

Skolgårdsrasism, konspirationsteorier och utanförskap

En rapport om antisemitism och det judiska minoritetsskapet i
Malmös förskolor, skolor, gymnasier och vuxenutbildning

Författare: Mirjam Katzin



Rapporten har författats som en del av
samarbetsöverenskommelsen mellan
Malmö stad och Judiska Församlingen Malmö



Utgiven av: Malmö stad, 210218
Foto omslag: Johnstocker

Innehållsförteckning

1. Inledning	9
1.1 Bakgrund.....	10
1.2 Syftet med studien	10
1.3 Grundläggande utgångspunkter	10
1.4 Disposition och avgränsningar	13
2. Metod och material	14
2.1 Metodologiska utgångspunkter.....	15
2.2 Intervjuer.....	15
2.3 Enkäter med skolpersonal	17
2.4 Forskningsöversikt.....	18
3. Forskningsöversikt och teoretisk ingång	19
3.1 Hur ska man förstå fenomenet antisemitism?.....	20
3.2 Studier av antisemitism i Sverige	24
3.3 Teoretisk modell som utgångspunkt för studien	25
4. Vilka problem med antisemitism finns i Malmös skolor?	27
4.1 Strukturell nivå.....	28
4.2 Diskursiv nivå.....	36
4.3 Individuell nivå.....	46
4.4 Hur ska man förstå och tolka dessa problem?.....	57
5. Att utveckla arbetet i Malmös skolor	63
5.1 Interna och externa resurser	64
5.2 Främjande, förebyggande, åtgärdande	67
5.3 Processer och verktyg att bygga på	68
6. Problem, behov och strukturer utifrån olika verksamheter	79
6.1 Förskolan.....	80
6.2 Grundskolan.....	81
6.3 Gymnasiet.....	82
6.4 SFI/Komvux	82
7. Sammanfattning och diskussion	83
7.1 Problemformuleringar	84
7.2 Vägar framåt.....	85
Källförteckning	87
Bilagor	92

Förord

Antisemitismen i Malmö är ett verkligt problem med tydliga offer, men frågan är mer mångbottnad än vad den ibland beskrivs som. Att skriva denna rapport har därför känts angeläget, engagerande och utmanande. Frågan om antisemitism blir ofta förenklad i det offentliga samtalet och min ambition har istället varit att visa på komplexitet och nyanser. Det jag funnit både bekräftar och utmanar den förförståelse jag själv har haft och den förförståelse som finns i den allmänna debatten. Jag hoppas att jag någorlunda har lyckats med att synliggöra frågans bredd och djup och att denna rapport därmed kan bidra med ny förståelse, ny kunskap och nya insikter i ett laddat och på vissa sätt låst ämne. Framför allt hoppas jag att rapporten kan bidra till att Malmö kan ta steg mot att vara ett samhälle där judar i högre grad kan och vill leva.

Jag vill tacka Malmös politiker som har haft modet och ambitionen att ta sig an stadens problem med antisemitism, vilket har varit förutsättningen för denna rapport. Att fortsätta och bredda det arbetet kommer att kunna förändra Malmö till det bättre.

Störst tack vill jag rikta till de barn och unga som har delat med sig av sina röster och sina berättelser till den här studien. Det är ni som har störst kunskap om och insikt i er verklighet, vilket era röster i den här rapporten visar, och det är bara tillsammans med er som vi kan gå framåt.

Malmö 10 februari 2021

Mirjam Katzin

Sammanfattning

Den här rapporten har författats som en del av det projekt som inleddes i och med att Malmö stad och Judiska församlingen Malmö ingick en samverkansöverenskommelse hösten 2019 om att motarbeta antisemitism och stärka förutsättningarna för judiskt liv i Malmö. Rapportens målsättning är att, utifrån kunskap och forskning, identifiera problem och behov i Malmös förskolor, skolor, gymnasier och vuxenutbildning. Syfte är att skapa förutsättningar för att arbeta systematiskt med dessa frågor i utbildningen. Studien består i intervjuer med skolpersonal och judiska barn och unga i Malmö, vilket kompletteras med en skolpersonalenkät utförd i några av Malmös grundskolor och gymnasier, samt en forskningsöversikt.

Studien har identifierat en grundläggande problematik kring möjligheten för judar att leva som judar i det svenska majoritetssamhället på samma villkor som dem med svensk-protestantisk bakgrund, kring inkluderingen av det judiska i den svenska självbilden och kring integrationen av olika sätt att vara, leva och fira i förskola och skola. Att judar är få och ovanliga i Malmö kan upplevas som ett tydligt utanförskap. Detta blir extra framträdande när skolan dessutom ofta på institutionell nivå premierar det protestantisk-svenska som norm.

Från både skolpersonals och de judiska elevernas berättelser framgår att det i skolan finns en begränsad tillgång till bilder av eller berättelser om olika sätt att vara och leva judiskt. Framför allt finns det i nuläget två

berättelser: en om ortodox judendom som eleverna möter i religionsundervisningen, och en kopplad till Förintelsen. De geografiska och tidsmässiga avstånd som finns till de bilder av judar som malmöitiska elever möter kan leda till en svårighet för andra elever att identifiera sig med det judiska som en del av deras stad.

Ett strukturellt problem finns också i Malmöskolornas färdigheter och förutsättningar att hantera frågor om antisemitism och det judiska minoritetsskapet. Den bild som framträder i intervjuerna är att skolpersonal många gånger tycker att det är svårt att hantera frågor kopplade till antisemitism men även andra frågor som uppfattas som känsliga, utmanande eller potentiellt konfliktfyllda. Av den intervjuade skolpersonalen efterfrågas mer strukturer, ramar och tydlighet kring hur de ska jobba mot antisemitism i skolan. Generellt framträder bilden av att det på vissa håll finns ett institutionellt problem med ett motstånd mot att hantera den här frågan men att stödet från skolledningen är av central vikt för arbetet.

Ett annat identifierat problem är att det på många skolor finns ett underutvecklat arbete med nationella minoriteter. Ett mål med arbetet med de nationella minoriteterna är att deras historia och kultur ska betraktas som en del av den svenska historien och kulturen. Att utveckla arbetet med nationella minoriteter innebär alltså en möjlighet för majoritetssamhället att normkritiskt rikta blicken mot sig själv. Att inte arbeta med

nationella minoriteter innebär i det här sammanhanget dessutom en missad möjlighet att delge eleverna fler bilder och berättelser av vad det innebär att vara jude än vad de annars möter i skolan – bilder och berättelser med mindre geografiskt och tidsmässigt avstånd.

Ett centralt problem, som återkommer i intervjuer med både skolpersonal och elever, är användandet av ordet "jude" i nedsättande termer samt skämt på judars bekostnad eller om Förintelsen, vilket i rapporten refereras till som "skolgårdsantisemitism". Generellt beskriver lärarna att den här typen av språkbruk hänger samman med ett allmänt negativt språkbruk i elevgruppen. Förekomsten av den här retoriken uttrycker att det finns en acceptans för att säga saker som bygger på antisemitiska fördomsprofiler, kopplat till abstrakta idéer om judar snarare än till en illvilja riktad mot konkreta personer. För den judiska gruppen blir det inte desto mindre en ständig påminnelse om existensen av negativa fördomar och föreställningar förknippad med deras identitet.

Det är vanligt förekommande att undervisande lärare har stött på konspirationsteorier. För skolan innebär förekomsten av konspirationsteorier i skolmiljön en utmaning med flera bottnar. Det konspiratoriska tänkandet är kopplat till en haltande omvärldsförståelse och -kunskap. De flesta konspirationsteorier har en antisemitisk grund men det är inte alltid uppenbart för den oinsatte, eftersom de ofta bygger på kodord. Skolpersonalen jag intervjuat känner inte igen att det i dagsläget skulle finnas någon högerextrem organisering i Malmö som deras elever är anslutna till. Där emot finns det en mindre grupp elever som blir starkt influerade av konspirationsteorier på högerextrema och andra nätforum.

Konspirationsteorier om judars överdrivna makt och inflytande kan förstås som en form av rasistisk fantasi som fyller en funktion i att förklara världen. Konspirationsteorier bekräftar på så vis en negativ inställning till judar samtidigt som det också fyller en kunskapslucka där det finns ett underskott på andra sätt att förstå världen.

