordan og hvorfor vi burde undervise om Holocaust, vil jeg i denne oppgaven presentere ulike teorier om holocaustundervisningen. Med utgangspunkt i litteraturen jeg presenterer, og læreplanens ambisiøse mål om å bruke holocaustundervisningen som et redskap for å danne antirasister, vil jeg analysere et utvalg norske, digitale undervisningsopplegg om folkemordet. Hensikten med denne analysen er å undersøke hvorvidt undervisningsoppleggene legger opp til å skape antirasister – at man skal lære *av* folkemordet, og ikke *om* folkemordet – eller ikke. I det spennet som presenteres vil jeg forsøke å finne ut hvor undervisningsoppleggene plasserer seg, med spørsmål om det finnes stor variasjon, eller om alle plasserer seg likt, og til hvilke posisjoner.

Problemstillingen er da som følger:

Hva sier didaktisk teori om hvordan vi bør undervise om Holocaust? Hvordan utformer et utvalg digitale undervisningsressurser undervisningen om Holocaust i lys av didaktiske teoridebatter?

1.3 Valg av empiri

Jeg har i denne oppgaven analysert et utvalg med digitale undervisningsopplegg for å finne svar på problemstillingen som ble presentert tidligere. Digitale undervisningsopplegg er en del av et nyere konsept, og det finnes derfor lite studier på hvordan lærere finner og anvender det i skolen. Likevel vet vi at internett har blitt en stor del av skolehverdagen. UNESCO ga ut rapporten *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* hvor de blant annet skriver at innhold som blir utviklet digitalt kan produseres og deles på en mer effektiv måte.³ Lærere har ikke bare lettere tilgang til undervisningsinnhold, men det er også noe blir forventet av dem. Teknologi skal nå integreres i de fleste aspekter ved læreprofesjonen.⁴ Derfor – internett er ikke bare en kilde

² Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 150.

³ UNESCO, 2023, s. 48.

⁴ UNESCO, 2023, s. 163.

det er naturlig å henvende seg til i arbeidet med læreplanen, men også i planlegging og gjennomføring av undervisning.

Med den økende forventningen om å inkludere teknologi i undervisningen ble det derfor et naturlig valg for meg å se på digitale undervisningsopplegg. Det finnes flere norske digitale undervisningsopplegg om Holocaust,⁵ men de har ikke blitt analysert tidligere. Jeg tar høyde for at det er ikke nødvendigvis slik at det digitale undervisningsoppleggene jeg har valgt å analysere brukes mye i skolen. Det er likevel interessant å se hva som finnes på internett, og da kanskje spesielt fordi jeg har funnet to store og kjente aktører som tilbyr dette. Hadde jeg ikke valgt digitale undervisningsopplegg ville en nærliggende metode vært lærebokanalyse, men dette er noe som har blitt gjort flere ganger før.⁶

I mitt søk etter digitale undervisningsopplegg er det spesielt to aktører som har skilt seg ut. Den første er De forente nasjoner (FN), en av de viktigste plattformene for internasjonal politikk. Organisasjonen ble opprettet like etter andre verdenskrig med mål om å sikre freden i fremtiden og unngå en ny verdenskrig. FN har utformet en rekke undervisningsopplegg, blant annet om Holocaust. Den andre aktøren er Aschehoug – et av landets største forlag. Aschehoug ble grunnlagt i 1872 og er en litteratur- og kunnskapsformidler, hvor de arbeider for å sikre grunnverdier som ytringsfrihet, norsk språk, kultur og identitet. I likhet med FN tilbyr også Aschehoug et bredt utvalg med undervisningsopplegg til skolen.

Da jeg startet prosjektet, begynte jeg med å analysere flere undervisningsopplegg utformet av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). HL-senteret som ble etablert i 2001 forsker på og formidler tema som Holocaust, folkemord, rasisme og antisemittisme i moderne samfunn. Underveis i arbeidet har HL-senteret oppdatert sine nettsider, og undervisningsressursene ble dermed utilgjengelig. I kommunikasjon på epost har HL-senteret forklart at noen av deres tidligere ressurser kan ha falt ut, som er i tråd med en kvalitetssikring de har planlagt å gjennomføre i 2023 og 2024.⁷ Flere av ressursene har blitt publisert igjen, men av forskningsøkonomiske hensyn har jeg valgt å fokusere på FN og

⁵ Som FN, Aschehoug, Dembra, Røde Kors, HL-senteret, Folk og Forsvar.

⁶ Hagen, 2016, Kvernmo, 2022, Nymo, 2022.

⁷ E. G. Christensen, personlig kommunikasjon, 1. november 2023.

Aschehoug sine undervisningsopplegg. Jeg har funnet flere mindre undervisningsopplegg på internett, men da disse er kortfattede, ville de ikke kunne egnet seg i like tilfredsstillende grad som de mer omfattende undervisningsoppleggene – de gir anledning til å forstå og drøfte teoridebatten jeg skal fremlegge. I tillegg er det rimelig å forvente at to store aktører som FN og Aschehoug har lagt ned stort arbeid i sine undervisningsressurser, og at det som tilbys er kvalitetssikret og nøye gjennomtenkt.

1.4 Holocaust med sin enestående posisjon i læreplanen

«Vi skal fornye læreplanene ved å gjøre dem mer relevante for fremtiden. Fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre.»⁸ Dette er hvordan Utdanningsdirektoratet beskriver fagfornyelsen. Formålet er altså at læreplanen skal bli mer relevant for fremtiden. I siste læreplan har også de tverrfaglige temaene blitt et overordnet mål i hele læreplanen, bestående av: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

Historiedidaktikeren Vidar Kalsås presenterer i sin artikkel *Mellom historiske lærdomar og historisk tenking: Undervisningspraksisar i temaet holocaust blant lærarar i norsk skule* at fra 1945 og frem til i dag har Holocaust gått fra å være en mindre viktig hendelse til å bli en av de mest sentrale hendelsene i historieundervisningen. Da læreplanskissen ble publisert i 2019 ble verken andre verdenskrig eller Holocaust nevnt, noe som skapte reaksjoner. Blant dem var Ervin Kohn⁹ som hevdet at det ville være helt utenkelig å ikke inkludere «det største sivilisatoriske sammenbrudd i vår tid»¹⁰ i læreplanen.

I ettertid ble læreplanen revidert, og i kompetansemål etter 10. trinn i samfunnsfag skal elevene «kunne gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges».¹¹ Læreplanen gir dermed et godt bilde av hvordan folkemordet har utviklet seg fra å være en av de mindre betydningsfulle hendelsene, til å bli en av de fremste i

⁸ Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1.

⁹ Kohn er forstander i det mosaiske trossamfunn og nestleder for kommunikasjon ved det Antirasistiske Senter.

¹⁰ Larsen & Nilsen, 2018.

¹¹ Kunnskapsdepartementet, 2019.

historiefaget.

Historikerne Vibeke Kieding Banik og Anders Granås Kjølsvædt har forsket på hvordan vi underviser om krigen og Holocaust. De stiller spørsmål ved hvilke føringer den nye læreplanen gir i historiefaget, og da spesielt undervisningen om Holocaust, sett i lys av den enestående posisjonen folkemordet har fått:

Kompetansemålet etterspør altså ikke bare kunnskaper om årsaker til og konsekvenser av folkemordet. Det fokuserer også på hvordan ekstreme holdninger og handlinger kan forebygges. Elevene skal ikke kun lære om den historiske hendelsen, de skal også lære av hendelsen, for framtiden.¹²

Dermed: folkemordet handler ikke bare om å tilegne seg kunnskap om årsaker og konsekvenser. Læreplanen krever at elevene skal kunne reflektere over hvordan ekstreme holdninger og handlinger kan forebygges. Holocaustundervisningen handler med det om mer enn bare det historiske.

Også Fredrik Stenhjem Hagen forklarer holocaustundervisningen som noe som handler om hvilke verdier det vil gi utover den historiske kunnskapen: «Diskursen rundt undervisning om Holocaust handler likevel sjeldent om undervisning om Holocaust som en historisk hendelse alene, men om hvilken verdi det vil ha for elevene å kjenne til forutsetningene og konsekvensene av nazistenes jødeforfølgelser.»¹³ Forventningene om holocaustundervisningen som dannende og som noe som må inkluderes i skolen er viktige betraktninger som blir sentrale i denne masteroppgaven.

1.4.1 Læreplanens ambisiøse ønske om demokrati og medborgerskap - nåtidsorientering er lik demokrati og medborgerskap?

Med siste utgivelse av læreplan har skolen fått et enda tydeligere verdigrunnlag som må tas hensyn til i opplæringen, hvor tema som demokrati og medborgerskap står sentralt. Skolen har som formål å fremme demokratiske verdier og holdninger, som en motvekt mot

¹² Banik & Kjølsvædt, 2022, s. 150.

¹³ Hagen, 2022, s. 2.

fordommer og diskriminering.¹⁴

Det finnes flere definisjoner på demokrati og medborgerskap, og det vil derfor være hensiktsmessig å avklare begrepene og deres plass i LK20. I overordnet del forklares *demokrati og medborgerskap* som et tverrfaglig tema hvor:

Skolen skal gi eleven kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk (...) Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (...) Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.¹⁵

De tverrfaglige temaene skal bli inkludert i den opplæringen som foregår på tvers av fag i skolen. Det tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap* skal gi elevene innsikt i demokratiet, slik at de selv skal være i stand til å delta i demokratiske prosesser som skal føre til at demokratiet videreutvikles – å danne fremtidens medborgere.

Selv før siste læreplan kom ut har skolens demokratiske samfunnsoppdrag blitt diskutert. I 2009 publiserte Janicke Heldal Stray sin doktorgradsavhandling – en kritisk analyse av *Demokratisk medborgerskap i norsk skole*. I sin avhandling forklarer Stray at forholdet mellom medborgerskap og utdanning er blitt et viktig tema i Europa og den vestlige verden, hvor fokuset på demokratisk medborgerskap begrunnes både politisk og økonomisk. Et demokrati er en politisk styreform som ikke vil opprettholdes av seg selv – demokratiet krever aktive og deltakende borgere. Skal demokratiet bevares krever det at demokratiske verdier og holdninger læres og overføres til de kommende generasjoner.¹⁶

Videre forklarer Stray: «Læreplanen er et uttrykk for den politiske konsensusen om hvilken rolle skolen skal ha som demokratisk fellesskapsinstitusjon.»¹⁷ Læreplanen er altså et

¹⁴ Kunnskapsdepartementet, 2017.

¹⁵ Kunnskapsdepartementet, 2017.

¹⁶ Stray, 2009, s. 5.

¹⁷ Stray, 2009, s. 7.

nasjonalt dokument som utformes i landets kulturelle, historiske og politiske spesifikke kontekst. I de siste tiårene har også internasjonale institusjoner som EU og UNESCO hatt mye å si for utviklingen av de utdanningspolitiske anbefalingene.

Demokrati og medborgerskap er begreper som kan ha flere betydninger. Begrepene må derfor ses i sammenheng med andre begreper, hvor de sammen skaper en mening om verden og det politiske livet.¹⁸ Stray viser til at medborgerskapsbegrepet ikke kan formuleres som en endelig og fullstendig definisjon, men presenterer O'Sheas forståelse av begrepet: «a person co-existing in society».¹⁹ Medborgerskap kan dermed i en vid forståelse beskrives som en person som eksisterer i samfunnet, sammen med andre. Samfunnet begrenses heller ikke til det nasjonale – den strekker seg til det globale.²⁰ I læreplanen forklares demokrati som at: «individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming av det sivile samfunnet.»²¹ Læreplanen har tidligere blitt kritisert for at det ikke har blitt tilstrekkelig oversatt fra en statsvitenskapelig tradisjon til et pedagogisk standpunkt, noe som har ført til at man kan ikke forvente at opplæringen skal føre til at elevene tilegner seg demokratisk kompetanse.²² I dag har demokrati blitt forsøkt konkretisert i læreplanen, mens medborgerskap må forstås i lys av det demokratiske prinsippet i overordnet del.

Utviklingen av historiefaget har gått fra å være noe elevene skal lære *om* historie, til at man skal lære *av* historie. Som tidligere beskrevet: formålet med fagfornyelsen at den skal bli mer relevant for fremtiden. Visjonen om fremtiden er noe som kommer tydelig frem i hvordan læreplanen fremstiller historiefaget. Ferrer presenterer det som hun kaller for en *instrumentell fortolkning av historiefagets rolle*, hvor alt historisk fagstoff skal tjene ett formål, som er demokratiet.

(...) kan historien lære oss, via omveier, at verden ikke er gitt en gang for alle. Den lar seg forme av mennesker som oss. I dette ligger mye demokratisk dannelse. Et slikt perspektiv tror jeg kan være fruktbart å bringe inn i klasserommet.²³

¹⁸ Connolly, sitert i Stray, 2009, s. 12.

¹⁹ O'Shea, sitert i Stray, 2009, s. 24.

²⁰ Stray, 2009, s. 24.

²¹ Kunnskapsdepartementet, 2019.

²² Stray & Sætra, 2019.

²³ Ferrer, 2022, s. 288.

Historie kan lære oss at samfunnet og demokratiet ikke er en selvfølge, det krever aktiv deltakelse. Likevel, demokratiopplæringen i læreplanen er sentrert til nåtiden.

Kunnskapsløftet er tynget av en nåtidsorientering, hvor «utgangspunktet er ikke lenger å lære av en fortid som ligger bak oss, men å forstå nåtiden gjennom fortiden.»²⁴ som Ferrer formulerer det.

Formålet med historiefaget blir da å se fortid og fremtid gjennom nåtid, fremfor å forstå historie som noe som kan vise oss en annen verden. Ferrer sammenligner historiefaget med sosialantropologien – det kan utvide menneskesynet og perspektivet vårt. Historie gir oss innsikt i alternative samfunn, hvor det blir tydelig at mye av det vi anser som naturgitt, egentlig er kulturelt betinget.²⁵ Gjennom å møte det fremmedartede i historien, kan demokratisk dannelse skje. Det fordyper vår forståelse av vår egen samfunnsform – og er nær beslektet med kritisk tenkning. Informasjonsstrømmen i samfunnet er stor, og faktakunnskapen er lett tilgjengelig. Med denne tilgjengeligheten kommer også ansvar – hvor skolen gjennom blant annet historiefaget kan oppmuntre elevene til å være kritiske, aktive mottakere, fremfor å innta en passiv rolle.²⁶

Det er derfor nåtidsorienteringen truer historiefagets opprinnelige og tradisjonelle vektlegging av å studere fortiden slik den var. Hvis elevene heller lærer å forstå historie som samfunn som har vært og som vil komme, vil de også få en forståelse for demokrati og medborgerskap, slik lærerplanen ønsker. «Vi er ikke bare historieskapte, men også historieskapende.»²⁷ Å lære om historie som fortid i all sin annerledeshet er derfor mer hensiktsmessig, fremfor et nåtid-i-fortid-perspektiv, slik at fortiden ikke reduseres til «dette er mennesker akkurat som oss, de gjorde sånn, og derfor må ikke vi gjøre sånn».

²⁴ Ferrer, 2022, s. 295.

²⁵ Ferrer, 2019, sitert i Ferrer, 2022, s. 291.

²⁶ Ferrer, 2022, s. 290.

²⁷ Ferrer, 2022, s. 290.

1.4.2 Et kritisk blikk på demokrati og medborgerskap i læreplanen – tre retningsgivende perspektiver på holocaustundervisningen

Før jeg går inn på de ulike tendensene i den didaktiske forskningen om holocaustundervisningen, vil jeg presentere tre perspektiver på undervisning som er relevant for hvordan vi i dag underviser om folkemordet. Historikerne Banik og Kjøstvedt mener å se tre ulike perspektiver i sin analyse av læreplanen for hvordan det forventes at lærere og elever arbeider med Holocaust: å tilrettelegge for kritisk tenkning, en individualisert tilnærming til fortiden og til sist; at man skal forebygge så slike hendelser ikke skjer igjen.

Det første perspektivet er det holdningsbyggende, noe som står sentralt i LK20, både i overordnet og i samfunnsfag. Der understrekes også viktigheten som samfunnsfaget har i utviklingen av deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere.²⁸ Banik og Kjøstvedt anser dette perspektivet som spesielt ønskelig og nyttig i undervisningen av Holocaust, men stiller spørsmål ved om de to andre perspektivene kan komme i veien for dette.

Det andre perspektivet, altså den individualiserte og nåtidsorienterte tilnærmingen til fortiden innebærer at elevene skal kunne orientere seg i fortiden med et mål om å forstå sitt eget samfunn og de utfordringene vi nå er stilt overfor.²⁹ Banik og Kjøstvedt beskriver den individualiserte tilnærmingen som problematisk:

Noe spissformulert kan det forstås slik at kunnskap om fortiden er noe eleven kun trenger når den skal orientere seg i sin samtid, slike kunnskaper tildeles ingen funksjon eller verdi ut over dette (Roll-Hansen et al., 2022). I tillegg er det altså slik at det alltid er den individuelle eleven som skal forstå fortidige hendelser og prosesser. Riktignok fordrer læreplanen at eleven skal utforske og forstå hendelser i ulike perspektiver, som lokalt-globalt og i et minoritets- eller urfolksperspektiv, men det er vanskelig å forstå læreplanen annet enn dithen at eleven alltid skal gjøre dette som individ, aldri som en del av et kollektiv eller at hvordan vi som samfunn forholder oss til vår fortid er tatt høyde for.³⁰

²⁸ Kunnskapsdepartementet, 2019.

²⁹ Roll-Hansen et al, sitert i Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 156.

³⁰ Roll-Hansen et al, sitert i Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 156.

Det tredje og siste perspektivet, og som er et gjennomgående tema, både i historiefaget, men også som en kollektiv forståelse i samfunnet, er å lære om det så det ikke skal skje igjen. Det er mange som synes det er utfordrende å skulle forklare og rettferdiggjøre hvorfor akkurat Holocaust har fått den posisjonen som det har fått i skolen. Heller ikke i læreplanen blir det gitt noen forklaring på denne særstillingen. Banik og Kjøstvedt forstår det i sammenheng med resten av kompetansemålet: «å lære om folkemordet på jødene under andre verdenskrig skal forebygge ekstremisme.»³¹ Det holdningsbyggende perspektivet kommer altså tydelig frem i kompetansemålet hvor Holocaust blir nevnt; elevene skal kunne reflektere over «hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges.»³² Kompetansemålet viser en tydelig forventning til at man gjennom undervisningen om Holocaust og ekstremisme skal kunne lære ungdom verktøy, holdninger og idéer som skal ruste dem godt nok til å kunne «bekjempe» ekstreme holdninger og handlinger. Som Banik og Kjøstvedt formulerer det:

Det antas ofte å være en direkte sammenheng mellom empati for Holocausts ofre og til positive holdninger til flerkultur og mangfold, samt klare forventninger om at kunnskap om Holocaust skaper oppslutning om demokratiske og antirasistiske verdier blant elevene i dag.³³

I likhet med Banik og Kjøstvedt tar også Hagen for seg styringsdokumentenes rolle i hvordan vi velger å undervise. I sin studie om hvordan norske lærere underviser om Holocaust viser han til et utvalg lærere hvor Holocaust blir ansett som en fortelling om rasisme og en manglende forståelse for menneskeverd. Styringsdokumenter som læreplanen kan være en faktor når det gjelder denne undervisningen her; både nasjonalt, men også på de skolene som Hagen har sitt utvalg fra legges det vekt på skolen som en arena for å bygge sunne holdninger og motarbeide rasisme: «Ideer om å lære av fortiden, for å unngå å gjøre gamle feil på nytt, står sentralt i den norske antirasistiske utdanningsdiskursen.»³⁴ Den andre faktoren angår det mer personlige plan, hvor det for lærerne kan oppleves uetisk å ikke ta et tydelig standpunkt til folkemordet. Igjen ser man at til tross for en etterstrebelse etter

³¹ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 156.

³² Kunnskapsdepartementet, 2019.

³³ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 161.

³⁴ Hagen, 2022, s. 3.

nøytralitet i skolen, er Holocaust ett unntak fra dette, og ender opp som en undervisning om lidelse, fremfor forklaringsmodeller og fremleggelse av historiske fakta.³⁵

1.4.3 Universaliseringen av Holocaust – det må ikke skje igjen

I kjølvannet av den kalde krigen vokste Holocaust frem som en slags universell målestokk på moralske verdier og ble med det en modell for hva som kan anses som gode og onde handlinger.³⁶ Folkemordet som målestokk på moralske verdier er noe som har blitt utviklet enda mer i ettertid, og da spesielt etter Stockholmkonferansen³⁷ som ble avholdt i 2000 hvor Sveriges daværende statsminister Göran Persson talte til politiske ledere verden over: «Det må ikke skje igjen, men det kan skje. Det er derfor opplysning om Holocaust er så grunnleggende viktig.»³⁸ I forbindelse med denne konferansen publiserte VG en kommentarartikkel, som gir et tydelig eksempel på den universelle tanken om folkemordet, om hvordan minnet om Holocaust er det viktigste symbolet på menneskets ondskap: «Det viser historiens største og mest systematiske grusomhet. Derfor må vi igjen og igjen minnes om holocaust. Derfor var den internasjonale holocaustkonferansen i Stockholm denne uken så viktig.»³⁹

Etter folkemordskonferansen ble avholdt i 2000 har universaliseringen av Holocaust blitt mer institusjonalisert. International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) ble stiftet av Göran Persson i 1998, og arbeider i dag med å samle myndigheter og eksperter for å støtte og fremme forskningen og undervisningen av Holocaust, samtidig som de forpliktelsene som ble erklært i 2000 opprettholdes.⁴⁰ IHRA er viktig i fortellingen om hvordan folkemordet har blitt universalisert, og tidlig på 2000-tallet skapte både EU og FN en universalisert fortolkning av Holocaust, i forbindelse med sitt arbeid for demokrati og menneskerettigheter.⁴¹

Sosiologen Jeffrey Alexander hevdet at har Holocaust blitt en symbolikk som dominerer det

³⁵ Hagen, 2016, s. 96.

