



# Antisemitisme i folkeskolen

**Udarbejdet af:**

Cecilie Boy Dehn (1r20s010)

Lara Marwan Mustapha (1r20s308)

**Vejleder:**

Jens Flemming Pietras (jfp)

**Antal anslag:**

87.771 = 33,7 normalsider af 2600 anslag

*Professionshøjskolen Absalon, Roskilde*

# Indholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	4
<b>Indledning</b> .....	5
Problemformulering .....	6
<b>Læsevejledning</b> .....	7
<b>Forskningsoversigt</b> .....	9
Erfaringer med antisemitisme, antimuslimske holdninger, undervisning i Holocaust og Mellemøstkonflikten i danske skoler og ungdomsuddannelser. ....	9
Skolgårdsrasism, konspirationsteorier och utanförskap. ....	10
Historie og identitet i den flerkulturelle skolen .....	11
<b>Metodik</b> .....	12
Videnskabelig metode .....	12
Fænomenologisk metode .....	12
Hermeneutisk metode .....	13
Kvalitativ og kvantitativ metode .....	13
Metodekritik .....	14
<b>Teoriafsnit og begrebsafklaring</b> .....	15
Historiebevidsthed .....	15
Ubehagets pædagogik.....	15
Mobning og dens fænomener .....	16
Værdighedsproduktion .....	17
Foragtproduktionen .....	17
Længsel efter tilhør.....	18
Social eksklusionsangst.....	18
Relationskompetence.....	19
Kontroversielle emner .....	19
<b>Analyse og diskussion</b> .....	21
Holocaust og antisemitisme i skolen.....	21
Historiebevidsthed og identitet .....	25
Lærerens rolle i undervisningen af det kontroversielle .....	31
<b>Konklusion</b> .....	38
<b>Handleperspektiv</b> .....	40
Undervisningen .....	40
Lærerens rolle .....	44

<b>Litteraturliste</b> .....	46
<b>Bilagsliste</b> .....	51
Bilag 1 - Uddrag af svar på spørgeskema fra L1 .....	51
Bilag 2 - Uddrag af svar på spørgeskema fra L2 .....	52
Bilag 3 - Uddrag af interview med L3: .....	52
Bilag 4 - Uddrag af ekspertinterview med Iram Khawaja .....	52
Bilag 5 - Uddrag af ekspertinterview med Iram Khawaja .....	53
Bilag 6 - Uddrag ekspertinterview med Iram Khawaja .....	53
Bilag 7 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi .....	53
Bilag 8 - Uddrag af interview med P1 .....	53
Bilag 9 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi .....	54
Bilag 10 - Uddrag af interview med P1 .....	54
Bilag 11 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi .....	54
Bilag 12 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi .....	54
Bilag 13 - Uddrag af svar på spørgeskema fra L4 .....	55
Bilag 14 - Uddrag af ekspertinterview med Iram Khawaja .....	55
Bilag 15 - Uddrag af Interview med L3 .....	56
Bilag 16 - Uddrag af interview med P1 .....	56
Bilag 17 - Uddrag af ekspertinterview med Iram Khawaja .....	56
Bilag 18 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi .....	56
Bilag 19 - Uddrag af interview med L3 .....	56

## **Forord**

Denne opgave kan være kontroversiel for mange, da den berører nogle følsomme emner, som Holocaust og Israel/Palæstina konflikten. Det er derfor vigtigt for os at understrege, at vi har tilstræbt at være så professionelle og objektive som muligt i denne opgave.

Opgaven skal på ingen måde ses som et politisk partsindlæg eller tilkendegivelse af særlige politiske holdninger, men som en opgave, der forsøger at finde en løsning på de problematikker, der kan berøre eleverne, som vi skal ud og undervise.

## Indledning

“Folkeskolen må ikke blive kampplads for de voksnes politik. Tværtimod skal skolen være der, hvor eleverne dannes og lærer at respektere dem, de er uenige med.” (Andreassen, 2024). Det skriver den ansvarshavende chefredaktør på Folkeskolen.dk, Andreas Marckmann Andreassen.

Gennem længere tid er der kommet et større fokus antisemitisme i Danmark, for at imødegå denne udvikling lancerede regeringen en handleplan den 25. januar 2022 med 15 initiativer, der skal forebygge antisemitismen. Obligatorisk undervisning i Holocaust i folkeskolen var et af de 15 initiativer, hvilket betød at Holocaust kom på historiefagets kanonliste fra sommeren 2023. Med handleplanen forpligtes uddannelsesinstitutionerne til at sikre, at eleverne opnår viden og kompetencer, som kan bidrage til at fjerne myter og fordomme, hertil opfordres til tolerance og gensidig respekt mellem mennesker (Justitsministeriet, 2022b, s. 13).

At Holocaust blev obligatorisk og kom på historiefagets kanonliste, vakte en del debat blandt historielærere. Det kan blandt andet skyldes, at beslutningen var politisk bestemt og ikke fagligt bestemt, og fordi der i forvejen blev undervist i det under et andet kanonpunkt (Neumann, 2022).

Handleplanen og lærernes reaktion vakte en undren og nysgerrighed hos os. Og også nogle refleksioner om, hvor stort et omfang antisemitismen finder sted i danske skoler, og hvad der kan ligge bag. Disse refleksioner motiverede os til at undersøge sagen nærmere. Før vi nåede videre med vores refleksioner og undersøgelser, skete der et historisk brud. Angrebet mod Israel den 7. oktober, og krigen mod Gaza begyndte. En krig som i virkeligheden ikke startede den 7. oktober, men som har stået på over flere perioder, siden staten Israel blev oprettet i 1948. Denne gang har det dog taget en hel anden retning end førhen. Israel er i dag anklaget for at begå folkedrab mod palæstinenserne i Gaza, hvilket Israel dog ikke er blevet dømt for endnu (International Court of Justice, 2024). På sociale medier er der samtidig flere, der sammenligner det der sker i Gaza i dag med Holocaust.

Efter 7. oktober 2023 er antisemitismen i Danmark tiltaget i styrke og omfang. Ifølge Det Jødiske Samfund i Danmark er antisemitismen på det højeste niveau siden organisationen begyndte at registrere antisemitiske hændelser for mere end 10 år siden (Det Jødiske Samfund i Danmark, 2023). Også i skolerne kommer jødehadet til udtryk, hvilket har fået Børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye til at reagere. I et brev til alle landets skoler slår Tesfaye fast, at der skal være nultolerance over for antisemitisme og samtidig gør han skolerne opmærksomme på, at der er sanktionsmuligheder over for eleverne og deres forældre. Eleverne kan f.eks. blive bortvist i kortere eller længere perioder (Jørgenssen, 2023). Tesfayes brev til landets skoler får os som kommende lærere til at spørge hinanden: Er det sådan vi skal fjerne fordomme, skabe tolerance og gensidig respekt mellem eleverne ved at slå hårdt ned og evt. at bortvise elever?

På læreruddannelsen har vi lært, at børn gør det rigtige, hvis de kan, ikke hvis eller når de har lyst. Når børn opfører sig uhensigtsmæssigt, er det fordi der ligger noget bag. Eleven kan have det svært, og så er det vores ansvar som lærere at være nysgerrige på, hvad der kan få eleven til at handle som de gør.

Til trods for mangeårig og intens undervisning i Holocaust er der fortsat - og endda stigende - antisemitisme i skolen. Det får os til at reflektere over, hvad det kan skyldes? Kan det være følelsesmæssigt? Kan det være følelsen af uretfærdighed? Kan det være mangel på viden? Kan det være at undervisningen i sig selv er med til at skabe antisemitisme?

En ting står klart for os, at vi står overfor et problemfelt der særligt involverer to elevgrupper, elever med jødisk og palæstinensisk baggrund, som begge har det svært i skolen. På baggrund af vores refleksioner og ovenstående problemfelt ser vi det yderst relevant at undersøge følgende problemformulering:

## Problemformulering

Hvorfor og hvordan kan der forekomme antisemitisme i folkeskolen? Og hvordan kan man som historielærer tilrettelægge og udvikle en undervisning om Holocaust, som styrker alle elevers historiebevidsthed og identitet, når undervisningens primære sigte er at bidrage til at fjerne fordomme og som fordrer gensidig tolerance mellem eleverne?

# Læsevejledning

For at skabe en klarhed over dette bachelorprojekt vil vi i følgende afsnit afgrænse vores problemfelt samt beskrive projektets opbygning.

Med udgangspunkt i Holocaust undervisning undersøger vi tre perspektiver; 1) Hvilken betydning undervisning i det obligatoriske kanonpunkt Holocaust har for elevernes historiebevidsthed og identitet. 2) De problematikker der kan opstå for disse elever og lærere i undervisningen. 3) Hvordan andre perspektiver, herunder Mellemøstkonflikten, kan påvirke og interagere i dannelsen af elevernes historiebevidsthed og identitet.

I første del af projektet er en forskningsoversigt. Her præsenteres relevant forskning som kan understøtte belysningen af vores problemformulering. Vi har valgt at inddrage tre forskningsperspektiver: DIIS-rapporten fra 2006 med fokus på antisemitisme, en norsk masteropgave skrevet af Gisle Kjellevold fra 2011 om historiebevidsthed og identitet, og en svensk rapport skrevet af Mirjan Katzin fra 2021 omhandlende antisemitisme.

Projektets videnskabsteoretiske og metodiske grundlag. Det videnskabsteoretiske afsæt hviler på en fænomenologisk og hermeneutisk tilgang. Hvor vores empiri er baseret på kvalitative og kvantitative metoder.

Vi har gennemført semistrukturerede interviews med en folkeskolelærer samt to palæstinensiske kvinder om deres skolegang i relation til vores problemfelt. Videre, har vi foretaget to ekspertinterviews med henholdsvis Iram Khawaja om den pædagogiske psykologi hos eleverne, og hvordan man kan forebygge interessemodsatninger i folkeskolerne når der undervises i Holocaust. Endelig har vi interviewet Morten Thing om den didaktiske del af vores problemfelt som afsæt for vores undervisningsforløb, der præsenteres ved den mundtlige eksamen. Vores informanter i opgaven bliver omtalt som L for lærer og P for personer, hertil har vi kaldt eksperter ved navn (Jf. bilag)

Vi har benyttet kvantitative metode i form af en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere, gymnasielærere og lektorer for at be- eller afkræfte denne problematik, vi oplever på sko-

lerne. Spørgeskemaet blev sendt ud i nogle forskellige facebookgrupper for personer, der underviser i historie. 67 respondenter har svaret på skemaet, hvor 91% af respondenterne er historielærere. Spørgeskemaet indeholder 7 spørgsmål, hvor der er mulighed for at uddybe ens svar.

Videre beskrives projektets teoretiske afsæt og begrebsafklaring. Projektet vil tage udgangspunkt i teorier om historiebevidsthed og identitet med udgangspunkt i Bernard Eric Jensen. Ligesom Megan Bolers teori om ubehagets pædagogik, eXbus teori om mobning og dens fænomener, Louise Klinges teori om relationskompetencen, samt definition af kontroversielle emner bruges aktivt gennem projektet.

Analysen og diskussion vil tage udgangspunkt i en kombination af vores teoretiske ståsted, forskningslitteraturen og den indsamlede empiri.

Analysen er todelt. Den første del indkredser problematikken. Her analyseres og diskuteres Holocaust og antisemitisme, hvor der bl.a. kigges på regeringens handleplan fra 2022, og på hvordan ubevidst antisemitisme spiller en central rolle i skolerne. Dette leder hen til elevernes historiebevidsthed og identitet; hvordan den bliver skabt i klasseværelset, men faktisk også uden for klasseværelset, samt hvor meget det fylder for eleverne.

I anden del zoomer vi ind på lærerens rolle, når de skal undervise i Holocaust. Samtidig diskuterer vi, hvorvidt lærerne er klædt tilstrækkelig på til at undervise i Holocaust og andre kontroversielle emner.

Projektet afsluttes med en konklusion. Her konkluderes der på de problematikker, som vi er kommet frem til ud fra vores indsamlede empiri, analyse og diskussion fortsættelse heraf følger handleperspektivet som bl.a. indeholder konkrete løsningsforslag, som man på sigt kan bruge i undervisning om Holocaust.



# Forskningsoversigt

Erfaringer med antisemitisme, antimuslimske holdninger, undervisning i Holocaust og Mellemøstkonflikten i danske skoler og ungdomsuddannelser.

Type: DIIS-rapport. En eksplorativ undersøgelse.

Forfatter: Danish Institute for International Studies, DIIS

År: marts 2006

Udgiver: Afdelingen for Holocaust og folkedrabsstudier, Danish Institute for International Studies, DIIS

I denne rapport har DIIS i en pilotundersøgelse undersøgt, hvorvidt antisemitisme bliver opfattet som et problem blandt undervisere, og hvilke erfaringer de har med at undervise i Holocaust. Rapporten er baseret på 30 kvalitative interviews og samtaler med ressourcepersoner (DIIS, 2006, s. 7).

Rapporten beskriver først og fremmest, om undervisere på danske skoler og ungdomsuddannelser har erfaringer med antisemitisme. Videre beskriver den de positive og negative erfaringer med at undervise i Holocaust, samt erfaringer med at undervise i Mellemøstkonflikten. Undersøgelsen har i den forstand udforsket hvordan det "(...) forholder sig med antisemitisme blandt unge i Danmark. Om man kan tale om antisemitisme, og hvad det i så fald er udtryk for" (DIIS, 2006, s. 4). Undersøgelsen åbner på den måde op for de problemstillinger og vinkler, som emnet rummer.

Nogle af de væsentlige resultater i rapporten er, at udtalelser om jøder særligt forekommer på skoler med et stort antal af elever med arabisk og muslimsk baggrund. Videre, at der blandt nogle elever eksisterer et radikalt syn på den israelske stats politik. Man har ikke stødt på decideret problemer i at undervise i Holocaust, som f.eks. elever der benægter, at Holocaust har fundet sted (DIIS, 2006, s. 10-11). Dog har nogle lærere oplevet rabiater udtalelser som "jeg vil dræbe alle jøder". Udtalelser som man mener har en sammenhæng med Mellemøstkonflikten, og som ikke er repræsentative (DIIS, 2006, s. 12).

Rapporten konkluderer, at erfaringen med antisemitisme i danske folkeskoler og ungdomsuddannelser er begrænset blandt de interviewede. Videre, at de elever der udviste ubevidst antisemitisme, kunne - efter at have hørt om antisemitisme, jødedom og Israel - ændre opfattelse og se, at deres hidtidige opfattelse af jøder var uacceptabel. Dette vidner ifølge rapporten om mangel på oplysning. Ifølge de interviewede lærere kan den ubevidste antisemitisme afhjælpes med undervisning i netop fænomenet "antisemitisme" og fordomme som sådan. Og også i baggrunden for den israelske stats dannelse (DIIS, 2006, s. 69).

