

Anne Often

Norske jøder som nasjonal minoritet i historieundervisning  
– En studie basert på intervjuer med lærere på videregående  
skole

OsloMet – Storbyuniversitetet

Masteroppgave

Våren 2018

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning  
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
OsloMet – Storbyuniversitetet

## **Forord**

Jeg vil gjerne takke min veileder, Åse Røthing. All hjelp i startfasen av prosjektet i tillegg til veiledning og tilbakemeldinger underveis har vært uvurderlig. Du har stilt opp med gode tips til litteratur, oppmuntrende ord, kritiske spørsmål og ikke minst; nydelig kaffe. Tusen takk!

Jeg vil også rette en stor takk til mine informanter. Jeg er veldig takknemlig for at dere har gitt av deres tid og delt erfaringer fra undervisning med meg. Denne oppgaven ville ikke vært mulig uten dere.

Jeg ønsker også å takke mor, far og Ida for at dere alltid stiller opp. Dere har vist stor interesse for oppgaven, og kommet med støttende og oppmuntrende ord underveis når jeg har trengt det.

Til Ida Marie, som leste korrektur når det nærmet seg innlevering. Takk for at du er en så god venn!

En stor takk går også til Ingrid. Uten deg hadde livet i Falbes gate vært veldig kjedelig. Jeg har satt stor pris på samarbeidet vårt gjennom arbeidet med oppgaven. Tusen takk!

Til sist vil jeg takke Tommy. Det blir for mye å skulle ramse opp alt du fortjener en takk for her, så jeg vil bare si: jeg er veldig heldig som har deg.

Oslo, mai 2018

Anne Often

## Sammendrag

Denne masteroppgaven setter fokus på hvordan norske jøder, som en av de fem nasjonale minoritetene, tematiseres i historieundervisning på videregående skole. Hva er det som kjennetegner undervisningen om jødene? Inkluderes jøder i et nasjonalt ”vi”, eller bidrar undervisningen til å skape et inntrykk av at jødenes historie er historien om ”noen andre”?

Oppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer med ti historielærere som underviser på videregående skole i ulike deler av landet. Informantenes erfaringer og fortellinger analyseres og drøftes i lys av ulike begreper, perspektiver og teorier, som «nordisk eksepsjonalisme», postkoloniale forståelser av ”vi” og ”dem”, historiebevissthet, kollektiv erindring og «patriotisk narrativ».

Informantenes fortellinger om undervisningspraksiser viser at norske jødets historie i all hovedsak knyttes til 2.verdenskrig og Holocaust. Der er også en tydelig tendens til at fokuset ligger på jøder som én stor gruppe som overskrider nasjonalitet og landegrensener. I tillegg blir jødens status som nasjonal minoritet svært sjeldent tatt opp i undervisningen. Dette kan samlet sett bidra til å skape et bilde av jødene som ”de andre”, og i forlengelse kan dette plassere de norske jødene utenfor et nasjonalt ”vi”.

Informantene beskriver også et ønske om å gjøre undervisningen engasjerende og spennende for elevene, noe som ofte fører til at den legger stor vekt på det ekstreme ved jødens historie. Jeg argumenterer i oppgaven for at en sensasjonspreget undervisning med fokus på det ekstreme og det groteske, samtidig som fortellingene ofte handler om kategorier fremfor individer, kan føre til at undervisningen bidrar til å skape avstand og andregjøring.

## Abstract

In this master thesis, I discuss how one of the Norwegian national minorities, the Jews, are portrayed in history education in high school. What do students in Norway learn about this national minority? Are the Jews included in the national "we", or are their stories portrayed as the stories of "the others"?

Discussions and analysis are based on knowledge created as a result of qualitative interviews with ten high school teachers who teach history education in different parts of Norway. I discuss and analyze their experiences in light of a broad framework consisting of concepts, perspectives and theories, such as «Nordic exceptionalism», a postcolonial understanding of "us" and "them", historical consciousness, collective memory and «patriotic narrative».

The participants stories from their teaching practices show that the history of the Jews is most commonly linked to the Holocaust and the 2. world war. There is also a tendency to address Jews as one large group that exceeds nationality and borders. In addition, their status as a national minority in Norway is rarely a topic. All this contributes to a notion that the Jews are considered to be "the others", and in extension it excludes them from the national "us".

The teachers also express a desire to make the teaching engaging and exciting for their students. This leads to an emphasis on the more extreme and grotesque aspects of the history, and in addition, a focus on categories as opposed to individuals. These types of portrayals lead to distance and othering.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	I
Sammendrag.....	II
Abstract .....	III
Del 1.....	1
1. Innledning.....	1
1.2 Forskningsspørsmål.....	2
1.2.1 Avgrensing av oppgaven.....	3
1.3 Oppgavens oppbygging og struktur .....	4
2. Bakgrunn og kontekst.....	6
2.1 Historiefagets rammer og formål.....	6
2.1.1 Læreplan for historiefaget.....	7
2.1.3 Lærebøker .....	8
2.2 Forestillinger om jøder .....	9
2.2.1 Antisemittismens historiske forankring .....	10
2.2.2 Apokalyptisk antisemittisme .....	11
2.3 Jøder i Norge .....	11
2.3.1 Innvandring og etablering av jødisk liv i Norge.....	13
2.3.2 Restriksjoner overfor jødisk liv i Norge .....	14
2.3.3 Det norske Holocaust .....	16
2.3.4 Fra uønsket folk til status som nasjonal minoritet.....	18
3. Metode .....	20
3.1 Metodisk tilnærming .....	20
3.2 Min rolle som forsker .....	20
3.2.1 Forskerens posisjon .....	21
3.2.2 Førforståelsen .....	21
3.3 Semistrukturerte intervjuer.....	22
3.3.1 Utvalg og rekruttering .....	23
3.3.2 Intervjuguide .....	25
3.3.3 Gjennomføring.....	26
3.3.4 Informantene .....	28
3.3.5 Fra transkripsjon til tekst .....	29

3.4	Kvalitetskriterier .....	30
3.5	Forskningsetiske retningslinjer .....	30
3.5.1	<i>Informert samtykke</i> .....	31
3.5.2	<i>Anonymitet og beskyttelse</i> .....	31
4.	Teoretisk og analytisk rammeverk .....	33
4.1	Postkoloniale perspektiver .....	33
4.1.1	<i>Nordisk eksepsjonalisme</i> .....	34
4.1.2	<i>Den norske selvforståelsen – konstruksjonen av en norsk identitet</i> .....	34
4.2	Mangfoldskompetanse .....	36
4.3	Avstand .....	37
4.3.1	<i>Grievable lives: hvilke liv er verdt å sørge over?</i> .....	39
4.3.2	<i>Likhetens grenser</i> .....	40
4.3.3	<i>Affektiv teori</i> .....	41
4.4	Kollektiv erindring .....	41
4.5	Historiebevissthet .....	42
4.6	Tidligere forskning .....	45
4.6.1	<i>Holdninger til jøder i Norge i dag</i> .....	45
4.6.2	<i>Etniske og religiøse minoriteter i læremidler</i> .....	46
4.6.3	<i>Nazisme uten antisemittisme?</i> .....	48
Del 2	.....	49
Funn og drøfting	.....	49
5.	Undervisning om norske jøder .....	49
5.1.	Betingelser for undervisningen .....	49
5.1.1	<i>Lærernes syn på læreplan og læremidler for historiefaget</i> .....	50
5.1.2	<i>Lærernes forutsetninger for å undervise om norske jøder</i> .....	54
5.1.3	<i>Lærernes syn på elevenes interesse</i> .....	55
5.2	Kjennetegn ved undervisningen .....	56
5.2.1	<i>"Det er et tema som er lett å velge vekk"</i> .....	56
5.2.2	<i>Hvor plasseres undervisningen om norske jøder?</i> .....	60
5.2.3	<i>Sensasjonspreget undervisning</i> .....	63
6.	Utfordrende tematikk .....	66
6.1	Undervisning om 2.verdenskrig og Holocaust .....	66
6.1.1	<i>Holocaust: En del av norsk krigshistorie?</i> .....	67

6.1.2 Antisemittisme i undervisning om de norske jødene .....	72
<b>6.2 Lærernes erfaringer med elevers holdninger til jøder.....</b>	<b>74</b>
6.2.1 Jøde som skjellsord? .....	74
6.2.2 Betydningen av lokal kontekst? .....	78
<b>7. Avstand som didaktisk utfordring .....</b>	<b>81</b>
7.1 Avstand i tid .....	81
7.1.1 Å lære av historien? .....	81
7.1.2 Jødernes historie i et fortid, fremtid- og nåtidsperspektiv .....	82
7.2 Avstand til sted: ”Vi har jo ingen jøder her” .....	84
7.2.1 Informantene i Oslo og Trøndelag .....	85
7.2.2 Informantene i Hedmark.....	87
7.2.3 Informantene på Sør- og Vestlandet.....	89
7.3 Avstand gjennom andregjøring og fokus på det ekstreme.....	90
7.3.1 Fokus på det ekstreme i undervisningen .....	91
7.3.2 Representasjon i læremidler og undervisning .....	92
<b>8. Avsluttende drøfting og konklusjon .....</b>	<b>96</b>
8.1 Videre forskning .....	99
<b>Litteratur.....</b>	<b>101</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>106</b>
Vedlegg 1.....	106
Vedlegg 2.....	108

# Del 1

## 1. Innledning

I dag er Norge et samfunn preget av både flerkulturalitet og flereligiøsitet, men sannheten er at gjennom flere hundre år har urfolket samene og de fem nasjonale minoritetene representert et mangfold som lenge fremsto som mer eller mindre usynlig i den offentlige diskursen (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). Røthing (2017) hevder det er to ulike fortellinger om Norge som mangfoldig samfunn som dominerer i dag, hvor den ene legger vekt på Norge som mangfoldig i flere hundre år med urfolket samene og de nasjonale minoritetene rom, romani, kvener, skogfinner og jøder som alle har lang historisk tilknytning til landet. Den andre fortellingen skaper et inntrykk av at Norge stort sett har vært et homogent samfunn, og at mangfoldet skyldes en økt innvandring av mennesker og grupper de siste tiårene som representerer andre kulturer og religioner som skiller seg spesielt ut fra det som var her tidligere (Røthing, 2017, s.15). Denne fortellingen er med på å underkommunisere det mangfoldet som har vært tilstede i Norge, noe som er problematisk på flere måter. Røthing påpeker blant annet at et fokus på den andre fortellingen vil kunne føre til en oppfatning om at ”vi” som var her tidligere er like hverandre, mens ”de nye” er forskjellige fra ”oss”, noe som kan bidra til å opprettholde fordommer og stereotypier (s.17). Underkommunisering av mangfoldet vil også kunne være med på å tilsløre noen av de mer ubehagelige sidene av historien, blant annet vår behandling av minoriteter, og på denne måten være med på å forsterke en eksepsjonistisk norsk selvforståelse som bygger på tanken om likeverd, anti-rasisme, fred og demokrati (Gullestad, 2006; Loftsdóttir & Jensen, 2012).

Oppgavens overordnede problemstilling springer ut fra denne tanken om at en ”enkel” fortelling om mangfold i Norge er en problematisk og lite fruktbar måte å møte et stadig økende mangfold i samfunnet og skolen, samt det politiske klimaet vi ser i verden i dag, hvor en etnisk og kulturell renhetstenking ser ut til å vende mer og mer tilbake<sup>1</sup>. For å belyse problematikken som skisseres her vil denne oppgaven undersøke hvordan historien til norske jøder, som er en av de fem nasjonale minoritetene, tematiseres i undervisning på videregående skole.

---

<sup>1</sup> Innlegg av Sindre Bangstad i Aftenposten 14.4.2018.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/KvRe6M/Vi-trenger-Paul-Gilroys-stemme-mer-enn-noensinne--Sindre-Bangstad>



Jødene som nasjonal minoritet i Norge kan bidra til å fremheve forståelsen av at mangfold ikke er noe nytt; tvert i mot har det alltid eksistert her. Den kan også tilby en innfallsvinkel for å få en bredere forståelse av begreper som antisemittisme, rasisme, etnisitet og diskriminering, samt utfordre tradisjonelle forestillinger om Norge i tråd med den nordiske eksepsjonalismen (Loftsdóttir & Jensen, 2012). Jeg vil argumentere for at i undervisning om jødene som nasjonal minoritet, ligger det et potensiale for lærere til å invitere til og involvere refleksjon omkring maktforhold og majoritetsprivilegier, fortolkning av historisk kunnskap og etablering av kollektive minner. Med andre ord bør undervisningen da bidra til å utvikle *historiebevissthet* hos elevene, samt inneholde flere aspekter fra det Røthing (2017) kaller *mangfoldskompetanse*. Historiebevissthet er vektlagt i læreplanen for historiefaget i liket med utvikling av kritisk tenking som er en av komponentene til mangfoldskompetanse (Røthing, 2017).

## **1.2 Forskningsspørsmål**

Målet med denne oppgaven er å belyse hvordan historien til norske jøder tematiseres i historieundervisning på videregående skole. I forbindelse med utforming av oppgavens hovedspørsmål har jeg sett på gjeldende læreplan i historiefaget for videregående opplæring, hvor jeg har forsøkt finne ut hvilke føringer som kan sies å ligge til grunn for undervisning om jødene. Oppgavens hovedspørsmål tar dermed utgangspunkt i det ene kompetansemålet for historiefaget som konkret nevner de nasjonale minoritetene. Her heter det at elevene skal kunne ”gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk ovenfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ut i fra dette målet argumenterer jeg for at det er rimelig å forvente at jøder, som er en av de fem nasjonale minoritetene, tematiseres i undervisningen til mine informanter. Jeg vil også argumentere for at læreplanen legger til rette for og inviterer til undervisning om jødene uten at de eksplisitt nevnes, men som oppgaven vil vise, legger den i høy grad opp til metodisk frihet for lærerne som forholder seg til den, noe som ser ut til å føre til relativt stor variasjon på undervisningen.

Hva lærer elevene om denne nasjonale minoritetens historie i landet? Hvilke kunnskaper har historielærere om denne tematikken og hva kjennetegner undervisningen deres? Svarene på disse spørsmålene vil være med på å legge grunnlaget for å drøfte hva undervisningen skaper og hvilke implikasjoner den kan ha, både for de det undervises om, og elevene i

klasserommet. Dette skal jeg forsøke å svare på ved å analysere kunnskap som har oppstått gjennom kvalitative intervjuer med ti informanter som er historielærere på videregående skoler rundt om i Norge. Tematikken vil utforskes og drøftes ut i fra følgende overordnede problemstilling:

*Hvordan tematiseres norske jøders historie i historieundervisning på videregående skole?*

Videre stiller jeg disse forskningsspørsmålene som basis for oppgavens kommende analyser og drøftinger:

- Hva vektlegges i undervisning om norske jøder?
- Inviterer undervisningen elevene til å kritisk reflektere over maktforhold, historisk kunnskap, formidling og fortolking?
- Hvordan behandles tematikk som antisemittisme og i undervisningen?
- Hvordan opplever lærerne sitt eget kunnskapsnivå om norske jøders historie?

Funnene fra intervjuene vil bli drøftet og analysert sammen med teoretiske perspektiver og begreper som har sitt utspring fra postkolonial teori, deriblandt begrepet «nordisk eksepsjonalisme» (Loftsdóttir & Jensen, 2012) og den norske selvforståelsen (Gullestad, 2006). Med utgangspunkt i begrepet historiebevissthet (Bøe, 2002; Körber, 2015; Ohman Nilsen, 2004) vil perspektiver på historieforståelse (Lenz & Risto Nilssen, 2011), historieformidling og kollektiv erindring (Corell, 2010; Eriksen, 1995) også anvendes for å belyse og drøfte undervisningspraksisene.

Ved siden av å bruke anførselstegn rundt sitater har jeg også brukt det som erstatning for ”såkalt”, eller for å markere distanse eller forbehold. For eksempel ”dem”, ”oss”, ”norske verdier” også videre.

### ***1.2.1 Avgrensning av oppgaven***

I planleggingsfasen var jeg inne på tanken om å skrive en oppgave som tok for seg behandlingen av alle de fem nasjonale minoritetene i historieundervisningen. Jeg innså derimot ganske raskt at med den tiden og plassen som står til disposisjon når man skal skrive en masteroppgave, ville det være lite hensiktsmessig å forsøke å behandle og gjøre rede for

alle minoritetene på lik linje i undersøkelsen. Jeg ønsket heller å gå i dybden omkring historien til en av de fem nasjonale minoritetene, og valget falt da på de norske jødene. En av mine antagelser, basert på min egen utdanning og kunnskap jeg har fått gjennom å lese tidligere forskning på denne tematikken, var at det var lite kunnskap og fokus i skolen på de fire andre nasjonale minoritetene; rom, romani, kvener og skogfinner. Jeg fryktet at det å legge hovedfokus på en av disse minoritetene rett og slett ville føre til lite materiale som jeg kunne anvende i drøfting og analyse. Denne ”frykten” var berettiget, ettersom samtlige av informantene som deltok i prosjektet både visste lite om historien til de fire andre nasjonale minoritetene, og svært sjeldent tok denne tematikken opp i undervisning. Fraværet av disse fire minoritetene i undervisningen oppleves allikevel som relevant for oppgavens fokus, og vil dermed også bli tatt opp i oppgavens del 2.

### **1.3 Oppgavens oppbygging og struktur**

Oppgavens hensikt er altså å undersøke hvordan norske jøders historie tematiseres i undervisningen. Jeg har valgt å fokusere på to aspekter ved jødernes historie, hvor det ene dreier seg om innvandring, jødisk liv og kultur i Norge fra ca. 1880-1940 og det andre om 2.verdenskrig og det norske Holocaust, og skjebnen til de norske jødene som alle på en eller annen måte ble rammet av 2.verdenskrig. Det ble raskt klart for meg at informantene sjeldent snakket om, og hadde begrenset kjennskap til innvandring, jødisk liv og kultur i Norge. Det viste seg at før historieundervisningen dreide seg inn på temaet 2.verdenskrig var det rett og slett lite snakk om jødene. Et unntak er ”jødeparagrafen” i 1814, som nesten alle informantene nevner. Dette har ført til at oppgaven i stor grad drøfter undervisning som omhandler jødene under 2.verdenskrig. Dette var noe jeg antok på forhånd, da det er kjent at det er spesielt mange kollektive minner og fortellinger som omhandler denne epoken i norsk historie (Lenz & Risto Nilssen, 2011).

Under følger en kort beskrivelse av hvordan oppgavens kapitler er lagt opp:

**Kapittel 2** gjør rede for bakgrunnsinformasjon som er nødvendig for å forstå oppgavens kontekst.

**Kapittel 3** presenterer den metodiske tilnærmingen for oppgaven. Her vil jeg gjøre rede for de ulike avveiningene og forskningsetiske dilemmaene, samt forklare hvordan forskningsarbeidet ble utført. Kapitlet inneholder i tillegg en presentasjon av de ti informantene som har bidratt med sin kunnskap og perspektiver og dermed muliggjort denne oppgaven. Disse er tildelt fiktive navn.

**Kapittel 4** skisserer det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her presenterer jeg de ulike teoretiske perspektivene og begrepene som vil anvendes for å analysere og drøfte materialet mitt. Her presenteres også tidligere forskning som er relevant for mine undersøkelser.

**Kapittel 5** presenterer og drøfter det jeg har valgt å kalle *betingelser* for undervisningen og *kjennetegn* for undervisningen. Dette vil til sammen danne et slags bakteppe for de kommende analyser og drøftinger i kapittel 6, 7 og 8.

**Kapittel 6** drøfter informantenes praksiser rundt det som kan sies å være utfordrende tematikk knyttet til de norske jødernes historie, blant annet undervisning om det norske Holocaust.

**Kapittel 7** handler om det jeg har valgt å kalle *avstand som didaktisk utfordring*. Ved hjelp av det teoretiske rammeverket for oppgaven, beskriver jeg en avstand som jeg hevder å gjenkjenne i deler av undervisningspraksisen til informantene. Jeg drøfter hvordan avstand skapes gjennom undervisningen, hvilke implikasjoner den kan ha, samt hvordan undervisningen kan bidra til å oppheve avstand.

I **kapittel 8** sammenfatter jeg drøftingene fra de foregående kapitlene og diskuterer den overordnede problemstillingen i lys av disse. I tillegg vil jeg drøfte skolens rolle og veien videre. Avslutningsvis vil jeg drøfte relaterte temaer som en mulighet til videre forskning.

## 2. Bakgrunn og kontekst

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for bakgrunnen og konteksten som ligger til grunn for oppgaven og dens utforming. Drøftingen som kommer i oppgavens del 2 kan sies å være delt inn i to ulike deler, og dermed vil dette kapittelet redegjøre for to hovedtemaer som ligger til grunn for denne. Drøftingen i del 2 vil i første omgang belyse det jeg har valgt å kalle *betingelser for undervisningen*. Betingelsene jeg legger til grunn i denne undersøkelsen handler om hvilke utdanningspolitiske føringer og valg som ligger til grunn for å påvirke lærernes praksiser, deres synspunkt på sin egen kunnskap om tematikken som drøftes, holdninger til og bruken av lærebøker, samt hvordan de beskriver elevenes interesse for tematikken. Dette er faktorer jeg antar påvirker deres undervisningspraksiser i større eller mindre grad. I andre omgang vil drøftingen belyse kjennetegnene ved undervisningen som informantene har beskrevet samt diskutere hva undervisningen skaper hos elevene. Oppgavens hovedspørsmål sikter seg inn på historieundervisning om de norske jødernes historie, og dermed er det relevant å gjøre rede for denne i korte trekk her. Jeg tar utgangspunkt i, og avgrenser historien til jøder i Norge fra 1851-1945. Aller først vil jeg starte kapittelet med å redegjøre for historiefagets rammer og formål.

### 2.1 Historiefagets rammer og formål

Historie har tradisjonelt sett vært et fag hvor oppdraget var å formidle fortiden som allmenngyldig viten, noe som må sies å stå i sterk kontrast til det faget som gjeldende læreplan beskriver i dag. Da historiefaget gjorde sitt inntog i den norske skolen på 1800-tallet skulle faget ta sikte på å både være oppdragende samt bidra til positiv og demokratisk nasjonsbygging (Lorentzen, 2005). Elever skulle tilpasse seg et harmonisk Norge gjennom å tilegne seg fakta fra for eksempel sagatiden (Eikeland, 2013). Man har siden beveget seg et godt stykke vekk fra den tiden hvor faget utelukkende skulle formidle historie som vitenskapelige fakta fra fortiden; den tradisjonelle, rekonstruerende historieundervisningen møter sitt motstykke i den moderne historieundervisningen som beskrives i det overordnede formålet for historiefaget og resten av læreplanen (Syse, 2011), noe jeg vil illustrere i dette delkapittelet.

For å kunne drøfte lærernes undervisningspraksiser i historieundervisning om norske jøder, er det hensiktsmessig å redegjøre for de sentrale utdanningspolitiske føringer og valg som ligger til grunn for å påvirke lærernes praksiser. Jeg har valgt å se på relevante kompetansemål i

læreplanen for historiefaget. Det er læreplanen i historie for VG2 og VG3 studieforbereidende retning som er relevant for mine informanter og undervisningen de beskriver og dermed er det denne jeg har lagt til grunn. I tillegg til kompetansemålene beskriver læreplanen de overordnede målene for historieundervisningen i den delen som kalles *formål*, dermed er denne også relevant å se nærmere på. Til slutt vil jeg kort redegjøre for lærebøker som tekst og deres rolle, ettersom en del av drøftingen vil ta for seg lærernes syn på læremidlene som er tilgjengelig for dem og hvordan de anvender disse i undervisningen om den aktuelle tematikken.

### **2.1.1 Læreplan for historiefaget**

Læreplanen legger de formelle føringene for hva undervisningen i norsk skole skal inneholde (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014b). Røthing (2015) argumenterer for at læreplaner for skolen kan sees på ”som tilbud om, og uttrykk for nasjonal identitet” (s.72). Innholdet i læreplaner kan dermed tolkes som en slags ”oppskrift” på hvordan man ønsker å forme dagens unge og deres syn på seg selv og verden. Læreplanen kan leses som statens beskrivelse av både gjeldende normer og verdier, samt av visjoner som ligger til grunn for den retningen man ønsker at samfunnet skal ta videre (Røthing, 2015).

#### *Læreplan for historie VG2 og VG3*

I læreplanen for historie er det ett mål der jøder nevnes konkret. Det er i kompetansemålet for VG3 som sier at eleven skal kunne ”gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ut i fra dette kompetansemålet som eksplisitt nevner de nasjonale minoritetene er det rimelig å forvente at norske jøder tas opp i historieundervisningen. Selv om det ikke er flere mål som nevner jøder, så har læreplanen slik jeg ser den, flere områder hvor den åpner for at jødernes historie i Norge kan tematiseres, og jeg vil illustrere dette med noen eksempler her. Blant annet heter det at elever skal ”utforske ulike korte historiske fremstillinger av en og samme hendelse og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette målet synes å være relevant for å aktualisere fremstillingen av 2. verdenskrig i Norge, som er preget av at historien om det norske Holocaust tradisjonelt har blitt fortiet og underkommunisert (Bruland, 2017; Fure, 1999). Videre sier et annet mål at elever skal ”drøfte hvordan nasjonalstaten har skapt nasjonal og kulturell samhørighet, men også konflikter og undertrykkelse” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette målet er relevant å aktualisere både i et

fortids- nåtids- og fremtidsperspektiv, og egner seg dermed godt til utvikling av historiebevissthet; her synes det å være relevant å ta opp både ”jødeparagrafen” i grunnloven fra 1814, samtidig som man kan drøfte dens eventuelle betydning for jødene historie i Norge etter 1851. Videre kan undervisningen rundt dette målet åpne for å reflektere over nasjonalstaten historiske betydning for jøder som minoritet i dagens samfunn.

### *Formål for faget*

Innledningen til formål med historiefaget sier at det skal ”bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg”. Videre heter det at elevene skal få innsikt i hvilken betydning demokratiet har hatt for samfunnet vårt, samtidig som kritisk refleksjon og analytisk tenkning fremheves som viktige verktøy. Historiefaget skal gi historisk innsikt med det formål at elevene kan forstå sin egen samtid bedre, samt at de selv er en del av en historisk prosess (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ut i fra disse formålene kan vi si at fokuset på historiebevissthet er et grep som tydeliggjør fagets bevegelse vekk fra den tradisjonelle historieundervisningen som la vekt på redegjørelser av fortiden og historie som vitenskapelig fakta. Undervisningen skal med andre ord oppfordre elevene til å ”tenke historisk”, jf. Körber (2015), i motsetning til å reprodusere kunnskap fra fortiden. Kritisk tenkning vektlegges også som et viktig verktøy, og dermed kan man også forvente at undervisningen bidrar til å utvikle nettopp dette.

### **2.1.3 Lærebøker**

Lærebøker har noen særtrekk i forhold til andre typer tekst. Først og fremst har lærebøkene som mål å overbevise leseren, og skape oppslutning om de perspektivene de presenterer. Bøkene brukes i skolen, som er en normativ arena, og dermed kan de tillegges en annen status og autoritet enn andre typer bøker (Selander & Skjelbred, 2004, ref. I Røthing, 2015, s.73). Som nevnt er det læreplanene som gir de formelle føringene for hva undervisningen i skolen skal inneholde. På grunn av dette er det naturlig at lærebøkene fremstilling forholder seg direkte, og ofte eksplisitt, til kompetansemålene i læreplanen. Samtidig vil lærebokforfattere gjøre sine egne prioriteringer og fortolkninger av kompetansemålene, og dermed er det naturlig at innholdet i ulike lærebøker for historie vektlegger ulike temaer forskjellig (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014a). Hvilket forhold lærere har til lærebøkene spiller også en rolle her. Det er lærere som legger opp undervisningen for sine elever, og om de er

det man kan kalle ”lærebokstyrte” eller ikke, vil ha mye å si for om kunnskapen som formidles i lærebøkene samsvarer med den kunnskapen som formidles av læreren. I en tid hvor oppdaterte og moderne nettressurser synes å bli tatt mer og mer i bruk i skolen, er det interessant å se i hvor stor grad informantene mine lar læreboka styre mye av undervisningen, eller om de benytter seg av andre kilder. I kapittel **4.6 Tidligere forskning**, vil jeg redegjøre for en rapport av Midtbøen mfl. (2014a), hvor de har kartlagt beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i lærebøker for blant annet historie. Jeg vil lene meg på deres analyser av lærebøkene som sier noe om hvordan disse behandler jøder som nasjonal minoritet i Norge, for så å drøfte informantenes utsagn om lærebøkene de bruker, opp mot utsagn om undervisningspraksisene. På denne måten kan jeg drøfte om fremstillingen av jøder i lærebøkene slik Midtbøen mfl. (2014a, 2014b) beskriver den, samsvarer med undervisningen som informantene beskriver.

## **2.2 Forestillinger om jøder**

Før kapittelet beveger seg over til å redegjøre for jøder i Norge, ser jeg det som hensiktsmessig å redegjøre for antisemittistiske forestillinger og tankegods som til ulike tider og på ulike måter har preget jødisk liv. Antisemittismen spilte en betydelig rolle i historiens første industrialiserte masse mord, og selv om de antisemittistiske forestillingene var mindre populære og fremtredende i Norge enn i mange andre europeiske land, må de sies å ha spilt en rolle både i forkant av, og under arrestasjonene og deportasjonene av de norske jødene.

Jeg lener meg på forståelsen og definisjonen av antisemittisme slik den er beskrevet av Helen Feinn (1987), som Bangstad og Døving refererer til i sin bok *Hva er rasisme* (2015). Den lyder slik;

En vedvarende, latent struktur av fiendtlige forestillinger om jøder som kollektiv, manifestert i individer som holdninger, i kulturen som myter, i ideologi, folklore og bilder, og i handling – som sosial eller rettslig diskriminering, politisk mobilisering mot jødene og kollektiv eller statlig vold – hvilket har som resultat og/eller målsetting å distansere, drive bort eller tilintetgjøre jøder fordi de er jøder (Feinn, 1987, ref. I Bangstad & Døving, 2015, s.64).

Jeg argumenterer, i tråd med Bangstad og Døving, for at denne definisjonen viser til det historiske aspektet ved antisemittismen, samtidig som den gjør oss oppmerksom på at den kan spenne fra individers holdninger og innarbeidede myter, og til utarbeidet ideologi og diskriminerende politikk (2015, s.64).



### 2.2.1 Antisemittismens historiske forankring

Selv om begrepet antisemittisme er forholdvis nytt, først presentert av Wilhelm Marr i 1879, strekker fenomenet antisemittisme seg langt tilbake i tid; så tidlig som i det fjerde århundre var det utbredte kristne forestillinger om jøder som løgnere fordi de ikke anerkjente Messias som Guds sønn (Bangstad & Døving, 2015; Eitinger, 1985). Eitinger påpeker at det fra kirkelig og akademisk hold ofte argumenteres for å skille mellom den urkristne og de senere kristne kirker sine motforestillinger mot jødedom som religion, og den mer moderne og generelle antisemittisme med hat mot jøder uavhengig om de er religiøse eller ikke (Eitinger, 1985, s. 9). Allikevel er det bred enighet blant forskere om at antisemittisme som begrep kan benyttes som en betegnelse på en historisk kontinuitet av motforestillinger mot jøder og jødehat. Fremstillinger av antisemittismens historie begynner gjerne med å vise til kampen mellom kristendom og jødedom (Eriksen, Harket & Lorenz, 2005, s. 64). Det finnes utallige forestillinger om ”jøden” som gjennom tidene har bidratt til å bygge opp og validere antisemittismen og dens holdninger. Den tidligste forestillingen som vitner om antisemittisk tankegodt handler om jøder som kristusmordere. Senere har jødene blitt beskyldt for å inneha flere naturgutte, uforanderlige karakteristikk i kraft av sin ”jødiskhet”. Blant annet har jøder blitt portrettert som illojale, pengegriske, kriminelle, konspiratoriske og onde. Disse karakteristikkene har dype historiske røtter og forklaringer, og et sentralt trekk ved antisemittismen er at det til ulike tider har blitt konstruert ulike forklaringer og ”bevis” for å støtte opp under forestillingen som jøder som ”de andre” og jøder som ”fienden”, noe Eriksen, Harket og Lorenz beskriver som *fleksibiliteten* i de antisemittiske jødebildene (2005, s. 9). Et eksempel er den stadig levende stereotypien om den ”pengegriske jøden” som kan spores tilbake til tidligere tiders restriksjoner overfor jøders yrkesmuligheter. I europeisk høymiddelalder fikk ikke jøder lov til å eie jord, og dermed fant noen sin nisje i utlånsvirksomhet. I senere tid og med utvikling av den moderne kapitalismen var det blant flere finansmenn også fremstående jøder, men selv om disse representerte et mindretall ble de få som var rike sett som representanter for jøder generelt (Bangstad & Døving, 2015, s.85). Denne stereotypiske forestillingen er en av de mest velkjente; norske jødiske skolebarn har selv fått høre ”din griske jøde” ropt etter dem i skolegården (Moe & Døving, 2014). I forestillingen om den ”pengegriske jøden”, handler det ikke om at noen jøder har hatt noe med penger å gjøre. Stereotypien bygger på en overføring av ”pengerollen” som en naturgitt kulturell og mental egenskap ved det å være jøde (Bangstad & Døving, 2015, s.85).

### **2.2.2 Apokalyptisk antisemittisme**

Bangstad & Døving (2015) poengterer at fleksibiliteten som beskrives av Eriksen, Harket & Lorenz (2005) snevres inn av den formen for antisemittisme som kanskje er mest kjent; nazistenes rase-baserte antisemittisme som førte til Holocaust og utryddelsen av anslagsvis seks millioner jøder mellom 1939 og 1945. Flere ledende forskere på feltet beskriver også den nazistiske antisemittismen som en *apokalyptisk antisemittisme*; nazistene mente at de befant seg i en eksistenskamp mot det de så på som en jødisk ånd, jødisk verdensmakt og et jødisk blodsfelleskap (Syse, 2016). De hevdet at jødene ikke representerte en egen "ren rase", men "et konglomerat av negative egenskaper, og som gjennom sine konspirasjoner og giftemålspraksis var i ferd med å bli nettopp ren i genetisk forstand, og dermed også en farligere rase" (Bangstad & Døving, 2015, s.73). Begrepet "rase" ble sentralt for tyskernes fremstilling av det de anså som en universell trussel; en eksistenskamp hvor det eneste utfallet som kunne redde den "germanske rase" var utryddelsen av den "jødiske rase" fra Europa (Longerich, 2001, ref. i Syse, 2016). Bangstad & Døving (2015) påpeker at til tross for nazistenes videreføring av tidligere tiders stereotypiske forestillinger om jøder, er det bred enighet blant forskere om at nazismen og Holocaust ikke burde forstås som en naturlig konsekvens av et historisk jødehat. Dette er i tråd med Syse (2016), som påpeker at en slik forenklet forståelse av sammenhengen mellom nazisme og antisemittisme i undervisning om Holocaust vil kunne føre til at nazismen tillegges en form for "historisk legitimitet". Bangstad og Døving argumenterer for å forstå nazismen som kontekst for Holocaust, med antisemittismens historie som en av flere komponenter; til syvende og sist var nazistenes politikk og bruk av den biologiske vitenskapelige rasismen det som ble utslagsgivende for skjebnen til jødene (2015, s.74).

Etter 2.verdenskrig med Holocaust som verdenshistoriens første industrialiserte masse mord ble antisemittisme sterkt diskreditert, men den er fortsatt ikke borte i dagens samfunn. Bangstad & Døving påpeker en generell global økning i antisemittiske utbrudd etter år 2000 sammenlignet med dokumentasjon fra 1970- og 1980-tallet (s.74). De beskriver riktignok ikke hva de legger i "antisemittiske utbrudd", men det er nærliggende å anta at dette gjelder handlinger både i form av hets og diskriminering i tillegg til vold og terror.

