

Ellen Kristensen

Det norske Holocaust – et tema i allmennlærerutdanningen?

Om lærerstudenters kunnskap og historiebevissthet

Image not shown

Victor Lind: "I'll bring you home." Installasjon med hundre drosjer i Kirkeveien
26.11.1998 kl. 04.30-05.00



høgskolen i oslo

**avdeling for lærerutdanning
og internasjonale studier**

Masteroppgave

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning

Mai 2009

Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg et seksårig studentliv ved allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Det er mange som skal ha ære for at jeg har kunnet fullføre dette arbeidet.

En stor takk til professor Joron Pihl som først introduserte meg til historien om det norske Holocaust. Hennes engasjement, interesse og støtte har i denne prosessen vært uvurderlig og hun har uten tvil vært den største inspirator og pådriver for mitt arbeid.

Videre en stor takk til min hovedveileder, Claudia Lenz ved Holocaust – senteret. Hennes sterke kompetanse og bidrag har vært til stor støtte for meg og mitt prosjekt gjennom hele prosessen. Min biveileder, Asbjørn Johannessen har vært en uvurderlig hjelp i forhold til utarbeidelse av spørreundersøkelsen og i behandlingen av de kvantitative data.

Takk til Avdeling for lærerutdanningen i Oslo med de faglærere og lærerstudenter som har tatt seg tid til å svare på mine spørsmål.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til min mor, far, søster og mine gode venner som i løpet av hele prosessen har støttet meg gjennom nedturene og delt mine oppturer. Takk for at dere har holdt ut med meg og mitt engasjement det siste året. En ekstra stor takk til Astrid og Simone som har vært behjelpelige med kommentarer og korrekturlesing. Sist men ikke minst vil jeg takke mine flotte og engasjerte medstudenter ved masterstudiet. De siste to årene ville ikke vært det samme uten dere.

Oslo, 29. Mai, 2009

Ellen Kristensen

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er det norske Holocaust og denne historiens plass i allmennlærerutdanningen. I den forbindelse undersøker jeg følgende problemstilling: *Hvilke kunnskaper har lærerstudenter om det norske Holocaust, hvordan forholder de seg til denne historien og i hvilken grad integreres undervisning om det norske Holocaust i allmennlærerutdanningen?* Problemstillingen analyseres i forhold til teori om norsk minnekultur og historiebevissthet. Studien er gjennomført ved Høgskolen i Oslo, ved allmennlærerutdanningens andre avdeling i 2008. Empirien bygger på data som har blitt innsamlet gjennom kvantitative spørreundersøkelser blant lærerstudenter og kvalitative intervjuer med studenter og faglærere.

Begrepet det norske Holocaust refererer til de forfølgelser, deporteringer og utryddelse de norske jødene i Norge ble utsatt for under annen verdenskrig. I alt 772 norske jøder ble deportert og utryddet. Under massedeportasjonen 26. november 1942 ble til sammen 532 norske jøder tvunget om bord på transportskipet Donau. Alle kvinner og barn ble umiddelbart gasset i hjel etter ankomst til Auschwitz. Det norske politiet spilte en helt avgjørende rolle for at deportasjonene av de norske jødene kunne gjennomføres, sammen med en rekke andre norske profesjoner. Nøyaktig en måned før massedeportasjon ble alle mannlige jøder over 15 år arrestert. En uke før deportasjonen ble det innført en lov om meldeplikt for kvinner og barn. Ingen jøde kunne nå reise fritt omkring.

Hva sier denne historien om de etniske relasjonene i samfunnet på denne tiden?

Antisemittismen hadde grobunn i Norge. Gjennom rasehygien ble jødene rangert som mindreverdige. Jødernes samfunnsmessige status i Norge var lav. Gjennom populærkulturen ble jødene ofte fremstilt med negative stereotyper. Majoritetssamfunnet satt med makten til å definere og kategorisere jødene, noe som igjen førte til en ekskludering på ulike nivåer.

Historien om de norske Holocaust er et av de mørkeste kapitler innenfor norsk historie som i liten grad har fått tildelt en plass i den offisielle minnekulturen. I Stortingsmeldingen om nasjonale minoriteter (2000-2001) fremgår det at historien til de nasjonale minoritetene i Norge skal ha en plass innenfor undervisningen i norsk skole. Dette forutsetter at lærere har kunnskap og kompetanse til å kunne undervise om dette. Mine undersøkelser viser at

lærerstudentenes kunnskapsnivå vedrørende historien om det norske Holocaust er relativt lavt før påbegynt lærerutdanning. Allmennlærerutdanningens prioritering av dette temaet vil være avgjørende for *om* og eventuelt *hvordan* framtidige lærere vil inkludere og behandle det norske Holocaust i sin undervisning i skolen.

I de senere år har forskning kastet nytt lys over norsk medvirkning til deportasjonene og utryddelsen av de norske jødene og hvem som var ansvarlig for dette. Mine undersøkelser viser imidlertid at historien om det norske Holocaust *ikke* er innlemmet som et tema som alle studenter gjennom allmennlærerutdanningen tilegner seg kunnskap om. En høy andel av lærerstudentene mener det norske Holocaust aldri har vært et tema i løpet av deres utdanning. Våren 2009 kan det oppsummeres at det bare er studenter som har valgt seg til samfunnsfag 2, som etter endt allmennlærerutdanning har forutsetninger for å kunne undervise om det norske Holocaust i skolen. Dette viser at landets største allmennlærerutdanning i svært liten grad prioriterer å formidle historien om det norske Holocaust verken gjennom undervisning eller pensumlitteratur. Utfordringene fremover vil derfor være å løfte frem, synliggjøre og integrere kapittelet om det norske Holocaust i det kollektive minnet som en del av vår felles historie og fortolkningsramme.

Ved å erkjenne tidligere erfaringer og overgrep mot ulike minoriteter, opplyser man samfunnet om tidligere negative praksiser og deres utfall. Samtidig gir det kunnskap og en historiebevissthet som kan ha en sterk betydning for nåtiden, og ikke minst for fremtiden.

Abstract

The central theme of this master thesis is the history of the Norwegian Holocaust and the role of this historical phenomenon in teacher training. I will explore the following research questions: *What knowledge do students possess regarding 'the Norwegian Holocaust'; how do they personally relate to this history; and to what extent is this topic integrated into the education platform in teacher education.* These questions are analyzed by drawing on theory of Norwegian remembrance culture and historical consciousness. This study was carried out in 2008 on students in the final half of a four-year-teacher-training programme at Oslo University College. The empirical section is based on quantitative surveys among teacher students and qualitative interviews with students and teachers in related subjects.

The Norwegian Holocaust refers to the prosecutions, deportations and extermination of the Jews in Norway during the Second World War. 772 Norwegian Jews were deported and exterminated. During the mass deportation on the 26th of November 1942, 532 Norwegian Jews were forcefully shipped with the transportation vessel, Donau. All women and children were gassed immediately upon arrival in the concentration camp Auschwitz. The Norwegian police corps and several other key professions played a crucial role in the successful organization of this deportation. Exactly one month prior to the mass deportation, all male Jews over 15 years of age were arrested. In addition, one week prior to this deportation women and children were required to report to the Norwegian police regularly. Jews did now no longer enjoy freedom of movement.

What does the history of the Norwegian Holocaust tell us about ethnic relations in society at that time? Anti-Semitism was evident in Norway. Through eugenics Jews were ranked as inferiors. Their social status was low, and in popular culture they were often portrayed in terms of negatively loaded stereotypes. Society, and the majority by which it was defined, enjoyed the power to categorize Jews, and this in turn led to exclusion at many different levels. The history of the Norwegian Holocaust is one of the darkest chapters in Norwegian history that has received only marginal attention in official memory culture. In the parliamentary white paper regarding national minorities (2000-2001) it's made clear that the history of national minorities in Norway ought to have a place in education.

This requires that teachers have the knowledge and competence to sufficiently educate students about this topic. My research shows that the level of knowledge among students about the Norwegian Holocaust is relatively low prior to teacher education. Prioritizing this topic in teacher education will be decisive for the prospects for future teachers to include and treat the Norwegian Holocaust in their teaching.

Recently, research has shed light on the Norwegian collaboration in the deportation and extermination of Norwegian Jews, and on those who took part in this. My research, however, indicates that the history of the Norwegian Holocaust is not included as a topic in teacher education. Henceforth, not all students acquire knowledge about this phenomenon. A large share of the teacher students is of the opinion that the Norwegian Holocaust has never been an issue over the course of their education.

As of spring 2009, it can be concluded that only students that have chosen the elective course of social studies (samfunnsfag 2) can be considered adequately informed about the topic of the Norwegian Holocaust in order to teach this at primary school level. This illustrates that even in the biggest teacher education institution in Norway, only marginally prioritizes the history of the Norwegian Holocaust in the education and in the syllabus. The challenges for the future will therefore be to highlight and integrate this important chapter of Norwegian history into the collective memory that forms a part of our common history and frames of interpretation.

By acknowledging previous experiences and encroachments against different minorities one informs society of previous practice and their consequences. Concurrently, it generates knowledge and conscious history interpretation, which may have great ramifications for the present, and for the future.

INNHOOLD

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	5
1 INNLEDNING	9
1.1 Problemstilling og avgrensning	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema	11
1.3 Disposisjon	13
2 METODER OG DATAINNSAMLING	16
2.1 Begrunnelser for valg av metoder	16
2.2 Valg av studieobjekt og informanter	17
2.2.1 Hindringer og valg underveis	18
2.3 Kvantitativ spørreundersøkelse	19
2.3.1 Gjennomføring.....	19
2.3.2 Utforming av den kvantitative spørreundersøkelsen	20
2.3.3 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreundersøkelse.....	21
2.3.4 Spørreundersøkelsens pålitelighet og relevans	22
2.4 Kvalitative intervjuer med lærerstudenter	23
2.4.1 Gjennomføring av intervjuene.....	23
2.4.2 Intervjuguide.....	25
2.4.3 Fordeler og ulemper ved kvalitative intervjuer	26
2.4.4 Intervjuenes pålitelighet og gyldighet	27
3 DET NORSKE HOLOCAUST	28
3.1 Innledning og avgrensning	28
3.1.1 Kilder og kildekritikk	29
3.2 Norsk medvirkning til det norske Holocaust	32
3.2.1 Norsk politi i tysk tjeneste	32
3.2.2 Kartlegging og registrering av de norske jødene	33
3.2.3 Arrestasjon og deportasjonen 26. november 1942	37
3.3 Redningen av jødene i 1942	38
3.3.1 Carl Fredriksen Transport.....	39
3.3.2 Nic Waal og det jødiske barnehjemmet.....	40
4 TEORETISKE PERSPEKTIVER	42
4.1 Norsk kollektiv erindring av krigsårene 1940-1945.....	42
4.1.1 Kollektiv erindring	42
4.1.2 Den norske kollektive erindring av krigsårene 1940-1945	43
4.1.3 Patriotisk minnekultur	45
4.1.4 Kunnskap og makt	46
4.2 Historiebevissthet	50
4.2.1 Historiefaget i skolen - et historisk perspektiv	51
4.2.2 Historiebevissthet	52
4.2.3 Historiebevissthetens funksjon i forhold til historien om det norske Holocaust 53	

5 LÆRERUTDANNINGEN OG DET NORSKE HOLOCAUST	56
5.1 Lærerutdanningens prioritering av det norske Holocaust.....	56
5.1.1 Lærerstudentenes erfaringer	56
5.1.2 Det norske Holocaust i allmennlærerutdanningens studieplaner	58
5.1.3 Det norske Holocaust i Samfunnsfag 2	61
5.1.4 Det norske Holocaust i Samfunnsfag årsenhet	63
5.1.5 Faglærernes forhold til det norske Holocaust.....	67
5.2 Lærerstudentenes kunnskap og kunnskapskilder vedrørende det norske Holocaust. 72	72
5.2.1 Lærerstudentenes kunnskap og kunnskapskilder	72
5.2.2 ”Jeg har hørt om Holocaust, men ikke det norske da ... ”	76
5.2.3 ”... hvor finner man stoff om dette egentlig?”	83
5.3 ”Jeg tror det mangler kunnskaper for å se paralleller til nåtiden”	87
5.3.1 Samtidens jøder?.....	90
5.3.2 ”Vi må være forsiktige med å dra sammenligninger”.	92
5.3.3 ”Om vi får nok kunnskap kan det nok belyse rasismeproblemet i Norge”	93
5.3.4 ”Det er ikke noe særlig å tenke at kanskje min bestefar medvirket”.....	95
5.3.5 ”Den farligste forestillingen for lærere er å tro at dette var siste gang”	98
6 AVSLUTTENDE DRØFTING	100
6.2 Oppsummering	100
6.3 Muligheter og utfordringer ved å inkludere det norske Holocaust i allmennlærerutdanningen	104
6.3.1 Historiens relevans idag.....	106
6.3.2 Mulighetene	108
6.3.3 Utfordringene fremover.....	112
7 LITTERATURLISTE.....	113
VEDLEGG.....	117

1 Innledning

I denne innledningen vil jeg presentere oppgavens problemstilling og teoretiske forankring. Videre vil jeg redegjøre for min bakgrunn for valg av tema og oppgavens samfunnsrelevans. Avslutningsvis vil jeg presentere avhandlingens oppbygging.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Hensikten og formålet med denne oppgaven er å undersøke lærerstudenters kunnskap og historiebevissthet omkring det historiske fenomenet det norske Holocaust, og i hvilken grad historien integreres og prioriteres i allmennlærerutdanningen. Problemstillingen er følgende:

- Hvilken kunnskap og kompetanse har lærerstudenter m.h.t. å undervise om det norske Holocaust?
- Hvilke kilder baserer lærerstudentene sin kunnskap på?
- Hvordan behandler lærerutdanningen det norske Holocaust?
- På hvilken måte forholder lærerstudentene seg til historien og hvilken betydning tillegger de dette fenomenet i forhold til et nåtids og fremtidsperspektiv?

Det norske Holocaust refererer til de forfølgelsene, deportasjonene og utryddelsen de norske jødene ble utsatt for under annen verdenskrig. Historiene om jødeforfølgelsene i Norge har i midlertidig fått tildelt en minimal plass i norsk krigshistorie. Dette kan ha medført at det norske Holocaust i liten grad har fått en plass i den kollektive bevisstheten og i lærerstudentenes bevissthet omkring krigsårene. Tausheten omkring det norske Holocaust har til tider blitt utfordret. Kritikken har først og fremst vært rettet mot den rollen norske aktører hadde i forkant av deportasjonene, der norsk politi stod i en særstilling og medvirket til at over 40 prosent av de norske jødene mistet livet i tyske konsentrasjonsleire.

Selv om flere ulike aktører de siste tiår har forsøkt å utfordre okkupasjonshistorien og bidratt med en offentlig bevisstgjøring omkring dette fenomenet, er ikke det nødvendigvis ensbetydende med at det norske Holocaust inngår i lærerstudentenes bevissthet eller i

allmennlærerutdanningens pensumlitteratur og undervisning. I forhold til min undersøkelse er det interessant å undersøke i hvilken grad det norske Holocaust er et tema hos lærerstudenter og i allmennlærerutdanningen. I den anledning har det vært nødvendig å undersøke om lærerstudentene først og fremst mener å ha kunnskap om dette historiske fenomenet. I den anledning ønsker jeg derfor i tillegg å undersøke hvilke kilder lærerstudentene baserer sin kunnskap på. I den sammenheng blir det relevant å analysere deres kunnskap i lys av nyere forskning om det norske Holocaust og norsk kollektiv erindring av krigsårene 1940-45. Gjennom å analysere lærerstudentenes kunnskaper og forhold til det norske Holocaust i lys av relevant teori om norsk minnekultur, kan dette være med på å forklare lærerstudentenes kunnskap *eller* manglende kunnskap i forhold til dette fenomenet.

Historiebevissthet baserer seg først og fremst på den kunnskap og innsikt vi har om fortiden i et nåtidsperspektiv. På denne måten er historiebevissthet uløselig knyttet til den kunnskap vi har om ulike historiske fenomener. Vår kunnskap baserer seg på både individuelle og kollektive erfaringer og minner. Fortidskunnskaper blir derfor til i en sosial og kulturell kontekst, som stadig er under utvikling. Et hvert samfunn har sine etablerte fortellinger om fortiden. Nasjonale fortellinger blir til gjennom ulike utvelgings- og fortolkningsprosesser. Myndighetene forvalter ressurser hvor historieskrivere og andre viktige aktører velger ut minner og fortellinger som blir meningsbærende og representative for fellesskapet. Disse blir også gjennom sentralstyrte læreplaner overført og formidlet til skolen. Den nasjonale historiefortolkningen er ikke statisk, men forholder seg stadig til de endringer og behov som oppstår i nåtiden. På denne måten er det interessant å undersøke hvilke fortolkningsrammer lærerstudentene og allmennlærerutdanningen har i forhold til historien om det norske Holocaust, og hvilken betydning de tillegger historien i et flerkulturelt samfunn som er i stadig endring slik at nye fortolkninger av fortiden blir nødvendig. Videre blir det interessant å undersøke hvordan lærerutdanningen behandler det norske Holocaust og eventuelt hvilke forutsetninger lærerstudenter har etter endt allmennlærerutdanningen til å kunne forholde seg til historiebevissthetstenkningen på et didaktisk plan. Med andre ord, deres bevissthet om tidsperspektivene nåtid, fortid og fremtid og hvorvidt de ønsker å inkludere historien om det norske Holocaust i forhold til dette i undervisningen i skolen.

Mitt prosjekt er gjennomført ved Høgskolen i Oslo. Dette er den største allmennlærerutdanningen i Norge. Allmennlærerutdanningen består av en grunnutdanning på fire år som er obligatorisk. Masterstudiet i *Flerkulturell og internasjonal utdanning* er en del av lærerutdanningen og som prioriterer og vektlegger det norske Holocaust, men dette studiet er frivillig. Jeg undersøker om den obligatoriske fireårige allmennlærerutdanningen behandler temaet i pensum og undervisning. I allmennlærerutdanningens to første år følger studentene likt pensum og undervisning. Jeg har valgt å fokusere på 3.- og 4.årsstudenter ved den obligatoriske andre avdeling der studentene velger seg til ulike fag. Det var hensiktsmessig å bruke lærerstudenter i siste halvdel av lærerutdanningen, da jeg antok at muligheten var størst for at disse hadde kunnskap om det norske Holocaust.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Det er flere grunner til at jeg har valgt å rette fokus i min oppgave mot historien om det norske Holocaust og lærerstudenters kunnskap og historiebevissthet omkring dette fenomenet. Våren 2007 var jeg ferdig utdannet lærer ved Høgskolen i Oslo. I disse fire studieårene valgte jeg å ha en rød tråd gjennom samtlige innleveringer, nemlig ulike temaer knyttet til utdanning i det flerkulturelle Norge. Begrunnelsen var og er fremdeles at jeg ønsker å øke min egen, samt andres forståelse av et flerkulturelt samfunn, hva det innebærer og hvilke utfordringer skolen står overfor.

I det siste tiåret har jeg gjennom ulike reiser verden over, ulike nettverk og en lang studietid i Oslo utviklet særs mange personlige møter, vennskap og sterke relasjoner. Møter med mennesker med ulik etnisk opprinnelse, religiøs tilhørighet og seksuell legning har vært og *er* naturlige og ønskelig for meg. Disse møtene har også gitt meg perspektiver på hvordan det kan oppleves å være annerledes i Norge på ulike måter.

Våren 2008 ble mitt første møte med fenomenet det norske Holocaust gjennom forelesninger av Joron Pihl og egne studier omkring temaet. Som student ble jeg sjokkert og skremt over min kunnskapsløshet vedrørende denne historien. Hvorfor kjente jeg ikke til dette fenomenet? Hvorfor har ikke dette vært et sentralt tema i historiebøkene? Hvordan er det mulig, etter 18 års skolegang, ikke å ha blitt presentert for et slikt nyansert bilde og ikke minst et så viktig fenomen innenfor norsk historie? Gjennom mange samtaler med

venner, med familie og studievenner forstod jeg at manglende kunnskap ikke var noe som bare gjaldt meg. Ingen av dem jeg snakket med hadde noe kjennskap eller kunnskap om dette historiske fenomenet. Dette er utgangspunktet for denne oppgaven.

Desto mer jeg ble kjent med historien om det norske Holocaust ble jeg introdusert for antisemittismens utbredelse i Norge før, under og etter annen verdenskrig. Den vitenskapelige rasehygiene (eugenikken) og antisemittisme var med på å legitimere handlinger og tiltak iverksatt mot de norske jødene og andre nasjonale minoriteter gjennom tidene. For meg ble dette *en* viktig kilde til å forstå holdninger og praksis i samfunnet i forhold til etniske minoriteter både i historien og i dag. På denne måten ble det norske Holocaust også en innfallsvinkel til å få en bredere forståelse av begrepene raseideologi, antisemittisme, rasisme, etnisitet og etnisk diskriminering på et generelt grunnlag.

Jeg har ofte vært vitne til aksjoner som tydelig kan sies å være av ren rasistisk art og til de mer skulte. Manglende kunnskap og innsikt i ”de andre” og seg selv, kan være med på å danne stereotypiske forestillinger. Norske medier spiller en stor rolle i forhold til samfunnets meninger og oppfatninger av ”de andre”, og de bildene som ofte blir presentert i media avspeiler ikke alltid virkeligheten slik den er. På denne måten blir det lite representativt. Mediene og samfunnsdebattenes retorikk har en tendens til å skape klare skiller mellom hvem som inngår i kategorien ”oss” og hvem som faller utenfor. Marianne Gullestad (2002) har i sin forskning konkretisert hvordan studier av det flerkulturelle samfunn i norsk kontekst ofte har en tendens til å handle om ”de andre”. Hun argumenter for at det flerkulturelle samfunnet like mye handler om ”oss”. Videre kan en slik tendens bidra til å forsterke stereotypiske oppfatninger av ”de andre”, noe som kan utvikle barrierer mellom ulike grupper.

Lærerstudenter utdannes til å bli fremtidige lærere i det flerkulturelle samfunn. Det er derfor behov for bred faglig og pedagogisk kompetanse på dette feltet. I et flerkulturelt møte handler det ikke utelukkende om å kjenne ”den andre”. Det handler like mye om å kjenne ”seg selv”, sin egen historie og de historiske prosessene som har formet relasjonene mellom majoritets- og minoritetsgrupper.

I Handlingsplanen mot rasisme og diskriminering (2002: 10) presiseres det at ”nasjonale minoritetene har en over 100 år lang historie i Norge, og hvor jødene i perioder ble utsatt

for en hard norsk politikk som blant annet utstegning fra riket, forfølgelse og forsøk på utrydding”. Videre uttrykkes det at ”nasjonale minoriteter fortsatt utsettes for negative holdninger. Disse holdninger ble tidligere legitimert av den politikken som tidligere tiders myndigheter førte, og er vanskelige å bli kvitt”. Likeledes uttrykker St. melding nr. 15 (2000: 60) at:

Skolen er en sentral samfunnsarena der de nasjonale minoritetene bør være synlig. Skolen har derfor i oppgave å gi et sannferdig og fordomsfritt bilde av de nasjonale minoritetene i dagens samfunn og om deres fortidshistorie i Norge.

På denne måten blir det gjennom nasjonale føringer pålagt at historien om nasjonale minoriteter skal innlemmes i skolen. Her følger også historien om det norske Holocaust. Det norske Holocaust er et av de mørkeste kapitler innenfor norsk historie. Denne historien handler om jødernes historie i Norge men også om nordmenn og deres historie i forhold til de norske jødene. Hensikten med denne oppgaven er å gi en kort redegjørelse for det norske Holocaust, og på bakgrunn av dette undersøke kunnskap og historiebevissthet blant lærerstudenter om dette temaet og hvordan allmennlærerutdanningen behandler denne historien. Lærere er noen av samfunnets viktigste kunnskapsformidlere. Derfor kreves det også en sterk yrkeskompetanse. Lærerutdanningens viktigste oppgave er å utdanne og kvalifisere lærere med bred kunnskap og kompetanse. Kunnskap, innsikt og refleksjoner omkring sitt eget lands historie og praksis kan gi et verdifullt fortolkningsgrunnlag i møte med nye utfordringer i samtiden.

1.3 Disposisjon

I kapittel to gjør jeg rede for mine begrunnelser for valg av metodiske tilnæringer til min undersøkelse. Min undersøkelse av lærerstudentenes kunnskap og historiebevissthet baserer seg på en metodetriangulering der jeg benytter både kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative intervjuer. I dette kapitlet redegjør jeg for hvilke valg jeg har gjort i forkant, under og i etterkant av spørreundersøkelsen og intervjuene, samt fordeler og ulemper ved bruk av disse metodene. Videre presenterer jeg hvordan en kombinasjon av disse to metodene kan være et redskap i min innsamling av relevante data for på best mulig måte kunne besvare mine forskningsspørsmål.

I kapittel tre gir jeg en redegjørelse av fenomenet det norske Holocaust. Siden tema for oppgaven er det norske Holocaust og lærerstudenters kunnskap og historiebevissthet vedrørende dette, mener jeg det er nødvendig med en beskrivelse og redegjørelse av fenomenet. På denne måten fungerer dette kapittelet også som et historisk bakteppe for både undersøkelsene og analysene. I tillegg oppgir jeg relevante kilder og tilgjengelig forskning som har vært aktuelle i min redegjørelse av fenomenet. Jeg har valgt å presentere et forholdsvis nyansert bilde av det norske Holocaust, i det min fremstilling har to viktige dimensjoner. Jeg har valgt å rette hovedfokuset mot norsk medvirkning til deportasjonene av de norske jødene der det norske politi spilte en betydelig rolle for at disse kunne la seg gjennomføre. I tillegg har jeg valgt å presentere to ulike redningsaksjoner som ble igangsatt forut for deportasjonene. Disse fremstillingene belyser fortidsmenneskene, deres valgmuligheter, de valg som ble tatt og hvilke konsekvenser de fikk.

I kapittel fire presenterer jeg teoriene som jeg har valgt å analysere min empiri gjennom. Her presenterer jeg først teoriperspektivet på norsk kollektiv erindring av krigsårene 1940-45. Mennesker er produkter av historien og historien lages av mennesker i en sosial og kulturell kontekst. En forståelse av lærerstudentenes kunnskaper om det norske Holocaust er også knyttet til den nasjonale bevissthet og kollektive erindring av okkupasjonsårene. Derfor blir det nødvendig å analysere deres kunnskaper også ut ifra en felles nasjonal fortolkningsramme, i tillegg til deres personlige fortolkninger. Relevant i denne sammenheng er perspektivet på makt/kunnskap. Historien endrer seg også i takt med nåtidens behov. Historiebevissthet er en bevissthet og forståelse av sammenhengen mellom fortidsfortolkningen, nåtidsforståelsen og framtidsoppfatningene. Jeg vil presentere hvordan lærerstudentene forholder seg til disse tidsdimensjonene i forhold til historien om det norske Holocaust.

I kapittel fem presenterer jeg empirien fra spørreundersøkelsen og intervjuene med lærerstudenter og faglærere og analyserer denne i lys av relevant teori. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler, der jeg i første del gjør rede for lærerutdanningens prioritering av det norske Holocaust med fokus på hvordan dette kommer til uttrykk i undervisning og pensum. Videre belyser jeg lærerstudentenes kunnskaper og kunnskapskilder vedrørende dette historiske fenomenet. Til slutt presenterer jeg fenomenet det norske Holocaust sin plass i lærerstudentenes ”historiebevissthetsunivers”.

I kapittel seks oppsummerer jeg oppgavens utgangspunkt før jeg trekker frem og drøfter hovedtrekkene i lærerstudentenes kunnskap og historiebevissthet i forhold til det norske Holocaust og i hvilken grad allmennlærerutdanningen kvalifiserer lærere med kunnskap og kompetanse innenfor dette temaet. Videre drøfter jeg mulighetene og utfordringene for en inkludering av det norske Holocaust i lærerutdanningen.

2 Metoder og datainnsamling

2.1 Begrunnelser for valg av metoder

Da mitt tema er det norske Holocaust og lærerstudenters kunnskap og historiebevissthet i forhold til dette, har jeg i min undersøkelse valgt å kombinere ulike forskningsmetoder, det som også kalles for metodetriangulering. Metodetriangulering betyr innenfor samfunnsvitenskap å se et fenomen fra flere perspektiver, det vil si ved hjelp av forskjellige teknikker for å samle inn og analysere data (Johannessen mfl. 2006: 317).

Metodene jeg har valgt til mitt prosjekt om lærerstudenters kunnskap og historiebevissthet vedrørende det norske Holocaust er kvantitativ og kvalitativ metode. For å kunne samle inn data i forhold til mine forskningsspørsmål brukte jeg kvantitativ metode i form av spørreundersøkelse, samt kvalitativ metode gjennom intervjuer med lærerstudenter. Hensikten med spørreundersøkelsen var først og fremst å kartlegge om lærerstudentene har kjennskap til det norske Holocaust, eventuelt hvilke kilder de baserer sin kunnskap på og i hvilken grad de mener det norske Holocaust prioriteres i allmennlærerutdanningen. Disse dataene var ment til å gi et overblikk historiens plass i lærerutdanningen og i lærerstudentenes minne. I tillegg ville de være nyttige i forhold til de kvalitative intervjuene i etterkant.

Ved å benytte spørreundersøkelse ville det være mulig å nå flere respondenter på forholdsvis kort tid. Jeg valgte å benytte en kvalitativ metode i form av intervjuer i etterkant av spørreundersøkelsen da dette også kunne være en hjelp til å avklare eventuelle misforståelser i forhold til spørsmålene. Kvale (1997) presiserer innledningsvis at det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, få frem betydningen av folks erfaringer, samt avdekke deres opplevelse av verden (Ibid: 17). Knytter man dette opp mot hensikten med mitt prosjekt ser man at kvalitative intervjuer kan medbringe nyttig kunnskap og erfaringer både om og fra informantene. Gjennom deres egne ord har jeg en mulighet til å få innsyn i hvordan lærerstudentene forholder seg til fenomenet det norske Holocaust og hvilken betydning de tillegger denne historien. Disse ulike metodene kunne utfylle hverandre på den måten at det spørreundersøkelsen ikke kan gi svar på muligens kan innhentes gjennom intervjuer, og omvendt. En slik metodetriangulering vil derfor være med på å forsterke forskningens pålitelighet og relevans, noe jeg vil komme tilbake til.

2.2 Valg av studieobjekt og informanter

Jeg har valgt å gjennomføre spørreundersøkelsen og intervjuene ved Avdeling for lærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. En av begrunnelsene for dette er at jeg selv har vært student ved lærerutdanningen i snart seks år, og har derfor en sterk tilknytning samt god kjennskap til institusjonen. En annen viktig faktor er at utdanningen har sin plassering i Norges hovedstad, hvor antall skoleelever med minoritetsbakgrunn er langt høyere enn i andre byer der lærerutdanningene holder til. Allmennlærerutdanningen er også ifølge Stortingsmelding 16 (2001-2002) den lærerutdanningen som har mest erfaring omkring flerkulturelt arbeid. Dette betyr at lærerstudentene i teorien bør ha de rette forutsetningene for å håndtere problemstillinger og utfordringer knyttet til utdanning i vårt flerkulturelle samfunn. Lærerutdanningen i Oslo vil derfor også kunne fungere som et forbilde for resten av landet.

Lærerutdanningen er en profesjonsutdanning, som fra og med 2003 ble delt inn i to deler. Studiet går over fire år, hvor de første to studieårene følger studentene undervisningen til de obligatoriske fagene norsk, matematikk, pedagogikk og KRL1. De to siste årene søker studentene seg til ulike fag og retninger. I forhold til mitt prosjekt var det nødvendig å begrense omfanget av informanter. Jeg foretok en strategisk utvelgelse av informanter (Johannessen mfl. 2006), hvor jeg på forhånd hadde valgt ut to kriterier for utvalget som gikk på hvilke årskull og hvilke fag jeg mente var aktuelle. Jeg valgte derfor lærerstudenter som går de to siste studieårene med valgfrie fag. Samtlige av disse studentene har fullført den toårige obligatoriske delen ved lærerutdanningen, og har på denne måten litt mer erfaring med undervisning og lærerutdanningen for øvrig.

Mine informanter er lærerstudenter innenfor valgfagene KRL2 (Kultur, religion og livssyn), Samfunnsfag 1, 2 og Samfunnsfag årsenhet 60 studiepoeng¹. Forskjellene mellom

¹ **Samfunnsfag 1:** Studiet gir 30 studiepoeng og gir mulighet for Samfunnsfag 2/årsenhet. Studiet går over ett år. Faget har som et mål å utvikle en bred forståelse av samspillet mellom mennesker, samfunn og miljø i ulike tidsepoker og i ulike deler av verden.

Samfunnsfag 2: Faget bygger videre på avlagt eksamen Samfunnsfag 1. Studiet gir 30 studiepoeng og går over et år. Reflektert, kritisk og begrunnet holdningsdannelse er en viktig utfordring for samfunnsfag ved siden av kunnskaps- og ferdighetskravene.

Samfunnsfag årsenhet: Studiet går over et år og gir i alt 60 studiepoeng. Fagplanen bygger på fagplan for samfunnsfag 1 (30 studiepoeng). Faget skal bidra til å utvikle holdninger og initiere handlinger som i dagens samfunn er nødvendige for å ivareta menneskenes sentrale behov, interesser og rettigheter. Studiet legger stor vekt på de fagdidaktiske utfordringene.

KRL 2: Faget bygger på avlagt eksamen i KRL-1. Studiet gir 30 studiepoeng og går over et år. Studiet skal utdype kunnskaper som er nødvendige for å forstå forskjellighet og fungere sammen i et flerkulturelt

samfunnsfagene er at Samfunnsfag 2 og Samfunnsfag årsenhet forutsetter at studenten har gjennomført Samfunnsfag 1. Disse fagene er fordypningsfag der Samfunnsfag 2 gir 30 studiepoeng og hvor Samfunnsfag årsenhet gir 60 studiepoeng. Jeg understreker igjen at dette er studenter på tredje og fjerde år i utdanningen.

I en lærerutdanning med mange valgfrie fag var det nødvendig å begrense seg til noen. Denne utvelgelsen av de lærerstudenter innenfor de nevnte fagene, forutsetter at disse studentene har noe til felles. Fagene fordypet seg i samfunnsaktuelle temaer som religion, livssyn, pluralisme, samfunn og historie. En slik form informantutvelgelse kalles for intensive utvalg (Ibid, 2006). Begrunnelsen for mitt utvalg er at jeg ønsket å få med studenter som hadde større forutsetninger for å bidra med relevant informasjon til nettopp min oppgave. Ut ifra hvilke kompetansemål og kunnskap de ulike fag vektlegger i sine læreplaner², mener jeg det kan forventes at det norske Holocaust plasseres innenfor disse studieretningsfagene.

2.2.1 Hindringer og valg underveis

Jeg har reflektert over hvorvidt det kunne vært interessant å trekke inn informanter ved fagene Naturfag, Norsk 2 og Pedagogikk 2. Men da det norske Holocaust overhodet ikke viste seg å være et tema i deres studie – og fagplaner, valgte jeg å begrense meg til de fagene der jeg synes temaet er av stor relevans, nemlig KRL og Samfunnsfagene.

Da prosentandelen kvinner i mitt utvalg av respondenter viste seg å være høy, var det interessant og litt bemerkelsesverdig at det var nærmest bare menn som var interessert i å delta på intervjuene. Selv overhørte og forstod jeg på flere av lærerstudentene at de ikke ønsket å stille opp til gruppeintervju da de mente de ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om temaet. Jeg presiserte at kunnskaper om det norske Holocaust ikke var en forutsetning for å delta. Generelt sett var det liten interesse for å delta. Mitt inntrykk etter endt feltarbeid, var at de få mennene som meldte sin interesse var svært historieinteresserte og følte at dette var noe de kunne litt om og at de her hadde noe å bidra med. Dette er noe jeg må ta med i betraktningen i forhold til analysene av de innsamlede kvalitative dataene.

samfunn (<http://www.hio.no/For-studenter/Fag-og-studieplaner-2008-2009/Avdeling-for-laererutdanning-og-internasjonale-studier-2008-2009>).