## Skolgårdsrasism, konspirationsteorier och utanförskap.

Type: Rapport, med empirisk udgangspunkt

Forfatter: Mirjan Katzin

År: Maj 2021

Udgiver: Malmö stad

Denne rapport er udarbejdet som en del af et samarbejdsprojekt mellem Malmø Kommune og den jødiske forsamling i Malmø. Samarbejdet har til formål at bekæmpe antisemitisme og skabe bedre forudsætninger for det jødiske liv i Malmø (Katzin, 2021, s. 5).

Rapporten er baseret på et empirisk udgangspunkt. Der er lavet interviews med skolepersonale og jødiske børn og unge mellem 10 og 20 år samt samtaler med eksperter og forskere indenfor området. Desuden er der gennemført en kvantitativ undersøgelse med et spørgeskema, der blev besvaret af 652 personer der arbejder på grundskoler (Katzin, 2021, s. 15-17).

En af de centrale pointer i rapporten er, at problematikken omkring antisemitisme udspringer af sammenkoblingen mellem jøder og staten Israel. Denne problematik kommer især til udtryk i de interviews der er foretaget. Denne sammenkobling påvirker de jødiske elever negativt, hvor de ofte bliver stillet til ansvar for Mellemøstkonflikten (Katzin, 2021, s. 6). En anden pointe er, at der eksisterer en generel racisme, som ikke alene kan henføres til antisemitisme. Mange andre elever bliver også udsat for racisme i form af diskriminering, fordomme og raceopdeling, hvilket skaber konsekvenser for alle disse børns tilgang til en positiv identitet og selvværd (Katzin, 2021, s. 84). Et eksempel kan være at muslimske elever oplever, at de selv bliver usynliggjort. Det der så sker, er at der bliver en form for konkurrence og en kamp for anerkendelse mellem forskellige minoritetsgrupper (Katzin, 2021, s. 85).

## Historie og identitet i den flerkulturelle skolen

Type: Masterstudie i samfundsfagsdidaktik - en undersøgelse

Forfatter: Gisle Kjellevold

År: Maj 2011

Udgiver: Norges teknisk-naturvidenskabelige universitet - Trondheim

Denne masteropgave er en empirisk undersøgelse, som er foretaget på syv forskellige norske skoler, hvor der undersøges historie og identitet i den multikulturelle skole. Undersøgelsen er foretaget med kvantitative og kvalitative metoder blandt etnisk norske elever og elever med minoritetsbaggrund.

Kjellevolds undersøgelse viser at minoritets elever finder religionshistorie, familiehistorie og deres forældres hjemlands historie som grundlæggende værdier for deres identitetsdannelse frem for de etnisk norske elever (Kjellevold, 2011, s. 5). Her menes det af resultaterne, at man skal knytte sin undervisning til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden for at kunne udvikle elevernes historiebevidsthed (Kjellevold, 2011, s. 4).

Kjellevold har også interviewet lærere for at høre, hvordan de bibringer historie og identitet ind i deres undervisning. Hertil mente mange af lærerne, at en elevcentreret undervisning var en nødvendighed for at leve op til kravet om at skabe en tilpasset undervisning, hvor man kan vælge undervisningens indhold ud fra elevernes interesser og hvad der er aktuelt i nyhederne på nuværende tidspunkt (Kjellevold, 2011, s. 64-65).

## Metodik

Dette segment præsenterer en kort redegørelse for de metodiske overvejelser, der har præget vores empiriske indsamling. Indledningsvis undersøges den videnskabsteoretiske forankring, hvori vi vil redegøre for valget af tilgange samt dets relevans for vores projekt. Herefter vil vi udfolde de forskellige metoder, vi har benyttet os af, som er den kvalitative og kvantitative.

### Videnskabelig metode

Vores tilgang tager afsæt i den hermeneutisk-fænomenologiske tankegang. Denne kombination af videnskabsteoretiske perspektiver tilvejebringer en ny dimension af forståelse for de humanistiske discipliner og deres karakteristika.

“I den *hermeneutiske fænomenologi* kombineres et hermeneutisk og et fænomenologisk perspektiv til en sammenhængende forståelse af menneskets situation i en iagttagelses- og fortolkning sammenhæng. Teorien bliver derfor også hyppigt karakteriseret som en *erfaringshermeneutik* (...)” (Rønn, 2011, s. 191).

Undervejs vil vi udfolde, hvordan denne videnskabelige metoder spiller en afgørende rolle i vores empiriske undersøgelse. Fænomenologien guider vores tilgang til empirisk indsamling, hvorimod hermeneutikken anvendes i analysefasen til fortolkning og forståelse af den indsamlede data i en bredere kontekst.

### Fænomenologisk metode

Fænomenologi behandler subjektivt oplevede virkelighed, idet individet anskues som en autonom enhed, adskilt fra teoretiske præmisser (Rønn, 2011, s. 180). I fænomenologien påpeges det at det “særlige perspektiv er opmærksomheden på det umiddelbare, det oplevelsesmæssige, der tilskrives en særlig betydning” (Rønn, 2011, s. 182). I vores empiriske tilgang tager vi højde for, at den afgørende virkelighed er forstået ud fra individets opfattelse heraf. Derudover så “står mennesker altid *i relation til noget andet end sig selv*” (Rønn, 2011, s. 182).

Den fænomenologiske metode optræder som en generel karakter i vores empiriindsamling, da det er præget af den subjektive virkelighed. Hertil gælder dette både vores foretaget interviews med henholdsvis en folkeskolelærer og to kvinder med palæstinensisk baggrund samt to ekspertinterviews. Derudover har vi også foretaget en spørgeskemaundersøgelse.

## Hermeneutisk metode

Hermeneutikken handler om at forstå, udlægge og fortolke noget. "Hermeneutikkens særlige *perspektiv* er altså *det meningssøgende og helhedsorienterede*" (Rønn, 2011, s. 178-179).

Dette indebærer at man skal forstå enkelte fænomener gennem sammenhænge og helheder. Hermeneutikken bygger på det subjektive, hvor der er plads til egne forforståelser, holdninger og meninger (Rønn, 2011, s. 178-179).

## Kvalitativ og kvantitativ metode

I vores empiriske undersøgelse har vi benyttet os af den kvantitative og kvalitative metode, som er forbundet med en hermeneutisk og fænomenologisk forståelsesramme (Rønn, 2011, s. 271). Den kvantitative metode anvendes til at beskrive hyppigheden af et fænomen i en gruppe (Rønn, 2011, s. 274). Vores brug af den kvantitative metode inkluderer et spørgeskema, der blev distribueret ud i en facebookgruppe for historielærere. Med den kvantitative metode har vi - med standardiserede spørgsmål - fået mulighed for at indsamle viden, holdninger og adfærd blandt et udsnit af ansatte i skolevæsenet.

Den kvalitative metode er med til at fortælle, hvad "man interesserer sig for, hvordan noget gøres, siges og opleves, fremtræder eller udvikles" (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). Valget af denne metode har muliggjort en dybere analyse af den samlede empiri (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 38). Vi har gennemført semistrukturerede interviews af en lærer, tidligere elever med palæstinensisk baggrund samt to eksperter inden for relevante områder.

De semistrukturerede interviews muliggjorde en vis grad af forudbestemthed i spørgsmålene, samtidig med at vi bevarede muligheden for at stille uddybende spørgsmål og styre retningen af interviewet (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 42-43). Vi har udført fem interview for at opnå et spektrum af perspektiver og synspunkter. Vores spørgsmål til respondenterne var afstemt efter deres baggrund, profession, samt erfaringer. Lærer interviewet og det ene elevin-

terview er anonymiseret, hvortil vi bruger de andre interviewedes navne. De to ekspertinterviews blev foretaget med; hhv. Iram Khawaja, som er lektor i pædagogisk psykologi og Morten Thing, som er dansk kulturhistoriker.

## Metodekritik

Herunder vil vi præsentere nogle kritikpunkter af vores metode, samt forhindringer vi har stødt på:

- I vores spørgeskemaundersøgelse kan det påpeges at vores formulering af enkelte spørgsmål kan have været med til at give et andet perspektiv af svar, end vi måske kunne have opnået. Dette kunne vi bl.a. se i nogle af de svar som vi modtog fra respondenterne.
- Indsamling af kvantitative data gennem en spørgeskemaundersøgelse, kan der argumenteres for ikke er repræsentativt. Spørgeskemaet er disponeret igennem en Facebook gruppe, hvor kun deltagerne af disse grupper kan komme med deres mening. I anden opgave vil det give bedre mening at sende spørgeskemaet ud til alle lærere i Danmark, så vi for et repræsentativt syn
- Vi forsøgte at få interviews med nuværende elever, der har palæstinensisk eller jødisk baggrund, men dette var ikke muligt, da vi oplevede at ingen ønskede at stille op.
- Vi ønskede at observere en undervisning om Holocaust, dette var ikke muligt.

# Teoriafsnit og begrebsafklaring

## Historiebevidsthed

Historiebevidsthed omhandler den fundamentale forståelse af, at vi som mennesker lever i tid og skal kunne tænke historisk. Som mennesker skal vi forstå, at vi lever i nutiden, men at vi også skal forholde os til, at der har været en fortid, som har ledt os derhen, hvor vi befinder os i dag. Derfor er det afgørende at anerkende den historiske kontekst og forstå at de handlinger, man foretager i nutiden, kan have indflydelse på fremtiden.

I historieundervisning er det vigtigt, at man formår at formidle denne sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid, så eleverne udvikler en dybere historiebevidsthed og forstår, at de tre tidsaspekter er indbyrdes forbundet og påvirker hinanden (Petersen, 2015, s. 59). Bernard Eric Jensen som er mag.art. i historie, definerer historiebevidsthed således;

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen, 1996, s. 5-6).

Jensen påpeger, at historiebevidsthed er noget som man ikke først kommer i besiddelse af, når man støder på historieundervisning i skolen. Men at det indgår som en integreret del af alle menneskers livsverden, uanset om man har opdaget det eller ej. Han pointerer også, at man skal lære af historien.

## Ubehagets pædagogik

Ubehagets pædagogik er en undervisningsmetode som er med til at sætte et fokus på at skabe en følelse af ubehag og usikkerhed hos lærerne, men også hos eleverne, for at udfordre normer, magtstrukturer og kulturelle forståelser. Megan Boler og Michalinos Zembylas har kigget på denne metode og pointerer at man skal bevæge sig ud af sin egen komfortzone og udforske dette ved at bruge denne pædagogik i sin undervisning, så undervisningen ikke nødvendigvis altid skal foregå i trygge rammer og omgivelser, men at man gerne må udforske komfortzonen og nye perspektiver til sin undervisning.

Ubehagets pædagogik er med til at genkende følelsesmæssige dimensioner som indgår i ens daglige rutiner, vaner osv. Formålet er således at drage opmærksomheden hen imod, hvordan vi agerer og legitimerer værdier i vores daglige gang herunder også i skolen (Boler & Zembylas, 2003, s 108). Ubehagets pædagogik skal invitere lærere og elever til at udforske den kritiske tænkning og udforske de mange vaner, magtforhold, viden og etik, som elevers adfærd formes af andre, men også af dem selv.

## Mobning og dens fænomener

Den teoretiske forklaring på mobning tager udgangspunkt i eXbus forskningsprojekt *Exploring Bullying in School*. Forskningsprojektet er fra DPU og Aarhus Universitet, som er ledet af professor Dorte Marie Søndergaard, hvor bl.a. professor Robin May Schott er medvirkende (Christoffersen, u.å. s. 2).

Ifølge eXbus er mobning et socialt fænomen. Forskningen peger på, at mobning ikke omhandler enkelte børn og deres personligheder, men som sociale processer og komplekse dynamikker, der udspiller sig i en destruktiv kultur. Individet forstås ud fra en socialpsykologisk tilgang, hvor mennesket skaber identitet ved at udvikle sig i og sammen med de omgivelser man er i, hvilket har betydning for, hvor og hvordan man placerer ansvar og skyld i forhold til mobning (Christoffersen, u.å. s. 3).

I eXbus benyttes Schott og Søndergaard's definition af mobning, som lyder:

- Mobning er en intensivering af marginaliseringsprocesser, som opstår i konteksten af de inklusioner og eksklusioner, som skaber grupper.
- Mobning opstår når fysisk, social eller symbolsk eksklusion bliver ekstrem, uanset om denne eksklusion foretages med bevidst intention om at skade, eller om den opleves skadende af den/dem, det går ud over.
- En af de centrale mekanismer i mobning er den sociale eksklusionsangst, som tilsyneladende kan lindres gennem produktionen af foragt.
- Denne foragt for nogen eller noget kan udtrykkes gennem handlinger, der f.eks. ydmyger, trivialiserer eller usynliggør en person, som skader person eller ejendom, misbruger sociale medieprofiler eller spreder



ydmygende oplysninger via digital kommunikation.

- Selvom nogle deltagere i en social gruppe kan opleve sådanne marginaliseringsprocesser som positive, så udgør det at berøve et individ den sociale anerkendelse, der er nødvendig for oplevelsen af værdighed, en form for psykisk tortur for den person der rammes.

Med intensivering af marginaliseringsprocesser menes, at de sociale spilleregler, der giver adgang til et fællesskab strammes, og hvor tolerance og omsorg over for bestemte personer sættes ud af spil (Christoffersen, u.å. s. 7).

Herunder vil vi redegøre for centrale begreber der tager udgangspunkt i Schott og Søndergaard's definition af mobning:

### Værdighedsproduktion

Værdighedsproduktionen opstår, når der er høj grad af tillid, tolerance og tryghed i et fællesskab. Det handler om, at det de andre i fællesskabet siger eller gør til én, giver følelsen af at man er en værdig del af fællesskabet. Følelsen af værdighed giver følelsen af, at man er et betydningsfuldt menneske i forhold til dem man er sammen med. Modsat kan man få alvorlige traumer og ar på sjælen, hvis man udsættes for udstødelse og mobning, hvor man bliver berøvet sin værdighed og anerkendelse som menneske (Christoffersen, u.å. s. 8). Således opstår værdigheden af tolerance og respekt for både enshed og forskellighed (Christoffersen, u.å. s. 9).

### Foragtproduktionen

Foragtproduktionen handler om, at når noget bliver sagt, eller gjort, giver den anden person følelsen af være foragtet og uværdig, det modsatte af værdighedsproduktionen. Ved at foragte nogen sammen med andre, kan man lindre ens angst for at blive udelukket og passe på sin plads i hierarkiet, i det bestemte fællesskab. Foragt kan derved give følelsen af tryghed og sikkerhed (Christoffersen, u.å. s. 9).

Forskningen om mobning viser, at foragten kan betyde, at empatien for den der foragtes svækkes eller helt forsvinder. Søndergaard beskriver det således:

”Foragten og afskyen kan i sådan en situation blive så stærk, at den empati, som de fleste børn og voksne har adgang til at føle for hinanden, lukkes ned. Når det sker, kan mobning blive en mulighed, som børnene ikke i

øjeblikket ser noget mærkeligt i at forfølge. Trangen til at forstøde og måske ødelægge det, man afskyer, giver en midlertidig fornemmelse af kontrol. Det giver en følelse af at beskytte det skrøbelige fællesskab, man er en del af, og at beskytte ens eget tilhør” (Citeret i Christoffersen, u.å. s. 10).

