

Deportasjon av norske jødiske skolebarn i 1942 - et stykke norsk skolehistorie

Kirsti Hanssen Skolt

HiO-masteroppgave 2006 nr 5

Masterstudium i flerkulturell og internasjonal utdanning ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Oslo, utdanner for arbeid i den norske flerkulturelle skolen og for arbeid med utdanning- og utviklingsspørsmål i land i sør.

HiO-masteroppgave 2006 nr 5

ISBN 82-579-4503-X

ISSN 1504-4149

HiO masteroppgave 2006 nr 5

Masteroppgave i flerkulturell og internasjonal utdanning
Høsten 2005

Deportasjon av norske jødiske skolebarn i 1942 - et stykke norsk skolehistorie

av

Kirsti Hanssen Skolt

Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning
Mai 2006

© Høgskolen i Oslo

ISBN-13: 978-82-579-4503-9

ISBN-10: 82-579-4503-X

ISSN 1504-4149

Det må ikke kopieres fra denne bok i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, Interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i strid med lov eller avtale medfører erstatningsansvar og inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Forord

Hovedfag i flerkulturell og utviklingsrettet utdanning ved Avdeling for lærerutdanning startet høsten 1997. Studiet var en nyskaping blant hovedfagene ved norske høgskoler og universiteter og tok sikte på å gi et utdanningstilbud på høyt nivå som gir nødvendig kompetanse både for arbeid i den norske flerkulturelle skole, for arbeid med flerkulturelle utdanningsspørsmål i annen offentlig og privat virksomhet og for arbeid innen utdanningssektoren i land i sør. Hovedfaget ga cand.polit. grad og tittel og representerte et alternativ til andre hovedfag innen pedagogikk og samfunnsfag ved at det hadde en fler- og tverrfaglig karakter og var profesjonsrettet. Hovedfaget er fra høsten 2003 endret til et to-årig masterstudium i flerkulturell og internasjonal utdanning. Masterstudiet har beholdt den samme fler- og tverrfaglige profilen som det tidligere hovedfaget. Masterstudiet består av seks moduler som skal sikre hensynet til felles faginnhold og gi mulighet til spesialisering og fordypning. De seks modulene er 1) introduksjon til flerkulturell og internasjonal utdanning, 2) vitenskapsteori og metode, 3) to-språklighet i barnehagen og i skolen, 4) den flerkulturelle skolen i Norge, 5) skole og utdanning internasjonalt og 6) masteroppgaven.

Studentene velger enten modul 4 eller 5.

Masteroppgaven teller 60 studiepoeng.

Studenter som begynte studiet før omleggingen til masterstudium, avslutter innen den gamle ordningen.

Høgskolen i Oslo
Avdeling for lærerutdanning

Joron Pihl Anders Breidlid

Sammendrag

Denne oppgaven vil belyse et mørkt kapittel i vår historie og plassere det som en del av vår felles historie generelt og skolehistorie spesielt. Deportasjonen av de norske jødene i 1942 omfattet også deportasjon av elever, og berørte derfor en mengde aktører i skolen. Gjenspeiles det i vår skrevne skolehistorie? Skolen var før, under og etter krigen preget av et ensidig norsk, monokulturelt perspektiv som blant annet gav seg uttrykk i lærebøkene. Skolehistoriske framstillinger på riksplan som omhandler krigen, har ikke inkludert de jødiske skoleelevenes skjebne. Usynliggjøringen vanskeliggjør refleksjoner om temaet, noe som i sin tur kunne brakt viktig kunnskap og erfaring inn i dagens flerkulturelle skole.

Historier om de jødiske barnas skjebne finnes derimot i lokale skolehistorier, blant annet i Møllergata skoles jubileumsskrift. Minnene om dem som ble deportert lever dessuten hos de mange nordmenn som opplevde dramaet på nært hold og som bærer dette med seg som en del av sin personlige skolehistorie. Deres bidrag har ført til at minnene er blitt bevart.

Utgangspunktet for oppgaven min er en minnetavle med navn på fire jødiske elever som gikk på Møllergata skole i Oslo under krigen og som alle ble deportert og drept i Auschwitz i 1942. Barna tilhørte den jødiske minoritet som i våre dager har fått status som nasjonal minoritet i Norge. Det er et uttrykt ønske fra myndighetenes side å belyse disse minoritetenes historie i Norge. Et mål med oppgaven er å dokumentere de fire barnas korte skolehistorie og liv. Det er først og fremst blitt gjort gjennom intervju med de jødiske barnas klassekamerater. Selv om dette ligger langt tilbake i tid har jeg fått et bilde av hvert av barna også gjennom arkivmateriale og annen litteratur. Gjennom å avdekke forhold i de jødiske elevenes enkelthistorier, kan jeg også si noe om tema som minoritets- og majoritetsbarnas tilnærming til skole og samfunn i forhold til inkludering og eksklusjon. For å gi dette en bakgrunn har jeg skrevet et kapittel om hvordan minoriteten opplevde å leve i det norske samfunnet. Her har jeg støttet meg til allerede transkriberte og egne intervju av norske, eldre jøder og hva de har sagt om barndom oppvekst og skole. En oppfatning som synes gjennomgående er hvor sterkt knyttet de var til det norske og hvordan de så seg selv som nettopp det. At ikke majoriteten hadde den samme oppfatning kom nok overraskende på mange da fellesskapet ble satt på prøve. Avslutningsvis skriver jeg om hvordan minnetavlen ble til og hvilken betydning den har ved skolen og for dagens elever.

Abstract

I have looked into one of the darkest chapters of our history: the Norwegian Holocaust in which about 83 children, many of them schoolchildren, were deported and killed. Have we included this chapter as part of our *common* history in general and our school history specifically? Many people within the school; teachers and classmates, were affected. I have looked for written account of the deportation of Jewish school children, but have not found it in our national school history. They are not recognized in our collective memory, which has implications concerning how we can learn from history. However, I have found the story of the deportation in local schools' histories such as Møllergata School's yearbook. In addition, the story is very much alive in the minds and memories of the many Norwegians who experienced this drama at first hand, and who have borne this with them as a part of their personal school history. Their contributions have been important in preserving these memories. I have closed my thesis by discussing what the Møllergata school memorial meant at the time it was set up and whether it has an importance for the children and young people of the school today.

A memorial tablet at a school in Oslo (Møllergata skole), was my starting point for this thesis. The memorial was set up 60 years ago in remembrance of four Norwegian schoolchildren; all Jewish who were deported and perished in Aushwitz in 1942. These children belonged to the Jewish minority which has recently achieved the status of a national minority in Norway. The Norwegian authorities have stressed the importance of writing the stories of our national minorities in Norway. One of my main tasks has been to document the four children's short school history and life. This has been done by interviewing their former classmates as well as through archive material and other significant literature. Through documenting their individual stories I have been able to say something about topics as inclusion and exclusion both from the majority - and minority children's points of view. How the Jewish minority as a group coped in the Norwegian society is also included. Here I have focused on social conditions for the minority children in school. This material is based on transcribed interviews of elderly Norwegian Jews. It is striking that most of them considered themselves as 100% Norwegians, and how let down they felt by the majority when this relation was put to the test during the war.

INNHALDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	- 7 -
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	- 8 -
1.2	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG PRESISERING AV TEMAET.....	- 9 -
1.3	METODE OG KILDER.....	- 11 -
1.4	KILDEKRITIKK	- 14 -
1.5	DISPOSISJON	- 15 -
2	FIRE JØDISKE ELEVERS HISTORIE - EN DOKUMENTASJON AV DERES LIV FORTALT GJENNOM MINNER OG ARKIV	- 17 -
2.1	LEIF IDAR (ISAK LEON) MORITZ (29.4.1933 – 1.12.1942)	- 19 -
2.2	ANNA REBEKKA BODD (4.9.1929 – 1.12.1942) - MANJA MALKE BODD (28.9.1931 – 1.12.1942)..	- 34 -
2.3	FREDRIK HURWITZ (18.10.1928 - 1.12.42)	- 50 -
2.4	OPPSUMMERING - ETTERTANKE	- 63 -
3	DEN JØDISKE MINORITETENS MØTE MED MAJORITETSSAMFUNNET - MED VEKT PÅ ERFARINGER FRA BARNEVERDENEN	- 67 -
3.1	FORHOLDENE FOR DEN JØDISKE GRUPPEN FRAM MOT ANDRE VERDENSKRIG	- 67 -
3.2	HVA FORTELLES OM BARNDOM OG SKOLEGANG I INTERVJU OG LITTERATUR?.....	- 72 -
3.3	OPPSUMMERING.....	- 78 -
4	GJENSPEILES DET NORSKE HOLOCAUST I NORSK SKOLEHISTORIE? DEN MONOKULTURELLE DOMINANS I SKOLEN OG SKOLEHISTORIEN FØR, UNDER OG ETTER 2. VERDENSKRIG	- 80 -
4.1	SKOLEN SOM NASJONSBYGGINGSPROSJEKT FRA 1850 TIL ANDRE VERDENSKRIG	- 81 -
4.2	KRIGEN - BRUDD PÅ EN NATURLIG UTVIKLING OG LEDD I EN LANGSIKTIG TENDENS	- 84 -
4.3	SKOLEN SKULLE IKKE FORDYPE SEG I ELLER UNDERVISE OM KRIGEN	- 86 -
4.4	TO TIDLIGE ARTIKLER – PREGET AV NÆRHET TIL HENDINGENE.....	- 87 -
4.5	FINNES DET SPOR AV DET NORSKE HOLOCAUST I DE SKOLEHISTORISKE FRAMSTILLINGENE?.....	- 89 -
4.6	HVA VEKTLLEGGES I SKOLEHISTORIEN FRA KRIGSÅRENE?	- 91 -
4.7	OPPSUMMERING.....	- 93 -
5	MØLLERGATA SKOLE OG HISTORIEN OM EN MINNETAVLE	- 95 -
5.1	STYGGE SÅR I SKOLENS ANSIKT	- 96 -
5.2	- MONUMENTET GJØR AT VI MINNES OG SER.	- 98 -
5.3	- SAMTIDIG SOM DET GJØR AT VI GLEMMER OG IKKE SER.....	- 101 -
5.4	OPPSUMMERING.....	- 101 -
6	AVSLUTNING	- 103 -
7	LITTERATURLISTE	- 105 -
	VEDLEGG	- 112 -

1 Innledning

Et av de såreste minnene fra krigstiden er den dagen da norske politifolk kom og hentet de jødiske elevene på skolen. Vi så dem aldri mer igjen. I trappeoppgangen møtte jeg en av politimennene som gjennomførte rassiaen. Han var ikke medlem av NS, sa han. ”Vi er nødt og tvunget”, svarte han på mitt spørsmål om han forstod hva han var med om, mens andre døde for friheten og menneskeverdet. I dag står vesle Oscar Müllers navn på minnetavlen over de falne i vestibylen på Sydneshaugen skole. Han endte sitt liv i gaskammeret. Hva tenkte og følte disse nordmennene i polituniform da de utførte sin ”plikt” og da de senere fikk greie på jødebarnas endelige skjebne? Særlig store illusjoner om tyskernes behandling av jøder kan ingen ha hatt.¹

Dette skildret daværende rektor Knut Nygaard, deportasjonen av de jødiske elevene fra Sydneshaugen skole i Bergen. Ikke mange opplevde at politiet virkelig kom inn i klasserommene og arresterte jødiske elever foran øynene på lærere og medelever. De fleste av de 83 jødiske barna som ble deportert under jødeaksjonene i Norge 1942 – 43 ble oppsøkt i sine hjem tidlig om morgenen slik det også skjedde med Leif Moritz, Anna og Manja Bodd og Fredrik Hurwitz, fire jødiske elever på Møllergata skole i Oslo. At arrestasjoner av jøder faktisk skjedde på skoler vet vi fra flere kilder. Mendelsohn skriver: ”Det hendte således at barn ble avhentet på skolen” (1986: 116). I *Våre falne* fant jeg at en jødisk gutt, Selik Elieser Mahler fra Strinda i Trondheim ”ble arrestert på skolen under jødeforfølgelsene i Norge høsten 1942.” Av de 83 barna var 62 av dem over syv år, og de *var* derved eller *hadde nylig vært* skoleelever. I Oslo ble 23 skolebarn arrestert, det var et par stykker ved nesten hver eneste skole (Søbye 2003: 116). La oss si at de 62 skoleelevene til sammen hadde anslagsvis 1550 klassekamerater (dersom en regner ut fra et gjennomsnitt på 25 elever per klasse), med tilhørende dobbelt så mange foreldre. Mer enn 60-70 lærere ble direkte berørt ved at elever forsvant fra egen klasse foruten at andre lærere og ansatte ved skolene samt administrasjon og ledelse også måtte forholde seg til deportasjonene.² Herved er temaet *Deportasjon av norske jødiske skolebarn i 1942* plantet i skolefeltet. Det var fra denne arenaen barna ble borte, det var her de hadde sitt sosiale nettverk, sin plattform og daglige virke. Skolen *var* slik sett *berørt* av deportasjonen. Oppgaven skal blant annet gi svar på om skolen med alle sine aktører *lot seg berøre*.

¹ ”Hva visste vi?”, Knut Nygaard, Bergens Tidende, Kronikk, 29. juni 1983. Her sitert i Abrahamsen 1991: 106.

² Tar en med det totale antall deporterte på 767 voksne og barn, vil tallet på direkte berørte (naboer, venner, arbeidskollegaer med flere) bli atskillig høyere. Tallene jeg har brukt er basert på Nøkleby & Hjeltnes 2000: 260ff.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Da jeg ble presentert for muligheten av å skrive en historisk oppgave om en minoritetsgruppes plass i vår skolehistorie, var det noe som fenget umiddelbart. Både bakgrunn fra arbeid med minoritetsspråklige voksne og barn i skolen, og interesse for det jødiske folk, religion og kultur, gjorde at jeg fant dette historiske temaet svært interessant og relevant. Refleksjon rundt det som skjedde, i dette tilfellet med norske jødiske barn, kan være et bindeledd inn i dagens skole. Dersom en baserer seg på å forstå hva som skjedde og ikke fordreie fortida, er det også mulig å ta lærdom av historien. (Kjeldstadli, 1999: 315).

Tidligere i studiet skrev jeg et essay basert på Stortingsmelding nr. 15 (2000-2001).³ Meldingen presenterer og definerer de ulike nasjonale minoritetene, samt at gruppenes krav og behov kommer fram. Jødene er en av minoritetsgruppene som har fått status som nasjonal minoritet i kraft av deres langvarige tilknytning til Norge.⁴ Det jeg spesielt bet meg merke i er hva meldingen sier om formidlingen av kunnskap om de nasjonale minoritetene. Her trekkes museer og kultursentra fram, men også *skolen* som arena for holdningsskapende arbeid. Kunnskap om disse gruppene vil da være svært viktig som forutsetning for dette arbeidet.

Skolen kan vere ein kanal der storsamfunnet formidlar kunnskap om dei nasjonale minoritetane til barn og unge, og etter kvart til resten av majoritetsbefolkninga (St.meld. nr. 15: 48).

Begge disse aspektene er viktige i dag, men et *historisk perspektiv* blir også poengtert:

Det er derfor viktig at skolen gir eit sannferdig og fordomsfritt bilete av dei nasjonale minoritetane i dagens samfunn og deira situasjon i Noreg i fortida (Ibid).

I den nye lærerplanen som trer i kraft høsten 2006 finner vi igjen disse tankene. Her står det konkret at elevene på et gitt årstrinn skal kunne gjøre rede for hvilke nasjonale minoriteter som finnes i Norge og kunne beskrive hovedtrekk ved minoritetens historie og levekår.⁵ Jeg vil med denne oppgaven belyse en del av den jødiske minoritetens historie i Norge.

³ Nasjonale minoriteter i Noreg – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar.

⁴ Definisjon presentert i St.meld. nr. 15: 9.

⁵ Fra *Kunnskapsløftet* www.odin.dep.no/filarkiv/254450/larerplaner

Det er et stykke historie som en vanskelig kan stille seg likegyldig til. At det skjedde her og at det skjedde med barn er vanskelig å ta inn over seg. Bauman sammenligner *holocaust* med et vindu som tross sin ubehagelige, deprimerende utsikt kan gi viktig innsikt, kunnskap og forståelse.

Når man ser ut gjennom det, kan man få et glimt av mange ting som ellers er usynlige. Det man ser er av den største betydning for alle dem som lever i dag og også håper å leve i morgen (Bauman, 1994: 8).

Samtidig handler det ikke utelukkende om hva som skjedde med en minoritetsgruppe. De deporterte barna levde ikke i et vakuum, de var elever og medelever i et norsk samfunn og en norsk skolehverdag. De var født og oppvokst her kanskje som andre eller tredje generasjons innvandrere. Det er umulig å betrakte deres historie isolert fra den norske virkeligheten de var vevd inn i. Jeg håper denne oppgaven vil belyse at deres historie vel så mye er en del av vår *felles* historie.

Forfatterne Espen Søybe og Joron Pihl i henholdsvis boka *Kathe – alltid vært i Norge* og artikkelen *Monumenter og mot-monumenter*, har på ulike måter satt søkelys på et mørkt kapittel i vår historie, nemlig deportasjonen av norske barn. Hva gjorde dette mulig og hvilke minner nedfeller seg om dette i dag er sentrale tema i deres skrift og har vært inspirerende for mitt arbeid.

1.2 Presentasjon av problemstilling og presisering av temaet

Hva ønsker jeg å undersøke med denne oppgaven?

Jeg vil, som tittelen sier, undersøke om *deportasjonen av norske jødiske barn er et fortiet kapittel i vår nasjonale skolehistorie*. Den skrevne skolehistorien representerer den offentlige erindrings og er et viktig uttrykk for anerkjennelse, synliggjøring og mulighet for forståelse og lærdom inn i vår tid. Er kunnskap om vår nære skolehistorie, sett i lys av sentrale begrep som *minoritet / majoritet, inkludering / ekskludering og engasjement / likegyldighet* mangelfull?

Dette vil jeg kalle min *hovedproblemstilling*.

For å få svar på dette vil jeg gå inn på *et* enkelt skolesamfunn, nemlig Møllergata skole i Oslo. Grunnen til at nettopp denne skolen er valgt, er at skolen fra 1946 har hatt en minnetavle med

navnet på fire av sine jødiske elever, alle skoleelever høsten 1942 og alle drept i Auschwitz samme år. Barna; Leif Idar Moritz, Anna og Manja Bodd og Fredrik Hurwitz, har slik sett vært en del av skolens identitet og kollektive historie. Et viktig anliggende er å få fram ny kunnskap om disse fire deporterte barna. *Hva er det mulig å dokumentere om hvert av de fire barnas korte liv gjennom minner (tidligere klassekamerater, gjenlevende slektninger og venner) og skrift (arkivmateriale, øvrig litteratur)?* Jeg har hatt to hensikter med denne dokumentasjonen. For det første ville jeg finne ut mest mulig om barnas liv, ut fra et ønske om å bringe liv til navnene på Møllergata skoles minnetavle i den hensikt å skape forbindelseslinjer og identifikasjon. For det andre ville jeg vise hvordan barna, selv om de har tydelige fellestrekk og fikk en felles skjebne på grunn av dette, likevel var forskjellige på individnivå i forhold til for eksempel integrering og tilhørighet til det norske samfunnet. Hvordan var den jødiske minoritetens tilpasning til det norske samfunnet generelt og skolen spesielt? Hvilke utfordringer ble de jødiske minoritetsbarna møtt med i det norske skolesamfunnet i førkrigstiden?

En vesentlig del av denne dokumentasjonen vil bestå i å innhente erindringer fra de jødiske barnas *norske* medelever på Møllergata skole om *deres* minner fra hva som skjedde rundt deportasjonen. *Hvordan opplevde majoritetselevene møte med sine jødiske medelever?*

Skolen har en minnetavle over de før omtalte elevene som står der den dag i dag og ”fokuserer minnet og kaster lys og skygge over fortiden og samtiden – og inn i framtiden” (Pihl 2002: 141).

Hvordan minnes dagens Møllergata skole denne hendelsen og hvilken betydning har den for dagens elever?

Oppgavens tittel refererer til en tidfestet historisk hendelse, nemlig deportasjonen av norske jøder i 1942. I alt 767 jøder fra Norge ble deportert hvorav kun 26 overlevde. I Norge var det flere deportasjoner i løpet av den såkalte jødeaksjonen i Norge (fra oktober 1942 til februar 1943).⁶ Transporten med Donau den 26. november 1942 var den langt største. Her var det 42 barn om bord deriblant de fire elevene ved Møllergata skole som jeg skriver om. Det er derfor *denne* deportasjonen jeg refererer til i tittelen og i oppgaven for øvrig.

⁶ Deportasjoner av jøder fra Norge under jødeaksjonen; 20. november 1942: Monte Rosa med norske fanger, deriblant 20 jøder. 26. november 1942: Monte Rosa med 26 jøder. Samme dag: Donau med 532 jøder ombord. 25. februar 1942: Gotenland med 158 jøder. (Nøkleby & Hjeltnes, 2000: 160).

Videre i tittelen bruker jeg betegnelsen *norske, jødiske skolebarn*, nettopp for å understreke det faktum at de var norske. Her er det snakk om 2. eller 3. generasjons innvandrere som ikke hadde opplevd noe annet enn det norske samfunnet. Jeg bruker senere i oppgaven ofte kun betegnelsen *jødiske barn* eller *jødiske skoleelever* som motsats til *norske elever*. Dette er gjort som en språklig forenkling, og hele tiden er det underforstått at alle elevene som er behandlet i oppgaven er like i den forstand at de *er* norske, men ulike i kraft av sin religiøse og etniske tilhørighet.

Oppgavens tema omhandler elever og erfaringer fra barneverdenen. Hvordan så barneverdenen, skolehverdagen ut for et barn henholdsvis som minoritet eller majoritet? I dette ønsker jeg at det skal ligge en anerkjennelse av barns opplevelser og verdi der og da og ikke bare som framtidige voksne aktører. De fire deporterte jødiske barna hadde et fullverdig liv om det enn var kort.

1.3 Metode og kilder

Jeg benytter meg av en metode som kanskje best kan betegnes som induktiv mikrohistorisk metode. Med dette mener jeg at en ut fra enkeltmenneskers historier (gjennom intervju og skriftlig materiale) muliggjør avdekking av fenomener som kan belyse store spørsmål innen større tema og vise mønster eller motsetninger. En definisjon av mikrohistorie er ”å skrive de ”glemte” folk inn i historien, ikke i en anonym og statistisk tilgang (...), men med et fokus på det enkelte navngitte individ.”⁷ Den før nevnte boken til Søbye, *Kathe, alltid vært i Norge*, handler om en jødisk jentes liv og er et eksempel på en slik nærlesing av en enkelt person der individets historie er betydningsfull i seg selv samtidig som den også trekker linjer og binder sammen større sammenhenger.

Oppgaven min bygger på muntlige kilder, så vel som skriftlig dokumentasjon som biografier, memoarer, skolehistorisk og annen historisk litteratur samt arkivmateriale. I kapittel 3, som omhandler den jødiske minoritetens møte med storsamfunnet, har jeg blant annet benyttet meg av intervjumateriale fra prosjektet ”*Norsk – jødisk dokumentasjon*”. Prosjektet pågikk i perioden 2000-2003 og var i regi av Norsk Folkemuseum, Senter for Holocaust- og Livsnyssstudier og Det Mosaiske Trossamfunn. Prosjektleder Britt Ormaasen og

⁷ Liv Egholm i *Mikrohistorie, Den jyske Historiker*, Århus 1999:22.

prosjektmedarbeider Oskar Kvasnes har ved hjelp av intervju og innsamling av bildemateriale, dokumentert jødisk innvandring og historie i Norge. De har gjort omfattende livsløpsintervju, der informanten forteller om emner som oppvekst, jødiske tradisjoner, opplevelser av antisemittisme med mer. Materialet er bredt og utgjør en av flere primærkilder som er tilgjengelige for fremtidige forskere og andre interesserte.⁸ Jeg har gjennom søknad fått tilgang til de intervjuene som for tiden er transkribert. Av et materiale på 47 informanter er det 12 av intervjuene som er transkribert til nå. Jeg har benyttet 9 av disse. De som er intervjuet er norske jøder født før krigen, og jeg har forsøkt å trekke ut det som blir sagt om barndom og skolegang.

I tillegg til dette materialet, har jeg selv intervjuet to norske jøder, en mann, født 1924, og en kvinne, født 1930, begge tidligere elever ved Møllergata skole. Jeg har også hatt to informanter henholdsvis i Tel Aviv og New York, som jeg har vekslet brev og e-post med og intervjuet på telefon. Når det gjelder disse fire sistnevnte informantene fikk jeg kontakt med dem via framtrede personer innen det jødiske samfunnet i Oslo. Slike døråpnere, som kan formidle kontakter inn i et nytt miljø, er verdifulle ikke minst med tanke på å skape kontakt og tillit mellom intervjuer og intervjuperson. Etablering av tillit opplevde jeg som spesielt viktig for meg i mine intervju siden formålet med intervjuene var å få fram opplevelser i eldre personers liv som en kan tenke seg er forbundet med traumer og vanskelige følelser og minner.

I kapittel 2, som tar for seg de fire navngitte jødiske skolebarnas liv og møte med majoritetssamfunnet, har jeg foruten arkivmateriale, blant annet fra Riksarkivet, innhentet opplysninger fra flere av deres tidligere medelever fra Møllergata skole. I skolearkivenes klassedagbøker på Oslo Byarkiv, fant jeg navn og fødselsdato på deres norske medelever som jeg så sendte til Særregisteret, Sør-Hedemark likningskontor som så sendte meg tilbake deres nye adresser i de tilfellene det var mulig. Tidsperspektivet tatt i betraktning var det ikke uventet at en god del av de tidligere Møllergata-elevene enten var døde, utvandret eller umulig å identifisere. Uansett satt jeg igjen med en liste på 24 adresser ut fra en opprinnelig liste på 50 navn fordelt på fire klasser. Disse fikk så tilsendt en skriftlig presentasjon av mitt tema og ble oppfordret til enten å svare på noen spørsmål skriftlig, eller gi beskjed om de ønsket at jeg tok kontakt for intervju (se vedlegg 1). 13 av de 24 personene fikk jeg etter hvert

⁸ Fra introduksjonen til dokumentasjonsmateriellet "Norsk – jødisk dokumentasjon" på Dokumentasjonsavdelingen, Norsk Folkemuseum, Oslo.

kontakt med enten ved at de kontaktet meg eller at jeg ringte dem. En meget spennende prosess var i gang der nye navn og kontakter dukket opp (likeledes minnebøker og klassebilder) slik at jeg til slutt satt med 29 informanter fordelt på de fire barnas klasser.⁹ Intervju av disse har hovedsakelig foregått på telefon, mens 9 har gitt skriftlige svar, én har vært tilgjengelig for besøk og intervju. Ut fra hensynet til anonymisering er de intervjuede referert til i teksten ved hjelp av nummer. Jeg har i denne oppgaven ikke funnet det hensiktsmessig eller naturlig å bruke pseudonym.

Intervjuene har vært strukturerte i den forstand at jeg har vært ute etter konkret informasjon. Samtidig vil jeg si at intervjuene har hatt en hermeneutisk tilnærming siden de intervjuede fritt har fått beskrive sine erfaringer og at jeg har forsøkt å trekke ut det mangfold av betydninger som ligger i uttalelsene (Kvale, 2001: 81).

Når intervjupersonen presenteres for temaer som barndom, oppvekst, antisemittisme og skolegang, er det nærliggende og naturlig at de bruker fortellinger til å belyse temaene. I løpet av fortellingene dukker det av og til opp småfortellinger i hovedfortellingen. Jeg velger å kalle disse for episoder. De kan oppfattes som en egen kategori som skiller seg ut fra den (ofte lange) fortelling ved at det er en kort, spesifikk hendelse som på særlig måte har festet seg i hukommelsen. De kan karakteriseres ved uttrykk som ”den sitter på netthinna”, eller ”jeg husker det som det var i går”. Gjenfortelling av slike episoder kan framstå som genuine og sanne nettopp fordi de er rene og nakne i formen og blir fortalt som en sterk erindring uten noen form for tolkning eller forklaring. Dette blir hos Kjeldstadli kalt *de helt unike* minnene, som sammen med *de stabile trekk* (som hvor mange rom det var i leiligheten), er ting vi minnes. Gråsonene i mellom blir lettere glemt (Kjeldstadli 1999: 196). Slike episoder blir ofte fortalt med barnets sinn og blick og nettopp derfor mener jeg at de er spesielt verdifulle. I dag kan episodene gi oss verdifull kunnskap fordi de gir et sant inntrykk uten ettertidens filtre, etterpåklokskap og fortrenkning. Jeg vil forsøke å beholde et fokus på fortellingen også i meningsanalyse og tolkning og gjennom fortellingene eller narrative (fra latin; narrare som både betyr å fortelle og ha kjennskap til) forsøke å gi nye kunnskaper og åpne for nye horisonter og forståelsesmåter (Kvale 2001: 133).

⁹ Anna Bodds klasse: 9, Manja Bodds klasse: 8, Leif Moritz´ klasse: 5, og Fredrik Hurwitz´ klasse: 5 informanter.

Siste kapittel i oppgaven vil omhandle minnekultur og hva en minnetavle som omhandler krigens hendelser kan kommunisere til dagens elever. Som hjelpemiddel benyttet jeg et spørreskjema som ble sendt ut til dagens 7. klassinger ved Møllergata skole (se vedlegg 2).

Når det gjelder muntlige kilder basert på hukommelse er det flere betenkninger som jeg skal se på i det følgende avsnittet om kildekritikk.

1.4 Kildekritikk

Alle kilder, inkludert de skriftlige kan inneholde skjevheter. Blant annet kommer det fram i kapittel 4 at den skrevne skolehistorien fra krigen har blindflekker som av ulike årsaker hittil ikke er belyst. Når det gjelder *muntlige* kilder har forskning vist at det finnes spesielle problem tilknyttet disse.

For det første er ikke erindring kun en gjenkallelse av minner. Gjennom et langt liv har en konstruert et bilde av seg selv, sin fortid, sine relasjoner til familie og venner. I ettertid kan en ofte selv velge ut element som en ønsker å presentere for andre som en del av ens identitet (Kjeldstadli 2001: 196). Herunder ligger også muligheten for ubevisst eller bevisst fortregning og utelatelse av ting en *ikke* ønsker å ha som en del av sin personlige historie. En jødisk kvinne jeg kjenner til, som var barn i Ungarn under krigen, fortalte senere sine barn at hun minnes krigsårene som de lykkeligste år i hennes liv. Da var familien sammen og måtte holde seg skjult. Gode minner om familiesamhold mot en ytre trussel er utvilsomt reelt, men hvis dette blir det eneste som formidles til neste generasjon om det å være jøde i Ungarn hvor 2,9 millioner jøder av et opprinnelig antall jøder på 3,3 millioner ble utryddet (Lorenz, 2003:140), kan vi snakke om utelatelse eller fortregning av det ubehagelige. Det vi minnes av hendelser fra fortida vil også være preget av og til en viss grad justert av nåtidens normer eller senere erfaringer. En tidligere klassekamerat av en av de deporterte elevene uttale at hun var flau over å ikke ha vært og sett på minnetavlen ved skolen, noe som kan tolkes som en dårlig samvittighet for at hun egentlig ikke den gang engasjerte seg i deres skjebne. I ettertid, med den oppmerksomheten jødernes skjebne har fått, vil hun gjerne reversere dette. Hun ønsket muligens å framstå som en reflektert person når hun presenterer seg selv ovenfor en ukjent (intervjueren).

Det andre jeg vil nevne er tidsavstanden med de muligheter for glemsel og feilerindring som ligger i det. I oppgaven min ber jeg intervjupersonene gjenkalle minner fra barndommen, 60-70 år tilbake i tid. Det er imidlertid ikke alltid årsakssammenheng mellom tidsavstand og glemsel. Metaforen om huset som er blitt malt mange ganger og der de ytterste malingslagene flasser av først, som forteller at man ofte husker best det som ligger langt tilbake i tid, er langt på vei sant. Langtidshukommelsen viser seg å være stabil, og ifølge Kjeldstadli, har britiske psykologiske tester vist at folk ikke hadde glemt flere navn på klassekamerater etter 47 år enn etter ni måneder (2001: 196). I noen tilfeller vil det i løpet av intervjuet være mulig å avsløre eventuelle hukommelsestap eller blanding av hendelser ved å bruke andre, skriftlige kilder, samt sammenligne informasjon fra flere intervjupersoner slik at personen selv korrigerer sitt minne. Dette har jeg eksempler på fra egen intervjuerfaring.

1.5 Disposisjon

I *kapittel 1* introduserer jeg temaet mitt og presenterer problemstillinger, metode og kildekritikk.

Kapittel 2 består av en forholdsvis omfattende dokumentasjon av de fire nevnte elevene; Leif Moritz, Anna og Manja Bodd og Fredrik Hurwitz. Her presenteres funn fra tidligere medelevers minner, muntlige og skriftlige, andre intervju, arkivdokumentasjon og litteratur om deportasjonen av jøder i Norge. Dokumentasjonen har vektlagt de enkeltes skolehistorie på Møllergata skole, men omfatter også familienes historie. De fire barna framstår ikke som stereotipe, men representerer ulike tilnærminger til storsamfunnet.

I *kapittel 3* skriver jeg om den jødiske minoritetens plassering i det norske samfunnet fram mot andre verdenskrig. Jeg forsøker å vise hvordan gruppens lavprofilerte integrering artet seg (Kjeldstadli 2003 bd II: 412). Hovedmålet med kapittelet er å formidle enkeltjøders erfaringer fra det å være barn og skoleelev i førkrigstiden. Her bygger jeg på de før nevnte skrevne intervjuene i tillegg til to egne intervju. Dessuten trekker jeg inn annen litteratur som biografier og faglitteratur. Den jødiske minoritet kjennetegnes først og fremst ved at de er en religiøs minoritet og det religiøse aspektet er et gjennomgående tema også i barneverdenen (ulike tilnærminger til kristendomsfaget i skolen, opplevelser av antisemittisme med mer). Samtidig blir en sterk tilhørighet til det norske samfunnet understreket. Barna følte seg helt

norske samtidig som de fleste bar med seg sin jødiske identitet. Det viser seg også her, som i kapittel 2, at den enkelte har ulike tilnærminger til storsamfunnet.

I *kapittel 4* stilles spørsmålet om det norske Holocaust gjenspeiles i norsk skolehistorie. Min hypotese er at det ikke har nedfelt seg her. Etter å ha studert et utvalg skolehistoriske framstillinger kom jeg fram til at dette stemte. Dette er i tråd med den tradisjonen skolen som monokulturell institusjon stod i før, under og etter andre verdenskrig der blant annet lærebøkene målbar det ensidig norsk-norske perspektivet. I tillegg viser utvalget at skolehistorien domineres av lærernes holdningskamp og i svært liten grad om elevenes situasjon.

Kapittel 5 tar for seg minnetavlen på Møllergata skoles tilblivelse og historie. Jeg forsøker å tolke hva som blir uttrykt gjennom taler (ved avdukningen i 1946) og inskripsjon. Minnetavlen er en del av skolens kollektive fortelling og identitet. Det feires årlige minnehøytideligheter ved tavlen. Et spørreskjema til skolens 7. klassinger viser ulikt engasjement og kunnskapsnivå om historien bak tavlen.

Kapittel 6 er en oppsummering og avslutning av oppgaven.

2 Fire jødiske elevers historie - en dokumentasjon av deres liv fortalt gjennom minner og arkiv

Enhver jøde som var bosatt i Norge, skulle få sin særegne krigshistorie. (Hjeltnes & Nøkleby 2000: 159.)

Om det enda ikke er funnet plass til historien om de jødiske skolebarnas deportasjon i den offentlige sfære, finnes den i rikt monn dersom en graver seg ned gjennom nivåene. Først i den lokale skole med sin erindringskultur (som Møllergata skole med sin minnetavle og jubileumbok, jamfør kapittel 5). Gjennom enda noen lag finner en til slutt gull i form av minnebøker, bilder, minner og historier. Helt nede på mikronivå lever barna videre i klassekameraters levende minne. I tillegg til arkivmateriale og øvrig litteratur ble det mulig å sammenfatte dette til en dokumentasjon for hvert av de fire barna på Møllergata skoles minnetavle. Jeg vil gjerne framheve det særegne for hvert enkelt barn slik det framtrer fordi de tross mange likhetstrekk, som naturlig nok vil finnes i denne minoritetsgruppa, framstår som individuelle personligheter med ulik tilnærming til skole, venner, familie og sin jødiske arv. De fire blir også i ulik grad ekskludert og inkludert i klassefelleskapet.