² <http://www.hio.no/For-studenter/Fag-og-studieplaner-2008-2009/Avdeling-for-laererutdanning-og-internasjonale-studier-2008-2009>

2.3 Kvantitativ spørreundersøkelse

2.3.1 Gjennomføring

Jeg møtte opp i undervisningen til de ulike fagene, da jeg av erfaring vet at spørreskjemaer som blir sendt gjennom e-post lett kan overses om det ved første øyekast ikke faller i ens interesse. For å kunne møte opp i undervisningen avtalte jeg på forhånd med de respektive faglærerne, at jeg kunne få 20 minutter til enten oppstart eller til slutt av forelesningene.

I møtet med lærerstudentene i forkant av undersøkelsen, presenterte jeg meg selv og min utdanningsbakgrunn, samtidig som jeg opplyste dem muntlig om målet og hensikten med mitt prosjekt. Jeg forklarte at hensikten var å kartlegge studentenes kjennskap til det norske Holocaust, eventuelt kilder til denne kjennskap og i hvilken grad lærerstudentene mener allmennlærerutdanningen prioriterer dette temaet. Jeg informerte studentene om at begrepet det norske Holocaust refererte til forfølgelsene, deportasjonene og utryddelsen av de norske jødene under annen verdenskrig. Denne begrepsavklaringen ble formidlet både muntlig og skriftlig³. Utover dette ønsket jeg å påvirke studentene minst mulig. Det er også begrunnelsen for at kartlegging av lærerstudentenes kjennskap til det norske Holocaust ble utført i forkant av de kvalitative intervjuene.

Til sammen oppnådde jeg å få 71 respondenter til spørreundersøkelsen hvorav andelen menn var 24 prosent og kvinnene utgjorde 76 prosent. Det totale utvalget bestod til sammen av 149 studenter, noe som gjør at antallet respondenter utgjør en svarprosent på 48. Johannessen mfl (2006) understreker at det alltid vil være bortfall av respondenter, men at man som en tommelfingerregel kan si at 50 prosent er en bra svarprosent. Tabellen under viser antall respondenter innenfor de ulike valgfag.

Tabell 2.1 Antall respondenter innenfor de ulike studieretningsfag (prosent).

KRL2	17
Samfunnsfag 1	21
Samfunnsfag 2	20
KRL 2 og Samfunnsfag	13
Samfunnsfag årsenhet (60.st.p)	29
<hr/>	
%	100
Antall svar og prosent	71

³ Spørreundersøkelsen ligger som vedlegg.

Tabellen viser at undersøkelsen hadde flest respondenter fra samfunnsfag årsenhet (60 studiepoeng). 13 prosent av lærerstudentene har valgt både KRL2 og samfunnsfag (enten 1 eller 2) dette året. Samfunnsfag årsenhet er et heltidsstudium, noe som betyr at studentene kun har dette faget i løpet av året. De øvrige fagene gir 30 studiepoeng noe som betyr at lærerstudentene har et annet valgfag i tillegg.

Da jeg selv valgte å være tilstede under utfyllingen av spørreskjema, observerte jeg at samtlige av studentene besvarte undersøkelsen. Jeg presiserte at det var frivillig å delta. Informert samtykke er særdeles viktig innenfor de etiske vurderinger i samfunnsforskning, og det grunnleggende prinsipp er at den som skal delta i undersøkelsen gjør dette helt frivillig (Jacobsen 2005: 46). Dette var jeg svært klar og tydelig på ovenfor mine respondenter, i forhold til både med den kvantitative og kvalitative metoden som jeg valgte å bruke⁴.

2.3.2 Utforming av den kvantitative spørreundersøkelsen

I min undersøkelse har jeg valgt å lage *prestrukturerte* svaralternativer, der spørsmålene har ferdige oppgitte svaralternativer. Til slutt i undersøkelsen stilte jeg et åpent tilleggsspørsmål der studentene hadde muligheten til å kommentere eventuelle andre forhold⁵. Undersøkelsen startet med spørsmål om bakgrunnsopplysninger som kjønn, alder, utdanning og arbeidserfaring før påbegynt lærerutdanning, foreldrenes utdanningsnivå og oppvekststed. På denne måten ville jeg få bakgrunnskunnskap som senere i analyser kunne være interessante, med tanke på om bakgrunn generelt sett ut ifra studentenes besvarelser kunne se ut til å ha noe å si for kunnskapsnivået i forhold til historien til det norske Holocaust.

Temaene spørreundersøkelsen skulle kartlegge var i hovedsak lærerstudentenes kjennskap til det norske Holocaust og eventuelt hvilke kilder de baserer sin kunnskap på. I tillegg hadde undersøkelsen som mål å undersøke om lærerutdanningen behandler dette temaet og eventuelt innenfor hvilke fag.

⁴ Informasjons- og samtykkeskjema ligger som vedlegg

⁵ Se vedlegg 6.

Bernard Eric Jensen (1990: 158) har utviklet begrepet *den åpne skalamodellen* som er en modell som viser hvordan menneskers kunnskap og historiebevissthet påvirkes av ulike kanaler eller informasjonskilder i samfunnet. Kunnskapen man får gjennom skolegang alene er ikke tilstrekkelig for at man skal kunne utvikle et meningsfylt forhold til tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid. Historiebevisstheten blir også påvirket av andre informasjonskanaler som aviser, tv, litteratur, museer, familie og venner for å nevne noen. Da intervjuene i etterkant også hadde som mål å undersøke hvilken relevans lærerstudentene tillegger historien om det norske Holocaust, var jeg derfor interessert i å finne ut hvor studentene eventuelt hadde kunnskaper om det norske Holocaust fra. I tillegg til kunnskap fra grunnskole og videre utdanning, synes jeg også det var viktig å kartlegge om deres eventuelle kunnskap kom fra venner, familie og ulike typer medier som tv, aviser, litterære verker, artikler, filmer, radio og museum. Til slutt var undersøkelsen også ment å skulle kartlegge om historien til det norske Holocaust har vært et tema i deres lærerutdanning og om studentene følte de hadde tilstrekkelig kompetanse og kunnskap til å undervise om dette etter endt lærerutdanning (se vedlegg 2).

Videre tok spørreundersøkelsen sikte på å danne et bilde av lærerstudentenes holdninger omkring historiens relevans i dagens samfunn og utdanning og eventuelt innenfor hvilke emner. Jeg valgte å bruke emnene flerkulturell forståelse, menneskerettigheter, minoritetsrettigheter, rasisme og diskriminering, religion og etnisitet, samt mobbing og toleranse som ulike alternativer. Studentene hadde her mulighet til å fylle inn svar på egenhånd om de hadde andre emner å tilføye (se vedlegg 2). I tillegg var det interessant å kartlegge om lærerstudentene mente det var viktig å ta lærdom av historien og samtidige bruke historien i skolen. Derfor var det også nødvendig å kartlegge hvorvidt de i så fall mente å ha tilstrekkelig kunnskaper og kompetanse til å undervise om dette.

2.3.3 Fordeler og ulemper ved bruk av spørreundersøkelse

Det er flere fordeler ved å bruke denne type surveys⁶, og en av dem er at om dersom spørsmålene kan virke utydelig, kan prestrukturerte svaralternativer gjøre de mer forståelig (Larsen, 2007). En annen fordel er at gjennom slike standardiserte spørsmål er det mulighet for å generalisere resultater fra utvalg til resultat (Johannessen m.fl. 2006: 221), samtidig som jeg får svar på det jeg som forsker er interessert i å undersøke.

⁶ Spørreskjemaundersøkelser betegnes også som survey eller enquête (Johannessen mfl. 2006).

Videre gjør spørreundersøkelser det enklere å bearbeide det innsamlede materialet gjennom statistikkprogrammer som eksempelvis SPSS som jeg har benyttet, hvor en skaffer seg et raskere og bedre overblikk over funnene (Larsen, 2007). Jeg har benyttet frekvensfordeling i min analyse av spørreundersøkelsene, der jeg først og fremst har valgt en univariat analyse som analyserer hver enkeltvariabelt og dermed gjør det enkelt å oppfatte resultater (Johannessen m.fl. 2006).

En ulempe med bruk av spørreskjemaer med ferdigstilte svaralternativer er at man ikke får all den informasjon som en kanskje burde hatt, og derfor ikke en så bred forståelse (Larsen 2007: 25). Derfor var jeg nøye med å nyansere svaralternativene slik at det skulle være mulighet for alle å svare på samtlige spørsmål. En annen viktig faktor som kan skape problemer når man benytter statistiske dataprogrammer gjelder bearbeidningen av de innsamlede data. Nøyaktighet er av største viktighet, slik at man ikke legger inn gale svaralternativer og konkluderer feil (Ibid).

2.3.4 Spørreundersøkelsens pålitelighet og relevans

Pålitelighet (reliabilitet), relevans og gyldighet (validitet) og generalisering er viktige begreper innenfor forskning og skal være en hjelp til kvalitetssikring. Kvale (1997) kaller dette for den vitenskapelige treenighet. Undersøkelsens relevans (begrepsvaliditet) vil bero på min evne til å stille relevante spørsmål som igjen vil kunne gi meg data som vil kunne besvare mitt forskningsspørsmål. Min spørreundersøkelse kunne derfor fungere som en av to metoder, der jeg gjennom ulike målinger av lærerstudenters kjennskap til fenomenet det norske Holocaust, ville kunne innhente meningsfulle, tolkbare og generaliserbare data.

I forkant av utarbeidelsen av spørreskjemaene var jeg nødt til å sette meg godt inn i fenomenet det norske Holocaust, da det var denne historien jeg ønsket å forske omkring. På denne måten ville jeg på best mulig måte være rustet til å stille de spørsmål som gir den informasjon som var viktig og relevant i forhold til problemstillingen.

Sammen med validitetsbegrepet er det også nødvendig å sikre undersøkelsens pålitelighet og nøyaktighet (Larsen, 2007), som anses som særdeles viktig innenfor kvantitative metoder. I denne sammenheng forsettes det at spørsmålene i undersøkelsen er nøyaktige og velformulerte, slik at man på best mulig måte unngår misforståelser fra respondenter. I

forhold til min spørreundersøkelse ble spørsmålene og svaralternativene nøye gått igjennom med veiledere før undersøkelsen var klar.

Svaralternativene i en undersøkelse bør være varierte slik at enhver er i stand til å kjenne seg igjen og kan avgi et svar. Dette er en forutsetning for å sikre reliabiliteten på best mulig måte. Derfor valgte jeg å bruke skalaer i mine svaralternativer, hvor skaleringen var fra 1 til 5. Gjennom skalerte svaralternativer har respondentene flere alternativer som enklere kan gjenspeile deres oppfatning spørsmålet. Et eksempel på dette er spørsmålet om hvorvidt lærerstudentene har kjennskap til temaet det norske Holocaust, hvor svaralternativ og ytterkant 1 var ”har aldri hørt om” og alternativ 5 var ”meget godt kjent med”.

Nøyaktighet er viktig når man skal bruke dataprogrammer til å registrere svar. Jeg har valgt å bruke programmet SPSS⁷ til bearbeiding av de kvantitative data, og Larsen (2007) poengterer at det er svært viktig å legge inn korrekt informasjon om enheter, variabler og verdier (Larsen 2007: 39). I min bearbeidelsesprosess valgte jeg å legge inn besvarelsene to ganger på ulike steder for sjekke om resultatet ble nøyaktig det samme og samtidig sikre reliabiliteten av arbeidet.

I forhold til mitt utvalg av studenter, hvor ikke flere enn halvparten har svart på spørreundersøkelsen, kan en usikkerhet i forhold til undersøkelsen representativitet oppstå. Det er viktig at jeg tar høyde for at en slik svarprosent *kan* være et problem om man skal generalisere resultatene fra utvalget til populasjonen (Ibid 2006: 210). Med dette kan ikke mine funn generaliseres til samtlige lærestudenter i landet. Først og fremst vil undersøkelsen gi meg informasjon om kjennskapen denne gruppen av lærerstudenter har til det norske Holocaust. I tillegg vil denne kartleggingen også danne grunnlaget for de kvalitative intervjuene.

2.4 Kvalitative intervjuer med lærerstudenter

2.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Å skaffe informanter til intervjudelen viste seg å være mer krevende enn antatt.

Studentenes interesse for å delta var relativt lav. Den kvalitative tilnæringsmåten var

⁷ Spss (Statistical Package for the Social Sciences) er et statistikkprogram som gir utallige muligheter for analyse av data, og særlig er den utformet for analyse av samfunnsvitenskapelige data (Johannessen, 2007).

først ment å være gruppeintervjuer med tre til fire lærerstudenter i hver gruppe. Slik ble det ikke, og antallet informanter på hver gruppe ble ujevn.

Jeg fikk til sammen åtte studenter til å delta, til tross for at jeg i for- og etterkant av undersøkelsene forespurte gruppene, forklarte og ga dem informasjonsskriv som beskrev formålet med intervjuene. I hovedsak forklarte jeg at formålet med gruppeintervjuene var at vi sammen skulle snakke om, samt utveksle kunnskap og meninger omkring temaet det norske Holocaust. Slik vil jeg kunne få et bredere bilde av kunnskaper studentene har enn det spørreundersøkelsen alene kunne gi.

De som valgte å delta gruppeintervjuene signerte samtykkeskjema, og vi avtalte tid og sted gjennom e-post og tekstmeldinger i ettertid. Da jeg så nødvendigheten og behovet for å skaffe flere informanter til denne delen av arbeidet kontaktet jeg to tidligere studenter ved allmennlærerutdanningen i Oslo som hadde KRL 2 som valgfag. Begge disse er ferdig utdannede lærere, men har valgt å studere videre innenfor ulike mastergradprogram ved UiO. Jeg forklarte dem hensikten med mitt prosjekt og ga dem samme informasjon som jeg ga de øvrige informantene.

Totalt fikk jeg ti informanter til intervjuene. I det første gruppeintervjuet var det fem lærerstudenter. Samtlige studenter i denne gruppen hadde begge valgfagene Krl2 og Samfunnsfag 1 (30 studiepoeng, valgfag i andre avdeling). Informanter på neste gruppeintervju var to studenter fra Samfunnsfag årsenhet (60 studiepoeng, valgfag i andre avdeling). Mitt tredje intervju var med de ferdig utdannede lærerne som hadde fullført fordypningsfaget KRL 2. Det aller siste intervjuet ble med kun én student fra Samfunnsfag2. Hensikten ved å benytte gruppeintervju var først og fremst at studentene kunne få mulighet til å snakke seg i mellom, og hvor min rolle som intervjuer ikke ble så dominerende. Min rolle ble i stedet en *moderator*, altså en ordstyrer som organiserer progresjonen i samhandlingen i gruppene.

Samtlige intervjuer ga relevant informasjon som dannet et klarere bilde av deres kunnskaper om hvordan informantene stiller seg i forhold til historien om det norske Holocaust. Intervjuinformantene representerte også samtlige fag i utvalget. Jeg valgte å si meg fornøyd da jeg hadde intervjuet til sammen ti lærerstudenter og hvor det var nødvendig å avslutte feltarbeid.

2.4.2 Intervjuguide

Kvale (1997: 79) hevder at et forskningsintervju foregår omtrent som en vanlig samtale, men at det har et bestemt formål og en bestemt struktur og kjennetegnes av en systematisk spørsmålsform. Formålet er at de data som samles inn skal gjenspeile den virkelighet som undersøkes.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene med studenter som baserte seg på en relativt strukturert intervjuguide⁸, hvor jeg hadde formulert fem hovedspørsmål til intervjuene. Hensikten med intervjuets åpne spørsmål var også at studentene skulle få en større frihet til å uttrykke seg. Spørsmålene var nært knyttet opp til problemstillingen ved at intervjuguiden inneholdt spørsmål som ville gi meg et kvalitativt bedre innsyn i lærerstudentenes kunnskap og kunnskapskilder i forhold til det norske Holocaust. I tillegg ville spørsmålene som rettet seg mot lærerstudentenes historiebevissthet gi meg meningsfulle data. Det var ønskelig å starte intervjuene med spørsmål som oppmuntret til refleksjon omkring fenomenet det norske Holocaust, da jeg ønsket å komme nærmere inn på studentene og den informasjonen de satt inne med i form av kunnskaper.

Videre i intervjuet var det ønskelig å kartlegge hvor deres kunnskap eventuelt kom fra. Her var det først og fremst interessant å få et innblikk i om de hadde blitt kjent med historien gjennom deres lange utdanningsløp fra barneskolen og fram til nå, eller om kunnskapen rett og slett sprang ut av egen interesse for historien. I tillegg var det viktig å undersøke i hvilken grad deres kunnskaper om det norske Holocaust kommer fra allmennlærerutdanningen. Disse spørsmålene hadde som hensikt å danne grunnlaget for å analysere og tolke deres svar i lys av teorier om norsk minne – og erindringskultur i forhold til norsk krigshistorie. Den kunnskap vi har om fortiden og nåtiden er også forankret innenfor en sosial og kulturell kontekst, noe som også vil ha betydning for vår virkelighetsoppfatning.

Senere var det interessant å kartlegge hvorvidt lærerstudentene mente de hadde nok kompetanse til å undervise om dette i skolen etter endt lærerutdanning. Videre fulgte spørsmålet om studentene synes det var ønskelig med mer kunnskap om dette tema og eventuelt om de stilte seg positive til å integrere dette i undervisningen i skolen.

⁸ Intervjuguide ligger som vedlegg

Sentralt i samtlige intervjuer var også historiebevissthetsrelaterte spørsmålene som gikk på hvilken relevans de mener historien om det norske Holocaust har innenfor historieforståelse som helhet. I tillegg var det særs viktig å få et innsyn i refleksjoner både fra studentene og faglærere med tanke på historiens om det norske Holocaust sin samtids – og fremtidsrelevans.

2.4.3 Fordeler og ulemper ved kvalitative intervjuer

En viktig fordel med at jeg utførte intervjuer med lærerstudentene i etterkant av spørreundersøkelsen, var at jeg hadde muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og dermed få en klarere forståelse av deres bilde og forståelse av historien (Larsen, 2007). I tillegg er det en fordel at man sitter ansikt til ansikt og derfor har muligheten til å observere informantene, noe som igjen kan være til hjelp når dataene skal tolkes.

De kvalitative forskningsintervjuene var for meg en hjelp til å samle inn verdifull informasjon om både informanter og kunnskapene deres omkring tema, da intervjuene også fanger opp informasjon som den kvantitative undersøkelsen ikke klarer alene. De kvalitative intervjuene gir adgang til informasjon om hva som er betydningsfullt og meningsdannende for mennesker. Noen kunnskaper kan ha en spesiell betydning for en person på bakgrunn av familiære forhold. På denne måten vil det gjennom intervju være mulig å undersøke hvilken betydning dette har for vedkommende.

I tillegg var det viktig å tenke igjennom min rolle som intervjuer. Larsen understreker at intervjueren selv kan være med på å påvirke informantenes svar i kvalitative intervjuer, og kaller dette forskerens *intervjueffekt* (Larsen 2007: 27). Utfallet av dette kan bli at mine informanters svar preges av velvillighet og politisk korrekthet, snarere enn deres egne og personlige forestillinger og tanker om de ulike temaene vi var inne på. Som oftest ønsker man å fremstille seg selv på best mulig måte, og dette kan gjenspeiles også i en intervjusituasjon. Det kunne virke som at dette var tilfellet hos enkelte studenter i mine intervjuer. Uten en personlig tilknytning til informantene er det vanskelig å vite særlig mer utover det man observerer og hører der og da. Derfor var det viktig for meg å stille dybdespørsmål som kunne bekrefte eller avkrefte eventuelle mistanker om usanne svar som muligens lå til grunn.

2.4.4 Intervjuenes pålitelighet og gyldighet

Intervjuene ble i etterkant transkribert. Samtlige informanter har fått tildelt hvert sitt pseudonym. Nøyaktighet i databehandlingen er en måte å sikre undersøkelsens pålitelighet (reliabilitet) på. Forskeren forplikter seg også innenfor kvalitative tilnæringer å samle inn data som er relevante og pålitelige som igjen vil styrke forskningens troverdighet. Undersøkelsens gyldighet og relevans (validitet) avhenger av at jeg observerer og undersøker det som er påstått at jeg skal gjøre (Brymann, 2004). Derfor var jeg nødt til å vite hva jeg skulle spørre om.

Kvalitative intervjuer forholder seg ikke til samme type objektivitetsideal som den kvantitative spørreundersøkelsen. Mens spørreundersøkelsen etterstrever å påvirke informantene minst mulig og danne et mest mulig representativt bilde, aksepterer en kvalitativ tilnærming at resultatene er et produkt av en sosial interaksjon. Resultatene blir derfor eksemplariske snarere enn representative.

I likhet med uforming av den kvantitative spørreundersøkelsen, vil validiteten bero på min evne til å stille relevante og gode spørsmål som på best mulig måte vil kunne gi meg relevant informasjon og som kan gi en bredere forståelse av fenomenet jeg forsker rundt. I forhold til fenomenet historiebevissthet er det ikke mulig å oppfatte holdninger utenfor en sosial og kommunikativ kontekst. En intervjusituasjon er en av mange kontekster som kan få frem og samtidig påvirke holdninger til personene som blir intervjuet. Derfor vil det være problematisk å innhente ”sanne svar”. I intervjusituasjonen vil både forskeren og eventuelle andre deltakere påvirke holdninger og ytringer.

De data jeg har innhentet gjennom intervjuer ønsker jeg å presentere ut ifra de aktuelle forskningsspørsmål, og de kan derfor anses som gyldig i forhold til min undersøkelse. Jeg har i bearbeidelsen av de innsamlede data kategorisert disse i forhold til de ulike temaene oppgaven tok sikte på å undersøke. Der den kvantitative spørreundersøkelsen tok sikte på å kartlegge eksempelvis lærerstudentenes kjennskap til fenomenet det norske Holocaust, kunne de kvalitative intervjuer innhente informasjon om *hvilke* kunnskaper de faktisk hadde.

3 Det norske Holocaust

3.1 Innledning og avgrensning

Mitt tema i denne oppgaven er det historiske fenomenet det norske Holocaust og hvilke kunnskaper og historiebevissthet mitt utvalg av lærerstudenter har omkring dette. Jeg var interessert i å finne ut hvilke kunnskaper studentene hadde vedrørende dette fenomenet og eventuelt hvilke kunnskapskilder de baserer sin kunnskap på og i hvilken grad allmennlærerutdanningen vektlegger dette. Samtidig var jeg interessert i å undersøke historiebevissthetsaspektet som først og fremst går på hvordan lærerstudentene forholder seg til fortidshistorien og dens relevans i vår samtid og fremtid. På bakgrunn av dette mener jeg det er nødvendig med en historisk redegjørelse av det norske Holocaust.

Jeg har valgt å avgrense framstillingen til en redegjørelsen av det norske Holocaust i forhold det arbeid norske tjenestemenn utførte forut for og i forbindelse med deportasjonene av de norske jødene i 1942. Deportasjonene av de norske jødene krevde et sterkt norsk bidrag for å kunne la seg gjennomføre, der norsk politi stod i en særstilling. Om lag 40 prosent av de norske jødene ble utryddet. Men det var også grupper som aktivt jobbet for å forhindre deportasjonene. Disse redningsaksjonene resulterte i at om lag halvparten av jødene i Norge ble transportert over til sikkerhet i Sverige.

I artikkelen *Monumenter og motmonumenter* skisserer Pihl (2002: 142) den norske befolkningens reaksjoner på det norske Holocaust i tre hoveddimensjoner. De *passive*, den *aktive* motstanden mot deportasjonene av de norske jødene og *aktiv* medvirkning til dette. Hensikten med en slik redegjørelse er å belyse historien og få innsikt i fortidsmenneskenes valg og valgmuligheter. Hva forteller disse historiene oss? Hva var det som gjorde handlingene mulig? Dette er spørsmål som krever kunnskap, innsikt og refleksjon. En analyse av det norske bidraget kan gi oss viktig kunnskap om vår fortid. I tillegg vil kunnskap og innsikt omkring det norske Holocaust kunne være med på å utvikle en bevisstgjøring omkring individuelle, politiske og etiske valg og muligheter man kan komme til å stå ovenfor som medborger i et samfunn bygget på prinsippene menneskerettigheter og demokrati.

Jeg understreker at denne framstillingen bygger på forskning som er tilgjengelig i dag. Redegjørelsen baserer seg på forskning som spesifikt har undersøkt norsk medvirkning til

deportasjonene av de norske jødene. I denne forbindelse har jeg hatt behov for å velge kilder og utøve kildekritikk.

3.1.1 Kilder og kildekritikk

Fortida er også et problem. Men svaret kan likevel ikke være å neglisjere fortiden. Den er med oss enten vi vil eller ikke. Hvis fortiden er en hindring og en byrde, er kunnskap om hva som har skjedd, og kunnskap om egenarten ved menneskenes historie den raskeste og sikreste veien til å frigjøre seg fra denne byrden (Kjeldstadli 1992: 16).

Det norske Holocaust er en del av norsk krigs – og okkupasjonshistorie, selv om dette har kommet i skyggen av de allment kjente historiske erindringer som gjerne omhandler norsk motstandskamp og som gjerne har dominert historien og bildet av norsk okkupasjonshistorie. Å forske på fortiden handler om å være skeptisk, se kritisk på historien, stille spørsmål og undersøke det man ikke vet så mye om (Kjeldstadli 1992:37). Tosh (2006) understreker at historieforskning skal gi oss mulighet til å finne svar på hva som har skjedd og hvordan det kunne skje. Dette er sentralt i et historiebevissthetsperspektiv.

I tillegg til å utfordre et forholdsvis ensidig motstandsbilde som ofte presenteres i norsk okkupasjonshistorie (Eriksen 1995, Fure, 1999), er det også ønskelig å forske på noe som er relevant for samfunnet og menneskene som lever nå (Kjeldstadli, 1992). Et formål med studier av historiske fenomener og forståelsen av disse, er å skape forutsetninger for kunnskap og erkjennelse. Selv de aller mørkeste kapitler i norsk historie fortjener en plass i okkupasjonshistorien, og Fure argumenterer for at ved å utelukke historier, mister historien også vesentlige perspektiver på den samlede krigs- og okkupasjonserfaring (Fure i Larsen 1999: 39). Kunnskap og erkjennelse omkring de dramatiske hendelsene under annen verdenskrig i Norge, kan være med på å forhindre eventuelle fremtidige menneskelige katastrofer og urett, og bør derfor omgjøres til allmenn kunnskap. Overgrep mot mennesker og brudd på individets rettigheter skjer fortsatt den dag i dag.

Kjeldstadli begrunner historieforskning med at den skal bidra til at mennesker får et nyansert bilde, være kritisk og rive ned myter. Videre legger han til at historieforskerens

oppgave ikke bare er negativ, destruktiv og avslørende (Kjeldstadli 1992: 24). Med dette i bakhodet er det ikke ønskelig å undervurdere norsk motstandsarbeid under annen verdenskrig. Snarere er oppgaven å nyansere og utfordre norsk krigshistorie og erindringskultur slik at de vesentligste sidene ved okkupasjonshistorien får en plass i det kollektive minnet, selv om begivenheten ikke er noe å være stolt av. Pihl understreker at minner og monumentene kaster lys og skygge over fortiden og samtiden, og inn i fremtiden, og ved å konstruere et motminne eller motmonument ønsker man å provosere samtiden til å se det taushetsbelagte (Pihl 2002: 11). Vi skylder det norske Holocaust en plass i norske historiebøker og utdanning. Dette også er en del av vår nasjonale historie.

Kjeldstadli understreker at et lands fortid gis gjennom den historie, og derfor handler det også om å kjenne til den (Kjeldstadli, 1992). Videre argumenterer han for at historiske kilder er biter og ufullstendige rester av fortiden, og at historiske framstillinger og undersøkelser går ut på å rekonstruere fortiden med utgangspunkt i de restene vi har (Ibid: 35). I følge den britiske historieprofessoren John Tosh, er *utvelgelsen* selve essensen i historieforskning, og denne utvelgelsen går ut på å finne relevante kilder, historiske fakta og signifikant fortolkning (Tosh 2006: 187). Man søker litterære kilder som samsvarer med hverandre, men som ikke er avhengig av hverandre (Kjeldstadli, 1992).

For å finne kilder som kunne gjøre det mulig å redegjøre for norsk medvirkning til et norsk Holocaust, var det nødvendig å bevege seg både innenfor og utenfor de tradisjonelle historieverk og bøker som har blitt brukt i skole og utdanning. Jeg valgte å bruke tilgjengelige skriftlige kilder⁹ som faghistoriske bøker og relevant skjønnlitteratur som kunne gi meg kunnskap og erkjennelse om norsk jødeforfølgelse under annen verdenskrig.

Jødeforfølgelsene i Norge er i lite omfang utforsket innen norsk historieforskning, sammenlignet med andre lands forskning som i større grad har tatt for seg dette fenomenet (Larsen, 1999). En av de aller første norske historikere som behandlet historien om de norske jødene under okkupasjonen og årene etter frem til 1985 var Oskar Mendelsohn. I 1987 ga han ut *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år*, bind II. Bind I ble utgitt i 1969, og omhandler jødernes historie i Norge gjennom 300 år og frem til okkupasjonsåret 1940. I

⁹ Blant de språklige kildene skiller vi mellom skriftlige og muntlige kilder. De skriftlige kildene kan være trykte, som offentlige dokumenter, aviser, bøker og også skjønnlitteratur fra samtiden (Kjeldstadli 1992: 144).

1992 utga Mendelsohn også historieboken *Jødene i Norge – historien om en minoritet*. Kriminolog Per Ole Johansen er en viktig bidragsyter innenfor redegjørelsen av norsk medvirkning til deportasjonene. I 1984 ga han ut *Oss selv nærmest*, der han tydelig belyser politiets sterke rolle under det norske Holocaust. I 1987 utga Nils Johan Ringdal verket *Mellom barken og veden. Politiet under okkupasjonen*, hvor han også belyser politiets rolle under okkupasjonen og forholdet til okkupasjonsmakten.

I 2006 bidro Espen Sjøbye med en dokumentasjon av den norskjødiske skoleeleven Kathe Lasnik på 15 år og hennes liv i Norge og frem til hun i november 1942 ble sendt med Donau til tilintetgjørelsesleiren. I biografien med tittel *Kathe – alltid vært i Norge* har Sjøbye gjennom tilgjengelige kilder klart å skrive en levende historie om hennes korte liv, og ikke minst tydelig gjort rede for aksjonene som ble igangsatt mot de norske jødene i 1942. Da boken kom ut omtalte pressen denne biografien som et viktig bidrag til okkupasjonsforskningen.

Disse historiske verkene og Sjøbyes biografi om Kathe Lasnik har i hovedsak vært kildene jeg har bygget på i min redegjørelse for det norske bidraget til deportasjonen og utryddelsen av de norske jødene under annen verdenskrig. I tillegg har også Joron Pihls artikkel *Monumenter og motmonumenter* vært en kunnskapskilde der hun analyserer fortidens overgrep mot jøder og andre nasjonale minoriteter inn i en nåtidskontekst.

Kravene til kildekritikk øker proporsjonalt med mengden av informasjonskilder. Når man studerer historie er det viktig å spørre hvem som står bak kilden og om kilden er til å stole på. Kjeldstadli omtaler kildekritikk som systematisert sunn fornuft og poengterer at en tekst alltid blir laget av en opphavsmann i en viss sammenheng eller kontekst (Kjeldstadli 1992: 177). En forsker ønsker å finne flere kilder som sier det samme men som presenteres av ulike opphavsmenn, altså foretar man en krysspeiling. Dette vil styrke kildematerialets troverdighet og pålitelighet. Kjeldstadli kaller dette for kilder med motsatt tendens, og forklarer det med at dersom personer med ulike utgangspunkt hevder det samme styrkes tillitten til det som er skrevet (Ibid: 170). I dette prosjektet var det mulig å finne ulike kilder som kunne bekrefte og støtte opp om hverandre. Det er viktig å understreke at min framstilling av det norske Holocaust er bundet til tid og sted, der jeg har brukt relevant faglitteratur. Jeg anser en redegjørelse av kilder og bruk av kildekritikk som viktig i

forhold til min problemstilling der jeg var interessert i å gjøre rede for hva som skjedde med de norske jødene forut for deportasjonen i 1942.

Jeg har basert min fremstilling av de gruppene som drev aktiv motstand mot deportasjonene av jødene i Norge og som i alt fikk over 500 jøder i sikkerhet til Sverige, først og fremst på Irene Levins artikkel *Det jødiske barnehjemmet og Nic Waal*, og boken til Ragnar Ulstein, *Svensketrafikken* Bind I. Pr i dag finnes det ikke tilstrekkelig med litteratur på dette området. Mats Tangestuen jobber i skrivende stund med en bok om aksjonene som brakte over 500 av de norske og utenlandske jødene i svensk sikkerhet. Levin bemerker at tausheten omkring redningene av jødene i Norge har vært påfallende hvor hun også legger til at de klassiske motstands – og historiebøkene etter krigen ikke nevner redningen av de jødiske barna.

3.2 Norsk medvirkning til det norske Holocaust

Historien om det norske Holocaust er ett av de mest skyggebelagte temaene innenfor norsk okkupasjonshistorie. Begrepet det norske Holocaust refererer til de forfølgelsene, deportasjonene og utryddelse de norske jødene ble utsatt for under annen verdenskrig. Jeg retter her søkelyset mot det norske politiets rolle under det norske Holocaust da de spilte en særdeles viktig og stor rolle for at deportasjonene av de norske jødene kunne la seg gjennomføre. Det er viktig å belyse og analysere det norske bidrag i forkant av og under deportasjonen av de norske jødene i 1942. Historien kan, i tillegg til å gi oss et nyansert bilde av forholdene under okkupasjonen, samtidig bidra til viktig kunnskap og kompetanse i forhold til dagens flerkulturelle samfunn.

3.2.1 Norsk politi i tysk tjeneste

Etter Josef Terbovens utnevnelse av de 13 norske konstituerte statsråder¹⁰ 25.september 1940, ble samtidig norsk politi pålagt å etterkomme ordre fra tysk sikkerhetspoliti.

Johansen beskriver dette forholdet som en tysk strategi og kaller det *jernneven i fløyelshansken* og argumenterer med at ”tyskerne skaffet seg både en fløyelshanske og en syndebukk ved å bruke det norske politi før og etter deportasjonen av de norske jødene” (Johansen 1984: 166).

¹⁰ Konstituerte eller kommissariske statsråder: betegnelsen om de statsråder Terboven utnevnte 25.september 1940. Disse skulle lede Norge og Nasjonal samling.

Det nye Politidepartementet anmodet det norske politi å melde seg inn i Nasjonal samling. I løpet av kort tid etter denne anmodningen i 1940 var over 60 prosent av alle politiembetsmenn medlemmer og 40 prosent av polititjenestemennene, og dette *uten* noe krav til medlemskap (Ringdal 1987, Dahlin 2002, Pihl 2002). Det var av både tysk og norsk interesse at det ordinære norske politi skulle bli på sin post forteller Johansen og at ”de aller fleste som var ansatt i politiet valgte å beholde sin posisjon da de mente det ville ha sine fordeler i forhold til Tyskland” (Johansen 1984: 134). Innenfor lærerprofesjonen var tilstanden annerledes. De aller fleste lærere aksjonerte mot innmelding i organisasjonen og forkastet nazifiseringen av landet (Søbye, 2003). De var villige til å ta den risiko motstanden kunne medføre, samtidig som de stadig ble mer og mer presset.

3.2.2 Kartlegging og registrering av de norske jødene

Inndragelse av radioapparater

10. mai 1940 mottok fylkesmennene i Oslo og Akershus et rundskriv fra den tyske kriminalkommissar Wilhelm Esser som beordret en inndragelse av de norske jødernes radioapparater (Søbye 2005, Mendelsohn 1986, Ringdal 1987). Fylkesmennene skulle sørge for å sende ordren videre til politimestrene. Esser hadde gått til anskaffelse av en liste over de norske jødene som var i besittelse av radioapparater. Denne listen viste seg å være svært mangelfull og Oslo-politiet satte derfor i gang tiltak med hjelp fra Telegrafverkets lisensregister for å bistå tyskerne og forbedre kartleggingen av de norske jødene som hadde radioer. I alt ble det beslaglagt 107 radioapparater i Oslo og Akershus 10. og 11. mai 1940 (Johansen 1984: 136).

