

Kollektive minner og universalisering. Holocaust i den nye norske læreplanen for grunnskolen

Vibeke K. Banik & Anders G. Kjøstvedt



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2022:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2022:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Kollektive minner og universalisering. Holocaust i den nye norske læreplanen for grunnskolen

Vibeke K. Banik, Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter

Anders G. Kjøstvedt, OsloMet – Storbyuniversitetet

Abstract: In the new national curricula for Norwegian basic education (Kunnskapsløftet, LK20), introduced in 2020, Holocaust is included as a historical subject for the very first time. This is in itself an interesting development, made even more significant by the fact that every other historical subject is removed from the national curricula. However, no explanation for this contradiction is given, nor does the curricula give any insight into how teachers and students should interpret it. In this article, we argue that the contradictory and somewhat poorly defined role given to the Holocaust in LK20, together with other perspectives introduced in the new curricula, is likely to lead to two major shortcomings. Firstly, the curricula's insistence on dealing with the past only on an individual level may create blind spots for the students when they try to make sense of the Holocaust as a historical subject. What LK20 fails to acknowledge, in our opinion, is the important role played by collective memory in dealing with the past. These are significant when confronted with historical subjects related to the Second World War, as these collective memories are particularly strong in cultures with a history related to this conflict. Secondly, we argue that the contradictory introduction of the Holocaust in LK20 is likely to strengthen the universalisation of the Holocaust in Norwegian schools, i.e. using the genocide of the European Jews as a generic symbol of prejudice, racism and evil. We argue that the preventive perspective of teaching the Holocaust in school may suffer from this approach, as it decontextualises the genocide from its historical context, thereby making it more difficult for the students to understand. However, we also discuss how these shortcomings may be alleviated through a realisation of the importance of a collective memory culture when learning about the Holocaust, and how a historical contextualisation of the genocide may contribute to improved understanding of this historical subject.

KEYWORDS: NATIONAL CURRICULA, HOLOCAUST, COLLECTIVE MEMORY, UNIVERSALISATION.

About the authors: Vibeke Kieding Banik har en PhD i historie med jødisk historie som spesialfelt. Hun jobber nå som formidler ved Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter i Oslo.

Anders G. Kjøstvedt har siden 2016 vært førsteamanuensis ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Blant hans forskningsinteresser er nazismen og Nazi-Tyskland og demokratisk medborgerskap blant ungdom.

Innledning

Høsten 2020 ble ny læreplan for grunnskolen – *Kunnskapsløftet LK20* – innført i Norge. På flere områder skiller den seg radikalt fra tidligere læreplaner, og den tar sitt utgangspunkt i en nær framtid hvor elevenes evne til «å lære å lære» vil være avgjørende for å kunne løse både ukjente og forventede samfunnsutfordringer (Udir, 2021). Det er gjort omfattende endringer i overordnet del, hvor det er innført tre tverrfaglige tema som skal gjennomsyre alle skolens undervisningsfag, samt i de fagspesifikke delene, hvor det er blitt utkrystallisert kjerneelementer i hvert av fagene (Udir, 2020d).¹ Ordningen med spesifikke læringsmål (kompetansemål) er imidlertid beholdt, selv om også de i stor grad er endret. For grunnskolens samfunnsfag, som bygger på fagdisiplinene historie, samfunnskunnskap og geografi og undervises på alle trinn (1-10), er alle presiseringer av hvilke historiske perioder, endringsprosesser eller hendelser det skal undervises om fjernet fra kompetansemålene. Der hvor utgående læreplan fra 2006 (med omfattende revideringer i 2013) spesifiserte at elevene blant annet skulle lære om den franske revolusjon, kolonialismen og vikingtiden, har den nye læreplanen forkastet slike presiseringer og er i stedet orientert rundt mer overordnede begreper, som «livsgrunnlag», «bosetningsmønster» og «konflikter».

Men det er ett unntak. Holocaust er den eneste historiske hendelsen den nye læreplanens kompetansemål i samfunnsfag presiserer som et undervisningstema, og står dermed i et direkte og uforklart motsetningsforhold til tendensen i den nye læreplanen for øvrig. Folkemordet på de europeiske jødene under andre verdenskrig er ikke bare den eneste historiske hendelsen som er konkretisert i den nye læreplanen, inkluderingen i LK20 er også første gang Holocaust er spesifisert i en norsk læreplan noensinne.² Kompetansemålet, som er lagt til ungdomstrinnet, krever at elevene skal kunne «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av terrorhandlinger og folkemord, som holocaust, og reflektere over hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Udir, 2020f). Kompetansemålet etterspør altså ikke bare kunnskaper om årsaker til og konsekvenser av folkemordet. Det fokuserer også på hvordan ekstreme holdninger og handlinger kan forebygges. Elevene skal ikke kun lære *om* den historiske hendelsen, de skal også lære *av* hendelsen, *for* framtiden.

I denne artikkelen skal vi ikke drøfte hvordan eller hvorfor Holocaust ble inkludert i læreplanen. Vi vil i stedet ta utgangspunkt i at det nå er tilfelle, og derfra analysere og diskutere den – bokstavelig talt – enestående posisjonen Holocaust er blitt tildelt i den nye læreplanen i samfunnsfag. Vi spør: Hvilke rammer og føringer legger egentlig den nye læreplanen i samfunnsfag for undervisning og læring om Holocaust? Hva er dens formål med at elevene skal lære om folkemordet på de europeiske jødene under andre

¹ De tre tverrfaglige temaene som skal innarbeides i alle grunnskolens fag er *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. De fem kjerneelementene i samfunnsfag er *Undring og utforskning*, *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*, *Demokratiforståelse og deltakelse*, *Bærekraftige samfunn* og *Identitetsutvikling og fellesskap*.

² Ingen av de forutgående læreplanene i etterkrigstiden (1960, 1974, 1987, 1997, 2006/2013) omtaler Holocaust eller andre former for folkemord. Holocaust var dog framhevet som en del av faget Kristendoms-kunnskap med religion og livssynsorientering i 1997-læreplanen, i underkategorien «Filosofiske tolkninger av mennesket, verdier og normer».

verdenskrig? Og hvordan kan vi forstå både læreplanens føringer og formål i lys av dens mer overordnede forventninger om skolens historieundervisning og elevenes orientering i fortiden? I forlengelsen av dette ønsker vi også å diskutere mulige utfordringer som springer ut av læreplanens formuleringer knyttet til undervisning om Holocaust ved å drøfte hvilke konsekvenser den valgte tilnærmingen i LK20 kan få for holocaustundervisningen i skolen.

Vår diskusjon av Holocausts rolle i den nye norske læreplanen i samfunnsfag bygger på to teoretiske innfallsvinkler. Disse teoretiske rammeverkene – de kollektive minnene rundt folkemordet og universaliseringen av det til et symbol på rasisme og ondskap – er unike og distinkte, men har likevel flere berøringspunkter. Det skyldes primært at de begge handler om hvordan vi minnes og forvalter det historiske folkemordet på de europeiske jødene under andre verdenskrig i ettertiden (Levy & Sznajder, 2002).

For det første er vi opptatt av at vi ikke kan se bort fra *kollektive minner* når det gjelder vår forståelse av folkemordet. Andre verdenskrig har hatt viktige funksjoner i det norske samfunnet siden dens slutt, men hva og hvordan den er blitt husket har vært i endring og inkluderingen av Holocaust i den nasjonale fortellingen er relativt ny. Kollektive minneprosesser skiller seg blant annet fra akademisk historieforståelse ved sin selektivitet og subjektivitet, og både elever og lærere må være seg bevisst dette (Halbwachs, 1980; Assmann, 1995; Rothberg, 2009; Lenz & Nilssen, 2011; Olick et al., 2011). For det andre er vi opptatt av hvordan framstillinger av Holocaust generelt, og holocaustundervisning i skolen spesielt, kan bli gjenstand for *universalisering*. Å universalisere Holocaust vil si å redusere denne komplekse historiske hendelsen til et mer generelt – dog ekstremt – uttrykk for rasisme og fremmedfiendtlighet. En slik universalisering kan komme i veien for utviklingen av historisk forståelse av selve den historiske hendelsen, og dermed ikke bare forhindre utviklingen av historisk kunnskap, men også vanskeliggjøre holocaustundervisningens forebyggingsperspektiv (Salmons, 2003 & 2010; Pettigrew, 2010 & 2017; Gray, 2014; Foster et al., 2016; Gross, 2018; Kaplan, 2019).

