

**RADAR** 

Historiedidaktisk Tidsskrift

# Folke­drab i historie­undervisningen – Et blik på vanskelig viden


Af Hildegunn Juulsgaard Johannesen

Juni 2024

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet (American Psychological Association System, 7th Edition): Johannesen, H. J. (2024). Folke­drab i historieundervisningen – Et blik på vanskelig viden. *RADAR – Historiedidaktisk tidsskrift*, (2024). DOI: 10.7146/rhdt.v11i1.145573

# Folke­drab i historie­undervisningen – Et blik på vanskelig viden

Af Hildegunn Juulsgaard Johannesen, lektor og ph.d.,  
Institut for skole, UC SYD



Som en del af regeringens indsats mod antisemitisme er Holocaust blevet en integreret del af det eksisterende kanonpunkt: Augustoprør og jødeaktion 1943 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Dette indebærer, at elever i den danske folkeskole **skal** møde undervisning om folke­drab i løbet af deres skoletid. På baggrund af det, jeg fandt ud af i min ph.d.-afhandling, om hvordan elever påvirkes, vil jeg i artiklen reflektere over, hvordan en lærer i klasseværelset bedst håndterer det, at alle elever nu skal undervises i Holocaust.

Når et følsomt emne som folke­drab tages op i historieundervisningen, er andet og mere på spil end blot at tilegne sig viden om historiske hændelser og personer. Eleverne forholder sig ikke kun til det, der er sket, men også til det, der ikke burde være sket. Skal vi huske ved at have *viden om* og være *vidne til* historie, eller skal vi handle ud fra de fejl, der er blevet begået, og dermed *tage ved lære* af historien? Disse spørgsmål er centrale, når det gælder undervisning i folke­drab, men de overskygger for en opmærksomhed mod, hvad indholdet gør

ved eleverne? Hvad er det, der bliver *vanskeligt* for eleverne at forholde sig til, og hvordan bearbejder de denne viden af særlig grusom karakter?

## Hvad er vanskelig viden?

Deborah Britzman (1998) introducerede begrebet *Difficult Knowledge* (herefter vanskelig viden) som et psykologisk fænomen, der opstår, når vi møder (historisk) viden, der berører og provokerer os. Vanskelig viden opstår, når indholdet, vi konfronteres med, overstiger det, vi er *villige til og i stand til at forstå* (Simon, 2011, s.434).

Den nu afdøde forfatter Roger I. Simon beskrev reaktionen, som vanskelig viden kan afføde, som en begyndende etisk forpligtelse rodfæstet i den fysiske reaktion på en andens lidelse (2011, s. 435). Ifølge ham føler vi et ansvar, selvom de mennesker, vi føler et ansvar overfor, er fra en anden tid og kontekst. Derfor oplever vi handlingerne, der har forårsaget lidelser hos mennesker, som emotionelle, stødende, provokerende og undertiden kontroversielle, fordi handlingerne berører vores egne værdisæt (Misco et al., 2018, s. 69).

For at forstå vanskelig viden er det væsentlig at skelne mellem vanskelige viden og historisk empati (Garrett, 2017, s. 75). Historisk empati kan kort beskrives som evnen til at skifte perspektiv og *sætte sig i andre menneskers sted* fra en anden tid og kontekst, mens vanskelig viden betegner det moment, hvor fortællinger om andres lidelser bliver en del af *ens egne* oplevelser. Chokket sætter tankeprocesser i gang (Simon, 2011), og når elever begynder at sætte ord på det, der er svært at forstå og acceptere, giver det indsigt i, hvordan de tillægger emotionel betydning til et fagligt indhold (Pitt & Britzman, 2003, s. 758).



Vigtigt er det at understrege, at vanskelig viden ikke opstår isoleret. Som sociale væsner er vores oplevelser og erfaringer altid indlejret i sociale, historiske og kulturelle sammenhænge (Garrett, 2011, s. 322). Den måde, som læreren iscenesætter sin undervisning på, har afgørende betydning for de fortællinger, eleverne møder og udvikler i dialogen i klasserummet.