Foragt kan bl.a. vises ved ignorering, afskyeliggørelse og latterliggørelse (Christoffersen, u.å. s. 11).

### Længsel efter tilhør

“Længsel efter at høre til i fællesskaber er altafgørende i forhold til de in- og eksklusionsprocesser, der finder sted, når mennesker er sammen” (Citeret i Christoffersen, u.å. s. 11). Det er med til at bestemme, hvordan man kan deltage, og hvordan man kan have det i bestemte grupper. Længsel efter tilhør bliver særligt udfordret i fællesskaber, hvor der er mobning. Noget vil gå langt for at opnå tilhør til et bestemt “vi” eller “os”, hvilket kan få nogle til at være ubehagelige over for andre. For at individet skal føle sig tryk og accepteret i fællesskabet, kræver det, at man føler sig værdig og betydningsfuld (Christoffersen, u.å. s. 12).

### Social eksklusionsangst

*Social eksklusionsangst* forstås i sammenhæng med *længsel efter tilhør*. Professor Dorte Marie Søndergaard mener, at når individets tilhør for alvor bliver truet, er der tale om social eksklusionsangst, hvilket kan ramme hele grupper, hvis individerne føler sig truet på deres tilhør. Dette kan føre til konflikter mod andre, som kan være præget af foragt. Ifølge Søndergaard kan dette føre til at mobningen bider sig fast og får god næring gennem en fælles angst, der vokser frem. Det kan betyde at man føler sig presset og må vogte om sin nærmeste, en slags kollektiv angst (Christoffersen, u.å. s. 12).

I en klasse, hvor der bliver skabt et “os” og “dem”, kan der hurtigt komme en hård omgangstone. Den hårde tone, vil ikke altid forstås som hård eller foragteligt af dem der bruger den. At tale grimt bliver en måde at modstå et hårdt pres (Christoffersen, u.å. s. 13).

## Relationskompetence

Louise Klinge peger på tre kendetegn, der karakteriserer lærerens relationskompetente handlinger. De tre kendetegn er afstemmere, omsorgsetiske handlinger og understøttelse af de tre psykologiske behov; selvbestemmelse, kompetence og samhørighed (Klinge, 2022). Med afstemmere bringes elever og lærere på bølgelængde. Det er små ting, som at læreren smiler og nikker og viser, at man er aktivt lyttende, når eleven taler. Afstemmere viser, at man er nærværende, og at man har børnene på sinde. Fejl afstemme er eksempelvis, hvis læreren vender ryggen til eleven, mens eleven taler til læreren eller, hvis læreren viser på en eller anden måde, at hun er uinteresseret og ikke er nærværende (Klinge, 2016, S. 74-76). At være i omsorgsfulde relationer, følger erkendelse af samhørighed og glæde, derfor er det vigtigt, at læreren handler omsorgsetisk, ved at læreren sørger for at det faglige og trivsel ledsager hinanden (Klinge, 2016, S. 64-67).

## Kontroversielle emner

Kontroversielle emner kan defineres som "emner, der vækker stærke følelser og splitter samfund" (Nordisk Råd, 2017, s. 10). Det er emner der kan beskrives som aktuelle overensstemmelse eller problemer der vækker stærke følelser, skaber modstridende forklaringer og løsninger, som kan være baseret på alternative overbevisninger (Nordisk Råd, 2017, s. 16). Det som kan betragtes kontroversielt et sted, behøver ikke nødvendigvis at være kontroversielt et andet sted, og eftersom, at holdninger og omstændigheder ændre sig kan, hvad der er kontroversielt i dag, virke harmløst den næste dag (Nordisk Råd, 2017, s. 16-17).

Professor Robert Stadling skelner mellem kontroversielle emner, der kan være overfladiske, dvs. emner som kan løses ved dokumentation, og emner som i deres natur er kontroversielle. Disse emner skyldes uoverensstemmelser, fundamentale overbevisninger, eller værdidomme, og er langt sværere at håndtere (Nordisk Råd, 2017, s.17).

Ifølge forskningslitteraturen, som lektor og forsker Hildegunn Juulsgaard Johannessen redegør for i sit Ph.d.-projekt, hvor hun undersøger kontroversielle aspekter i historieundervisningen, handler undervisningen om at eleverne skal lære at behandle hinanden som ligeværdige

uagtet politiske, moralske, kulturelle og religiøse forskelle. Her spiller konteksten i undervisningen en stor rolle, eftersom konteksten kan føre til diskussioner, som kan være særlige følsomme for nogle elever (Johannessen, 2022, s. 40).

Historiefaget er forbundet med fortællinger, der rører os som mennesker og vores levevilkår fra en anden tid. Historiske fortællinger kan derfor opfattes som kontroversielle af nogen, fordi de kan være forankret i nationale og sociale identiteter og fortællinger, der kan være voldelige og traumatiske, og som kan omhandle det gode og det onde, det rigtige og det forkerte. Læreres og elevers holdninger til rigtigt og forkert, har betydning for relationen til de historiske aktører og deres handlinger, som kan have betydning for elevernes historiebevidsthed. Kontroversielle aspekter i historieundervisning, som berører et nutidsperspektiv, kan være vanskeligt at skildre, diskutere og undervise i, fordi de rejser spørgsmål om identitet, marginalisering og undertrykkelse (Johannessen, 2022, s. 43).

Forskningen peger på to overordnede retninger i historiefaget, "difficult histories" og "difficult knowledge". Sidstnævnte refererer til elevernes indre psykologiske modstand, hvor mødet med repræsentationer berør og provokerer på et individuelt niveau i den sociale praksis. Difficult histories refererer til de ydre kontekstfaktorer, der kommer fra samfundet. Begge retninger refererer til den uretfærdige behandling af mennesker gennem historien. Inden for difficult histories, kan der være aspekter i historiefortællinger, som grupper i et samfund ikke vil anerkende eller forholde sig til, fordi man er bevidst om de traumer, der kan fremprovokeres, det kan være historiske fortællinger der berører et majoritets- og minoritetsforhold i et samfund, som kan vække følelser af skyld, skam eller uforsonlighed. Dermed kan historiefortællingerne fungere som identitetsskabende narrative til, at etablere et "os" og "dem".

Elever har forskellig baggrund og fortolker historie forskelligt. Derfor kan historiefagets indhold være følsomt og kontroversielt for nogle elever, fordi det kan have relevans for elevernes nutid og rejse spørgsmål, der berører nationalitet, race, etnicitet, religion eller politiske fællesskaber (Johannessen, 2022, s. 44).

## Analyse og diskussion

I dette afsnit vil der blive diskuteret og analyseret på den indsamlede empiri ved hjælp af den redegjort teoretiske referenceramme. Analysen er todelt. Den første del indkredser problematikken. Her analyseres og diskuteres Holocaust og antisemitisme samt elevernes historiebevidsthed og identitet. Hvor anden del zoomer ind på lærerens rolle i undervisningen om det kontroversielle.

### Holocaust og antisemitisme i skolen

Først vil vi analysere og diskutere antisemitismen i skolen, og indkredse problematikkerne. Herunder hvorfor nogle elever kan udtale sig antisemitisk? Hvad det kan være et udtryk for, og hvilken betydning dette kan have for elevernes identitet? Både for de elever der mobber og de elever der bliver mobbet. Dette vil vi se ud fra et socialpsykologisk perspektiv.

Ifølge regeringens handleplan mod antisemitisme fra 2022 er undervisning i Holocaust et af de 15 initiativer, der skal bekæmpe antisemitisme. Undervisning i Holocaust, det største folkedrab nogensinde, hvor 6 millioner jøder blev dræbt, skal sikre, at eleverne opnår viden og kompetencer, som kan bidrage til at fjerne myter og fordomme, og som fordrer tolerance og gensidig respekt mellem mennesker, og dermed bekæmpe antisemitismen.

I vores spørgeskemaundersøgelse giver flere lærere udtryk for, at de har oplevet udfordringer med minoritets elever, da de skulle undervise i Holocaust, før det blev et obligatorisk kanonpunkt. En lærer der arbejder på en skole med 50-60% muslimske elever skriver følgende:

“Jeg har meget ofte gennem årene oplevet nogle muslimske elever, der har bl.a. klappet af antallet af dræbte jøder, hyldet Hitler, og begrædt at der ikke døde flere. Jeg har gennem årene haft mange kollegaer, som har fortalt om tilsvarende reaktioner fra nogle muslimske elever” (Bilag 1).

En anden lærer skriver:

“jeg har undervist på Vestegnen i mange år, og der vil altid være elever der er for Palæstina, som bruger Holocaust og dens konsekvenser til at gøre op for Israel/palæstina konflikten (...).” (Bilag 2).

Samme lærer fortæller, at hun på et tidspunkt var nødsaget til at lave en indberetning på en minoritets elev, fordi han kom med nogle antisemitiske udtryk (Bilag 3).

Vores indsamlede empiri peger på, at nogle elever med anden minoritetsbaggrund kan have det svært med at blive undervist i Holocaust. Den observation flugter både med DIIS' rapport (2006) som konkluderede, at der forekommer nogen antisemitisme i danske folkeskoler, og også med rapporter om antisemitiske hændelser, der er indsamlet af det Jødiske samfund gennem årene.

Men hvorfor reagerer eleverne som de gør, og hvad ligger der bag?

Noget tyder på, at undervisningen i Holocaust hidtil, ikke har haft den ønskede effekt på at bekæmpe antisemitismen, hvilket også er en af grundene til at regeringen lancerede handleplanen.

Dette rejser spørgsmålet: Hvordan man som historielærer underviser i Holocaust, så det kan være med til at bekæmpe antisemitisme i en tid hvor bl.a. Mellemøstkonflikten bliver forstærket på de sociale medier, samtidig med at der sker en stigende antisemitisme i skolerne?

Som historielærer vil det være relevant at se på, hvordan de spændinger og konflikter, der er aktuelt i Mellemøsten, kan påvirke eleverne. Og på hvilke initiativer der skal iværksættes for at undervise i Holocaust på en måde der skaber og fremmer forståelse og tolerance, og hvor alle elever føler, at de har en værdi.

Mellemøstkonflikten spiller i dag en stor rolle i skolerne. Imidlertid har Børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye en klar opfordring til landets skoler om, at konflikten ikke må rykke ind i den danske folkeskole for at imødegå utryghed hos jødiske elever og unødvendige konflikter (Gindrup, 2023). Omvendt mener Tesfaye at

”undervisningen i folkeskolen kan godt præsentere eleverne for fx politiske emner eller for aktuelle konflikter, men det skal ske på en måde, hvor formidlingen er objektiv, kritisk og pluralistisk. Det er skolens leder, som er ansvarlig for den undervisning, der sker på skolen (Folketingets Lovsekretariat, 2024).

Her argumenterer Tesfaye både for, at den åbne dialog er vigtig, mens der er fokus på tryghed og klar objektiv holdningsforståelse. Dette kan på mange måder opfattes som et problem i Mellemøstkonflikten, der indebærer stærke følelser og kan ramme kulturer forskelligt. Tesfaye understreger at der er nultolerance over for antisemitismen og gør skolerne opmærksomme på sanktionsmulighederne.

Skolelederforeningens formand, Claus Hjortdal, ser nogle af de samme problematikker som Tesfaye. Han mener også, at forskellige landes konflikter ikke skal være en aktiv del af folkeskolen, da man skal have ret til at gå i skole uden at blive drillet med hverken etnicitet, religiøsitet eller andet (Gindrup, 2023).

Når ministeren f.eks. siger, at elever kan blive bortvist fra skolen, så sender han et klart signal om udstødelse, og dermed kan elevernes tilhørsforhold blive truet. Derudover skaber han et klart "vi" og "dem" forhold mellem elevgrupperne, når han skaber den tydelige forskelsbehandling. Dette kan føre til, at nogle elever kan være ubehagelige over for andre, fordi de netop bliver truet på deres tilhørsforhold, og dermed skaber man en social eksklusionsangst hos elever med anden minoritetsbaggrund, eller hos elever fra den etniske danske majoritetsgruppe.

Tesfaye fremhæver bl.a. forskellige sanktioner der kan bruges ved ytring af antisemitisme. Hertil kan det opfattes som om, at nogle grupper vægtes højere end andre. Ligesom det kan føre til, at elever føler sig trådt på eller truet på deres tilhørsforhold, der i værste fald kan ende ud i en social eksklusion eller mobning af elever med minoritetsbaggrund (Jørgensen, 2023).

Det er vigtigt, at vi som lærere ikke holder fokuset på en specifik gruppe, men sørge for at det objektive perspektiv kommer frem. Hermed kan der trækkes tråde til Mellemostkonflikten, hvor der sandsynligvis sidder elever med tilknytning til konflikten, der kan have følelser i klemme. Dette fremhæves bl.a. i vores interview med Iram Khawaja, hvor hun fortæller os om en pige, der i skoletiden græder i krogene eller på toilettet, fordi hun har set så mange billeder og som selv har palæstinensisk baggrund (Bilag 4).

Med udgangspunkt i Tesfayes udtalelser kan det diskuteres, om han favoriserer nogle grupperinger i folkeskolen. Disse favoriseringer kan føre til, at elever føler sig overset eller decideret mobbet. Ifølge Søndergaards forskning om mobning kan foragt give eleverne følelsen af at være foragtet og uværdige, fordi deres følelser ikke bliver anerkendt på lige fod med andre. På den anden side kan Tesfayes bekymring for de jødiske elever være værdighedsproducerende, og dermed skabe tillid, tolerance og tryghed. Dette kan forstås som, at vores Børne- og undervisningsminister har en højere tolerance overfor en bestemt gruppe end andre, selvom det måske ikke forholder sig sådan.

Tolerance og tryghed er vigtige værdier for eleverne. Men det skal være ens for alle elever, uanset etnicitet eller religiøsitet, og ikke kun for én bestemt gruppe af elever. Derfor er det vigtigt, at man ikke kommer til at bidrage til intensivering af marginaliseringsprocesser, hvor adgangen til et fællesskab strammes, og hvor tolerance og omsorg over for bestemte personer sættes ud af spil. Marginaliseringsprocesser kan føre til, at et individ berøves den sociale anerkendelse, der er nødvendig for oplevelsen af værdighed. Ser man på Mellemøstkonflikten vs. Ukraine-krigen, så er det tankevækkende så stor forskel der er på skolernes håndtering. Ved udbruddet af krigen i Ukraine valgte skolerne aktivt, åbent og med støtte fra regeringen, at snakke med eleverne om krigen. Der blev også sendt informationsbreve til forældre om, at skolerne godt er klar over, at der er krig i Ukraine, og at det kan påvirke eleverne. Til sammenligning er der ikke iværksat informationsinitiativer i forbindelse med krigen i Gaza, selvom mange elever kan have en direkte relation til krigen. Der synes tværtimod at være en tendens til, at man skal "lukke ned", og at konflikten ikke skal ind i skolen, selvom den egentlig allerede er der og er en del af elevernes hverdag (Bilag 5).