Radioaksjonen ble satt i gang og utført av politimester Kristian Welhaven allerede før det norske Administrasjonsrådet¹¹ i det hele tatt hadde mottatt ordren. Welhaven ble innkalt av Administrasjonsrådet for å redegjøre for hvorfor han hadde fulgt opp ordren så raskt (Johansen, 1984, Ringdal, 1987). Politimesterens argument var først og fremst at det ikke ville ha nytte å protestere mot tyskerne. Han mente at ”det under alle omstendigheter var bedre å prøve å overbevise tyskerne om at det i Norge ikke var nødvendig å gå slik frem mot jødene” (Søbye 2005: 73). Videre forsvarte han det med at ”det ikke ville ha nytte å

¹¹ Administrasjonsrådet ble oppnevnt av Høyesterett i midten av april 1940, og skulle ivareta norske sivile interesser i den delen av landet som allerede var okkupert (Johansen 1984: 138).

protestere, da politiet ikke hadde adgang til å sette seg mot et slikt pålegg” (Johansen 1984: 138). Det faktum at inndragelsen av jødiske radioer ble iverksatt raskt og ble fullført i et upåklagelig tempo, var ikke tilfellet i alle norske byer. Spesielt raskt ble denne ordren utført i storbyene Oslo og Trondheim hvor de fleste norske jøder bodde (Johansen 1984, Ringdal, 1987).

I mai 1941 kom meldingen om at det fortsatt fantes radioapparater i jødisk eie. Norske jødiske hjem ble ransaket og radioforhandlere fikk strenge ordre av politiet om å hindre norske jøder i å kjøpe nye apparater (Ringdal 1987, Johansen 1984). I august samme år var radioinndragelsen og den første kartleggingsdelen av jødisk eie ansett som vellykket. Ringdal beskriver radioaksjonen mot jødene som en prøveballong for å teste samarbeidsviljen hos politiet (Ringdal, 1987). Dette skulle igjen spille en rolle for videre registrering og kartlegging av de norske jødene.

Inndragelsen av de norske jødene radioer var det første drastiske inngrepet jødene skulle utsettes for. Det er viktig å nevne at denne aksjonen i første omgang kun var rettet mot jødene i Norge. Det var jødene, ene og alene, som én etnisk gruppe, som ble kontrollert, kartlagt og fratatt sine radioapparater. Tyskland begrunnet inngrepet med at det var viktig at de norske jødene ble skjernet mot den ”propagandakrig” England sendte ut fra sine radiostasjoner i London (Johansen 1984: 137). Hva som ble sagt og hvilken informasjon som ble annonsert i radiosendingene fra England er uklart. Men uten radioapparater hadde de norske jødene desto mindre mulighet til å følge med på utviklingen av krigen og den skjebnesvangre tilintetgjørelsen de etter hvert skulle påføres.

Siden norsk politi viste seg å være så samarbeidsvillige i det de utførte tyske ordre uten store motsigelser, skulle de selv bli stående ansvarlig utad ved et eventuelt rettsoppgjør. Det var nettopp denne strategi og taktikk Tyskland klarte å gjennomføre (Ibid).

Stempling av jødiske legitimasjonskort

Registreringen av de norske jødene hadde begynt allerede før okkupasjonstiden, og NS’ ledelse mottok i 1938 en kopi av tyskernes oversikt over jødene i Europa (Ringdal 1987)¹².

¹² I svært mange land var problemet av ”middels omfang”. Norge var et slikt ”middels jødeland”. Norge hadde mellom 0,1 % og 0,5 % i befolkningen i likhet med Tyskland, Italia, Danmark og Sverige. Tyske

Kort tid etter at politiets radioaksjoner mot de norske jødene var fullført og de aller fleste apparater var inndratt i august 1941, skulle en ny registrering av de norske jødene foretas. Nå var det jødisk eiendom som skulle kartlegges og granskes. Denne registreringen skjedde meget diskret mellom Justisdepartementet og fylkesmennene. Politiet stod utenfor, men resultatene av undersøkelsen ble sendt til Politidepartementet der det skulle bli lagret til senere bruk (Ibid). Johansen opplyser at registreringen av jødisk eiendom pågikk utover året, og at så mange som 100 faste eiendommer havnet i departementets oversiktslister (Johansen 1984: 142).

Det neste skritt i kartleggingen og registreringen av de norske jødene, skulle være J-stempling av legitimasjonskort. Dette viste seg å være langt fra så diskret som registreringen av jødisk eiendom. Allerede i oktober 1941 anmodet tysk sikkerhetspoliti Politidepartementet om å få iverksatt stempling av jødiske legitimasjonsbevis. Nå var det identifisering av de norske jødene som stod sentralt. Denne aksjonen ble igangsatt av tysk sikkerhetspoliti på den ene siden og NS' statistiske kontor på den andre. Det er imidlertid tvil om hvem av disse to som først brakte aksjonen på banen (Søbye, 2005). Ringdal påpeker at dette arbeidet, på hver side, resulterte dette i at "jødene i Norge ble særdeles bedre kartlagt enn i de fleste andre land det er naturlig å sammenligne seg med" (Ringdal 1987: 232).

Det hersket en usikkerhet om definisjonen på en jøde, og Ringdal bemerker sjefen for det norske sikkerhetspoliti, Oliver Møystad, "måtte ha hjelp av tyskerne til å avgrense jødebefolkningen" (Ibid: 232). Derfor var det nødvendig å identifisere og kartlegge jøden, den stemplingspliktige. Søbye forteller at det i første omgang var snakk om de jødene som var innmeldt i det mosaiske trossamfunn, men at det etter hvert også ble beordret at registreringen også skulle omfatte alle med "jødisk avstamning" (Søbye, 2005: 84). Mendelsohn beskriver de kriteriene som ble satt for hvem som var jøde, eller mer korrekt for "fulljøder". En fulljødisk person var en som nedstammet fra minst tre fulljødiske besteforeldre. En jøde var en "bastard" med to fulljødiske besteforeldre og som selv var gift med en jøde. Og tilslutt alle, uansett besteforeldres "rasetilhørighet" som stod tilsluttet

eksperter fastslo at det i 1938 at det fantes 3500 jøder i Norge, uavhengig av statsborgerskap (Ringdal 1987: 230)

til et jødisk trossamfunn (Mendelsohn 1992:87). Disse kunngjøringer og informasjon om hvem som var jøde, meddelte Politidepartementet i den norske dagspressen (Ibid). Ved å annonsere hvem som var jøden skulle det ikke lenger herske noen tvil blant befolkningen om hvem som pr definisjon var jøde her i landet.

Den 10.januar 1942 var 700 stk røde J-stempler bestilt og mottatt (Søbye, 2005). Ti dager senere kom ordren fra Politidepartementet om at alle jøder måtte møte hos nærmeste lensmann eller politimester og få sine pass og legitimasjonskort stemplet (Johansen, 1984). Denne ordren ble annonsert på plakater og i dagspresse og det var straffbart ikke å møte opp. Johansen skriver at Hjemmefronten ikke bidrog med noen kampanje mot stemplingen (Ibid).

Utfylling av spørreskjema for jøder

Det var ansatte Sigfried Nylander i NS' statistiske kontor som lagde "Spørreskjemaene for jøder i Norge" (Søbye, 2005). Beskjeden om utfyllingen kom allerede før stemplingen var fullført. Registreringen gjaldt alle jøder i Norge over 15 år. Det ble i alt bestilt 12 000 skjemaer og skjemaene skulle fylles ut i tre eksemplarer. Ett eksemplar skulle til Sikkerhetspolitiet, ett til NS' statistiske kontor og ett til den stedlige politimester (Johansen 1984: 145, Søbye 2005: 85). Spørreskjemaet var på 4 sider og omfattet utfylling av navn, adresse, fødselsdato, fødested, nåværende religion, familieforhold og sivilstatus, nasjonalitet og statsborgerskap (Søbye, 2005). De siste sidene dreide seg for det meste om firmaer og om eventuelle tidligere straffedommer.

Våren 1942 var registreringen behandlet og systematisert med et "vellykket" resultat, og NS' statistiske kontor konkluderte med at det var 1419 "fulljøder" over 15 år i Norge (Johansen, 1984). Johansen forteller at det ikke hersket noen tvil om at det var ordinært norsk politi som tok seg av denne jobben. Videre forteller han at norsk politi egnet seg bedre som kontrollører til denne registreringen enn truende gestapister. Gestapistene kunne muligens skremme de norske jødene slik at ikke skjemaene ble riktig utfylt (Ibid).

Registreringen av de norske jødene gjennom J-stempling av legitimasjonskort sammen med utfyllingen av spørreskjemaene var ett skritt videre og hjalp til det videre arbeid politiet skulle utføre. Med slik korrekt informasjon om hver eneste jøde og jødiske familier kunne statspolitiet raskt sette i gang jødeforfølgelsene allerede i oktober 1942.

3.2.3 Arrestasjon og deportasjonen 26. november 1942

I forkant av selve deportasjonen av de norske jødene 26. november 1942 gikk Karl Marthinsen, sjefen for Statspolitiet, ut med ordre om at alle mannlige jøder over 15 år med J-stempel i passet skulle arresteres. 258 jøder ble arrestert 26. oktober 1942 (Søbye, 2005). Samtidig med arrestasjonen ble det norske politi beordret å beslaglegge jødernes formuer. Søbye skriver at ”leilighetene skulle ransakes for verdipapirer, smykker og kontanter, og bankkontoer skulle sperres” (Ibid: 149). Kvinnene ble sittende alene igjen med sine barn, uten penger og eiendeler.

Den 17. november, en drøy uke før massedeportasjonen, ble det innført meldeplikt for kvinner og deres barn, og de ble beordret å melde seg til ordenspolitiets kriminalavdeling daglig. Ringdal skriver at fra og med denne datoen lød loven slik at ”ingen jøde får lov til å reise fritt” (Ringdal 1987: 246). Ved å innføre meldeplikten var det svært få som klarte å komme seg unna. Spørreskjemaene var allerede utfylt og politiet satt med oversikten over hvor de norske jødene bodde og oppholdt seg.

Tirsdag 24. november hadde Marthinsen fått beskjed om at alle norske jøder med J-stempel i pass og legitimasjonsbevis skulle bli evakuert fra Norge, og det i løpet av to dager (Søbye, 2005). Søbye understreker at forarbeidet holdt på kontinuerlig i de to dagene før deportasjonen. Donau, deportasjonsskipet som skulle sende de norske jødene til tilintetgjørelsesleire, skulle stå klar på kaia i Oslo torsdag 26. november. Søbye bemerker at det var politiinspektør Knut Rød som hadde ”ansvaret for planleggingen og anholdelsen av de jødiske familier” (Ibid: 108). Rød hadde blitt beordret av Marthinsen.

Behovet for assistanse med tanke på arrestasjonen var nødvendig da det var en alt for stor jobb for Statspolitiet å utføre alene. I alt klarte Rød å rekvirere et mannskap på 300 menn¹³, samt et drosjemannskap på 100 menn (Ibid). Hele mannskapet på over 400 menn møtte opp i Kirkeveien kl 04.30 torsdag morgen (Ibid). Det var Rød som ga instruksjoner og ordre videre til mannskapet, da Marthinsen av uviss grunn ikke møtte opp.

¹³ I tillegg til statspolitiet rekvirerte Rød 60 tjenestemenn fra Oslo kriminalpoliti, ca 100 fra Oslo Beredskapsavdeling, 60 hirdmenn og 30 SS-menn fra Germanske SS Norge (Søbye 2005; 109, Johansen 1984; 161).

Søbye skriver at arrestasjonen skulle ”foregå ved at hver patruljefører fikk fire lister eller adresser” (Ibid: 109). Det ble i alt satt opp hundre patruljer denne dagen. Oslopolitiet konkluderte etter den første deportasjonen med at de hadde lyktes i å arrestere og deportere flest mulig jøder, selv om det hadde vært noen problemer underveis. ”Problemet” var de norske jødene som hadde skiftet adresse siden utfyllingen av spørreskjemaene, men med hjelp fra folkeregisteret lot det seg raskt løse (Ringdal, 1987).

Jødiske kvinner og barn ble hentet i sine respektive hjem torsdag morgen. Søbye bemerker det faktum at det ikke hadde blitt gitt noe ordre fra tysk hold om at barn skulle arresteres. Det eneste som stod i ordren fra Tyskland var at barn under 15 år ikke skulle skilles fra sine foresatte (Søbye, 2005). Norsk politi valgte da å deportere barna. I Oslo ble 193 kvinner og barn arrestert og ført i armene på tysk politi som stod og ventet ved kaia i Oslo denne torsdags morgen. I alt ble 532 personer, inkludert mennene fra fangeleirene sendt av gårde med Donau¹⁴ samme formiddag (Ibid).

En kan spørre hvorfor ikke norsk politi hjalp de norske jødene å flykte under denne arrestasjonen. Hvem som visste hva som skulle skje med de norske jødene er uklart og uvisst, men det gikk et rykte om konsentrasjonsleire i Tyskland. Ingen norske jøder var egentlig norske, derfor måtte de alle ut av landet. Det norske bidraget medførte til slutt at de norske jødene ble stående uten rettsvern og uten verdighet, og det på det eneste grunnlag, at de var jøder – de var ikke en av ”oss”. Logikken kom fra NS og Politidepartementet og den var klinkende klar (Ringdal, 1987).

3.3 Redningen av jødene i 1942

Selv om det norske bidraget med norsk politi i spissen stod som medansvarlige for gjennomføringen av arrestasjonene og deportasjonene av de norske jødene i 1942, er det viktig å belyse at det også eksisterte en gruppe mennesker som motsatte deportasjonene. Redningsaksjonene utført av Carl Fredriksen Transport og Nic Waals redning av barna på det jødiske barnehjemmet, klarte til sammen å få omlag halvparten av jødene i Norge over til sikkerhet i Sverige. Selv om mannskapet til Carl Fredriksen Transport bestod av relativt

¹⁴ SS Donau aus Bremen, var slaveskipet som fraktet de norske jødene 26.november til dødsleirene. Samme dag ble 26 norske jøder sendt med D/S Monte Rosa (Johansen 1984; 163).

få hovedpersoner, utførte de i løpet av seks uker krigens største redningsbragd (Ulstein, 1974).

3.3.1 Carl Fredriksen Transport

I løpet av seks uker, fra slutten av november 1942 til midten av januar 1943 klarte en liten illegal gruppe med fire kjernemedlemmer å hjelpe rundt 500 jøder i sikkerhet til Sverige. Gruppen gikk under dekknavnet Carl Fredriksen Transport hvor navnet stammet fra ”Carl, son til Fredrik, kong Haakons namn som prins” (Ulstein 1974: 239). Disse menneskene var vanlige folk med vanlige jobber. Alf Pettersen, mannen som organiserte transportene av jødene var lastebilsjåfør. Rolf Syversen var gartner og lot sitt gartneri være en oppsamlingsplass. Reidar Larsen var inspektør i Transportformidlingen og sørget for lastebiler og falske kjøretillatelse og Gerd Pettersen, Alf Pettersens kone fylte ut kjøretillatelsene og utstyrte dem med falske pass (Ibid).

Ulstein skriver at arbeidet med aksjonene for å få norske og utenlandske flyktninger over grensen til Sverige startet 26.oktober 1942, altså en måned etter arrestasjonen av alle mannlige jøder over 15 år. Syversen hadde fått en varselsmelding fra Paul Koren (Ibid: 237) og der de sammen hadde vært rundt og varslet omkring 200 jøder på et par timer. I seks uker transporterte Carl Fredriksen Transport to lastebiler, fem kvelder i uken. Helgene brukte de på å organisere hvem som skulle transporteres de neste dagene. Unntaket var julaften og første juledag. Til sammen fraktet de over 1000 mennesker til sikkerhet i Sverige, hvorav 500 av dem var jøder. Altså halvparten av de til sammen antatt jødene som kom over i svensk sikkerhet (Ibid: 247).

Ulstein hevder at fluktruten tillot å kjøre bil nesten helt til grensen, og at kjøreruten tok om lag to timer. Videre legger Ulstein til at kjøreturen var en stor belastning og en nervepåkjenning for både sjåfører og personene på lasteplanet (Ibid: 240).

Transporteringen av norske og utenlandske jøder og andre forfulgte personer/grupper pågikk relativt problemfritt frem til begynnelsen av januar 1943. Da kom Gestapo først og hentet lastebilen, og deretter startet de jakten på hovedmennene bak transporteringen. Herr og fru Pettersen kom i sikkerhet i Sverige den 15. januar 1943. Gartner Syversen valgte å bli igjen i Oslo med sin gravide kone. Noen måneder senere ble han arrestert og Ulstein opplyser at han tilbrakte sine siste år i Møllergata 19 og på Grini, frem til han ble skutt på Trandum 30. oktober 1944 (Ibid: 247).

3.3.2 Nic Waal og det jødiske barnehjemmet

Samme dag som den store massedeportasjonen av de norske jødene 26. november 1942, ble også redningens dag for de 14 jødiske barn fra barnehjemmet til Nic Waal. Barnehjemmet ble først etablert i en leilighet i Industrigaten i 1938, og senere flyttet til Holbergsgate 21 (Levin 2009: 76). I juni 1938 ble en gruppe på 22 barn fra Wien, også kalt "Wienerbarna" sendt til Norge på en "sommerferie" for å komme unna den dramatiske situasjonen i Mellom-Europa (Johansen 1984, Levin 2009). Johansen (1984) skriver at både Nansenhjelpen og de norske jødene engasjerte seg i dette arbeidet med å redde de jødiske barna. Levin forteller at etter som situasjonen også forverret seg i Norge ble samtlige av barnas foreldre kontaktet, hvor foreldrene til syv av barna ønsket å få barna hjem til Wien. Samtlige av disse barna ble senere drept (Levin, 2009).

Levin belyser historien om redningen av det jødiske barnehjemmet i Oslo der hun hedrer syv signifikante motstandshelter. Barnepsykiater Nic Waal var leder for aksjonen som reddet barna i det jødiske barnehjemmet over i trygghet til Sverige, og der Nina Hasvold var barnehjemmets bestyrerinne og "mor". Sammen var de hovedaktørene for aksjonen gjennom deres nøye planlegging og en aktivisering av hele deres nettverk. Gerda Tanberg, Martin Solvang, Ola Rauken og Ola Breisjøberget bistod med transportering av de jødiske barna over grensen til Sverige i to etapper.

Sigrid Helliesen Lund var styremedlem i Nansenhjelpen. Listen over de jødiske flyktningene som Nansenhjelpen hadde fått inn i Norge, brant hun opp 9. april 1940. Johansen (1984: 151) forteller at Lund 25. oktober 1942 mottok en telefon hvor en mannsstemme formidlet beskjeden om at "det blir et stort selskap i kveld. Men det er bare de store pakkene vi skal ha". Dette var et forvarsel på arrestasjonen av alle mannlige jøder over 15 år. Lund har bekreftet at denne varslingen kom fra politiet (Johansen 1984, Dahlin 2002). Nøyaktig en måned senere fikk Lund et nytt varsel av en ukjent politimann som plutselig banket på døren og sa "... det skal være fest i kveld igjen – det er de små pakkene som skal hentes denne gangen". (Dahlin 2002: 323, Levin 2009: 78). Levin skriver at Lund på dette tidspunktet ikke visste hvem som ringte, men at hun raskt oppfattet at kodeordene "fest" og "små pakker" betød at det gjaldt jødiske kvinner og barn. Samme dag, varslet Lund Nic Waal og det jødiske barnehjemmet. Denne varslingen skulle være redningen for de 14 jødiske barna på barnehjemmet i Holbergsgate i Oslo.

Felles for begge disse historiene om norsk aktiv medvirkning til deportasjonene av de norske jødene og aktiv motstand til disse, er først og fremst at de har fått en marginal plass i norsk kollektive erindring av krigsårene 1940-1945. Levin antyder at tausheten omkring redningen av barna i det jødiske barnehjemmet i Oslo kan ha flere begrunnelser, og hvor hun antyder at kombinasjonen kvinner, barn og jøder muligens kan ha bidratt til denne tausheten. Redningen av barna i det jødiske barnehjemmet i Oslo ble først og fremst utført av kvinner. I tillegg konstaterer Levin at ”til nå har ingen blitt motstandshelt ved å redde jøder i Norge” (Ibid 2009: 80).

Begge disse dimensjonene av krigens aktører gir verdifull lærdom. De belyser at enhver personlig handling og beslutning vil kunne være avgjørende for et annet menneskes liv eller død. Historien om norske medvirkning til det norske Holocaust omfatter en historie om skikkelige og ”korrekte” personer som ble tyskernes medløpere og medansvarlige (Johansen 1984: 169). Historiene om Carl Fredriksens Transport og Nic Waal, Nina Hasvold, Gerda Tanberg, Martin Solvang, Ola Rauken, Ola Breisjøberget, Sigrid Helliesen Lund og deres redningsaksjoner er historier om mennesker satte sitt eget liv i fare for å redde jødene i Norge. Lærdommen fra disse historiene kan gi oss verdifull innsikt og refleksjon omkring vår fortid, nåtiden og handlinger for fremtiden.

4 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg drøfte teoretiske perspektiver som er relevante i forhold til min problemstilling. Jeg undersøker lærerstudenters kunnskap og historiebevissthet vedrørende historien om det norske Holocaust, samt allmennlærerutdanningens behandling av dette tema. Relevant teori i forhold til mine analyser av de innsamlede data er i denne sammenheng norsk minnekultur og historiebevissthet. Historiebevissthet handler om den enkeltes forhold til fortiden, i et samtids- og fremtidsperspektiv. Og dette forholdet blir til gjennom kommunikative og sosiale konstruksjonsprosesser hvor det formidles kulturelt etablerte fortellinger og fortolkninger.

4.1 Norsk kollektiv erindring av krigsårene 1940-1945

4.1.1 Kollektiv erindring

Begrepet kollektiv erindring innebærer kunnskap, erfaring og minner et samfunn og dens enkeltindivider har om fortiden, og at den skapes og formes av sosiale forhold (Eriksen 1995: 14). Denne kunnskapen finnes innenfor ulike felt i samfunnet. Det er ikke bare den historiske fremstilling av krigen i form av bøker som former en kollektiv erindring, men også eksempelvis gjennom historiske filmer, aviser, populærkultur, kunst og historiske minnesteder. Gjennom ulike former for sosial samhandling skapes, opprettholdes og endres også erfaringer og minner om krigsårene. Eriksen legger til at den kollektive erindring ikke bare referer til hva som skjedde, men at den også er et uttrykk for en kulturell fortolkningsprosess, der en kollektiv erindring strekker seg utover den individuelle og setter den inn i en større sammenheng. Videre forklarer hun at historien om krigen både kan leses som en realistisk fortelling, der den streber etter å gi et mest mulig objektivt og sant bilde av hva som hendte, og som en mytisk fortelling med en betydning som viser ut over seg selv. På denne måten blir historien ”natur” der dette skillet blir visket ut (Ibid: 14-17).

Som medlem av et samfunn er man også en del av en felles kollektivtradisjon, noe som igjen vil påvirke vårt bilde og oppfatning av fortiden. Den kollektive erindring er ofte et produkt av de historiske fortolkninger som blir gjort på grunnlag av hva som anses som minneverdig innenfor en kultur eller en nasjon, altså ”aspekter ved fortiden som representerer hva ”vi” er, hva vi er stolte av og det vi kan trekke lærdommer av” (Lenz

2008: 9). Med andre ord er den kollektive erindringen nært knyttet til en nasjonal identitet og hva ”vi” føler er riktig og som vi kan identifisere oss med. På denne måten *velger man ut* elementer som man ønske å presentere for andre som en del av ens identitet, og derfor handler ikke kollektiv erindring bare er en reproduksjon av minner (Kjeldstadli 1992: 196). Dette leder oss over til hvilke elementer som kjennetegner norsk kollektiv erindring av krigsårene, og hva som kan ha vært med på å påvirke lærerstudentene forhold til fortellingen om krigen og det norske Holocaust.

4.1.2 Den norske kollektive erindring av krigsårene 1940-1945

Historiebildet som representeres i norsk okkupasjonshistorie kan sies å være en dikotomisk fremstilling av krigens aktører. Dette gjenkjennes ved at historiefortellingen og fortolkningen representerer et enten – eller forhold, hvor de to definerte motsetningene er uforenelige kategorier. Eksempler på dette er fremstillingen av ”vi”, de rettskafne, mot ”dem”. Heltene som jobbet mot NS og nazismen har en stor plass innenfor norsk okkupasjonshistorie.

Oddbjørn Fure mener konsentrasjonen på motstand og politisk-ideologisk kollaborasjon i norsk historiefremstilling, har ført til at historier som ikke faller inn under dette bildet har fått liten oppmerksomhet eller blitt neglisjert av okkupasjonshistorikere (Fure 1999: 33). Historiene om deportasjonene av de norske jødene, frontkjemperne, Hjemmefrontens likvideringer, Kollaboratørene og deres barn og skjebnen til de utlandske krigsfangene i Norge er eksempler slike historier som har fått tildelt minimal oppmerksomhet (Ibid 1999: 37).

Stein Uglevik Larsen har i *Krigens kjølvann* redegjort for de ulike temaer som har fått tildelt en stor og minneverdig plass innenfor norsk historieskriving. Larsen hevder at historieskrivingen har dekket mange områder, men konkluderer med at hovedtemaene i ”den store fortellingen” først og fremst handler om motstand mot nazismen og okkupasjonsmakten (Larsen 1999: 20). Videre legger han til at det også er disse historiene som viser seg å ha fått en plass innenfor norsk kollektiv erindring av krigsårene. Okkupasjonshistorien beskyldes på denne måten for å presentere et lite nyansert bilde av krigens handlinger og aktører. Fure argumenterer for at:

Konsensussyndromets fremtredende plass i norsk historiefortolkning i etterkrigstiden, hvor en opparbeidelse og styrking av det nasjonale fellesskap gjennom en sterk vektlegging på norsk heltemot og motstandskamp, i liten grad gir rom for de mer traumatiske og problematiske historiene (Fure 1999: 39).

Fortellingen om krigen blir kritisert for å være en historie om svart og hvitt, og uten særlige problematiseringer av de fenomener som befinner seg mellom disse ytterkantene. Deportasjonene av de norske jødene og norsk medvirkning til dette er et slikt fenomen som faller inn under historiens gråsoner. Bak disse forfølgelsene og deportasjonene stod også en høy andel av aktive ”vanlige” nordmenn. Mens majoritetsbefolkningen forholdt seg passiv bidro andre grupper aktivt med å redde jødene til sikkerhet i Sverige. Disse forholdene belyser kompleksiteten omkring krigsårene. På denne måten blir en dikotomisk fremstilling av krigens aktører problematisk i forhold til en identifisering da ikke alle aktører like enkelt kan tildeles rollene som motstandshelt eller landsforræder. Med okkupasjonshistoriens sterke vektlegging av krigens motstandsmenn og norsk heltemot, er det derfor påfallende at historiene om norsk aktiv motstand *mot* deportasjonene av jødene ikke har fått tildelt en minneverdig plass. Levin (2009) mener det kan være flere grunner til det. I forhold til historien om Nic Waal og det jødiske barnehjemmet kan tausheten omkring dette i ettertid ha noe med at redningsaksjonene først og fremst ble utført av kvinner og at de som ble reddet var barn. Videre legger hun til at det pr i dag aldri har vært status å redde jøder.

Eriksen (1995) bemerker at selv om norsk okkupasjonshistorie tradisjonelt sett har blitt fremstilt relativt ensidig, er ikke det ensbetydende med at andre stemmer ikke har fått slippet til. Disse stemmene har imidlertid ofte blitt marginalisert innenfor en slik dominerende tradisjon. Norsk okkupasjonshistorie har til tider blitt utsatt for kritikk fra forskjellige hold, der noen aktører har lyktes med å få frem sine perspektiver. Per Ole Johansen¹⁵ er et eksempel på dette der han la grunnlaget for forskningen omkring norske medvirkning til Holocaust. Erstatningssaken i forhold til jødisk eiendom i 1996/97 er et annet eksempel. Erstatningssaken resulterte også i grunnleggelsen av Holocaust – senteret. Lenz skriver at ”med dette ble et ønske formulert om å integrere kapittelet som jødeforfølgelsene i Norge i historieskrivingen og i erindringskulturen” (Lenz 2008: 14). I tillegg har Victor Lind og hans kunstuttrykk bidratt til debatt og en offentlig bevisstgjøring

¹⁵ Per Ole Johansen, 1984: *Oss selv nærmest – Norge og jødene 1914-1943*. Oslo, Gyldendal.

av deportasjonene av de norske jødene og norsk medvirkning i forhold til dette, noe jeg kommer jeg tilbake til i kapittel fem.

4.1.3 Patriotisk minnekultur

Hva er for bakgrunnen for denne tradisjonelle og dominerende fortelling om krigen? Hva kjennetegner en slik kollektiv erindring?

Historikeren Pieter Lagrou har i *The legacy of the nazi occupation* redegjort for hvordan Belgia, Nederland og Frankrike¹⁶ har bygget opp sin okkupasjonshistorie i etterkrigstiden. Han påviser at disse landene opererer med en sterk vektlegging av motstandsbevegelse gjennom deres fortellinger om okkupasjonsårene, og at historiene om jødernes skjebne er marginal (Lagrou, 2000). Fokuset som har dominert disse landenes fortelling om krigen har blitt rettet mot de minnene som kunne inngå i et nasjonalt epos. Et nasjonalt epos kan her ses i sammenheng hvordan ulike land har brukt stolte fenomener fra fortiden og som har kunnet nyttiggjøres i den nasjonale gjenoppbyggingen etter krigen. En slik nyttiggjøring var ment for å skape et positivt nasjonalt selvbilde med gode verdier. En slik form for nasjonal kollektivtradisjon har av Lagrou fått definisjonen en *patriotisk minnekultur*¹⁷.

Sett ut ifra et slikt perspektiv ser vi at norsk kollektiv erindring av krigsårene på mange måter inngår i en slik definisjon av patriotisk minnekultur, der en sterk vektlegging på historiens stolte og ”positive utfall” ofte er fenomener som inngår og skaper et helhetlig bilde i ”den store fortellingen” om krigen. Hva som er patriotisk vil til enhver tid ha ulike definisjoner. Etter annen verdenskrig oppstod det et sterkt behov for å gjenopprette nasjonalstaten etter fem år under okkupasjon. Målet ble derfor å styrke den nasjonale tilhørighet. Ved å nyttiggjøre det stolte og positive bilde av nordmenn under krigen, bidro man også til å bygge en nasjonal minneverdig historie. En beretning man enkelt kunne identifisere seg med, og som samtidig lot være å problematisere de interne og dramatiske fenomenene fra krigen. På denne måten ble fortellinger som kunne nyttiggjøres i en nasjonsbygging, samt fremme et nasjonalt og positivt selvbilde viktige elementer i det

¹⁶ I overkant av 80 000 jøder ble deportert fra Frankrike. Rundt 3 % overlevde. I 1995 erkjente president Jacques Chirac gjennom sin kjente tale at den franske stat hadde et ansvar for internering og deportasjon av franske jøder og jødiske flyktninger (Fure 1999:42)

¹⁷ Jeg har valgt å bruke oversettelsen patriotisk minnekultur om Lagrous begrep *patriotic memory* (Lagou, 2000).

nasjonale epos. Ved å inkludere foregår det også alltid en ekskludering. Historien om det norske Holocaust ble i denne utformingen dermed ikke inkludert. Denne minnekulturen har til en viss grad preget fortolkningen av fortiden i Norge og andre okkuperte land, og kan derfor også ha preget lærerstudentenes forhold og tolkning av fortidshistorien og allmennlærerutdanningens historieformidling.

Begrunnelsen og behovet for en felles fortolkning var gjenoppbyggingen av nasjonalstaten etter okkupasjonen og en styrking den nasjonale tilhørigheten. Med dette kom behovet for en helhetlig, forståelig og identifiserbar fortelling om okkupasjonsårene. En slik fortolkningsramme er nødvendigvis ikke gjeldende for alle individer innenfor et samfunn. Som tidligere nevnt har ulike aktører lyktes med å skape en bevissthet omkring andre historien som eksempelvis det norske Holocaust. Dette perspektivet vil også være interessant i forhold til analysen av lærerstudentenes fortolkningsrammer og kunnskaper om annen verdenskrig og deres forhold til det norske Holocaust.

4.1.4 Kunnskap og makt

Den som har kontroll over fortiden, kontrollerer fremtiden. Den som har kontroll over nåtiden, kontrollerer fortiden (G. Orwell, 1984)

Sitatet over bærer med seg en tanke om at kunnskap henger sammen med makt. Gjennom kunnskapsproduksjon og formidling kan samfunnets ”sannhetsforvaltere” prege samfunnets forhold til fortiden. På denne måten blir derfor kampen om å definere fortiden også knyttet til autoritet og makt (Lenz 2008: 8). Ved å se på hva som kjennetegner norsk krigs- og okkupasjonshistorie er det derfor nødvendig å undersøke hvordan en slik kollektivtradisjon har blitt til, videreføres og hvilke aktører og prosesser som har spilt og spiller en rolle for den kollektive bevisstheten og hvordan den forandrer seg.

Våre erindringer av krigsårene blir til gjennom individuelle og kollektive erfaringer. På denne måten blir også vår erindring sterkt preget av den skrevne nasjonale krigs- og okkupasjonshistorien, da denne også blir videreformidlet i lære- og historiebøker i skolen. På denne måten ligger det også nasjonale føringer, og dermed også et politisk aspekt som er nært knyttet til makt.

Kunnskaper om fortiden er altså nært knyttet til ulike typer makt. Makt/kunnskap føyes sammen i følge Foucault til det han kaller for samfunnets ”sannhetsregimer” (Foucault, 1999). Disse sannhetsregimene kan i dette tilfellet forstås som anerkjente måter å tolke de historiske fenomenene på, og utarbeidelsen av en felles okkupasjonshistorie. Makt blir i denne sammenheng ikke knyttet til den makt eksempelvis myndighetene har over et folk, men heller til hvordan den utøves og de teknikker som benyttes for å kontrollere og forvalte kunnskap.

Et hvert samfunns etablerte fortellinger og fortolkningsrammer blir til, opprettholdt og utfordret av diskurser¹⁸. Diskurs betyr i enkel forstand tale, men begrepet krever en mer semantisk analyse. Hos Foucault handler begrepet diskurs om mer enn kun en taleform. Mer spesifikt hevder han også at diskurser er ”altomfattende og allestedsnærværende språklig-institusjonelle systemer eller kontrollmekanismer som regulerer kunnskap og iverksetter makt” (Jordheim 2001, s. 181). Slik blir også samfunnet og ulike praksiser knyttet til de ulike etablerte diskurser innenfor et område. På denne måten er en utvelgelse på grunnlag av hvilken kunnskap som er nødvendig og relevant for samfunnet også knyttet til diskurser. Slik vi har sett har denne diskursen omkring norsk krigs- og okkupasjonshistorie etablert en *diskursens orden* som vektlegger motstand- og heltomot, fremfor andre mer dramatiske fenomener, som eksempelvis det norske Holocaust. Diskursen opprettholdes av dens tilhengere samtidig som den setter grenser for hvem som kan delta (Pihl, 2005). På denne måten har diskursen ofte visse regler for hva som anses som korrekt handling innenfor denne.

Foucaults maktbegrep innebærer derfor makten som definerer ”sannheten”. Et hvert samfunn har sine sannhetsregimer, dvs. en type diskurser som samfunnet aksepterer (Foucault & Gordon 1980: 131). Makt/kunnskap utgjør og etablerer sannhetsregimer som produserer det vi forstår som sant om et gitt fenomen på et gitt sted og tidspunkt. Den tradisjonelle fortolkningsrammen av okkupasjonsårene viser seg å ha en diskursens orden som i stor grad har vektlagt historier om norsk motstand, og har til en viss grad satt grenser for andre diskurser og fortolkninger. Når disse etablerte ”sannhetene”/paradigmene blir rådende og inngår i den offentlige så vel som den sosiale diskursen, er det i følge Foucault

¹⁸ Discourse, engelsk ord for diskurs. Discourse; general domain of all statements, sometimes as an individualizable group of statements, and sometimes as a regulated practice that accounts for a number of statements (Foucault i Mills 2004; 6)

ønskelig at man forsøker å forstyrre den etablerte diskursen (Foucault, 1999). Innenfor norske kollektivtradisjon er det et forholdsvis stort sammenfall mellom hva faghistorikere skriver og det vanlige folk forteller (Eriksen 1995: 15).