I de følgende tre underkapitlene som omhandler hver av de fire elevene vil jeg først etablere fakta om barna og familien deres (hovedsakelig tatt fra arkiver og annen litteratur), for så å gå nærmere inn på hvordan de enkelte minnes (hovedsakelig intervju av tidligere medelever). Ved fortolkning av disse minnene kan en ofte også si noe om integrering / segregering og likegyldighet / engasjement. Skoleårene har, ut fra oppgavens tema, fått en særskilt plass med klinedagbøkene som viktig kilde. Alle kapitlene slutter med erindringer fra selve deportasjonen, 26. november 1942 som så brutalt satte et punktum for barnas tilhørighet og liv i Norge.

Leif ble bare 9 ½ år, han var den yngste av de fire og den hvis familie hadde bodd lengst i Norge. Minnene etter Leif bærer preg av barndommens uklare formening om hva som er normalt og ikke. Flere av utsagnene om Leif inneholder både et "han var akkurat som oss" og et "sånn som han var". Aksept er en karakteristikk jeg kan bruke om Leifs venners beskrivelser av han.

Når det gjelder *Anna* (13 år) og *Manja* (11 år), er det helt andre farger som preger beskrivelsene. Søstrene er, heldigvis med unntak, på en helt annen måte plassert utenfor jentefellesskapene i klassene sine. At de blir så likt omtalt til tross for at de gikk i forskjellige klasser tyder jeg dit hen at deres felles oppvekst og oppdragelse har bidratt til at begge hadde en tilbaketrukket rolle i forhold til skolesamfunnet.

Den eldste av de fire, *Fredrik* (14 år), var av flere grunner en outsider både sett fra det jødiske minoritets-, og det norske majoritetssamfunnets side. Han kom fra en oppløst familie, de var ikke medlemmer av noe trossamfunn og hørte vel til de minst bemidlede jødene. En ytterligere stigmatisering kunne han ha opplevd ved å være en skoletaper. Tross det etterlater han seg mange gode venner og minner og er vel den som framstår som den mest "norske" av barna.

Bilde 1. Utdrag fra de milelange listene over de som ankom Auschwitz. Her med alle de fire navnene understreket.¹⁰

H.			H.			B.		
Name	Vorname	Geburtsdag	Name	Vorname	Geburtsort	Name	Vorname	Geburt
Magnus	Gertrud	2. 2.1904	Heilbat	Lalla	22. 9. 1868	Baretschke	Marie	1.10.
Magnus	Elae	9. 4.1872	Hirsch	Liv	21. 4. 1922	Larkin	Glenny	19. 6.
Maier	Ruth	10.11.1920	Hirsch	Stefanie	10.10. 1875	Becker	Frida	24. 6.
Markus	Jette	3. 2.1890	Hirschberg	Heta	4. 5. 1863	Becker	Sara	20. 9.
Markus	Liv	23. 1.1925	Hirschfeld	Toni	2. 5. 1883	Benkov	Anne Laue	30. 1.
Markus	Ragna	3. 7.1937	Harwitz	Beane	22. 4. 1932	Berenhamt	Gertrud	12. 2.
Markus	Sylvia	10.11.1926	Harwitz	Jenny	10. 1. 1907	Bergmann	Elae	16. 9.
Matolsky	Anna	14.12.1897	Harwitz	Jenny	2.12. 1922	Bergmann	Ruth	8. 1.
Meiran	Elinor	10. 2.1937	Harwitz	Klara	20.12. 1880	Berkowitz	Betty	9. 2.
Meiranoweki	Rosa	5. 5.1880	Harwitz	Fredrik	18.10. 1928	Bernstein	Sissela	21. 3.
Mendel	Ester	24. 5.1914	Harwitz H	Marie	7.12. 1911	Bernstein	Rebekka	24. 4.
Minister	Hanna	10. 1.1892	Harwitz	Therese	3.10. 1899	Bild	Ida	23. 7.
Moritz	Jenny	27. 7.1937				Bild	Tina	1. 7.
Moritz	Leif	29. 4.1933				Bogomolne	Marie	24.12.
Moritz	Sonja	1. 7.1911				Bodd	Anna	2. 4.
Morris	Ester	17. 8.1909				Bodd	Anna	4. 9.
Morris	Fikhal	5. 3.1877				Bodd	Itzemann	26. 9.
Morris	Sarah	15. 1.1904				Bodd	Jenny	14.11.
						Bodd	Kaja	24. 5.
						Bodd	Manja	28. 9.
						Bodd	Marie	6. 5.
						Bodd	Liv	6. 1.
						Bodd	Eschel	20.11.
						Bodd	Sofie Hanna	20. 9.
						Brandt	Bertha	21. 8.

¹⁰ (www.yad-vashem.org.il/download/remembrance/bycountry/NORWAY)

2.1 Leif Idar (Isak Leon) Moritz (29.4.1933 – 1.12.1942)

The garden
A little garden,
Fragrant and full of roses,
The path is narrow
And a little boy walks along it.

A little boy, a sweet boy,
Like that growing blossom.
When the blossom comes to bloom,
The little boy will be no more.

*Franta Bass*¹¹



Bilde 2. Leif Idar Moritz sitter i første rekke nummer tre fra høyre. Privat foto.

Dette klassebilde fikk jeg tilsendt av en av Leifs klassekamerater fra Møllergata skole. Leif har, i likhet med mange av de andre, knebukser og hjemmestrikka ”norsk” ulljakke samt et alvorstilt uttrykk som stunden krevde. Det eneste som kanskje skiller han fra de andre er det kullsvarte håret som synes å vokse ut av lua hans. At det i virkeligheten er mer som skiller

¹¹ Til sammen ble mer enn 1 million barn drept av nazistene. I Terezin, ble barna huset i egne barakker, og etter anmodning fra de jødiske lederne, ble en slags skole organisert for dem. Dette diktet er laget i denne midlertidige skolen. Fra diktboken ”I never saw another butterfly”, Volavkova (red.) 1993: 35.

kommer tydeligere fram i erindringene om Leif. Hva jeg har fått vite om Leif har jeg først og fremst fått fra hans venner fra skoledagene som har skrevet og snakket om han og holdt minnet om han levende. Jeg har snakket med eller fått brev fra sju av hans tidligere klassekamerater. En av dem, forfatteren Olav Angell, har skrevet om Leif i sine bøker fra barndom og oppvekst i Oslo. Slik introduserer han klassekameraten sin:

Leif er jøde. Han er en kortvokst gutt med svart hår, med nikkers og brun skjorte og genser og skinnlue. Han sier lite, men smiler bestandig, som om han vet noe lurt (Angell 1991:66).

Leif ble født 29. april 1933 i Oslo. Leif er den eneste av de fire barna på Møllergata skoles minnetavle som er tredje generasjons jøde bosatt i Norge. Faren var født i Norge og moren kom fra Sverige. På skjemaet ”Spørreskjema for jøder i Norge”¹², som alle jøder ble pålagt å fylle ut i tre eksemplarer våren 1942, skriver Leifs far, Aksel, at han er ”Født i Norge”, og ”Norsk borger”, men under nasjonalitet oppfører han ”Israelit”. Det er likelydende på moren, Sonja, sitt skjema. De som var født og oppvokst i henholdsvis Norge og Sverige, skrev seg for å ha ”israelittisk nasjonalitet” mens statsborgerskapet er norsk. Hvorfor det ble utfylt slik kan en bare spekulere på. Det formelle medlemskapet i staten Norge var i orden, var du født i landet som annen generasjons innvandrere ble du automatisk norsk statsborger hvis far også var det, eller i alle tilfeller ved fylte 22 år.¹³ *Tilhørighet* til nasjonen er imidlertid noe annet. Kjeldstadli spør: ”Men var det nok med statsborgerskap for å slippe helt inn i det norske huset? Eller fantes det så å si indre rom, som bare de ”egentlig” norske hadde adgang til?” (Kjeldstadli 2003, bd II: 445).

2.1.1 Familie og bakgrunn

Leif bodde med sine foreldre og lillebror, Johnny Charles (Josef Samuel) i Calmeyersgate 15 III. Som far og farfar, var Leif også født i Norge, som den første i familiens tredjegerasjon.

¹² Skjema 560. Statspolitietts arkiv, Politidepartementet 1940-45, Riksarkivet.

¹³ Loven av 1924 (harmonisert med de andre Nordiske land), Kjeldstadli 2003, bd II: 435.

Leifs besteforeldre

Av hans besteforeldre på farssiden, levde bare bestemoren, Rakel Moritz da Leif ble født. Hun hadde pikenavn Reman, og var ifølge *Våre falne* født i 1878¹⁴ i Vilna. Rakel ble myrdet i Tyskland i 1942 i likhet med sine fire barn, svigerbarn og barnebarn. Mannen hennes, Isak Moritz døde allerede i 1929 og ble dermed spart for å oppleve at hele hans familie ble utryddet 13 år senere. En gang mellom 1904 og 1906 flyttet Isak og Rakel med sin førstefødte datter fra Vilna. Vilna var, i tillegg til Kovno, det guvernementet i Tsarriket som de langt fleste jøder som innvandret til Norge mellom 1880-1900 oppgav som fødested.¹⁵ Hva som fikk den lille familien til å forlate hjemlandet vet en vel ikke, men en vet at ca. fire millioner jøder fra Tsarrussland, Romania og Galizien dro vestover på denne tiden. Pogromer, dårlige sosiale og økonomiske forhold, befolkningsoverskudd og vernepliktsforhold oppgis som grunner for emigrasjon (Gjernes 2002: 92).

Aksel Marcus, Leifs far, ble født i Oslo 15. august 1906. Tre år etter, 17. mai 1909, kom en datter til; Ester Dora, som jobbet som hushjelp. Hun gikk på Vahl skole hvor hun i dag er hedret på minnetavlen der. 1. april 1911 ble den yngste sønnen født; Ben Abraham. Han var pianist (Ottosen 1994: 352). Aksels eldste søster, Sara Tora Moritz, ble født 15.1.1904 i Vilna og var disponent av yrke (ibid). Det ser ut som om Aksel, Leifs far, er den eneste av de fire barna som giftet seg og fikk barn.

Leifs svenske familie bestod av besteforeldrene Rosa og Joseph Reman samt morens tre yngre brødre, Simon, Ralph og Henry. Leifs mor, Sonja Ester var født i Göteborg 1. september 1911. Hun var født *Reman* i likhet med sin svigermor som altså var hennes fars søster. Det ser ut til at Leif og lillebroren er de første og eneste barnebarna på begge sider og var sikkert omsluttet av mye kjærlighet.

¹⁴ Ifølge Ottosen, 1994: 352, var hun født 4. mars 1877.

¹⁵ Av alle innvandrede jøder fra de russiske områdene, mellom 1880 og 1900, var over halvparten fra disse to distriktene. Områdene utgjør i dag østlige og sentrale områder av Litauen. Gjernes 2002: 76 / 77.

Leifs mor og far



Bilde 3 Leifs mor Sonja

åring flyttet Sonja til Oslo. Hun hadde et nært forhold til familien sin selv om hun flyttet hjemmefra. Hun var en sjenerøs storesøster og hun inviterte ofte brødrene på besøk. De minnes mang en lykkelig sommer i Oslo og Bygdøy hvor familien Moritz hadde leid et sommerhus. Sommeren 1939 ble imidlertid den siste. Etter at tyskerne okkuperte Norge kunne de bare snakke sammen i telefon.

Når det gjelder giftemål innen familien, forbinder en ofte det med arrangerte ekteskap. Innen visse jødisk ortodokse kretser blir ekteskap indirekte arrangert, men ifølge Det Mosaiske Trossamfund (D.M.T.) er dette langt fra vanlig i dagens Norge. En kan tenke seg at de små jødiske miljøene gjorde at det var vanskelig å finne en jødisk ektefelle siden forpliktelsen om at en jøde skal gifte seg med en annen jøde var tilstede.¹⁷

I listen over Folketellingen i Oslo, 1. desember 1941 står Sonja oppført som husmor både under rubrikken ”stilling i familien” og under ”ervert, levevei”.¹⁸ Familien hadde en ”EI”, som er forkortelse for enslig losjerende, boende hos seg. Dette var en norsk dame i 40-årene som hadde losjert hos familien i om lag et halvt år. Hun er ikke oppført med noe ervert.

¹⁶ Tara, dato for utgivelse ukjent (gitt til det jødiske Museum). Bildet er også herfra.

¹⁷ *Og du skal fortelle dine barn* 1992: 33.

¹⁸ Folketelling i Oslo den 1. desember 1941, Calmeyersgate nr. 15 III, Oslo Byarkiv.

Kanskje hjalp hun fru Sonja med husarbeid? Hun representerte i alle fall en ekstra inntekt for den lille familien.

Hovedforsørgeren i familien, Aksel Marcus, jobbet på denne tiden som trykkeriarbeider hos Aas og Wahls boktrykkeri som lå i Øvre Wold gt. 13.¹⁹ Det finnes ytterligere opplysninger om Aksel på ”Spørreskjema for jøder”²⁰. Her kan vi se at han var ufaglært og manglet teoretisk og praktisk utdanning. Han titulerte seg som ”hjelpearbeider”. Videre opplyses det at han er medlem av ”Den Typografiske forening”. Når jeg sammenligner skjemaene til Aksel og Sonja nærmere, ser jeg at begge sannsynligvis er skrevet med Sonjas sirlige håndskrift. Derfor har også noen svenske ord kommet på Aksels skjema. Kanskje var han ikke så stødig i ortografi, eller så overlot han bare jobben til henne.

2.1.2 Familien slik den huskes

I Olav Angells bok, møter vi også Sonja Ester, moren til Leif:

(...) Så hører du noen i trappen. Det er en dame du ikke har sett før. Hun smiler da hun får se deg. Hun spør hvor klasse 1A gutter holder til. Det er klassen din og du peker på døren. Hun smiler og går bort og banker på. Frøken kommer ut. Damen hvisker noe til frøken, og frøken ser på deg og sier at du kan gå inn og sette deg. Så ber frøken Leif om å komme ut. Du går inn og setter deg på plassen din. Litt etter kommer frøken og Leif inn igjen. Leif smiler. Han skal få slippe religion. Leif er jøde. (Angell 1991: 66.)

De var ikke forskjellig fra oss andre, men de hadde synagogen

Mange av utsagnene som følger, passer inn i bildet av Moritz-familien som 2. og 3.

generasjons jøder i Norge med en sterk norsk identitet.

En klassekamerat og nabo gir inntrykk av at familien var godt integrert i det norske samfunnet og at de ikke skilte seg ut fra andre familier. Han poengterer flere ganger likheten: Han husker Leif som en ”vanlig gutt som lekte med oss i gata og sparka fotball”. Leif var ”ikke forskjellig fra oss andre”. Familien bodde i en ”vanlig leilighet”. Han og familien ”levde et normalt liv”. De var ”helt integrert”. Inntrykket av at Leif og familien ikke skilte seg større ut fikk jeg også av andre klassekamerater som kunne fortelle at de hadde vært på gebursdag hos han sammen med flere fra klassen. ”Det virket som om de var helt like som oss, foreldrene også”²¹. En

¹⁹ Folketelling i Oslo 1. des. 1941, Calmeyersgt.15, Oslo Byarkiv.

²⁰ Skjema 560. Statspolitiets arkiv, Politidepartementet 1940-45, Riksarkivet.

²¹ Telefonintervju med klassekamerat LF4

annen nevner også at han hadde hyggelige foreldre og at han passet godt inn i klassemiljøet og at han ikke ble sett på som spesiell fordi han var jøde²².

De feiret til og med jul. I alle fall kan vedkommende huske at de hadde en helt spesiell julepynt som han aldri hadde sett andre steder. Oppå rundbrennerovnen i stua stod det en messingting med julenisser som ble drevet rundt av en propell!²³ At julefeiring føres som bevis for at de var nordmenn, er interessant. Jul er både en feiring av norske tradisjoner med særnorsk kultur (mat, drikke med mer), men også en sterkt religiøs høytid. At Leif og familien feirer jul tolker jeg som at de feirer de ytre tingene nettopp som et uttrykk for kulturåpenhet og ønske om integrasjon. Dessuten må en regne med at den norske (og svenske) kultur og skikk også er en naturlig del av deres tokulturelle kompetanse.

Til tross for alle utsagnene som plasserer Leif innenfor fellesskapet, er de den gang så unge guttene klar over at det eksisterte en viktig forskjell. Familien tilhørte en annen religion, ”de hadde synagogen”²⁴. Selv om informantene ikke var sikker på om Leif gikk i synagogen eller ikke, så var det likevel et skille. Han fikk slippe religion, og han hadde synagogen. Dette annerledes som er knyttet til religionen kommer også fram i Olav Angells minner i boken sin. Her er det kosher-forskriftene som fascinerer en ung gutt.

Leif bor i Ankers gate²⁵. Det er foreldrene hans som er jøder, derfor slipper Leif å ha religion på skolen. Han er med moren for å handle. De skal ha spesiell mat, og i basarhallene under politistasjonen er det en slakter som selger mat jøder kan spise. Leif sier at de ikke kan spise svin. Det er noe med at de får mark i magen av det. Orm som eter opp innvollene. Og så må dyrene slaktes på en spesiell måte. Kuene ligger og blør seg i hjel. Du sier morna til Leif og han går videre med moren sin.

”The scar is still there”

I Calmeyersgate 15 levde også familien Bodd, med døtrene Anna og Manja. (Se mer utfyllende om stedet og synagogen i kapittelet om Anna og Manja Bodd). Familien Samuel med datteren Hannelore, som gikk i samme klasse som Manja på Møllergata skole, bodde også i samme hus som Leif. Hannelore med deler av familien, kom seg over til Sverige og er i dag bosatt i New York. Hun minnes Leif og lillebroren Johnny Charles slik:

²² Brev fra klassekamerat LF2

²³ Telefonintervju LM 3.

²⁴ Telefonintervju LM 3.

²⁵ Egentlig Torvgata

His little brother was the cutest little boy, I always liked children. It was on one of the Jewish Holidays, and we children were standing in front of the building waiting for the men to come out of the Synagogue. I bent over the little Moritz boy, not realizing that Leif had bent down over me. And when I pulled my head up, his front teeth got me on the head. He screamed that his teeth were loose and everyone came to his attention, not seeing that blood was running down my face and did not say a word. They noticed my blood and my father and Leifs father took me to the Legevakten where I got 4 stitches in my head. The scar is still there. I know Leif always liked me, but I only liked playing with him and reading his magazines.
(Utdrag fra brev, Lore Frank).

Arrestasjon

Det fortelles i den før nevnte svenske artikkelen, at Aksel jobbet i Norges største avis.²⁶ Han skal ha blitt advart og fått hjelp til å gjemme seg i avisens ferieanlegg i Holmenkollen, men ble likevel arrestert. På skjemaet som Statspolitiet fylte ut i forbindelse med arrestasjonen av jøder, der de også tok beslag i all jødisk eiendom, står notert nederst; ”Innbragt fra Ankertorget kl. 14.10, opplyser at han hadde vært i Maridalen og var på vei hjem.”²⁷ Hadde han vært i ferd med å flykte eller gjemme seg? Ifølge artikkelen skal visevakten i Calmeyersgaten 15, der de bodde, ha angitt Aksel til politiet.

For øvrig forteller Statspolitiets skjema oss også om politiets nitidighet når det gjaldt å registrere beslag. Den lille familien hadde ingen formue i utlandet, ingen fast eiendom, ingen forretninger, biler eller båter. Ei heller aksjer eller andre verdipapirer som skjemaet spesifikt spurte etter. Lå det her en forventning om at alle jøder var velstående? Det kan synes som om skjemaet politiet hadde utarbeidet gjenspeiler antisemittismens jødebilde om den skjult økonomisk mektige jøden.²⁸ Det eneste utbytte de fikk etter besøket i Calmeyersgate 15 III, oppgang 1 var ”1 arb.ur og Kr. 202,-”²⁹ Statspolitiets sjef, Karl Martinsen hadde gitt beskjed om at armbandsur skulle beslaglegges fordi de skulle gis til frontsoldater som manglet ur (Søbye 2003: 91).

At arrestasjonen var kjent viser en tidligere klassekamerat av Leif som forteller; ”En gang, etter at mennene var blitt arrestert, husker jeg vi gikk opp trappa til leiligheten hans og da

²⁶ Jeg er usikker på om dette medfører riktighet, men trykkeriet kunne være tilknyttet Aftenposten.

²⁷ Jødeaksjonene, Statspolitiet, Politidepartementet 1940-45, Statsarkivet.

²⁸ Av antisemitter har jødene ofte blitt beskyldt for å konspirere for å oppnå verdensherredømme, bl.a. ved å beherske finansmakten. Ch. Hofmann, foredrag om Antisemittisme, Holocaustsenteret, Bygdøy, 09.03.05.

²⁹ Justisdepartementet, Tilbakeføringskontoret for inndratte formuer, Jødeboer, boks 966 mappe Aksel Marcus Moritz, Riksarkivet.

tenkte jeg at nå er faren tatt.”³⁰ Ved å arrestere mennene og pålegge kvinnene meldeplikt samt ta fra dem deres verdisaker hadde tyskerne langt på vei umuliggjort forsøk på å komme seg unna. Dette reagerte kirkelederne, med professor Hallesby ved Menighetsfakultetet i spissen, på:

Jødene har i 91 år hatt lovlig rett til å bosette seg og ernære seg i vårt land. Men nu fratar man dem uten varsel deres formue og etterpå arresterer man mennene så disse hindres fra å ernære sine eiendomsløse hustruer og barn. Dette strider ikke bare mot det kristelige bud om nestekjærighet, men mot de enkleste rettskrav. Disse jøder er jo ikke anklaget for noen forgåelse mot landets lover, ennu mindre ved rettergang overtudet derom. Og dog straffes de så hårdhendt som de færreste forbrytere straffes. De straffes for sin avstamning, ene og alene fordi de er jøder (Mendelsohn 1986: 100f.).

Etter at Aksel var arrestert og situasjonen tilspisset seg, husker Sonjas bror, Simon (referert i den svenske artikkelen) at hun ringte hjem til Göteborg og fortalte at hun og sønnene skulle komme med toget samme kveld. Sonja visste at hun og barna ville være trygge i Sverige. Moren hennes, som hadde mottatt beskjeden om at hennes datter og to barnebarn kom med toget, dro til stasjonen for å ta imot sin kjære datter og to barnebarn. Men noe gjorde at Sonja, Leif og Johnny ikke kunne eller ville dra. Leifs bestemor ventet forgjeves og ble etter flere dager funnet utmattet og omtåket på en benk ved Centralstasjonen i Göteborg. Hun ble aldri seg selv igjen, og døde tre år senere, bare 56 år gammel, ødelagt av sorg. Mens den lille familien Moritz gikk undergangen i møte kjempet Sonjas bror, Simon, en fortvilet kamp for å få utenriksministeren til å søke etter familien, men de gjorde absolutt ingenting, forteller han bittert. Sonja og hennes barn kunne ha unnsuppet i kraft av Sonjas svenske statsborgerskap. I instruksen skrevet av Statspolitiet, Oslo og Akersavd. 25/11-42 het det;

Alle kvinnelige jøder med J. i passet samt deres barn skal anholdes. De anholdte må være norske, statsløse, tyske, slovakiske, kroatisk eller statsborgere av et av de av Tyskland besatte land. Undtatt er de kvinner og menn som er gifte med personer som ikke har J. i passet. Undtatt videre er de kvinner og menn som av statsborgerskap tilhører Det Britiske riket, U.S.A., Mexico, De Midt- og Sydamerikanske stater, de nøytrale land og de med Tyskland forbundne stater.³¹

³⁰ Telefonintervju LM 3.

³¹ Abrahamsen 1991: 117.

I offentlige papirer som jeg har fått tilsendt, som ”Spørreskjema for jøder i Norge”³² og ”Personliste over folketallet den 1. desbr. 1941”³³, står hun oppført som norsk statsborger. Betyr dette at hun har søkt og fått norsk statsborgerskap og at hun ikke lenger hadde beskyttelse i sin svenske bakgrunn?

Uansett svaret så var det ingen som grep inn og stoppet det som var i ferd med å skje morgenen torsdag 26. november 1942. Ennå lever en mann som var vitne til at Sonja med sine to smågutter med sort, krøllete hår kommer ned fra andre etasje i ”Jødegården” som Calmeyersgate 15 ble kalt. Han forteller at guttene skrek og moren, som var svensk, skrek. Men da var det for sent. De ble kastet på et lasteplan som bylter. Den da 17 år gamle Bjørn Rasch Østby forteller at det hele gjorde et voldsomt inntrykk på et guttesinn der han stod klemt opp mot et plankegjerdje og var vitne til tragedien. De visste ikke da hva som var i vente for jødene.³⁴

2.1.3 Leifs skolegang

Leif ble skrevet inn som førsteklasing på Møllergata skole høsten 1939.³⁵ Med sirlig blekkpennskrift står navnet hans i den store dagbokprotokollen som må ha ruvet framme på kateteret til lærer Ingrid Falch Andersen hver dag siden. Leif Idar Moritz er skrevet med strek under Leif for å vise hvilket navn som ble skulle brukes til daglig. Under *anmerkning* står det at han skal ha skolefrokost og at han er medlem av skoleparekassen.³⁶

Første skoleår 1939/40 har han noe spredt sykefravær, til sammen 15 dager. Det var gode og trivelige skoledager før tyskerne okkuperte skolen. Det var en god ånd i klassen uten mobbing, kun litt kameratslig erting.³⁷

³² Statspolitietts arkiv, Politidepartementet 1940-45, Riksarkivet.

³³ Folketelling i Oslo den 1. desember 1941, Calmeyersgate 15 III, Oslo Byarkiv.

³⁴ Tlf. intervju Bjørn R. Østby

³⁵ Møllergata skole Serie Fa – Innskrivningsprotokoller jan 1933 – 1967. Fa 0003. Oslo Byarkiv.

³⁶ Møllergata skole, dagbok F1 0016. Oslo Byarkiv.

³⁷ Telefon / brev fra klassekamerater LM 2 & LM 5

Klasse 1/a		Skoleåret 1939 til 1940	
Barnets navn	Polst	Forsørgersens navn	Bosted
Andersen Leif	35	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	36	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	37	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	38	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	39	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	40	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	41	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	42	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	43	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	44	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	45	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	46	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	47	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	48	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	49	Andersen Leif	Skoleg. 4
Andersen Leif	50	Andersen Leif	Skoleg. 4

Bilde 4. Leifs klasse 1 a/g. Møllergata skole (Dagbok F1 0016) Byarkivet i Oslo. Foto: KHS.

Første skoledag er levende beskrevet i *Oslo i skumring*:

Så kommer en tykk dame og stiller seg opp foran dere i skolegården. Hun er en gammel lærerinne. I hvert fall eldre enn min mor, minst førti år. Hun er liten og har en sort drakt med lang jakke som om hun skal i begravelse. Hun har hatt med slør og sølvrev rundt halsen, maken til reven mor har hjemme, bare at mor har rødvred mens frøken har sølvrev og den er grå. (...) Frøken heter Falk og har pose under haken som en kalkun, og alle i klassen må sitte i armstilling. Ingen får lov til å røre seg eller si noe mens frøken tar av seg hatten og sølvreven. Dere er 29 gutter. Lasse heter den minste, Per den lengste. Odd er også veldig lang. Du er omtrent på midten eller kanskje litt over. Det er tre gutter i klassen som heter Rolf, og den ene er sønn av varabrannsjefen og heter Hamborgstrøm. Så roper frøken armstilling igjen, og alle må sitte med armene foldet på brystet og ingen tør si noe eller trekke pusten. Frøken har lys stemme akkurat som en sangerinne i radioen, og den første dagen synger dere en salme og får en ABC, så kan dere gå hjem (Angell 1991: 62/63).

Det var en stabil klasse og de hadde også den samme lærerinnen de neste årene i barneskolen. Leif hadde 13 dager med sykefravær i 2. klasse. Dessuten 6 enkeltdager med tillatt fravær. Her har klassedagboken klare instruksjoner om ulike typer føring av fravær og hva som er tillatt og ikke. Blant annet er det en egen anmerkning; **h** for ”jødernes og adventistenes forsømmelse på grunn av helligdager”. I skoledagboka til Leif har imidlertid frøken Falch Andersen brukt **t** (tillatt fravær) og en kan derfor ikke vite om noen av disse dagene var fri på grunn av religiøse høytider.



Bilde 5. Foto fra klassesdagbok, Oslo Byarkiv. Foto: KHS.

Etterjulsvinteren 1942, da Leif gikk i 3. klasse, var året da de store lærer- og foreldreaksjonene og lærerarrestasjonene fant sted. Quislings nye lover av 5. februar 1942, igangsatte store protester og 12 000 av landets 14 000 lærere og rektorer nektet å støtte ungdomstjenesten og medlemskap i Lærersambandet (Aartun & Aartun 2003: 93/94). Læreraksjonen var så virkningsfull at den satte nazistene ut av spill, og for å få en tenkepause ble det beordret en måneds *brenselserie* til tross for at nettopp denne vinteren var usedvanlig mild.

Av hensyn til de vekslere som den strenge vinter har trukket på landets brenselbeholdninger, bestemmes at det fra fredag 27/2 fk. Skal gis en måneds brenselserie ved alle landets folkeskoler, fortsettelsesskoler og de høyere skoler (Aartun & Aartun 2003: 107).

Denne ekstraferien vises igjen i klassesdagboka ved at det overhode ikke er skrevet noe mellom 1. mars og 7.mai.

2.1.4 Bortsendt som jøde på ubestemt tid

4. klasse, skoleåret 1942/43, som Leif kun fikk gå 4 måneder av, ser ut til å starte normalt. Skjønt normalt kunne det vel ikke bli med en skole som var okkupert og undervisning som foregikk rundt omkring. De jeg har snakket med, minnes at undervisningen foregikk flere steder, blant annet i Oslo Indremisjon, KFUM-gården³⁸, Menighetshuset Betlehem, Jacobs menighets lokaler, private hjem og misjonslokalet Salem i Mariboegate. Et nytt symbol blir ofte brukt utenfor Leifs navn denne høsten, hele 11 dager står det en x ved navnet hans på

³⁸ Begge i Møllergata. Angell 1991: 96 & 122.

ulike dager fra september til november.³⁹ Det er symbolet for forsentkomming. Har dette sammenheng med at skolen ble flyttet rundt, eller er det en følge av at situasjonen for jødene tilstrammes. Det var også i denne perioden at Leifs far, Aksel, i likhet med alle mannlige jøder over 15 år ble arrestert i den landsomfattende aksjon 26. oktober. I Oslo ble enheter av Germansk SS, det norske statspolitiet, det ordinære politiet og lensmenn brukt og nesten alle jødiske menn i Oslo og omegn ble arrestert. 261 personer ble sendt til den nyopprettede fangeleiren Berg utenfor Tønsberg. Dit ble også jøder fra andre distrikt fraktet. Til sammen 336 jøder ble internert på Berg. En kan tenke seg fortvilelsen hos de gjenværende i familien. De måtte leve i uvisshet om hva som hadde skjedd med mann og far og samtidig forsøke å leve et tilnærmet normalt liv.

Leif er tilstede nesten hver dag på skolen i november 1942. Bortsett fra at han er syk 2. og 3. november og har en forsentkomming 18. november, er han ført opp som frammøtt elev til og med 25. november. Etter denne datoen har læreren fortsatt å føre klinedagboken med tillatt fravær (t), til tross for at hun må ha visst hva som hadde skjedd. Til og med utover i desember, lenge etter at Leif var omkommet i Auschwitz, er det utenfor navnet hans ført 15 dager med en skråstrek som betyr fravær. Når anmerkningen i marginen ”*bortsendt som jøde på ubestemt tid*” ble skrevet vites ikke, heller ikke når den samme læreren strøk over navnet til Leif i dagboken.

2.1.5 Leif ble bare borte

Et av spørsmålene mine når jeg har vært i kontakt med klassekamerater av de fire jødiske barna på Møllergata, er om de husker noe om dagene rundt deportasjonen. Her er det svært ulike minner som kommer fram, avhengig av hvor nært forhold de hadde til vedkommende elev. Leif gikk bare i 4. klasse og barn på hans alder var ikke så mobile på fritiden. Hvem de var sammen med var betinget av at hvem de bodde i nærheten av. Det var disse de besøkte og gikk sammen med til og fra skolen. Dette viser seg i særlig grad når det gjelder hva de så og opplevde den 26. november.

Et par av klassekameratene kommer med utsagn som ”Leif ble bare borte” og ”Leif var plutselig borte”. De samme kan fortelle at de ikke minnes om noe ble sagt på skolen. Men én beskriver stemningen som uhyggelig,⁴⁰ og en annen forteller om at det gikk rykter om at de

³⁹ Møllergata skole, Dagbøker 1935 – 1944, F1 0015, Oslo Byarkiv.

⁴⁰ LM 2

hadde kommet seg til Sverige: ”Såpass visste vi at det var farlig å være sånn som han var”.⁴¹ Hva ligger til grunn for et slikt utsagn? Hvilke forestillinger om jødene var blitt formidlet til barna fra samfunn og skole? Brukes uttrykket ”sånn som han var” som en stereotypisering eller en distansering fra resten av guttene? At de fra lærerhold heller ikke fikk korrigerings eller hjelp til å plassere hendelsene forklarte en slik: ”Læreren sa ikke noe om dette på skolen (..) hun hadde en avstand til jøder.”⁴² Hva læreren *ikke* sa ble et budskap om avstand og likegyldighet for denne gutten.

Det finnes vitner til Leifs siste timer i Norge til tross for at flyalarmen gikk denne skjebnesvangre morgenen slik at alle skulle holde seg inne. Leif hadde en klassekamerat som bodde i samme gate. Han forteller fra deportasjonen slik:

Jeg husker at de ble arrestert. Det lynte og tordnet den dagen. Det var helt tragisk, unge mennesker. Husker jeg så en gammel, syk dame som ble hentet ut fra en kolonialforretning. Sønnen hadde stukket av til Sverige. Etter arrestasjonen ble leilighetene deres tømt – de kasta ut på gata alt det som var søppel og skrot⁴³

Ifølge Olav Angell var en gutt, Arne, vitne til at Leif og familien hans gikk om bord på båten.

Leif er borte. Dere kommer kanskje aldri til å få se ham igjen. De voksne sier at nazistene arresterer jødene og sender dem ut av landet. Ingen vet hvor, men dere regner med at de blir ført til en fangeleir i Tyskland. Leif og familien hans ble tatt om natten. De ble arrestert av statspolitiet og kjørt ned til havna i biler. Der ble de overlevert til tyskerne og tatt om bord i en båt som heter Donau. En av gutta i klassen, Arne, så det selv. Han var nede på brygga tidlig om morgenen sammen med fatteren sin. Og han så at Leif og de andre i familien ble ført om bord. Du skjønner ikke dette med jøder. Du syntes Leif så ut som en av de andre gutta. Han var akkurat som dere når dere lekte og sloss. Han var alltid blid. Nei, forresten, noen ganger virket det som han var lei seg. Og det hendte han drømte seg bort i timen. Leif var verken flinkere eller dummere enn de andre i klassen. Han var middelhavsfarer, akkurat som deg selv. Men han var aldri med når dere hoppet bukk. Da stod han for seg selv. Lurer på hva som skjer med han nå. Får han bli hos foreldrene sine? Eller holder tyskerne barn i en spesiell leir? Du er glad du ikke er jøde (Angell 1991: 167).