Sedan staten Israels tillkomst finns ett tema i de globalt funna uttrycken för antisemitism som handlar om en sammanblandning mellan kollektivet judar och staten Israel. Detta tema är i högsta grad närvarande i mina intervjuer med både skolpersonal och judiska elever på Malmöskolor. Det handlar om att direkt antisemitiska uttryck kommer upp i samband med samtal om Israel/Palestina-konflikten, men också i andra sammanhang där sammanblandning sker. Konsekvensen av den här sammanblandningen blir en starkt negativ inställning till gruppen judar, vilket i förlängningen kan resultera i verbala eller fysiska angrepp på gruppen judar. Den negativa sammanblandningen mellan judar och staten Israel påverkar de judiska eleverna tydligt och de upplever att de ofta ställs till svars för Israel/Palestina-konflikten. Det finns en stark emotionell koppling till frågan för många elever, som själva kan ha konflikten i sin släkthistoria. Samtidigt tycks skolan inte ha varit förmögen att ge dessa elever goda verktyg att sortera bland känslor, fakta och fördomar. Skolan betonar gärna föräldrarnas roll och hur skola och föräldrar kan hamna i en konflikt kring synen och förståelsen av denna situation. I de här fallen är det inte desto mindre skolans ansvar att ge eleverna tillgång till kunskap och redskap, vilket ställer stora krav på skolornas förutsättningar när det gäller såväl kunskapsnivå hos lärarna som förståelsen för metodik och en relationell ingång till elever med svåra upplevelser i bagaget.

Studien har också visat att det finns en tydlig förekomst av hatbrott mot individuella judar, av såväl verbal som fysisk natur, i Malmös skolor. I princip alla intervjuade elever har varit med om verbala eller fysiska angrepp av något slag någon gång, men hur vanligt och hur allvarligt det är varierar. Ett tydligt och allvarligt resultat i denna studie handlar därför om de judiska ungdomarnas upplevda otrygghet. Till följd av hatbrott de utsatts för och oro för att utsättas för fler, blir deras vardag och identitetsutveckling påverkad. Oron kan också vara kopplad till familjehistorier om förföljelser och känslan av att vara utsatt som del av en grupp. Hatbrott påverkar på detta vis hela gruppens möjligheter att leva ett fritt liv. En annan direkt konsekvens av oron för antisemitism i Malmös skolor är att eleverna – och deras föräldrar – gör val av skola mycket aktivt utifrån upplevelsen att de flesta skolor i Malmö inte är trygga platser för judiska barn och unga.

När det gäller emotionellt laddade negativa uttryck med antisemitisk klangbotten så behöver det inte finnas några judar närvarande för att detta ska yttra sig. Individuella uttryck för en emotionellt laddad antisemitism i undervisningssituationer kan till exempel handla om en ovilja att delta i undervisning om judendomen eller Förintelsen. I elevernas berättelser har de elever som utsätter dem för verbala eller fysiska attacker en påtaglig blandning av bakgrunder. I mitt material finns dock också en betoning på Israel/Palestina-konflikten kopplat till mer tydliga individuella uttryck, både bland dem som riktar sig direkt mot judar och dem som inte gör det. Det betonas också av flera av informanterna, vilket givetvis är viktigt att understryka, att många utan problem kan skilja på en saklig kritik av staten Israel och judar som kollektiv.

I materialet finns dock en del berättelser om dem som inte kan göra en sådan åtskillnad och vilka problem det skapar.

En annan frågeställning handlar om huruvida de antisemitiska uttrycken i Malmös skolor kan sägas ha religiös grund. Åtminstone tycks den religiösa tillhörigheten inte vara central i mina resultat, det är bara i några enstaka fall som en religiös koppling har nämnts. Snarare tycks det vara de politiska frågorna om Israel/Palestina-konflikten, de geopolitiska relationerna i Mellanöstern och i vissa fall en panarabisk nationalism som identifieras som centrala teman av skolpersonalen.

Undersökningen har visat att tillräckliga förutsättningar och förkunskaper för att arbeta mot antisemitism inte alltid finns på Malmös skolor. Grundutbildning och fortbildning av lärare i de i studien behandlade frågorna är alltså den här rapportens viktigaste åtgärdsförslag. För att förebygga rasism och antisemitism är en ökad kunskapsnivå central. Detta gäller i första hand lärare och annan skolpersonal och i andra hand eleverna. Det behövs kunskap och utbildning i demokrati, rättigheter, antirasism och specifikt frågor om antisemitism, konspirationsteorier, Israel/Palestina och de nationella minoriteterna.

Ett framgångsrikt arbete med de här frågorna är integrerat i det ordinarie arbetet i skolan och bygger på redan existerande relationer mellan skolpersonal och elever. Detta innebär att exempelvis enskilda temadagar, studiebesök eller punktinsatser inte är det relevanta att rikta arbetet mot. Arbetet i skolan behöver alltså bedrivas genomgående och långsiktigt, inte utbrutet och stundvis. För att frågor om värdegrund, demokrati och antirasism ska prioriteras behövs ett ledarskap som ser dessa frågor som centrala för skolans

arbete. Tidiga insatser är viktiga för att redan tidigt arbeta med att ge eleverna verktyg för att ha respekt för sig själva och andra, få en känsla av sammanhang, kunna uttrycka sina känslor och stärka färdigheten att verka i sociala sammanhang. Det framstår också som värdefullt och centralt att integrera arbetet mot antisemitism i Malmös skolor med ett bredare anslag kring värdegrund, normkritik, antirasism och barns och ungas rättigheter. Lärare och annan skolpersonal behöver, för att inte reproducera rasistiska strukturer, arbeta med sin egen värdegrund och med en normkritisk blick på sig själva och det egna förhållningssättet. Dessutom behöver skolan i en segregerad stad som Malmö ge tillfällen till möten med och förståelse för andra, såväl till skolpersonal som till elever. Genom att ge engagerade elever verktyg, inflytande och en röst, så kan de verka som ambassadörer i att tillvarata sina och andra elevers rättigheter.

En grundläggande rasistisk struktur i samhället skapar ett utanförskap och en brist på erkännande av majoritetssamhället för många barn och unga i Malmö, vilket i sin tur

kan påverka dessa barns tillgång till en positiv identitet och självkänsla. För att stärka möjligheten för judiska barn och unga att både vara trygga och starka i sin judiska identitet i den malmöitiska skolan krävs alltså ett arbete som inte bara agerar mot direkta uttryck för antisemitism utan som också inkluderar och integrerar judisk identitet liksom andra sätt att vara, leva och fira med en utgångspunkt i alla likas värde och rättigheter. Sammanfattningsvis kan alltså sägas att metoder för att hantera kon-flikter, känslor och svåra frågor samt en grundläggande kunskap om rasism och antisemitism bör utvecklas på bred basis i skolpersonalen på alla nivåer.

I studien har det blivit tydligt att det, även ur ett nationellt perspektiv, finns för lite kunskap om hur man kan arbeta med Israel/Palestina-frågan som ett led i att motarbeta en antisemitisk diskurs. Här kan rapporten identifiera ett behov av ett forsknings- och utvecklingsprojekt som går utanför vad som kan göras inom ramen för detta projekt.



Inledning



1.1 Bakgrund

Den här rapporten handlar om att motarbeta antisemitism och stärka förutsättningarna för judiskt liv i Malmös förskolor, skolor, gymnasier och vuxenutbildning. Den har författats som en del av det projekt som inleddes i och med att Malmö stad och Judiska församlingen Malmö ingick en samverkansöverenskommelse hösten 2019. Kopplat till den överenskommelsen fanns medel till en tjänst för att arbeta med att stärka förskolor och skolor i deras uppdrag med dessa frågor. Undertecknad rapportförfattare tillträdde denna tjänst i augusti 2020.

För att nå samverkansöverenskommelsens mål – att utförda insatser ska vara forskningsbaserade och grundade i kunskap – beslutade jag att inleda arbetet med en förstudie, för att klargöra utgångspunkterna för ett framgångsrikt fortsatt arbete. Eftersom det redan i ett tidigt stadium blev tydligt att det saknades systematiserad kunskap i tillräcklig omfattning för att kunna fastställa vilka åtgärder och processer som kunde vara givande och effektiva, behövde förstudien innehålla en egen empirisk insamling. Resultatet av denna och förslag på åtgärder för Malmös förskolor, skolor, gymnasium och vuxenutbildning, presenteras i denna rapport.

1.2 Syftet med studien

Det projekt som nu har inletts i Malmös utbildningssektor är en del av en ambitiös, och i ett Sverigeperspektiv unik, satsning på att förändra förutsättningarna för judiskt liv i staden.

Att systematisera arbetet med den här frågan skulle kunna göra Malmö till en stad i framkant i arbetet för att motverka antisemitism och stärka det judiska minoritetsskapet.