### **2.3 Jøder i Norge**

Historien om jøder i Norge er historien om en ytterst liten minoritet, men en minoritet som på tross av storsamfunnets konformitetspress utviklet en særegen norsk-jødisk identitet (Bruland,

2010). Grunnlovsforbudet som nektet jøder adgang til riket ble opphevet i 1851 med blant andre Henrik Wergeland som sterk pådriver. Ettersom grunnlovsforbudet var religiøst forankret, var det mulig for jøder som valgte å konvertere og bosette seg i Norge før opphevingen av forbudet, og dermed *kan* man snakke om jødisk innvandring før 1851, men som Bruland påpeker vil det da være vanskelig å skille mellom personer som omgivelsene muligens kunne oppfatte som jødisk, og personer som faktisk var jøder i religion og kultur og som ønsket å fortsette og være det (2010, s.72). Dermed vil jeg avgrense dette delkapittelet til å redegjøre for jødisk innvandring som fant sted *etter* 1851.

Til tross for sterke advarsler fra motstanderne av endringen i grunnloven, ble ikke Norge ”oversvømt” av jøder de første tiårene etter opphevingen (Banik, 2017a). I folketellingen for 1865 oppga kun 25 personer at de var ”mosaiske trosbekjennere” (Mendelsohn, 1987). Ifølge Mendelsohn (1987) var den første jøden som tok permanent bosted i Oslo sannsynligvis Abraham Vollmann i 1852, som også startet egen forretning i Prinsens gate i Oslo. Vollmann var i tillegg en av to jøder som var med på å sørge for at land ble kjøpt til en jødisk gravlund på Sofienberg i Oslo allerede i 1869.<sup>2</sup> På dette tidspunktet var det svært få jøder som hadde kommet til Norge, og selv i hovedstaden Oslo var det sjeldent at de hadde anledning til å samle en minyan<sup>3</sup>, som er det antall jødiske menn nødvendig for å holde gudstjeneste. Mendelsohn forklarer at selv om det på denne tiden i ikke var noe etablert jødisk samfunn i Oslo, var innkjøp av jord til jødisk gravlund en av forutsetningene for at jøder skulle begynne å bosette seg der for godt. På samme måte hadde etableringen av en jødisk gravlund i København vært den egentlige begynnelsen på et jødisk samfunn der. (Mendelsohn, 1987). Oslo og Trondheim ble de to byene hvor flest jøder kom til å bosette seg, men noen jødiske familier slo seg ned også i andre deler av Norge, blant annet var det mindre jødiske miljøer både i Kristiansund og i Bergen. I dag er det flest jøder i Norge bosatt i Oslo og Trondheim, hvor de to jødiske menighetene også hører til.

---

<sup>2</sup>Den jødiske gravlunden Abraham Vollmann var med på å kjøpe på vegne av Det Jødiske Samfund (senere Det Mosaiske Trossamfund) i 1869 er den eneste delen av Sofienberg gravlund som fortsatt eksisterer i dag. Innen jødedommen er gravplasser evige hvilesteder, og jødisk lov forbyr sletting av graver, noe som ble respektert av Parkvesenet som opprinnelig ønsket å fjerne hele gravlunden.

<sup>3</sup> En minyan må bestå av minst ti jødiske menn som alle har stått bar mitzwa.

### **2.3.1 Innvandring og etablering av jødisk liv i Norge**

I tiden frem til 1875-1880 var den jødiske innvandringen til Norge svært begrenset, og det var i all hovedsak etter 1880 at den virkelig skjøt fart. Den første innvandringen til Norge hadde for det meste vært jøder fra Danmark og Tyskland, mens det nå var øst-europeiske jøder som kom (Mendelsohn, 1987). De øst-europeiske jødene, spesielt fra Baltikum og Polen, ble det som kom til å utgjøre ryggraden til den jødiske minoriteten i Norge (Bruland, 2010, s.74). Grunnen til den store økningen i innvandring skyldtes i stor grad forholdene for jøder i Tsar-Russland. Forfølgelse, pogromer, dårlig økonomiske forhold og trussel om tjenesteplikt i tsarens hær førte til at ca. en tredjedel av den jødiske befolkningen i Tsar-Russland emigrerte (Blüdnikow, 1986, ref. I Bruland, 2010). Jødene som slo seg ned i Norge livnærte seg på forskjellige vis. Omførselshandel var vanlig blant øst-jødene, spesielt fordi de fleste som kom hadde lite kapital og dermed ikke mulighet til å starte forretning. Norge var heller ikke et spesielt attraktivt land med tanke på nødvendighet av arbeidskraft, ettersom vi hadde kommet mye kortere i industrialiseringen sammenliknet med mange andre land (Bruland, 2010). Det var mange av øst-jødene som ønsket seg til for eksempel USA når de flyktet fra Tsar-Russland, men som på grunn av lite midler ikke kunne finansiere en såpass lang reise og dermed endte opp i land som Norge.

Den ”nye” innvandringen førte med seg en viss grad av spenninger innad i det jødiske miljøet. Disse spenningene kom i all hovedsak av ulikheter i syn på religion; jødene fra Danmark og Tyskland var noe mer moderne i sitt syn enn jødene fra Baltikum og Polen. På bakgrunn av dette dannet det seg mellom 1890 og 1905 fem ulike jødiske menigheter i Norge, hvorav tre var kortlivede<sup>4</sup>. Dette viser at organisasjonskraften blant jødene var stor. Det var ikke bare menigheter som skulle organiseres, grunnlaget for jødisk liv var avhengig av flere institusjoner, og innenfor organisasjonslivet var det mindre spenninger og større grad av samarbeid mellom innvandrerne. Rituelle bad som var nødvendig for å overholde talmuds renhetslover ble sørget for, i tillegg var det egne komitéer for rituell mat og egne begravelsselskap. Det ble også dannet flere foreninger som sørget for deltakelse i sosiale fellesskap innad i minoriteten, blant annet Jødisk Ungdomsforening og Mosaisk Kvinneforening (Bruland, 2010, s. 76; Mendelsohn, 1987). De fleste jødene som kom til Norge etter 1880 snakket jiddisch, som er et høytysk språk jødene begynte å bruke i Tyskland i middelalderen. Jødene som ble kastet ut fra Tyskland på denne tiden og drevet lengre øst

---

<sup>4</sup> I dag er det to jødiske menigheter i Norge, henholdsvis Det Mosaiske Trossamfund (DMT) i Oslo og DMT i Trondheim.

mot polske og litauiske områder tok språket med seg dit. Her i Norge ble jiddisch brukt i ustrakt grad av første generasjon av innvandrerne, og særlig i hjemmet. Mange abonnerte på jiddischspråklige aviser og magasiner fra utlandet. Artig er det også at mange leste Ibsen på jiddisch (Bruland, 2010; Mendelsohn, 1987).

Som nevnt innledningsvis greide den jødiske minoriteten, på tross av at den var liten i størrelse, å skape en særegen norsk-jødisk identitet. Dette skyldes flere ting. Blant annet var det en sterk vilje til å holde på det som utgjorde grunnlaget for jødisk liv. Som nevnt ble det opprettet flere jødiske menigheter og organisasjoner, de hadde jødiske gravlunder, rituelle skikker ble holdt i hevd, og det samme ble språk og kultur i hjemmet, og gjennom sosiale felleskap og foreninger. Samtidig som de ønsket å holde på religion og kultur, var integrasjon en sterk norm blant jødene. Øst-jødene som kom hadde flyktet fra voldsomme pogromer og undertrykkelse, og var nok ikke helt sikre på om de kunne føle seg trygge dit de kom, selv om de hadde unnsuppet Tsar-Russland. Selv om grunnlovsforbudet som nektet jøder innreise var opphevet var det fortsatt tendenser til motstand, i tillegg til mer rene antisemittiske holdninger både blant fremstående politikere og andre personer i offentlige stillinger i Norge (Banik, 2017a). Dette førte til at en indre selvjustis blant jødene var vanlig. De visste at dersom én jøde ble omtalt negativt i pressen kunne dette få følger for alle jødene (Bruland, 2010, s.78) Som et eksempel henviser Lorenz (2011) til samtidens jødiske blader, hvor han påpeker at gjentatte oppfordringer til å oppføre seg plettfritt viser at det fantes en frykt blant jødene ”for å forsterke en latent antisemittisme i det norske samfunn” (s.39). Dermed var integrasjon strategien de fleste norske jøder lente seg mot. Banik (2017b) sier blant annet at skigåing ble en måte å vise sin norske tilhørighet på. I tillegg valgte flere å gi barna norske fornavn i tillegg til det jødiske. Jødene som flyktninger kan sies å ha stått i en særstilling; de forlot ikke sine egne hjemland, men bar med seg erfaringen av å være sårbare minoriteter i et storsamfunn som ofte var ekstremt fiendtlige innstilt ovenfor dem. Dermed, sier Bruland, forlot de ikke et hjemland, men dro til et nytt (2010, s.77), og således ble det viktig for dem å passe inn.

### ***2.3.2 Restriksjoner overfor jødisk liv i Norge***

Ifølge Lorenz (2011) kan antisemittisme i Norge i årene 1814-1940 ikke sammenlignes med den man for eksempel kunne finne i samtidens Tsar-Russland eller Tyskland, der det fantes pogromer og etablerte antisemittiske organisasjoner. Samtidig påpeker Lorenz at selv om antisemittismen aldri ble hegemonisk i Norge, var den fortsatt ”nærværende i form av

stereotypier, vitsetegninger, skremselshistorier og fordommer generelt” (2011, s.36). For å få en forståelse av hva det ville si å være jøde i Norge frem til okkupasjonen i 1940, vil jeg kort redegjøre for samfunnets holdninger ovenfor den jødiske minoriteten.

Jeg har allerede nevnt grunnlovsforbudet som nektet jøder innreise, et forbud som først ble opphevet i 1851. Selv om forbudet mot jøder var religiøst forankret, noe som betød at jøder som konverterte hadde mulighet til å få innreise, lå det i tillegg til religion, både økonomiske og politiske forestillinger om jødene til grunn for utestengingen. Det ble sagt om jødene at de var notorisk illojale borgere og at de på grunn av sin jødiske tro konspirerte for å bedra kristne (Lorenz, 2011; Banik, 2017a). Det var ikke før rundt 1830-tallet hvor skjedde en gradvis oppmykning, ved at myndighetene blant annet begynte å praktisere leidebrev for sefardiske jøder, og en offentlig diskusjon om hvorvidt forbudet var riktig fant sted. Forslaget om endring manglet tilstrekkelig flertall hele tre ganger før det endelig ble vedtatt i 1851. Dette sier noe om motviljen som lå til grunn for å gi jødene adgang. Etter 1851 ble Norge dog raskt et av de mer liberale landene i Europa; vi hadde ikke hatt en jødisk befolkning før, og det fantes dermed heller ikke noe antijødisk lovgivning som måtte endres. Dette førte til at jøder i Norge relativt raskt fikk de samme borgerrettighetene som andre ikke-protestantiske borgere (Banik, 2017a). På tross av at jødene hadde samme rettigheter som andre dissenterer<sup>5</sup>, ble de påvirket av at det på 1900-tallet ble stadig strengere restriksjoner for innvandring, blant annet med fremmedloven av 1915. Den var myntet på ”uønsket innvandring” av folkegrupper. Blant annet var myndighetene redde for jøder som arbeidet som omreisende handelsmenn og at disse var spioner for fremmede makter (Johansen, 1984, ref. I Banik 2017a). Videre ble det i 1924 vedtatt en ny statsborgerlov som var tydelig preget av datidens skepsis mot jøder både i Norge og Europa (Banik, 2017a). Som følge av denne loven var jøder den folkegruppen som måtte ha lengst oppholdstid i landet før å få innvilget statsborgerskap. Banik (2017a) skriver at ”som tommelfingerregel måtte jødene ha bodd i Norge i minst tjue år før de kunne få statsborgerskap – dersom deres vandel og evne til å forsørge familien var i orden” (s.118). Videre ble forslag til krav om forbud av schächting<sup>6</sup> ble med jevne mellomrom tatt opp allerede fra 1890-årene før det ble formelt vedtatt ved lov i 1929. Forstanderen i det Mosaiske Trossamfund i Oslo hadde uttalt i 1926 at et slikt forbud etter hans mening ville være

---

<sup>5</sup> Dissenterer var medlemmer av religiøse trossamfund som sto uten for statskirken. En grundigere redegjørelse om dissenterloven og hva det hadde å si for det jødiske samfunnet i Norge kan finnes i Mendelsohn, 1987, *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år*, bind I.

<sup>6</sup> Slaktning av dyr er ifølge jødedommen en rituell handling som kun skal utføres av personer som har fått opplæring i metoden. Bakgrunnen for schächting er kosherreglene som sier at blod ikke skal spises.

ensbetydende med ”overskjæring av hele den jødiske livsnerve” (Bruland, 2010, s.79). I tillegg til lovgiving som i stor grad må sies å ha vært jødefiendtlig, var deler av datidens presse, akademia, samt kultur- og kunstmiljø preget av forestillinger om jøder som hadde en tydelig forankring i antisemittisk tankegods (Lorenz, 2011). Gjennom flere eksempler fra norske aviser og blader viser Lorenz hvordan negative forestillinger om jøder stadig vokste seg sterkere og ble mer fremtredende i det norske samfunnet. Blant annet skrev sjef for Oslo-politiet, Johan Søhr, i Aftenposten desember 1917 om jødene at de var ”sleipe drevne forbrytere som forstaar at gardere sig [...] Det er ikke ”lazzaronjøder” dette, det er jøder av gentlemanstypen, dog naturligvis mede noget visst forlorent over sig” (Lorenz, 2011, s.40). Lien (2015) nyanserer fremstillingen av jøder i norsk offentlighet ved å påpeke at Norge skilte seg ut fra andre europeiske land i samtiden. Antisemittiske forestillinger ble i Norge i all hovedsak koplet til den ”abstrakte jøden”. Der hvor jøder i flere andre europeiske land ble sett på som en indre fiende, ble de i Norge heller betraktet som en ytre fiende, og det ble i flere aviser poengtert under negative fremstillinger om jøder at det selvfølgelig ikke var snakk om ”de hjemlige jødene” eller ”våre norske jøder” (Lien, 2015). Dette underbygger det som er nevnt tidligere; jødene som minoritet greide å skape seg en særegen norsk-jødisk identitet, de integrerte seg i lokalsamfunnene og mange var positive til dem. Samtidig var det tydelige antisemittiske strømninger i samfunnet, og disse må sies å ha spilt en rolle etter hvert som man nærmer seg krigsårene og okkupasjonen, hvor jødene av mange blir definert ut av det norske fellesskapet og nasjonens ”vi”.

### ***2.3.3 Det norske Holocaust***

Den norsk-jødiske befolkningen var som nevnt en ytterst liten minoritet. Av alle europeiske land Tyskland okkuperte i løpet av de første tre årene av krigen hadde Norge den minste jødiske befolkningen I alt ble 772 norske jøder deportert, og 765 ble drept enten i Auschwitz eller i Norge, enten direkte eller indirekte som følge av politikken overfor jødene<sup>7</sup> (Bruland, 2010). Av de deporterte overlevde kun 34 av de norske jødene, noe som vil si at i løpet av krigen ble den norskjødiske befolkningen redusert med mellom 35 og 40 prosent, og rundt 95 prosent av de deporterte jødene ble drept (Kopperud & Levin, 2010).

Ideen om ”den endelige løsningen”, tilintetgjørelsen av Europas jødiske befolkning, var tysk, og det tyske regimet var avgjørende for gjennomføringen. Samtidig hadde Holocaust og

---

<sup>7</sup> Disse tallene er fra databasen *Victims of the Shoah in Norway*, utviklet av Bjarte Bruland, som henvises til i Bruland (2010).

mordet på seks millioner jøder ikke vært mulig uten lokale hjelpere og lokalt initiativ; I Norge ble samarbeid og bistand fra Quisling-regimet og det norske byråkratiet avgjørende for de norske jødernes skjebne (Bruland, 2017). Likevel skriver Bruland at Norge skiller seg ut fra andre land i Europa det er naturlig å sammenligne med. Prosessen fram mot arrestasjonen og deportasjonen av de norske jødene var vesentlig kortere og mer aksjonspreget enn i andre vesteuropeiske land som for eksempel Frankrike og Nederland. I disse landene ble forordninger om hvem som skulle regnes som jøde innført like etter okkupasjonene i 1940. Definisjonen av hvem som var jøde og dermed innenfor offerkretsen ble fulgt opp av ulike forordninger og direktiver som hadde til hensikt å begrense jødernes bevegelsesfrihet og økonomiske muligheter, slik at de gradvis ble skåret av fra resten av samfunnet. I Norge ble jødene først registrert i januar 1942 etter kunngjøringen om J-stemplingen i jødernes legitimasjonsbevis, og arrestasjon og økonomisk tilintetgjørelse ble gjennomført samtidig da jødiske menn ble arrestert etter ordre fra det norske statspolitiet i oktober 1942. Samme dag som mennene ble arrestert ble inndragning av all jødisk eiendom gjennomført ved lov fra Quisling-regimet. I tillegg ble alle jødiske kvinner pålagt meldeplikt (Bruland, 2017).

Etter arrestasjonene begynte de tyske okkupasjonsmyndighetene sammen med det norske statspolitiet forberedelser til deportasjonene. Etter at skipstransport var rekvirert ble aksjoner mot de resterende kvinnene og barna gjennomført raskt. Den 25. og 26. november 1942 var drosjer, lastebiler og busser klare til å transportere jøder både i og utenfor Oslo ned til havna hvor det tyske fangeskipet Donau ventet. 532 norske jøder ble arrestert og fraktet til Stettin med Donau, hvorpå de ble transportert videre til Auschwitz i kuvogner den 1. desember 1942. Der ble flertallet av transporten gasset til døde ved ankomst. Kun unge, arbeidsdyktige menn ble spart. Flere transporter med jøder fra andre deler av Norge, blant annet Bergen, Kristiansund, Tromsø og Narvik nådde ikke frem til Donaus avgang fra Oslo i november 1942. Disse ble internert i Bredtveit fengsel fram til nye transporter ble organisert. I alt ble som tidligere nevnt 772 jøder deportert fra Norge, gjennom større og mindre transporter. Alle aksjonene ble utført av norsk politi. Politimajor Karl A. Martinsen i statspolitiet koordinerte gjennomføringen i samarbeid med sjef for det tyske sikkerhetspolitiet Wilhelm Wagner, og fra hovedkontoret i Oslo gikk det ut ordre til lokale lensmannskontor og politikamre. (Bruland, 2017; Bruland, 2010).

Det var som nevnt svært få av de norske jødene som overlevde Holocaust. I en artikkel fra 2010 skriver Øivind Kopperud og Irene Levin om en studie som tar for seg hvordan den



jødiske minoriteten oppfattet sin egen nasjonalitet under krigen<sup>8</sup>. Kopperud og Levin skriver at ”både under og rett etter krigen ble oppfatningen av deres nasjonalitet satt på prøve” (2010, s. 292). Særlig i forbindelse med rettsoppjøret etter krigen ble oppfatninger knyttet til nasjonal identitet fremtredende. Et eksempel er rettsakene mot den norske politiinspektøren Knut Rød. Her utgjorde spørsmål om nasjonalitet og det å være en ”god nordmann” en del av argumentasjonen. Rød ble frikjent i begge rettsakene mot ham, i tillegg ble han senere gjeninnsatt som førstebetjent for Aker (nå Oslo) politikammer. Under rettsakene ble det blant annet argumentert for at han ikke hadde ”båret seg unasjonalt”. Det ble også konstatert at de få og isolerte bistandshandlingene han hadde utført burde tillegges minimal vekt sammenlignet med det verdifulle motstandsarbeidet han hadde bidratt til (Kopperud & Levin, 2010). Selv om Rød hadde hatt ansvar for både Donau-deportasjonen, samt den siste av de fire deportasjonene, Gotenland-deportasjonen, ble dette altså ansett som ”få og isolerte bistandshandlinger”. Et vitne i rettsaken kunne også gi flere eksempler som han hevdet illustrerte Røds arbeid ”for de gode nordmenn” (Kopperud & Levin, 2010, s.295). Rettsakene mot Knut Rød sier noe om hvordan rettsoppjøret så på jødene og deres tilhørighet i det nasjonale fellesskapet. Men hva tenkte jødene selv? I intervjuene som den nevnte studien baserer seg på, beskriver de overlevende fra Auschwitz at forholdet til fedrelandet Norge var en viktig del av deres krigshistorie. Det var ikke når de fortalte om deres nærmeste og når de ble drept, men minner om hjemlandet som vekket de største følelsesutbruddene. Kopperud og Levin sier at det var flere som brukte 17.mai som referansepunkt i intervjuene. En av informantene hadde snakket om noe trist som hadde skjedd, for så å legge han til: ”Og attpåtil var det 17.mai. det gjorde kontrastene enda sterkere” (2010, s. 298). Følelsen av å være norsk sto sterkt for overlevende som ble intervjuet.

#### ***2.3.4 Fra uønsket folk til status som nasjonal minoritet***

Siden 1999 har jøder hatt status som nasjonal minoritet i Norge. Statusen kom som følge av at Norge ratifiserte Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter av 1995. Statusen ble avgrenset til å gjelde de fem minoritetene som hadde mer enn hundre års historie i Norge, og i dette ligger det også en anerkjennelse om at gruppene har vært med på å forme med norske kulturarven (Lund & Moen, 2010). Med ratifikasjon av rammekonvensjonen

---

<sup>8</sup> Data til denne studien er hentet fra dokumentasjonsarbeid utført i forbindelse med opprettelsen av den permanente utstillingen ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (Kopperud & Levin, 2010).

forpliktet Norge seg til å arbeide for at de nasjonale minoritetenes kulturer, tradisjoner, religioner og språk bevares (Kommunal- og regionaldepartementet, 2000). Meldingen påpeker at det er opp til enkeltindivider innenfor de ulike gruppene å avgjøre om de anser seg selv som en nasjonal minoritet og om de vil benytte seg av rettighetene som konvensjonen gir (Kommunal- og regionaldepartementet, 2000). Tilhørigheten forutsetter ikke noe medlemskap i en organisasjon og registreres heller ikke av myndighetene (Brandal, Døving, & Plesner, 2017). Det foreligger derfor ingen eksakte tall på antall nasjonale minoriteter innenfor de enkelte gruppene. Derimot fører staten oversikt over antall medlemmer innenfor tros- og livssynssamfunn som mottar statsstøtte, og Det Mosaiske Trossamfund var i listen for 2017 registrert med 607 medlemmer i Oslo. På listen heter det også at Jødisk Samfund i Trondheim har 162 medlemmer (Kulturdepartementet, 2017).

Det bør også nevnes at selv om de fem nasjonale minoritetene har visse fellestrekk historisk, har statens ulike politikk overfor gruppene ført til ulikheter og forskjeller mellom dem når det gjelder størrelse, utbredelse, og i hvilken grad de har blitt inkludert i samfunnet (Brandal, mfl., 2017). Offentlig politikk overfor jøder var for eksempel aldri så hard som den som ble ført mot norske rom og romani, hvor blant annet tvangssterilisering, omsorgsovertakelse og streng fornorskingspolitikk var en del av den systematiske diskrimineringen av disse gruppene (Aarset & Lidén, 2017).

## 3. Metode

### 3.1 Metodisk tilnærming

I den tidlige planleggingsfasen vil forskeren bli nødt til å definere ”the fitness of purpose” (Cohen, Morrison, & Manion, 2011), det vil si hva forskningens formål er, og hvordan en skal ta de riktige metodologiske avgjørelsene for å besvare forskningsspørsmålet sitt. Min hensikt med denne oppgaven er som nevnt å undersøke hvordan norske jøder og deres historie tematiseres i historieundervisningen til lærere på videregående. Jeg har valgt å gjøre dette ved å ta i bruk kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer. Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig situasjon (Postholm, 2010). Den bygger på en virkelighetsoppfatning som i all hovedsak går ut på at mennesker selv definerer sin realitet, altså er forskningen subjektiv og ikke objektiv (Cohen mfl., 2011). I fortsettelsen av dette kapitlet vil jeg først drøfter min rolle som forsker, før jeg redegjør for intervju som metode i tillegg til rekruttering og gjennomføring. Jeg vil også presentere informantene som har deltatt i prosjektet. Deretter vil jeg redegjøre for kvalitetskriterier som *gyldighet* og *pålitelighet*. Avslutningsvis vil jeg presentere og reflektere over de etiske retningslinjene jeg har måttet forholde meg til som forsker.

### 3.2 Min rolle som forsker

Kvale og Brinkmann (2015) viser til hvordan en forsker skal være interessert i å forstå sosialene fenomener ut i fra aktørenes egne perspektiver, samt å beskrive verden slik den oppleves av informantene. Forskerens rolle vil være avgjørende for både kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene en treffer i kvalitativ forskning. Videre påpeker Kvale & Brinkmann (2015, s.108) at de etiske beslutningene som tas underveis i stor grad bør være preget av en fortrolighet med etiske retningslinjer og etiske teorier. De etiske kravene vil også omfatte strenge krav til den vitenskapelige kunnskapen som presenteres i undersøkelsen, og forskeren må etterstrebe størst mulig grad av gjennomsiktighet rundt prosedyrene som danner grunnlag for konklusjoner som legges frem (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette kapitlet vil jeg derfor reflektere over hvem jeg er som forsker og hvordan jeg påvirker min egen forskning.

### **3.2.1 Forskerens posisjon**

Det kvalitative forskningsintervjuet kan ikke sees på som en utelukkende åpen og fri dialog mellom likestilte parter, det vil alltid eksistere en for asymmetrisk maktbalanse i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann beskriver faktorer som kan spille inn og føre til et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen; blant annet vil forskeren stort sett sitte alene med makten til å fortolke det informantene sier. Forskeren er også den som bestemmer tema for intervjuet og bestemmer hvilke spørsmål han eller hun ønsker å følge. Det vil være avgjørende for meg som forsker å anerkjenne og reflektere over maktrelasjonene som vil kunne påvirke kunnskapen som produseres, samt hvordan disse skal håndteres på en ansvarlig, etisk måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51-52). Desai & Potter (2006) viser til hvordan forskerens posisjon og rolle som ”insider” eller ”outsider” kan påvirke forskningsprosessen og ha innvirkning på hvilke data man får tilgang til og hvilke resultater man kommer frem til i undersøkelsen. Denne rollen som ”insider” eller ”outsider” kan tolkes på ulike måter (Desai & Potter, 2006). Jeg har tenkt på meg selv som både en type insider og en outsider i dette prosjektet. Jeg ser på meg selv som insider fordi jeg har lærerutdannelse. Samtidig er jeg en slags outsider for informantene mine da jeg ikke har jobbet som lærer, og jeg kommer inn fra utsiden og definerer intervjusituasjonen. Jeg har også reflektert over at alderen min kan være en faktor i intervjuene hvor jeg er mellom tjue og tretti år yngre enn informantene og vi tilhører to forskjellige generasjoner. I begynnelsen av hvert intervju startet jeg med å fortelle litt om meg selv, om bakgrunnen for valg av tematikk og oppgave og om forskningens hensikt. Informantene fortalte meg om sin utdanningsbakgrunn og yrkesliv og om skolen de arbeidet på. Faktorene som spiller inn og gjør meg til en outsider vil gjøre at det kan være hensiktsmessig at jeg lar informantene bli litt bedre kjent med meg. Desai og Potter påpeker at en slags gjensidig nysgjerrighet mellom intervjuer og informanter vil åpne opp for kommunikasjon, læring og utveksling av kunnskap (2006, s.36).

### **3.2.2 Førforståelsen**

I planleggings- og gjennomføringsfasen av dette prosjektet var det avgjørende for meg å være klar over min førforståelse av feltet jeg forsker på. Min bakgrunn er en grunnskolelærerutdanning for 5-10. klasse med fagene engelsk, og kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), i tillegg til ett år på mitt nåværende masterstudium i internasjonal og flerkulturell utdanning. Dette vil si at jeg møter informanter som arbeider med elever (ettersom de er lærere på VGS) og et fag (historie) som formelt er utenfor mitt felt. Når det er sagt, er det hensiktsmessig å nevne at tematikken for denne oppgaven er noe jeg i løpet av

denne masteren har fordypet meg i. Ettersom dette er en master som ikke inngår i en tradisjonell lærerutdanning, kan jeg dermed anta at det er sannsynlig at jeg har noe mer kunnskap om tematikken enn informantene mine. I tillegg til at konkret kunnskap om oppgavens tematikk og fokus kan spille en rolle for intervjuene, har jeg reflektert over at informantenes lange arbeidserfaring vil gi dem et annet perspektiv på skolekonteksten enn det jeg har som helt nyutdannet lærer uten annen erfaring i felten enn praksisperiodene. På bakgrunn av disse faktorene er det nærliggende å tenke at vi kan ha forskjellige førforståelser av feltet jeg undersøker, og dermed vil jeg reflektere over denne førforståelsen og hva den kan bety her.

Når man som forsker skal ut i felten vil man møte både kjent og ukjent materiale med en førforståelse som har bakgrunn i de forestillingene og tankesettet man har fra før. Denne førforståelsen omfatter ikke kun det teoretiske rammeverket, men vil også være påvirket av mer skjulte faktorer som tidligere erfaringer, verdier og holdninger (Gadamer, 1989, ref. i Nilssen, 2012, s.68). En slik førforståelse er viktig, fordi den gir meg et sted å begynne og en retning i forskningen. Samtidig sier Nilssen at man bør være forberedt på at et materiale kan utfordre oss ved å ikke stemme med førforståelsen. Det vil da være viktig å lytte til det materialet kan fortelle, noe som impliserer at jeg må justere og tilpasse min forståelse av materialet (Nilssen, 2012, s.69). Det å være klar over min egen førforståelse og hvordan jeg skal forholde seg til den når jeg arbeider med materialet fra feltarbeid, inngår som en del av det Nilssen (2012, s.139) beskriver som helt nødvendige refleksive prosesser. Det å tenke refleksivt over min egen subjektivitet, informere leseren til enhver tid om valg jeg tar, og på hvilket grunnlag prosjektets analyser er gjennomført, er avgjørende for troverdigheten til meg som forsker.

### **3.3 Semistrukturerte intervjuer**

Ifølge Kvale og Brinkmann er det kvalitative forskningsintervjuet et forsøk på å forstå informantenes dagligliv ut i fra hans eller hennes perspektiv (2015, s.42). Dette gjør at strukturen på forskningsintervjuet ligner på en dagligdags samtale, men at man som intervjuer også vil involvere en bestemt metode og spørreteknikk. Disse metodene og spørreteknikkene vil jeg forklare nærmere her.

I min forskning er jeg opptatt av lærernes subjektive fortellinger om egne opplevelser og praksiser. I tråd med argumentet om at informantene selv definerer sin virkelighet slik de opplever den (Cohen mfl., 2011, s.17), var jeg avhengig av en form for interaksjon med informantene mine. Informantene ble valgt med antagelsen om at de har kunnskap og erfaringer som kan hjelpe meg med å besvare forskningsspørsmålene mine. Basert på disse epistemologiske premissene falt dermed valget mitt på å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. En annen metode innenfor kvalitativ forskning som kunne ha blitt anvendt i tillegg til intervju i denne undersøkelsen, er observasjon. Det kunne ha vært hensiktsmessig å observere lærerne i undervisningssituasjon for å ha muligheten til å gå mer i dybden på problemstillingen, ved at jeg kunne sammenligne funn fra intervjuene med observasjoner. Denne muligheten ble dog vurdert som for tidkrevende ut i fra tidsrammen for dette prosjektet, særlig fordi jeg reiste rundt til informantene mine. De fleste befant seg på Østlandet, og i tillegg hadde jeg noen informanter i Trøndelag, på Vest- og Sørlandet. Det fremsto derfor som vanskelig å få reisene mine til å klaffe med den spesifikke undervisningen jeg ville hatt nytte av å observere, samt ha tid til intervjuer samme dag. Dette var noe som var nødvendig i de fleste tilfeller da jeg ikke hadde midler til å overnatte alle stedene jeg besøkte.

Et forskningsintervju er en samtale der kunnskap konstrueres i samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). Kvale og Brinkmann introduserer ulike former for intervjuer, avhengig av hvor strukturert forskeren ønsker å være og hvilket fokus han eller hun vil ha; deskriptivt eller tolkende, eller om det skal være emosjonelt eller kognitivt fokusert. I mine samtaler med informantene var hensikten å hente inn beskrivelser av deres erfaringer og tanker for så å fortolke betydningen av disse. Derfor passet et semistrukturert format disse intervjuene. Dette skal være en planlagt, men fleksibel samtale hvor intervjuerens hensikt er å innhente beskrivelser av informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015).

### ***3.3.1 Utvalg og rekruttering***

Utvalg av informanter er avgjørende for det datamaterialet man ender opp med, både for kvantitative og kvalitative studier (Cohen, mfl., 2011). Det var derfor helt avgjørende for meg å rekruttere mine informanter strategisk. Flere faktorer spiller inn når det kommer til utvalg av informanter og resultatet av utvalget, og i denne delen av kapittelet vil jeg drøfte noen av disse.

Jeg har tatt i bruk det Cohen mfl. (2011) refererer til som ”purposive sampling”, en strategi ofte brukt i kvalitativ forskning. Som navnet tilsier, blir strategien tatt i bruk for å finne informanter for en spesifikk grunn, altså informanter som oppfyller visse krav som trengs for å samle data som er relevant for problemstillingen min. Til denne undersøkelsen har jeg rekruttert lærere, ettersom fokuset i oppgaven er spesifikt knyttet til læreres erfaringer og praksis rundt undervisning om norske jøders historie. Jeg har valgt informanter som har arbeidet på videregående skole som historielærer i minimum fem år. Jeg mener at det er hensiktsmessig for oppgavens problemstilling at informantene mine oppfyller kravet om minimum fem år med arbeidserfaring, med tanke på at kvaliteten på datamaterialet jeg ender opp med vil være avhengig av gode og fyldige beskrivelser av deres erfaring og praksiser rundt tematikken. Det var også viktig at informantene var historielærere ettersom undersøkelsen avgrenser seg til historiefaget i videregående skole. Avgrensingen til historiefaget kan begrunnes med oppgavens utgangspunkt i det nevnte kompetansemålet for historie som nevner nasjonale minoriteter.

*Spredning* er et poeng i den kvalitative forskningen for å sikre data som er variert og innholdsrik (Cohen mfl., 2011). Jeg oppnådde variasjon ved å rekruttere informanter fra ulike steder i Norge som arbeidet ved skoler av ulik størrelse og med ulike elevsammensetninger. I tillegg fikk jeg informanter med noe ulik utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Cohen mfl. påpeker at datamengden i kvalitativ forskning ikke bør være for stor, ettersom målet i denne type forskning er å få frem fyldige beskrivelser og forståelse av mellommenneskelig dynamikk. Dermed må forskeren unngå såkalt ”data overload” (2011, s.161-162). Jeg argumenterer av den grunn for at ti informanter fordelt på åtte ulike skoler var en passende mengde å intervju.

Repstad (2007) påpeker at et generelt problem ved kvalitative metoder er at forskeren har lett for å få mest informasjon fra de velartikulerte og samarbeidsvillige informantene (Repstad, 2007, s.59). Dette er noe jeg har reflektert over i rekrutteringen, både før jeg startet intervjuene og i etterkant. I begynnelsen tenkte jeg at alle som var villige til å stille opp som informanter muligens måtte sees på som representanter av denne gruppen beskrevet ovenfor. I etterkant har jeg reflektert over at også innenfor utvalget av informanter finnes det de som er ekstra samarbeidsvillige, positive og velartikulerte. Det kan være lett for en forsker å la disse stemmene få mer relevans i arbeidet med analyse og fremlegg av datamaterialet, og kan

dermed skape et inntrykk som kanskje ikke gjenspeiler nyansene i materialet. Dette beskriver Repstad som en eliteskjevhet som det er viktig å være bevisst på under feltarbeidet (Repstad, 2007). Dermed har jeg vært bevisst på å inkludere alle informantenes stemmer for å gi et riktig bilde av materialet mitt.

Rekrutteringen av informanter til oppgaven var utfordrende. Jeg opplevde at med mindre jeg kjente informantene fra før, eller kunne henvise til noen de kjente når jeg tok kontakt, så fikk jeg ikke svar på forespørslene. Dette kan være en indikasjon på at lærerne har liten erfaring eller kjennskap til tematikken jeg presenterer i undersøkelsen, og at de av den grunn føler de ikke har så mye å bidra med. Dette var også noe flere som svarte på forespørselen min gav uttrykk for, både noen av lærerne som takket ja til å være med, og de som avslo. Det kan også være en indikasjon på at de har en travel hverdag som lærere og opplever at ikke kan ta seg tid til å bli intervjuet.

