

Forestillinger om folkedrab



Dette materiale er udarbejdet som en del af det nationale projekt 'Opkvalificering af undervisere med henblik på at fremme undervisning og erindring om Holocaust og andre folkedrab i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne', der er et samarbejde mellem de danske universiteter og professionshøjskoler.

Indeværende materiale er målrettet lærere, som underviser i historie i grundskolens 9.-10. klasser og består af en lærervejledning og et elevmateriale. Materialet er skrevet af Anna Kristin Smith (lektor på Professionshøjskolen UCN) i samarbejde med lektor emeritus Jens Aage Poulsen og Astrid Møller Danielsen (lektor og pædagogisk konsulent ved UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole).

Som en del af materialets kvalitetssikring er materialet blevet gennemlæst og afprøvet af udvalgte grundskolelærere og skoleklasser.

Indholdsfortegnelse

Lærervejledning	s. 2
Skematisk oversigt over "Forestillinger om folkedrab"	s. 4
Forløbsbeskrivelse	s. 5
Ekstra baggrundsviden til læreren	s. 13
Litteratur	s. 19
Noter	s. 20

Lærervejledning

Fokus, indhold og klassetrin

Forløbet er udviklet til 9.-10.-klassetrin og fokuserer på, at eleverne opnår en historisk forståelse af kernen i folkedrab; den forsættelige udryddelse af en gruppe. Forløbet sætter også fokus på, at eleverne får reflekteret over, hvad deres viden om folkedrab kan bruges til i nutiden.

I forløbet arbejdes der med forskellige forståelser af folkedrab for give eleverne indblik i, at folkedrab kan betyde forskellige ting, og at opfattelsen af folkedrab påvirker, hvordan historiske begivenheder tolkes. Denne pointe udfoldes i tre konkrete cases, hvor eleverne får mulighed for at undersøge behandlingen af armenierne 1915-1917, jøderne 1939-1945 og cambodjanerne 1975-1979.

Forløbet "*Forestillinger om folkedrab*" indeholder tænkemåder og arbejdsgange, som kan genfindes i prøveformen i grundskolens historiefag. Forløbet kan også indtænkes og anvendes i projektuger for skolens udskolingsklasser.

Forløbets mål

Det er forløbets mål, at

- eleverne kan redegøre for, hvad folkedrab er eller kan være
- eleverne kan undersøge historisk gruppeliv og angreb på grupper
- eleverne kan arbejde problemorienteret og kildekritisk, analytisk og vurderende med historiske kilder
- eleverne i forløbet kan formidle og anvende deres viden og læreproces om folkedrab vha. egne kreative produkter
- eleverne kan anvende deres viden om folkedrab til at orientere sig i og tage stilling til nutidens historiebrug af folkedrab

Forløbets struktur

Forløbet er overordnet struktureret efter, at eleverne arbejder med tredelte problemstillinger, der gradvist kobler historiske fagbegreber med historisk indhold og kontinuerligt stiller krav til elevernes historiske tænkning. Besvarelsen af problemstillingerne udmunder i elevprodukter, hvori eleverne omsætter deres erhvervede viden og færdigheder i kreative udtryksformer, der skal diskuteres og fremlægges for klassen.

Forløbet er mere konkret delt op i en indledende del, hvor elevernes *for*forståelser af gruppeliv og -død aktiveres, hvorefter de bliver introduceret til forskellige forståelser af folkedrab. Herefter vælger eleverne i grupper den definition, de mener er bedst egnet til at forklare, hvad folkedrab er.

Forløbet kobler herefter de teoretiske folkedrabsforståelser med tre historiske cases. Her skal elevgrupperne starte med at sætte sig ind i offergruppernes gruppeliv *før* angrebet på gruppen. Herefter skal elevgrupperne undersøge, hvad der sidenhen overgik gruppen, samt analysere og vurdere gruppens skæbne i lyset af de valgte folkedrabsopfattelser.

Afslutningsvist omsætter eleverne deres besvarelser af problemstillingerne til produkter, der inddrages i klassens fælles fremlæggelser. Herefter giver forløbet mulighed for perspektivering til udvalgte eksempler på nutidig historiebrug af folkedrab, så eleverne får mulighed for at anvende refleksionerne fra "*Forestillinger om folkedrab*" i deres hverdags- og nutidsliv.

Pædagogiske hensyn og didaktiske overvejelser

Undervisning om folkedrab i grundskolen er en svær balancekunst. På den ene side indbefatter en historisk forståelse af folkedrab et indblik i en næsten ufattelig brutalitet og lidelse. På den anden side har lærere også et ansvar for ikke at traumatisere eleverne i undervisningen. Derfor er pædagogiske hensyn og didaktiske overvejelser vigtige i en undervisning om folkedrab. Disse hensyn afhænger af klassetrin, valg af indhold, perspektiv, materialer og selvfølgelig af den enkelte klasse.

De konkrete hensyn, dette forløb er formet efter, er for det første koblingen mellem gruppelev og gruppedød. Et fokus på gruppelev før folkedrab er ikke kun vigtigt for en kronologisk sammenhængsforståelse af folkedrab; gruppelev kommer trods alt før gruppedød. Det er også en måde at give en vis plads til liv og eksistens i emner, der ellers rummer voldsom massedød. Dertil er inddragelsen af gruppelev en måde at arbejde med et offerperspektiv, hvor offergruppens menneskelighed, selvfortællinger og nuancerede gruppelev kommer til orde, før gerningsmænd under folkedrab reducerer dem til stereotyper, anonyme ofre og til knogler.

Forløbets andet pædagogiske hensyn er pointeringen af, at folkedrab ikke 'kun' behøver omhandle det fysiske drab på gruppens medlemmer. To af forløbets tre folkedrebsdefinitioner betoner nemlig, at folkedrab også kan anvende ikke-dødelige strategier til at angribe og tilintetgøre gruppelev. For nogle elever kan det være voldsomt at forholde sig til det fysiske drab, og for de elever er det således muligt at arbejde med andre dimensioner af folkedrab end 'de døde kroppe'. Derved giver forløbet mulighed for, at elever kan tilegne sig historisk indsigt i folkedrab som begreb og historisk fænomen i en kombination teoretisk afstand og analytisk nærhed i en vekselvirkning mellem gruppelev og folkedrab.

Skematisk oversigt over "Forestillinger om folkedrab"

Forløbet 'Forestillinger om folkedrab' foreslås som et forløb på 14 lektioner. Læreren har dog også mulighed for at skære til og fra i forløbet. F.eks. kan læreren:

- udskifte eller udvide forløbets forslåede folkedrab med andre historiske folkedrab.¹
- af pladshensyn vælge at arbejde bare med én af folkedrabsdefinitionerne og én af de forslåede folkedrab.
- af pladshensyn fravælge perspektiveringen til nutidens historiebrug, så forløbet i stedet rundes af med elevernes problemorienterede fremlæggelser og produktinddragelser.

1. lektion	Aktivering af elevernes <i>forforståelser</i> af hhv. drab, folkedrab og gruppeliv
2. lektion 3. lektion	Eleverne arbejder med forskellige beskrivelser af folkedrab
4. lektion 5. lektion	Eleverne undersøger historiske gruppers liv før angrebet på disse. Eleverne undersøger de historiske angreb på grupperne
6. lektion 7. lektion	Eleverne analyserer og vurderer, om gruppen var udsat for folkedrab
8. lektion 9. lektion	Eleverne udarbejder deres produkt og forbereder deres fremlæggelser
10. lektion	Fremlæggelser
11. lektion 12. lektion 13. lektion 14. lektion	Eleverne arbejder med nutidig historiebrug af folkedrab og sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid.