Noget andet er, at Holocaust omhandler jøder. Gennem Holocaust undervisning får man medlidenhed med jøder, en medlidenhed, som nogen elever måske nægter at tilegne sig, fordi de kobler jøder til Israel og Mellemøstkonflikten. Elever er meget bevidste om det der sker ude i verden, da de ser det på sociale medier. Her vil de kunne se voldsomme billeder og videoer. Billeder og videoer som kan være manipulerede, men som kan være svært for børn at navigere i, fordi de tror på det, de ser og kan ikke skelne. Derudover mener Khawaja, at børn som er af muslimsk baggrund og palæstinensisk baggrund særligt kan få følelsen af, at deres liv er mindre værd og ikke har lige så meget en stemme, fordi de ser, hvordan børn der ligner dem, bliver dræbt, det udløser en form for vrede (Bilag 6).

Når vi som lærere skal undervise i Holocaust vil det omhandle jødernes lidelser. Det kan appellere medlidenhed. Men det kan også udløse en følelse af uretfærdighed hos de andre elevgrupper. Hertil kan der sidde elever med f.eks. palæstinensisk baggrund, som derhjemme har fået at vide at jøderne har taget deres land og dræbt deres folk. Derfor bør der skabes en undervisning, hvor der netop er plads til andre perspektiver. Skolen skal både undervise og skabe nuancer, der omfavner, udvikler og integrerer alle. Hvis ikke dette sker, kan det medføre foragt og afsky, så empatien lukkes ned, og i værste fald fører til mobning. Ligesom eleverne kan miste kontrolfølelsen og følelsen af at skulle beskytte deres baggrund.



I det følgende vil vi med afsæt af to personlige historier fra to forskellige dansk/palæstinenske kvinder, der er født og opvokset i Danmark, analysere og diskutere, hvordan deres historiske bevidsthed har været med til at danne dem, og hvordan de oplevede at blive undervist i Holocaust.

## Historiebevidsthed og identitet

Ifølge Bernard Eric Jensen er historiebevidsthed ikke noget man kan til- eller fravælge. Uanset om man er bevidst om det eller ej, så har man en historiebevidsthed, som man bruger i hverdagen. Historie er derfor ikke noget, eleverne først møder i skolen. Det er en integreret del af alle menneskers livsverden, og dermed er ingen mennesker historieløse (Jensen, 1996, s. 6). Jensens teori om historiebevidsthed underbygges i Marianne Poulsens studie omkring historiebevidsthed. Her kommer Poulsen frem til, at historiebevidsthed ikke er noget, som eleverne kun udvikler i skolen bl.a. gennem forældres eller bedsteforældres fortællinger. Poulsen pointerer også, at hvis man mener, at historiebevidsthed er et vigtigt mål i skolen, så er det nødvendigt at tage hensyn til elevernes egne historier.

Samme pointe er også indskrevet i Børne- og Undervisningsministeriets formålsparagraf stk 3 for historiefaget:

“ Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

I sætningen “elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes” ligger der en erkendelse af, at eleverne i forvejen har en historisk bevidsthed og en identitet, hvor skolen forpligter sig til at styrke denne for at eleverne forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Dette kan udfordrende for nogle historielærere, fordi eleverne har forskellige baggrunde og fortolker historie forskelligt, især hvis de har en klasse med flere forskellige minoriteter.

Den norske forsker, Gisle Kjelle vold, viser i sin undersøgelse, at minoritetselever finder religionshistorie, familiehistorie og deres forældres hjemlands historie som grundlæggende værdier for deres egen identitetsdannelse (Kjelle vold, 2011, s. 59). Netop den pointe kommer

også frem i et debatindlæg af Roba Al-Sharkawi, som er en af de to kvinder, vi har interviewet. I debatindlægget skriver Al-Sharkawi:

“Hver gang jeg besøger Palæstina, besøger jeg også landsbyen, mine bedsteforældre blev fordrevet fra. Og hver gang er det en følelsesladet oplevelse at besøge min families hjemland (...). Men samtidig fylder besøgene mig med stolthed over min families styrke og modstandskraft i kampen for retfærdighed. Det er en følelse af tilknytning til mit folk, min historie og min identitet, som ingen kan tage fra mig” (Al-Sharkawi, 2024).

Al-Sharkawi mener, at der bliver dannet en stærk national identitet, der er rodfæstet i Palæstina, som er det land, hendes bedsteforældre blev fordrevet fra. Til trods for, at hun er født og opvokset i Danmark. Al-Sharkawi er også bevidst om sin historiebevidsthed, da vi interviewede hende om sin families baggrund:

“Mine bedsteforældre, er blevet fordrevet fra Palæstina i 1948. Ja, som sagt, mine forældre, de er født og opvokset i Libanon i en flygtningelejr (...)” (Bilag 7). Al-Sharkawi er altså barn af forældre der er efterkommere af forældre der blev fordrevet efter staten Israels oprettelse i 1948 som følge af Holocaust og 2. verdenskrig. Netop derfor kan Holocaust være et kontroversielt emne, der vækker stærke følelser hos navnlig elever med palæstinensisk baggrund, især fordi det har relevans for eleverne i dag.

I interviewet med P1 fortælles, om hvilke oplevelser der har haft en påvirkning på hende:

“(...) siden jeg var lille har jeg set at de dræber børn og kvinder, og hjemme vi er jo selv palæstinenser og der har været flere krige gennem min opvækst, hvor mine forældre har lagt på Al Jazeera, og så har der været nyheder derudaf. Så vi har selv set mange ting, som ja. f.eks. jeg kan stadig huske, at et barn der hedder Mohammed Al Dora blev skudt på live sammen med sin far og de blev ved med at skyde dem” (Bilag 8).

Citat henviser til voldelige og traumatiske fortællinger gennem hendes opvækst, som man kan spejle med det, eleverne oplever i dag gennem Gaza krigen. Da vi spurgte Al-Sharkawi om hun var blevet undervist om Holocaust, og om hun kan huske noget omkring det, svarede hun:

“Ja, jeg kan sagtens huske alle gange (...), Ja, selvfølgelig kan jeg huske alle gange, hvor alle i klassen sad og havde ondt af alle jøderne. (...) Men de har jo taget vores land. Og der kunne jeg jo godt tænke mig, at der også havde været noget perspektiv på, hvad er jøder. Altså de jøder, der rejste derned, det er jo zionister i bund og grund. Hvad er forskellen på zionisme og jødedommen” (Bilag 9).

Man kan næsten mærke den vrede og frustration, Al-Sharkawi sad med som elev i folkeskolen, da hun blev undervist om Holocaust. Dette tyder på, at undervisningen skabte en følelse af uretfærdighed hos hende. Derudover ønskede Al-Sharkawi et perspektiv på, hvad forskellen på jøder og zionister er. Dette kommer også til udtryk i interviewet med den anden kvinde:

"Læreren burde være bedre til, f.eks. nu som 28-årig, så ved jeg, hvad forskellen er på jøder og zionister. Og så synes jeg de skal undervise det i folkeskolerne og fortælle, at der er forskel. Altså jeg har fundet ud af, man behøver ikke være jøde for at være zionist, man kan ligeså godt være dansker, amerikaner, svensker eller ja" (Bilag 10).

Al-Sharkawi og den anden palæstinensiske kvinde har ændret deres syn på jøder, efter de selv har søgt viden og gjort sig erfaringer med forskellen på jøder og zionister. Det har været med til at give en mere nuanceret forståelse af konflikten.

Det er en vigtig pointe, som også Karoline Schwartz, projektkoordinator for Jødisk informationscenter, kommer med efter jødisk informationscenter har fået flere henvendelser fra elever, der spørger om Gaza krigen. Schwartz skriver et debatindlæg, hvor hun kommer med en appel til lærerne, om at "Lærere skal guide eleverne, så de ikke inddrager almindelige jøder, når de skal finde svar om Israel/Palæstina-konflikten" Samtidig spørger hun: "Hvorfor vil de spørge en jøde, hvad de synes om bombardementerne i Gaza? Kunne det være, at der ligger en forkert antagelse om, at jøder = Israel?" (Schwartz, 2023).

Ud fra DIIS-rapporten og vores interview med de to palæstinensiske kvinder tyder meget på, at eleverne mangler viden om jøder, zionister og staten Israel. Det kan være medvirkende årsager til de fordomme, som eleverne kan have - også kan have betydning for deres identitetsudvikling.

Skellet mellem jøder, zionister og staten Israel er historiske processer, som kan være med til at forklare, hvorfor Mellemøstkonflikten ser ud som den gør i dag. Og som kan være med til at løse problematikken omkring antisemitisme, og hadet mellem elevgrupperne, hvilket kommer til udtryk gennem interviewet med Al-Sharkawi, hvor vi spørger ind til hendes syn på jøder og om det har ændret sig med tiden:

“(…), da jeg selv begyndte at opsøge viden, omkring vores sag i Palæstina, så hurtigt fandt jeg ud af, at ordlyden og retorikken, den er jo fuldstændig under al kritik, når man siger fuck jøder. Og de største aktivister, jeg arbejder side om side med, det er jøder. Nogle af mine tætteste mennesker i mit liv i den her bevægelse, det er jøder (…)” (Bilag 11).

Med den brede viden, som Al-Sharkawi selv har opsøgt, har hun formået at ændre sit syn fra “fuck jøder” til at danne tætte relationer med jøder, på trods af hendes stærke nationale palæstinensiske identitet der er forankret i hende.

Da historiebevidsthedsbegrebet retter opmærksomheden mod den menneskelige eksistensvilkår, er det vigtigt at man formår at få formidlet denne sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid. Når vi underviser om Holocaust og 2. verdenskrig, underviser vi i en meget barsk fortid, som har haft og stadig har traumatiske konsekvenser for mange mennesker, deriblandt en del af vores elever ude i skolerne. Især elever med palæstinensisk baggrund er bevidste om, at Holocaust og 2. verdenskrig har stor betydning for deres liv i dag. Det er derfor vigtigt, at vi underviser i tiden efter 2. verdenskrig. Det er ikke nok at undervise i Mellemøstkonflikten på et adskilt tidspunkt, hvis vi vil have at eleverne skal lære af historien, og hvis vi vil skabe tolerance og gensidig respekt mellem eleverne. For når vi underviser om Holocaust og stopper der, så bliver historiefortællingen mangelfuld. Den del af historien som omhandler det palæstinensiske folk bliver ikke anerkendt på samme måde, hvilket nogle elever godt er klar over, fordi de får historiefortællinger, der rører deres nationale identitets fortid andre steder end i skolen.

I sin undersøgelse spørger Kjelle vold nogle elever om, hvilken slags historie der har gjort størst indtryk, både i skolen og udenfor skolen. Blandt eleverne var der en 14-årig palæstinensisk dreng, der svarede: “I skolen lærte jeg mest om verdenskrige og udenfor skolen har jeg lært om palæstinensisk krig” (Citeret i Kjelle vold, 2011, s, 17). At han ikke er blevet undervist om Palæstina krigen i skolen, har gjort mest indtryk på denne dreng. Dette giver os et tydeligt indblik i, hvor meget det egentlig fylder, og hvor meget det betyder for drengen. Men dette gælder tydeligvis ikke kun denne dreng. Da vi spurgte Al-Sharkawi om, hun mener, at hendes historieundervisning har været med til at danne hendes identitet, både dengang hun gik i skole, men også nu, var hendes svar;

“Ja, helt bestemt, 100 procent (...) jeg følte mig ikke set som palæstinenser. (...). Jeg kan huske igen min historieundervisning. Min veninde og jeg sad altid og tegnede det palæstinensiske flag på alle vores mapper. Og når jeg sidder og kigger sådan tilbage på, hvorfor det egentlig var, vi gjorde det, det er jo, fordi vi har prøvet at sådan som børn, at råbe os selv op. (...) vi ville også føle os set. (...). det er under al kritik, at der ikke bliver undervist efter 2. verdenskrig. Men at den bare stopper der. Altså, der er noget efter 2. verdenskrig. Der er en helt besættelsesmagt, der har overtaget et land. Men det, at den stopper lige der, det gør, at jeg ikke føler mig set. Og det gjorde også, at jeg var meget motiveret allerede i en alder af 15 år, måske yngre. Til sådan at gå ind i den her situation i forhold til Palæstina. Fordi nu skulle jeg blive set. Nu skulle palæstinenserne blive set (...)” (Bilag 12).

"Identitet er et menneskes indre følelse af, hvem det er, hvad det kan, og hvor det hører til" (Kjellehold, 2011, s, 19). Med afsæt i denne definition på identitet er det tydeligt, at Al-Sharkawi fra barndommen har båret en palæstinensisk identitet; hun føler sig som palæstinenser og hun vil gerne have at andre skal se og anerkende hende som sådan. Al-Sharkawi følte sig derfor overset, da undervisning om 2. verdenskrig sluttede, uden at de blev undervist i det som hun selv var bevidst om; nemlig at staten Israel blev etableret og efterfølgende den israelske besættelse af Palæstina blev indledt umiddelbart efter 2. verdenskrig sluttede.

Problematikken omkring at nogle elever ikke føler sig set eller bliver anerkendt for dem de er, ses tydeligvis også hos jødiske elever, som af frygt for verbale eller fysiske hadforbrydelser ikke tør sige, at de er jøder. F.eks. var der i december 2023 en 9-årig jødisk dreng og tre andre elever, der blev mødt af en 8. klasses elev, som spurgte, hvem der er fra Israel. Den jødiske dreng sagde med det samme, at han er fra Danmark. En anden elev sagde, at det ikke passer, og at drengen er fra Israel. Derefter begyndte eleven fra 8. klasse at true den 9-årig jødiske dreng og sagde at han vil dræbe alle israelere (Tidemann, 2023). I denne episode ses, hvordan den jødiske dreng af frygt for antisemitiske repressalier ikke turde stå frem som den han er.

Antisemitisme er også et udbredt problem i Sverige. I rapporten fortæller en jødisk elev, at han ikke tør at gå rundt med en davidsstjerne, fordi han er bange for at blive hadet af dem som tror, at alle jøder støtter op om Israels politik (Katzin, 2021, s.54). Det kan vise at jøderne er bevidste om den antisemitisme der er til stede. De er bekendt med, at Mellemøstkonflikten og den israelske stat skaber denne konflikt og kan bidrage til en stigende antisemitisme i samfundet. Ligesom, de er klar over at den stigende antisemitisme ikke bevidst er mod dem som jøder, men bl.a. skyldes Mellemøstkonflikten.