Studiens syfte är alltså att skapa förutsättningar för att arbeta systematiskt i förskola, skola, gymnasium och vuxenutbildning. Rapporten är därför pragmatiskt orienterad mot att förstå skolornas problem, behov, förutsättningar och vilka interna och externa resurser som kan utgöra en utgångspunkt för ett framåtsyftande arbete som är kunskapsbaserat. Förhoppningen är att sammanställningen av den här delvis nya kunskapen också i sig ska leda till att aktörer finner nya förhållningssätt och vägar framåt för att arbeta med den aktuella frågan.

Antisemitism och begränsade förutsättningar för judar är inte ett problem som är specifikt för Malmö, utan ett problem som existerar nationellt (såväl som globalt). Ett ytterligare värde som denna rapport skulle kunna tillföra, är att även om utgångspunkten är en Malmökontext, så kan den kunskap och de förslag som presenteras här också kunna komma till nytta i andra kommuner och för andra organisationer som vill utveckla sitt arbete mot antisemitism.

1.3 Grundläggande utgångspunkter

Ett komplext problem

En central startpunkt för den här studien är förståelsen av antisemitism som ett komplext och multivariabelt problem, som i den här kontexten är sammanlänkad med annan problematik i och utanför skolan. Det betyder också att det inte finns någon enkel lösning på den här problematiken utan att arbete

behöver ske på många fronter. Å andra sidan innebär det att ett ambitiöst arbete med den här frågan också kommer att spilla över och leda till positiva effekter på andra områden.

Sammanlänkat med detta är utgångspunkten att antisemitism är en del av ett större problem med rasism i skolan, i staden och i hela samhället. När det gäller att motarbeta rasism och andra förtryck är risken alltid att fokus hamnar på det tydliga och synliga, när roten till problemet bör sökas i något mer komplext och svårfångat. På samma sätt hamnar fokus lätt på individnivå och på enskilda hatbrott, men dessa kan inte existera utan en strukturell och diskursiv kontext (vad som menas med dessa begrepp kommer att förklaras längre fram i rapporten). De problem som möter judar och det judiska minoritetsskapet är heller inte unika, utan liknar ofta det som möter andra minoriteter och grupper som utsätts för rasism. Det krävs visserligen specifika insatser och verktyg för att arbeta just mot antisemitism, men trygghet för Malmös judar kan inte skapas utan ett brett arbete mot rasism och för inkludering, delaktighet och demokrati.

Det specifika problem som studeras i den här rapporten är också kopplat till större strukturella problem i skolan, så som skolpersonals förutsättningar att hantera och bemöta rasistiska uttryck och att ge alla barn trygghet, tillgång till sin identitet, sin röst och respekt för sig själva och andra. De som arbetar i skolan kan många gånger beskrivas som ambitiösa, modiga och självuppoffrande, men förutsättningarna för att arbeta strukturerat och långsiktigt med en komplex problematik kan i vissa fall saknas, vilket gör det svårt för skolans personal att utföra det uppdrag som läroplanerna anger. Det finns också yttre faktorer som är svåra för skolans personal att påverka.

En politiserad fråga

Antisemitismen i Malmö är en medialt mycket uppmärksammas fråga, inte bara nationellt utan även internationellt. Det har kommit att innebära att frågan används av olika krafter utifrån olika politiska intressen. I en politiserad diskurs kan det vara svårt att sortera mellan vad som är rykten, spridda av aktörer med en specifik agenda, och hur den verkliga situationen ser ut. En utgångspunkt för den här studien är att så långt möjligt bortse från förutfattade meningar om antisemitismen i Malmös skolor och istället försöka bidra med en beskrivning av hur problemet faktiskt ser ut och kan förstås.

Antisemitism har blivit en plattform genom vilken andra politiska strider kan föras, vilket gör att kampen mot antisemitism i vissa fall blir instrumentaliserad. Den här plattformen används bland annat för att föra fram islamofoba och anti-arabiska hållningar och frågan utnyttjas på så vis i en rasistisk diskurs. Det här fenomenet kan förstås genom Amina Nolte (2019), som framhåller att anklagelser om antisemitism har blivit ett sätt att problematisera och stereotypisera "den Andre" (förstådd som någon som tillhör det avvikande). Det här sättet att hantera problemet med antisemitism som något "importerat" och tillhörande människor med icke-europeisk bakgrund, döljer effektivt den antisemitism som har sitt ursprung i och legitimeras i det europeiska. Detta leder till att vissa, och vissa personers eller grupper, uttryck för antisemitism hamnar i rampljuset, medan andra typer av och grupper uttryck inte blir ifrågasatta.

Det innebär också att grundläggande rasistiska strukturer och diskurser undgår att bli ifrågasatta och utmanade.

I föreliggande arbete är utgångspunkten

istället att antisemitism är ett problem som finns i de flesta sammanhang, men som artikuleras på skilda sätt. Det kan identifieras mer strukturellt och subtilt på vissa ställen och mer öppet och explicit på andra. Det är dock i grunden samma rasistiska föreställningar om judar som går igen och som gemensamt legitimerar en antisemitisk samhällsstruktur. Med grund i en sådan förståelse av antisemitism, undviker jag i denna rapport att beskriva enskilda individer som "antisemiter", en beskrivning som tenderar att skapa en uppdelning mellan "goda" och "dåliga" individer och som blockerar vägen för en strukturell förståelse av problematiken.

Det kan också finnas tendenser att agera mot antisemitism enbart genom att markera avståndstagande från det som stämplas som antisemitiskt, och därmed två sina egna händer och framstå som "ren" i relation till eventuella anklagelser om antisemitism. Det är dock inte en konstruktiv väg framåt. Den består istället i att betrakta frågan som ett gemensamt problem, rikta blicken mot de egna strukturerna och bygga ett arbete utifrån att hela samhället deltar i processen och dialogen för att komma framåt, mot ett samhälle fritt från rasism. Förhoppningen är att denna rapport ska bidra med en sådan konstruktiv utgångspunkt, där målsättningen är att ge en beskrivning av hur problem, behov och förutsättningar faktiskt ter sig, för att utifrån detta skapa ett framåtorienterat arbetssätt.

En annan viktig utgångspunkt är en humanistisk och sociologisk ingång i beskrivningen av den här problematiken, där det finns en vilja att förstå vad som driver personer och grupper att reproducera och uttrycka antisemitiska tankegångar. Detta skiljer sig från en moralisk ingång där utgångspunkten är

att leta efter förövare. Även om att försöka finna förståelse och förklaringar till individens antisemitiska hållningar och beteenden kan tyckas vara ett sätt att moraliskt avlasta dem den skuld som dessa beteenden bör ge upphov till, så anser jag att det är det mest fruktbara och humanistiska sättet att förhålla sig till frågan, särskilt med tanke på att denna studie framför allt berör antisemitiska hållningar och beteenden hos barn och unga.

Som kommer att framgå av rapporten är frågan om Israel/Palestina-konflikten av central natur för att förstå situationen för judar i Malmö – kanske i högre grad i Malmö än på andra håll i landet, bland annat på grund av att här finns en stor grupp invånare med rötter i Palestina. Med anledning av detta centrala tema finns det anledning att säga några ord om rapportens utgångspunkter i den här frågan. För det första är det viktigt att framhålla att även om sammanblandningen mellan staten Israel och dess regerings politik och gruppen judar är ett centralt och stort problem, så klarar många av dem som kritiserar den israeliska politiken alldeles utmärkt att göra en sådan åtskillnad. En självklar utgångspunkt för den här undersökningen är alltså, för det andra, att en kritik mot staten Israels politik och handlingar inte utgör antisemitism, såvida de inte innehåller eller är kopplade till generaliseringar, negativa hållningar eller troper riktade mot gruppen judar som kollektiv.

Det judiska minoritetskapet

Det är viktigt att framhålla att det här uppdraget, och den föreliggande rapporten, inte bara behandlar frågan om antisemitism utan också om att stärka det judiska minoritetskapet. Situationen för den judiska minoriteten i Malmö är en vidare fråga än att bara handla om förekomsten av direkt rasism mot judar. Som Deborah Lipstadt (2019) påpekar

så tenderar det judiska minoritetskapet i många samhällen att bli reducerat till frågan om antisemitism, både av det judiska kollektivet och av andra, och hon pekar också ut faran med att inte ägna sig åt det judiska minoritetskapets positiva aspekter: kultur, historia, tradition och gemenskap. Utifrån den formuleringen finns i det här projektet också en strävan mot att positivt förstärka förutsättningarna för att leva som judisk minoritet i Malmö, och mot att stärka minoritetsrättigheterna i praktiken. Genom att stärka judars möjlighet att positivt identifiera sig med sin judiska kultur och tillhörighet, förminskas också antisemitismens verkningar. De två sakerna går alltså med nödvändighet hand i hand.