1. Se flere eksempler på folkedrab på www.folkedrab.dk

Forløbsbeskrivelse

Lektion 1: Aktivering af *forforståelser*

Drab i ental og flertal

Læreren kan indlede lektionen med at spore eleverne ind på det nye forløb om folkedrab ved at aktivere elevernes forforståelser.

Læreren kan f.eks.:

- afsløre, at det er et tema, der handler om drab og spørge ind til, hvad eleverne forbinder med ordet drab? Hvis elevernes bud handler om bestemte drab (f.eks. en kendt mordsag, eller en krimiserie), kan læreren gøre eleverne opmærksomme på, at de har italesat drab i ental, altså drabet på det enkelte menneske. Læreren kan spørge ind til, hvad drab i ental indebærer – hvordan dræber man ét menneske?
- afsløre, at det drab, undervisningsforløbet skal handle om, er drab i flertal, forstået som drabet på en hel gruppe mennesker, folkedrab. Hvilke tanker får eleverne af ordet folkedrab? Måske de har hørt udtrykket før? Hvad indebærer drabet på en gruppe – hvordan dræber man en gruppe? Kan man dræbe en gruppe på samme måde, som man dræber et enkelt menneske?

Fra gruppeliv til gruppedød

Læreren kan gøre opmærksom på, at det faktisk er ret svære spørgsmål, eleverne lige har skulle forholde sig til, og at der ikke findes et entydigt svar. Men, at svarene bl.a. afhænger af, hvordan man opfatter grupper og den måde en gruppe mennesker lever og opretholder de fællesskaber, de er en del af.

Læreren kan her f.eks.;

- spørge, hvad eleverne forstår ved en gruppe, eller hvilke grupper eleverne kender? Hvilke grupper tilhører eleverne selv?
- spørge, hvad der binder de grupper sammen, og hvilke aspekter, der indgår i det gruppeliv?
- spørge, om gruppeliv er det samme som det enkelte menneskes liv – eller, hvordan en gruppe vedligeholder dens fællesskab og holder sig i live over tid?

Læreren kan hjælpe elevernes besvarelser i gang ved at inddrage hjemmesiden [FN's folkedrabskonvention | Folkedrab.dk](#), hvor de kan læse mere om FN's gruppebeskrivelser. Læreren kan også hjælpe eleverne i gang ved at fremhæve en konkret gruppe, de kender og er del af. F.eks. eleverne selv som tilhørende hhv. bestemte nationale, etniske eller religiøse fællesskaber. Her kan læreren fremhæve, hvordan fællesskabet i de grupper ofte består af noget 'mere' end medlemmernes fysiske kroppe; fælles sprog, religion, traditioner, historie eller andre aspekter.

Læreren kan nu pointere, at grupper normalt eksisterer i længere tid, end det enkelte medlem lever, fordi gruppefællesskabet opretholdes af medlemmernes biologiske reproduktion, fødsler, og fordi gruppen over tid normalt har fået skabt nogle vaner, der hjælper med at opretholde deres gruppefællesskab. F.eks. i form af religiøse skrifter, bygninger og traditioner, i form af skoler og/eller i form af særlige områder, hvor gruppen bor og sat sit aftryk i. Derfor betyder det heller ikke så meget, at medlemmer af gruppen med tiden dør.

Død er under normale omstændigheder både en normal og vigtig del af gruppeliv. Her kan læreren f.eks. lade eleverne søge på ord som 'begravelse', 'grav', 'gravplads', 'begravelsesritualer', 'kirkegård' eller 'mindesmærke' og spørge;

- hvad billederne kan fortælle om det enkelte menneske, der er død?
- hvad billederne kan fortælle om den større gruppe, som det døde menneske har tilhørt?

Som enkeltperson fortæller billederne noget om familiemæssige og individuelle karakteristika ved personen. Billederne kan dog også fortælle noget om den gruppe, afdøde har tilhørt, og hvordan gruppen forholder sig til død. Måske eleverne kender de religiøse formuleringer ved jordfæstelsen under hhv. kristne og muslimske begravelser? Begravelsesritualer, der netop gør det enkelte menneskes død normal og meningsfuld i en større religiøs fortælling:

"Af jord er du kommet. Til jord skal du blive. Af jorden skal du igen opstå." (kristendom).

"Fra denne jord skabte Vi jer, og til den skal I vende tilbage, og Vi skal frembringe jer af den endnu en gang." (islam).

2.-3. lektion: Problemstillinger og forståelser af folkedrab

Introduktion af forløbets indhold, mening og struktur

Læreren kan indlede lektionen med at opsummere pointerne fra sidst; død, og død inden for de grupper af fællesskaber, som mennesker tilhører, er normalt en naturlig del af livet. Men nu skal eleverne i gang med et forløb om folkedrab, der handler om unormal og ekstrem massedød. Det skal eleverne, fordi de i forløbet kan lære, hvordan millioner af mennesker og deres gruppefællesskaber, bare i sidste århundrede, er blevet udslettet eller forsøgt udslettet alene fordi, nogen syntes, at de tilhørte en forkert gruppe.

Læreren kan nu fortælle eleverne, hvordan forløbet er tilrettelagt, at de i grupper kommer til at arbejde med historiske problemstillinger, der er opbygget således;

- 1) Hvad er et folkedrab ifølge X-person/institution?
- 2) Hvem var X-folk, og hvad skete der med dem?
- 3) Blev X-folk udsat for et folkedrab ifølge X-folkedrabsforståelse? Hvis ja, hvordan?

Præsentation og valg af folkedrabsdefinition

Eleverne skal nu i gang med første del af problemstillingen, 1) Hvad er et folkedrab?

Med udgangspunkt i elevmaterialet, 'Opgave 1 – hvad er folkedrab?', gennemgår og diskuterer læreren sammen med eleverne de tre forskellige bud på, hvad folkedrab er. Da de forskellige bud kan være sprogligt og indholdsmæssigt abstrakte, kan læreren lade eleverne læse definitionerne igennem et par gange og hjælpe med at forklare betydningen af svære ord. Herefter skal læreren være tovholder på de tilknyttede diskussionsspørgsmål. Det er vigtigt, at klassen får reflekteret over disse spørgsmål, der skal tjene til at åbne definitionerne op for en dybere forståelse.²

Efter gennemgangen af de tre folkedrabsbud skal elevgrupperne vælge den folkedrabsforståelse, som de synes, er den bedste. Her kan læreren understrege, at der ikke findes ét rigtigt bud, men at hvert bud udtrykker forskellige forestillinger om, hvad gruppelev og drabet på en gruppe handler om.³

Læreren kan samle op på opgave 1 ved at fremhæve:

- at der findes flere måder at opfatte folkedrab på, og at eleverne nu har mødt tre seriøse eksempler – og at det kan gøre det forvirrende at tale om folkedrab, fordi man ikke altid mener det samme med ordet.
- at de tre bud, forskellene til trods, også har ligheder – måske kan eleverne nævne nogle af dem? Alle definitionerne beskriver folkedrab som en eller flere *særlige* handlinger, begået med en *særlig* hensigt mod en *gruppe*. Endelig indgår det fysiske drab på gruppens medlemmer også i alle definitionerne.