⁴¹ LM 4

⁴² LM 6

⁴³ LM 3

Ved kontakt med Arne, viser det seg at forfatteren har tillatt seg litt dikterisk frihet når det gjelder akkurat denne episoden. Arne var riktignok mye nede på kaia og hadde sett deportasjonsskipene, men hadde ikke med egne øyne sett at Leif gikk om bord.⁴⁴

De internerte fra Berg, deriblant Aksle Moritz, ble fraktet til Oslo med tog fra Sem tidlig om morgenen den 26. november. Herman Sachnowitz, en av de få som overlevde Auschwitz og som var på den samme transporten fra Berg, beskriver den dype fortvilelsen da mennene nærmer seg Amerika-kaien og ser at deres kvinner og barn også er tatt. ”Alle brøt sammen, også jeg” (Sachnowitz 1976: 14). Skildringene av hva som skjedde på ”Utstikker I” før skipet Donaus avgang er mer enn hjerteskjærende og ved tanken på at Leif, Manja, Anna og Fredrik var midt oppi dette sammen med mange andre barn gjør tanken uutholdelig. Barna som sikkert i størst mulig grad hadde blitt beskyttet for krigens ondskap, ble nå stilt ansikt til ansikt med mødrenes fortvilede skrik og soldatenes uhørte brutalitet.

Vi som var syke, stod sist i flokken og så det hele: kvinner, barn og menn i håpløs kamp mot en brutal og kald overmakt, en levende jernring som snørte seg sammen om de elendige. For oss som var vokst opp i et land der medmenneskelighet var første og største bud, ble synet verre enn noen maredrøm. Dette var det første store sjokket, og vi trodde det aldri kunne komme noe verre. Mer enn seks hundre mennesker som hadde levd sitt liv i trygg tro på rettsstaten, var med ett fratatt alt, sin frihet, sitt fedreland, og verst – sitt menneskeverd. De ble knubbet og sparket og slått. De tryglet og bad om å få slippe å gå om bord, for de visste hva det betydde. Deportasjon. De kastet seg ned på bryggen, rev seg i håret og skrek om nåde for seg og sine, men det var ingen bønn. Jernskodde støvler og gummikøller traff dem i hode og mave. Mødre med spedbarn på armen, gravide kvinner, ble skubbet og slått. Klær ble revet i stykker så undertøy og nakenhet synte. Småbarn ble slengt overende. Og midt i alt dette – jeg ser det ennå for meg – gikk en stille strøm av svake gamle kvinner og menn langsomt og med bøyde hoder opp leiderne, mot det de så som en uavvendelig skjebne. De visste mer enn vi unge. De kjente vårt folks historie. De var allerede døde (Sachnowitz 1976: 14).

Av de fire barna med familie som skrives om i denne oppgaven, er det kun én vi med sikkerhet vet overlevde den første dagen etter ankomsten til Auschwitz. Aksel Moritz ble registrert som fange nummer 79187 og var i live en og en halv måned etter ankomsten. I følge legen som fylte ut dødsattesten, døde han klokka 22.00, 14. januar 1943 og dødsårsak var ”bronchopneumonie.”

⁴⁴ LM 7

Auschwitz-Birkenau w. Oświęcimiu
Główny Dokumentacyjny Archiwafund

Nr. 1839/1943 335 C¹

Auschwitz, den 18. Januar 1943

D er Buchdrucker Aksel Moritz

mosaisch

wohnhaft Oslo, Kaumergate 15, Norwegen

ist am 14. Januar 1943 um 22 Uhr 00 Minuten

in Auschwitz, Kasernenstraße verstorben.

D er Verstorbene war geboren am 15. August 1906

in Oslo

(Standesamt _____ Nr. _____)

Vater: Isaak Moritz

Mutter: Rachel Moritz geborene Reymann

D er Verstorbene war nicht verheiratet mit Sonia Moritz

geborene Reymann

Eingetragen auf ~~mündliche~~ schriftliche Anzeige des Arztes Doktor der

Medizin Entress in Auschwitz vom 14. Januar 1943

D Anzeigende

Vorgelesen, genehmigt und _____ unterschrieben.

Die Übereinstimmung mit dem
Erstbuch wird beglaubigt.
18.1. 43

Auschwitz, den _____ 19____

In Vertretung Der Standesbeamte
In Vertretung
Quakernack

Todesursache: Bronchopneumnie

Eheschliessung de _____ Verstorbenen am _____ in _____

(Standesamt _____ Nr. _____)

Bilde 6. Attestert dødsattest tilsendt fra museet i Auschwitz.

2.2 Anna Rebekka Bodd (4.9.1929 – 1.12.1942) - Manja Malke Bodd (28.9.1931 – 1.12.1942)

Når du en gang på livets bane skal vandre Sorgfull eller glad Da kast et blikk på meg tilbake Som skrevet har på dette blad <i>Minne skrevet av Anna Rebekka Bodd, 17-11-42</i>	Jeg sender et minne til deg så du aldri glemmer meg En gang drar jeg bort fra deg Men da må du tenke på meg <i>Minne skrevet av Manja Malke Bodd, 23-11-42</i>
---	--

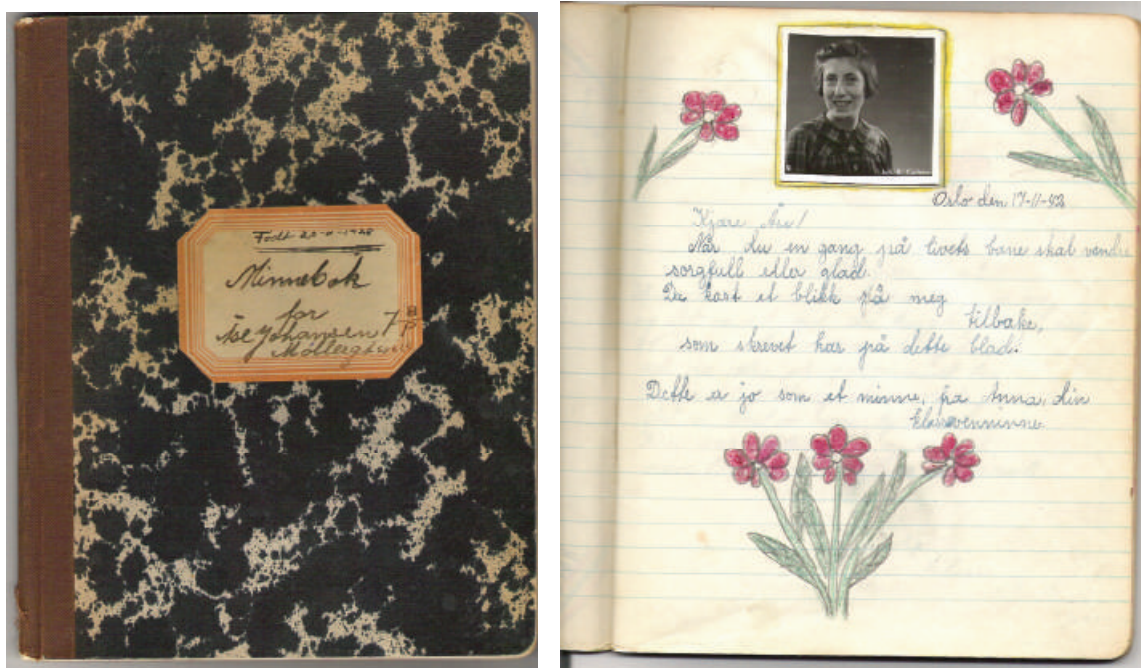
Det er naturlig å skrive om de to søstrene Bodd, Anna og Manja under samme kapittel. Bortsett fra at de er søsken har de også mange sammenfallende likheter med hensyn til hvordan de ble oppfattet av sine tidligere klassevenninner.

Både Anna og Manja ble født i Trondheim. Anna Rebekka, som hennes fulle navn er, ble født 4. september 1929 og Manja Malke ble født to år senere, 28. september 1931. Både Anna og Manja ble født i Trondheim. Det var her foreldrene, Kaja Pauline Klein og Jacob Bodd giftet seg i 1928, og bodde fram til 1931 da den lille familien med en toåring og en nyfødt baby flyttet til Oslo, nærmere bestemt til Calmeyersgate 15. Faren skulle tjenestegjøre i synagogen i samme bygning. Der hadde de sitt faste tilholdssted fram til november 1942, da hele familien ble tatt til fange, deportert og tilintetgjort i Auschwitz.

Jeg har inntrykk av at disse jentene, i større grad enn guttene jeg har studert, har hatt en mye mer tilbaketrukket rolle på skolen og hatt få nære venner. Dette kan ha ulike årsaker. Informanter har fortalt at jentene levde under strenge grenser hjemme. Som nettopp jenter var de i tillegg kanskje ekstra beskyttet. Her støtter jeg meg til hva deres jødiske nabo, Hannelore har fortalt.⁴⁵ Jeg har snakket med eller fått skriftlige svar fra til sammen atten av Anna og Manjas medelever fra Møllergata skole, ni fra hver av klassene. Når de blir bedt om å beskrive sin jødiske medelev er det gjort med ord og uttrykk som vektlegger ulikheter og motsetninger og som peker i retning av stigmatisering og segregasjon. Dette kommer jeg nærmere inn på i slutten av kapitlet.

⁴⁵ Hannelore Samuel (nå Frank) gikk i klassen til Manja, familien hennes reddet seg over til Sverige og hun bor i dag i New York. Hun fortalte at søstrene Bodd var veldig beskyttet i forhold til henne som hadde måttet kjempe seg veg. Intervju e-post / telefon.

2.2.1 ”Da kast et blikk på meg tilbake” - Barnas familie og bakgrunn



Bilde 7. Anna i minneboken til Åse⁴⁶, den hun hadde mest kontakt med i klassen. Skrevet 17.11.42, bare ni dager før deportasjonen.

At det i det hele tatt finnes minnebøker som de har skrevet i tyder på at bildet som jeg tegnet innledningsvis heldigvis ikke er det eneste bildet som eksisterer. Begge jentene har klassevenninner som husker dem for noe mer enn at de var annerledes. Anna hadde en gang hatt bursdagsselskap hjemme hos seg med tre venninner fra klassen. Jeg har snakket med to av dem og de forteller at det var koselig, men at maten var litt annerledes enn de var vant til. Eieren av minneboka, var en av dem og forteller at hun kom hjem med veska si full av kaker og matrester som hun ikke hadde klart å spise opp. Det var ikke vanlig bursdagsfeiring som de var vant til, de satt blant annet veldig lenge ved bordet. Faren hadde også vært i bursdagen, men hadde trukket seg tilbake til arbeidsværelset sitt.⁴⁷ Faren hennes blir også husket av en annen som forteller at han kom til klassen for å snakke med frøken. ”Han var veldig mørk og hadde svart skjegg”.⁴⁸ Hun som nok hadde mest kontakt med Anna, eieren av dagboka, var flere ganger hjemme hos Anna og sier hun hadde et godt inntrykk av foreldrene. Hun var også kanskje den siste som snakket med moren til Anna før hun ble ført bort. Åse, som eieren av dagboka heter, hadde nemlig fått nyss om hva som skulle skje den 26. november. ”Jeg ringte tidlig om morgenen til Anna. Moren tok telefonen og jeg spurte om å få snakke med Anna. –

⁴⁶ Klassevenninne av Anna, AB 8.

⁴⁷ AB 1 og 8.

⁴⁸ AB 3.

Nei, du kan ikke snakke med Anna nå, svarte hun.”⁴⁹ Kanskje det allerede var folk i leiligheten for å hente dem?

Tiden i Trondheim

Far til jentene, Jacob Bodd, var en offentlig person i det jødiske miljøet både i Trondheim og senere i Oslo i kraft av sin yrkesmessige tilknytning til de jødiske menighetene, og finnes derfor mye omtalt i Mendelsohns store verk: *Jødene i Norge gjennom 300 år*. Han ble født i Litauen, nærmere bestemt Zidikai 29. april 1894 og kom til Norge i 1906 som 12-åring etter at faren hans, Isak Perez Bodd hadde brutt opp og dratt til Norge et par år før. Han gikk folkeskole og handelsskole i Oslo, men dro senere tilbake til Litauen for å gå på Jeschiva⁵⁰ i Kovno. Han vendte tilbake til Norge i 1919. I spørreskjema for jøder skriver han at han arbeidet som bokholder ”unntatt ca. 2 år som jeg var disponent i et selskap.”⁵¹ Disse to årene er sannsynligvis da han var bestyrer av Trondheims Tricotagemagasin a/s, Trondheim.⁵² Kanskje er dette et av hans svigerfar, Hennoch Klein sine forretninger. Hennoch Klein drev nemlig handelsvirksomhet over store områder og hans firma ble en av de største dataljforretninger i manufaktur og herrekonfeksjon nordenfjellsk. Ut fra opplysningene antar jeg at han startet firmaet da de giftet seg i 1928. Han fikk en startkapital på 10.000 av sin kones familie. Selskapet gikk konkurs i 1930. Fra 1927 hadde han også vært sekretær for det jødiske trossamfunn i Trondheim og det ble innenfor de jødiske trossamfunn han kom til å tjenestegjøre heretter. I denne tiden var det jødiske samfunn i Trondheim i vekst, det fortelles om godt samhold uten splittelse slik som det ble i Oslo. I 1920 var det 268 mosaiske trosbekjennere i Trondheim. Synagogen ble innviet i 1925, 30 barn deltok i religionsskolen. I tillegg til å være sekretær hadde Jacob assistert i synagogen ved flere av de høye helligdager (Mendelsohn 1969, bd I: 549ff.).

34 år gammel giftet Jacob Bodd seg med Kaja. Kaja Pauline Klein, ble født 24.mai 1906. Hennes mors familie var fra Sverige. Moren, Anna Ruth Paltiel, ble født i 1880 i Simrishamn. Hun døde allerede i 1914, da hadde hun og mannen, den før nevnte handelsmann Hennoch Klein (f. 1876 i Schavel, Litauen) fått fire barn. Kaja ble morløs i en alder av 8 år. Da hun var 14 år, giftet faren seg på nytt, med Rose Moffts. De fikk tre barn. Det var derfor en stor familie som omsluttet Anna og Manja.

⁴⁹ AB 8.

⁵⁰ Seminar for jødisk kultus og tjenestemenn.

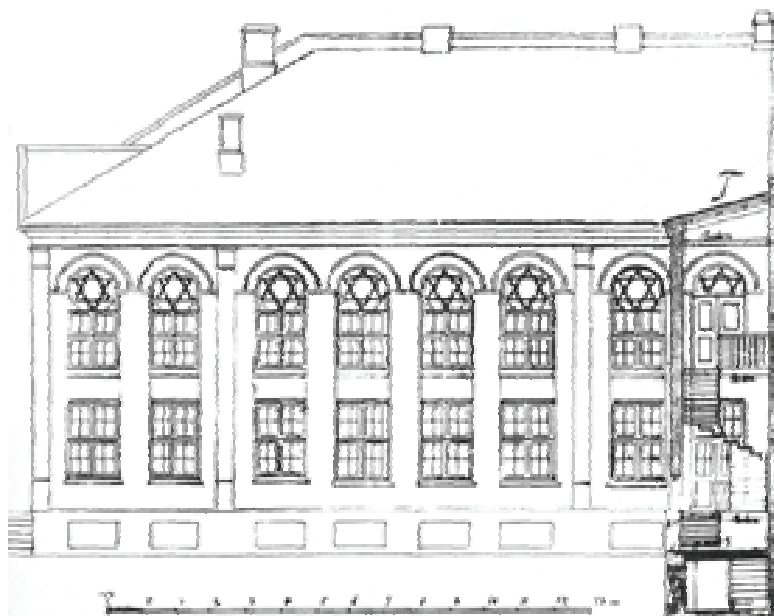
⁵¹ Spørreskjema for jøder, 7/3-42, Statspolitiets arkiv, politidepartementet 1940-45, Riksarkivet.

⁵² Ibid.

Til tjenestebolig i Oslo

Familien flyttet, som nevnt, til Calmeyersgaten 15 i Oslo i 1931. Her hadde "Den Israelittiske Menighet" (D.I.M.) kjøpt en fireetasjes leiegård med en stor bakenforliggende tomt hvor menighetens synagoge hadde blitt oppført i 1920 og innviet i 1921 (Mendelsohn 1969: 547). Synagogen lå sentralt selv om det "arkitektoniske mesterverk"⁵³ var gjemt i en bakgård. Jacob Bodd var kontor her fra 1932. Forgården inneholdt 8 leiligheter hvor menighetens tjenestemenn og et par andre jødiske familier bodde. I 1939 ble menigheten slått sammen med "Det Mosaiske Trossamfunn" (D.M.T.).⁵⁴

Bilde 8. Synagogen i Calmeyersgate ble innviet i 1921. Ødelagt av den tyske okkupasjonsmakten. Innredes til jødisk museum i vår tid. Foto: Oslo Bys Vel/St. Hallvard.



I området, også kalt *Hausmannskvarteret*, var det forholdsvis mange jødiske familier. Rundt 1900 var nesten 40 % av alle jødene i byen tilhørende Jakob sogn. Her var jødisk kultur og liv til dels synlig i form av at en

del jødiske forretninger er lokalisert til dette området foruten synagogen (Gjernes 2002: 199ff.). Noen av informantene mine har selv vokst opp i disse områdene; "Det var jøder som eide gården, og det var bare jøder som bodde der"(om Calmeyergaten15),⁵⁵ "Jeg bodde den gang i Calmeyergaten 7, der bodde det jøder oppover det hele",⁵⁶ og "Jeg bodde i Ousterhaugsgaten, det var mange jødiske familier som drev forretninger der".⁵⁷

⁵³ .. "og den forutfattede opfatning av østkantjødernes kultunivaa falder i grus her i denne stolt kneisende synagoge". Skrevet av journalist Hølås i Oslo Aftenavis 1925. Mendelsohn 1969: 548.

⁵⁴ DMT ble stiftet allerede i 1892. DIM ble stiftet i 1917 "Den samlet en gruppe mennesker til et levende miljø, preget av Øst-Europas livlige tradisjoner" *Og du skal fortelle dine barn*: 18.

⁵⁵ Intervju LM 3

⁵⁶ Intervju AB 7

⁵⁷ Intervju AB 1



Bilde 9. Sommeren 2005. Det er satt opp tavler i bakgården i Calmeyersgate 15. i påvente av åpningen av det jødiske museet her. Den første tavlen navngir alle de 19 deporterte som bodde i gården. Til høyre sees kantor Jacob Bodd med sine to døtre, Anna og Manja. Foto fra plansjer: KHS.

Kantor og lærer

Den Israelittiske Menighet hadde i 1935 et medlemstall på 64 som hadde økt til 76 ved utgangen av 1937. Ifølge Mendelsohn var det noen få medlemmers offervilje som klarte å opprettholde institusjonen. Jacob Bodd ble satt til ulike oppgaver da han startet som geistlig tjenestemann for Den Israelittiske Menighet (D.I.M). Foruten kantor og lærer, fungerte han som bokolder og delvis som kasserer. Senere ble han menighetens rabbiner, for så, etter sammenslåingen med D.M.T. å fungere som kantor igjen (Mendelsohn 1969: 600). Som kantor måtte han lede forsangen under gudstjenesten, synge bønnene på hebraisk og lese feilfritt fra Toraen. Kantoren fungerte ofte også som lærer, en funksjon som er betydningsfull i jødedommen.⁵⁸

Betydningen av å formidle tro og lære til nye generasjoner kommer tydelig fram i en jødisk legende. Det fortelles at da Gud skulle gi jødene Toraen, ville englene beholde den fordi de

⁵⁸ Og du skal fortelle dine barn: 56.

elsket den så høyt. Moses forklarte for dem at det var viktigere at den var på jorda fordi den skulle læres videre til barna. Da gav englene lovboken fra seg.⁵⁹

2.2.2 Religionsskolen – Cheider

Det religiøse aspektet for jødene som gruppe er et tilbakevendende tema. Det at de jødiske barna var fritatt for religionsundervisningen samt at de gikk på egen religionsskole, er noe av det første som kommer fram i intervjuene med av jøder så vel som ikke-jøder. Mitt materiale viser at barn legger merke til, og husker de tingene som skiller seg ut. ”Jeg husker at hun (Manja) kom til skolen på lørdager, men uten veske fordi hun ikke skulle bære noe (på sabbaten).⁶⁰ En annen husker at Manja kom med kollekt til menigheten, 25 øre, i et lommeørkle. De skulle ikke ta i penger på sabbaten.⁶¹ Om barna gikk på skolen lørdag eller ei, vet jeg ikke sikkert siden en annen husker at hun var litt misunnelig på at Anna fikk fri på lørdager. Anna hadde heller ikke skolekjøkken.⁶² Dette siste var sannsynligvis på grunn av de jødiske forskriftene hva som er tillatt å spise og ikke (koscher).

Minoriteten ble, som omtalt i kapittel 2 og 3, imøtesett med visse rettigheter som fritak fra kristendomsundervisning samt at de fikk fri på jødiske helligdager. Det jødiske samfunnet på sin side, måtte arbeide for å ivareta minoritetens identitet og hindre sekularisering og assimilasjon og her kom religionsskolen inn som et viktig redskap i så måte. Målet med religionsskolen var i følge Mendelsohn; ”å gi fornøden kunnskap i jødisk religion, i jødisk kulturhistorie og i forståelsen av og betydningen av jødisk ånd, vesen og hva der for øvrig hører til jødisk samfundsliv”. Skolen kom i gang parallelt med at de jødiske immigrantene kom til landet på slutten av 1800-tallet. Det ble den gang undervist hver ettermiddag hele uken. Dette kom i tillegg til at barna skulle tilpasse seg norsk skole med de språklige utfordringer det innebar. En jøde, født i 1914 forteller at hun gikk på Cheider i Bergstien i fire år. To ettermiddager i uken lærte de hebraisk. I tillegg hadde de historieundervisning hver søndag klokken 11.⁶³

Siden denne oppgaven fokuserer på Møllergata skole, er det interessant å legge merke til at D.M.T. i 1930 søker skolen om lokaler til religionsskolen da lokalene i Bergstien er for små. Søknaden ble i følge Møllergata skoles jubileumsbok anbefalt avslått grunnet dårlige sanitære

⁵⁹ Ibid: 58.

⁶⁰ Intervju MB 5.

⁶¹ Intervju MB 8.

⁶² Intervju AB 1.

⁶³ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1914.

forhold, men Tilsynsutvalget og Skolestyret avgjorde saken til fordel for Det Mosaiske Trossamfund (*Skolen i sentrum*: 204 og Mendelsohn 1969: 593). Elevtallet varierte, men i 1939 slo de ulike skolene seg sammen og hadde ca. 39 elever fram til 1942. Blant disse møtte sikkert også Anna og Manja trofast opp til undervisning tre dager i uken. Fra våren 1941 ble undervisningen lagt til Calmeyersgaten, i samme hus som de bodde. De hadde også sannsynligvis sin far som lærer ved siden av rabbiner Isak Julius Samuel og kantor Abraham Jacob Freid. Barnas onkel og Jacob Bodds bror, Elias Bodd, underviste utenbys barn (Mendelsohn 1969: 594).

2.2.3 Barnas skolegang

Anna Rebekka Bodd ble skrevet inn på Møllergata skole i 1b piker med klasseforstander A. Eng så sent som 19. november skoleåret 1936/37. Under rubrikken "Hvorfra eller tidligere skolegang" står det Trondheim.⁶⁴ Ifølge klassesdagboka har hun ikke begynt i klassen før etter jul. Det som preger dette første skoleåret er sykefravær. Anna er til sammen oppført med 32 dagers sykefravær, delt i tre perioder med helt opp i 18 dagers fravær.⁶⁵

Andre klasse, skoleåret 1937/38 fortsetter med samme lærer og også til dels stort sykefravær, hele 31 dager til sammen. Når Anna starter i 3. klasse, skoleåret 1938/39 skrives samtidig hennes lillesøster inn som førsteklassing. Anna har fått Grete Broch, senere Broch Svensson, som lærer. Det fortelles om henne at hun var ung, frisk og etter hvert nygift, og da hun skulle ha barn hadde hun fortalt om dette i klassen på en slik måte at det avstedkom reaksjoner fra foreldrehold.⁶⁶ Anna får imidlertid ikke fortsette i denne klassen, hun skrives ut av Møllergata skole 13. okt. 1938. I klassesdagboka står det at hun flyttet til Trondheim. Hennes siste dag i klassen er 8. oktober. Hun dukker imidlertid opp igjen på Møllergata skole litt over to år senere overført fra Aker skole, Sinsen.

Manja Bodd skrives inn i 1b piker 19. august 1938. Hennes første lærer er Solveig Hirsch om hvis person det er svært ulike minner og delte meninger om.⁶⁷ Manja får et halvt år i denne klassen før hun blir utmeldt til Sinsen, Aker.⁶⁸ Dette skoleskifte for søstrene var et stort mysterium for meg helt til jeg fant nyttig informasjon i et folketellingsdokument fra 1. desember 1941. Ut fra skjemaet som er utfylt av Jacob Bodd, ser vi alle familiemedlemmene

⁶⁴ Møllergata skole, Innskrivningsprotokoller, jan 1933-1967, Serie Fa 0003, Oslo Byarkiv.

⁶⁵ Møllergata skole, Dagbøker 1935-1944, F i 0015, Oslo Byarkiv. For Sinsen skole, Aker eksisterer dessverre intet arkiv.

⁶⁶ Intervju AB 4.

⁶⁷ Det hadde vært interessant å skrive et kapittel kun om hvordan elevene enten elsket eller hatet denne læreren.

⁶⁸ Møllergata skole, Dagbøker 1935-1944, F i 0015, Oslo Byarkiv.

oppført som beboere på adressen Calmeyergate 15. Men utfor kona og barnas navn var det skrevet **mf** som betyr *midlertidig fraværende*. En henvisning som han skrev under forklarer mye: ”Min hustru har vært fraværende hos sine pårørende i Trondheim på grunn av sykdom og barna har som følge herav vært i pensjon hos en familie på Sinsen, Schou Terrasse 20, og er derfor anført som midlertidig fraværende. Familien akter å flytte sammen igjen fra nyttår av”. Med en ansvarsfull jobb har ikke far sett seg i stand til å følge opp døtrene og deres skolegang. Familien har sannsynligvis bodd fra hverandre siden senhøstes 1938, og det er nesten så en kan føle savnet i måten Jacob skriver barnas navn på. I den ellers så formelle formen et slikt skjema krever fører han opp barnas kallenavn i parentes slik; Anna (Annema) Rebekka Bodd og Manja Malke (Lillemor) Bodd.⁶⁹

Neste skritt var for meg å finne tilsvarende folketellingskjema for Schou Terrasse 20 (Aker kommune), og riktignok, der stod Anna og Manja oppført som *midlertidig bosatt* hos familien enkefru Rosa Dworsky og hennes tre voksne barn, Tilly, Asbjørn og Arvid.⁷⁰ Hele denne familien ble også senere deportert (Mendelsohn 1969: 374). Hvorfor moren til Anna og Manja måtte dra bort på grunn av sykdom fikk jeg svaret på av en kusine av barna som nå bor i Oslo. Hun fortalte at Kaja Bodd var psykiatrisk pasient og hadde opphold på Rotvold i Trondheim. Dette er det ingen av medelevene som har visst om, en sa at hun trodde moren var død fordi hun aldri hadde sett henne.⁷¹

En kan lett forestille seg hvordan dette kan ha virket inn på barna som i en sårbar oppvekstperiode opplever at mor er fraværende samt at de må flytte og bytte skole. Farens kommentar, på det før nevnte skjemaet, om at familien skulle flytte sammen igjen fra nyttår av stemte, for i januar 1942 er begge jentene tilbake på Møllergata skole i sine gamle klasser. Anna har kommet til 6. klasse og har fremdeles den læreren hun hadde tre år tidligere, Grete Broch Svensson. Som før nevnt ble denne læreren gravid og ble erstattet av Mette Thune. Da Anna startet i 7 b piker høsten 1942, har klassen fått enda en ny lærer. I. Thorkildsen ble den siste læreren Anna hadde. Anna møter fram på skolen til og med 24. november. Resten av

⁶⁹ Personliste over folketallet den 1. desember 1941, Calmeyersgt 15, Oslo Byarkiv. I *Våre falne* kan vi lese at Asbjørn (Asriel Bernard) Dworsky også hadde gått på Vahl skole og er en av dem som står på minnetavlen der. Tilly het egentlig Taube Menucha.

⁷⁰ Personliste over folketallet den 1. desember 1939, Schouterrasse 20, Oslo Byarkiv.

⁷¹ AB 7.

klassen fortsatte å få notert streker for frammøte. Hos Anna ble det stående en tom linje uten noen kommentar.

Klasse 7b		Skoleåret 1942 til 1943																											
Barnets navn	Født	November												25 skoledager	30 elever														
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Fortsatte dager			
1	Andersen Anni-Mari	18/12-28	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
2	Rodd Anne	4/3-29	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
3	Bekke Anna Marie	8/5-29	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		10	
4	Hansen Ole	2/3-29	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
5	Foseth Anna	9/5-28	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		4	
6	Hansenolla	7/8-29	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
7	Hansen Grette	2/10-28	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
8	Hognestad Astrid	4/8-29	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
9	Høth Mart	2/11-29	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
10	Jensen Lille	8/6-30	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
11	Johannessen	4/1-29																											

Bilde 10. Annas klinedagbok for hennes siste uker. Det er ingen anmerkning som forteller om hvorfor hun plutselig forsvant. Byarkivet, Oslo. Foto: KHS

Manja kommer også tilbake til sin gamle klasse og den samme sagnomsuste læreren; Solveig Hirsch. Skoleåret etter går Manja i 5b piker og er tilstede på skolen til og med 25. november, dagen før deportasjonen. Deretter står det ført 4 dager med tillatt fravær (t), og deretter ingenting og i likhet med Anna, heller ingen anmerkning.

2.2.4 Hvordan plasseres Anna og Manja utenfor fellesskapet?

Når jeg nå skal sammenfatte det som er blitt sagt om Anna og Manja, vil jeg først hevde at minner om jentene eksisterer i stor grad blant deres medelever. Selv 63 år senere huskes Anna og Manja meget godt hos de fleste som nå er i 75-års-alderen. Det som kjennetegner disse minnene er, som jeg har nevnt, avstand og stigmatisering. De tilhørte en minoritetsfamilie der mor i tillegg delvis bodde borte og var syk. Søstrene kan, bevisst eller ubevisst, ha brukt en strategi som går ut på å gjøre seg minst mulig synlig og vekke minst mulig oppsikt, nettopp fordi de ikke ønsket fokus på seg og sin familie. Dette kan igjen ha skapt et forsterket inntrykk av annerledeshet. Omgivelsene reflekterer et bilde som kanskje etter hvert blir det bildet en får av seg selv. Dette er tanker som den kanadiske filosofen Charles Taylor uttrykker i begrepene "recognition" og motsatsen "misrecognition". Manglende anerkjennelse fra

omgivelsene påvirker egen identitet og kan påføre individet (og gruppen) skade, det kan virke undertrykkende og begrensende på ens livsutfoldelse (Taylor 1994: 25).

I det følgende vil jeg vise eksempler på hvordan den *etablerte vigruppen*; de norske jentene, stigmatiserer og utestenger *outsidergruppen*; de jødiske jentene. Gjennom at outsiderne internaliserer de etablertes bilde av dem kan vi se at de etablerte i noen grad kan plassere ansvaret for utestengningen, ikke hos seg selv, men hos de utestengte.⁷²

”Hun oppførte seg annerledes enn oss”

I dag har en forsket en del på sosiale relasjoner i den flerkulturelle klassen. De som stiller svakest med hensyn til muligheten for relasjoner med majoritetslevene er for det første de som utgjør et *lite* mindretall i klassen. I en slik klasse kan majoriteten føles overveldende og minoritetsleven føle seg ekstra isolert. Anna var den eneste med ikke-norsk bakgrunn i sin klasse. Manja hadde en annen jødisk jente, Hannelore, i sin.

For det andre viser de samme undersøkelser at *kjønn* spiller en rolle. Det kan være spesielt vanskelig for de minoritetsspråklige *jentene* å komme inn i den majoritetsspråklige jenteflokken. Dette sees i sammenheng med ulikt samhandlingsmønster i gutte- og jentegruppa. Jentegruppa, som er vanskeligst tilgjengelig, preges av verbal kommunikasjon, mens guttene har en mer fysisk samhandling (Hauge 2004: 137-138). Anna og Manja hadde nok mest sannsynlig et ønske om å få venner blant de norske jentene (dette var et sterkt uttrykt ønske også i den før omtalte undersøkelsen). Men, som en medelev av Anna skrev; ”Vi andre hadde gått sammen siden 1. klasse og stiftet venninneklubber”.⁷³ Dette, og andre utsagn leser jeg som at de ikke var velkommen inn i jentegruppa. Bare i denne ene setningen er det to utestengningsmarkører; *vi andre* (i motsetning til minoriteten) og *stiftet venninneklubber* (som forteller om en sterk, stabil etablering av sosiale relasjoner som omtrent er ubrytelige).

Om Anna sies det:

”Anna var en stille og rolig jente”.⁷⁴ ”Hun var aldri ute i gata og lekte”.⁷⁵ ”De levde stille og rolig, holdt seg tilbake”.⁷⁶ ”Anna var en beskjeden og rolig elev”.⁷⁷

⁷² Begrepene hentet fra Norbert Elias, her fra F. Meyer, Ola Alsvik (red.) Kultur møter. Norsk lokalhistorisk institutt, 2004: 19-39.

⁷³ AB 3.

⁷⁴ AB 5.

⁷⁵ AB 9.

⁷⁶ AB 1.

Denne første gruppen av utsagn om Anna viser en svak, nøytral beskrivelse av personen. Her er det personligheten og ikke det fremmede som gjør at hun skiller seg ut. Dette kunne like gjerne vært sagt om en stille, beskjeden norsk jente eller familie. Innenfor et fellesskap er det nødvendig å definere seg selv i forhold til andre. Ens egen identitet skapes i møte med andre.

Problematisk blir det når ”den andre” blir definert *ut* av fellesskapet, og hvordan dette kan bidra til at minoritetene oppfattes som om de befinner seg utenfor samfunnet (Pihl 2002:150). Anna beskrives også slik:

”Hun var veldig mørk. Ingen av oss ble kjent med henne”.⁷⁸ ”Hun var tynn og blek, noe mindre enn oss andre”.⁷⁹ ”Anna var veldig taus, hun skulle ikke blande seg med mange. Mange var ikke begeistret for henne fordi hun var litt spesiell. Ikke så mange som hadde interesse av å være sammen med henne. Hun oppførte seg annerledes enn oss”.⁸⁰

Vi holder oss fremdeles på det individbaserte plan, men nå går skillet tydelig mellom *Vi* som tilhører fellesskapet (*ingen av oss, enn oss andre, ikke så mange, annerledes enn oss*) og *Den andre* som ikke gjør det. Annerledeshet er et sentralt ord her. Jo mer ulik den andre er fra en selv jo verre er det å kunne forholde seg til vedkommende. Selv mellom de to jødiske jentene i Manjas klasse, Manja og Hannelore, uttrykkes det et skille. Begge er ulike resten av klassen, men den ene, Manja er mer forskjellig fra resten enn Hannelore.

”Hannelore var en fantastisk pike, de to (H. og Manja) var to vidt forskjellige personer”(…) ”Manja var kortklippet, liten og butt, den rake motsetning til Hannelore med sitt lange, nydelige hår”⁸¹ og ”Hannelore var en veldig blid og hyggelig jente. Manja var også hyggelig, men mer stille”.⁸²

Hvis en skal legge unge jenters popularitetsskala til grunn, ser ut som om Manja faller dårligst ut når de to sammenlignes.⁸³ Ulikheter innen minoritetsgruppen er viktig å få fram, noe som jeg har vært innom andre steder i oppgaven. Når en ikke snakker om minoriteten som en

⁷⁷ AB 2.

⁷⁸ AB 3.

⁷⁹ AB 4.

⁸⁰ AB 8.

⁸¹ MB 1.

⁸² MB 4.

⁸³ Men når det kommer til stykket blir de begge glemt; ”Hadde ikke noe med verken Hannelore eller Manja å gjøre så det har gått litt forbi meg” sier en medelev, MB 5.

kollektiv gruppe, men som individ med gode og dårlige sider, vil en samtidig bevege seg bort fra stereotypene.