1.4 Disposition och avgränsningar

Den här rapporten inleds, efter en beskrivning av använda metoder och material, med en teoretisk beskrivning av antisemitism som fenomen. Efter en genomgång av de empiriska resultat som besvarar frågeställningen om problembilden i Malmös skolor, återvänder jag till de teoretiska utgångspunkterna för att tolka resultaten i ljuset av dem.

Med utgångspunkt i den analysen följer sedan en diskussion om vilka processer och verktyg som framstår som centrala för att utveckla arbetet mot antisemitism och för att stärka det judiska minoritetskapet i Malmös förskolor, skolor, gymnasier och vuxenutbildning.

En avgränsning i det här arbetet är att fokuset ligger på utbildningssektorn och de problem som man kan arbeta med i de strukturerna. Även om det vore önskvärt att arbeta med exempelvis relationer mellan vuxna i staden så är det inte möjligt inom ramen för det här delprojektet.

Det insamlade materialet har visat sig innehålla en rik uppsjö av trådar, vilket hade kunnat ligga till grund för ett betydligt större arbete, men tidsramarna möjliggör en rapport där jag snarare kan peka mot tendenser än gå på djupet i alla berörda frågor. Rapporten kan på så vis också ses som ett underlag för vidare forskningsansatser och kunskapsinhämtning.



Metod och material



2.1 Metodologiska utgångspunkter

För att kunna besvara studiens frågeställningar tillfredsställande har en blandning av material och metoder krävts. Detta har möjliggjort såväl en mer komplex som över-gripande bild av studieobjektet. Även om studien tar hjälp av teoretiska verktyg för att förstå och förklara resultaten, så är det framför allt med utgångspunkt i empirin som dessa resultat har funnits. En empirinära utgångspunkt har också möjliggjort ett levandegörande av berättelsen om det studerade problemet. För att förstärka denna effekt har jag låtit empiri omma till tals i hög grad i rapporten, med hjälp av citat, tabeller och diagram.

Min utgångspunkt är ett förhållningssätt till makt som något flytande, relationellt och kontextuellt (Foucault, 1980). Jag har också försökt anlägga ett intersektionellt förhållningssätt som utgår från att exempelvis identiteten "jude" inte är primär i alla sammanhang utan på ett komplext sätt samverkar med andra dimensioner, så som kön, klass, ålder och position i en rasistisk struktur (Yuval-Davis, 2011). En annan grundläggande utgångspunkt är viljan att undvika det som Donna Haraway (1988) kallar för "gudstricket", ett sätt att skriva där författaren inte syns och inte redovisar sin egen position, utan framstår som en objektiv skildrare av ett fenomen. Detta motiverar att jag återkommande använder mig av förstapersonspronomen och därmed möjliggör för läsaren att få syn på författaren och i högre grad vara fri att göra sina egna tolkningar av texten.

Nödvärdigt att nämna i detta sammanhang finner jag också vara att jag själv har erfarenheter av antisemitism och ett judiskt minoritetskap, något som givetvis både

format min förståelse av informanternas berättelser, men också lägger grunden till det engagemang med vilken texten är skriven.

2.2 Intervjuer

Intervjustudien består av två delar: dels intervjuer med skolpersonal (26 personer) och dels intervjuer med judiska barn och unga (14 personer).

Skolpersonalen är en blandad grupp och innefattar informanter från alla skolformer (förskola, grundskolornas olika stadier, gymnasium, vuxenutbildning och SFI). Det finns också flera olika professionella kategorier representerade: förskolelärare, lärare, rektorer, kurator, skolbibliotekarie, modersmåls-lärare, och utbildningschef. Det finns informanter såväl från kommunal som från fristående verksamhet. De flesta informanter arbetar på skilda skolor, men i ett fåtal fall har jag intervjuat en mindre grupp personer på samma skola. Informanterna arbetar eller har arbetat på skolor i olika delar av Malmö och med olika elevunderlag, även om alla delar av Malmö inte finns representerade bland informantgruppens erfarenheter. Informanterna är valda med utgångspunkt i att de har ett särskilt engagemang för den specifika frågan eller för bredare frågor om antirasism, värdegrund och normkritik i undervisningen. De är i de flesta fall funna genom "snöbollseffekten" – i mötet med en har jag frågat efter kontakter till fler och på så vis har jag kommit vidare. Jag har också fått hjälp av kollegor på min arbetsplats Pedagogisk Inspiration, som har bidragit med sina kontakter.

De judiska barn och unga som jag har intervjuat är mellan 10 och 20 år, och går eller har nyligen gått i förskola, skola och gymnasium i Malmö (och i ett fåtal fall dessutom i närliggande kommuner). Informanterna har jag

funnit genom ett samarbete med Judiska församlingen Malmö, Judisk ungdom Malmö samt genom att annonsera i relevanta Facebookgrupper. Jag har varit tydlig i efterfrågan av informanter med att man inte behöver vara medlem i församlingen och att jag eftersökt den som lever med en judisk identitet, oavsett om hen har upplevt antisemitism eller inte, liksom den som har upplevt antisemitism, oavsett om hen lever med en judisk identitet eller inte. I slutändan fick jag dock enbart möjlighet att intervjua barn och unga som är medlemmar i Judiska församlingen Malmö och/eller i Judisk ungdom Malmö, helt enkelt därför att andra inte hörde av sig.

Jag hade också planerat att genomföra en intervju med en grupp elever som inte var utvalda utifrån en judisk identitet eller erfarenhet av antisemitism, nämligen den grupp från Malmö som under våren 2020 deltog i Svenska kommitténs mot antisemitism (nedan SKMA) hågkomstresiprojekt för högstadiet. På grund av den förvärrade pandemiska situationen under hösten 2020 blev dock detta tillfälle dessvärre inställt.

Alla intervjuer har varat mellan en och två timmar. De flesta har skett enskilt, ett fåtal i par eller mindre grupper. Samtliga intervju-personer har först informerats med syftet med studien och om att de deltar frivilligt och anonymt. Intervjuerna har utförts på ett semistrukturerat sätt och rört sig runt vissa förutbestämda teman, men med öppna frågor och i ett löpande samtal där intervju-personerna givits möjlighet att utveckla sina tankegångar i de riktningar de naturligt går. Genom intervjuer är det möjligt att fånga mer komplexa omständigheter och utvecklade reflektioner. En intervju är dock inte en direkt avspegling av ett faktiskt skeende, utan utspelar sig i ett samspel mellan den som

intervjuar och den intervjuade. I intervjuerna ges insikter i relationer, upplevelser och känslor, men också i rutiner, strukturer och vardagen i skolan som institution. Intervjuerna ger en bild av aktörernas praktiker liksom av deras förhållningssätt (Kvale och Brinkmann, 2014). I förhållningssättet till informanterna är jag inspirerad av David M Engel som beskriver sina informanter som "sociologer i vardagslivet" och "observatörer av sina egna världar" (Engel, 1999, min översättning). Som detta antyder bör intervju-personer inte ses som passiva studieobjekt utan snarare som aktiva deltagare i studien, som genom samtalet är med och formar såväl min som sin egen kunskap och förståelse.

Parallellt med intervjuprocessen har jag utvecklat min teoretiska förståelse av frågan samt satt mig in i tidigare forskning, vilket har utvecklat analysen i ett samspel mellan teori och de empiriska resultat som intervjustudien har givit. Detta har gjort att jag längre fram i intervjuprocessen har kunnat ställa frågor som mer exakt fångar studiens teman.

Utöver dessa två grupper av intervjuer har jag också fört samtal med ett antal experter och forskare i ämnet, vilket rikt har bidragit till att öka min förståelse. Dessa är Christer Mattsson (Segerstedtinstitutet), Emma Feil (Jødisk Informationscenter, Köpenhamn), Erik Alvstad (MaU), Ermin Škorić (Segerstedtinstitutet), Evin Ismail (UU), Hansalbin Sältenberg (LU), Henrik Bachner (SKMA), Jonathan Leman (EXPO), Karin Kvist Geverts (KB), Lars M Andersson (UU), Lena Jersenius (SKMA), Maria Persdotter (LiU), Mathan Shastin Ravid (SKMA), Moshe-David HaCohen (Amanah), Noa Hermele (Paideia), Salahuddin Barakat (Amanah), Somar Al Naher (skribent), Stefan Andersson (FLH), Stéphane Bruchfeld (SKMA)

och Taliah Pollack (författare). Följande kollegor på Malmö stad har också lämnat värdefulla kommentarer under rapportens författande: Gabriella Haramaty, Gustavo Nazar, Marika Johansson, Mujo Halilovic, Peter Vig och Thomas Bull. Jag hoppas att jag har kunnat göra alla dessa insiktsfulla kommentarer och erfarenheter rättvisa.

