

Hagen, F. S. (2022). Men hvorfor jødene? En sentral utfordring ved den universalistiske didaktiseringen av Holocaust. I: K. Smith (Red.), *Inquiry as a bridge in teaching and teacher education. NAFOL 2022* (s. 39–60). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa120402>

2

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

Fredrik Stenhjem Hagen, Høgskulen på Vestlandet

## SAMMENDRAG

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

**Nøkkelord:** Holocaust, antisemittisme, dannelse, historiedidaktikk, antirasisme

### ABSTRACT

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

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

### INNLEDNING

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

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

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

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

## **BAKGRUNN OG TEORETISK RAMME**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **METODISK TILNÆRMING**

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

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

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

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

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

4 Se vedlegg A for en fullstendig oversikt over bildene.

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

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

## **ELEVERS BESKRIVELSER AV JØDENE I HISTORIEN OM HOLOCAUST**

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

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



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

### **Fra skole C:**

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

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

*Elev 2C: Ja.*

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

*Elev 2C: Nei.*

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

*Elev 1C: Nei.*

*Intervjuer: Hvorfor ikke det?*

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

*[...]*

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

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

*Intervjuer: At det har med hudfarge å gjøre?*

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

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

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

*Elev 3C: Ja.*

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

*Elev 2C: En blanding.*

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

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

### **Fra skole A:**

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

*Elev 4A: Ja, de var på bunn.*

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

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

### **Fra skole B:**

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

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

*Elev 2B: Jeg vet ikke jeg.*

*Elev 1B: Jeg tror ikke det var greit.*

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

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

### **Fra skole D:**

*Elev 3D: Det er en folkegruppe også.*

5 Sitatet er hentet fra gruppe B-1.

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

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

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

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

*[...]*

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

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

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

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

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

### **Fra skole D:**

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

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

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

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

6 Sitatet er hentet fra gruppe D-3.

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

**Skole A:**

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

**Skole B:**

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

**Skole C:**

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

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

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

*Han var jo jøde selv.*

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

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

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

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

## DISKUSJON AV FUNN

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

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

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

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

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

## IMPLIKASJONER FOR UNDERVISNING

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



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

At Holocaust brukes som et eksempel for å forstå både rasisme, ondskap og intoleranse, er ikke i seg selv problematisk, men funnene i denne artikkelen viser at konsekvensene av denne universalistiske didaktiseringen kan være det. At de jødiske og antisemittiske særtrekkene ved Holocaust tones ned i problematisk grad, er ikke en ønsket konsekvens, men det er heller ikke et ukjent fenomen. Gray (2014) beskriver dette som av-jødifiseringen<sup>7</sup> av Holocaust, og forstår det som en forlengelse av at det kulturelle minnet om Holocaust er i endring. Gray (2014) beskriver hvordan i dag hverken er tabubelagt eller ukjent. I stedet er Holocaust kontinuerlig til stede i Vestens kultur. Baksiden av denne tilstedeværelsen er, ifølge Gray (2014), at Holocaust trivialiseres, og at det dermed blir vanskeligere å forstå Holocaust som en historisk hendelse.