”De levde vel sitt eget liv” – tolket som minoritetens eget ønske om eksklusjon

Til tross for at Anna og Manja var født i Norge, snakket norsk flytende, deltok i skolehverdagen (med visse unntak) på lik linje med resten, og sikkert følte seg norske (hva ellers?), plasseres de *utenfor* fellesskapet. Hvordan dette skjedde den gang, er det umulig å si for sikkert, men når det gjelder hvordan de involverte ser på hva som skjedde i ettertid, framstår det som om Anna og Manja *selvforskyldt* holdes utenfor fellesskapet. I det følgende er det svar fra Manjas medelever som brukes. Det er utsagn som i stor grad ligner dem fra hennes søsters klasse.

”De levde vel sitt eget liv”⁸⁴. For det første oppfatter jeg at dette utsagnet formidler en slags *likegyldighet* formulert i det lille ordet ”vel”. En har ikke undersøkt, eller vist interesse for om dette stemmer, det er en iaktakelse sett fra utsiden. Dette kan støttes av andre som har uttalt:

”Jeg husker ikke Manja, men jeg husker navnet”⁸⁵, ”Jeg har ingen minner om Manja, ikke engang hvordan hun så ut”⁸⁶, ”Manja gikk i samme klasse, husker ikke mye ut over det”⁸⁷, ”Hun hadde ingen hjertevenninne – hun var bare tilstede”⁸⁸ og ”Manja var aldri med på fødselsdager eller invitert til sådanne”. ”Når vi barna hoppet paradiset eller tau, stod Manja og så på. Vi fant på saker og ting, Manja var aldri med på slikt”⁸⁹

Her er Manja nesten blitt gjort usynlig, enten eksisterer hun ikke i deres minne eller så huskes hun som en som ikke var med. Mangel på en bestevenn, som det sies her, kan føre til ensomhet og daglig utrygghet og gi usikkerhet på om en har noen å samhandle med på skolen (Hauge 2004: 136). Dette kan igjen føre til tilbaketrekning. Utsagnet ”De levde vel sitt eget liv”, kan videre tolkes som en oppfatning majoriteten har av at minoriteten *selv* hadde valgt isolasjon og annerledeshet *og* at de ikke hadde noe ønske om å bli inkludert. En slik tolkning medfører at majoriteten fritas fra å ikke aktivt gjøre noe for å få dem inn i fellesskapet. Det vil derfor ikke framstå slik at de norske elevene ikke ønsket dem inn i fellesskapet, snarere er det slik at Manja ved å være så annerledes *selv* har skyld i denne eksklusjonsprosessen. Det

⁸⁴ MB 5.

⁸⁵ MB 2.

⁸⁶ MB 7.

⁸⁷ MB 8.

⁸⁸ MB 1.

⁸⁹ MB 1.

var hun selv som ”isolerte seg, levde sitt eget liv, ble borte i religionstimene, ikke gjorde seg gjeldende og heller ikke markerte seg”⁹⁰. Manja er subjektet, den handlende. På denne måten vil en i ettertid frita seg selv fra skyld. Budskapet er mer eller mindre at synliggjøring av den jødiske identiteten kan få følger som den enkelte selv må bære ansvaret for. Et eksempel fra dagens skolehverdag, kunne vi lese om i avisen en stund tilbake. Når den 19 år gamle norske jøden Julie trakasseres, anbefaler rektor henne å slutte å bære Davidsstjernen rundt halsen fordi det kan virke provoserende.⁹¹ Ansvaret for trakassering og isolering skyves over på minoriteten selv.

Tilbake til Anna og Manjas skolehverdag; et par av mine informanter trekker fram hva de *ikke* har gjort. ”Jeg er glad at hun ikke ble mobbet når jeg tenker på hva som skjedde med henne”.⁹² Manja og Anna ble altså verken holdt utenfor (det var de selv som holdt seg utenfor) eller mobbet. Men inntrykket en får er at de ble usynliggjort og at de ikke var omsluttet av fellesskapet i klassen, noe dette sitatet også viser. ”Om vi ikke ble noe videre kjent med Anna, så var det i hvert fall ingen form for mobbing.”⁹³



Bilde 11. Anna (midt i bildet) omgitt av klassekamerater i et fødselsdagsselskap, 2. klasse (1937 eller 1938). Foto utlånt fra Greta Magnussen Skyrud

⁹⁰ MB 5.

⁹¹ H. Stanghelle, ”Jødehat - nytignet vrengebilde”, artikkel i Aftenposten 7/4 2004.

⁹² Intervju AB1

⁹³ Intervju AB3

2.2.5 ”En gang drar jeg bort fra deg men da må du tenke på meg” - Hva skjedde rundt deportasjonen

Jacob Bodds geistlige plikter opplyses som grunn til at han ikke, tross advarsler, tok familien sin og flyktet til Sverige. Hans brors sønn forteller at han ikke kunne, ei heller ønsket å forlate sin menighet i en sådan stund.⁹⁴ Dagen før de jødiske mennenes arrestasjoner, 26. oktober 1942 hadde Jacob Bodd dratt til Drammen sykehus sammen med Elias Feinberg, formann for Jødisk Hjelpeforening, for å våke over et lik⁹⁵. Mendelsohn forteller at disse to med statspolitiets godkjenning først ble ført til Bredtveit 25. november fordi noen måtte skjøtte de geistlige oppgaver (Mendelsohn 1986: 117). Midt oppi beslaglegging av jødisk eiendom og



arrestasjoner, tok altså tyskerne hensyn til at de geistlige oppgavene skulle skjøttes. Den offentlige tjenestemannen Beck, som oppsøkte Kaja og barna i forbindelse med registrering og beslag av eiendeler, oppgav datoen 11. november, og skrev: ”Jacob Bodd reiste til Drammen sykehus 25/10-42. Kommer tilbake en av de første dager.”⁹⁶ Det er Kaja som signerte dokumentet på vegne av sin mann. Det ble ikke gjort beslag. Familien hadde ingen eiendeler, de 29,- kronene som ble oppbevart på bopel får fru beholde. Hun ble for øvrig pålagt meldeplikt ved Grønland Politistasjon.⁹⁷

Bilde 12. Manja i minnebok skrevet 23.11.42 sammen med Hannelore Samuel som kom seg til Sverige og nå lever i New York. Hun gikk i Manjas klasse. Skrevet 3 dager før deportasjonen.

⁹⁴ Leon Bodd på telefon

⁹⁵ Ifølge jødisk skikk må den døde ikke etterlates alene, uten vakt. Ved selve begravelsen forretter kantoren. En uke etter begravelsen er det Shiva, sørgeuke, der menigheten kommer hjem til de sørgende og ber kaddish-bønn. *Og du skal fortelle dine barn* 1992:36.

⁹⁶ Skjema 37. Statspolitiets arkiv, Politidepartementet 1940-45, Riksarkivet.

⁹⁷ Ibid.

Forbausende mange av dem jeg har snakket med, spesielt de som bodde i nærheten av det før nevnte Hausmannskvarteret, har selv vært vitner til selve deportasjonen den 26. november 1942, og har vonde minner å bære på. De var bare barn, men så og hørte ting som ikke barn skulle, og hva kanskje verre var, de fikk ikke snakket om det etterpå. Av de 18 medelevene til Anna og Manja som jeg har snakket med, har så mange som fem vært slike vitner.

”Det var et forferdelig leven – damene rev av seg håret.”⁹⁸

”Den dagen deportasjonen skjedde så jeg at de ble lempet inn i de gamle politibilene. Det var skrik av en annen verden. Husker at de to søstrene ble skilt og fraktet med to forskjellige politibiler.”⁹⁹

”Det eneste vi så var en lastebil oppe øverst i Hausmannsgate. Lastbil som kom og masse mennesker ble jaget oppi den. I Calmeyergaten 5 bodde Frank Scheer – hele familien flyktet til Sverige. Vi var i gata om kvelden. Vi titta inn i bakgården der de hadde bodd – alt var rasert. De hadde dratt ut alt fra leiligheten.”¹⁰⁰

”Det vondeste minnet mitt fra deportasjonen var at to sønner i en familie var klart å komme seg til Sverige og videre til England. Søsteren, da vel 35 år, ville ikke dra fra sin gamle, syke mor. Mellom klokken 13 og 14 den 26. november kom imidlertid politiet og hentet dem også. Bar den syke, gamle damen ut i en bil, datteren ble plassert i en annen og kjørt bort. En annen familie, Moritz, hadde blitt bedt om å dra til Sverige, men de skulle vente på faren i huset, men han kom ikke, og guttene ble kjørt i en bil, moren i en annen.”¹⁰¹

”Den dagen de ble borte var det stor oppstandelse; en del av oss gikk bort for å se, men det var avsperrert, men vi så at det foregikk noe, men vi var barn og skjønnte ikke til fulle hva som hadde skjedd før mange år senere.”¹⁰²

Samtidig som et av krigens største dramaer foregikk rett utenfor skolestua, gikk skolehverdagen ufortrødent videre. De aller fleste jeg har snakket med sier at det ikke ble fortalt noe om dette på skolen. ”Vi visste ingenting, vi kom på skolen. De kom ikke. Læreren ropte opp. Manja og Hannelore var ikke tilstede.”¹⁰³ Likeledes er det en annen som forteller at de aldri snakket noe om dette på skolen.¹⁰⁴ Det gikk imidlertid en del rykter og det ble hvisket og tisket rundt omkring. Det at det ikke ble pratet om begrunnes med frykt og at de som barn skulle skjermes. Gerd Golombek gikk også på Møllergata skole under krigen. Hun og familien var jøder, og ble på mirakuløst vis reddet fra å bli deportert. Hun forteller i intervju at da hun kom tilbake etter å ha tilbrakt de siste krigsårene i Sverige, var det om å gjøre å se framover. En skulle ikke snakke om krigen og hva som hadde skjedd med henne og

⁹⁸ AB 8.

⁹⁹ AB 7.

¹⁰⁰ AB 6.

¹⁰¹ AB 1. Her har Leif Moritz med bror og mor blitt sett av en fra Annas klasse.

¹⁰² MB 4.

¹⁰³ MB 1.

¹⁰⁴ MB 5.

de andre jødiske barna. Man valgte å ikke snakke om de mange traumer krigen hadde påført den enkelte.

I dag er man bevisst viktigheten av offentlig synliggjøring rundt katastrofer som barn opplever. (Som eksempel kan nevnes at så å si alle skoler i Norge, uansett om de var direkte berørt eller ikke, hadde en minnemarkering etter tsunami-katastrofen julen 2004). Barna som i 1942 opplevde at deres jødiske medelever ble borte, fikk kanskje forsterket inntrykket av at de ikke betydde så mye siden skolen ikke reagerte. En blanding av fortrenning og glemsel kan en vel kalle det når informanter i dag sier: ”Jeg visste ikke om tavlen (minnetavlen ved Møllergata skole) før du skrev om det i brevet, enda jeg har bodd i sentrum i mange år. Det er nesten flaut”.¹⁰⁵ I klassen til Manja arrangerte de et 35-årsjubileum, en av de som satt i arrangementskomitèen fortalte at de ikke snakket om Manja ved denne anledningen.¹⁰⁶ Et par stykker fikk først nå, 62 år etter, budskapet om at Anna var død. De hadde begge lurt på og håpet på at hun hadde reddet seg.¹⁰⁷ Hva var det som gjorde at de ikke hadde undersøkt det?

Minnet Hannelore og Manja skrev tre dager før Manja selv ble et minne, har noe profetisk over seg, barna levde under forhold der de visste at eksistensen deres var usikker. Hannelore sa selv på telefon fra New York at ”Da tyskerne tok mennene, gjorde de kvinner og barn svake”. Svake var de også fordi dette ikke vakte oppmerksomhet blant andre nordmenn, faren for å bli glemt er stor.

**Jeg sender et minne til deg så du aldri glemmer meg
En gang drar jeg bort fra deg
Men da må du tenke på meg**

¹⁰⁵ MB 1.

¹⁰⁶ MB 8.

¹⁰⁷ AB 2 & AB 1.

2.3 Fredrik Hurwitz (18.10.1928 - 1.12.42)

Fredrik, den eldste av barna på Møllergata skoles minnetavle, har det ikke vært så liketil å skaffe informasjon om. Han har blant annet hatt en meget broket skolegang, og var elev i tre ulike klasser i løpet av skoletiden sin. Dessuten hørte han til en av de jødiske familiene i Norge som ble helt utslettet. Det bildet som etter hvert har dannet seg på grunnlag av arkivmateriale, skoleminner og noen få andre kilder, er av en gutt som på mange måter avvek fra flertallet både innad i minoritetsgruppen og i storsamfunnet. For det første hadde familien hans valgt å stå utenfor det jødiske trossamfunn, og derved også det tilhørende sosiale nettverket dette representerte. For det andre kunne han, ved at han kom fra en splittet familie, også bli stigmatisert av den gruppen han forholdt seg til, nemlig det norske majoritetssamfunnet. I tillegg var Fredrik en tilkortkommer på skolen. Mye taler for at Fredrik skulle være en gutt i faresonen for å utvikle avvikeridentitet. Men dette var likevel ikke tilfellet når jeg legger til grunn hva hans venner fra skoletiden forteller. Jeg kom etter hvert i kontakt med ni av hans klassekamerater, noen av dem gode venner av Fredrik, fra de siste skoleårene og de gir meg tanker om en gutt som til tross for vanskeligheter klarte seg bra og var godt likt, men samtidig har jeg i bakhodet at barn kan utvikle forsvarsmekanismer og bruke mye ressurser på å tilpasse seg for å unngå stigmatisering (Hauge 2004: 280).

Fredrik ble født 18. oktober 1928 i Skedsmo i Akershus. Hans seks år eldre søster Jenny, er født i Trondheim. Høsten 1934 flyttet familien til Oslo, nærmere bestemt Torvgaten 36. Fredrik gikk i skoleåret 1942 / 43 i sitt åttende skoleår, men kun i 6. klasse. Fredrik ble 14 år.

2.3.1 Fredriks familie og bakgrunn

Det er tegn som tyder på at Fredrik og hans familie primært identifiserte seg med majoritetssamfunnet og hadde et distansert forhold til det jødiske trossamfunn. Fredrik hadde for eksempel kun dette ene navnet, ikke et ekstra navn, et jødisk som skulle brukes i religiøse sammenhenger i synagogen. En kan tenke seg at det ligger et ønske om tilpasning til det norske samfunnet i dette valget av norsk markørnavn (Kjeldstadli 2003, bd II: 408).

Sekulære jøder

Foreldrene til Fredrik samt hans eldre søster Jenny, hadde heller ingen formell tilknytning til det jødiske religionssamfunnet. De skrev alle "ingen" på spørsmålet om "nuværende

religionssamfund”, selv om moren, Teresa¹⁰⁸, skriver ”det mosaiske” utenfor spørsmålet om ”tidligere religionssamfund”.¹⁰⁹ Ut fra dette kan en anta at Fredrik ikke gikk i synagogen eller på religionsskole og at han kanskje heller ikke var fritatt fra religion på skolen. Ingen av klassekameratene hans jeg har snakket med kan huske noe om dette. Det å velge å stå utenfor menighetsfellesskapet innebar nok en risiko for å bli outsiders i det jødiske samfunnet, særlig hvis en bevisst tok avstand fra den jødiske tro. En stengte seg selv ute fra det sosiale fellesskapet menigheten representerte og kunne også risikere å bli utestengt. Menigheten spilte en viktig rolle i å besvare storsamfunnets krav om at innvandrerne skulle klare seg mest mulig selv, hjelpe hverandre og ikke ligge det norske samfunnet til byrde. Men vi leser også om sosial kontroll innad i fellesskapet ut fra ønsket om å unngå konflikt med det norske samfunnet og for å opprettholde gruppens religiøse tilhørighet (Kjeldstadli 2003, bd II: 412). For å unngå sekularisering og assimilasjon kunne de jødiske menighetene i noen tilfeller legge press på medlemmene.¹¹⁰ Dette kunne nok av enkelte oppleves som belastende. Hva som var beveggrunnen for Fredrik og familien hans for ikke å være en del av det jødiske trosfellesskapet, er ikke lett å si, men inntrykket mitt er at de ønsket å tilpasse seg det norske samfunnet mest mulig, og at en nedtoning av den religiøse tilhørigheten kanskje var et ledd i dette.

Statsløs jøde

Ut fra dokumenter om familien ser en at de fire medlemmene står oppført med tre ulike nasjonaliteter.¹¹¹ Fredrik og hans mor, Teresa, er oppført med norsk statsborgerskap. Moren kom til Norge fra Riga¹¹² som 15-åring i 1914. Hennes pikenavn er Gurwitz, og hun er født 3. oktober 1899. Faren; Markus Moses Hurwitz ble født 15. oktober 1898¹¹³ i Kovno¹¹⁴ og kom

¹⁰⁸ Jeg velger å bruke navnet slik hun skriver det selv; Teresa, til tross for at hun i de fleste papirer / bøker står oppført som Therese.

¹⁰⁹ Skjema 281, 290, 506, Spørreskjema for jøder i Norge, Statspolitietts arkiv, Politidepartementet 1940-45, Riksarkivet

¹¹⁰ Sonja Borøchstein Bjørbak fra Kristiansund forteller at faren, som var gift med en ikke-jøde ble uglesett og isolert fra menighetsfellesskapet. Familien hans fikk heller ikke begrave ham på den jødiske gravlunden i Trondheim. Det hører med til historien at Menigheten i Oslo lot ham begrave der. S. B. Bjørbak i Årbok for Nordmøre 1999: 95-105.

¹¹¹ Her bygger jeg på opplysninger fra folketellingsskjemaer, ”Spørreskjema for jøder” og ”Victims of the Shoah in Norway”.

¹¹² Riga var sentrum for jødisk liv i Latvia, og i 1925 utgjorde den jødiske delen av befolkningen i byen 11,68 prosent. Gjernes 2002:278.

¹¹³ Det opereres med ulikt fødselsår for Markus, en finner både 1999 og 1998 (også i skjema han selv sannsynligvis har fylt ut)

¹¹⁴ Kovno og Kaunas er samme sted og benevnt som et jødisk kulturelt senter i Litauen fra andre halvdel av 1800-tallet. Gjernes 2002:277.

til Norge i 1915 som 16-17 åring. Han er i alle papirer oppført som ”statsløs”. Deres eldste barn, Jenny Hurwitz, født 2. desember 1922 i Trondheim, er vekslende oppført som ”russisk statsborger” og ”statsløs”. På den tiden Jenny ble født, fulgte statsborgerskapet faren. Før Fredriks fødsel ble det forandret på dette da det ble innført en ny lov i Norge; ”Statsborgerloven av 1924” som, i tråd med kvinnepolitiske strømninger, gav norske kvinner gift med utenlandske menn og deres barn rett til norsk statsborgerskap (Kjeldstadli 2003, bd II: 444). Dermed fikk Fredrik norsk statsborgerskap i kraft av at moren hadde oppnådd dette. Fredriks far forble statsløs, eller statsrettsløs som var en kategori innenfor gruppen ”innvånere” i landet. Innvånerne hadde ikke norsk statsborgerskap, men var fast bosatte og hadde visse rettigheter, men ifølge Kjeldstadli hadde de B-medlemskap i staten (ibid: 442). Når det gjelder Markus er det vel mest sannsynlig at han var blant de russiske jøder som ikke ble anerkjent som statsborgere av den nye sovjetstaten. Når han først var kommet til Norge, hadde han imidlertid den fordel at han ikke kunne utvises til opprinnelseslandet siden heller ingen andre land ville ta imot de statsløse. Den 23. juli 1941, to dager etter overfallet på Sovjetunionen, ble statsløse jøder fra opphavsland som Russland og de Baltiske Stater arrestert. I denne aksjonen som også omfattet jødiske menn i Nord Norge, var Markus en av de 64 jødene som ble tatt i Østlandsområdet. Størsteparten av disse ble imidlertid løslatt igjen innen midten av juli samme år¹¹⁵. I ”Norsk Fangeleksikon – Grinifangene” står følgende om Markus:

Nr. 244 Hurwitz, Markus, arbeider, Oslo (statsløs), f. 15.10-99
Grini 23-6-41 – 14-07-41
Angrepet på Sovjetunionen.
Arr. 2.g. til Møllergata 19, 25-8-42 – 24-2-43
Tyskland + Jøde. Kommunistsak (Giertsen, red. 1946).

Han satt altså på Møllergata 19 den høsten hans øvrige familie ble sendt med skipet *Donau*.

Separert / gift, men ikke bodd sammen med mannen på to år..

De funn som er gjort når det gjelder Markus, danner et bilde av en mann og en familie som avviker fra vårt bilde av en jødisk innvandrerfamilie på den tiden. Den stereotype forestilling av en sterkt religiøs og sterkt tradisjonsbundet jøde utfordres på flere områder. Markus og

¹¹⁴ Kovno og Kaunas er samme sted og benevnt som et jødisk kulturelt senter i Litauen fra andre halvdel av 1800-tallet. Gjernes 2002:277.

¹¹⁵ www.vaksinepakken.org

familien velger å stå utenfor synagogefellesskapet, han flytter også fra sin kone og barn og blir til slutt forlovet med en norsk dame.

Høsten 1941 bodde ikke Markus lenger sammen med familien, men var bosatt i Grønlandsleiret 47 B. Han leide i 5. etasje sammen med fem andre som står oppført på samme liste. Det er fire ugifte voksne menn, en enkemann og altså Markus som står oppført som fraskilt. Husleie var 120 kr. pr. mnd. Med 46 kroner ekstra for sentralfyring. Leiligheten hadde vannklosett, men ikke varmt vann. Ut fra folketellingsskjemaet kan vi lese at Fredriks far har bodd her siden *før* 15. september 1940.¹¹⁶ Dette sammenfaller med Teresas opplysninger i ”Spørreskjema for jøder” hvor hun svarte slik på spørsmål om familieforhold: ”gift, men har ikke bodd sammen med ektefellen på to år”. Markus skriver på samme spørsmål at han er ”separert”. Kanskje ekteskapet dermed ikke var lovlig oppløst, men at ekteparet kun bodde hver for seg.

Markus fortsatte å flytte på seg. Pr. 7. mars 1942¹¹⁷ bor han i Hegdehaugsveien 2 c/o Walstrøm, og den siste adressen hans ved siden av Møllergata 19, hvor han satt arrestert, var ifølge beslagleggingsskjemat fra oktober 1942 Kjøllberggaten 28.¹¹⁸ Da politiet var der for å ta beslag er det skrevet for hånd: ”er f.t. på Grini siden aug. flytt til Kjøllberggt. 28, c/o Hansen 2-4 etg. Mary Larsen er hans forlovede og var der. Hun arbeider på Seilduken”.

Barna fortsatte å bo sammen med moren. Jenny, 19 år er i 1942 oppført som ”f.t. arbeidsledig ekspeditrise”. Av utdanning hadde hun alminnelig folkeskole.¹¹⁹

Tobakksarbeidere

Av spørreskjema for jøder i Norge kan vi se at Markus verken hadde teoretisk eller praktisk utdanning. Han kaller seg ”garver” av fag, men benevner seg selv som ”tobaksarbeider”. Han var også medlem i to fagorganisasjoner, nemlig ”Skin- og lærarbeiderforbundet” og ”Tobaksarbeiderforbundet”. Arbeidsgiver var den kjente Moritz Glott, eieren av tobakksfabrikken ”A/S Glott”, som lå i Torvgaten 33, altså ikke langt unna der familien bodde. Teresa hadde også jobbet der en periode. Hun skriver på sitt skjema at hun har jobbet

¹¹⁶ Folketelling i Oslo 1. des. 1941, Grønlandsleiret 47, Oslo Byarkiv

¹¹⁷ Spørreskjema for jøder, Statspolitietts arkiv, Politidepartementet 1940-45, Riksarkivet.

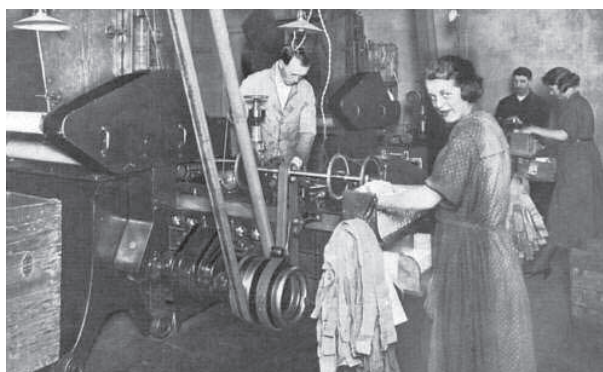
¹¹⁸ Skjema 145. Statspolitietts arkiv, Politidepartementet 1940-45, Riksarkivet

¹¹⁹ Spørreskjema for jøder

fem år på tobakksfabrikk, og har tobakksarbeiderske og strikkerske som yrke. Moritz Glotts tobakksfabrikk var en av de største i sitt slag. Glott var selv jøde fra Kiev i Ukraina og ble hentet som fagmann til Kristiania i 1890 til arbeid på Conrad Langaards Tobakksfabrikk. Han ble norsk statsborger i 1894 og ett år etter etablerte han sin egen bedrift. Glotts Tobakksfabrikk fikk etter noen år med flytting sitt hovedsete i Torvgaten 33. (1915). Kvinner utgjorde hele tiden en stor del av de ansatte i tobakksindustrien, hele 54 prosent rundt 1900. Kvinner tjente godt i tobakksbransjen, mens det for menn ble regnet for en lavstatusjobb. Skjønt innen industrien var det stor forskjell fra nederst (hjelpegutter og jenter) og øverst (spesialarbeiderne, der sigarmakerne lå på topp). Glott hadde hele tiden mange jødiske ansatte, det var vanlig at jøder hjalp hverandre så godt de kunne.¹²⁰



Bilde 13. Hestevogn, motorsykkel og lastebil utenfor Torvgata 33.



Bilde 14. Sigarettmaskineriet. (Foto fra www.home.online.no/-smpeders).

Ifølge en jeg har intervjuet hvis far jobbet sammen med Markus på Glott Tobakksfabrikk, var Markus en hyggelig fyr.¹²¹ I mitt intervju med Gerd Golombek syntes hun å huske at han kanskje hadde en litt høyere stilling enn en vanlig arbeider. Han hadde faktisk en del tillitsverv og framtrådte nok derfor som en som hadde en litt mer betydningsfull stilling enn en vanlig tobakksarbeider. Han var formann i Glott tillitsmannsutvalg i 1937 og varamann i Oslo- og Akershus Faglige Samorganisasjon i 1939. 12 av medlemmene i ”Norsk Tobakksarbeiderforbund” mistet livet i konsentrasjonsleire, alle jøder. Slik lød minnetalen under landsmøtet desember 1945:

¹²⁰ Gjernes 2002:141-143 og (www.norskfolke.museum.no/wergelandsbarn/).

¹²¹ Eget intervju. Jødisk mann født 1923.

Men også blant vårt lille forbunds medlemmer har frihetskampen krevd sine offer. 12 av vårt forbunds medlemmer ble i 1943 brutalt revet bort fra sine hjem og ført til Tyskland hvor de av nazistiske banditter på den grusomste og mest kyniske måte ble myrdet. Disse 12 er:

Anna Kermann

Lina Schapow

Hanna Schapow

Cecilie Josef

Fanny Steinsapir

Morris Steinsapir

Robert Steinsapir

Markus Hurwitz

Abraham Engelstein

Julius Medvedeff

Lutz Senderovitz

Vi kjente alle disse som gode fagforeningsfeller. De gjorde alle som gode nordmenn sin innsats hver på sitt sted og etter sine evner. De måtte alle betale med sitt liv for sin tro og overbevisning. Vi senker våre faner over våre falne kamerater og lyser fred over deres minne.¹²²

Her er Boberg umiddelbart etter krigen opptatt av å inkludere de jødiske arbeiderne i nasjonen og i fagorganisasjonen som ”gode nordmenn” og ”falne kamerater”. Kan en regne med at de virkelig var inkludert i fagforeningsfellesskapet på en slik måte, eller blir det farget av en forskjønning av virkeligheten i ettertid? I hvilken grad ble ofrene forsøkt hjulpet av sine fagforeningsfeller?

Til tross for at Markus ikke hadde medlemskap i staten Norge hadde han gjennom sitt engasjement på ulike fronter i samfunnslivet erobret en del arenaer som ofte var forbeholdt nordmenn.

2.3.2 Fredriks brokete skolegang

Jeg har allerede nevnt Fredriks brokete skolegang. Jeg trodde lenge at Fredrik forsvant fra skolen etter 4. klasse da han ikke var å finne på neste skoleårs liste i Møllergata skoles klasseprotokoll. Da jeg heller ikke fikk respons fra tidligere elever som hadde gått sammen med Fredrik disse første skoleårene, tok det lang tid før jeg kom videre. Etter hvert fant jeg, via ulike omveier, ut at han var blitt utsatt for datidens ”tilpassede opplæring”.

Mange elever som hadde vanskar gjekk i vanlege klasser, men kom ofte ikkje vidare. Å sitte att var ein viktig metode for å gi dei lærehemma elevane eit tilbod, ein anna metode var at dei måtte ta om att same klassen fleire år på rad (Haug 1999: 39).

¹²² Utdrag fra talen til Ottar Boberg v/ Forbundets 12. ordinære landsmøte, des. 1945 i Oslo

Fredrik gikk både 4. klasse og 5. klasse to ganger. Til og med ble han en periode sendt vekk fra klassen sin, til en spesialskole; et annet middel folkeskolen hadde for å møte behovet for å skille ut vanskelige og uønskede grupper fra skolen (Haug 1999: 32). At Fredrik både erfarte å måtte gå klasser om igjen samt at han ble fjernet fra skolen for en periode må ha innvirket på hans tilhørighet til skolen. At han likevel må ha klart seg bra på tross av dette, viser de vitnesbyrd jeg har fått av hans klassekamerater fra Fredriks to siste skoleår som utelukkende beskriver han som en stille, grei gutt, som mange hadde et nært forhold til. Klassen hadde et godt samhold og læreren, Edvard Lysne, var en mann som tydeligvis brydde seg om sine elever og skapte et godt miljø rundt Fredriks siste skoleår. Jeg har snakket med åtte av Fredriks klassekamerater fra disse årene. Jeg vil la Edvard Lysne, Fredriks siste lærer på Møllergata skole, fortelle om hvordan det var å være lærer i Osloskolen i førkrigs- og krigstid. Han kom til Møllergata skole høsten 1934, var der til 1946. Senere ble han skolesjef i Bergen. Han levde så lenge som til 2003.

Dei sosiale problema kom oss også inn på livet anten me ville eller ei. Møllergata skole fekk ein del av elevane sine frå gamle Vaterland, frå stroka kring Austbanestasjonen og Storgata. Ein del kom frå nybyggområda opp mot Sankthanshaugen. Ein hadde skralt kledde og dårlege skodde barn med arbeidslause fedrar, eller frå ufullstendige heimar der vissaste vegen for dei unge var arbeid og forteneste så snart skuleplikta var slutt – om det var arbeid å få. På den andre sida kom elevar frå funksjonærgruppa, sjølvstendige næringsdrivande o.a. som endå om inntekta gjerne var lita, hadde skjøn for verdet av vidare skulegonge. Utdeling av mat, sko og klede var ein viktig del av skuleverksemda. Det var uråd ikkje å verta sterkt engasjert i samfunnsspørsmål og då særleg dei sosiale tilhøve sidan godene i samfunnet var så urettvist fordelte.¹²³

Lysne skriver om ”ufullstendige heimar”. Som vi vet kom Fredrik fra et slikt hjem noe som nok kan forklare en del av problemene han fikk på veien videre på sin lange og sannsynligvis tunge skolegang.

1.klasse 1935/36

Fredrik ble innskrevet på Møllergata skole 19. august 1935 i 1a, gutter. Han fikk Astrid Aasgaard som klasseforstander.¹²⁴ Samme høst ble hans søster Jenny skrevet inn i klasse 5c

¹²³ Arne Nøkkling (red.) 1979: *Festskrift til Edvard B. Lysne*, Bergen.

¹²⁴ Innskrivningsprotokoller jan 1933-1967, Møllergata skole, Fa 0003, Oslo Byarkiv.

piker, overflyttet fra Sagdalen skole i Skedsmo, med D. Wangensteen som klasseforstander. Bosted var Torvgaten 36, og som forsørger stod tobakksarbeider M. Hurwitz. Ut fra klinedagboken kan en ikke lese noe spesielt ut over at Fredrik hadde fri noen dager med tillatt fravær; **h**, og ellers spredt sykefravær i 1. klasse.

2. klasse 1936/37, 3.klasse 1937/38 og 4. klasse 1938/39

Etter jul i 2. klasse får klassen ny klasseforstander, Aase Fure, som også fører dem gjennom 3. klasse før de i 4. klasse, skoleåret 1938/39, får en mannlig lærer, S. Holter.¹²⁵ Jeg har ikke klart å få utfyllende informasjon om Fredriks fire første skoleår. Jeg har snakket med et par av dem som gikk i klassen hans, men de kunne ikke huske Fredrik overhode. Heller ikke han som ifølge dagboken var såkalt gjensitter sammen med Fredrik den 25. april 1939. Her stod det nemlig følgende i dagboken om dem begge to: ”underr. hjem om at han antag. blir igjensitt 25/4-39”.¹²⁶ Kanskje hadde de bare glemt en lekse eller en bok, kommet for sent eller kanskje hadde de to funnet på fantestrekere?

4. klasse for andre gang, 1939/40

Resten av klassen fortsetter opp i 5.klasse, mens Fredrik blir nok en gang å finne på 4. classes liste skoleåret 1939/40. Denne gangen med John Hofseth som klasseforstander. Ny klasse, nye medelever, blant andre en annen jødisk gutt, Frank Scheer. Fredrik starter skoleåret med 10 forsømte dager i august og 11 i september. Det er umulig å si noe bestemt om årsaken til et såpass høyt fravær, men det å måtte gå om igjen en klasse har sannsynligvis vært en medvirkende årsak. Uansett grunn må det ha vært ytterligere stigmatiserende i tillegg til at han var minoritetselev. Antakelig har lærer Hofseth tatt tak i fraværproblemet, for resten av skoleåret er det så å si ikke fravær. Fra denne klassen er det en som forteller: ”Vi passet på å ha håret rundt ørene kortklipt for læreren vår surret håret rundt og løftet oss opp etter håret”.¹²⁷

5. klasse 1940/41, med tre måneder på *Geita*.

En av de såkalte Wienerbarna, de jødiske barnehjemsbarna som via Nansenhjelpen fikk adgang til Norge i 1940, kom i Fredriks klasse. Hans navn var Alfred Fink.¹²⁸

¹²⁵ Dagbøker, 1935-1944, Møllergata skole, FI 0015, Oslo Byarkiv.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Telefonintervju, FH 5

¹²⁸ Ifølge opplysninger fra B. Grünfelt, er han nå bosatt i USA.

Fredrik har i september dette skoleåret 4 ugyldige fravær og 2 forsentkomminger. Ellers er det bra frammøte fram mot jul dette året. John Hofseth har imidlertid funnet grunn til å sende Fredrik på et tre måneders opphold på Geitmyra skole fra etter jul til 20. mars dette skoleåret. Geitmyra, eller *Geita* som skolen ble kalt på folkemunne, var en såkalt *tvangsskole*.

I Oslo var det to slike tvangsskoler; Geitmyra skole for gutter og Åsengata skole for jenter. Dette var internatskoler som vergerådet anvendte av ulike grunner. Vergerådet, datidens barnevern, omfattet både barn med adferdsvansker og ”forsømte barn” og var i funksjon fra 1896 helt fram til 1951. Tvangsskolene var for barn under 16 år. Årsakene til at elever ble sendt dit var blant annet at de hadde begått straffbare handlinger som det ikke var reist tiltale for, at de hadde forsømt skolen eller vist særlig dårlig oppførsel, eller det kunne være at eleven var i behov av et midlertidig opphold, mer sosialt begrunnet.¹²⁹ Folkeskoleloven av 1889 hadde som intensjon å skape en offentlig, obligatorisk 7-årig skole for alle, uavhengig av stand og klasse. Ønsket om et folkelig, nasjonalt fellesskap var en av drivkreftene her. Noen elever passet ikke inn i denne fellesskolen, som skulle være attraktiv for borgerskapet, og en fikk en rekke forordninger for å skille ut vanskelige og uønskede grupper. Dette gjaldt både barn med fysiske og psykiske utviklingshemninger så vel som de som kunne skade andre ved sin dårlige oppførsel. Spesialundervisning *innenfor* grunnskolen var på dette tidspunkt dårlig utbygd, selv om Oslo var den første kommunen i Europa med slike forsøk alt i 1850-årene (Haug 1999: 29-44).