Vår analyse av Holocausts posisjon og rolle i den nye norske læreplanen bygger på en nærlesning av både overordnet del og den fagspesifikke læreplan for samfunnsfag. For å kunne si noe om hvilke rammer og føringer LK20 legger for holocaustundervisning, og særlig hvordan inkluderingen av Holocaust kan forstås i lys av mer generelle føringer for historieundervisningen i skolen, har vi derfor sett nærmere på både tverrfaglige temaer, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter, i tillegg til selve kompetansemålene. Selv om nåværende læreplan i samfunnsfag, i motsetning til den foregående, ikke er delt inn i de tre fagområdene historie, samfunnskunnskap og geografi, har vi i analysearbeidet konsentrert oss om de delene av læreplanen som omhandler elevenes læring om og orientering i fortiden. I diskusjonen trekker vi veksler på toneangivende teoretisk og fagdidaktisk forskningslitteratur og det vi i dag har av kunnskap om hvordan det undervises om Holocaust i den norske skolen.

Vi vil innledningsvis kort skissere våre to hovedbetyrninger for hvordan Holocaust rammes inn i den nye norske læreplanen i samfunnsfag. For det første mener vi at den nye læreplanen har en svært individualistisk tilnærming til å lære om fortiden. En slik tilnærming er særlig uheldig i holocaustundervisning, da den lett kan bli blind for viktigheten av den kollektive minnekulturen i bearbeidelsen av folkemordet på jødene.

For det andre er det problematisk at Holocausts særstilling i den nye læreplanen bidrar til å gjøre læreplanen uklar. Vi frykter at en slik uklarhet vil bidra til å forsterke de vanskelighetene norske elever allerede har med å forstå årsakene til at Holocaust kunne finne sted.

Teoretisk rammeverk: kollektivt minne og universalisering

Kollektive minner og Holocaust

Maurice Halbwachs hevder at hvordan og hva vi som et kollektiv husker fra fortiden er avhengig av et sosialt rammeverk (Halbwachs, 1980). Språk, symboler og sjangre er faktorer som er styrende for hvordan individet er i stand til å formulere fortiden, men de gjør også at minner og tankemønstre styres i bestemte retninger (Erl, 2011, s. 305). Det vi opplever som individuelle minner er derfor situert i oppfatninger i det kollektive. Det er altså slik sett relasjonelt betinget, og reflekterer i tillegg hva «viet» (som kan være alt fra en nasjon, en politisk bevegelse til familien) er opptatt av til enhver tid. Her er media, institusjoner, symboler og ritualer sentrale formidlere (Olick et al., 2011, s. 21, 30). Som vi skal se nedenfor fungerer dette styrende for hvilke hendelser som vektlegges og hvordan de fortolkes. Det betyr imidlertid ikke at de ikke kan endres, men at endringene da styres av nye behov eller funksjoner.

Jan Assmann deler kollektive minner i kulturelle og kommunikative minner (Assmann, 1995). Sistnevnte viser til hvordan fortiden blir gjenskapt gjennom personlige samtaler eller finner sted innenfor sosiale, politiske og kulturelle rammer og er påvirket av at de som var til stede er med på å fortolke og forvalte dem (Lenz & Nilssen, 2011, s.11). Slike minner kan altså ikke gå altfor langt tilbake i tid og de kan være flyktige. Mens Halbwachs mente at de kommunikative minnene ble til historie når de involverte var gått bort, mener Assmann at man må skille mellom historie og kulturelle minner. Kulturelle minner oppstår når de berørte personene har gått bort og formidles da via medier, ritualer, institusjoner og annen sosial praksis. De er dermed mer stabile i sin natur. Vi kan med dette si at kollektive minner er en av flere måter å danne en forbindelse med fortiden på (Olick et al., 2011, s. 6).

Kollektive minner og historiefaget har noen berøringspunkter, men de kollektive minnene er et resultat av mer ubevisste, ustrukturerte og subjektive mekanismer som ikke minst inkluderer glemsel og stillhet, sammenliknet med hvordan vi normalt forstår hvordan historisk kunnskap kommer til (Corell, 2010; Dessingué & Knutsen, 2020, s. 32-33). Funksjonen er primært å bygge et fellesskap ved at det velges ut elementer som oppfattes som ukontroversielle i samtiden og som samtidig gir legitimitet til holdninger og handlinger både på et institusjonelt og andre kollektive nivåer (Eriksen, 1999; Stugu, 2010; Anderson, 1996). En annen viktig hensikt er å gi mening i tilværelsen ved å bidra til tilhørighet og identitet. Derfor er de også selektive. En gruppes fortolkning og bruk av historiske hendelser og personer i samtiden blir gjerne omtalt som minnekultur, og ett fenomens eller gruppes minnekultur, som Holocaust, kan ha ulike fortolkninger i tid og sted. For eksempel ble ofrene for Holocaust i den umiddelbare etterkrigstiden sett på som en konsekvens av jødernes historiske passivitet i diaspora i det nyopprettede Israel, mens aktiv jødisk motstand ble vektlagt. Dette passet inn i den sionistiske

historieforståelsen som dominerte datiden. På 1960-tallet, etter Eichmannsaken og Seksdagerskrigen, ble imidlertid Holocaust brukt politisk som en begrunnelse for å etablere en sterk militærstat og koblingen til en eksistensialistisk forståelse av Midtøsten-konflikten ble tydeligere. Etter den kalde krigen har en liten del av den israelske offentligheten anvendt folkemordet i sin argumentasjon for palestineres sak (Levy & Sznajder, 2002). Michael Rothberg hevder å kunne se sammenhenger mellom borgerrettsbevegelsen og dekoloniseringen på 1950- og -60-tallet og oppkomsten av større fokus rundt Holocaust (Rothberg, 2009, s. 22).

Universalisering av Holocaust

Å universalisere Holocaust er å tilegne nazistenes folkemord på de europeiske jødene under andre verdenskrig moralsk, etisk og demokratisk verdi og symbolkraft ut over det som spesifikt kan knyttes til den historiske hendelsen. Ved å tilskrive Holocaust slike verdier løftes selve hendelsen ut av sin historiske kontekst og gjøres med det om til et universelt symbol for fordommer, fremmedfiendtlighet og rasisme. Dette gjøres svært ofte i et forebyggingsperspektiv. Oppfordringer om å ta lærdom av historien slik at slike overgrep ikke gjentas referer sjelden til den konkrete konteksten Holocaust faktisk skjedde i, med Nazi-Tysklands institusjoner som overgriper og de europeiske jødene som ofre, men omtales i mer generelle vendinger som om folkemord er en trussel som kan ramme alle, til enhver tid. I tillegg blir Holocaust (og nazismen) ofte brukt som representasjon for ondskap og har særlig de siste 30 årene utviklet seg til det Jeffrey Alexander har omtalt som «[a] symbolic representation of evil» (Alexander, 2002, sitat s. 5; Levy & Sznajder, 2002; Gross, 2018; Kaplan, 2019).

Selv om det ble gjort forsøk på å tilskrive nazistenes folkemord på jødene mer allmenne moralske og filosofiske verdier allerede på 1960-tallet, særlig i kjølvannet av rettsaken mot Adolf Eichmann i 1961, er det først etter den kalde krigens slutt at Holocaust vokste fram som en universell moralsk målestokk og som en modell for hva som anses som gode og onde handlinger. Dette var tydeligst i Europa og Nord-Amerika, hvor bortfallet av kommunismen og Sovjetunionen som den dikotomiske og fiendtlige motsetningen gradvis ble erstattet av Holocaust som moralsk standard og ideologisk og demokratisk rettesnor. Som Levy & Sznajder (2002) har vist, var dette en moralsk standard som var uavhengig av nasjonalstatens fortolkningsrammer, og dermed svært godt tilpasset globaliseringens kosmopolitiske tidsalder. Krigene i det tidligere Jugoslavia var et viktig vendepunkt, for mer enn hutuenes folkemord på tutsiene i Rwanda i 1994, konfronterte den etniske rensningen i Bosnia og Kosovo Vesten med at folkemord fortsatt var en realitet, og at det fremdeles kunne skje på det europeiske kontinentet. I den vestlige verdens respons på krigene i det tidligere Jugoslavia spilte universaliseringen av Holocaust en helt sentral rolle, både i fordømmelsen av serbiske myndigheter og som et handlingsimperativ for intervensjon. Etter årtusenskiftet har universaliseringen av Holocaust i økende grad blitt institusjonalisert, hvor opprettelsen av International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA) etter Stockholm-konferansen i 2000 var sentral (Gross, 2018; Kaplan, 2019). I løpet av tidlig 2000-tall gjorde både EU og FN en universalisert fortolkning av Holocaust til en helt avgjørende bestanddel i sitt arbeid for demokrati og menneskerettigheter (Kroh, 2008).

Universaliseringen av Holocaust de siste tre tiårene har hatt stor påvirkning på holocaustundervisningen i skolen. Det har særlig sammenheng med at det er en klar internasjonal trend at det å lære om nazistenes folkemord på jødene under andre verdenskrig ikke skal begrenses til å lære om den konkrete historiske hendelsen, men at det skal legges til en forebyggende dimensjon. Dermed skal det å lære om Holocaust i skolen ikke bare gi historisk kunnskap, innsikt i fortidens overgrep er tenkt å forebygge mot fremmedfrykt, antisemittisme og rasisme i elevenes egen hverdag (Salmons, 2003 & 2010; Pettigrew, 2010 & 2017; Gray, 2014; Foster et al., 2016).