### ***3.3.2 Intervjuguide***

Som nevnt har denne undersøkelsen benyttet seg av semistrukturerte intervjuer. En intervjuguide for disse vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015) inneholde en guide med oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål. Repstad (2007) argumenterer for fleksible intervjuguider som ikke burde brukes slavisk når det kommer til kvalitativ forskning. Guiden bør derimot være preget av tematikk og stikkord, slik at intervjueren blir nødt til å formulere de konkrete utsagnene i den muntlige situasjonen og dermed gi intervjuet et preg av å være en naturlig samtale. En svært detaljert intervjuguide med ferdig formulerte spørsmål som kommer tett, kan være med på å gjøre en allerede passiv svarer enda mer passiv og kort i formuleringene sine (Repstad, 2007, s.78). I intervjuguiden som jeg utarbeidet på forhånd valgte jeg å ha en oversikt over temaene som skulle dekkes, samt forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål under hvert tema. Jeg erfarte at dette hjalp meg med å være fleksibel i intervjusituasjonen, ved at jeg kunne formulere spørsmål som passet naturlig inn i samtalen med hver enkelt informant, men samtidig ha en huskeliste slik at jeg var innom alle temaene jeg hadde planlagt på forhånd. Ulempen med en slik fremgangsmåte kan være at det blir vanskelig for forskeren å sammenligne og kode datamaterialet i ettertid. Et krav til forskeren blir også at han eller hun må mestre kunsten å stille gode oppfølgingsspørsmål dersom det er behov for det. Kvale og Brinkmann (2015, s.170-171) påpeker at gode oppfølgingsspørsmål innebærer aktiv lytting fra forskeren. Min erfaring er at dette krever beslutningsevne fra forskeren som må avgjøre når informanten gir for lite utfyllende svar for å bidra til å svare på



problemstillingen. Dette opplevde jeg som en utfordring i intervjuene, hvor jeg det var stor forskjell på hvor mye informantene hadde å si om forskjellige spørsmål. Min oppgave ble da å stille gode oppfølgingsspørsmål samtidig som jeg ville unngå å ”lede” informantene i svarene sine. Et tiltak jeg benyttet meg av etterhvert som jeg gjennomførte flere og flere intervjuer var å transkribere så snart som mulig etter at vi var ferdige med samtalen. Dette hjalp meg med å gjenkjenne steder hvor jeg burde være bedre forberedt med oppfølgingsspørsmål hvis det ble nødvendig. Dermed kunne jeg bearbeide intervjuene jeg allerede hadde gjennomført fortløpende, samt utnytte dette med å forberede meg til neste intervju.

### **3.3.3 Gjennomføring**

Alle informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 1) med en kort beskrivelse av tema og hensikt med oppgaven, samt retningslinjer for intervjuet. I tillegg laget jeg en revidert versjon av intervjuguiden (se vedlegg 2) med et sammendrag av temaer som ville bli tatt opp og hovedspørsmålene som ville bli stilt. Disse to skrivenne ble sendt ut til alle informantene i god tid før intervjuene fant sted. Jeg gav beskjed om at det var opp til hver enkelt hvor mye de eventuelt ville forberede seg på forhånd ved å se på intervjuguiden.

Hensikten med å sende denne informasjonen til informantene på forhånd var å sørge for at informantene var klar over hva intervjuene skulle dreie seg om og for at de skulle få mulighet til å forberede seg om de ønsket det. Alle fikk informasjon om hvordan intervjuet skulle gjennomføres og hvilken tematikk som ville bli tatt opp, og de ble forsikret om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten at dette ville ha negative konsekvenser for dem. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) oppfatning om at ved å gi informantene fullstendig informasjon om formål og design på forhånd, vil man forhindre at informantene villedes. Ved at informantene får en klar oppfatning av hva intervjuet skal handle om før de begynner å snakke fritt om egne erfaringer og opplevelser, fremstår forskningen som profesjonell og er med på å skape en trygghet hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Min vurdering av intervjuene er at de fleste ble utfyllende og gav meg ”tykke beskrivelser” fordi informantene hadde fått ufullende informasjon på forhånd, men det varierte selvfølgelig hvor mye hver enkelt hadde forberedt seg på forhånd. Jeg understreket også i informasjonsskrivet at det ikke var et krav om at informantene skulle lese spørsmålene på forhånd, men at det var en valgmulighet de hadde. Det kan også være en ulempe å sende ut intervjuguiden, ved at man risikerer at noen av informantene ”pynter” på kunnskapene sine og

dermed ikke gir et riktig bilde av sin egen undervisningspraksis. Jeg valgte bevisst å sende ut intervjuguiden fordi jeg visste at tematikken jeg tar opp beveger seg inn på områder som ikke alle har like god kjennskap til. Som jeg vil vise i kapittel 4.6 indikerer tidligere forskning på tematikken blant annet at den behandles lite i læremidler. Jeg argumenterer dermed for at intervjuene var best tjent med at informantene hadde en viss kjennskap til hva vi skulle snakke om på forhånd. Jeg opplevde at dette var med på å skape en trygghetsfølelse hos dem, og flere av informantene gav uttrykk for at de satte pris på å kunne reflektere over tematikken og sin egen undervisning før intervjuene.

Det bør nevnes at jeg opplevde lite utfyllende svar på spørsmålene som dreide seg om de fire andre nasjonale minoritetene rom, romani, kvener og skogfinner. Som nevnt i innledningen hadde jeg en tanke om å skrive mer om nasjonale minoriteter generelt. Men som leseren vil se i oppgaven så ble det til at vi snakket relativt lite om disse i intervjuene. Dette var en tematikk hvor jeg opplevde det som vanskelig å stille gode oppfølgingsspørsmål uten å lede informantene. Flere av informantene virket å ha lite kjennskap til rom, romani, kvener og skogfinner, og dermed var dette en plass i intervjuet hvor ting ”stoppet” litt opp til tider.

Som nevnt valgte jeg å rekruttere et utvalg med god geografisk spredning. Jeg valgte også å reise til informantene mine for å gjennomføre intervjuene. De fleste befant seg på Østlandet, i tillegg til noen fra Trøndelag, Vestlandet og Sørlandet. Intervjuene ble gjennomført i perioden oktober til november 2017. Fordelen med å reise til informantene er at de befinner seg i kjente omgivelser som er trygge, og at de av den grunn kanskje kan være mer åpne for å snakke fritt om erfaringene sine (Cohen, mfl.,2011). Et alternativ til dette kunne ha vært å gjennomføre intervjuer gjennom Skype eller på telefon. Ifølge Cohen mfl. (2011) kan det være flere fordeler med telefonintervju, blant annet kan det gjøre forskningen mer effektiv. Denne metoden kan like vel ha ulemper; blant annet kan det være vanskeligere å skape en relasjon til informantene, og man risikerer mindre utfyllende og ærlige svar som konsekvens av dette. Jeg ønsket en trygg og fri samtale med informantene mine hvor jeg kunne skape en relasjon til dem, derfor valgte jeg å reise dit de befant seg.

Intervjuene varte fra 25 til 55 minutter og ble gjennomført både under og etter arbeidstid for lærerne. Jeg ba informantene på forhånd om å sette av 60 minutter til intervjuene, for å være sikker på at vi ikke skulle få dårlig tid. Jeg gjennomførte ikke et prøveintervju på forhånd, så det var vanskelig for meg å vite nøyaktig hvor lang tid det ville ta. Det var en fordel at

informantene visste at de skulle sette av en time, ettersom vi da ikke følte at det var noe hastverk i intervjusituasjonen. Cohen mfl. (2011) viser til Field og Morses liste over problemer som kan forhindres i forkant av intervjuet ved å være godt forberedt. Dette gjelder blant annet å kunne hindre støy og avbrytelser fra utsiden (Field & Morse, 1989 i Cohen mfl., 2011, s.423). Dette løste jeg ved å be informantene på forhånd finne et rolig sted hvor vi kunne gjennomføre intervjuene uten avbrytelser. De fleste av intervjuene ble derfor gjennomført på tomme grupperom eller personalrom.

### **3.3.4 Informantene**

Som nevnt tidligere i dette kapittelet har ti informanter deltatt i prosjektet. I denne delen vil jeg presentere dem og den informasjonen jeg anser som relevant for å forstå videre analyser og tolkninger i oppgaven. For dette prosjektets formål og forskningsspørsmål vil utdypende opplysninger om informantene ikke være spesielt relevant, noe som gjenspeiler seg i det som deles om dem. Målet her er å gjøre rede for det leseren trenger å vite samtidig som jeg beskytter informantenes anonymitet på best mulig måte. Jeg har derfor valgt å presentere informantene som en gruppe.

Gruppen med informanter består av ti lærere; sju menn og tre kvinner. Den yngste informanten er en kvinne i starten av trettiårene, mens den eldste er en mann i begynnelsen av syttiårene. Fire av informantene arbeider på små steder og følgelig på skoler med færre elever sammenlignet med de andre informantene, dette er Einar, Frank, Geir og Arne. De seks andre informantene arbeidet i mellomstore eller store byer og på relativt store videregående skoler sammenlignet med de fire andre. Disse er Bjørn, Christian, Daniel, Johanna, Heidi og Ingrid.

Geografisk er informantene spredt og jobber på Vestlandet og Sørlandet, i tillegg har jeg informanter i Trøndelag, Akershus, Oslo og Hedmark. Noen av informantene har en form for tilknytning til hverandre; to av informantene er kollegaer ved samme skole som vet om hverandres deltagelse fordi de ble rekruttert sammen. Jeg har valgt å ikke redegjøre for hvem som er kollegaer i oppgaven, da undersøkelsen min ikke vil drøfte og sammenligne undervisningen på spesifikke skoler, men de ulike informantenes egne erfaringer. Jeg ser dermed ikke noen god grunn til å oppgi hvilke av informantene som arbeider sammen, og dette er samtidig med på å sikre anonymiteten til informantene ytterligere.

Alle informantene er utdannet historielærere. De arbeider på videregående skole, og alle har som nevnt minimum fem år med arbeidserfaring. I oppgaven er hver av informantene tildelt et fiktivt navn som presenteres i tabellen under. Dette er gjort for å sikre anonymiteten til informantene, men også for å tilrettelegge for at leseren skal finne drøftingen oversiktlig og være i stand til å skille de ulike utsagnene fra hverandre. Jeg har valgt å kalle deltagerne i forskningsprosjektet mitt informanter. Når jeg henviser til materialet mitt, bruker jeg både *informantene* eller *lærerne*.

<i>Navn på informantene (fiktive)</i>	<i>Område hvor informantene arbeider</i>
Arne	Vestlandet
Bjørn	Vestlandet
Christian	Akershus
Daniel	Akershus
Einar	Hedmark
Frank	Hedmark
Geir	Hedmark
Heidi	Trøndelag
Ingrid	Sørlandet
Johanna	Oslo

### ***3.3.5 Fra transkripsjon til tekst***

Etterhvert som jeg transkriberte de ti intervjuene fikk jeg en enda sterkere tilknytning til og dypere forståelse av materialet mitt. Deretter startet prosessen med å identifisere seksjoner som kunne danne grunnlag for kategorier i oppgaven. Jeg oppdaget relativt raskt at det temaet lærerne var mest interessert i å dele erfaringer om var undervisning som knyttet seg til 2.verdenskrig. Dermed er det naturlig at dette temaet er fremtredende i drøftingen for oppgavens del 2. Derfor vil leseren se at drøftingen er empirinær; den vektlegger og danner kategorier ut i fra de erfaringene og kunnskapen informantene beskriver, fremfor å dele inn materialet etter de samme kategoriene som intervjuguiden.

### 3.4 Kvalitetskriterier

Innen kvalitativ forskningstradisjon finnes det enkelte forskere som avviser spørsmål om validitet, pålitelighet og generalisering som undertrykkende, positivistiske begreper som hindrer en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s.275). Samtidig er det bred enighet om at kvalitativ forskning i likhet med den kvantitative burde forholde seg til visse kvalitetskriterier for å framstå som troverdig og transparent. Flere forskere har valgt å ta i bruk nye begreper for å drøfte funnenes sannhetsverdi, blant annet argumenterer Kvale og Brinkmann (2015) for at *gyldighet* kan brukes i stedet for *validitet* i kvalitativ forskning, altså noe som viser til hvorvidt jeg som forsker gjennom metodebruk og analyser undersøker det jeg hevder at jeg undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Jeg vil redegjøre for begrepene *gyldighet* og *pålitelighet* her, samt drøfte hvordan disse kan utgjøre kvalitetskriterier for min forskning.

Som nevnt kan gyldigheten i en undersøkelse måles ut ifra hvorvidt oppgaven gjenspeiler det jeg som forsker sier at jeg skal undersøke. Kvale og Brinkmann foreslår videre at gyldigheten kan måles på hvor godt forskningen er planlagt og gjennomført. Jeg har redegjort for gjennomføringen av semistrukturerte intervjuer og vurderinger i forbindelse med valg av informanter er beskrevet nærmere i dette metodekapittelet, og dette vil dermed kunne fungere som en gyldighetskontroll for leseren om hvorvidt datamaterialet svarer på forskningsspørsmålene mine.

Cohen mfl. (2011) hevder at *pålitelighet* kan sees på som samsvar mellom det forskeren registrerer som data og det som faktisk skjer i den naturlige settingen. Det vil si at pålitelighet i kvalitativ forskning vil være å forsikre leseren om at det som blir presentert ikke er en forvrenging av de faktiske forholdene. Pålitelighet i forskningen henger sammen med et mål om å være transparent. Ved å vise til og forklare fremgangsmåte, samt drøfte hvilke faktorer som kan ha påvirket forskningens utfall, kan leseren ta stilling til kvaliteten av undersøkelsene mine på bakgrunn av disse opplysningene (Tjora, 2013).

### 3.5 Forskningsetiske retningslinjer

Jeg som forsker er avhengig av enkeltpersoner som viser godvilje ved å slippe meg inn i livet og hverdagen sin, om enn for en kort stund. Det er derfor en selvfølge at jeg må oppføre meg på en god måte og følge retningslinjene som ligger til grunn for forskning. Ifølge den nasjonale forskningsetiske komite krever den forskningsetiske koden at forskeren skal

respektere informantenes integritet, autonomi, frihet og rett til medbestemmelse (NESH, 2016, s.5). Videre skal informanter ha tilstrekkelig informasjon om forskningens formål, hvem den eventuelt skal publiseres eller formidles til; dette knyttes til såkalt *informert samtykke*, og vil bli redegjort for under neste punkt i kapitlet. Det finnes også juridiske krav knyttet til bruk av informanter som omhandler vern av personlig integritet og personlivets fred. Dette innebærer i praksis at forskningen ikke skal føre til negative konsekvenser for informantene eller deres nære relasjoner. I en kvalitativ studie som denne, hvor intervju anvendes som metode, vil man i mange tilfeller også oppleve å få informasjon om langt flere personer enn dem som står i fokus for studien. I dette spesifikke tilfellet kunne det dreie seg om andre lærerkolleger, skoleledere eller elever. Jeg var derfor nødt til å være oppmerksom på hensynet til en tredjepart som ikke hadde gitt sitt samtykke til å delta, og veie deres eventuelle belastning opp mot prosjektets kritiske funksjon (NESH, 2016, s.13).

### **3.5.1 Informert samtykke**

Informert samtykke fra informantene som deltar i prosjektet sørger for at jeg kan være sikker på at disse deltar frivillig. Informert samtykke fordrer også at de er så godt informert som overhodet mulig om hensikten med forskningen (Nilssen, 2012). Mitt mål som forsker var at de som sa seg villig til å delta i prosjektet skulle være klar over hva det innebar for dem. Ved å gjøre grundig arbeid i planleggingsfasen slik at jeg kunne sende ut et detaljert informasjonsskriv (se vedlegg 1) til informantene i forkant, kunne jeg føle meg trygg på at de som sa seg villige til å delta var i stand til å gi et informert samtykke. I informasjonsskrivet som ble sendt ut til potensielle informanter informerte jeg om hvordan prosjektet skulle gjennomføres, hva hensikten med prosjektet var, hvordan kunnskapen som oppsto som et resultat av intervjuene skulle brukes, og hvem det skal formidles til. Jeg fortalte også kort om meg selv og masterutdanningen jeg tar. I tillegg ble informantene informert om at de alltid skulle ha mulighet til å trekke seg fra deltagelse i prosjektet uten at det skulle føre til noen negative konsekvenser for dem (NESH, 2016).

### **3.5.2 Anonymitet og beskyttelse**

Informantene som deltok i prosjektet ble lovet full konfidensialitet og anonymitet. Dette er med på å skape troverdighet og tillit til forskningen (Cohen mfl., 2011). Løftet om full anonymisering innebærer at jeg ikke skal videreformidle noen informasjon som kan identifisere dem. Derfor er ingen av navnene hverken på informanter, arbeidsplass eller

tettsted/by brukt i oppgaven, eller som navn på dokumenter og lydfiler eller i intervjutranskripsjonene. Alt av dokumentasjon skal også oppbevares på en forsvarlig og sikker måte slik at det ikke skal være risiko for at andre kan få tak i informasjonen. Derfor er alle lydfiler og transkripsjoner oppbevart i passordbeskyttet mappe på en datamaskin som kun jeg har tilgang til. Videre er informantene informert om at alt materiale som omhandler dem i prosjektet, som transkripsjoner, notater og lydfiler vil bli slettet på forsvarlig måte ved prosjektets slutt. Det er verdt å nevne at det å sikre anonymitet kan være mer utfordrende dersom man gjennomfører forskning på mindre steder. Informantene kan da være lettere å identifisere både for kjente og utenforstående (Nilssen, 2012). Dette var noe jeg ble nødt til å ta hensyn til i mitt prosjekt ettersom utvalget mitt var svært spredt og flere av informantene mine arbeidet ved skoler på mindre tettsteder. Grunnen til at jeg har valgt å skrive om område eller fylket der informanten jobber er at det i noen kontekster er avgjørende for det som drøftes, blant annet tilstedeværelse av norske jøder der informantene jobber, i tillegg til at det er forskjeller innad i elevsammensetningene ved de ulike skolene, noe som diskuteres i deler av drøftingen.

## 4. Teoretisk og analytisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere teorier, begreper, perspektiver og annen relevant forskning som vil danne grunnlaget for mine analyser og drøftinger i oppgavens del 2.

### 4.1 Postkoloniale perspektiver

Et av hovedverkene innenfor postkoloniale perspektiver er Edward Saids bok *Orientalismen* fra 1978. Said, palestinskfødt litteraturhistoriker, beskriver i boka det han mener er vestens tradisjoner for å omtale Orienten som grunnleggende forskjellig fra Vesten, og dermed skape forestillingen om at de to var hverandres rake motsetninger. Orienten blir ifølge Said fremstilt på en måte som gjør at Vesten, altså motsetningen, fremstår som utelukkende velutviklet og positiv (Said, 1994, s. 17). Said pekte videre på forbindelsen mellom kunnskap og makt og argumenterte for at Orienten var underlagt Vesten på grunn av vestens ”kunnskap” om Orienten.

Kulturkontrasteringer og verdipolarisering er en realitet i det norske samfunnet; dette gjelder både fortid og nåtid. Et skille mellom ”oss” og ”dem” kommer tydelig til syne i storsamfunnets forhold til minoriteter opp igjennom historien (Brandal mfl., 2017; Lund & Moen, 2010), i tillegg til at det gjenspeiles i dagens offentlige diskurs om innvadrere og flyktninger (Gullestad, 2001; Gullestad, 2002; Gullestad, 2006). Samtidig fremstilles de nordiske landene som vesensforskjellig fra resten av Europa (Hübinette, 2012), og tilskrives grunnleggende og iboende verdier som anti-rasistiske, fredselskende og solidariske (Gullestad, 2006). Den nordiske eksepsjonalismen (Loftdóttir & Jensen, 2012) sammen med den norske selvforståelsen slik Gullestad (2006) beskriver den, aktualiseres gjennom drøfting av undervisning om historien til Norske jøder, og vil være spesielt relevant når undervisning om 2.verdenskrig og ”jødeparagrafen” fra 1841 drøftes. Dermed vil jeg i de to påfølgende delkapitlene **4.1.1** og **4.1.2**, redegjøre for perspektiver innenfor postkolonial teori som retter seg spesifikt mot den nordiske konteksten. Når man drøfter undervisning som dreier seg om en nasjonal minoritets historie melder dette spørsmålet seg; undervises det om ”de andre” eller undervises det ”om oss”? Innlemmes jødene som nasjonal minoritet i et nasjonalt ”vi”? Her vil både perspektivene fra postkolonial teori samt aspekter ved mangfoldskompetanse, slik Røthing (2017) beskriver det, aktualiseres. Jeg vil redegjøre for mangfoldskompetanse i kapittel **4.2**.



#### **4.1.1 Nordisk eksepsjonalisme**

Begrepet nordisk eksepsjonalisme refererer til forestillingen om de nordiske landene som uskyldrene i historisk sammenheng fordi de ikke i særlig grad deltok i kolonisering, imperialisme eller slavehandel (Loftsdóttir & Jensen, 2012). Misoppfattelsen og underkommuniseringen vedrørende denne delen av historien til de nordiske landene har bidratt til et syn på ”oss” selv som uskyldige, anti-aggressive og nøytrale. Dette på tross av at Danmark-Norge var involvert i Napoleonskrigene og slavehandel, og at Sverige hadde flere kolonier, blant annet i det Vest-Indiske hav for å nevne noe (Gullestad, 2006). Fra 1960-tallet og utover ble de nordiske landene blant de ledende pådriverne for dekolonisering og arbeid med anti-rasisme, noe som bidro til å konstruere bildet av Norden som ”fargeblinde” og ikke-rasistiske (Hübinette, 2012, s. 45). Selvsagt kan det argumenteres for at de nordiske landenes involvering i kolonialisme og slavehandel var minimal sammenlignet med andre vestlige land, som for eksempel Storbritannia eller Frankrike. Samtidig er det viktig å anerkjenne Nordens rolle og bidrag i utnyttelsen av andre mennesker basert på rasialiserte forestillinger, og det er dette begrepet nordisk eksepsjonalisme forsøker å gjøre, ved å belyse hvordan Norden har konstruert et bilde av seg selv hvor visse aspekter av historien synes å være usynlig (Loftsdóttir & Jensen, 2012; Gullestad, 2006).

#### **4.1.2 Den norske selvforståelsen – konstruksjonen av en norsk identitet**

Den norske sosialantropologen Marianne Gullestad har bidratt med omfattende forskning på det norske samfunnet i tillegg til å være en stemme i den offentlige debatten hvor hun var særlig opptatt av innvandringspolitikk og den offentlige diskursen der hun blant annet hevdet at beskrivelser av ”andre” kunne tolkes som et forsøk på å bearbeide og opprettholde en forestilling om ”vårt nasjonale fellesskap” (Gullestad, 2001). Som et ledd i begrepet nordisk eksepsjonalisme vil jeg her redegjøre for den spesifikke norske konteksten innefor dette ved hjelp av Gullestad (2006) og det hun refererer til som *den norske selvforståelsen* (s.39-45). Røthing (2015) påpeker at ”Gullestads analyser er omdiskuterte og gir ingen uttømmende beskrivelse av det norske samfunnet” (s.75). Alikevel danner de et relevant bakteppe for mine analyser ettersom dikotomier som ”oss” og ”dem”, nasjonalt fellesskap og fortellinger om fortiden blir undersøkt i historieundervisningen.

Den norske selvforståelsen bygger på mye av det samme som nordisk eksepsjonalisme; det konstruerte norske selvbildet dreier seg om forestillingen om Norge som et lite land uten bånd til imperialisme eller kolonialisme. Det er heller ingen relasjon til nazisme og Tyskland (annet

enn at vi var okkuperte, og dermed ofre), og Norge i dag er et anti-rasistisk land. For majoritetsbefolkningen i Norge er det å potensielt bli utsatt for kun den minste beskyldning om rasistiske motiver eller holdninger forbundet med dyp forlegenhet og skam (Gullestad, 2006), sannsynligvis fordi det fraviker så sterkt fra den norske selvforståelsen vi opererer med. I tillegg finnes det noen sett med verdier som blir omtalt som *norske verdier* (på samme tid omtales de også som universelt *gode*). Gullestad påpeker at disse verdiene sjeldent er definert, men at de som oftest knyttes til ytringsfrihet, demokrati og likestilling (2006,s.41). Jeg mener at det videre i dette kapitlet er hensiktsmessig å redegjøre for *hvordan* den norske selvforståelsen ble konstruert på akkurat denne måten. Ved å etablere en forståelse for hvilke mekanismer som danner grunnlag for fortellingen om ”oss” underbygges oppgavens formål som er å analysere hvordan historieundervisningen tematiserer historien til de norske jødene. Kan konstruksjonen av den norske selvforståelsen bidra til å kaste lys over hvilken historie som tematiseres i dagens historieundervisning? Sagt på en annen måte; hører jødene historie til i nasjonens historie og vårt kollektive minne av fortiden? Disse spørsmålene er blant de som vil bli drøftet i oppgavens del 2.

Gullestad hevder at både forholdet til Danmark og Sverige, samt okkupasjonsårene mellom 1940-1945 er blant de historiske hendelsene som er relevant for å forstå konstruksjonen av norsk, nasjonal identitet slik den viser seg i nåtid. Norge ble ikke en selvstendig nasjon før i 1905. Dette skjedde etter en nesten 100 år lang union med Sverige. Før dette var vi under kongedømmet Danmark i 400 år. Gullestad påpeker at noen oppfatter vårt forhold til Danmark som likt et koloni og koloniherre-forhold, i motsenning til unionen med Sverige hvor vi hadde vår egen grunnlov og storting (2006, s.40). Den norske selvstendigheten ble avbrutt etter kun 35 år da vi ble okkupert av det tyske naziregimet under 2.verdenskrig. Disse historiske hendelsene er blant de som har først til at nasjonalisme har vist seg å være så viktig for Norge. På 1800-tallet var nasjonalisme en sterk kraft i Europa, og Norge som i 1814 endelig hadde blitt frigjort fra den danske kronen var intet unntak. Likhetsidealet sto sterkt, og den harde assimileringspolitikken den norske stat etterhvert førte overfor minoriteter i landet ble spesielt brutal og langvarig (Aas & Vestgården, 2014).

Etter oppløsningen av unionen med Sverige i 1905 gikk det bare 35 år før Norge ble okkupert av Tyskland. I etterkrigstiden var nasjonal gjenoppbygging noe som sto særlig sterkt i de tidligere okkuperte og på andre måter involverte landene. Syse (2011) påpeker at i et slikt scenario passet det godt å avgrense ansvaret og tildele skyld utelukkende til det tyske regimet.

Både i forbindelse med nasjonsbygging på 1800- og tidlig 1900-tallet, samt i etterspillet av krigen, har nasjonalismens innflytelse og sterke påvirkning i stor grad blitt fremstilt som positivt for Norge. Nasjonalisme ble og blir sett på som en frigjørende og demokratiserende kraft (Gullestad, 2006). Dette hevder Gullestad er noe av grunnen til hvorfor det har vært relativt lite debatt rundt nasjonalismens potensielle negative aspekter og konsekvenser her til lands.

En forestilling om at Norge tradisjonelt sett har vært et homogent land er med på å skjule de nasjonale minoritetenes tilstedeværelse og historie i landet, (Kjeldstadli, 2008; Lund & Moen, 2009; Brochmann & Kjeldstadli 2014) og dermed skjules også noen av de mørkeste kapitlene i norsk historie, samtidig som det bidrar til å vedlikeholde det uskyldsrene bildet av Norge. Norsk selvforståelse slik Gullestad (2006) beskriver det, kritiseres for å ignorere flere år hvor undertrykkelse og rasisme var etablert praksis ovenfor minoriteter. En hard assimileringsspolitikk som allerede er nevnt i dette kapitlet innæbar blant annet brutal fornuksningspolitikk ovenfor samiske og kvenske barn i skolen, tvangsbosetting, tvangssterilisering og systematisk undertrykkelse av rom og romanifolket (Aas & Vestgården, 2014; Lund & Moen, 2010). Samtidig har historiker Oddbjørn Fure påpekt Norges forsømmelse og ignorering av vår egen deltakelse i Holocaust (Fure, 1999). Ifølge Aas & Vestgården virker det som om mange stadig liker å dyrke forestillingen om Norge som et lite land i verden; ”lite nok til å ikke kunne holdes ansvarlig for kriger eller undertrykkelse, men stort nok til å kunne ta æren for globale klimatiltak og gjennombrudd i fredsforhandlinger” (2014, s.242).

## **4.2 Mangfoldskompetanse**

I stortingsmeldinger som omhandler skolepolitikk har i de senere årene begrepene ”multikulturell” og ”flerkulturell” blitt erstattet med ordet ”mangfold” (Røthing, 2017; Westrheim, 2014), men som Westrheim påpeker vil det å erstatte ord og begreper gjøre liten nytte dersom ikke innholdet i disse ikke gjøres tydelig. Røthing argumenterer for at bruk av begrepet *mangfold* har klare fordeler fordi ”det inviterer til en mye bredere tilnærming” (2017, s.9). I boken *Mangfoldskompetanse – perspektiver på undervisning i yrkesfag* (2017) som er bygget på empirisk materiale fra intervjuer med elever og lærere i yrkesfaglig utdanning, tar Røthing opp temaer som antisemittisme, rasisme og diskriminering og drøfter for eksempel hvordan undervisning om denne tematikken kan være med på å enten forebygge

eller forsterke stereotyper og fordommer. Der mange forskere innen flerkulturell pedagogikk har satt fokus på elever med minoritetsbakgrunn, hvilke utfordringer de møter på, og hvordan skole og utdanning skal tilpasses for å møte utfordringer knyttet til mangfold (som i tillegg skaper negative konnotasjoner ved å implisere at mangfold automatisk fører med seg utfordringer) (Westrheim & Tolo, 2014), hevder Røthing at en diskusjon om mangfold ikke kan handle om *noen*, men at den må handle om *alle*. Røthing (2017) foreslår at *mangfoldskompetanse* kan bestå av disse tre komponentene: konkret kunnskap, kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver, samt et skjerpet blikk for kompleksitet (s.19). Et ensidig fokus på minoritetsgruppers kjennetegn og behov i undervisning kan bidra til å forsterke stereotyper og andregjøring av de som omtales (2017, s.9). Dermed er det viktig at for eksempel privilegier som majoriteten ofte tar for gitt også utfordres og tematiseres i undervisningen, slik at det åpnes opp for kritisk refleksjon rundt maktforhold og strukturer i samfunnet som kan være diskriminerende ovenfor minoriteter (Røthing, 2017). Mangfoldskompetanse vil dermed aktualiseres i undervisning om jøder ved at majoritetsbefolkningens forhold til disse kan tematiseres på en slik måte at undervisningen påpeker majoritetens privilegier og makt, samt at dette drøftes på en kritisk måte.

### **4.3 Avstand**

Et sentralt begrep i mine funn har vist seg å være *avstand*. Lærerne beskriver dette med henvisning både til seg selv og elevene; avstand i *tid* fordi jødernes historie synes å være noe som kun hører fortiden til og ikke oppleves som særlig relevant i dagens samfunn, avstand til *sted* begrunnet både med fravær av jøder i lokalsamfunnet både i fortid og nåtid, og avstand til *hendelser* fordi historiene som blir tematisert ikke fant sted ”her” (”her” refererer i hovedsak til Norge, men er i noen tilfeller også basert på lokal kontekst innenfor landegrensene). For å kunne drøfte betydningen av avstand og hvordan dette perspektivet påvirker undervisningens innhold og funksjon vil jeg benytte meg av distinksjonen mellom medfølelse (*compassion*) og medynk eller det å synes synd på (*pity*) og hvordan disse to begrepene har potensialet til enten å fremkalle eller å oppheve avstand, som Hannah Arendt beskriver i boken *On Revolution* (1963). Oversettelsen av begrepene tilhører Marianne Gullestad (2007), og jeg lener meg på hennes forståelse av disse, samt hennes fortolkning av Arendt som hun redegjør for i *Misjonsbilder – bidrag til norsk selvforståelse* (2007).

Konteksten for begge disse verkene bør kort nevnes; Arendts *On Revolution* sammenligner den amerikanske og den franske revolusjonen, mens Gullestad i *Misjonsbilder* drøfter norsk misjonsarbeids fremstilling av afrikanere gjennom foto og film.

Ifølge Arendt (1963) er faren med ønsket om å få frem medfølelse at fokuset havner på folk som *kategorier* fremfor *individer*. Dette hevder hun uugåelig ender opp med at man i stedet for å få medfølelse med de som beskrives, føler medynk og synes synd på dem, altså en form for stakkarsliggjøring. Videre hevder Arendt at medfølelse er å ”bli slått av andres lidelse, som om den var smittsom” (1963, ref. i Gullestad, 2007, s.32), og at medfølelse for andre opphever avstand, mens det å synes synd på eller føle medynk, skaper avstand. Ifølge Arendts distinksjon, er medfølelse symmetrisk og involverer solidaritet, mens det å synes synd på er paternalistisk, asymmetrisk og potensielt selvforherligende (Gullestad, 2007, s.33).

Gullestad modererer Arendts distinksjoner noe, og disse modifikasjonene er også nyttige for mine drøftinger. Gullestad stiller spørsmål ved om medfølelse i det hele tatt er mulig på tvers av store kulturforskjeller. For at medfølelse skal kunne oppstå hos mennesker spør hun om det ikke først kreves et visst nivå av kommunikasjon og forståelse mellom dem. Hun argumenterer for å si at ”når kulturforskjellene er store – på grunn av historisk atskillelse eller maktbruk – da er det vanskelig å oppnå medfølelse” (Gullestad, 2007, s. 33). Dette eksemplifiseres i hennes bok med afrikanere som kun kan bli forstått som et enkeltmenneske av publikum i Europa dersom de har en måte å bli kjent med dem og dele deres erfaringer på. Gjennomgående for fremstillingene i norsk misjonarbeid, slik Gullestad fant det, var at misjonærene møtte og ble kjent med menneskene på misjonsmarken som individer, men at de ofte ble presentert for publikum i hjemlandet som stiliserte typer. Begrepet som Gullestad bruker for å tydeliggjøre norsk misjonsarbeids invitasjon til medynk for ”de andre”, er ”de stakkars hedningene”. Her impliserer ordet *stakkars* at det er synd på de som omtales. Dette ordet, påpeker Gullestad, har stått sentralt i fortellingene fra misjonsmarken. Et sterkt ønske om å få frem medfølelse hos mottagerne ender altså ofte opp med at det er synd på ”de andre”, noe som skaper en avstand mellom de det fortelles om og de som hører eller leser om dem (Gullestad, 2007, s. 33). Dersom fortellinger om ”de andre” blir presentert på en slik måte at den ignorerer individualitet og fremmer gruppetenking, vil den altså skape avstand ved at mottakeren kan finne det vanskelig å identifisere seg selv med fortellingen og at den mister det menneskelige aspektet; mottakeren vil inviteres til å synes synd på dem, men ikke til å få medfølelse. Jeg vil hevde at slike fremstillinger kan skape avstand på ett eller flere plan.

Avstanden kan oppleves kulturelt, stedeliggjort eller rett og slett på et menneskelig plan. Jeg vil anvende dette perspektivet til å undersøke hvilken funksjon undervisningen om norske jøder har for elevene, og hva den skaper hos dem.