## Elevernes vej gennem de vanskelige øjeblikke: En hindring eller vej til faglige forståelser?

I forskning om holocaustundervisning diskuteres det ofte, hvorvidt volden og gruen bag et folkedrab vækker så stærke følelser hos eleverne, at det kan virke begrænsende for deres faglige forståelser. Et løsningsforslag, der peges på, er, at eleverne skal *forstå* de faktorer, der ledte frem til selve folkedrabet, fx hvorfor Adolf Hitler kom til magten. Der skal gribes til faktuelle forklaringer, når følelserne "tager over", og det er lærerens opgave at støtte eleverne i de målsætninger, der er lagt for undervisningen (Se fx Wibaeus, 2010; Bjerg, 2014).

Min ph.d.-afhandling (Johannesen, 2022) viser, at elevernes erkendelsesprocesser er langt mere komplekse. Et eksempel på denne kompleksitet kan illustreres gennem et eksempel fra min empiri. I en samtale mellem to piger under deres gruppearbejde om folkedrabet i Cambodja, reagerede pigerne først med aversion med udbrud som "ad", da de læste om en af de torturmetoder, der blev benyttet i de cambodjanske fængsler, nemlig at fangevogterne tvang fangerne til at spise deres afføring. Pigerne læste også om, at fangevogterne selv var i risiko for at blive fanger, hvis de ikke adlød ordrer. I næste sekvens mente pigerne, at lederen og diktatoren for De Røde Khmerer, Pol Pot, selv skulle have oplevet på egen krop at have været fange. Snakken faldt herefter på, hvordan det mon havde været at være

udsat for det, fangerne blev udsat for, og at de ikke selv ville have deltaget i handlingerne, hvorefter en af pigerne udtaler, at fangevogterne nok ikke havde et valg. Pigerne dialog viste, at de gennemlevede mange processer, før det mandede ud i en faglig vurdering af fangevogternes handlemuligheder i den specifikke historiske kontekst.

Måden eleverne udtrykker sig på, kan derfor give os et praj om, hvordan eleverne navigerer gennem det, der er vanskeligt. Når elever i min undersøgelse udtrykte *"jeg forstår ikke"*, skal det ikke tolkes som en barriere for faglighed, men snarere som et udtryk for, at de havde svært ved at forstå og finde mening med overgreb, tortur, drab og vold, og at indholdet virkede følelsesmæssigt og konceptuelt forstyrrende. Fra mit ståsted bliver det som lærer lige så vigtigt at have øje for, hvordan eleverne agerer i de momenter, hvor de berøres og provokeres, som det er at vurdere, om disse påvirkninger hæmmer deres faglige indsigt.

## Fra chok til refleksion

I mit studie undersøgte jeg elevernes reaktioner, når de i undervisningsforløb om folkedrab oplevede fotografier, museer og andre historiske kilder eller spillefilm virke stærke og voldsomme. Jeg kunne spore tre former for reaktioner.

Den første var at "blive" i det vanskelige. Klassediskussionerne var kendetegnet af en stemning af chok og forfærdelse. En uddybning af denne pointe kan ses i følgende eksempel, hvor en dreng spørger sin lærer om det hår, der findes i monterne på Auschwitz-Birkenau-museet, var kunstigt, hvortil læreren svarer, "Nej, de var såmænd ægte hår, de havde barberet af". I baggrunden høres elevernes reaktioner: "ad" og "undskyld, det er vildt klamt", hvorpå læreren svarer, "jamen, det er faktisk klamt og gå at tænke på, at det har ligget der [...], når der ligger den historie bag det, at de har gjort det"



(holocaustforløb, 8. klasse, 2019). Udbrud, som "ad", "jeg forstår ikke", "åh, for et mareridt", "fuck, de er sindssyge" vidnede om, at eleverne til tider havde svært ved at sætte ord på deres oplevelser.

En anden reaktion var at bruge humor, sarkasme og ironi som en slags strategi til at mestre eller tøjle oplevelsen og en måde at distancere sig fra indholdet på. Sandsynligvis spillede elevernes jargon og omgangstone med hinanden også ind. I flere situationer udfordrede eleverne grænserne for, hvad der var passende at udtrykke sig om i forbindelse med folkedrab. I et eksempel foreslog to drenge at lave en humoristisk film om folkedrab i Bosnien. En pige i gruppen påpegede overfor de to drenge, at man ikke kunne lave sjov med et folkedrab, der havde kostet så mange menneskeliv.