Et hovedpoeng hos Foucault er at diskursene ikke er ”objektive” og uforanderlige. Makt/kunnskap er historisk situert og konstruert, og på denne måten ligger det et stort potensial for intervensjon og en etablering av nye diskurser. I følge Foucault er makt/kunnskap produktiv, og det er en av grunnene til at makt/kunnskap virker. Derfor er det viktig å ha i bakhodet at den dominerende krigs- og okkupasjonshistorien ble ikke til på en dag, men den er et resultat av maktkonstellasjoner som er preget av mange forskjellige faktorer. Men likevel er ikke alle fortellinger og fortolkninger av fortiden hørbare (Lenz, 2008).

Med ujevne mellomrom har ulike aktører sluppet til og forstyrret den etablerte diskursen i fremstillingen av norsk okkupasjonshistorie, der kritikken ofte har vært rettet mot fortellingens relativt ensidige fremstilling. Diskursen omkring krigsårene har på denne måten blitt angrepet av ulike aktører som har bidratt med nye perspektiver som til en viss grad har fått adgang til den offentlige bevisstheten. Kulturell hegemoni er et dynamisk forhold, hvor det kjempes om å bli sett, hørt og om å bli delaktig i definisjonen av fortiden og dermed i en forandring av virkeligheten (Laclau & Mouffe, 2001). Forskning som i de siste tiår har rettet seg mot jødeforfølgelsene i Norge er eksempler på dette (jfr. tilbakebetaling av jødisk eiendom). Avdukningen av Victor Linds statue av Knut Rød og debattene i etterkant, er et annet eksempel som jeg kommer tilbake til i kapittel fem.

Hva er det som bidrar til å opprettholde og videreføre fortellingen om krigsårene? Diskurser er også former for sosial praksis som virker i kraft av de sosiale handlingene som setter det i bevegelse. På denne måte blir enten en opprettholdelse eller en svekkelse av den etablerte nasjonale fortellingen om krigen avhengig av ulike aktører.

Først har vi statlige politiske myndigheter som forvalter forskningsressurser. Myndighetene utarbeider også de nasjonale læreplanene og avgjør på denne måten hvilke kunnskapsmål som skal være gjeldende for en viss periode. Men kunnskapsformidlingen i skolen krever også historiebøker. På denne måten er myndighetene også avhengig av andre eksterne aktører. De er avhengig av aktører som kan redegjøre for og definere fortiden.

Disse lærebøkene danner også en særegen norsk identitet og en felles forståelse av krigshistorien. Kverndokk (2000) hevder at det er krigsveteranene som i Norge har vært de viktige og aktive aktørene innenfor det han kaller den sosiale minneproduksjon. Derfor har krigsveteranene også hatt en viss autoritet som historieprodusenter. Fortidens ”sannhetsregimer” kan på denne måten knyttes til faghistorikere og andre betydningsfulle aktører som bidrar til minneproduksjon. På denne måten danner myndighetene og historieskriverne et fortolkningsbilde av fortiden som blir helhetlig og meningsbærende for samfunnet. Med andre ord kan den tradisjonelle fortellingen om krigen dominere i norske lærebøker også i dag. Det blir derfor interessant å undersøke pensumlitteratur knyttet til okkupasjonsårene ved allmennlærerutdanningen og lærerstudentenes tidligere skolegang.

På denne måten blir også lærere signifikante aktører som kan bidra til å opprettholde den tradisjonelle diskurs omkring okkupasjonsårene eller tilføye den nye elementer. Lærere har gjennom en sentralstyring klare retningslinjer å forholde seg til i forhold til undervisning og pensumlitteratur knyttet til dette. Retningslinjene i form av nasjonale læreplaner har dermed også en funksjon innenfor makt/kunnskap. På denne måten er lærere til en viss grad pålagt å opprettholde forestillingene om fortiden og en videreføring den. Samtidig står de frie til å tillegge historieundervisningen andre dimensjoner. Men dette krever kunnskap og innsikt som strekker seg utover den tradisjonelle og etablerte forestillingen. På bakgrunn av dette blir det interessant å undersøke lærerstudentenes kunnskaper og forhold til det norske Holocaust. Med dette skal det tillegges at jødeforfølgelsene i Norge og deportasjonene av de norske jødene med en sterk medvirkning fra eksempelvis norsk politi, aldri har vært vektlagte temaer i de nasjonale læreplaner og de forekommer heller ikke i Kunnskapsløftet 2006. Selv om fenomenet kan sies å være en blindflekk innenfor ”den store fortellingen” og den kollektive erindringen har det skjedd mye de siste tiår der jødeforfølgelsene i Norge også har fått tildelt en plass innenfor den alminnelige historiebevisstheten. I en pluralistisk samfunnssituasjon endres ikke bare de tradisjonelle virkelighetsdefinisjonenes sosiale posisjon, men også den plassen de opptar i individenes bevissthet (Berger & Luckmann 2000: 131). Historien påvirkes av samfunnsutviklingen og derfor blir det interessant finne ut av hvordan lærerstudentene og allmennlærerutdanningen forholder seg til denne utviklingen.

Behovet for en mer plural fortolkning og formidling av norsk okkupasjonshistorie øker i takt med dagens behov for å kunne forstå nåtiden og ikke minst for å kunne foreberede seg

på fortiden. Gamle måter å tenke på blir utilstrekkelig og på denne måten påvirkes historien også av samfunnsutviklingen. Migrasjon og globalisering gjør det nødvendig å etablere nye fortolkningsrammer på grunnlag av fortiden. Ulike møter på tvers av grenser, og i et forhold mellom en majoritet og ulike minoritetsgrupper, kan det oppstå barrierer. Fordommer, myter og stereotypiseringer av ”de andre” skaper frykt og aggresjon. Ulike ekskluderinger fra majoritetssamfunnet skjer også den dag i dag. Forestillinger om norskhet kan virke enten inkluderende eller ekskluderende (Døving, 2008). Dette er kun noen eksempler på nåtidsfenomener der den ”patriotiske minnekulturen” ikke lenger blir en tilstrekkelig fortolkningsramme. ”Pluralismen oppmuntrer både til skepsis og til nyskapelse, og virker således helt naturlig undergravende på den tradisjonelle *status quo* og den virkeligheten man der tar for gitt” (Berger & Luckmann 2000: 132) I dagens flerkulturelle møter og interaksjoner vil en bevissthet og en erkjennelse av fortidens praksis og en analyse av disse gi oss verdifull kunnskap og innsikt i seg selv og sine holdninger i møte med fremtiden.

Sett ut ifra norsk erindringskultur i et maktperspektiv, kan Foucaults teori anvendes som redskap til å undersøke det allerede etablerte bildet av fortiden og bidra til en etablering av nye fortolkninger. På denne måten kan man bli bevisst på at forestillingene av fortiden alltid skapes i lys av samtidens orienterings- og identitetsbehov. Dette vil kunne medføre en kompetanse hos lærere til å kunne forholde seg til den stadig foregående konstruksjonen av fortiden og dens premisser, altså utvikling av historiebevissthet.

4.2 Historiebevissthet

Sett ut ifra norsk kollektiv erindring der en patriotisk minnekultur har stått sterkt, foregår det samtidig en utvikling der den etablerte minnekulturen stadig utfordres og er i endring. Nyere forskning omkring jødeforfølgelsene i Norge er et eksempel på det og som er med på å utvikle den offentlige bevisstheten om krigen. Historie skapes alltid i lys av et nåtidsbehov, og dette aspektet er relevant innenfor historiebevissthet. I forhold til min undersøkelse er jeg interessert i å undersøke lærerstudenters historiebevissthet i forhold til det norske Holocaust. Sentralt i dette perspektivet blir derfor å undersøke hvilke kunnskaper de har om dette historiske fenomenet, hvordan de forholder seg til historiens og i hvilken grad de tillegger historien en samtids- og fremtidsrelevans.

4.2.1 Historiefaget i skolen - et historisk perspektiv

Begrepet historiebevissthet er et relativt nytt fenomen innenfor historiefaget i Norge. Historiefaget ble innført i 1884, hvor målet for faget var ”å fremme barns kjærlighet for fedrelandet” (Lund 2003: 55). Den overordnede målsettingen var nasjonsbygging. Historieundervisningen skulle derfor inneholde et nasjonalt perspektiv hvor utviklingen av en nasjonal identitet og tilhørighet ble dominerende. Dette åpnet i liten grad for internasjonale perspektiver. Videre poengterer Lund at historieboken ”*Vi ere en nasjon*”, som kom ut i 1946, var et uttrykk for den fellesskapsfølelsen annen verdenskrig hadde skapt (Ibid: 59).

1960 ble året da samfunnsfag først ble introdusert i den norske skolen. Faget omfattet historie, geografi og samfunnskunnskap. Tradisjonen innenfor historieformidling hadde tidligere vært sentrert om det nasjonale. Mønsterplanen 1974 var den første læreplanen som presiserte at undervisningen i samfunnsfag skulle hjelpe elevene til å se stoffet i et globalt perspektiv (Ibid: 62). En sentrering omkring det nasjonale var ikke lenger tilstrekkelig og det ble behov for en nytenkning.

Satsningen innenfor historiefaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997 ble å se de ulike historiske fremstillingene fra forskjellige ståsteder. L97 er muligens den mest detaljistiske læreplanen vi noen gang har hatt i Norge, men begrepet historiebevissthet ble ikke brukt direkte i denne læreplanen. Kunnskapsløftet 2006 er den første norske læreplanen som eksplisitt introduserer begrepet historiebevissthet under formål for historiefaget. I tillegg er denne læreplanen en av de mest minimalistiske i norsk læreplans historie. Kunnskapsløftet 2006 uttrykker at ”historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid (...) historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg” (KL06: 159).

Med dette ser vi at historiebevissthetstradisjonen i norske læreplaner er et relativt nytt fenomen, der begrepet historiebevissthet først inntreer i Kunnskapsløftet 2006, noe som kan ha noe å si for måten lærerstudenter bruker eller ikke bruker historien om det norske Holocaust i deres fortolkningsrammer.

4.2.2 Historiebevissthet

Begrepet historiebevissthet ble først utviklet av vesttyske historikere og historiedidaktikere på 1960-tallet. Professor Karl-Ernst Jeismann og flere andre didaktikere la grunnlaget for en debatt omkring historieundervisningen og hvilke mål den skulle ha (Eikeland, 1999b). Filosof og historiker Jörn Rüsen har i senere tid videreført mye av arbeidet (Bøe, 2002). Historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen (1990, 2006) har vært en viktig bidragsyter til utviklingen av begrepet i Norden, hvor Jan Bjarne Bøe (1996,2002,2006) og Halvdan Eikeland (1999a, 1999b, 2002) står som noen av de fremste norske forskerne innenfor feltet historiebevissthet.

Bøe skriver at det var flere grunner til at begrepet historiebevissthet ble introdusert. Hovedargumentet var behovet for at historiefaget burde ta stilling til viktige verdispørsmål i samfunnet (Bøe 2002: 23). Historiefagets mål, som tidligere hadde vært å presentere historie som en rekonstruksjon (Eikeland, 1999), ble derfor endret til å ha som mål å bygge opp en historiebevissthet. Videre presiserer Eikeland at det har vært debatt om hvordan begrepet skal og kan forstås. I sin doktoravhandling¹⁹ skisserer han fire dimensjoner i begrepet historiebevissthet som er utviklet av Jeismann, og som jeg mener gir en utfyllende forståelse av begrepet.

1. Historiebevissthet er den stadige innsikt at alle mennesker, alt som mennesker har skapt, og alle former for samliv eksisterer i tid. Det vil si at de har opphav og en framtid og ikke representerer noe som er stabilt, uforanderlig og uten forutsetninger.
2. Historiebevissthet omfatter en sammenheng mellom tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og perspektiver på fremtiden
3. Historiebevissthet er hvordan fortida er til stede i forestilling og oppfatning
4. Historiebevisstheten bygger på en felles forståelse som har sin basis i emosjonelle opplevelser. Den felles forståelsen er en nødvendig del av dannelsen og opprettholdelsen av menneskelige samfunn (Eikeland 1999: 32).

Tidsperspektivene fortid, nåtid og fremtid slik det fremgår i de fire dimensjonene er sentrale i historiebevisstheten. Disse perspektivene påvirker og inngår hele tiden i et samspill. Det som skiller nåtiden og fortiden er at samfunnet hele tiden forandrer seg og nye fenomener oppstår, noe som igjen skaper historie. Derfor er ikke historiebevisstheten

¹⁹ *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: Teori og praksis hos Karl – Ernst Jeismann og Annette Kuhn* – en sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vesttyske didaktikere i perioden 1972-1987.

stabil, men i stedet i en stadig forandring. Vi er ikke bare produkter av en historie, vi er også med på å skape den. En slik tenkemåte skiller seg ut i forhold til tidligere praksis der en redegjørelse av fortiden var det sentrale i historieformidlingen.

4.2.3 Historiebevissthetens funksjon i forhold til historien om det norske Holocaust

Slik vi har sett er historiebevissthetens overordnede funksjon at mennesker har evne til å se sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid. Men hva vil dette ha å si i praksis?

Historiebevisstheten er en av de grunnleggende forutsetningene for at mennesker kan ha et meningsfylt forhold til den virkeligheten de befinner seg i og til seg selv.

Historiebevisstheten utgjør derfor en integrert del av individuell og kollektiv identitet. På denne måten er historiebevisstheten et middel til en identitetsdannelse (Lund, 2003).

Identitet innebærer en bevissthetsprosess om hvem man er og hva man bør være.

Historien om det norske Holocaust belyser hva som skjedde med de norske jødene, hvordan det skjedde og hvilke handlinger som gjorde deportasjonene mulig. I tillegg har vi en viss oversikt over hvordan redningsaksjonene pågikk. Ved å kjenne til fortidshistorien og de handlinger som ble utført, er det mulig få et innblikk i fortidsmenneskenes situasjonsbetingelser og valgmuligheter. Fortidshistorien belyser klare overgrep og brudd på menneskerettighetene. Historien belyser at arrestasjonene og deportasjonen ble iverksatt uten noe annen begrunnelse enn at de var jøder. Jødenes eiendom og penger ble konfiskert. I tillegg ble jødene i Norge møtt med en offentlig stigmatisering og negative stereotyper i lange tider før annen verdenskrig. Gjennom en analyse av disse forholdene kan vi derfor bli i stand til å se paralleller til nåtidens praksis og samtidig reflektere over samtidens valg og muligheter i forbindelse med dette. I tillegg vil en analyse av disse klargjøre betydningen av moralske valg ved å vurdere mulighetene og begrunnelsene for handlingsvalgene.

På denne måten blir historiebevisstheten avgjørende. Disse forholdene er svært viktig i forhold til en lærerprofesjon der ikke bare ens egne valg og beslutninger krever refleksjon, men også i forhold til hvilke holdninger og praksis som kan aksepteres i skolen.

Historiebevisstheten er også et resultat av en mental prosess, der både emosjonelle og kognitive, bevisste og ubevisste forestillinger spiller en rolle (Eikeland 1999: 33).

Derfor blir det å forholde seg til fortiden i et nåtidsperspektiv, også et bidrag til identitetsutviklingen der det stadig vekk blir nødvendig å reflektere over egen moral, holdninger og fremtidige valg og hvilke konsekvenser disse valgene kan medføre. de Figueriedo uttrykker at historiebevissthetens moralske bruk alltid er aktuell, der han stiller spørsmålene:

I hvilken grad styres våre valg av forventninger og gruppepress? Hvor ville vi stått da tysker jentene ble skamklipt, i første rekke eller blant den heiende gjengen rundt? Hvor sterkt står våre moralbegreper når opportunistiske muligheter byr seg? Hvordan reagerer vi overhodet når rammene omkring oss endres totalt; når det er ”lov” til å gjøre gale ting? (Bryld & Warring 1998: 427).

Historiebevisstheten legger derfor grunnlag for å kunne se seg selv som en historisk person med et fremtidsperspektiv der man kan reflektere over hvem man er, hvem man ønsker å være, hva man er for og hva man er imot. Dette kan skape et legitimeringsgrunnlag for avgjørelser og handlinger i nåtid og fremtid. Historien om det norske Holocaust belyser også de ulike valgmulighetene som fantes.

Sett i et profesjonsperspektiv forutsetter læreryrket en utøvelse av et faglig, profesjonelt og etisk skjønn. Reflekteringer omkring mulige hendelser som kan inntreffe i en yrkesutøvelse er nødvendig. For hva gjør man som lærer om politiet en dag kommer i klasserommet for å arrestere en av dine elever? Hvordan reagerer man om elever og lærere praktiserer en ekskluderende virksomhet basert på negative stereotypiseringer? Således, hvordan skal man reagere på overgrep mot individer og grupper på bakgrunn av etnisk eller religiøs tilhørighet? Hva representerer mitt menneskesyn i teorien og i praksis? I en lærerprofesjon så vel som i andre profesjoner og i samfunnet for øvrig må man kunne enes om hva som er sosialt rettferdig. Dette kan være problematisk, men om man kan enes i at det ikke er legitimt å drepe naboen din eller medvirke til det, deportere naboen din til et land han risikerer å bli drept eller arrestere barn på skolen, så kan muligens prinsippene gjøre seg gjeldende i vår tid. Det handler om å forholde seg til og basere sin yrkesutøvelse i lys hva som er sosialt rettferdig på grunnlag av de prinsippene som staten bygger på, nemlig demokrati og menneskerettigheter. Overgrep mot minoriteter skjer også den dag i dag, men ikke alle kan være like enkle å spore opp. Et argument er at historiebevisstheten også kan være med på å utvikle en ”beredskap”. Pihl understreker at:

Historisk kunnskap og bevissthet om overgrep mot etniske minoriteter som har funnet sted i fortiden og om grunnlaget for dette, kan danne en kunnskapsmessig basis og gi handlingskompetanse i møte med nye kategorier etniske minoriteter i samtiden (...) det kan gi en beredskap til å bedømme om overgrep hjemsøker dagens praksis i forhold til etniske minoriteter i en transformert form (Pihl 2002: 145).

Med dette kan historiebevisstheten og koblingen mellom fortiden, nåtiden og fremtiden kunne være med på å utvikle en ”beredskapsplan” og en orienteringsfunksjon.

Gjennom en analyse av historien i lys av datidens sosiale, kulturelle og politiske situasjon, blir det derfor mulig å kunne forklare de bakgrunner for ulike hendelser. Ved en slik analyse benytter man det Bøe (2002) kaller for en *prospektiv synsvinkel*. Men i et historiebevissthetsperspektiv er ikke det å kunne forklare fortiden og bakgrunnen for hendelsene alene tilstrekkelig. Videre blir nettopp det å kunne ta utgangspunkt i nåtidens opplevelse, behov og problem, for så å se ”baklengs” på fortiden viktig, dermed en *retrospektiv synsvinkel* (Ibid: 20). Historien begrenser seg heller ikke til fortid og samtid, den viser også mot et ubestemt tidspunkt i fremtiden (Lenz 2008; 8).

Med utgangspunkt i historiebevissthetstenkning har mennesker en eller annen forståelse av fortiden og nåtiden, da alle forholder seg til de eksistensielle kategoriene fortid, samtid og framtid. I forhold til min undersøkelse blir det interessant å se hva som har festet seg av kunnskaper omkring krigsårene, samt hvilken betydning lærerstudentene tillegger historien om det norske Holocaust i et nåtids og fremtidsperspektiv. På denne måten vil det derfor være mulig å se om de er bevisst disse tidsdimensjonene og ønsker å integrere dem i undervisningen. Med andre ord om de forholder seg til historiebevissthetsbegrepet på et didaktisk plan.

5 Lærerutdanningen og det norske Holocaust

Formålet med undersøkelsen har vært å undersøke lærerstudenters kunnskap om det norske Holocaust og hvilken betydning de tillegger historien sett ut ifra et historiebevissthetsperspektiv. I denne sammenheng er der derfor også viktig å undersøke hvordan allmennlærerutdanningen behandler temaet det norske Holocaust. Historien om det norske Holocaust, slik vi har sett, har hatt en tendens til å ha kommet i skyggen av de historiene som har blitt vektlagt gjennom en nasjonal kollektiv erindring av okkupasjonsårene. På denne måten blir det interessant å se om lærerutdanningen viderefører denne tradisjonelle fortolkningsrammen *eller* om profesjonsutdanningen vektlegger en problematisering og en bevisstgjøring omkring de fortidsfenomener som historisk sett har fått tildelt en liten plass innenfor norsk historieformidling. Om det viser seg at lærerstudentene mangler kunnskaper om det norske Holocaust, vil derfor allmennlærerutdannings prioritering av temaet være forutsetningen for at lærerstudentene først og fremst utvikler et forhold til historien. Dette vil igjen kunne ha noe å si for hvordan og om de eventuelt ønsker å inkludere historien i sin undervisning i skolen. I denne presentasjonen ønsker jeg derfor å vektlegge lærerutdanningen behandling av temaet, lærerstudentenes kunnskaper om dette fortidsfenomenet og hvilken relevans lærerstudentene tillegger historien i lys av sin lærerprofesjon og i nåtid og fremtidsperspektiv.

5. 1 Lærerutdanningens prioritering av det norske Holocaust

5.1.1 Lærerstudentenes erfaringer

I spørreundersøkelsen ble lærestudentene spurt om de i løpet av sin lærerutdanning hadde blitt introdusert til temaet det norske Holocaust.

Tabell 5.1 Lærerutdanningens prioritering av det norske Holocaust (prosent).

1 Ja	18
2 Nei	76
3 Vet ikke	6
<hr/>	
%	100
Antall svar	71

Tabell 5.1 viser at 76 prosent av lærerstudentene mener det norske Holocaust *ikke* har vært et tema i løpet av deres allmennlærerutdanning. Dette er en høy andel. Et stort flertall av respondentene mener at de *ikke* har blitt introdusert til det norske Holocaust i løpet av sin lærerutdanning. Jeg understreker at respondentene er lærerstudenter på tredje og fjerde studieår. I alt 18 prosent av respondentene mener å bli blitt introdusert til det norske Holocaust. Tabell 5.2 gir oss en indikasjon på hvilke fag i lærerutdanningen det norske Holocaust har vært et tema. Respondentene har svart på en skala fra 1 til 5. Gjennomsnittet er målt ut ifra svaralternativenes skalering der tallet 1 symboliserer at det *ikke* har vært et tema og der 5 symboliserer at det *har vært* et tema.

Tabell 5.2 Det norske Holocaust i ulike fag ved allmennlærerutdanningen (gjennomsnitt).

Aktuelle fag	Gjennomsnitt
Norsk	1,1
Pedagogikk	1,3
KRL1	1,4
KRL2	1,0
Samfunnsfag 1	1,0
Samfunnsfag 2	1,1
Samfunnsfag årsenhet	1,4
Kunst og Håndverk	1,0

Tabellen indikerer at det norske Holocaust nærmest ikke har vært et tema i noen av de nevnte fagene. I følge tabellen har lærerstudentene *aldri* blitt introdusert til det norske Holocaust innenfor valgfagene KRL 2, samfunnsfag 1 og kunst og håndverk. Innenfor valgfagene samfunnsfag 2 og samfunnsfag årsenhet er det kun et fåtall av respondentene som mener det norske Holocaust har blitt *nevnt*. Det samme gjelder fagene pedagogikk og KRL 1. Disse to fagene er obligatoriske og inngår i allmennlærerutdanningens to første år.

Gjennom intervjuene med lærerstudentene mente flere å ha *hørt* begrepet det norske Holocaust i forbindelse med en fellesforelesning i pedagogikk på første eller andre studieår. Informantene har understreket at det norske Holocaust ikke var tema for fellesforelesningen, men at det hadde blitt nevnt i en ”bisetning”. Jeg kommer tilbake til innholdet i denne forelesningen senere i dette kapittelet.

Selv om det norske Holocaust ikke var selve temaet for denne forelesningen, men heller et fenomen som studentene heller mente ”ble nevnt”, er det interessant at så mange av

informantene husker nettopp dette. Dette tyder på at temaet har vekket en interesse og gitt inntrykk. Utenom denne forelesningen og min undersøkelse vedrørende det norske Holocaust var det ingen av mine informanter som mente å ha blitt introdusert til dette i løpet av deres lærerutdanning. En respondent fra spørreundersøkelsen kommenterte at studentene i samfunnsfag 2 mest sannsynlig skulle på ekskursjon til Holocaust – senteret over nyttår. Totalt sett viser resultater fra spørreundersøkelsen og intervjuene at det norske Holocaust *ikke* har vært et tema i lærerutdanningen, der studentene verken gjennom pensum eller undervisning har blitt introdusert til dette historiske fenomenet.

Flere av respondentene i spørreundersøkelsen har kommentert lærerutdanningens prioritering av det norske Holocaust, hvor en lærerstudent uttrykker at ”det er synd vi har hatt så lite om dette til nå i lærerutdanningen. Jeg synes det begynner å bli mindre og mindre viktig i skolen, noe som er utrolig synd”²⁰. Om det faktisk er slik at allmennlærerutdanningen ikke prioriterer det norske Holocaust og kvalifiserer lærere til å undervise om fenomenet, slik data fra spørreundersøkelsen og intervjuene indikerer, vil lærere mangle kunnskap og kompetanse til å undervise om dette i skolen.

5.1.2 Det norske Holocaust i allmennlærerutdanningens studieplaner

I arbeidet med å undersøke om det norske Holocaust inngikk som tema innenfor ulike fag ved allmennlærerutdanningen, valgte jeg først å undersøke den formelle læreplan, det vil si det skrevne vedtatte og offentlige dokument som er styrende for virksomheten. Relevant her var Rammeplan for Allmennlærerutdanningen av 2003 og Avdeling for lærerutdannings strategiplan (2004/2007). I motsetning til universitetet blir lærerutdanningens innhold i stor grad styrt fra departementet som legger føringer for innhold og arbeidsmåter. Innenfor Rammeplanen for Allmennlærerutdanningen av 2003, blir *verken* det norske Holocaust eller jødeforfølgelsene nevnt. Dette er spesielt da det i St. melding nr 15 (2000-2001) og Handlingsplanen mot rasisme og diskriminering (2002-2003) fremgår at skolen skal inkludere historien om de nasjonale minoritetene i undervisningen der den skal gi ”et fordomsfritt bilde av de nasjonale minoritetene og også om deres fortidshistorie i Norge”. Det er derfor bemerkelsesverdig at disse føringene ikke inngår i Rammeplan for Allmennlærerutdanningen av 2003.

²⁰ Se vedlegg 5.

Selv om rammeplanen for allmennlærerutdanningen legger føringer for innhold og arbeidsmåter, har hvert fag sine studieplaner som er utarbeidet innenfor de ulike fagseksjoner ved institusjonen. Disse kalles allmennlærerutdanningens fag – og studieplaner²¹. Som jeg har kommentert tidligere har jeg valgt å begrense antall informanter til studenter ved de valgfrie fagene samfunnsfag og KRL 2, der jeg mener det er rimelig å forvente at det norske Holocaust er et tema. Jeg valgte uansett å se igjennom de ulike planer for øvrige fag ved allmennlærerutdanningen både på første og andre avdeling av lærerutdanningen.

I fag- og studieplanene for allmennlærerutdanningen 2008/2009 ved HiO er det norske Holocaust ikke nevnt. Jeg valgte uansett å kontakte aktuelle faglærere innenfor samfunnsfagene og KRL 2 for å undersøke om det norske Holocaust inngikk i fagenes pensumlitteratur og undervisning.

KRL 2 (Fordypningsfag i kultur, religion og livssyn, 30 studiepoeng) er valgfag for studenter på tredje og fjerde året ved allmennlærerutdanningen. Faget bygger videre på det obligatoriske faget KRL 1 som samtlige lærerstudenter følger de to første studieår. Faget tilbyr et hovedfokus på endrings- og utviklingskompetanse på det flerkulturelle området. I tillegg aktualiserer faget ulike dilemmaer i forholdet mellom minoritet og majoritet knyttet til kulturarv, pluralitet, identitet og dialog²².

Etter å ha kontaktet fagansvarlig innenfor KRL 2, ble det bekreftet at det norske Holocaust pr i dag *ikke* er et tema innenfor deres undervisning. Som tidligere KRL 2 - student var jeg klar over dette, men valgte uansett å forhøre meg om fenomenet hadde fått tildelt en plass de siste årene. Fagansvarlig mente at det fra og med neste år ville bli lagt opp til studentekskursjoner til Holocaust – senteret og til det jødiske museum. Disse ekskursjonene vil være tilknyttet undervisning om jødedommen.

Samfunnsfag ble med Rammeplanen av 2003 introdusert som *valgfag* ved allmennlærerutdanningen ved HiO. Rammeplanen av 2003 vektlegger at samfunnsfag skal ”kunne legge til rette for opplæring om samfunnsforhold i et flerkulturelt og globalt

²¹ Studiehåndbok, andre avdeling. Allmennlærerutdanningen i Oslo.
<http://www.hio.no/For-studenter/Fag-og-studieplaner-2008-2009/Avdeling-for-laererutdanning-og-internasjonale-studier-2008-2009>.

²² Ibid.

perspektiv med vekt på menneskerettigheter og demokratiske prinsipper” (UDF 2003: Rammeplanen for Allmennlærerutdanningen: 43). I Rammeplan for Allmennlærerutdanningen av 1998 var samfunnsfag inkludert i den obligatoriske delen av lærerutdanningen under faget *Natur, samfunn og miljø*. Med rammeplanen av 2003 utgikk samfunnsfag som et obligatorisk fag. Pr i dag er samfunnsfag et fag lærerstudenter har mulighet til enten å søke seg til eller velge bort. Lærerprofesjonen kvalifiserer dermed ikke lenger samtlige lærerstudenter til kompetanse innenfor samfunnsfag.

Allmennlærerutdanning ved HiO har i alt tre samfunnsfagsenheter, samfunnsfag 1, samfunnsfag 2 og samfunnsfag årsenhet. Ett av målene for Samfunnsfag 1 er at det skal ”legge grunnlag for en bred forståelse av samspillet mellom mennesker, samfunn. I tillegg skal faget bidra til å utvikle holdninger (...) som er nødvendige for å ivareta menneskenes sentrale behov, interesser og rettigheter”²³. Faget gir 30 studiepoeng og kvalifiserer studenter til å søke seg videre til fordypning i samfunnsfag, det vil si samfunnsfag 2 som også er et valgfag. Samfunnsfag 2 omfatter geografi, historie og samfunnskunnskap, og bygger videre på samfunnsfag 1. Samfunnsfag 2 legger opp til ” en videreutvikling av studentenes samfunnsfaglige interesser, kunnskaper, ferdigheter, forståelse, verdibevissthet og handlingskompetanse”²⁴. Faget gir 30 studiepoeng.

Samfunnsfag årsenhet bygger på fagplan for samfunnsfag 1 (30 studiepoeng) og fagplan for samfunnsfag 2 (30 studiepoeng). Faget gir totalt 60 studiepoeng og ble et valgfag i allmennlærerutdanningen høsten 2008. Samfunnsfag årsenhet omfatter geografi, historie og samfunnskunnskap. Samfunnsfag årsenhet skal ”legge grunnlag for en bred forståelse av samspillet mellom mennesker, samfunn og miljø i ulike tidsepoker og i ulike deler av verden”. Fagets overordnede mål er ”å utvikle studentenes samfunnsfaglige interesser, kunnskaper forståelse og handlingskompetanse”²⁵.

I løpet av allmennlærerutdanningen ved HiO kan man derfor velge om man vil ta 30 eller 60 studiepoeng innenfor samfunnsfag. Ved å velge samfunnsfag 1 som gir 30 studiepoeng

²³ Studiehåndbok, andre avdeling. Allmennlærerutdanningen i Oslo.
<http://www.hio.no/For-studenter/Fag-og-studieplaner-2008-2009/Avdeling-for-laererutdanning-og-internasjonale-studier-2008-2009>.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

krever ikke dette at du velger fordypningsfaget samfunnsfag 2. Men et opptak til samfunnsfag 2 forutsetter at lærerstudentene har fullført samfunnsfag 1. Samfunnsfag årsenhet gir 60 studiepoeng der studietilbudet utgjør til dels hva samfunnsfag 1 og 2 gjør til sammen. I praksis er det kun mulig å ta til sammen 60 studiepoeng samfunnsfag som en del av lærerutdanningen.

Da jeg kontaktet fagansvarlig for samfunnsfag 1 i sammenheng med spørreundersøkelsen jeg foretok i denne klassen, kunne vedkommende fortelle meg at det norske Holocaust ikke inngikk i deres undervisning på noen som helst måte. Videre mente faglærer det heller ikke var nødvendig å foreta et intervju vedrørende dette temaet da vedkommende hevdet å ikke ha kunnskaper om dette fenomenet. Dette gir antydninger til at det norske Holocaust kan være et ukjent begrep for flere. Selv om det norske Holocaust ved flere anledninger de siste årene har kommet tydeligere frem i offentligheten, finner jeg det uansett spesielt at en faglærer i samfunnsfag ikke har kjennskap til fenomenet.

Når det gjelder samfunnsfag 2 (som bygger på samfunnsfag 1), og samfunnsfag årsenhet er det norske Holocaust ikke eksplisitt nevnt innenfor disse fag- og studieplanene. De fagansvarlige innenfor disse to valgfagene forteller at fenomenet blir nevnt, og at det på den måten også inngikk i deres undervisning. Derfor ble jeg interessert i å undersøke hvilken plass det norske Holocaust faktisk hadde i undervisningen og eventuelt i fagenes pensumlitteratur, innenfor hvilke temaer fenomenet fremgår og eventuelt hvilke mål de ulike faglærerne har for undervisningen om dette. På denne måten var det nødvendig å foreta et intervju med hver av disse faglærerne²⁶.

5.1.3 Det norske Holocaust i Samfunnsfag 2

I intervju med Jakob, faglærer og fagansvarlig i samfunnsfag 2, kunne han fortelle at det norske Holocaust tydelig kommer frem i hans undervisning, inn under undervisningstemaene *menneskerettigheter* og *flerkulturell forståelse*. Jakob uttrykker at det er tre hovedmål knyttet til undervisningen om disse to temaene. Første målet for undervisningen om menneskerettigheter er at lærerstudentene skal danne seg en forståelse for det juridiske og historiske aspektet ved disse, med andre ord skal studentene få en oversikt over hva menneskerettighetsbegrepet inneholder. Videre påpeker han at

²⁶ Intervjuguide til intervju med faglærerne ligger som vedlegg nr 4.

studentene også skal få en forståelse av det samfunnsvitenskapelige perspektivet på menneskerettighetene i tillegg til det rent juridiske.

(...) selv om menneskerettigheter juridisk sett handler om forholdet mellom den enkelte borger og myndigheter i det landet til den enkelte borger, så må vi i skolesammenheng ha et bredere samfunnsvitenskapelig perspektiv på menneskerettighetene. Det handler også om forholdet mellom ulike grupper (...) og menneskerettighetsundervisningen knyttes også til utfordringer i forhold til det flerkulturelle (Jakob, faglærer i samfunnsfag 2).

Det norske Holocaust blir knyttet til undervisningen gjennom det Jakob kaller for en konkretisering av menneskerettigheter knyttet til et ideologisk perspektiv og norsk historie i forhold til dette. Pensumlitteratur knyttet til dette er boken *Menneskerettigheter*²⁷ som også belyser antisemittismen og dens plass i Norge. Jakob har de siste tre år knyttet denne undervisningen til et besøk på Holocaust – senteret, da han mener at deres utstilling gir den norske jødeutryddelsen et ansikt. Han presiserer at:

(...) der er det tekster og forskjellige typer av innhold som appellerer til både intellekt og følelser. Samtidig ses den norske jødeforfølgelsen, arrestasjonen og deportasjonene i en bredere sammenheng. Holocaust – senteret gir, i tillegg til historien til de norske jødene og andre livssynsminoriteter som har vært forfulgt i Norge, også et bredt historisk og ideologisk perspektiv (Jakob, faglærer i samfunnsfag 2).

Jakob har et klart mål med ekskursjonen, der en konkretisering av norsk historie er viktig sammen med at studentene skal se det norske Holocaust i en bredere og ideologisk sammenheng. Jakob understreker at han er veldig opptatt av at han utdanner lærerstudentene til en profesjon. I forbindelse med ekskursjonen får studentene et spørreskjema som de skal fylle ut i løpet av besøket, der studentene skal komme med faglige og pedagogiske vurderinger av de ulike utstillingsdelene. På slutten av besøkene ved Holocaust – senteret legger han opp til en times oppsummering av det faglige, de pedagogiske og det rent personlige utbyttet studentene har hatt av ekskursjonen.