Universaliseringsteorien peker på to hovedutfordringer ved universaliseringen av Holocaust i skolens undervisning. Den ene utfordringen er at de som underviser om Holocaust med et etisk-moralsk mål for øye har en klar tendens til å ta for gitt at elevene skal utvikle antirasistiske holdninger dersom de blir eksponert for gjerningspersonenes grusomhet og ofrenes lidelser. Sammenhengen mellom å lære om forbrytelsene som ble begått og de holdningsskapende lærdommene forstås dermed som a priori: den trenger ingen nærmere forklaring. Den andre utfordringen er tett sammenvevd med den første, og kjennetegnes av en utbredt dekontekstualisering av Holocaust. I et forsøk på å framheve den moralske lærdommen løftes selve folkemordet ut av sin politiske, ideologiske, sosiale og kulturelle kontekst. I og med at nazistenes folkemord fjernes fra sin historiske kontekst, blir dets årsaker og forklaringer svært mye vanskeligere å få øye på. Samlet bidrar disse utfordringene til at folkemordet framstår som mer eller mindre ubegripelig og uforklarlig for elevene. Universalisering kan dermed ikke bare komme i veien for utviklingen av historisk forståelse av selve den historiske hendelsen, men samtidig vanskeliggjøre holocaustundervisningens intensjoner om forebygging (Salmons, 2003 & 2010; Pettigrew, 2010 & 2017; Gray, 2014; Foster et al., 2016).

Holocaust i den nye norske læreplanen (LK20)

Folkemordet på de europeiske jødene under andre verdenskrig har vært et sentralt tema i den norske grunnskolen samfunnsfag i flere tiår. Dette til tross for at læreplanene i samfunnsfag aldri har presisert Holocaust som undervisningstema, verken som et historisk emne for seg, i forebyggende hensikt eller som en avgjørende premissleverandør for sentrale internasjonale institusjoner i etterkrigstiden, som FN eller Menneskerettighetserklæringen (1948). Selv om utgående læreplan for grunnskolen i Norge, Kunnskapsløftet fra 2006, var mye mer spesifikk enn LK20 når det gjaldt hva elevene skulle utvikle kunnskap om, fant man ikke plass til Holocaust. I stedet ble folkemordet i praksis knyttet til et ganske generelt kompetansemål etter 10. trinn, som presiserte at elevene skulle kunne «drøfte årsaker til og verknader av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet» (Udir, 2013). I det som vanskelig kan forstås som noe annet enn et forsøk på å framheve viktigheten av Holocaust som undervisningstema, har man i LK20 altså valgt helt motsatt strategi.

Men hvilke rammer og føringer gir egentlig den nye norske læreplanen for holocaustundervisning? Selve kompetansemålet, som vi siterte i innledningen, virker tydelig nok: elevene skal ha innsikt i «årsaker til og konsekvenser av» Holocaust (Udir, 2020f). Riktignok blir Holocaust kun nevnt som et mulig eksempel, og det åpnes dermed for at elevene like gjerne kan studere andre folkemord, som Det osmanske rikets

folkemord på armenerne under første verdenskrig eller hutuenes folkemord på tutsiene i Rwanda i 1994. Gitt posisjonen Holocaust allerede har i norsk skole og hva som kom fram i det offentlige ordskiftet under utarbeidelsen av læreplanen (se for eksempel Larsen & Nilsen, 2018) framstår det likevel som klart at det nettopp er folkemordet på jødene under andre verdenskrig som er viktigst her.

Det normative og forebyggende aspektet ved kompetansemålet er også klart uttrykt, i det læreplanen krever at elevene skal kunne reflektere over «hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges» (Udir, 2020f). Disse ekstreme holdningene og handlingene er imidlertid ikke eksplisitt knyttet til Holocaust eller folkemord generelt, men det antydes likevel en klar forbindelse mellom dem: ved å lære om Holocaust skal elevene øves i forebygging mot ekstremisme. Hva denne forbindelsen egentlig består i forblir derimot usagt. Denne vagheten gjør at forbindelsen mellom å lære om det historiske folkemordet og den nåtidige forebyggingen av ekstremisme er uklar.

Vi mener det samlet sett er tre perspektiver i den nye læreplanen som er retningsgivende for hvordan lærere og elever forventes å arbeide med Holocaust: å legge til rette for kritisk tenkning, en individualisert tilnærming til fortiden, samt å forebygge for at lignende hendelser kan skje igjen.

For det første er LK20 både i sin overordnede del og i den delen som er fagspesifikk for samfunnsfag svært tydelig på at elevene skal utvikle sin evne til å tenke kritisk. Viktigheten av elevenes kritiske refleksjoner understrekes flere ganger i de overordnede prinsippene for samfunnsfaget, både i *Fagets relevans og sentrale verdier*, i de ulike *Kjerneelementene* og i *Grunnleggende ferdigheter*. Læreplanen understreker i tillegg at samfunnsfaget er særlig sentralt i utviklingen av «kritisk tenkende medborgere» (Udir, 2020c), og at disse kjennetegnes av evnen til å se sammenhenger, innta ulike perspektiver og innhente og nyttiggjøre seg av ulike former for informasjon. I kompetansemålene operasjonaliseres denne kritiske tenkningen blant annet gjennom kildekritikk. Her framheves det å kunne arbeide med ulike typer kilder, vurdere hva de kan fortelle eksplisitt og implisitt, om de er pålitelige og relevante, og hvordan ulike kilder gir ulik informasjon om samme tema som helt fundamentale ferdigheter i samfunnsfaget. Å etterstrebe en kritisk tenkende tilnærming til Holocaust er ikke problematisk, tvert imot er det viktig og ønskelig. Spørsmålet er om det er andre perspektiver ved den nye læreplanen som kan komme i veien for en realisering av denne målsetningen?

Det andre, og mer problematiske, retningsgivende perspektivet for holocaust-undervisning i den nye læreplanen er individualiseringen av elevens orientering i fortiden. Læreplanen forutsetter høy grad av elevaktivitet, og krever at elevene skal reflektere over egen læring, forstå læringsprosessene og ikke minst tilegne seg kunnskap på selvstendig vis (Udir, 2020a). De skal bevisstgjøres på at de selv er et produkt av historien, men at de også er med på å skape den. Samtidig er læreplanen tydelig på at det kun er den enkelte elevens identitetsutvikling samfunnsfaget skal bidra til, og det er alltid den individuelle eleven som skal utvikle en historiebevissthet (Udir, 2020c). Etter vårt syn tilkjenner ikke LK20 kunnskap om fortiden eller innsikter som kan være med på å forstå og forklare fortidens hendelser og endringsprosesser noen faglig egenverdi. Fortiden er redusert til en av tre tidsdimensjoner – nåtiden og fremtiden er de to andre

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

Et tredje retningsgivende perspektiv for holocaustundervisning i den nye læreplanen er den uklarhet som vedhefter selve kompetansemålet, og som spesielt får konsekvenser for det forebyggende aspektet. Den særstillingen Holocaust nå har fått er vanskelig å forstå, og det gis heller ingen forklaring på hvorfor folkemordet på de europeiske jødene skal ha denne enestående posisjonen. Det er mulig at årsaken til Holocausts særskilte rolle er å finne i kompetansemålets forebyggende formål. Dette bør i så fall ses i sammenheng med den andre historiske hendelsen som gis rom i den nye læreplanen for samfunnsfag – vel og merke ikke i kompetansemålene – nemlig terrorangrepet i Norge 22. juli 2011. I det Tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* presiseres det nettopp at samfunnsfaget skal ha en nøkkelrolle i å «bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme» og at «[k]unnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette.» (Udir, 2020e). Fra vår side virker det derfor som en rimelig tolkning at Holocaust er tiltenkt noe av den samme rollen som 22. juli-terroren: å lære om folkemordet på jødene under andre verdenskrig skal forebygge ekstremisme. Utfordringen består i at sammenhengen mellom det å lære om Holocaust og å forebygge mot ekstremisme forblir uklar.