Jeg har forsøkt å få tak i opplysninger om Fredrik fra Geitmyra, men noen elevmappe på hans navn eksisterer ikke ifølge Byarkivet. Så langt har det ikke vært mulig å slå fast hva som gjorde at Fredrik oppholdt seg der deler av dette skoleåret, men hjemmesituasjonen kan ha vært en medvirkende årsak, likeledes lærevansker, men dette blir foreløpig kun spekulasjoner.

5. klasse for andre gang, 1941/42

Fredrik ”dumpet” for andre gang. Denne gang kom han i en klasse som blir beskrevet som en klasse med godt samhold. De fleste av dem jeg har snakket med om Fredrik er fra denne perioden. På tross av at de kun gikk sammen med han i 1 ½ år, husker de Fredrik godt. Fredrik hadde nok holdt både familieproblemer og det faktum at han har oppholdt seg på Geitmyra tvangsskole hemmelig, iallfall ble mine informanter overrasket da de fikk høre

¹²⁹ Fra Utredningen ”Barnehjem og spesialskoler under lupa” Barne- og Familiedepartementet, Nov. -04.

dette. Det var til sammen 33 gutter i klasse 5a/g, en er født i 1931, tjue er født i 1930, åtte er født i 1929 og fire, inkludert Fredrik, er født i 1928. Fredrik er den tredje eldste i klassen. Dette skoleåret er også for første gang Fredriks mor, Teresa Hurwitz oppført som eneforsørger. Det er åtte andre gutter i klassen som også står oppført med enslig forsørger (mor).¹³⁰ Det er nå Fredrik fikk den før nevnte læreren Edvard Lysne. Følgende er skrevet om Lysne fra hans år på Møllergata skole:

Det var ikkje lett å arbeida på denne kanten av byen, men det gjekk ikkje lang tida får det synte seg at Lysne var mann for sin hatt. Han var ein uvanleg dugande lærar, som med sin personlegdom meistra den vanskelege oppgåva å få stridbare, store guteklassar – ofte 36 elevar- positivt inntilt til arbeidet og til læraren. Med si rolege og viljefaste framferd vann han seg snart vørnad og godhug både hjå elevane, kollegane og foreldra.¹³¹

Dette stemmer med det inntrykket jeg har fått av samme mann gjennom intervju med elevene hans. Lysne var nok en streng, men rettferdig lærer som ikke var redd for å markere seg. Én forteller at de hadde to uniformerte nazister i klassen og at Lysne en gang hadde banket opp disse. Dette ble imidlertid ikke fortalt hjemme, fordi det ofte betydde to omganger av samme sort.¹³² Mot slutten av dette skoleåret har Lysne en standpunktprøve i regning som han har latt ligge i klassesdagboka. Her kan jeg se at Fredrik slett ikke var blant de svakeste i klassen. Gjennomsnittskaracteren i klassen er G+ og Fredrik fikk en G. Åtte gutter skårer dårligere enn han på prøven, mens ti skårer bedre.

6. klasse høsten 1942

Dette siste påbegynte skoleåret ble Fredrik flyttet opp sammen med resten av klassen. Han hadde så å si ikke fraværsdager denne høsten. Han gikk på skolen til og med tirsdag 24. november. Den 26. november har Lysne skrevet som anmerkning *Jøde. Arrestert 26/11*¹³³

Bilde 15. Klassesdagbok, Byarkivet, Oslo. Foto: KHS.

¹³⁰ Dagbøker 1935-1944, Møllergata skole, FI 0015, Byarkivet Oslo

¹³¹ Arne Nøklung red. 1979: *Festskrift til Edvard B. Lysne*, Bergen .

¹³² Intervju FH 2.

¹³³ Dagbøker 1935-1944, Møllergata skole, FI 0015, Byarkivet Oslo

2.3.3 Fredrik tar farvel

Fredrik huskes som en rolig, kjekk, snill gutt som ikke gjorde noe galt. Han så annerledes ut, hadde ”jødiske trekk” og ble betraktet som en pen gutt, mørk med pene tenner.¹³⁴ Fredrik utmerket seg som flink til å løpe. Familien var interessert i musikk og teater. Faren, Markus var blant annet ”suppleant til styret og representant til folketeaterforeningen i 1937”.¹³⁵ Familien hørte til de fattige jødene i Oslo, skjønt fattigere enn folk flest i det strøket var de ikke, sier en som hadde vært hjemme hos dem. En annen forteller at han og Fredrik pleide å opptre sammen på Ullevål kino, som den gang var i privat eie, før forestillingene. På denne måten tjente de litt ekstra lommepenger.

Fredrik sang og jeg spilte trekkspill. Så skjedde det altså at kinoeieren en dag sa at han dessverre ikke våget å la oss fortsette siden Fredrik var jøde. Hvor mye vi skjønte den gang er det vanskelig å si – mer enn 60 år senere. Det hele var en brutal oppvåkning for meg.¹³⁶

De 12-13 år gamle guttene i 6 a/g har klare minner om Fredrik og hans siste dag i klassen. Av en grunn jeg ikke skjønner kom Fredrik til klasserommet, den gang var de i Hausmannsgate og tok farvel med alle.¹³⁷ Var dette 26. november og hadde Fredrik fått tillatelse til å gå og si farvel, mens mor og søster var ”gisler” hjemme? I alle fall var alle i klassen og lærer Lysne klar over at det var siste gang de så han.

Fredrik gikk rundt og håndhilste på hver enkelt, men han gikk forbi en hvis familie var NS. Vedkommende hadde også uniform på seg. Det var en merkelig opplevelse - vi skjønte ikke helt. Lysne stod og gråt.¹³⁸

Det er fire fra klassen som har nevnt dette spesielt. Lysne, som ellers var kjent som en tøffing lot tårene renne foran elevene sine! *En* sier at læreren nok tok store sjanser den gang ved å snakke og reagere så åpent.¹³⁹ I tillegg til å håndhilse til farvel hadde Fredrik også med noen

¹³⁴ Intervju FH 2.

¹³⁵ Via Marta Gjernes

¹³⁶ Intervju FH 1.

¹³⁷ Intervju FH 3.

¹³⁸ Intervju FH 3.

¹³⁹ Intervju FH 1.

småting som han delte ut til vennene sine, blant annet en fyllepenn, som var en liten skatt den gang.¹⁴⁰

En annen husker den samme episoden slik;

Han kom ikke til skoledagens begynnelse, på denne tiden var vi på Misjonshuset i Hausmannsgate, men mens vi hadde undervisning. Han gråt og kom for å si farvel. Læreren begynte å gråte og jeg husker han sa: ”Dette er helt forferdelig”. Da vi så at læreren vår gråt ble vi svært redde og begynte å gråte vi også. Fredrik sa han skulle reise med en båt. Ingen visste vel hva de gikk til.¹⁴¹

Fredrik hadde to, tre spesielt gode venner i klassen. En av dem fortalte at han i forbindelse med 50-årsjubileet for jødedeportasjonen i Norge, i 1992, hadde skrevet et minneord over Fredrik som hadde stått på trykk i Hamar Arbeiderblad. Han er ikke lengre i besittelse av denne, og det er arbeid i gang for å finne den i avisens arkiver, foreløpig uten resultat.

2.3.4 Fredrik og familiens siste timer

Da Fredrik i likhet med mor, søster og til sammen 532 jøder ble deportert med skipet *Donau* 26. november 1942, satt faren, Markus, fengslet på Møllergaten 19. Der satt han et halvt år før han ble deportert med skipet *Gotenland* 25. februar 1943. Man kan undre seg om han, til tross for at familien ikke lenger bodde sammen, fikk se barna sine etter at han var blitt arrestert. Hva visste han om deres skjebne? Dette vil vi aldri få svar på. Det vi vet er at han og 158 jøder fra Norge ankom Auschwitz via Stettin 3. mars 1943. 28 menn registreres som fanger i leiren, Markus er en av dem. 130 mennesker; barn, kvinner og arbeidsuføre menn, myrdes ved ankomst. Julius Paltiel, overlevende jøde fra Trondheim, var også på den transporten og forteller:

Da vi kom fram til Auschwitz var det bare forvirring. Det var mørkt og brøling og hunder som bjeffet. Folk ble jaget ut på perrongen. Der stod Dr. Mengele og sorterte. Kvinner og barn til høyre, arbeidsdyktige menn til venstre.¹⁴²

Det er uvisst når Markus døde, men han levde ikke lenge i leiren. Tre måneder før hadde resten av familien blitt myrdet samme sted. Hva som skjedde med dem da *de* kom til *Stettin* den 30. november, skildres av vitner:

¹⁴⁰ Intervju FH 3.

¹⁴¹ Intervju FH 8.

¹⁴² Fra intervju med J. Paltiel på nettstedet (www.vaksinepakken.org)

Overfarten hadde vart et døgn lenger enn beregnet på grunn av storm. Toget med de norske fangene gikk fra Stettin klokka 14.10 samme dag. Det brukte litt over ett døgn på å komme fram til den lille polske byen Oswiecim, på tysk Auschwitz. Stedet lå i det stedet tyskerne kalte Oststreifen, og ble annektert og innlemmet i Tyskland i 1939. Toget besto av godsvogner, og fangene ”hadde ikke plass til å sitte eller ligge, men måtte stå. Under hele turen fikk de ikke vann og dørene var låst utenifra slik at de ikke kunne komme ut for å gjøre sitt fornødne”, forklarte en av de overlevende etter krigen. Da toget av og til stanset, ble det ropt fra vognene: ”Wasser, Wasser” og svaret utenfra var alltid det samme: ”Juden braucht kein Wasser.” Alle overlevende mente at togturen tok mange døgn, men de kom fram tirsdag 1. desember klokka 21.00 (Søbye 2003: 122).

I Ottosens opptegnelser ser det ut som om Fredrik ble atskilt fra sin mor og søster i den siste fasen etter ankomsten til Auschwitz. Ved ankomst til Auschwitz ble den første seleksjonen foretatt, nemlig av SS-lege dr. Entress som kommanderte: ”Männer – links, Frauen und Kinder – rechts”. De eldste mennene ble også sendt til høyre sammen med kvinner og barn; gutter og jenter under 16 år. Fredrik var en av de 49 barna i denne gruppen, og foruten dem var det 188 kvinner og 109 menn, den eldste av dem var 81 år, den yngste fem måneder (Ottosen 1995: 75). Disse ble beordret opp i lastebiler og kjørt bort. De ble kjørt til et tun med to nyoppførte brakker. Her tok SS Hauptscharführer Moll over. Via en tolk blant de norske jødene fortalte han at alle skulle få et bad før de skulle få komme i hovedleiren som han kalte ”hvileleiren”. Moll synes imidlertid at gruppen på 346 var litt for stor og delte den i to. Den største gruppen, som Fredrik var en del av, bestod av alle mennene, de fleste kvinnene og de aller fleste barna. De ble de første inn i avkledningsrommet.

Der står de nå alle – nakne til skinnet. Moll gir beskjed om at de første skal gå inn i baderommet. Nølende trer de inn. Etter at kvinner og barn er gått inn i baderommet, følger mennene etter. I det øyeblikk den siste er kommet innenfor dørterskelen, blir døren slått igjen.

Deretter handler Moll raskt. Fra en av sine kolleger i SS får han en metallboks med et gult merke på. Boksen blir åpnet. Innholdet blir tømt inn gjennom en av gluggene. En ny boks blir åpnet. Innholdet blir tømt inn gjennom en av de andre gluggene (Ottosen 1995: 77).

Fredriks mor og søster, Teresa og Jenny havnet i den andre gruppen på 64 kvinner og 4 barn. Siden de måtte vente ble det beordret registrering av fangene. Ordren ble gitt fra en SS – kommandoleder som må ha visst at de registrerte ikke ville overleve de neste timene. Etterpå

måtte de gå samme veien som de første, men til et mindre rom, for øvrig ble den samme prosedyre satt i kraft. Slik skildres det som skjedde inni gasskamrene:

Av gode grunner finnes det ingen øyenvitneskildringer av det som skjedde inne i gasskamrene. Det vi vet, er at mens kvinnene, de eldre mennene og barna sto der og ventet på en varm dusj, ble en luke øverst på kortveggen åpnet. Et gråaktig krystallinsk pulver ble drysset ned gjennom den lille åpningen. Det var begynnelsen til den prosessen som skulle ta livet av dem. Vi vet ikke hvor mange minutter dødskampen tok. Men vi vet at blåsyregassen (HCN) som pustes inn, går over i blodet straks og stanser alle cellers evne til å ta opp og utnytte det livsviktige oksygen. Cellene ”kveles” og dør. Hjertet slutter å slå, ofret dør. Av de vitneforklaringene som ble avgitt etter krigen av SS-folk som hadde vært med på disse massemyrderiene og av forklaringene som er gitt av fanger i de såkalt Sonderkommandos, synes det å framgå at selve dødsprosessen varte fra 5 til 12 minutter. Vi kan bare gjette oss til hvordan de som var innestengt i gasskammeret hadde det (Ottosen 1995: 78).

2.4 Oppsummering - ettertanke

Majoritetens stemme har her kommet til uttrykk om hvordan de opplevde sine jødiske medelever. Ord og vendinger er brukt som ekskluderer barna ut av fellesskapet, men også ord som plasserer dem som ”like oss”. De jødiske barna var ulike som personer, noe som gjenspeiles i medelevenes omtale av dem. Felles for majoriteten synes å være at de, selv som barn, var klar over at de jødiske barna var annerledes og det var ”farlig å være slik som de var”, for å sitere fra et intervju. Kunnskapen var tilstede. Det fortelles om at det ble hvisket om hva som hadde skjedd, mange hadde vært øyenvitner og sett ting som senere ikke lot seg slette ut. Det finnes enkelte vitnesbyrd om engasjement og følelsesmessig involvering, som for eksempel fra læreren som gråt foran klassen. Likevel må en anta at det altoverdøvende budskapet skole og voksensamfunn formidlet til sine barn var taushet, unnlattelse og likegyldighet.

Avvisningen av jødene var ikke den tyske okkupasjonsmaktens ansvar alene, men kunne spores på alle plan i samfunnet, fra norske styresmakter i eksil¹⁴³ og politietaten, til lærere og skolebarn som slo seg til ro med at pulten en dag stod tom. Til og med tyskerne, som var opptatt av sitt rykte, merket seg denne generelle likegyldigheten i det norske folk. I *Meldungen aus Norwegen* het det:

¹⁴³ Det hevdes at den allmenne motvilje mot jødene i Norge også kom til uttrykk i den politikk den norske eksilregjeringen førte. Kjeldstadli(red.)2003 bd II: 31.

Folk flest reagerte ikke større på arrestasjonene. Bortsett fra enkelte ytringer av det vanlige slaget, at her kunne man bare se hvor umenneskelige tyskerne er, er det hittil ikke registrert sympatidemonstrasjoner for jødene i større omfang (sitert i Abrahamsen 1991: 111).

Kathe Lasnik forsøkte med alle krefter å holde igjen sin far da politiet arresterte han på sykehuset. Hun hadde klynget seg til farens arm og forsøkt å holde ham, politimannen hadde tatt den andre armen til faren og dratt ham med seg, og han hadde vært sterkere enn henne og til slutt måtte hun slippe. (Søbye, 2003: 110). Så kom de tilbake neste morgen for å hente henne. Søbye skriver om hendelsen i sin nye artikkelsamling, "Ord for ord": "Ingen forsøkte å holde henne igjen da bilen kom og politimannen fulgte henne ut."¹⁴⁴

Ifølge Søbye var det i Norge aldri før brukt politimakt til arrestasjon av barn. Det var også problematisk for de som skulle gjennomføre aksjonen at barn var involvert. Både politiinspektør Knut Rød i statspolitiet, som av statspolitisjef Karl A. Martinsen hadde fått i oppdrag å organisere arrestasjonen den 26. november, og Gestapo i Berlin unngikk å gi ordre om at barn skulle arresteres selv om dette var underforstått (Søbye 2003: 112). En av mine intervjupersoner, jødiske Gerd Golombek, selv elev på Møllergata skole i 1942, opplevde å få besøk av to politifolk den 26. november 1942. Sammen med sin bror, mor og tante ble hun arrestert for så å bli kjørt til deportasjonsskipets kai. Den dag i dag er hun ikke sikker på om politifolkene som foretok arrestasjonen bevisst forsinket avreisen til kaia eller om det var tilfeldigheter som gjorde det, men de kom for sent til å bli med skipet Donau og ble beordret tilbake. Dagen etter klarte de å flykte og kom seg etter hvert over til Sverige. I klassedagboken fra klasse 6 p/ a har læreren hennes, Gunhild Eg, notert: *Tatt – jøde*.¹⁴⁵

Vi vet at flere skoler reagerte med protestskriv når lærerne ble arrestert. Søbye nevner i sin bok at det fra Fagerborg skole ble forfattet et brev til Kirke- og undervisningsdepartementet som alle lærerne sluttet seg til med krav om frifinnelse. Jeg har selv funnet et lignende brev fra Uranienborg skoles personale.

¹⁴⁴ Her sitert i K. O. Åmås' kommentar i Aftenposten 17.11.05; *Jødehat på norsk*.

¹⁴⁵ Dagbøker, 0014, 1932-1942, 2A, Oslo Byarkiv.

Uranienborg skoles personale samlet til lærerrådsmøte sender med dette en inntrengende henstilling til myndighetene om å utvirke at de av skolens lærere som er arrestert blir løslatt, så de kan få fortsette arbeidet igjen.

Så lenge disse lærerne er fraværende, vil arbeidet ved skolen i sin helhet ikke kunne komme ordentlig i gang, da flere klasser mangler faglærere og flere er uten klasseforstander, deriblant avgangsklasser som ikke kan bli riktig bedømt ved eventuell utstedelse av avgangsvitnemål, da ingen uten vedkommende klasseforstander og faglærer kjenner elevenes standpunkt i forskjellige fag.

Mens de fleste av skolens elever har fått undervisning praktisk talt hele tiden skolen har vært stengt, har det ikke vært noen til å ta seg av elevene i disse klassene, en verdifull del av skoleåret er således gått tapt for dem.

Vi ber derfor innstendig om at lærerne må bli frigitt, så elevene kan få høve til å ta igjen mest mulig av det forsømte.

Uranienborg skole 8. mai 1943.

Mads Capperaad	Tora Presthild	Stråpig Knag
Harald Torvén	Olav Jonsen	Dagmy Schold
Olav Holm	Kallein Johansen	Ragnhild Rasmussen
Peter Brønneberg	Vacung Traue	Lillian Kolbo
Lars Tveken	Mona Rieghel Hansen	Valborg Bolding
Jeanette Aubert	Julia Viksten	Martha Leegaard
Sygn Rognant	Antouette Vaugen	Ragnhild Arnesen
P. Guldahl	Suzie Høcker	Nilsen og Levin Fosgaard

Uranienborg skoles personale samlet til lærerrådsmøte sender med dette en inntrengende henstilling til myndighetene om å utvirke at de av skolens lærere som er arrestert blir løslatt, så de kan få fortsette arbeidet igjen. Så lenge disse lærere er fraværende, vil arbeidet ved skolen i sin helhet ikke kunne komme ordentlig i gang, da flere klasser mangler faglærere og flere er uten klasseforstander, deriblant avgangsklasser som ikke kan bli riktig bedømt ved eventuell utstedelse av avgangsvitnemål, da ingen uten vedkommende klasseforstander og faglærer kjenner elevenes standpunkt i forskjellige fag. Mens de fleste av skolens elever har fått undervisning praktisk talt hele tiden skolen har vært stengt, har det ikke vært noen til å ta seg av elevene i disse klassene, en verdifull del av skoleåret er således gått tapt for dem.

Vi ber derfor innstendig om at lærerne må bli frigitt, så elevene kan få høve til å ta igjen mest mulig av det forsømte.

Uranienborg skole, 8. mai 1943.

Bilde 16. Brev fra Uranienborg skoles arkiver. Oslo Byarkiv. Foto KHS.

I de tilfellene at jødiske elever ble arrestert og deportert avstedkom det ikke noe lignende skriv. I klassedagboka hadde enkelte lærere skrevet en kommentar ”tatt - jøde”, ”ukjent oppholdssted” eller lignende. Eller de hadde ført fravær i noen dager inntil det stoppet opp og kolonnen med navnet til den jødiske gutten eller jenta bare stod tom. Lærernes engasjement og holdningskamp har vi vært innom. Foreldrene engasjerte seg også sterkt som i følgende opprop mot nazismen:

Til norske foreldre i bygd og by!
 De norske lærerne har til tross for de tyngste ofre ført sin kamp fram til seier. I dag har derfor fienden i stedet vendt seg mot oss foreldre, så det er vi som nå må ta støytene. Våger vi ingenting, så vinner vi heller ikke noe. Men det er våre barns framtid det gjelder, det dyreste vi og fedrelandet eier. For Norges fremtids skyld er det at vi ikke må være skvetne for trusselen om en mulkt eller om fengsel og husk at vi har som lærerne og de andre et ufeilbarlig våpen: Enslige makter vi ganske visst ingenting, men står vi sammen, da kan ingen knekke oss. Nekt å sende barna i ungdomstjenesten og la det i tilfelle bli myndighetenes sak å hente dem hver dag med lensmann eller politi¹⁴⁶

¹⁴⁶ Foreldreaksjon som førte til at 200-300 000 protestbrev ble sendt til myndighetene. Aartun & Aartun 2003: 120.

Fellesskapet som våpen er sterkt sies det her – å stå utenfor fellesskapet og ikke bli omsluttet av det kan knekke en.

Lærerne hadde også barnas beste i tankene da de leste opp brev i klassen etter den såkalte ”brennelsferien”, 9. april 1942:

”Hver barnesjel vi folder ut er en provins for landet lagt”, heter det i en av våre kjæreste nasjonalsanger. Sammen med hjem og kirke har vi lærere ansvaret for at denne utfoldelse skjer i kristelig kjærlighet og forståelse, og i samsvar med våre nasjonale og kulturelle tradisjoner. Vi har fått til oppgave å gi dere (barn) de kunnskaper og den oppøving til grundig arbeid som er nødvendig om hver enkelt av dere skal få sin fulle utfoldelse som menneske, slik at han eller hun kan fylle sin plass i samfunnet til gagn for andre og for dere selv. [...] Lærernes kall er imidlertid ikke bare å gi barna kunnskaper. Han skal også lære dem å tro og ville det som er sant og rett. Derfor kan han ikke uten å svikte sitt kall lære noe som, strider mot hans samvittighet. Den som det gjør, øver synd både mot de elever han skal lede og mot seg selv. Dette lover jeg dere at jeg ikke skal gjøre. Jeg vil ikke oppfordre dere til noe som etter mitt som ikke stemmer med sannheten. Jeg vil, som jeg hittil har gjort, la min samvittighet være min rettesnor, og da tror jeg at jeg vil være i pakt med det store flertall av det folk som har gitt meg oppdragergjerningen (Aartun & Aartun 2003: 130).

Her skrives det om ansvar for det enkelte barn. Et halvt år etter forsvinner mange elever uten at noen aksjoner settes i gang. På denne måten kan en spørre om *de* var omhegnet av dette fellesskapet, om *de* var innlemmet i den ”kristelig kjærlighet og forståelse i samsvar med våre nasjonale og kulturelle tradisjoner”.

3 Den jødiske minoritetens møte med majoritetssamfunnet - Med vekt på erfaringer fra barneverdenen

I det følgende kapittelet vil jeg gi et innblikk i hvordan det var å tilhøre den jødiske minoritet i førkrigstidens Norge. Jeg starter med en historisk beskrivelse av den jødiske minoritet og dens forhold i Norge fram mot andre verdenskrig. Det viktigste blir å la den jødiske minoritetens egne erfaringer og opplevelser i møte med skoleverdenen generelt og barneverdenen spesielt, komme til uttrykk. Her bygger jeg på 11 intervju med norske jøder, herav 9 intervju fra ”Norsk-Jødisk Dokumentasjon” og to egne intervju. Alle intervjupersonene gikk på den såkalte folkeskolen *før*, og en delvis *under* krigen. I tillegg til dette har jeg også funnet materiale i erindringslitteratur skrevet av norske jøder.¹⁴⁷ Jeg vil forsøke å se erfaringene og funnene i lys av det Kjeldstadli kaller den jødiske gruppens lavprofilerte integrering (Kjeldstadli 2003, bd II: 412). Dette synes å være et fellestrekk, nemlig at de søkte deltakelse i storsamfunnet (skolen) på like premisser som andre, samtidig som de klart opprettholdt (ofte i det stille) sitt særpreg. Det er imidlertid viktig å understreke at gruppen ikke framstod som en ensartet gruppe, men hadde ulike grader av tilnærminger til sin egen gruppe og til storsamfunnet. (Slik også barna i kapittel 2 hadde det).

Kapittelet kan fungere som en mulig kontrast til det de *norske* stemmene forteller om *sitt* møte med den jødiske minoriteten i det foregående kapittelet. Til tross for at det synes som om viljen til integrasjon var sterkt tilstede hos den jødiske minoriteten, var det majoriteten som la premissene og bestemte hvor langt den skulle gå.

3.1 Forholdene for den jødiske gruppen fram mot andre verdenskrig

Grunnloven fra 1814 brøt med sin ellers liberale og tolerante ånd og formulerte den såkalte jødeparagrafen. ”Den evangelisk-Lutherske Religion forbliver Statens offentlige Religion (...) Jesuiter og Munke-Ordener maa ikke taales. Jøder er fremdeles udelukkede fra Adgang til Riget”. Norge valgte å ekskludere jødene i sin grunnlov mens vår tidligere unionspartner, Danmark, gav jødene tilnærmet fulle borgerrettigheter på samme tid.¹⁴⁸ Forbudet mot innvandring var først og fremst basert på trosforhold, det var jødedommen som skulle

¹⁴⁷ Først og fremst to bøker; Jo Benkow 1985: *Fra synagogen til løvebakken* Oslo, Gyldendal og David Abrahamsen 1935/1985: *Jeg er jøde*, Oslo, Tano.

¹⁴⁸ Dette kan ha hatt betydning for de ulike forhold jødene i Danmark og Norge fikk før og under andre verdenskrig. Einar Niemi i Nasjonalstatens tid, Kjeldstadli (red.) 2003: Norsk innvandringshistorie, bd II: 102.

utestenges. En så på religiøs uenighet i samfunnet som en trussel mot selve staten.¹⁴⁹ Senere, under debatten rundt opphevelsen av jødeparagrafen, det vil si den delen av religionsparagrafen som omhandlet jødernes adgang til riket¹⁵⁰ (1851), hadde frykten for næringskonkurransen blant norske næringsdrivende en mer framtrædende plass i debatten enn det religiøse og etniske aspektet.¹⁵¹ Opphevelsen av jødeparagrafen ga ikke umiddelbare utslag på statistikken. Det tok mange år før en kunne snakke om at det antallmessig var grunnlag for et jødisk samfunn i Norge. Kun 60 jødiske innvandrere er i følge Gjernes funnet i perioden 1851 – 1879 (Gjernes 2002: 58/63). Over halvparten av denne gruppen kom fra Tyskland og Danmark. I disse landene var jødene allerede sentrale innen handel og økonomi og flertallet av gruppen etablerte seg som handels- og forretningsmenn i Kristiania, ofte med medbrakt kapital.¹⁵² Det fortelles at det i denne gruppen var flere tegn på integrasjon i mottakersamfunnet.¹⁵³

Etter 1880 økte innvandringen av jøder til Norge. De nærmeste 20 årene ble det registrert 491 jødiske innvandrere til Kristiania (Gjernes 2002: 71). Opprinnelseslandene for over halvparten av disse var de såkalte russiske områdene med hovedvekt på det vi i dag kjenner som Litauen, den nordvestlige delen av Hviterussland, den nordøstlige delen av Polen og Kaliningrad-provinsen (ibid: 77). Det var disse øst-jødene som kom til å dominere det jødiske miljøet framover på 1900-tallet (ibid: 108). De utgjorde en del av de mange jøder som flyktet fra øst til vest på grunn av pogromer i tsarriket, diskriminerende lover og fattigdom. Denne gruppen framstår mer fremmedartet enn de danske og tyske jødene og en ser en framvekst av åpen og systematisk antisemittisme (Kjeldstadli 2003, bd II: 339).

I 1920 var det i Norge ifølge folketellingene totalt 1457 jøder i Norge¹⁵⁴, av disse var 852 i Oslo (Kristiania) og 268 i Trondheim, som utgjorde de to hovedsentrene. Her hadde også jødene dannet egne trossamfunn. Ifølge Gjernes utgjorde gruppen kun under en halv promille av den totale befolkningen (Gjernes 2002: 29). Sammenlignet med andre innvandrergrupper i

¹⁴⁹ Ibid: 100.

¹⁵⁰ Religionsparagrafen som sådan ble stående og med den, prinsippet om en religions overlegenhet.

¹⁵¹ Niemi i Kjeldstadli (red.) 2003, bd II: 105.

¹⁵² Det var også en liberal lovgivning i Norge med hensyn til å drive handel, som gjorde Norge interessant samt at Norge også i økende grad deltok i internasjonal handel. Gjernes 2002: 67.

¹⁵³ Eksempelvis deltakelse i norsk foreningsliv, barna fikk norske markørnavn, gikk på norsk skole, det var vanlig med giftemål på tvers av religiøse skiller med mer. Kjeldstadli 2002, bd II: 408.

¹⁵⁴ Det kan være snakk om mellom 1600 og 1700 jøder da statistikken baserer seg på de som er oppført som mosaiske trosbekjennere. Gjernes 2002: 27.

Norge, var den jødiske gruppen liten.¹⁵⁵ Også sett i forhold til den jødiske befolkning i andre nordiske land, kan vi si at jødene utgjorde en liten minoritet i Norge. Innvandringen av jøder til Norge startet mye senere enn til de andre nordiske landene. Danmark er nevnt ovenfor som et land der jødene fikk andre vilkår enn i Norge. Jøder slo seg ned i Danmark allerede på slutten av 1600-tallet, og i 1921 var antallet steget til 5947 jøder (Gjernes 2002: 30). Til tross for mange restriksjoner for jøders adgang til Norge i mellomkrigstiden, regner en med at det kan ha vært om lag 1800 jøder her i 1940 (Kjeldstadli 2003, bd II: 409).

3.1.1 Ulike reaksjoner fra det norske samfunnet

Med bakgrunn i den nasjonalbyggingsprosessen som vi vet gikk for seg i Norge i perioden fra 1850, kan vi skjønne at sitatet av den kjente jødiske filosof og forfatter Hannah Arendt, også kan gjelde for Norge.

Jødene var et ikke-nasjonalt element i en verden av framvoksende og eksisterende nasjoner. Jødene var en internasjonal nasjon, en ikke-nasjonal nasjon. I enhver nasjon ble de "den indre fiende". Ettersom nasjonalitet ble det avgjørende grunnlaget for gruppedannelse, kom jødene til å underminere den mest grunnleggende forskjell på "oss" og "dem".
(Her sitert i Bauman 1989: 76).

Jødene var i stor grad oppfattet som utenfor det nasjonale fellesskapet fram mot andre verdenskrig. Likeledes som kvenene i nord i perioder ble oppfattet som en femtekolonne, ble også norske jøders lojalitet fra tid til annen brakt i tvil.¹⁵⁶

Europeisk tankegods om jøder hadde spredt seg til Norge. Antisemittisme, med sine stereotyper kunne komme til uttrykk hos folk som aldri hadde truffet en jøde. Samtidig var det aksept blant eliten i Norge for at de fremmede var årsak til de samfunnsforandringene en ikke likte.¹⁵⁷ I denne perioden fikk antisemittismen mange ansikt og strakte seg langt inn i presse og embetsverk. I presse og fra talerstol ble det gitt ulike grunner for motviljen mot jøder. Det ble uttrykt *frykt for at jødene skulle ta over viktige posisjoner i samfunnet*; "vi oversvømmes av alle lands jøder, kanskje mest russiske. De kommer ind som sildestim. De

¹⁵⁵ Svensker, dansker og tyskere var større innvandreregrupper. Gjernes 2002: 30.

¹⁵⁶ Niemi i Kjeldstadli (red.) 2002, bd 2: 142.

¹⁵⁷ Jødene representerte det moderne samfunnet med kapitalisme, proletariat, storbyer, mobilitet, kosmopolitisme og rasjonalisme. Kjeldstadli 2003, bd II: 342.

sætter seg fast over hele byen. (...) Snart har de foten indenfor en avis, en bank, universitetet og Nationalgalleriet.”... kunne en lese i Aftenposten 3. juli 1924 (Kjeldstadli 2003 bd II: 79). Likeledes var det *frykt for raseblanding*: ”Vår gode nordiske rase blir opblandet på en måte som er uheldig for vår rases fremtid.” Disse ord falt i en debatt på Stortinget i 1930 om fattigvesen og understøttelse av utlendinger i Norge.¹⁵⁸ Ideene, med røtter i Darwins teorier og med rasehygieniske avleggere, om rase koblet med tilhørende egenskaper og verdi, var en del av et vestlig tankesett i de første tiårene på 1900-tallet. Det gav seg uttrykk i allmenne forestillinger, så vel som lovgivning. Det snakkes om fjerne folkeslag, noe som Justisdepartementet uttrykker i lov om hvor lenge en innvandrер må ha bodd i Norge for å få statsborgerskap. For svensker og dansker krevdes det i mellomkrigstiden fem år, mens det for ”russiske handelsjøder” krevdes minst 20 års opphold (Kjeldstadli 2003 bd II: 324). Andre trekker fram *det religiøse aspektet*, som høyesterettsadvokat E. Saxlund i sitt skrift ”Jøder og Gøjim” (sist utkommet i 1923). Den største trusselen er ifølge ham ”den mosaisk-talmudiske Tankegang som smitter vor Karakter, forvirrer vore moralbegreper og skader vore bedste Raceegenskaber, forandrer Folkekarakteren” (Mendelsohn 1987, bd I: 497). Disse fører seg inn i en lang rekke av uttaleleser fra offentlig hold som åpent eller skjult avslørte fremmedfrykt og mistenkeliggjørelse ovenfor folkeslag ulikt det norske.

Etter Hitlers maktovertagelse i Tyskland i 1933 fikk også Norge en sterkere søkning om innreisetillatelse fra jøder. Den offisielle flyktningpolitikk i Norge, så vel som andre land, ble indirekte en følge av Naziregimets tiltak mot sine motstandere og uønskede borgere. De skandinaviske landene hadde ulik respons på de nye flyktningene, men alle tilpasset lovverket med den hensikt å begrense og forhindre adgang til sine land, dette gjaldt spesielt jøder.¹⁵⁹ For Norges vedkommende var dette begrunnet i en blanding av at en ikke helt anerkjente situasjonen for jødene i Det tredje rike (jødene ble ikke regnet som politiske flyktninger og hadde ingen sterke støttegrupper i Norge) og at flyktningene ville skape problemer for Norge. I denne forbindelse ble arbeidsløshet og økonomiske forhold og at en ville unngå et såkalt jødeproblem nevnt (Kjeldstadli 2003 bd II: 469). Et spesielt interessant fenomen som tas opp av både Meyer og Kjeldstadli er hvordan Norge var svært opptatt av å framstå som talsmann for en liberal og humanitær flyktningpolitikk internasjonalt, mens det innad ble drevet en

¹⁵⁸ Bondepartiets Jens Hunseid i Per Ole Johansen, 1984: *Oss selv nærmest, Norge og jødene 1914 – 1943*, Oslo, Gyldendal: 82.

¹⁵⁹ Frank Meyer, 2001: *Dansken, svensken og nordmannen..* Oslo Unipub forlag: 66ff.

restriktiv asylpolitikk. Nansenkontoret ¹⁶⁰ hadde ansvar for 100 000 flyktninger i Europa og Midtøsten, men samtidig var Norge det land i Skandinavia som tok imot færrest flyktninger. Eksempelvis hadde Danmark og Sverige tatt imot henholdsvis 910 og 920 jødiske flyktninger fra Hitler-Tyskland i 1938, mens Norge kun hadde tatt imot 126 (Meyer 2001: 68/74). En kan si at det norske samfunn etter hvert ble mer negative til jødisk innvandring og til jøder i denne perioden.