2.3 Enkäter med skolpersonal

En av bristerna i intervjumaterialet ligger i att det på grund av urvalet kan finnas en så kallad "uppmärksamhetsbias", det vill säga att intervjupersonerna, på grund av sitt engagemang i frågan, lägger särskilt märke till och extra vikt vid händelser som kan tolkas som uttryck för antisemitism. Dessutom gör det kvalitativt orienterade underlaget det naturligt svårt att uttala sig om hur utbredd fö 4 frågor om de svarandes professionella position, deras upplevelser av vissa uttryck för antisemitism i skolmiljön, samt vilka behov av kunskap eller stöd de tyckte sig behöva. Enkäten var ställd till grundskolan och gymnasiet och riktade sig till samtlig skolpersonal. Den har besvarats av 652 personer som arbetar i grundskolan och 150 personer som arbetar på gymnasiet. För att öka svarsfrekvensen och beredvilligheten att sprida enkäten utlovade jag att inte redovisa resultaten nedbrutet på skolnivå, vilket inte heller har gjorts.

Insamlingen av enkätresultat har varit förenat med vissa svårigheter. När det gäller grundskolan så skickade grundskoleförvaltningen ut enkäten till samtliga rektorer på Malmös kommunala grundskolor. Av dessa var det 27 av 63 som valde att skicka vidare enkäten till sin personal. Hur detta i praktiken har gått till är svårt att påvisa, men den ojämna svarsfrekvensen och den höga andelen SO-lärare antyder att en del rektorer

har valt att skicka ut enkäten riktat snarare än till hela personalgruppen. Få skolor har ett så stort antal svarande att det går att anta att en majoritet av personalgruppen har besvarat enkäten.

När det gäller gymnasieskolorna blev jag hänvisad till två av de större kommunala skolornas rektorer. Utav dessa var det bara den ena som i slutändan skickade ut enkäten till hela personalgruppen. För att komplettera dessa resultat skickade jag ut enkäten till samtliga rektorer på fristående gymnasieskolor i Malmö (25 stycken). Av dessa var det åtta som skickade vidare den till personalgruppen, också här i varierande grad till hela eller delar av personalen efter vad man kan utläsa av vilka kategorier de svarande har fyllt i. Det finns en övervikt av gymnasier som är orienterade mot teoretiska linjer i underlaget.

Detta lär förmodligen ha en effekt på resultatet, vilket bland annat kan ses mot bakgrund av att studier har visat att elever på yrkesprogram uttrycker mer negativa attityder till judendom (liksom islam) än elever på studieförberedande program (Forum för levande historia, 2014).

En aspekt med enkäten är att den utgår från att skolpersonalen kan känna igen antisemitiska uttryck. Samtidigt ger undersökningen i stort vid handen att det finns en utbredd okunskap om vilka uttryck som antisemitismen tar sig samt en brist på uppmärksamhet på och prioritering av de här frågorna. Ett annat problem kan vara språkbarriärer, exempelvis berättade rektorn på en skola att hen hade varit omedveten om den utbredda förekomsten av antisemitiskt språkbruk i korridorerna innan en nyanställd lärarvikarie som talade arabiska påtalade detta. Dessa två aspekter skulle kunna inne-

bära att resultaten bör tolkas som i underkant. Å andra sidan kan det också hos dem som svarar på enkäten finnas en uppmärksamhetsbias, därför att de som tycker sig ha upplevt problem kan ha haft en högre motivation att besvara enkäten. Den höga frekvensen av svarande ur gruppen SO-/samhällskunskapslärare innebär också en bias, men även en möjlighet att i vissa frågor specifikt studera denna lärargrups upplevelser, då den kan vara av särskild relevans. Enkätsvaren redovisas nedbrutet på olika kategorier – hela skolpersonalgruppen, undervisande lärare eller specifika lärarkategorier – beroende på vilka grupper som är relevanta i förhållande till den aktuella frågan.

Enkätstudiens begränsningar gör att den inte direkt kan tas till intäkt för hur en genomsnittlig skolpersonal i Malmö upplever problem med antisemitism och förutsättningar för att jobba med frågan. Studien tjänar dock gott till att komplettera de kvalitativa resultaten genom att peka mot ungefärlig förekomst av olika problem och behov, särskilt i jämförelse med varandra.

2.4 Forskningsöversikt

Studien innehåller också en begränsad forskningsöversikt. Denna har gjorts dels med avsikt att jämföra studiens resultat med andra studier som har hanterat motsvarande frågor, dels med avsikt att öka förståelsen genom teori och annan empiri. På grund av tidsbegränsningen i studiens genomförande har dock inte en mer omfattande forskningsöversikt kunnat genomföras.

En forskningsöversikt har gjorts genom att i Lunds universitets databaser (LUBSearch) göra ett urval av artiklar som påfunnits vid

träffar på en kombination av följande "antisemitism", "jew/ish", "education", "school/s", "teaching" och motsvarande på svenska. Jag har sedan läst dem som jag har funnit relevanta för studien, men de har varit påfallande få. Zehavit Gross och Suzanne D. Rutland (2014) påpekar att det finns ett underskott på forskning om antisemitism i skolmiljöer globalt. Det finns däremot en hel subdisciplin inom utbildningsforskningen som fokuserar på undervisning om Förintelsen (Teaching and Learning about the Holocaust, TLH). Det finns dock få studier i svensk kontext i detta fält. Karin Kvist Geverts (2020) påpekar att nästan all forskning om antisemitism i Sverige har utförts i det historiska och idé-historiska fältet och få nya studier har tillkommit efter 2007.

Det pågår ett forskningsprojekt vid Segerstedtinstitutet som är en metastudie över vilka undervisningsinsatser som har evidens för att motverka antisemitism, men detta kommer preliminärt att presenteras först till hösten 2021. Det finns många typer av utbildningsinsatser men få är utvärderade och analyserade i forskningen (samtal med Lars M Andersson, Karin Kvist Geverts och Stéphane Bruchfeld 16 november 2020).

Hur man definierar och förklarar fenomenet antisemitism kan vara avgörande för vilka åtgärder man väljer att prioritera. Därför har en sådan diskussion varit angelägen. Den är också i linje med studiens ambition att vara forskningsbaserad. Frågan om antisemitism är dock teoretiskt komplex – här finns ett stort omfång litteratur, långt bortom vad som har varit möjligt att ta del av för den här studien – och jag har försökt avgränsa de teoretiska diskussionerna till det som har varit relevant och hjälpsamt för att förstå studiens resultat.

A large, semi-transparent blue number '3' is positioned on the left side of the page. To its right, a solid blue circle is located in the lower right quadrant. The background is a solid, vibrant blue.

Forskningsöversikt och teoretisk ingång

3.1 Hur ska man förstå fenomenet antisemitism?

Antisemitism som en form av rasism

En central utgångspunkt i den här studien är att antisemitismen är en del av en historisk rasistisk struktur som lever vidare och ligger som grund för samhället genom förekomsten av *rasifieringsprocesser*. I korthet går sådana ut på att det sker ett isärhållande (eller segregation) mellan olika grupper och människor – ett uppdelande i vi och dem – och att det i sin tur skapas sociala hierarkier mellan dessa grupper. Dessa hierarkiserande processer leder till en skev fördelning av materiella förutsättningar, påverkar social status och ger olika tillgång till makt och inflytande över sitt eget liv och över samhället. Centralt i en sådan rasifieringsprocess är att det sker en konstant normalisering av segregationen – uppdelningen i vi och dem – och av hierarkiseringen, vilken får som effekt att de som betraktas som avvikande från normen inte i samma utsträckning som dem som tillhör normen tillerkänns full delaktighet i samhället och gemenskapen. I en sådan struktur är alla indragna men blir drabbade på olika sätt och med olika allvarlighetsgrad, grupper ställs mot varandra och makten osynliggörs (Mulinari och Neergaard, 2017). Termen *andrafiering* beskriver hur en dominerande kultur skapar en motbild i andra kulturer och grupper som framställs som avvikande. Syftet kan vara både att forma ett föreställt "Vi" men också att konstruera vissa grupper som "Andra" (de los Reyes och Mulinari, 2010). Dessa teorier går också tillbaka på Emmanuel Lévinas teorier om jagets vilja att reducera den andre. Lévinas beskriver hur västvärlden, för att skapa kontroll över det främmande och Andra, försöker passa in detta Andra i en förenklad förståelse, vilket minimerar den Andres olikhet och placerar självet över den Andre (Lévinas 1969).