³⁶ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 153.

³⁷ Også kjent som folkemordskonferansen, avholdt i Sverige.

³⁸ Hamar Dagblad, 2000.

³⁹ VG, 2003, 25 februar.

⁴⁰ IHRA, 2019.

⁴¹ Kroh, 2008, referert i Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 153.

som angår ondskap, noe som også har blitt en moralsk universalisme.⁴² Professor i kulturvitenskap Kyrre Kverndokk stiller seg bak denne tolkningen, hvor han hevder at Holocaust har blitt kanskje det viktigste moralske referansepunktet i vår tid.⁴³ Folkemordet har dermed blitt et konsept løst fra rom og tid, noe som har resultert i at det inkorporeres i annen urett eller andre traumatiske hendelser og nasjonale minner over hele verden.⁴⁴

Også i dag – og mer enn noen gang før, er fremstillingen av Holocaust noe mange er opptatt av. Dette er noe som kan få følger eksempelvis i skolen, hvor folkemordet blir til gjenstand for denne universaliseringen. Det er noe som reduserer hele den komplekse historiske hendelsen til et mer generelt, men ekstremt, uttrykk for rasisme og fremmedfiendtlighet.⁴⁵ Universaliseringen gir folkemordet en etisk, moralsk og demokratisk verdi utover det som spesifikt kan knyttes til den historiske hendelsen – hvor fortiden handler om å orientere seg i nåtiden.

Kritikken av historiefagets eneste formål i LK20 – altså å skulle fostre demokrati og medborgerskap gjennom et individualisert og nåtidsorientert perspektiv – er svært aktuell nå. Det handler ikke bare om hvordan vi lærer om folkemordet, men også hvordan vi lærer om historie. Denne studien av Holocaust blir derfor en slags fortettet og konkret problemstilling for norsk skole – hvorfor og hvordan undervise om historie?

Nå som vi har fått en forståelse for hvordan læreplanen gir uttrykk for at vi skal undervise om Holocaust, og for hvordan folkemordet universaliseres som det ultimate symbol på rasisme – hva sier så den didaktiske forskningen om undervisningen av Holocaust?

⁴² Alexander, referert i Levy & Sznajder, 2006, s. 5.

⁴³ Kverndokk, 2011, s. 149.

⁴⁴ Alexander, referert i Levy & Sznajder, 2006, s. 5.

⁴⁵ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 151.

Kapittel 2: Teori og relatert forskning

2.1 Å danne antirasister og demokratiske medborgere – Holocaust som et holdningsbyggende verktøy

En autoritet innenfor det didaktiske fagfeltet som har vært særlig opptatt av undervisningen om Holocaust er Geoffrey Short. Han er dosent ved universitetet i Hertfordshire og har forsket på utdanning gjennom et flerkulturelt og antirasistisk perspektiv i mer enn 20 år. Gjennom sin forskning har Short publisert en rekke artikler, og har hatt en spesiell interesse for holocaustundervisningen. I flere av sine artikler og bøker har Short vært tydelig på alle fordelene med å undervise om Holocaust. Sammen med tidligere direktør for Holocaust Memorial and Education Center i Canada, Carole Ann Reed, har de skrevet boken *Issues in the Holocaust Education*. Her argumenterer de for hvorfor man burde undervise om Holocaust, og trekker i sin diskusjon frem tre aspekter de anser som spesielt viktige og frembringende i undervisningen av folkemordet:

1. Det er en god anledning for å kunne forstå grunnleggende aspekter ved den mørkere siden av menneskelig atferd.
2. Det kan trene opp evnen til å forstå og bekjempe rasisme.
3. Det kan også bidra til å forebygge fornektelse av folkemordet.⁴⁶

For det første mener Short og Reed at folkemordet er det perfekte verktøy når det gjelder å danne kunnskap om vår egen og andre menneskers tankesett og sinn. «Study of the Holocaust appears ideally suited as there can be no more potent illustration of the depths of human depravity or the resilience of the human spirit.»⁴⁷ Som de skriver: det finnes ikke en mektigere illustrasjon som har vist en mer menneskelig elendighet enn det Holocaust har. Gjennom holocaustundervisningen kan vi derfor lære om psykologien rundt fenomener som fordommer, lydighet, konformitet og altruisme – konsepter som forfatterne selv anser som sentrale sider ved historien. Man vil kunne utvikle sin forståelse av de historiske, sosiologiske og psykologiske faktorene ved den mørkere siden av menneskelig atferd, noe som Holocaust er det mest ekstreme eksempelet på.⁴⁸

⁴⁶ Short & Reed, 2004, s. 1-4.

⁴⁷ Short & Reed, 2004, s. 1

⁴⁸ Short & Reed, 2004, s. 1.

Short og Reed understreker også viktigheten av å forstå de sosiohistoriske faktorene: «The Holocaust, however, is more than just a major historical landmark, for its unprecedented character enables us to construe the past in a different light and also helps shape our perception of seminal developments in our own time.”.⁴⁹ Det innebærer at folkemordet må inkluderes i historieundervisningen fordi verdenshistorien fra 1945 og utviklingen i Midtøsten må forstås i lys av Holocaust.⁵⁰ Short og Reed hevder derfor at folkemordet danner et kunnskapsgrunnlag alltid vil kunne kaste lys på, utvide og utdype våre synspunkt på utallige andre ting.⁵¹ De sosiohistoriske faktorene kommer i tillegg til å forstå de psykologiske faktorene, og summen av dette gir mulighet for å forstå denne skyggesiden ved menneskelig atferd.⁵²

For det andre kan holocaustundervisningen bidra til kunnskap om og forståelse av rasisme. Short og Reed forklarer en av de viktigste grunnene for å undervise om Holocaust det sikrer fremtiden mot ytterligere menneskerettighetsbrudd, uavhengig av om de er betinget av etniske eller religiøse grunner, eller med grunnlag som kjønn, seksuell legning eller ved funksjonshemninger. Det finnes ikke hendelse som har vært så ødeleggende som det Holocaust har vært, og elever vil med viktige begreper som «syndebukk», «stereotypi» og «nasjonalisme» kunne tilegne seg en dypere forståelse av rasisme.

«The Holocaust leaves students in no doubt as to where racism can lead.”.⁵³ Short og Reed hevder at elever med kjennskap til folkemordet må og vil forstå at rasisme ikke er et fenomen som kun begrenses til nedlatende ord eller diskriminering i hverdagen: «On the contrary, they are forced to recognize it as a virulent toxin that can involve unimaginable brutality and lead to the cold- blooded and systematic slaughter of millions.».⁵⁴ En ganske dramatisk setning, men med et helt tydelig budskap: ved å ha kunnskap om Holocaust skal man kunne forstå rasisme som det giftige toksinet det er. Den medisinske metaforen gir en helt tydelig beskrivelse av hva holocaustundervisningen skaper. Undervisningen skal motvirke den giften, som i dette tilfellet er rasisme, og fungere som en vaksine mot det

⁴⁹ Short & Reed, 2004, s. 1.

⁵⁰ Short & Reed, 2004, s. 1

⁵¹ Constantly throws light on, widens and deepens (our) view of countless other things.

⁵² Short & Reed, 2004, s. 1.

⁵³ Short & Reed, 2004, s. 3

⁵⁴ Short & Reed, 2004, s. 3.

giftige toksinet.

Toksinet rasisme kan involvere en helt ekstrem og ubegripelig brutalitet, og som i verste fall kan lede til et systematisk og kaldblodig drap på millioner av mennesker. Som tilskuer til slike holdninger har man derfor et ansvar for å forhindre at det skjer, ifølge Short og Reed.⁵⁵

For det tredje og til slutt mener Short og Reed at undervisningsopplegg om Holocaust kan være en måte å bekjempe holocaustfornektelse. Holocaust på læreplanen er ikke et tilstrekkelig middel i seg selv når det gjelder å motvirke fornekternes tanker og idéer, men: «Holocaust education should be expanded, and its quality improved, as a bulwark against those who would deny or trivialize the heinous crimes of the Third Reich.”⁵⁶ Undervisningen må derfor utvides og kvaliteten forbedres, slik at den er solid nok til å kunne motsette seg dem som ville fornektet eller bagatellisert en slik hendelse. Selv om holocaustundervisningen ikke i seg selv vil kunne motvirke fornektelse av folkemordet, vil det likevel gjøre det vanskeligere for de som fornektet å ha innflytelse på de som Short og Reed kaller for «the gullible», altså de godtroende på norsk.

De tre elementene danner dermed en tanke om at folkemordets sterke historie gjør Holocaust til et helt innlysende tema å undervise i, ifølge Short og Reed. Med utgangspunkt i nasjonalsosialismens ødeleggelser vil elever kunne lære seg å gjenkjenne spesielle manifestasjoner innenfor gitte sosiale rammer, hvor de også vil kunne forstå konsepter som rasisme, stereotypi og fremmedfiendtlighet. Spesielt det andre argumentet om at undervisningen kan trene vår evne til å forstå rasisme og hvordan vi kan bekjempe det vektlegges i særskilt grad av Short og Reed. Elever med kjennskap til brutaliteten til Einsatzgruppen og dødsleirene vil kunne læres opp til å anse disse grusomhetene som det ultimate uttrykk for rasistisk ideologi. Holocaustundervisningen kan derfor gjøre elever mer følsomme og bekymret for ulike typer for rasisme, og da spesielt den sorten de vanligvis ville oversett. Ikke minst mener Short og Reed at holocaustundervisningen vil fungere som en vaksine mot det som de beskriver som et *virulent toksin*, nemlig rasisme.

⁵⁵ Short & Reed, 2004, s. 4.

⁵⁶ Short & Reed, 2004, s. 5.

2.2 Holocaust som historisk hendelse

Short og Reeds perspektiv er et av ytterpunktene i den didaktiske debatten. Det andre ytterpunktet som presenteres er Salmons og Kinlochs perspektiver. Paul Salmons er kurator og lærer, med en spesiell interesse innenfor det som kalles for *difficult histories*. Et konsept som kan defineres som historie det kan være utfordrende å undervise i, fordi det innebærer fortellinger som kan være spesielt viktig for landets historie, eller ha sammenheng med problemer vi står overfor i nåtiden. De historiene som faller under dette konseptet kan være utfordrende å skape historisk forståelse av, og Holocaust er et godt eksempel på det.⁵⁷ Nicholas Kinloch er forfatter og historielærer, og har en spesiell interesse rundt undervisningen av Holocaust.

Både Salmons og Kinloch er skeptiske når det gjelder å undervise om Holocaust som et moralsk fenomen, og stiller seg kritisk til historiefaget som et holdningsbyggende redskap. I sin artikkel *Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum* stiller Salmons spørsmål rundt målene med holocaustundervisningen, og da spesielt rundt det som handler om en fremkalling av emosjonelle reaksjoner. Han kritiserer sterkt den holdningen som Short og Reed presenterer, hvor man vektlegger den emosjonelle dimensjonen og de universelle moralske leksjonene. Videre argumenterer Salmons at dette bare bekrefter de lærdommene vi allerede har, og risikerer dermed å få det som han kaller for «serious distortion of the past», altså en alvorlig forvrengning av fortiden.⁵⁸

Salmons forklarer også at skolebesøk til minnesteder er noe som kan gi elevene sterke inntrykk og berike den pedagogiske opplevelsen. Men likevel: det er ikke slik at et besøk til Auschwitz-Birkenau er synonymt med at man må eller kan forstå hvorfor det ble bygget dødsleirer i det moderne Europa, eller hvordan minstedet er en del av en større historie om Holocaust. Han stiller derfor spørsmål ved om en emosjonell hendelse som dette; kan en opplevelse som er totalt avskåret fra den historiske forståelsen bidra til at elevene lærer noe om Holocaust i det hele tatt?⁵⁹

⁵⁷ Gross & Terra, 2018.

⁵⁸ Salmons, 2010, s. 57.

⁵⁹ Salmons, 2010, s. 57.

Det er allerede utfordrende å skulle undervise om Holocaust, fordi historien er kompleks og undervisningstiden avgrenset. Salmons forklarer at dette i sammenheng med å skulle fremme moralske mål gjennom holocaustundervisningen medfører at de grunnleggende spørsmålene som hvorfor og hvordan det skjedde, samt refleksjoner rundt motivasjon og hensikt, blir da vanskelig å redegjøre for. I likhet med det som den europeiske union beskriver om at fortiden ikke skal formes etter moralske og politiske mål eller agendaer, mener også Salmons at det å lære om folkemordet uten en historisk tilnærming medfører en risiko for å forvrengte fortiden til fordel for presentiske mål som mangler en dypere og mer kompleks betydning. Dette er også noe som igjen fører til at unge mennesker blir mer åpne for manipulasjon og tvang fra dem som bruker fortiden til å påvirke andre med sine egne moralske og politiske agendaer eller mål.⁶⁰

Salmons stiller seg også kritisk til det å skulle se på fortiden som noe som bare bekrefter de idéer og verdenssyn vi allerede har. I klasserommet handler undervisningen om Holocaust ofte om det å skulle lære elevene farene ved å dehumanisere, ondskapen ved rasismen og behovet for å skape et mer tolerant samfunn, akkurat slik som Short og Reed presenterer holocaustundervisningen. Salmons derimot, hevder at dette er noe som reduserer hele den historiske hendelsen, og stiller spørsmål ved om det er slik at vi trenger Holocaust for å demonstrere slike verdier. Finnes det ikke andre mer passende plattformer for å lære om demokrati og medborgerskap? Som tidligere beskrevet: en slik tilnærming hvor de moralske målene er vel så viktige og gjerne viktigere enn de historiske målene er ifølge Salmons noe som overforenkler på en slik måte at man mister både kompleksiteten og den dypere forståelsen av den historiske prosessen. Det er også noe som kan føre til at elever oppfatter rasisme som en enkel og kort prosess fra rasistiske holdninger til utryddelsen av et folk, slik som Frank Bialystok beskriver det:

...does not reveal the complexities of historical process to the student. It leads to the assumption that there was a straight path from racist ideology to the extinction of a people. It overlooks the possibility that there was a 'twisted road to Auschwitz.'⁶¹

⁶⁰ Salmons, 2010, s. 58.

⁶¹ Bialystok, sitert i Salmons, 2010, s. 59.

2.2.1 Fordi historien må ikke gjenta seg

Også Kinloch er skeptisk til hvordan vi skal undervise om Holocaust. I artikkelen *Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoa* trekker han frem hvordan folkemordet har blitt en slags «aldri-igjen»-kampanje. Det kan virke som det er en generell enighet om at elever som lærer om Holocaust oppmuntres til å undersøke deres egne holdninger; ikke bare til minoriteter, men også til rasisme i det eksisterende samfunn. Folkemordet blir dermed universalisert inn i en kollektiv konsensus om at kunnskap om Holocaust er lik forebyggende tiltak mot rasisme. Det vil si at ved å studere og lære om folkemordet vil man kunne forebygge fremtidige folkemord, og da spesielt en gjentakelse av Holocaust. Det er også en holdning som går igjen i lærebøkene: «We must all be on guard lest circumstances arise in which similar events are possible. Detailed examination of how the Holocaust was possible can help us avoid its repetition.”⁶² Kinloch kritiserer uttalelsen om at en detaljert undersøkelse av Holocaust kan forhindre en gjentakelse av folkemord. I samme lærebok som ble publisert i 2000 blir både Kambodsja og Rwanda nevnt som post-Holocaust folkemord. Det faktumet at de folkemordene i det hele tatt fant sted etter Holocaust antyder at å undervise om et folkemord ikke forhindrer et annet, mener Kinloch.⁶³

Også Salmons stiller seg bak dette; de verdiene som i dag blir undervist ble også undervist før folkemordet, men var likevel ikke tilstrekkelig for å hindre at det skjedde. Helt siden opplysningstiden har det blitt fremmet idéer om toleranse og menneskerettigheter, noe som innebærer konsepter som menneskelivets verdi, «den gylne regel», prinsipper om vennlighet, medmenneskelighet og velvilje til dem som trenger det. Alt dette er idéer og tankesett som utgjør den etiske og moralske læren som har ligget til grunn for verdiene i det vestlige samfunnet i århundrer – som også kommer fra det samme samfunnet hvor Holocaust oppstod.

⁶² Kinloch, 2001, s. 9.

⁶³ Kinloch, 2001, s. 9.

2.3 Den kollektive enigheten

Det har altså vokst frem en kollektiv enighet om at det er viktig å undervise om Holocaust. Derfor er det spesielt interessant at det er mange som opplever det utfordrende å skulle forklare hvorfor det er viktig å undervise om nettopp dette temaet.⁶⁴ Som Banik og Kjøstvedt skriver:

De som skal undervise i skolen får et svært tydelig signal om at Holocaust er viktigere enn alle andre fortidige hendelser, men de får ingen forklaring på hvorfor. De gis heller ingen indikasjoner på hvordan kompetansemålets intensjoner kan realiseres. Paradoksalt nok framstår derfor denne delen av læreplanen som både klar og uklar på en og samme tid. Det gir krevende arbeidsvilkår for de som skal omsette læreplanen i undervisningspraksis. Vår bekymring er at de utfordringene som allerede finnes i gjeldende praksiser i holocaustundervisningen av den grunn vil videreføres, og at de intensjonene som uttrykkes med den eksplisitte inkluderingen av Holocaust i LK20 dermed vanskelig kan realiseres. Dette uttrykkes gjennom tendensen til å i forebyggende øyemed å universalisere folkemordet på jødene under andre verdenskrig som et allment symbol på rasisme, undertrykking og ondskap, som kan komme i veien for en fullverdig forståelse for folkemordets årsaker og konsekvenser.⁶⁵

Også lærerne gir uttrykk for at det er vanskelig å skulle redegjøre og rettferdiggjøre for det enorme fokuset som folkemordet har fått – hvorfor er dette blitt en historisk hendelse viktigere enn de andre?⁶⁶ Utfordringen med det å kunne si hva som er viktig eller spesielt med å utforske fortiden i historieundervisningen er også noe som Salmons stiller spørsmål ved. Hvilken betydning har dette for vår evne til å kunne demonstrere historiens betydning og relevans, hvis vi ikke engang evner å argumentere for hvorfor vi burde undervise om en historisk hendelse som er så viktig?

Med denne kollektive enigheten om at Holocaust er et viktig tema i skolen, bidrar også

⁶⁴ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 163, Eckmann, 2015, s. 55, Salmons, 2010, s. 58.

⁶⁵ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 163-164.

⁶⁶ Eckmann, 2015, s. 55.

politikere, utdanningsplanleggere og myndighetene til en holdning om at det er helt åpenbart et Holocaust bør være et verktøy for demokratisk opplæring og menneskerettighetsundervisning. I artikkelen *Is Teaching and Learning about the Holocaust Relevant for Human Rights Education?* diskuterer Monique Eckmann nettopp dette – kan vi lære om menneskerettigheter gjennom holocaustundervisning? Eckmann er professor i sosiologi og har skrevet mye om gruppekonflikter, identitet og minne. Hun har også vært medlem av IHRA⁶⁷ i en lang årrekke. Det er ikke bare offentlige instanser som har forventninger om det mulige læringsutbyttet av Holocaustundervisning: lærerne selv og elevene har ofte en forventning om at vi skal ikke bare lære om fortiden, men lære *om* fortiden *for* fremtiden – gjennom en undervisning som inkluderer demokratisk opplæring. I likhet med Salmons trekker også Eckmann frem utfordringen rundt det å skulle undervise om Holocaust i den avgrensede undervisningstiden som blir gitt i skolen.

Også Salmons diskuterer den universelle enigheten om at Holocaust er viktig som et holdningsbyggende fenomen. I sin artikkel presenterer han en undersøkelse som ble gjort i England i 2009 hvor det fremkommer at det universelle målet blant lærerne når det gjelder Holocaustundervisningen er: «to develop an understanding of the roots and ramifications of prejudice, racism and stereotyping in any society», i tillegg til at elevene skal: «learn the lessons of the Holocaust to ensure that a similar human atrocity never happens again».⁶⁸ Dette var mål som ble ansett som langt mer ettertraktet hos lærerne fremfor de historiske målene som innebærer: «to understand and explain the actions of people involved in and affected by an unprecedented historical event” og “to deepen knowledge of World War II and twentieth century history”⁶⁹.

Å skulle utvikle en forståelse for konsekvensene av fordommer, rasisme og stereotypi i tillegg til at elevene skal lære om Holocaust for å sikre at en lignende menneskelig grusomhet ikke gjentar seg, ble derfor viktigere mål – fremfor å kunne forstå og forklare handlingene til menneskene involvert i og påvirket av en enestående historisk hendelse, eller det å få en dypere forståelse og kunnskap om andre verdenskrig og historier fra det 20.