2. For mere info om forskellige forståelser af folkedrab se afsnittet 'Ekstra baggrundsmateriale til læreren' eller: [Folkedrab - et omstridt begreb | Folkedrab.dk](#) og [Folkedrab \(globalis.dk\)](#).

3. Læreren kan her foreslå elever, der oplever det voldsomt at forholde sig til fysisk massedrab, at de vælger en folkedrabsdefinition, som også vægter noget mere end det fysiske massedrab. Raphael Lemkins folkedrabsdefinition opererer f.eks. også med angreb på gruppens kultur og reproduktive evner, mens FN's folkedrabsdefinition medregner påførelsen af betydelig legemlig eller åndelig smerte og angreb på gruppens reproduktive evner.

4.-5. lektion: Historiske folk og historiske gruppeangreb

Historiske folk

Eleverne skal nu i gang med første del af problemstillingen i form af, 'Elevopgave 2a: Historiske folk – hvem var X-folk?'.

Her kan læreren indlede med at fortælle eleverne:

- at de skal begynde med undersøge nogle historiske grupper eller folk, dvs. finde ud af, hvem de var som gruppe, og hvordan deres gruppeliv og fællesskab udfoldede sig før angrebet på dem.

Læreren kan i samråd med eleverne fordele elevgrupperne ud på hhv. armeniere, jøder og cambodjanere.⁴ Eleverne løser elevopgave 2a. Her kan eleverne benytte sig af skolebiblioteket eller finde oplysninger på de anbefalede hjemmesider i elevmaterialet.

At eleverne muligvis finder ud af, at deres gruppes medlemmer indbyrdes var forskellige fra hinanden, f.eks. i nationalitet, sprog, religiøs praksis eller i politiske synspunkter, eller måske tilhørte flere forskellige grupper, kan give anledning til en samtale om folkedrabets internationale karakter (Holocaust), og/eller en samtale om definitionsmagten; er det gruppen selv eller gerningsmændene, der udpeger dem som en særlig gruppe? (jf. bud nr. 3 / Kurt Jonassohn og Frank Chalks pointe)

Historiske gruppeangreb

På baggrund af elevernes besvarelse af elevopgave 2a., skal eleverne nu i gang med at løse 'Elevopgave 2b: Historiske gruppeangreb – hvad skete der med gruppen?'. Her skal eleverne undersøge, hvilke aspekter ved gruppens liv og fællesskab, der blev angrebet, hvornår og hvordan.

For at styrke elevernes kronologiske overblik og sammenhængsforståelse foreslås, at eleverne bygger deres besvarelse af elevopgave 2b op som en tidslinje. Læreren kan her vælge at introducere klassen for folkedrabsforskeren Gregory Stantons teori om stadier i folkedrab.⁵ Tidslinjens kronologi kan efterfølgende understøtte eleverne i at få øje på forskellige folkedrabslige aspekter ved behandlingen af gruppen i løsningen af elevopgave 3.

Et krav til tidslinjen er, at eleverne inddrager en eller flere historiske kilder til angrebet på gruppen. Læreren kan begrunde det således:

- I historie får vi vores viden om fortiden fra historiske kilder, rester fra fortiden. Når I skal finde ud af, hvad der skete med jeres gruppe, må I altså også finde spor fra det angreb, gruppen blev udsat for.
- Hvilke spor eller kilder kan I forestille jer, at man kan finde om angrebet på jeres gruppe? Hvad tænker I, at I skal forberede jer på, når I møder disse kilder?

Her kan læreren gå i dialog med eleverne om, at det kildemateriale de vil møde, kan være voldsomt og tale om sammenhængen mellem historiske begivenheder og de kilder, de efterlader; voldsomme begivenheder efterlader voldsomme kilder.

I elevmaterialet bliver eleverne anbefalet en række hjemmesider, der kan hjælpe dem med at opbygge og dokumentere deres tidslinjer. Enkelte af dem indeholder også originale fotos fra folkedrabene. Qua karakteren af fotomaterialet kan læreren vælge at se dem igennem først og vurdere, om eller hvordan elevgrupperne skal anvende disse.⁶

4. I tilfældet Cambodja 1975-1979 skal læreren være opmærksom på, at det ikke var alle cambodjanere, som blev forsøgt udslettet, men bestemte grupper inden for den nationale cambodjanske befolkning (f.eks. intellektuelle, religiøse grupper og byboere).

5. Se introduktion til Stantons teori om stadier i folkedrab på: [Stanton: Folkedrab som stadier | folkedrab.dk](#) og [Hvordan opstår folkedrab? – tre teoretiske bud | folkedrab.dk](#)

6. For yderligere info om anvendelse af fotos, se afsnit om fotomateriale i afsnittet 'Ekstra baggrundsviden til læreren'.

6.-7. lektion: Analyse og vurdering - var det folkedrab?

Eleverne skal nu i gang med tredje del af problemstillingen; 3) *Blev X-folk udsat for et folkedrab ifølge X-folkedrabsforståelse? Hvis ja, hvordan?* I denne aktivitet skal læreren skabe transfer mellem elevopgave 1, 2 og 3 ved at hjælpe eleverne med at koble deres teori og historiske cases.

Som hjælp til elevernes løsning af 'Elevopgave 3: Var gruppeangrebet et folkedrab?', kan læreren f.eks. spørge:

- Blev folk i gruppen myrdet af gerningsmændene? Eller, blev gruppens religiøse fællesskab ødelagt af gerningsmændene? Gjorde gerningsmændene noget ved gruppens børn eller muligheder for at få børn?
- Hvordan synes I, at de **gerninger/handlinger** passer med jeres valgte folkedrabsbeskrivelse? Kan man sige, at de kan være eksempler på de gerninger, som jeres folkedrabsbeskrivelse nævner, eller?
- Den **gruppe**, der blev angrebet, er det en gruppe, som jeres valgte folkedrabsbeskrivelse siger kan være offer for et folkedrab? Hvad tænker I om det?
- Hvad med **hensigten**? Kan man se eller argumentere for, at gerningsmændene angreb jeres gruppe med en særlig hensigt om at ødelægge gruppen? Vil gerningsmændene kunne slippe af sted med at sige, at det 'bare' var tilfældigt, hvordan de havde behandlet gruppen?

Lærerens rolle som dialogisk mediator mellem folkedrabsteori og historiske cases er vigtig her, da elever kan have svært ved at koble abstrakte formuleringer som f.eks., *"at tvinge gruppen til at leve et sted, hvor dens medlemmer ikke kan overleve"* (bud nr. 2/FN) til konkrete handlinger, f.eks. forvisningen af armeniere til den syriske ørken, eller den jødiske ghettoisering i Østeuropa under Holocaust.⁷

Det er også en teoretisk mulighed, at elever kan komme frem til, at deres case ikke var et folkedrab ifølge den folkedrabsforståelse, de har arbejdet med. F.eks. medtager FN's folkedrabsdefinition ikke politiske grupper, hvilket kan volde casen Cambodja udfordringer, da dele af ofrene her blev opfattet som politiske grupper. Finder eleverne ud af det, er det vigtigt, at læreren understreger, at deres svar er legitimt og udtryk for en skarp analytisk sans, og at mange netop har kritiseret FN's udeladelse af politiske grupper.⁸ Og, ikke mindst, at uanset, om gruppeangrebet stemmer overens med elevernes valgte folkedrabsdefinition eller ej, så var der stadig tale om en alvorlig forbrydelse.