Hvilken strategi valgte så den jødiske minoriteten i sin tilpasningsprosess til storsamfunnet?

3.1.2 Lavprofilert integrering

Det jødiske mindretallet svarte verken med konfrontasjon eller assimilasjon. Forenklet sagt ønsket de å bli latt i fred. Det vil si at de som religiøs minoritet i enkelte tilfeller måtte fremme sine interesser, jamfør fritaksretten for kristendomsfaget. Et annet eksempel er den lange debatten om schächtningforbudet ¹⁶¹ som med jevne mellomrom var oppe i Stortinget mellom 1914 og til lovforbudet i 1929. Her gikk Det Mosaiske Trossamfunn (D.M.T.) aktivt inn og fremmet det jødiske samfunnets synspunkter og hevdet sterkt at et forbud mot schächtning ville være en krenkelse av de religiøse følelsene (Mendelsohn 1987 bd I: 577). Den lange debatten hadde engasjert voldsomt og var hele tiden kjennetegnet ved underliggende anti-jødiske element. Enkelte trakk til og med inn grusomhetene jødene hadde gjort på Golgata for 1900 år siden i forlengelse av hvilket dyreplageri de nå bedrev (ibid: 582).

Mange av den jødiske minoriteten var drevet fra sine hjemland på grunn av jødeforfølgelser, og glade for å ha funnet et fristed. Mange levde et rolig liv i trange kår, holdt fast på sin jødiske identitet samtidig som de deltok i storsamfunnet med skolegang, arbeidsliv, militærtjeneste og til dels foreningsliv. Kjeldstadli kaller strategien de bruker ovenfor storsamfunnet for lavprofilert integrasjon. De var også opptatt av å være seg selv og hjelpe seg selv. Menigheten hadde en sentral posisjon, og ut fra den dannet det seg ulike foreninger som ivaretok religiøse, kulturelle og sosiale behov. Disse foreningene var en indikasjon på at

¹⁶⁰ Fritjof Nansen var fra 1901 – 1930 høykommissær for flyktningene i Folkeforbundet. Senere ble hans navn knyttet til Nansenkontoret fra 1930. Nansenhjelpen var en privat norsk hjelpeorganisasjon, ledet av Odd Nansen. Han omtalte det offisielle flyktningarbeidet som "beinhard", og sa .."Vi lukket oss inne, tettet grensene til, snevret inn horisontene, levet etter Dovregubbens oppskrift, og var oss selv nok.." Kjeldstadli 2003, bd II: 472 og Meyer 2001: 75.

¹⁶¹ Den rituelle, jødiske slaktemetoden.

gruppen hadde et levende fellesskap og engasjement som omfatter det internasjonale jødiske fellesskapet. Slik besvarte de forventningene fra storsamfunnet om å ikke ligge noen til last (Kjeldstadli 2003 bd II: 412).

3.2 Hva fortelles om barndom og skolegang i intervju og litteratur?

I litteraturen som omhandler jødernes historie, er det lite som skrives om barns situasjon.¹⁶²

Noe av det jeg har funnet sammenfaller imidlertid godt med det som intervjuene og erindringslitteraturen kan fortelle. Mendelsohn forteller at også barn merket antisemittismen. Det siteres fra et intervju med Dagbladet i 1911 der Feinberg forteller at det ikke var uvanlig å få slengbemerkinger ropt etter seg. Han hevder imidlertid at de jødiske barna kom godt ut av det med sine kamerater på skolen, og at det først og fremst var gategutter som kom med ukvemsord (Mendelsohn 1987 bd I: 435). Kjeldstadli forteller om en jødisk gutt fra Øst-Europa med hengekrøller som ble tvangsklipt på skolen av hygienisk besatte frøkner (Kjeldstadli 2003 bd II: 410).

Jeg vil i det følgende gi et mer utfyllende bilde av det å være et jødisk *barn* i møte med storsamfunnet og skoleverdenen. Vil en se momenter av lavprofilert integrering eller er det følelse av eksklusjon som preger opplevelsene? Temaer som blir berørt, hovedsakelig fra de 11 intervjuene jeg nevnte i innledningen og erindringslitteratur, er knyttet til hvordan de som barn opplevde å være en religiøs minoritet, erfaringer med antisemittisme, hvilke tilpasninger som ble gjort i forhold til skolehverdagen med mer.

3.2.1 ”Vi ble jo selvfølgelig ertet fordi at vi var jøder” Minoritet på majoritetens premisser i skolesamfunn og klasserom?

Som overskriften forteller, kunne erting på grunn av at en var jøde være så vanlig at en så på det som en selvfølgelig del av det å vokse opp. De aller fleste av intervjupersonene har slike erfaringer. Abrahamsen skildrer minner fra Trondheim da han som liten gutt en 17. mai dag stormet ut av sin fars butikk med sløyfe på brystet og norsk flagg i hånden. Han skriver:

Jeg frydet meg den dag til ende. Jeg følte meg som en norsk gutt, og jeg var en norsk gutt sammen med andre norske gutter. Hvorfor skulle jeg så – allerede dagen etter – atter bli minnet om forskjellen ved dette ordet ”jøde” som jeg var stolt og glad for,

¹⁶² Når det gjelder selve krigsårene har vi fått flere skildringer der barna omtales. Hjeltnes og Nøklebys *Barn under krigen* er et viktig bidrag i så måte. Her vies et stort kapittel til de jødiske barna i Norge.

men som i den tone mine kamerater brukte, mer antok karakter av et skjellsord? (Abrahamsen 1985: 15).

Barnet fornemmer fort at det er utenfor. ”Det går ut med barnesjelens fulle tillit og uten å nære den ringeste tvil om at man selv vil bli møtt med de samme følelser.”(ibid: 14). Det satte et lite merke i den lille jødeguttens sjel når det ble ropt ”jødetamp” etter en. Noen ganger kom det også til fysisk håndgemeng noe Benkow forteller om her:

Jeg fikk mye juling fordi jeg var jøde. Det manglet ikke på ukvemsord og mobbing som jeg ikke kunne unngå å reagere på (Benkow 1985: 120).

Noen få nevner spesielt at de aldri har opplevd kommentarer av nedsettende art i barndommen, men flere forteller om noen som ”slang med leppa”. Hermene eller reglene som ble slengt etter dem var ofte, som også ble nevnt i Mendelsohn, fra gjenger, ikke klassekamerater og dermed kanskje ikke tatt så alvorlig, men de huskes.¹⁶³ Disse hermene har tydelige segregerende innhold og er preget av antisemittisk tankegods.

Det var sannsynligvis enda sårere når nedsettende og diskriminerende uttalelser kom fra voksne; lærere og myndighetspersoner som var satt til å ta vare på barna, og som de hadde tillit til. Det fortelles om en lærerinne på Vaterland som hadde jødiske barn i klassen. De hadde fått fritak for matlaging på grunn av kosherforskriftene. Dette mislikte hun sterkt og gav uttrykk for hvor tåpelig hun syntes det var at disse jødebarna ikke kunne spise maten.¹⁶⁴ En mann forteller fra samme skole om en lærer som var så glad i å balansere med blyanter. Hele klassen fulgte med i spenning. En gang datt blyanten ned og gutten satte i en fryktelig latter hvorpå læreren så på han med gjennomborende blick og sa: ”Vet du hvor du hører hjemme hen, du hører hjemme i Palestina, i Jødeland. Gå bort i kroken der!” Da han ikke reagerte med en gang ble han kommandert ut i gangen, der begynte han å grine. Han var 9 år da dette skjedde.¹⁶⁵ Maktforholdet i relasjonen lærer-elev blir destruktiv i de tilfellene respekt og anerkjennelse for elevens religion og kulturelle tilhørighet mangler.

Som vi skal se i neste kapittel var skolen i mellomkrigstiden sterkt monokulturell. På skolen ble de jødiske barna stilt ovenfor datidens assimileringlinje. Med det menes at en ved *ikke* å

¹⁶³ Eksempler på slike hermer var: ”Jøden, jøden, gnir seg i ræven etter føden”, ”Jøden, jøden sparer penger – kjøper fruktbutikk”, ”Jøde, jøde, reis hjem igjen” og ”jøde-Sara”.

¹⁶⁴ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1910.

¹⁶⁵ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Mann født 1915.

tilrettelegge for minoriteten, impliserer at minoriteten over tid ville ta opp i seg majoritetens levemåte og vurderinger.¹⁶⁶ En del av de jødiske barna kunne for eksempel ha store språkproblemer fordi de ikke snakket norsk hjemme, uten at dette ville gjenspeilet seg i skolens tilbud. I et intervju fortalte en jødisk mann at hans foreldre var funksjonelle analfabeter på norsk og han selv, som liten skolegutt, måtte gjennom en tøff ”språkdrukningsprosess”¹⁶⁷. Han fikk ingen hjelp på skolen, ei heller hjemme. Han forteller at da han kom hjem med skriveboka full av feil og foreldrene spurte hva lærerens kommentarer betydde, svarte han at det betydde at han hadde alt rett! Dette vitner om en stor evne til å takle en vanskelig situasjon. Han klarte i tillegg til å hanskens med problemene på skolen, å beskytte foreldrene fra følelsen av ikke å strekke til. Videre husker den samme mannen at han til tross for at han ikke kunne språket, ble tatt opp til tavla for å svare på leksen. Da han ikke kunne det, måtte han sette seg ned mens hele klassen ble beordret opp for å synge en sang som handlet om hvor ille det var å ikke kunne leksene sine. Dette husker han den dag i dag som særlig nedverdiggende siden han selv ikke var skyld i situasjonen. Det hører med til historien at han i 4. klasse hadde tatt igjen resten av klassen og foredro om den greske gudelære (som han på egen hånd hadde lest om) for klassen og læreren satt bakerst og hørte på.¹⁶⁸ Skolen fungerte altså på majoritetens premisser og det var opp til den enkelte om de kunne lære seg å svømme, eller om de druknet for å bruke metaforen som er nevnt ovenfor.

Når det gjaldt tilpasning til minoritetens behov stiller folkeskolens kristendomsfag i en særstilling. Med bakgrunn i dissenterloven kunne en søke om fritak fra kristendomsundervisningen. Jødene var og er en religiøs minoritet og hvilken betydning det har hatt for det enkelte barn, er noe som ofte kommer fram i intervju og tekst. Jeg vil dvele litt ved disse opplevelsene tilknyttet det å være en *religiøs* minoritet.

3.2.2 Forhold rundt kristendomsfaget i folkeskolen.

Kristendomsfaget hadde i folkeskolen (siden 1889), utviklet seg til å bli et fag blant andre, men med en fortsatt konfesjonell forankring. Antall timer ble redusert, innholdet gikk mot en mer historisk orientert undervisning og fram mot utformingen av den nye Normalplanen av 1939, ble det stadig sterkere stemmer som talte for toleranse og at økende

¹⁶⁶ Definisjon av assimilasjon. Engen & Kulbrandstad 2002:204.

¹⁶⁷ Uttrykket *språkdrukning* brukt av Barker om situasjonen der minoritetsbarnet kastes ut i majoritetens ”språkhav” uten noen form for ”svømmeopplæring” eller ”flytestøtte” Engen, Kulbrandstad 2002, *Tospråklighet og minoritetesundervisning*, Oslo, Gyldendal: 179

¹⁶⁸ Eget intervju. Mannlig jøde f. 1923.

livssynspluralisme i samfunnet også måtte avspeiles i skolen. Fritak fra kristendomsfaget var en mulighet de jødiske barna så vel som barn fra andre trossamfunn utenfor den norske kirke hadde. Dette hadde sin bakgrunn i Dissenterloven fra 1891.¹⁶⁹ Foreldre måtte selv ta kontakt med skolen når de ønsket fritak for sine barn. Ifølge Mendelsohn, lot de jødiske menighetene trykke formular til bruk for foreldrene når barna skulle søkes fritatt (ibid: 479). Jo Benkow skriver om sitt forhold til kristendomsundervisningen slik:

Jeg var fritatt for religion. Min far hadde en avtale med ”frøken” at jeg kunne følge den del av undervisningen som angikk Det gamle testamentet. Men den delen av Bibelen gjorde man seg fort ferdig med – så stort sett ble jeg fritatt praktisk talt under hele min folkeskoletid og senere i mine tre år på middelskolen. Men jeg hadde ikke så mye glede av de tilfeldige fritimene jeg på denne måten var alene om å få. (...) Jeg syntes aldri disse fritimene var noen fullgod erstatning for den religionsundervisning jeg ble pålagt å ta i tillegg. Dessuten var min eksklusive fritagelse en ytterligere understrekning av at jeg var annerledes enn de andre (Benkow 1985: 91).

I mellomkrigstiden hadde de jødiske familiene ulike strategier for å bevege seg i det norske skolelandskapet på en balansert måte i forhold til egen kultur, noe intervjuene viser. Når det gjaldt nettopp fritaksretten, finner vi tydelige variasjoner i de jødiske familienes valg. Her er det tydeligvis rom for individuelle løsninger. I intervjuene fant jeg en viss typologisk variasjon:

- *Deltar i religionstimene på lik linje med resten av klassen.*

En tilpasningsstrategi som to av tolv intervjupersoner valgte var å delta i religionstimene på lik linje med andre. Den ene fordi hjemmet ønsket at barna skulle lære mest mulig om alt, den andre fordi den ene av foreldrene var ikke-jøde.¹⁷⁰ Hos sistnevnte som var en jente, sies det at brødrene ikke fikk delta i religionstimene.

- *Fritatt for religionsundervisningen, deltar likevel etter eget ønske.*

En annen tilpasningsmåte bestod i at de selv kunne være med hvis de ville. De uttaler følgende; ”Hvis vi holdt på med GT skulle jeg være med, jeg var med når det ikke var GT også, men jeg slapp å lære salmevers og katekismen”.¹⁷¹ ”Hvis jeg ville, kunne jeg sitte og høre på, og det gjorde jeg ofte for det likte jeg”.¹⁷² ”Jeg hadde fri, men noen ganger satt jeg i klasserommet og fulgte med”.¹⁷³

¹⁶⁹ Dissenterloven av 1891 sikret jødene religiøse rettigheter. Folkeskoleloven av 1889 slo fast rett til fritagelse for undervisning i kristendomskunnskap på foreldrenes forlangende. Mendelsohn 1987 bd I: 321-322.

¹⁷⁰ Eget intervju. Kvinne født 1930 og NF Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1925.

¹⁷¹ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1914.

¹⁷² NF. Norsk- Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1910.

¹⁷³ Eget intervju. Mann født 1923.

- *Fritatt for religionsundervisningen, deltar ikke.*

Den tredje og siste måte å forholde seg til faget på, og som de fleste valgte, var at de ikke deltok. Blant disse er det også to som ikke fikk gå på skole på lørdager (sabbaten) og én som kom på skolen lørdager, men ikke fikk skrive denne dagen.¹⁷⁴

(*En nevner ikke noe om dette i intervjuet.*)

Som Benkow uttrykte det, kunne fritak være en ytterligere understreking av det å være annerledes. Det kunne også føre til reaksjoner fra de andre barna. Uten undervisningsalternativ kunne fritimene bli en spore til misunnelse. At de fleste av de jødiske barna tilbrakte mange timer ukentlig på jødisk religionsskole (cheider) var jo usynlig for de norske elevene. En mann forteller om at misunnelse fordi han fikk fri i religionstimene, førte til at det bygde seg opp en misstemning mot ham. En dag etter skoletid ble han overfalt i det samme han kom ut av skolegården. Han ble dratt inn i et portrom og banket opp angivelig fordi han hadde vært med på å drepe Jesus. Selv forteller han at han var vettskremt fordi han som 9-åring ikke visste av han (Jesus) en gang!¹⁷⁵ Flere av intervjupersonene har dyptgripende minner i forbindelse med angrep på deres religiøse tilhørighet.

Religionslærernes manglende visdom eller barnas umiddelbare tolkninger av det de hørte kunne således gi seg utslag i at de jødiske barna ble beskyldt for å ha drept Jesus. Dette er stoff hentet fra middelaldersk antijødisk teologi, som gikk ut på at jødene var forherdede mennesker som ikke ville erkjenne bibelens sanne mening og at de derfor var evig straffeskyldige for Kristi død og dømt til evig hjemløs vandring på jorda.¹⁷⁶ I norsk skole i førkrigstiden fantes det fremdeles rester av dette tankegodset. En jente ble i et frikvarter konfrontert med en hel guttegjeng som fortalte henne at hun ikke kunne bli salig. Som svar på spørsmålet om hvorfor ikke det, svarte de: ”Nei, for du har korsfestet Jesus!”¹⁷⁷ At lærere også signaliserte utestegning på grunnlag av religion fantes det også eksempler på, noe som må ha satt ekstra dype spor. En dame husker at hun som jente en gang løp gråtende hjem fordi læreren hadde sagt at de som ikke var døpt ikke kom til himmelen. Som barn følte hun også skyld for det med korsfestelsen siden det ble fortalt at det var jødene som hadde gjort det.¹⁷⁸

¹⁷⁴ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Mann født 1929, mann født 1915, kvinne født 1925, kvinne født 1921, kvinne født 1912.

¹⁷⁵ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Mann født 1915.

¹⁷⁶ Oddbjørn Leirvik, 2000: *Abrahams barn*, Oslo Pax Forlag: 74.

¹⁷⁷ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1910.

¹⁷⁸ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1925. Eget intervju. Kvinne født 1930.

En kan, ut fra dette, fastslå at stigmatisering på grunn av religiøs tilhørighet forekom i skolen. Lite tolerante holdninger, som kom til uttrykk på individnivå på skolen, står i kontrast til politikken som ble ført på institusjonsnivå. Den var i minoritetenes favør hva gjaldt rettigheter med hensyn til fritak. I følge Mendelsohn, ble det påklaget en sak fra to av byens folkeskoler i 1907, der jødiske elever ble tvunget til å delta i kristendomsundervisning. Skolesjefen erklærte at slikt ikke fikk forekomme. Et annet eksempel som viser skolemyndighetenes velvilje, var at barn fikk fri den første timen i folkeskolen gjennom flere måneder for å kunne si kaddisch (minnebønn) etter avdød mor eller far.¹⁷⁹ Dette må sees som en konsekvens av det jødiske samfunnet, representert ved menigheten, sin evne og vilje til å være synlige og kjempe for sine rettigheter.

3.2.3 ”Jeg opplevde meg ikke som minoritets elev. Det vil si, jeg hadde det jo inni meg” Eksempel på lavprofilert integrering?

Overskriften er et utsagn som forteller om et barn som så ut som andre og ikke følte at det skilte seg ut i stor grad. Hun opplevde seg ikke som en minoritets elev, men hun hadde det inni seg.¹⁸⁰ I våre dager snakker vi om at personer kan inneha og kombinere flere kulturelle identiteter eller tilhørigheter, noe som ofte blir sett på som ønskelig (Engen & Kulbrandstad 2002: 205). Ved å ha kjennskap til flere kulturer, kan en få et mangfoldig perspektiv på seg selv og samfunnet.

Den følgende historie viser at barn den gang hadde kompetanse i å balansere mellom to kulturer. Det var vanlig å starte skoledagen med en salme og en dame forteller at hun hver dag bare lot som om hun foldet hendene fordi det for henne føltes galt å gjøre det.¹⁸¹ Hun hadde sitt i orden på innsiden, hun gikk ikke på akkord med sin tro og bakgrunn samtidig som hun ikke gjorde noe åpent opprør mot majoritetens sedvane (å be morgenbønn). Dette synes å være et eksempel på et barns lavprofilerte integrering i klassens fellesskap. Flere utsagn forteller om den doble tilhørigheten mange levde med ofte på en naturlig måte. ”Jeg er norsk nordmann med jødisk identitet.”¹⁸² ”Ikke forskjell på meg og mine ikke-jødiske venner.”¹⁸³ ”Vi som er født i Norge føler oss som 110 % norske når det gjelder sport og sånn. Men så har

¹⁷⁹ Dette var i 1907 Mendelsohn 1987 bd I: 479.

¹⁸⁰ Eget intervju. Kvinne født 1930.

¹⁸¹ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1912.

¹⁸² NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Mann født 1912.

¹⁸³ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1914.

man den åndelige følelsen, det religiøse i seg.”¹⁸⁴ ”Vi gled inn i samfunnet.”¹⁸⁵ Slike utsagn kan fortolkes dit hen at de jødiske barna ikke fornektet sin jødiske identitet. De skjulte den kanskje, men den var tilstede. Samtidig åpnet de seg mot det norske samfunnet og lot andre få innsyn. En dame forteller om at familien hennes holdt seg for seg selv og var redd for å stikke seg fram,¹⁸⁶ men dette skjedde nok bare unntaksvis. Flere av intervjupersonene nevner at de hadde et åpent hjem for ikke-jødiske venner. Å være åpne for innsyn i egen kultur var med på å bryte ned fordommer slik én forteller det her:

Jeg hadde mange norske kamerater. Det var ikke sånt skille nei, mange av dem vanket også hjemme hos meg. Mammaen min var veldig flink til å bake. Hun bakte sånne tørre kaker med sukker på som alle gutta var så glade i. Og når det var påske så var de hjemme og fikk smake på påskebrødet, matza, og det var stor stas. Slik fikk de se at det ikke var noen forskjell på vårt hjem og alle andre, men at vi visse helger spiste litt annerledes.¹⁸⁷

Guttene som fikk smake matza hos denne jødiske familien fikk antakelig et avmystifisert forhold til det fremmede. Det er to områder som tydelig viser den jødiske gruppens vilje til integrering. For det første ser jeg flere tegn på at familiene bevisst åpnet seg mot majoriteten og innviet dem i sin kultur, ofte tilknyttet mat og høytider. For det andre deltok barna i de jødiske familiene ofte i aktiviteter (også nasjonalt ladde aktiviteter som skigåing og speiding), sammen med norske venner noe som gav dem en stor kontaktflate.¹⁸⁸ Dette gav dem sannsynligvis også en opplevelse av å mestre de kulturelle kodene samtidig som det gav aksept hos majoriteten. Ulikhetene ble tonet ned og likhetene framhevet.

3.3 Oppsummering

Noe av det som framtrer som viktig for intervjupersonene når de ser tilbake på barndom og skolegang, er den gode kontakten de (fleste) hadde til norske venner og hvor norske de følte seg. Samtidig bar de med seg sitt dyptføyte forhold til sin jødiske kultur og religion.

Kjeldstadli kalte, som nevnt, jødernes tilnærming til samfunnet for lavprofilert integrering og dette vil jeg si også gjelder for de jødiske barna. Jeg har nevnt at skolen nærmest stod for en

¹⁸⁴ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Mann født 1915.

¹⁸⁵ NF. Norsk-Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1925.

¹⁸⁶ NF. Norsk Jødisk Dokumentasjon. Kvinne født 1921.

¹⁸⁷ Eget intervju. Mann født 1923.

¹⁸⁸ ”Vi drev alle en form for idrett eller sport. Alle var flinke til å gå på ski” NF(M 1912), ”Jeg ville bli speider, og det ble jeg. Troppen bestod av 17 kristne, 2 katolikker og så var det 3 jøder” NF (M 1915), ”Brødrene mine var musikalske og ble godtatt i miljøet og av kameratene” NF (K 1925), ”Takket være at jeg var så rask til bens representerte jeg klassen på skolen på Bislett i stafettløp og i ballkast så jeg hadde en viss autoritet i grunn som man jo har når an er dyktig sånn” Eget intervju. (M 1923).

assimileringslinje i forhold til at de ikke la til rette for minoriteten. Assimileringsbegrepet inneholder imidlertid også en annen komponent, nemlig det at *minoriteten selv* over tid skal foreta et fullstendig identitetsbytte og i sin tur følelsesmessig avvise minoritetskulturen. Dette skjedde ikke. Ingen av dem jeg har snakket med eller lest om, har fortalt om at de har fornektet sin kultur, eller vendt den ryggen. De bar minoritetskulturen med seg, om enn skjult, noe som vitner om sterk hjemmekulturell støtte og sterke etniske nettverk (Engen & Kulbrandstad 2002: 212). Her må den jødiske minoritetens evne til selv å bevare sin egenart innen gruppen tillegges stor betydning. Minoriteten, representert ved menigheten, har spilt en aktiv rolle ovenfor storsamfunnet i saker som rører spesielt sterkt ved minoritetens hjerte. Slik sett kan en si at den jødiske minoriteten i enkeltsaker holdt en høy profil. Fritaksretten viser at myndighetene innrømmet minoritetene visse rettigheter. Samtidig ser vi at det formelle ikke forhindrer diskriminering og uvitenhet på praksisnivå.

Det at mange følte seg norske, var ikke ensbetydende med at de ikke hadde opplevd utestengelser fra majoritetssamfunnet på ulike måter. Abrahamsen skriver at alle jøder, endog de norske, bevarer et eller annet bittert minne i sitt indre. At disse minnene ikke framstår som dominerende henger kanskje sammen med at de jødiske barna først og fremst var oppdratt til å akte og ære det land de tilhører. I følge Abrahamsen ble barnet innprentet forståelsen av at det står i takknemlighetsgjeld til det land som har tatt imot dem. Foreldrenes holdning og strategi i møte med ydmykende opplevelser fra andre, var, i hans tilfelle, at en ikke skulle bry seg om det, resignere, glemme, og framfor alt ikke ta igjen (Abrahamsen 1985: 15). Kanskje ble de bitre opplevelsene fortrent og erstattet av et mer harmoniserende bilde av seg selv og sin egen gruppe som godt integrert i det norske samfunn. Barna (og de øvrige jødene) *følte* seg innenfor fellesskapet, men som Kjeldstadli sier; integrasjonen brast da den ble satt på prøve. Integrasjonsbegrepet innebærer også en viss tilpasning fra majoritetens side. Norsk politis bidrag til deportasjonen og mangel på motstand fra det norske folk viste at det var et stykke igjen (Kjeldstadli 2003 bd II: 414).

4 Gjenspeiles det norske holocaust i norsk skolehistorie? Den monokulturelle dominans i skolen og skolehistorien før, under og etter 2. verdenskrig

I dette kapitlet vil jeg se på om det vi kaller det norske holocaust; det at naboer plutselig forsvant, at jødiske skolebarns skolepulten en dag stod tomme og spørsmålet om norsk medvirkning og medansvar til hendelsene, er nedfelt i skolehistorien fra krigen. Ifølge Eriksen var denne del av krigshistorien fraværende i så vel lærebøker som i folks bevissthet.¹⁸⁹ Er dette en dimensjon som også er fraværende eller mangelfull i vår skolehistorie, er spørsmål som stilles.

For å sette dette inn i en historisk sammenheng vil jeg først beskrive hvordan den norske skolen har behandlet etnisk mangfold i samfunnet. Selv om vi først i nyere tid snakker om en flerkulturell skole, betyr ikke det at fenomenet er nytt. Fornorskningspolitikken ovenfor samer og kvener fra 1880-tallet er eksempel på hvordan skarpe skillelinjer *innenfor* nasjonen ble trukket opp. Foruten samene, som er urbefolkning, har vi ytterligere fem minoritetsgrupper som har eksistert i mer enn 100 år i Norge, og som nylig har fått betegnelsen *nasjonale minoriteter*.¹⁹⁰ En av disse gruppene er jødene. Skolen hadde altså en viss grad av kulturelt mangfold, men innholdet, spesielt representert ved skolens lærebøker, var monokulturelt med sterke nasjonalistiske innslag. En viss tilpasning til minoritetene er det heldigvis mulig å få øye på. Jødiske skolebarn fikk mulighet for fritak for kristendom, fri på helligdager og så videre gjennom Dissenterloven som gjorde seg gjeldene når skoleloven av 1889 ble formet.

Først ser jeg på perioden 1850 og fram mot andre verdenskrig i lys av at denne tidsepoken var preget av oppdragelse til nasjonal selvbevissthet. Skolen, slik den kommer til uttrykk i lærebøkene, var viktige aktører i nasjonsbyggingsprosjektet. Her vil jeg blant annet støtte meg til Lorentzens forskningsmateriale.¹⁹¹

Dernest ser jeg på hvordan det norske monokulturelle perspektiv videreføres under og etter krigen før jeg konkret går inn på om noe er fortalt om deportasjonen av de jødiske skolebarna i skolehistorien. For å få svar på det har jeg gjort et utvalg på 4-5 artikler i ulike

¹⁸⁹ Norsk Forskningsråd; "Det var noe annet under krigen" intervju med Anne Eriksen "Forskning" nr. 5 – 1995.

¹⁹⁰ Disse er jøder, kvener, rom, romanifolket og skogfinner. St.meld.nr. 15 (2000-2001)

¹⁹¹ Svein Lorentzen 2003, *Ja, vi elsker.. Skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814-2000*. Høgskulen i Volda.

skolehistoriske og pedagogiske tidsskrift samt tatt for meg 8 bøker som kommer under kategorien skolehistorie.¹⁹² Utvalget er gjort ut fra to hensyn; forsøk på å få spredning i tid (fra 1946 til 2003) og å gjøre et utvalg av toneangivende forfattere på dette feltet. Jeg har ikke sett det formålstjenelig å analysere de enkelte bøkene / artiklene, med unntak av to artikler, begge skrevet i Pedagogisk Tidsskrift i 1946 og 1948. Disse to er valgt ut fordi de ved å være meget personlige pregede skildringer, kan si oss noe om hvordan skolehverdagen opplevdes umiddelbart etter krigen. Samtidig er artiklene tidstypiske for etterkrigsepoken der ønsket om å legge krigen bak seg og se framover med optimisme i blikket er framtrædende. Når det gjelder de øvrige skolehistoriske framstillingene ser jeg om temaet mitt behandles og til slutt skriver jeg om *hva* som tematisk vektlegges fra denne perioden.

4.1 Skolen som nasjonsbyggingsprosjekt fra 1850 til andre verdenskrig

Perioden 1850 til 1935 er skolehistorisk kalt den nasjonal – demokratiske periode. I likhet med resten av 1800-tallets Europa var Norge på leting etter nasjonal identitet og anerkjennelse. Norge hadde egen grunnlov og institusjoner, men var en uferdig nasjonalstat. Norsk historie ble brukt bevisst identitetsbyggende på 1800-tallet. Gjennom den ville en skape en felles kollektiv erindring som knyttet til seg visse nasjonale egenskaper (Eriksen 1999: 102). Ifølge Fure, ble også etter hvert en etnisk og kulturell homogenisering innad og en avskjerming utad brukt som virkemidler.¹⁹³ Skolen ble en betydningsfull arena for utviklingen av nasjonen der målet var å gi elevene en nasjonal, norsk identitet. Eller uttrykt med Johan Sverdrup som i forberedelsen til den nye folkeskoleloven i 1885 (loven kom i 1889), sa at skoleprogrammet var kjernen i en nasjonal strategi som gikk ut på å utvikle det norske folk til ”en helstøbt, harmonisk og utviklet Nation” (Lorentzen 2003: 35).

Blant midlene for å oppnå disse målene stod lærebøkene sterkt. Svein Lorentzen har tatt for seg dette temaet i sin studie og konkluderer med at ”grunnskolens lærebøker har i betydelig grad vært aktører i den norske nasjonsbyggingsprosessen”(ibid: 193). Enkelte av lærebøkene, historie - og lesebøkene spesielt, har påvirket den nasjonale identiteten hos nordmenn i generasjoner. For majoriteten, som opplevde seg som en del av den norske kulturen, ligger det nær å anta at disse bøkene inngikk i en identifikasjonsprosess som forsterket seg ved at de var et folkelig felleseie også over generasjonsgrensene. Som eksempler kan nevnes Nordahl

¹⁹² Det jeg henviser til som skolehistorie, eller skolehistoriske framstillinger i oppgaven, vil da her være nettopp disse utvalgte artiklene / bøkene. Se vedlegg nr. 3

¹⁹³ Odd-Bjørn Fure 1996: *Norsk utenrikspolitikk historie*, bd III, *Mellomkrigstid 1920-1949*, Oslo, Universitetsforlaget: 39.

Rolfens *Lesebog for folkeskolen* fra 1892 og Jens Hæreids *Norges historie fortalt for skole og hjem* fra 1909. Rolfens lesebok ble trykt i 8 millioner eksemplarer gjennom 60 – 70 år, og ble brukt i folkeskolen helt til etter andre verdenskrig. Sentralt hos Rolfen stod den nasjonale begeistring rundt grunnloven, 17. mai-feiringen, fortellinger om fedrelandet og historier om nasjonale helter og bragder skrevet med stolthet. Det oppdragende element i historiene var tilstede og ønske om nasjonal selvbevissthet som i sin tur skulle føre til frigjøringen fra Sverige (Lorentzen 2003: 55). Ifølge Lorentzen lykkes nasjonsbyggingen, og i perioden fram mot 1905 brukes det kollektive betegnelser som ”vi”, ”hele folket” eller ”nordmennene” i lærebøkene, noe som ytterligere forsterker det nasjonale fellesskapet (ibid: 62). Selv om Hæreids historiebok kom etter unionsoppløsningen, er de nasjonale historiene fremdeles i bruk, nå for å konsolidere den norske kulturen. Han dyrket og videreførte den nasjonale fortellertradisjonen fra 1800-tallet og boka dominerte i 30 år og var den som preget mellomkrigstidens generasjon (ibid: 78 / 33). For Hæreid var det kun den *norske* virkeligheten som gjaldt. Andre lands historie var bare forstyrrende element i den nasjonale oppdragelsen.¹⁹⁴

At andre enn det norske majoritets-perspektiv ble utelatt, viser seg også i fornorskningspolitikken som etter en opptrapping gjorde seg sterkt gjeldende fra 1880-tallet. Dette var en strategi storsamfunnet brukte som ledd i å bygge opp en felles nasjonal ramme for hele befolkningen (Fure 1996: 51). Samer og kvener i nord ble spesielt utsatt for dette. I begynnelsen av 1800-tallet hadde myndigheten vært imøtekomende mot minoritetene i nord, både til deres språk og hva de kunne bidra med.¹⁹⁵ Tendensen snudde seg imidlertid mot full assimilasjon der det uttalte mål var å utrydde minoritetsspråkene.¹⁹⁶ Hos Fure blir dette kalt autoritær assimilering (Fure 1996: 51). For samenes del ble de i den politiske debatten først omtalt som ”indfødte” eller ”de ældste” som underforstått burde ha visse rettigheter, mens de etter hvert havnet i kategorien ”de fremmede” uten særskilte rettigheter.¹⁹⁷ Kommunikasjon på morsmål ble forbudt i skolen, de skulle lære norsk, med

¹⁹⁴ ”...finder jeg det uriktig at blande ind formeget av Nordens eller verdens historie for at ”belyse” fædrelandets historie. I alle tilfælde vil en slik indblanding i en lærebok i barneskolen forkludre og sprede helhetsindtrykket av færelandets historie istedfor at ”belyse” og forklare den... saa barnene skal faa indtrykket av en helt sammenhængende norsk historie i vekst fremover” Hæreid i Lorentzen 2003: 76.

¹⁹⁵ Einar Niemi, *Nasjonalstatens tid 1814 – 1940*, i Kjeldstadli (red.)2003: *Norsk innvandringshistorie*, bd II, Oslo Pax Forlag: 133.

¹⁹⁶ For kvenene; Finsk skulle bare være hjelpespråk fra 1880, mens det i 1898 ble fastslått at språket skulle utryddes. Ibid: 446.