Jakob understreker viktigheten av å danne en forståelse og innsikt blant dagens lærere om hvor utbredt raseideologiske teorier var i norsk mellomkrigstid. Videre legger han til at det

²⁷ Bergem, K., Karlsen, G., Slydal, B. red. 2002: *Menneskerettigheter. En innføring*. Humanist forlag.

i løpet av de tre siste årene også har vært noen studenter som har valgt å skrive sin semesteroppgave (10 studiepoeng) om jødernes historie i Norge, hvor de aller fleste har hatt hovedfokus på Holocaust i Norge og de norske jødernes fluktruter til Sverige. Ekskursjon til Holocaust – senteret er lagt inn for samfunnsfag 2 også for dette studieåret. Dette blir det fjerde året at faget legger opp til en obligatorisk ekskursjon til senteret. Informantene ved samfunnsfag 2 hadde på tidspunktet for undersøkelsen ikke deltatt på ekskursjonen, da den ble lagt til et senere tidspunkt.

Dette betyr at lærerstudenter som velger fordypningsfaget samfunnsfag 2 i løpet av allmennlærerutdanningen vil bli introdusert til det norske Holocaust først og fremst gjennom ekskursjonen til Holocaust – senteret knyttet til temaet menneskerettigheter. Formelt pensum for samfunnsfag 2 om det norske Holocaust er selve ekskursjonen. Ekskursjonen er obligatorisk, noe som i praksis betyr at de studentene som ikke deltar, må skrive en 3-4 siders oppgave om senterets formål, innhold og dets faglige og pedagogiske nytte ut fra kompetansemålene for samfunnsfag i Kunnskapsløftet 2006. Samfunnsfag 2 introduserer det norske Holocaust inn under temaene menneskerettigheter og flerkulturell forståelse. Det norske Holocaust blir i samfunnsfag 2 ikke inkludert i undervisningen om norsk okkupasjonshistorie. Dette emnet har i samfunnsfag 2 en annen foreleser.

5.1.4 Det norske Holocaust i Samfunnsfag årsenhet

I forkant av intervjuet med faglærer for samfunnsfag årsenhet, Bjørn, ble det sagt at det norske Holocaust blir *nevnt* inn under temaet moderne norsk historie som starter rundt 1905 og frem til 2005. Det bør legges til at Bjørn foreleser om moderne norsk historie i samfunnsfag 2 også. I intervjuet fortalte Bjørn at undervisningen om okkupasjonsårene ikke legger opp til særlig militær historie, men at:

(...) faget vektlegger heller sosialhistorie og politisk historie om hvordan valgene i den politiske eliten ble foretatt, og særlig det første året med angrep på og forhandlingene med administrasjonsrådet og en ordning med tyskerne. I tillegg har vi også litt om hvordan okkupasjonsøkonomien preget krigsårene og hvordan det preget tiden etterpå (Bjørn, faglærer samfunnsfag årsenhet).

Det Bjørn uttrykker her er de forhold som han velger å fokusere på innenfor hans undervisning om okkupasjonsårene. Spørsmålet blir derfor hvor og hvordan det norske Holocaust kommer inn i undervisningen.

Bjørn bemerker at undervisningen tar for seg ulike temaer knyttet til før, under og etter okkupasjonen, men hvor han legger til at fenomenet det norske Holocaust i samfunnsfag årsenhet *ikke* er et tema som på *noen som helst måte* har blitt prioritert. Undervisningen konsentrerer seg mest til det *tyske Holocaust* og den styring som også ble pålagt Norge gjennom NS' regime. Bjørn understreker at:

Historien om det norske Holocaust blir absolutt nevnt, men det er mer i en undervisningssammenheng at jeg eller andre har en forelesning om okkupasjonsårene og at det eventuelt blir trukket inn der. Men det blir ikke problematisert så veldig, utenom at kanskje jeg kan ha mine kritiske perspektiver på de som samarbeidet litt for intimt med tyskerne og NS' regime. Men det norske Holocaust blir *ikke* tematisert og tatt opp til diskusjon (Bjørn, faglærer i samfunnsfag årsenhet).

Her ser vi et eksempel på hvordan Holocaust tenderer til stadig å bli plassert utenfor Norge. Denne tendensen har i etterkrigstiden og frem til i dag vært svært gjennomgående, der Holocaust ofte blir plassert til et sted utenfor de nasjonale grenser. Dette kommuniserer på mange måter at Holocaust ikke angikk "oss" direkte. Jeg vil komme tilbake til dette. Ett av Bjørns argumenter for hvorfor det norske Holocaust *ikke* blir prioritert i hans undervisning om okkupasjonsårene er at lærerutdanningen ikke har noe fordypningslitteratur knyttet til dette historiske fenomenet. Videre forteller han at den eneste "oversiktsboken" de har er Gyldendals verk, *Verden og Norge etter 1850*. Læreboken er på totalt 545 sider, hvor oppgaver, illustrasjoner er inkludert. Boken omtaler jødeforfølgelsene i Tyskland før krigen på halvannen side, og hvor deportasjonene av de norske jødene omtales kun på én side. Dette er den eneste "oversiktsboken" de har.. Det norske politiets rolle blir ikke nevnt direkte i denne fremstillingen, men det nevnes at NS-myndighetene tok aktiv del i deportasjonen av de norske jødene. Læreboken står på pensumlisten til både samfunnsfag 2 og samfunnsfag årsenhet, og har blitt brukt ved allmennlærerutdanningen gjennom de tre siste studie år. Denne boken er den eneste pensumlitteraturen samfunnsfag 2 og samfunnsfag årsenhet har i forhold til norsk medvirkning til deportasjonene av de norske jødene.

Denne læreboken er også pensum for historiefordypning i videregående. I følge Bjørn anser samfunnsfagsseksjonen denne boken som en god grunnbok å bruke i undervisningen da den ”belyser norsk historie ut ifra utviklingen i verden, og særlig Europa. På denne måten får man hele tiden trukket inn hva som skjer rundt Norge” (Bjørn, faglærer i samfunnsfag årsenhet).

Det er påfallende at lærerutdanningen og fordypningsfagene samfunnsfag 2 og samfunnsfag årsenhet bruker en lærebok som mange studenter kan ha arbeidet med tidligere i videregående skole. Lærerstudenter kan derfor stå i fare for å gjennomgå akkurat det samme pensum de hadde på videregående. Allmennlærerutdanningen ved HiO er pr i dag landets største. I tillegg er det en høyere utdanning der det bør forventes at det gis en fordypning i forhold ulike temaer. Denne boken tar kun for seg det norske Holocaust og deportasjonene av de norske jødene på én av totalt 545 sider.

På denne måten ser vi at lærerutdanningen pr i dag har pensumlitteratur i tilknytning til norsk krigs- og okkupasjonshistorie, som viderefører den tradisjonelle narrative fortellingen som tenderer til å utelukke dette fenomenet. Jeg finner dette spesielt. I de seneste år har det norske Holocaust blitt et fenomen som i mye større grad enn tidligere blir forsket på. Publikasjoner fra ulike historikere som eksempelvis belyser norsk medvirkning til et norsk Holocaust er ikke lenger en mangelvare. På denne måten synes jeg det er spesielt at landets største lærerutdanning ikke følger denne pluralistiske tendensen av de nyanserte fremstillingene, men heller følger den tradisjonelle historieformidlingen av okkupasjonsårene. På denne måten videreføres den tradisjonelle kollektive erindringstradisjon også i lærerutdanningen. Denne tradisjonen har likhetstrekk, slik vi har sett, med en patriotisk minnekultur der de mer dramatiske historiene har fått tildelt en marginal plass innenfor den nasjonale grunnfortellingen om krigen.

Om det norske Holocaust ikke blir prioritert verken av faglærer *eller* at fagene har annen pensumlitteratur knyttet til fenomenet, vil studentene heller ikke få muligheten til å bli introdusert til dette temaet i deres lærerutdanning. På denne måten viderefører landets største allmennlærerutdanning den tradisjonelle fortolkningen av okkupasjonsårene der nyere forskning og problematisering omkring krigsårene ikke inkluderes i verken pensumlitteraturen og undervisning.

På intervjutidspunktet hadde samfunnsfag årsenhet tenkt å legge opp til en ekskursjon til Holocaust – senteret, men tidspunktet for ekskursjonen eller til hvilket tema den skulle knyttes til var ennå uklart. Bjørn forklarte at *enten* skulle ekskursjonen knyttes til temaet menneskerettigheter, som et slags forarbeid til skoleovertakelse for studentene på tredje året på nyåret, *eller* så skulle den mest sannsynlig vente til etter skoleovertakelsen og heller inngå under temaet nyere norsk historie. I etterkant har Bjørn fortalt at det *ikke* ble tid til ekskursjon til Holocaust – senteret i år. Derimot understreket han at det helt sikkert ville bli lagt inn i samfunnsfag årsenhet fra og med neste år.

Dette betyr at lærerstudenter som har fulgt undervisningen til samfunnsfag årsenhet, *ikke* har fått mulighet til delta på ekskursjon til Holocaust - senteret. Da samfunnsfag årsenhet er ett års studium som gir 60 studiepoeng, betyr dette at studenter som fullfører dette studiet har så mye samfunnsfag som det er mulig å ha i løpet av lærerutdanningen. Det finnes ikke noe videre tilbud i samfunnsfag ut over dette. I praksis betyr dette at studentene ved samfunnsfag årsenhet *ikke har fått* muligheten til å delta på ekskursjon til Holocaust – senteret i løpet av deres allmennlærerutdanning, hvor de har valgt maksimal fordypning i samfunnsfag.

Bjørn presiserte i intervjuet at å gjøre en ekskursjon til Holocaust – senteret innebar for han en nytenkning.

Dette er i tilfelle litt nytt for meg i forhold til norsk okkupasjonshistorie, da jeg føler det er mer naturlig å dra på Hjemmefrontsmuseet eller Forsvarsmuseet, og heller knytte besøkene mer til motstandskampene og de politiske sidene ved det (Bjørn, faglærer i samfunnsfag årsenhet).

Der er mer naturlig for Bjørn å besøke Hjemmefrontsmuseum og heller knytte besøkene til historier om norsk motstand under krigen. Dette viser at Bjørns fortolkningsramme ligger tett opp mot den tradisjonelle norske minnekulturen. Hans fortolkningen viser seg også å ha en betydning for det han velger å prioritere i undervisningen, noe som igjen vil ha noe å si for hvilke kunnskaper studentene tilegner seg. På denne måten blir Bjørn en viderefører av den etablerte *diskursens orden* innenfor fremstillingen av norsk krigs- og okkupasjonshistorie, som tradisjonelt sett har vektlagt norsk motstand under krigen.

Ut ifra hva Jakob og Bjørn har uttalt om deres inkludering og prioritering av det norske Holocaust i deres undervisning, ser vi at både innfallsvinklene, undervisningsopplegget og arbeidet omkring dette fenomenet er forskjellig i hvert fag. Jakob legger opp til en tematisering og refleksjon omkring det norske Holocaust innenfor temaene menneskerettigheter og flerkulturell forståelse, der han knytter undervisningen til besøk på Holocaust – senteret. Hans inkludering av det norske Holocaust har klare mål. Målene er å øke lærerstudentenes kunnskaper, bevissthet og didaktiske kompetanse på dette området.

Bjørn velger å *nevne* det norske Holocaust inn under den generelle okkupasjonshistorien. Men samtidig er Bjørn også tydelig på at det *ikke* blir lagt opp til noe problematisering eller refleksjon omkring dette, og understreker at det norske Holocaust *ikke* er et tema som samfunnsfag årsenhet har valgt å prioritere.

Det ligger føringer i forhold til innhold og kompetansemål i de ulike fagene. Faglærerne er ansvarlige for undervisningen innenfor de ulike fag. På denne måten forutsetter en inkludering og tematisering omkring det norske Holocaust at faglærerne har kunnskaper og innsikt i fenomenet og at de mener historien har en samtidsrelevans og en relevans i forhold til en kvalifisering av lærerstudenter innenfor en yrkesprofesjon. Derfor blir det interessant å undersøke faglærernes forhold til og kunnskaper om det norske Holocaust, og om dette kan forklare hvorfor undervisningen omkring dette foregår så forskjellig i samfunnsfag 2 og samfunnsfag årsenhet. Forskjellen i disse fagenes vektlegging av det norske Holocaust er først og fremst ekskursjonen til Holocaust – senteret. Faglærerne understreker at fagene ikke har noe pensum knyttet til deportasjonene av de norske jødene i 1942, utenom pensumboken *Verden og Norge etter 1850*.

5.1 5 Faglærernes forhold til det norske Holocaust

Jakob, faglærer for samfunnsfag 2 fortalte i intervjuet at historien om det norske Holocaust er en kjent historie for han, hvor han legger til at han har en personlig erfaring knyttet til dette da hans far var en av de første norske jødene som ble arrestert.

Far var jøde, og gift med en ikke-jøde, min mor. Far var både som overlege i Kristiansund og senere som direktør og overlege i Trondheim sykehus, en kjent og kjær lege og administrator. Det at en jøde var kjent og kjær var jo også en fornærmelse for den tyske okkupasjonsmakten. I

tillegg var han ganske aktiv da han var overlege i Kristiansund og også senere i Trondheim i avisdebatter omkring nazisme, jødehets og jødeforfølgelse. Han hadde også flere rettssaker hvor han vant noen av dem. Tyskerne arresterte han allerede i desember 1941, nesten ett år før den store arrestasjonsbølgen året etter (Jakob, faglærer samfunnsfag 2).

Videre forteller Jakob at hans far var tysk sanitetsoffiser ved feltsykehuset i Bonn under første verdenskrig. For sin innsats der fikk han jernkorset. Senere ble han arrestert - fordi han var jøde.

Jakob har derfor et personlig og sterkt forhold til både historien om det norske Holocaust og til Holocaust – senteret, hvor han i tillegg til gjentatte besøk med lærerstudenter også har vært konsulent med sin bror i forbindelse med sin fars biografi og bilde i utstillingen. Han personlige forhold til det norske Holocaust kan være en av grunnene til at han i samfunnsfag 2 arbeider systematisk med historien og hvor undervisningen har klare mål. Jakobs personlige bakgrunn kan være avgjørende for hvilke elementer av historien som han mener er relevante. For han blir et kritisk fokus rettet mot den behandlingen norske jøder og andre minoritetsgrupper ble utsatt for et sentralt tema i hans undervisning. På denne måten avviker hans fortolkningsramme fra den hegemoniske fortellingen om krigen. Denne fortolkningsramme kan være en av grunnene til at han velger å formidle og fremstille av det norske Holocaust. I tillegg påvirker dette lærerstudentene historiebevissthet.

Bjørn har et annet forhold til historien. Hans bevissthet omkring et norsk Holocaust med tanke på norsk medvirkning til deportasjonene av de norske jødene har først blitt utviklet de seneste år gjennom ulike ”stunts”. Med ulike ”stunts” sikter han først og fremst til avdukningen av Victor Linds statue ”Monument - gjerningsmannen” av politiinspektør Knut Rød ved Holocaust – senteret 26.november 2006. Knut Rød er mannen som ledet arrestasjonene og deportasjonene av de norske jødene i Oslo som ble sendt til Auschwitz 26.november 1942. Rød ble frikjent i norsk rett i 1948 og ble igjen ansatt i Oslopolitiet i 1965 (Lenz 2008:7). Linds arbeid om Knut Rød startet med en utstilling i 1996. Victor Lind har deponert statuen av Knut Rød til Holocaust – senteret.

Norsk historieskriving har gått utenom Knut Rød hvor han i den nasjonale grunnfortelling om annen verdenskrig ikke har fått plass. Som jeg var inne på tidligere kjennetegnes den

nasjonale grunnfortellingen om krigen ved en dikotomisk framstilling. Rød kan vanskelig plasseres som verken en helt eller en fiende da det er stor uenighet om han var skyldig i dette eller ikke. Rød var ansatt i statspolitiet og hvor hans frikjennelse ble begrunnet med ”hans ledende funksjon innenfor statspolitiet hvor han ytet hjelp til motstandsbevegelsen” (Ibid: 15). På denne måten ble Linds statue av Knut Rød, iført naziuniform, plassert på en høy, svart granittsokkel med høyre hånd hevet til nazi-hilsen, et svært kontroversielt kunstuttrykk. Victor Lind har vært en betydningsfull aktør der hans kunst som en politisk intervensjon forstyrrer det relativt etablerte bilde av norsk okkupasjonshistorie. Slike politiske intervensjoner er problematiske innenfor den offentlige behandling av den nasjonale fortiden, noe som kan være en av grunnene for at Holocaust – senteret først etter en lengre avgjørelsesprosess bestemtes og for å ta imot gaven (Ibid: 10-22).

Bjørn bemerker at han har studert historie i mange år, og at han skrev sin hovedfagsoppgave om mellomkrigstiden. I forhold til arbeidet med denne uttrykker han at:

(...) jeg fikk på denne måten et ganske godt bilde av det norske samfunnet på 30-tallet og med den utbredte nazismen og de holdninger som var til tysk regime og som var ganske velvillig og positive. Det var et ganske uttalt, ja jeg kaller det et rasistisk syn på jøder, som satt ganske dypt (Bjørn, faglærer samfunnsfag årsenhet).

Bjørn har hovedfag i historie, men har *ikke* kunnskap om det norske Holocaust gjennom dette faget. Hans kjennskap til det norske Holocaust har han først og fremst fått gjennom Victor Linds kunst og de debatter som har kommet opp i offentlighet i etterkant av dette. Dette illustrerer at det norske Holocaust tidligere ikke har blitt prioritert i historiefaget ved universitetet. Igjen understreker dette at det norske Holocaust tenderer til å være et relativt ukjent fenomen, da det viser seg at man kan studere historie over flere år og fortsatt ikke ha kjennskap til eller kunnskaper om det norske Holocaust. På denne måten kan dette tyde på at også pensum og undervisning knyttet til historiefagene også ved universitetene, i alle fall tidligere, har fulgt den tradisjonelle fortolkningen som har tenderer til å ekskludere historier som det norske Holocaust.

Jakob og Bjørn har to helt forskjellige tilknytninger til det norske Holocaust. Historien for Jakob er en del av hans livshistorie og hvor det for Bjørn er et fenomen han først har blitt mer kjent med de siste tre årene. Dette påvirker deres fortidsfortolkning så vel som de

temaene de velger for sin undervisning. På denne måten ser vi at Jakob avviker fra den tradisjonelle fortolkningsrammen. For han har historien om det norske Holocaust en personlig og en kollektiv betydning. Han vektlegger fenomenet og mener dette er viktig og relevant innenfor en kvalifisering av lærere til en profesjon. På denne måten blir Jakob en aktør innenfor lærerutdanningen som bidrar til at lærerstudentenes eventuelle tradisjonelle fortolkningsramme endres. Dermed bekreftes Foucaults poeng at diskursene ikke er uforanderlige, men at de er avhengige av aktører som forstyrrer den allerede etablerte diskursens orden og i dette tilfelle den nasjonale fortolkningsrammen, samtidig som undervisningen tilføres en mer plural fortolkning enn det som tradisjonelt sett har vært vanlig.

Det faktum at Bjørn først har blitt kjent med fenomenet de seneste år og på denne måten ikke har et særlig forhold til historien, kan begrunne den manglende prioriteringen av historien knyttet til historieundervisningen i samfunnsfag årsenhet. Gjennom hans historieformidling blir den dominerende etablerte diskursen omkring krigsårene stående uendret.

Disse data antyder at det i allmennlærerutdanningen i Oslo bare er lærerstudenter som velger fordypningsfaget samfunnsfag 2, som har forutsetninger for å kunne undervise om det norske Holocaust i skolen. Alle de andre lærerstudentene vil fullføre lærerutdanningen uten å ha studert dette temaet i norsk historie. Dette viser at allmennlærerutdanningen i svært liten grad kvalifiserer lærerstudenter til å kunne bruke historien til det norske Holocaust i undervisningen i skolen. For at lærere skal kunne undervise om dette i skolen, forutsetter det at de har god kunnskap og innsikt i det norske Holocaust fra eventuelt tidligere skolegang. På denne måten er det derfor nærliggende å tro at de mangler kompetanse i historiedidaktisk tilnærming på dette området.

I etterkant av intervjuene har faglærerne informert meg om at samfunnsfag 2 utgår som et valgfag ved allmennlærerutdanningen fra og med neste studieår, altså studieår 09/10. Samfunnsfag 2 vil derfor fra og med høsten 2009 ikke lenger være et tilbud i grunnutdanningen ved HIO. Det spekuleres i dag om Samfunnsfag 2 etter hvert vil bli et videreutdanningstilbud, men det er ennå ikke avklart. Fra og mest høsten 2009 vil det kun være mulig å søke seg til samfunnsfag (30 studiepoeng) som erstatter samfunnsfag 1 og

samfunnsfag årsenhet (60 studiepoeng). Samfunnsfag (30 studiepoeng) blir tilsvarende samfunnsfag 1.

Om bortfallet av samfunnsfag 2 innebærer at det norske Holocaust forsvinner helt ut av lærerutdanningen er det vanskelig å si noe om. Jakob vil fra og med høsten ikke lenger være faglærer ved allmennlærerutdanningen. Da det gjennom undersøkelsen viser seg at Jakob er den eneste faglæreren ved allmennlærerutdanningen som prioriterer det norske Holocaust i sin undervisning, er det nærliggende å spekulere i at en prioritering av det norske Holocaust fra og med høsten også faller bort. *Om samfunnsfag årsenhet velger å legge opp neste års undervisning tilsvarende det de har gjort i år, er det derfor en mulighet for at det norske Holocaust ikke blir behandlet i den grad den har vært frem til nå. Men som jeg nevnte tidligere rapporterte Bjørn at det var helt sikkert at ekskursjon til Holocaust – senteret for samfunnsfag årsenhet ville bli satt opp fra og med neste år. Dette vil bety at lærerstudenter som velger seg til samfunnsfag årsenhet, vil bli introdusert til det norske Holocaust i løpet av undervisningsåret gjennom et besøk til Holocaust – senteret. Men hvordan opplegget rundt ekskursjonen vil bli, er usikkert. Det avhenger i alle fall hvem som leder og følger opp ekskursjonen i etterkant.*

I den seneste tid har jeg klart å spore opp at valgfaget norsk 2 for ungdomsskolen inkluderer boken til Espen Sjøbye, *Kathe – alltid vært i Norge* og Jan Erik Volds bok om *Ruth Maier* på sin pensumliste. Dette er nytt for studieåret 08/09. I forhold til boken *Kathe – alltid vært i Norge* blir det knyttet en forelesning til boken samt en forelesning om bokens sjanger. Hvilken undervisning og eventuell hvilken vektlegging av det norske Holocaust som knyttes til norsk 2 for ungdomstrinnet forblir ubesvart i denne oppgaven. Om lærerstudenter vil ha nok kunnskap og innsikt i det norske Holocaust gjennom valgfaget norsk 2 for ungdomstrinnet er dermed uvisst. Selv om faget pr i dag står som det eneste faget som faktisk har pensum knyttet til norsk medvirkning til det norske Holocaust, har jeg vanskeligheter med å tro at én forelesning om dette kvalifiserer lærerstudenter til å undervise om dette i skolen.

Høgskolen i Oslo har Norges største lærerutdanning. Pr våren 2009 kan det oppsummeres at lærerstudentene ikke lærer om det norske Holocaust gjennom pensum, ekskursjoner eller undervisning i lærerutdanningens obligatoriske *første avdeling*. Det samme gjelder i utdanningens andre avdeling innenfor ulike valgfag. Bare lærerstudenter som har valgt

fordypningsvalgfaget samfunnsfag 2 vil mest sannsynlig være de eneste som etter endt lærerutdanning har forutsetninger for å ha kunnskaper, innsikt og en didaktisk tilnærming til fenomenet det norske Holocaust.

5.2 Lærerstudentenes kunnskap og kunnskapskilder vedrørende det norske Holocaust

Undersøkelsen tok sikte på å undersøke om lærerstudentene mente å ha kjennskap til det norske Holocaust og eventuelt hvilke kilder de mener å basere sin kunnskap på. Gjennom intervjuene var det mulig å få vite noe om hvilke kunnskaper eventuelt lærerstudentene hadde om fenomenet. Videre var det også interessant å undersøke i hvilken grad studentene føler seg kompetente til å undervise om det norske Holocaust samt deres interesse for fenomenet.

Som et bakgrunnsspørsmål i spørreundersøkelsen ble lærerstudentene forespurt om deres foreldres utdanningsnivå, da dette muligens kunne ha noe å si om deres kjennskap til og kunnskapsnivå i forhold til det norske Holocaust.

Tabell 5.3 Foreldrenes utdanningsnivå (prosent).

1 Grunnskole	7
2 Videregående	23
3 Lavere utdanning/3 år	32
4 Høyere utdanning/5-6 år	31
5 Doktorgrad	7
<hr/>	
%	100
Antall svar	71

Tabell 5.3 antyder at foreldrene til lærerstudentene i mitt utvalg har et forholdsvis høyt utdanningsnivå. Det kan forventes en sammenheng mellom dette og et relativt høyt allment kunnskapsnivå. Om dette har betydning for lærerstudentenes kjennskap til det norske Holocaust uavhengig av undervisningen i lærerutdanningen er et åpent spørsmål.

5.2.1 Lærerstudentenes kunnskap og kunnskapskilder

Spørreundersøkelsen tok sikte på å undersøke om lærerstudentene mente å ha kjennskap til det historiske fenomenet det norske Holocaust. Tabell 5.4 viser resultatet.

Tabell 5.4 Lærerstudenters kjennskap til historien om det norske Holocaust (prosent).

1 Har aldri hørt om	4
2 Lite	17
3 Noe	38
4 Godt	37
5 Meget godt kjent med	4
Gjennomsnitt	3,2
%	100
Antall svar	71

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 21 prosent av lærerstudentene mener å ha *lite* eller *ingen* kjennskap om det norske Holocaust. 38 prosent mener å ha *noe* kjennskap om fenomenet. Tabell 5.4 viser at 37 prosent av lærerstudentene mener å ha *god* kjennskap til fenomenet, men hvor kun fire prosent mener å ha *meget god* kjennskap. En femtedel av lærerstudentene rapporterer altså å ha *lite* eller *ikke noe* kjennskap til det norske Holocaust.

Dette resultatet fra spørreundersøkelsen presenterer ikke lærerstudenters kunnskaper om det norske Holocaust, da spørsmålet kun tar sikte på å undersøke om lærerstudentene mener de har kjennskap til temaet. I et intervju i etterkant av spørreundersøkelsen antydet en av lærerstudentene at resultatet fra dette spørsmålet muligens kunne ha blitt påvirket av det faktum at samfunnsfagstudenter ofte er studenter som ønsker å kunne litt mer om historie og samfunnet. Dette er et forhold jeg må ta hensyn til da det kan foreligge at respondentene har svart ut ifra det faktum at man som lærerstudenter med fordypning innenfor eksempelvis samfunnsfag ønsker å representere seg selv og gruppen på best mulig måte.

Videre i spørreundersøkelsen ble lærerstudentene forespurt om hvor deres kjennskap til det norske Holocaust eventuelt kom fra. Da det viste seg at 37 prosent av lærerstudentene mente å ha god kjennskap til det norske Holocaust, er det derfor interessant å fremstille en tabell som viser hvilke kunnskapskilder lærerstudenter baserer sitt kjennskap til fenomenet på. Spørsmålet gjelder kilder utenom lærerutdanningen. Respondentene har svart på en skala fra 1 til 5. Gjennomsnittet er målt ut ifra en skalering hvor tallet 1 symboliserer at kilden ikke har gitt kjennskap til det norske Holocaust og hvor 5 symboliserer studenten svært mye kjennskap til fenomenet fra denne kilden.

Tabell 5.5 Kilder lærerstudenter baserer sin kunnskap om det norske Holocaust på (gjennomsnitt).

Kilder	Gjennomsnitt	Antall svar
Grunnskole	2,5	69
Videregående	2,4	68
Høyere utdanning utenom lærerutdanning	1,4	56
Venner	1,4	67
Familie	1,9	68
Aviser	2,3	69
Artikler	2,1	67
Bøker	3,3	67
Tv/Radio	2,6	68
Filmer/Dokumentarer	1,4	68
Kino	2,0	67
Museum/Utstilling	1,2	69

Tabell 5.5 viser at lærerstudentene har lite kjennskap til det norske Holocaust fra tidligere skolegang, hvor gjennomsnittet symboliserer at studentene kun mener å ha *noe* eller *lite* kjennskap fra grunnskole og videregående skole. Dette henger sammen med en manglende fremstilling av det norske Holocaust i historiebøkene. Det er også interessant at studentene mener å ha lite eller ingen kjennskap om fenomenet fra høyere utdanning utenom allmennlærerutdanningen. Resultatet gir et inntrykk av at totalt 56 studenter mener å ha tidligere høyere utdanning, men jeg er usikker på hvor representativt dette er. Videre kan man spekulere i om begrunnelsen for at ikke samtlige 71 respondenter har besvart disse alternativene, kan være av den grunn at de ikke vet hva begrepet omhandler eller at det aldri har vært nevnt. Det er vanskelig å si noe utover dette. Selv om gjennomsnittet er relativt lavt i forhold til den kjennskap studentene mener å ha fra grunnskolen og videregående, viser tabellen at de har mer kunnskap fra grunnskole og videregående skole enn hva de har fra en eventuell annen høyere utdanningen.

I forhold til spørsmålet som gikk på studentenes kjennskap til det norske Holocaust, mente i alt 41 prosent av respondentene å ha *noe* eller *god* kjennskap til fenomenet. Det er et misforhold mellom dette og resultatene i tabell 5.5 som viser at studentene i liten grad har opplysninger om det norske Holocaust fra andre kilder. Resultatet er overraskende i den grad da det gir et inntrykk av at det norske Holocaust i svært liten grad viser seg å ha blitt prioritert gjennom lærerstudentenes tidligere skolegang, lærerutdanning eller gjennom

andre kilder. Foreldrenes relativt høye utdanningsnivå og antatte allmenne kunnskapsnivå blir dermed til liten støtte. Resultatene kan gi antydninger til at historien om det norske Holocaust i liten grad inngår i lærerstudentenes fortolkningsrammer.

Lærerstudentenes kjennskap til det norske Holocaust fra bøker viser et gjennomsnitt på 3,3, noe som symboliserer at de mener å ha *noe* kjennskap fra denne kilden. Dette er interessant i forhold til det tynne tekstgrunnlaget som blir brukt i lærerutdanningen.

Kjennskap fra venner og familie har et gjennomsnitt på under to, noe som impliserer at det norske Holocaust sosialt og familiært sett ikke har vært en kunnskapskilde. I tillegg er det interessant å se hvordan aviser som kunnskapskilde også viser et relativt lavt gjennomsnitt, noe som gir en indikasjon på at lærerstudenter har lite kunnskaper fra aviser. Det norske Holocaust har i de senere år vært et tema i offentligheten. Eksempelvis har Knut Rød – saken kommet tilbake de siste årene og fått spalteplass i en rekke aviser etter avdukningen av Victor Linds statue²⁸. Dagens næringsliv har rapportert om taxisjåførenes medvirkning til deportasjonene av de norske jødene²⁹ og i tillegg har Espen Søbys bok *Kathe – alltid vært i Norge*³⁰ fått mediens omtale. Dette er kun noen eksempler på offentlige publikasjoner som belyser norsk medvirkning til det norske Holocaust. Slik undersøkelsen viser har dette ikke nådd frem til lærerstudentene.

I tillegg har lanseringen av filmen om Max Manus skapt debatter og avisoppslag der ulike historikere har kritisert den relativt ensidige fortellingen om krigens motstandskamper og krigshelter og hvor de etterlyser et mer nyansert bilde av okkupasjonshistorien. Krigen på Gaza har også hevet debattnivået i Norge med tanke på vår forhistorie. Dette er to eksempler som i nyere tid også stiller spørsmålsteget ved norsk okkupasjonshistorie der ulike aktører ønsker å utfordre det allerede etablerte minnet om krigen. Men dette er fenomener som har kommet frem i offentligheten etter at undersøkelsen ble gjennomført.

²⁸ Agenten Knut Rød. Aftenposten, 30/10 2007.

Ei ubehageleg historie. Morgenbladet, 24/10 2006.

En skandaløs frifinnelse? Dagbladet, 12/2 2007.

Rød-saken i perspektiv. Dagbladet, 7/4 2007.

²⁹ Hun kom for sent til Auschwitz. Dagens Næringsliv, 24/5 2008.

³⁰ "Takk for meg. Nå får dere ikke se meg mer. I natt ble vi arrestert".. Aftenposten, 20/11 2003.

Hjerteskjærende – ikke en norsk "Anne Franks dagbok". Aftenposten, 1/12 2003.

Eit levande minne om Kathe Lasnik. Dag og Tid nr: 47. 22/11 2003.

Videre ser vi lærerstudentene mener de *ikke* har kjennskap til det norske Holocaust fra museum og utstillinger, da tabellen viser at dette alternativet har det laveste gjennomsnittet. Et av spørsmålene i spørreundersøkelsen omhandlet nettopp dette der lærerstudentene ble spurt om de hadde kjennskap til eller besøkt Holocaust – senteret. I alt 60 prosent av lærerstudentene hadde *aldri* hørt om senteret før og hvor kun to prosent mente å ha besøkt Holocaust – senteret og utstillingen på egenhånd.

Disse dataene indikerer at lærerstudenter generelt sett har lite kjennskap til det norske Holocaust fra de kunnskapskildene som er nevnt i undersøkelsen. Det er bekymringsfullt at studentenes alminnelige opplysningsnivå når det gjelder dette tema og deres innhenting av opplysninger på egen hånd virker relativt lavt. Selv om ulike aktører har lyktes de senere år med å forstyrre den etablerte diskursen omkring norsk okkupasjonshistorie, har denne prosessen tydeligvis ikke bidratt til en forandring hos lærerstudentene.

Disse resultatene gjør det derfor mulig å stille spørsmålsteget om lærerstudentene faktisk har kjennskap til fenomenet. Når 41 prosent rapporterer at de mener å ha *god* eller *meget god* kjennskap til det norske Holocaust, kan det indikere at de mener dette er noe de *bør vite* noe mer om dette. På denne måten har det oppstått et misforhold i forhold til lærerstudentenes kjennskap til det historiske fenomenet. Majoriteten mener å ha og kjennskap til det norske Holocaust, men hvor tabell 5.5 viser at de i liten grad har kjennskap fra de nevnte kildene.

5.2.2 "Jeg har hørt om Holocaust, men ikke det norske da ... "

Gjennom intervjuene var det mulig å innhente data som på en tydeligere måte kunne besvare spørsmålet som gikk på hvilke faktiske kunnskaper lærerstudentene har om det norske Holocaust. Som tidligere forklart fikk jeg til sammen 10 lærerstudenter til å stille opp til intervju i etterkant av spørreundersøkelsen. I oppstarten av intervjuene spurte jeg studentene om hva de hadde tenkt da de fikk utdelt spørreundersøkelsen. To av studentene uttalte at de hadde tenkt at mitt prosjekt bestod i å undersøke "alt de ikke kunne".

Felles for åtte av disse studentene viste det norske Holocaust seg først og fremst å være et fenomen de følte de *ikke* hadde særlig mye kunnskaper om. Deres manglende viten omkring fenomenet ble av mange begrunnet med at *denne historien mangler en plass i*

historien. Hilde, tidligere student ved allmennlærerutdanningen med KRL 2 som ett av sine valgfag, presiserte at kunnskap omkring det norske Holocaust ikke har vært en etterspurt kunnskap i løpet av deres skolegang, og mener derfor at det er en grunn til at dette er et tema som svært få har kunnskaper om. Videre legger Hilde til at ”jeg aldri har vært flau over å mangle kunnskaper om dette. Det har sin naturlige årsak i at fenomenet faktisk ikke synes å være allment kjent eller en historie som har blitt vektlagt” (Hilde, tidligere valgfag KRL 2). Hildes utsagn kan ses i sammenheng med norsk kollektiv erindringstradisjon der de etablerte ”sannhetsregimene” har formet en sosial praksis som ikke etterspør denne kunnskapen. På denne måten spiller skolen som en viktig samfunnsarena en viktig rolle innenfor makt/kunnskapsperspektivet da den kunnskap skolen velger å formidle og den kunnskap den velger bort, kommuniserer hva som anses som allmenn og riktig kunnskap.