7. Eller f.eks., *hvordan de røde khmerers forfølgelser, tortur og tvangskollektivisering medførte "opløsningen af en gruppes økonomiske eksistensgrundlag (...) og ødelæggelsen af den personlige frihed, sundhed og værdighed og liv"* (bud nr. 1/Lemkin).

8. *Læreren kan eventuelt åbne op for, at elevgruppen godt må have lov til at skifte deres valgte folkedrabsforståelse ud undervejs, hvis de oplever begrænsninger med den i forhold til deres historiske case; i så fald bør læreren dog gøre mødet mellem teori og praksis til genstand for refleksion med eleverne;*

8.-10. lektion: Udarbejdelse af produkter og fremlæggelse

Elevprodukter til understøttelse af besvarelse af problemstillinger

På baggrund af elevernes besvarelser af de tredelte problemstillinger udarbejder elevgrupperne et produkt, der skal understøtte deres fremlæggelse. For at understøtte elevernes erfaring med andre udtryksformer end tekst i historie anbefales det, at produktet skal være multimodalt, hvilket 'Elevopgave 4: 'Udarbejdelse af produkt' lægger op til.

Under elevernes produktudvikling kan læreren gå i dialog med eleverne om, hvilke formidlings- og indholdsmæssige overvejelser, de kan gøre sig i forhold til produkt og fremlæggelse.

Læreren kan f.eks. spørge eleverne:

- Jeres valgte folkedrabsdefinition bruger mange ord til at forklare, hvad et folkedrab er. Måske I kunne lave en mere kreativ fremstilling? Det kunne f.eks. være en grafisk model, der vha. symboler, fotos og/eller genstande kunne hjælpe jer med at formidle hovedpointerne i jeres folkedrabsdefinition?
- I hvilket perspektiv vil I fremstille gruppen? Vil eleverne fremstille gruppen, som den selv så og opfattede sig selv, eller vil eleverne fremstille gruppen efter den kom i gerningsmændenes varetægt? Eller måske begge dele? Gruppens begrundede valg kan indgå i deres fremlæggelse.
- Hvad var mest ødelæggende for gruppen under angrebet? Var det tyveriet af deres børn, ødelæggelsen af religiøse bygninger, eller mordet på de enkelte gruppemedlemmer? Hvordan viser man det til fremlæggelsen?

Fremlæggelser

Besvarelserne af problemstillingerne og produkterne fremlægges for klassen, så eleverne får mulighed for at reflektere og høre om de forskellige folkedrab og folkedrabsdefinitionernes praktiske anvendelse. Læreren kan med fordel tilrettelægge fremlæggelserne således, at eleverne gøres forpligtede på de enkelte fremlæggelser, f.eks. i form af peer feedback⁹, og/eller ved at gøre eleverne opmærksomme på, at pointerne fra fremlæggelserne skal bruges i forløbets sidste opgave om nutidig historiebrug.¹⁰

Læreren kan efter fremlæggelserne igangsætte en samtale om, hvad det betyder for elevernes historiske forståelse af bestemte historiske forløb, at de bliver beskrevet som folkedrab.

Læreren kan f.eks. spørge eleverne:

- Var der nogle af jer, der oplevede, at det var svært at få jeres valgte folkedrabsdefinition til at passe sammen med jeres historiske case? Hvorfor? Hvad tænker I om det?
- Hvis vi selv i klassen skulle lave vores egen folkedrabsdefinition, som er bedre end de folkedrabsdefinitioner, som vi indtil videre har arbejdet med, hvordan kunne den så lyde?
- Betyder det noget, hvilke ord vi sætter på fortiden? Hvem kan det betyde noget for og hvorfor? Kan ord som folkedrab eller Holocaust også bruges til at beskrive noget i vores nutid?

Sidste spørgsmål kan læreren anvende som naturlig overgang til forløbets afsluttende perspektivering til nutidig historiebrug af folkedrab.

9. Se f.eks.: <https://historielab.dk/peer-feedback-historieundervisningen/>

10. Læreren kan her bestemme, at elevgrupperne skal arbejde med historiebrug om et andet folkedrab, end det de selv har arbejdet med, hvorfor det er væsentligt for dem at være fokuserede på de andres fremlæggelser.

11.-14. lektion: Nutidsblik - historiebrug af folkedrab

Læreren kan kort opsummere for eleverne, at det forløb de lige har været igennem bl.a. har handlet om, hvordan historikere, jurister – og ikke mindst skoleelever – kan bruge ordet folkedrab til at beskrive og forstå visse historiske forløb og forbrydelser. Men jurister og historikere er ikke de eneste, der bruger folkedrabsbegrebet. Mange forskellige personer og grupper bruger i dag ordene 'folkedrab' og 'Holocaust' i mange andre sammenhænge.

Læreren kan her:

- indledende italesætte og diskutere med eleverne, hvordan det at gøre brug af historie i det hele taget er en del af elevernes hverdagsliv (f.eks. influencers/fodboldspilleres brug af historie og historiske referencer i deres selvfortællinger og branding). Måske eleverne selv kan komme med eksempler på historiebrug fra deres hverdag?
- herefter spørge, om eleverne kender eksempler på, at nogen i dag bruger ordet folkedrab eller Holocaust i andre sammenhænge end som benævnelse for, hvad der overgik Europas jøder 1939-1945?
- Prøve at lave en internetsøgning på "sammenligning med Holocaust" og vise eksempler på historiebrug af Holocaust.

Eleverne kan nu arbejde videre med nutidig brug af folkedrab i 'Elevopgave 5: Nutidsblik – historiebrug af Holocaust og andre folkedrab'. Eleverne skal i elevopgave 5 lave deres egne nyhedsudsendelser om historiebrug af folkedrab. Her kan læreren gøre eleverne opmærksomme på, at de i opgaven både skal være kreative og skabende, men at de også skal bruge indsigterne fra deres fremlæggelser. Hvis eleverne er uerfarne med nyhedsformatet, kan læreren indledningsvist vise klip fra f.eks. TV2 News, Deadline eller fra Ultra Nyt.

Før eleverne går i gang med øvelsen, skal læreren gøre klassen opmærksom på, hvad formålet med elevopgave 5 er; en nuanceret forståelse af, hvordan og hvorfor historiens folkedrab bruges i nutiden.

Læreren kan f.eks. sige:

- At øvelsen skal hjælpe eleverne med at lægge mærke til, hvordan fortællinger om noget fra fortiden, her folkedrab, i dag også bliver brugt med forskellige formål.
- At eleverne skal prøve at sætte sig ind i og forstå, hvorfor folkedrab i dag bliver brugt til mange forskellige ting og med mange forskellige formål.
- At eleverne, på baggrund af den viden de indtil videre har fået gennem forløbet, skal forholde sig kritisk til forskellige typer nutidig historiebrug, dog uden at ende med entydige og ubegrundede domme som 'rigtig' og 'forkert' historiebrug.