Ifølge Katzin vælger nogle jøder at tage afstand fra sin jødiske identitet for at blive accepteret og undgå hadforbrydelser eller andet (Katzin, 2021, s. 84). Det gælder altså, at elever med såvel muslimsk eller palæstinensisk baggrund som jødisk baggrund kan opleve at være udfordret på deres egen identitet. Begge grupper har hver sin historie. Det er her nærliggende at antage, at hovedproblematikken ligger i elevernes manglende viden om hinandens historie. Og erfaringerne er da også, at jo mindre eleverne ved, desto bedre grobund er der for fordomme og fejlfortolkninger (DIIS, 2006, s. 71). Her ligger ansvaret i skolesystemet, da skolen med regeringens handleplan mod antisemitisme forpligtes til at sikre, at eleverne opnår viden og kompetencer, som kan bidrage til at fjerne myter og fordomme, og som fordrer tolerance og gensidig respekt mellem mennesker.

For at forbygge racisme og antisemitisme er et øget vidensniveau centralt. Det gælder først og fremmest vidensniveauet blandt lærerne og andet skolepersonale, dernæst eleverne (Katzin, 2021, s. 7). DIIS-rapporten anbefaler ligeledes oplysning om - og undervisning i - den israelske stats historie, og baggrunden for den mellemøstlige konflikt som et modtræk til den manglende og til tider fejlagtige viden om denne konflikt.

Spørgsmålet er, om alle lærere er rustet til at undervise i et så kontroversielt emne? Det vil vi undersøge i det næste afsnit. Men før vi gør det, vil vi belyse en problematik, der omhandler jødiske lærere i den danske folkeskole. Problematikken ligger i, at nogle jødiske lærere ikke tør sige, at de er jøder foran deres elever i frygt for deres reaktion. Det kommer til udtryk i vores interview med Khawaja, som fortæller om hendes oplevelse med en jødisk lærer, da hun gik i skole.

Læreren var, fortæller Khawaja, bange for at sige til sine elever, hvoraf mange har palæstinensisk/muslimsk baggrund, at hun er jøde. Til sidst valgte hun alligevel at gøre det. Og det gjorde en stor forskel. Det ændrede elevernes syn på jøder. Det, mener Khawaja, er et meget interessant eksempel på, hvordan der er nogle emner, vi helst ikke vil tale om. Men når vi så får talt om det, så løsnes tingene op (Bilag 4).

DIIS-rapporten beskriver også problematikken om en jødisk lærer, der heller ikke tør sige, at hun er jøde. Så snart hun siger det højt, bliver hun mødt af flere kommentarer med jødehad.

På et tidspunkt får hun nok. Hun går op til ledelsen, som hurtigt vælger at bortvise en af eleverne fra skolen. Eleven kommer senere tilbage i skolen efter en undskyldning, men kommentarerne stopper ikke (DIIS-rapporten, 2006, s. 61-63).

Disse eksempler understreger vigtigheden af at undervise eleverne i antisemitisme og dens betydning under 2. verdenskrig og Holocaust. Og også hvordan etableringen af staten Israel førte til Nakbaen, og Mellemøstkonflikten, som stadig er aktuel i dag.

## Lærerenes rolle i undervisningen af det kontroversielle

I forrige afsnit, har vi set på de problematikker der kan opstå i en undervisning om Holocaust, og hvorfor nogle elever kan udvise ubevidst antisemitisme. Når vi vælger at kalde det for ubevidst antisemitisme, skyldes det, at disse elever tilsyneladende ikke ved, hvad antisemitisme er eller betyder. Meget tyder også på, at det had, og den vrede de udviser, er grundet i deres uvidenhed omkring jøder, zionister og staten Israel.

I dette afsnit vil vi analysere og diskutere, hvilke problematikker læreren kan stå overfor i mødet med ubevidst antisemitisme, når der undervises i Holocaust. Og videre, hvordan læreren kan tilrettelægge og udvikle en undervisning om Holocaust, der kan bidrage til at fjerne fordomme og som fordrer gensidig tolerance mellem eleverne.

Læreren har en central rolle i tilrettelæggelsen og formidlingen af undervisningen. Dette kan dog være udfordrende, når man som lærer står overfor elever med forskellige baggrunde, historie og identiteter.

For mange lærere er Holocaust et vigtigt og centralt emne, som naturligt indgår i deres undervisning. Dette skyldes til dels, at der er blevet undervist i det i mange år, og fordi det betragtes som en del af dansk og europæisk historie. Holocaust er også et emne, hvor der findes omfattende tilgængelige undervisningsmaterialer, som gør det lettere for læreren at kunne tilrettelægge sin undervisning.

Imidlertid overvejer læreren ikke nødvendigvis, at Holocaust kan være et kontroversielt emne, der kan vække stærke følelser hos nogle elever, når man planlægger sin undervisning. Derfor er det vigtigt at kortlægge de faktorer der udløser antisemitismen, og arbejde på det. Her er det vigtigt, at lærerne er bevidste om disse faktorer, og er rustet til at tage svære samtaler med eleverne.

Som nævnt i afsnittet “Holocaust og antisemitisme i skolen” giver flere lærere udtryk for, at de har oplevet udfordringer med minoritetselever, når de underviser om Holocaust. Det er en problematik, som ser ud til at være forstærket i takt med at Mellemøstkonflikten optrappede.

I vores spørgeskema spørger vi, om man bevidst har valgt ikke at undervise i Holocaust grundet krigen i Gaza? En lærer svarer: “Jeg har måtte stoppe undervisningen i år, fordi det udløste så meget jødehad og jihad råb, at det ikke var forsvarligt” (Bilag 1). Lærerens udtalelse kan hentyde til flere ting. En ting er, at der er mange følelser og spændinger på spil. Igen kan det være tegn på, at eleverne ikke kan skelne. Men to meget vigtige pointer er også, at noget tyder på, at undervisningen i Holocaust fremover kan være sværere at gennemføre, og at lærerne vil blive noget mere udfordret, fordi Mellemøstkonflikten er en del af elevernes hverdag, som de måske føler de er en del af.

Der ses en tendens i vores spørgeskema i, at flere lærere ikke føler sig parate - eller klædt nok på - til at undervise i nutidens historie. Spørgeskemaet indeholdt bl.a. spørgsmål som lød på; *Tager du højde for i din undervisningsplanlægning, at undervise i andre folkedrab, både tidligere men også det nuværende mulige folkedrab? (...)* Hertil svarer en lærer:

“Jeg drager kort paralleller til andre folkedrab, men går ikke videre ind i den nuværende situation i Gaza. Det er for ømt et punkt for mange af eleverne som har familie etc, derudover er det svært at styre, hvor eleverne får deres viden fra, og der flourer så meget forskelligt på nettet, at jeg ikke ville føle mig godt nok klædt på som lærer til at varetage den rolle, som situationen er nu” (Bilag 13).

Besvarelsen fra læreren antyder problematikken, som opstår i at skulle undervise i kontroversielle emner. Et nutidsperspektiv i historieundervisningen kan være vanskeligt at skildre, diskutere og undervise i, fordi de rejser spørgsmål om identitet, marginalisering og undertrykkelse (Johannessen, 2022, s. 43).

I vores ekspertinterview med Iram Khawaja pointerer hun ligeledes vigtigheden af lærerens rolle, når der undervises i kontroversielle emner. I den forbindelse nævner hun Megan Bolers teori om “ubehagets pædagogik”. I klasseværelset skal man kunne snakke om det ubehagelige. Set fra lærerens side kan det hurtigt blive et følelsesladet rum, fordi læreren kan frygte for, hvordan eleverne modtager og reagerer på undervisningen. På den ene side kan frembringelsen af ubehaget i undervisningen skabe en forståelse for de forskellige etniciteter i klasseværelset og give mulighed for at åbne diskussioner. På den anden side kan det give en negativ påvirkning på både lærerne, men også eleverne, fordi undervisningen kan opleves konfliktfyldt. Iram Khawaja påpeger selv denne problematik:



“(…) jeg tror også at lærerne skal klædes på, til at kunne undervise i de her emner, for jeg tror der er mange, som ikke er forberedt på, hov det her er faktisk noget der vækker stærke følelse (…)” (Bilag 14).

Dette bakkes op af en artikel fra Folkeskolen.dk. Her understreges det, at den frie undervisningskultur er truet og mange lærere ikke tør undervise i det kontroversielle, fordi de er bange for modtagelsen (Grynberg, 2024). Mange lærere oplever det svært, når de skal undervise i Mellemøstkonflikten. Både fordi det lægger op til ubehaget, men også fordi det kan være et følsomt emne for nogle. Folkeskolen skal være et sted, hvor elever dannes og lærer at respektere hinanden, selvom de er uenige. Derfor er det vigtigt, at den frie undervisningskultur fortsætter med at være til stede både i folkeskolen, men også generelt som en diskussionsform i samfundet.

Det er lærerne selv som skal tilrettelægge deres egen undervisning, da de kender fagligheden, men også deres elever (Andreassen, 2024). At kende sine elever spiller en central rolle for hvordan eleverne oplever undervisningen. I et interview med en folkeskolelærer pointeres denne vigtighed også

“(…) Fordi vi er så meget sammen med dem hver dag, så spiller vi også en exceptionel stor rolle i, hvordan tingene bliver fortalt, og der ikke skal ligge en påvirkning i det overhovedet” (Bilag 15)

Her er relationen til sine elever en vigtig faktor for at kunne få et godt udbytte af undervisningen, også når der undervises i det kontroversielle. I klasseværelset skal der være højt til loftet, så man kan komme ud med sine holdninger. Klinge påpeger, hvor vigtigt relationskompetencer er. At læreren skal vise samhørighed, give eleverne følelsen af medbestemmelse og vise anerkendelse (Klinge, 2016, 74-76). For at kunne opretholde denne åbenhed skal læreren være et eksempel på, at det helt okay at have forskellige holdninger og meninger, da vi alle er forskellige.

For mange lærere, er den nemmeste løsning bare at lukke ned for eventuelle diskussioner, som kan opstå gennem undervisningen. Men når der ikke tages en snak eller en diskussion om de kontroversielle emner, kan det føre til, at elever skaber deres egne holdninger eller forståelser, uden at kende den historiske baggrund eller årsager til et givent fænomen. Det kan - for eksempel - føre til, at ubevidst antisemitisme opstår. Den problematik, fremhæves i et af vores interviews:

“Det er, hvis jeg sagde noget som palæstinenser, så blev det sådan, ej stop og gå ud. læreren gad ikke at diskutere, du ved, åbne en diskussion med os, fx. hvorfor mener I det, eller forklare os at det er forkert det i siger og det er fx. på en anden måde (...)” (Bilag 16).

I ovenstående interview har den interviewede person en opfattelse af, at lærerne generelt ikke er klædt nok på til at tage sådanne situationer med eleverne, og at vedkommende derfor lukker ned for samtalerne og for undervisningen. Her burde lærerne i stedet gå ind i en åben dialog med sine elever og bidrage til at udvikle deres forståelse af kontroversielle emner. En pointe som Iram Khawaja også påpeger, når hun siger, at lærerne skal gå ind i samtalen og skabe en ramme for det, i stedet for at lukke dem ned, som de har en tendens til at gøre. (Bilag 17).

Al-Sharkawi giver udtryk for samme synspunkt i sit interview. Hun fortæller, at hun mærkede, hvordan lærerne i hendes skolegang lukkede ned for det der skete og faktisk ikke rigtig kommenterede det (Bilag 18).

Hildegunn nævner i sit Ph.d.-projekt vigtigheden af lærerens formidling af indhold, hvor konteksten spiller en stor rolle, da den kan føre til diskussioner, som kan være ubehagelige, men også følsomme for nogle elever (Johannessen, 2022, s. 40). Samlet set virker det mest nærliggende at tage ubehaget med ind i sin undervisning og snakke om det kontroversielle, selvom der kan opstå konflikter i klasseværelset. Det er her lærerens rolle at sørge for at det ikke sker. Men hvordan formidler man så en undervisning til sine elever omkring det kontroversielle? Og hvordan skal lærerne kunne håndtere eventuelle konflikter, der end måtte opstå i klasseværelset?

Nordisk Råd har i samarbejde med undervisningsministeriet udviklet en undervisningspakke til lærere, som skal være med til at sætte et fokus på, hvordan man kan arbejde med kontroversielle emner i skolen. Baggrunden for undervisningspakken, ligger til grund for den bekymring, som mange lærere har med at undervise i det kontroversielle (Nordisk Råd, 2017, s. 9-10). For at skulle klæde lærerne mere på til dette har man derfor udviklet et inspirationskatalog, som skal være med til at forebygge polarisering og eksklusion i skolen, som er en del af regeringens handleplans 15 initiativer (Justitsministeriet, 2022b, s. 14). Kataloget er udviklet i samarbejde med professionshøjskolen Absalon og Center for Skole og Læring. Kataloget lægger et stort fokus på, at lærerne ved hjælp af workshops skal blive rustet til at kunne forebygge polarisering og eksklusion (Rasmussen, Hansen, Christoffersen & Jensen, 2022 s. 4).

Kataloget til forebyggelse af polarisering og eksklusion indeholder fire forskellige workshops, som skal hjælpe til at klæde læreren på. Workshop 1 handler om at undersøge dilemmaer og udfordringer i forhold til forskellighed. Workshop 2 omhandler demokratisk dannelse. I de to sidste workshops kigger man på klasserummet med inspiration til, hvordan man kan undervise og lave aktiviteter (Rasmussen, Hansen, Christoffersen & Jensen, 2022 s. 12). De fire workshops som fremstilles, er gode initiativer til at klæde læreren på, men ikke i forhold til den problematik som der er analyseret frem til.

Begge kataloger sætter fokus på at klæde lærerne på, men ikke, hvilke didaktiske tiltag læreren kan foretage i klasseværelset, når de for eksempel skal undervise i kontroversielle emner, eller hvilke pædagogiske tilgange der vil være relevante. Her ligger problematikken i at der kun undervises i Holocaust og 2. verdenskrig, hvor andre historiske begivenheder overses eller ikke inddrages i samme omfang. Dette skal ses i lyset af, at der har været en masse historiske begivenheder, både før og efter, der også burde inddrages.

I handleplanen står beskrevet, at kataloget skal være med til at klæde læreren på til at undgå eksklusion. I et interview på P1 udtaler Tesfaye sig således: "Konflikten må ikke rykke ind i den danske folkeskole" (Gindrup, 2023). Dette påpeger han i forlængelse af de sanktioner, som der skal forekomme, hvis man oplever antisemitiske hændelser. Dette kan skabe et dilemma hos lærerne og måske også skolens ledelse, da man fra skolens side kan blive i tvivl om, hvilken retning man skal gå. Folkeskolen skal være med til at danne demokratiske borgere, som både kan indgå i et samfund som er præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati (Børne- og undervisningsministeriet, 2023). Hvordan skal lærerne kunne tilgå historieundervisningen hvis det kun er enkelte ting som må bringes ind i skolen og noget andet ikke må?