#### **4.3.1 Grievable lives: hvilke liv er verdt å sørge over?**

Judith Butler, amerikansk filosof og kjønnsforsker, skriver i boken *Frames of War: When is life Grievable?* (2009) om hvordan krig og konflikter fremstilles på en måte som gjør at menneskeliv rangeres. Hun påpeker hvordan noen befolkningers lidelser får stor oppmerksomhet, mens andres fremstår som akseptable, fordi de aldri har blitt oppfattet som ”faktisk levende” (Butler, 2009). Bakteppet for Butlers analyser er krigene i Irak, hvor hun argumenterer for at amerikanske medier har spilt en stor rolle i den moderne krigføringen ved å fremstille irakiske og muslimske liv som mindre verdt å sørge over enn amerikanske. Slik viser Butler hvordan liv som ikke passer inn i vestlige normer og definisjonen av det å være menneskelig, ender opp med å bli ”forlatt”. Selv om disse livene ikke nødvendigvis ender opp med å gå tapt, hevder hun, blir de ofte offer for ødeleggelse. Butler diskuterer i boken også hvilke faktorer som avgjør hvorvidt et liv er *recognizable*. Dette oversetter jeg til norsk som *gjenkjennelig*. Ifølge Butler er gjenkjennelighet avgjørende for om et liv anerkjennes som verdt å sørge over (om det er *grievable*) eller ikke, og her er det et vestlig hegemoni som leverer premissene for fortolkning av livene det dreier seg om. Utgangspunktet er forestillingen om at Vesten har en progressiv historie som posisjonerer den til å diktere det Butler kaller ”the paradigmatic principles of the human”. Hun forklarer nærmere hva beskrivelsen av disse prinsippene innebærer: “[...] of the humans who are worth valuing, whose lives are worth safeguarding, whose lives are precarious, and, when lost, are worth public grieving” (2009, s. 125). Hvilke liv som er verdt beskyttelse, å bevare og sørge over dersom de går tapt, determineres altså av vestlige paradigmer om hva det vil si å leve ”riktig”. Mennesker og grupper som anses å stå utenfor de sosiale og kulturelle rammene pålagt og håndhevet av dominerende vestlig tankegods, blir sett på som liv som er mindre verdt å sørge over enn mennesker som lever innenfor de konforme, vestlige normene (Butler, 2009). Dette er noe Butler hevder kommer tydelig til syne, spesielt i media, i tider med krig og konflikt. Dog er det ikke kun i krigstid hvor denne inndelingen gjør seg gjeldene. Butler beskriver det også som dyperegående strukturelle problemer som også rammer mennesker i dagliglivet. Som nevnt innledningsvis problematiserer ikke Butler kun liv som *faktisk* har gått tapt. Hun anvender også ordet *grievable* (som jeg på norsk oversetter til ”verdt å sørge over”) om mennesker som fortsatt er i live, men som av den grunnen at de ikke lever innenfor aksepterte,

vestlige normer, er ansett som ”tapte” eller ”forlatte”. Dette kan være mennesker som blir utsatt for rasisme, eller diskriminering på bakgrunn av kjønn, seksuell legning eller religion, og som samfunnet ikke anser som verdt å sørge over (grievable) fordi de ikke opplever tilstrekkelig gjenkjennelighet (recognizability) ovenfor disse menneskene.

#### **4.3.2 Likhetens grenser**

I kapittelet *Likhetens grenser* i boken *Likhetens paradokser* (2001), skrev Gullestad om en likhetslogikk som syntes å være rådende spesielt i Norge og de nordiske landene forøvrig. Likhetslogikken baserer seg på tanken om at man for å være likeverdige, også må oppfattes som like. Gullestad argumenterer for at det hun kaller likhetens grenser er ”skillegrenser og maktforhold som kravet om likhet ofte både forutsetter og vedlikeholder” (s. 37). Disse grensene, hevder hun, er med på å prege hvordan ”majoriteten” i Norge forestiller seg det nasjonale fellesskapet og dermed også setter grenser ovenfor det eller de som oppfattes å ikke høre til. Gullestad skrev dette kapittelet i 2001, og på det tidspunktet hevdet hun at

de siste ti- tyve årene helt umerkelig har skjedd en forsterkning av nasjonal identitet basert på avstamning og felles kultur ... «Innvandrerne» blir i økende grad sett på som mennesker som ikke «hører til», fordi de ikke oppfattes som «lik oss».

Dette sitatet må sees i lys av den konteksten Gullestad forsket i på dette tidspunktet, som i all hovedsak rettet blikket på nyere innvandring til Norge og hvordan majoritetssamfunnet forholdt seg til dette. Samtidig ligger det en anerkjennelse i bruken av ordet ”forsterkning”. Jeg tolker det dithen at hun med denne formuleringen anerkjenner at fokus på nasjonal identitet basert på avstamning og felles kultur er noe som ligger latent hos majoritetssamfunnet i Norge, forankret i blant annet grunnloven fra 1814 som nektet jødene adgang. Jeg argumenterer for at likhetstankegangen i Norge, som Gullestad beskriver i *Likhetens grenser*, kan være interessant å se på i lys av Butler (2009), og hennes spørsmål om hvorvidt det finnes liv som er verdt å sørge over (grievable) og andre som ikke er det. Kan en oppfatning om at likeverd forutsetter likhet (Gullestad, 2001), det Butler (2009) henviser til som gjenkjennelighet (recognizability), føre til at det i Norge har vært, og er mennesker som ikke ”blir sørget over”? Ut i fra mitt empiriske grunnlag vil jeg undersøke om historieundervisningen om norske jøder kan si noe om hvilke liv (grupper i Norge) som blir sørget over, og om en likhetslogikk påvirker valg om hva som tematiseres i undervisningen. Samtidig vil jeg drøfte hvilken funksjon tanken om *likhet* kan ha i undervisning.

### **4.3.3 Affektiv teori**

Gjennom perspektiver fra affektiv teori vil jeg argumentere for at det kan være aspekter av undervisningen om norske jøder som kan knyttes opp mot følelser. I affektiv teori er fokuset blant annet på hvordan følelser knyttes til kollektive forestillinger (Ahmed, 2000). Disse følelsene kan igjen være med på å skape tilhørighet og identifikasjon til forestilte fellesskap (Anderson, 1991). Dette aktualiseres i min oppgave gjennom et forestilt fellesskap i nasjonens ”vi”. Jeg vil for det første undersøke om den emosjonelle tilknytningen til forestillingen av dette ”vi”-et er synlig i informantenes beskrivelser av undervisningen. Deretter vil jeg drøfte hva informantenes undervisningen kan si om hvem ”vi” er; hvem inkluderes i den nasjonale fortellingen?

### **4.4 Kollektiv erindring**

Begrepet *kollektiv erindring* eller *kollektivtradisjon* viser til den kunnskap, erfaring og minner som et samfunn og dets enkeltindivider har om fortiden. Denne kunnskapen både skapes og formes av sosiale forhold (Eriksen, 1995, s.14). Kunnskapen finnes innenfor ulike felt i samfunnet; den kollektive erindringen gjenspeiles både i vitenskapelig forskning og akademia, i populærkultur gjennom historiske filmer og bøker, samt i aviser, kunst og historiske minnesteder. Gjennom ulike former for sosial samhandling blir kunnskapen, minnene og erfaringene skapt og opprettholdt, samtidig som den kan forhandles om og endres på. Nettopp fordi den kollektive erindringen ikke kun refererer til det som *har skjedd*, men samtidig må sees på som uttrykk for en kulturell fortolkningsprosess, kan den forhandles om og endre seg over tid. På denne måten påpeker Eriksen (1995) at en kollektiv erindring strekker seg utover det individuelle, og setter seg inn i en større sammenheng. En kollektiv erindring er ofte produktet av de historiske tolkningene som blir gjort på grunnlag av hva som anses som minneverdig innenfor en kultur eller en nasjon. Den inneholder aspekter ved fortiden som ”vi” er stolte av og ønsker å fremheve (Lenz, 2008, s. 9). Man kan derfor hevde at den kollektive erindringen knytter seg nært opp mot en nasjonal identitet og hva ”vi” føler er viktig for oss og identifisere oss med. Slik velger man ut elementer som man ønsker å presentere for utenforstående som del av sin identitet, og derfor handler heller ikke den kollektive erindringen kun om en reproduksjon av minner, men også om en konstruksjon av identitet og nasjonalfølelse (Kjeldstadli, 1992).



Historiker Synne Corell har i boken *Krigens ettertid* (2010) skrevet om et patriotisk narrativ som hun hevder er en passende beskrivelse for historien som ble skrevet og fortalt etter 2.verdenskrig. Hun har analysert tre historieverk som alle hadde som mål å formidle kunnskap om krigsårene:

Framstillingene angår ikke bare den politiske enheten Norge, men også forestillingen om hva det norske "folk" og den norske "nasjon" er, og hva som knytter innbyggerne i Norge sammen på tvers av tid og rom. Tekstene inngår dermed i et større erindringsarbeid i det norske etterkrigssamfunnet (Corell, 2010, s.212)

Corell fant også at i fortellingene fra etterkrigstiden var det vanskelig å gi plass til norske politifolk som arresterende subjekter og norske jøder som arresterte ofre innenfor et nasjonalt og patriotisk narrativ. I oppgavens del 2 vil jeg drøfte hvorvidt informantenes fortellinger fra undervisningen kan sies å være påvirket av et patriotisk narrativ slik Corell beskriver det, eller om den forsøker å åpne opp for kritisk refleksjon rundt maktforhold (Røthing, 2017) og formidling av historisk kunnskap (Lenz & Risto Nilssen, 2011).

#### **4.5 Historiebevissthet**

I den gjeldene læreplanen for norsk skole, Kunnskapsløftet, heter det som nevnt tidligere i historiefagets formålsbeskrivelse at det skal "bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg" (Utdanningsdirektoratet, 2006). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for begrepet *historiebevissthet* for å senere kunne analysere og drøfte i hvilken grad lærernes undervisning er med på å utvikle historiebevissthet hos elevene. Joron Phil argumenterer blant annet for at historisk kunnskap og bevissthet om overgrep mot etniske minoriteter som har funnet sted i fortiden kan bidra til å øke handlingskompetanse i møte med nye etniske minoriteter i fremtiden. Hun hevder videre at utvikling av en slik bevissthet om fortidens hendelser og grunnlaget for disse, kan gi en slags *beredskap* til "å bedømme om overgrep hjemsøker dagens praksis i forhold til etniske minoriteter i en transformert form" (Phil, 2002, s. 145).

Historiebevissthet handler om den enkeltes forhold til fortiden, i et samtids- og fremtidsperspektiv. Dette forholdet manifesterer seg gjennom sosiale og kommunikative prosesser hvor kulturelt etablerte fortellinger og fortolkninger formidles (Lenz, 2008).

Historiebevissthet er et begrep først utviklet av vesttyske historikere og historiedidaktikere på 1970-tallet. Professor Karl-Ernst Jeismann var blant de som satte fokus på og la grunnlaget for debatten som handlet om historieundervisning og hvilke mål den skulle ha, og siden har filosof og historiker Jörn Rüsen videreført mye av dette arbeidet (Bøe, 2002). Ifølge Bøe (2002, s.23) var det flere grunner til at begrepet historiebevissthet ble introdusert. Hovedargumentet var et behov for at historiefaget burde ta stilling til de viktige verdispørsmålene i samfunnet. Den tyske professoren Andreas Körber hevder at skiftet i historiefaget betød at det ikke lenger handlet om å fostre gamle oppfatninger og å presentere historie som en rekonstruksjon, men om å legge til rette for at elevene skulle *tenke historisk* på egen hånd, og dermed bli i stand til å reflektere over og avklare sin personlige såvel som sin kollektive, historiske identitet (Körber, 2015, s.4) Körber arumenterer videre for at historiebevissthet som et grunnleggende begrep innen historiedidaktikk sørget for et skifte vekk fra historiefaget som et verktøy for politisk og sosialt samhold der hvor statenes egeninteresse ble hovedfokus, til et verktøy for hver enkelt til å orientere seg omkring hendelser og handlinger som frigjorte medlemmer av et samfunn (Körber, 2015).

Det å opprette et forhold til fortiden kan beskrives som en konstruksjonsprosess som foregår hele tiden; dette gjelder både for vårt eget biografiske minne, i tillegg til våre forestillinger om ”den store historien”. Selv om historiebevissthet er noe som foregår på et individnivå og som knyttes til subjektivitet og identitet, er den også preget av kulturelle og sosiale føringer; i prosessen med å skape forbindelser mellom fortid, fremtid og samtid vil sosiale konvensjoner og dominerende kulturelle mønster spille en rolle (Lenz & Risto Nilssen, 2011, s. 18-19). Altså vil individers sosiale og kulturelle virkelighet være avgjørende for hvordan personen orienterer seg i sin egen samtid, men også hvordan man forholder seg til fortiden og fremtiden. Dermed kan man si at begrepet historiebevissthet inneholder en tidsdimensjon, og at det kan forklares som *forholdet mellom fortidsforståelse, nåtidsoppfatning og fremtidsforventninger*. Graden av bevissthet henger sammen med vår refleksjon og hvordan vi selv oppfatter historie, det være seg i fortid, fremtid eller samtid. Alle *har* historiebevissthet, men ettersom den konstrueres og skapes på individnivå er graden av historiebevissthet individuell fordi vi reflekterer ulikt omkring historie og dens betydning for oss (Ohman Nielsen, 2004).

Tanken om å ta i bruk historiebevissthet i historiefaget på skolen har som mål å øke innsikten inn i disse prosessene som knytter vår egen fortid til identitet og tanker om hvor vi kommer fra, hvem vi er og hvordan vi ble slik. Lenz & Risto Nilsen hevder at ”det som gjelder oss selv, kan vi også anvende i forhold til andre” (2011, s.19). De argumenterer for at historieformidling som tar utgangspunkt i å utvikle historiebevissthet både kan øke empati og refleksjonsnivået hos elevene. Med et slikt perspektiv på historieundervisningen vil man åpne for muligheten til å reflektere rundt hvordan seg selv og andre har blitt til de man er i dag, som igjen kan bidra til å unngå essensialiserende forestillinger om ”de andre” (Lenz & Risto Nilssen, 2011). Jeg vil i oppgavens del 2 drøfte hvorvidt undervisningen til mine informanter kan sies å være med på å utvikle historiebevissthet hos elevene, eller om den bidrar til å forsterke essensialiserende forestillinger om jøder som ”de andre”.

Dersom lærerne anvender undervisningen til å utvikle historisk bevissthet hos elevene vil man kunne bidra til å hjelpe dem med å avklare egne verdspørsmål ved å kople fortiden til deres nåtid og virkelighet. For få en forståelse av hvordan man kan operasjonalisere begrepet på denne måten, kan vi gå tilbake til kompetansemålet jeg tar utgangspunkt i for oppgaven; elevene skal ”kunne gjøre rede for den norske nasjonalstatens politikk overfor urfolk, nasjonale og etniske minoriteter på 1800- og 1900-tallet, og diskutere noen konsekvenser av denne politikken” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kunnskapselementet i dette målet dreier seg om å få en forståelse for nasjonalstatens politikk i et historisk perspektiv, både politisk og sosialt. Det er nettopp for å skape denne forståelsen at historisk bevissthet får en funksjon. I denne sammenhengen vil det være naturlig at undervisningen tar for seg blant annet de ulike minoritetenes tilhørighet til samfunnet og nasjonalstatens undertrykkelse av dem. Hvis kunnskapen om disse fenomenene kan settes i sammenheng med elevenes egen virkelighet slik at de kan reflektere over sin egen forståelse av begrepene undertrykkelse og tilhørighet og hva dette betyr for dem, vil de utvikle sin historiebevissthet. Ved å kople de større perspektivene fra historien til noe som er aktuelt i dagens samfunn (et eksempel kan være forfølgelsen av Rohingyafolket i Myanmar) vil elevene kunne oppnå en større forståelse for implikasjonene og konsekvensene slike hendelser kan få. Ved å praktisere historieundervisning på denne måten kan man, jf. Phil (2002), bidra til å skape en slags beredskap ved at den åpner opp for å bedømme dagens praksiser i lys av fortiden.

## 4.6 Tidligere forskning

Her vil jeg presentere tidligere forskning som har relevans for min oppgave. Dette er forskning som har vært nyttig for meg både i forkant og underveis i arbeidet. I tillegg til å anvende mitt eget materiale har jeg kunnet trekke veksler på kunnskap om tematikken allerede undersøkt og beskrevet av andre før meg, noe jeg mener bidrar til en bredere drøfting av mitt materiale.

### 4.6.1 Holdninger til jøder i Norge i dag

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret) har gjennom flere år utført ulike befolkningsstudier hvor de blant annet har kartlagt befolkningens holdninger til jøder, og undersøkt utbredelsen av antisemittiske forestillinger og tankegods (Hoffman, Kopperud, & Moe, 2012). Den seneste rapporten, *Holdninger til jøder og muslimer i Norge i 2017*, ble som det fremkommer av navnet utgitt i 2017. Denne rapporten redegjør for en studie som undersøker befolkningens holdninger til jøder og muslimer. I tillegg består rapporten av en egen undersøkelse blant jøder og muslimer. Denne minoritetsundersøkelsen dekker de samme temaene som befolkningsundersøkelsen, men går i dybden på minoritetenes egne erfaringer med å leve i Norge (Hoffman & Moe, 2017). Det vil være funnene som sier noe om holdninger til jøder som er interessant for denne oppgaven, og dermed vil jeg kort redegjøre for disse her. Jeg vil påpeke at jeg av plasshensyn ikke kan gå i dybden på funnene, men kun gi en generell oversikt, dermed kommer ikke alle nyansene i funnene frem.

#### *Befolkningens holdninger overfor jøder*

Resultatene av befolkningsundersøkelsen viser at det finnes stereotypiske forestillinger om jøder i det norske samfunnet, men at disse er mindre utbredt sammenlignet med den forrige undersøkelsen gjort i 2011. Samlet sett har altså andelen i befolkningen med utpregede fordommer mot jøder gått ned. Samtidig som den generelle utviklingen er positiv, peker forfatterne av rapporten på at funnene viser at holdninger til jøder blir påvirket (og tilspisset) av holdninger til Israel og Midtøsten-konflikten (Hoffman & Moe, 2017).

#### *Muslimers holdninger overfor jøder*

Jeg finner det relevant å belyse rapportens funn når det gjelder muslimers holdninger mot jøder, da spørsmålet om muslimer er ”mer antisemittiske” enn andre nordmenn har blitt mye diskutert i norsk media (Hoffman & Moe, 2017). Det har blant annet vært flere medieoppslag

som omhandler trakassering av jødiske barn ved skoler i Oslo, og om jødehat blant elever med muslimsk bakgrunn (Eidsvåg mfl., 2011). Rapporten fra HL-senteret viser at muslimer skiller seg ut fra resten av befolkningen når det gjelder antisemittiske holdninger og støtte til negative påstander om jøder. Blant annet mener 42% i det muslimske utvalget at ”jøder har for stor innflytelse over internasjonal økonomi” (Hoffman & Moe, 2017). Samtidig er det hensiktsmessig å nevne at i likhet med befolkningen forøvrig, finnes negative holdninger til jøder hyppigere blant eldre muslimer, og blant menn.

#### *Jøders egne opplevelser med diskriminering*

Selv om resultatet fra befolkningsundersøkelsen viser at andelen med utpregede fordommer mot jøder har gått ned, viser tall fra minoritetsundersøkelsen at på tross av dette, sier 75% av jødene at de synes fordommer mot sin egen gruppe har blitt mer utbredt de siste fem årene. To av tre av jødene har også oppgitt at de unngår å vise sin religiøsitet fordi de er redde for negative holdninger (Hoffman & Moe, 2017).

#### **4.6.2 Etniske og religiøse minoriteter i læremidler**

I 2014 skrev Arnfinn H. Midtbøen, Julia Orupabo og Åse Røthing en rapport på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. I rapporten kartlegger de beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler for både ungdomstrinnet og videregående skole. I arbeidet med kartleggingen la de særlig vekt på hvordan temaer som antisemittisme, fremmedfrykt, rasisme, ekstremisme og radikaliseringsprosesser blir behandlet i læremidlene (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014a, Midtbøen, Orupabo & Røthing, 2014b). Kartleggingen besto i systematiske søk etter nøkkelord, samt en kvalitativ analyse av hvordan de ulike temaene er beskrevet. Gjennom søk på nøkkelord kunne Midtbøen mfl. (2014a) finne at i historiebøkene for videregående opplæring er nasjonale minoriteter nevnt 65 ganger, mens nøkkelordene jøde/jødisk nevnes 795 ganger<sup>9</sup>. To av funnene fra rapporten peker seg ut som spesielt relevante for min oppgave. For det første, er det i følge Midtbøen mfl. (2014a, 2014b) store forskjeller i hvor stor oppmerksomhet og plass som tildeles de ulike minoritetene i læremidler. De fant at mens samer omtales svært ofte, står det betraktelig mindre om de andre minoritetsgruppene. I følge Midtbøen mfl. kan en årsaksforklaring være det Brochmann (2002) kaller et ”minoritetsmessig hierarki” i Norge. Brochmann argumenterer for at

---

<sup>9</sup> Tallene er et resultat av søk etter nøkkelbegreper i 10 trykte læremidler for historiefaget i videregående opplæring. For en oversikt over hvilke læremidler som inkludert, og fullstendig resultat av søket på alle nøkkelbegreper i historiebøkene, se henholdsvis *tabell 12*, s.142-143, og *tabell 15*, s.145 i Midtbøen mfl. (2014a).

minoritetspolitikken i Norge langt på vei plasserer seg innenfor den kanadiske filosofen Will Kymlickas beskrivelser av et rettighetshierarki for minoriteter: Kymlickas hovedargumenter baserer seg på et skille mellom nasjonsbyggende minoriteter (nasjonale minoriteter), og innvandrere (etniske minoriteter). Nasjonale minoriteter bør i følge Kymlicka tildeles spesielle rettigheter for å kunne bevare og utvikle minoritetsspråk, kultur og tradisjon. Innvandrere, som i hovedprinsipp har valgt å forlate sin egen kultur, bør tildeles det han kaller ”polyetniske” rettigheter. Disse rettighetene er ikke forankret i et formelt lovverk, slik som hos de nasjonale minoritetene, men går i hovedsak ut på at innvandrere gis tilrettelegginger, som for eksempel unntak for åpningstidsbestemmelser for muslimer, eller retten til å ikke bære motorsykkelhjelm for sikkerhet. I tillegg burde majoritetsamfunnet legge til rette for at innvandrere integreres på best mulig måte, blant annet gjennom å få tilgang til språkopplæring og at staten sørger for arbeid mot fordommer og diskriminering (Brochmann, 2002, s.42-43).

Det andre funnet som også er svært relevant for denne oppgaven var at søk på nøkkelordene *jøde/jødisk* i likhet med *same/samisk* fikk mange treff i søket, men i følge Midtbøen mfl. nevnes jødene hovedsaklig i forbindelse med ”jødeparagrafen” i grunnloven fra 1814 og nazistenes jødeutryddelser under 2.verdenskrig. Den kvalitative analysen av hvordan jødene omtales, viser at de sjeldent blir tematisert som minoritetsgruppe i Norge i dag. (2014a, s.43).

Et annet interessant funn fra rapporten er at forskerne påpeker at læremidlene gir inntrykk av at overgrep mot minoriteter er noe som tilhører fortiden. I historiebøkene fant de for eksempel at det var mye fokus på statens overgrep mot samer og nasjonale minoriteter. Samtidig ender forsøk fra lærebøkene på å redegjøre for disse og skape refleksjon hos elevene, ofte med at overgrep og diskriminering blir fremstilt som problemer minoritetene ikke lenger møter på i dagens samfunn; det er noe ”vi er ferdig med” (Midtbøen mfl., 2014a, s.10). De påpeker videre at selv om dagens situasjonen for minoriteter i Norge er vesentlig bedre enn under tiden med forfølgingspolitikk, er det viktig at elever ikke får inntrykk av at dette betyr at de ikke kan stå overfor utfordringer i dagens samfunn. Både rapporten til Midtbøen mfl. (2014a, 2014b) og en artikkel av Røthing (2015) som diskuterer rasisme som tema i læreplaner og bøker for samfunnskunnskap for ungdomstrinnet, viser dessuten at temaer som rasisme og nazisme blir knyttet til ekstreme holdninger og hendelser, og til historier i fortiden. Midtbøen mfl. (2014a, 2014b) og Røthing (2015) hevder at dette vil kunne føre til en oppfatning blant elever om at rasisme er noe som gjelder andre mennesker, til andre steder og andre tider. Et slikt perspektiv fører altså til en avstand til tematikken som kan gjøre at den fremstår som

uaktuell, og kanskje til og med mindre viktig fordi det virker som det hverken angår, eller hører til her hos ”oss” (Midtbøen mfl., 2014a, 2014b; Røthing, 2015).

#### ***4.6.3 Nazisme uten antisemittisme?***

I 1966 holdt den tyske filosofen Theodor Adorno et berømt radioforedrag med overskriften *Oppdragelse etter Auschwitz*, hvor han hevdet at ”enhver debatt om undervisningen idealer er triviell, sammenlignet med dette ene: *Aldri mer Auschwitz!*” (Eidsvåg mfl., 2011).

Undervisning om Holocaust er et tema som lenge har vært diskutert blant forskere. Dette er relevant i en oppgave som tar for seg undervisning om norske jøder, da Holocaust åpenbart utgjør en fundamental og viktig del av historien deres. Det var ikke én jødisk familie i Norge som ikke ble berørt av Holocaust (Kopperud & Levin, 2010). Som oppgaven også vil vise er mine informanternes undervisning om jøder ofte knyttet til denne epoken av historien.

Harald Syse, formidler ved Holocaust senteret i Oslo, mener at undervisning om nazismen og Holocaust er avhengig av en grundig forklaring av antisemittisme. Han har gjennomført en dokumentanalyse av åtte læreverk for historie, seks for den videregående skole og to for og ungdomsskolen. I en artikkel konkluderer han med at historiebøkene gir en skjev fremstilling av nazismen og grunnen til dens store oppslutning. Syse hevder lærebøkene i studien overforenkler og fragmenterer kompleksiteten av nazismen ved å ignorere det antisemittiske fundamentet den ble bygget på (Syse, 2016). Ved at undervisningen om temaet ikke inkluderer en grundig forklaring av antisemittismen, i det minste den *apokalyptiske antisemittismen* som nazismen sto for, hevder Syse at Holocaust for mange elever vil fremstå som uforklarlig. Mangelen på forklaring kan i en forlengelse lede elever til å tenke at jødene må ha gjort noe som fikk tyskerne til å hate dem (Syse, 2016). Dette er i tråd med Baumans (1997) argument om at Holocaust ikke må fremstå som en anomali eller en form for ekstrem rasisme. Dersom Holocaust formidles slik gjennom undervisning, frykter Baumann at det skaper en forestilling om at det som skjedde var et enestående tilfelle av avvik, noe som kan tilsløre muligheten for at noe lignende kan skje igjen (Bauman, 1997, ref. i Rogstad & Midtbøen, 2010).

## **Del 2**

### **Funn og drøfting**

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og drøfte empirien som er resultat av de ti kvalitative intervjuene jeg har gjennomført. Empirien vil drøftes i lys av teoriene, perspektivene, begrepene og tidligere forskning som er presentert i oppgavens del 1.

### **5. Undervisning om norske jøder**

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte informantenes undervisning om norske jøder med fokus på betingelser for undervisningen og kjennetegn ved undervisningen. Med bruken av begrepet *betingelser* legger jeg til grunn utdanningspolitiske føringer og valg som læreplaner og lærebøker, og ikke minst lærernes syn på sin egen kompetanse og forutsetninger for å undervise om tematikken som tas opp. Som eksempel på andre betingelser for undervisningen om norske jøder har jeg i tillegg valgt å redegjøre kort for elevenes interesse og holdninger, da dette var noe som ble tatt opp av informantene i alle intervjuene. I dette kapittelet vil jeg i all hovedsak presentere det jeg ser på som et slags grunnlag for undervisningen om norske jøder, og samlet sett vil det dermed danne et slags bakteppe for mine kommende drøftinger og analyser.

#### **5.1. Betingelser for undervisningen**

Det er ikke kun læreres kompetanse eller intensjoner, ei heller elevenes kunnskaper og motivasjon som legger grunnlaget for hvordan man lykkes i skolen. Andre betingelser for undervisningen gjør seg også gjeldene, blant annet utdanningspolitiske føringer og valg slik som læreplaner og lærebøker, samt utdanningen til lærerne som jobber i skolen. I oppgavens del 1 redegjorde jeg for de ulike delene av læreplanen jeg har lagt til grunn for drøftingen; kompetansemålet fra læreplan for historie samt fagets formål. Jeg har i tillegg presentert studier som gjennom analyse av læreverk har beskrevet hvordan jøder behandles i disse (Midtbøen mfl. 2014a, 2014b), samt undervisning om jøder som knyttes opp mot 2.verdenskrig og Holocaust (Syse, 2016). I dette kapittelet vil jeg trekke veksler på denne kunnskapen for å drøfte hvordan mine informanters utsagn eventuelt resonnerer med de betingelsene som kan sies å ligge til grunn for undervisningen deres.



### *5.1.1 Lærernes syn på læreplan og læremidler for historiefaget*

”Læreplanen bør styre undervisningen mer enn læreboka, fordi uansett hvilken lærebok jeg har hatt så har de ikke behandlet dette grundig. Hvis du er obs på de kompetansemålene som sier noe om dette, så bør du som ansvarlig historielærer gå utover læreboka og heller la elevene få se på litt andre ting” (Einar, Hedmark).

Her sier Einar noe om begge de betingelsene jeg vil diskutere i dette delkapittelet, nemlig læreplanen og lærebøker for historie. Jeg vil starte med læreplanen; som vi har sett i **kapittel 2**, redegjorde jeg for hva læreplanen sier at historieundervisningen til lærerne skal inneholde. Som nevnt går jeg ut ifra en tanke om at det er rimelig å forvente at lærerne tar opp norske jøder i undervisningen, basert på målet i læreplanen som eksplisitt nevner nasjonale minoriteter i Norge. I tillegg til dette målet, argumenterer jeg for at læreplanen åpner opp for å tematisere norske jøders historie på flere steder. Dette var noe en av mine informanter, Einar, som er lærer i Hedmark, også ville snakke om under intervjuet. Einar er en meget engasjert historielærer, og han hadde forberedt seg til intervjuet ved å skrive ut og ta med seg kompetansemålene for historiefaget slik at vi hadde dem liggende foran oss. Her pekte han ut tre konkrete mål som han mener inviterer lærere til å tematisere både jødernes og de andre nasjonale minoritetenes historie i Norge. Det første målet han trakk frem handler om demokratiutvikling på 1800-tallet. Han hadde også understreket et mål som omhandler nasjonalstaten, hvor det stilles spørsmål ved opprettelsen av den, og hvorvidt den har skapt nasjonal og kulturell tilhørighet eller konflikt og undertrykkelse. Til sist påpekte han målet som jeg allerede har nevnt innledningsvis, og som ligger til grunn for utformingen av min oppgave, som er det målet hvor læreplanen konkret nevner nasjonale minoriteter i Norge og statens politikk ovenfor dem på 18- og 1900-tallet. Det Einar sa resonnerer altså med det jeg argumenterer for; at læreplanen åpner opp for å tematisere jødernes historie i Norge. Det er samtidig verdt å merke seg at Einar var den eneste av informantene som viste til ulike steder i læreplanen hvor han følte det var naturlig å snakke om jøder og deres historie i Norge. Han er som sagt meget engasjert, og det er riktig å si at han skiller seg ut fra mange av de andre informantene ved at han hadde mer interesse og kunnskap om de nasjonale minoritetene.

Noe Einar også gav uttrykk for under intervjuet, var at han mente at det ligger mye handlingsfrihet i læreplanen. Dette fører til, slik jeg tolker mitt materiale, store forskjeller når det kommer til hvilke temaer ulike lærere prioriterer i undervisningen. Samtidig som handlingsfriheten fører til ulike valg i undervisningen, kan jeg også se noen fellestrekk i prioriteringene til informantene mine. Disse fellestrekkene vil jeg utdype i delkapittel **5.2.1**.

Noe av det Einar understreker i sitatet øverst i dette delkapittelet, er at man som lærer må være ”obs” når man leser læreplanen. Den gjeldende læreplanen, Kunnskapsløftet, legger i større grad enn tidligere læreplaner opp til metodisk frihet for skoler og lærere. Den gir tillit og større spillerom for den enkelte lærer til hvordan god læring skapes og gjennomføres (Engelsen, 2015). I historiefaget kan vi, slik jeg leser det, gjenkjenne dette i kompetansemålenes åpne formuleringer og fokus på de større linjene i historien fremfor enkelthendelser. Et eksempel kan være det ene kompetansemålet Einar foreslo som relevant for å aktualisere jøder som nasjonal minoritet i Norge; ”målet for opplæringen er at eleven skal gjøre rede for demokratiutvikling i Norge fra 1800-tallet og fram til 1945 og analysere drivkreftene bak denne utviklingen” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette målet åpner opp for flere mulige temaer som kan drøftes for å belyse demokratiutvikling og drivkreftene bak dette, blant annet kan det brukes som en innfallsvinkel til å drøfte hvilke implikasjoner utviklingen av demokratiet i Norge hadde for minoriteter, som for eksempel jødene. Men her ligger også noe av utfordringen med Kunnskapsløftet og slik det legger opp til frihet for den enkelte lærer; Daniel, som jobber på en skole i Akershus, sier at ”det er ganske vanskelig å foreta valg i forhold til sånn som kompetansemålene er utforma”. Konteksten for dette sitatet burde utdypes kort; Daniel snakket her i utgangspunktet om at han til tider føler på et sterkt tidspress i historiefaget. Han sier:

[...] og sånn kan vi sikkert sitte i timevis og finne ting vi ikke vektlegger nok [...] noen ganger er læreren borte, og noen ganger er elevene borte, også har vi bare fire timer i uka som dekker 1750 opp til i dag. Vi er så pressa på tid at hvis vi skulle gjøre alle til lags, så hadde vi ikke gjort noe annet enn å stå og lese opp faktasetninger (Daniel).

Ut i fra hvordan jeg tolket Daniel, så var han enig i at i kompetansemålene legger opp til muligheten for å ta opp mange ulike temaer. Det han så på som kanskje den største utfordringen, var at for å ha muligheten til å utforske alt som lå innenfor de ulike kompetansemålene, trengte de mye mer tid enn det de hadde til rådighet innenfor historiefagets rammer. Johanna (Oslo) hadde også noen synspunkter angående friheten i læreplanen, samtidig som hun også gav uttrykk for at hun følte på et visst tidspress i faget:

Det som er med historiepensumet er at det ligger mye frihet der, men som man nødvendigvis ikke tør å bruke. Så jeg vil jo si at man har tid, men man føler kanskje ikke at man har det, fordi det er så mange ting man føler man burde dekke med tanke på eksamen [...] så det som får mest plass er det som kan bli en god eksamensoppgave (Johanna).

Det kan virke som friheten det legges opp til i Kunnskapsløftet fører meg seg både positive og negative erfaringer for lærerne jeg har snakket med. Einar (Hedmark) er et eksempel på en lærer som synes det er bra, og han engasjerer seg veldig for å finne ulike innfallsvinkler til kompetansemålene. Daniel (Akershus) uttrykker frustrasjon over de åpne kompetansemålene fordi tidspresset i faget gjør utvelgelsen av temaer vanskelig. Bjørn (Vestlandet) sier at ”det er så mange mål som skal gjennomgås, så man må gjøre noen valg”. Jeg vil argumentere for at lærerne jeg har snakket med *ser* mulighetene som ligger i kompetansemålene for å ta opp norske jøder. Et mer interessant spørsmål vil være å spørre *hvorfor* det virker som at dette er en tematikk som tas opp av få? Slik jeg tolker lærerne og materialet mitt er det ulike faktorer som spiller inn og som kan belyse spørsmålet, og disse faktorene drøfter jeg senere i dette kapitlet.