¹⁹⁷ Einar Niemi i Kjeldstadli (red.) 2003: bd II: 143.

liten eller ingen tilrettelegging.¹⁹⁸ Stortinget vedtok i 1902 en lov som skulle hindre salg av jord til personer som ikke snakket, skrev, leste og brukte det norske språket til daglig.¹⁹⁹ I følge departementet var det å være norsk statsborger var ikke nok, en var av *fremmed nasjonalitet* dersom en ikke behersket en av nasjonens fremste kjennetegn, nemlig språket.²⁰⁰

Også for de øvrige minoritetene var det få alternativ til assimilasjon. De skulle tilpasses enhetsskolens homogene, monokulturelle, norsk-etniske grunnlag. Underforstått lå det implisitt at det var kvalitetsforskjeller på norsk majoritetskultur og andre gruppers kulturer, den ene skulle dyrkes, de andre siviliseres. I skolens lærebøker kommer for første gang et kapittel om samenes levekår i *Folk og samfunn før og nå* (Øisang m.fl. 1966-1970).²⁰¹ Det er først i læreplanen av 1974 (M-74), at det samiske spørsmål første gang synliggjøres. I den etterfølgende læreplanen (M-87), vektla også, ifølge Lorentzen, i liten grad den nasjonale utviklingen mot et multikulturelt samfunn. Bortsett fra omfattende lærestoff knyttet til den samiske minoriteten og en del generelle formuleringer, er det lite i planen som peker i retning av at Norge i siste halvdel av 1980-årene allerede var et reelt multikulturelt samfunn, ikke minst i store deler av skoleverket (Lorentzen 2003: 148). Dette må ses på som et ledd i en lang utvikling der skolen avspeiler det rådende syn på de som ikke delte den norske nasjonale arven.

Kjeldstadli knytter norsk minoritetspolitikk i perioden 1901-1940 opp mot den norske nasjonale identitet. Gjennom utvisningssaker og stengte grenser for visse grupper som var uønsket steg det norske fram som en kontrast til disse. Nordmenn framstod da som sunne, arbeidsomme, ryddige, økonomisk selvstendige, stabile, lovlydige, lojale, kristne, norske. ”Nordmenn bekreftet hvem de ville være gjennom hvem de avviste og hvem de utviste” (Kjeldstadli 2003 bd II: 458). I skolebøkene finner vi igjen de samme patriotiske karakteristikk av nordmenn som hardføre, frihetselskende, som lever i pakt med den barske naturen der bonden fikk en viktig symbolfunksjon allerede på slutten av 1700-tallet.²⁰² Skolen har på denne måten bidratt til å gjenskape og forsterke denne nasjonale integrerings- og segregeringsprosessen på godt og vondt. Det homogene, idealiserte bilde av det norske og de

¹⁹⁸ Thor Ola Engen, Betydningen av det flerkulturelle perspektivet i lærerutdanninga, www.hio.no/content/new/full/12566

¹⁹⁹ Den såkalte *Jordsalslova*. St.meld. nr. 15: 28.

²⁰⁰ Anne-Lise Seip i Ø. Sørensen (red.) 1998: 103.

²⁰¹ Samene er også nevnt før, men kun i forbindelse med nordmenns eiendomsrett til landet, for eksempel i en historiebok fra 1839. Lorentzen 2003: 25.

²⁰² Gerhard Schønings Norges Riiges Historie, her sitert i Lorentzen 2003: 7.

norske videreføres, og skolen var ”den viktigste institusjonen når det gjaldt å utbre ideer og forestillinger og skape en nasjonal identitet i de brede lag av befolkningen.”²⁰³ Lærebøkene ble virkemidler i den nasjonale oppdragelse og identitetsdannelse. Perspektivet som skolen presenterte gjennom bøkene var så å si utelukkende norsk med antatt felles verdi- og interessefellesskap.

4.2 Krigen - brudd på en naturlig utvikling og ledd i en langsiktig tendens

Vi finner homogeniserende og ekskluderende element samt sterke nasjonalistiske føringer på skolens innhold før krigen. Ifølge Grankvist var krigen både ett brudd på en naturlig utvikling, men også et ledd i en langsiktig tendens.²⁰⁴ Grankvist trekker fram to ting ved NS sin skolepolitikk, det ene var motstanden mot enhetsskolen²⁰⁵ og det andre var den nasjonale historien med vikingdyrkelse. Det siste var ikke ukjent i norsk nasjonsbygging før NS-tiden, men det spesielle med skolepolitikken til NS’ var de supernasjonale holdningene som ble rendyrket til det komiske.²⁰⁶ Samtidig var det, som jeg har vist, elementer av dette i skolen før 1940.

Terbovens overtagelse i september 1940 førte til at ledelsen i departementene ble overtatt av lojale statsråder og embets- og tjenestemenn. For området som gjaldt skolen ble tidligere professor ved NTH, Ragnar Skancke, konstituert statsråd i Kirke- og Undervisningsdepartementet. Administrasjonen av skoleverket ble stort sett fylt opp med NS-vennlige skolefolk som hadde innehatt ledende stillinger i norsk skole før krigen. Disse arbeidet, ifølge Birkemo, ”ganske målbevisst for å realisere NS skoleprogram, og for å omforme norsk skole etter nasjonalsosialistiske prinsipper”²⁰⁷. Omorganiseringen av skolens sentraladministrasjon ut fra prinsippene om sterk statlig styring og fører- og ansvarsprinsippet ble effektivt gjennomført. I andre kilder kan en også finne at skoleorganisasjonsledelsen ivret for å gjennomføre ”nyordningen”, selv om tyskerne snarere ønsket ro og orden i skolen på dette tidspunkt (Jordheim 2000: 60). Et eksempel på denne iveren er at det allerede i november 1940 ble lagt fram orientering om det nye skolesystemet i Norge, som blant annet

²⁰³ Dag Thorkildsen i Ø. Sørensen (red.) 1998: 265.

²⁰⁴ Foruten vikingdyrkelse, nevner Grankvist også at partiet Venstre hadde brukt Birkebeinerfargene (de røde og gule fargene i kongeflagget), i sitt Magnusbanner fra slutten av 1800-tallet. De samme fargene brukte NS på faner og propagandaplakater. Grankvist 2000: 171.

²⁰⁵ NS ville blant annet forlate enhetsskoletanken ved at begavede elever ble skilt ut fra de andre i tiårsalderen. De begavede elevene skulle ikke hemmes av ”middelmådighet”, og gjennomsnittseleven måtte frigjøres fra de opplagte ”undermålere”. Grankvist 2000: 166. Enhetsskoletanken hadde også hatt sine motstandere blant de demokratiske partiene før krigen. Grankvist 2000: 171.

²⁰⁶ Grankvist 2000: 171.

²⁰⁷ A. Birkemo 1990: 50.

innebar at det skulle opprettes 20 eliteskoler i landet for å dyrke fram den rette nazistiske elevtypen.²⁰⁸ Okkupasjonsstyret lyktes best i å regulere og omorganisere den *administrative* delen av skolen. Presset mot lærerne kom fra det norske okkupasjonsstyret, og det var pågående konflikter mellom lærerne og skoleadministrasjonen. Når det gjaldt *innholdet*, ble lite påvirket av de nye ideene. På klasseromsnivå var det til syvende og sist den enkelte lærer som styrte, og et stort flertall av dem tok som kjent avstand fra nazistenes ideer.²⁰⁹ Elevene ble i mange tilfeller selv aktive og bevisste motstandere og bidro sammen med foreldre og lærere til å demme opp mot NS-ideologien (Birkemo 2000: 77).

Den monokulturelle tradisjonen med dyrking av den norske kulturen ble videreført. Ja, kanskje forsterket presset til og med det indre, nasjonale samholdet. Men fellesskapet hadde klare forutsetninger, en av disse var å være gode jøssinger. De som av ulike grunner hadde meldt seg inn i NS, kunne oppleve sosial utfrysning av seg og sin familie som kunne gå på helsa løs.²¹⁰ Skolen speilet også dette skille. I *Kampen om kateteret*, forteller Birkemo at det var konflikten mellom de som var for og de som var imot NS som oftest preget det sosiale liv på skolene. Birkemo nevner en rekke eksempler på tilfeller der det kom til fysisk håndgemeng mellom hirdungdom og annen ungdom, men også hvordan NS-barna ble en utstøtt gruppe uten i mange tilfeller å vite hvorfor de plutselig ble isolert og foraktet av de andre. Det oppstod en inngruppe, bestående av de som ikke støttet NS og en tilsvarende utgruppe av de som støttet NS (Birkemo 2000: 73). Utgruppen ble stigmatisert, opplevde sosial isolasjon og trakk seg ofte tilbake. Birkemo skriver videre at mange av dem opplevde negative holdninger også fra lærere. Episoder som refereres viser at lærere har unngått å gripe inn når disse barna ble utsatt for sjikanering og vold.²¹¹ Hagemann nevner også dette:

Mer enn de voksne satte elevene også inn sterke sosiale sanksjoner mot NS-folk, enten det var lærere eller barn av NS-foreldre. Til partiet kom det inn klager over at barn med NS-foreldre ble sjikanert på skolen av andre barn, og at lærerne stilletiende sympatiserte med plageåndene (Hagemann 1992: 196).

²⁰⁸ Kunngjort av den nye sjefsinspektøren for skoleverket, Jørgen Bakke på et skolemøte i Drammen 18. nov. 1940. Aartun & Aartun 2003: 39.

²⁰⁹ Ca. 10 prosent (1300) lærere meldte seg inn i Lærersambandet. Mot slutten av krigen økte andelen lojale lærere. Birkemo 1990: 69. Innholdsmessig var det som utmerket seg som nytt innføring av fagene tysk og raselære, disse gjaldt kun de to siste årene på folkeskolen kom i en sen fase og fikk ikke stor påvirkningskraft. Birkemo 1990: 68.

²¹⁰ Eksempel fra Nord-Østerdal der en NS-lærer opplevde at slekta foraktet dem. På grunn av at kona ble nervesvak av presset, ville mannen melde seg ut igjen. Hagemann 1992: 213.

²¹¹ ”Mønsteret med at medlemmer av hirden ikke fikk gå i fred på skolen, at de ofte fikk juling av andre elever og at læreren i mange tilfeller overså forholdet, synes å ha vært forholdsvis vanlig mange steder” Birkemo 2000: 74.

I skolelitteratur som er skrevet like etter krigen kan vi spore negative holdninger mot NS-barna. En forfatter skriver for eksempel ”overalt reagerte barna naturleg og heilt norsk.”(Asphaug 1946). Her står uttrykket ”heilt norsk” for en positiv identitet, for korrekte standpunkt definert av majoriteten, de seirende. Underforstått er det noen som ikke hører til denne gruppen. Her er det ikke snakk om barn tilhørende andre kulturer, men om et skille på ideologisk grunn. NS-lærere er omtalt som ”dei som sveik”, og om barn av NS-familier sies det: ”og dei ynkelege få elevane frå N.S.-heimar vart for skulen si skuld ”korrekt”, men så kaldt, så kaldt handsama og medfarne” (Asphaug 1946: 4). Andre omtaler disse barna som, ”tomsing, angiver, forræder og avskum som prøvde å kopiere tyskerne” (skrevet i 1946) og ”typiske kverulanter som skolen også hadde hatt bry med før krigen” (skrevet i 1946).²¹² Her defineres en mengde skolebarn i rettferdighetens navn og med sterke følelser ut av fellesskapet i skolesamfunnet.²¹³ Dette forteller noe om at det var aksept blant vanlige folk, og også blant lærere, å se ned på og diskriminere denne gruppen. Sterke skillelinjer mellom grupper rammet også andre barn som var ekskludert fra det nasjonale fellesskapet av religiøse og eller kulturelle grunner selv om disse ikke er nevnt i noe av litteraturen jeg har sett på.

4.3 Skolen skulle ikke fordype seg i eller undervise om krigen

Etter krigen fortsatte nasjonsbyggingsprosjektet, nå med en forsterket fellesskapsånd som blant annet gav seg uttrykk i at de politiske partiene gikk sammen om et felles program som fastslo at nordmenn som en følge av krig og okkupasjon var ”ett folk tross forskjell i livssyn og kår og tross gammel strid” (Sørensen (red.) 1998: 44).

Vi vil nytte kampårenes kameratskap til en samlet innsats for landets gjenreisning etter krigen og for grunnleggende oppgaver som kan gjøre Norge til et trygt og godt hjem for alle (Tønnesen 1995: 74).

I boka ”*Grunnskolen som nasjonsbygger*” (Telhaug & Mediås 2003), beskrives perioden etter krigen som en tid med en levende forståelse av hva et fritt demokrati innebar og en enda klarere forståelse av hvordan felles anstrengelser hadde triumfert under krigsårene. Krigen hadde satt *fellesinteressen* foran *egeninteressen*. Den nye epoken trodde på

²¹² Begge sitatene fra Birkemo 2000: 74.

²¹³ Ifølge Baard H. Borge 2002: *De kalte oss nazi-ynge*, ble 93 000 norske borgere mistenkt for å ha gjort seg skyldig i landssvik etter krigen. Det er derfor ikke en liten gruppe barn som har blitt berørt.

felleskapsløsninger og en ny kollektivism, både internasjonalt og globalt (Telhaug & Mediås 2003: 138). Motivet med å legge mørket bak seg å gå videre satte også sitt preg på skolen. Dette gjorde seg gjeldende, ikke bare i den skriftlige historieskrivingen, men også i de ikke-skriftlige erindringene. Ett av spørsmålene mine intervjupersoner fikk var om de husker om det ble snakket noe om deportasjonen av deres jødiske medelever etter krigen. Få eller ingen kunne erindre at dette ble tatt opp i det hele tatt. Gerd, en jødisk skolejente, som var i Sverige deler av krigen, kan ikke huske at hennes skjebne hadde vært gjenstand for interesse da hun returnerte til norsk skole etter krigen.²¹⁴ Som grunn til dette foreslår de tidligere elevene selv at det var i tråd med tidens tanke at barn skulle skjermes fra det vonde. Dette bekreftes blant annet av Hoprekstad i hans bok fra 1946 hvor han skriver:

Det hadde vore et ubrote prinsipp i norsk skule å halde borni utanfyre dagens strid og motsetnader (Hoprekstad 1946: 38).

4.4 To tidlige artikler – preget av nærhet til hendingsene

De to artiklene i Pedagogisk Tidsskrift fra 1946 og 1948,²¹⁵ som jeg nå vil se litt nærmere på, følger linjen om å ikke involvere barna i strid og motsetninger. Artiklene er skrevet i skjæringspunktet mellom nær fortid, preget av krise, og en framtid med ny optimisme. Fem års okkupasjon blir omtalt som fem lange og mørke år. Samtidig bærer krisen i seg kimen til noe nytt og bedre, et motiv som ikke er uvanlig i litteraturen. I personlig pregede tekster med nærhet til hendelsene under krigen, skiller disse artiklene seg ut fra den øvrige skolehistoriske litteraturen ved at *elevenes* situasjon står i sentrum. (Resten av litteraturen er, som jeg kommer tilbake til, preget av *lærernes* frihetskamp.) Vi får del i hva slags tanker skolefolk gjorde seg om krigens virkninger på elevene, men hovedpreget er framtidsrettet optimisme. Optimismen er representert ved barna og de unge, nasjonens framtid. Det vonde og stygge, representert ved okkupasjonsmakten og dens medspillere, må ”vaskes og luftes ut”.

Her – som over alt elles – tok sjølve skulebygningane utruleg stor skade. Det er mest ikkje til å tru at vaksne folk som etter eigen attest var så mynsterdisiplinert, kunde få til å skamfere og svine til hus så fort.(...) Så reinslege som dei kytte av å vera, var det

²¹⁴ Intervju med Gerd Golombek.

²¹⁵ Artiklene ”Skular, skulebarna og skuleungdom under og etter krigen” av H. Asphaug og ”Har krigs- og okkupasjonstida merket vår ungdom og våre barn?” av J. Kolrud (Begge i Norsk Pedagogisk Tidsskrift henholdsvis i 1946, nr. 1, 30. årgang og 1948, nr. , 32. årgang).

likevel ei forunderleg vond, harsk lukt etter deim i alle rom – vanskeleg å bli kvitt trass vasking, skrubbing og lufting i lang tid
(Om tyskerne i Asphaug 1946: 1).

Selv om enhver som skriver er preget av den tida, det samfunnet, den sosiale klassen en lever i, foruten sine egne meninger og verdier (Kjeldstadli 1999:306), virker det i ettertid underlig at forfatteren har fått så frie hender til å formidle sine inntrykk, bygd på erfaring mer enn innsamlede data.²¹⁶ Som motstandsmann og skolemann står forfatteren trygt på de seirendes side og kan tillate seg å triumfere og harselere over fienden. Dette forteller noe om at det etter krigen var uproblematisk å formulere seg slik, det var en del av en felles oppfatning. Artikkene målbærer bekymringer for krigsgenerasjonen, ikke så mye for mangelfull skolegang eller at de hadde opplevd krig, som for hvilke negative utslag krigen hadde hatt på elevenes etikk og moral. Her nevner forfatterne fysisk og psykisk trøtthet, mangel på orden, renslighet og ærlighet samt mer uro som disse sitatene viser:

Det er som all den uorden og det ustall som krigen og tyskerane skapte, har verka sløvande både på barn og eldre (...) Det er og vondt å sjå korleis mange er uvyrdn med maten, kastar frå seg matpakkar med halveten skulemat og gløymer at det ikkje er lenge sidan skulematen ikkje strakk til på langt nær. (...) Under krigen måtte vaksne og barn jamt spele komedie, narra fienden og N.S.-forredarane med ”kvite lygner”. Mange reddast at dette vil gå ut over ærlegdomen hos små og store (Asphaug 1946: 6).

Stort sett er det vel så at barna, i alle fall i den første tida, var mer bråkete og voldsomme i sin leik enn barna før krigen. De var også sterkt opptatt av å leike krig og med å dømme og straffe. For dem som hadde anlegg for det, var det også merkbart at de gav mer etter for trangen til å være voldsomme og brutale. Den hensynsløshet og mangel på respekt for liv og eiendom som preget krigstida, gikk igjen i leiken. Det var litt av en sport å knuse vinduer i huser eller brakker som sto tomme etter tyskertida. Å bryte seg gjennom et gjerde eller trampe alt ned, var heller ikke noe som mange gikk av vegen for (Kolsrud 1948: 62).

Det som preger stemningen i artiklene er likevel ikke det dystre og negative. Etterkrigsårenes optimisme er sterkt tilstede. En ser framover og setter sin lit til nasjonens framtid; barna og de unge og fokuserer på de lærdommer og erfaringer krigsårene har gitt dem. Verdier som blir nevnt på den positive siden er blant andre solidaritet, samhold, vennskap, modenhet,

²¹⁶ På forespørsmål til Norsk Pedagogisk Tidsskrift om det finnes noen korrespondanse rundt disse artiklene var svaret negativt.

arbeidsglede og disiplin. Gjenreisningsevne, tiltaksmot og ukuelig tro på ungdommen kommer sterkt til uttrykk her:

Mykje av den motløysa som knugar samfunnet vårt nett nå, finn ein helst hos dei vaksne som har opplevd 2 verdskrigar og mykje vonbrot. Det er rimeleg, men det er vel verdt å merkje seg at ungdomen nå – som fyrr – ser framover og let seg ikkje dukka av det som den vonde verda har prestert (Asphaug 1946: 6).

Jeg vil tro at disse artiklene, til tross for utilstrekkelighet på noen områder, gjenspeiler majoritetens felles syn på situasjonen i etterkrigstidens Norge. Vekten ble lagt på enighet og fellesskap med tanke på å fortsette å bygge opp det nasjonale fellesskapet. Her kan en videre tenke seg tanken at et fellesskap også innebar at noen var innenfor og andre ikke. Artiklene kan, slik sett, sees som en videreføring av det sterke nasjonale samhold der det monokulturelle perspektiv er enerådende. En annen grunn til å vie dem så mye oppmerksomhet er som før nevnt, at eleven står i sentrum både når det gjelder bekymring og optimisme. Dette perspektivet synes i stor grad å mangle i den øvrige litteraturen jeg har valgt ut.

4.5 Finnes det spor av det norske holocaust i de skolehistoriske framstillingene?

Barn er en gruppe som knapt er nevnt i framstillingen av Norge under krigen ifølge Nøkleby & Hjeltnes (2000: 7). De sier videre at til om med i bøker om skolen er elevene knapt med, det er lærerne og lærernes kamp som framheves. Dette er i tråd med de funn jeg har gjort når jeg har studert skolehistoriske framstillinger. En kan med sikkerhet si at skolebarn i sin alminnelighet gis liten oppmerksomhet i denne litteraturen, og de jødiske barna ingen.

Jeg skal likevel nevne spesielt to av bøkene, den eldste og den nyeste, som begge har med en del om jødene, også om deportasjonen. Det interessante er imidlertid at jødene i disse bøkene kun omtales som lærernes medfanger. Jødiske skolebarn og deres historie eksisterer ikke.

I den nyeste boka, *Motstandskampen i skolene 1940-1942* fra 2003, er hendelsen med deportasjonen av 530 norske jøder 26. november 1942 omtalt. Det kjente bildet av skipet *Donau*, med reiseklare mennesker i grålysningen som mørke konturer i forgrunnen, er tatt med. Det kommer imidlertid ikke i den skolehistoriske delen, men i forbindelse med lærernes arrestasjoner. Slik omtales ved flere anledninger jødiske medfanger som de arresterte lærerne

fikk kjennskap til: Læreren Erling Birkeland fra Klepp, som jobbet sammen med to jødiske medfanger Abraham Borochstein fra Kristiansund og Ernst T. Zawosnick fra Trondheim fikk, etter flere dagers arbeid med de to, et godt innblikk i hvordan det var å leve i tråd med jødiske skikker i Norge (Aartun & Aartun 2003: 280). Det skrives også at de jødiske fangene ble hardere behandlet enn de andre norske. Det framheves også at flere av de jødiske medfangene var livreddere. Wulff Becker og Leonard Elias Levin var dyktige leger og berget liv og helse til mange medfanger. Etter å ha kureret en tysker, nøt de en viss respekt også fra den siden. Men, som det skrives, ”dette forhindret ikke at de vel 30 jødiske fangene – unntatt tre – endte opp i tyske tilintetgjørelsesleirer” (ibid: 293). Som kommentar til det før nevnte bildet fra Vippetangen, står det:

Maktesløse venner tar et siste farvel med 530 norske jøder som her i ”Donau” er på vei mot tyske dødsleirer. Blant dem er også de 30 jødiske fangene som hadde vært lærerne til uvurderlig hjelp i Veiskaret-leiren (ibid: 311).

I denne boken omtales det som skjedde med jødene ut fra de arresterte lærernes møte med dem.

Det samme gjelder den andre boken som nevner jødene som gruppe: *Frå lærarstriden*, fra 1946. Den har også kun omtale av jøder som de fengslede lærernes medfanger. Foruten å fortelle at de jødiske fangene hadde det verre enn resten er det også tatt med en interessant episode:

Straks før dei kom fram til porten, kjøyrde dei framum ein tyskar som kom drivande med tre fangar. Dei hadde fangebunad og heilskjegg. – ”Er dette verkeleg nordmenn?” var det ein av lærarane som sa. Nei, det var ikkje det. Det var jødar, og jødar var pålagde å gå med heilskjegg. Det vart fortalt at sume nordmenn hadde freista gjera sams sak med jødane og late skjegget veksa, men det vart forbode.²¹⁷

En må regne med at for mange av de arresterte lærerne (Falstad-lærerne kom fra bygdene på Vestlandet og Trøndelag) var dette deres første møte med jøder. Undringen, og spørsmålet om de virkelig kunne være nordmenn, må ses i lys av dette. Likevel antydes det mer enn tydelig at jødene ikke ble regnet som nordmenn. De så annerledes ut og ble kategorisert som noe

²¹⁷ Om Falstadlærerne. Hopenstad 1946: 206.

annet enn nordmenn. Samtidig ser det muligens ut som om lærerne forsøkte å solidarisere seg med jødene og la skjegget gro, noe som riktignok ble stoppet.

Det er i den eldste og den nyeste boka jeg overhode finner noe om holocaust i Norge, men som sagt er jødene nevnt kun i kraft av at de var lærernes medfanger. De voksne jødene omtales ikke som en integrert gruppe i det norske samfunnet, snarere som en segregert gruppe hvis skjebne utelukkende var plassert som okkupasjonsmaktens ansvar. De jødiske skolebarna og deres skjebne har ingen plass verken i disse to bøkene eller de andre.

4.6 Hva vektlegges i skolehistorien fra krigsårene?

Historieskrivingen om krigen og individuelle minner fra okkupasjonstiden lever ifølge Eriksen side om side i en bekreftende dialog. Også denne fortellingen blir om norskhet, om norske egenskaper og særtrekk (Eriksen 1999: 103). Hun sier videre at for de fleste nordmenn danner denne rammen en beskyttende og varmende kappe om egne minner og egen tilhørighet. Jeg tror dette også gjelder for nisjen skolehistorie. Her gir historieskriverne og de framtrepende erindringene fra skolen under krigen hverandre legitimitet. Heltehistorien om lærernes holdningskamp er nok en slik beskyttende, varmende kappe, en kappe som kan stenge andre ute i kulden.

Temaer som er behandlet i de skolehistoriske framstillingene jeg har sett på, kan deles inn i følgende områder:

- Skolens situasjon: Problemer i skolehverdagen med mangel på rom, lærere, tapte skoledager med mer.
- Skolens innhold: Kamp om skolens formålsparagraf, nazifiseringsforsøk, politisk nyordning.
- Skolens reaksjon: Lærernes nei, læreraksjoner mot lærersambandet, massearrestasjoner, deportasjon av lærere.

Det siste punktet, den såkalte holdningskampen, er et tema som definitivt opptar mest plass. Ifølge Arnfinn Moland, Norges Hjemmefrontmuseum, er holdningskampen en kjent og kjær gjenganger i den norske kollektive erindring om de fem okkupasjonsårene 1940-45 (Aartun & Aartun 2003:8). Som en godt organisert og sterkt samlet gruppe, spilte lærerne en stor rolle i

Norges motstand mot okkupasjonen og nazistenes ideologi. Tross trusler om tap av lønn og stilling, fengsling og forvisning nektet lærerne å la seg tvangsinnmelde i det nazistiske lærersambandet. Quisling så lærerne som nyttige redskaper i planen for å omforme Norges barn og unge i nazistisk retning. Etter å ha mislykkes gang på gang etter vellykkede motstandsaksjoner fra lærerne sin side, uttalte Quisling til Stabekklærerne 21. mai 1942 ”det er dere lærere som er skyld i at vi ikke har fått noe riksting. Det er deres skyld at Norge i dag ikke er blitt et fritt og selvstendig rike” (sitert i Aartun & Aartun 2003:143).²¹⁸ For lærerstanden var motstandsarbeidet en stor seier som tross tap og lidelser ble en epoke i historien som mange ser på med stor stolthet. Sett i dette lyset er det ikke overraskende at lærernes situasjon, motstandskamp, arrestasjoner og fangenskap dominerer i framstillingene. Temaet er forbundet med allmenn aksept og hører med til de historier fra krigen mange gjerne identifiserer seg med.

I noen grad finnes også tema som *klasseromsfronten*, *skolehverdagen for elevene*, *NS-lærernes situasjon* og *vanskelige valg* i framstillingene. Gro Hagemanns bok *Skolefolk* er et eksempel på det siste. Hun vier et omfattende kapittel til okkupasjonen. Sammen med den historiske framstillingen gir hun mange eksempler fra skolehverdagen under krigen rundt om i landet. Slik får leseren levende inntrykk av hvordan det var å være elev og lærer under uvante forhold. En annen ting som peker seg ut i hennes bok er at det gis rom for *nyanser* når det gjelder så vel lærerfronten som NS-lærerne. Her representerer hun (og andre nyere framstillinger) et brudd med tidligere skrifter der et svart/hvitt bilde av situasjonen var framtredd. Jamfør de før omtalte artiklene fra 1946 / 1948. Tidsavstanden har skapt nye muligheter til å se ting fra flere vinkler enn de som var de eneste mulige like etter at landet ble fritt. Eksempler på dette er at Lærerfronten også brukte press mot lærerne som her:

De første parolene ble spredt som kjedebrev. Mottakeren ble pålagt å videreformidle brevet til fem kolleger innen 36 timer. Fra første stund ble det gjort klart: ”Vi må være klar over at det kommer en oppgjørets dag. Da skal det spørres hvor du stod, om du var med overfallsmennene og forræderne, eller om du var en sann nordmann” (Hagemann 1992: 193).

At det også var ulik motivasjon for å melde seg inn i NS viser blant annet følgende historie:

²¹⁸ Quislings plan om et riksting basert på yrkesorganisasjoner måtte oppgis etter at tvangsorganiseringen i ”Norges Lærersamband” ble en fiasko. Dokka 1988:149.

Mange meldte seg inn fordi de trodde at ”krigen var avgjort”, eller fordi NS var ”eneste mulighet til å representere norske interesser ovenfor Tyskland”. Andre fryktet levebrødet og fant et NS-medlemskap som den sikreste løsningen. ”Jeg gikk inn i lærersambandet av samme grunn som jeg gikk inn i NS,” fastslo en lærer fra Nord-Østerdal, ”nemlig fordi jeg var redd for å miste stillingen da jeg ikke hadde noe annet å leve av” (Hagemann 1992: 211).

Nye vinklinger og perspektiver, men også hittil lite kjente historier, dukker opp. Som nevnt dominerer lærernes motstandskamp den skrevne skolehistorien. Men selv innenfor *denne* hovedfortellingen eksisterer det hegemoni. Historien om de såkalte Kirkeneslærernes arrestasjon og deportasjon har i lang tid framstått som den dominerende, og dermed skygget for historier fra andre deler av landet. Brødrene Aartun ønsket med sin bok å få andre lærergruppers historie fram i lyset.²¹⁹ Deres bok er derfor et bidrag til nyskrevet skolehistorie fra krigen og bidrar til nye grupper rett til en fortid i form av en fortelling (Eriksen 1995: 161).

4.7 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet vist hvordan skolen før, under og etter andre verdenskrig stod i en nasjonsbyggingstradisjon der målet var å skape en felles nasjonal identitet og tilhørighet. Den ensidige formidlingen av det nasjonale, norske perspektiv kan ha forsterket avstanden til dem som stod utenfor fellesskapet og endog skapt et inntrykk av at de heller ikke kunne komme inn i det. Skolen, med lærebøkene som viktige aktører, målbar et monokulturelt perspektiv noe som har holdt seg opp til våre dager. Nasjonsbyggingsprosessen fortsatte etter krigen med fornyet styrke. Skolen ble målbærende for gjenoppbygging og framtidsoptimisme og det var ikke rom for etterkrigstidens mange spørsmål.

Den utelukkende vektleggingen av den norske referanserammen ser vi også i den litteraturen som er skrevet *om* skolen. På spørsmålet som stilles i overskriften på dette kapittelet (Gjenspeiles det norske holocaust i norsk skolehistorie?) blir svaret, ut fra de skolehistoriske framstillingene jeg har studert, nei. Til tross for at mitt utvalg av bøker og artikler strekker seg fra 1946 til 2003, vil jeg si at innholdet til dels er ensartet selv om formen er forskjellig. Det

²¹⁹ Kirkeneslærerne på Østlandet hadde nærmest tatt monopol på å få fortelle historien sin først. Slik måtte for eksempel Hoprekstad, som hadde sitt manus klart i 1945, vente med sin utgivelse til ”Fra Kirkenesferda” var kommet ut. Slik har vel disse lærerne forblitt de målbærende. Brødrene Aartun forteller her også om andre grupper; Rogalandslærerne og Åsneslærerne foruten Falstadlærerne som hittil nesten har vært glemt. Aartun & Aartun 2003: 9.

er lite nyskrevet historie som legges til. Unntaket her er blant andre, nye lærergruppers historie (Aartun & Aartun) og oppgjør med NS-barnas utestengning i skolen (Hageman og Grankvist). Med få unntak, er elevene paradoksalt nok, knapt synlige i denne litteraturen (selv om de utvilsomt må regnes som de viktigste aktørene i skolen). De jødiske skolebarna er helt usynlige. Som sett i kapittel 2, finnes historiene om de jødiske elevene i sterke minner som har brent seg fast i barnesinn. Deres historie har blitt fortalt i annen litteratur som *Barn i krig* av Berit Nøkleby og Guri Hjeltnes, og i *Kathe, alltid vært i Norge* av Espen Søbye, men innen den skolehistoriske verden er de fremdeles fortiet historie.

Hvordan vi reflekterer over fortiden, hva vi nedfeller som vår kollektive historie peker også framover. Har dagens skole tatt inn over seg den multikulturelle virkelighet? Fungerer skolen i dag som et sted for gjenkjenning og etablering av verdi- og interessefellesskap? Siden lærebøkene har vært mye diskutert i dette kapitlet, er det interessant å se at nyere forskning viser at lærebøkene fremdeles fremmer det monokulturelle perspektiv. Minoritetenes erfaringsverden i Norge og deres kulturelle bakgrunn er stort sett ekskludert i dagens lærebøker (Øzerk 2003:321).

5 Møllergata skole og historien om en minnetavle

Mye har dreid seg om Møllergata skole i oppgaven min. Temaet mitt har blitt realisert og konkretisert gjennom barna representert på minnetavlen på nettopp denne skolen. Joron Pihl har, som nevnt i innledningen, også skrevet om den samme minnetavlen og hun sier:

Hva gjør et monument? Monumentet fokuserer minnet og kaster lys og skygge over fortiden og samtiden og inn i framtiden. Monumentet gjør at vi minnes og ser samtidig som det gjør at vi glemmer og ikke ser (Pihl 2002:141).



Med utgangspunkt i dette sitatet vil jeg skrive om minnetavlens opprinnelse, hvilken betydning den hadde den gang og hva den betyr i dagens virkelighet. Minnetavlen er en del av Møllergata skoles identitet og inngår i en kollektiv fortelling på denne lokale skolen. Selv om fortellingens mangfold kan framstå som uklar for dagens unge, noe jeg kommer tilbake til, kan likevel minnetavlens nærvær bety noe for den enkelte. Som ledd i en tradisjon for å bevare minnet om Anna, Manja, Leif og Fredrik, holdes det hver 17. mai en kort seremoni der navnene deres blir nevnt, og blomster blir lagt på

minnesmerket.

Bilde 17. 17. mai-feiring på Møllergata skole 2004, minnetavlen i bakgrunnen. Foto: KHS.

Dagens Møllergata skole er sterkt preget av å ligge i et område som huser mange med minoritetsbakgrunn. 60 % av skolens 270 elever har ett annet morsmål enn norsk. Skolen ble landskjent da den fra å være nederst på en rangering som gjaldt leseferdigheter i 2002 klarte å snu utviklingen til topp-plassering to år etter. Ifølge rektor Syrrist var det en bevisst satsning på lesing, som gav resultater. Skolen i sentrum ble til boken i sentrum.²²⁰

Møllergata skole, bygget i 1861 kalles landets første moderne folkeskole. Før krigen hadde skolen over tusen elever og ble regnet som en moderne skole. Foruten 33 klasserom, sløydsaler, formingsrom, skolekjøkken og så videre, var skolen den første i Oslo som hadde svømmebasseng. Den gang var det også et visst innslag av barn med minoritetsbakgrunn,

²²⁰ Fra presseoppslag, her <http://helenorge.nho.no/article1740.html>

særlig jøder. Som nevnt var det i sentrumsnære områder i Oslo, med konsentrasjon rundt de såkalte Hausmannskvartalene som hadde størst innslag av jødiske innvandrere. Mange av dem soknet til Møllergata skole. I klassesdagbøkene fra før krigen fant jeg rundt ti jødiske navn. Kathe Lasnik, som Espen Søybye skriver om, gikk også på Møllergata skole fra 1934 til 1938 før hun i 5. klasse flyttet over til Fagerborg skole. Kathe gikk altså i 3. klasse da Anna startet på Møllergata skole, og Manja gikk samtidig med Kathe på Møllergata i et halvt år. Det ligger nær å anta at jentene kjente hverandre, men det vites ikke sikkert. En lærer forteller om sosiale problemer i nærområdet til skolen og sier at utdeling av mat, sko og klær var en viktig del av skolevirksomheten.²²¹ 20 % av elevene ved Møllergata skole fikk i 1935/36 et gratis måltid mat fordi de ville ha det, eller fordi skolen syntes de burde ha det (Søybye 2003: 53).

5.1 Stygge sår i skolens ansikt

Tyskerne for hardt fram også på Møllergata skole. I skolens 100-årsskrift får vi skildringer fra krigen:

Mens den første verdenskrigen på mange måter gav Osloskolen et puff framover på grunn av pengerikligheten som veltet inn over landet, lagde den andre stygge sår i skolens ansikt (*Skolen i sentrum*: 50).