⁶⁷ International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) ble stiftet av Göran Persson i 1998, og arbeider i dag med å samle myndigheter og eksperter for å støtte og fremme forskningen og undervisningen av Holocaust, samtidig som de forpliktelsene som ble erklært i 2000 opprettholdes.

⁶⁸ Salmons, 2010, s. 58.

⁶⁹ Salmons, 2010, s. 58.

århundre.

2.4 Folkemord som kan ramme hvem som helst, når som helst

Denne kollektive enigheten er også tett forbundet med universaliseringen av folkemordet. Universaliseringen av Holocaust ble presentert innledningsvis i oppgaven, hvor folkemordet ilegges en universalisert betydning som går langt utover massedrapet og utryddelsen av jødene under andre verdenskrig.

“The Holocaust, then, has become “a ruling symbol in our culture” used to strengthen almost any political, moral or social position we care to argue.”.⁷⁰ Det kollektive minnet om Holocaust, også det som presenteres i massemediene, hvor bilder og motiver brukes for ulike politiske agendaer gjør det spesielt viktig for de unge å forstå hendelsen. Da blir elevene bedre rustet og mer i stand til å kritisk vurdere de påstandene som dukker opp om folkemordet i den offentlige diskursen – altså kritisk tenkning. Som *European Agency for Fundamental Human Rights* forklarer:

Holocaust education must first be about exploring and attempting to understand and explain the historical context of the Holocaust. To be meaningful, it is vital that the past is not shaped to serve the needs of any moral, political, social or ideological agenda.⁷¹

Holocaust tenderer til å være det universelle bildet på ondskap, det vil si det verste som finnes ved den mørkere siden av menneskets natur. Ikke bare er det blitt en universell advarsel, men også et retorisk verktøy for å fremme politiske og ideologiske mål. Som sitatet over forklarer: folkemordet skal ikke være noe som blir fortalt på en slik måte at det først og fremst er de moralske, politiske eller ideologiske agendaene som er det viktigste med historien. Det viktigste er å utforske, forstå og forklare den historiske konteksten av folkemordet.

Denne universaliseringen av folkemordet i skolen har to hovedutfordringer: å forvente at

⁷⁰ Salmons, 2010, 58.

⁷¹ European Agency for Fundamental Human Rights, sitert i Salmons, 2010, s. 57.

elevene vil utvikle antirasistiske holdninger samt en dekontekstualisering av folkemordet.

Den første utfordringen er at de som underviser med et etisk-moralsk mål har en tendens til å ta for gitt at elevene vil utvikle antirasistiske holdninger gjennom eksponering av gjerningspersonenes grusomhet og ofrenes lidelser.⁷² Alexander Karn som er professor i historie med spesiell interesse innenfor moderne europeisk historie har skrevet artikkelen *Toward a Philosophy of Holocaust Education: Teaching Values without Imposing Agendas*. I artikkelen diskuterer han hvordan man kan undervise om Holocaust uten å pålegge elevene noen skjulte agendaer. Karn beskriver det han selv opplevde som mislykket undervisning da han i 2008 skulle undervise om Darfur-krisen. Han forventet at elevene skulle kjenne på et ansvar for det som foregikk i verden, hvor han tilnærmet seg elevene med en holdningsbyggende og moraliserende metode. Karns tilnærming endte i et dårlig forsøk på å projisere hans egne verdier og prinsipper over på elevene.

Også som Kjøstvedt skriver: «En utfordring med fokuset på den demokratiske og antirasistiske merverdien ved Holocaust er at det er ikke noen garanti for at elevene blir mer demokratiske eller antirasistiske ved å bli konfrontert med grusomhetene under Holocaust.»⁷³ Det er dermed ikke gitt at elevene utvikler samfunnnyttige verdier og prinsipper gjennom holocaustundervisningen, en forventning som er blitt en av hovedutfordringene i undervisningen av folkemordet.

Den andre utfordringen kjennetegnes som dekontekstualiseringen av Holocaust. I et forsøk på å fremheve de moralske lærdommene flyttes folkemordet ut av sin politiske, ideologiske og kulturelle kontekst. Som Hagen også skriver i sin masteroppgave om Holocausts didaktiske potensiale; når folkemordet fjernes fra sin historiske kontekst, blir det også enda vanskeligere å forstå årsaker og forklaringer rundt Holocaust og hvordan dette kunne skje.⁷⁴ Dette er noe som reduserer hele den komplekse historiske hendelsen til et mer generelt, men ekstremt uttrykk for rasisme og fremmedfiendtlighet.⁷⁵ Summen av dette gjør at folkemordet ilegges en etisk, moralsk og demokratisk verdi utover det som spesifikt kan knyttes til den historiske hendelsen, hvor Holocaust fremstår som både ubegripelig og

⁷² Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 154.

⁷³ Kjøstvedt, 2019, s. 161.

⁷⁴ Hagen, 2016, s. 96.

⁷⁵ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 151.

uforklarlig for elevene.⁷⁶

Også historikerne Banik og Kjøstvedt som har forsket på hvordan vi underviser om krigen og Holocaust i skolen presenterer i *artikkelen Kollektive minner og universalisering Holocaust i den nye norske læreplanen for grunnskolen* følgende som definisjon på universaliseringen av folkemordet: «Å universalisere Holocaust er å tilegne nazistenes folkemord på de europeiske jødene under andre verdenskrig moralsk, etisk og demokratisk verdi og symbolkraft ut over det som spesifikt kan knyttes til den historiske hendelsen.».⁷⁷ De er kritiske til dette, når folkemordet ilegges med moralske og demokratiske verdier flyttes selve hendelsen ut av den historiske konteksten, og blir heller til et universelt symbol for fordommer, fremmedfiendtlighet og rasisme. Banik og Kjøstvedt mener det er uheldig, fordi det blir da undervist i et forebyggingsperspektiv, hvor folkemordet settes i en kontekst for et mer generelt uttrykk, som at folkemord er en trussel som kan ramme hvem som helst, når som helst.⁷⁸

2.5 Hva føler du om Holocaust? Moralske dilemmaer i holocaustundervisningen

Frem til nå har ytterpunktene i den didaktiske debatten om Holocaustundervisningen blitt presentert. Videre vil jeg derfor presentere de som stiller seg i midten av denne debatten, altså mellomposisjonene. En av dem er Fredrik Stenhjem Hagen, som allerede er presentert flere ganger. Han er førsteamanuensis, og jobber med historiedidaktikk, historiebruk og historiografi. I tillegg til dette har han arbeidet spesielt med undervisningen av Holocaust. I sin mastergradsoppgave «*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* skriver Hagen følgende:

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 stiling. Med de sterke følelsene som er knyttet til emnet, fremstår det som uforsvarlig å være

⁷⁶ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 154.

⁷⁷ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 153.

⁷⁸ Banik & Kjøstvedt, 2022, s. 153.

moralsk objektiv til Holocaust i møte med barn.⁷⁹

Også som tidligere beskrevet blir Holocaust et tema hvor det forventes at man skal ta stilling, hvor det føles feil å skulle undervise om det på en nøytral måte. Lærerne opplever det som uetisk å ikke ta et tydelig standpunkt til folkemordet, noe som fører til at den historiske hendelsen blir som et unntak fra det som skolen ønsker å etterstrebe i undervisningen – nemlig objektivitet og nøytralitet.

I sin oppgave beskriver Hagen folkemordet som en «katalysator for moralsk utvikling». Ulikt fra andre tema i historie brukes holocaustundervisningen til å presentere moralske dilemmaer som «Hvordan ville du reagert om du levde da?» eller «Hva hadde du gjort om du jobbet i en konsentrasjonsleir?».⁸⁰ Som Hagen skriver: spørsmål som dette kan virke ransakende, men kan også bidra til barns moralske utvikling – til en viss grad. Videre diskuteres det hvorvidt dette er et ekte moralske dilemmaer. Som tidligere presentert hevder Kinloch at Holocaust er et så komplekst undervisningstema hvor det er vanskelig å skulle trekke ut mer enn de mest banale moralske konklusjoner fra det.⁸¹ I sin empiri har Hagen funnet ut av lærerne anser ikke nødvendigvis de moralske konklusjonene som banale, men i alle fall forutinntatt. Dette fordi det finnes et riktig svar, noe som gjør det utfordrende å skulle kalle det for ekte moralske dilemmaer.

I motsetning til Kinlochs utvilsomme skepsis representer Alexander Karn et annet perspektiv, der fokus ligger på mulighetene for demokratisk og moralsk danning gjennom holocaustundervisningen. Karn er professor i historie, og har spesialisert seg innenfor moderne europeisk historie, og skrevet artikkelen *Toward a Philosophy of Holocaust Education: Teaching Values without Imposing Agendas*. I artikkelen forteller han om forventninger rundt mål og resultat av historieundervisningen. Han mener det skal være mulig å bruke Holocaust som et undervisningstema hvor elevene tilegner seg både moralsk innsikt og bevisstgjøring av den urettferdighet og de fordømmer som eksisterer i dagens samfunn. Han går så langt som å si at det å undervise om folkemordet uten å koble det til nåtidens politikk og ideologier kan være både uansvarlig og farlig. Derfor krever

⁷⁹ Hagen, 2016, s. 91.

⁸⁰ Hagen, 2016, s. 91.

⁸¹ Kinloch, 2001, s. 13.

holocaustundervisningen er todelt forpliktelse, hvor man følger historien tilbake til årsakene til de spesifikke hendelsene, men også utnytter fortiden ved å projiserer den fremover, fordi det vil være med på å utvide elevenes evne til å vurdere og praktisere politiske og etiske forpliktelser.⁸²

Dette er dog ikke noen enkel oppgave, og det er mye som må tas hensyn til når det gjelder den type tilnærming og undervisning av folkemordet. Videre presenterer Karn det som han kaller for en rettsmedisinsk tilnærming, hvor man beholder en klinisk avstand mellom hendelsene fra fortiden og dens sammenheng med nåtiden. Denne type tilnærming innebærer at man presenterer fakta på samme måte som man obduserer et lik; kroppene er et objekt som skal undersøkes, og obdusenten holder derfor en emosjonell og personlig avstand til arbeidet. Det å opprettholde en emosjonell og personlig avstand til fortiden og nåtidens behov illustrerer en annen type for barbari, ifølge Karn.⁸³ Ulikt fra den rettsmedisinske praksisen så kan ikke historiefaget ha det kalde, analytiske blikket når det studeres, og vi er derfor nødt til å undervise og lære om det som mennesker og ikke maskiner.

Som vi har sett mener Kinloch at undervisningen bør være historisk, fremfor moralsk og politisk. Så lenge Holocaust blir undervist med det han kaller for kvasi-mystiske assosiasjoner, altså ubegripelige og utydelige metaforer, vil ikke undervisningen ha noe for seg, ei heller være noe effektiv. Heller – det beste de som underviser kan gjøre for elevene er å hjelpe dem med å bli bedre historikere.⁸⁴

2.6 Holocaust og menneskerettigheter - fokusere på historien eller historiens leksjoner?

Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss (...) Menneskerettighetene har sitt grunnlag i menneskeverdet og er en viktig del av fundamentet for rettsstaten. De bygger på universelle verdier som gjelder for alle uansett hvem de er, hvor de kommer fra, og

⁸² Karn, 2012, s. 225.

⁸³ Karn, 2012, s. 227.

⁸⁴ Kinloch, 2001, s. 13.

hvor de befinner seg (...) Opplæringen må være i samsvar med menneskerettighetene, samtidig som elevene skal tilegne seg kunnskap om menneskerettighetene.⁸⁵

Menneskeverdet er ett av opplæringens verdigrunnlag fastsatt av formålsparagrafen. I avsnittet over beskriver Kunnskapsdepartementet menneskerettighetene som et grunnlag for menneskeverdet, hvor det bygges på universelle verdier. Opplæringen i skolen skal derfor være i samsvar med menneskerettighetene, og elevene skal tilegne seg kunnskap om temaet.

Som Ferrer presenterer historiefagets potensiale for å demokratisk dannelse, hevder også, som tidligere presentert, professor i sosiologi Monique Eckmann at Holocaustundervisningen kan tilby mer enn bare historisk kunnskap. Å lære om folkemordet kan være en åpning for å lære elevene de grunnleggende dimensjonene av menneskerettigheter. Eckmann forklarer videre at å undervise om Holocaust er ikke nødvendigvis et tilstrekkelig middel for å oppfylle de kravene som kreves for menneskerettighetsundervisning, men det kan likevel presentere et sterkt symbol på brudd av menneskerettigheter, noe som kan bidra til å skape et mer åpent sinn hos elevene. Eckmann presenterer tre elementer som helt essensielt å ta hensyn til i en slik undervisning av historie. Da kan elevene få en historisk forståelse som inkluderer alt fra enkeltpersoner til familier, til landet sin rolle og folkemordet i sin helhet. De tre elementene handler om å lære om, å lære for og lære innenfor et rammeverk.

Det første elementet handler om å lære *om*. Det er det overordnede bildet og den kognitive dimensjonen av undervisningen. Eckmann presenterer tre muligheter for hvordan man kan lære om menneskerettigheter i holocaustundervisningen. Et av eksemplene innebærer at elevene forstår koblingen mellom andre verdenskrig og FNs beslutning om å vedta verdenserklæringen om menneskerettigheter. Da kan de eksempelvis lære om folkemordskonvensjonen og brudd på barns rettigheter gjennom livet i gettoen, og ikke bare gjennom deportasjonene. Da kan elevene etablere forhold mellom krig, folkemord og vedtak.⁸⁶

⁸⁵ Kunnskapsdepartementet, 2017.

⁸⁶ Eckmann, 2015, s. 59.

Det andre elementet handler om å lære *for*. Det innebærer å lære om og fokusere på praktisering, for å beskytte menneskerettigheter og etablere eller gjenopprette rettigheter som tidligere er nektet. Et slikt perspektiv kan være utgangspunkt for kritisk refleksjon, rundt historie. Gjennom en slags ransakelse av sitt eget samfunn og dens rolle i historien kan elevene forstå at det er stater som er ansvarlige for menneskerettighetsbrudd, og at det er vi som må innta en aktiv rolle i samfunnet for å beskytte våres rettigheter og demokratiet. Det er likevel noen utfordringer med å skulle undervise for menneskerettigheter gjennom folkemordet:

First, as the worst violation of human rights, the Holocaust provides us lessons not merely in learning how to prevent discrimination or how to fight against human rights violations or how to protect human rights. Also, Holocaust education does not directly provide opportunities to experiment with the various competencies required for action and intervention, such as lobbying or advocacy.⁸⁷

Holocaust presenterer det verste bruddet på menneskerettigheter – men det presenterer likevel ikke hvordan man kan forebygge diskriminering eller bekjempe menneskerettighetsbrudd i en nåtidig kontekst. Likevel, ved å konfrontere og forstå ulike perspektiver til gjerningsmenn, ofre, tilskuere, redningsmenn og motstandere kan man inkludere moralske dilemmaer og dermed være et steg nærmere å jobbe aktivt med menneskerettigheter.⁸⁸ Ved håndtering av perspektiver fra ulike grupper vil man også måtte håndtere konkurrerende minner om hendelsen, som holocaustfornektelse.⁸⁹

Det tredje elementet handler om å lære innenfor et rammeverk. Det innebærer å lære om innholdet, hvor læringsprosessen og læringsforholdet må være innenfor et pedagogisk rammeverk. Det må være en sammenhengende læringsprosess, hvor innholdet og de pedagogiske metodene kobles til elevenes lærings situasjon. Det betyr at man bygger videre og relaterer sine egne personlige erfaringer til læring, noe som igjen kan frembringe motivasjon i tillegg til at elever kan etablere koblinger mellom tidligere og nåværende diskriminering.⁹⁰

⁸⁷ Eckmann, 2015, s. 60.

⁸⁸ Eckmann, 2015, s. 61.

⁸⁹ Eckmann, 2015, s. 56.

⁹⁰ Eckmann, 2015, s. 61.

I tillegg til å elementene å lære om, lære for og å lære innenfor et rammeverk er det også fire andre elementer som Eckmann presenterer som grunnleggende for å forstå folkemordet i en kontekst for menneskerettighetsundervisning. Det er først og fremst viktig å lære historisk fakta om folkemordet. Det er også viktig å forstå hva som skjedde etter folkemordet – om minnet og de ulike narrativ som ble presentert. Man må også inkludere de menneskerettighetsbrudd som er aktuelle nå, i tillegg til at vi må utfordre de nasjonale mytene om historien som blir presentert nå. Samtlige elementer som Eckmann presenterer tar oss videre til det som kan anses som en kjerneverdi i historieundervisningen. Er historisk empati den avgjørende faktoren for god historieundervisning?

2.7 Historisk empati – nøkkelen til suksess?

Frem til nå har ulike posisjoner og syn på holocaustundervisningen blitt presentert. Felles for «mellomposisjonene» er at undervisningen må lykkes i å dyrke frem det som i fagdidaktikken heter *historisk empati*. Å lære om, for og innenfor et rammeverk kan knyttes til nettopp dette konseptet, som har dukket opp gjentatte ganger i litteratursøket. Historisk empati er viktig skal vi kunne undervise om Holocaust på en måte som kan være holdningsbyggende for elevene.⁹¹ Også Hagen og Karn forklarer konseptet som viktig for å lære noe av fortiden for nåtiden. Også i læreplanen vektlegges historisk empati som et vesentlig element når elevene skal utvikle samfunnskritisk tenkning.⁹² Men – hva er egentlig med historisk empati? Og hvordan skal denne, ifølge didaktikerne og historikerne skapes?

Under kjerneelementene i samfunnsfag står det at elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn. Gjennom samfunnsfagundervisningen skal elevene se hvordan utviklingen i fortiden er preget av brudd og kontinuitet og hva som har bidratt til endringer, i tillegg til å utvikle historisk empati.⁹³

Professor i historie Jason Endacott og professor i statsvitenskap Sarah Brooks forklarer historisk empati som en prosess hvor elevenes kognitive og affektive engasjement aktiveres

⁹¹ Hagen, 2022, s. 5.

⁹² Kunnskapsdepartementet, 2019.

⁹³ Kunnskapsdepartementet, 2019.

rundt historiske figurer, der elevene kan forstå og kontekstualisere deres levde erfaringer, beslutninger og handlinger. Det innebærer å forstå hvordan mennesker fra fortiden tenkte, følte, tok valg, og møtte konsekvenser innenfor en spesifikk historisk og politisk kontekst.⁹⁴ Hagen skriver at historisk empati er definert på mange ulike måter, men at det likevel er en felles forståelse om at begrepet handler om hvordan vi forstår og relaterer oss selv til mennesker av fortidens liv og de valgene de har tatt.⁹⁵

«Of course, historical empathy will always remain qualitatively different from contemporary empathy in that historical empathy involves people from the past who likely utilized different ways of thinking that were dependent upon the political, social, and cultural context of a different time and place.”⁹⁶

Endacott og Brooks’ understreker forskjellene mellom historisk empati og nåtidig empati, fordi menneskene som levde da brukte andre måter å tenke på, avhengig av den politisk og kulturelle konteksten som fantes da. De presenterer, i likhet med Eckmann, som også Hagen bygger sin forståelse på: en modell for historisk empati.

«For dem er historisk empati et todimensjonalt affektivt-kognitivt konsept, og de skiller det dermed fra ulike former for historieforståelse som er rent affektive eller rent kognitive. Altså handler historisk empati ikke bare om å kunne forstå ulike perspektiver på en historisk situasjon, og heller ikke utelukkende om å kunne relatere seg til følelsene til menneskene som opplevde den. I utøvelsen av historisk empati må elevene veksle mellom å forstå perspektivet til «den andre» og sine egne emosjonelle erfaringer, samtidig som de er bevisst på hvordan historien konstrueres (Endacott & Brooks, 2013).⁹⁷

Endacott og Brooks modell for historisk empati inneholder tre dimensjoner: historical contextualization, perspective taking and affective connection.⁹⁸ Her må altså samtlige dimensjoner være til stede skal elevene utvikle historisk empati.

⁹⁴ Endacott & Brooks, 2013, s. 41.

⁹⁵ Hagen, 2022, s. 5.

⁹⁶ Endacott & Brooks, 2013, s. 43.

⁹⁷ Hagen, 2022, s. 5.

⁹⁸ Endacott & Brooks, 2013, s. 44.