Endelig brugte eleverne deres moralske forståelser af rigtigt og forkert i deres bearbejdningsprocesser. I visse tilfælde forsøgte de at sætte sig ind i de historiske aktørers perspektiver eller inddrog den historiske kontekst i deres refleksioner, som eksemplificeret med en 8. klasse, hvor eleverne viste tegn på dyb indsigt i systematikken bag holocaust. I en diskussion om en tale af Heinrich Himmlers til det tyske folk udtalte en pige:

” Altså jeg synes, det er virkelig sådan mærkeligt og ondt, at han sådan taler om at dræbe kvinder og børn og jøder, og han får det egentlig til at lyde, **som om, at det er noget, der skal gøres. Noget, der er i orden at gøre**”.

En dreng supplerede:

” Ja, han siger også bare sådan, at [...] de bare skal dø, og det er bare lige ud af landevejen. **Altså, det er fastlagt.**

(holocaustforløb, 8. klasse, 2019)

Min undersøgelse pegede desuden på, at eleverne også var draget af det makabre. Når de fik mulighed for selv at vælge emner, fokuserede de på tortur og død, fx Joseph Mengeles menneskeforsøg. Der lå således en dobbelthed i, at eleverne udforskede det utålelige samtidig med, at de alligevel ikke helt kunne tåle det (Britzman, 1998, s. 49).

Min forskning indikerer derfor vigtigheden af at være opmærksom på den *virkning*, vanskelig viden har på elevernes historiebevidsthed. Elever er ikke bare brugere, men også bærere af historie. Som lærere er det afgørende ikke at negligere elevernes fascinationer, bekymringer, oplevelser og erfaringer, men tværtimod at levne plads i undervisningen til at tage dem seriøst (Britzman, 1998, s. 133). I den sammenhæng bør vi overveje, hvad det er for en forståelse af historiebevidsthed, vi abonnerer på, når vi underviser.

## Elevernes historiebevidsthed

Hvordan elever bliver bærere af fortidens byrde, har den canadiske forsker Ann Chinnery (2019) arbejdet med. Hun skelner mellem tre måder at bære historiebevidsthed på (Chinnery, 2019, s. 96).

Den første forståelse involverer, at vi ser fortidens grusomheder som et åg fra fortiden, som vi har et ansvar for at huske ved at være vidne til andres smerter. Chinnery (2019) stiller her et vigtigt spørgsmål om, hvor meget af fortidens åg, det er pædagogisk og etisk forsvarligt at pålægge eleverne? I artiklen argumenterer hun for, at det pædagogiske og didaktiske mål om, at elever skal opnå forståelse for fortiden gennem historisk empati, ikke er uden risiko, når der undervises i emner af voldelig og grufuld karakter – fx folkedrab. Hun illustrerer sin pointe med et eksempel, hvor elever skal indleve sig i at være et barn under en krig gennem indsigt i krigens rædsler. En indsigt, som hun fremhæver, der drev mænd til vanvid i sin tid (Chinnery, 2019, s. 102). Et



andet eksempel hun fremhæver er, hvordan canadiske elever i forbindelse med et landsdækkende undervisningstiltag blev bedt om at forestille sig at være et barn af en indfødt, der på brutal vis fjernes fra sit hjem og sin mors trygge favn og tvangsflyttes til en kostskole, hvor hverdagen bestod af prygl. Øvelsen resulterede i, at nogle yngre elever frygtede selv at blive taget væk fra deres forældre, og derfor ikke kunne sove om natten. Selvom en vis grad af stærke følelser er uundgåelige, peger Chinnery (2019) på, at vanskelig viden bør ledsages af en omhyggelig opmærksomhed på de pædagogiske tilgange, der anvendes (Chinnery, 2019, s. 102-103).

I den anden forståelse af at være *bærere* handler det om at se historiebevidsthed som fortidens relevans og betydning for vores liv i dag. Vi er resultater af dem, der kom før os, og det er essentielt at få indsigt i deres liv for at få en dybere forståelse af os selv. Vi skal derfor tage ved *lære af* historiens fejl for på den måde at ruste os til det samfund, vi ønsker for fremtiden.