Elevernes nyhedsindslag vises afrundende. Læreren kan kombinere elevprodukterne fra forløbet her. F.eks. lade elevprodukterne fra elevopgave 4 stå ved siden af skærmen, der afspiller nyhedsindslaget. Klassens fælles folkedrabsdefinition kan også udgøre en del af rummet, hvor nyhedsafspilningerne vises.

Læreren kan i sin respons på klassens nyhedsindslag italesætte forbindelsen mellem fortid, nutid og fremtid med eleverne.

Læreren kan f.eks. samtale med eleverne om:

- Hvad kan ord som folkedrab bruges til i nutiden - og med hvilket fremtidigt mål, eller med hvilken effekt?
- Hvorfor bruger nutidige mennesker ord som folkedrab? Kan nutiden lære noget af historiske folkedrab? Hvad kræver det?

Læreren kan runde klassesamtalen af med at gøre eleverne opmærksomme på, at de jo også selv i forløbet "*Forestillinger om folkedrab*" har brugt folkedrab til noget. Læreren kan spørge eleverne;

- Om eleverne har et bud på, hvorfor eller til hvad, de har brugt folkedrab i forløbet? Eller, hvorfor de tror, at læreren i det hele taget har brugt folkedrab som tema i undervisningen? Eller hvorfor eleverne tror, at Holocaust er en del af kanonlisten – hvorfor har regeringen valgt, at alle elever i Danmark skal høre om Holocaust?

Læreren skal hjælpe eleverne hen mod erkendelsen af, at de har brugt historiske folkedrab til at lære noget om fortiden. At dele af fortiden har været ekstrem brutal, og at mennesker i dag gerne vil forhindre, at man gentager den historie. Derfor oplyser og underviser mange lande i dag skoleelever om folkedrab. Dette kan være forløbets afrundende pointe.

Læreren kan også vælge afslutningsvist at lade eleverne lave en slags levende model over samspillet mellem fortid, nutid og fremtid i '*Elevopgave 6: Stemmer i tid og rum*'. Her deles klassen op i tre grupper, hhv. fortidige stemmer, nutidige stemmer og fremtidige stemmer. Hver gruppe skal forestille sig, at de er mennesker i en bestemt tid, der kan tale til de to andre tidsgrupper.

- Hvad vil de forskellige tidsgrupper sige til de andre om folkedrab?

Herefter skal de tre tidsgrupper placere sig i forhold til hinanden på en måde, hvor klassen kan vise, hvordan de opfatter sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Efter placeringen kan grupperne få lov til at tale til hinanden, gerne med mulighed for et dynamisk samspil mellem udtalelserne.

Læreren kan hjælpe en dynamisk dialog på vej ved f.eks.:

- At gentage en udtalelse fra én gruppe overfor en anden tidsgruppe og spørge ind til, hvad deres roller er i det, om det ændrer noget for dem? F.eks. "*De her mennesker fra fremtiden har lige sagt, at de er taknemmelige over, at de ikke længere lever i en tid med folkedrab. – hvad er jer nutidsmenneskers rolle i det? Eller, hvordan får det jer fortidsmennesker til at føle eller tænke?*"
- At placere sig på skift i de enkelte grupper og sige provokerende ting, som de andre tidsgrupper kan reagere på, f.eks. "*Jeg er et menneske fra fremtiden, der siger; Jeg er ked af, at verden i fremtiden stadig er hjemmøgt af blodige folkedrab.*" Eller, "*Jeg er et fortidsmenneske, et offer for et folkedrab. Jeg er bange for, at mordet på mig og mit folk bare bliver glemt i fremtiden, at ingen vil vide, hvad der overgik mig og min familie.*"
- At spørge ind til gruppernes placering i forhold til hinanden, f.eks. "*Hvorfor står de nutidige stemmer her? Eller, hvordan kan man se på jeres placering, at mennesker fra fortid, nutid og fremtid kan påvirke hinanden?*"

Ekstra baggrundsviden til læreren

Undervisningsforløbet 'Forestillinger om folkedrab' kan sagtens gennemføres uden, at læreren læser afsnittet 'Ekstra baggrundsviden til læreren'. Forløbet forudsætter ikke en lærerrolle, der er alvidende, og som har alle svar på forhånd. Tværtimod skal læreren i stedet være en medundersøgende, faglig dialogpartner, der hjælper eleverne med at forholde sig undersøgende og problemorienteret til folkedrab. Forløbet bygger således på en grundpræmis om aktive, undersøgende og skabende elever og på forestillingen om, at læreprocesser i komplekse emner ikke fører til entydige og lukkede svar.

Baggrundsmaterialet er udarbejdet til den ekstra interesserede lærer, der gerne vil vide mere om forløbets konceptuelle og historiske indhold. Af pladshensyn indeholder baggrundsmaterialet dog ikke særskilte afsnit om de enkelte historiske folkedrab. I stedet henvises til de hjemmesider, som eleverne anbefales i elevmaterialet, da disse er udgivet af anerkendte og forskningsbaserede institutioner. Vil man som underviser gerne gå mere i dybden med gruppekategorierne 'ofre, tilskuere og gerningsmænd', kan man finde inspiration på [Gerningsmænd | folkedrab.dk](http://Gerningsmænd.folkedrab.dk) og på [Tilskuere til Holocaust | folkedrab.dk](http://Tilskuere.til.Holocaust.folkedrab.dk), eller i forløbet 'Vi gjorde også modstand' på www.aldrigmere.dk, der omhandler det jødiske offerperspektiv under Holocaust.

Folkedrab – et begrebshistorisk overblik

Folkedrab er som fænomen og begreb omdiskuteret og svært at fastsætte én gang for alle. Det skyldes bl.a., at forskellige fagdiscipliner, organisationer og stater har divergerende formål og fokuspunkter, når det handler om studiet af og erkendelsen af folkedrab. Undervisningsforløbet forsøger netop at tematisere denne indlejrede ubestemmelighed, hvorfor det ikke er meningen, at eleverne skal finde 'det rigtige svar' på, hvad folkedrab er, men i stedet opnå en erkendelse af kompleksiteten, der omgiver begrebet og fænomenet folkedrab. Tanken er også at lægge op til en refleksion over, hvilke nuancer af historien, man kan indfange (eller ikke kan indfange) vha. af de begrebsmæssige analyseredskaber, man anvender.

Der findes flere forskellige definitioner af folkedrab. Forløbets tre folkedrabsdefinitioner er valgt ud, fordi de repræsenterer afgørende historiske og politiske forståelser af folkedrab. De folkedrabsdefinitioner, som eleverne møder i forløbet, er dog blevet sprogligt og indholdsmæssigt tilpasset deres alderstrin. De originale folkedrabsdefinitioner præsenteres og udfoldes nu i det følgende.