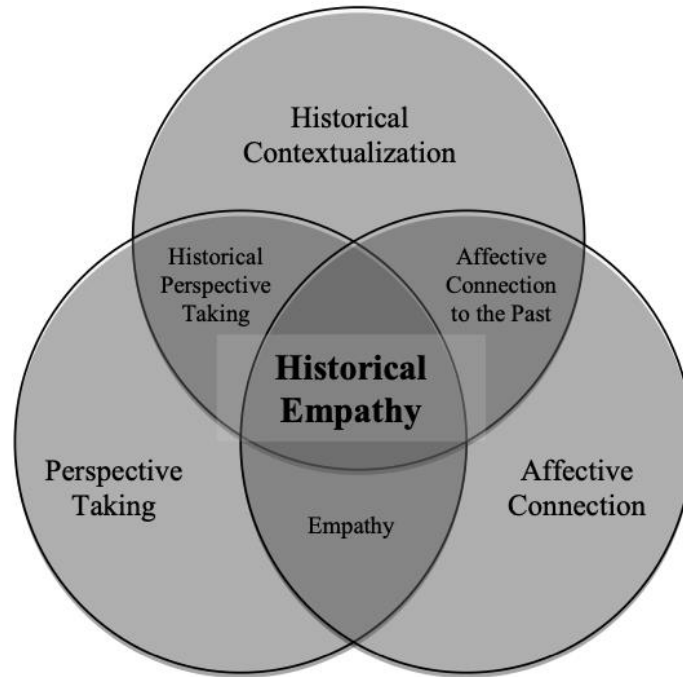


Figure 1: Visual Conceptualization of Historical Empathy

*Figur 1. Fra «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.» av J. Endacott og S. Brooks, 2013, *Social Studies Research & Practice*, 8(1), s. 44 (<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>).*

Den første dimensjonen er den historiske kontekstualiseringen. Det innebærer å plassere historien i den egen tid,⁹⁹ hvor man får en dypere forståelse for datidens politiske og kulturelle normer. Det kreves også kunnskap om de hendelsene og andre relevante hendelser som førte til den historiske situasjonen, altså: den historiske kontekstualiseringen som er nært knyttet til to av elementene som Eckmann presenterer som grunnleggende for å forstå folkemordet i menneskerettighetsundervisningen – nettopp hvorfor det skjedde og hva som skjedde. Først da kan vi arbeide videre med å få en dypere forståelse av fortidens betydning for nåtiden.

Den andre dimensjonen handler om perspektivtaking. Det innebærer å skape en forståelse av andres levde erfaringer, prinsipper, posisjoner, holdninger og tro. Denne innsikten må være dyp nok til at man kan forstå hvordan personer kan ha tenkt i den eller de aktuelle situasjonene. Å innta andres perspektiv kan også ha sine begrensinger i forhold til erfaringer og ulikhet: «Those students who are incapable of moving beyond their own feelings or experiences in order to also focus on the experiences of others are hindered by a

⁹⁹ Hagen, 2022, s. 12.

phenomenon known as “egoistic drift”.¹⁰⁰ Hvis elevene ikke klarer å se forbi sine egne følelser og erfaringer vil de heller ikke kunne sette seg inn i de levdes liv og datidens perspektiver. Det kan også hende at forståelsen for personer som har hatt spesielt traumatiske opplevelser kan føre til at elevene viser sympati fremfor empati: «When students sympathize with others they feel *for* them rather than *with* them, thereby projecting their feelings of sorrow or compassion on another person instead of trying to understand them.”.¹⁰¹

Den tredje dimensjonen handler om den affektive tilknytningen. Endacott og Brooks skriver: «consideration for how historical figures’ lived experiences, situations, or actions may have been influenced by their affective response...».¹⁰² Den affektive tilknytningen handler om å ta hensyn til hvordan de historiske personenes opplevelser, situasjoner og handlinger kan ha blitt påvirket av en følelsesmessig reaksjon. Denne dimensjonen baserer seg på å skape forbindelser til sine egne livserfaringer, som kan være like, men som likevel er ulike.

Historisk empati setter dermed fokus på det som lærerplanen forventer av holocaustundervisningen – hvordan den affektive og kognitive relasjonen til folkemordet skal prege elevenes forståelse av rasisme. Videre forklarer Hagen at hvis det skal være meningsfullt for elevene må både den affektive og kognitive forståelsen av Holocaust overføres til refleksjoner rundt nåtidens rasisme.¹⁰³

Historisk empati kan forstås som en sentral del når det gjelder hva som anses som viktige og relevante mål i holocaustundervisningen. Ved å fokusere på de tre dimensjonene, fremfor et hovedfokus på den affektive tilknytningen, slik som Short og Reed fordrer, vil også elevene kunne knytte seg emosjonelt til teamet, uten at det er fremtvunget og nærmest forventet av den som underviser.

¹⁰⁰ Endacott, 2010 & Hoffman, 1984, sitert i Endacott & Brooks, 2013, s. 46.

¹⁰¹ Endacott & Brooks, 2013, s. 46.

¹⁰² Endacott & Brooks, 2013, s. 43.

¹⁰³ Hagen, 2016, s. 45.

2.8 Holocaust i den norske skole – tidligere funn i studier

Det er tidligere gjort flere lærebokanalyser av Holocaust i ulike masteroppgaver.¹⁰⁴ Til tross for at denne oppgaven vil ta for seg en analyse av digitale undervisningsopplegg vil det være hensiktsmessig å presentere hvilke funn som er gjort tidligere når det gjelder fremstillingen av Holocaust i lærebøkene. Her vil jeg presentere hva tre ulike master- og bacheloroppgaver publisert fra 2016 til 2022 har konkludert med:

2.8.1 Kvernmo og Nymo: det forebyggende og forsvarende perspektivet

I Kvernmos bacheloroppgave fra 2022 *Hvordan blir holocaust fremstilt i lærebøker på ungdomstrinnet fra 1950 til i dag?* drøftes lærebøkernes fremstilling av Holocaust. Kvernmo konkluderer med at lærebøkene fra 1989, 2007 og 2020 har et stort fokus på offerfortellingen. Nazistene nevnes, men mer som en fremstilling om hvor fæle gjerningsmenn de var som påførte jødene denne terroren. En av bøkene som ble publisert etter LK20 plasserer Holocaust som et delkapittel i kapittelet *demokrati og deltakelse*, hvor også andre terrorangrep og folkemord beskrives. Kapittelet tar også for seg forebyggingsperspektivet, i tillegg til hvor viktig det er med kildekritikk og forklaring på hvordan hendelser som dette kan skje.¹⁰⁵

Også Nymo presenterer i masteroppgaven fra 2022 *Holocaust i lærebøker: En kvalitativ innholdsanalyse av historiebruken til fire lærebøker om temaet holocaust* utgitt det samme som Kvernmo konkluderer med. Holocaust i skolen blir brukt i den grunnleggende verdiopplæringen, hvor fortellingen inneholder en etisk og moralsk side som vi nå skal ta nytte av. Nymo drar også inn demokratiundervisningen som en viktig del av holocaustundervisningen; i to av lærebøkene fra 2007 til 2021 oppleves det som ønskelig å skulle oppnå empatiske reaksjoner hos elevene. Nymo tolker det som at den empatiske reaksjonen vil bidra til å styrke forebyggingsperspektivet, hvor også demokratiet verdsettes og ekstreme holdninger hos elevene forebygges.¹⁰⁶ Ulikt fra Kvernmo skriver Nymo at lærebøkene publisert i 2021 har i større grad vektlagt historisk empati, men konkluderer

¹⁰⁴ Hagen, 2016, Kvernmo, 2022, Nymo, 2022, Solsem, 2022.

¹⁰⁵ Kvernmo, 2022, s. 10.

¹⁰⁶ Nymo, 2022, s. 18-19.

likevel med at det forebyggende og forsvarende perspektivet er mer til stede enn noen gang før.

2.8.2 Hagen: hvor ofre og gasskammer er i sentrum

Hagens masteroppgave om det didaktiske potensiale i fortellingen om Holocaust ble utgitt i 2016 og er tidligere presentert i denne oppgaven. Det er også den oppgaven av størst betydning for denne masteroppgaven, og som vil vektlegges i størst grad. Studien viser at det i lærebøkene handler mest om det voldelige og brutale. I likhet med Kvernmo skriver også Hagen at det i tekstene om Holocaust er drapet på jødene i konsentrasjonsleirene som får størst plass, kontra andre relevante elementer, som arrestasjoner, planleggingen av den endelige løsning, så vel som drapene av jøder på Østfronten i 1941. Hagen forklarer videre at denne voldelige fremstillingen ikke er noen tilfeldighet. Han hevder at de store dødstallene og de kyniske drapene skaper en egen dramatik, så vel som en fasinasjon. Også den tragiske fortellingen er sentral i lærebøkene, hvor ofrene er i sentrum av fortellingen. Som Hagen skriver: «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.»¹⁰⁷ Folkemordet blir igjen som det ytterste eksempel på menneskelig ondskap.

Hagen konkluderer med at fremstillingen har en hensikt; forfatterne ønsker at leserne, altså elevene, skal sympatisere med ofrene gjennom en menneskeliggjøring av dem, samtidig som det skal skape en avstand til nazistene ved å gjøre dem «utilgjengelige», som Hagen kaller det. Det ender i at man sitter igjen med en historie som oppleves som fjern fra vår egen virkelighet, noe som også gjør det vanskelig å sette seg inn i den. Hagen presenterer to grunner for at denne fremstillingen blir gjort som den blir:

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.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Hagen, 2016, s. 94.

¹⁰⁸ Hagen, 2016, s. 94.

Oppfatter man elevene som umodne tenkere som trenger veiledning og tydelige moralske rammer, slik som både Hagen og Karn beskriver, kan det være utfordrende å skape en historieundervisning som skaper innsikt og læring, i tillegg til å være dannende.

2.9 Oppsummering

Det finnes altså et spenn blant historikerne og didaktikerne når det gjelder hva vi kan lære av Holocaust. I gjennomgangen av teoretisk litteratur kan man se at det er to hovedtendenser som står i absolutt motsetning til hverandre. Hagen beskriver dem som *skeptikerne* som mener at det kun er moralske banaliteter å trekke ut fra Holocaust, også har man *optimistene* med et langt mer positivt syn som mener at læringsutbytte av Holocaust er enormt. Noe av det som skiller skeptikerne og optimistene, som kan være sentralt for å forstå de teoretiske posisjonene vi har sett i denne litteraturgjennomgangen, er det akademiske utgangspunktet deres. De som er kritisk til holocaustundervisningen arbeider med Holocaust som et historisk fenomen, eller med jødisk historie generelt. De som er mer positiv til undervisningen arbeider derimot tett mot skolen og elevene. Hagen mener dermed at det vil være naturlig å ta utgangspunkt i de som er mer positive til undervisningen, samtidig som man må anerkjenne de kritiske innvendingene.¹⁰⁹

I likhet med Hagen har også Karn et til dels mer positivt syn på holocaustundervisningen enn det Salmons og Kinloch har. Holocaust kan være en god anledning til å lære elever moralske verdier og holdninger, men man må likevel være forsiktig i en slik tilnærming, som Karn selv beskriver her: «For teachers who hoped or expected that the subject would offer a chance to pour their own values and worldviews into the empty vessels seated in front of them, the news here is bound to be disappointing.»¹¹⁰ Så vel som den pedagogiske teorien og den kognitive psykologien antyder Karn at man som lærer ikke vil få gjennomslag hos elevene sine hvis de anser elevenes verdisystemer som ufullstendige eller feilaktige. Elever er ikke tomme hoder som kan fylles med det som læreren selv anser som verdifulle holdninger når det gjelder verdier og verdenssyn. Klarer man å skape en vellykket kombinasjon av den todelte forpliktelsen som tidligere ble presentert vil man skape en balanse mellom det

¹⁰⁹ Hagen, 2016, s. 97.

¹¹⁰ Karn, 2012, s. 235.

kognitive og det affektive. Da klarer elevene selv å ta innover seg de grusomhetene som var, i tillegg til at de forstår hvorfor de oppstod; som en påkobling mellom hjertet og hjernen i historietimen.

Som Hagen skriver har fortellingen om Holocaust et stort potensial; den kan brukes til å skape gode holdninger knyttet til menneskeverd og rasisme, så vel som å etablere forklaringsmodeller for hvorfor rasisme oppstår og hvordan det kan utvikle seg. Det er likevel noen utfordringer som kan oppstå med denne type tilnærming til teamet. For å ivareta potensialet i fortellingen er lærerne og formidlerne helt avgjørende. De som underviser kan ha en klar idé om hva formålet med undervisningen bør være, men det kan fort bli uklart når læringsmålene skal være dannende fremfor faglige. Når dannelsesperspektivet blir hovedfokus kan det eksempelvis bli vanskelig å gi karakterer, noe som kan gjøre at elevene oppfatter Holocaust som et unntak fra historien, som noe mer enn en sentral, historisk hendelse.¹¹¹

For å sammenfatte – vi har de som mener at Holocaust utelukkende skal undervises som en historisk hendelse, som Kinloch og Salmons. Også har vi de som mener at å kun undervise om det som en historisk hendelse blir som annen form for barbari, slik som Short og Reed gir uttrykk for, og som Karn beskriver det: «I mean an approach that maintains a clinical distance between the particularity of the past and the needs of the current moment— represents another kind of barbarism.»¹¹²

Denne kollektive konsensusen om at Holocaust er det ytterste og mest barbariske eksempelet på rasisme og fremmedhetsaversjon, er noe som flere historikere og didaktikere mener er med på å redusere Holocausts komplekse historie, og som gjør det til først og fremst en kamp og leksjon om rasisme og fremmedfrykt. Banik og Kjølsvedt, Salmons og Karn vektlegger alle hvor viktig det er å skille mellom det historiske minnet og det kollektive minnet. På den andre yttersiden har man Short og Reed som anser Holocaust som et unikt verktøy for bevisstgjørelse og forebygging av rasisme. Gjennom undervisningen vil elever kunne tilegne seg en dypere forståelse for hvordan menneskets sinn og atferd fungerer. Det vil også fungere som en vaksine mot rasisme, og alle som har kunnskap om Holocaust har et

¹¹¹ Hagen, 2016, s. 98.

¹¹² Karn, 2012, s. 227.

stort ansvar når det gjelder forebygging av både rasisme og folkemord. Ved å sette Holocaust på dagsorden og læreplanen vil det også gjøre det vanskeligere for holocaustfornekterne å påvirke de godtroende til å tenke det samme som dem. Summen av dette vil være at skolen skaper gode, demokratiske og ansvarlige medborgere. Dette er også noe som ligner på det som forventes i den norske skolen, hvor elever gjennom kompetansemål etter 10. trinn skal kunne reflektere over hvordan ekstreme holdninger og handlinger som Holocaust kan forebygges.¹¹³

Denne diskusjonen kan også overføres til historiefaget generelt – skal vi lære om historie for at den ikke skal gjenta seg, eller skal vi lære om historie for å utvide vår forståelse, tilegne ny kunnskap om det som har skjedd, og som har gjort at vi er der vi er i dag? Slik Ferrer beskriver: historieundervisningen skal tjene ett formål, som er demokratiet. Nåtidsorienteringen står sterkt i læreplanen. Vi skal lære om fortiden gjennom nåtiden, noe som truer historiefagets tradisjonelle vektlegging av å undervise om fortidens annerledeshet. Å lære om de levdes liv slik de var, med en grunnleggende forståelse om at fortid må forstås i et sosialantropologisk perspektiv – et samfunn annerledes enn det i dag lever i. En slik tilnærming til historiefaget kan skape elever som er aktører i eget liv: «Vi er ikke bare historieskapte, men også historieskapende.»¹¹⁴

¹¹³ Kunnskapsdepartementet, 2019.

¹¹⁴ Ferrer, 2022, s. 290.

Kapittel 3: FN - et nåtidsorientert undervisningsopplegg

De forente nasjoner er en av de viktigste plattformene for internasjonal politikk. Organisasjonen som ble opprettet etter andre verdenskrig i 1945 har i dag 193 medlemsland. FN deler inn arbeidet sitt i tre kjerneområder: fred og sikkerhet, bærekraftig utvikling og menneskerettigheter. Det er derfor spesielt interessant å se på hva en så stor aktør som FN har utviklet når det gjelder undervisningsressurser om Holocaust. Som en aktør de fleste har stor tillit til, hvor det forventes at ressursene kvalitetssikret og lagt ned stor innsats i.

På sine nettsider har FN lagt ut undervisningsressursen *Holocaust i Norge* som ble publisert 01.06.2021. De skriver følgende: «I dette tverrfaglige undervisningsopplegget vil elevene lære om Holocaust i Norge og historiene til flere av de norske Holocaustofrene.»¹¹⁵ Undervisningsopplegget er laget for elever i ungdomsskolen og videregående skole, og består av fire oppgaver som kan gjøres uavhengig av hverandre. Ifølge FN inkluderer det fagene historie, norsk, samfunnsfag/samfunnskunnskap, og temaene demokrati og medborgerskap, FN og menneskerettigheter. Jeg vil nå presentere de fire ulike undervisningsoppleggene med en løpende diskusjon underveis.

3.1 Oppgave 1: Historier om norske jøder under Holocaust

Den første oppgaven til FN er et tverrfaglig bokprosjekt for norsk, historie og samfunnsfag. FN beskriver oppgaven slik:

Oppgave 1 er et bokprosjekt hvor elevene selv velger seg ut en bok av interesse fra vår bokliste. Alle bøkene i listen omhandler historier om norske jøder under andre verdenskrig og elevene leser, analyserer og diskuterer boken alene eller i en lesesirkel.

Bøkene tar for seg historiene om de norske jødene i flere byer i Norge, og elevene har mulighet til å søke opp informasjon om personene de leser om på snublestein.no¹¹⁶

¹¹⁵ FN, 2021.

¹¹⁶ FN, 2021.

Elevene skal gjennom hvert kapittel de leser svare på ulike spørsmål. Det er spørsmål som rettes mer mot norskfaget, med spørsmål som: hvem er forfatteren, når ble boken utgitt, person- og miljøskildringer, tematikk og hvorvidt det er en brå eller åpen avslutning. De avsluttende spørsmålene kobler også inn samfunnsfag, hvor elevene skal svare på spørsmål som: «Hva er budskapet til leserne?» og «Hvorfor mener du denne boken er viktig å lese?».¹¹⁷ Dette er spørsmål som vil bli diskutert avslutningsvis i denne analysen. Etter å ha lest en av de utvalgte bøkene skal elevene ha nok kunnskap om folkemordet til å kunne arbeide videre med fire refleksjonsoppgaver som jeg presenterer senere.

Elevene kan velge mellom seks bøker:

1. Jenta i veggen - Lena Lindahl
2. Kathe, alltid vært i Norge – Espen Sjøbye
3. Nærmere høst - Marianne Kaurin
4. Øverst på nazistenes liste - Arne Vestbø
5. Leksikon om lys og mørke - Simon Stranger
6. 26. november. Fire fortellinger fra det norske Holocaust – Mikael Holmberg

For å få en dypere forståelse og et innblikk i dette undervisningsopplegget er det tvingende nødvendig å gå nøye inn på detaljene i det. Jeg har derfor lest samtlige bøker i utvalget som elevene presenteres for, slik at jeg skal kunne uttale meg om undervisningsopplegget i lys av spørsmål om hvilke kunnskapsgrunnlag og historisk empiri de bøkene vil danne for andre del av undervisningsopplegget.

Samtlige bøker handler om jøder under andre verdenskrig, som enten var fra Norge eller som kom til Norge. De seks bøkene er ganske ulike – og noen mer enn andre. Felles for alle bøkene er at de forteller historien til jødiske personer, enten som enkeltpersoner eller familier. Ved endt lesing skal elevene arbeide med de samme oppgavene, det spiller derfor ingen rolle hvilken bok de skal ha lest – elevene skal uavhengig ha oppnådd det samme historiske grunnlaget. Spørsmålet blir da om de forskjellige bøkene vil kunne gi elevene den samme historiske bakgrunnen og kontekstualisering som er nødvendig for å kunne jobbe videre med oppgaven.

¹¹⁷ FN, 2021.

Den første boken *Jenta i veggen* er skrevet av Lene Lindahl og utgitt 2018. Boken forteller om den norske, jødiske jenten Betzy Rosenberg som gjemte seg for nazistene i Trondheim fra høsten 1942 og frem til krigens slutt. På baksiden av boken står det at Rosenberg «overlevde rett under nesa på fienden, takket være et medmenneske som risikerte livet ved å skjule henne». Også andres kommentarer om boken står skrevet her, hvor boken roses, som «Imponerende om «den norske Anne Frank» (...) Jenta i veggen er uhyggelig lesning.», «Presis innføring i holocaust (...) ny standard for kildearbeid i sakprosa for ungdom. Boka er som skapt for norske klasserom.» og «Boka er et vern mot hat, diskriminering og fordommer.».

Betzy Rosenbergs fortelling blir satt i en historisk kontekst, og hun har selv fortalt sin historie i en alder av 79 år, som forfatteren beskriver som «kort og ukomplisert (...) Uansett hvor kort den blir fortalt, vil den alltid være oppsiktsvekkende.».¹¹⁸

«Historiske fakta og Betzys minner stemmer ikke alltid overens. Sett under ett danner de likevel en historie som er sannsynlig.».¹¹⁹ Det skriver Lindahl selv i begynnelsen av boken, hvor Rosenbergs fortelling presenteres. Også familien til Rosenberg er en sentral del av historien, fra da de bosatte seg i Norge til hva de gjorde før og under krigen. Boken inneholder også illustrasjoner, av familien, skolen Betzy gikk på og andre sentrale bygg eller steder i Trondheim. Det dukker også opp andre bilder fra krigen, som innvasjonen av Polen og flere bilder av Vidkun Quisling.

Boken er vektlegger den empiriske og logiske fakta, fremfor det emosjonelle og affektive aspektet. Det dukker likevel opp iblant, eksempelvis som skildringer som skal sjokkere, slik som Hagen skriver om i sin oppgave.

Over denne guttens hode og kropp hadde nazistene helt kokende varmt vann.