Den här processen skapar alltså orättvisor, utsatthet och diskriminering på gruppnivå men konstruerar också kategorier, stereotyper och avvikare på sätt som kan leda till trakasserier och rädsla för "den Andre" på individnivå. Det är också värt att framhålla att både Lipstadt (2019) och Steven Beller (2009) argumenterar för att antisemitism frodas i samhällen som präglas av intolerans för det annorlunda och avvikande, där det judiska är den klassiska symbolen för det avvikande. Gross och Rutland (2014) som forskat om skolmiljöer nämner specifikt att antisemitism frodas i skolmiljöer som är segregerade, bygger på ett vi-och-dem-tänkande (isärhållande) och där rasism är ett allmänt problem.

För att förtydliga på vilket sätt den rasistiska strukturen skapar, och bygger på, en utslutning av judar från majoritetssamhället i ett land som Sverige, är det värt att göra en teoretisk utvikning. Cordelia Heß (2020) betonar att de nordiska staterna bygger på en ovanligt stor religiös homogenitet, där avståndstagande från den religiöse "Andre" har spelat en roll som en utgångspunkt för definitionen av nationen och det egna identitetsskapandet. Den protestantiska utgångspunkten är fundamental för den nordiska kulturen, där alla andra religioner och tillhörigheter ses som avvikelser. Lars Dencik (2020) påpekar att homogeniseringen av det svenska samhället idag går under en annan flagg: sekularisering, upplysning och en politisk kultur där religion ses som någon ting privat trots att det fortfarande genomsyrar den nationella värdegrunden.

På det viset blir det historiska dominansen av ett kristet, protestantiskt majoritetsperspektiv kvarlevande också idag. Denna dominans innebär inte ett direkt hot mot enskilda judars liv och hälsa, däremot ett

betydande och grundläggande hot mot fortlevandet av det judiska livet i Sverige. Motsvarande dynamik drabbar också andra minoriteter och marginaliserade etniska/religiösa grupper.

Enligt Lars Dencik och Karl Marosi (2016) har judar i Sverige generellt, jämfört med i andra europeiska länder, känt sig hemma i Sverige och betraktas som främlingar "endast" av en fjärdedel av befolkningen, vilket är mycket lågt i en europeisk jämförelse. Å andra sidan är svenska judar klart mer försiktiga med att bära yttre kännetecken på sin judiskhet och döljer i högre grad sin judiska bakgrund än judar i andra europeiska länder. En förklaring till detta menar författarna kan vara den höga homogeniteten i det svenska samhället, där judars inkludering i samhället har krävt en assimilation och uppgående i majoritets-samhället, snarare än integration och välkomnande i en mångkultur (Dencik och Marosi, 2016).

Om begreppet antisemitism

Den teoretiska litteraturen om antisemitism som fenomen är rik och spänner över olika discipliner – kanske framför allt idéhistoria, sociologi och socialpsykologi. Termen "antisemitism" har sitt ursprung i det sena 1800-talet, då "politiska" antisemiter ville definiera sig i relation till det religiöst präglade judehat som tidigare varit det primära uttrycket för rasism mot judar. Termen är missledande då den inte har något att göra med den större grupp människor som talar semitiska språk, men den används trots detta som en i vetenskap och folkmun vedertagen beteckning på antijudisk rasism (Bachner, 1999) och därför använder jag denna term i rapporten. En annan förvillande aspekt handlar om svårigheten att definiera gruppen judar – en definition som enbart förhåller sig till en av diskriminerings-

grunderna religion, ras eller etnicitet kommer inte att fullt ut fånga in förtrycket mot judar, eftersom kollektivet judar inte enkelt kan kategoriseras under enbart en av dessa grunder (Branfman, 2019).

Det finns ingen vedertagen definition av antisemitism i forskningen. Henrik Bachner (1999) framhåller att det med hänsyn till Förintelsens monumentala karaktär har blivit så att antisemitism under efterkrigstiden främst förknippas med nazism och massmord, ett perspektiv som fört med sig en bild av judefientlighet som något extremt, en isolerad och marginell yttring. Därmed har de mer djupt liggande fördomarna och negativa attityderna mot judar som finns i bredare befolkningsskikt kommit att osynliggöras. En definition som ofta används och som även jag kommer att luta mig mot, är Helen Feins (1987): antisemitism är en genomgripande latent struktur av fientliga hållningar mot judar som kollektiv, manifesterat i *individuella attityder, kulturella diskurser, myter och ideologier* samt i *politiska och sociala strukturer*. Denna definition ger en möjlighet att just påvisa hur explicita attityder hos enskilda, vilket kan ta sig uttryck i hatbrott, har sin grund i djupare strukturer och diskurser som finns på en grundläggande nivå i samhället, vilket som ovan nämnts är en utgångspunkt i den här studien. En annan central diskussion är om antisemitism ska betraktas som ett och samma fenomen eller som flera skilda. Dencik (2020) sorterar den samtida antisemitismen i tre fack.

Den första kategorin i Denciks uppdelning är den klassiska antisemitismen som utmärks av idéer om judisk makt och inflytande. Den andra kallar han för "upplysningsantisemitismen", som han menar är särskilt påtaglig i Sverige, och den har att göra med den starka närvaron av värden som rationalism,

sekularisering och individualism i de nordiska länderna. Denna leder till ett avvisande och nedvärderande av religiösa traditioner som man uppfattar som avvikande och som stämplas som "ociviliserade". Den tredje kategorin är antisemitism som är direkt hänförlig till Israel. Dencik menar att dessa tre, även om de kan förekomma hos samma individ, ofta upprätthålls och drivs av olika grupper, baseras på olika underliggande idéer och fyller olika funktioner. I motsats till Denciks position finns hållningen att olika uttryck för antisemitism istället kan betraktas som skilda iterationer av likartade förhållningssätt till judar. I det synsättet lyfts likheten mellan samtidens antisemitism och den historiska, mer tydligt religiöst färgade, antisemitismen, och svårigheterna med att dra någon skarp linje mellan olika uttryckssätt. Även om den sociala, kulturella och historiska kontexten har förändrats, så finns det påtagliga likheter i de funktioner och de roller som antisemitismen spelar. På det viset har judar kunnat vara en definierande utsida såväl till religiösa grupperingar som till politiska konstruktioner, med ett tydligt exempel i 1800-talets etnonationalism. Den moderna antisemitismen hade inte kunnat växa fram utan ett arv av kristet judehat – den var en förutsättning för den politiska antisemitism som växte sig stark i Europa under 1800-talet – men denna kan inte heller förklaras utan de funktioner som antisemitismen har spelat i den specifika historiska kontexten (Beller, 2009; samtal med Lars M Andersson, Karin Kvist Geverts och Stéphane Bruchfeld 16 november 2020).

Oavsett hur man positionerar sig i frågan ovan framstår det som tydligt hur olika former av antisemitism korsbefruktar gärna varandra. Det finns exempelvis, som Nolte (2019) framhåller, både ett judehat som kommer ur Israel/Palestina-konflikten, men

som hämtar material och möter äldre anti-semitiska stereotyper. Nolte påpekar också att det från europeiskt håll finns en vinning i att utmåla judar som förbrytare i konflikten, som ett sätt att hantera Europas skuld över Förintelsen och att vända på relationen offer-förövare. Ett annat tecken på hur olika former av antisemitism flyter samman är hur panarabisk nationalism ända sedan 30-talet har kryddat retorik och propaganda med nazistiska nidsbilder och andra äldre stereotyper av judar, som till exempel blodsoffer, djävulsmetaforer och liknande bilder (Beller, 2009).

Antisemitismens specifika funktioner

På samma sätt som rasismer i allmänhet kan antisemitism användas för att definiera "Vi:et", genom uppställandet av en negativ motbild för att avgränsa, bygga upp eller stärka den egna identiteten. Judar har i många sammanhang kommit att definieras som "den Andre", som "främlingen" i olika kontexter, vilket har kunnat utgöra grunden för ett skapande av en grupp- eller samhällelig sammanhållning som stärks med hjälp av juden som den definierande utsidan (Beller, 2009). Som ovan nämnt är det här är en funktion som en rasistisk uppdelning i "vi" och "dem" alltid fyller, men genom historien har judarna påtagligt ofta fyllt just denna funktion. Detta kan förklaras av att judar sedan över 2000 år befunnit sig i en diasporaskingring där de så gott som alltid utgjort en minoritet i relation till den etniska eller religiösa sammansättningen i de samhällen de har bott.