Sitatene under er noen av lærerstudentenes refleksjoner og svar omkring deres kunnskaper om det norske Holocaust. Jeg understreker at samtlige navn er fiktive.

”Det er en historie jeg føler jeg ikke kan så mye om” (Martin, KRL 2 og samfunnsfag 1).

”Jeg er helt blank og jeg kan egentlig ingenting. Eller jeg tenker på Polen når jeg hører begrepet det norske Holocaust. Da tenker jeg det som skjedde der, og ikke akkurat på ting som har skjedd på hjemmebane” (Ole, KRL 2 og samfunnsfag 1).

”Jeg føler at jeg ikke vet spesielt mye. Jeg har hørt om Holocaust, men ikke om det norske da. Eneste inntrykket jeg har fått nå i løpet av intervjuet er at det ikke ble gjort så veldig mye for å forhindre deportasjonene” (Siri, samfunnsfag årsenhet).

”Jeg tenker på Polen når jeg hører Holocaust, men når jeg hører begrepet det norske Holocaust tenker jeg på nazister i Norge og at det da dreier seg om jødeutryddelse” (Hilde, KRL 2).

”Jeg har heller ikke hørt begrepet før, men nå er jeg svensk og har fått en annen historie i min tidligere skolegang. Men jeg kan ikke relatere dette til mer enn det som foregikk i Tyskland og deres intensjoner for å utrydde jødene” (Kajsa, KRL 2).

Sitatene over viser at lærerstudentene forbinder Holocaust med Tyskland og Polen. Ole uttrykker at han assosierer Holocaust med noe som skjedde ”der”. Denne oppfatningen er ganske gjennomgående i intervjuene. Dette kan ha en sammenheng med at lære- og historiebøkene ofte har hatt en tendens til å utelate fremstillingen om et Holocaust i Norge.

Det er interessant og viktig å poengtere det faktum at lærerstudentene først og fremst assosierer Holocaust med Tyskland og Polen, da fremstillingen av Holocaust i ulike lære- og historiebøker ofte har vært preget av at fenomenet har blitt plassert *et sted utenfor* Norge. På denne måten blir derfor Holocaust noe som ikke direkte har angått "oss". Som vi tidligere har sett ut ifra et norsk erindringsperspektiv om krigsårene, tenderer fenomenet Holocaust i Norge å ha blitt utelatt fra den store fortellingen om krigen. Et slikt perspektiv på Holocaust kan derfor ha bidratt til at lærerstudentene bevissthet om fenomenet Holocaust plasserer seg utenfor de nasjonale grensene. Dette perspektivet på Holocaust som et fenomen som ikke fremstilles innenfor en norsk kontekst har i løpet av de senere år også blitt videreført.

Senest i 2006 ga Utdanningsdirektoratet ut Erik Dahlins lærebok *Reisen til Holocaust*, i samarbeid med "Stiftelsen de Hvite Busser til Auschwitz" og "Aktive fredsreiser" til samtlige av landets ungdomsskoler³¹. Boken ble også publisert på internett.

Utdanningsdirektoratets rådgiver Grete Haug uttalte at boken var ment som et verktøy for de lærere som reiser med elever til konsentrasjonsleire, og ikke som en lærebok³².

Utgivelsen fikk en rekke negative reaksjoner hvor kritikken blant annet gikk ut på hvordan boken flytter fenomenet Holocaust fra norsk kontekst. På denne måten videreførte boken myten om at Holocaust er et utenlands fenomenet og som ikke hører Norge til, altså handlinger som først og fremst foregikk i Polen og Tyskland. Søybes kritikk til utgivelsen av boken gikk ut på at læreboken neglisjerer norsk medvirkning og bidrag til deportasjonene av de norske jødene. Grete Haug bekrefter at boken ble trukket tilbake både fra ungdomsskolene og fra internett i løpet av 2007. I sammenhengen mellom makt og minnekultur ser vi derfor at en diskurs omkring okkupasjonshistorien ikke er statisk men at den inngår i et dynamisk forhold der ulike aktører bidrar til en forandring av det etablerte gjennom en motmakt. Men dette er ikke ensbetydende med at disse stemmene slippes inn i det kollektive minnet. Dette avhenger først og fremst av hvem disse aktørene er og innenfor hvilke samfunnsarenaer dette skjer.

Ut ifra studentenes oppfattelse av Holocaust som et fenomen utenfor de nasjonale grenser, tyder dette på kunnskapsmangler om hva som skjedde med de norske jødene. Dette kan ses

³¹ Innlegg av Espen Søybe i Dagbladet 27.2.2006. <http://www.dagbladet.no/kultur/2006/02/27/459099.html>

³² Innlegg av Ulf Andenæs i Aftenposten 7.5.2006. http://www.aftenposten.no/kul_und/litteratur/article1307011.ece

i sammenheng med den kritikk nyere forskning retter mot den tradisjonelle fremstilling av krigsårene. På denne måten har den norske grunnfortellingen om okkupasjonsårene vært med på å plassere Holocaust til et sted uten for Norge, som igjen medfører at Holocaust i et historiebevissthetsperspektiv bli ”utplassert” da den ikke angår oss direkte og muligens forblir en historie et fåtall har et forhold til og bevissthet om. En slik forestilling hevder Bauman (2005:18) henger sammen med ”hvordan man har forsøkt å gjøre forbrytelsens *tyskhet* til en årsaksforklaring og at man på denne måten frikjenner alle andre, og i *særdeleshet* alt annet”.

”Et forsømt kapittel i norsk historie”

Martin er en av informantene som mener at en av grunnene til det lave kunnskapsnivået om det norske Holocaust hos lærerstudenter og kanskje folk flest, er av den grunn at historien og de norske jødernes skjebne er et ”forsømt kapittel i norsk historie” (Martin, KRL 2 og samfunnsfag 1). Videre legger han til at ”historien bærer jo preg av at det er en flau norsk historie som man ikke tar tak i, men som man heller skyver unna fordi man ikke vil identifisere seg med det” (Martin, KRL 2 og samfunnsfag). Martins utsagn kan på denne måten ses i lys av at historie også er nært knyttet til identitet. Historiebevisstheten er uløselig knyttet til identitet der vårt forhold til historie i stor grad inngår i våre fortolkningsrammer. Med andre ord vil vår personlige livshistorie sammen med den mer organiserte og tilrettelagte historiske formidlingen som skjer i skole og utdanningen inngå i et dynamisk forhold som blir viktige elementer innenfor vår helhetlige historieforståelse.

Mennesker blir preget av og danner sin historiebevissthet gjennom kunnskap ut ifra egne erfaringer og fra formidling gjennom ulike medier. Utdanningssystemet er en viktig kunnskapskilde til bevisstgjøring omkring okkupasjonshistorien. Mine informanter mener de ikke kan huske at det norske Holocaust har vært et tema eller noe som har blitt undervist om i løpet av deres skolegang. Dette kommuniserer indirekte at det norske Holocaust er et fenomen vi i etterkrigstiden og i samtiden ikke vektlegger, eller kanskje ikke ønsker å identifisere oss med. Dette er en felles oppfatning blant samtlige informanter.

Lærerstudentene mener at fokuset innenfor den undervisning de har fått om krigsårene først og fremst har omhandlet motstands- og holdningskamp, og hvor det har vært Quisling som har blitt representert som nasjonenes landsforræder. Jeg kjenner meg igjen i studentenes uttalelser, da jeg mener dette stemmer overens med egne erfaringer fra tidligere skolegang. Det faktum at deportasjonen av de norske jødene lot seg gjennomføre

var nettopp gjennom ulike valg tatt av vanlige mennesker. I den tradisjonelle fremstillingen av okkupasjonshistorien blir ikke disse menneskene presentert eller problematisert. En nasjonal vektlegging og identifisering har snarere blitt lagt til aktive krigsmotstandere.

Ialt åtte av informantene mener de ikke har tilstrekkelig med kunnskap om det norske Holocaust. Én av informantene sier at ”vi har kanskje en historie vi ikke kan være så stolte av”. Selv om lærerstudentene mener å ha lite kunnskaper om det norske Holocaust mener de samtidig at historien ikke er noe å være stolt av. Denne holdningen berører historiebevissthetens identitetsspørsmål der lærerstudentene, selv med lite eller ingen kunnskap om fenomenet, har dannet seg en bevissthet om hva som er krigens stolte og mindre stolte aspekter.

I løpet av intervjuene var det to av lærerstudentene som tydelig skilte seg ut fra majoriteten ved at de fremviste faktiske kunnskaper om det norske Holocaust, og om okkupasjonshistorien generelt. Begge var menn. Den ene studenten, Tor var i begynnelsen av 50-årene og den andre studenten, Arne var i slutten av 20-årene. Begge informantene var svært opptatt av okkupasjonshistorien og historie generelt. Dette var hovedgrunnen til at de valgte å delta i mitt prosjekt da historien om det norske Holocaust var et relativt kjent fenomen for dem og derfor mente de hadde noe å bidra med. Tor er lærerstudent innenfor samfunnsfag årsenhet og hvor Arne har samfunnsfag 2 som sitt valgfag i år og hadde samfunnsfag 1 i fjor.

Tor hadde gode kunnskaper om norsk medvirkning til det norske Holocaust. Denne delen av historien inngikk tydelig som en del av Tors forståelse av norsk okkupasjonshistorie. Begge studentene var bevisste de aksjonene som ble igangsatt mot de norske jødene forut for deportasjonene i 1942. For disse to har året 1942 en historisk betydning, i motsetning til de øvrige informantene som ikke har noe forhold til dette året.

Jeg mener det er viktig å belyse deres kunnskap og bevissthet omkring det norske Holocaust, og først og fremst undersøke hvilke kilder de baserer sin kunnskap om fenomenet fra.

Tor forklarer at det norske Holocaust for han referer til:

(...) en prosess som utviklet seg med gradvis mer regler og påbud mot jødene (...) stempler i pass, registrering og til slutt deportering. Dette skjedde forholdsvis raskt og ”effektivt. Det var lite, så vidt jeg vet om, motstand mot disse aktivitetene. Historien om det norske Holocaust gir meg også et inntrykk av at nordmenn var relativt etterpåkloke, men at vi i etterkant ikke klarte å peke på hvem som egentlig skulle bli tatt for å ha hatt ansvaret for deportasjonene av de norske jødene (Tor, samfunnsfag årsenhet).

Tor har tilegnet seg denne kunnskapen på eget initiativ og gjennom interesse for okkupasjonshistorien. Hans fars misjonsaktivitet i Israel har muligens ført til at han har utviklet en spesiell interesse for jødisk historie. Selv om han alltid har vært engasjert i Israel og den jødiske historien, legger han til at dette ikke er synonymt med at han er tilhenger av hva som skjer i Israel i dag med tanke på den politikk de fører mot Palestina. Tor har også studert religionshistorie og ulike historiefag ved Universitetet i Oslo, hvor han legger til at ”det var faktisk i disse fagene jeg har lært minst om det norske Holocaust”. Dette styrker påstanden fra faglærer Bjørn om at det norske Holocaust ikke har vært et tema studenter ved historiefag ved universitetet har blitt introdusert til. Da universitetsfagene, i motsetning til fagene ved allmennlærerutdanningen, ikke blir pålagt statlige føringer for utdanningens innhold, gir dette en videre indikasjon på at det norske Holocaust heller ikke er et område som universitetene tidligere har valgt å prioritere innenfor historiefagene.

Tor er i begynnelsen av 50-årene og har vokst opp i Oslo. Han begynte i grunnskoleopplæringen i slutten av 60-årene, der han hevder at ”om det norske Holocaust hadde vært et tema da jeg gikk på skolen, ville jeg ha husket det. Men det var det ikke” (Tor, samfunnsfag årsenhet). Han begrunner og baserer sin kunnskap om det norske Holocaust ut ifra egen interesse, hvor han bemerker at han alltid har vært interessert i ”å vite litt mer”.

I intervjuet med Arne og i forhold spørsmålet om hans kunnskaper vedrørende det norske Holocaust uttrykker han:

Jeg vet at det norske politiet bidro ganske aktivt i forhold til deportasjonene, og at det var rundt 1400 jøder i Norge før krigen. Totalt var det vel 732 av alle jødene i Norge som ble sent til konsentrasjonsleire, hvorav 12 eller 16 kom tilbake. Det var ikke noe voldsom motstand så vidt jeg vet mot deportasjonene i Norge. Grenseløsjene fikk over noen jøder til Sverige, og de skjøyt noen jøder også. Så jo, jeg er bevisst det norske bidraget til Holocaust og transporteringen av de norske jødene med Donau (Arne, samfunnsfag 2).

Arne bemerker at hans kunnskap om det norske Holocaust ene og alene kommer av at han har en særegen interesse for historie. Arnes far er også meget historieinteressert og hvor han derfor tror at det kan være en av grunnene til hans store interesse. Arne har vært på Holocaust – senteret på eget initiativ og besøkt utstillingen der. I forhold til kunnskaper om det norske Holocaust knyttet til tidligere skolegang, legger han til at han ikke kan huske at dette noen gang har blitt undervist om i skolen. Men også Arne erindrer at begrepet ble brukt i en fellesforelesning i pedagogikk, hvor han uttrykker at det norske Holocaust ble referert til i forhold til dagens praksis hvor norsk politi henter og deporterer asylsøkerbarn fra skolen og hvor dette ble sammenlignet med hvordan norsk politi hentet jødiske barn i skolen under krigen. Utenom dette mener Arne at lærerutdanningen i svært liten grad har prioritert annen verdenskrig generelt, noe han synes er spesielt. Arne går siste året ved allmennlærerutdanningen i år.

Felles for Tor og Arne er først og fremst at begge to har god kunnskap om norsk medvirkning i forhold til deportasjonene av de norske jødene. For det andre deler de en sterk egeninteresse for historiefaget, hvor deres kunnskap baserer seg på informasjon de selv har gått til innsamling av, først og fremst gjennom bøker. På denne måten kan vi se en sammenheng med resultatet fra spørreundersøkelsen, der bøker som kunnskapskilde hadde et gjennomsnitt som tilsa at lærerstudenter mente å ha *noe* kunnskap fra denne kilden. Begge studentene har også svært historieinteresserte fedre som muligens har påvirket dem i den retning av at de ønsker ”å vite litt mer”. I Tors tilfelle er det nærliggende å tro at hans fars misjonsvirksomhet er hans hovedindikator på hvorfor han har valgt å bevege seg utenfor den norske grunnfortellingens fortolkningsramme. Hos Arne er det vanskelig å finne en spesifikk indikator utenom hans særegne interesse for historie.

Både Tor og Arne deler også den oppfatningen av at det norske Holocaust ikke har vært et tema i løpet av deres skolegang, noe som samsvarer med det de øvrige informantene

uttrykker. På denne måten styrkes en av mine forhåndstenkte antakelser om at det norske Holocaust i svært liten grad ser ut til å ha vært inkludert gjennom undervisning og pensum i både grunnskolen, videregående, lærerutdanningen og annen høyere utdanning i Norge.

5.2.3 "... hvor finner man stoff om dette egentlig?"

For at lærere skal kunne undervise om det norske Holocaust i skolen forutsetter det at de har kunnskaper og innsikt i dette historiske fenomenet. Presentasjonene jeg har lagt frem i dette kapittelet viser at allmennlærerutdanningen ved HiO i svært liten grad kvalifiserer lærerstudenter til å undervise om det norske Holocaust. Foreløpig er dette bare et tema innenfor samfunnsfag 2. I praksis betyr dette at lærerstudenter ikke blir kvalifisert til å undervise om dette gjennom den *obligatoriske undervisning* ved allmennlærerutdanningen første avdeling. Hvis lærerstudentene skal undervise om dette i skolen, forutsetter det at de har kunnskap om dette historiske fenomenet forut for påbegynt lærerutdanning. Problemet kan da være at de mangler didaktisk kompetanse til å undervise om dette.

Sett ut ifra resultatene fra undersøkelsen indikerer disse at kunnskapsnivået hos lærerstudentene i forhold til det norske Holocaust er relativt lavt. I forhold til dette tør jeg påstå at en fremtidig prioritering og inkludering av det norske Holocaust i skolen kan stå i fare, da hele åtte av 10 informanter hevder i intervjuet å ha lite eller ingen kunnskap om fenomenet. I spørreundersøkelsen ble lærerstudentene også spurt om de mente å ha tilstrekkelig med kompetanse til å undervise om det norske Holocaust i skolen. Tabell 5.6 under viser resultatene fra spørreundersøkelsen.

Tabell 5.6 Lærerstudentenes kompetanse i å undervise om det norske Holocaust i skolen (prosent).

1 Nei, overhodet ikke	31
2 Lav	45
3 Noe	18
4 God	6
5 Ja, svært god kompetanse	0
Gjennomsnitt	1,9
%	100
Antall svar	71

Tabell 5.6 viser at 76 prosent av lærerstudentene mener de har *lite* eller *ingen* kompetanse til å undervise om det norske Holocaust i skolen. Dette er svært interessant. Denne prosentandelen er tilsvarende prosentandelen i tabell 5.1 der lærerstudentene mener de ikke har blitt introdusert for det norske Holocaust i allmennlærerutdanningen. Jeg understreker at mine funn *ikke* kan generaliseres til å gjelde samtlige lærerstudenter, men at mine funn gjenspeiler mine informanternes synspunkter. I forhold til den forholdsvis samlede oppfatningen om manglende kunnskap og kompetanse til å undervise om det norske Holocaust i skolen, er det også interessant å belyse lærerstudentenes interesse for eventuelt å lære mer om å bruke denne historien i skolen.

Tabell 5.7 Det norske Holocaust og undervisningsrelevans (prosent).

1 Nei, ikke så viktig	0
2 Lite viktig	3
3 Noe viktig	17
4 Viktig	31
5 Ja, veldig viktig	49
Gjennomsnitt	4,2
%	100
Antall Svar	70

Tabell 5.7 viser at 80 prosent av lærerstudentene mener historien om det norske Holocaust er relevant og viktig å bruke i skolen i dag. Gjennom intervjuene kom det frem at lærerstudentene stilte seg positive til å lære mer om historien og til å bruke den i undervisningen. Det at studentene tilskriver emnet en relevans på tross av manglende kunnskap, viser at emnet knyttes til samtidsrelaterte holdninger og verdier og dermed til lærerstudentenes historiebevissthet.

Lærerstudentene mente det var flere problemer knyttet til det å undervise og bruke historien om det norske Holocaust i skolen. For det første oppstår det problemer knyttet til kunnskapsmangel der en av lærerstudentene uttrykte at:

(...) selv om flestparten av oss lærerstudenter stiller oss positive til å bruke det norske Holocaust i undervisning, ville det nok ikke falt oss inn å bruke denne historien, nettopp fordi det for det for oss aldri har vært et tema tidligere. I tillegg blir jo dette et helt nytt fenomen som vi mangler kunnskaper om (Mari, KRL 2 og samfunnsfag 1).

Det Mari problematiserer her, var det flere av informantene som var enige om og der Martin var en av dem som stilte spørsmålet ”(...) og om man så ønsker å undervise om dette fenomenet, kan man jo komme i den klemma at man ikke finner stoff om det. Fordi, hvor finner man informasjon om dette egentlig?” (Martin, KRL 2 og samfunnsfag 1). Igjen stilles det spørsmål til hvilke kilder som representerer det norske Holocaust, da de verken i løpet av tidligere skolegang eller ved lærerutdanningen har blitt presentert til pensum som tematiserer dette.

Videre ble samtalen mellom lærerstudentene flytter over til spørsmålet om hvordan læreplanen stiller seg til det norske Holocaust, hvor Ole uttrykker at:

Jeg kunne godt ha undervist om det norske Holocaust jeg, men det forutsetter jo at jeg kan noe om det, og det kan jeg ikke. Men det er jo så mye annet å ta tak i, og hvis det skal bli undervist om i skolen forutsetter det jo at lærerplanene vektlegger dette, ikke sant? (Ole, valgfag: KRL 2 og samfunnsfag 1).

Dette er interessant. For Ole er det ikke tenkelig å prioritere undervisning om et tema som ikke er nevnt i læreplanen. På denne måten gir dette en indikasjon på at lærere først og fremst velger å legge opp undervisningen etter de nasjonale føringer, og hvor emner som ikke inkluderes i læreplanen ikke anses som relevante. På denne måten ser vi ett eksempel på hvordan lærere i praksis også inngår i en maktkonstellasjon i forhold til en videreføring av den nasjonale og anerkjente kunnskap. Og dette viser at det å definere den kanoniserte viten utgjør en hegemonisk situasjon i Laclau og Mouffes forstand. Maktkonstellasjonene er altså ikke statiske.

Ole belyser et viktig poeng at det norske Holocaust ikke kommer til uttrykk i de nasjonale læreplaner. Verken de tidligere nasjonale læreplanene eller dagens læreplan (K06) uttrykker eksplisitt at kunnskap om det norske Holocaust er et av grunnskoleundervisningens kompetansemål. Læreplanen uttrykker at et av kompetansemålene i samfunnsfag etter 7. årstrinn er at ”elevane skal gjer greie for kva for nasjonale minoritetar som finst i Noreg, og beskrive hovudtrekk ved historia og levekåra til minoritetane” (K06: 122). Dette spesifiseres ikke ytterligere.

I mitt siste intervju poengterte også Arne problemet med å undervise om det norske Holocaust når det ikke er et tema i fag- og studieplaner i allmennlærerutdanningen eller i læreplanene i grunnskolen.

Det er begrenset hvor mye man kan undervise om dette i skolen. Det norske Holocaust fremkommer jo ikke i noen fagplaner eller læreplaner. Selv har jeg jo valgt samfunnsfag over to år, og det betyr at jeg har hatt så mye samfunnsfag som det er mulig og ha i allmennlærerutdanningen og det norske Holocaust har jo aldri vært et tema her (Arne, Samfunnsfag 2).

Her kommer han innpå et viktig poeng. Når ikke lærerutdanningen velger å prioritere det norske Holocaust i de ulike fagplanene, kommuniserer det til studentene at denne delen av norsk historie ikke anses som viktig i dag eller som relevant for undervisningen. Om det norske Holocaust i fremtiden skal inn i undervisningen i skolen forutsetter det at faglærere inkluderer dette i sine fag- og studieplaner og at norske myndigheter tillegger dette historiske fenomenet en plass i de nasjonale lærerplanene. Ut ifra hva undersøkelsen viser, er dette forholdet mellom hegemonisk minnekultur, nasjonale læreplaner og allmennlærerutdanningens fagplaner forholdsvis samstemte.

I forhold til det norske Holocaust og lærerstudentenes forholdsvis lave kunnskapsnivå *før* påbegynt lærerutdanning, vil deres kompetanse til å undervise om det norske Holocaust i skolen først og fremst bero på lærerutdanningens vektlegging av temaet og den enkelte faglærers interesse for å inkludere historien i undervisningen. Da det viser seg at kun ett fag ved allmennlærerutdanningen velger å prioritere historien i sin undervisning, og at dette faget i tillegg er et valgfag, må det historiske fenomenet inkluderes i mye større grad enn det den gjør i dag om den skal bli prioritert i grunnskolen. Det ligger det også en forpliktelse ovenfor nasjonale minoriteter i forhold til dette (St. melding 15 (2000-2001)). På det tidspunkt spørreundersøkelsen og intervjuene ble gjennomført hadde ikke studentene i samfunnsfag 2 deltatt på ekskursjon til Holocaust – senteret, da denne var lagt til undervisningen på et senere tidspunkt. Derfor er det viktig å understreke at lærerstudentene som har valgt samfunnsfag 2 vil i løpet av året få kjennskap til det norske Holocaust gjennom dette besøket og med det opplegg som følger. Det som i ettertid ville være interessant er å undersøke lærerstudentenes opplevelse av dette besøket, og om deres tanker omkring det norske Holocaust eventuelt har endret seg etter å ha blitt introdusert til fenomenet gjennom senterets utstilling. Dette vil være interessant å følge opp ved en

senere anledning. I tillegg tror jeg det er behov for en mer langsiktig forskning omkring dette, der en oppfølging av lærerstudenter bør gå over lengre tid.

5.3 "Jeg tror det mangler kunnskaper for å se paralleller til nåtiden"

Tidligere har jeg presentert lærerstudentenes kjennskap og kunnskap vedrørende historien til det norske Holocaust og hvor jeg har undersøkt hvilke kilder de baserer sin kunnskap på. I et historiebevissthetsperspektiv er fortidskunnskaper viktige da man bruker kunnskapen om fortiden til å danne seg en forståelse av nåtiden samt refleksjoner for fremtiden. På denne måten handler historiebevisst om de sammenhengene mennesker danner seg mellom fortid, nåtid og fremtid viktig. Det handler om en kunnskap og innsikt i fortiden og hvordan denne danner grunnlaget for selvforståelsen i dag og hvordan den bidrar til fremtidig handling.

I spørreundersøkelsen ble lærerstudentene forespurt om hvorvidt de mente det var viktig å ta lærdom av historien til det norske Holocaust. Spørsmålet hadde som formål å gi en indikasjon på om hvordan studentene stiller seg til historien i et nåtids og fremtidsperspektiv.

Tabell 5.8 Viktigheten av å ta lærdom av det norske Holocaust (prosent og gjennomsnitt).

1 Nei, la historie være historie	0
2 Ikke så veldig	4
3 Noe viktig	10
4 Viktig	17
5 Ja, historien kan være til hjelp for nåtid og fortid	69
Gjennomsnitt	4,5
%	100
Antall svar	70

Gjennomsnittsresultatet som vist i tabell 5.8 gir uttrykk for at hele 86 % av lærerstudentene mener det er viktig å ta lærdom av det norske Holocaust. Dette viser at lærerstudentene, selv med relativt lite kunnskap om dette fortidsfenomenet, har dannet seg en mening om at det er viktig å ta lærdom av historien. Dette resultatet kan ses i sammenheng med spørreundersøkelsen og intervjuene som viste at lærerstudentene stilte seg positive til å bruke historien i skolen. Men problemer knyttet til dette er at hele 80 prosent av studentene

mente å mangle de helt grunnleggende kunnskapene om det historiske fenomenet for å kunne undervise om dette i skolen. Spørreundersøkelsen gir ikke noen videre forklaringer på hvorfor lærerstudentene mener at historien kan gi lærdom til nåtid og fortid.

Historiebevissthetsbegrepet er nært knyttet opp til menneskers samfunnsbevissthet hvor man gjennom kunnskaper om fortiden danner en oppmerksomhet omkring de prosesser som skjer i samfunnet i dag (Bøe 1995: 95). I forhold til dette var det interessant å undersøke hvordan lærerstudentene stiller seg til det norske Holocaust sin relevans i forhold til vårt flerkulturelle samfunn. I alt 77 prosent av respondentene mente at historien er relevant i forhold til vår flerkulturelle kontekst. Videre ble dette etterfulgt av spørsmålet som gikk på hvilke emner innenfor en flerkulturell kontekst er historien viktig.

Respondentene har også her svart på en skala fra 1 til 5, hvor tallet 5 symboliserer at kunnskaper om det norske Holocaust er av svært høy relevans innenfor dette emnet. Tallet 1 symboliserer at emnet er av svært liten relevans. De ulike emnene som står nevnt i tabellen er først og fremst der jeg mener kunnskaper om det norske Holocaust er relevante i vår flerkulturelle kontekst. Tabell 5.9 viser gjennomsnittet av hva studentene mente.

Tabell 5.9 Historiens relevans i ulike emner innenfor en flerkulturell kontekst (gjennomsnitt).

Ulike emner	Gjennomsnitt	Antall svar
Flerkulturell forståelse	3,8	70
Menneskerettigheter	4,4	70
Minoritetsrettigheter	4,3	70
Rasisme	4,4	70
Diskriminering	4,3	70
Religion	3,7	70
Etnisitet	3,9	70
Toleranse	4,1	70
Mobbing	3,5	70

Generelt sett viser resultatet fra tabell 5.9 at lærerstudentene mener historien om det norske Holocaust er relevant innenfor de nevnte emnene, men der historien først og fremst viser seg å være av mest relevans innenfor menneskerettigheter og rasisme. I alt 91 prosent mente at det norske Holocaust har relevans innenfor menneskerettigheter.

Menneskerettighetene ble erklært først i 1948. Debatten om en slik lov hadde foregått over lengre tid. Holocaust representerte den endelige anledningen for denne. Forbrytelsen mot

de norske jødene under annen verdenskrig er klare brudd på de prinsipper vårt samfunn er bygd opp på. En innsikt i de prosesser som faktisk gjorde deportasjonene av de norske jødene mulig, og en refleksjon omkring sin egen forståelse av dette i samtiden er viktig forutsetninger for et fremtidssamfunn. På denne måten kan historien også belyse menneskerettigheter og demokratiske prinsipper i et nåtidsperspektiv.

At studentene mener at historien til det norske Holocaust har relevans innenfor de emnene nevnt ovenfor, er ikke ensbetydende med at de har innsikt og har dannet seg en mening om hvilken relevans historien faktisk har. I slike undersøkelser må man også ta høyde for at studentene kan svare ut ifra en velvillighet. Derfor var det nødvendig å undersøke hvordan lærerstudentene stiller seg til historiens relevans innenfor vårt flerkulturelle samfunn gjennom intervjuer. Gjennom intervjuene var det derfor mulig å innhente informasjon om hvilken betydning lærerstudentene tillegger historien til det norske Holocaust og hvordan de forholder seg til historien i et samtids- og fremtidsperspektiv.

Ole var en av informantene som uttrykte at han ikke forstod den flerkulturelle samfunnsrelevansen og forklarer dette med at ”det er jo sikkert fordi jeg ikke kan noe om historien da”. Dette er interessant. Der majoriteten, sammen med Ole hevder å ha lite kunnskap, har de allikevel ingen problemer med å tilskrive en historie de ikke kan noe om, en samtidsrelevans. For Ole blir faktiske kunnskaper om fortiden en av forutsetningene for at han kan ha noen holdninger i forhold til temaets samtidsrelevans. Vår historiebevissthet kan i følge Eikeland (2002) betraktes som et resultat av vårt forhold til historien, både til vår egen livshistorie og til den organiserte historiske læring i skole og utdanning. For Ole blir det norske Holocaust og historiens samtidsrelevans et felt der han mener å mangle både kunnskap og innsikt til å kunne forholde seg til historien i et samtidsperspektiv.

I spørsmålet som angikk det norske Holocaust og historiens samtidsrelevans var det nødvendig med en liten pause før de fleste kunne svare. Lærerstudentene hadde først og fremst problemer med å knytte historien til de forhold og prosesser som skjer i samfunnet i dag. Men etter hvert i intervjuene når studentene fikk tenkt seg litt om og snakket seg imellom, ble historiens samtidsrelevans tydeligere. Først påpekte flere av informantene at samtidsrelevansen ikke lenger er direkte knyttet til jøder. Martin ga uttrykk for at:

Nordmenn ser ikke lenger på jøder som noe ”dritt”. Det var noe helt annen på den tiden. Nå blir det liksom mer tulla med. Jeg har for eksempel en venn som kaller pleier å kalle meg for en ”jævla jøde” om jeg gjør noe dumt, uten at jeg tenker noe særlig mer over det. Det er på en måte en del av hans språk og hvordan han uttrykker seg. Men det er jo litt artig da, og jeg tenker hvor kommer egentlig dette uttrykket fra? (Martin, KRL 2 og samfunnsfag 1).

Martin hevder i dette utsagnet at samfunnet ikke lenger betrakter jøder som noe mindreverdige. På den ene siden mener han at han ikke tenker noe særlig mer over å bli kalt ”jævla jøde”, og hvor han på den andre siden stiller spørsmålsteget ved uttrykkets opprinnelse. Martin betrakter ikke utsagnet som stigmatiserende. For han er uttrykket bare en måte noen velger ”å uttrykke seg på”.

Generelt sett er informantene enige i at jødene ikke lenger har den negative statusen i Norge som de hadde før krigen. Mari, en av lærerstudentene som var med i gruppeintervjuet med Martin, hevdet at ”grensene flyttet seg”. ”Jødene blir ikke lenger sett på som fremmede eller som en minoritet slik som for eksempel somaliere og muslimer gjør” (Mari, KRL 2 og samfunnsfag 1). Denne oppfatningen deler hun med flere av informantene. Ingen av informantene verken uttrykker eller mener at jødene i dag er en gruppe utsatt for stigmatisering.

5.3.1 Samtidens jøder?

Tor er av lærerstudentene som uttrykte at historien må gjøres relevant også innenfor norsk skolesammenheng, der han legger til at det da blir nødvendig å stille spørsmålet om hvem som er ”vår samtids jøder”.

Et fenomen som viser seg å være gjennomgående i intervjuene er at mange av informantene forholder seg til samtidsrelevansen i forhold til dagens syn på ”innvandrere”. Studentene påpeker at grensene i dag først og fremst har blitt flyttet til å gjelde forholdet til muslimer, og hvor de mener det i dag eksisterer en del fremmedfiendtlighet rettet mot muslimer i Norge, og vektlegger at særlig somaliere er en spesielt utsatt gruppe. Kajsas mener at muslimer i dag ofte blir tilskrevet stereotypiske egenskaper og legger til at ”disse stereotypiene av muslimer på mange måter er tilsvarende de stereotypiske egenskapene som jødene tidligere ble tilskrevet”. Dette er et viktig

fenomen i vår samtiden, der hun ser parallellene mellom ”datidens tilskrivninger” av jøder og med dagens tilskrivninger av muslimer i Norge. Spørsmålet om historiens samtidsrelevans satte i gang en tankeprosess hos studentene hvor Kajsa uttrykte at ”jeg tror det mangler kunnskap rett og slett for å kunne se disse parallellene i forhold til nåtiden” (Kajsa, KRL 2).

Tor (samfunnsfag årsenhet) mener at muslimer, sigøynere og rumenere i Norge i dag på mange måter kan sammenlignes med datidens jøder, hvor han nevner eksempler på hvordan norske holdninger og praksis kan ses i sammenheng med disse ulike gruppene.

Rumenere ville ”vi” vel vært fornøyde med om bare forsvant da de ”bare tigger”. Sigøynere ”bare stjeler”. Muslimene er vi mer ambivalente til, fordi de fleste kjenner ”en eller annen god muslim”, men få kjenner en god sigøyrer (Tor, samfunnsfag årsenhet).

Tor uttrykker hvordan han *tror* majoritetssamfunnet ser på og tilskriver minoritetene muslimer, sigøynere og rumenere stereotypier i Norge. Videre legger han til at ”somaliere er nok også er en gruppe i Norge som sosialt sett havner langt nede på ”rangstigen”. Siri, som deltok i intervjuet sammen med Tor hadde i forkant av intervjuet lite kunnskaper om det norske Holocaust. I løpet av samtalen ble hun introdusert til temaet og stilte mange spørsmål. ”Med tanke på det Tor uttalte i stad om de holdninger rettet mot eksempelvis jøder og sigøynere før krigen og den behandlingen de fikk, da har vi jo ikke har kommet særlig langt der med tanke på dagens situasjon, eller?” (Siri, samfunnsfag årsenhet). Videre uttrykker Siri at hun ønsker å vite mer om det norske Holocaust. ”Om vi kunne fått mer kunnskap om historien kunne jeg også dannet en forståelse av hva som har skjedd og hvem som var innblandet. Om vi skal forhindre at historien gjentar seg, må vi lære om den” (Siri, samfunnsfag årsenhet). Siri etterlyser og mener det trengs mer kunnskap om hva som faktisk skjedde, og at det da hadde vært enklere å se parallellene mellom fortid og nåtid.

Holdninger i samtiden er en ting, viten om fortiden og nåtidens praksis er noe annet. Historie dannes i en samtid. En analyse og refleksjon av nordmenns handlinger under krigen enten de aktivt medvirket, bedrev aktiv motstand mot deportasjonene eller forholdt seg passivt, er viktige fenomener for i det hele tatt å kunne ha et reflektert og bevisst forhold til denne historien. Slik vi har sett har ikke dette historiebevissthetsaspektet blitt

vektlagt gjennom lærerstudentenes tidligere skolegang, og heller ikke foreløpig ved allmennlærerutdanningen.