Etterpå hadde de skrubbet ham med en hard kost, for så å helle iskaldt vann over

¹¹⁸ Lindahl, 2018, s. 11.

¹¹⁹ Lindahl, 2018, s. 11.

ham. Han hadde store sår etterpå. Hensikten var å spre skrekk slik at fangene forble lydige.

Betsy hørte også om den store gårdsplassen som jødene måtte rydde ren for alle bladene som hadde falt av ei diger bjørk. Ikke med kost eller rive, de måtte bruke munnen. Under voldsomme slag og spark måtte de krype på alle fire og nappe opp løvet med leppene, for så å kravle over til den andre siden av gårdsplassen og legge alt i en haug.¹²⁰

Fortellingen blir brutt opp underveis, hvor det skiftes mellom Rosenbergs fortelling, og den generelle fortellingen om Holocaust og andre verdenskrig. Det er mer enn 300 fotnoter i boken, og mange av dem tar for seg mindre og større hendelser og referanser fra før, under og etter krigen.

Kathe, alltid vært i Norge – Espen Sjøbye

Den andre boken *Kathe, alltid vært i Norge* er skrevet av Espen Sjøbye og ble utgitt i 2003. Boken er en biografi om Kathe Lasnik, en 15 år gammel jente som ble fraktet med lasteskipet Donau og drept i Auschwitz-Birkenau i 1942. Blant anmeldelser av boken finner man Martin Filler for The New York Review sin beskrivelse: «Et tilskudd som nok en gang viser at det usigelig grusomme ved nazistenes folkemord mot jødene best lar seg begripe gjennom individuelle livshistorier ...».¹²¹ Ulikt fra *Jenta i veggene* er boken utelukkende basert på kilder, som kun inneholder de opplysninger som kan dokumenteres. Boken handler først og fremst om historien til Kathe Lasnik og familien hennes, fra de kom til Norge i 1908 og frem til deportasjonen i 1942. Annen fakta som presenteres handler om hva som skjedde i Norge da folkemordet pågikk – som at avisene ikke skrev om deportasjonene av jødene, der sentrale figurer som Knut Rød, Hans Eng og Haakon Høst trekkes frem. Den nasjonale politikken i landet skildres, hvor også rettslige hendelser som rettsakene mot de nevnte mennene presenteres. «Forklaringen på de effektive jødeaksjonene i Norge var eksistensen

¹²⁰ Lindahl, 2018, s. 82.

¹²¹ Filler, sitert i Sjøbye, 2003.

av et profesjonelt norsk og tilsynelatende uavhengig politikorps, med en viss legitimitet i befolkningen, som tyskerne kunne gi ordre til direkte.»¹²²

Nærmere høst – Marianne Kaurin

Den tredje boken *Nærmere høst* er skrevet av Marianne Kaurin og utgitt i 2012. Dette er den eneste boken i utvalget som er skjønnlitterær, hvor det handler om en oppdiktet families skjebne. I likhet med *Kathe, alltid vært i Norge* handler boken om en jødisk familie som ble fraktet med Donau til ulike konsentrasjonsleirer i november 1942. Kaurin forteller om 15 år gamle Ilse Stern, som blir beskrevet som en slags Anne Frank av anmeldere.¹²³ På bokens bakside beskrives den slik: «Nærmere høst er en roman om å håpe og om å miste – om små og tilfeldigheter og store drømmer.». *Nærmere høst* er den boken som skiller seg mest ut i utvalget, fordi det er den eneste boken som tar for seg oppdiktede personer, som blir skrevet i førsteperson, hvor det ikke finnes en historisk kontekst, fremleggelse av fakta eller bilder med informasjon. Et talende uttrykk for bokens manglende historisering, er bokbloggeren Eli Gjengstø som beskriver den slik: «fokuserer på ungdomsforelskelsen. For det er Ilse og hennes forelskelse, ikke andre verdenskrig, som er kjernen i historien.»¹²⁴ Boken gir derfor lite historisk kontekst, og handler fremfor alt om den oppdiktedes personlige liv.

Øverst på nazistenes liste – Arne Vestbø

Øverst på nazistenes liste skrevet av Arne Vestbø og utgitt i 2014 handler om Moritz Rabinowitz som flyttet fra Polen til Norge som 14-åring tidlig på 1900-tallet. Rabinowitz bosatte seg i Haugesund hvor han åpnet en klesbutikk, og da krigen brøt ut var han blant de øverste på listen over nordmenn som tyskerne ville ta til fange. I boken følger vi livet til Rabinowitz fra han flyttet til Norge i 1901 og frem til hans død i Sachsenhausen i 1942. «Historien om nazistenes jakt på Moritz er dramatisk, og er beskrevet på en måte som blir i

¹²² Sjøbye, 2003, s. 140.

¹²³ Nystøyl, sitert i Aschehoug, u.å.-b.

¹²⁴ Gjengstø, 2012.

tankene lenge».¹²⁵ Vestbø forteller historien om Rabinowitz samtidig som han trekker linjer til viktige historiske hendelser og kontekstualiserer forhistorien til folkemordet også: «Faren hadde fortalt at helt siden Jesus levde, hadde jødene blitt sett ned på. Mange kristne mente det var jødernes skuld at Jesus ble drept på korset, og syntes at de hadde sviktet andre mennesker.»¹²⁶ I likhet med flere av bøkene dukker det også opp illustrasjoner underveis, med informative tekster.

Leksikon om lys og mørke – Simon Stranger

Leksikon om lys og mørke skrevet av Simon Stranger ble utgitt i 2018. Dette er en roman som handler om Henry Rinnan, og hvordan denne «beskjedne skomakersønnen (...) ble en av norgeshistoriens mest forhatte skikkelser?»¹²⁷, som det står skrevet på baksiden av boken. Boken forteller en historie som spenner over 100 år, fra Rinnans fortelling, til hvorfor det flyttet inn en jødisk familie i boligen hans i etterkant av krigen, og til forfatterens familie som også har bodd i dette huset «som ble stående som selve symbolet på ondskap».¹²⁸

Som et leksikon har boken en alfabetisk oppbygging, hvor hvert kapittel tar for seg alfabetet kronologisk. Hvert kapittel begynner med kapittelets bokstav, som: «A for anklagen, avhøret, arrestasjonen (...) F for fang. F for fange. F for fanget. F for fangeleir. F for fall, for forfall. For fare. F for forbrytelse. F for fortiden som fremdeles finnes, og for fascismen som fortsatt vokser, som en svulst i kulturen. F for forakt.»¹²⁹ Også i denne boken er noen av skildringene blant de mer ubehagelige:

U for uvelheten du føler ved å se de andre fangene bli slått. Smerten som forplanter seg gjennom kroppen din, og som blander seg med et sinne som bare må temmes o ikke du selv skal oppleve det samme. Ved en anledning ser du de russiske fangene bli tvunget til å løpe i en sirkel mens fangevokterne står rundt dem og hamrer løs med

¹²⁵ Vestbø, 2014.

¹²⁶ Vestbø. 2014, s. 14.

¹²⁷ Stranger, 2018.

¹²⁸ Stranger, 2018.

¹²⁹ Stranger, 2018.

kosteskaft. Dæljer løs til det runde treverket brekker. Da stanser mishandlingen en liten stund før noen går for å hente spader fra et av verkstedene i stedet.¹³⁰

Boken veksler mellom helt generelle beskrivelser og skildringer om folkemordet og det som foregikk i Norge under andre verdenskrig. Den inkluderer også historien til torturisten Henry Rinnan, hvor det også er skildringer fra ulike konsentrasjonsleirer. De skildringene blir skrevet i en personal synsvinkel, hvor det er du som leser som er en jødisk fange. Mesteparten av handlingen foregår i Trondheim, hvor Bandeklosteret, huset til Henry Rinnan lå. Innimellom dette kommer det også ulike forklaringer på hvorfor jødene har blitt mislikt gjennom tidene.

26. november – fire fortellinger fra det norske Holocaust – Mikael Holmberg

Den siste boken *26. november – fire fortellinger fra det norske Holocaust* er den eneste tegneserien i utvalget. Tegneserien som ble utgitt i 2010 er skrevet av Mikael Holmberg og baserer seg på intervjuer med Gerd Golombek, Rosa Tankus, Siegmund Korn og Samuel Steinmann – fire jøder som overlevde andre verdenskrig. I forordet står det at boken er «tilegnet de jødene i Norge som døde som ofre for nazismen, og deres pårørende.»¹³¹

Boken handler om hva som skjedde rundt datoen hvor hundrevis av norske jøder ble deportert til Auschwitz. Den tar for seg fire ulike fortellinger, hvor tre av dem handler om hva norske jøder opplevde rundt den største deportasjonen 26. november i 1942. Den fjerde fortellingen handler om det østeriske tvillingparet som flyttet til Norge i 1938. Boken gir flere perspektiv enn bare hovedpersonenes, og har med mye relevant informasjon, om både hva som skjedde i Norge, men også andre steder i Europa som Tyskland og Østerrike. Den tar også for seg den generelle fortellingen om deportasjonen av de norske jødene, og redegjør godt for hva som skjedde, hvor også sentrale figurer i det norske Holocaust er med, som Wilhelm Wagner, Knut Rød, Karl Marthinsen og Vidkun Quisling. Som det står på baksiden av boken så handler det «om alminnelige mennesker som blir ofre for et brutalt system og en

¹³⁰ Stranger, 2018, s. 360.

¹³¹ Holmberg, 2010.

umenneskelig ideologi, om de som arbeider for systemet og om de som risikerer livet for å hjelpe ofrene.».¹³²

3.1.1 En kort oppsummering av bokutvalget

For å sammenfatte første del av undervisningsopplegget: de seks bøkene som elevene skal velge mellom å lese er nokså ulike, og noen mer ulike enn andre. Fra ren skjønnlitteratur hvor håpet og kjærligheten står i fokus til ekte fortellinger med fotnoter, bilder og henvisninger til sentrale hendelser og forklaringer av det norske Holocaust.

Som tidligere nevnt er undervisningsopplegget et tverrfaglig prosjekt, og man kan i første del merke en sterk tilstedeværelse av norskfaget. Det handler derfor ikke bare om å skulle lære om folkemordet, men også om det å lese skjønnlitteratur og sakprosa, i tillegg til å kunne reflektere over formålet og innhold, som er en del av kompetansemålene i norsk etter 10. trinn.¹³³

I min gjennomgang av bøkene er det helt åpenbart at de vil danne svært ulike grunnlag når det gjelder hvilken kunnskap elevene vil få om Holocaust. Det er tydelig at det er en nærmest radikal forskjell mellom bøkene, fra den skjønnlitterære sjangeren til de mer empirisk rike bøkene. Det er også mange år mellom utgivelsene av bøkene: fra *Kathe, alltid vært i Norge* utgitt i 2003, til *Jenta i veggen* og *Leksikon om lys og mørke* utgitt i 2018. Til tross for forskjellene skal elevene likevel kunne svare på de samme spørsmålene, men med en bakgrunn som gir helt ulike grunnlag og forutsetninger for å svare på. Likevel, de bøkene har til felles er at det norske Holocaust er det sentrale i alle fortellingene, og det skrives lite eller ingenting om Holocaust i resten av Europa.

3.1.2 Folkemordet vekker ikke alle sine følelser

For å kunne diskutere bøkens betydning er det være nødvendig å presentere andre del av undervisningsopplegget, hvor elevene skal sammen i plenum ta for seg fire

¹³² Holmberg, 2010.

¹³³ Kunnskapsdepartementet, 2019

diskusjonsspørsmål:

1. Holocaust i Norge: hvilken betydning har det for oss nå?
2. Hvor relevant er Holocaust i Norge i 2021 for skoleelever?
3. Det kommer stadig nye bøker om Holocaust i Norge, hvorfor vekker dette temaet så mange følelser?
4. Mange mener Holocaust fremdeles er et mørkt kapittel i Norge og vi har fremdeles ikke alle fakta på bordet om hva som skjedde og hvordan det kunne skje? Hvorfor tror du det fremdeles er slik i Norge?¹³⁴

Samtlige spørsmål er store spørsmål hvor det ikke nødvendigvis finnes et riktig svar. Å skulle svare på spørsmål som dette krever at elevene har en hel del kunnskap og kompetanse om temaet. Ved å lese en fortelling om jøder i norske byer under andre verdenskrig gir ikke nødvendigvis et tilstrekkelig grunnlag for elevene til å kunne svare på de store spørsmålene som blir presentert her.

Eksempelvis første spørsmål: om hvilken betydning Holocaust i Norge har for oss i dag. Flere av bøkene har en handling som slutter ved krigens slutt eller like etter, mens noen av bøkene følger hovedpersonens historie frem til deres død, under eller etter andre verdenskrig. Det er ikke slik at den sakprosaen eller skjønnlitteraturen som gjennomgås er et tilstrekkelig grunnlag for at elevene skal kunne redegjøre for nåtidens betydning av den historiske hendelsen. Både spørsmål en og spørsmål to handler om å koble fortid til nåtid, som Banik, Kjøstvedt og Ferrer diskuterer. Som Ferrer skriver: vi skal ikke lære av fortiden, men forstå nåtiden gjennom fortiden. Fremfor spørsmål om hva Holocaust var, blir det heller stilt spørsmål om hvilken betydning denne hendelsen har for oss i dag. Det sosialantropologiske perspektivet som Ferrer presenterer er derfor ikke til stede i FNs undervisningsopplegg. Elevene skal ikke observere det samfunnet som var, men heller forstå nåtidens samfunn gjennom fortidens samfunn.

Nåtidsorienteringen er dermed sterk i begge spørsmål og det historiske blir lite vektlagt. I

¹³⁴ FN, 2021.

spørsmål to handler det om hvor relevant Holocaust er for elever i dag, hvor jeg vil trekke inn Hagens diskusjon rundt moralske dilemma og spørsmål. Elevene må ikke svare at det har noe relevans for dem i dag, men som Hagen skriver så er spørsmål som dette ofte ladet slik at ett svar er mer riktig enn andre – noe som gjør at det kan ligge en forventning i spørsmålet om at elevene kommer til å svare at det relevant for dem i dag. Å svare noe annet kan bli ansett som hensynsløst og vise en emosjonell distanse til det som har skjedd i fortiden.

Spørsmål tre og fire er preget av den kollektive enigheten og universaliseringen av Holocaust, som ble beskrevet innledningsvis i oppgaven. Spørsmål tre som handler om hvorfor Holocaust vekker så mange følelser hos folk er interessant: det er ikke slik at folkemordet vekker alle sine følelser. Den kollektive enigheten om at Holocaust skal røre ved det innerste i oss, hvor det også forventes at man skal kjenne en emosjonell identifikasjon og følelsesmessig tilknytning til folkemordet er derfor sterk i spørsmål tre. Som Kverndokk skriver kan også elevene selv ha en forventning om at deres emosjonelle side skal være til stede når de lærer om Holocaust. Når FN da stiller spørsmål som hvorfor Holocaust vekker så mange følelser, blir det bare en bekreftelse på at det nettopp er det dette undervisningstemaet skal gjøre.

Også i siste spørsmål dukker den kollektive enigheten opp, hvor Holocaust beskrives som et mørkt kapittel i Norge, med eksistensielle spørsmål om hvordan folkemordet kunne skje og hvorfor vi ikke har alle fakta om hva som skjedde. Spørsmålet gir elevene en stor oppgave når det gjelder å redegjøre for hva som skjedde og hvordan det kunne skje. Med bakgrunn i det forarbeidet som er gjort forventer FN at elevene skal kunne svare på avanserte spørsmål. Vi kan igjen se at det handler ikke om hva som skjedde, men heller elevenes tanker om hvorfor vi enda ikke vet alt om hva som skjedde. Kanskje et forsøk på å trekke inn det kildekritiske aspektet, som er en del av overordnet del under kritisk tenkning. Det kan likevel være utfordrende for elevene, da grunnlaget i bøkene ikke er grundig nok til å kunne besvare spørsmål som det.

Flere av didaktikerne mener at hvis man skal legge opp til en følelsesorientert og affektiv undervisning må det ligge tre dimensjoner til grunn, som da vil skape historisk empati.¹³⁵ Det

¹³⁵ Endacott & Brooks, Hagen og Eckmann.

kognitive og affektive må kobles sammen. FNs undervisningsopplegg klarer ikke å dekke alle dimensjonene:

Den historiske kontekstualiseringen blir bøkens ansvar å frembringe, men bøkene er så ulik i hva som inkluderes av informasjon. Noen av bøkene har stort fokus på den fiktive fortellingen, noe som gjør det utfordrende å skulle tilegne seg tilstrekkelig med kunnskap om folkemordet. Det kan virke som den historiske konteksten blir mistet på veien fra å lese en bok til å skulle jobbe med det man har lest.

Perspektivtaking, som er den andre dimensjonen, er også fraværende. Elevene leser om ulike jødiske personer sine liv, men oppgavene som skal gjøres i ettertid motiverer ikke til refleksjon rundt de historiske personenes levde liv. Det kreves i så fall at elevene selv klarer å reflektere om dette under lesningen av boken de har valgt, men det initieres ikke til noe samtale rundt det i ettertid.

Også den siste dimensjonen, hvor den affektive tilknytningen er noe fraværende. Diskusjonsspørsmålene handler om å koble fortid til nåtid, med spørsmål som «hvilken betydning har det for oss nå?» og «hvorfor vekker dette temaet så mange følelser?».¹³⁶ Spørsmål som FN forventer at elevene skal kunne svare på etter å ha lest om den norske jødedeportasjonen og de tragiske skjebnene til de jødiske personene – altså ikke faktaorienterte spørsmål, som danner historisk kunnskap.

Det er også interessant at elevene skal velge mellom seks forskjellige bøker, som alle inneholder en ulik grad av historisk informasjon og kontekst. Det gjør at de får et ganske ulikt utgangspunkt når de skal diskutere spørsmålene. Flere av spørsmålene ligner også på hverandre når det gjelder det affektive og tydeliggjøringen av hvor viktig og relevant denne hendelsen er for oss i dag.

I undervisningsopplegget *Historier om norske jøder under Holocaust* lykkes dermed ikke FN med å skape historisk empati. Ikke nok med det, men også det historiske ved fortellingen mister sin plass, og blir erstattet med følelser, emosjoner og moralske resonnement. Ingen av diskusjonsspørsmålene som blir stilt i etterarbeidet er faktaorienterte, men handler heller

¹³⁶ FN, 2021.

om hva elevene tror og føler. Spørsmålene blir nærmest identiske til hverandre, og handler stort sett om synsing rundt folkemordet,¹³⁷ i et nåtidsperspektiv – å lære om fortiden for fremtiden.

Salmons viser til Bialystoks påstand om at den svakeste læreplanen er den som motsetter seg mandatet å undervise: FNs undervisningsopplegg ligner på en overforenkling av historien, hvor spørsmålene reduserer kompleksiteten og den dypere forståelsen av de historiske prosessene og omgjør det hele til føleri og refleksjon om relevans og betydning for oss i dag – altså nåtidsorienteringen. Dette fordi elevene blir spurt «hva føler du?» fremfor «hva vet du?». Bialystok hevder også at i likhet med hvilket som helst annet undervisningstema er nøkkelen til å undervise om Holocaust kunnskap.¹³⁸ Det er bøkernes jobb å presentere den historiske kunnskapen, og noe som heller ikke bringes videre i andre del av undervisningsopplegget.

Lærerveiledningen til FN er kort, men det som står i den er at alle bøkene omhandler norske jøder under andre verdenskrig og at man søke opp informasjon om personene de leser om på snublestein.no. Den kan dermed virke som om FN selv ikke er klar over at den ene fortellingen¹³⁹ er skjønnlitterær med oppdiktete personer.

Holocaust mister ikke bare den historiske konteksten, det ilegges også en posisjon som «viktig», med spørsmål om hvorfor det er viktig å lese denne boken og hvorfor er disse personene viktige? Begreper som «viktig», «betydning» og «relevant» er noe vi ser går igjen (som også kommer i flere av undervisningsoppleggene). Det tas for gitt at dette er en viktig hendelse, nesten som en selvfølge, fordi det er det som har blitt den kollektive enigheten i samfunnet. Det forventes også at elevene har nok kompetanse til å kunne forstå og forsvare kompliserte spørsmål som «hvilken betydning har det for oss nå?». ¹⁴⁰ Som Salmons skriver:

It may be that the power of the Holocaust as a universal warning, as a rhetorical device to advocate a broad array of social aims, coupled with the challenge of conveying the complexity of this history in limited curriculum time, has overwhelmed

¹³⁷ Synsing kan beskrives som hva som menes om en sak man bare har overflatisk kjennskap til, og gjennom de ulike bøkene vil mest sannsynlig eleven oppleve det å ha ulik grad av kunnskap om folkemordet.

¹³⁸ Bialystok, sitert i Salmons, 2010, s. 61.

¹³⁹ *Nærmere høst* av Marianne Kaurin.

¹⁴⁰ FN, 2021.

fundamental historical questions of why and how it happened, explanations of motivation and intent, examinations of different interpretations and an understanding of how narratives and meanings are constructed.¹⁴¹

Kunnskapsspørsmålene må vike for den følelsesmessige koblingen det forventes at elevene skal oppleve gjennom å lese om de jødiske ungdommene som enten ble drept eller levde under svært dårlige kår under andre verdenskrig. Det gjør at det kognitive aspektet svinner hen og erstattes av det emosjonelle aspektet. For å kunne svare på disse spørsmålene må elevene derfor føle med den emosjonelle identifikasjonen de har gjort seg med ofrene – det er altså ikke tenkningen som er hovedfokuset, men følingen og empatien.