Lærerne skal kunne snakke og undervise i kontroversielle emner, fordi der ude i klasserne vil sidde nogle elever som har et tilhørsforhold til f.eks. Melleløstkonflikten. Det er simpelthen så vigtigt at kunne åbne sådanne diskussioner og snakke netop om det kontroversielle. Men hvordan gør man så det?

Som lærer vil man ikke på forhånd kunne tilrettelægge en undervisning som man mener er kontroversielt, da det ifølge Hildegunn er noget der skal udvikles og aktualiseres i undervisningen. Så noget læreren påtænker, er kontroversielt, kan for eleverne ikke være kontroversielt (Johannessen, 2022, s. 61-63).

En lærer som svarede på spørgeskemaet oplevede sådan en aktualisering i sin undervisning om Holocaust, hvortil læreren måtte stoppe undervisningen, da der forekom jødehad og jihad-råb, så det ikke længere var forsvarligt. Hvortil samme lærer skriver at minoritetsleverne har klappet af det antal jøder som døde (Bilag 1). Den måde som eleverne reagerer på i klassen kan ifølge Hildegunn betegnes som "difficult knowledge", da det godt kunne tyde på at der i den historieundervisning, hvor den givne situation har udspillet sig har berørt eller fremprovokeret eleverne. Selvom det kan være følelsesladet at undervise i, så er det stadigvæk noget, læreren skal turde bringe på banen.

Nordisk Råd anbefaler da også i sit katalog, at det skal være obligatorisk at undervise i det kontroversielle. Og at det allerede skal starte på læreruddannelsen. Kurset skal både henvende sig til læreren og skoleledelsen, men også forældrene (Nordisk Råd, 2017, s. 18). Lige netop den anbefaling flugter også med Iram Khawajas pointe om, at lærerne skal klædes på, men at de faktisk ikke er rustet nok fagligt til at kunne tage sådanne samtaler i dag (Bilag 16).

Nordisk Råd har udformet nogle forskellige aktiviteter som lærerne kan bruge i deres undervisning. En af de aktiviteter har de kaldt for "stoleleg". Her skal eleverne sætte sig på en stol, når musikken stopper og så skal den ene fortælle sin holdning til en given påstand, uden at makkeren må give sin holdning til kende før bagefter (Nordisk Råd, 2017, s. 42-43). Netop denne aktivitet kan være med til at fremme, men også provokere det kontroversielle hos eleverne. Hertil vil ubehaget også kunne spille en rolle, da der er nogle påstande, som eleverne ikke vil give sin holdning til, fordi det enten er et ømt emne eller på grund af noget helt andet. Undervisningen skal lære eleverne om, at man skal behandle hinanden som ligeværdige borgere uanset kulturelle, religiøse og politiske forskelle. Dette er noget kataloget fra Nordisk Råd er med til at sætte fokus på, da de fleste aktiviteter handler om eleverne og hvad de tænker, mener og føler.

Begge kataloger skal være med til at klæde lærerne på når de skal undervise i det kontroversielle, men der er ingen af dem som kommer med konkrete eksempler på, hvordan man kan undervise om de forskellige emner, men derimod kommer der kun forslag til aktiviteter om, hvordan man gør eleverne bekendt med det kontroversielle. Hvordan kan man så skabe en undervisning som også sætter fokus på nutidsperspektivet, nu hvor eleverne ser så meget på de sociale medier?

I et interview med en lærer fortælles der om, hvordan hun har valgt at inddrage sine elever i undervisningen ved at give dem et overemne, hvor de derefter selv skal finde et underemne

som de mener er relevant. Hertil fortælles det at en gruppe elever har valgt Holocaust og deraf har valgt at perspektivere til Melleløstkonflikten, da det er det som fylder mest nu (Bilag 19).

Dette kunne være en mulighed at bringe ind i sin historieundervisning. Eleverne er meget på de sociale medier i dag og ved en masse. Lærerne kan med fordel udnytte dette og lade eleverne være med til at give undervisningen en vis retning, da det kontroversielle skabes i klasseværelset og ikke gennem en planlagt undervisning.

## Konklusion

På baggrund af vores empiriske grundlag og med det anvendte teoretiske og forskningsbaserede udgangspunkt har vi i analysen først og fremmest undersøgt og diskuteret hvorfor og hvordan der kan forekomme antisemitisme i folkeskolen. Her er vi kommet frem til, at problematikken ligger hos skolen som organisation - og overordnet set i den politiske dimension.

Problematikken, som ligger hos skolen som organisation, tager udgangspunkt i historieundervisningen. Her er vi kommet frem til, at historieundervisningen er mangelfuld, når vi underviser om Holocaust og at det skal sættes i en bredere historisk kontekst. Eleverne mangler viden om antisemitisme, det jødiske folk, zionismen og tiden efter Holocaust, oprettelsen af den israelske stat og Nakbaen.

Den mangelfulde undervisning er også med til at skabe splittelse og følelsen af uretfærdighed, især hos palæstinensiske/muslimske elever, som ikke føler sig set, og som får følelsen af, at deres historie ikke bliver anerkendt, men også hos andre elever, fordi de fleste elever følger med på de sociale medier og er nysgerrige på det der sker i Gaza i dag. Hvis vi i undervisningen ikke nuancerer dette og giver eleverne en detaljeret baggrundsviden, kan der hurtigt opstå fordomme og had blandt elevgrupperne, hvilket er med til at øge antisemitismen og racismen generelt, i stedet for at bekæmpe den.

En anden problematik, som også ligger hos skolen som organisation er, at mange lærere ikke er klædt på til at undervise i disse emner, som tydeligvis rejser kontroverser og sætter mange følelser på spil. Derudover kan den politiske vinkel skabe tvivlsomhed hos lærerne omkring, hvad de må og ikke må. Her er det skoleledelsens ansvar at bakke op omkring lærerne og undervisningen. At sørge for at lærerne får tilegnet sig de redskaber, viden og kompetencer, der kan ruste til at undervise i så kontroversielle og følsomme emner.

Den politiske dimension kan deles op i to dele. Den første grundlæggende problematik opfatter vi som situationen i Mellemøstkonflikten. Mange elever i den danske folkeskole er efterkommere af personer, der har været direkte involveret i konflikten, og som blev fordrevet under Nakbaen i 1948. Disse elever har gennem deres opvækst bl.a. hørt historiske fortællinger

fra deres forældre og familier. Det har været med til at danne en historisk bevidsthed hos eleverne, og også en national palæstinensisk identitet med et stort had til alle jøder. Den anden del kommer fra Tesfayes udtalelser og den danske regering, som påpeger at det kun er nogle konflikter som må have sin plads i skolen frem for andre. Denne beslutning kan skabe en uretfærdighedsfølelse, samt følelsen af at være foragtet og uværdig. På den måde kan det skabe en marginaliseringsprocesser blandt eleverne, der skaber et "vi" og "dem", og som får hadet til at vokse mellem elevgrupperne.

For at tilrettelægge og udvikle en undervisning om Holocaust, som styrker alle elevers historiebevidsthed og identitet, er vi i analysen kommet frem til, at undervisningen skal være elevcentreret med fokus på de forskellige nationale identiteter der kan være i klassen. Derudover er vi kommet frem til, at undervisningen også skal kunne rumme ubehaget, som kan opstå. Endvidere at elevernes historiebevidsthed og identitet kan styrkes ved, at undervisningen tilgodeser de identiteter, der kan have en direkte relation til emnerne.

Afslutningsvis kan vi konkludere, at undervisningen skal sigte efter, at eleverne får tilstrækkelig viden om hinanden, for at bidrage til at fjerne fordomme og skabe gensidig tolerance mellem eleverne.

## Handleperspektiv

I dette afsnit vil vi konkretisere de problematiske fund, vi er kommet frem til, og komme med konkrete initiativer, som vil danne grundlag for vores undervisningsforløb, som vi vil præsentere ved den mundtlige eksamen. Undervisningsforløbet vil være et løsningsforslag på vores konklusion.

Ud fra vores konklusion er vi kommet frem til fire grundlæggende problematiske fund: 1) Mellemøstkonflikten, som er årsagen til ubevidste antisemitisme der findes i skolen. 2) Den politiske diskurs herhjemme, der er med til at opdele elevgrupper. 3) Undervisningen som kan være mangelfuld. 4) Lærernes rolle.

Mellemøstkonflikten kan vi som lærere og skole ikke ændre på. Den politiske diskurs herhjemme kan vi måske ændre på, hvis vores forslag bliver taget i brug, og hvis det virker. I vores handleperspektiv vil vi derfor arbejde på to punkter, som er de punkter, vi som skole og lærer har en direkte indflydelse på: undervisningen og lærerne.

### Undervisningen

Ud fra vores analyse og flere forskninger kan vi se, at der er flere udfordringer med minoritetselever, når der bliver undervist om Holocaust. Dette skyldes hovedsageligt elevernes kobling af jøder og Holocaust til staten Israel og Mellemøstkonflikten. Derfor ser vi det yderst vigtigt og relevant, at eleverne får en detaljeret undervisning der inkluderer alle disse punkter, når vi skal undervise om Holocaust, så eleverne får et komplet billede af, hvordan det hele hænger sammen, og hvordan det har udviklet sig til i dag. Dette vil vi bl.a. gøre med udgangspunkt i et svensk vejledningskatalog om, hvordan man kan håndtere Mellemøstkonflikten i skolen (Katzin, Westerström & Stucker, 2022). Kataloget er udarbejdet af bl.a. Mirjam Katzin, på baggrund af den forskning hun har lavet, og som er en del af et større ressourcemateriale (Malmö stad, u.å.).

Undervisningen skal bygges op på to pædagogiske metoder. Den ene er en multiperspektivisk metode, og den anden er interkulturel pædagogik.



Ifølge Katzin, skal skolen arbejde på at give eleverne den viden, der skal til for at kunne skelne mellem følelser, fakta og fordomme. Dette gøres ved at kigge på situationen fra flere perspektiver. Katzin beskriver det som at kigge på en rubiks cube, hvor man er nødt til at kigge på alle dens sider, for at forstå, hvordan det hænger sammen, hvilket skaber en øget forståelse (Katzin, 2021, s. 85).

Undervisningen skal tage udgangspunkt i en multiperspektivisk metode. Dette indebærer, at læringsprocesser skabes gennem forskellige historier og fortællinger, der kan være modstridende. Derved får eleverne flere perspektiver på et fænomen. Dermed kan det skabe klarhed af kompleksiteten af situationen, hvilket bidrager til en øget forståelse og empati for den anden. Metoden bygger også på, at eleverne skal have mulighed for at tale om deres egen virkelighed, og føle sig som en del af fællesskabet. Når eleverne får plads til at blive hørt i deres egne oplevelser, er de mere modtagelige for at lytte til andres historier (Katzin, Westerström & Stucker, 2022, s. 7).

Forfatter Per Bregengaard forbinder interkulturel pædagogik med et solidarisk og rummeligt samfund, der er præget af et multikulturelt fællesskab, hvor forskellige kulturer tilpasser sig hinanden gennem gensidig integration. Formålet med dette er at bekæmpe diskrimination og racisme, fremme alles selvværd og bidrage til en positiv identitetsdannelse. Opdragelse, aktiviteter og undervisning er grundlæggende for at fremme den personlige udvikling, gensidig respekt, forståelse og samvirke mellem de forskellige kulturer og religioner. Gennem den interkulturelle pædagogik skabes der grundlag for, at elever med forskellige baggrund kan forstå hinanden og virke sammen på et demokratisk vis. Demokratiske processer kan ikke finde sted uden at tage kulturelle, religiøse eller sociale forskelle alvorligt (Bregengaard, 2006, s. 88-90).

## Konkrete indholds initiativer:

- Eleverne skal have kendskab til jødedommen, og hvordan den adskiller sig fra ideologien af zionisme, samt hvordan det hænger sammen med staten Israel.
- Eleverne skal have en detaljeret forhåndsviden omkring antisemitisme, hvad det er og hvordan den er gældende i dag, når der undervises i Holocaust.
- Eleverne skal lære om jødeforfølgelserne og Holocaust, med en bredere forståelse.
- Eleverne skal lære om tiden efter Holocaust, Balfourdeklarationen, FN-delingsplan og Nakbaen.
- Eleverne skal lære om 6-dages krigen, og hvordan konflikten har udviklet sig frem til i dag.

Ovenstående initiativer kræver detaljeret og velovervejede forberedelser. Det kræver tid både at forberede og undervise. Men skal vi bekæmpe antisemitisme i skolen og samtidig anerkende de forskellige nationale identiteter, er det vigtigt, at man som skole sætter dette på prioriteringslisten. I sin rapport skriver Katzin, at skal skolen bekæmpe antisemitisme og styrke den jødiske identitet, må den dykke ned i problematikken. Skolen skal stoppe med at se Mellemøstkonflikten som noget, der er langt væk, men i stedet anerkende det som en del af hverdagen. Det kræver tid og, at man arbejder langsigtet, integreret og prioriteret (Katzin, 2021, s. 85).

Selvom man tænker, at den jødiske identitet og den muslimske/palæstinensiske identitet står modsat hinanden, så er det ikke helt tilfældet, når det handler om de problematiske situationer, som begge identiteter står overfor. At inkludere begge sider af sagen gavner derfor ikke kun den jødiske identitet, som Katzin mener. Vi mener helt klart, at den også gavner den muslimske/palæstinensiske identitet, og alle identiteter der kan være i en klasse

Eftersom, at den grundlæggende problematik ligger i elevernes uvidenhed, som er grund til den antisemitisme man ser i skolen, og de udfordringer der kan opstå i mødet med Holocaust undervisningen. Kan denne undervisning være med til at mindske antisemitismen, hvilket kan give den jødiske identitet frihed til at turde at stå frem og føle sig inkluderet, uden at skulle skjule, hvem de er. På samme tid kan den muslimske/ palæstinensiske identitet få en følelse af værdighed, hvor de også føler sig som en del af fællesskabet. Et fællesskab, hvor deres historie er betydningsfuld. Derudover vil andre identiteter også få en bredere forståelse af, hvad

der sker. Dette er vigtigt for alle elevers historiebevidsthed, og for at undervisningen kan sigte efter, at eleverne lærer af fortiden og gør brug af den, så man ikke gentager de samme fejl.

Arbejdet med et så komplekst og kontroversielt emne, kræver ikke kun tid. Som sagt, kræver det også velovervejede forberedelser. Eleverne skal forberedes grundigt, inden man går i gang. Her ser vi det yderst vigtigt, at eleverne bliver forberedt på alt indhold, som de skal igennem i forløbet. Ifølge John Hattie er det grundlæggende at skabe et positivt og trygt læringsmiljø, for at eleverne deltager i undervisningen. Dette forudsætter en synlig læring for eleverne, hvor det gøres tydeligt for eleverne, hvilke læringsmål de skal opfylde, og hvilke kriterier der er for målopfyldelse. Undervisningen og læringen skal derfor have synlige størrelser for eleverne (Hattie, 2013, s. 46). For at imødekomme dette vil vi herunder udarbejde nogle konkrete forberedelsesinitiativer.