Hva så med lærernes syn på og bruk av lærebøker i historiefaget? Et relevant spørsmål i en tid hvor internett kan sies å ha tatt over bøkens rolle som premissleverandør for ny og oppdatert kunnskap, og stadig flere skoler kaller seg ”Ipad-skoler”, vil være om lærebøkene utgjør fundamentet for lærernes undervisning, eller om de i all hovedsak fungerer som et supplement til ulike nettressurser. Hos mange av lærere jeg har intervjuet i denne undersøkelsen finner jeg en uttalt skepsis til lærebøker. Flere mener at lærebøkene behandler temaer for overfladisk, og sier at de nesten alltid føler behov for å supplere bøkene. På den andre siden forteller noen av lærerne at det er læreboka som i all hovedsak styrer undervisningen deres. Med andre ord kan jeg si at informantene virker å være noe delt i synet på dette. Bjørn kommenterer at ”læreboka er jo tett bygd opp til kompetansemålene, så vi ender ofte opp med å følge læreboka”. Bjørn anslår at rundt 80-90% av det han underviser om, er stoff som behandles i læreboka *Portal*, og han mener derfor at han er det man kan kalle lærebokstyrt. Ingrid sier at en av grunnene til at hun bruker læreboka en del, er fordi ”elevene liker at vi bruker den mye, fordi de ser på den som et redskap de har og som de kan gå tilbake til å lese i for å forberede seg på prøver. De er veldig fokuserte på prøver da” (Ingrid, Sørlandet). Ingrid selv gir i utgangspunktet uttrykk for at hun ikke alltid opplever læreboka som like strukturert og god, men at hun føler på behovet som elevene hennes har for å ha noe håndfast de kan forholde seg til gjennom hele skoleåret. Dermed føler hun seg på en måte forpliktet til å følge lærebokas oppsett så langt det lar seg gjøre, selv om hun presiserer at hun egentlig ser på boka som en slags ”bakgrunn” som trenger å fylles ut for å gjøre undervisningen best mulig.

For å relatere lærernes syn på lærebøkene mer spesifikt til denne oppgavens problemstilling, har jeg sett på hva de sier om behandlingen av norske jøder i disse. Selv om det er noen forskjeller på hvor lærebokstyrt undervisningen deres er, kan jeg si ut i fra materialet at alle informantene er enige om at lærebøkene behandling av norske jøder er lite utfyllende. Den ene informanten min, Frank, sier for eksempel: ”jeg tror at den som skal undervise godt om nasjonale minoriteter, må i all hovedsak forsøke å oppdatere seg selv. For du får liten hjelp av læreverk” (Frank, Hedmark). Dette resonnerer også med det vi så i sitatet av Einar (Hedmark) øverst i dette delkapittelet, hvor han sier at undervisningen om denne tematikken i all hovedsak burde legges opp etter læreplanen og bruk av eksterne kilder, rett og slett ”gå utover læreboka”. Heidi i Trøndelag sier at ”om jødeparagrafen i lærebøkene står det kun fem linjer, så det er jo lite eller ingenting”. Jeg tolker lærernes utsagn dithen at for å kunne ta opp norske jøder i undervisningen, og vise eksempler og stoff til elevene, så føler de at de må bevege seg utenfor lærebøkene. Når de skal gå utenom læreboka, virker det som lærerne aller hyppigst tyr til nettressurser. Det er naturlig, da slike typer ressurser ofte er nyere og dermed mer oppdatert, samt at alle elever på videregående skole har tilgang til sin egen skole-PC, noe som gjør det praktisk og enkelt å ta i bruk. Det er særlig én nettressurs som nevnes mye i intervjuene mine, og som lærerne sier de har hatt god nytte av for å undervise om tematikken som tas opp her; det er HL-senterets nettsider. Et eksempel er Frank:

Læreverkene er ikke særlig fyllestgjørende, de er bedre når det gjelder behandlingen av samer. Det er ikke mye stoff å hente om jøder, hverken i forbindelse med 2.verdenskrig eller under andre emner synes jeg. Så jeg har i stor grad hentet det stoffet som har blitt brukt i undervisningen fra HL-senteret og nettstedet som heter folkemord.no. Så hvis ikke HL-senteret og folkemord hadde eksistert, så hadde jeg stått vesentlig svakere når det gjelder å drive en slags fornuftig undervisning (Frank, Hedmark)

Utsagn fra flere av de andre informantene resonnerer også med det Frank sier i sitatet over. Både Einar, Daniel, Bjørn, Ingrid, Johanna og Geir påpeker også at de bruker HL-senterets ressurser mye i historieundervisningen. Særlig trekker flere frem nettsiden *folkemord.no*, som er en av HL-senterets nettressurser. Andre typer ressurser som nevnes av lærerne når de skal supplere lærebøkene, er dokumentarer, filmer, bøker og artikler. Ingrid sier at hun ”til og med har pleid å vise frem folketellingene i undervisningen”. Einar (Hedmark) har blant annet brukt dokumentaren *Ninas barn*<sup>10</sup> av Nina Grünfeld, og boken *Den største forbrytelsen*<sup>11</sup> av Marte

---

<sup>10</sup> *Ninas barn* er både en dokumentarfilm og bok av Nina Grünfeld (boken skrevet sammen med Espen Holm). *Ninas barn* forteller historien om en gruppe jødiske barn, som etter Hitlers innmarsj i Østerrike i 1938 ble invitert på sommerleir i Oslo av den jødiske menigheten og senere reddet fra deportasjon og konsentrasjonsleir.

Michelet i undervisningen sin. Bruken av dokumentarer, filmer og romaner i undervisning vil jeg komme tilbake til og drøfter senere i oppgaven.

### ***5.1.2 Lærernes forutsetninger for å undervise om norske jøder***

Det er noen av lærerne som svarer at de føler de har gode forutsetninger for å undervise om norske jøder, men flestparten sier at det er et tema de vet relativt lite om. Det som er interessant, er at de lærerne som svarer at de har gode kunnskaper og forutsetninger, sier samtidig at dette ikke kommer av kunnskap de har fra utdanningen sin. De har ulike grunner for hvorfor de svarer slik. Arne (Vestlandet) sier blant annet at grunnen til at han kan mye om jøder er fordi han også har studert teologi, slik at han har god kjennskap til skriftene i jødedommen. Han hadde også en eldre bekjent som var ”meget opptatt av jøder” og som dermed har lært Arne mye, samt fått han til å bli interessert i jøder og jødisk historie selv. Johanna sier at hun kan en del om temaet fordi hun har jødisk bakgrunn, og alltid har hatt en personlig interesse for det. Hun sier at ”min kunnskap om norske jøders historie har jeg tilegnet meg selv [...] på universitetet har det ikke vært noe om dette som jeg kan huske” (Johanna, Oslo). Frank, som er lærer i Hedmark, oppsummerer det slik:

Når det gjelder jøder så kan jeg knapt huske at det eksisterte i min universitetsutdannelse, så i den grad jeg har et nogen lunde faglig nivå så er det i den kraft jeg har lest og studert ved siden av. Jeg tror det er i stor grad opp til hver enkelt lærer. Jeg har også vært på kurs på HL-senteret et par ganger i hvert fall, og har i tillegg hatt med meg klasser dit. Og da åpnet det seg jo mange dører da (Frank).

Som Frank sier her, så virker det i stor grad å være opp til hver enkelt lærer å oppdatere seg når det kommer til tematikken som tas opp her. Det er ingen av informantene som sier at de har lært om norske jøders historie fra utdanning, og noen sier til og med at det ikke har vært nevnt i det hele tatt. Det bør nevnes at tre av informantene tok utdanning på 70- og 80-tallet, og ettersom det store fokuset på nasjonale minoriteter og deres rettigheter må sies å ha kommet senere enn dette<sup>12</sup>, kan det være naturlig at disse ikke lærte spesielt mye om norske jøder da de var under utdanning. Samtidig ser det ikke ut som dette er noen betydelig faktor, da informantene som har tatt utdanning senere på 90- og 2000-tallet heller ikke gir uttrykk for

---

<sup>11</sup> *Den største forbrytelsen – ofre og gjerningsmenn i det norske Holocaust* er en bok av Marte Michelet. I boken følger hun livene til den norsk-jødiske familien Braude, og den antisemittiske høyesterettsadvokaten Stian Bech jr..

<sup>12</sup> Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001) *Nasjonale minoriteter i Norge – om statlig politikk overfor jøder, kvener, rom, romanifolket og skogfinner* er en oppfølging av ratifiseringen av Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter. I meldingen beskrives blant annet skolens rolle i å fremme og bevare de nasjonale minoritetenes historie, kultur og tradisjoner.

at dette var noe tema på deres universitet eller høyskole. Geir påpeker at selv om han ikke kan mye om de norske jødene eller noen av de andre nasjonale minoritetene fra sin egen utdanning, så har han fått mer interesse og kunnskap om det etterhvert: ”etter at jeg fikk den blekka her for et par år siden, så har jeg blitt mer interessert” (Geir, Hedmark). Den blekka Geir viste frem under intervjuet var et hefte fra utdanningsdirektoratet som inneholder stoff om de fem nasjonale minoritetene i Norge.

Alt i alt kan jeg oppsummere ut ifra informantenes utsagn at norske jøders historie er en tematikk de ikke har lært særlig mye gjennom utdanning på universitet eller høyskole. De lærerne som føler de har gode forutsetninger for å undervise om tematikken hevder dette skyldes egen interesse og egne tiltak for å tilegne seg den nødvendige kunnskapen.

### ***5.1.3 Lærernes syn på elevenes interesse***

Når det kommer til elevenes interesse, så vil jeg argumentere for at også dette er en betingelse som spiller inn på hva lærerne velger å tematisere og hvordan undervisningen blir. Som vi skal se senere i oppgaven så trekker mange av lærerne aktualitet frem som en viktig forutsetning for at elevene skal være interessert i et tema. Flere av lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at elevene deres ikke interesserer seg særlig for norske jøder, og de begrunner elevenes mangel på interesse med at det ikke finnes noen jøder der de bor og at de sannsynligvis ikke kjenner noen jøder. Mange mener at elevene deres ser på jøder og nasjonale minoriteter som en tematikk som virker lite aktuelt for elever i dag. For eksempel sier Christian (Akershus) at elevene er mye mer interessert i minoriteter i lokalsamfunnet, og henviser til innvandrere fra Pakistan som det er spesielt mange av i område han underviser i. Han sier at han forsøker å inkludere disse ved å ”se litt på historien, snakke om innvandringen, hvem som kom og hvorfor de kom” (Christian). Samtidig er som nevnt aktualitet viktig, og Einar (Hedmark), sier at han har fått elevene sine til å vise interesse for nasjonale minoriteter, så lenge han har klart å kople det til deres eget nærmiljø:

jeg husker en gang jeg tok opp dette her med skogfinner [...] og det var de veldig interessert i, at det fantes en nasjonal minoritet i sør-Hedmark da. Også har vi jo sør-samer rundt Elgåa, Femunden og Røros da [...] de er engasjert, i alle fall så lenge det kommer litt nært dem selv. Vi har jo også en del kilder, mye som har blitt skrevet om de ulike minoritetene i fylket vårt, som vi kan bruke til å legemliggjøre det også. I tillegg til Glomdalsmuseet som vi snakket om tidligere (Einar).

Det Einar sier her belyser mange av informantenes ståsted. Både Ingrid, lærer på Sørlandet og Bjørn og Arne fra Vestlandet sier for eksempel at de synes det er vanskelig å fange noe særlig

interesse for norske jøder, fordi det ikke har vært noen jøder i området der elevene bor. Det kan være interessant å se på undervisningspraksisene til de ulike lærerne for å se hvor historien om de norske jødene plasseres. Dersom undervisningen knyttes til hendelser og personer som ikke har noen tilknytning til Norge eller lokalmiljøene for den saks skyld, oppleves det da som lite aktuelt for elevene? Dette vil jeg se nærmere på senere i oppgaven.

## **5.2 Kjennetegn ved undervisningen**

Ut i fra kunnskapen som har oppstått gjennom de ti intervjuene i dette prosjektet, ser jeg at de norske jødernes historie er en tematikk som i liten grad tas opp i historieundervisningen. Jøder nevnes når lærerne snakker om grunnloven fra 1814, men i all hovedsak blir jødernes historie knyttet til undervisning om 2.verdenskrig. Gjennomgående for alle informantene er også at de sier at det blir lagt liten vekt på at det var *norske* jøder. Følgelig blir deres status som nasjonal minoritet sjeldent nevnt, og hva angår de fire andre nasjonale minoritetene er det svært sjeldent at disse nevnes i undervisning. Noen av lærerne sier de snakker litt om rom, romani, kvener og skogfinner, og deres historie knyttes da opp mot tematikk som fornorskingspolitikk og assimilering.

### **5.2.1 ”Det er et tema som er lett å velge vekk”**

Sitatet jeg har valgt å sette som overskrift her er hentet fra intervjuet med Bjørn som er lærer på Vestlandet, men det belyser flere av mine informanters ståsted når det kommer til undervisningen deres. Det er ulike faktorer som spiller inn og som påvirker i hvilken grad jødernes historie blir tematisert i historieundervisningen. Jeg vil begynne med det som alle lærerne oppgav som en av grunnene til hvorfor disse historiene i liten grad tas opp, og som jeg allerede har nevnt kort i de foregående delkapitlene; nemlig tidsaspektet. Det er velkjent at skolehverdagen er travel for lærere. De har mye pensum de skal i gjennom og som elevene skal lære, og det er individuelle hensyn som skal tas i ulike klasser. Flere av lærerne som har vært med i denne undersøkelsen føler at særlig historiefaget er presset på tid, og Ingrid (Sørlandet) forteller at hun opplever nyere historie som et ”pes av et stort pensum å komme i gjennom”. Det at historiefaget inneholder et omfattende pensum som det er tidkrevende å komme i gjennom for lærerne, peker seg altså ut som én av grunnene til at historien til både jødene og de andre nasjonale minoritetene i liten grad tas opp i undervisningen. Mangel på tid og et stort pensum kan allikevel ikke forklare hele situasjonen. Det finnes flere mulige årsaker i mitt materiale som er med på å nyansere lærernes syn på prioriteringene i undervisningen.

Lærerne jeg har intervjuet jobber alle sammen på videregående skoler, og flere gir uttrykk for at de opplever mange elever som veldig karakterfokuserte og følgelig også meget opptatt av eksamen. Dette fører til at mye av undervisningen slik flere av informantene beskriver det, blir fokusert rundt mulige emner elevene kan komme til å møte på eksamen. På grunn av dette, sier flere av lærerne at de ser seg nødt til å prioritere vekk emner og temaer de anser som lite sannsynlig at vil dukke opp. Med hensyn til jødernes historie i Norge sier Frank:

Jeg kan aldri huske at det har vært noen eksamensoppgave med utgangspunkt i denne tematikken. Det har vært noen muntlige oppgaver hvor det har handlet om NSDAP [Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei. På norsk: Det nasjonalsosialistiske tyske arbeiderparti] og noe sånt, men aldri noen selvstendig oppgave om norske jøder. Så det har tydeligvis ikke vært vektlagt nok til at det har fortjent en selvstendig eksamensoppgave (Frank; Hedmark)

Det som er synlig i dette sitatet fra Frank, er at han, som mange av de andre informantene automatisk kopler jødernes historie til 2.verdenskrig. Dette er forståelig med tanke på betydningen denne har hatt og har for jøder, samtidig som det også sier noe om hvor i undervisningen jødernes historie plasseres. Dette er noe jeg vil drøfte nærmere i det kommende delkapittel, **5.2.2**. Frank sier også at han tenker at dette tydeligvis er en tematikk som ikke har gjort seg "fortjent" til en egen eksamensoppgave. Dette støttes av Johanna som sier "[...] jeg har ikke klart å finne noen inngangsport hvor norske jøders historie kommer inn som en eksamensoppgave" (Johanna, Oslo). Dette mener jeg kan sees i lys av flere ting. Blant annet kan vi se ut ifra et utdanningspolitisk perspektiv at nasjonale minoriteter kun nevnes konkret én gang i ett kompetansemål for historiefaget. I dette målet ligger fokuset på å gjøre rede for nasjonalstatens politikk ovenfor disse. Urfolket samene har til sammenligning et eget kompetansemål som eksplisitt fokuserer på at elevene skal kunne gjøre rede for samenes historie, i tillegg til forholdet til staten og dens politikk (Utdanningsdirektoratet, 2006). At samene nevnes i flere kompetansemål har selvsagt en naturlig forklaring, i og med at de har status som urfolk. Selv om det foreligger flere kompetansemål i historie som inviterer til å tematisere de nasjonale minoritetenes historie uten at de konkret nevnes, så kan man allikevel spekulere i om det ikke oppleves særlig relevant eller viktig for lærerne, ettersom det tildeles en så marginal plass i læreplanen; "sammenlignet med mange andre kompetansemål, så blir det lett å velge vekk, tror jeg" (Bjørn, Vestlandet). I kapittel har vi også sett hvordan de nasjonale minoritetene er tematisert i læremidlene for historiefaget på videregående, jf. Midtbøen mfl. (2014a). Funnene fra denne rapporten sett i sammenheng med mine informanternes syn på læremidlene og deres praksis ved bruk av disse, bidrar ytterligere til å



kaste lys over hvorfor denne tematikken synes å være ”lett å velge vekk”, som Bjørn sier. I tillegg til de faktorene som nå er nevnt, påpeker min informant Daniel også et annet aspekt som synes å være viktig for mange av lærerne når det gjelder historieundervisningen, og som også kan være med på å forklare hvorfor denne tematikken synes å være lite tilstede; nemlig aktualitet. Daniel (Akershus) svarer her på spørsmål om de nasjonale minoritetenes historie blir tatt opp i historieundervisningen:

...men i dagens norske samfunn da, med 280 til 300 ulike nasjonaliteter eller hvor mange vi er, så er det kanskje litt spesielt at vi skal fokusere så mye på samene som tross alt har sitt eget sameting og som har en god del på plass. Kontra det å vektlegge andre minoriteter som sliter med å tilpasse seg det norske samfunnet i dag. Jeg vet ikke hvor godt det kompetansemålet ”etniske minoriteter på 18- og 1900-tallet” er, hva med alle de ulike minoritetene på 2000-tallet da, som ikke har noe kompetansemål? Elevene er jo tross alt mest opptatt av seg selv og det samfunnet de lever i dag, så jeg tror mange kanskje opplever det som irrelevant for mange som bor i Oslo-området, det å skulle lære masse om samenes skjebne. Sikkert veldig relevant for samene (Daniel).

Dette er et sitat som er verdt å drøfte av flere grunner, men først og fremst mener jeg det viser at Daniel er opptatt av at undervisningen skal oppleves som aktuell og relevant for elevene. Dette er noe Midtbøen mfl. (2014b) og Røthing (2017) også peker på som en viktig faktor for både lærere og elever som deltok i deres undersøkelser. Daniel snakker her om samer, som han setter opp mot det han kaller nyere minoriteter på 2000-tallet for å illustrere poenget om at elevene er mer opptatt av dagens samfunn og dets utfordringer. Han snakker altså om urfolket samene, mens spørsmålet som ble stilt, gjaldt de nasjonale minoritetene, jøder, rom, romani, kvener og skogfinner. Jeg kan ikke vite sikkert hvorfor informanten svarer som han gjør, ettersom jeg i intervju situasjonen ikke avbrøt, men lot han resonnerer ferdig. Svaret hans kan tyde på at han ikke var helt sikker på hva jeg mente da jeg refererte til ”de nasjonale minoritetene”. Det samme skjedde under et av de andre intervjuene, hvor en annen informant også antok at jeg refererte til samer da jeg stilte spørsmål om nasjonale minoriteter. Samer kan anses som en nasjonal minoritet i Norge, men har i tillegg status som urfolk, og gjennom denne statusen har samer som gruppe også utvidede rettigheter til selvstyre, blant annet gjennom et eget parlament (Brochmann, 2002; Midtbøen mfl., 2014a). Det kan være at både Daniel og den andre informanten som nevnes her var usikker på hvem som defineres som nasjonal minoritet i Norge, og ikke kjente til noe særlig til jøder, rom, romani, skogfinner eller kvener. Derfor kan man tenke seg at de velger å snakke om en gruppe som er mer velkjent for dem, i dette tilfelle samer. Uansett om Daniel var usikker på begrepet og/eller

hvilke grupper som defineres på hvilken måte, så kan sitatet kanskje si noe om hans syn på minoriteter i Norge og relevansen eller aktualiteten av disse. Gullestad (2006) skriver i likhet med Brochmann (2002) om et hierarkisk system når det kommer til minoriteter i Norge, men der Brochmanns fokus er på et rettslig system, henviser Gullestad til det hun ser på som følgene av dette systemet. Hun hevder minoritetshierarkiet består av mer eller mindre usynlige normer og forventninger som fremstår som ”vedtatt” i samfunnet; de fleste grupper av innvandrere og minoriteter er forventet å assimilere seg og adoptere det som populært kalles de grunnleggende ”norske” verdiene. Her er det en gruppe som skiller seg spesielt ut; samene kan sies å være den minoriteten i Norge som (i motsetning til tidligere) blir oppmuntret til å fremme sin egen kultur og språk (Gullestad, 2006, s. 41). Her kan vi på en måte si at Daniel bekrefter det Gullestad beskriver; han påpeker at det generelt er mye undervisning om samenes historie og kultur. Men på den andre siden skulle han gjerne sett at man kunne tematisere det han kaller ”nyere” minoriteter mer.

Det som kan være problematisk her, er et skarpt skille mellom ”de nye” og ”de gamle” minoritetene og hvem som blir plassert i hvilke kategorier. La meg drøfte dette nærmere; først og fremst sier Daniel at han er usikker på om kompetansemålet er særlig godt, fordi det snakker om minoriteter på 18- og 1900-tallet, hvorpå han stiller spørsmålet ”hva med alle minoritetene på 2000-tallet?”. Hvis man tolker det han sier med et kritisk blikk, kan man spørre seg om han mener at det ikke fantes andre minoriteter enn samer i Norge på 18- og 1900-tallet (ettersom han ikke nevner noen andre), og at det opplagt er mer viktig å snakke om nyere minoriteter, ettersom det først er i nyere tid at Norge har et nevneverdig mangfold. En oppfatning om at Norge tradisjonelt har vært et homogent samfunn frem til arbeidsinnvandringen på 60- og 70-tallet er ganske vanlig, men kan også være problematisk; det er med på å tilsløre de nasjonale minoritetenes tilstedeværelse og historie i landet (Gullestad, 2006; Kjeldstadli, 2008; Lund & Moen, 2010; Brochmann & Kjeldstadli 2014). En slik forståelse av mangfoldet i Norge er også, ifølge Røthing (2017), uheldig med tanke på undervisningen. Røthing (2017) hevder at undervisning som bygger på forståelsen om at Norge var homogent tidligere og først har blitt mangfoldig på grunn av innvandring i nyere tid lager skarpere skiller mellom ”før” og ”nå” og mellom ”oss” og dem”, skiller vi kjenner igjen fra postkolonial teori. Slik kan man si at selv om Daniels intensjoner, som jeg tolker som gode gjennom at han tydeligvis ønsker at nyere minoriteter skal føle seg sett og inkludert i undervisningen, virker mot sin hensikt dersom man ser det i lys av Røthings tanker om mangfoldskompetanse; en mer kompleks forståelse av mangfold kan åpne for å gjenkjenne

likheter på tvers av ulike grupper og på tvers av tid (s.17). Dersom undervisningen tematiserer for eksempel jøders eller romanifolkets historie i Norge, vil elevene muligens kunne trekke veksler på kunnskapen om diskrimineringen av disse og se denne i lys av situasjonen til ulike minoriteter i dagens samfunn. Den samme tilnærmingen til undervisning om mangfold og minoriteter finner vi også igjen i tanken om historiebevissthet hos blant annet Phil (2002), som argumenterer for at bevissthet om urett begått mot minoriteter i fortiden vil kunne være med på skape en slags beredskap for fremtiden. I den siste setningen fra sitatet til Daniel ser vi at han argumenterer for at undervisning om samer nok oppleves som ”irrelevant” for elever som bor i Oslo-området. Dette fører til nye kritiske spørsmål som vil drøftes i kapittel 7, **Avstand som didaktisk utfordring.**

### ***5.2.2 Hvor plasseres undervisningen om norske jøder?***

Det har vært utfordrende å forsøke og si noe om hvor historien til norske jøder plasseres i undervisningen. Grunnen til dette er hovedsakelig at lærerne jeg har intervjuet sjeldent refererer til *norske jøder*, men snarere jøder som én stor gruppe som overskrider nasjonal tilhørighet og grenser. Jeg synes derfor det har vært utfordrende å kunne identifisere noe tydelig skille mellom norske jøder som nasjonal minoritet på den ene siden, og jøder generelt på den andre, for eksempel når lærerne snakker om 2.verdenskrig. I noen tilfeller er det derimot tydelig, der lærerne nevner navn på norske jøder de tar opp i undervisning, eller når de snakker om en norsk-jødisk kultur i Norge. På spørsmål om hvordan jødernes historie tematiseres i undervisningen til lærerne får jeg litt forskjellige svar som jeg vil utdype mer om i dette delkapittelet, men i all hovedsak ser det ut som de kan plasseres under to ”overskrifter” i historiefaget. Den første dreier seg om Norges grunnlov fra 1814, mens den andre om 2.verdenskrig. I tillegg er det noen av informantene som nevner Midtøsten og konflikten mellom Israel og Palestina, men dette er et eksempel på at det blir referert til jøder som én stor gruppe uten et eksplisitt fokus på de norske og dermed er disse sitatene mindre interessante for oppgavens fokus.

Tatt i betraktning oppgavens forskningsspørsmål, vil det aller først være hensiktsmessig å redegjøre for hvordan jødernes status som nasjonal minoritet, og det faktum at de var *norske*, tas opp i undervisningen. Generelt blir jødernes status som nasjonal minoritet svært sjeldent tatt opp. Av de ti informantene, er det kun tre av lærerne som svarer at jødernes status som nasjonal minoritet *nevnes* i undervisningen. Jeg legger vekt på ordet *nevnes*, fordi svarene fra de tre lærerne som sier at de snakker om nasjonale minoriteter er meget nølende, og det er

tydelig at det er en tematikk som det sjeldent går grundig inn i. Ingrid, lærer på Sørlandet, sier at ”det blir vel kanskje nevnt, men ikke gått inn på særlig nøye”. Dette resonnerer med Heidi i Trøndelag, som forklarer at ”det blir vel nevnt litt sånn i forbifarten”. Det er vanskelig å finne tydelige svar på hvorfor jøders status som nasjonal minoritet virker å være lite tematisert i undervisningen til informantene, men jeg vil peke på et par grunner som kan kaste lys over dette. Som vi så i kapittel 5.2.1, har jeg erfart at flere av informantene virket å være noe usikre når det kom til begrepet nasjonale minoriteter. I dette legger jeg at flere av dem snakket om samene, og noen spurte meg også om hvem jeg refererte til når jeg spurte om nasjonale minoriteter. Det at flere av informantene var usikre når det gjaldt begrepet og hvem det gjaldt, kan være en forklaring på hvorfor denne statusen sjeldent ble nevnt når det undervises om jøder. Samtidig var det ikke alle informantene som virket usikre på definisjonen mellom urfolk og nasjonale minoriteter, så denne forklaringen kan vanskelig redegjøre for hele bildet. Derimot kan en annen årsak være det faktum at jøder, rom, romani, kvener og skogfinner ikke fikk tildelt status som nasjonal minoritet før i 1999, som følge av at Norge ratifiserte Europarådets rammekonvensjon for vern av nasjonale minoriteter av 1995 (Lund & Moen, 2010). En av informantene, Johanna, fortalte under intervjuet at hun ikke hadde tenkt noe særlig over å tematisere jødernes status som nasjonale minoritet i historieundervisning, nettopp fordi den var så ny; ”det har ikke falt meg inn å definere dette under historie, for da er jeg i fortiden [...] der finnes det jo ikke en kategori som heter nasjonale minoriteter, selv om de finnes som sådan” (Johanna, Oslo). Einar, som er lærer i Hedmark påpekte også at han sjeldent nevnte jødernes status som nasjonal minoritet i historieundervisningen, men ettersom han også var lærer i samfunnsfag var dette en tematikk som han tok opp der. Det samme gjelder Christian i Akershus som sier at han aldri har snakket om at jødene er en nasjonal minoritet i historieundervisningen, men at det er noe han vet har blitt nevnt i samfunnsfag. Dermed må jeg også se utsagnene til informantene i lys av oppgavens avgrensing til å kun undersøke historiefaget.

Ut i fra materialet mitt kan jeg konkludere med at informantene sjeldent snakker om *norske* jøder i undervisningen, men at det finnes unntak. I kapittel 5.2.1 drøftet jeg noen ulike årsaker til hvorfor historien til norske jøder ser ut til å være lite tematisert i undervisningen til informantene; liten tid, stort pensum og behov for aktualitet var som noe av det som pekte seg ut. Disse årsakene resonnerer da med konklusjonen om at det faktum at jøder også var *norske* sjeldent tas opp. Ut i fra lærernes beskrivelser av undervisningen ser jeg en tendens til at flere av informantene snakker om jøder som en gruppe uten spesifikke nasjonaliteter. Et eksempel

fra intervjuet med Daniel (Akershus) viser dette: ”jeg har aldri pleid å ha et eget tema om de norske jødene, det er mer om jødernes skjebne generelt”. Arne som er lærer på Vestlandet, sier noe langs de samme linjene; ”jeg prøver jo å formidle det som har skjedd [...] men egentlig er det mer fokusert på jøder generelt, enn jøder i Norge”. Det som gjør seg synlig i disse sitatene bortsett fra at det refereres til jøder som én stor gruppe, er at undervisning om jøder koples til undervisning om 2.verdenskrig. Når Daniel snakker om ”jødernes skjebne”, og Arne sier at han ”formidler det som har skjedd”, så henviser de begge til Holocaust. Dette leder meg inn på mitt neste poeng; for samtidig som jeg ser i materialet at jøder i all hovedsak blir omtalt som én stor gruppe, er det også flere av informantene som presiserer at de snakker om norske jøder når det undervises om 2.verdenskrig.

Både Frank og Einar, begge lærere på hver sin videregående i Hedmark, nevner den norsk-jødiske jenta Cissi Klein fra Trondheim, samt Markus-familien som drev konfeksjonsforretning på Elverum. Frank og Einar forklarer at de forsøker å vise elevene lokale eksempler på jødiske personer som ble rammet av krigen, slik at ikke jøder som ble drept i Holocaust ikke bare er noe fremmed som ikke angår elevene (informantene fra Hedmark er lokalisert ganske langt nord, og dermed ikke langt unna Trøndelag, derfor velger de å kalle Cissi Klein et lokalt eksempel). Når Johanna (Oslo) skal undervise om 2.verdenskrig og Norge, forsøker hun å få elevene til å forstå hvem de norske jødene som bodde her var, og hva som skjedde med dem etter at Norge ble okkupert. Ved å snakke om Cissi Klein og Markus-familien, og ved at Johanna lærer elevene om den jødiske innvandringen til Norge og livene de levde her før krigen, kan vi si at disse tre lærerne tematiserer norske jøders historie gjennom perspektivet til jødene selv. Som nevnt har Einar (Hedmark) blant annet også brukt dokumentaren *Ninas barn* av Nina Grünfeld, og boken *Den største forbrytelsen* av Marte Michelet i undervisningen sin. Han sier at han gjør dette for å få personlige beretninger og øyenvitneskildringer, men også for å belyse nordmenns og den norske statens rolle i deportasjonene under 2.verdenskrig. I disse jødiske mikrohistoriene, som Corell (2010) kaller det, blir historien til enkeltmennesker en fortelling om noe større. På denne måten kan personer som i de nasjonale fortellingene reduseres til navnløse objekter, fremstå som individer og subjekter (Corell, 2010, s.214).

Flere av de andre lærerne sier også at de snakker om de norske jødene i forbindelse med 2.verdenskrig, men da dreier det seg i realiteten mer om den norske medvirkningen til deportasjonene, blant annet fra politiet. Bjørn (Vestlandet) forteller at mange elever blir

overrasket over å høre om politiet og de norske myndighetenes rolle. Både Ingrid (Sørlandet) og Daniel (Akershus) snakker også med elevene om arrestasjonene av jødene utført av norske politimenn og sier at dette er en historie elevene ikke kjenner særlig til. Disse lærerne tematiserer også de norske jødernes historie, men her har de en annen innfallsvinkel hvor fokuset ligger mer på å utforske det norske politiet og myndighetenes rolle i arrestasjonene og deportasjonene. Ulike innfallsvinkler til å undervise om minoriteter kan kanskje si noe om hvilket forhold elevene får til de det undervises om, og dette vil drøftes nærmere i kapittel 7.

Som nevnt innledningsvis ser jeg ut ifra materialet mitt at undervisning om norske jøder kan plasseres under ”to overskrifter”, henholdsvis grunnloven fra 1814 og 2.verdenskrig. Samtlige av informantene bortsett fra én (Heidi i Trøndelag) sier at jøder kommer opp i forbindelse med undervisning om grunnloven. Lærerne sier at de alltid nevner den såkalte jødeparagrafen som nektet jøder adgang til Norge når det snakkes om grunnloven i undervisning. Geir, som jobber på en videregående i Hedmark, sier: ”vi snakker om jødeparagrafen da, som den het i grunnloven, og arbeidet med og ta den vekk med Henrik Wergeland” (Geir). Selv om lærerne sier at jøder nevnes i forbindelse med undervisning om grunnloven, sier blant annet Bjørn at ”det behandles veldig overfladisk” (Bjørn, Vestlandet). Dette var et inntrykk jeg fikk av flere lærere; at jødeparagrafen er noe som nevnes, men ikke problematisert noe videre. I undervisning hvor grunnloven er et tema har lærere mulighet til å få elevene til å reflektere over ulike mekanismer og holdninger som preget samfunnet på denne tiden og som gjorde det mulig for grunnlovsmennene på Eidsvoll å skrive inn en paragraf som nektet en gruppe mennesker adgang til riket. Arne, lærer på Vestlandet, gir uttrykk for at dette er noe han tar opp i undervisningen; ”når vi snakker om grunnloven og jødeparagrafen så er det alltid noen elever som stiller seg undrende til hvorfor de skulle nekte jødene adgang til Norge, så da prøver vi å snakke om hvorfor det kunne være sånn” (Arne). Hvordan Arne tar opp dette i undervisningen vil jeg komme nærmere inn på i delkapittel 7.1.2.

### ***5.2.3 Sensasjonspreget undervisning***

Som vi så i delkapittel 5.1.3, sier lærerne at de opplever at undervisning om norske jøder er noe som ikke engasjerer elever særlig; de opplever at de ikke greier å fange elevenes interesse. Unntaket kunne kanskje være hvis de greide å kople noen jøder til elevenes eget lokalmiljø, slik som Einar og Frank gjorde med Cissi Klein og Markus-familien. Det som også kom frem under intervjuene, var at undervisningen først virkelig engasjerte når man begynte å snakke om 2.verdenskrig. Daniel sa i en noe oppgitt tone; ”de gleder seg alltid til å

ha om 2.verdenskrig, fordi de forbinder det med masse spennende filmer” (Daniel, Akershus). Det er altså først når man kommer til 2. verdenskrig at lærerne gir uttrykk for at elevene engasjerer seg i undervisning om jøder, men det ser ikke ut til å være jødernes historie egentlig, men selve nazismen og Holocaust som gjør undervisningen engasjerende for elevene. Som en konsekvens blir dette da snakket mye om i informantenes undervisning.

Ingrid sa for eksempel:

undervisningen om jøder og jødernes situasjon er veldig preget av at det er mange av elevene som har vært på tur med hvite busser [...] Så derfor kommer vi nesten alltid inn på de tingene [...] det engasjerer i hvert fall, fordi det er en sånn grusom ting” (Ingrid, Sørlandet).

Dermed vil jeg argumentere for at mine informanternes undervisning om jøder kan sies å ha noe sensasjonspreget over seg. Det kan virke som det blir et stort fokus på Holocaust og konsentrasjonsleirer, og at det ekstreme med jødernes historie er det som får mest plass. Daniel forteller blant annet at ”jeg pleier å vise en sånn filmsnutt, om hvordan man skiller jødiske barn fra mødrene sine, hvordan de lar søsken gå hånd i hånd inn i gasskamrene for da lager de mindre bråk” (Daniel, Akershus). Johanna opplever at historien til norske jøder ikke er noe som engasjerer elevene, men hun sier at hvis den kan ”knagges” på Holocaust, så blir det annerledes:

Det som har engasjert dem er når jeg har brukt historien til Samuel Steinmann, den dokumentaren som heter *Trikken til Auschwitz*. Den engasjerer fordi Holocaust engasjerer [...] når man kan knagge de norske jødernes historie på Holocaust så er det spennende, men ellers.. (Johanna, Oslo).