3.2 Oppgave 2: Snublesteiner i Norge

Snublesteiner i Norge er det andre av fire undervisningsopplegg som FN tilbyr, hvor de skriver at det tar for seg «folkemord med fokus på Holocaust og Holocaust i Norge.»¹⁴²

Oppgave 2 er noe mindre tidkrevende enn oppgave 1, og handler om at elevene skal bli kjent med snublesteiner, et minnesmerke over de individuelle ofrene under folkemordet.

Oppgaven består av tre deler. I den første delen skal elevene hver for seg gå inn på nettstedet snublesteiner.no og gjøre seg kjent med hvor man kan finne snublesteinene og se om det finnes noen i nærheten av der de bor. Nettstedet viser kart med plassering av de 757 snublesteinene som finnes i Norge, hvor man også kan søke etter navn, sted eller fritekst for å finne personer. Det ligger navn, fødselsår og dødsår, med bilde av ofrene og en tekst som forteller om deres liv, familier, jobb og deres fortelling under folkemordet.

I den andre delen av oppgaven skal elevene alene eller i par velge seg ut tre jøder som ble deportert. Videre står det: «Se på bildet, reflekter rundt navnene og alderen på de som ble hentet. Snakk med læringspartneren din, eller skriv en liten refleksjonstekst, om hva personen må ha følt da de ble hentet og var på vei til konsentrasjonsleirene.»¹⁴³

I siste og avsluttende del skal det være en felles samtale i klassen hvor de skal svare på

¹⁴¹ Salmons, 2010, s. 58.

¹⁴² FN, 2021.

¹⁴³ FN, 2021.

følgende spørsmål: «Hva går snublesteiner som minnemarkering ut på? Hvorfor er det viktig?». ¹⁴⁴

Snublesteiner i Norge er et undervisningsopplegg som kun treffer det affektive, og handler utelukkende om elevenes emosjoner og evne til empati, noe som vil være ulikt fra elev til elev. Som Alexander skriver, den emosjonelle forventningen og søken etter katarsis vil være til stede hos de fleste elever:

Catharsis clarify feeling and emotion by forcing the audience to identify with the story's characters, compelling them to experience their suffering with them and to learn, as often they did not, the true causes of their death. That we survive and they do not, that we can get up and leave the theater while they remain forever prostrate – this allows the possibility of catharsis, that strange combination of cleansing and relief, that humbling feeling of having been exposed to the dark and sinister forces that lay just beneath the surface of human life, and of having survived. ¹⁴⁵

Denne katarsisen gjør at vi identifiserer oss med ofrene, og kommer tydelig frem i dette undervisningsopplegget. Katarsis betyr renselse, hvor vi utsettes for en identifisering og oppskaking av en tragedie, hvor vi som tilskuer er allvitende og kan observere det som har skjedd fra en behagelig avstand. Slik som Alexander skriver: vi opplever deres lidelse, men vi overlever og vi kan gå vår vei, samtidig som vi gjennom dette vil kjenne en slags renselse og lettelse av å ha blitt eksponert for det mørke og uhyggelige ved mennesket. ¹⁴⁶

Hva kan de deporterte jødene ha følt? Vi skal identifisere og føle empati med ofrene. Også som Karn skriver, så er det ikke bare elevene selv som kan ha en forventning om forpliktelse og en emosjonell identifisering – også læreren kan ha forventninger til hva elevene skal føle, oppnå og forstå gjennom undervisningen.

I likhet med oppgave 1 finner vi igjen et allerede diskutert begrep fra siste del av oppgaven, med spørsmål om hva minnesmarkeringen snublesteiner går ut på, og hvorfor det er så viktig. Ved å spørre om hvorfor det er så viktig viser FN igjen at det må være en konsensus

¹⁴⁴ FN, 2021.

¹⁴⁵ Alexander, 2002, sitert i Kverndokk, 2011, s. 151.

¹⁴⁶ Kverndokk, 2011, s. 151.

om at dette er viktig, uten at det begrunnes eller forklares noe mer – altså den kollektive enigheten om Holocaust. Det kan virke som oppgaven er utformet for å skape et rom for refleksjon og for å få en dypere forståelse for folkemordet, men blir heller en oppgave hvor det historiske svinner hen for det elevene føler og forstår – den emosjonelle identifiseringen med ofrene.

Når det gjelder de tre dimensjonene for historisk empati er samtlige fraværende i undervisningsopplegget. Den historiske kontekstualiseringen finnes ikke og en affektiv tilknytning blir utfordrende, fordi elevene vet for lite om personenes opplevelser, situasjoner og handlinger. Hele oppgaven kan late til å være et forsøk på perspektivtaking, med spørsmål som hva ofrene må ha følt. Det blir likevel vanskelig for elevene å innta andres perspektiv, fordi det krever en dypere forståelse av datidens politiske og kulturelle normer,¹⁴⁷ noe de ikke har fått gjennom dette undervisningsopplegget.

3.3 Oppgave 3: Menneskerettigheter og Holocaust

Den tredje oppgaven *Menneskerettigheter og Holocaust* handler ifølge FN om: «Menneskerettigheter og dilemmaer rundt et av verdens viktigste dokumenter».¹⁴⁸ Elevene skal i denne oppgaven lese FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Som det står skrevet på siden til FN ble denne verdenserklæringen laget fordi: «De grusomme overgrepene mot sivilbefolkningen og Hitlers folkemord mot jøder og andre minoriteter under andre verdenskrig, skapte enighet om at internasjonale menneskerettigheter er viktig.»¹⁴⁹ Arbeidet med verdenserklæringen startet i 1946 og ble vedtatt i 1948. Og består i dag av 30 artikler som gjelder for de 193 landene som er medlem av FN.

Når elevene har gjort seg kjent med FNs verdenserklæring skal de selv prøve å definere hvilke menneskerettigheter som ble brutt under Holocaust på 1930- og 40-tallet. Videre skal de svare på følgende: «Hva mener du vi bør lære av de menneskerettighetsbruddene? Begrunn svarene dine.»¹⁵⁰ Videre er det en todelt refleksjonsoppgave som består av to

¹⁴⁷ Den historiske kontekstualiseringen.

¹⁴⁸ FN, 2021.

¹⁴⁹ FN, 2023.

¹⁵⁰ FN, 2021.

oppgaver og to spørsmål:

- Vet du om brudd på menneskerettigheter som skjer den dag i dag? Lag en kortfattet liste som beskriver bruddet og hvor i verden det skjer.
- Se på listen du lagde i oppgave 3 b)¹⁵¹ og sammenlign med listen du lagde i oppgave 3 d). Reflekter rundt følgende punkter:
- På hvilken måter er listene dine like?
- På hvilken måter er listene dine forskjellige?¹⁵²

Til slutt skal klassen i fellesskap diskutere: «Kan vi som enkeltmennesker gjøre noe i våre hverdagsliv for å forhindre at slike menneskerettighetsbrudd ikke skjer igjen?

Hvorfor/hvorfor ikke?». ¹⁵³

Å koble fortid til nåtid er en stor del av denne oppgaven. Elevene skal sammenligne de menneskerettighetsbruddene som skjedde på 30- og 40-tallet med brudd som skjer i dag – altså samfunnets brudd under andre verdenskrig med nåtidens brudd. Folkemordet tildeles ingen annen funksjon enn å skulle lære elever om menneskerettigheter og brudd på dem. Som Banik og Kjøstvedt skriver: elevene skal orientere seg i fortiden for å kunne forstå nåtidens utfordringer og samfunn.

Oppgaven kan gi en god introduksjon for menneskerettighetsundervisning, men må likevel sees i lys av å ha fått en plassering under undervisningsopplegg om Holocaust i Norge, og ikke et undervisningsopplegg om menneskerettigheter alene. I likhet med oppgave 2 kan vi igjen se at den historiske kontekstualiseringen mangler. Oppgaven handler først og fremst om hvilke grusomheter som skjedde under Holocaust, og det gis ingen kontekstualisering rundt den historiske hendelsen. Menneskerettigheter og Holocaust reduseres derfor til en oppgave som handler om å lage lister over menneskerettighetsbrudd da og nå.

Eckmann er som tidligere beskrevet tydelig på at folkemordet kan knyttes til undervisning om menneskerettigheter, men er like tydelig på at det krever de tre dimensjonene for historisk empati skal elevene få en dypere forståelse for fortiden og kunne koble den til nåtiden. Som forklart – den historiske dimensjonen mangler, og det gjør de to andre

¹⁵¹ Listen over hvilke menneskerettigheter som ble brutt under Holocaust på 1930 og – 40-tallet.

¹⁵² FN, 2021.

¹⁵³ FN, 2021.

dimensjonene også. Å lese om det bestialske og fryktelige som har skjedd skaper ikke historisk empati, men heller det motsatte. I en oppgave som dette vil elevene lettere kunne oppleve en distanse til den historiske hendelsen – den kliniske avstanden, som Karn beskriver det som.

Avslutningsvis skal elevene vurdere seg selv og hva de kan gjøre for å forhindre at slike brudd skal skje igjen. Et stort spørsmål, og kanskje ikke helt håndgripelig. Det vil med høy sannsynlighet være vanskelig for elevene å skulle sammenligne sitt eget liv med hvordan det var for jødene under folkemordet for mer enn 80 år siden. Når historien er så kompleks og ulik fra nåtiden vil det derfor være utfordrende å skulle trekke ut mer enn moralske banaliteter, slik som Kinloch beskriver det.

Menneskerettigheter og Holocaust er en oppgave som på mange måter trekker frem hele essensen i hovedproblemet og diskusjonen rundt undervisningen av folkemordet. Short og Reed som ville anerkjent et undervisningsopplegg som dette – fordi vi gjennom Holocaust kan undervise elever slik at de blir mer rustet for det livet som venter dem. Gjennom holocaustundervisningen vil de kunne tilegne seg verktøy når det gjelder de moralske og etiske valgene som de kommer til å møte på. Elevene som fremtidens medborgere vil da også bli en mer tolerant generasjon, med en tyngre og bredere kunnskap om hva rasisme og menneskerettighetsbrudd kan lede til – nemlig folkemord.

Kinloch derimot, ville synes at det foregående er helt banale konklusjoner å trekke – hvordan skal elever kunne lære om Holocaust, samtidig som de skal oppdras gjennom en undervisning som skal være historisk. I mange tilfeller går det affektive fremfor det kognitive, og de tre dimensjonene for historisk empati neglisjeres – noe som FNs oppgave er et fremtredende eksempel på.

3.4 Oppgave 4: Hva er verst? – et undervisningsopplegg om hatefulle ytringer på nett

Oppgave 4 *Hva er verst? – et undervisningsopplegg om hatefulle ytringer på nett* er inspirert av øvelsen «Hva er verst?» utviklet av Dembra¹⁵⁴ og Bookmarks/Europarådet.¹⁵⁵ Oppgaven handler om hatprat, og FN beskriver den slik: «Hatprat i dagens samfunn– økt bevisstgjøring på holdninger til hatprat».¹⁵⁶ Ulikt fra de tre andre oppgavene har denne oppgaven en tydeligere ramme, som sannsynligvis kommer av at dette opplegget allerede er utformet av Dembra. Før oppgaveteksten står det forklart hva elevene skal gjøre, målet med oppgaven, hvor mye tid de skal bruke og hva som kreves av forberedelser.

Elevene skal lese og rangere et utvalg med hatmeldinger som har blitt skrevet på internett, fra «minst ille» til «verst». Målet med oppgaven er å: «Forstå hva hatefulle ytringer på nett er og hvilke faktorer som kan spille inn i hvordan en hatytring håndteres.»¹⁵⁷ I forkant advarer FN om at elever kan føle seg støtt fordi de selv tilhører grupper som blir krenket, har personlige erfaringer med hatprat eller kjenner noen som har blitt krenket. Det avsluttes med at de personlige erfaringene kan brukes i refleksjonsdelen av oppgaven.

I første del av oppgaven som beskrives som «før-refleksjon» skal elevene snakke om hva de forstår med hatprat på internett. Har de sett hatprat på internettet, rettet mot enkeltpersoner eller mot bestemte grupper? «Hvilke grupper er det som utsettes for hatprat? (for eksempel skeive, svarte, muslimer, jøder, kvinner, folk med innvandrerbakgrunn etc.) Hva tror elevene de som utsettes for hatprat føler? Hva tror du de som er vitner til hatprat føler?»¹⁵⁸

Videre er det begrepsavklaring, hvor læreren skal forklare at «hatprat» brukes til å dekke et bredt spekter av innhold, FN viser til tre punkter som de mener vil være nyttig å ha med i forklaringen av hatprat:

- Hatprat gjelder flere kommunikasjonsformer enn bare «prat»: det kan være musikk,

¹⁵⁴ Undervisningsopplegget lå tidligere ute under holocaustundervisningen til Dembra. Men nå som nettsiden er oppdatert ligger den under temaet «Rasisme og andre konkrete utfordringer» og «Kunnskap og kritisk tenkning». Den er også endret fra å være en oppgave for ungdomsskoleelever til å være for elever i videregående.

¹⁵⁵ Bookmarks er en håndbok for forebygging av hatprat på nettet gjennom menneskerettighetsundervisning.

¹⁵⁶ FN, 2021.

¹⁵⁷ FN, 2021.

¹⁵⁸ FN, 2021.

- Hva synes dere om øvelsen? Var det lett å vurdere de ulike eksemplene?
- Hvis dere mener noe burde være forbudt, hvor ville dere trekke linjen?
- Hvilke andre metoder kan dere komme på for å bekjempe hatprat på nettet?
- Hvordan ville dere reagere hvis dere fant slike eksempler på hatprat på nettet?
- Hvorfor er de gruppene vi har snakket om målgrupper for hatprat? Kan dere komme på måter å håndtere fordommene?
- Synes dere det er rettferdig å behandle noen som dette, uansett hva som er deres personlige synspunkter?¹⁶¹

I likhet med oppgave 3 har også oppgave 4 lite, om ikke enda mindre, kobling til folkemordet. Det er ett utsagn i hele oppgaven hvor jøder blir nevnt:

«Ingen inviterer dere jøder til Norge. Så hvorfor skal du gi oss nordmenn dårlig samvittighet?» Kommentar til blogger som i et innlegg uttrykte sorg over at noen hadde tagget ned minnesmerker i Oslo for jøder som ble deportert til Auschwitz under andre verdenskrig.¹⁶²

Det kan virke som om en kommentar gir grunnlag for å plassere oppgaven sammen med de andre oppgavene under *Holocaust i Norge*. Med den plasseringen lærer ikke elevene noe om Holocaust, noe som igjen gjør at folkemordet mister sin historiske verdi. Oppgaven kan heller ikke kobles til folkemordet, men heller til antisemittisme som et eget fenomen.

I likhet med flere av de andre oppgavene kan vi igjen se at Holocaust blir som en gylden mulighet til å oppdra elevene og lære dem hvordan de skal oppføre seg. I refleksjonsdelen av denne oppgaven skal det diskuteres hvordan de selv ville reagert om de kom over slike utsagn, hvordan de kan håndtere slike fordommer, og om det er rettferdig å behandle noen som dette. Som Short og Reed skriver: Holocaust er det naturlige utgangspunktet for videre diskusjon rundt fordommer og holdninger til dette, og hvordan vi som enkeltpersoner kan forebygge det, gjennom vaksinasjonen mot det giftige toksinet som rasisme er – slik at det ikke skal skje igjen.

¹⁶¹ FN, 2021.

¹⁶² FN, 2021.

Som Salmons argumenterer: ved å plassere et undervisningsopplegg om hatefulle ytringer under holocaustundervisningen reduseres hele den historiske hendelsen, og Holocaust blir gjort til gjenstand for de universaliseringen hvor leksjonene fra den historiske hendelsen først og fremst skal relateres til rasisme og fremmedfiendtlighet.

3.5 Hvor er den historiske konteksten?

For å sammenfatte *Holocaust i Norge*, FNs undervisningsopplegg med fire ulike oppgaver, vil jeg begynne med den første dimensjonen i modellen for historisk empati: den historiske kontekstualiseringen. I tre av fire oppgaver blir det ikke presentert historisk empiri, og i den første oppgaven er kunnskapsgrunnlaget ulikt, fordi elevene leser ulike bøker. Det er heller ikke noe som arbeides videre med i refleksjonsspørsmål- og oppgaver. De fire oppgavene skal kunne gjøres uavhengig av hverandre, men for at elevene skal kunne få en dypere forståelse for den historiske hendelsen og kunne reflektere over hvordan slike hendelser ikke skal skje igjen – slik som læreplanen etterstreber, vil det kreve langt mer enn det FNs undervisningsopplegg tilbyr. Læreplanens ambisjon om historisk empati handler om at elevene skal:

kunne vurdere sammenhenger mellom handlinger, hendelser og fenomener i fortiden og forstå at ulike ståsteder påvirker hvordan fortiden forstås og framstilles (...) Elevene skal kunne forstå menneskers utfordringer og handlinger i fortiden. Samtidig skal de også forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, men et resultat av menneskers valg og prioriteringer.¹⁶³

Ser man på Hagen, Eckmann, Endacott og Brooks sin forståelse av historisk empati, så danner ikke FNs undervisningsressurser et godt nok grunnlag for elevene. Også læreplanens fortolkning av historisk empati er lite til stede i *Holocaust i Norge*. Slik Ferrer beskriver det: elevene skal kunne forstå at den historiske utviklingen ikke var forutbestemt, og at de som levde var historieskapende. Vi kan bruke historisk innsikt for å forstå mer av nåtiden, og annerledesheten med fortiden som kan gi oss en videre forståelse av demokratiet og danne aktive medborgere. I FNs undervisningsopplegg handler det om moralske resonnement og

¹⁶³ Kunnskapsdepartementet, 2017.

empati for ofrene under Holocaust. Eksempel på dette er spørsmål som «hvorfor vekker dette temaet så mange følelser?» fra oppgave 1, og «hva personen må ha følt da de ble hentet og var på vei til konsentrasjonsleirene.». ¹⁶⁴

FN leverer med dette et undervisningsopplegg om det historiske fenomenet Holocaust som langt på vei er ahistorisk. Den historiske kunnskapen blir ikke vektlagt, og spørsmålene som stilles avhenger heller ikke av den historiske kunnskapen. Fremfor alt handler det om hva elevene føler, og fortiden er dermed tappet for sin historiske karakter – derfor er det ahistorisk. De tre dimensjonene for historisk empati oppfylles ikke, og folkemordet reduseres til den affektive tilknytningen elevene eventuelt klarer å oppnå. Det ilegges også en posisjon som *viktig*, uten at dette rettferdiggjøres eller argumenteres for.

Nåtidsorienteringen som Ferrer, Banik og Kjøstvedt kritiserer er tydelig til stede, og historie blir heller et verktøy for å forstå nåtidens samfunn, fremfor å lære om samfunnet som har vært.

¹⁶⁴ FN, 2021.

Kapittel 4: Aschehoug og historisk empati

Aschehoug er et av landets største forlag. De skriver selv at de er en uavhengig litteratur- og kunnskapsformidler, hvor deres kjernekompetanse er å formidle kunnskap, opplevelser og underholdning.

Alle våre læremidler er gjennomarbeidede, grundige, faglig solide og oppdaterte. Det innebærer at vi bruker de smarteste teknikkene for å motivere og inspirere elevene til å delta aktivt i læreprosessen, til å reflektere og bruke logiske emner. Læring handler ikke om å pugge fakta, men å forstå.¹⁶⁵

I utdraget beskriver Aschehoug sine læremidler som grundig gjennomarbeidet og faglig solide. Det er som i likhet med FN interessant å se hva forlaget har utformet av læringsressurser. Både FN og Aschehoug er aktører med stor respekt og autoritet, hvor det forventes at det som leveres er kvalitetssikret og grundig gjennomført.

Aschehougs undervisningsressurser er plassert i Aschehougs univers: «et digitalt læremiddel som gjør hverdagen din som lærer enklere. Flexibiliteten gir deg mulighet til å inspirere elevene og eie undervisningen.»¹⁶⁶ Ulikt fra FN er dette lisensbasert, noe som innebærer at skolene må betale for å få tilgang til deres ressurser.

Forlaget har utformet et tverrfaglig undervisningsopplegg for elever på mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Undervisningsopplegget er utformet i et samarbeid med den norske filmdistributøren Arthaus, hvor prosjektet er støttet av Norsk Filminstitutt og laget med hjelp fra det Jødisk Museum i Oslo, og ble publisert 31.10.2022. Under informasjon om opplegget skriver Aschehoug at hovedfagene er samfunnsfag, KRLE og norsk, men at også kunst og håndverk og kroppsøving er inkludert. Den tverrfaglige innholdspakken som de kaller det heter *Hvor er Anne Frank*, og tar utgangspunkt i film med samme tittel. Aschehoug selv beskriver filmen som et godt utgangspunkt for å jobbe med demokrati og medborgerskap, ett av de tverrfaglige temaene i læreplanen: «Filmen reiser viktige spørsmål rundt hva slags samfunn vi vil ha og hvordan barn og unge kan være med å påvirke dette.»¹⁶⁷ Elevene får

¹⁶⁵ Aschehoug, u.å.-c.