Denna funktion har judar också spelat i de nordiska nationalstaterna. Kritiska anti-rasistiska forskare har ofta identifierat och kritiserat de nordiska staternas ovilja att skriva in minoriteternas erfarenheter i majoritetssamhällets historia. De nordiska staterna bygger dock på en stor religiös

homogenitet, där avståndstagandet från den religiöse Andre har spelat en roll som en utgångspunkt. En idé om en "fiende på insidan" har haft betydelse för definitionen av nationen och det egna identitetsskapandet. I berättelserna om de nordiska nationalstaterna finns dock sällan behandlingen av judar med, eller analyser av betydelsen av antijudiska och andra fördomar för den nationsbildande processen. Därmed tenderar man inte att se antisemitismen som ett nordiskt fenomen utan enbart som "importerat" (Heß, 2020).

En central aspekt av antisemitismen är att hatet och de negativa föreställningarna ofta är kopplade till en abstrakt idé om en jude – det behöver inte finnas någon koppling mellan antalet faktiska judar å ena sidan och den plats som idéer, diskurser och fördomar tar, å andra sidan. Henrik Bachner och Jonas Ring (2005) framhåller att existensen av verkliga judar överhuvudtaget inte är någon nödvändig förutsättning för antisemitism. Bachner (1999) menar att en viktig förklaring till antisemitismens långa historia ligger i transformeringen av "juden" till en abstraktion, en elastisk symbol för det som vid en viss tid uppfattats som det hotande eller ondskefulla. Detta har skett med hjälp av rasistiska fantasier som demoniserat judar och kan inte förklaras med vad verkliga judar har sagt, tänkt eller gjort. Det är också så att antisemitiska föreställningar ofta re-produceras och sprids utan att de inblandade personerna har en tydlig föreställning om sig själva eller om idéerna som antisemitiska. Istället reproduceras stereotyper mer eller mindre omedvetet och behöver inte böttna i en personlig motvilja mot judar. Antisemitism tar sig alltså ofta indirekta uttryck och föreställningar och misstänkliggöranden av judar uttalas inte alltid genom ett direkt judehat (Bachner

och Ring, 2005; Nolte, 2019).

Beller (2009) menar att antisemitismen ofta framställs som irrationell och känslodrivnen men att den i själva verket snarare tycks rationell och funktionell för individer och grupper när man studerar den i sin kontext. Det är, menar han, ofta kombinationen av folkligt förankrade vanföreställningar och politisk opportunist som har legat bakom mer institutionella och massuttryck för antisemitisk förföljelse. På individnivå har bland andra i en svensk kontext Mikael Enckell (1993) försökt att med hjälp av psykoanalysen förklara antisemitismen som en fientlighet mot det judiska som går genom den kristna och muslimska historien och som böttnar i ett uppror eller en gränssättning mot den judiske "fadern" (med hänsyftning på att judendomen är den äldsta av de abrahamitiska religionerna). Han menar också att associationen mellan judendom och lidande, svartsynthet etc, skapar en reaktion mot judar som härrör ur en vilja att avvisa lidandet ur det egna livet eller egna samhället.

Antisemitismen kan också ha funktionen av en avledningsmanöver genom att politiska krafter skyller olika missförhållanden eller egna tillkortakommanden på judar (vilket också förekommer när det gäller andra grupper). Bachner och Ring (2005) pekar ut att en specifik aspekt av antisemitismen är att de föreställningar om makt, inflytande och konspirationer som är kopplade till judar kan fungera som förklaringar till politiska, ekonomiska eller sociala processer, så att det som framstår som komplext och hotfullt plötsligt kan göras begripligt. Antisemitismen fungerar på det viset som en alternativ världsförklaring. Lipstadt (2019) framhåller också hur antisemitismen kan vara ett medel för att förklara annars svårförklarliga samband och situationer. Så skedde exempelvis

under medeltidens pestepidemier i Europa, det har skett vid ekonomiska kriser, politiska spänningar, misslyckade krig och i många andra komplexa skeenden. Det handlar här, som Pieter Bevelander et al (2013) påpekar, om ett inbillat hot från gruppen judar som grundar sig i klassiska stereotyper av judar i vilka gruppen judar framstår som ett internationellt sammanhållet kollektiv med stor makt och inflytande över världsekonomin och -politiken. Antisemitismen fungerar alltså som en förklaringsmodell i en komplex verklighet, när det saknas andra, djupare, förståelsestrukturer.

Antisemitism visar sig i vitt skilda sammanhang, men ofta med liknande attribut kopplade till judarna: makt, konspiration, ondska och en koppling till pengar. Judar har också ofta fått spela rollen som den centrala fienden till en makt, ett samhälle eller en organisation. Lipstadt (2019) menar att antisemitism är elastiskt på så vis att det både kan ha en koherent struktur men samtidigt spela en roll i vitt skilda sociala, emotionella och kulturella kontexter. Medan en del forskare på det här viset framhåller antisemitismens kontinuitet och denna kontinuitets långa historia, lägger andra mer vikt vid att framhålla hur antisemitismen spelar olika roller i olika kontexter. En gemensam grund är dock att ett fokus på antisemitism sätter ljuset på hur judars rättigheter och trygghet på olika sätt blir utmanade eller begränsade (Feldman, 2018). Jonathan Branfman (2019) framhåller att en specifik aspekt av antisemitismen är att den uppträder cykliskt. Om man ser tillbaka på den judiska historien framträder ett mönster där relativ trygghet och välstånd för den judiska gruppen har varvats med våldsamma förföljelser, utslutning och utrotning. Detta cykliska mönster skapar, även i perioder då judar lever relativt tryggt och integrerat i ett samhälle, en slags

grundläggande otrygghet och rädsla för när nästa våg av antisemitism ska dyka upp.

För att bättre kunna förstå och förklara resultaten i den här rapporten så kommer kunskap att hämtas ur alla ovannämnda perspektiv, med särskilt fokus på hur judiska barn och unga utsätts och drabbas. Jag finner det också värt att framhålla Bellers (2009) poäng om att etnonationalismens krav på renhet, konformism och definiering i "vi och dem" som har varit och är det största hotet mot ett pluralistiskt samhälle där judar kan få bo i trygghet och välmående.

3.2 Studier av antisemitism i Sverige

Den forskning som finns om antisemitism i Sverige har, som ovan nämnt, sitt fokus framför allt på historiska och idéhistoriska yttringar (Kvist Geverts, 2020). Därutöver finns det framför allt ett antal attitydundersökningar värda att nämna, liksom studier som riktar in sig på förekomsten av hatbrott.

I en attitydundersökning från 2005 visade 5 procent av de tillfrågade vuxna individerna vad Bachner och Ring i rapporten kallar "en konsekvent antisemitisk hållning", dvs en systematisk negativ inställning på flera tillfrågade områden. 36 procent hade en ambivalent hållning med negativa inställningar på vissa områden. Exempelvis tyckte 25 procent inte att det skulle vara helt acceptabelt med en jude som statsminister i Sverige. 13 procent av de tillfrågade slöt på ett systematiskt sätt upp bakom föreställningar om "judarnas" makt och inflytande över medier, världsekonomi och amerikansk utrikespolitik (Bachner och Ring, 2005). Dencik (2020) visar, med stöd i europeiska attitydundersökningar, att det i de nordiska

länderna, om man följer hans kategorisering, finns anmärkningsvärt lite klassisk anti-semitism, medan däremot upplysningsanti-semitismen och den Israelrelaterade anti-semitismen är mer påtaglig jämfört med andra europeiska länder.

Forum för levande historia har gjort ett flertal attitydundersökningar om tolerans mot olika minoritetsgrupper bland elever, varav jag tänker lyfta fram de två senaste. Den rapport som publicerades 2010 (*Den mångtydiga intoleransen*) visade bland annat att negativa inställningar till olika grupper (såsom invandrare, judar och homosexuella) generellt verkade hänga samman. Rapporten från 2014 (*Tid för tolerans*) visar att det i allmänhet finns en mycket hög tolerans för olika grupper. 14 procent av alla elever svarar dock att de håller med om påståendet att "judar har för stort inflytande i världen idag." Båda studierna från Forum för levande historia visar att pojkar generellt har en betydligt högre intolerans mot utsatta grupper än flickor. Studien från 2010 har också undersökt och funnit ett samband mellan intolerans och värdering av kvaliteter som hade med fysisk styrka, utseende, kändisskap, patriotism och auktoritära ledare. Studien visade också att i skolor där det var lugnt i klassen på lektionerna och där lärarna uppmuntrade sina elever till kritiskt tänkande var andelen med toleranta attityder större än i skolor där miljön präglades av tillmälen och mobbing (Forum för levande historia, 2010).

Andra studier som har varit av intresse och som refereras i denna rapport är Berit Wigerfelts och Anders Wigerfelts (2015) undersökning av skånska judars upplevelser av antisemitiska hatbrott, Denciks och Marosis (2016) analys av europeiska attityd- och hatbrottsundersökningar, med ett särskilt fokus på Sverige, Pieter Bevelander,

Mikael Hjerms och Jenny Kiiskinens (2013) analys av Forum för levande historias attitydundersökningar, med fokus på kopplingen mellan antisemitiska attityder och religiös tillhörighet, samt Brottsförebyggande rådets (BRÅ) rapport (2019) om antisemitiska hatbrott.