Den sidste opfattelse fokuserer på at *leve historisk* og være opmærksom på de mennesker, der levede før os. Fra dette perspektiv har vi et *følt ansvar* over for mennesker, som vi aldrig har mødt, og hvis liv vi aldrig fuldt ud vil forstå. Vi bør derfor være åbne overfor de spørgsmål, der kan dukke op undervejs og være opmærksomme på og tage hånd om de reaktioner og refleksioner, den vanskelige viden afstedkommer. Historie skal i den forstand forstås *på bagkant* – som efterdønningerne af vanskelig viden. Målet med undervisningen er ikke blot at opnå en sammenhængsforståelse, men at opnå en følelse af ansvar for fortid *og anerkende* diskontinuitet samt have respekt for fremmedhed og forskelle i tid og rum som ligevægtige med identifikation og sammenhæng. Udfordringen opstår, når vanskelig viden bliver en del af at *lære om* historie, og behovet overses for at være lydhør overfor elevernes forsøg på at omsætte det vanskelige til meningsfulde fortællinger om det, de føler og oplever (Britzman, 1998, s. 126; Garrett, 2017, s. 32). Det kræver i undervisningen en etisk bevidsthed om, hvad eleverne



bør eksponeres for, og et fokus på etiske overvejelser i forhold til det præsenterede indhold.

## Den etiske dimension i forhold til elever og det historiske indhold

*Etik* udgør et komplekst felt, som ikke er artiklens ærinde at træde ind i. I denne artikel forstås etik i mere overordnet forstand som en central del af vores mellemmenneskelige samvær og handlinger. Etikken foreskriver retninger for og overvejelser omkring, hvordan vi bedst muligt kan agere i et samspil med vores omverden (Etisk Råd, 2013). I den forstand at vi, som Chinnery (2019) påpeger, *lever historisk*, indeholder det en etisk (følt) forpligtelse overfor den historiske anden.

Hvis vi retter blikket mod eleverne, så viste min undersøgelse, at elevernes møde med vanskelig viden ledte til såvel faglige som moralske og eksistentielle erkendelser. Spørgsmålet er, om faglige mål må overstige hensynet til elevernes følelsesmæssige påvirkninger? Hvornår, hvorfor og hvordan er det pædagogisk forsvarligt at lade elever blive følelsesmæssigt overrumplet? Hvordan kan vi støtte eleverne bedst muligt, når de bliver det?

Disse spørgsmål findes der ikke klare svar på, men Natalie Bormann (2018) peger på, at undervisningen i folkedrab ikke handler om at undgå øjeblikke, hvor elever berøres og provokeres. Min forskning viste også, at dette ikke var en mulighed. Selv i de sekvenser, hvor eleverne ønskede at behandle indholdet som en "faktuel" tekst, så oplevede de at blive overvældet af det indhold, teksten repræsenterede. Derfor er det i langt højere grad et spørgsmål om at tilbyde eleverne lindring og plads til refleksion og bearbejdning af oplevelsen (Bormann, 2018, s. 68). Hvor længe den refleksion kan tage er svært at sige noget præcist om. Men som et minimum bør der gennem klassedialogen være mulighed for at adres-



sere elevernes umiddelbare reaktioner og refleksioner. Hvis det giver mening for klassen, kan det også være en ide at informere forældrene om, at undervisningen om folkedrab foregår, så de har mulighed for at fortsætte deres bearbejdning i hjemmet.

Susan Crane (2008) mener, at der skal være et valg om at kigge væk, når man fx ser fotografier af et folkedrab. Det skal ikke være den sidste udvej for fysisk væmmelse – ej heller den første udvej for de bevidst ignorante. Her peger hun på en hårfin balance, der kan være svær at efterleve i undervisningen. Ikke desto mindre henviser den til, at et entydigt fagligt fokus i undervisningen ikke er muligt.

Crane (2008) mener, at der hersker et for stort fokus på at vise rædslerne gennem fotografier af folkedrab i den offentlige historiekultur. Dette sker på bekostning af de mennesker, der er afbilledet – deres identitet og handlekraft. Hvis vi fx ser på holocaust-fotografier, portrætterer de ofte nøgne kroppe med håret barberet af og et nummer på håndledet. Billeder af ofrene kan være taget i øjeblikke før deres død, på vejen til gaskammeret eller i andre uværdige situationer. Når vi viser eleverne disse fotografier, beder vi dem grundlæggende om at beskue personer i umenneskeliggjorte positioner. Her mener jeg, det er vigtigt, at eleverne bliver bekendt med denne position som "tilskuer" til dehumanisering, og at de fornemmer de menneskelige omkostninger og perspektiver, men også modstande, som et folkedrab involverer.