Raphael Lemkins beskrivelse af folkedrab fra 1944

*"Generelt set betyder folkedrab ikke nødvendigvis den øjeblikkelige tilintetgørelse af en nation. Der er snarere tale om en koordineret plan af forskellige handlinger rettet mod ødelæggelsen af livsvigtige grundlag hos nationale grupper, med den hensigt at udrydde selve gruppen. Planens formål er opløsningen af politiske og sociale institutioner, af kultur, sprog, nationalfølelse, religion, og den økonomiske eksistens for nationale grupper, og ødelæggelsen af den personlige sikkerhed, frihed, sundhed, værdighed og liv for individer der tilhører sådan en gruppe."*¹

Polsk-jødiske Raphael Lemkins folkedrabsforståelse er valgt ud, fordi det var ham, der efter årelange studier, opfandt selve folkedrabsbegrebet i 1944. Her sammensatte Lemkin det oldgræske ord for folk, 'genos', med det latinske ord for drab, 'cide' (genocide, red.). Med sit folkedrabsbegreb ønskede Lemkin dels at benævne et historisk fænomen, dels at give 'en navnløs forbrydelse' et navn.¹ Siden 1920'erne havde juristen Lemkin interesseret sig for det manglende retslige opgør med gerningsmændene for det armenske folkedrab i 1915-1917, hvor 1.5 millioner armeniere var blevet myrdet. Lemkin undrede sig over, hvorfor det kun var mord i ental, drab, der udgjorde en juridisk forbrydelse, mens drabet på millioner af mennesker tilsyneladende ikke var formuleret som en forbrydelse nogen steder. Lemkins forståelse af folkedrab byggede således på hans opfattelse af det armenske folkedrab fra 1915-1917 og på hans analyse af den nazistiske besættelsespolitik i Europa, hvilket han selv flygtede fra i 1939.

Af de tre folkedrabsdefinitioner er Lemkins folkedrabsforståelse den bredeste i den forstand, at Lemkin opererer med flere dimensioner af gruppelev, bl.a. gruppens kultur, gruppens biologiske reproduktion og gruppens fysiske kroppe. Da Lemkin indleder sin definition med at understrege, at folkedrab ikke nødvendigvis 'bare' omhandler det

hurtige fysiske massedrab, men også kan antage former, der i stedet angriber gruppens kulturelle og biologiske reproduktion, åbner han op for en forståelse af folkedrab, som længerevarende og mangefacetterede fænomener. Fænomener, der tilsigter destruktionen af alt, hvad gruppen har sat sig af aftryk i verden, ikke bare i form af deres fysiske kroppe, men f.eks. også i form af gruppens sprog, nationalfølelse, kultur, religion og historie. Omvendt anvender Lemkin den snævrere forståelse af, hvilke grupper, der rent faktisk kan blive ofre for folkedrab; nemlig nationale grupper. I den forstand er Lemkin både bred og snæver i sin forståelse af folkedrab.

FN's folkedrabskonvention fra 1948

*"Folkedrab defineres i indeværende konvention som enhver af nedenstående **handlinger**, der begås i den **hensigt helt eller delvist at ødelægge en national, etnisk, racemæssig eller religiøs gruppe** som sådan:*

- a) at dræbe medlemmer af gruppen*
- b) at tilføje medlemmer af gruppen betydelig legemlig eller åndelig skade*
- c) med forsæt at påføre gruppen levevilkår, beregnende på at bevirke gruppens fuldstændige eller delvise fysiske ødelæggelse*
- d) at gennemføre forholdsregler, der tilsigter at hindre fødsler inden for gruppen*
- e) med magt at overføre en gruppes børn til en anden gruppe"^{III}*

Skønt Lemkin i 1944 havde grundlagt folkedrabsbegrebet, blev konceptet først internationalt anerkendt, da FN i kølvandet på 2. Verdenskrig og Nürnbergprocessen vedtog sin **folkedrabskonvention i 1948**. Her blev folkedrab defineret inden for en juridisk ramme, der gjorde folkedrab til en forbrydelse. Modsat Lemkin undlod FN at medtage angreb på en gruppes kulturliv. Dog opfattede FN stadig folkedrab som noget mere end massedrab. Udover fysisk drab var der både medtaget handlinger, der angreb gruppens biologiske reproduktion, handlinger der omtalte fysisk og åndelig smerte og påtvingelsen af leveforhold, hvorunder gruppen ikke ville kunne overleve.

FN's folkedrabskonvention er til dags dato den eneste folkedrabsdefinition, der er politisk-juridisk anerkendt på statsmæssigt niveau verden over. Det betyder dog ikke, strengt taget, at det internationale samfund, heriblandt FN, er politisk forpligtet på at gribe ind i tilspidsede situationer, men at de *kan* vælge at gribe ind, hvilket siden Murens fald især har vist sig afhængig af pressens dækning af konflikten.^{IV}

Lemkin havde fungeret som rådgiver i FN-processen, men det var medlemslandene, der havde afgørende politisk indflydelse på den endelige definition. Derfor betragtes FN's folkedrabskonvention både som et stykke jura OG som et politisk kompromis, kilde til den ophavssituation, hvori konventionen blev til. F.eks. modsatte Sovjetunionen sig, at der skulle medtages politiske offergrupper, sandsynligvis for ikke at inkriminere sin egen nære fortid. Skønt politiske grupper således blev undtaget, valgte FN at udvide de mulige offergrupper til hhv. nationale, etniske, religiøse og racemæssige grupper. Især kategorien 'racemæssig' har sidenhen været genstand for kritik, hovedsageligt fordi udtrykket abonnerer på en gerningsmandsretorik, jf. nazismens raceideologi og konstruktion af race. Kritiske røster har også tolket USA's sene ratificering af FN's folkedrabskonvention i 1988, som udtryk for en manglende lyst til at forholde sig til sin egen behandling af den sorte befolkning.

Trods De Røde Khmerers massakrering af den cambodjanske befolkning 1975-1979 fik en juridisk anvendelse af FN's folkedrabskonvention dog lange udsigter under den kolde krig. I stedet udviklede folkedrabsbegrebet sig i perioden til et retorisk våben modparterne kunne anklage hinanden med.^V En akademisk interesse for det polemiske folkedrabsbegreb lod derfor vente på sig, mens interessen for Holocaust voksede fra 1960'erne i forbindelse med Auschwitz-processerne i Vesttyskland og Eichmann-retssagen i Israel. Holocauststudierne placerede enten Holocaust som historiens eneste folkedrab, eller som noget, der var så særligt, at det slet ikke hørte under en generisk folkedrabsdefinition.

Frank Chalk og Kurt Jonassohns folkedrabsdefinition fra 1990

"Folkedrab er en form for ensidigt massedrab, hvor en stat eller anden myndighed har til hensigt at ødelægge en gruppe. Gruppen og medlemskabet af denne er defineret af gerningsmanden."^{VI}

Som reaktion på det ensidige fokus på Holocaust opstod den komparative folkedrabsforskning i slutningen af 1970'erne som søsterdisciplin til de dominerende holocauststudier. Den komparative folkedrabsdisciplin havde som grundpræmis, at folkedrab udgjorde et generelt og socialt fænomen, der via modeller og typologier var mulige at sammenligne. Definitionerne fra Lemkin og FN blev nu forkastet som for brede eller politisk kompromitterede, og folkedrab blev redefineret op gennem 1980'erne og start 1990'erne.^{VII}

Folkedrab blev nu synonym med massedrab, mens offergruppekategorien blev udvidet. Dette snævre folkedrabsbegreb blev **Frank Chalk og Kurt Jonassohn** eksponenter for. Mens nogle forskere kritiserede de nuancer, der gik tabt ved forståelsen af folkedrab, hvis det 'kun' var det fysiske drab, der kunne beskrive folkedrab, var der dog også tale om en konceptuel nyskabelse. Betoningen af, at offergruppen var noget gerningsmændene konstruerede, og altså ikke bare en statisk enhed som Lemkin og FN implicit antog. Hermed åbnede tilgangen på en og samme tid op for en markant udvidelse af offergruppekategorien, mens selve folkedrab blev reduceret til tidsligt korte fænomener af massedrab.