¹⁶⁶ Aschehoug, u.å.-a.

¹⁶⁷ Aschehoug, 2022.

dermed muligheten til å bli kjent med en del av den europeiske historien, hvor den fortelles på en tilpasset måte, samtidig som det legges opp til at historien kan relateres til utfordringer som vi står overfor i dagens samfunn.

Pakken består av syv ulike deler og opplegg, hvor man kan gjøre det hele om et stort prosjekt som går over en uke eller lenger tid, eller man kan velge ut de delene man selv ønsker og anser som mest relevant. Forlaget viser til relevante kompetansemål fra læreplanen, og jeg vil derfor ta utgangspunkt i de to delene som inkluderer kompetansemålet etter 10. trinn, som jeg tidligere har presentert: «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges».¹⁶⁸

4.1 Jødene under andre verdenskrig

Aschehoug forklarer at de i denne delen fordyper seg i ett av temaene som filmen *Hvor er Anne Frank* aktualiserer – nemlig Holocaust. I filmen følger vi Kitty som gjenopplever årene Anne Frank hadde i annekset, hvor hun følger sporene etter Anne til endestopet i konsentrasjonsleiren Bergen-Belsen. Jødene under andre verdenskrig er først og fremst et samfunnsfaglig opplegg, men som også kan knyttes til KRLE og kroppsøving.

Undervisningsopplegget består av åtte artikler med refleksjonsoppgaver med hensikt om å utdype de spørsmålene som reises av filmen. Aschehoug skriver at innholdet passer spesielt godt til ungdomstrinnet, og kan inkluderes i resten av undervisningen om andre verdenskrig.

Jeg vil nå ta for meg hver enkelt artikkel, med refleksjonsoppgavene eller spørsmålene som kommer avslutningsvis i seks av åtte artikler. Samtlige artikler starter med et introduksjonsavsnitt, som jeg presenterer innledningsvis til hver artikkel.

¹⁶⁸ Kunnskapsdepartementet, 2019.

4.1.1 Hvem er jøde?

«I filmen lurer Kitty på om hun er en jøde, for hun vet ikke hva en jøde er. Anne svarer at det å være jødisk er å ta et valg om å bære jødernes skjebne og historie. Men hva betyr det?». ¹⁶⁹

Artikkelen består av tre avsnitt som forklarer at de fleste blir jøder fordi de er født inn i en jødisk familie, og at en jødisk oppdragelse innebærer å lære om folkets historie, kultur og religion. Videre forklares det av man kan konvertere til jødedommen, og at det fantes 16,6 millioner jøder i verden i 1939, men at: «da krigen var over, var 6 millioner av dem borte.». ¹⁷⁰ Avslutningsvis blir dagens bosettelse av jødene presentert.

I refleksjonsoppgavene er det tre spørsmål:

1. Nesten halvparten av verdens jøder bor i Israel. Finn ut hvorfor så mange bor der.
2. Finn ut mer om det jødiske miljøet i Norge. Hvor ligger synagogene? Hvor mange tilhører trossamfunnene knyttet til synagogene? Hvordan oppleves det å være jøde i Norge i dag?
3. Teksten over sier noe om hvordan jødene definerer seg selv. Men hvordan definerte nazistene under andre verdenskrig jødene? Finn ut hva som skulle til for å bli forfulgt. ¹⁷¹

Første artikkel gir en introduksjon på hva det vil si å være jøder, og hvor mange jøder som finnes i dag. Spørsmålene som kommer avslutningsvis er mer rettet mot nåtiden, og er faktaorienterte hvor elevene skal finne hvorfor så mange jøder bor i Israel, og mer om det jødiske miljøet i Norge, som hvordan det er å være jøde i Norge i dag. Det tredje og siste spørsmålet er mer komplekst og avansert, og handler om hva som skjedde under andre verdenskrig, hvordan ble jødene definert da, og hva skulle til for å bli forfulgt? Samtlige spørsmål er dermed basert på å finne fakta, og noe som elevene kan finne svar på ved å bruke internett.

¹⁶⁹ Aschehoug, 2022.

¹⁷⁰ Aschehoug, 2022.

¹⁷¹ Aschehoug, 2022.

4.1.2 Hvorfor ble jødene behandlet så dårlig?

Kitty spør Anne om hvorfor nazistene plaget jødene. Da svarer Anne at det er sånt som ofte skjer mot minoriteter. Når noe går dårlig i samfunnet, er det minoritetene som får skylda. Anne nevner sigøynere i Europa, armenere i Tyrkia, namibierne i Afrika og apachene i Mexico som eksempler på minoriteter som har blitt behandlet dårlig opp igjennom historien. Under andre verdenskrig behandlet nazistene sigøynere – eller romfolket som de nå heter – på samme måte som jødene.¹⁷²

Den andre artikkelen handler om antisemittisme og fiendtligheten som jødene har opplevd gjennom store deler av historien. Det begynte som religion, men utviklet seg videre til rasisme og konspirasjonsteorier. Antisemittismen fantes lenge før Hitler og nazistene kom til makten, og det ble gradvis verre og verre å være jøde i Tyskland. Det blir vist et klipp fra filmen av Krystallnatt og jøder som ikke får delta på aktiviteter eller være på enkelte steder.

Avslutningsvis er det fire oppgaver som elevene kan jobbe med:

1. Lag et tokolonnenotat der du skriver viktige ord fra artikkelen i den venstre kolonnen og forklaringen i den høyre. Fyll gjerne på med flere ord fra andre artikler du leser i dette opplegget.
2. Konspirasjonsteorier finnes det mange av i dag også, både om jøder og andre. Vet du om noen?
3. Selv om man ikke snakker om menneskeraser lenger, eksisterer fortsatt rasisme. Gi noen eksempler.
4. Hva kan man gjøre for å motvirke rasisme i samfunnet i dag?

Artikkelen er godt forankret i den historiske beskrivelsen, bakgrunnen for antisemittisme og fiendtligheten mot jødene. Oppgavene har i likhet med første artikkel et større fokus på nåtiden. Den første oppgaven er en oppgave som kan gi elevene en god oversikt over viktige begreper. De tre andre oppgavene handler derimot om hvilke konspirasjonsteorier og former for rasisme som finnes i dag. Spesielt siste oppgave er svært relevant for de ytterpunktene som tidligere har blitt presentert: «Hva kan man gjøre for å motvirke rasisme i samfunnet i dag?» som igjen viser at det er helt tydelig hvordan historien til jødene anses

¹⁷² Aschehoug, 2022.

som et godt eksempel og utgangspunkt for videre diskusjon rundt nåtidens utfordringer rundt rasisme, slik som Short og Reed også hevder. Også Hagen og Eckmann kan se for seg at man gjennom historie kan skape en forbindelse til nåtid og egen livserfaring, som er en av de tre dimensjonene for historisk empati. Den affektive tilknytningen krever også at de to andre dimensjonene er på plass, og denne artikkelen sammen med de oppgavene er en god start for å dekke samtlige. Historien skaper igjen en åpning for å orientere seg i fortiden gjennom nåtiden, slik som Ferrer beskriver.

4.1.3 Hva var Holocaust og Jødene i Norge

De to neste artiklene har jeg valgt å slå sammen, fordi de handler om hva Holocaust var og hvordan det var å være jøde i Norge under andre verdenskrig, men uten oppgaver eller spørsmål til.

«Det Anne og familien opplevde, kalles Holocaust. Begrepet brukes om den systematiske forfølgelsen og utryddelsen av jøder som Nazi-Tyskland gjorde i forbindelse med andre verdenskrig.»¹⁷³

I den fjerde artikkelen forklares Holocaust som begrep, hvor også Shoah og hvorfor mange foretrekker det begrepet inkluderes: «Det som skjedde med jødene under andre verdenskrig, var rett og slett en katastrofe.»¹⁷⁴ Videre forklares det at Holocaust ikke er det eneste eksempelet på folkemord, men at nazistene forfulgte også romfolket under andre verdenskrig, og at det har skjedd flere folkemord etter Holocaust, hvor Rwanda, Srebrenica i Bosnia og Myanmar blir nevnt:

Holocaust er dermed ikke noe helt unikt som aldri kan skje igjen. Mennesker er fortsatt i stand til å gjøre helt forferdelige ting. Samtidig er omfanget av Holocaust større enn det verden noen gang har opplevd, og det har en helt spesiell plass i Europas historie.¹⁷⁵

Målet med Holocaust var å utrydde Europas jødiske befolkning, noe som utviklet seg gradvis.

¹⁷³ Aschehoug, 2022.

¹⁷⁴ Aschehoug, 2022.

¹⁷⁵ Aschehoug, 2022.

Lovene som ble innført etter at NASDAP kom til makten i Tyskland i 1933 er inkludert, og mange jødiske familier ble presset til å forlate Tyskland, noe som var utfordrende da antisemittismen var utbredt i andre land også. Jødene ble drept på flere måter, og konsentrasjonsleirene beskrives. Til slutt presenteres Auschwitz-Birkenau som den mest kjente utryddelsesleiren, hvor Anne Frank ble sendt.

Anne Franks dagbok gir oss et viktig innblikk i hvordan det var å leve som jøde i Amsterdam under andre verdenskrig. Men var det sånn i Norge også? Ble jødene forfulgt, arrestert og sendt i døden på denne måten? Det korte svaret er «ja».¹⁷⁶

Den fjerde artikkelen handler om hvordan Holocaust var i Norge. Hvor mange jøder som levde, ble arrestert og deportert og hvor mange som overlevde. Norge var et tryggere land å bo i, fordi de ikke hadde laget egne regler mot jødene. Likevel ble jødene trakassert, fikk ikke jobbe og arrestert, fordi holdningene mot dem var de samme som mange andre europeiske land hadde. Hendelsesforløpet i Norge beskrives, fra den systematiske forfølgelsen som begynte i Norge i 1942, til hvorfor jødene ikke flyktet fra Norge.

Artiklene gir en oversiktlig og tydelig forklaring på hva Holocaust var og hvordan det var i Norge. Det er spesielt interessant i den første artikkelen hvor Holocaust blir forklart som noe ikke-unikt – som noe som kan skje igjen. Det blir som en forklaring på hvorfor det er Holocaust vi lærer om, og ikke andre folkemord – fordi omfanget er så stort som det er, og at ingen andre folkemord er like stort som det Holocaust var.

4.1.4 Norges Anne Frank

Anne Franks dagbok er den mest kjente boka fra andre verdenskrig. Men også i Norge bodde det ei jødisk jente som skrev dagbok. Hun het Ruth Maier og var 22 år gammel da hun ble arrestert og sendt med båten «Donau» mot Auschwitz 26. november 1942.¹⁷⁷

Neste artikkel handler om 22 år gamle Ruth Maier som kom fra Østerrike til Norge i 1939, og

¹⁷⁶ Aschehoug, 2022.

¹⁷⁷ Aschehoug, 2022.

ble sendt med skipet Donau til Auschwitz i 1942. Artikkelen beskriver hennes liv i Norge og hvor hun gjemte seg. Det er også tatt med et utdrag fra en av hennes dagbøker som ble skrevet i 1938:

Det er tidlig, ikke et menneske på gaten. En jøde, ung og velkledd, kommer rundt hjørnet. To SS-menn dukker opp. Den ene og deretter den andre gir begge jøden en ørefik, han vakler ... holder seg om hodet ... går videre.

Jeg, Ruth Maier, 18 år gammel, spør nå som menneske, spør verden som menneske, om slikt skal få skje ... Jeg spør hvorfor slikt er tillatt? Hvorfor en germaner, en tysker, har lov til å gi en jøde en ørefik av den enkle grunn at han er tysker, den andre jøde!

Jeg snakker ikke om pogromer, om trakassering av jøder. Om å knuse vinduer, plyndre boliger ... Det er ikke der den bunnløse sjofelheten kommer til uttrykk.

Men nettopp i denne ørefiken. Hvis det finnes en Gud ... jeg tror ikke på det og jeg kaller ham nødvendig ved navn ... men nå må jeg si til ham der oppe ... hvis det finnes en Gud: Denne ørefiken må sones med blod ... med ... hva må ikke denne ørefiken sones med!!!

Og jeg sier det til dere alle sammen, dere ariere, engelskmenn, franskmenn som tolererer dette: Denne ørefiken har dere ansvaret for, for dere har latt den skje.¹⁷⁸

Det hele avsluttes med to oppgaver:

1. Finn likheter og forskjeller mellom Ruth Maier og Anne Frank
2. Les utdraget fra Ruth Maiers dagbok. Hvorfor tror du denne ørefiken gjorde så sterkt inntrykk på Ruth?¹⁷⁹

En av bøkene i FN sitt undervisningsopplegg handler også om Ruth Maier. I teksten til Aschehoug beskrives hennes liv, og avsluttes med å skulle sammenligne Ruth Maier og Anne Frank – fordi begge var unge jenter som skrev dagbok. Siste oppgave handler om den affektive dimensjonen av historisk empati; hvorfor tror du denne ørefiken gjorde et så sterkt inntrykk på Ruth? Her handler det både om perspektivtaking og den affektive koblingen vi

¹⁷⁸ Aschehoug, 2022.

¹⁷⁹ Aschehoug, 2022.

kan gjøre til den historiske personen. I forkant av dette har elevene også fått en historisk kontekstualisering, både i denne artikkelen, men også i de foregående artiklene. Aschehoug har gjort frem til nå et godt forsøk på å inkludere de tre dimensjonene for historisk empati.

4.1.5 Minnesmerker

I konsentrasjonsleiren der Anne Frank døde, finnes det nå et minnested som Kitty og Peter besøker i filmen. I tida etter andre verdenskrig har det blitt reist mange minnesmerker etter jødene som døde i Holocaust. De har form som monumenter, gatekunst og museer.¹⁸⁰

I denne artikkelen blir det redegjort for to av Holocausts minnesmerker: minnesmerket over Europas myrdete jøder i Berlin og monumentet til minne om deporterte norske jøder i Oslo. Det blir forklart at minnesmerker er steder hvor folk oppholder seg, og gjerne ikke tenker over hvorfor de er der, og at de kan bli til turistattraksjoner som man må besøke, uten å egentlig ha noe forhold til det.

Til slutt er det en oppgave hvor elevene skal snakke om «hva tenker du om det som skjer på bildene under?». Her er det to bilder, hvor det første er av Holocaust-monumentet i Berlin, hvor det er personer som står på toppen og klatrer på betongklossene. Bildeteksten sier blant annet: «Synes du det er greit å klatre og hoppe på disse klossene? Hvorfor, eller hvorfor ikke?». Det andre bildet er av appen Pokémon Go med bildeteksten: «Synes du det er greit å spille Pokémon Go på en gravplass eller ved andre minnesmerker? Hvorfor, eller hvorfor ikke?». ¹⁸¹

Denne delen handler mer om å bevisstgjøre eleven på hvordan man burde forholde seg til minnesmerker, hvor respekt er en viktig del i påminnelsen av historien.

¹⁸⁰ Aschehoug, 2022.

¹⁸¹ Aschehoug, 2022.

4.1.6 Snublesteiner

«Snublesteiner er minnesmerker over ofrene for nazismen under andre verdenskrig».¹⁸²

Snublesteiner handler om verdens største minnesmerke, og artikkelen gir en god beskrivelse av dem: «Tanken er at når vi «snubler» over en slik stein der vi selv bor, vil vi bli minnet på at Holocaust handler om levende mennesker som bodde akkurat her, og ikke om en ukjent gruppe mennesker på et sted langt borte».¹⁸³ Avslutningsvis henvises det til nettsiden snublestein.no, hvor det stilles spørsmål om det finnes noen snublesteiner der du bor. Til slutt er det tre oppgaver som elevene kan jobbe med:

1. Se på de tre snublesteinene for Isak, Harry og Eva på bildet over. Hva får du vite om dem ved hjelp av denne korte informasjonen?
2. Finn ut mer om de tre ved hjelp av å søke på snublestein.no [ekstern lenke].
3. Finn ut om det finnes noen snublesteiner på ditt hjemsted eller i nærheten. Velg én og lag en presentasjon av personen.¹⁸⁴

I likhet med Aschehoug har også FN en oppgave om snublesteiner i Norge, som ble presentert tidligere. Ulikt fra FN forankres Aschehougs oppgave langt mer i en informativ tekst om snublesteiner over hele Europa og gir en grundig forklaring rundt disse. I denne delen handler det utelukkende om å lære om ofre under folkemordet, og det å forstå at det var mennesker som ble drept, og ikke bare tall.

4.1.7 Hvordan vet vi det?

Over 80 år har gått siden andre verdenskrig begynte. På den tiden fantes ikke internett og ingen dokumenterte alt de gjorde på sosiale medier. Så hvordan vet man hva som foregikk? Er man helt sikre på at den systematiske utryddingen av jødene virkelig skjedde?¹⁸⁵

¹⁸² Aschehoug, 2022.

¹⁸³ Aschehoug, 2022.

¹⁸⁴ Aschehoug, 2022.

¹⁸⁵ Aschehoug, 2022.

Siste artikkel handler om kildene fra andre verdenskrig og Holocaust, og at dette er en av de best dokumenterte hendelsene. Det blir forklart at man har funnet hundretusener av brev, notater, dagbøker, taler, skisser, planer, ordre, regninger og tilståelser, i tillegg til fotografier og konsentrasjonsleirer og massegraver. Det som likevel vektlegges sterkt er beskrivelsene fra jødene som overlevde, hvor Samuel Steinmann trekkes inn, som var den siste overlevende norskfødte jøden frem til han døde i 2015.

Oppgavene er:

1. Finn ut mer om Samuel Steinmann.
2. Finn ut mer om hvordan din egen familie hadde det under krigen. Har familien din tatt vare på noe fra den tida?¹⁸⁶

Her trekkes det kildekritiske aspektet inn. Hvor får vi kildene våre fra, og hva er de viktigste kildene? Det handler også om de overlevende, hvor Samuel Steinmann, en frontfigur på i Norge presenteres. Oppgavene handler igjen om å lete etter fakta, og elevene skal bruke internett og snakke med familien sin.

Undervisningsopplegget *Jødene under andre verdenskrig* presenterer sentrale deler av den historiske hendelsen, noe som dannet et godt grunnlag for den historiske kontekstualiseringen. Historien blir plassert i sin egen tid, hvor det også dannes grunnlag for å få en dypere forståelse for datidens politiske normer, slik som Endacott og Brooks forklarer den historiske dimensjonen. Det er likevel ikke bare en ren fremleggelse av historisk fakta, men krever at elevene deltar aktivt underveis, med faktaorienterte spørsmål som også gir utgangspunkt for videre refleksjon.

Også den andre dimensjonen for historisk empati, altså perspektivtakingen, kommer tydelig frem i Aschehougs undervisningsopplegg. Et eksempel på perspektivtakingen er artikkelen om Ruth Maier, og hvorfor elevene tror den ørefiken gjorde så sterkt inntrykk på henne. Her må elevene forsøke å forstå Maiers perspektiv gjennom hennes utdrag fra dagboken. Elevene har allerede fått informasjon om jødernes daværende situasjon i Norge, og kan med det som bakgrunn ha et bedre utgangspunkt til å kunne innta Maiers perspektiv.

¹⁸⁶ Aschehoug, 2022.

Den tredje dimensjonen, altså den affektive tilknytningen er mindre til stede i undervisningsopplegget. Aschehoug fokuserer mer på den historiske kontekstualiseringen og perspektivtakingen, fremfor de historiske personenes forutsetninger for å ta valg eller at elevene aktivt skal få en forståelse for de valgene gjennom sine egne livserfaringer og verdenssyn.

4.2 Ta valg – et rollespill

Ta valg – et rollespill er et læringsløp som skal vare i to timer. Det er et tverrfaglig rollespill som dekker kompetansemål fra samfunnsfag, norsk og KRLE. I lærerveiledningen står det at det kan være en fordel hvis elevene vet litt om jødene under andre verdenskrig, men de burde heller ikke vite for mye, slik at valgene i rollespillet blir for enkle. Elevene skal lage seg en rolle de kan leve seg inn i, hvor de skal ta valg slik som de tror denne rollen ville gjort: «Det finnes ingen rette eller gale svar, det handler om å kjenne på følelsene sine og diskutere seg fram til avgjørelser.».¹⁸⁷ Læreren får utdelt et manus som skal gjenfortelles til hver del av rollespillet. Læringsløpet består av ni sider, hvor jeg først vil gjennomgå dem enkeltvis, og beskrive manuset som læreren har. Jeg vil derfor strukturere presentasjon av undervisningsopplegget i samme sideinndeling som Aschehoug har gjort.

Første side er innledning, hvor Aschehoug forklarer hva som er hensikten med rollespillet: å gi et innblikk i hvordan det var å være jøde i Norge under andre verdenskrig: «Uten å helt forstå hva som foregikk, ble man stilt overfor valg som fikk store konsekvenser.».¹⁸⁸ Elevene skal gjennom rollespillet oppleve tre valgsituasjoner, som til slutt vil gi hver og en av dem en skjebne. Hele rollespillet skal gå over en dobbeltime, og på den første blir nødvendig utstyr for opplegget presentert.