Nødvendigheten av kollektive dimensjoner i holocaust-undervisning

Andre verdenskrig har siden dens slutt vært et tema som engasjerer. De første historiefaglige verkene kom raskt, forfattet av sentrale aktører under krigen og var preget av en «patriotisk konsensusfortelling» (Corell, 2010, s. 14; Lenz og Nilssen, 2011, s. 21). Det som ble vektlagt i minnefellesskapet og tradert via beretninger i offentligheten og i familier, var en mytologisert svart-hvitt fortelling hvor innsatsen til «gode nordmenn» førte til seier over nazismen (Eriksen, 1995, s. 23). Stikkord som samhold, fellesskap, motstand mot en tydelig definert fiende og nasjonal gledesrus etter kapitulasjonen, dekket over langt mer nyanserte, kompliserte og motsetningsfulle krigsfortellinger som det skulle ta tiår før kom til (Eriksen, 1995). Vanskelige og traumatiske sider ved krigserfaringene ble lenge unngått, slik som norske kvinners forhold til tyske soldater (Fure, 1999, s. 32; Aarnes, 2009). Andre temaer var for politisk betent i konteksten av den kalde krigen, slik som kommunistenes motstandsarbeid. Et tredje eksempel, folkemordet på norske rom, ble utelatt og reflekterer gruppens

manglende sosiale aksept og juridiske utestengelse fra Norge fram til 1956 (Brustad et al., 2017).

Av de om lag 1400 nordmenn som døde i fangenskap utenfor Norge under andre verdenskrig, var et knapt flertall jødiske. De ble ikke glemt i krigsframstillinger, men ofte summarisk framstilt. Hensikten var snarere å vise nazistenes inhumane karakter og det unorske i jødehat enn å få fortalt jødernes historie (Reitan, 2015, s. 106; Brakstad, 2020, s. 183-184). Dermed ble jødene i praksis utelukket fra den nasjonale fortellingen om krigen. Faghistoriske verk bidro til å sementere inntrykket (Corell, 2010, s. 214). Det var altså majoritetens opplevelser som dominerte både de historiefaglige framstillingene og det kollektive minnet som utviklet seg parallelt med dem i storsamfunnet. Også innad i det jødiske miljøet var folkemordet vanskelig å snakke om, og taushet, som i non-verbal kommunikasjon, var én strategi (Levin, 2020; Reisel, 2021). Selv om rettssaken mot Adolf Eichmann i 1961, sammen med utgivelsen av Herman Sachnowitz' bok (1976) om egne opplever i Auschwitz og den amerikanske TV-serien *Holocaust* i 1979, medførte at Holocaust ble et begrep og skapte oppmerksomhet om hva som hadde skjedd med jøder i Norge, ble folkemordet fortsatt ansett som et rent nazistisk fenomen. Filmatiseringen av den dokumentariske romanen *Ekko fra Skriktjenn* om drapene på det jødiske ekteparet Feldmann mens de var på flukt mot Sverige, førte til en debatt rundt grenselosenes handlinger og senere frifinnelse for mord. Men til tross for forsøk på mer nyanserte holdninger, og erkjennelse av at Holocaust hadde funnet sted også i Norge, forble forfølgelsene av jødene hovedsakelig et tysk ansvar både i forskningen og i det kollektive minnet (Maerz, 2010, s. 156; Sørensen, 2020, s. 10). En av grunnene kan gjenfinnes i krigsfortellingens funksjon i samtiden: historien om andre verdenskrig var fortsatt en historie om samhold og fellesskap mot en tydelig definert fiende, og faktorer som kunne rokke ved disse forestillingene ble utelatt (Eriksen, 1995).

Men 1980- og 90-tallet ble også en tid for endring. Med veksten i nynazismen ønsket flere jøder å fortelle om sine opplevelser i biografis og tidsvitners form, og fra 1990-tallet av vokste akademias interesse for «gode nordmenns» bidrag til okkupasjonsmakten og Holocaust (Zimmermann, 2014, s. 183; Reitan, 2015, s. 152). I dag har vi en faglig erkjennelse av at jødene under krigen ble betraktet som «de andre» og den gamle konsensusfortellingen har slått sprekker. I tillegg er jødiske krigsopplevelser i langt større grad inkorporert i grunnfortellingen om andre verdenskrig og jødene er dermed blitt en del av krigens «vi» (Corell, 2010; Maerz, 2010; Lenz & Nilssen, 2011; Reitan, 2014 & 2015). Samtidig førte den kalde krigens slutt til bedre tilgang til østeuropeiske arkiver, og i dem lå kunnskap om norsk medvirkning til for eksempel massakre på Østfronten arkivert (Emberland & Kott, 2012). Videre anerkjenner forskningen at såkalt «gode nordmenn», både i sivil og profesjonell kapasitet, bidro til at folkemordet på jøder i Norge kunne gjennomføres (Simonsen, 2016; Hetland, 2020). Det er heller ingen tvil om at de kollektive minnene om Holocaust også nå har tatt en kulturell form. Opprettelsen av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, to jødiske museer, Hvite busser, Aktive fredsreiser og innføringen av 27. januar som den internasjonale Holocaustdagen er bare noen få eksempler på dette.

Samtidig viser debatten i etterkant av Marte Michelets bok om hjemmefronten og de norske jødene under andre verdenskrig at det fortsatt kan være stor avstand mellom

forskning og det kollektive minnet (Michelet, 2018 & 2021; Søybye, 2021). Få historikere var sjokkerte over påstandene om at sentrale motstands personer hadde antijødiske holdninger (Berggren, Bruland & Tangestuen, 2020; Sørensen & Simonsen, 2020). Imidlertid kan det virke som at ideen om antisemittisme som noe unorsk, og den binære forestillingen om at «gode nordmenn» ikke kunne ha slike holdninger fortsatt har feste hos andre. Den tidligere offiseren og daværende president for Norges Røde Kors, Robert Mood, hevdet for eksempel i debatten at motstandsbevegelsen og andre liknende gruppers integritet «forblir urokkelig» (Mood, 2018). Corell forklarer dette med at fortellingen om motstandskampen er det feltet i norsk okkupasjonshistorie som har endret seg minst (Nilsen, 2018). Det medfører at de nyanserte holdningene forskningen nå har til norsk deltakelse i Holocaust, ikke gjenspeiles i de kollektive minnene om motstand som er preget av den gamle forståelsen av «gode» og «dårlige» nordmenn. Det antyder også at når to så ulike narrativ møtes, må ett vike.

Dersom kompetansemålets målsetning om å lære av fortiden skal kunne realiseres, må vi se kritisk på hvilken fortid som presenteres for elevene i skolen (Udir, 2020f). Det læreplanen i grunnskolen ikke vektlegger er at kunnskapstilegnelse om hendelser i fortiden ikke bare finner sted i skolen, men i samfunnet generelt og at både elever, lærere og de som utformer læremidler bringer dette med seg inn i klasserommet. I Norge er dette særlig viktig når det gjelder andre verdenskrig, hvor bøker, minnesteder, filmer og museer lenge har vært sentrale i kunnskapsformidlingen og hvor interessen fortsatt er svært stor.

Med Holocaust som et relativt nytt forskningsfelt i Norge og med forestillinger om andre verdenskrig fortsatt tidvis tilslørt av kollektive minner er det derfor betimelig å spørre hvordan elevene skal kunne navigere i dette landskapet. Det nye kompetansemålet reflekterer på den ene siden den faglige utviklingen, men de manglende føringene og den medfølgende uklarheten medfører at vi på den annen side må rette oppmerksomheten mot hva som faktisk har skjedd i klasserommet. Her er kunnskapen sporadisk, men fram til begynnelsen av 1970-tallet var framstillingene usystematiske og mangelfulle. Deretter får folkemordet mer oppmerksomhet, men i en lærebok fra 1972 passerte påstander som: «Uforståelig er det at de europeiske jødene lot seg føre slik uten motstand til slakterbenken. De ville ikke tro det verste, de grep ikke til våpen, de var medhjelpere i leirene, de grov sine egne graver, de forsøkte å underkaste seg fienden for på den måten gjøre ham mer forsonlig til sinns» (Skogstad, 1972, s. 145). Et slikt ansvar for eget endelikt er ikke ulikt det Corell har funnet i omtalene om Holocaust i historiefaglige framstillinger ment for allmennheten de første tiårene etter krigen, og er lite egnet til å skape forståelse for folkemordets årsaker (Corell, 2010). Det er også et ekko av hvordan vi tidligere har sett at Holocaust ble oppfattet i Israel i de første årene av etterkrigstiden og viser at kollektive minner er grenseoverskridende (Levy & Sznajder, 2002). Moods uttalelse ovenfor viser at holdningene fortsatt eksisterer i storsamfunnet, men like interessant er en lærebokanalyse om framstillinger av andre verdenskrig som viser at det fortsatt finnes mytiske språktrekk og ytringer, eksemplifisert som en selvfølgelig bruk av begreper som «landsforrædere» og «vanlige nordmenn» (Kinnerød, 2015). Andre lærebokanalyser viser at de har hatt et fravær av antisemittisme som sentral årsaksforklaring, og et sterkt fokus på dødsleirene og Adolf Hitler som person. (Syse,

2016; Hagen, 2016; Hagen, 2021). Også blant lærere finnes det slike tendenser når de underviser, det er ikke alle som er gått vekk fra historien om «heltefortellinger og realhistoriske fakta» (Nygard, 2019). Hos noen har altså den patriotiske grunnfortellingen fortsatt vekstvilkår.