Det historiske rids over begrebshistorien bag konceptet folkedrab afslører forskelle i opfattelsen af, hvad der udgør et folkedrab, og hvordan en gruppe mennesker kan tilintetgøres. Forskellene til trods betoner alle tre folkedrabsforståelser dog stadig folkedrab som en eller flere særlige handlinger, begået mod en (for nogle vedkommende særlig) gruppe med en særlig hensigt om at tilintetgøre gruppen. Ligeså fremgår det fysiske massedrab i alle definitionerne om end betydningen af dette vægtes forskelligt.

Efter afslutningen af Den Kolde Krig opstod en bredere interesse for folkedrab. Åbningen af arkiver fra Østblokken, tiltagende interesse for mindesmærkemuseer, samt de nye folkedrab i Rwanda og Eksjugoslavien, betød fornyet politisk, juridisk, forskningsmæssig og offentlig interesse for folkedrab. En udvikling, som vi stadig befinder os i. Konceptuelt betragtet er alle tre folkedrabsdefinitioner stadig i spil og er på hver deres måder blevet genaktualiseret fra 1990'erne og frem til i dag. Der forskes forsat i Lemkins nuancerede folkedrabsforståelse. FN's folkedrabskonvention er blevet anvendt flere gange i krigsforbryderdomstolen i Haag. Endelig appellerer Frank Chalk og Kurt Jonassohns folkedrabsforståelse forsat både til en nuanceret forståelse af, hvem der egentlig definerer offergruppen i et folkedrab, men måske også til en mere unuanceret og gængs opfattelse af folkedrab som værende udelukkende massedrab.

Historiebrug og folkedrab

Historiebrug handler om den måde, mennesker og samfund i dag bruger historiekultur, dvs. materielle og immaterielle spor fra fortiden, til forskellige formål. Lidt mere uddybende skriver den danske historiker Niels Kayser Nielsen:

"Historiebrug er betegnelsen for en kombination af udvælgelse, fremhævelse og tilsidesættelse af personer, begivenheder og epoker fra den samlede viden om historie med henblik på fremme af bestemte interesser af som oftest politisk, informativ, underholdningsmæssig eller identitetsmæssig art. Denne brug er ikke kun forbeholdt forskere og undervisere i faget historie, men omfatter også historieformidlere i bred forstand og den enkelte borgers omgang med historien."^{VIII}

Historiebrug kan derfor tage sig forskellig ud, alt afhængig af formålet med historiebrugen og den historiekultur, der bliver bragt i spil. Det kan være alt fra Stryhns anvendelse af en viking som logo, til Anders Fogh Rasmussens reference til Besættelsestiden som argument for at gå ind i Irak. Historiebrug er således et normalt aspekt ved hverdagslivet, hvad enten man tænker over det eller ej. I forhold til faghæftet i folkeskolens historiefag, betoner både fagformålet og kompetenceområdet Historiebrug vigtigheden af, at eleverne kan omsætte og anvende fagets indsigter i deres hverdags- og samfundsliv. At eleverne i undervisningen tilbydes værktøjer til at analysere, forstå og reflektere over, hvordan og hvorfor forskellige former for historiebrug påvirker og er påvirket af samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Folkedrab, opfattet enten som konkret historisk fænomen eller som begreb, bliver også brugt i nutiden til forskellige formål. Rusland og Ukraine anklager hinanden for folkedrab i krigen i Ukraine, vaccinemodstandere sammenligner sig selv med jøder, filmindustrien producerer igen og igen film og serier om folkedrab, osv.. Derfor kobler undervisningsforløbet *'Forestillinger om folkedrab'* naturligt til nutidens forskellige historiebrug af folkedrab. Hermed får eleverne ideelt set mulighed for at anvende deres erhvervede viden om folkedrab i deres hverdags- og samfundsliv.

De værktøjer, forløbet tilbyder eleverne til at forholde sig til nutidens brug af folkedrab, er dels forløbets kildekritiske metode. Refleksioner over hhv. afsender, modtager, tendens, genre og formål er lige så relevante i afsøgningen og undersøgelsen af historiebrug, som de er i mødet med historiske kilder. Dels tilbyder forløbet eleverne en historisk og konceptuel sammenhængsforståelse af folkedrab som fænomen og begreb. En forståelse, som ideelt set kan klæde eleverne på til en mere kritisk stillingtagen og refleksion over nutidens forskellige historiebrug af folkedrab. Og en forståelse, der kan hjælpe eleverne med at tænke over, hvad de forskellige typer brug af folkedrab udtrykker om afsendernes historiebevidsthed.

Betydningerne af nutidig brug af folkedrab er ikke uvæsentligt. Ideelt set bør nutidens brug af folkedrab tjene det aktuelle og fremtidige formål, at folkedrab ikke gentager sig. Men at kunne gennemskue, hvornår nutidige situationer og sager risikerer en folkedrabslig udvikling, og hvornår en sådan analogi ikke er meningsfuld, kræver historisk indsigt og konceptuel forståelse.¹¹ Anklager om og sammenligninger med folkedrab kan være retoriske våben, der kan mobilisere stærke følelser og bidrage til konflikteskalering i sammenhænge langt fra historiefagets og juraens folkedrabsforståelser. I andre sammenhænge kan anvendelse af en folkedrabssterminologi bidrage til forståelse, forebyggelse eller konfliktdeeskalering.¹² Og atter kan forskellige former for underholdningsmæssig brug af folkedrab i form af film, tv-serier og fænomenet 'dark tourism' både tænkes at bidrage til yderligere offentligt kendskab til folkedrab, men måske også til en mere overfladisk og universel forståelse af historiens folkedrab? I den forstand udgør nutidens brug af folkedrab en vigtig forståelsesnøgle for flere af nutidens centrale problemstillinger.

Om anvendelse af fotografisk materiale

I elevmaterialet er der links til fotodatabaser, hvor eleverne selv kan se fotos fra de forskellige folkedrab. Der er, selvsagt, tale om voldsomme billeder, og det anbefales læreren at se billederne igennem før eleverne. En historisk og begrebsmæssig forståelse af folkedrab behøver ikke nødvendigvis følges op af illustrerende fotos. Omvendt kan fotos bidrage til at give eleverne en forståelse af, at folkedrab virkelig er sket, at det var rigtige mennesker, det gik ud over og rigtige mennesker, der begik folkedrabene. Fotos kan således give elever indblik i den næsten ufatteligt brutalitet folkedrab manifesterer. Aspekter, som kan være svære at læse sig til alene.

Hvis/når elever anvender fotos fra folkedrab er det vigtigt, at eleverne stadig forholder sig kildekritisk til fotografierne. Dvs. forholder sig til, hvem, der har taget billedet, hvornår det er taget, hvem det forestiller, i hvilken sammenhæng det er taget, og hvad formålet med billedet har været, da det blev taget. Det gælder selvfølgelig generelt for anvendelse af fotos i historieundervisningen, men i en folkedrabsammenhæng er de overvejelser måske sat ekstra på spidsen. Majoriteten af de fotos, der er blevet taget under folkedrab i det 20. århundrede, er taget af gerningsmænd og deres kollaboratører midt i eller efter drabene. Dvs. at vi ofte ser på ofrene gennem gerningsmændenes øjne, når vi anvender fotos fra folkedrab. Her kan man overveje det nærmere formål for fotografen; ville han gerne dokumentere et vigtigt øjeblik, vigtigt hvordan? Ville han ydmyge og straffe ofrene til sidste åndedrag, og/eller fastholde dem for evigt i deres dødsøjeblik? Ville han portrættere dem som mennesker, eller som en masse af anonyme, umenneskelige skabninger, hvis liv ikke var mere værd en skadedyr? I den forstand må man ikke undervurdere den propagandaværdi fotos kan have haft for de gerningsmænd, der tog billederne.