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

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

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

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

## REFERANSER

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet (2002). *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002–2006)*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/krd/pla/2002/0001/ddd/pdfv/157060-handlingsplan.pdf>
- Barbour, R.S. & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. I: B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research methods in the social sciences* (s. 41–48). SAGE Publications.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 85–116.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2010). "You can form your own point of view": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with history. *Teachers College Record*, 112, 142–181.
- Barton, K.C. & McCully, A.W. (2012). Trying to see things differently»: Northern Ireland students' struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 40(4), 371–408.
- Bauman, Z. (1997). *Moderniteten og Holocaust*. Vidarforlaget.
- Berenbaum, M. (Red.) (1996). *The "Willing Executioners" / "Ordinary Men" debate*. United States Holocaust Memorial Museum. [https://www.ushmm.org/m/pdfs/Publication\\_OP\\_1996-01.pdf](https://www.ushmm.org/m/pdfs/Publication_OP_1996-01.pdf)
- Berggren, E.B., Bruland, B. & Tangestuen, M. (2020). *Rapport frå ein gjennomgang av Hva visste hjemmefronten?* Dreyers forlag.
- Brakstad, I.V. (2021). *Etter folkemordet 1945–*. Samlaget.
- Browning, C.R. (2011). *Revisiting the Holocaust perpetrators. Why did they kill?* The University of Vermont. [https://bhecinfo.org/wp-content/uploads/Revisiting-the-Holocaust-Perpetrators\\_Why-Did-They-Kill.pdf](https://bhecinfo.org/wp-content/uploads/Revisiting-the-Holocaust-Perpetrators_Why-Did-They-Kill.pdf)
- Confino, A. (2014). *A world without Jews: The Nazi imagination from persecution to genocide*. Yale University Press.
- Corell, S. (2021). *Likvidasjonen: Historien om holocaust i Norge og jakten på jødisk eiendom*. Gyldendal.

- Davis, B.L. & Rubinstein-Avila, E. (2013). Holocaust education: Global forces shaping curricula integration and implementation. *Intercultural Education*, 24(1–2), 149–166.
- Driel, B. van (2003). Some reflections on the connection between Holocaust education and intercultural education. *Intercultural Education*, 14(2), 125–137.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58.
- Foster, S. (2020). To what extent does the acquisition of historical knowledge really matter when studying the Holocaust? I: S. Foster, A. Pearce & A. Pettigrew (Red.), *Holocaust education* (s. 28–49). University College London.
- Foster, S., Pearce, A. & Pettigrew, A. (2020). *Holocaust education*. UCL Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv15d7zpf>
- Foster, S., Pettigrew, A., Pearce, A., Hale, R., Burgess, A., Salmons, P. & Lenga, R.A. (2016). *What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools*. UCL Center for Holocaust Education. <https://holocausteducation.org.uk/wp-content/uploads/What-do-students-know-and-understand-about-the-Holocaust1.pdf>
- Gray, M. (2013). Exploring pupil perceptions of Jews, Jewish identity and the Holocaust. *Journal of Modern Jewish Studies*, 12(3), 419–435. <https://doi.org/10.1080/14725886.2013.832564>
- Gray, M. (2014). *Contemporary debates in Holocaust education*. Palgrave Macmillan.
- Hagen, F.S. (2016) «Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?»: *Didaktisk potensiale i fortelling om Holocaust og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole* [masteroppgave]. Høgskolen i Bergen.
- Hagen, F.S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 147–167.
- Hagen, F.S. (under utgivelse). Elevers forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust. *Acta Didactica*.
- Hertzberg, F. (1999). Å didaktisere et fag – Hva er det? I: C. Nystrøm & M. Ohlsson (Red.), *Svenska på prov: Arton artiklar om språk, litteratur, didaktik och prov: En vänskrift till Birgitta Garne på 60-årsdagen den 24 november 1999* (s. 31–40). Uppsala universitet.
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. [https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl\\_rapport\\_2012\\_web.pdf](https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl_rapport_2012_web.pdf)
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017: Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. [https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl-rapport\\_29mai-web-%282%29.pdf](https://www.hlsenteret.no/aktuelt/publikasjoner/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf)
- Kjøstvedt, A.G. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I: M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153–171). Universitetsforlaget.
- Kochan, L. (1989, 22. desember). Life over death. *The Jewish Chronicle*.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kverndokk, K. (2011). «Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo»: På skoletur til Auschwitz. I: C. Lenz & T.R. Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden: Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie* (s. 142–162). Universitetsforlaget.
- Kühne, T. (2013). Colonialism and the Holocaust: Continuities, causations, and complexities. *Journal of Genocide Research*, 15(3), 339–362. <https://doi.org/10.1080/14623528.2013.821229>
- Levy, D. & Sznajder, N. (2002). Memory unbound. *European Journal of Social Theory*, 5(1), 87–106. <https://doi.org/10.1177/1368431002005001002>

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

## Vedlegg A

### Oversikt over bilder brukt i fokusgruppeintervjuer

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

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

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

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

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