Både Ingrid og Johannas utsagn resonnerer med Frank. Han nevner i tillegg raseteorier som et eksempel på noe som er med på å gjøre undervisningen mer spennende:

Det er først når vi kommer til Hitler og NSDAP [Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei. På norsk: Det nasjonalsosialistiske tyske arbeiderparti] at det begynner å bli spennende [...] jeg har ikke klart å bringe noen voldsom glød inn i det med den jødiske minoriteten [...] før vi begynte å snakke om utvikling av raseteorier og den slags (Frank, Hedmark).

Vi har sett tidligere at flere av lærerne uttrykker et ønske om å gjøre undervisningen både aktuell og engasjerende for elevene. Dette er selvsagt lett å forstå. Elevenes interesse og deltakelse i timer er naturligvis noe lærerne ønsker å få til. Samtidig er det verdt å spørre seg hvilke implikasjoner en slik undervisning om de norske jødene muligens kan ha? Hva kan

fremstillingen av historien ha å si for elevers syn på den jødiske minoriteten? Jeg knytter denne type undervisning opp mot fenomenet *avstand* som jeg vil drøfte nærmere i kapittel 7.



## 6. Utfordrende tematikk

Tematikken som denne oppgaven belyser har mange aspekter ved seg som kan oppleves som utfordrende å undervise om. Jødernes historie i Norge berører temaer som antisemittisme og spørsmål om tilhørighet i et nasjonalt fellesskap. Jeg argumenterer for at det utfordrende i tematikken blant annet knyttes til følelser rundt et forestilt nasjonalt fellesskap (Anderson, 1991) som kan aktualiseres gjennom perspektiver fra affektiv teori (Ahmed, 2000). Dette vil jeg så se i lys av kollektiv erindring og et patriotisk narrativ (Eriksen, 1995, Corell, 2010).

I dette kapittelet vil jeg dermed presentere og drøfte hva som kjennetegner undervisningspraksisen rundt utfordrende tematikk knyttet til jødernes historie. I tillegg vil jeg drøfte hvordan undervisningen tar opp temaer som antisemittisme, samt lærernes opplevelser av elevenes holdninger til jøder og hvordan de møter dette i skolehverdagen.

### 6.1 Undervisning om 2.verdenskrig og Holocaust

Som nevnt innledningsvis i oppgaven, så var en av mine antagelser når jeg skulle skrive en oppgave om norske jøder i undervisning at jeg i intervjuene kom til å få mange svar som handlet om 2.verdenskrig. Dette anser jeg som naturlig, når vi vet at det er spesielt mange kollektive minner og fortellinger som omhandler denne epoken i norsk historie (Lenz & Risto Nilssen, 2011). Samtidig som vi er opptatt av og glad i å gjenfortelle historier om krigen, har historikere kritisert Norge for å ha forsømt og ignorert rollen særlig det norske politiet spilte i deportasjonene av de norske jødene, og for å ikke ha tatt et grundig oppgjør med hendelsene i ettertid (Corell, 2010; Bruland, 2017; Fure, 1999). Et interessant spørsmål for meg i arbeidet med materialet har derfor vært å undersøke hva lærerne velger å si om Norges rolle i arrestasjonene og deportasjonene av jødene når det undervises om 2.verdenskrig. I det kommende delkapittelet, **6.1.1**, vil jeg dermed drøfte om undervisningen kan sies å anerkjenne de mørkere sidene av krigshistorien, eller om den bidrar til å opprettholde en forestilling om Norge og nordmenn som uskyldige i tråd med den nordiske eksepsjonalismen (Loftsdóttir & Jensen, 2012) og den norske selvforståelsen (Gullestad, 2006). I tillegg til å spørre om denne delen av historien anerkjennes, vil jeg drøfte hvilke funksjoner fortellingene som blir fortalt kan sies å ha. I delkapittel **6.1.2** vil jeg drøfte hvorvidt informantenes undervisning om 2.verdenskrig tematiserer og forklarer antisemittisme, samt argumentere for hvorfor dette burde inngå i undervisningen.

### **6.1.1 Holocaust: En del av norsk krigshistorie?**

Kollektiv erindring kan sies å være tett knyttet opp mot nasjonal identitet (Kjeldstadli, 1992), fordi den ofte er et produkt av de historiske tolkningene som blir gjort på grunnlag av hva som anses som minneverdig innenfor en kultur eller en nasjon. Den kollektive erindringen inneholder aspekter ved fortiden som ”vi” er stolte av og ønsker å fremheve (Lenz, 2008, s. 9). Som nevnt har den kollektive erindringen av 2.verdenskrig i Norge vært preget av en fortelling om helter, motstand og en uvillighet til å plassere skyld hos nordmenn for arrestasjoner og deportasjoner av jødene (Corell, 2010; Bruland, 2017; Eriksen, 1995; Syse, 2011). Selv om dette har gradvis endret seg, og kunnskap om nordmenns involvering og bistand til okkupasjonsmakten er akseptert og kjent, er det fortsatt ting som tyder på at vi ikke har beveget oss så langt fra den tradisjonelle kollektive erindringen som vi liker å tro (Corell, 2015). Jeg vil argumentere for at dette kan sees i mine informanternes utsagn om både deres elever og om læremidler.

Blant lærerne jeg har intervjuet, ser jeg at det er flere som er opptatt av å nyansere fortellingen om Norge og 2.verdenskrig. Mange av lærerne passer langt på vei beskrivelsen av en generasjon som er mer opptatt av krigens ofre enn helter (Corell, 2015). Bjørn sier for eksempel:

Norsk krigshistorie handler mye om motstandskampen, krigen til sjøs og hverdagslivet under krigen og sånn. Og jødene blir liksom.. hva skal jeg si, overfladisk behandlet da. Og det merker jeg, fordi kunnskapsnivået hos elevene er ganske lavt altså. Og de blir ganske overraska over behandlingen de [jødene] får etter krigen for eksempel (Bjørn, Vestlandet).

Johanna sier at hun opplever mange elever som tenker at Holocaust er noe som ikke angår norsk 2.verdenskrigshistorie:

Når jeg har bedt elever reflektere over hva de forbinder med Norge og 2.verdenskrig, så blir ikke Holocaust nevnt. Men hvis jeg sier *hva forbinder du med 2.verdenskrig og hele verden?* da kommer Holocaust frem. Så det å få frem at jødisk historie også er en del av norsk historie er noe jeg synes er viktig, i tillegg til å bryte ned fordommer (Johanna, Oslo).

Både Bjørn og Johanna legger vekt på at elevene ser ut til å ha et lavt kunnskapsnivå når det kommer til Norges rolle i 2.verdenskrig. Dette kan sees i lys av den kollektive erindringen som har preget hvordan vi har forestilt oss krigen i Norge (Eriksen, 1995). Det er en forestilling som i all hovedsak har gått ut på å plassere skylden for deportasjonene av de norske jødene hos tyskerne (Syse, 2011; Bruland, 2017), noe som har gjort at man har tenkt på Holocaust som utelukkende et tysk anliggende. I tråd med læreplanenes fokus på

historiebevissthet og kritisk tenking, ønsker Bjørn og Johanna å legge til kunnskap til denne kollektive erindringen slik at andre sider av historien også får plass innenfor det nasjonale minnet av krigen.

Corell (2010) fant gjennom sine analyser at i fortellingene fra etterkrigstiden var det vanskelig å gi plass til norske politifolk som arresterende subjekter og norske jøder som arresterte ofre innenfor et nasjonalt og patriotisk narrativ. Jeg vil hevde at det er grunnlag for å si at flere av mine informanter bryter med det nasjonalpatriotiske minnet fra etterkrigstiden. Et eksempel er Einar:

Jeg synes det er viktig å rive ned dette glansbildet vi har av Norge, og vise dem den virkelige historien. At det faktisk var nordmenn, med norske myndigheter, og politiet som deltok i registreringen og er ansvarlig for at jødene her ble deportert da (Einar, Hedmark).

Slik Einar beskriver sin undervisning kan den både sees på som et forsøk på å utvide den kollektive erindringen av krigen (Eriksen, 1995), samt å bryte med den patriotiske minnekulturen som Corell (2010) beskriver. Samtidig kan det tolkes som en konfrontasjon av tanken om den nordiske eksepsjonalismen (Lôftsdóttir & Jensen, 2012) og den norske selvforståelsen (Gullestad (2006), ved at man forflytter ansvar fra noen andre (tyskere) og plasserer det hos oss (nordmenn). Blant lærerne jeg har intervjuet, opplever jeg at det er flere som er opptatt av å utfordre nettopp denne fremstillingen av Norge som uskyldig og vesensforskjellig enn resten av Europa (Loftsdóttir & Jensen, 2012). Bjørn sier for eksempel:

Jeg føler at det er deler av historien som er litt underkommunisert. Eller som er helt fraværende i mange deler av pensum. Jeg synes at det må være med for å nyansere fremstillingen av Norge. Det er en litt sånn glansbildefremstilling av Norge, vi kjemper oss ut av armod og fattigdom på 1800-tallet, og det er kun vår egen innsats som sørger for at vi går inn i den nye verden og den nye tida. Samtidig så har vi noen sår underveis. Og jeg synes det er greit å få korrigert det bilde av den norske staten og norske holdninger, dette med fremmedfrykt er ikke noe nytt (Bjørn, Vestlandet).

Blant annet mener Bjørn at pensum (lærebøkene) ikke behandler de mørkere sidene av norsk historie tilstrekkelig. Ut i fra hvordan jeg tolker Bjørn, mener han at lærebøkene er med på å opprettholde ”glansbildet” av Norge i tråd med tanken om Norge og de nordiske landene som eksepsjonelle i den forstand at ”vi” er uskyldige; overgrepene mot minoriteter, som statens behandling av tatere (rom), fremmedfrykten og de antisemittiske holdningene som var tilstede i mellomkrigstida og senere ser ut til å være fraværende i fremstillingen av historien til Norge.

Ved at undervisningen anerkjenner ”sårene underveis” som Bjørn sier, er dette med på å skape en forståelse hos elevene om at Norge kanskje ikke er så forskjellig og eksepsjonelle som man kan tro. Samtidig kan det være utfordrende, fordi tanken om norskhet og hvordan vi liker å definere ”oss” utfordres ved å snakke om de mer problematiske sidene av historien.

### *Problematisk historie?*

Tidligere har vi sett at aktualitet beskrives som viktig, og at gjennom å knytte historieundervisningen til det som er lokalt, opplever lærerne mer engasjement fra elever. Det synes samtidig å være et unntak fra denne ”regelen”, og dette vil jeg diskutere her. Tre av lærerne påpeker at når det kommer til undervisning om 2.verdenskrig og det norske Holocaust, så kan det være problematisk å ta opp konkrete navn som eksempler i undervisningen. Lærerne som tok opp dette var Geir, Frank og Einar, som alle underviser på tettsteder i Hedmark.

Det de refererer til er navn på nordmenn som var medlemmer av NS eller som jobbet i politiet. De gir uttrykk for at det kan være ubehagelig for enkelte hvis det viser seg at den eller de det snakkes om er i familie, eller på annen måte har nære relasjoner til noen i klassen. ”Her på (stedsnavn) er det skumle greier ikke sant [...] så det tør jeg ikke. Du må ta de som er kjente og store” (Frank). Frank påpeker altså at hvis man skal snakke om navn, så burde man holde seg til de som er ”kjente og store”, og ikke noen som er lokale. Jeg spurte ikke Frank noe mer om dette i intervjuet, men det er nærliggende å anta at ”kjente og store” refererer til Vidkun Quisling for eksempel. Geir sier at ”i slike situasjoner må man være sensitiv”. Geir forteller at han stort sett aldri nevner navn på personer fra området som var nazister, medlem av NS eller hadde noen annen form for rolle i å bistå okkupasjonsmakten. Ettersom han underviser på et lite sted, er han redd for at om han nevner navn så vil det være lett for elevene å kople disse til nålevende personer, noe han tenker vil kunne være ubehagelig hvis det ”rammer” elever eller foreldre. Aller først vil jeg påpeke det åpenbare ubehaget ved å ta opp slik tematikk; Geir understreker i intervjuet at ”her må man være sensitiv”, mens Frank bruker uttrykk som ”det tør jeg ikke”. Det er tydelig at dette er noe de er forsiktig med å snakke om, og dermed vil jeg argumentere for at affekt og følelser (Ahmed, 2000) spiller en rolle her. Jeg vil understreke den mulige betydningen av at disse lærerne underviser på små steder. Det er nærliggende å anta at denne problematikken gjør seg mer gjeldene her enn for eksempel i Oslo. Jeg snakket heller ikke med informantene som bodde i større byer om dette, ettersom det var noe både Geir, Frank og Einar tok opp på eget initiativ, og slik sett kan jeg

ikke si noe om forskjeller eller likheter mellom mindre og større steder når det kommer til denne spesifikke problematikken.

Når det kommer til disse informantenes utsagn om denne tematikken, vil jeg argumentere for at det er nærliggende å ta i betraktning erindringen av de norske krigsårene. Fokuset i etterkrigstiden var å formidle en hegemonisk fortelling om Norge som et enhetlig felleskap under okkupasjonen. NS (Nasjonal Samling) og NS-medlemmer ble beskrevet som ”motpol” og ”fienden”. Det nasjonale ”vi” ble dannet i interaksjon med sin motpol. ”Vi” blir ”vi” fordi ”de andre” er ”de andre” (Corell, 2010, s.141). I tillegg har Midtbøen mfl. (2014a, 2014b) og Røthing (2017) vist at temaer som Holocaust og nazisme både i undervisning og i læremidler knyttes til ekstreme hendelser og handlinger i fortiden, noe som kan føre til at det oppfattes som å ikke ”høre til hos oss”.

Jeg vil argumentere for at informantenes utsagn åpner opp for å spørre om erindringen av okkupasjonsårene i Norge påvirker det som tas opp i undervisningen. Jeg vil understreke at det er et poeng å være sensitiv, som Geir uttrykte det, i undervisning om denne tematikken. Samtidig vil jeg hevde det er relevant å belyse dette, for å kunne drøfte *hvorfor* det oppleves som et så sensitivt og ubehagelig tema. Jeg vil hevde at jeg kan se at den kollektive erindringen av krigen faktisk spiller inn på hva som tematiseres i lærernes undervisning, men muligens ikke på den mest åpenbare måten.

Hvis det viste seg at informantene mine unngikk å snakke om NS, eller involveringen til det norske politiet i arrestasjonene og deportasjonene av jødene, kunne man argumentert for at dette var i tråd med en tradisjonell uvillighet til å anerkjenne krigshistoriens mørkere sider (Bruland, 2017), samt et ønske om å opprettholde en hegemonisk fortelling om et enhetlig nasjonalt fellesskap gjennom okkupasjonstiden (Corell, 2010). Når det da viser seg at flere av lærerne mener det er *viktig* å få frem disse fortellingene, og at flere snakker om både politiets involvering, aktive medlemmer av NS og andre som bisto tyskerne, hvordan kan jeg hevde at erindringen av krigen faktisk har en innvirkning på undervisningen? I beskrivelsene av undervisningen mener jeg å gjenkjenne det Corell (2010) beskriver i sine analyser av etterkrigstidens litteratur; her påpeker hun som nevnt fremstillingen av en hegemonisk fortelling om den enhetlige ”nasjonen”, hvor NS blir definert ut av denne gjennom en dikotomi som skaper et tydelig skille mellom ”vi” og ”de andre”. Ved at NS beskrives som en motpol til nasjonens ”vi” gir det tydelig signal om at alt de sto for og deres handlinger, ikke

reflekterer ”nasjonens” holdninger eller handlinger. Beskrivelser av ”skurkene” eller ”motpolen” fungerer samtidig som beskrivelser av alt det ”vi” ikke er (Corell, 2010). Dermed vil jeg argumentere for at undervisningen om denne tematikken kan være med på å opprettholde dikotomien mellom ”skurkene” og ”heltene” i erindringen av okkupasjonen. Nettopp fordi den behandles så forsiktig og sensitivt, kan den kanskje sies å forsterke tanken om en ekstrem motpol til det nasjonen ”egentlig” sto for. Når det oppfattes som skummelt å potensielt avsløre familiebånd eller annen relasjon til nazister eller andre som på noen måte bisto okkupasjonsmakten, så sier dette en god del om erindringen og det patriotiske narrativ (Corell, 2010) som har eksistert, og kanskje også eksisterer i dag. Denne måten å nærme seg tematikken på, kan kanskje være med på å forsterke en tanke hos elevene om at det kun var individer med ekstreme holdninger som gav bistand til okkupasjonsmakten (Midtbøen mfl., 2014a; Midtbøen mfl., 2014b; Røthing, 2017). Det inviterer også til å tenke at disse individene var svært ”unorske”, og at de ikke passer inn i bilde av ”oss” som nasjon (Gullestad, 2006). Jeg vil argumentere for at dette er med på å hindre undervisningen i og nettopp utfordre tanker om den norske selvforståelsen. Det er også verdt å spørre om det forhindrer elever i å kunne snakke om vanskelige opplevelser i dagens samfunn (Røthing, 2017), fordi temaer som rasisme og nazisme plasseres i fortiden og presenteres som en motpol til det ”vi” er. Dermed kan vi si at denne type undervisning ikke er med på å utvikle historiebevissthet fordi den avskjærer muligheten til å kople fortiden sammen med nåtids- og fremtidsforståelser (Körber, 2015; Lenz & Risto Nilssen, 2011; Ohman Nilsen, 2004).

Samtidig vil jeg foreslå at perspektiver fra affektiv teori kan belyse problemstillingen ytterligere; her er fokuset blant annet på hvordan følelser knyttes til kollektive forestillinger (Ahmed, 2000), for eksempel om det forestilte felleskapet ”nasjonen” (Anderson, 1991) som Corell (2010) beskriver. Jeg argumenterer for at vi kan si at affekt og den emosjonelle tilknytningen til forestillingen om ”nasjonen” spiller inn og påvirker hva undervisningen til informantene implisitt sier om norskhet og hvem ”vi” er. Det er tydelig at det ”vi”-et som presenteres i undervisningen nøler med å inkludere nordmenn som var på ”feil side”.

### **6.1.2 Antisemittisme i undervisning om de norske jødene**

Midtbøen mfl. (2014a) konkluderte etter gjennomgangen av læremidlene for samfunnskunnskap, religion og historiefaget med at antisemittisme primært behandles i lærebøkene for historie. Dermed argumenterer de for at antisemittisme i all hovedsak blir behandlet som et historisk fenomen (Midtbøen mfl., 2014a). Som vi har sett advarer flere forskere mot å behandle denne tematikken som et ekstremt avvik, og som et tilbakelagt kapittel fra fortiden (Bauman, 1997, ref. i Rogstad & Midtbøen, 2010; Midtbøen mfl., 2014a; Røthing, 2017; Røthing, 2015). Ettersom historiefaget skal utvikle historiebevissthet hos elevene, er det rimelig å forvente at undervisning om antisemittisme trekker linjer mellom fortiden, nåtiden og fremtiden. I dette delkapittelet vil jeg undersøke om dette er tilfellet i mine informanternes undervisning. For å kunne drøfte hvorvidt historiebevissthet tas i bruk i undervisningen, vil det først være nødvendig å redegjøre for *om* og *hvordan* antisemittisme tematiseres av informantene.

Syse (2016) argumenterer for at undervisning om 2.verdenskrig og Holocaust burde inneholde en grundig gjennomgang av den antisemittiske forståelsen som nazistene baserte sin utrydningsspolitikk på. Han kaller dette en *apokalyptisk antisemittisme* fordi tanken var at ”den ariske rase” og ”den jødiske rase” befant seg i en eksistenskamp som bare kunne resultere i den enes undergang og utslettelse. Syses gjennomgang av lærebøkene for historiefaget viste som nevnt i delkapittel **4.6.3** at den apokalyptiske antisemittismen som nazistene sto for er meget overfladisk behandlet i disse. Da jeg utformet intervjuguiden nevnte jeg ikke antisemittisme spesifikt, det var en tematikk jeg tenkte det var naturlig å komme inn på når vi snakket om undervisning om jøder, noe som viste seg å ikke stemme helt. I ettertid innser jeg at det kunne ha vært en fordel å spørre lærerne om dette direkte slik at jeg hadde mer utfyllende svar fra hver enkelt for å sammenligne. På bakgrunn av dette ble det varierende hvor mye vi snakket om antisemittisme i intervjuene. Det var kun to lærere som spesifikt nevnte at de snakket om antisemittisme i undervisningen om norske jøder. Dette var Arne (Vestlandet) og Frank (Hedmark). Ingrid (Sørlandet) og Daniel (Akershus) sa at de snakket om nazisme, rasisme og fascisme i undervisningen, men nevnte ikke antisemittisme. I intervjuene med Christian (Akershus) og Bjørn (Vestlandet) spurte jeg spesifikt om antisemittisme ble snakket om i undervisningen, men svarene de gav gikk over på en annen tematikk, og jeg spurte ikke noe videre der og da. De resterende informantene Heidi (Trøndelag), Geir (Hedmark), Einar (Hedmark) og Johanna (Oslo) nevnte ikke antisemittisme i intervjuene. Selv om jeg må ta i betraktning at jeg ikke spurte spesifikt om antisemittisme i

intervjuene (bortsett fra de to jeg har nevnt) vil jeg hevde at materialet mitt tyder på at antisemittisme sjeldent tematiseres i forbindelse med undervisning om norske jøder.

Først vil jeg drøfte det Ingrid (Sørlandet) og Daniel (Akershus) sa. Som jeg nevnte så snakket de om både rasisme, fascisme og nazisme, men ikke antisemittisme. Ingrid sier at ”rasisme og nazisme kommer opp som tema når vi snakker om mellomkrigstida”. Daniel sier i intervjuet at ”norske jøders skjebne blir knyttet til ideologier som fascisme og nazisme”. Det er påfallende at de ikke nevner antisemittisme i det hele tatt. Det kan tyde på at de rett og slett ikke knytter antisemittisme opp mot nazisme, og at de ikke behandler antisemittisme som en av flere årsaksforklaringer til Holocaust. Som vi har sett argumenterer Syse (2016) for at undervisning som ignorerer det antisemittiske grunnlaget for nazismen, kan føre til at Holocaust for mange elever vil fremstå som uforklarlig. Mangelen på forklaring kan i en forlengelse lede elever til å tenke at jødene må ha gjort noe som fikk tyskerne til å hate dem.

Jeg vil gjerne utdype litt mer rundt det Ingrid (Sørlandet) sa om rasisme og nazisme:

Rasisme og nazisme kommer opp som tema når vi snakker om mellomkrigstida [...]vi prøver å utforske hva som ligger i de begrepene og hva som gjorde at de kunne tenke sånn. Også kommer det jo mer opp i dagen nå hvor det virker som mange ikke er så redde for å uttrykke seg rasistisk (Ingrid, Sørlandet).

For det første er ikke helt tydelig hvem Ingrid refererer til når hun snakker om hva som gjorde at *de* kunne tenke sånn. Det å referere til ”de” skaper imidlertid en slags distanse til fenomenene, og basert på resten av intervjuet mener jeg det er nærliggende å anta at hun mener det nazistiske Tyskland. Hun gjorde i alle fall ikke et poeng av å nevne nordmenn i denne sammenhengen. Dette leder meg over til en annen informant, Arne (Vestlandet). Han sier noe langs de samme linjene som Ingrid, hvor det kan virke som han tenker på antisemittisme og rasisme som et problem som ikke angår Norge eller nordmenn:

”Når vi snakker om jøder og hvordan det kunne skje at de var villige til å utrydde seks millioner, altså tyskerne. Hva ville vi ha gjort i Norge? På en måte. Også snakker vi om hvorfor den antisemittismen har vart så lenge, i så mange tusen år i Europa. Og vi stiller jo også spørsmål om den er her fortsatt” (Arne, Vestlandet)

I dette sitatet ser det ut som at informanten presenterer Holocaust utelukkende som et tysk anliggende. I tillegg hevder jeg det blir enda tydeligere når han stiller spørsmålet ”hva ville vi ha gjort i Norge?”, når vi vet at det *var* nordmenn som spilte en vesentlig rolle i tyskernes



arbeid for å deportere de norske jødene, blant annet med hjelp til å samle informasjon om jødene på forhånd, arrestasjoner og transportering i forbindelse med deportasjonene (Bruland, 2017). Røthing (2017) sier at en mulig årsak til at antisemittisme og Holocaust oppfattes som fremmed for elever, kan være at det fremstilles som ”jødenes historie” og dermed ikke er en del av ”vår” historie. Det å fremstille antisemittisme og Holocaust som ”jødenes historie” er altså en måte å skape avstand til tematikken på, men det jeg ser i mine informanternes utsagn tyder på at antisemittisme og Holocaust i tillegg fremstilles som ”Tysklands historie”. Dette er en den samme måte å skape avstand på, ved nettopp å definere det som ”noen andres historie”.

Som dette delkapittelet viser, tyder mye på at antisemittisme er et tema som sjeldent tas opp i undervisningen til informantene. Samtidig ser vi tendenser til at noen av lærerne presenterer Holocaust som et utelukkende tysk prosjekt. Ifølge Corell (2010) er det viktigste ikke å fastslå hvorvidt jødernes historie har vært et tema for historikere og hvorvidt de har hatt status som ofre, men snarere *hvordan* denne offerstatusen har blitt konstruert gjennom bilder og tekst. Ingjerd Veiden Brakstad har vist at både illegale aviser og avisene som dekket rettsoppjøret var opptatt av jødernes skjebne (Veiden Brakstad, 2006, ref. i Corell, 2010, s.214). Her ble jødeforfølgelsene både omtalt og fordømt, men jødeforfølgelsenens symbolske verdi var å vise okkupasjonsmaktens umenneskelighet. De norske jødernes skjebne ble altså ikke fortiet, men kom til nytte i de nasjonale fortellingene. Dermed kan vi si at dette henger sammen med det vi så i forrige delkapittel om Holocaust i Norge, og det blir da viktig for lærere å være oppmerksom på *hvordan* historien til jødene formidles. Dette poenget kan aktualiseres gjennom læreplanens mål om kritisk tenking og refleksjon vedrørende ulike måter å formidle historie på (Utdanningsdirektoratet, 2006).

## **6.2 Lærernes erfaringer med elevers holdninger til jøder**

### **6.2.1 Jøde som skjellsord?**

Antisemittisme, som er grundigere forklart i oppgavens del 1, kjennetegnes ved negative og fiendtlige holdninger til og forestillinger om jøder. I tillegg har jeg belyst antisemittiske forestillinger og tankegodts sin historiske forankring i Norge, samt presentert forskning som sier noe om holdninger til jøder i dagens samfunn. I forrige delkapittel så vi at antisemittisme er noe som sjeldent tas opp i undervisningen til informantene mine, og at de lærerne som tar

det opp ser ut til å knytte det til ”noen andre”, som kan gjøre at tematikken oppleves som uaktuell og fremmed for elevene. I dette delkapittelet vil jeg drøfte informantenes erfaringer med elevers holdninger til jøder. For det første, er negative holdninger og forestillinger om jøder noe lærerne opplever hos elevene sine? For det andre vil jeg drøfte hvordan slike holdninger eventuelt møtes og problematiseres for læring.

Dette er utdrag fra intervju med Arne (Vestlandet) som forteller følgende:

Intervjuer: På noen skoler, særlig i Oslo kanskje, har bruken av jøde som skjellsord blomstret opp igjen. Er dette noe du kjenner igjen fra din skole og undervisning?  
Arne: Altså, det som var litt spesielt i år, var at på en tavle her så sto det ”Juden raus”, altså ”ut med jødene”. Sannsynligvis som noe morsomt, men altså, dette her med jøde som skjellsord er ikke helt.. dødt allikevel. Det er akkurat som om det er vekt litt til live igjen. Og det har vi tenkt litt på som lærere. Hvorfor blir dette tatt i bruk som skjellsord nå i 2017? [...] for det har vært helt fraværende de tidligere årene jeg har undervist. Så det er en sånn ny erfaring. Denne ”juden raus” episoden var én ting, men jeg har hørt og observert i gangen at elever har kalt hverandre jøde og jævla jøde. Og det er noe som har vært fraværende i distriktet her i mange år.

For det første påpeker Arne at episoden som er nevnt her, hvor elever hadde skrevet ”ut med jødene” på en tavle, var spesiell og noe han ble overrasket over å se. Dette var tydelig noe ganske nytt. Det samme sier han om bruken av jøde som skjellsord hvor han gjentar flere ganger at dette er noe som har vært fraværende de siste årene, men som tilsynelatende har blomstret opp igjen. Lærere som ble overrasket når elever brukte jøde som skjellsord er noe også Røthing (2017) beskriver i boka *Mangfoldskompetanse*.

I undersøkelsen gjennomført av forskere ved HL-senteret i Oslo, publisert i desember 2017, vises det til at negative holdninger mot jøder har gått ned siden den forrige undersøkelsen fra HL-senteret i 2011. Derimot viser undersøkelsen at blant jøder selv er det er en økt bekymring og opplevelse av at antisemittisme er et økende samfunnsproblem (Hoffman & Moe, 2017). Det er symptomatisk for flere av intervjuene at lærerne kommenterer at bruken av jøde som skjellsord, som har virket å være fraværende en stund, ser ut til å komme tilbake på et vis. Samtidig er også noen av lærerne som mener at antisemittiske holdninger og bruk av jøde som skjellsord ikke er noe de ser eller hører noe til blant sine elever. Senere i kapittelet vil jeg drøfte om disse forskjellene blant oppfatningen til informantene kan knyttes til en lokal kontekst eller ikke.

Noe av det mest interessante i utdraget fra intervjuet med Arne, er når han forteller meg om episoden med ”juden raus” på tavla, for så å si at dette var ment som ”sannsynligvis noe morsomt”. Hvorfor antar han at dette er ment som et forsøk på å være morsom? Det kan være flere grunner til dette. Det er nærliggende å anta at han aner hvilke elever som står bak dette, og at han kjenner dem som elever som ofte forsøker å ”tøffe seg” for eksempel. Det kan være de samme elevene som han har observert i å bruke jøde som et skjellsord om hverandre, og som han sier så skjer dette i gangene på skolen. Man kan muligens anta at Arne setter disse utsagnene i en kontekst med spøkefull tulling, elever som tøffer seg for klassekamerater og ”drittslenging”, og at dette er grunnen til at han ikke ser på det som særlig alvorlig eller bokstavelig ment. De andre intervjuene følger også det samme sporet, hvor flere av informantene oppgir at de har hørt elever kalle hverandre ”jævla jøde”, men at lærerne opplever det som at dette er noe elever bare sier uten å tenke over hva det egentlig betyr. Som Johanna sier; ”Det at elever kaller hverandre jøde er helt løsrevet. ...det faller dem ikke inn at noen rundt dem kan være jødisk for eksempel”. Hun har altså inntrykk av at elever som bruker jøde som skjellsord bruker dette som en nedsettende betegnelse, og at de ikke tenker over at noen faktisk kan være jødisk. Johanna sier i intervjuet at hun tror ikke elevene hennes hadde brukt jøde som skjellsord hvis de visste at det var en person med jødisk bakgrunn i nærheten som kunne høre det.

Utsagnene fra lærerne som omhandler bruken av jøde som skjellsord leder til flere interessante spørsmål. For eksempel er det verdt å spørre hvorfor jøde ser ut til å fungere som en felles, nedsettende betegnelse som elever kan bruke når de vil ”slenge dritt” eller tulle? Røthing snakker om hvordan elevens bruk av denne typen skjellsord muligens kan forstås som en form for identitetsbygging, og at man må se på hvilken funksjon skjellsordene har for de som tar dem i bruk (2017, s.136). Elevene hevder ovenfor mine informanter at dette er noe de sier bare ”på tull”, og mange av lærerne medgir jo også at de oppfatter dette som løsrevet og som noe elevene sier for å tøffe seg. Samtidig så gir samtlige av informantene (både de som har opplevd bruk av denne type skjellsord og de som sier at det er fraværende hos deres elever) uttrykk for at dette er noe de tydelig setter, og hadde satt, foten ned for i klasserommet og på skolen generelt fordi de anser det som uakseptabelt. Noen av lærerne mener også at flere av episodene de har hatt tenderer til antisemittiske og rasistiske holdninger. Et eksempel er ”juden raus” episoden på skolen på Vestlandet. Selv om Arne tolket dette som at det var ment som ”noe morsomt” og lite seriøst, ble episoden ifølge han, slått hardt ned på og behørig diskutert i flere klasser. Gullestad (2006) har gjennom sine antropologiske undersøkelser av

det norske samfunnet presentert det hun kaller *den norske selvforståelsen*. Et av elementene som inngår i denne selvforståelsen, er at det i det norske samfunnet er forbundet med dyp skam og forlegenhet ved den minste beskyldning om å uttrykke seg rasistisk. Mine informanternes utsagn kan ses i lys av Gullestads (2006) analyser: alle lærerne er raske med å si at det er helt uakseptabelt å uttrykke seg negativt mot jøder fordi de er jøder.

Når det gjelder bruken av jøde som skjellsord er det tydelig at elevene til informantene tillegger dette en negativ konnotasjon og at det nettopp derfor fungerer som et skjellsord for dem. Det er vanskelig for meg å si om noen av elevene faktisk har ekte jødefiendtlige og antisemittiske holdninger og at det er derfor de tar det i bruk. Dermed er det kanskje mer hensiktsmessig å se på muligheten for bevisstgjøring rundt bruken enn å forsøke å kartlegge hvem som bruker det på hvilken måte. Røthing argumenterer for at en nulltoleranse for bruk av enkelte ord i skolen ikke er tilstrekkelig, men at det både er nødvendig og viktig å drøfte ordenes historie og konnotasjoner (2017, s.136). Dette er noe flere av mine informanter også reflekterer over, for eksempel Geir (Hedmark) som sier at han pleier å spørre elever om hvorfor de bruker jøde som et skjellsord og hva som er grunnen til at de velger nettopp det ordet. Heidi (Trøndelag) sier at hun ”prøver å få lagt vekt på hvorfor jøder har den merkelappen” og at hun forsøker å gå tilbake i historien for å få elevene til å forstå de negative konnotasjonene som virker å ha hengt ved særlig jøder i så mange hundre år. Flere av lærerne benytter altså situasjoner der ordet jøde blir brukt nedsettende som en mulighet til å problematisere og forklare antisemittiske holdninger, men medgir samtidig at det er vanskelig for elevene å sette seg inn i hva historien til jødene egentlig *betyr* og at de er usikre på om problematiseringen resonnerer hos dem. Lærene peker på at antisemittisme virker som noe fjernt og ukjent, både for elevene og dem selv. Som vi har sett virker det som dette i undervisningen er noe som i all hovedsak plasseres hos ”noen andre” og i fortiden. Røthing sier at en vesentlig årsak til at antisemittisme oppleves som uaktuelt for elevene er at det fremstilles som ”jødenes historie” og dermed ikke en del av ”vår historie” (2017, s.130). Tvert i mot påpeker Røthing videre at antisemittisme *kan* forstås som en del av ”vår historie” om nasjonal identitetsbygging og nasjonale grensdragninger ved bruk av forestillinger om ”de andre” som skiller seg fra oss (Røthing, 2017; Lien, 2015).

### **6.2.2 Betydningen av lokal kontekst?**

I senere tid har det dukket opp flere medieoppslag som omhandler trakassering av jødiske barn ved skoler i Oslo, og om jødehat blant elever med muslimsk bakgrunn (Eidsvåg mfl., 2011). Både gjennom nyere forskning og media kan man få inntrykk av at det stort sett er ved skoler i Oslo eller andre større byer med høy tetthet av elever med muslimsk bakgrunn hvor antisemittisme og negative holdninger mot jøder er vanlig, ettersom dette oftest knyttes til elever med muslimsk bakgrunn (Midtbøen mfl., 2014b; Moe, Levin, Døving & Lenz, 2016). Særlig er det konflikten mellom Israel og Palestina som oppgis som årsak til antisemittiske holdninger i Norge, og ofte knyttes dette til muslimer på grunn av en tenkt eller reell lojalitet til palestinske muslimer (Moe, mfl., 2016). Det er problematisk å anta at alle elever med muslimsk bakgrunn er lojale mot Palestina og derfor negative til alle jøder, og samtidig er det verdt å merke seg at minoritetsstudien fra HL-senteret viser at negative holdninger til jøder hyppigst finns hos muslimske menn over 60 år (Hoffman & Moe, 2017). Selv om denne oppgaven baserer seg på en liten studie med ti informanter, kan min egen empiri kanskje bidra til å belyse dette tematikken ytterligere, da mine informanter kommer fra skoler rundt om i landet med varierte elevsammensetninger.