Her tenker nok forfatteren først og fremst på det fysiske forfallet skolen led under okkupasjonen. Skolen ble allerede 10. april 1940 overtatt av overlevende fra slagskipet *Blücher*. En av lærerne skriver i jubileumboka om hvordan hun opplevde denne krigens første dag:

Det var ikke ett barn i eller utenfor skolegården, men ved nederste inngang mot Møllergata, ”pikeinngangen”, sto en flokk som jeg jo skjønnte måtte være tyskere, for de hadde enkelte uniformsdeler på seg. Ellers var de kledd i helt tilfeldige plagg, flere hadde ikke støvler, men kluter surret rundt føttene. Det var et annet syn enn de gruppene av fiender jeg hadde møtt på veien til skolen. Vaktmester Myhre kom i full fart på vei mot badet. Han forklarte at det var tyskere som var reddet fra ”*Blücher*”, han hadde ordre om å skaffe varmt vann (Bergliot Webjørnsen, *Skolen i sentrum*: 249).

Møllergata skole ble brukt som gjennomgangskaserne. Tyskerne bygde en svær desinfeksjonsbygning, kalt ”lusebrakk”. I tusenvis passerte soldater gjennom dette anlegget

²²¹Arne Nøkling (red.) Festskrift til E. Lysne, Bergen 1979. Lysne var lærer på Møllergata skole fra 1932 – 1946.

for å bli kvitt utøyet sitt. Bortsett fra perioden august 1941 til desember 1941, var skolen brukt av tyske soldater.²²² Dermed begynte en omflakkende tilværelse for skolens lærere og elever. Omliggende skoler, forsamlingslokaler så vel som private hjem ble brukt. Samholdet var godt og iveren etter å opprettholde skolen stor. Selv i den såkalte *brenselsferien*, fra mars 1942, holdt de skolen i gang ved hjelp av en stafett der noen elever fikk skoleoppgaver som de fordelte til elevene hjemme for så å samle dem inn igjen og overlevere læreren. Det var viktig at ingen i gården merket noe (*Skolen i sentrum: 252*). Til tross for dette var det i skoleåret 1941-1942 gjennomsnittlig 30 % forsømte dager i byskolene.²²³

Om et annet stygt sår i skolens ansikt, deportasjonen av jødene, fortelles det:

Ut på vinteren en natt ble jødene tatt. Den dagen som fulgte, glemmer jeg ikke, vi var som lamslått. Barna fortalte at mange av mødrene deres hadde fulgt etter ned til bryggen. Den var avspærret, så de slapp ikke frem til den største elendigheten, da barn og foreldre ble skilt. Heldigvis var det flere av våre jødebarn som kom seg over til Sverige. Men minneplaten over de fire står der som et varig minne om de stakkars barna og en dom over dem som kjempet mot barn (B.W. *Skolen i sentrum: 250*).

Som vi ser, finnes historiene om de deporterte barna i den lokale erindringslitteraturen.

”Vi var som lamslåtte” forteller også om følelsesmessig engasjement. Det er også hevet over enhver tvil at alle visste hva som skjedde og at det var alvorlig. Det fantes øyenvitner til tragedien. Mødrene fulgte etter og så det hele. Til tross for sterke opplevelser som mange hadde i forbindelse med deportasjonen kan det synes som om Ringdals ord er beskrivende når han sier: ”I Norge var jødene ute av sinn i det øyeblikket de var blitt utskipet” (Ringdal 1987: 224).

²²² *Skolen i sentrum: 52*. Samt skriv fra dagens rektor, Pål Syrrist

²²³ NOS. Skolestatistikk, Her i Hagemann, 1992: 188.

5.2 - Monumentet gjør at vi minnes og ser..



Bilde 18. Minnetavla på Møllergata skole tegnet av arkitekt F. Wollebæk, avduket 6. oktober 1948. Foto: KHS.

Denne minnetavlen har, som sagt, vært en direkte årsak til at jeg har prøvd å finne ut mest mulig om de fire omtalte elevene. De har vært elever på Møllergata skole og offentlige personer for skolens elever og lærere helt siden 1948. Det er et lavmælt monument som ikke pranger i sine omgivelser, men som heller ikke er bortgjemt eller lett å overse der det er sentralt plassert ved hovedinngangen. Ifølge Eriksen har monumentene (minnetavlen) en dobbelt minnefunksjon. De skal minne om det som en gang skjedde, og i tillegg minne tilskueren på den betydning dette har hatt og stadig har (Eriksen 1999: 95). Hva kommuniserer minnetavlen til oss i dag? Formidler den noe umiddelbart, eller må man skaffe seg utfyllende kunnskap om den? La oss først se litt nærmere på teksten.

Elever falt som offer for krigen. Ført til Tyskland 26/11 og tilintetgjort.

Pihl stiller i sin artikkel en rekke spørsmål til minnetavlens *tekst*. Om barna faktisk ble ofret, hvem ofret barna, om det var noen som motsatte seg at barna ble ofret og hvorfor barna ble deportert og tilintetgjort (Pihl 2002: 141ff). Teksten må forstås inn i sin egen tid. I tidlige krigsmonument er det ofte brukt formuleringer som ”gav livet”, eller ”falt for fedrelandet”, mens det i nyere monument gis rom til mer utvidede begreper som ”rettferd, demokrati og menneskeverd” (Eriksen 1995: 123). Det høytidelige språket samt den forsiktige

framstillingen av det som hadde skjedd er noe eufemistisk i sin uttrykksform. Teksten har ingen aktivt handlende, snarere et passivt uttrykk. Slik unngår den å komme i konflikt med datidens offentlige mening, men i dag kan vi kanskje si at teksten stiller flere spørsmål enn den besvarer.

Overskriften på ett avisreferat fra høytideligheten ved Møllergata skole i 1948 da minnetavlen ble avduket, lyder: ”Fånyttes har de ikke ofret livet”. Se vedlegg 4. Videre refereres det fra talen som ble holdt av daværende statsråd Lars Moen:

Det er godt at vi eier evne til å glemme det som er stygt og vondt og meningsløst. Men det er likevel noe vi ikke kan eller vil glemme, og det er den urett som ble begått mot landet vårt og de mennesker som satte livet inn for at vi andre kunne leve videre som frie borgere av landet. Fånyttes skal ikke disse 4 småbarna ha ofret livet, og vi skal i takknemlighet minnes disse små helter. Og vi som er igjen skal her ved denne tavlen love at vi skal gjøre vårt for at ikke den samme skam skal føres over landet vårt igjen.²²⁴

Sett med dagens øyne virker dette fremmed. Vi ville vel neppe si at de uskyldige barna ”satte livet inn” eller ”ofret livet”. Ei heller kan det sies å være en sammenheng mellom deres død og at de øvrige skulle kunne leve videre som frie borgere slik det sies her. Heltestatusen virker også underlig. Deres ønske var snarere å leve i det landet som de kalte sitt til tross for at de på mange måter var definert utenfor det nasjonale fellesskapet. Talen plasserer ansvaret for tilintetgjørelsen utelukkende på okkupasjonsmakten, og det er også den det refereres til i siste linje der det snakkes om den skammen som ble ført over landet. Med nåtidens blikk kan en kanskje si at den skammen burde deles av langt flere enn okkupasjonsmakten. Hadde det norske folk noe ansvar for dette? Kunne skolen med lærere og foreldre engasjert seg mer?

Gjennom avisreferatene kan vi lære at elevene ved Møllergata skole selv gjennom lengre tid hadde samlet inn penger for å få reist en minneplate. Initiativtaker var Cissi Jarner, selv jøde og kusine av Jacob Bodd, Anna og Manjas far. Blant slektningene av de fire barna som var invitert, takket sakfører Leon Jarner, bror til Cissi, for den oppmerksomhet som ble vist barna og framhevet at ”platen ikke skal gi uttrykk for hevn og gru, men gi trøst og håp om at Wergelands ånd, humanisme, toleranse, forståelse og kjærlighet skal være levende blant oss”.

²²⁴ Avisartikkel i forbindelse med avdukingen av minnetavla, oktober 1948. Siden jeg kun har fått tilsendt artikkelen (av mannen til avdøde initiativtaker til opprettelsen av minnetavlen, Cissi Jarner,) kan jeg ikke spore fra hvilken avis det kommer. Se vedlegg 4.

Med henvisning til det jeg skrev tidligere, må dette sies å være en moderne tale som trekker inn allmenne idealer og verdier. Gjennom disse linjene kan en ane en dypere forståelse av hva som hadde skjedd. Janner snakket om datidens norske samfunn. Han henviste til Wergeland, som i sin tid fikk æren av å oppheve jødeparagrafen og som siden har blitt symbolet på kampen for jødene stilling i Norge, og henledet derved oppmerksomheten mot det norske samfunnets forhold til nettopp jødene. Ja, for det var ikke et offer som hadde skjedd ei heller en heltegjerning. De fire barnas forbrytelse bestod kun i deres jødiske bakgrunn.

Inger Hagerup skrev i sin tid i forordet til den norske utgaven av *Anne Franks dagbok* i 1952 som hun hadde oversatt;

Vi har ikke fantasi og moralsk mot nok til å tenke helt gjennom den tanken at over fem millioner jøder ble utryddet med kaldt blod for mindre enn ti år siden. Men den ene piken Anne er vi blitt kjent med, og vi vet at hun ble sendt i døden i Bergen-Belsen fordi håret hennes var svart og øynene brune. Det var hennes forbrytelse.

Fredsprisvinner fra 1986, Elie Wiesel, overlevde både Auschwitz og Buchenwald og har senere brukt livet sitt til å kjempe mot glemsel og likegyldighet både når det gjelder Holocaust og menneskerettigheter generelt. Han maner også til kamp mot forvrengning av det som skjedde. ”Bekjemp ethvert forsøk på å frata ofrene deres jødedom”, sier han ” Holocaust var en jødisk tragedie, selv om dens implikasjoner og anvendelser forblir universelle” (Wiesel 1990: 153).

Det er ikke noe i minnetavlens tekst som sier at barna ble ofre på grunn av sin jødiske bakgrunn. Det var da heller ikke nødvendig. Tidsnærhet til krigen gjorde at alle ville vite at dette var tilfelle. Navnene fortalte også sitt. Fornavnene var, som vi har sett, ofte norsk klingende, men etternavnene var umiskjennelig fremmedartet, og kunne sikkert gjenkjennes som jødiske for de fleste. Jeg ble nysgjerrig på om den samme underliggende kunnskapen var tilstede i dag. Visste for eksempel dagens Møllergata skoleelever at det kun var barnas jødiske tilhørighet som gjorde at de ble utslettet?

5.3 - Samtidig som det gjør at vi glemmer og ikke ser..

En spørreundersøkelse foretatt i 7. klassene ved skolen kunne gi meg svar på dette.²²⁵ Av 17 besvarelser svarte ti at de *ikke* visste hvorfor barna ble offer for krigen. Når denne grunnleggende kunnskapen om barnas jødiske bakgrunn mangler, vil også verdien av minnesmerket svekkes som symbol og identifikasjon. Sju elever *visste* at barna ble tatt fordi de var jøder. Dette forutsetter at de har fått kunnskap ut over det som står på tavla siden den ikke nevner dette spesielt. Samtlige av de samme sju elevene uttrykker i tillegg at minnetavlen betyr noe for dem personlig, med unntak av én. De bruker ord som viser at de er følelsesmessig berørt av det minnetavlen står for. Eksempler på dette er: ”når jeg ser den blir jeg litt trist”, ”jeg tenker at det er fryktelig vondt”, ”jeg tenker på hvordan barna må ha hatt det. Hvor redde de må ha vært i tiden før dagen de ble drept.” og ”Stakkars barn.” Seks elever gav uttrykk for at de *ikke* tenkte noe spesielt i forhold til minnetavla, eller at de ikke bryr seg om den. Samtlige av dem hadde heller ikke kunnskap om at barna på minnetavlen var jøder, med unntak av én. Fem av dem visste heller ikke at det dreide seg om 2. verdenskrig. Forsiktig kan en vel avlede av dette at *kunnskap* er en viktig faktor, ja, en må kunne si en forutsetning for et følelsesmessig engasjement.

5.4 Oppsummering

En må anta at det lå mye arbeid bak realiseringen av en minnetavle ved skolen. Initiativet kom utenfra, fra en nær slektning av søstrene Bodd, men det fikk et lokalt engasjement ved at elevene samlet inn penger til den. Siden har minnetavlen, som vi har sett, vært en del av skolens historie og identitet.

En minnetavle kan fungere som et fotografi, noe som får oss til å huske noe utover det vi ser, og som holder minnet levende. Vi sier ofte om episoder fra barndommen at vi ikke er sikre på om vi virkelig husker dem, eller om det er et foto eller det vi er blitt fortalt som gjør at vi husker. Likeledes vil også en minnetavle kreve en fortelling utover ordene som står der. Tavlen kommuniserer ikke automatisk sannheten. Det som var implisitt kunnskap umiddelbart etter krigen, må erobres av nye generasjoner. Fakta som at barnas jødiske bakgrunn var den eneste grunn til at de ble utryddet, er et eksempel på dette. Her kan en kanskje spørre seg om

²²⁵ Spørreskjema med sju spørsmål ble delt ut til 7. klassingene ved skolen. Jeg var ikke tilstede. Jeg fikk tilbake 17 svar. De leverte svarene anonymt. Spørsmålene og oppsummering av svarene er vedlagt oppgaven. Vedlegg 2.

skolens elevsammensetning gjør dette til et vanskelig tema sett i lys av dagens konflikter mellom jøder og andre grupper.

Ordene som er brukt på minnetavlen bør også være gjenstand for samtale. Hvordan ville vi ha skrevet en lignende tekst i dag? Hva sies i teksten og hva sier den ikke?

Hvis minnetavlen skal kunne ha en funksjon som et redskap for erindring og forandring, også for oss som *ikke* kjente Anna, Manja, Leif og Fredrik personlig, er kunnskap og følelser viktige komponenter. Gjennom nærmere kjennskap til barna og kjennskap til krigen sett fra deres ståsted, finnes muligheter for identifikasjon. Minnetavlen kan dermed, som også Eriksen uttrykker det, bli et koplingspunkt mellom historie og individ (Eriksen 1999: 95) som skaper en opplevelse der kunnskap, følelser og holdninger er integrert.

6 Avslutning

Jeg gikk til arbeidet med denne oppgaven med en hypotese om at den skrevne skolehistorie var mangelfull eller fraværende om oppgavens tema. Det har vist seg å stemme. Som vi har sett representerte holocaust et tomrom i den offentlige historien fra krigen så også i skolehistorien fra samme epoke, innbefattet den som er skrevet i nyere tid. Fraværet av historien om de deporterte, jødiske skolebarna på riksplan impliserer mangel på anerkjennelse. Det som nedfelles som vår felles historie, er nemlig førende på hva vi som samfunn ønsker å overlevere til nye generasjoner. Dette er, etter min mening, med på å styrke, eventuelt svekke beredskapen for å hindre gjentakelse av historien. Antisemittisme er igjen et økende problem i Norge, og det er stadig meldinger om at vi ikke er i stand til å integrere dagens mange minoriteter i samfunn og skole. Kunnskap om historiske forhold når det gjelder minoritet / majoritet vil vise at dette ikke er et nytt fenomen i Norge. Det vil også gi mulighet for refleksjon og jeg vil også si identifikasjon.

For meg knyttet det seg mye spenning til hva jeg kunne finne ut om majoritetens møte med minoriteten; av opplevelser og erfaringer på individnivå. En lang og spennende prosess førte etter hvert fram til klassekamerater, minnebøker, bilder, og stadig nye kontakter i inn og utland. Tross tidsspennet på 60-70 år var minnene og historiene der, levende og nære. De som hadde bevart minnene hadde også et ønske om å fortelle og det er jeg takknemlig for! Slik kunne jeg danne meg et bilde av de fire norske, jødiske barn og deres skolehverdag og gjennom det få et inntrykk av hvordan skolen forholdt seg til minoriteter generelt og til det norske holocaust spesielt.

Når det gjelder spørsmålet om hvilke tilpasninger og utfordringer den jødiske minoriteten hadde i storsamfunnet, synes jeg Kjeldstadlids uttrykk; *lavprofilert integrering*, beskriver situasjonen. Tross individuelle strategier med hensyn til for eksempel fritak fra fag på skolen, synes de å ha et inderlig ønske om å være norske. Fellesskapet ble imidlertid satt på en hard prøve som storsamfunnet i stor grad ikke bestod.

Møllergata skole har i skrift, minnetavle og ved den årlige markeringen av deportasjonen maktet å holde minnene levende, jeg ønsker at historien om de fire barna vil kunne bidra ytterligere til at de og andre i deres situasjon den gang ikke blir glemt. De individuelle historiene kan også være grunnlag for identifikasjon for dagens unge.

Jeg fant et stort gap mellom opplevelser og erfaringer på individnivå, og hva som er nedfelt i den offentlige erindringslitteraturen når det gjelder dette feltet. En grunn til dette kan være at holocaust lett kan bli et særemne i historien, et jødisk anliggende uten betydning for andre inn i en moderne tid (Bauman 1994:9). Manglende integrering av dette temaet i krigshistorien og skolehistorien vår vitner om at det også har vært tilfelle i Norge.

Når det gjelder historien om de jødiske skolebarnas skjebne under krigen, som denne oppgaven har handlet om, regner jeg ikke den først og fremst som minoritetens *egen* historie. Jeg har hentet ut erfaringer og minner fra den etnisk norske befolkningen, og vil påstå at disse i høy grad er en del av *deres* individuelle historie. Jeg kunne ønske at denne historien også ble en større del av vår *felles* norske historie generelt og skolehistorie spesielt. Dette kunne bidra til at historien om deportasjonen av norske jødiske skolebarn kunne bringe oss lærdom og skape refleksjon inn i dagens flerkulturelle skole og samfunn.



Bilde 19. Gerd Golombek står her ved ”De tomme stolene”, minnesmerke over de jødene som ble deportert fra Norge i 1942/43. Hun ble selv arrestert 26. november 1942. (Se side 64). Hun var også elev på Møllergata skole. Foto: KHS.

7 Litteraturliste

Aartun L.B. og S. 2003: *Motstandskampen i skolene 1940 – 1942*. Oslo, Orion forlag.

Abrahamsen, David 1935/1985: *Jeg er jøde*. Oslo, Tano Forlag.

Abrahamsen, Samuel 1991: *Norway's response to the Holocaust. A historical perspective*. New York, Holocaust Library.

Angell, Ole 1991: *Oslo i skumring*, Oslo, Gyldendal.

Anne Franks dagbok 1952. Oversatt av Inger Hagerup. Oslo, Dreyers Forlag.

Asphaug, H. 1946: "Skular, skulebarna og skuleungdom under og etter krigen". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1946, vol. 30, nr. 1.

Bauman, Zygmunt 1994: *Moderniet og Holocaust*, København, Hans Reitzlers Forlag.

Benkow, Jo 1985: *Fra synagogen til løvebakken*. Oslo, Gyldendal.

Birkemo, A. 2000: *Kampen om kateteret. Skolepolitikk og pedagogikk i Norge 1940-1945*. Oslo, Unipub forlag.

Birkemo, A. 1990: "Skolen under okkupasjonen 1940-45" i K. Jordheim (red.) *Årbok for norsk skolehistorie 1990 – 9. årgang*.

Borge H. Baard 2002: *De kalte oss nazi-yngel. NS-barnas historie 1940 – 2000*. Oslo, Samlaget.

Dokka, H.J. 1988: *En skole gjennom 250 år*. Oslo, NKS.

Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars Anders 2002: *Tospråklighet og minoritetsundervisning*, Oslo, Gyldendal.

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

Eriksen, Anne (intervju med) 1995: "Det var noe annet under krigen", i Norsk Forskningsråd 1995, *Forskning*, nr. 5.

Eriksen, Anne 1999: *Historie, minne og myte*. Oslo, Pax Forlag.

Fure, Odd-Bjørn 1996: *Norsk utenrikspolitikks historie*, bd III *Mellomkrigstid 1920-1940*, Oslo, Universitetsforlaget.

Gjernes, Marta 2002: *Jødar i Kristiania Dei fyrste innvandrarane si geografiske og sosioøkonomiske plassering i samfunnet fra 1851 til 1942*. Hovudoppgåve ved Historisk institutt, Universitetet i Oslo.

Gjertsen, B. R. 1946: *Norsk Fangeleksikon – Grinifangene*. Oslo, Cappelen.

Grankvist R. 2000: *Utsyn over norsk skole*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.

Hagemann, G. 1992: *Skolefolk*. Oslo, Ad notam, Gyldendal forlag.

Harbstmeier, Michael og Egholm, Liv 1999: *Mikrohistorie*. Århus, Den jyske Historiker.

Haug, Peder 1999: *Spesialundervisning i grunnskulen Grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo, Abstrakt forlag.

Hauge, An-Margritt 2004: *Den fletteskulturelle skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.

Hammersley, Martyn og Atkinson, Paul 1996: *Feltmetodikk*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Hoprekstad, O. 1946: *Frå lærarstriden*. Bergen, J.W. Eides forlag.

- Jenshus G. 1989: ”Skolefronten under andre verdenskrig” i K. Jordheim (red.) *Norsk grunnskole 250 år*. Selskapet for norsk skolehistorie, NKS.
- Johansen, Per Ole 1984: *Oss selv nærmest, Norge og jødene 1914 – 1943*. Oslo, Gyldendal.
- Jordheim, Knut 2000: ”Okkupasjonsårene 1940-1945 som ”epoke” i norsk skoles utvikling”. *Årbok for norsk utdanningshistorie, Skolen 1999-2000*, Telemarksforskning, Notodden, stiftelsen SKOLEN – Årbok for norsk utdanningshistorie.
- Kjeldstadli, Knut 1999: *Fortida er ikke hva den en gang var - en innføring i historiefaget*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, Knut (red.) 2003: *Norsk innvandringshistorie, bind I, II og III*. Oslo, Pax Forlag.
- Kolrud, J. 1948: ”Har krigs- og okkupasjonstida merket vår ungdom og våre barn?” *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1948, vol. 32*.
- Kvale, Steinar 2001: *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal.
- Leirvik, Oddbjørn 2000: *Religionsdialog på norsk*. Oslo, Pax Forlag.
- Leirvik, Oddbjørn 2000: *Abrahams barn Jødar, kristne og muslimar i historia*. Oslo, Pax Forlag.
- Lorentzen, Svein 2003: *Ja, vi elsker...Skolebøkene i den norske nasjonsbyggingsprosessen, 1814 – 2000*. Høgskulen i Volda.
- Lorenz, Einhart 2003: *Veien mot Holocaust*. Oslo, Pax Forlag.
- Mendelsohn, Oskar 1969: *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år*, bind 1 Oslo- Trondheim – Tromsø, Universitetsforlaget.
- Mendelsohn, Oskar 1986: *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år*, bind 2 Oslo- Trondheim – Tromsø, Universitetsforlaget.

Meyer, Frank 2001: *Dansken, svensken og nordmannen... Skandinavisk habitusforskjeller sett i lys av kultur møtet med tyske flyktninger. En komparativ studie. Perspektiver og praksis.* Oslo, Unipub forlag.

Meyer, Frank 2004: ”Kulturmøter. Lokalsamfunnet, lokalhistorien og møtet med det flerkulturelle” i Ola Alsvik (red.) 2004: *Norsk lokalhistorisk institutt.* Oslo, NLI.

Ness, E. 1989: *Det var en gang – norsk skole gjennom tidene.* Oslo, Universitetsforlaget.

Nøkleby, A. (red.) 1979: *Festskrift til Edvard B. Lysne.* Bergen.

Nøkleby, Berit og Hjeltnes, Guri 2000: *Barn under krigen.* Oslo, Aschehoug.

Ottosen, Kristian 1995: *I slik en natt. Historien om deportasjonen av jøder fra Norge.* Oslo, Aschehoug.

Ottosen, Kristian 2000: *Den annen verdenskrig.* Oslo, Aschehoug.

Pihl, Joron 2002: ”Monumenter og mot-monumenter”. *Nytt Norsk Tidsskrift nr. 2:141-154.* Oslo, Universitetsforlaget.

Ringdal, Nils Johan 1987: *Mellom barken og veden: politiet under okkupasjonen.* Oslo, Aschehoug.

Sachnowitz, Herman 1976: *Det angår også deg.* Fortalt til Arnold Jacoby. Oslo, Cappelen.

Sørensen, Øystein (red.) 1998: *Jakten på det norske Perspektiver på utviklingen av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet.* Oslo, Ad Notam, Gyldendal AS.

Taylor, Charles 1994: *Multiculturalism.* New Jersey, Princeton University Press.

Telhaug, A.O. og Mediås, O.A. 2003: *Grunnskolen som nasjonsbygger: fra statlig pietisme til nyliberalisme*. Oslo, Abstrakt forlag.

Tønnesen L.K.B. 1995: *Norsk utdanningshistorie*. Oslo, Universitetsforlaget.

Valstad, Tilla 1951: *Et år i Vaterland*. Oslo, Gyldendal.

Volaukova, Hana (red.) 1993: *I never saw another butterfly. Children's Drawing and Poems from Terezin Concentration Camp, 1942-1944*, Schocken Books, Inc.

Wiesel, Elie 1990: *Lavmælte erindringer*. Oslo, Ansgar Forlag.

Øzerk, Kamil 2003: *Sampedagogikk*. Oplandske Bokforlag.

Andre kilder

Våre falne, 1948

Det Mosaiske Trossamfund 1992: *Og du skal fortelle dine barn, Jødisk liv i Oslo gjennom 100 år – 1892-1992*. Oslo, D.M.T.

Skolen i sentrum, Møllergata skole 100 år; 1861-1961.

NOU 1995, 12, Opplæring i et flerkulturelt Norge. Forsknings- og utdanningsdepartementet

NOU 1995, 9, Identitet og dialog. Forsknings- og utdanningsdepartementet.

NOU 2004, 23, Barnehjem og spesialskoler under lupen. Barne- og Familiedepartementet.

St.meld. nr. 15, (2000 – 2001), Nasjonale minoriteter i Noreg – Om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar.

Stanghelle, H. 07.04.04.: ”Jødehat – nytegnat vrengebilde”, Artikkel i Aftenposten.

Åmås, K. 17.11.05.: ”Jødehat på norsk”, Kommentar i Aftenposten.

www.hio.no/content/new/full/12566 Engen, T.O. *Betydningen av det flerkulturelle perspektiv i lærerutdanninga.*

www.norskfolke.museum.no/wergelandsbarn

www.norskfolke.museum.no/wergelandsbarn/pages/art_innvandring.htm Bjørbak, Sonja Borøchstein *Jødisk innvandring til Møre og Romsdal og Kristiansund: Oppvekst i to kulturer.*

www.odin.dep.no/filarkiv/254450/laererplaner06.pdf

www.vaksinepakken.org

www.yad-vashem.org

Muntlige kilder

Intervju 13.10.04, mann født 1923, Oslo.

Intervju 03.11.04, Gerd Golombek, Oslo.

Intervju (telefon, e-post, brev, besøk) av til sammen 23 tidligere elever som gikk på Møllergata skole under krigen.

Intervju (brev, e-post, telefon) fra Lore Frank, tidligere elev på Møllergata skole, nå bosatt i New York.

Norsk Folkemuseum

Norsk-Jødisk dokumentasjon

9 transkriberte intervju (referert til i teksten med kjønn og fødselsår i fornoter).

Oslo Byarkiv

Folketellingen for Oslo, 1941

Folketellingen for Aker, 1939

Skolearkivene; diverse protokoller og dagbøker (henvist i fotnoter i teksten).

Riksarkivet

Justisdepartementet, Tilbakeføringskontoret for inndratte formuer, Jødeboer, diverse skjema.

Politidepartementet, 1940-45, Spørreskjema for jøder, diverse skjema.

Bilder / fotograferte dokument

Kilder er oppført under det enkelte bilde.

Vedlegg

Vedlegg 1 - Til tidligere elever ved Møllergata skole som gikk på folkeskolen under krigen

*I forbindelse med min masteroppgave i Flerkulturell og Internasjonal utdanning ved Høgskolen i Oslo, skal jeg belyse hva som skjedde med de **jødiske** skolebarna under krigen. Temaet for prosjektet mitt vil være "Deportasjon av norske jødiske skolebarn i 1942 – et stykke norsk skolehistorie".*

Jeg vil konkret undersøke og belyse skolehverdagen til fire utvalgte jødiske elever som gikk på Møllergata skole. Disse elevene er omtalt på en minnetavle utenfor Møllergata skole i dag. Deres navn er *Anna Bodd, Manja Bodd, Fredrik Hurwitz og Leif Moritz.*

I den forbindelse er jeg svært interessert i å komme i kontakt med klassekamerater som ønsker å fortelle det de husker omkring disse elevene. Jeg er også svært interessert i om De har andre kontakter det ville være interessant for meg å snakke med.

Hva innebærer dette for Dem?

Jeg har funnet fram til Deres navn ved hjelp av klasselister fra Møllergata skole og ved hjelp av offentlig tilgjengelige register funnet fram til adressen Deres. Ut fra listene kan jeg se at De gikk i klasse med **Leif Moritz.**

Oppgaven min har som mål å belyse medelevers og skolens opplevelse av det som skjedde i krigsårene med de jødiske elevene. For å få kunnskap om dette er jeg avhengig av dere som selv opplevde det, og jeg ville være svært takknemlig om dere kunne svare på spørsmålene på neste side eller være villige til å ta et intervju. Dette ville bidra til en større kunnskap om et tema som er viktig i norsk skolehistorie.

Vedlagt er et ark med spørsmål som jeg svært gjerne ønsker returnert i ferdig frankert og adressert konvolutt.

Min veileder ved Høgskolen i Oslo er Frank Meyer, professor i flerkulturelle studier, ved Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid (SEFIA).

Med vennlig hilsen

Kirsti Hanssen Skolt

Vennligst returner dette arket utfyllt i vedlagte frankerte konvolutt.

Jeg vil svare på disse spørsmålene skriftlig (kryss av)

Jeg foretrekker å svare muntlig (over telefon eller møtes for intervju)

Tlf.nr. _____

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Svar gjerne på eget ark.

Skolen under krigen. Har De noen minner fra hvordan skolehverdagen var?

Hva husker De om Deres jødiske klassekamerater (skole og fritid)?

Hva skjedde rundt dagene i november 1942 da de jødiske elevene ble borte fra skolen og deportert? Hva ble sagt av lærere, elever, foreldre?

Har De bilder, brev eller andre minner etter dem?

Hva De noen tanker rundt dette i ettertid? Har dere snakket om og minnes disse elevene ved skolejubleer og så videre?

Skolen har en minnetavle der navnene på de fire jødiske elevene (Anna og Manja Bodd, Fredrik Hurwitz og Leif Moritz) er gravert inn. Husker De noe om hvordan denne minnetavlen ble en realitet?

7) Eventuelt andre ting du har lyst til å fortelle om i denne forbindelse.

Jeg takker så meget på forhånd og håper De vil ta Dem tid til dette. Vær vennlig å svar selv om De ikke skulle huske eller kjenne disse elevene godt. Materialet vil bli anonymisert

Vedlegg 2

ELEVER SOM FALT SOM OFFER FOR KRIGEN FØRT TIL TYSKLAND 26/11 1942 OG TILINTETGJORT

Dette er skrevet på minnetavlen som henger ved inngangen på Møllergata skole.

- **Det står fire navn på tavlen, husker du noen av navnene?**

- **Hvilken krig er det snakk om?**

- **Hvorfor ble disse barna ”offer for krigen”? Hvorfor skjedde det med nettopp disse?**

- **Hva tror du menes med at de ble ”tilintetgjort”?**

- **Hva har du hørt om disse barna før? Hvem har fortalt om dem?**

- **Hvorfor tror du denne minnetavlen ble hengt opp?**

- **Hva tenker du når du ser den i skolegården?**

Dette er et anonymt spørreskjema (du skal ikke skrive navn på). Takk for at du deltok!

Vedlegg 3

Skolehistorie – litteratur jeg har sett på.

Følgende fagbøker er brukt (listet etter utgivelsesår):

- Hoprekstad, O. 1946: *Frå lærarstriden*. Bergen, J.W. Eides forlag.
- Dokka, H.J. 1988: *En skole gjennom 250 år*. Oslo, NKS.
- Ness, E. 1989: *Det var en gang – norsk skole gjennom tidene*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hagemann, G 1992: *Skolefolk*. Oslo, Ad notam, Gyldendal forlag.
- Tønnesen L.K.B. 1995: *Norsk utdanningshistorie*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Birkemo, A. 2000 *Kampen om kateteret. Skolepolitikk og pedagogikk i Norge 1940-1945*. Oslo, Unipub forlag.
- Grankvist R. 2000 *Utsyn over norsk skole*. Trondheim, Tapir akademisk forlag, Trondheim.
- Aartun L.B. og S. 2003: *Motstandskampen i skolene 1940 – 1942*. Oslo, Orion forlag.

Følgende artikler er brukt (listet etter utgivelsesår):

- Asphaug, H. 1946: ”Skular, skulebarna og skuleungdom under og etter krigen”. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1946, vol. 30, nr. 1*.
- Kolrud, J. 1948: ”Har krigs- og okkupasjonstida merket vår ungdom og våre barn?” *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1948, vol. 32*.
- Webjørnsen, B. 1961: ”Minner fra krigsårene” i *Skolen i sentrum, Møllergata skole 100 år; 1861-1961*.
- Jenshus G. 1989: ”Skolefronten under andre verdenskrig” i K. Jordheim (red.) *Norsk grunnskole 250 år*. Selskapet for norsk skolehistorie, NKS.
- Birkemo, A. 1990: ”Skolen under okkupasjonen 1940-45” i K. Jordheim (red.) *Årbok for norsk skolehistorie 1990 – 9. årgang*.

Fånyttes har de ikke ofret livet.

Vakker høytidelighet på Møllergata skole.



Tavlen etter avdukingen. Nederst fra venstre: Formannen i tilsynsutvalget, Oscar Olsen, statsråd Lars Moen og overlærer Gussgard.

— Vi er etter hvert kommet noe på avstand fra den tiden da fremmede krigsmenn trampet våre byer og bygder under sine jernbeslåtte støvler, sa statsråd Lars Moen under sin avdukingstale i går ved minneplaten over de 4 barna fra Møllergata skole som ble myrdet av tyskerne i konsentrasjonsleir. Det er godt at vi eier evnen til å glemme det som er stygt og vondt og meningsløst. Men det er likevel noe vi ikke kan eller vil glemme, og det er den urett som ble begått mot landet vårt og de mennesker som satte livet inn for at vi andre kunne leve videre som frie borgere av landet. Fånyttes skal ikke disse 4 småbarna ha ofret livet, og vi skal i taknemlighet minnes disse små helter. Og vi som er igjen skal her ved denne tavlen love at vi skal gjøre vårt for at ikke den samme skam skal føres over landet vårt igjen. Med disse ord ber jeg om at det norske flagget må bli strøket til side fra tavlen, sa statsråd Moen.

Minneplaten i bronse, som er modellert av arkitekt Wollebakk, kom til syne med det vakre motivet av en Engel Fønix som flyger opp fra jorden mot solen. Tavlen var innrammet av eters

Oscar Olsen, redegjorde for arbeidet med tavlen. Det var frk. Cissy Jarner som hadde framkastet tanken for skolens overlærer Gunnar Gussgard, og en komité bestående av Kjell Foss fra tilsynsutvalget, overlærer Gussgard, herr Gulbrandsen som representant for foreldrene, fru Ek og lærer Ryen fra lærerpersonalet og frk. Jarner hadde gått i gang med arbeidet. Det var barna ved Møllergata skole selv som hadde samlet inn pengene som skulle til.

De 4 som tavlen er reist for, er: Anna og Manja Bodd, Fredrik Hurwitz og Leif Moritz.

Oscar Olsen overrakte tavlen til skolen, og overlærer Gussgard takket og lovet at den skulle bli vernet om og holdt i ære. Fra de pårørende takket c.r.sakfører Leon Jarner. Til slutt ble det lagt en rekke blomsterbuketter ved tavlens fot.

Møllergatas pikekor under ledelse av frk. Molden-Hagen og guttemusikken under dirigent Reidiff Weik assisterte under høytideligheten med vakker sang og musikk. Æresvakter var Romnaug