Basert på dette er det etter vår oppfatning god grunn til å anta at skolens undervisning kan ha bidratt til å sementere fortellingen om at Holocaust utelukkende var noe som skjedde i Europa, utført av nazister, og ikke i Norge og med norske deltakere på overgrepssiden. I en pedagogisk sammenheng er dette interessant, fordi det da betyr at skolen også ubevisst formidlet de kollektive minnene om krigen, med dens selektivitet og legitimerende funksjon og hvor blant annet jøder, kommunister og romer var fraværende. Historiedidaktikken har altså i liten grad forholdt seg til kollektive minner som fenomen, og det er derfor en fare for at de ubevisst overses i undervisningen (Dessingué & Knutsen, 2020). Mens bruk av materielle minner og deres symbolske og identitetsskapende betydning får noe plass i læreplan og i lærebøker for lærerstudenter i samfunnsfag, vies det ikke plass til hvordan kollektive minneprosesser – de det materielle springer ut av – kan prege vår forståelse (se for eksempel Kvande & Naastad, 2020; Lund, 2020). Og selv om debattene rundt Michelets bok blir referert i nye læremidler, blir læringspotensialet rundt de kollektive minnene debatten delvis springer ut av oversett (Røthe, 2021). Når LK20 legger så stor vekt på at det er enkeltindividene som skal orientere seg i fortiden, må vi altså ta høyde for at hen skal forholde seg til en fortolket fortid utover den rent historiefaglige som vanskelig kan finne sted uten kyndig rettleiding. Dette kan gjøres både via pedagoger og læremidler, men real- og didaktisk kunnskap i denne sammenhengen varierer blant dagens lærere (Nygard, 2019). Dette kan, dersom man ikke er seg det bevisst, underbygge utdatert kunnskap og dermed bygge opp under en patriotisk minnekultur.

Møtet mellom realhistorie og kollektive minner kan imidlertid være grunnlag for god læring. Tidligere har vi vist at kritisk tenkning er ett av tre retningsgivende perspektiver for holocaustundervisning den nye læreplanen framhever. Den overordnede delen av læreplanen slår fast at dersom «ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles» (Udir, 2020b). Kritisk tenkning i samfunnsfaget kan forstås på ulike måter (Ferrer & Wetlesen, 2019), men et kjernepunkt er evnen til å forholde seg «aktivt og vurderende» til informasjon, noe som igjen kan føre til aktiv handling i forhold til storsamfunnet. Dersom kritisk tenkning skal berede grunnen for et aktivt medborgerskap, må også elevene få trening blant annet i å se hvordan ulike (majoritets-)privilegier blir opprettholdt i samfunnet og at en selv ubevisst kan være en del av disse (Ferrer et al., 2019). Det å forfatte og fortolke fortidens hendelser både i formelle historieverk og mer ubevisst som kollektive erindringer enten de lever som fortellinger blant folk eller i institusjoner, kan forstås som maktutøvelse (Corell, 2010, s. 14). Valg av begreper og formuleringer kan plassere eller tilsløre ansvar, slik eksemplet med læreboka fra 1972 ovenfor viser. Vektleggingen av enkelte temaer og utelatelsen av andre, slik som betoningen av hjemmefronten versus utelatelsen av kommunistiske motstandsfolk er et annet eksempel. De mer ubevisste hensiktene med kollektive minner, for eksempel å skape et «oss» eller «vi», og dermed bruke nazistenes overgrep mot jødene som en

illustrasjon på nazismens ondskap og egen fortreffelighet snarere enn å fortelle om et folkemord, et siste eksempel. Vi vil derfor hevde at en systematisk bevissthet om Holocaust og kollektive minners eksistens, framstilling og funksjon kan bidra til å styrke undervisningen ved at elevene samtidig lærer noe viktig om hvordan historiske oppfatninger blir til og hvordan de blir brukt. Elevene får en «forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning» (Udir, 2020b). Dersom vi i undervisningen hjelper elevene til å forstå at historiske framstillinger og forståelser er et produkt av sin tid, har bestemte funksjoner utover det rent kunnskapsmessige, kan vi hjelpe dem til å se at det samme er tilfelle i dag. Slik kan det også bli et verktøy for operasjonalisering av kjerneelementene *Undring og utforskning* og *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* (Udir, 2020d). Her er det et poeng i seg selv at nettopp Holocaust blir brukt til dette. Om omfanget av holocaustbenektelse ikke er stort i norsk skole eller i samfunnet generelt, vet vi at den eksisterer. Ved å vise at en hendelse som Holocaust også skal behandles som enhver historisk hendelse, er undervisningen også slik sett med på å forebygge ekstreme holdninger også overordnet.

Utfordringer med universaliseringen av Holocaust

I presentasjonen av universaliseringsteorien tidligere i artikkelen slo vi fast at å universalisere Holocaust kan føre til to uønskede konsekvenser for holocaustundervisning i skolen: å ta de moralsk-etiske lærdommene som læring om Holocaust kan gi for gitt og å dekontekstualisere folkemordet i en slik grad at dets årsaker og konsekvenser blir ugjenkjennelige. Som vi allerede har vist, så skaper den posisjonen Holocaust har fått i den nye norske læreplanen i samfunnsfag uklarhet. Vi mener det gir mening å fortolke denne uklarheten i lys av universaliseringsteorien, for det er nettopp de utfordringene den advarer mot som etter vårt syn gjør seg gjeldende i LK20.

Ved å forvente at elevene skal bli i stand til å forebygge ekstreme holdninger og handlinger i sin egen nåtid ved å lære om et historisk folkemord, uten å si noe om hva som forener dem, insisterer nettopp LK20 på at det er en selvsagt og direkte forbindelse mellom dem. Hva denne forbindelsen består i, sier derimot læreplanen ingenting om. Hva det er ved Holocaust som gjør det spesielt godt egnet til å forebygge ekstremisme hos elevene forblir dermed skjult for de som skal skape praktisk undervisning basert på læreplanens innhold. I tillegg er Holocaust som vist tildelt en helt enestående posisjon i læreplan for samfunnsfag. Ved at kun ett av de 64 kompetansemålene i samfunnsfag har et realhistorisk innhold, dekontekstualiseres Holocaust ved at læreplanen ikke gir noen mulige fortolkningsrammer for nazistenes folkemord. En ting er at andre verdenskrig glimrer med sitt fravær i LK20, verre er det at det heller ikke er noen antisemittisme. Her finnes det ikke en gang politiske ideologier. Nazistenes folkemord på jødene løftes dermed ut av sin historiske kontekst, og plasseres i stedet i et universelt limbo hvor det først og fremst skal virke som et skremmebilde på hva som kan bli konsekvensene dersom skolen ikke lykkes i sitt forebyggingsarbeid mot ekstremisme. Klarere eksempler på mulige uheldige konsekvenser ved universalisering av Holocaust er det vanskelig å finne.

Utfordringene ved LK20s håndtering av Holocaust forsterkes av hva vi allerede vet om hvordan det undervises om Holocaust i den norske skolen. Vi vet at Holocaust har en sterk posisjon i norsk offentlighet (Hoffmann & Moe, 2017). En undersøkelse fra 2009 viser også at norske ungdomsskoleelever besitter sentrale faktakunnskaper om folkemordet. Samtidig er det mye som tyder på at skolen ikke tidligere har evnet å oppfylle et av de kravene den nye læreplanen nå stiller til skolens holocaustundervisning: Selv om elevene har faktakunnskap om Holocaust, mangler de forståelse for årsakene til at folkemordet fant sted (Mikkelsen, Fjeldstad & Langlo, 2010; Kjølsvædt, 2019). Lærebøkernes behandling av Holocaust de siste par tiårene kan være en medvirkende årsak til dette. Harald Syse har vist hvordan nazistenes antisemittiske og konspiratoriske forestillinger så godt som er fraværende i lærebøker. I stedet er det en tendens til å bruke personen Adolf Hitler som en monokausal forklaring (Syse, 2016). I tillegg har lærebøkene ofte et eksplisitt fokus på selve brutaliteten i folkemordet, og da særlig rettet mot drapsmetodene og -stedene, primært gasskamrene i Auschwitz-Birkenau (Fondevik, 2002; Hellstrand, 2009; Kinnerød, 2015; Hagen, 2016; Often, 2018; Nygård, 2019). Brutaliteten og grusomhetene under folkemordet er en viktig del av det å lære om Holocaust, men det bidrar i liten grad til å kontekstualisere og forklare hvorfor det skjedde.