Gjennom intervjuene virket det som det var vanskelig for mange av lærerstudentene å knytte historien til det norske Holocaust til en analyse av relasjonen mellom majoritet og minoritet i dagens samfunn og rasisme, antisemittisme og etnisk stigmatisering og undertrykkelse. Men i løpet av samtalen ble studentene gradvis mer i stand til å reflektere over holdninger ovenfor minoriteter i Norge, forskjeller og paralleller til nordmenns holdninger og praksis overfor jødene under krigen.

5.3.2 "Vi må være forsiktige med å dra sammenligninger".

Hovedtendensene hos lærerstudentene i forhold til hvilke grupper som i dag kan anses som vår samtids jøder, ble utelukkende først og fremst rettet mot muslimer. Parallellene som ble trukket mellom fortid og nåtid dreide seg først og fremst om hvordan majoritetssamfunnet i dag tenderer til å tilskrive muslimer stereotypiske egenskaper tilnærmet tilskrivningene jøder ble utsatt for før krigen. Dette er aspekter som inngår i deres historiebevissthet. Men når lærerstudentene samtidig hevder å ha lite eller ingen kunnskap om det norske Holocaust, blir det problematisk å kunne tilskrive fortidsfenomenet en viktig betydning.

Ikke alle informantene delte lik oppfatning i forhold til å se parallellene mellom fortid og nåtid, der Arne var en av dem. Han hadde i løpet av fellesforelesningen i pedagogikk utviklet en del sterke meninger om det å dra sammenligninger mellom fortidens arrestasjoner og deportasjoner av jødiske skolebarn, og nåtidens henting av asylsøkerbarn. Denne fellesforelesningen gikk over to forelesningstimer og ble holdt av Joron Pihl der tittelen var "Fortiden er nå, nåtiden er historie". Forelesningen tok utgangspunkt i Pihls artikkel, *Monumenter og motmonumenter* (2002) der hun setter fortidens overgrep mot nasjonale minoriteter inn i en nåtidskontekst. I lys av dette behandlet hun to eksempler der barn har blitt arrestert i klasserommet og deportert, med henvisning til arrestasjonen av norske jødiske skolebarn høsten 1942 og til historien om Atefe som i år 2000 ble arrestert i klasserommet og deportert til Iran (Ibid). Til dette stilte hun spørsmålet hvorfor ikke verken rektor eller læreren motsatte seg? Hvilket individuelt og profesjonelt ansvar har vi som lærere? Forelesningen tok sikte på å gi kunnskap om og innsikt i fortidens praksis

samt en reflektering omkring hvilke valg man som lærer kan komme til å måtte stå ovenfor. I forhold til denne forelesningen uttrykte Arne at:

Jeg ønsker overhodet ikke å dra noen sammenligninger til dagens problematikk og håndtering av minoriteter. En slik direkte sammenligning slik foreleseren i pedagogikkforelesningen gjorde, synes jeg blir helt drøyt. Man kan ikke sammenligne det å sende noen i gasskamre med det å sende noen ut av landet fordi foreldrene er grunnløse asylsøkere eller hva det måtte være. Nei, en slik sammenligning synes jeg var helt uhørt. Jeg burde egentlig ha kommentert det der og da og arrestert henne litt på det men det gjorde jeg ikke (Arne, samfunnsfag 2).

Arne er en av de to informantene som fremviste gode faktakunnskaper om det norske Holocaust. Samtidig mener han at det blir helt feil å sammenligne dagens behandling av minoriteter med en slik fortidshistorie. Det å sammenligne det norske Holocaust med samtidsfenomener kan ha forskjellige typer holdninger. Jeg vil skissere to. Arne uttrykker at ”vi skal være forsiktig med å dra sammenligninger til Hitler da dette er litt på kanten”. Dette er en meningsdanning basert på god faktakunnskap. Pihl, i sin artikkel *Monumenter og motmonumenter*, hevder at med kunnskap om fortidens overgrep mot minoriteter, kan denne kunnskapen gi handlingskompetanse i møte med nye etniske minoriteter i samtiden (Ibid: 145). Disse to motstridende holdningene i forhold til sammenlignbarhet av det norske Holocaust med samtidsfenomener, representerer to forskjellige meningsdanninger i historiebevisstheten der begge er basert på god faktakunnskap.

5.3.3 ”Om vi får nok kunnskap kan det nok belyse rasismeproblemet i Norge”

Rasisme var et av emnene som de fleste av respondentene antydte var samtidsrelevant i forhold til det norske Holocaust, og der det i den første intervjugruppen oppstod en diskusjon som jeg mener er viktig å belyse. Mari uttrykte at ”med kunnskaper om det norske Holocaust kan historien kanskje også være med på å belyse dagens rasismeproblem både i skolen og i samfunnet forøvrig” (Mari, KRL 2 og samfunnsfag 1). Fatma samtykket med Mari og hvor hun også mente at det i Norge fremdeles foregår en del fremmedfiendtlighet. Martin, som tidligere i intervjuet hevdet ikke å ha særlige kunnskaper om det norske Holocaust utover det faktum at mest sannsynlig ikke alle sider av norsk historie muligens var like ”glamorøse”, mente at det i forhold til historiens samfunnsrelevans oppstod en slags dobbeltmoral hvor han uttrykte at:

Vi kan sitte her nå å prate med deg, men når du har dratt kan vi sitte og dra samespøker, snakke om hvor slappe somaliere er eller kalle hverandre for en ”jævla homo, men når vi får sånne spørsmål så synes vi ”liksom” at det er de mest grusomme situasjoner (Martin, KRL 2 og samfunnsfag 1).

Impliserer Martin her at dette er en del av sjargongen lærerstudenter imellom? Ingen i gruppen hadde noen innvendinger mot dette utsagnet. Hvis lærerstudentene aksepterer og bruker en slik stigmatiserende sjargong er det problematisk med tanke på at de i framtiden skal bidra gjennom kunnskapsformidling og sosialisering til at elever ikke stigmatiserer hverandre.

Mari og Siri, to av informantene som ble intervjuet på forskjellige tidspunkt, mente begge at historien og elementer fra det norske Holocaust kan utnyttes i skolesammenheng, og hvor de mener en holdningsdannelse hos elevene allerede fra de var små kan være relevant i denne sammenheng. Mari presiserer at ”Det har skjedd i Norge, det kan skje igjen men hva skal gjøres for at *det ikke* skjer?” På denne måten blir det først og fremst viktig å frembringe kunnskap og innsikt om fortidsfenomenet som jeg var inne på tidligere, da holdninger er en ting, og viten noe helt annet. Vi har sett at Mari uttalte at ”om vi får mer kunnskaper kan det nok belyse rasismeproblemet” hvor hun understreket begrepet ”får kunnskap”. Dette er en positiv tolkningserkjennelse av at kunnskap er mer enn holdninger.

Arne, som på ingen måte ønsket å dra parallellene mellom fortidshistorien til det norske Holocaust og nåtidens praksis mente at historien er viktig i dag i den forstand at Holocaust handler også handler om et menneskesyn. Han mener historien kan være relevant i den forstand at den åpner for spørsmålene Kunne jeg har gjort det? De fleste ville nok tenkt nei, men kanskje kunne man det? Her frembringer Arne er viktig fremtidsaspekt om at historien om det norske Holocaust åpner for en refleksjon om sine egne verdier og holdninger. Dette er et viktig aspekt i historiebevisstheten. De norske jødene var naboer, kollegaer og skoleelever som plutselig en dag forsvant. Norsk politi og andre viktig aktører som medvirket til at deportasjonene kunne la seg gjennomføre var også ”vanlige mennesker”. De hadde også familie, naboer og venner. Dette åpner for både en politisk, etisk og yrkesmessig refleksjon omkring de prosesser og handlinger som gjorde deportasjonen mulig, men også for en undersøkelse av hvordan de etniske relasjonene konstrueres (Pihl, 2002). På denne måten holder det ikke med en kun en forklaring på hva som skjedde og hvorfor det skjedde. Som lærere må man være bevisst det faktum av at

historien skapes i en samtid og at de valg man tar kan ha store konsekvenser. De valgene man foretar bør ha vært tenkt igjennom og reflektert rundt. Det er nettopp derfor kjennskap og innsikt i samtidens og fortidens samtid kan utvikle historiebevisstheten og derfor en forståelse om hvem man er og hvilke prinsipper de eventuelle valg bør baseres på.

5.3.4 "Det er ikke noe særlig å tenke at kanskje min bestefar medvirket"

I forhold til det norske Holocaust og fremtidsperspektivet var Tor tidligere inne på at man skal passe på at historien ikke gjentar seg. Siri deler den samme oppfatningen, men hun ser også et problem i forhold til dette og ved et eventuelt oppgjør med historien.

Om man ønsker at en traumatisk historie ikke skal gjenta seg trenger man kunnskaper og en forståelse for hva som har skjedd og hvem som var innblandet. Og det er ikke noe særlig å tenke at kanskje min bestefar medvirket. Da blir det historien så nær og jeg tror at det å innrømme skyld sitter langt inne. Men på en annen side så er det jo viktig at man får kunnskaper om dette (Siri, samfunnsfag årsenhet).

Siri antyder her at en bevissthet i forhold til det norske Holocaust forutsetter faktiske kunnskaper om hva som har skjedd. Hun tror det å innrømme skyld kan bli problematisk. I et pedagogisk perspektiv betyr ikke nødvendigvis et oppgjør med historien at enkeltpersoner skal tildeles skyld. Først og fremst handler det om en erkjennelse av og kunnskaper om fortiden og hvor vi først da kan bruke erfaringer fra det norske Holocaust som et redskap til å forstå nåtiden og samtidig forberede seg på fremtiden. I Siris utsagn ligger det også en antakelse om at et økt kunnskapsnivå vil kunne ramme hennes forståelse av sin egen familiehistorie. Dette er en viktig del av historiebevisstheten og identitetsspørsmålene som videre går på hvem jeg er og hvem jeg ønsker å være.

Siri uttrykker også at annen verdenskrig er knyttet til mye følelser, og hvor hun sier at hennes bestefar reagerte sterkt da temaet okkupasjonsårene inngikk i undervisningen da hun gikk på ungdomsskolen. Videre mente hun at krigsårene fortsatt er et sårt tema for mange mennesker og spesielt for de eldre. Dette kan være en av grunnene til at det etablerte historiebildet i lang tid fikk stå relativt udiskutert. "Vi er altfor stolte av motstandsbevegelsen, og hvordan historien har blitt lagt frem i skolen har nok mye med holdninger gjennom tidene å gjøre" (Siri, samfunnsfag årsenhet). Her kommer Siri inn på et viktig fenomen innenfor historiebevisstheten som dreier seg om hva som har vært med

på å danne vår kollektive bevissthet om krigsårene, og hvor hun spekulerer i om det har hatt noe med ulike holdninger gjennom tidene. Tidligere har vi sett hvordan og hvilke prosesser som har vært med på å forme krigs- og okkupasjonshistorien i Norge, og hvilke fortellinger og fortolkninger som har vært dominerende og til en visst grad har vært med på å utvikle en nasjonal identitet.

Martin var en av informantene som ved flere anledninger presiserte at han hadde vanskeligheter med å se et eventuelt oppgjør med historien i praksis, hvor han uttrykker at:

Nordmenn er altfor stolte til å ta den ydmykelsen med et eventuelt oppgjør med denne historien. Ola Nordmann sin stolthet er så implementert og inngrodd at å innrømme et slikt nederlag tror jeg vil bli veldig vanskelig (Martin, KRL 2 og samfunnsfag 1).

Samtidig legger han også til at det blir feil å slette noe av det mest grusomme som har skjedd i Norge i fortiden og at historien helt klart må inn i historiebøkene. Videre argumenterer han for at:

Hvis historien om det norske Holocaust nå skal inn i rampelyset tror jeg det er viktig å behandle den så objektiv som mulig. Behandle den slik historien faktisk er. For når man har tre ”jødeliv” på samvittigheten blir det helt feil å kalle det et Holocaust (Martin, KRL 2 og samfunnsfag 1)

Martins argument om at historiens fremstilling i fremtiden må bli fremstilt så ”objektiv” som mulig, og hvor han tviler på om utryddelsen av de norske jødene kan kalles et Holocaust, kan vitne om at han har lite kunnskaper om hva som faktisk skjedde med de norske jødene. Jeg tillot meg å påpeke det faktum at 45 prosent av de norske jødene ble utslettet og det med hjelp fra eksempelvis norske tjenestemenn. Martin responderte med at ”Jo, statistikken er fin den, men den må heller ikke forminskes eller forstørres. Historie må være historie, og når et så stort tema kommer i ettertid er det viktig at den behandles riktig”.

Det er mulig at Martin er inne på et viktig fenomen. Et fremtidig oppgjør med historien og en integrering av denne i det kollektive minnet kan forstyrre det allerede etablerte historiebildet majoritetsbefolkningen har av okkupasjonsårene. Det kan være problematisk for mange. På denne måten kan en inkludering av det norske Holocaust i fremtiden dermed

være vanskelig å realisere. Dette kan også være grunnen til at den forholdsvis etablerte konsensus omkring krigsårene som har blitt til gjennom ulike maktkonstellasjoner, som viser seg tidligere å ha vært relativt samstemte, for mange blitt stående som en relativt uendret fortolkningsramme. På denne måten blir det nødvendig med en satsning på forskning omkring okkupasjonshistorien mellom myndigheter og historieskribere og andre signifikante aktører der en vektlegging, erkjennelse og inkludering av krigshistoriens mørkesider, anerkjennes som allmenn kunnskap, noe som igjen vil kommunisere og oppfordre til en nasjonal erkjennelse og tematisering omkring det norske Holocaust.

Selv om historiske fortolkninger endres over tid og generasjoner der ny kunnskap genereres, er det påfallende at informantenes fortolkningsramme i de fleste tilfeller ligger nært en "patriotisk minnekultur". De seneste års forskning og problematisering omkring krigsårene viser seg ikke å være gjeldende innenfor lærerstudentenes fortolkning. På denne måten kan det se ut til at det er et behov for ytterligere forskning omkring dette tema der historien får en langt større plass innenfor norsk okkupasjonshistorie enn det den har idag. Sammen med dette er det nødvendig at den blir løftet frem og vektlagt i lærerutdanningen og de nasjonale læreplaner i lang større grad enn hva som har blitt gjort frem til nå. Dette vil kommunisere at kunnskap og innsikt i fortidens problematiske områder erkjennes og omgjøres til allmenn kunnskap.

Tor mener at historien har svært mye relevans innenfor en helhetlig historieforståelse og understreker at denne helheten mangler i lærebokfremstillingene der han etterlyser en fremstilling av "hvorfor dette kunne skje". Videre bemerker han at "det er jo nettopp gjennom kunnskap om forfasen at man kan forhindre at ting skjer igjen" (Tor, samfunnsfag årsenhet). Videre etterlyser han informasjon om hvordan jødene ble sett på forut for krigen, og hvilken status de egentlig hadde i det norske samfunnet. Denne interessen deler han med Øystein som avslutningsvis uttrykket: "Jeg er interessert i å vite mer om de nordmenn som allierte seg med tyskerne og hva de gjorde. Det har vi jo aldri lært noe om".

Tor tror det er nødvendig å rette søkelyset mot historien til det norske Holocaust der han mener at "historien trengs å bli drevet i en offentlig debatt, hvor toneangivende personer man har respekt for tar opp problematikken og setter fortiden i lys av nåtiden". Tor presiserer at debatten og oppgjøret må skje et sted der det er tillitt til de som trekker sammenligningene der han legger til at en slik debatt derfor ikke egner seg for vanlig

presse. ”Jeg tror en slik debatt er nødvendig både på makro og mikro nivå. Historien om det norske Holocaust kan brukes og vi har jo ingenting å tape på å gjøre det forsøket” (Tor, samfunnsfag årsenhet).

5.3.5 ”Den farligste forestillingen for lærere er å tro at dette var siste gang”

I intervjuene med de aktuelle faglærerne var det også interessant å undersøke hvilken samtidsrelevans de tillegger historien om det norske Holocaust. Jakob, faglærer i samfunnsfag 2 understreker at det norske Holocaust har en historisk relevans, en samtidsrelevans og samtidig en framtidrelevans. Først vektlegger han historien en relevans i forhold til at den har gjentatt seg flere ganger i historien, hvor han konkretiserer dette med en ”nasjons etnosentrisme som lett kan bikke over til rasisme” (Jakob, faglærer samfunnsfag 2). Videre hevder han at denne kvalitative etnosentrisme, som sier at ett folk eller en gruppe er overlegne andre, er det veldig viktig å få innsikt i. Jakob mener det er naivt å tro at man er ferdig med denne type rasisme, overgrep og brudd på menneskerettighetene, og hvor han tror den farligste forestillingen for mennesker, og i denne sammenheng lærere, er å tro at dette var siste gang.

Måten Jakob inkluderer historien om det norske Holocaust og legger opp til problematiseringer omkring dette fenomenet vil være med på å videreutvikle lærerstudentenes historiebevissthet omkring krigsårene. En slik refleksjon vil kunne stille viktig spørsmål som for eksempel hva er det som for et menneske til å føle at det har en rett til å arrestere og forfølge andre? Hvilke konsekvenser har slike handlinger i et samfunn basert på menneskerettigheter og demokrati?

Jakob mener det norske Holocaust helt åpenbart har en relevans innenfor samfunnsfagene, da samfunnsfag er opptatt av utviklingen av samfunnet og forholdet mellom ulike grupper som ”vi” og ”de”. Han knytter også det norske Holocaust og historiens relevans innenfor fag som KRL (RLE, religion livssyn og etikk) mest med tanke på hvordan rasistiske ideologier blir legitimerte ut ifra ens religion. Videre er han opptatt av det kognitive og emosjonelle registeret knyttet til møtet med historien om det norsk Holocaust der han uttrykker at ”skjønnlitteratur, dikt, musikk og kunst kan berike vår innlevelse i dette” (Jakob, faglærer samfunnsfag 2). Jakob mener han at det også ligger en utfordring innenfor

naturfagene med tanke på forholdene mellom arv og miljø, hvor han stiller spørsmålet ”hva vet vi om ulike etniske gruppers ulike egenskaper?”.

Bjørn, faglærer for samfunnsfag årsenhet mener først og fremst at historien har sin relevans i forhold til minoritetsspørsmål, rasisme og raseteorier, men der han legger til at:

Et sterkt fokus på historiebevissthet i forhold til det norske Holocaust synes jeg blir litt perifert i forhold til en slik grunnutdanning hvor det er andre store ting vi må ha med i lærernes kvalifisering. Det burde heller være et alternativ som studentene selv kunne velge (Bjørn, faglærer samfunnsfag årsenhet).

Bjørn mener derfor at det norske Holocaust eventuelt kunne vært et alternativ studentene kunne velge, i stedet for at grunnutdanningen fokuserer på dette. Bjørn har tidligere fortalt at hans kunnskaper om det norske Holocaust har kommet først de seneste tre år. Dette kan derfor være avgjørende faktor for hvilken relevans han velger å tillegge/ikke tillegge historien i forhold til en kvalifisering av lærer til en yrkesprofesjon. Videre bekrefter Bjørn at:

Selv anser jeg ikke det norske Holocaust som et sentralt tema innenfor det helhetlige perspektivet på okkupasjonshistorien i Norge. Jødene og den katastrofen som skjedde dem var jo ikke i samme grad noe som hadde innflytelse på Norges forhold til de allierte, og administrasjonsrådets forhold til tyskerne og NS' regime, i forhold til nazifiseringen av den norske befolkning. Jeg tror lærerutdanningens manglende problematisering av det norske Holocaust henger sammen med at historien ikke har hatt den store betydning for norsk samfunnsutvikling sammen med at jødene er en veldig liten gruppe i Norge (Bjørn, faglærer samfunnsfag årsenhet)

For Bjørn er ikke en helhetlig forståelse av okkupasjonshistorien avhengig av perspektivet på et norsk Holocaust og den tragedie som rammet de norske jødene, da dette ikke hadde den store innflytelsen på Norge i forhold til de allierte. Dette er igjen en tradisjonell fortolkning der jødene historie har en tendens til å falle utenfor det nasjonale fortidsbildet, både som enkeltindivider og som gruppe. Avslutningsvis legger Bjørn til at:

I forhold til våre studenters utvikling av historiebevissthet knyttet til alle sider i samfunnet og måter å fremstille okkupasjonsårene, da mangler vi helt klart den dimensjonen i veldig mye av historiefremstillingen og også i lærebøker (Bjørn, faglærer samfunnsfag årsenhet).

6 Avsluttende drøfting

I denne avhandlingen har jeg forsøkt å belyse lærerstudentenes kunnskap og historiebevissthet vedrørende historien om det norske Holocaust. I tillegg har jeg undersøkt allmennlærerutdanningens behandling av dette historiske fenomenet. Jeg påbegynte denne oppgaven med en antagelse om at det norske Holocaust mulig ville være et historisk fenomen lærerstudentene hadde lite kjennskap til, samt et fenomen som i liten grad blir prioritert i allmennlærerutdanningen. Dette har til en viss grad vist seg å stemme.

Hensikten med denne oppgaven har ikke vært å sette merkelapp på allmennlærerutdanningen, men i stedet har jeg håpet å kunne bidra med økt bevissthet omkring det norske Holocaust og denne historiens relevans i norsk skole og utdanning.

Undersøkelsen ble utført ved Høgskolen i Oslo ved allmennlærerutdannings andre avdeling, det vil si ved den siste halvdel av totalt fire studieår. I denne halvdel velger studenter seg til ulike fag. Jeg valgte å begrense utvalget til studenter innenfor de valgfrie samfunnsfagene (samfunnsfag1, samfunnsfag 2 og samfunnsfag årsenhet) og fordypningsfaget i religion, KRL 2. Hovedbegrunnelsen for dette var at det var rimeligere å forvente at disse lærerstudentene som hadde valgt samfunnsfag og studier av religion, ville ha bedre forutsetninger for å kjenne til det norske Holocaust enn andre lærerstudenter ved øvrige fag ved avdelingen. I tillegg hadde disse studentene relativt lang studieerfaring ved allmennlærerutdanningen.

6.2 Oppsummering

Gjennom spørreundersøkelsen og intervjuene med studenter og faglærere, var det mulig å innhente relevante data som kunne besvare mine forskningsspørsmål. Basert på både kvantitative og kvalitative data viser undersøkelsen at det norske Holocaust i svært liten grad blir inkludert i allmennlærerutdanningen. En høy andel informanter mener historien aldri har vært et tema i løpet av deres lærerutdanning verken gjennom undervisning eller pensumlitteratur. I tillegg hevder samtlige av informantene at det norske Holocaust ikke har vært et tema i løpet av deres grunnskole og videregående opplæring. Dette har en sammenheng med hvilke fortidsfortolkninger som har fått adgang til den offentlige minnekulturen. Den tradisjonelle fortolkningen har stått i særstilling i forhold til formidling av okkupasjonsårene i lære- og historiebøker.

I alt 76 prosent av lærerstudentene mente de ikke hadde tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse til å undervise om det norske Holocaust i skolen. Åtte av 10 lærerstudenter bekreftet dette i intervjuene. Dette skaper problemer med tanke på læreres inkludering av dette fenomenet i skolen. Dermed vil en inkludering av det norske Holocaust i allmennlærerutdanningen være avgjørende.

I Stortingsmeldingen om nasjonale minoriteter (St. melding nr 15 (2000-2001) fremgår det at historiene om de nasjonale minoritetenes historie i Norge skal ha en plass innenfor undervisningen i skolen. Mine undersøkelser indikerer at dette foreløpig ikke har medført at historien om det norske Holocaust er innlemmet som et tema som alle studenter tilegner seg kunnskap om gjennom lærerutdanningen. Det norske Holocaust blir verken nevnt i Rammeplan for Allmennlærerutdanningen av 2003 eller innenfor de ulike fag- og studieplaner. En slik utelukkelse av dette temaet innenfor norsk utdanning, føyer seg inn i en tradisjonell framstilling av norsk historie og samfunnsliv der det norske Holocaust har vært utelatt eller har inntatt en helt marginal plass.

Det tidligere obligatoriske samfunnsfaget i allmennlærerutdanningen ble med Rammeplan av 2003 valgfag. Samfunnsfagsseksjonen har i dag tre tilbud. Valgfaget samfunnsfag 1 gir 30 studiepoeng og muligheter for fordypning i samfunnsfag 2, som også gir 30 studiepoeng. Lærerstudenter har også mulighet til å velge seg til samfunnsfag årsenhet som totalt gir 60 studiepoeng, noe som betyr at studentene bare følger dette faget i løpet av studieåret. Mine undersøkelser viser at det norske Holocaust ikke blir inkludert eller tematisert verken i samfunnsfag 1, samfunnsfag årsenhet eller KRL 2. Både Samfunnsfag 2 og samfunnsfag årsenhet behandler norsk okkupasjonshistorie inn under temaet moderne norsk historie. Det norske Holocaust blir verken prioritert, tematisert eller problematisert innenfor denne undervisningen. En av begrunnelsene for dette hevdes å være at allmennlærerutdanningen mangler relevant fordypningslitteratur.

Videre viser undersøkelsene at det norske Holocaust *har* fått tildelt en plass innenfor samfunnsfag 2 under temaene menneskerettigheter og flerkulturell forståelse, der det er lagt opp til en obligatorisk ekskursjon til Holocaust – senteret. Denne ekskursjonen tar sikte på å utvikle faglige og pedagogiske vurderinger hos lærerstudentene i forhold til utstillingen. Selv om det norske Holocaust inngår i samfunnsfag 2, har ikke faget noe

fordypningslitteratur knyttet til dette i sitt pensum. For å kunne sette seg inn i ulike temaer krever det også fordypning i relevant litteratur.

Faglæreres forhold til historien om det norske Holocaust viser seg i dette tilfelle å spille en stor rolle i forhold til hvilke tematiseringer som blir vektlagt i deres undervisning. Der den ene faglæreren har et personlig og familiært forhold til historien om det norske Holocaust, er historien et relativt nytt fenomen for den andre faglæreren der hans fortolkningsramme er preget av en mer tradisjonell ”patriotiske minnekultur”. Disse forholdene vil igjen kunne ha noe å si for innholdet i deres undervisning. Videre kan dette være med på å opprettholde lærerstudentenes allerede etablerte fortolkningsramme av krigen, eller tilføye den en mer plural fortolkning. Slik vi har sett har den tradisjonelle fortolkningsrammen vist seg å være en diskursens orden som i stor grad har vektlagt motstand mot okkupasjonsmakten og nazismen, noe som har satt grenser for andre diskurser og fortolkninger av krigsårene. Undervisningen om okkupasjonsårene innenfor de nevnte samfunnsfagene viser med denne undersøkelsen også å opprettholde denne. Dette gir uttrykk for at maktkonstellasjonene i forhold til norsk historieskriving og formidling i norsk skole og utdanning har vist seg å være relativt samstemte. Diskursene er også former for sosial praksis. På denne måten blir faglærer for samfunnsfag 2 en viktig aktør i forhold til en etablering av nye diskurser, noe som bekrefter Foucaults poeng om at diskursene ikke er uforanderlige, men at det er muligheter for en intervensjon.

Bauman (2005:15) understreker at Holocaust ofte har blitt lansert som et fenomen atskilt fra alminnelig historie, og dermed blitt et spesiallemne innenfor jødisk historie og uten betydning for andre i en moderne tid. I samfunnsfag 2 blir det norske Holocaust integrert innenfor aktuelle nåtidstemaer som menneskerettigheter og flerkulturell forståelse. I intervjuet understreket faglærer at den farligste forestillingen for lærere er å tro at Holocaust var siste gang. Denne oppfatningen deler han med Baumann som vektlegger at Holocaust kan skje igjen, om vi ikke blir bevisst hvilke etiske konsekvenser moderniteten bærer i seg.

I fremtiden burde det være mulig at historien også får tildelt en plass i undervisningen om norsk okkupasjonstid, ved siden av det minneverdige. Idag blir historiens manglende problematisering i allmennlærerutdanningen innenfor undervisning om krigsårene

begrunnet med at historien om det norske Holocaust ikke har hatt den store betydning for norsk samfunnsutvikling, sammen med at jødene er en veldig liten gruppe i Norge.

De kvantitative resultatene indikerte at lærerstudentene stilte seg positive til å inkludere historien om det norske Holocaust og der majoriteten mente historien var av høy samtidsrelevans. Dette var en gjennomgående oppfatning også i intervjuene. Men uten kunnskaper blir det vanskelig å gi historien en viktig nåtids og fremtidsbetydning. Noen av informantene mente at en av forutsetningene for å inkludere det norske Holocaust i deres undervisning, ville være at det fremgikk som et tema i læreplanen. Da det norske Holocaust ikke fremgår i norske læreplaner, kommuniserer dette til lærere at historien ikke anses som relevant. På denne måten opprettholdes den hegemoniske minnekulturen i læreplanen, noe som igjen kan føre til en utelatelse av temaet i undervisningen med mindre lærere avviker fra denne kulturen.

Selv om ny kunnskap genereres og andre fortidsfortolkninger finner sted, har ikke dette medført til at det norske Holocaust nødvendigvis har blitt integrert i den kollektive bevissthet. Undersøkelsen viser at lærerstudenter i svært liten grad har internalisert denne kunnskapen. Lærerstudentene mente at historien om det norske Holocaust har en samtidsrelevans først og fremst i forhold til rasisme og de negative stereotypiene som storsamfunnet har en tendens til å tilskrive minoriteter. Negative stereotyper er et sentralt element i stigmatisering av individer og grupper og et kjennetegn ved rasistiske diskurser (Pihl, 2000). Historien om det norske Holocaust kan gi viktig innsikt og kunnskap om stereotypiseringer som faktisk skjer på tvers av grensene i vårt flerkulturelle samfunn idag. For lærere er denne innsikten veldig relevant da den vil være med på å sette standarden for hva som aksepteres og hva som er uakseptert i skolen.

Ved å analysere samtiden i lys av historien vil man kunne bli i stand til å reflektere over det ansvar man har som lærer og borger til å handle etisk, og ut ifra prinsippene om menneskerettigheter og demokrati. Disse prinsippene vektlegger et hvert menneskes rett til utdanning og beskyttelse. Som lærer forventes det at man utøver profesjonelt skjønn. Profesjonelt skjønn forutsetter at man har reflektert omkring eventuelle valg man kan komme til å måtte stå ovenfor. De valgene man tar bør derfor være vurdert ut ifra individuelle, profesjonelle og etiske vurderinger. For, hva gjør man hvis politiet en dag

kommer inn i klasserommet og vil arrestere for så å deportere en av elevene dine? Hva gjør man som rektor? Dette er kun to av mange mulige utgangspunkt for refleksjon i forhold til en analyse av samtiden i lys av fortiden. Som lærer kan man komme til å måtte stå ovenfor episoder i sin yrkesutøvelse der man blir tvunget til å ta et valg. Disse valgene man tar vil få konsekvenser. På denne måten bør det valget man foretar seg være et valg man kan leve med i ettertid. Det handler derfor også om en profesjonell så vel som en individuell forpliktelse. Innenfor dette profesjonsperspektivet er det viktig å nevne at norske lærere under krigen nektet å ta seg nazifisere (Søbye, 2003). De fikk pålegg om dette, men lærerorganisasjonene mobiliserte og motsatte seg dette. Lærerne var villige til å ta den risiko motstanden kunne medføre. De tok et valg.

6.3 Muligheter og utfordringer ved å inkludere det norske Holocaust i allmennlærerutdanningen

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) har i sin institusjonsrapport 2006 evaluert samtlige 20 offentlige lærerutdanninger i landet. I rapporten fremgår det at allmennlærerutdanningen i Oslo vektlegger *det flerkulturelle* i flere sammenhenger, og at dette er ett av allmennlærerutdanningens prioriteringsområder (NOKUT 2006b: 140). Videre uttrykker komiteen sin støtte for den flerkulturelle profilen Høgskolen i Oslo går inn for.

Et flerkulturelt perspektiv i lærerutdanningen kan dreie seg om å formidle holdninger og kunnskaper knyttet til at det norske samfunnet har en flerkulturell befolkning. Forskning om historiebevissthet viser at kunnskap er en nødvendig forutsetning for refleksjon, innsikt og utvikling av historiebevissthet. Det vil si at kunnskap også er en nødvendig forutsetning for utvikling av reflekterte holdninger. I dette perspektivet har jeg undersøkt om det norske Holocaust er et sentralt tema i allmennlærerutdanningen. For at samfunnet skal kunne utdanne lærere som har kompetanse innenfor flerkulturell utdanning, er det behov for at allmennlærerutdanningen formidler kunnskap om det norske samfunnets historie som et flerkulturelt samfunn. I denne historien inntar de nasjonale minoritetenes historie og den norske medvirkningen til utrydding av de norske jødene en helt sentral plass. Denne historien viser at det flerkulturelle samfunnet handler ikke om "oss" på den ene siden og "dem" på den andre siden. Det handler om relasjonen og interaksjonen mellom individer

og grupper med forskjellig kulturell, religiøs og språklig bakgrunn. Majoritet og minoriteter inngår i en relasjon med hverandre. I dette perspektivet kan historien om det norske Holocaust leses som norsk historie. Konsekvensene av denne historien rammet de norske jødene katastrofalt. I den forstand er det en historie om jødene i Norge, men det er også en historie om norsk medvirkning og motstand mot jødedeportasjonene og utryddelsene. Å innlemme denne historien i det kollektive minnet slik at den blir en del av vår kollektiv erindring, bør være en målsetting. Det vil innebære et brudd med en tradisjonell forståelse av okkupasjonshistorien der norsk motstand mot nazistisk okkupasjon har stått sentralt, men hvor deportasjonen og utryddelsene av de norske jødene har hatt en marginal plass.

Ingvil Bjordal rapporterte også i sin masteroppgave³³ at det ligger sterke føringer i forhold til innhold og kompetansemål innenfor fagplanene ved allmennlærerutdanningen i Oslo. Dette med hensyn til hva som skal tematiseres i forhold til det flerkulturelle området. Videre bemerker hun at det ikke sies noe om hvilke strategier for integrering eller tilnærminger som skal velges (Bjordal 2008: 110). Avslutningsvis mener Bjordal at det finnes belegg for at avdeling for lærerutdanningen i Oslo jobber mot et flerkulturelt perspektiv som en integrert del av alle lærerstudenters yrkesforberedelser (Ibid: 118). Av erfaring tør jeg påstå at allmennlærerutdanningens ”flerkulturelle perspektiv”, i alle fall tidligere, har fremstått som et eget tema i lærerutdanningen.

Sett ut ifra NOKUT's evaluering av lærerutdanningen, samt lærerutdanningens manglende strategi for ulike tilnærminger innenfor fagplanene (Bjordal, 2008), finner jeg det bemerkelsesverdig at lærerutdanningen ikke vektlegger det norske Holocaust i større grad enn det vi har sett. Det viser seg at den enkelte faglærer og hver fagavdeling har et rimelig stort spillerom, og derfor vil undervisningen bero på fagets behov og de ressurser som er tilgjengelig. I forhold til en inkludering av det norske Holocaust i allmennlærerutdanningen indikerer min undersøkelse at det generelt sett mangler kunnskap og kompetanse til å undervise om historien. Inntil ganske nylig har ikke det norske Holocaust inntatt noen sentral plass i norsk historisk forskning eller kollektiv erindring. Det utgjør et historisk bakteppe for dette temaets plass i allmennlærerutdanning. Sånn sett illustrerer dette fenomenet behovet for at forskere og lærere reorienterer seg og søker kunnskap og bidrar

³³ Bjordal, I. 2008: *Flerkulturelle perspektivet i allmennlærerutdanningen – Visjoner, strategier og erfaringer*. Oslo, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.

til kunnskapsutvikling som går utover den skoleringen de selv fikk gjennom egen profesjonsutdanning eller forskerutdanning. Slik vil det være innenfor de fleste fag. Utdanning og forskning har tradisjonelt vært utviklet med nasjonsbygging som mål. En konsekvens av dette har vært at et monokulturelt perspektiv har dominert forskning og undervisning. For å snu denne utviklingen er det behov for at lærere og forskere i allmennlærerutdanningen innlemmer de nasjonale minoritetenes historie, urbefolkningens historie og innvandringens historie i allmennlærerutdanningen som sentrale elementer i undervisningen om Norge. Det vil måtte omfatte de smertefulle og traumatiske aspektene ved forholdet mellom nordmenn og minoritetene så vel som de aspektene som omfatter konstruktiv samhandling og solidaritet.