Konkrete forberedelses initiativer:

- Klassesamtale om, hvad det vil sige, at noget er kontroversielt.
- Udarbejde en slags "kontrakt" med eleverne, om hvad der er acceptabelt, og hvad der ikke er, når man arbejder med noget der kan være kontroversielt for andre.
- Udarbejde tydelige læringsmål, hvor eleverne får indblik i, hvilke emner og punkter, de skal arbejde med i forløbet.

For at denne undervisning skal have nogen chance for at lykkes, er det afgørende, at lærerne er rustet til det. Både pædagogisk, fagligt og følelsesmæssigt. Hvilke konkrete initiativer der skal til, vil vi præsentere i det følgende.

## Lærereens rolle

Som vi er kommet frem til i denne undersøgelse, er der nogle lærere, som ikke er klædt nok på til at udføre en undervisning, der kan være kontroversiel for mange. Meget tyder på, at lærerne har svært ved at håndtere de mange følelser der kommer til syne i klasselokalet, hvilket kan føre til uhensigtsmæssige adfærd og ubevidst antisemitisme. Derudover er der noget, der peger på, at lærerne mangler viden om Mellemøstkonflikten samt hvor meget den egentlig fylder hos mange elever. Dette mener vi er yderst vigtigt for lærerne at vide og have på sinde, da det kan have betydning for lærer-elev relationen. Ifølge forsker Louise Klinge er lærereens relationskompetence en af de mest afgørende faktorer for elevernes trivsel og faglige-, sociale- og personlige udvikling (Klinge, 2022).

Det kommer tydeligt til syne i vores analyse, at lærerne skal have tid, værktøjer, faglig viden og kompetencer, der kan ruste dem til at undervise i ovenstående. Her er det også vigtigt, at vi tager i betragtning af, at ligesom der er elever med jødisk, palæstinensisk/ muslimsk baggrund, der kan have direkte tilknytning til konflikten, så er der også lærere, der deler sammen nationale eller religiøse identitet. Dette betyder, at forløbet også kan have indflydelse på lærernes egne følelser, der er koblet til emnet, hvorfor det er vigtigt, at læreren får tilegnet sig værktøjer, der kan forberede dem, samt den faglige viden, der skal kunne videreformidles til eleverne på et nuanceret grundlag, med et flere perspektivisk syn.

### Konkrete initiativer:

- Læreren skal have en god relation til sine elever
- Læreren skal have værktøjer til at undervise i kontroversielle emner, samt værktøjer der hjælper lærerne til at reflektere over egne følelser og position.
- Læreren skal have tid til forberedelse og undervisning.
- Læreren skal have tilstrækkelig viden om hele historien.

At imødekomme disse initiativer vil være en umulig opgave for lærerne alene. Vi mener at skoleledelsen samt regeringen har pligt til at understøtte og udvikle materiale der kan hjælpe lærerne, samt udvikle undervisningsmateriale, der kan spare på lærernes forberedelsestid. Selvom et initiativ i regeringens handleplan mod antisemitisme lyder på, at lærerne skal klædes på til at undgå eksklusion, og udbyder et inspirationskatalog der skal opkvalificere lærere

i de konkrete metoder, så er dette ikke nok, lærerne vil stadig mangle den tilstrækkelig faglige viden.

Et forslag på at imødekomme dette, kunne være at kigge på det svenske resursemateriale der er udarbejdet til at opkvalificere lærerne, til at undervise i konflikten. Udgangspunktet for materialet er, at der ikke er et "sandt" billede af konflikten, men forskellige modstridende historier baseret på forskellige perspektiver på fortiden. Materialet indeholder et typisk "pro-israelsk" og "pro-palæstinensisk" perspektiv. Dog understreges der, at der ikke kun er én pro-israelsk eller pro-palæstinensisk mening eller opfattelse af konflikten, men at teksterne der er anvendt, har forsøgt at fange nogle centrale argumenter, der normalt høres i de respektive fortællinger (Malmö Stad, u.å.). Teksterne er baseret på forskning udført af historikere på hver side, hvilket vi også vil have i vores undervisningsforløb.

# Litteraturliste

Andreassen, A. M. (2024, 22. februar). Fingrene væk fra undervisningen. *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret d. 8. maj 2024 på <https://www.folkeskolen.dk/debat-folkeskolen-nr-02-2024-muhammed-tegningerne/fingrene-vaek-fra-undervisningen/4756822>

Beltoft, P. (2022, 25. januar). Forsker: - Undervisning i Holocaust kan begrænse hadske angreb mod jøder – men der skal mere til. *Tv2nord*. Lokaliseret d. 2. juni 2024. <https://www.tv2nord.dk/nordjylland/forsker-undervisning-i-holocaust-kan-begraense-hadske-angreb-mod-joeder-men-der-skal-mere-til>

Boler, M. & Zembylas, M. (2003). *Pedagogies of difference: rethinking education for social change*. Lokaliseret d. 15. april 2024 på [https://www.researchgate.net/publication/303016421\\_Discomforting\\_truths\\_The\\_emotional\\_terrain\\_of\\_understanding\\_differences](https://www.researchgate.net/publication/303016421_Discomforting_truths_The_emotional_terrain_of_understanding_differences)

Bregengaard, P. (2006) Kristendomskundskab eller religion? En strid om mere end ord. I. Andersen, P. B. m.fl. Religion, skole og kulturel integration i Danmark og Sverige (s. 87-99). Museum Tusulanum.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels forlag.

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Historie faghæfte*. Lokaliseret d. 19. april 2024 på [https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_fagh%C3%A6fte\\_2023.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fagh%C3%A6fte_2023.pdf)

Børne- og Undervisningsministeriet (2019a). *Historie Fælles Mål*. [https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf)

Børne- og undervisningsministeret. (2023). *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret d. 28. maj 2024 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Christoffersen, D. D. (u.å.). *Hvad er mobning og hvordan kan man forstå fænomenet? Beskrevet med udgangspunkt i eXbus' definition og begreber.* [https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Grundmodul%201%20tema%201%20kernetekst\\_0.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Grundmodul%201%20tema%201%20kernetekst_0.pdf)

DIIS, Danish institutes for international studies. (2006). "ELEVERNE SKAL LÆRE AT SKELNE" *Erfaringer med antisemitisme, antimuslimske holdninger, undervisning i Holocaust og mellemøstkonflikten i danske skoler og ungdomsuddannelser. En eksplorativ undersøgelse.* [Rapport]. [https://pure.diis.dk/ws/files/61319/diisreport\\_2006\\_4\\_til\\_tryk.pdf](https://pure.diis.dk/ws/files/61319/diisreport_2006_4_til_tryk.pdf)

Det jødiske samfund i Danmark (2023). *Uhørt stigning i antisemitisme efter 7. oktober.* <https://mosaiske.dk/13236-2/>

Folketingets Lovsekretariat. (25. april 2024). *Bilag svar på spm nr S 839.* Lokaliseret d. 3. juni 2024 på <https://www.ft.dk/samling/20231/spoergsmaal/s840/svar/2042882/2856810.pdf>

Gindrup, J. (24. november 2023). *Elever vil vide, om deres lærer holder med Israel eller Palæstina: »Det er en meget ophedet diskussion, som vi har brug for at få kølet ned.* *Skolemonitor.dk* <https://skolemonitor.dk/nyheder/art9626249/%C2%BDet-er-en-meget-ophedet-diskussion-som-vi-har-brug-for-at-f%C3%A5-k%C3%B8let-ned%C2%AB>

Grynberg, S. (2024, 22. februar). *Den fri undervisningskultur er truet.* *Folkeskolen.dk.* Lokaliseret d. 8. maj 2024 på <https://www.folkeskolen.dk/folkeskole-kontroversielle-emner-muhammed-tegningerne/den-fri-undervisningskultur-er-truet/4756600>

Hansen, H. R. (2022). *En didaktik der leder efter sin mening.* I T. N. Rasmussen, A. Søndberg, (red.) *Fællesskabende didaktikker.* (s. 9-23). KvaN

Institut for menneskerettigheder & Børns Vilkår (2024). *Etnicitet og mobbedynamikker - Skolebørns oplevelser.* [Rapport]. [https://menneskeret.dk/files/media/document/2024\\_05\\_29\\_Etnicitet-og-mobbedynamikker\\_DK\\_04-1.pdf](https://menneskeret.dk/files/media/document/2024_05_29_Etnicitet-og-mobbedynamikker_DK_04-1.pdf)

International Court of Justice (3. juni, 2024). *Application of the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide in the Gaza Strip (South Africa v. Israel)*. Lokaliseret d. 5. juni 2024 på <https://www.icj-cij.org/sites/default/files/case-related/192/192-20240603-pre-02-00-en.pdf>

Jensen, B. E. (1996). *Historiebevidsthed og historie - hvad er det?* OP-forlag. Lokaliseret d. 19. april 2024 på <https://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/historiebevidsthed-og-historie.pdf>

Johannessen, H. J. (2022). Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassetrin- Et etnografisk inspireret klasserumsstudie. *Ph.d.- afhandling*. <https://www.ucvi-den.dk/ws/portalfiles/portal/174616675/hjohafhandlingkontroversielleaspekterihistorieundervisningen.pdf>

Hattie, J. (2013). *Undervisning og læring; Synlig læring - for lærere*. Dafolo.

Justitsministeriet (Januar 25, 2022). *Regeringen lancerer handlingsplan mod antisemitisme*. Lokaliseret d. 20 februar på [https://www.justitsministeriet.dk/pressemeddelelse/regeringen-lancerer-handlingsplan-mod-antisemitisme/?fbclid=IwAR1zPCyhi-skS1C6HG0cyiMmWLKGhezUujvBsExX-d7cHmVaeJOS\\_IY3y8IA](https://www.justitsministeriet.dk/pressemeddelelse/regeringen-lancerer-handlingsplan-mod-antisemitisme/?fbclid=IwAR1zPCyhi-skS1C6HG0cyiMmWLKGhezUujvBsExX-d7cHmVaeJOS_IY3y8IA)

Justitsministeriet (Januar 2022). *Handlingsplan mod antisemitisme*. Lokaliseret d. 20 februar på <https://www.justitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitisme-handlingsplan.pdf>

Jørgensen, S. A. (24. november 2023). Skoleleder går i rette med Tesfaye: Der er ikke »malet hagekors ud over det hele«. *Jyllands-posten*. <https://jyllands-posten.dk/indland/ECE16631904/skoleleder-gaar-i-rette-med-tesfaye-der-er-ikke-malet-hagekors-ud-over-det-hele/>

Katzin, M. (2021). *Skolgårdsrasism, konspirationsteorier och utanförskap. En rapport om antisemitism och det judiska minoritetskapet i Malmös förskolor, skolor, gymnasier och vuxenutbildning*. [Rapport]. <https://archive.jpr.org.uk/download?id=10668>



Katzin, M. Westerström, B. & Stucker, R. (2022). Att hantera Israel/Palestina-frågan i skolan - en vägledning för skolpersonal. *Pædagogisk inspiration*.

[https://drive.google.com/file/d/1TsbEBcnaa4Sd4DoCOX--DB\\_-Xye604e7/view](https://drive.google.com/file/d/1TsbEBcnaa4Sd4DoCOX--DB_-Xye604e7/view)

Kjellehold, G. (2011). *Historie og identitet i den flerkulturelle skolen: En undersøkelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning*. Lokaliseret d. 1. maj 2024 på

[https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270266/445966\\_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270266/445966_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed)

Klinge, L. (2022). Hvorfor er den professionelle relationskompetence så vigtig?. Lokaliseret d. 6. maj 2023 på <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/faellesskabende-didaktikker/hvorfor-r-den-professionelle>

Madsen, C. (2014). Fællesskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer. *Det postmoderne lederliv*. s. 62-70. Lokaliseret d. 25. april 2024 på <https://www.ucn.dk/media/ihybzxp/f%C3%A6llesskabende-didaktikker-og-fleksible-1%C3%A6ringsmilj%C3%B8er-butm.pdf>

Malmö Stad, (u.å.). Resursmaterial: Israel – Palestina. *Malmö delar - En didaktisk resurs*. <https://malmodelar.malmo.se/resursmaterial/israel-palestina/>

Neumann, J. (25. januar 2022). Kommentar til artikel: Vi behøver ikke blive pålagt undervisning i Holocaust. Vi praktiserer det allerede. *Folkeskolen.dk*. <https://blog.folkeskolen.dk/blog-folkeskolens-historie-og-samfundsfagsradgiver-faelles-mal/kommentar-til-artikel-vi-behoever-ikke-blive-palagt-undervisning-i-holocaust-vi-praktiserer-det-alle-rede/4119792>

Nordisk Råd (2017). *Kontroversielle emner i skolen*. [https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Teaching-Controversial-Issues\\_dansk.pdf](https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Teaching-Controversial-Issues_dansk.pdf)

Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for socialpædagogik* nr. 16, 63-70. [https://socialpaedagogik.dk/udvalgte\\_artikler/britta\\_noergaard\\_axel\\_honneth\\_og\\_en\\_teor\\_i\\_om\\_anerkendelse.pdf](https://socialpaedagogik.dk/udvalgte_artikler/britta_noergaard_axel_honneth_og_en_teor_i_om_anerkendelse.pdf)

Nørum, B. (2007, 4. april). Skoler undgår holocaust. *Kristeligt dagblad*. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/udland/skoler-undg%C3%A5r-holocaust>

Petersen, N. (2015). Lad dine elever skabe historie. *RADAR 2* (1), 58-61. Lokaliseret d. 19. april 2014 på <https://tidsskrift.dk/radar/article/view/107611/157117>

Rasmussen, L. K, Hansen, M. N, Christoffersen, D. D & Jensen, U. H. (2022). *Demokratiske fællesskaber - forebyggelse af polarisering og eksklusion i skolen*. Nationalt Center for Forebyggelse af Ekstremisme. Lokaliseret d. 4. juni 2024 på <https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/demokratiske%20f%C3%A6llesskaber%20enkeltside%20pdf%20uge%206.pdf>

Rønn, C. (2011). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne. Iagttagelse, viden, teori og refleksion*. Akademisk forlag

Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk - en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS 6* (1). 40-57. Lokaliseret d. 29. april 2024 på <https://journals.oslo-met.no/index.php/fleks/article/view/3309/3157>

Schwartz, K. (2023, 23. november). Jødisk Informationscenter: Kære lærere, hvorfor sender jeres elever til os, når de skal have svar på krigen i Gaza? *Folkeskolen.dk* <https://www.folkeskolen.dk/historie-kulturfag-mellemosten/jodisk-informationscenter-kaere-laerere-hvorfor-sender-i-eres-elever-til-os-nar-de-skal-have-svar-pa-krigen-i-gaza/4744051>

Tidemann, D. (1. december 2023) Jødisk familie fortæller om jødehad på københavnsk skole. Speget forløb derefter udstiller nyt dilemma i det danske skolevæsen. *Berlinske*. <https://www.berlinske.dk/samfund/joedisk-familie-fortaeller-om-joedehad-paa-koebenhavnsk-skole-speget>

## Bilagsliste

Hvis der ønskes at tilgå vores optagelser fra interviewene, kan dette efterspørges. Dog er dette kun en mulighed for vores vejleder og censor grundet anonymitet.