Man kan også skifte perspektiv til ofrene og overveje, om de, som fotografiernes genstand, selv ville have ønsket at blive fremstillet og fastholdt på denne måde i eftertiden? Måske man kan her tænke lidt over forløbets indledende kredsen om det overlagte drab i ental og flertal. Havde der i stedet været tale om et overlagt drab på et enkeltindivid, hvor morderen havde udvist sadistisk adfærd overfor ofret og taget billeder heraf, ville det ikke være normalt med en efterfølgende eksponering af disse fotos af etiske hensyn til ofret og ofrets efterladte. Når man anvender fotos af ofre for folkedrab, er der således etiske hensyn at reflektere over. Der var på alle måder tale

11. For uddybning af det argument se f.eks. artiklen "Holocaustundervisning som værn mod misbrug af Holocaust" på: [Holocaustundervisning som værn mod misbrug af Holocaust \(folkeskolen.dk\)](#)

12. For mere information om betydningen af folkedrabslige kategoriseringer se [FN's folkedrabskonvention | folkedrab.dk](#)

om en ufrivillig og forfærdelig situation for ofrene. Disse overvejelser bør ikke lægge op til en kategorisk afvisning af at anvende fotos fra folkedrab, snarere til, at det er noget, man som lærer aktivt italesætter og diskuterer med eleverne. Fotos fra historiske folkedrab er vigtige og stærke kilder til en brutalitet, der i eftertiden kan synes næsten ufattelig.

Hvis det er muligt, kan læreren vælge at supplere fotos af de lemlæstede og forpinte ofre med billeder af ofrene fra deres liv før folkedrabet.¹³ Billeder, som folk selv valgte at få taget. Billeder, hvor familier havde deres fineste tøj på og havde præcis den frisure, de gerne ville have. Billeder taget i deres hjem eller gade, ja lige der, hvor livet udfoldede sig før udefrakommende mennesker reducerede dem til umenneskelige stereotyper og til knogler. Hermed genaktualiseres et af *'Forestillinger om folkedrabs'* grundprincipper; afbalanceringen af gruppeliv og gruppedød. Kombinationen af fotos taget af gruppen selv og fotos taget af gerningsmændene kan nemlig danne afsæt for en samtale om gruppens individuelle og kollektive liv før folkedrabet, og den dehumaniseringsproces, som ofre for folkedrab udsættes for. Vil man gerne vise sine elever, hvordan et af verdens førende holocaustmuseer, Yad Vashem, arbejder med at portrættere ofrene via deres egne fotos, kan man søge på udstillingen 'Hall of Names' på: [Hall of Names in the Yad Vashem Holocaust History Museum](https://www.yadvashem.org/en/hall-of-names), eller vise eleverne fotografiet fra Hall of Names:

13. Se f.eks. fotolink til Holocaust i elevmaterialet



Foto af Hall of Names, Yad Vashem. Fotograf: Eelco Böhling, hentet fra: [white and brown dome ceiling photo – Free Israel Image on Unsplash](#)

Litteratur

Bøger og artikler

Chalk, Frank & Kurt Jonassohn: *The History and Sociology of Genocide: Analyses and case studies*. Yale University Press, 1990

Lemkin, Raphael: *Axis Rule in Occupied Europe*. Publications of the Carnegie Endowment for International Peace, Division of International Law, Washington 1944

Moses, A. Dirk: "Introduction: The Field of Genocide Studies". I: A. Dirk Moses (ed.): *Genocide. Critical Concepts in Historical Studies*, Vol. 1, Routledge London 2010

Moses, A. Dirk: "Towards a Theory of Critical Genocide Studies". *Online Encyclopedia of Mass Violence*. SciencesPo 2008

Nielsen, Niels Kayser: *Historiens forvandlinger – historiebrug for monumenter til oplevelsesøkonomi*. Aarhus Universitetsforlag, 1. oplag, 2010

Peters, Rikke Alberg: "Peer feedback i historieundervisningen", i; *Radar – historiedidaktisk tidsskrift*, 6. juni 2018. Artikel kan hentes på: <https://historielab.dk/peer-feedback-historieundervisningen/>

Smith, Anna Kristin: *Holocaustundervisning som værn mod misbrug af Holocaust*, indlæg på folkeskolen fra 3/2 2022 på: [Holocaustundervisning som værn mod misbrug af Holocaust \(folkeskolen.dk\)](https://www.folkeskolen.dk/holocaustundervisning-som-vaern-mod-misbrug-af-holocaust)

Smith, Anna Kristin, Jens Aage Poulsen og Astrid Møller Danielsen: *Vi gjorde også modstand*. Undervisningsforløb kan hentes på www.aldrigmere.dk

United Nations: *Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide* (1948)

Hjemmesider og links

[FN's folkedrabskonvention | Folkedrab.dk](#)

[Folkedrab - et omstridt begreb | Folkedrab.dk](#)

[Folkedrab \(globalis.dk\)](#).

[Gerningsmænd | folkedrab.dk](#)

[Hall of Names in the Yad Vashem Holocaust History Museum](#)

[Hvordan opstår folkedrab? – tre teoretiske bud | folkedrab.dk](#)

[Stanton: Folkedrab som stadier | folkedrab.dk](#)

[Tiilskuere til Holocaust | folkedrab.dk](#)

[white and brown dome ceiling photo – Free Israel Image on Unsplash](#)

Noter

- I Raphael Lemkin: *Axis Rule in Occupied Europe*. Publications of the Carnegie Endowment for International Peace, Division of International Law, Washington 1944, s. 79
- II Raphael Lemkin: *Axis Rule in Occupied Europe*. Publications of the Carnegie Endowment for International Peace, Division of International Law, Washington 1944, s. 79-80 og s. 90-94
- III United Nations: *Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide* (1948). Kan rekvireres på: [United Nations Office on Genocide Prevention and the Responsibility to Protect](#)
- IV [FN's folkedrabskonvention | folkedrab.dk](#)
- V A. Dirk Moses: "Introduction: The Field of Genocide Studies", i : A. Dirk Moses (ed.): *Genocide. Critical Concepts in Historical Studies, Vol. 1*, Routledge London 2010, s. 15
- VI Frank Chalk & Kurt Jonassohn: *The History and Sociology of Genocide: Analyses and case studies*. Yale University Press, 1990, s. 23
- VI A. Dirk Moses: "Towards a Theory of Critical Genocide Studies". *Online Encyclopedia of Mass Violence. SciencesPo* 2008, s. 2-3
- VIII Niels Kayser Nielsen: *Historiens forvandlinger – historiebrug for monumenter til oplevelsesøkonomi*. Aarhus Universitetsforlag, 1. oplag, 2010, s. 34