6.3.1 Historiens relevans idag

Kunnskap og bevissthet omkring historien om det norske Holocaust har helt klart en samfunnsrelevans. Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001) har fremlagt nasjonale føringer på at kunnskap og forhistorien til de nasjonale minoritetene skal inkluderes i norsk skole.

Norge har en mørk historie i forhold til ulike behandlinger av de nasjonale minoriteter gjennom tidene, der behandlingen av jødene er ikke de eneste. Tvangssterilisering av tatere og fornorskningspolitikken rettet mot samene er eksempler på norske tiltak og overgrep mot minoriteter gjennom tidene (Pihl 2002, 2005). Pihl understreker at en bevissthet om slike overgrep mot etniske minoriteter i fortiden kan danne kunnskapsmessig basis og gi handlingskompetanse i møte med nye kategorier etniske minoriteter i samtiden (Ibid 2002: 145). Dette er et viktig argument for en større inkludering av det norske Holocaust i allmennlærerutdanningen.

I tillegg til at det norske Holocaust geografisk sett er nært, er historien også nær i tid. Det handler om erfaringer som vi kan dra stor nytte av i forhold til ulike problemstillinger knyttet til forholdet mellom majoritet og minoritet. Samtidig kan historien gi forståelse for de etniske relasjonene som oppstår i flerkulturelle møter. Antisemittismen hadde grobunn i Norge. De norske jødene ble gjennom populærkulturen og andre medier ofte fremstilt med negative stereotyper. Relasjonen mellom majoritet og minoriteter nedfelles og bearbeides tematisk ikke bare innenfor historisk forskning og samfunnsforskning, men innenfor religionsforskning og i litteratur, billedkunst og musikk. Mediene er også med på å forme

menneskers samfunnsoppfatning og har dermed stor makt. På mange måter kan mediene derfor fungere som et viktig element i utvikling av menneskenes bevissthet. Problemet med dette er at det bildet media danner, ikke alltid er representativt for virkeligheten.

Mediene har i tiden etter krigen i Gaza avslørt at lærere av ulike grunner har nektet å ta med elevene sine på ekskursjon til synagoge. Likeledes rapporterer Morgenbladet³⁴ at en lærer nektet å ta elevene sine med til jødisk museum før ”Palestina er fritt”. I tillegg til dette skriver aviser at norske jødiske skolebarn føler seg truet og blir hengt ut av sine medelever og nærmest føler de må stå til ansvar for Israels politikk. På bakgrunn av dette blir det nærliggende å spørre hvordan lærerutdanningen behandler disse problemstillingene.

Disse historiene antyder at det finnes manglende kompetanse hos lærerne i forhold til håndteringen av ulike problemstillinger knyttet til disse temaene. Krigen i Gaza har ført med seg nye problemstillinger og høynet debattnivået også her til lands. Lærere har innrømmet at de synes det er vanskelig å snakke om disse temaene, og de føler en ”frykt for å trække noen på tærne”. I stedet for å ta opp problemene gjennom en dialog med elevene, blir de redusert til å bli ”de tingene vi helst ikke vil snakke om”. Å være jøde er ikke ensbetydende med at man støtter Israels politikk og aksjoner mot Palestina. Å være muslim er heller ikke synonymt med at man støtter terror. Disse stereotypiseringene og tilskrivningene av ulike etniske grupper kan være farlig og svært smertefullt for dem det angår. Disse må i aller høyeste grad motvirkes og bekjempes, også i allmennlærerutdanningen.

Under krigen i Gaza endte demonstrasjoner i Oslo opp med voldsomme opptøyer, og hvor ungdom skrek ”jævla jøde” og ”jævla muslim” om hverandre. Gaza-konflikten høynet dermed konfliktområdet også her til lands der skjellsordene vendte tilbake. Gjennom de ulike bildene verden fikk av krigen i Gaza, utviklet det seg en legitimering av antisemittiske holdninger på den ene siden, og en hets mot muslimer på den andre siden. KrF-leder Dagfinn Høybråten reagerte i januar 2009 sterkt på opptøyene og sendte et brev til statsminister Jens Stoltenberg der han etterlyste en handlingsplan mot antisemittisme. Høybråten uttrykte at det ikke skulle være mulig at man gjennom 13 års skolegang ikke har

³⁴ Morgenbladet: Et skjellsord vender tilbake. Publisert 6.februar 2009.

lært noe om Holocaust. I brevet lå også en oppfordring om en fremtidig vektlegging av kunnskap om antisemittisme og Holocaust i lærerutdanningen³⁵. Høybråtens krav om en handlingsplan mot antisemittiske holdninger var først og fremst begrunnet i avisenes avsløringer om at skjellordene kom tilbake og at mange lærere vegret seg for å ta et oppgjør med disse holdningene.

Skolen, i tillegg til hjemmet har et stort arbeid og ansvar for barn og unges holdningsdanning. Skolens oppgave er å utdanne elever som kan fungere i samfunnet og hvor en forståelse for enkeltindividets rettigheter bør være sentralt. Dette forutsetter faktiske kunnskaper om mennesker, samfunnet de lever i og dets historie, som utgangspunkt for refleksjon over handlingsalternativer og utfordringer i dagens flerkulturelle samfunn. Hva forteller historien om det norske Holocaust og hvilken innsikt kan denne historien gi dagens barn og unge? Kan historien fungere som en "beredskap" for fremtiden? Dette er spørsmål jeg tror det er viktige å reflektere rundt.

6.3.2 Mulighetene

Fredrik Barth, en anerkjent sosialantropologisk forsker innenfor studier av etnisitet har i sin bok *Ethnic groups and boundaries* (1969) argumentert for at etnisitet først gjør seg gjeldende gjennom en interaksjon mellom ulike mennesker og grupper. I stedet for å fokusere på det kulturelle "egenskaper" ulike grupper deler som eksempelvis rase, kultur og språk (Baumann, 1999), hevder i stedet Barth at "ethnic groups are seen as a form of social organization" (Barth 1969: 13).

Barths teori kan nyttiggjøres innenfor flerkulturelle samfunn og utdanning da den gir en forståelse av *når* etnisitet faktisk blir gjeldende og relevant, og hvilke prosesser dette kan medføre. Barth understreker at mennesker gjennom interetniske møter blir produkter av det han kaller en tilskrivingsprosess. En prosess der man tilskriver andre, og der en selv blir tilskrevet egenskaper, noe som igjen kan danne barrierer og grenser mellom gruppene. Disse barrierene kan forstyrre og forhindre en harmonisering mellom ulike grupper (Baumann, 1999). Eriksen (1993) påpeker at en slik tilskrivingsprosess også kan medføre overgrep mot en etnisk minoritet. Majoritetssamfunnet har makt til å definere og

³⁵ Vårt Land: Krever handling mot antisemittisme. 16.januar 2009.
<http://www.vl.no/samfunn/article4056100.ece?service=print>

kategorisere minoritetene, noe som igjen kan medføre en ekskludering på ulike nivåer (Barth, 1969).

En klassifisering og kategorisering av ulike mennesker og grupper vil i følge Eriksen innebære generalisering – og ofte stereotyper. Stereotypiseringen av ulike grupper mennesker i det norske samfunn hindrer individets rettigheter. På denne måten må individets sosiale rettferdighet gå på bekostning av dets etniske tilhørighet. Det er derfor nødvendig med tiltak som retter søkelys mot en bekjempelse av stereotypisering og ekskludering. Dette må også skje i skolen hvor det i stor grad er mulig å danne en felles plattform som fremmer verdier og en moral som fremmer fellesskapet.

Ved å erkjenne tidligere erfaringer og overgrep mot ulike minoriteter, opplyser man samfunnet om tidligere negative praksiser og deres utfall, samtidig som det gir kunnskap og en historiebevissthet som kan ha en sterk betydning for nåtiden og ikke minst for fremtiden. På bakgrunn av dette mener jeg at historien om det norske Holocaust er ett viktig startpunkt for en slik utvikling av historiebevissthet i Norge. Samfunnet trenger lærere med høy kompetanse som har kunnskap om og innsikt i historien, og flerkulturelle relasjoner i fortid og samtid. Det kan gi etisk handlingskompetanse i forhold til utfordringer og handlingsvalg vi står overfor i dagens flerkulturelle samfunn. En innføring i og refleksjon over fortidens praksis kan være med på å utvikle et felles tankesett hvor vi kan enes om hva som aksepteres og hva som ikke aksepteres i et land som bygger sine prinsipper på menneskerettigheter og demokrati.

Det er finnes mange ulike innfallsvinkler til å bearbeide historien om det norske Holocaust. Barths teori om etnisitet er *en* av mange muligheter. Ved å benytte denne innfallsvinkelen, kan den i tillegg til å være relevant i forhold til samtidens holdninger og praksiser, også inkluderes innenfor ulike fagavdelinger ved allmennlærerutdanning, både innenfor de obligatoriske fagene i første avdeling og de valgfrie fagene i andre avdeling. Etnisitet er eller bør i alle fall være et sentralt tema i alle fag ved allmennlærerutdanningen.

Først og fremst er det naturlig å inkludere det norske Holocaust innenfor de ulike samfunnsfagene, der jeg mener historien bør få tildelt en større plass enn det den har i dag både i pensumlitteraturen og i undervisningen. Vi har sett at Samfunnsfag 2 i dag fremstår som det eneste faget ved allmennlærerutdanningen som med hensiktsmessige og klare mål

legger det norske Holocaust til undervisningen. Fra og med høsten 2009 utgår Samfunnsfag 2 fra allmennlærerutdanningen i Oslo, og hva som vil skje med undervisningen knyttet til det norske Holocaust er usikkert. Jeg mener også at det norske Holocaust i tillegg til ekskursjonen til Holocaust – senteret i tilknytning temaene menneskerettigheter og flerkulturell forståelse, bør få tildelt en plass innenfor undervisning og pensumlitteratur knyttet til norsk okkupasjonshistorie. På denne måten belyser vi at dette fenomenet også er en del av vår felles nasjonalhistorie.

KRL- fagene, både det obligatoriske fag og det valgfrie fordypningsfaget vektlegger sterkt det flerkulturelle perspektiv i undervisningen. Innledningsvis i studieplanen for KRL 2 vektlegges det at:

Faget aktualiserer dilemmaer i forholdet mellom minoritet og majoritet knyttet til begrepspar som kulturarv og pluralitet, identitet og dialog, det normative og det deskriptive. Faget vil synliggjøre og drøfte disse dilemmaene³⁶.

Jeg finner det underlig at studenter etter endt allmennlærerutdanning og med fordypning i KRL ikke får kjennskap til eller kunnskap om det norske Holocaust og hvordan norske jøder har blitt behandlet i Norge gjennom tidene. Mulighetene for å inkludere historien er mange innenfor KRL. Historien bør først og fremst få tildelt en plass innenfor fagets hovedtemaer *grunnleggende kultur- og religionsforståelse og etikk*, hvor undertemaet menneskerettigheter er svært sentralt. Pedagogikk er også et fag som er relevant i denne sammenheng. Faget inkluderer et flerkulturelt perspektiv i pensum og undervisning der etnisitet og forholdet mellom majoritet og minoritet, i likhet med religions og samfunnsfagene, er svært sentrale.

Innenfor naturfag er det også muligheter for å knytte elementer av jødeforfølgelsene opp mot den vitenskapelige eugenikken, rasehygien. Rasehygien er et eksempel på vitenskapelig forskning uten etisk forankring. Forestillingen om at det fantes arvelige faktorer som gjorde at noen blir bedre mennesker enn andre var bakgrunnen for en kategorisering av eksempelvis jødene som mindreverdige ”raser”. Denne vitenskapen var med på å legitimere utryddelsen av jødene under annen verdenskrig.

³⁶ Fag og studieplaner for allmennlærerutdanningen 2008/2009, KRL-2. <http://hio.no/For-studenter/Fag-og-studieplaner-2008-2009/Avdeling-for-laererutdanning-og-internasjonale-studier-2008-2009>

Ulike typer kunstverk og utstillinger kan vekke følelser hos mennesker og danne en annerledes opplevelse av ulike fenomener. Den norske billedkunstneren Victor Lind er relevant innenfor de estetiske fagene som eksempelvis kunst og håndverk. Lind er en samtidspolitisk kunstner, og har utført flere arbeider hvor han har tematisert arrestasjonene og deportasjonene av de norske jødene gjennom ulike kunstarbeid. Disse arbeidene startet i 1995 der han påbegynte arbeidet med å tematisere gjerningsmannen Knut Røed, som var en av hovedorganisatorene bak deportasjonene (Lenz 2008:15). Linds arbeider: ”Contemporary – who is afraid?” (2000) og ”Oslo by night – the stars” (bilde 2000) og Oslo by night – the stars (video 2006) og ”Alt for Norge” (video 2002) omhandler det norske Holocaust. Disse arbeidene eier Nasjonalmuseet.

Når faglærere hevder at lærerutdanningen mangler fordypningslitteratur knyttet til det norske Holocaust, ønsker jeg avslutningsvis å løfte fram relevant litteratur som belyser temaet. Joron Pihls artikler *Monumenter og motmonumenter* og *Hva kjennetegner rasistiske diskurser?* er svært relevante i denne sammenheng der hun systematisk analyserer likheter og forskjeller mellom behandling av jødene og andre etniske minoriteter i ulike tidsepoker. Jan Erik Volds bok om Ruth Maiers liv i Norge, der hun søkte tilflukt og ble deportert er aktuell. I tillegg er Irene Levins artikkel om Ruth Maier *Jødisk identitet – selvvalgt eller påtvunget* svært relevant i denne sammenheng. Kirsti Hanssen Skolts har skrevet sin masteroppgave *Deportasjon av norske jødiske skolebarn i 1942 – et stykke norsk skolehistorie* der hun dokumenterer fire jødiske barns korte skolehistorie og liv. Bøkene *Kathe – alltid vært i Norge* av Espen Søybye og boken om Ruth Maier viste seg å ha blitt integrert i pensumlisten for valgfaget ”norsk 2 for ungdomsskolen” i fag- og studieplanen for 08/09 ved Høgskolen i Oslo. Disse bøkene egner seg for pensum for flere fag der utgangspunktene varierer. Denne litteraturen, sammen med relevant litteratur som jeg har brukt i denne oppgaven er eksempler på kilder som kan belyse og problematisere historien om det norske Holocaust og brukes i allmennlærerutdanningen. Wergelands dikt *Jøden* og *Jødinnen* er viktige litterære bearbeidinger av forholdet mellom nordmenn og jøder.

Med andre ord er det mange muligheter for å innlemme jødernes historie og det norske Holocaust i allmennlærerutdanningen. Målet i nær fremtid bør være at lærere etter endt lærerutdanningen har kunnskap, innsikt og et reflektert forhold til historien om det norske Holocaust og en kompetanse til å undervise og bruke dette i skolen. For at historien skal

kunne bli videreformidlet i skolen fremover, blir en av forutsetningene at den inkluderes i dagens allmennlærerutdanning.

6.3.3 Utfordringene fremover

Vi har sett at det finnes muligheter for å inkludere historien om det norske Holocaust i lærerutdanningen gjennom ulike fag, men det er også utfordringer knyttet til dette. For det første forutsetter en undervisning om det norske Holocaust at lærerstudentene har faktiske kunnskaper om fenomenet og ikke minst fordypningslitteratur knyttet til dette. I et historiebevissthetsperspektiv er det ikke tilstrekkelig med en gjenfortelling av fortiden. Det må i tillegg legges opp til refleksjon, diskusjoner og problematiseringer omkring disse fenomenene norsk historie. Det er mange temaer som krever en plass i de ulike fagplaner, og derfor blir det andre spørsmålet om det er plass til det norske Holocaust og eventuelt hvor stor plass historien bør ha? Majoriteten av mine informanter stilte seg positive til en eventuell fremtidig inkludering av det norske Holocaust lærerutdanningen, samtidig som de så ”tidsklemma”. Noen av informantene mente fagplanene ofte manglet sentrale temaer, og at det i fremtiden burde være mulig å bytte ut de mindre relevante emnene.

Det er behov for ytterligere statlig initiert forskning omkring den dramatiske historien om de norske jødene, og en planlegging av hvordan det norske Holocaust kan få en plass ved siden av det minneverdige i historien og i utdanning. Det er et behov knyttet til oppgjøret med denne historien, da et slikt oppgjør forutsetter at samfunnet *erkjenner* fenomenet det norske Holocaust. Men for å kunne erkjenne et fortidsfenomen, kreves det kunnskap og innsikt. Fure understreker at ”ved å inkludere de delvis tabuiserte sidene av historien, kunne sannsynligvis den nasjonale habitus blitt mindre overspent og mindre preget av selvgodhet” (Fure i Larsen 1999: 43), men han legger til at dette arbeidet ikke bør overlates til personer som kan stå i fare for å diskreditere motstandsbildet vi har av krigen.

En fremtidig offentlig inkludering av det norske Holocaust er knyttet til et rettferdighetsprinsipp. Nemlig det at historien om jødene i Norge, som en av landets nasjonale minoriteter, bør bli løftet fram, synliggjort og integrert i vår kollektive historie og bevissthet.

7 Litteraturliste

- Barth, Fredrik 1969: Introduction, i Barth, red.: *Ethnic Groups and Boundaries*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Baumann, G. 1999: *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. New York and London, Routledge.
- Bauman, Z. 2005: *Moderniteten og holocaust*. Vidarforlaget AS.
- Bergem, K. og Karlsen, G., Slydal, B. red. 2002: *Menneskerettigheter. En innføring*. Humanist forlag.
- Bjordal, I. 2008: *Flerkulturelle perspektiv i allmennlærerutdanningen: visjoner, strategier og erfaringer*. Oslo, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Bryld, C. og Warring, A., 1998: *Besættelsestiden som kollektiv erindring: historie- og traditionsforvaltning af krig og besættelse 1945-1997*. Fredriksberg, Roskilde universitetsforlag.
- Bryman, Alan 2004: *Social Research methods 2nd edition*. Oxford, Oxford University Press.
- Bøe, J.B. 1996: *Historie som identitet: to studier i historiebevissthet*. Stavanger, Høgskolen i Stavanger, Avdeling for humanistiske fag.
- Bøe, J.B. 2002: *Bildene av fortiden: historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Bøe, J.B. 2006: *Å lese fortiden – historiebruk og historiedidaktikk*. Høyskoleforlaget.
- Dahlin, E., Jørgensen, J.K., Johansen, P.O. 2001: *De trodde på en ny dag – norsk politi i krig, fangenskap og befrielse 1943-1945*. Oslo, Genesis forlag.
- Digernes et. Al. 2003: *Historie vgs. – Verden og Norge etter 1850*. Gyldendal Undervisning.
- Døving, C.A. 2008: *Minoritet i Norge – tre immigranter forteller*. HL - senteret. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Eikeland, H. 1999A: *Historiebevissthet som politisk problem: tysk antisemittisme som årsak til holocaust: presentasjon av hovedtese hos Daniel Jonah Goldhagen og analyse av den tyske debatten*. Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Eikeland, H. 1999B: *Historieundervisning, historiebevissthet og politisk dannelse: teori og praksis hos Karl-Ernst Jeismann og Annette Kuhn: en sammenliknende studie av historiedidaktiske konsepsjoner hos to sentrale vest-tyske didaktikere i perioden 1972-1987*. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

- Eikeland, H. 2002: *Historiebevissthet og politisk dannelse*. Foredrag på fredsseminar i Risør 15.juni 2002.
- Eriksen, T. H. 1993: *Små steder – store spørsmål. En innføring i sosialantropologi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Eriksen, T., Harket H. og Lorenz, E. 2005: *Jødehat: antisemittismens historie fra antikken til i dag*. Oslo, Damm.
- Foucault, M. og Gordon, C. 1980: *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. 1999: *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. Desember 1970, oversettelse og etterord ved Espen Schaaning 1999a*. Spartacus, Oslo.
- Fure, O. 1999: "Norsk okkupasjonshistorie. Konsensus, berøringsangst og tabuisering", i: Stein Ugelvik-Larsen (red.): *I krigens kjølvann: nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid*, Universitetsforlaget, Oslo
- Gullestad, M. 2002: *Det norske sett med nye øyne*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Handlingsplan mot rasisme og diskriminering (2002 - 2006). Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet.
- HIO 2008: *Studiehåndbok 2008-2009, Plan for andre avdeling i allmennlærerutdanningen*. Oslo. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning.
- Jacobsen, D.I. 2005: *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand S, Høyskoleforlaget.
- Jensen, B. E. 1990: *Historie i og utenfor skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift? I Historiedidaktik i Norden 4*. Høgskolan i Kalmar.
- Jensen, B.E. 2006: *Historie – livsverden og fag*. København, Gyldendal.
- Johannessen, A. m.fl. 2006: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Johansen, P.O. 1984: *Oss selv nærmest – Norge og jødene 1914-1943*. Oslo, Gyldendal.
- Jordheim, H. 2001: *Lesningens vitenskap - utkast til en ny filologi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kverndokk, K. 2000: *"De kjempet, de falt, de gav oss alt": om den rituelle bruken av norske krigsminnesmerker*. Oslo, K. Kverndokk.
- Kjeldstadli, K. 1992: *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo, Universitetsforlaget.

Kjeldstadli, K. (Red.) 2003: *Norsk innvandringshistorie i nasjonalstatens tid 1814-1940*. Bind 2. Kap. 2 og 16.. Bind 3 kap. 1 s. 27-35 og kap. 8.

Kraglund, I. 1993: *Holdningskampen 1940-1942*. Norges Hjemmefrontmuseum.

Kvale, S. 2002: *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.

Laclau, E. og Mouffe, C. 2001: *Hegemony and Socialist Strategy – Towards a radical democratic politics*. 2nd edition. London, Verso.

Lagrou, P. 2000: *The legacy of Nazi occupation: patriotic memory and national recovery in Western Europe, 1945-1965*. Cambridge, Cambridge University Press.

Larsen, A.K. 2007: *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen, Fagbokforlaget.

Larsen, S. U. 1999: *I krigens kjølvann: nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid*. Oslo, Universitetsforlaget.

Lenz, C. 2008: "Adgang til Riket" Viktor Linds kunst som erindringspolitisk intervensjon. HL - senteret. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

Levin, I. 2009: *Det jødiske barnehjemmet og Nic Waal*. Tidsskrift for norsk psykologforening nr 46, 2009: 76-80

Lind, V. 1998: "I'll bring you home" – Contemporary memory. Outdoor live installation 100 taxies. Illustrasjonsbilde til oppgavens forside.

Lund, E. 2003. *Historiedidaktikk for klasserommet. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo, Universitetsforlaget.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997. Oslo, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Oslo, Utdanningsdirektoratet.

Mendelsohn, O. 1969: *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år*. Bind 1. Oslo, Universitetsforlaget.

Mendelsohn, O. 1986: *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år*. Bind 2. Oslo, Universitetsforlaget.

Mendelsohn, O. 1992: *Jødene i Norge. Historien om en minoritet*. Oslo, Universitetsforlaget.

Mills, S. 2004: *Disourse. The new critical idiom*, 2nd edition. London, Routledge

NOKUT 2006: *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 2: Institusjonsrapport, Høgskolen i Oslo.

- Ottosen, K. 1994: *I slik en natt: historien om deportasjonen av jøder fra Norge*. Oslo, Aschehoug.
- Pihl, J. 2000: "Hva kjennetegner rasistiske diskurser?". *Sosiologisk Tidsskrift* nr. 3, 2000: 233 – 248.
- Pihl, J. 2002: "Monumenter og motmonumenter". *Nytt norsk tidsskrift* nr 2, 2002: 141-154.
- Pihl, J. 2005: *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ringdal, N. J 1987: *Mellom barken og veden – politiet under okkupasjonen*. Oslo, Aschehoug Forlag.
- Skolt, K. Hanssen 2006. *Deportasjon av jødiske skolebarn i 1942 – et stykke norsk skolehistorie*. HiO – masteroppgave 2006.
- St. meld. nr. 15 (2000-2001): *Nasjonale minoriteter i Norge – Om statlig politikk overfor jøder, kvener, romanifolket og skogfinner*.
- St. meld. Nr 16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant*. Oslo, Utdannings og forskningsdepartementet.
- St. meld nr 17. 1996- 97: *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. KAD.
- St.prp. nr. 80 (1997-98): *Europarådets rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter*.
- Strategiplan 2004-2007. Avdeling for lærerutdanningen. Høgskolen i Oslo.
- Søbye, E. 2003. *Om statistikkens betydning i registreringen av jødene og Statistisk Sentralbyrås rolle*. "Et mørkt kapittel i statistikkens historie", i: *Samfunnspeilet* nr. 4 (1998)
- Søbye, E. 2003. *Kathe – Alltid vært i Norge*. Oslo, Forlaget Oktober AS.
- UFD 2003: *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ulstein, R. 1974: *Svensketrafikken Bind I. Flyktninger til Sverige 1940-43*. Oslo, Det Norske Samlaget.

VEDLEGG:

- Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærerstudenter og faglærere ved allmennlærerutdanningen
- Vedlegg 2: Den kvantitative spørreundersøkelsen
- Vedlegg 3: Intervjuguide til intervjuene med lærerstudenter
- Vedlegg 4: Intervjuguide til intervjuene med faglærere
- Vedlegg 5: Lærerstudenters kommentarer til spørreundersøkelsen
- Vedlegg 6: Bakgrunnsinformasjon om informanter til de kvalitative intervjuene

Vedlegg I

Informasjonsskriv til faglærere og studenter ved allmennlærerutdanningen.

Mitt navn er Ellen Kristensen og jeg studerer flerkulturell og internasjonal utdanningen ved Høgskolen i Oslo. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg drive feltarbeid ved allmennlærerutdanningen ved HiO blant samfunnsfags- og Krl-studenter.

Prosjekttittelen er: *Kjennskap, kunnskap og historiebevissthet hos lærerstudenter vedrørende historien til det norske Holocaust.*

Mitt prosjekt skal omhandle historien om det norske Holocaust som nærmest har vært fraværende i historiekulturen frem til 1990. Det har skjedd mye innenfor den historiske minnekulturen de siste år. Mitt mål med undersøkelsen er å finne ut hvordan lærerutdanningen vektlegger dette, samt lærerstudenters kjennskap og historiebevissthet i forhold til dette tema. .

I denne forbindelse vil jeg foreta gruppeintervjuer med studenter samt intervju faglærere ved lærerutdanningen. Jeg ønsker også å foreta en kvantitativ spørreundersøkelse hos lærerstudenter som vil berøre deres kunnskaper om det norske Holocaust.

Informasjon og data jeg går til anskaffelse av vil bli brukt i min prosjektoppgave. Jeg minner om at jeg som forsker er underlagt taushetsplikt. Data vil bli anonymisert, behandles konfidensielt og vil ikke kunne føres tilbake til den enkelte.

Mitt prosjekt er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS. Intervjuer og spørreundersøkelser vil bli gjennomført i oktober – november 2008. Mitt prosjekt skal avsluttes våren 2009. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen hvis du ønsker det.

Om det er ønskelig med ytterligere informasjon om prosjektet, kan jeg kontaktes på mail eller mobil. Email: ellen.kristensen@gmail.com Mobil: 95 96 54 97

Min veileder: Claudia Lenz Biveileder: Asbjørn Johannessen
Kontaktperson ved HIO: Joron Pihl

Mvh Ellen Kristensen.

_____Samtykkeerklæring_____

Jeg har lest informasjonen ovenfor og ønsker å delta i undersøkelsen om det norske Holocaust og historiebevissthet hos lærerstudenter som gjennomføres av Ellen Kristensen.

Dato, Sted

Underskrift

Vedlegg II

Det norske Holocaust og historiebevissthet hos lærerstudenter.

Begrepet det norske Holocaust refererer til den forfølgelse, deportering og utryddelse de norske jødene i Norge ble utsatt for i 1942.

Du fyller ut skjemaet ved å sette en ring rundt det svaralternativet (tallet) som passer for deg.

1. Kjønn

1. Mann
2. Kvinne

2. Alder _____

3. Utdanning før påbegynt lærerutdanning

1. Videregående
2. Annen høyere utdanning
3. Annet

4. Arbeidserfaring som lærer før påbegynt lærerutdanning

1. Ingen
2. Vikarstilling i barneskolen
3. Vikarstilling på ungdomsskolen
4. Jobber i skolen ved siden av studiene

5. Dine valgfrie studiefag under lærerutdanningen

1. Samfunnsfag 1
2. Samfunnsfag 2
3. Samfunnsfag årsenhet, 60 st. p.
4. Krl 2
5. Både Samfunnsfag og Krl 2

6. Dine foreldres utdanning

1. Grunnskole
2. Videregående
3. Lavere utdanning/3 år
4. Høyere utdanning/5-6 år
5. Doktorgrad

7. Hvor vokste du opp?

1. På landet
2. I en småby
3. I en storby
4. Utenfor Norge

8. Er historien om det norske Holocaust kjent for deg?

Har aldri hørt om

1

2

3

4

Meget godt kjent med

5

17. Synes du at du har tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse om det norske Holocaust til å undervise om dette i skolen?

Nei, overhodet ikke

Ja, svært god kompetanse

1

2

3

4

5

18. Som lærer, mener du det er viktig å ta lærdom av denne historien?

Nei, la historie
være historie

Ja, historien kan være til
hjelp for nåtid og fremtid

1

2

3

4

5

1. Mener du denne historien er viktig å bruke i undervisning i skolen?

Nei, ikke så viktig

Ja, veldig viktig

1

2

3

4

5

2. Synes du at denne historien har relevans i forhold til dagens flerkulturelle Norge?

Nei, skjønner ikke
helt sammenhengen

Ja, absolutt noe å
ta lærdom av

1

2

3

4

5

3. I så fall, innenfor hvilke emner er det relevant/ikke relevant?

	Svært lite relevans			Særdeles høy relevans	
Flerkulturell forståelse	1	2	3	4	5
Menneskerettigheter	1	2	3	4	5
Minoritetsrettigheter	1	2	3	4	5
Rasisme	1	2	3	4	5
Diskriminering	1	2	3	4	5
Religion	1	2	3	4	5
Etnisitet	1	2	3	4	5
Toleranse	1	2	3	4	5
Mobbing	1	2	3	4	5
Annet:					

4. Er det andre forhold du ønsker å kommentere om det norske Holocaust?

Tusen takk for at du valgte å delta!

Vedlegg III

Intervjuguide til intervjuene med lærerstudenter

1. Hvilke kunnskaper har du om det norske Holocaust?
2. Hvor kommer denne kunnskapen fra?
 - Grunnskolen?
 - Videregående skole?
 - Lærerutdanningen?
 - Andre kilder?
 - Egen interesse?
 -
3. Mener du at du har tilstrekkelig med kunnskap og kompetanse til å undervise om dette i skolen?
4. Ser dere en samtidsrelevans i forhold til historien om det norske Holocaust – eventuelt på hvilken måte?
5. Hvilken samfunnsrelevans mener dere denne historien har innenfor en helhetlig historieforståelse?
6. Hvilke faglige og tverrfaglige forbindelser ser dere?
7. Refleksjoner i etterkant

Vedlegg IV

Intervjuguide til intervjuene med faglærere

1. Innenfor hvilke emner er det norske Holocaust et tema?
2. Hva vektlegges og hva er målene med undervisningen i forhold til dette?
3. Hvilken relevans synes du det norske Holocaust har innenfor en helhetlig historieforståelse?
4. Hvilken samtidsrelevans synes du historien har?
5. Hvilke faglige og tverrfaglige muligheter ser du i forhold til bruk av historien i skole og i lærerutdanningen?
6. I hvilken sammenheng ble du kjent med historien til det norske Holocaust?

Vedlegg V

Lærerstudenters kommentarer til spørreundersøkelsen

Respondent nummer 5: *"Når jeg tenker etter har vi faktisk hatt en forelesning (husker ikke om den var obligatorisk) der Holocaust var nevnt. Det var i KRL1 eller i Pedagogikk 1 tror jeg. Der ble det snakket om Norges rolle og Møllergata skole. Der henger det forresten et minnesmerke av de elevene som ble hentet og deportert".*

Respondent nummer 9: *"2.verdenskrig i Norge er et stort tema i skolen, men lite eller ingen fokus på gruppene som ble forfulgt. Mest fokus på norsk motstandskamp".*

Respondent nummer 17: *"Synd at vi har hatt så lite om det til nå i lærerutdanningen. Synes det begynner å bli mindre og mindre viktig i skolen, noe som er utrolig synd. Dette kan ha noe med at tiden går og det blir på en måte slik at det skjedde for lenge siden".*

Respondent nummer 19: *"Et kjempebra tiltak at du har valgt å skrive og bevisstgjøre om dette tema".*

Respondent nummer 21: *"Læringsstykket om dette tema er desverre alfor lite synlig i dagens lærerutdanning og grunnskole. Det virker som at denne historien desverre forsvinner i all medieoppmerksomhet om nåtidens katastrofer. Men all historie har vel, uansett hvor fæl og viktig som den er, en tendens til å forsvinne dersom den ikke blir børstet støv av".*

Respondent nummer 22: *"Det har vært alt for lite fokus på emnet på HiO. Min kunnskap om emnet kommer først og fremst fra familie og videregående skole".*

Respondent nummer 40: *"Det var et tema i løpet av de to første årene på lærerutdanningen i Trondheim. Vi fikk høre en av de norske jødene, Paltiel sin historie, etterfulgt av museumsbesøk".*

Respondent nummer 48: *"Det blir generelt fokusert mer på det internasjonale Holocaust enn det norske. Sterkt fokus på Tyskland"*

Respondent nummer 51: *"Under punkt 10 kunne synagoge vært et eksempel, da vi var på besøk i synagogen med KRL 1".*

Respondent nummer 57: *"Har ikke hatt om det ennå, men skal sannsynligvis til Holocaustsenteret med samfunnsfag 2. Holocaust ble nevnt under en fellesforelesning 1. eller 2. Året på ALU. Da sammenlignet en lærer det norske politiets henting av jødiske barn med dagens uttransport av asylsøkere".*

Respondent nummer 64: *"Lærte mye om dette på ungdomsskolen".*

Vedlegg VI

Bakgrunnsinformasjon om informantene i de kvalitative intervjuene

(Alle informanter har fått tildelt hvert sitt pseudonym)

Intervju med lærerstudentene

Intervju 1:

Martin, Mari, Fatma, Øystein og Ole.

Samtlige lærerstudenter er i midten av 20-årene. Valgfag i år: KRL 2 (fordypning i kultur, religion og livssyn) og Samfunnsfag 1 (30 studiepoeng). Ingen med særskilt interesse for historie.

Intervju 2:

Tor, begynnelsen av 50-årene. Lærerstudenten har stor interesse for krigshistorie og jødenes historie og ville derfor bidra til prosjektet mitt. Valgfag i år: Samfunnsfag årsenhet (60 studiepoeng, andre avdeling).

Siri, begynnelsen av 20-årene. Valgfag i år: Samfunnsfag årsenhet (60 studiepoeng, andre avdeling). Tatt mesteparten av lærerutdannelsen i Trondheim.

Intervju 3:

Hilde, begynnelsen av 30-årene, tidligere lærerstudent ved HiO. Tidligere valgfag: KRL 2 (fordypning i kultur, religion og livssyn, andre avdeling) og spesialpedagogikk. Studerer i dag ved UiO, master i spesialpedagogikk.

Kajsa, slutten av 20-årene. Svensk statsborger, tidligere lærerstudent ved HiO. Tidligere valgfag: KRL 2 (fordypning i kultur, religion og livssyn, andre avdeling), naturfag og spesialpedagogikk. Studerer i dag videre ved UiO, master i religionshistorie.

Intervju 4:

Arne, slutten av tjuårene. Spesielt interessert i historie og leser mye på fritiden. Han mener han har en særskilt interesse for historie mest pga farens interesse. Student på 4. året ved Høgskolen i Oslo. Valgfag i år: Samfunnsfag 2 (30 studiepoeng, fordypning i samfunnsfag, andre avdeling). Hadde Samfunnsfag 1 i fjor.

Faglærere:

Jakob: Faglærer ved HIO i Samfunnsfag 2 (30 studiepoeng, fordypning i samfunnsfag, andre avdeling).

Bjørn: Faglærer ved HIO i Samfunnsfag årsenhet (60 studiepoeng, (60 studiepoeng, andre avdeling).