Den andre siden er introduksjon til rollespillet: «Året er 1940. Det bor ca. 2100 jøder i Norge. Nå skal du få lære litt om deres skjebne under andre verdenskrig.».¹⁸⁹ I manuset forklares det at Norge ble okkupert i 1940, hvor kontrollen av jødene startet umiddelbart. De måtte levere inn radioene sine og mistet etter hvert arbeidstillatelse, hvor jødiske

¹⁸⁷ Aschehoug, 2022.

¹⁸⁸ Aschehoug, 2022.

¹⁸⁹ Aschehoug, 2022.

forretninger i Trondheim ble beslaglagt og eierne arrestert. Jødeparagrafen og deportasjonen av jødene i 1942 er også inkludert.

På den tredje siden skal elevene skal nå lage sin egen rolle. De skal da lage rolleark, hvor de skal forme et A4-ark som en bok, hvor de på venstre side skal skrive navn, alder, adresse og yrke eller hvilken skole de går på. Her står det også forslag til vanlige jødiske navn og yrker på denne tiden. På høyre side skal de skrive litt mer om hva rollen bryr seg om:

- Hva liker du å gjøre på fritiden?
- Hva drømmer du om å bli?
- Hvor håper du å være om fem år?
- Hva liker du best å spise?
- Er den jødiske troen viktig for deg?
- Hva tenker du om krigen?¹⁹⁰

Etter at de har laget hver sin rolle skal de i grupper på fire introdusere rollene for hverandre og finne ut hvordan de kjenner hverandre; er de i familie, venner, går de på samme skole, jobber sammen eller går de i samme synagoge? Deretter skal de finne en ting som de har til felles og en ting de liker å gjøre sammen.

På side fire introduseres krigen i Norge, hvor rollenes liv blir endret. Elevene skal høre eller lese talen som Vidkun Quisling holdt da Nasjonal Samling tok over regjeringmakten og han ble regjeringssjef. I overgangen til neste side står det i manuset: «Snart var alle aviser og norsk radio kontrollert av okkupasjonsmaktene, og alt av nyheter farget av hva nazistene ville at du skulle vite.»¹⁹¹

Elevene skal gjennom rollespillet ta tre valg, og på den femte siden skal det første valget tas. Det er mai i 1940, og læreren forklarer elevene at alle norske jøder får beskjed om å levere inn radioene sine. Uten den vil man kun få vite det tyskerne vil man skal vite, men beholder man radioen risikerer man å bli satt i fengsel. Gruppene har en radio på deling og må sammen ta et valg. De som velger å beholde radioen blir skrevet opp på tavlen og får en merknad. Til slutt forklarer læreren hva som kan skje med de som beholder radioen, og

¹⁹⁰ Aschehoug, 2022.

¹⁹¹ Aschehoug, 2022.

konsekvensene av å ikke beholde radioen.

På side seks skal elevene ta sitt andre valg; det er nå blitt januar i 1942, møter du opp på politistasjonen og lar deg registrere? Læreren forklarer at alle jøder får legitimasjonen stemplet med en «J» og at de som ikke gjør det har ikke lenger gyldig pass. Gruppene skal diskutere før hver rolle skal ta sitt eget valg. De som lar seg registrere får en «J» plassert over hele personlighet de har skrevet for rollen sin. De som ikke lar seg registrere blir skrevet på tavlen, og de som står der fra før vil få et kryss ved siden av navnet sitt. Til slutt utdypes det at dette var den systematiske gjennomgangen av jødene hvor styresmaktene fikk vite yrker, adresser og navn, noe som senere ble brukt for å konfiskere eiendeler, arrestere og sende jøder til dødsleirer.

Det tredje valget og siste valget skal tas på side syv. Vi spoler frem til oktober i 1942, legger du på flukt? Alle som spiller en mannlig rolle over 15 år med «J» i passet sitt blir anholdt og plassert på en side i klasserommet. Nå er de som er anholdt i samme gruppe, og de som fortsatt er hjemme skal fortsette å diskutere med gruppene sine. De som er anholdt må bestemme seg for om de skal forsøke å flykte fra fengsel, og de som bor hjemme må bestemme seg for om de legger på flukt eller velger å holde på håpet om at det kan ikke bli verre enn det er. De som har bestemt seg for å flykte blir trillet terning på, og kun de som triller 5 eller 6 får flykte til Sverige. De som ikke kommer seg til Sverige blir anholdt sammen med resten.

På den åttende siden spoler vi frem til november i 1942, og elevene får presentert sin skjebne. De tre skjebnene er da: de som flyktet, de som ble igjen hjemme, de som ble anholdt. Til slutt skal elevene reflektere over sin rolles skjebne: «Ta et øyeblikk. Kjenn på hva du tenkte om rollen da du startet dette rollespillet. Er hen der du trodde hen ville være? Hva skjedde med alle drømmene dine? Hva føler du nå? Når du er klar, gå tilbake til gruppen din på fire.»¹⁹²

Den niende og avsluttende siden er viet etterarbeid:

¹⁹² Aschehoug, 2022.

Hvordan følte det å ta valget om å legge på flukt eller ikke? Hvordan tror du det er å starte på nytt i et annet land? Hvordan gikk det med rollen din etterpå, tror du? For de av dere som ikke kom dere ut: Hvordan følte det å vite at du skulle om bord i et skip som ikke kom til å ta deg med hjem igjen?

Har dere lært noe dere ikke visste om norsk historie av å spille dette spillet?¹⁹³

Elevene skal så i grupper eller i plenum diskutere hvordan de opplevde rollespillet. Hvordan var det å ta slike valg, og hva synes de om å få navnet sitt skrevet opp hvis de ikke gjorde som de fikk beskjed om? Det stilles også spørsmål som om det kan være lurt å ikke alltid gjøre som myndighetene ber om, og hvordan man kan vite hva man burde gjøre.

Rollespillet gir et historisk innblikk i hvordan det kunne være å være jøde under andre verdenskrig i Norge, samtidig som elevene skal posisjonere seg slik at de er en del av historien. Hele læringsløpet er forankret i historisk kunnskap og informasjon, som elevene får tildelt underveis, men Aschehoug legger også opptil at dette kan være en del av et større prosjekt, og at elevene gjerne kan ha bakgrunnsinformasjon om den historiske hendelsen.

Rollespillet klarer å inkludere de tre dimensjonene for historisk empati. Det inkluderer en kunnskapsstrøm, som er den historiske kontekstualiseringen. Gjennom rollespillet tilegner elevene seg en dypere forståelse av de moralske, politiske og kulturelle normene som var i tidsperioden. Med manuset som læreren anvender introduseres nettopp elevene for de mest sentrale elementene.

Den andre dimensjonen som er tydelig til stede i dette læringsløpet er perspektivtaking. Som tidligere beskrevet handler det om at man har en forståelse for andres levde erfaringer, liv og valg som de har tatt i de ulike situasjonene. Rollespillet plasserer elevene i en posisjon hvor de skal innta ulike roller som de selv utformer, men innenfor gitte ramme. De rammene som settes er klare, og den historiske kontekstualiseringen er tilfredstillende for at de skal kunne ta de valgene de tar, samtidig som de får en forståelse for hvor utfordrende det kan ha vært å skulle ta valg andre verdenskrig.

Den tredje dimensjonen som handler om den affektive tilknytningen, ser man spesielt

¹⁹³ Aschehoug, 2022.

tydelig i etterarbeidet av læringsløpet. Den affektive tilknytningen er tydeligere til stede enn i det foregående undervisningsopplegget, og utgjør en stor del av hele dette rollespillet. Ulike spørsmål som hvordan det kan ha følt å oppleve alt det som de norske jødene under folkemord har opplevd skaper refleksjon og ettertanke hos elevene. De har som sagt fått dekket de to andre dimensjonene, noe som gjør at den affektive tilknytningen kan komme på en mer naturlig måte for flere. Det er også med på å skape en forståelse av de levdes valg og opplevelser, utfra deres situasjoner og følelsesmessige vilkår. Aschehougs leverer et undervisningsopplegg som danner et godt utgangspunkt for danning gjennom Endacott og Brooks' modell for historisk empati.

Kapittel 5: Konklusjon

Jeg har i denne oppgaven undersøkt hvorfor vi skal undervise om Holocaust. I gjennomgangen av didaktisk teori har jeg funnet ulike perspektiver på formål og forventninger rundt hva elever kan oppnå gjennom holocaustundervisningen. For å kunne danne et bilde av hvordan vi underviser om Holocaust i den norske skole har jeg gjort en kvalitativ analyse av et utvalg undervisningsressurser på internett.

Den didaktiske teorien har vist store motsetninger i formålet med holocaustundervisningen. Teoridebatten viser ytterpunkter av perspektiv som at Holocaust skal bli undervist som en historisk hendelse, hvor det viktigste er den historiske faktakunnskapen, til at holocaustundervisningen skal fungere nærmest som en vaksinasjon mot rasisme og fremmedfiendtlighet. Mellom de ytterpunktene er de som hevder at å undervise om Holocaust kan knyttes til demokrati og medborgerskap, slik som læreplanen etterspør.

Jeg konkluderte gjennom Endacott og Brooks at historisk empati var nøkkelen til suksess – skal vi lære noe av fortiden for nåtiden er historisk empati den avgjørende faktoren. Historisk empati inkluderer et kognitivt og affektivt engasjement rundt historiske figurer og hendelser. For å utvikle historisk empati må derfor undervisningen inkludere tre dimensjoner: historisk kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv tilknytning.

Det innebærer å plassere historien i sin egen tid, hvor man får en dypere forståelse for datidens politiske og kulturelle normer – å studere fortidens annerledeshet. Undervisningen må også skape en forståelse for de historiske personenes levde erfaringer og holdninger – å innta de levdes perspektiv. For å oppfylle dimensjonene for historisk empati må man også kunne hensyn til hvordan de historiske personenes opplevelser kan være påvirket av følelsesmessige reaksjoner – å skape forbindelser til egne livserfaringer.

Et annet konsept som dukket opp i teorilitteraturen og i læreplanen var nåtidsorienteringen, som Ferrer formulerte som: «utgangspunktet er ikke lenger å lære av en fortid som ligger bak oss, men å forstå nåtiden gjennom fortiden»¹⁹⁴. Ferrers kritikk av nåtidsorienteringen handlet om at man ser fortid gjennom nåtid, fremfor å forstå historie som det

¹⁹⁴ Ferrer, 2022, s. 295.

fremmedartede – altså noe som kan vise oss en annen verden. Klarer vi heller å forstå at vi ikke bare er historieskapte, men også historieskapende vil det kunne oppstå demokratisk dannelse.

Derfor – historisk empati og å lære om historie som fortiden i all sin annerledeshet vil være hensiktsmessig for å danne en forståelse for demokrati og medborgerskap – slik læreplanen etterstreber.

Med dette som bakgrunn har jeg analysert undervisningsressurser utformet av FN og Aschehoug. FN som en av verdens største og viktigste plattform for internasjonal politikk, og Aschehoug som en av landets største forlag.

FN har utarbeidet fire undervisningsopplegg som jeg har analysert, og resultatet er nesten oppsiktsvekkende ahistorisk. Samtlige undervisningsopplegg handler om føleri og koble fortid til nåtid – som en slags rendyrking av den nåtidsorienterte og ahistoriske historieundervisningen som LK20 er kritisert for å oppmuntre til.

Men – desto mer overraskende er det å se Aschehoug – med undervisningsopplegg påfallende ulikt det FN tilbyr. Gjennom bruk av historisk kontekstualisering, perspektivtaking og affektiv tilknytning lykkes undervisningsoppleggene – målt mot modellen til Endacott og Brooks for historisk empati.

Funnene viser til markante forskjeller i forståelsen av hvordan vi burde undervise om Holocaust. Fra FN sine fire undervisningsopplegg, som i hovedsak fokuserer på det affektive, og nåtidsorienteringen, hvor det historiske aspektet sviner hen, til Aschehoug sine to utvalgte undervisningsressurser hvor dimensjonene for historisk empati er godt integrert. FN og Aschehougs undervisningstilbud fremstår nærmest som to motpoler, i likhet med den didaktiske teoridebatten jeg har redegjort for i denne oppgaven. Med bakgrunn for den universaliseringen som folkemordet blir utsatt for er det noen potensielle fallgruver man kan gå i ved planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Kverndokk hevder at folkemordet har blitt det ultimate moralske referansepunktet i nåtiden, noe som vises i FNs undervisningsopplegg. Holocaust er også den eneste historiske hendelsen som blir nevnt i læreplanen, og slik som FN lader flere av sine spørsmål kommer

også den kollektive enigheten om folkemordet frem. Hvorfor er det viktig å lese om Holocaust, hvorfor vekker Holocaust så mange følelser, og hvilken betydning har Holocaust for oss i dag? Som tidligere forklart: FN stiller med dette elevene store spørsmål, som vil være utfordrende for dem å svare på. Elevene har i forkant fått lite innsikt i den historiske empirien – altså den første dimensjonen i modellen for historisk empati. Det er derfor vanskelig å skulle rettferdiggjøre slike spørsmål. FN gir et inntrykk av at historien skal tjene nåtiden – hva kan vi lære av det som har skjedd, og hvilken betydning har historie for oss i dag?

Aschehoug på sin side treffer godt. Både med artiklene, oppgavene og rollespillet. Det er tydelig forankret i et mål om å danne historisk empati, og blir gjort i en rekkefølge som er fornuftig. Gjennom deres undervisningsopplegg handler det først og fremst om den historiske kontekstualiseringen. Det ligger ikke en forventning om at elevene skal bli eller må bli truffet av den historiske hendelsen på en affektiv måte – men de kan. Som Karn forklarer – det kognitive og affektive, hjerne og hjerte spiller sammen. Den kliniske avstanden til den historiske hendelsen blir ikke en utfordring, samtidig som elevene ikke opplever skyld i det som har hendt.

Som tidligere beskrevet: Holocaust er blitt det ultimate symbol på rasisme. Hvordan vi underviser om Holocaust kan også knyttes til den langt større diskusjonen; hvordan underviser vi historie? Læreplanen skaper en forventning om at historiefaget skal tjene følgende: nåtiden, fremtiden og demokratiet. Vi skal derfor ikke lære historie ved å studere de samfunn som var. Vi skal studere de samfunn som var for å lære hva vi skal eller ikke skal gjøre. Nåtidorienteringen er sterk i læreplanen, og i flere av undervisningsoppleggene som er blitt presentert. Læreplanen fordrer at historie skal kunne knyttes til nåtid, slik som i kompetansemålet hvor elevene skal kunne redegjøre for årsaker og konsekvenser av folkemord som Holocaust, samt reflektere over hvordan ekstreme holdninger og handlinger som dette kan forebygges.¹⁹⁵ Dette reduserer ikke bare Holocaust som historisk hendelse, men også den historiske fortellingen. Historie blir derfor et konsept som skal tjene nåtiden – hvor historien forenkles og nedskaleres til sjablonger med budskap om hvordan vi skal leve våre liv og betrakte verden. Historie burde heller handle om å studere fortidens

¹⁹⁵ Kunnskapsdepartementet, 2019.

annerledeshet – altså den mangetydige og komplekse fortellingen som fortiden har å tilby oss. For det er først da kan vi lære noe av historie – for fremtiden.

Litteraturliste

- Aschehoug. (2022, 31. oktober). *Hvor er Anne Frank?* Hentet 3. januar 2024 fra [https://aunivers.no/innhold/produkt/271516-apne-ressurser?f={%22hs%22:\[233196\]}](https://aunivers.no/innhold/produkt/271516-apne-ressurser?f={%22hs%22:[233196]})
- Aschehoug. (u.å.-a). *Aschehoug univers*. Hentet 26. mars 2024 fra <https://skole.aschehoug.no/aschehoug-univers>
- Aschehoug. (u.å.-b). *Nærmere høst*. Hentet 15. desember 2023 fra <https://aschehoug.no/naermere-host>
- Aschehoug. (u.å.-c). *Om oss*. Hentet 26. mars 2024 fra <https://skole.aschehoug.no/kundeservice/om-oss>
- Banik, V., & Kjøstvedt, A. (2022). Kollektive minner og universalisering. Holocaust i den nye norske læreplanen for grunnskolen. *Nordidactica*, 12(2022:3), 149.
- Eckmann, M. (2015). Is Teaching and Learning about the Holocaust Relevant for Human Rights Education? In *As the Witnesses Fall Silent: 21st Century Holocaust Education in Curriculum, Policy and Practice* (s. 53–65). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-15419-0_4
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41–58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Ferrer, M. (2022). Demokratisk dannelse gjennom historie. I Børhaug, K., Hunnes, O. R., & Samnøy, Å. (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 289-304). Fagbokforlaget.
- FN. (2023, 4. juli). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. <https://fn.no/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklæring-om-menneskerettigheter#Verdenserklæringenommenneskerettigheterifulltekst-1>

FN. (2021, 1. juni). *Holocaust i Norge*.

<https://fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/holocaust-i-norge>

Gjengstø, E. R. (2012, 7. oktober). Nærmere høst, av Marianne Kaurin. *Ellikkens bokhylle*.

<https://ellikkensbokhylle.blogspot.com/2012/10/nrmere-hst-av-marianne-kaurin.html>

Gross, M. H., & Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan* (s.

51–56). <https://doi.org/10.1177/0031721718775680>

Hagen, F. S. (2016). «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 [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.

<http://hdl.handle.net/11250/2481536>

Hagen, F. S. (2022). *Antirasisme etter Auschwitz: Didaktiske refleksjoner om Holocaust som antirasistisk verktøy i den norske skolen* [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på

Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/3035747>

Hamar Dagblad. (2000, 27. januar). – Jødeutryddelsen ingen tilfeldighet.

Holmberg, M., Golombek, G., Tankus, R., Korn, S., Steinmann, S., & HL-senteret. (2010). 26. november : fire fortellinger fra det norske Holocaust, basert på intervjuer med Gerd Golombek, Rosa Tankus, Siegmund Korn og Samuel Steinmann. No comprendo press
HL-senteret.

IHRA. (2019). *Anbefalinger for undervisning om Holocaust*.

<https://www.holocaustremembrance.com/sites/default/files/inline-files/Anbefalinger%20for%20undervisning%20om%20Holocaust%20.pdf>

Kalsås, V. F. (2022). Mellom historiske lærdomar og historisk tenking. *Acta Didactica Norden*, 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9096>

Karn, A. (2012). Toward a Philosophy of Holocaust Education: Teaching Values without Imposing Agendas. *The History Teacher (Long Beach, Calif.)*, 45(2), 221–240.

- Kaurin, M. (2012). *Nærmere høst*. Aschehoug.
- Kinloch, N. (2001). Parallel catastrophes? Uniqueness, redemption and the Shoah. *Teaching History (London)*, 104, 8–14.
- Kjøstvedt, A. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I Ferrer, M., & Wetlesen, A. (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153-163). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Kverndokk, K. (2011). «Eg veit eg burde grine, alle de andre grin jo.» På skoletur til Auschwitz. I Nilssen, T. R., & Lenz, C. (2011). *Fortiden i nåtiden : nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 145-160). Universitetsforlaget.
- Kvernmo, N. B. (2022). *Hvordan blir holocaust fremstilt i lærebøker på ungdomstrinnet fra 1950 til i dag?* [Bacheloroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3002249/no.ntnu:inspera:110857160:50631301.pdf?sequence=1>
- Larsen, D. E. U. & Nilsen, T. T. (2018, 28. november). Læreplan uten Holocaust. *Klassekampen*. <https://klassekampen.no/utgave/2018-11-28/laereplan-uten->

- Levy, D., & Sznajder, N. (2006). *The Holocaust and Memory in the Global Age*. Temple University Press.
- Lindahl, L. (2018). *Jenta i veggen : I skjul for nazistene*. Cappelen Damm.
- Nymo, M. F. (2022). *Holocaust I lærebøker: En kvalitativ innholdsanalyse av historiebruken til fire lærebøker om temaet holocaust* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/3002225/no.ntnu:inspera:110857160:52287813.pdf?sequence=1>
- Salmons, P. (2010). Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum. *Teaching History*, 141, 57–63.
- Short, G., & Reed, C. A. (2004). *Issues in Holocaust education*. Ashgate.
- Stranger, S. (2018). *Leksikon om lys og mørke : roman*. Aschehoug.
- Stray, J. H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-24444>
- Sætra, E., & Stray, J. H. (2019). Læreplan og demokrati: Om lærernes bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratipedagogisk perspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 3–18. <https://doi.org/10.7577/njcie.2440>
- Søbye, E. (2003). *Kathe, alltid vært i Norge: biografi*. Oktober.
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education-A Tool on Whose Terms?*. UN. <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Hva er fagfornyelsen? *Statsforvalteren*. <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/c60e220c9c134eff96fdc53a7d79781a/hva-er-fagfornyelsen.pdf>
- Vestbø, A. (2014). *Øverst på nazistenes liste : historien om Moritz Rabinowitz (1887-1942)*. Spartacus.

VG. (2003, 25. februar). Vi kan ikke glemme!

Figurliste

- Figur 1. Fra «An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy.»
av J. Endacott og S. Brooks, 2013, *Social Studies Research & Practice*, 8(1), s. 44
(<https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>). 30
- Figur 2 og 3. Fra «Holocaust i Norge» av FN, 2021.
(<https://fn.no/undervisning/undervisningsopplegg/holocaust-i-norge>)..... 55