Som nevnt har jeg ikke noe grunnlag for å si om alle elever som bruker ordet jøde som en nedsettende betegnelse faktisk har ekte, jødefiendtlige holdninger. Lærerne jeg har snakket med deler også denne utfordringen; de fleste utsagn ble oppfattet som tull og som del av en litt røff tone mot hverandre, mens de noen ganger gav uttrykk for at de følte at det lå noe mer hatefullt bak ytringene. Jeg tolket mange av lærerne som usikre når det gjaldt å identifisere ekte, antisemittiske og rasistiske holdninger. Et eksempel som syntes å være spesielt utfordrende er når elever ytrer seg om Israel-Palestina konflikten. Frank, som er lærer ved en liten skole på Østlandet, sier:

Når vi snakket om krigen mellom Palestina og Israel ble det ofte litt sånn temperatur i klassene ... det har faktisk vært noen tendenser [til antisemittiske holdninger] når vi diskuterer hva som har skjedd etter at staten Israel ble opprettet, jeg tror nok at for elever i videregående så er jøder én stor gruppe.

Det er flere aspekter ved det Frank sier her som er verdt å drøfte, blant annet at elevene ser på jøder som én stor gruppe. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i kommende kapitler.

Informanten opplever at elevene ikke skiller mellom politiske ytringer angående staten Israels

konflikt med Palestina, og ytringer om jøder på generelt grunnlag. Han tolker dermed det som blir sagt som ”tendenser til antisemittiske holdninger”. En slik holdning overfor jøder som en stor gruppe som ikke har noen nasjonalfølelse, men kun lojalitet til sitt ”folk” er et velkjent trekk ved antisemittismen (Lorenz, 2011; Banik, 2017a), og det er forståelig at han fortolker dette slik. Frank er lærer på en liten skole i Hedmark som han selv betegner som en skole med ”svært homogen elevmasse”, det vil si at det er et flertall av etnisk norske elever på skolen. På denne skolen er det altså en lav andel elever med muslimsk bakgrunn, men tegn på negative holdninger mot jøder er allikevel tilstede i klasserommet.

Tre av lærerne jeg har intervjuet holder til i Oslo eller i utkanten av Oslo. Både Daniel og Christian jobber ved skoler som ligger i utkanten av Oslo, i et område hvor det er en høy andel av elever med ulik minoritetsbakgrunn, hvor muslimske elever utgjør majoriteten. Begge disse lærerne sier at ordet jøde som skjellsord ikke er vanlig blant elevene sine. Samtidig gir Christian uttrykk for at mange elever med tilknytning til enten Islam eller foreldre fra Midtøsten ofte har sterke meninger om Israel-Palestinakonflikten, men at han ikke opplever elevenes ytringer som negative mot jøder generelt. Tvert i mot ser Christian på situasjoner hvor denne konflikten kommer opp som anledninger til å belyse viktigheten av objektivitet, og å kunne skille mellom politikken til Israel og alle jøder. Dette er interessant, fordi han tar disse politiske ytringene opp til diskusjon som nettopp det, og ikke nødvendigvis antisemittiske holdninger. Samtidig antyder forskning at lærere har en tendens til å knytte muslimske elevers politiske utsagn til jødehat og antisemittisme (Røthing, 2017). Dette er problematisk, fordi det kan føre til at antisemittisme plasseres hos ”noen andre”, i dette tilfelle muslimske elever. Dermed er det fare for at antisemittisme og negative holdninger mot jøder som finnes i majoritetsbefolkningen underkommuniseres og fremstår som mindre relevant (Røthing, 2017, s.136-137). Det bør kanskje også nevnes at det å spørre lærere om deres elever kan ha antisemittiske holdninger eller negative forestillinger om jøder kan være utfordrende. Det kan godt hende at både Christian og Daniel som sier at de ikke har opplevd noe slikt, ville ha nølt med å fortelle meg om det for å ”beskytte” sine egne elever. Det kan tenkes at de føler på en viss lojalitet overfor dem. Samtidig kan en lærer tenke at elevers holdninger og utsagn på en eller annen måte reflekterer dem selv og deres praksiser, og at de av den grunn velger å fremstille elever mer positivt enn hva som er realiteten. Dette er ikke mulig for meg å vite, og jeg har heller ingen grunn til å tvile på mine informanternes utsagn vedrørende dette.

Samtidig som Daniel og Christian sier at de ikke opplever negative holdninger mot jøder blant sine elever like utenfor Oslo, kan Johanna, som jobber ved en skole på østkanten i Oslo, fortelle at hun opplever mye fordommer og hatefulle ytringer rettet mot jøder. Hun sier blant annet at:

Jeg har opplevd mange fordommer og negative holdninger mot jøder i undervisning. Jeg opplever at det er en blanding av ren uvitenhet og noe er mer hatefullt. For noen er jøder bare noe fjernt, nesten ikke mennesker, men mer et konsept (Johanna, Oslo).

Johanna har opplevd at det er mye fordommer mot jøder blant sine elever, og at hun har mange som viser at de har negative holdninger til dem. Det bør nevnes at Johanna ikke går inn på elevenes spesifikke etnisitet her, men at skolen hun jobber ved er en av de videregående skolene i Oslo med høyest andel av muslimske elever. En av grunnene Johanna peker på som en mulig forklaring på de negative holdningene og utsagnene mot jøder, er at elevene ikke ser på jøder som mennesker, og at de ikke har noe forhold til dem. Dette kan være fordi de ikke kjenner noen personlig, og at all kunnskapen de har om jøder er informasjon de har fått fra bøker, filmer, media eller andre personer. Hun nevner også ordet ”konsept”, som forsterker ideen om at elevene med disse negative holdningene forholder seg til jøder som noe fjernt som ikke likestilles med andre mennesker de kan ”se” og som de har en eller annen form for relasjon til (Butler, 2009; Gullestad, 2007). Dette fenomenet knytter jeg opp mot *avstand*, som jeg vil drøfte i kapittel 7. Johanna forteller meg at de gangene hun har følt seg trygg på elevene sine, har hun fortalt dem at hun selv har jødisk bakgrunn. Da opplever hun at elevene blir sjokkerte over at det ”konseptet” de har forholdt seg til plutselig blir noe ”av kjøtt og blod” som hun sier.

Jeg vil argumentere for at mitt materiale illustrerer at det finnes nyanser mellom negative holdninger til jøder og antisemittiske ytringer, og at dette eksisterer på tvers av ”by og land”. Det er som sagt ikke mulig å si ut i fra min empiri at de negative holdningene til jøder stort sett er å finne på de skolene med høyest andel av muslimske elever.

## 7. Avstand som didaktisk utfordring

I dette kapittelet vil jeg drøfte det jeg har beskrevet som en slags rød tråd gjennom oppgaven; *avstand*. Jeg argumenterer for at materialet mitt viser at både elever, lærere og læremidler har en avstand til norske jøder, enten det er implisitt eller konkret. Som nevnt tidligere hevder jeg at avstanden kan oppleves både kulturelt, stedliggjort eller på et menneskelig plan. Her vil jeg drøfte avstand i disse ulike formene; hva er det som skaper avstanden, hvilke implikasjoner kan den ha, og hvordan kan den oppheves?

### 7.1 Avstand i tid

Som vi har sett tidligere tyder informantenes utsagn på at aktualitet er et viktig element for å gjøre undervisningen interessant og engasjerende for elever, jf. Midtbøen mfl (2014b) og Røthing (2017). Jeg vil som sagt drøfte ulike årsaker til avstand, og dette delkapittelet må sies å drøfte den mest ”åpenbare”. Historiefaget dreier seg naturligvis om hendelser i fortiden, og jo lengre unna man kommer historien det fortelles om, desto mer avstand får man til både personene, tiden og stedene. Dette gjør at visse historier endrer seg fra å være kommunikative minner til kulturelle minner; det vil si at måten de formidles på forandrer seg ettersom tiden går og avstanden til hendelsene øker (Lenz & Risto Nilssen, 2011). I dette kapittelet vil jeg drøfte hvordan undervisning om den delen av jødernes historie som får klart mest fokus i undervisningen, 2.verdenskrig, kan brukes til å utvikle historiebevissthet og oppmuntre til kritisk tenking og refleksjon, som begge er uttalte mål i læreplanen for historiefaget. Jeg argumenterer for at undervisning som greier å inkludere disse elementene på en god måte, også vil kunne være med på å oppheve avstand fordi den bringer historien inn i elevenes virkelighet og gjør den relevant for deres nåtid og fremtid.

#### 7.1.1 Å lære av historien?

Lenz og Risto Nilssen sier i boka *Fortiden i nåtiden* fra 2011 at det ofte er snakk om å *lære av historien* når Holocaust og 2.verdenskrig blir omtalt. De refererer til en forventning om at hvis man lærer elever om historiske forbrytelser som Holocaust, så vil dette automatisk resultere i ”engasjement for menneskerettigheter og fred” (Lenz & Risto Nilssen, 2011, s.12). Samtidig har vi erfart at det ikke virker å være så enkelt som å bare lære av historien; formidling av fortidens kriger og forbrytelser kan også brukes til å skape konflikt og opprettholde fiendtlighet mellom ulike grupper. Dermed foreslår Lenz og Risto Nilssen at fremfor å kun lære om historien og vektlegge det som har skjedd, burde fokuset utvides til også å gjelde



kunnskap om hvordan fortiden er blitt fortolket og formidlet. Et kritisk blikk på hvordan den kollektive erindringen av 2.verdenskrig har sett ut kan lære oss mye om både etterkrigstidens kontekst, samtidens mekanismer, og hvordan historien er blitt tatt i bruk (Lenz & Risto Nilssen, 2011). Samtidig kan det aktualisere kritiske perspektiver på makt- og majoritetsprivilegier (Røthing, 2017).

Vi kan se det Lenz og Risto Nilssen sier her i lys av blant annet Syse (2011) som argumenterer for at historiske hendelser som Holocaust ikke må overforenkles i undervisningen. Det holder ikke å fortelle elevene om 2.verdenskrig og Holocaust. Det er nødvendig å undersøke drivkreftene som sto bak, forholdene i samfunnet og fortolkningen av historien som skjedde i ettertid for å etablere en forståelse som kan skape det Phil (2002) kaller en beredskap for samtiden og fremtiden. Phil argumenterer for at historisk kunnskap og bevissthet om overgrep mot minoriteter i fortiden kan danne grunnlag for en kunnskapsbase og dermed gi handlingskompetanse i møte med nye kategorier av etniske minoriteter i dagens samfunn. Videre hevder hun at dette vil være en slags beredskap til å dømme hvorvidt overgrep mot minoriteter skjer i en transformert form i dag. Phil hevder at det er viktig for undervisningen å undersøke majoritetssamfunnets praksis overfor ulike etniske grupper med fokus på både fortid og fremtid.

Jeg vil argumentere for at undervisningen om norske jøder kan bidra til nettopp en slik beredskap som Phil (2002) beskriver. Jødernes historie er også en historie om en minoritets forhold til majoritetssamfunnet. Dersom undervisningen kan utvides fra å kun handle om formidling av det som har skjedd, til å undersøke hvordan historien har blitt fortolket og formidlet, (Lenz og Risto Nilssen, 2011), kan dette være med på å aktualisere kunnskapen for elever i dagens samfunn.

I det påfølgende delkapittelet vil jeg drøfte hvordan informantenes undervisning om 2.verdenskrig og Holocaust kan sies å ta i bruk de perspektivene jeg har presentert over.

### ***7.1.2 Jødernes historie i et fortid, fremtid- og nåtidsperspektiv***

Det er 78 år siden Norge ble okkupert av Tyskland, og for de unge som vokser opp i dag er det stadig færre som kan fortelle om denne dramatiske delen i norsk historie; de som opplevde det selv var kanskje bare barn da det skjedde, og etter hvert vil det til slutt ikke være flere tidsvitner som kan formidle med førstehåndserfaring hva som skjedde og hvordan det

opplevdes. Et relevant spørsmål i lys av mine informanternes mål om aktualitet, vil være hvordan historien til jødene og historien om 2.verdenskrig kan aktualiseres i undervisning i dag, 78 år etter okkupasjonen?

Jeg ser flere eksempler hos informantene på at de er opptatt av å kople fortellinger fra fortiden til elevenes egen virkelighet. Det går i flere tilfeller en tydelig linje mellom læreplanens fokus på historiebevissthet og slik flere av informantene beskriver undervisningen. Blant annet sier Arne, lærer på Vestlandet, at han prøver å trekke tråder mellom hvordan jøder ble nektet adgang i grunnloven og hvilke holdninger som var tilstede i det norske samfunnet, til hvordan media i dag snakker om flyktninger og asylsøkere. Arne sier at han prøver å få elevene til ”å diskutere om det er en sammenheng der”. Dette resonnerer med blant andre Frank, som sier:

Også prøver en jo naturligvis å flytte dette inn i håndteringen av asylsøkere og den slags i dag da. For vi ser jo nesten på mange vis at vi ikke har kommet særlig mye lenger enn vår håndtering av jøder og andre minoriteter i den sammenheng da (Frank)

Ingrid, som er lærer på Sørlandet, kommenterte også som vi har sett at rasisme er en tematikk som gjør seg gjeldene når de snakker om historien til jødene. Hun sier at det er relevant fordi i dagens samfunn ”virker som mange ikke er så redde for å uttrykke seg rasistisk”. Her henviste hun også til debatten om flyktninger og asylsøkere slik vi ser at både Arne og Frank gjør. Det er tydelig at disse lærerne er opptatt av akkurat denne debatten, noe som er forståelig ettersom dette har fått mye medieoppmerksomhet de siste årene. Dette er et godt eksempel på hvordan historieundervisningen kan koples mot noe som er dagsaktuelt. Debatten omkring flyktninger og asylsøkere berører tematikk som menneskeverd og inkludering. Ved at Arne viser elevene eksempler på hva som ble skrevet og sagt om jøder i forbindelse med paragrafen som nektet dem inngang og ber de sammenligne dette med det media skriver om flyktninger i dag, kan elevene reflektere over hva jødernes historie kan si om en mer overordnet problematikk som for eksempel konstruksjoner av ”de andre”. Dette kan sees i lys av Lenz og Risto Nilssen (2011) og deres oppfordring om å etablere en forståelse for hvordan historier formidles og fortolkes. Samtidig følger det Phils (2002) tankegang om å utvikle en beredskap for både å oppdage og takle overgrep i transformert form i dagens samfunn.

Samtidig som vi ser at lærerne utvikler historiebevissthet ved å kople undervisningen om jødene til dagsaktuell tematikk, er det verdt å merke seg at ingen av informantene mine trakk paralleller til minoriteter som er i Norge fra før, hverken minoriteter med bakgrunn fra den

”nyere” innvandringen som fra Pakistan og Somalia, eller nasjonale minoriteter som rom eller kvener som har vært her i flere hundre år (Brochmann & Kjeldstadli, 2014). Det at de andre nasjonale minoritetene ikke nevnes ser jeg på som naturlig, ettersom alle informantene var tydelig på at disse så og si aldri ble tematisert i undervisning. Det hadde vært mer naturlig å forvente at minoriteter av ”nyere” innvandring hadde blitt nevnt, ettersom blant annet både Daniel og Christian (lærere i Akershus) påpekte begge at de var opptatt av å inkludere deres historie og bakgrunn i undervisningen. Det kan derfor hende at disse to koplet ”nyere” minoriteters historie til tematikken jeg drøfter her i historieundervisningen, men at de ikke kom på å nevne dette i intervjuene, og dermed kan jeg ikke si noe om det her.

## **7.2 Avstand til sted: ”Vi har jo ingen jøder her”**

Med en tematikk som lett kan føles uangripelig og fjern, hvordan kan lokalkunnskap bidra for å bringe historien nærmere? Kan lærere bringe kunnskap fra lokalmiljøet inn i undervisningen for å gjøre den mer aktuell for elevene? I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvilken kjennskap informantene mine har til lokalkunnskap som kan benyttes i undervisning om de norske jødene, og undersøke hvorvidt denne kunnskapen tas i bruk i undervisningen deres.

For å utvikle historiebevissthet, påpeker Bøe (2002) at lokalhistorie kan være et godt hjelpemiddel. Undervisning som tar i bruk lokalhistorie har potensiale til å øke elevenes historiebevissthet ved at de enklere kan se og forstå sammenhenger mellom fortid, nåtid og fremtid, fordi det konkretiseres gjennom en historie som er nær dem selv. Bøe forklarer at ved å benytte seg av det lokale kan undervisningen skape gjenkjennelse hos elevene.

Gjenkjennelsen kan dreie seg om personer, steder eller hendelser, og kan være med på å gi historien større betydning for elevene fordi de føler en tilknytning til det som snakkes om. I tillegg vil bruk av lokal historie fungere som en konkretisering, ved at elevene kan se, føle og være i landskapet der noe har skjedd (Bøe, 2002, s.221-223). Undervisningen vil på denne måten kunne hjelpe elevene til en bedre forståelse av det som kan føles fjernt og komplisert.

Basert på det Bøe (2002) sier om bruken av lokalhistorie for å utvikle historiebevissthet, spurte jeg lærerne i intervjuene om de hadde noen form for lokal forankring de brukte i undervisning om norske jøder. De aller fleste lærerne svarte at det var vanskelig, fordi de visste ikke om noen jøder som hadde noen tilknytning til lokalmiljøet sitt hverken fra før i tiden, eller i dag. Jøder har vært og er en svært liten minoritet i Norge, og jeg antok på forhånd at mange av lærerne kom til å svare at de ikke visste om noen form for lokal

forankring, kanskje særlig på de mindre stedene i distriktet. Samtidig opplevde jeg at svarene til lærerne når det kom til lokal forankring og bruk av lokalkunnskap overrasket meg noe, og dette vil jeg redegjøre for i de påfølgende delkapitlene.

### ***7.2.1 Informantene i Oslo og Trøndelag***

Aller først vil jeg redegjøre for informantene mine som befant seg i Trøndelag og Oslo-området. Det jeg antok på forhånd, var at det kom til å være lærere fra Trøndelag og Oslo-området som ville være mest opptatt av spørsmålet om lokal forankring, ettersom Trondheim og Oslo er de byene i Norge hvor det har vært og er flest jøder. Det to synagogene ligger i Oslo og Trondheim, og det er jødiske museum i begge byer. I tillegg har Oslo HL-senteret som arbeider med undervisning om Holocaust og livssynsminoriteter. Jeg tenkte altså at det var gode muligheter for å bruke lokalkunnskap i disse byene. Daniel og Christian som er lærere på skoler like utenfor Oslo, sa begge at de hadde vært på HL-senteret med elevene sine, men de at de ikke hadde benyttet seg av noen annen form for lokal forankring for å bringe historien til norske jøder nærmere for elevene. Johanna, som er lærer i Oslo, hadde også vært på HL-senteret med elevene, og i tillegg nevnte hun en byvandringssguide som noen lærere i Osloskolen hadde laget. Denne byvandringen gikk ut på at det var lagt opp en slags ”løype” basert på snublesteinene som er lagt ned i byen. Snublesteinene er minnesmerker over ofre for Holocaust, og hver stein representerer ett enkeltmenneske. Steinene støpes ned i fortauet på steder der jøder eller andre ofre for Holocaust bodde eller arbeidet frem til de ble deportert og drept. Arbeidet med snublesteiner ble startet i Tyskland i 1994, og det er nå godt over 50 000 snublesteiner i mer enn 20 land i Europa. Det er Jødisk Museum som har brakt prosjektet til Norge, og det finnes 479 snublesteiner rundt om i Norge i skrivende stund (Jødisk museum, Oslo, 2018). Denne byvandringen Johanna snakket om, gikk ut på at man kunne ta med seg klassen, gå langs en sløyfe hvor man stoppet ved de enkelte adressene hvor snublesteinene er lagt ned. Her kunne man stanse ved hver enkelt stein og snakke om personen eller personene som bodde der og fortelle historien om hva som skjedde med dem. Snublesteinene er et godt eksempel på hvordan man kan anvende lokalhistorie og lokalkunnskap for å bringe historien inn i elevenes nærhet (Bøe, 2002). Her kan elevene få mulighet til å gå rundt i sin egen by og se hvor norske jøder bodde og levde, samtidig som de kan historien om hva som skjedde med dem. Det som er med på å gjøre muligheten for historiebevissthet ekstra sterkt, er at de får være fysisk tilstede der historien tok sted (Bøe, 2002).

En slik byvandring med snublesteiner kan vi også se i lys av begrepet *avstand* slik jeg presenterte det i oppgavens teorikapittel. Ifølge Hannah Arendt (1963, ref. i Gullestad, 2007) er faren med ønsket om å få frem medfølelse at fokuset havner på folk som *kategorier* fremfor *individer*. Informantene mine uttrykker at de ønsker å få frem jødernes grusomme skjebne, og det er nærliggende å anta at de ønsker at elevene skal få medfølelse med de det fortelles om. Arendt hevder at ved å sette fokus på kategorier og grupper, vil det føre til medynk i stedet for medfølelse. Man vil synes synd på de det snakkes om, og de vil bli stakkarsliggjort. Dette hevder Arendt skaper avstand. Ifølge Arendts distinksjon, er medfølelse symmetrisk og involverer solidaritet, mens det å synes synd på er paternalistisk, asymmetrisk og potensielt selvforherligende (Gullestad, 2007, s.33). Hvis vi ser Arendts distinksjon i lys av den nordiske eksepsjonalismen (Loftsdóttir & Jensen, 2012), kan vi også si at det å stakkarsliggjøre og synes synd på er en måte å videreføre tanken om ”oss” som høyerestående, uskyldige og ”hvite frelsere” (”white saviours”). Jeg argumenterer for at en slik byvandring hvor man stopper ved snublesteinene og snakker om historien til individene hver stein representerer, vil kunne være med på å skape medfølelse hos elevene, og dermed oppheve avstand (Arendt, 1963, ref. Gullestad, 2007). En slik undervisning vil også kunne bruke individers liv og opplevelser som en inngangsport til en dypere forståelse av den større historien, jf. Corell (2010). Selv om Johanna (Oslo) var den som foreslo undervisning med byvandring, er det ikke kun i Oslo man kan finne snublesteiner. Steinene er lagt ned over hele landet der det bodde jøder. Fremover vil det også bli lagt ned flere, ettersom målet er at alle som ble rammet av Holocaust skal få lagt ned en stein som representerer dem. Snublesteinene er med andre ord tilgjengelig for bruk i undervisning flere steder, og håpet er at flere og flere vil benytte seg av muligheten de gir (Jødisk museum, Oslo, 2018).

Videre tenkte jeg, som nevnt tidligere, at informanten min fra Trøndelag hadde mange gode muligheter for å inkludere lokalkunnskap ettersom Trondheim hadde et rikt jødisk liv før krigen og det fortsatt er en menighet i Trondheim i dag. I tillegg har de også et jødisk museum, og det arrangeres en jødisk kulturfestival i regi av museet hvert år i byen. Selv om Trondheim har forutsetninger for å ta i bruk mye lokalkunnskap og historie, trengs det lærere som tar dette i bruk og som innehar mye av denne kunnskapen selv. Informanten min fra Trøndelag var den informanten som var tydeligst på at hun svært sjeldent tematiserte norske jøder i undervisning, og dermed ble en naturlig konsekvens av dette at hun heller ikke implementerte lokalkunnskapen i undervisningen. Det elevene hennes visste om jøder kom ifølge henne fra turer med hvite busser og fra filmer om 2.verdenskrig. Heidi, som jeg kaller

henne, sa at de hadde både Jødisk Museum og Falstadsenteret i nærheten, og at dette var potensielle steder å ta med elever til. Hun forklarte at grunnen til at de ikke hadde benyttet seg av disse mulighetene var fordi det var et veldig lite fokus på norske jøder i undervisningen på deres skole, samt at det var et spørsmål om økonomi; ”ofte er det også et økonomisk spørsmål, fordi elevene ikke skal betale noen ting, også har ikke skolen penger”. Heidi sa også at det ikke alltid er enkelt å ta med seg klasser ut av skolen, ”fordi det er ikke alltid museer og lignende har nok plass til over tretti elever”. Jeg vil hevde at elevene på denne skolen går glipp av noen muligheter de har til å bruke lokalkunnskap og historie til å utvikle historiebevissthet og forståelse for hvordan historien har påvirket en av de nasjonale minoritetene. Slik Heidi beskriver sin undervisning om jøder, vil jeg hevde det er tydelig at elevene får presentert jødene som *kategori* fremfor *individer*, noe som ifølge Arendt skaper avstand til de det snakkes om (Arendt, 1963, ref. i Gullestad, 2007). Det å få innsikt i å bli ”kjent” med jødene som sannsynligvis fremstår som ganske fjernt for disse elevene, kunne ha bidratt til å oppheve en avstand som kommer av å kun kjenne til dem fra filmer, bøker og turer til konsentrasjonsleirer i andre land (Gullestad (2007).

### **7.2.2 Informantene i Hedmark**

Jeg har nå drøftet informantene som underviste på de stedene jeg på forhånd antok hadde mest ”å hente” hva det gjaldt lokalkunnskap om norske jøder. Dette var som sagt basert på min kjennskap til det jødiske miljøet og ressursene som finnes i Trondheim og Oslo. Som vi har sett stemte ikke tilgangen på lokalkunnskap overens med bruken av denne kunnskapen i alle informantenes tilfelle; det var varierende hvor mye de benyttet seg av dette som en ressurs i undervisningen. Selv om jeg hadde sett for meg at det var mindre tilknytning til norske jøder som nasjonal minoritet i Hedmark og på Sør- og Vestlandet, var det her flere av lærerne som fortalte om lokalkunnskap som kom til nytte i undervisningen om denne tematikken selv om det var litt mer utfordrende å finne eksempler de kunne ta i bruk. Frank, som er lærer på et middels stort tettsted i Hedmark, sier for eksempel:

Når det gjelder en så liten gruppe som 2000 jøder så må en jo på et eller annet vis finne noen motiveringsfaktorer som gjør at elevene blir opptatt av å forstå noe om det her. Og det er ikke spesielt enkelt. Særlig når gruppen er så liten, og vi ikke hadde noen, meg bekjent da, konkrete eksempler på jøder i området vårt som gjorde at jeg kunne flytte dette inn i virkeligheten til elevene” (Frank, Hedmark)

Frank påpeker at det er vanskelig å flytte historien om jødene inn i elevenes virkelighet, fordi han ikke kan bruke noen konkrete eksempler som de kan kjenne til fra hjemstedet. Han føler

altså at han ikke klarer å skape *gjenkjennelsen* som Bøe (2002) refererer til. Men selv om denne gjenkjennelsen var vanskelig å skape ved bruk av lokalmiljøet, kunne Frank fortelle at han hadde stor nytte av å bruke eksempler som var litt lenger unna.

Jeg har allerede nevnt at både Frank og Einar (som begge er lærere i Hedmark, Frank på et mellomstort tettsted og Einar på et lite tettsted) snakket om Markus-familien på Elverum som eksempler på jøder som var fra området de jobber i. Frank nevnte også den jødiske jenta Cissi Klein fra Trondheim som han fortalte elevene om for å bringe historien om de norske jødene ned på et individnivå. Trondheim er ikke veldig langt unna tettstedet Frank jobber, så han fortalte at hvis de var på klassetur til Trondheim pleide han alltid å ta med elevene for å se på statuen av Cissi og fortelle dem om livet hennes. Det Frank forteller her reiser et interessant spørsmål, fordi det åpner opp for å tenke på hvor *nært* noe må være for å anses som lokalkunnskap? Ifølge Frank klarte han å skape gjenkjennelse, jf. Bøe (2002), ved å vise elevene statuen og snakke om Cissi. Selv om Cissi ikke kom fra akkurat samme sted som elevene, opplevde Frank at historien hennes var *nære nok* til at han klarte å bringe historien om en norsk jøde inn i deres egen virkelighet. Kanskje det ikke blir riktig å snakke om lokalkunnskap i dette tilfellet, fordi lokalkunnskap nettopp er spesifikt for det som er *lokalt* og skiller seg fra kunnskap som inngår i et felles nasjonalt minne? Kanskje er det ikke det lokale som er viktig for gjenkjennelsen hos elevene her, men det at historien til Cissi blir plassert i Norge. At hun innlemmes i et nasjonalt ”vi”, at hun blir en del ”av oss”, jf. Corell (2010)? Slik kan man kanskje hevde at mangel på lokalkunnskap kan kompenseres ved å innlemme jødernes historie i det nasjonale minnet. Selv om lokalkunnskap kan gi større forutsetninger for å skape gjenkjennelse ved at historien tar utgangspunkt i det som er nært og lokalt, er også en kollektiv erindring (Eriksen, 1995) nært knyttet opp mot nasjonal identitet (jf. Kjeldstadli, 1992) og dermed vil kunnskap som innlemmes i den kollektive erindringen og det nasjonale minnet (jf. Corell, 2010) oppleves som nært og relevant.

Det burde også nevnes at Både Frank, Einar og Geir som alle underviste i Hedmark hadde vært på besøk på HL-senteret i Oslo, og at de beskrev dette som en viktig ressurs og bidrag til undervisningen. Som vi har sett tidligere er HL-senterets nettsider noe flere av lærerne i undersøkelsen trekker frem, og det er tydelig at både besøk dit og bruk av ressursene deres på nett er noe informantene mine beskriver som svært verdifullt for undervisningen om denne tematikken.

### 7.2.3 Informantene på Sør- og Vestlandet

Når det kommer til informantene på Sør- og Vestlandet sa informanten min fra Sørlandet, Ingrid, at det var vanskelig å komme på noen form for lokal forankring der:

Jeg tror nok at her på Sørlandet så er det langt unna.. her er det nok de nye landsmennene som preger situasjonen. Det er ikke så mange samer eller kvener eller jøder heller. Jeg tror ikke vi er så veldig opptatt av det (Ingrid).

Ingrid opplevde ikke at jøder som nasjonal minoritet (eller andre nasjonale minoriteter for den saks skyld) var spesielt relevant for elevene i byen hun underviste i på Sørlandet. Det som peker seg ut i sitatet, er en slags årsaksforklaring når hun sier ”det ikke er så mange av dem der”, noe som impliserer at man ser på dem som ”de andre” og ikke en del av ”vi”-et på dette stedet. Det må sies å være naturlig at for eksempel samisk kultur og tradisjon står sterkere og føles mer relevant i Finnmark enn i Aust-Agder, men jeg argumenterer for at det er mulig å se Ingrids tankegang i lys av Gullestad (2001) og hennes beskrivelser av *likhetens grenser*. Gullestad mener det råder en likhetstankegang i Norge som betyr at for at noen skal oppfattes som likeverdige, må man også oppfattes som like. Dermed drar man opp skillelinjer som er med på å prege hvordan ”majoriteten” forestiller seg det nasjonale fellesskapet og dermed også setter grenser ovenfor det eller de som oppfattes å ikke høre til (Gullestad, 2001). Det er viktig å understreke at jeg ikke hevder at min informant Ingrid faktisk mener at jøder, kvener eller samer ikke er viktige eller likeverdige. Der jeg hevder Gullestads perspektiver kan gjøre seg gjeldende, er for å drøfte den undertonen som ikke nødvendigvis er tilsiktet eller spesielt synlig, men som kan være med på å belyse mulige grunner til *hvorfor* hun sier at disse minoritetene ikke oppleves som særlig relevant for hennes elever. Ved at Ingrid tenker at samer, kvener og jøder er noe ”vi” ikke er veldig opptatt av, kan man spørre om en slik tankegang implisitt sier at siden ”de” ikke er som ”oss” så føles det ikke like viktig å inkludere i undervisningen?

Informantene mine på Vestlandet, Arne og Bjørn, nevnte begge at de brukte lokalkunnskap i undervisning, men at lokalkunnskapen som oftest knyttet seg til typiske historier om nordmenn fra Vestlandet som dro til USA, eller fiskerbonden. Den ene lokale forankringen til norske jøder de begge nevnte var Moritz Rabinowitz. Rabinowitz kom til Norge fra Polen i 1901, og flyttet fra Bergen til Haugesund hvor han startet klesforretning i 1909. Der bodde og arbeidet han frem til han ble arrestert, og senere deportert til Sachsenhausen hvor han døde i 1942 (Vestbø, 2011).



Moritz Rabinowitz er veldig kjent her i distriktet, og hans historie er god å bruke som inngangspunkt når man skal snakke om jøder i Norge, for da får du et lokalt eksempel sånn at det blir lettere for elevene å forstå og sette seg inn i (Bjørn, Vestlandet).

Både Bjørn og Arne anvender lokalkunnskap i undervisningen slik vi har sett at flere av de andre informantene gjør, og kan dermed også sies å være med på å utvikle historiebevissthet hos elevene ved å bringe historien inn i elevens nærhet (Bøe, 2002).

Ut i fra mitt materiale vil jeg argumentere for at de lærerne som klarer å bringe lokalkunnskap inn i undervisningen om norske jøder, på denne måten både utvikler historiebevisstheten til elevene (Bøe, 2002), og bidrar til å minske en avstand som kan komme av det å betrakte jøder som en *gruppe* fremfor *individer* (Arendt, 1963, ref. i Gullestad, 2007). Jeg vil også hevde, med Einar (Hedmark) som eksempel, at kunnskapen ikke nødvendigvis må være lokal, men så lenge læreren klarer å innlemme norske jøder inn i et nasjonalt minne og et ”vi”, så bidrar dette både til å utvide den kollektive erindringen av krigen (Eriksen, 1995; Corell, 2010), og til å minske avstand og utvikle medfølelse (Arendt, 1963, ref. i Gullestad, 2007).

### **7.3 Avstand gjennom andregjøring og fokus på det ekstreme**

I boka *Mangfoldskompetanse* fra 2017 beskriver Røthing en situasjon som hadde funnet sted ved en av skolene hun gjennomførte intervjuer. Skolen hadde hatt besøk av en norsk jøde som hadde overlevd Holocaust, og lærerne Røthing intervjuet fortalte at de synes det var ”flaut å være voksen og ungdom i den salen” (Røthing, 2017, s.129). Bakgrunnen for utsagnet var at det hadde vært noen ungdommer som ikke greide å vise respekt for den eldre norske jøden som holdt foredrag om opplevelsene sine; de hadde ikke greid å holde seg i ro og lytte. Ifølge lærerne Røthing intervjuet var grunnen til dette ”antakelig at han var så fremmed for dem” (2017, s.130). Som vi ser resonnerer funnene til Røthing med mine informanters utsagn; lærerne jeg har snakket med forklarer både negative holdninger til jøder og mangel på interesse med at jøder er noe fremmed og ukjent.

Som vi har sett sa Ingrid (Sørlandet) blant annet at hun ikke trodde at elevene på hennes skole var så opptatt av jøder, fordi de ikke visste noe særlig om dem og at det ikke var noen jøder der de bodde. Frank sa i intervjuet at han hadde inntrykk av at elevene så på jødene som en stor gruppe, at de tenker at ”jøder er jøder”. Johanna sa om elevene sine at ”for noen er jøder

bare noe fjernt, nesten ikke mennesker, men mer et konsept". Når Johanna og jeg snakket om hva som kunne forklare hennes opplevelser omkring mye negative holdninger til jøder blant elevene hennes, sa hun at hun trodde mye skyldtes at de ikke hadde noe forhold til jøder, de "så ikke på dem som ekte mennesker" sa hun. Hun mente dette kunne være fordi mange ikke kjente noen personlig, eller fordi de hadde et bestemt inntrykk av jøder gjennom bøker, media, filmer eller andre personer. Johanna fortalte meg som nevnt tidligere at de gangene hun har følt seg trygg på elevene sine, har hun fortalt dem at hun har jødisk bakgrunn. Da opplever hun at elevene blir sjokkerte over at det "konseptet" de har forholdt seg til plutselig blir noe "av kjøtt og blod" som hun sier.