Når det gjelder det forebyggende perspektivet ved å lære om Holocaust i skolen, kan det virke som om det er bedre samsvar mellom hva den nye læreplanen krever og hva som allerede er gjeldende praksis i skolen. Men også her ser det ut til at universaliseringen av Holocaust kan ha uønskede konsekvenser. Ønsket om at skoleelever skal tilegne seg demokratiske, etiske og moralske tilleggsverdier når de lærer om Holocaust gir seg ofte utslag i at det historiske folkemordet universaliseres til et allment symbol på rasisme, fremmedfiendtlighet og – i mange tilfeller – ondskap (Salmons, 2003 & 2010; Pettigrew, 2010 & 2017; Gray, 2014; Foster et al., 2016). Norske samfunnsfagslærere opplyser selv at de nettopp er opptatt av at undervisningen om Holocaust ikke primært skal dreie seg om det historiske folkemordet, men at en moralsk-etisk dimensjon skal være bærende for undervisningen og at folkemordet skal brukes til å formidle og underbygge bestemte holdninger. Det antas ofte å være en direkte sammenheng mellom empati for Holocausts ofre og til positive holdninger til flerkultur og mangfold, samt klare forventninger om at kunnskap om Holocaust skaper oppslutning om demokratiske og antirasistiske verdier blant elevene i dag (Pihl, 2002; Eidsvåg et al., 2011; Hagen, 2016; Nygård, 2019). Dette samsvarer med mer omfattende undersøkelser i sammenlignbare land, som Sverige (Lange, 2008; Wibæus, 2010) og Storbritannia (Pettigrew et al., 2009; Foster et al., 2016), og bidrar til at folkemordet på jødene under andre verdenskrig i for stor grad tas ut av sin historiske kontekst, slik at innsikt i årsakene til at det kunne skje blir for utydelige for elevene (Kjølsvædt, 2019). Det er grunn til å frykte at den rollen Holocaust er tildelt i den nye læreplanen for samfunnsfag bare vil styrke denne utviklingen.

Universaliseringen av Holocaust for å fremme bestemte verdier og holdninger forsterkes av hvordan temaet bearbeides utenfor klasserommet. Fra 1990-tallet av er det blitt organisert skoleturer fra Norge til tidligere konsentrasjons- og utryddelsesleirer i Tyskland og Polen. Formålet er at møtet med åstedene for andre verdenskrigs grusomheter skal utvikle toleranse hos elevene (Hvite busser, 2022). Alle har det til

felles at de formidler et moralsk budskap, enten det innebærer et «aldri mer» eller innrømmelse av egen skyld for at overgrep kunne finne sted. Den forebyggende funksjonen ved skoleturene synes dermed å være tydelig (Stugu, 2011), det kan også ligge en klar forventning om dette hos foreldre og i lokalsamfunnet ellers (Kydland, 2020). Men læringsutbyttet av turene er omdiskutert. Selv om leirkomplekset Auschwitz er blitt stående som selve symbolet på rasistisk ondskap under andre verdenskrig, og personifiseringen av historien gjennom elevenes møte med tidsvitner der er blitt tillagt betydelig autoritet og autentisitet, tyder forskning på at elevene har problemer med å bryte ned den historiske og geografiske distansen de opplever overfor det de blir konfrontert med på slike turer. Elevene har primært en emosjonell opplevelse av møtet med grusomhetene, uten at dette av seg selv bidrar til mer kunnskap om eller en dypere forståelse av folkemordet eller hvordan dette kunne skje. Elevenes subjektiverte identifisering med ofrene, som står så sentralt i turenes pedagogikk, forblir ofte et urealisert mål (Kverndokk, 2007 & 2011; Telarevic, 2010; Reitan, 2011; Kydland, 2020).

Til tross for de problemstillingene vi her peker på, mener vi det er gode fagdidaktiske grunner til å la undervisning om Holocaust legge grunnlaget for holdningsskapende arbeid, slik den nye læreplanen i Norge nå krever. Det er en unik historisk hendelse i den forstand at det er det eneste tilfellet hvor det forelå konkrete planer om å utslette hvert eneste individ i en hel befolkningsgruppe. Mer enn noe annet innbyr den dermed til refleksjoner rundt helt fundamentale spørsmål knyttet til menneskeverd, moral og etikk. Slik læreplanen er utformet er det imidlertid en forventning om at en slik lærdom skal komme av seg selv. Den didaktiske forbindelsen mellom grusomhetene og de positive holdningene til mangfold og flerkultur som skolen ønsker at elevene skal utvikle blir da for diffus. Da blir også sammenhengen mellom dem tilfeldig, og det historiske folkemordet og årsakene til det kan framstå som uforståelig.

En tydeligere historisk og ideologisk kontekstualisering av Holocaust kan bidra til at elevene kan lære noe av folkemordet uten at man i skolen går i det vi ovenfor har beskrevet som en «universaliseringsfelle». Større innsikt i de strukturene som gjorde Holocaust mulig vil ikke bare kunne gjøre det lettere å forstå både årsakene til og konsekvensene av folkemordet, det vil også gjøre oss i stand til å være mer eksplisitte på hva som skal være forutsetningen for det forebyggende perspektivet. Holocaustundervisningen i skolen kan derfor med fordel etterstrebe en klarere kontekstualisering av Holocaust i en samtid hvor statlig organisert massevold mot et bredt spekter av offergrupper ikke var unikt. Folkemord og terror fant også sted i det samtidige Sovjetunionen under Stalin (1928-1953) og under Japans framferd mot sivilbefolkningen i Øst-Asia fra 1931 til 1945, for kun å nevne de mest åpenbare eksemplene. Hva var likhetene og forskjellene sammenlignet med nazismens forbrytelser mot menneskeheten? I tillegg bør forbindelsene mellom den nazistiske ideologien og folkemordet synliggjøres og konkretiseres. Holocaust var et resultat av en totalitær ideologi som hevdet at samfunnet ville gå til grunne dersom jødene – menn, kvinner og barn – fikk lov til å leve. Det er en avgjørende forutsetning for det holdningsskapende arbeidet å identifisere hva konkret i den nazistiske ideologien – og i all totalitær og ekstremistisk tenkning uavhengig av politisk valør – som er en trussel mot det samfunnet skolen skal bidra til å realisere.

En annen tilnærming til holocaustundervisning som kan bidra til å unngå en forenklet universalisering er en anerkjennelse av fortidens kompleksitet og fagdidaktikkens behov for å forstå historiske aktører på deres egne premisser (Wineburg, 2001; Kvande & Naastad, 2020). Vi tror, som Lenz og Nilssen, at et større mangfold i perspektiver kan hjelpe elevene med å utvikle deres dømmekraft, både i sin fortolkning av fortiden, men også i sin orientering i nåtiden (Lenz & Nilssen, 2011). Et grunnleggende spørsmål i så måte er om vi nærmer oss Holocaust fra et offer- eller gjerningsperspektiv: gjennom hvilke øyne «ser» vi folkemordet? Vi vet at lærebøkene i den norske grunnskolen har hatt en klar tendens til å presentere jødene som en ensartet gruppe passive ofre, hvis eneste rolle i framstillingen av fortiden var at de ble drept (Fondevik, 2002; Hellstrand, 2009; Hagen, 2016; Often, 2018). Mangfoldet i hvordan jøder på ulike steder og til ulike tider forholdt seg til den eksistensielle trusselen som naziregimet utgjorde for dem, kan dermed bli en blindsoner for elevene. Både beretninger om jødisk motstand og flukt hører derfor hjemme i en mer perspektivrik framstilling av Holocaust, for den viser jøder som aktører i egne liv (Glass, 2004; Ginsberg, 2016). Det samme gjør jødiske enkeltskjebner, særlig de som kan ha en klangbunn i elevenes egne liv, som historien til de norske tenåringene Kathe Lasnik (1927-1942) og Cissi Klein (1929-1943) (Søbye, 2003; Banik, 2017).

Det perspektivering på Holocausts ofre imidlertid ikke kan bidra til, er mer innsikt i og historisk forståelse for årsakene til at folkemordet fant sted. Derfor bør vi rette blikket mot mangfoldet blant gjerningspersonene. Fra undersøkelser av lærebøker i den norske grunnskolen vet vi at årsakene til nazismens folkemord ofte reduseres til Adolf Hitlers jødehat (Fondevik, 2002; Hellstrand, 2009; Kinnerød, 2015; Hagen, 2016; Syse, 2016; Often, 2018; Nygård, 2019). En berikende perspektivering av Holocausts gjerningspersoner vil derimot innebære en forståelse av at de opptrådte i mange ulike varianter, og med en stor bredde i årsakene til at de tok del i folkemordet. Det er stor avstand mellom de som i 1933 ekskluderte jøder fra den lokale bridgeklubben og de som i 1941 sto ved massegravens rand i Sovjetunionen og utvidet folkemordet en geværssalve om gangen. Det er også betydelig forskjell mellom de i de tyske samfunnet som stilltiende støttet radikaliseringsen av jødeforfølgelsene i Tyskland mot slutten av 1930-tallet, og juristene, legene og økonomene som gjorde alt i sin profesjonelle makt for å drive massebordet til stadig høyere effektivitet.