### Bilag 1 - Uddrag af svar på spørgeskema fra L1

Er du historielærer eller lærerstuderende? \*

- Historielærer
- Lærerstuderende
- Andet: Arbejder på en folkeskole med ca 50-60% muslimske elever

Har du undervist i Holocaust inden det blev et obligatorisk kanonpunkt? Hvis ja, uddyb gerne. Hvis nej, uddyb også gerne.

Ja, selvfølgelig. Det er uomgåeligt at undervise i et af verdenshistoriens største folkedrab

Har du oplevet udfordringer med minoritets elever ved at skulle undervise i dette kanonpunkt? Hvis ja, uddyb gerne

Ja. Jeg har meget ofte gennem årene oplevet nogle muslimske elever, der har bl.a. klippet af antallet af dræbte jøder, hyllet Hitler, begrædt at der ikke døde flere. Jeg har gennem årene haft mange kollegaer, som har fortalt om tilsvarende reaktioner fra nogle muslimske elever.

Tager du højde for i din undervisningsplanlægning, at undervise i andre folkedrab, både tidligere men også det nuværende mulige folkedrab? (Gaza) Hvis ja, uddyb gerne. Hvis nej, uddyb også gerne

Jeg går altid op i at inddrage aktuelle begivenheder. For tiden taler vi om situationen i Dafur, som desværre ingen opmærksomhed får i medierne eller blandt aktivister eller aktive some-profiler. Det er tankevækkende.

Har du bevidst valgt ikke at undervise i Holocaust grundet krigen i Gaza? Hvis ja, uddyb gerne. Hvis nej, uddyb også gerne

Jeg har måttet stoppe undervisningen i år, fordi det udløste så meget jødehad og jihad-råb, at det ikke var forsvarligt.

Kan du se et problem i at undervise i Holocaust? Hvis ja, uddyb gerne. Hvis nej uddyb også gerne

Der burde ikke være et problem. Men når nogle elever bliver voldsomme og truende, vælger flere og flere lærere at springe det over. Jeg kender til lærere, der har fravalgt det af frygt for egen sikkerhed. Det er et stigende problem, at muslimske elever i nogle fag intimiderer lærerne, når der undervises i emner eller temaer, der i følge dem ikke respekterer islam. Men der er ikke rigtig nogen, der tør tale højt om det

## Bilag 2 - Uddrag af svar på spørgeskema fra L2

Er du historielærer eller lærerstuderende? \*

Historielærer

Lærerstuderende

Andet: .....

Har du undervist i Holocaust inden det blev et obligatorisk kanonpunkt? Hvis ja, uddyb gerne. Hvis nej, uddyb også gerne.

Ja, det plejer at være obligatorisk når jeg har 8.klasse

Har du oplevet udfordringer med minoritets elever ved at skulle undervise i dette kanonpunkt? Hvis ja, uddyb gerne

Ja..

jeg har undervist på Vestegnen i mange år, og der vil altid være elever det er for Palæstina, som bruger Holocaust og dens konsekvenser til at gøre op for Israel/palæstina konflikten.

Det handler alt sammen om den didaktiske tilgang, og hvad man tænker elever har bedst af at få at vide, og hvad det er det reelle spændende i det.

## Bilag 3 - Uddrag af interview med L3

(Fra min 37.47-37.57)

L3: (...) Jeg måtte underrette på den her dreng, for nogle år tilbage, for det var antisemitiske udtryk han kom med, og de skulle skrive en rapport og jeg var sådan helt årh, men det skal man jo reagere på som lærer (...)

## Bilag 4 - Uddrag af ekspertinterview med Iram Khawaja

(min 36.38-37.18)

Iram: Den ene var det her med en pige som græder i hjørnet eller tager ud på toilettet, når de er i klassen, fordi hun har set så mange billeder og hun har selv palæstinensisk baggrund, det er som et konkret eksempel. Et andet eksempel er en jødisk lærer, der faktisk er bange for at fortælle sine elever, at hun har israelsk baggrund, fordi hun er bange for, hvordan eleverne vil reagere, men når hun så fortæller det, så kan hun mærke at det faktisk gør en forskel, fordi børnene som mange af dem har palæstinensisk baggrund, tænker gud, hvis vores

lærer har israelsk baggrund, jamen så er det ikke alle israelser der er onde. Så det tænker jeg er et meget interessant eksempel på, altså vi vil helst ikke tale om tingene, men når vi først taler om tingene så løsner det noget, det løsner det sorte/hvide.

## Bilag 5 - Uddrag af ekspertinterview med Iram Khawaja

(Fra min 18.46-19.24)

Iram: (...) Vi så det jo også i forhold til krigen i Ukraine fx. Hvor der var mange skoler der aktivt gik ud og skrev breve ud til forældre, eller informationsbreve om, at vi ved der er den her krig og den påvirker børn. Der har ikke været den samme indsats i forhold til Gaza, der har det mere været, lad os lukke det ned, lad os ikke tale om det, lad os ligesom holde det udenfor. Meget af det som politikerne også har talt om, "jamen konflikten skal ikke flytte ind i skolen", men konflikten er der allerede, følelserne er der allerede for de børn, hvor det er den del af børnenes hverdag. (...)

## Bilag 6 - Uddrag ekspertinterview med Iram Khawaja

(Fra min 15.17-15.48)

Iram: (...) mange børn som er muslimsk og palæstinsisk baggrund særligt, går jo med en følelse af, at deres liv er mindre værd, fordi de dagligt ser billeder af børn bare får lov til at sulte, bliver dræbt. Børn som ligner dem, det giver den en følelse af, at de er mindre værd, at de er andet gjorde, at de ikke har ligeså meget en stemme. Det udløser en form for vrede, (...).

## Bilag 7 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi

(Fra min 0.54-1.09)

Roba: Ja, så mine forældre, mine bedsteforældre, er blevet fordrevet fra Palæstina i 1948. Ja, som sagt, mine forældre, de er født og opvokset i Libanon i en flygtningelejr (..)

## Bilag 8 - Uddrag af interview med P1

(fra min 3.01-3.37)

P1: (...) siden jeg var lille har jeg set at de dræber børn og kvinder og du, hjemme vi er jo selv palæstinenser og der har været flere krige gennem min opvækst, hvor mine forældre har lagt på al Jazeera og så har der været nyheder derud af, så vi har selv set mange ting, som ja. fx. jeg kan stadig huske, at et barn der hedder Mohammad Al Dora blev skudt på live sammen med sin far og de blev ved med at skyde dem. (...)

## Bilag 9 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi

(Fra min 8.40-9.21)

Roba: (...) Ja, jeg kan sagtens huske alle gange (...) Ja, selvfølgelig kan jeg huske alle gange, hvor at alle i klassen sad og havde ondt af alle jøderne. Og jeg egentlig sad og var ildbrændt over. Ikke den dag i dag har jeg jo selv fundet ud af, at det intet har med jøder at gøre med, hvor jeg selv sad inde med den der frustration. Men de har jo taget vores land. Og der kunne jeg jo godt tænke mig, at der også havde været noget perspektiv på, hvad er jøder. Altså de jøder, der rejste derned, det er jo zionister i bund og grund. Hvad er forskellen på zionisme og jødedommen (...)

## Bilag 10 - Uddrag af interview med P1

(Fra min 1.52-2.15)

P1: Ja, læreren burde være bedre til, fx. nu som 28-årig så ved jeg, hvad forskellen er på jøder og zionister. og så synes jeg de skal undervise det i folkeskolerne og fortælle der er forskel. altså jeg har fundet ud af, man behøver ikke være jøde for at være zionist, man kan ligeså godt være dansker, amerikaner, svensker eller ja.

## Bilag 11 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi

(Fra min 18.31-18.59)

Roba: da jeg selv begyndte at opsøge viden, omkring vores sag i Palæstina, så hurtigt fandt jeg ud af, at ordlyden og retorikken, den er jo fuldstændig under al kritik, når man siger fuck jøder. Og de største aktivister, jeg arbejder side om side med, det er jøder. Nogle af mine tætteste mennesker i mit liv i den her bevægelse, det er jøder (...)

## Bilag 12 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi

(Fra min 9.47-11.28)

Roba: Ja, bestemt. 100 procent. (...) jeg følte mig ikke set som palæstinenser. Jeg følte mig set som et menneske, men aldrig som palæstinenser. Jeg kan huske igen min historieundervisning. Min veninde og jeg, vi altid sad og tegnede det palæstinensiske flag på alle vores mapper. Og når jeg sidder og kigger sådan tilbage på, hvorfor det egentlig var, vi gjorde det, det er jo fordi, vi har prøvet at sådan som børn at råbe os selv op. Prøve at råbe vores lærere op og samfundet og klasselokalet. Egentlig ikke samfundet, det var ikke det, man tænkte på dengang. Men det her med at vi ville også føle os set. Men vi blev ikke set som palæstinenser. Altså sådan. Vi blev set som et barn, ligesom alle andre. Men man bliver nødt til, når jeg kigger tilbage nu, så kan jeg jo godt se, at det er under al kritik, at en palæstinenser ikke bliver

mødt med, at i hvert fald, når der sidder en palæstinenser i et klasselokale, at der ikke bliver undervist efter 2. verdenskrig. Men at den bare stopper der. Altså, der er noget efter 2. verdenskrig. Der er en helt besættelsesmagt, der har overtaget et land. Men det, at den stopper lige der, det gør, at jeg ikke føler mig set. Og det gjorde også, at jeg var meget motiveret allerede i en alder af hvad 15 år måske Yngre måske. Til sådan at gå ind i den her situation i forhold til Palæstina. Fordi nu skulle jeg blive set. Nu skulle palæstinenserne blive set.

## Bilag 13 - Uddrag af svar på spørgeskema fra L4

Har du undervist i Holocaust inden det blev et obligatorisk kanonpunkt? Hvis ja, uddyb gerne. Hvis nej, uddyb også gerne.

Ja, til dels, med udgangspunkt i hitlers raceideologi samt jødeaktionen i dk 1943

Har du oplevet udfordringer med minoritets elever ved at skulle undervise i dette kanonpunkt? Hvis ja, uddyb gerne

Nej

Tager du højde for i din undervisningsplanlægning, at undervise i andre folkedrab, både tidligere men også det nuværende mulige folkedrab? (Gaza) Hvis ja, uddyb gerne. Hvis nej, uddyb også gerne

Jeg drager kort paralleller til andre folkedrab, men går ikke videre ind i den nuværende situation i Gaza. Det er for ømt et punkt for mange af eleverne som har familie etc, derudover er det svært at styre hvor eleverne får deres viden fra, og der florerer så meget forskelligt på nettet, at jeg ikke ville føle mig godt nok klædt på som lærer til at varetage den rolle, som situationen er nu.

Har du bevidst valgt ikke at undervise i Holocaust grundet krigen i Gaza? Hvis ja, uddyb gerne. Hvis nej, uddyb også gerne

Nej jeg synes godt man kan snakke om Holocaust uden at inddrage den nuværende krig. Man snakker selvfølgelig om at det er efter Holocaust at der bliver dannet grundlag for krigen, men jeg går ikke mere ind i det. Jeg er også ærlig overfor mine elever omkring hvorfor vi ikke skal snakke om det i timerne.

## Bilag 14 - Uddrag af ekspertinterview med Iram Khawaja

(Fra min 25.59-26.10)

Iram: (...) jeg tror også at lærerne skal klædes på, til at kunne undervise i de her emner, for jeg tror der er mange, som ikke er forberedt på, hov det her er faktisk noget der vækker stærke følelse (...)

## Bilag 15 - Uddrag af Interview med L3

(Fra min 41.11-41.27)

L3: Fordi vi er så meget sammen med dem hver dag, så spiller vi også en exceptionel stor rolle i, hvordan tingene bliver fortalt, og der ikke skal ligge en påvirkning i det overhovedet (...).

## Bilag 16 - Uddrag af interview med P1

(Fra min 4.26-4.44)

P1: Det er, hvis jeg sagde noget som palæstinenser, så blev det sådan, ej stop og gå ud. læreren gad ikke at diskutere, du ved, åbne en diskussion med os, fx. hvorfor mener I det, eller forklare os at det er forkert det i siger og det er fx. på en anden måde (...).

## Bilag 17 - Uddrag af ekspertinterview med Iram Khawaja

(Fra min 9.52-10.22)

Iram: så læreren skal faktisk være klædt på til at gå ind i de her diskussioner i stedet for at lukke dem ned, lukke samtalerne, lukke undervisningen, så handler det faktisk om at gå ind i det. Det er der rigtig mange lærere, der ikke er rustet til fagligt. Så for mit perspektiv handler det om, at man fagligt opruste/ oplærer lærer til at gå ind i de her samtaler, ikke bare gå ind i samtaler, men rent faktisk også at kunne skabe rammer for det

## Bilag 18 - Uddrag af interview med Roba Al-Sharkawi

(Fra min 6.21-8.14)

Roba: (...) Jeg synes faktisk, det er lidt sørgeligt at tænke på, at jeg kan huske selve handlingen af, at det blev gjort. Men jeg har faktisk aldrig nogensinde sådan har tænkt over, hvad skete der egentlig ved, at det blev gjort. Og jeg tænker, at hvis der var... En handling på baggrund af det. Altså sådan en.. Hvor en lærer netop har reageret på det, så vil jeg jo huske det. Men jeg husker på ingen måde, at en lærer har reageret eller sådan (...)

## Bilag 19 - Uddrag af interview med L3

(Fra min 23.33-25.24)



L3: (...) Og lige nu har jeg 9. klasse der skal til eksamen og der har jeg lavet et fordybelsesområde i historie der hedder folkedrab og fjende billede, og det er et helt nyt forløb jeg har lavet og ungerne elsker det (...) og der nogle underemner, punkter som er om holocaust, og der er også underpunkter om Israel/Palæstina, fordi i forhold til, at vi skal huske på, at eleverne i dag er ret meget på sociale medier og bliver sindssygt meget påvirket af, hvad der sker i dag (...), og der skal vi, og I som kommende lærer også være opmærksomme på, at alle eleverne skal kunne skelne mellem, hvad der bliver overdrevet, og hvad man gerne vil i forhold til (...). Og lige nu i forhold til, laver de også en perspektivering. Der er en gruppe, der er sindssyge dygtige, som har om holocaust og Hitler, som værende folkedrab og fjendebillede, og der sagde de med det samme, vi vil gerne perspektivere til, hvordan det er i dag (...)