Jeg vil hevde at disse utsagnene underbygger mitt argument om en avstand mange elever synes å ha til jøder som minoritet i Norge i dag. Men hvorfor oppleves jøder ut som noe fjernt og fremmed, hva er det som skaper dette inntrykket? I dette kapittelet vil jeg drøfte en avstand som jeg hevder skapes gjennom blant annet sensasjonspreget undervisning, manglende representasjon i læremidler og undervisning, og dikotomier som "oss" og "dem".

### ***7.3.1 Fokus på det ekstreme i undervisningen***

Oppgaven har vist at jødene i all hovedsak blir tatt opp i undervisning som handler om 2.verdenskrig. I tillegg hevder jeg at informantenes ønsker om å gjøre undervisningen spennende og engasjerende ofte fører til at fokuset havner på de mest ekstreme aspektene av historien. Frank sier at det er først når han snakker om raseteorier og Hitler at han greier "å bringe glød" inn i undervisningen. Johanna sier at undervisning om norske jøder kun blir spennende hvis man "knagger det på historien om Holocaust".

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det er grunnlag for å spørre hvilke implikasjoner dette fokuset kan få for elevenes syn på jøder. I dette delkapittelet vil jeg argumentere for at det jeg kaller en sensasjonspreget undervisning er med på å skape avstand til de norske jødene ved at fokuset på det ekstreme flytter historien så langt unna virkeligheten til elevene at det er umulig å skape gjenkjennelse eller medfølelse. Det er viktig å understreke at jeg ikke argumenterer for at lærere burde tone ned eller bagatellisere Holocaust, men at det er viktig å reflektere over hva som legges vekt på ved historien og hvilke formål det tjener.

Johanna sier i intervjuet at hun føler det har lett for å bli et for stort fokus på det ekstreme og groteske i undervisning om jøder. Hun mener at det er viktig å nyansere undervisningen "for å

få frem hva som gikk tapt, at det var levde liv [...] at ikke utsultede fanger/lik blir synonymt med jøde” (Johanna, Oslo). I boka *Mangfoldskompetanse* argumenterer Røthing (2017) for at ensidig fokus på minoritetsgruppers kjennetegn og behov i undervisning kan bidra til å forsterke stereotypier og andregjøring av dem som omtales. Jeg argumenterer for at dette også kan bidra til å kaste lys over problematikken jeg skisserer her; et ensidig fokus på det ekstreme og groteske, som konsentrasjonsleirer, gasskamre, medisinske eksperimenter og biologiske raseteorier vil bidra til forsterking av en tanke om at *jøde* blir synonymt med *fanger* og *lik*, slik Johanna sier i sitatet over. En slik tanke vil igjen forsterke en følelse av andregjøring.

Jeg vil også argumentere for at en sensasjonspreget undervisning er med på å skape avstand ved at den ser ut til å gi liten plass til enkeltmennesker og levde liv; fokuset ligger på jøder som én stor gruppe av ofre. For å belyse denne avstanden som skapes, kan vi gå til Gullestad (2007) og hennes beskrivelser av de norske misjonsfortellingene. Gjennomgående for disse fortellingene var en presentasjon av stiliserte typer og et fokus på de stakkarslige ”andre”. Dette var med på å skape avstand mellom de det ble skrevet om og mottagerne hjemme i Norge hevdet Gullestad. Når elevene i historieundervisningen blir presentert for tall og statistikker over hvor mange som ble sendt i konsentrasjonsleir og gasset i hjel, er dette naturligvis rystende, men det sier ingenting om de levde livene til hvert individ. Dermed er det vanskelig å identifisere seg med dem og minske avstanden som oppstår. Ved at det menneskelige aspektet ved fortellingen ikke inkluderes, fremkalles en følelse av medynk fremfor medfølelse (Arendt, 1963, ref. i Gullestad, 2007; Gullestad, 2007).

Samtidig vil jeg i tråd med Bauman argumentere for at en sensasjonspreget undervisning med fokus på det ekstreme kan være med på å forsterke tanken om Holocaust som et ekstremt avvik. Det er riktig å fremstille Holocaust som en tragedie, men undervisningen må ikke ignorere den menneskelige drivkraften som sto bak og dermed tilsløre muligheten for at noe slikt kan skje igjen (Bauman, 1997, ref. i Rogstad & Midtbøen, 2010).

### **7.3.2 Representasjon i læremidler og undervisning**

Som vi har sett har Midtbøen mfl. (2014a) gjennom kartleggingen av læremidlene for historie på videregående skole funnet at disse sjeldent tematiserer norske jøder som nasjonal minoritet. I tillegg fant de at jøder oftest omtales i læremidlene i forbindelse med 2.verdenskrig og Holocaust. Jeg har i oppgaven vist til en korrelasjon mellom omtalen i

læremidlene og informantenes undervisning; jødene omtales i mine informanternes undervisning svært sjeldent som nasjonal minoritet, og det er lite fokus på at de var norske, selv om noen av informantene bruker enkeltpersoner som eksempler. I all hovedsak omtales jøder i undervisning som én gruppe uten spesifikk nasjonal tilhørighet, og jødernes historie ser i stor grad ut til å være synonymt med Holocaust.

Butler (2009) skriver om hvordan noen liv anses som mer verdt å sørge over (grievable) enn andres. Kriterier for hvilke liv som er verdt mer bestemmes ifølge Butler av en vestlig hegemonisk forestilling om hvilke liv som anses som ”riktige” og ”verdige”. Mennesker og liv som skiller seg ut fra denne vestlige forestillingen (Butler bruker muslimer som eksempel), blir ansett som mindre verdt å sørge over og mindre viktige å beskytte fordi de ikke er som ”oss”. Jeg argumenterer for at gjennom undervisningen mine informanter beskriver, samt kartleggingen av læremidlene i historiefaget, kan det se ut som at jøder blir definert ut av et nasjonalt fellesskap dermed faller utenfor de som inkluderes når det snakkes om ”oss” og ”vi”. Jeg foreslår i denne oppgaven å kople Butler (2009) med Gullestad (2001) og hennes beskrivelser av en likhetstankegang i Norge; Butler (2009) sier at liv må være gjenkjennelige (recognizable) for å være verdt å sørge over (grievable), mens Gullestad (2001) hevder at man må oppfattes som like for å være likeverdig. Jeg hevder at det er grunnlag for å spørre om det at jødene ikke blir presentert i læremidler og undervisning som norske og en del av ”oss”, fører til at de fremstår som så ulike at livene deres ikke blir verdt å sørge over, og ikke sees på som likeverdig?

Er jødene definert ut av det norske ”vi” fordi de historisk sett har blitt ansett som ulike og forskjellige og dermed ikke likeverdige, jf. Gullestad (2001) og Butler (2009), og kan dette være en av årsakene til at de ikke presenteres som norsk minoritet i læremidler eller undervisning? Og forsterkes dette gjennom mangelen på representasjon, eller snarere en misrepresentasjon av deres fortellinger i lærebøker og undervisning?

Jødene, slik vi så i oppgavens kapittel 2, har alltid vært en liten minoritet i Norge, men som på tross av samfunnets konformitetspress greide de å skape en særegen norsk-jødisk identitet (Bruland, 2010). Samtidig har det norsk-jødiske miljøet alltid vært preget av en sterk indrejustis som følge av deres opplevelser med fiendtlighet fra storsamfunn rundt dem, både i Norge og landene de flyktet fra før de kom hit. Det var tydelige føringer innad om å integrere seg for å ikke gi nordmenn grunnlag for å mislike eller ikke stole på dem (Bruland,

2010;Lorenz, 2011). Denne frykten for å nok en gang bli forfulgt eller utstøtt gjorde at jødene ble flinke på integrering, og de adopterte mange norske skikker og tradisjoner samtidig som de holdt på det særegne ved det jødiske (Banik, 2017b). Samtidig som de norske jødene var godt integrerte og anså Norge som sitt hjemland, så dette ut til å være av liten betydning under okkupasjonen og spesielt var det synlig i etterkrigstiden og rettsoppgjøret som fulgte (Kopperud & Levin, 2010). Som nevnt tidligere var følelsen av å være norsk noe som pekte seg ut som svært betydningsfullt for mange av de overlevende fra Holocaust som ble intervjuet<sup>13</sup>. Kopperud og Levin ble til dels overrasket over dette funnet:

De kunne fortelle om da mor eller far «gikk opp i -pipa», som var et uttrykk fra den gang, eller da en bror døde på utekommando av underernæring og for tungt arbeid. Historiene var groteske og nesten ikke til å tåle. Men de var ikke etterfulgt av de store følelsesutbruddene hos informantene. Det var fortellingene om Norge og det å være norsk som satte dem ut av spill i intervjusituasjonen. Da gråt de (Kopperud & Levin, 2010, s. 297)

Følelsen av det å være norsk og tilknytningen til Norge var altså meget viktig for jødene, og noe de holdt fast ved. Allikevel synes det som at Norge ikke anerkjente denne tilhørigheten på samme måte, som vi kan se eksempel på fra rettsoppgjøret etter krigen; under rettsakene mot den norske politiinspektøren Knut Rød utgjorde spørsmål om nasjonalitet og det å være en ”god nordmann” en del av argumentasjonen. Rød hadde som politiinspektør hatt ansvar både for Donau-deportasjonen i november 1942 og Gotenland-deportasjonen i februar 1943 (Johansen, 2007, ref. i Kopperud & Levin, 2010). Rød ble frifunnet i begge rettsakene i henholdsvis 1946 og 1948, og både under rettsakene og da han senere fikk tilbake sin stilling i politiet ble det argumentert for at han ikke hadde ”båret seg unasjonalt”. Det ble også konstatert at de få og isolerte bistandshandlingene han hadde utført burde tillegges minimal vekt sammenlignet med det verdifulle motstandsarbeidet han hadde utført for å skade fiendes interesser (Kopperud & Levin, 2010). Det så ut som at retten ikke så på arrestasjoner og deportasjon av de norske jødene som ”unasjonalt”, og at bistand i motstandsarbeid ”veide opp” for deportasjonene, enn så absurd det høres ut. Hvordan kunne det norske rettsapparatet konkludere med at Rød ikke skulle holdes til ansvar for det som skjedde med jødene? Kan dette ses i sammenheng med en oppfatning om at jødene ikke inngikk i definisjonen av et nasjonalt fellesskap?

---

<sup>13</sup> Intervjuene som artikkelen til Kopperud og Levin (2010) baserer seg på ble utført av Irene Levin og Berit Reisel.

Oppgaven har også pekt på en uvilje blant historikere til å inkludere de norske jødernes historie som del av den kollektive erindringen etter krigen (Bruland, 2017; Fure, 1999), noe som bidro til å opprettholde forestillingen om jødene utenfor det nasjonale fellesskapet og ”vi”-et (Corell, 2010). Selv om dette gradvis endret seg, ved at samfunnet ble mer og mer mottakelig for kritiske undersøkelser av den kollektive erindringen av krigen, og en konsensus om at dommene fra rettsoppgjøret var moralsk uriktige (Kopperud og Levin, 2010), argumenterer jeg for at representasjonen i læremidler, og undervisningen som informantene mine beskriver kan sies å bidra til og opprettholde en forestilling om at jøder ikke inngår i et norsk ”vi”: Ved at jøder sjeldent tematiseres som norske, og at deres status som nasjonal minoritet knapt nevnes i undervisning får heller ikke elevene mulighet til å reflektere over deres lange tilhørighet i landet og deres norsk-jødiske identitet. Det legges ikke vekt på å skape gjenkjennelse og dermed oppheve avstand. Derimot opprettholder undervisningen og læremidlene avstanden ved å plassere jødernes historie et annet sted og i en annen tid (Midtbøen mfl., 2014a; Midtbøen mfl., 2014b; Røthing, 2017). Ved å videreføre forestillinger om jøder som én stor gruppe uten nasjonal tilhørighet (Lorenz, 2011), kan undervisningen også bidra til å opprettholde antisemittisk tankegodts.

## 8. Avsluttende drøfting og konklusjon

Et hovedanliggende i denne oppgaven har vært å anvende informantenes perspektiver og erfaringer for å belyse hvordan historieundervisning på videregående skole behandler norske jøder som nasjonal minoritet og deres historie. Jødernes historie er interessant å undersøke da den berører ulike problemstillinger slik som forhold mellom majoritet og minoritet, et nasjonalt fellesskap, og fortolkning av historisk kunnskap. Denne nasjonale minoritetens historie i Norge aktualiseres gjennom dagens mediebilde hvor det tilsynelatende er et økt fokus på nasjonale grensdragninger og behov for å plassere mennesker ”utenfor” eller ”innenfor”. Hvordan man velger å snakke om ”de andre” sier mye om hva vi tenker om ”oss” (Gullestad, 2001; 2006; 2007), og her tenker jeg særlig på hvem som inkluderes i det nasjonale ”vi”-et. Oppgaven har forsøkt å vise hvilke implikasjoner disse grensdragningene kan ha, både for de som inkluderes og de som ekskluderes.

Oppgaven er basert på kvalitative semistrukturerte intervjuer med ti historielærere på videregående skoler i ulike deler av Norge. Bakgrunnen for valg av kvalitative intervjuer som metode var for å få et innblikk i lærernes egne perspektiver og erfaringer fra undervisningen. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål har dermed vært ledende for oppgavens drøftinger og analyser:

*Hvordan tematiseres norske jøders historie i historieundervisning på videregående skole?*

Videre stiller jeg disse forskningsspørsmålene som basis for oppgavens kommende analyser og drøftinger:

- Hva vektlegges i undervisning om norske jøder?
- Inviterer undervisningen elevene til å kritisk reflektere over maktforhold, historisk kunnskap, formidling og fortolkning?
- Hvordan behandles antisemittisme i undervisningen?
- Hvordan opplever lærerne sitt eget kunnskapsnivå om norske jøders historie?

Som nevnt i oppgavens metodekapittel er drøftingen min empirinær. På forhånd var jeg opptatt av å ikke skrive en oppgave om norske jøder som kun handlet om 2.verdenskrig og Holocaust, for å unngå å opprettholde et fokus på det ekstreme som jeg selv kritiserer i denne

oppgaven. Samtidig var de fleste av informantenes erfaringer og perspektiver om undervisningen knyttet til denne tematikken og dermed bærer som oppgaven, som leseren har sett, preg av dette. Jeg argumenterer allikevel for at jeg har klart å drøfte noen mer overordnede spørsmål som igjen kan belyse en mer generell diskurs om minoriteter og dikotomier som ”oss” og ”dem”.

Oppgaven springer som nevnt ut fra en tanke om at den enkle fortellingen om mangfold i Norge er problematisk i møte med det moderne samfunnet (Brochmann og Kjeldstadli, 2014; Røthing, 2017). Hensikten med å formidle at Norge alltid har vært mangfoldig er å forsterke ideen om at mangfold ikke er noe nytt; at det alltid har vært her og at det ikke er noen tydelig grense mellom ”oss” som var her før og ”de andre” som har kommet senere. Jeg hevder at historieundervisningen ser ut til å legge mest vekt på den enkle fortellingen om mangfold. Jødernes historie som nasjonal minoritet i Norge blir svært sjeldent tatt opp. Historien om innvandring, hverdagslivet og den norsk-jødiske kulturen er lite tematisert, men finnes allikevel i noen få eksempler med informanter som bruker tidsvitneberetninger og dokumentarer med jødiske Holocaustoverlevende i undervisningen. Ifølge Kjeldstadli (1992) er kollektiv erindring nært knyttet til konstruksjon av nasjonal identitet. Ut i fra materialet mitt argumenterer jeg for at jødernes historie i liten grad inkluderes i en kollektiv erindring, og dermed plasseres utenfor et nasjonalt ”vi”. Dette hevder jeg skjer på grunn av en avstand (Arendt, 1963, ref. i Gullestad, 2007) som undervisningen både opprettholder og forsterker på ulike måter.

Informantene gir uttrykk for at jøder oppleves som noe fjernt og fremmed for elevene, og undervisningen må sies å i liten grad åpne opp for å skape *gjenkjennelse* (Butler, 2009; Gullestad, 2007). Undervisningen fungerer best i de tilfellene hvor den bruker fortellinger om enkeltindivider for å fortelle en større historie jf. Corell (2010). Jeg har også vist at gjennom informantenes fokus på å utvikle historiebevissthet, kan undervisningen skape gjenkjennelse ved å benytte seg av en lokal forankring til historien om jøder i Norge (Bøe, 2002).

Hvis det er slik at undervisning om jødene som nasjonal minoritet ikke føles viktig eller relevant (likeverdig) fordi de ikke anses som en del av det nasjonale ”vi”-et, hvordan kan undervisningen være med på å snu slike holdninger? Jeg argumenterer i denne oppgaven for å utvide det som oppfattes å ”høre til” og det som anses som ”oss”. Plasseringen av jødernes historie et annet sted og fokus på dem som gruppe fremfor individer minsker muligheten for å



innlemme dem i den kollektive erindringen og dermed et nasjonalt felleskap. Men ved å inkludere jødernes historie som en del av en norsk historie og minnekultur, kan man muligens bidra til å hviske ut ”likhetens grenser” (Gullestad, 2001). Dette forutsetter at undervisningen skaper gjenkjennelse samt legger til rette for utvikling av historiebevissthet.

Flere av informantene bekrefter at ordet jøde brukes som skjellsord blant elevene og at det finnes negative holdninger til jøder i klasserommene. Gjennom avstanden som jeg har vist at undervisningen skaper og opprettholder, hevder jeg det er grunnlag for å spørre om den er med på å legitimere og bidra til negative holdninger og bruken av ordet jøde som skjellsord? En undervisning som bidrar til å minske avstanden vil kanskje kunne evne å skape medfølelse og respekt, og dermed oppfordre elevene til å reflektere over sine ord og handlinger.

Skolen er en av de viktigste arenaene i samfunnet for å skape inkludering og fokus på det positive ved mangfold. Jeg har i oppgaven sett på hvilke føringer som ligger i den gjeldende læreplanen for undervisning om de norske jødene. Skolens styringsdokumenter kan sees på som ”tilbud om og uttrykk for nasjonal identitet” (Røthing, 2015, s.72). Innholdet i læreplaner kan dermed tolkes som en slags oppskrift på hvordan man ønsker å forme dagens unge og deres syn på seg selv og verden. Jeg har vist at læreplanen i historiefaget åpner opp for å tematisere de norske jødernes historie flere steder, selv om nasjonale minoriteter kun nevnes i ett kompetansemål. I tillegg er fokuset på historiebevissthet og kritisk tenking i læreplanen et viktig grunnlag for å undervise på en måte som styrker mangfold.

Samtidig har jeg i oppgaven pekt på noen utfordringer knyttet til lærernes kompetanse om tematikken samt læremidlene som er tilgjengelig (Midtbøen mfl., 2014a; Syse, 2016). Informantene mine gav uttrykk for at norske jøder og andre nasjonale minoriteter var noe de svært sjeldent hørte om i sin utdanning. Kunnskapen til informantene vedrørende denne tematikken kan dermed sies å være betinget av personlig interesse og innsats. Jeg vil argumentere for at oppgaven viser et behov for å synliggjøre de nasjonale minoritetene både i lærerutdanningen og i læremidler. Allikevel er det viktig å understreke at det ikke nødvendigvis er så enkelt som å skrive noen flere sider om dem i læremidlene eller lære mer om nasjonale minoriteter i utdanningen; det er viktig å ikke bidra til mer undervisning om ”de andre”. Jeg vil argumentere for at avstanden jeg beskriver i denne oppgaven gjør at det kan se ut som det er nødvendig med en mer overgripende endring i hvordan undervisningen behandler spørsmål som knytter seg til mangfold og minoriteter. Røthing argumenterer for at

mangfoldskompetanse ”kan bidra til å skape trygge skolemiljø og til å utvikle antidiskriminerende undervisning” (Røthing, 2016). En kritisk bevissthet rundt undervisning og normer som er med på å skape andregjøring og utenforskap er nødvendig for å skape et mer inkluderende skolefellesskap – og i forlengelse av det kanskje et mer inkluderende nasjonalt fellesskap?

## **8.1 Videre forskning**

Her ønsker jeg å skissere muligheter til videre forskning på tematikken. Oppgaven rører ved noen ulike aspekter som det kunne vært interessant å undersøke nærmere. Det som kanskje peker seg mest ut er fraværet av både begrepet nasjonale minoriteter i læremidler, og undervisning om de nasjonale minoritetenes historie i Norge.

Midtbøen mfl. (2014a, 2014b) viser at det står lite om de nasjonale minoritetene rom, romani, kvener og skogfinner i læremidler for historiefaget. I tillegg er det som nevnt kun ett kompetansemål i læreplanen for historiefaget på videregående skole som nevner nasjonale minoriteter. Dette gjenspeiles også i mitt materiale hvor informantene oppgir at de svært sjeldent snakker om disse i undervisning. Med noe av den samme hensikten og utgangspunkt som for denne oppgaven hadde det vært interessant å undersøke hvordan de nasjonale minoritetene rom, romani, kvener og skogfinner faktisk tematiseres i undervisning.

En spesifikk innfallsvinkel kan være å undersøke mer rundt noe av det denne oppgaven fokuserer på; utfordrende tematikk knyttet til en nasjonal minoritets historie i Norge. Et utgangspunkt her kan være historien til norske rom.

I Norge har man gradvis erkjent at Holocaust også var en del av norsk historie; det var ikke bare Nazi-Tyskland som utførte arrestasjoner og deportasjoner alene, det var også noe nordmenn gjorde mot andre nordmenn. Jeg ser i mitt materiale at flere av informantene er opptatt av å formidle dette i undervisningen, noe som bidrar til å nyansere forestillingen om den nordiske eksepsjonalismen (Loftsdóttir & Jensen, 2012) og den norske selvforståelsen (Gullestad, 2006). Samtidig ser jeg at Norges overgrep mot rom, virker å være fraværende i undervisningen. Informanten min Einar oppsummerer det greit: ”Jøder er de som snakkes mest om av de fem nasjonale minoritetene, men det er nok på grunn av 2.verdenskrig. De fire andre nevner man knapt”. Rom var i likhet med jødene ofre for nazistenes utrydningpolitikk.

I 1933/34 prøvde en gruppe rom som hadde vært på reise å returnere tilbake til Norge, som de fleste i denne gruppen anså som sitt hjemland (over halvparten var også født i Norge). På den dansk-tyske grensen i Padborg ble de informert om at de var nektet innreise; norske myndigheter hadde gitt beskjed til de danske grensevaktene om at de ikke var å regne som norske statsborgere (Rosvoll, Lien, & Brustad, 2015).

Jeg vil hevde at det er grunnlag for å spørre om det er ”lettere” å snakke om den utfordrende tematikken i jødernes historie, mer spesifikt Holocaust, fordi skylden i all hovedsak ligger hos Tyskland. Det ser ut som man er villig til å dele litt av skylden ved å innrømme at norske politifolk var delaktig i registreringsarbeid, arrestasjoner og deportasjoner. Samtidig virker det som at skylden til overgrepene fra den norske staten mot norske rom ikke er erkjent på samme måte som med jødene. Kan en av årsakene være at det mer problematisk fordi det ikke er noen å ”dele” skylden med? Hvorfor ser denne historien ut til å bli fortiet i historieundervisningen? Er årsaken helt enkelt at den er forholdsvis ukjent for de fleste, eller kan det at den rører ved noe av det mest ubehagelige ved vår historie som nasjon være med på å belyse dette? Dette er en tematikk som kunne vært interessant å undersøke videre. I mitt materiale var det som nevnt vanskelig å gjøre da informantene svarte svært kort på spørsmål om de fire andre nasjonale minoritetene. Etersom fokuset synes å være så lite på akkurat denne tematikken må kanskje en mer omfattende undersøkelse til, som kan inkludere dokumentanalyse av læremidler i kombinasjon med kvalitativ forskning som intervjuer. Dette kan bidra til å belyse denne tematikken ytterligere, noe jeg vil hevde er viktig for å løfte frem deler av norsk historie som synes å være bortgjemt.

## Litteratur

- Ahmed, S. (2000). *Strange encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Arendt, H. (1963). *On revolution*. London: Penguin books.
- Aarset, M. F., & Lidén, H. (2017). Historiens betydning for rom og romanifolks/tateres situasjon i dag. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (ss. 201-218). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aas, S., & Vestgården, T. (2014). *Skammens historie. Den norske stats mørke sider 1814-2014*. Trondheim: Cappelen Damm.
- Bangstad, S., & Døving, C. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Banik, V. K. (2017a). Avvisning, pragmatisk aksept og inkludering. I N. Brandal, C. A. Døving, & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (ss. 113-130). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Banik, V. K. (2017b, August 30). *Store Norske Leksikon*. Hentet Januar 23, 2018 fra snl.no: [https://snl.no/Jødenes\\_historie\\_i\\_Norge](https://snl.no/Jødenes_historie_i_Norge)
- Bøe, J. (2002). *Bildene av fortiden: historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brandal, N., Døving, C. A., & Plesner, I. T. (2017). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brochmann, G. (2002). Velferdsstat, integrasjon og majoritetens legitimitet. I G. Brochmann, T. Borchgrevink, & J. Rogstad, *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge* (ss. 27-55). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge 900-2010*. Oslo: Pax forlag.
- Bruland, B. (2010). Norske jøder - historie og kultur. I A. B. Lund, & B. B. Moen, *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (ss. 71-87). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bruland, B. (2017). *Holocaust i Norge - Registrering, Deportasjon, Tilintetgjørelse*. Oslo: Dreyers forlag.
- Butler, J. (2009). *Frames of War: When is Life Grievable?* New York: Verso Books.

- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2011). *Research methods in education* (7th edition. utg.). New York: Routledge.
- Corell, S. (2010). *Krigens ettertid - Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo: Scandinavian American Press .
- Corell, S. (2015, Januar). Jubileumsåret oppsummert. (E. Søybye, Red.) *Demokratiske Strategier for Samtiden. Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunn.*, ss. 124-141.
- Desai, V., & Potter, R. (2006). *Doing development research*. London: Sage.
- Eidsvåg mfl., I. (2011). *Det kan skje igjen*. Kunnskapsdepartementet.
- Eikeland, H. (2013). *Historie og demokratisk dannelse. En innføring i historiedidaktikk, historiebruk og historieformidling*. Kristiansand: Portal forlag.
- Eitinger, L. (1985). *Mennesker blant mennesker: en bok om antisemittisme og fremmedhat*. Cappelen.
- Engelsen, U. B. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan hvorfor?* (7. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen: 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax forlag.
- Eriksen, T. B., Harket, H., & Lorenz, E. (2005). *Jødehat - antisemittismens historie fra antikken til i dag* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm.
- Fure, O. (1999). Norsk okkupasjonshistorie. Konsensus, berøringsangst og tabuisering. I S. Uglevik-Larsen (Red.), *I Krigens kjølvann: nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. I M. Lien, H. Lidèn, & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2006). *Plausible Prejudice*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2007). *Misjonsbilder. Bidrag til norsk selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hübinette, T. (2012). "Words that wound": Swedish Whiteness and Its Inability to Accomodate Minority Experiences. I K. Loftsdóttir, & L. Jensen (Red.), *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region. Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. Surrey: Ashgate.

- Hoffman, C., & Moe, V. (. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Hoffman, C., Kopperud, Ø., & Moe, V. (. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-Senteret).
- Jødisk museum, Oslo. (2018). *snublestein.no*. Hentet Mars 17, 2018 fra <http://www.snublestein.no>
- Körber, A. (2015). *Historical Consciousness, Historical Competencies - and Beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics*. Hentet fra Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): [https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber\\_2015\\_Development\\_German\\_History\\_Didactics.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf)
- Kjeldstadli, K. (1992). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (2008). *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax forlag.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2000). *St.meld. nr. 15 (2000-2001). Nasjonale minoriteter i Noreg. Om statleg politikk ovenfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*. Hentet September 29, 2017 fra [Regjeringa.no](http://www.regjeringen.no): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-15-2000-2001-/id585195/>
- Kopperud, Ø., & Levin, I. (2010). Da norske jøder ikke fantes. *Nytt norsk tidsskrift* (3, volum 27), ss. 292-302.
- Kulturdepartementet. (2017, Oktober 17). *Regjeringen.no*. Hentet Februar 3, 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/tro-og-livssyn/tros-og-livssynssamfunn/innsiktsartikler/antall-tilskuddsberettigede-medlemmer-i-/id631507/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave, 2. opplag. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lenz, C. (2008). Adgang til riket - Viktor Linds kunst som erindringspolitisk intervensjon.
- Lenz, C., & Risto Nilssen, T. (2011). *Fortiden i nåtiden - Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lien, L. (2015). "...Pressen kan kun skrive ondt om jøderne". *Jøden som kulturell konstruksjon i norsk dags- og vittighetspresse 1905-1925*. Oslo: Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo.

- Loftsdóttir, K., & Jensen, L. (2012). *Whiteness and Postcolonialism in the Nordic Region. Exceptionalism, Migrant Others and National Identities*. (K. Loftsdóttir, & L. Jensen, Red.) Surrey: Ashgate.
- Lorentzen, S. (2005). *JA VI ELSKER ... Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814-2000*. Oslo: Abstrakt .
- Lorenz, E. (2011). "Vi har ikke invitert jødene hit til landet" - norske syn på jødene i et langtidsperspektiv. I V. Moe, & Ø. Kopperud (Red.), *Forestillinger om jøder - aspekter ved konstruksjonen av en minoritet 1814-1940*. Oslo: Unipub.
- Lund, A. B., & Moen, B. B. (Red.). (2010). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mendelsohn, O. (1987). *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år, bind I* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Midtbøen, A., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014a). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. ISF-rapport 2014:10. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Midtbøen, A., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014b). *Etniske og religiøse minoriteter i læremidler: lærer- og elevperspektiver*. ISF-rapport 2014:11. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Moe, V., & Døving, C. A. (2014). *Det som er jødisk. Identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme*. Oslo: HL-senteret.
- Moe, V., Levin, I., Døving, C., & Lenz, C. (2016). "Hvis de hadde oppført seg som vanlige nordmenn, hadde alt vært greit, tror jeg" - Nordmenns syn på årsaken til negative holdninger til jøder og muslimer. *Ambivalence*(Vol.3, No 1).
- NESH. (2016, April 27). Hentet Januar 15, 2018 fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi:  
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ohman Nielsen, M.-B. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor i S. Ahonen mfl. (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?* Nr. 45 i Skriftserie for historie og klassiske fag.
- Phil, J. (2002). Monumenter og motmunumenter . *Nytt norsk tidsskrift nr.2*, ss. 141-154.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. (2.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Røthing, Å. (2015). Rasisme som tema i norsk skole. Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), ss. 72-84.
- Røthing, Å. (2016, November 11). *Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse*. Hentet April 20, 2018 fra utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2016/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse - Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse* (4. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogstad, J., & Midtbøen, A. H. (2010). Den utdannende, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*(18), ss. 31-52.
- Rosvoll, M., Lien, L., & Brustad, A. J. (2015). "Å bli dem kvit" Utviklingen av en "sigøynepolitikk" og utryddelsen av norske rom. Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Said, E. (1994). *Orientalisme: Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Syse, H. (2011). Historieforståelse og holocaust i Kunnskapsløftet. I C. Lenz, & T. Risto Nilssen (Red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Syse, H. (2016, Februar 1). Nazisme uten antisemittisme - Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift*(33), ss. 111-122.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet Januar 9, 2018 fra udir.no: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal>
- Vestbø, A. (2011). *Moritz Rabinowitz: en biografi*. Oslo: Spartacus.
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I K. Westrheim, & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (ss. 27-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.



# Vedlegg

## Vedlegg 1

### Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*“Hvordan tematiseres norske jøders historie og deres status som nasjonal minoritet i historieundervisning i videregående opplæring?”*

### Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus og studerer flerkulturell og internasjonal utdanning ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Jeg har valgt det flerkulturelle Norge som mitt fordypningsfelt, og i min masteroppgave skal jeg undersøke hvordan norske jøders historie og deres status som nasjonal minoritet tematiseres i historieundervisning i videregående opplæring. På bakgrunn av dette ønsker jeg å intervju historielærere som jobber i videregående for å få kunnskap om ulike praksiser og erfaringer knyttet til dette temaet. I kompetansemålene for historiefaget på videregående skole står det at det skal undervises om nasjonale minoriteter, og jeg er nysgjerrig på hvilke erfaringer lærere har med undervisning på dette området.

Dine erfaringer og kunnskap om temaet vil forhåpentligvis kunne bidra til nyttig forskning for historieundervisning. Jeg ønsker også å kunne bidra til et økt fokus på nasjonale minoriteter i skolen. Erfaringene dine som historielærer vil være nødvendige for å svare på spørsmålene som jeg ønsker å drøfte i min masteroppgave.

## **Hva innebærer deltakelse i studien**

Intervjuene jeg gjennomfører vil brukes som datagrunnlag for oppgaven, og vil bli analysert i lys av oppgavens problemstilling. Jeg har utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som vil være utgangspunkt i intervjuet, og denne vil jeg sende til deg før intervjuet slik at du om ønskelig kan forberede deg. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd, slik at jeg kan konsentrere meg om samtalen vår uten å gjøre notater mens intervjuet pågår. Dette gir meg også mulighet til å lytte til samtalen på et senere tidspunkt, når jeg arbeider med analyser av datamaterialet.

## **Hva skjer med informasjonen om deg**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og intervjuet vil bli anonymisert. Informasjonen du gir vil ikke kunne tilbakeføres til deg eller skolen du arbeider ved. Ingen andre enn meg vil ha tilgang til opptaket av intervjuet. Opptaket vil lagres på telefon/PC med passordbeskyttelse, for å ivareta konfidensialitet. Materialet vil bli slettet ved innlevering av masteroppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2018.

## **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Min veileder i arbeidet med masteroppgaven er professor Åse Røthing.

Dersom du har noen spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg eller veileder:

E-post: [Anneoften@gmail.com](mailto:Anneoften@gmail.com)

[Ase.Rothing@hioa.no](mailto:Ase.Rothing@hioa.no)

Med vennlig hilsen

Anne Often

## **Vedlegg 2**

### **Intervjuguide for informanter som deltar i prosjektet**

Dette er et sammendrag av intervjuguiden som er utarbeidet til prosjektet. Det er delt inn i hovedpunkter som vi skal holde oss til, med noen av spørsmålene som kommer opp i forbindelse med hvert tema. Jeg stiller ingen krav til informantene om å forberede seg på forhånd, men alle mottar et eksemplar av denne intervjuguiden.

#### **1. Innledning**

-Uformell prat hvor informanten forteller litt om seg selv og sin utdanningsbakgrunn

#### **2. Norske jøder som tema i undervisning**

-Hvordan blir norske jøders historie tematisert i din undervisning?

-Hvordan blir deres status som nasjonal minoritet tematisert?

-Hva er dine erfaringer rundt undervisning om norske jøder? Kan du komme på situasjoner fra undervisning? Er det noe spesielt du legger særlig vekt på?

-Har du opplevd at dette kan være et tema som er utfordrende å undervise om?

-Hva tenker du på som viktig når du skal undervise om dette temaet?

#### **3. Nasjonale og etniske minoriteter**

-Hvordan blir temaet nasjonale minoriteter tatt opp i undervisning?

-Blir temaet noen ganger tatt opp i forbindelse med undervisning om minoriteter generelt?

-Har du opplevd at dette kan være et tema som kan være utfordrende å undervise om?

-Har du noen overordnede mål når du underviser om minoritetsgrupper?

#### **4. Egne erfaringer og kunnskaper**

-Opplever du at du har gode forutsetninger for å undervise om norske jøder?

-Opplever du at du har gode forutsetninger for å undervise om nasjonale minoriteter og andre minoritetsgrupper?

-Hva er dine erfaringer med dette fra din egen utdanning og lærerutdanning?

## **5. Bruk av lærebøker som undervisningsmateriale**

-Hvilken lærebok bruker dere i historie? Har du erfaringer med andre lærebøker enn den du bruker i dag?

-Hvordan benytter du deg av læreboka for å oppnå læringsmål/kompetansemål?

-Lokal forankring: vet du om det finnes noen lokale ressurser i forhold til sted eller historie i nærmiljøet, som har eller kunne ha blitt brukt i undervisning om norske jøder eller nasjonale minoriteter?