Avsluttende betraktninger

Det er etter vår oppfatning klart problematisk at inkluderingen av Holocaust i den nye læreplanen for samfunnsfag – stikk i strid med alle andre retningsvalg som er tatt i utarbeidelsen av LK20 – i realiteten ikke følges opp og dermed blir hengende i luften. De som skal undervise i skolen får et svært tydelig signal om at Holocaust er viktigere enn alle andre fortidige hendelser, men de får ingen forklaring på hvorfor. De gis heller ingen indikasjoner på hvordan kompetansemålets intensjoner kan realiseres. Paradoksalt nok framstår derfor denne delen av læreplanen som både klar og uklar på en og samme tid. Det gir krevende arbeidsvilkår for de som skal omsette læreplanen i undervisningspraksis. Vår bekymring er at de utfordringene som allerede finnes i gjeldende praksiser i holocaustundervisningen av den grunn vil videreføres, og at de

intensjonene som uttrykkes med den eksplisitte inkluderingen av Holocaust i LK20 dermed vanskelig kan realiseres. Dette uttrykkes gjennom tendensen til å i forebyggende øyemed å universalisere folkemordet på jødene under andre verdenskrig som et allment symbol på rasisme, undertrykking og ondskap, som kan komme i veien for en fullverdig forståelse for folkemordets årsaker og konsekvenser. I tillegg har vi i artikkelen vist hvordan læreplanens individualiserte fortidsforståelse skaper blindsoner i elevenes læring om Holocaust fordi de kollektive minneprosessene over fortidige hendelser ikke inkluderes.

Vi har imidlertid argumentert for at en holocaustundervisning som tar de kollektive minneprosessene og deres påvirkning på alvor, samtidig som den åpner for en tydeligere realhistorisk og kontekstualisert tilnærming til folkemordet, kan vende de to svakhetene til å bli en styrke slik at både de kunnskapsmessige og de forebyggende formålene med kompetansemålet oppfylles. Bevissthet rundt kollektive minners eksistens og funksjon, en klarere forståelse av den ideologiske og historiske konteksten folkemordet foregikk i og en større bredde i perspektivtilfanget i holocaustundervisningen vil etter vår oppfatning ivareta læreplanens intensjon om å lære overordnet av folkemordet uten at det reduseres til universalisering uten reelt faglig innhold.

Vi har vist at en bevisstgjøring rundt maktstrukturene som er iboende i historieskrivingen er viktig for kritisk tenkning og den individuelle elevens orientering i fortiden. Dette har naturlig nok overføringsverdi til andre temaer som blir behandlet i skolen i dag, men også i samfunnet overordnet. Et nærliggende eksempel er minoriteters representasjon i fagene og skolen. Dersom vi i undervisningen hjelper elevene til å forstå at historiske framstillinger og forståelser er produkter av sin tid, og har bestemte funksjoner utover det rent kunnskapsmessige, kan vi hjelpe dem til å se at det samme er tilfelle i dag. Dette vil også bidra til å styrke den forebyggende delen av kompetansemålet, da elever som er i stand til å se hvordan historie både blir brukt og misbrukt, også i større grad vil kunne reflektere over «hvordan ekstreme holdninger og ekstreme handlinger kan forebygges».

References

Aarnes, H. (2009). *Tyskerjentene: historiene vi aldri ble fortalt*. Oslo: Gyldendal.

Alexander, J. C. (2002). On the Social Construction of Moral Universals. The 'Holocaust' from War Crime to Trauma. *European Journal of Social Theory* 5 (1), ss. 5-85.

Anderson, B. (1996). *Forestilte fellesskap. Refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning*. Oslo: Spartacus Forlag.

Assmann, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity, *New German Critique* 65 (spring-summer), ss. 125-133.

Banik, V. (2017). [Kathe Rita Lasnik – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/kathe-rita-lasnik), lest 16.8.22.

Berggren, E. B., Bruland, B og Tangestuen, M. (2020). *Rapport frå ein gjennomgang av Hva visste hjemmefronten?* Oslo: Dreyer.

Brakstad, I. V. (2020). «[...] å utrydde nordmennene av jødisk opprinnelse.» De illegale avisene og Holocaust. I Sørensen, Ø. og Simonsen, K. B. (red.). *Historie og moral. Nazismen, jødene og hjemmefronten*. Oslo: Dreyer, ss. 153-188

Brustad, J. A. S., Lien, L., Rosvoll, M. og Vogt, C. E. (2017). *Et uønsket folk. Utviklingen av en "sigøynepolitikk" og utryddelsen av norske rom 1915-1956*. Oslo: Cappelen Damm.

Corell, S. (2010). *Krigens ettertid. Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo: Scandinavian Academic Press.

Dessingué, A. og Knutsen, K. (2020), Myndiggjøring gjennom kritisk minnebevissthet: Minnestudier i didaktisk perspektiv, *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 10(3), ss. 25-41.

Eidsvåg et al. (2011). *Det kan skje igjen. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Emberland, T. & Kott, M. (2012). *Himmels Norge. Nordmenn i det storgermanske prosjekt*. Oslo: Aschehoug.

Eriksen, A. (1999). *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax Forlag.

Eriksen, A. (1995). *Det var noe annet under krigen. 2. verdenskrig i norsk kollektivtradisjon*. Oslo: Pax Forlag.

Erlil, A. (2011). Locating Family in Cultural Memory Studies, *Journal of Comparative Family Studies* 42(3), ss. 303-318.

Ferrer, M. og Wetlesen, A. (red.) (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ferrer, M., Jøssok, E., Ryen, E., Wetlesen, A., og Aas, P. A., (2019) Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 11-29.

Fondevik, C. (2002). *Jødene under nazismen 1933-1945. En analyse av norske lærebøker i historie og KRL-faget*. Masteroppgave. Bergen: Høgskolen i Bergen.

Foster, S. et al. (2016). *What do students know and understand about the Holocaust? Evidence from English secondary schools*. Holocaust Education Development Programme, University College London.

Fure, O. B. (1999). Norsk okkupasjonshistorie. Konsensus, berøringsangst og tabuisering, i S. U. Larsen (red.), *I krigens kjølvann. Nye sider ved norsk krigshistorie og etterkrigstid*. Oslo: Universitetsforlaget, ss. 31-46.

Ginsberg, B. (2016). *How the Jews Defeated Hitler: Exploding the Myth of Jewish Passivity in the Face of Nazism*. Lanham, MY: Rowman & Littlefield.

Glass, J. M. (2004). *Jewish Resistance during the Holocaust: Moral Uses of Violence and Will*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gray, M. (2014). *Contemporary Debates in Holocaust Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gross, Z. (2018). The Process of the Universalization of Holocaust Education: Problems and Challenges. *Contemporary Jewry* 38 (3), 5-20.

Hagen, F. S. (2016). «Om man ikke skal bruke tid på Holocaust, hva skal man bruke det på da?» *Didaktisk potensiale i fortellingen om Holocaust og hvordan det blir ivaretatt i norsk skole*. Masteroppgave, Bergen: Høgskolen i Bergen.

Hagen, F. S. (2021). «Elevens forståelse av motivene til de som bidro til gjennomføringen av Holocaust». Paper presentert ved Samfunnsfagkonferansen 2021, 25. november 2021. OsloMet – storbyuniversitet.

Halbwachs, M. (1980). *The Collective memory*. New York: Harper and Row.

Hellstrand, S. (2009). *En undersøkelse av hvilke historier om Holocaust som framstilles i utvalgte norske lærebøker fra perioden 1998-2007*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.

Hetland, Ø. (2020). *In the Shadow of the SS: Three Norwegian Police Districts 1940 – 1945*. Ph.D.-avhandling, Oslo: Universitetet i Oslo.

Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Oslo: HL-senteret.

Hvite busser, [Om oss - Hvite Busser](#), lest 16.2.2022.

Kaplan, T. P. (2019). The Universalisation of the Holocaust as a Moral Standard i T. P. Kaplan, J. Matthäus og M. W. Hornburg (red.), *Beyond "Ordinary Men"*. *Christopher R. Browning and Holocaust Historiography*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, s. 159-175.

Kinnerød, I. (2015). *Formidling av okkupasjonshistorien - Fra mytisk fortelling til kritisk historiedidaktisk tilnærming? En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres undervisning i norsk andre verdenskrigshistorie*. Masteroppgave. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet.

Kjølsvædt, A. (2019). Å tenke kritisk i møte med det uforståelige. I M. Ferrer og A. Wetlesen (red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 153-171.

Kroh, J. (2008). *Transnationale Erinnerung: Der Holocaust im Fokus geschichtspolitischer Initiativen*. Frankfurt am Main: Campus.