En anden vigtig pointe er, at det sjældent var ofrene selv, der ønskede billederne. Det kunne være jøder, der blev tvunget til at tage billeder af andre jøder for at overleve, men formålet lå ikke på ofrenes side. Det er vigtigt at gøre det klart for eleverne, at blikket var et andet end det, vi ser med. Billederne blev ikke taget for at sympatisere med ofrene, men brugt til dokumentation eller trofæ.

For at integrere den etiske dimension i undervisningen om folkedrab vil et forslag være at fokusere på de situationer, hvor fotografierne blev taget. Dette kan gøres ved at spørge til kildens ophav: Hvem

er de involverede? Hvor og hvornår blev de taget? Hvad var formålet med fotografierne? En sådan tilgang vil ikke kun involvere praktiske overvejelser om kildernes historiske sammenhæng, såsom tid og sted, men også etiske overvejelser omkring hele situationen – de fotograferede, fotografen samt formålet med fotografierne.

## Opsamling

Hvad indholdet gør ved eleverne, hvilken betydning, det har for elevernes relation til historie, og hvordan det påvirker deres historiebevidsthed, hænger sammen med at være opmærksom på, hvordan elever bruger deres følelser i deres mange facetterede erkendelsesarbejde. Det betyder, at man som lærer skal have en accept af, at historie og elevernes erkendelsesarbejde er præget af det, man ikke er villig til eller i stand til at forstå. Spørgsmål til historie er ikke givet på forhånd, men opstår som eftervirkninger af mødet med vanskelig viden. At arbejde med fotografier og deres ophavssituationer i undervisningen er en måde at komme tæt på aktørperspektivet. Undervisningen omhandler på den måde både kilder og kildekritik, men også de menneskelige aspekter og følelsesmæssige berøringer, spørgsmål og dilemmaer, der måtte opstå.

## Referencer

Bjerg, H. (2014). The Culture of Memory in the "Grandchildren Generation" in Denmark. I: H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (red.), *Historicizing the Uses of the Past: Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II* (s. 241-256). Bielefeld: Transcript Verlag.

Bormann, N. (2018). *The Ethics of Teaching at Sites of Violence*



*and Trauma: Student Encounters with the Holocaust*. Palgrave Macmillan US.

Britzman, D. P. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. State University of New York Press.

Børne og Undervisningsministeriet. (2022). *Nyt kanonudvalg om Holocaust er nedsat*. Lokaliseret på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/jun/220615-nyt-kanonudvalg-om-holocaust-er-nedsat>

Chinnery, A. (2019). The bearing of historical consciousness. *Historical Encounters*, 6(1), 96-109. <https://doi.org/10.52289/hej6.100>

Crane, S. A. (2008). Choosing Not to Look: Representation, Repatriation, and Holocaust Atrocity Photography. *History & Theory*, 47(3), 309-330. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2008.00457.x>

Etisk Råd. (2013). *Hvad er etik?* Lokaliseret på: <https://etiskraad.dk/undervisning/gymnasieskolen/introduktion-til-etik/hvad-er-etik>

Garrett, H. J. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter *When the Levees Broke*. *Theory & Research in Social Education*, 39(3), 320-347. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473458>

Garrett, H. J. (2017). *Learning to be in the World with Others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. Peter Lang.

Johannesen, H. J. (2022). *Kontroversielle aspekter i historieundervisningen 7.-9. klassetrin: Et etnografisk inspireret klasserumsstudie*. [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. Syddansk Universitet. <https://doi.org/10.21996/y7s8-sd95>

Misco, T., Kuwabara, T., Ogawa, M. & Lyons, A. (2018). Teaching Controversial issues in Japan: An exploration of contextual gatekeeping. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(4), 68-82.

Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776. <https://doi.org/10.1080/09518390310001632135>

Simon, R. I. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of 'difficult knowledge'. *Memory Studies*, 4(4), 432-449. <https://doi.org/10.1177/1750698011398170>

Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning*. [Ph.d.-afhandling, Stockholms Universitet]. Stockholms Universitet.