Kvande, L. & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kverndokk, K. (2007). *Pilegrim, turist og elev. Norske skoleturer til døds- og konsentrasjonsleire*. Ph.D.-avhandling, Linköping: Linköpings Universitet.

Kverndokk, K. (2011). "Eg veit eg burde grine, alle dei andre grin jo." På skoletur til Auschwitz. I Lenz, C. & Nilssen, T. R. (2011). (red.), *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 145-162.

Kydland, M. (2020). *Skoleturer til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer. Hva forventes det at elever sitter igjen med etter en slik skoletur, og gjenspeiler elevenes erfaringer forventningene?* Masteroppgave. Oslo: OsloMet.

Lange, A. (2008). *A Survey of Teachers' Experiences and Perceptions in Relation to Teaching About the Holocaust*. Stockholm: Living History Forum.

Larsen, D. E. U. & Nilsen, T. T (2018, 28. november), [Klassekampenarkivet | Læreplan uten holocaust](#), lest 27.4.2021.

Lenz, C. & Nilssen, T. R. (red) (2011). *Fortiden i nåtiden. Nye veier i formidlingen av andre verdenskrigs historie*. Oslo: Universitetsforlaget.

Levin, I. (2020). *Vi snakket ikke om Holocaust. Mor, jeg og tausheten*. Oslo: Gyldendal.

Levy, D. & Sznajder, N. (2002). Memory Unbound. The Holocaust and the Formation of Cosmopolitan Memory, *European Journal of Social Theory* 5(1): 87–106.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maerz, S. (2010). *Okkupasjonstidens lange skygger. Fortidsbearbeidelse i Norge som identitetsdiskurs*. Oslo: Unipub.

Michelet, M. (2021). *Tilsvar. Svar på motboken til Hva visste hjemmefronten?* Oslo: Gyldendal.

Michelet, M. (2018). *Hva visste hjemmefronten? - Holocaust i Norge: varslene, unnvikelsene, hemmeligholdet*. Oslo: Gyldendal.

Mikkelsen, R., Fjeldstad, D. & Lauglo, J. (2010). *Hva vet og hva mener norske ungdomsskoleelever om Holocaust, nazisme og rasisme?* Oslo: Universitetet i Oslo.

Mood, R. (2018, 12. desember). [Farlig klarsyn om motstandsbevegelsen! | Robert Mood \(aftenposten.no\)](#), lest 27.4.2021.

Nilsen, T. T. (2018, 20. november). [Når fortellingene krasjer | Klassekampen](#), lest 27.4.2021.

Nygaard, A. G. (2019). *Formidlingen av det norske holocaust – En kvalitativ undersøkelse av historielæreres formidling og bruk av historien om det norske holocaust*. Masteroppgave. Trondheim: Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet.

Nygård, M. (2019). «Vi må aldri glemme...» Holocaustdagen som arena for erindring om utryddelsen av de europeiske jødene blant skoleungdom i Norge, *DIN – tidsskrift for religion og kultur*, , 11(2)c, ss. 87–112.

Olick, J. K., Vinitzky-Seroussi, V. og Levy, D. (2011), Introduction, i Olick, J. K., Vinitzky-Seroussi, V. og Levy, D. (red.) *The Collective Memory Reader*. Oxford: Oxford University Press, ss. 3-62.

Often, A. (2018). *Norske jøder som nasjonal minoritet i historieundervisning – En studie basert på intervjuer med lærere på videregående skole*. Masteroppgave. Oslo: OsloMet.

Pettigrew, A. (2017). Why teach or learn about the Holocaust? Teaching aims and student knowledge in English secondary schools. *Holocaust Studies* 23(3), ss. 263–288.

Pettigrew, A. (2010). Limited lessons from the Holocaust? Critically considering the ‘anti-racist’ and citizenship potential. *Teaching History* (141), ss. 50–55.

Pettigrew, A., Foster, S., Howson, J., Salmons, P., Lenga, R., og Andrews, K. (2009). *Teaching About the Holocaust in English Secondary Schools: An Empirical Study of National Trends, Perspectives and Practice*, Holocaust Education Development Programme, London: University College London.

Pihl, J. (2002). Monumenter og mot-monumenter. *Nytt Norsk Tidsskrift* 19 (2), ss. 141-154.

Reisel, B. (2021). *Hvor ble det av alt sammen? Plyndringen av jødene i Norge*. Oslo: Press.

Reitan, J. (2015). *Møter med holocaust. Norske perspektiver på tilintetgjørelsens historiekultur*. Ph. D.-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Reitan, J. (2014). The Holocaust: Guilt and Apology in Norwegian Historical Culture. I A. Bauerkämper, O. Fure, Ø. Hetland, & R. Zimmermann (red.), *From Patriotic Memory to a Universalistic Narrative? Shifts in Norwegian Memory Culture after 1945 in Comparative Perspective*. Essen: Klartext Verlag, s. 105-115.

Reitan, J. (2011). The Nazi Camps in the Norwegian Historical Culture. I B. Helle, C. Lenz & E. Thorstensen (red.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag, s. 57-76.

Roll-Hansen, H., Maliks, J., Rosland, S. og Roos, M. (2022). Hva skal vi med historiefaget? *Verdens Gang*, 12. august 2022.

Rothberg, M. (2009). *Multidirectional Memory*, Stanford: Stanford University Press.

Røthe, H. B. (2021). *Holocaust i nåtid. En innholdsanalyse av et utvalg lærebøkers framstilling av antisemittisme og holocaust*, Masteroppgave. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Salmons, P. (2003). Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK. *Intercultural Education*, 14 (2), ss. 139–149.

Salmons, P. (2010). Universal meaning or historical understanding? The Holocaust in history and history in the curriculum. *Teaching History* 141, ss. 57–63.

Simonsen, K. B. (2016). *Nazifisering, kollaborasjon, motstand - En analyse av Politidepartementet og Forsyningsdepartementet (Næringsdepartementet), 25. september 1940 - 8. mai 1945*. Ph.D.-avhandling, Universitetet i Oslo.

Skogstad, O. (1972). *Historien forteller. 9. skoleår*, Oslo: Fabritius.

Stugu, O. S. (2011). Exhibiting the War. Approaches to World War II in Museums and Exhibitions, i H. Bjerg, C. Lenz og E. Thorstensen (red.), *Historicizing the Uses of the Past. Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag, ss. 189-206.

Stugu, O. S. (2010). *Historie i bruk*. Oslo: Samlaget.

Syse, H. (2016). Nazisme uten antisemittisme – Om fremstillingen av nazismen i norske skolebøker. *Nytt Norsk Tidsskrift* 33 (1-2), ss. 111-122.

Søbye, E. (2021). *Hva vet historikerne. Om hjemmefronten og deportasjonen av jødene*. Oslo: Press.

Søbye E. (2003). *Kathe, alltid vært i Norge*. Oslo: Oktober.

Sørensen Ø. & Simonsen, K. B. (2020). *Historie og moral. Nazismen, jødene og hjemmefronten*. Oslo: Dreyer.

Sørensen, Ø. (2020), Holocaust, historieskriving og moral, I Ø. Sørensen og K. B. Simonsen (red.), *Historie og moral. Nazismen, jødene og hjemmefronten*. Oslo: Dreyer, ss. 9-20.

Telarevic, S. (2010). *Klassetur til tidligere døds- og konsentrasjonsleirer i Polen og Tyskland*. Masteroppgave. Oslo: Høyskolen i Oslo.

Udir 2021. Hvorfor har vi fått nye læreplaner? (udir.no) lest 29.1.22.

Udir 2020a. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Å Lære å lære. Lest 29.1.22.

Udir 2020b. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Lest 29.1.22.

Udir 2020c. Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Fagets relevans og sentrale verdier. Lest 29.1.22.

Udir 2020d. Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Kjerneelementer. Lest 29.1.22.

KOLLEKTIVE MINNER OG UNIVERSALISERING. HOLOCAUST I DEN NYE NORSKE
LÆREPLANEN FOR GRUNNSKOLEN

Vibeke K. Banik & Anders G. Kjøstvedt

Udir 2020e. Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Tverrfaglige temaer. Lest 29.1.22.

Udir 2020f. Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Kompetansemål. Lest 29.1.22.

Udir 2013. Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03). Lest 29.1.22.

Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara. En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. Ph.D.-avhandling, Stockholm: Stockholms Universitet.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Zimmermann, R. (2014). From Captivity to the Classroom – Educational Initiatives by former Political Prisoners' Associations in Denmark and Norway since 1945. I A. Bauerkämper, O. Fure, Ø. Hetland, & R. Zimmermann (red.), *From Patriotic Memory to a Universalistic Narrative? Shifts in Norwegian Memory Culture after 1945 in Comparative Perspective*. Essen: Klartext Verlag, ss. 171-191.