BRÅ:s rapport om antisemitiska hatbrott visar att dessa förekommer i olika typer av miljöer och sammanhang samt att personer som utsätter andra för antisemitism kommer från olika typer av miljöer, att antisemitism förekommer i breda lager av befolkningen och skär genom olika religioner, sekulära grupper, politiska positioner och ideologier. Vilka de intervjuade i studien upplevde att de framför allt mötte antisemitism hos berodde på var i landet de bodde och vilka miljöer de rörde sig i. Samtidigt, påpekar BRÅ, sticker radikalnationalistiska och våldsbejakande jihadistiska miljöer ut som miljöer där antisemitismen utgör en del av själva grundfundamentet. Intervjuerna visar att även om de olika miljöer där deras intervjupersoner beskriver att de mött antisemitism skiljer sig åt, så är det i hög grad samma stereotyper och föreställningar kring judiska personer som återkommer (Brottsförebyggande rådet, 2019).

3.3 Teoretisk modell som utgångspunkt för studien

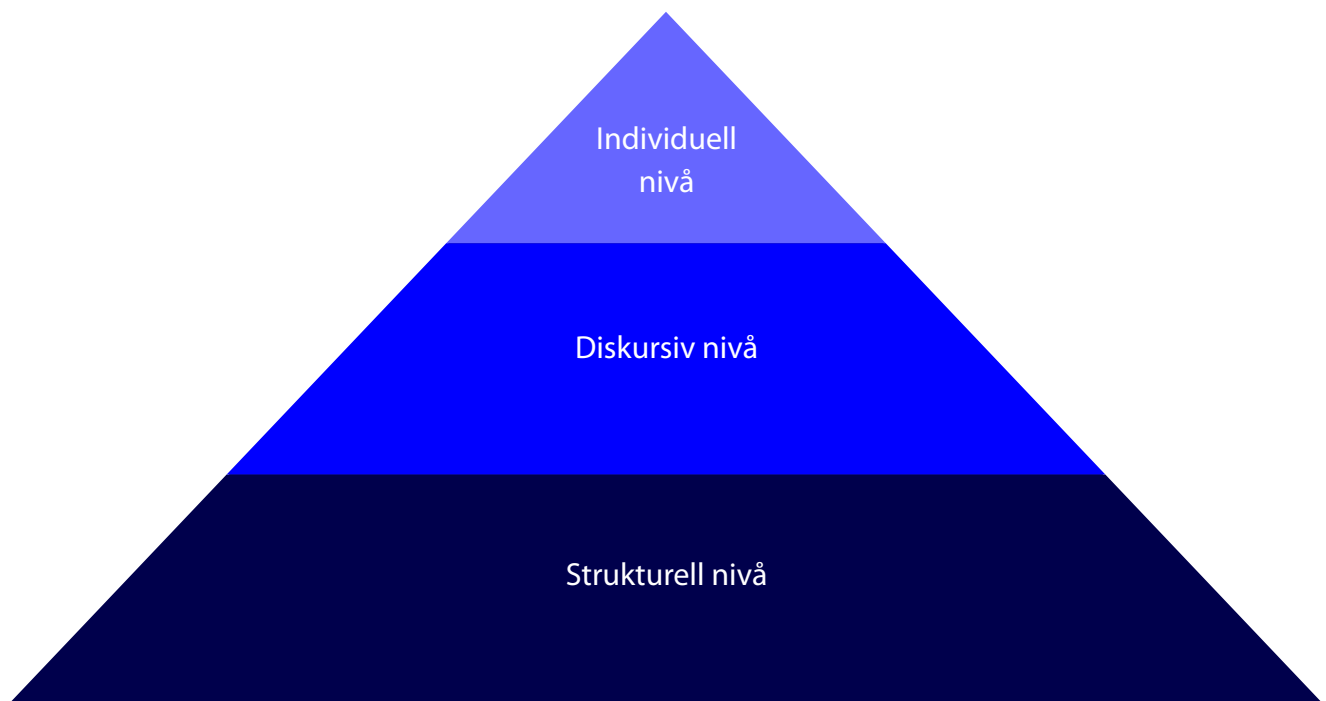
För att tolka den data jag har samlat in i den här studien, har jag använt en enkel teoretisk modell inspirerad av Helen Feins definition av antisemitism. Modellen har varit till stor hjälp för att sortera den information jag har fått in i materialet. Den innehåller tre nivåer – den strukturella nivån, där strukturen i det här fallet framför allt är skolan, den diskursiva nivån, som gäller de idéer, föreställningar

och uttryckssätt som är kopplade till judar i den malmöitiska skolan, och den individuella nivån, som dels rör hur judiska elever som individer drabbas av antisemitismen i skolan, dels de individer som mer explicit ger uttryck för antisemitiska hållningar och begår antisemitiskt motiverade handlingar.

Modellen kan förstås genom följande bild, vilken understryker att basen är det strukturella problemet och de individuella uttrycken toppen på isberget.

Det som definieras som "hatbrott" hamnar i den översta delen av pyramiden, men jag vill lyfta fram den fara som finns i att se hatbrott som enskilda handlingar utan koppling till

de diskurser och strukturer som legitimerar och möjliggör dessa hatbrott. Precis som Wigerfelt och Wigerfelt (2015) påpekar, så är den individ som uttrycker rasism en del av en kontext av sociala strukturer och maktrelationer som länkar samman institutionell rasism med vardagliga attityder, fördomar och beteenden. Därför är det viktigt att undersöka hela spektrumet av yttringar och inte bara rikta blicken mot de mest extrema handlingarna, för att förstå de processer som möjliggör hatbrotten.





Vilka problem med
antisemitism finns i
Malmös skolor?



4.1 Strukturell nivå

Precis som ovan beskrivet kommer resultatet att redovisas utifrån tre nivåer: den strukturella, den diskursiva och den individuella. Med den strukturella nivån åsyftar jag strukturer i skolans värld såväl som i samhället i stort, dvs. överindividuella mönster för organisering av samhällsfunktioner, fördelning av resurser och prioritet, men även normer och beteenden. I det här avsnittet kommer jag att diskutera de allmänna förutsättningarna för Malmös judar utifrån minoritetskapet, vilka bilder av judar som finns i den malmötiska skolan och vilka strukturer och normer som det reproducerar, samt vilka förutsättningar skolor har att hantera frågor om antisemitism och det judiska minoritetskapet.

Minoriteter i ett majoritetssamhälle

Att svenska judar är en minoritet i ett samhälle med en tydlig majoritetskultur, som är protestantisk och sekulär på samma gång, är tydligt även i en stad som Malmö, där en majoritet av barnen i skolan tillhör minoriteter i Sverige. Både i skola och förskola är det på många håll enbart de protestantiska högtiderna som firas och uppmärksammas, samtidigt som det på vissa håll finns en ambition att åtminstone uppmärksamma högtider som berör olika grupper (SP15). I Malmö är judar en mycket marginaliserad minoritet också rent numerärt och de flesta av de judiska barn och unga som jag har intervjuat är/har varit ensamma som judar på sin skola eller åtminstone i sin klass. Att judar är få och ovanliga i Malmö kan också upplevas som ett tydligt utanförskap. Sådär beskriver en elev på högstadiet hur hen upplever detta.

Jag minns första gången vi pratade om religioner i skolan, då frågade läraren om det fanns några kristna och så räckte de flesta upp handen, sen om det fanns

några muslimer och då var det några som räckte upp handen. Sen sa han "jag tror ju inte att vi har några judar men jag kan ju fråga i alla fall" och då var det bara min lilla hand som åkte upp. Och läraren blev jätteförvånad och behandlade mig som en *rarity*. Det kändes som om... Det är som att man blir exotisk för det är ingen som riktigt vet något. Så man blir utsinglad, man blir exotisk. Det blir att man känner sig mer annorlunda än resten av klassen (JE5).

Att upplevas som annorlunda och utpekad kan vara nog så svårt för någon som är barn eller ungdom. Detta blir extra framträdande när skolan dessutom ofta på institutionell nivå premierar det protestantisk-svenska som norm, vilket alltså sker även där eleverna kommer från en stor blandning av bakgrunder. Dessa två fenomen skapar ett utanförskap och en hierarki mot vissa sätt att vara, leva och fira. Denna hierarki formar upplevelser och identiteter för dem som tillhör minoriteter, vilket nedanstående intervju med en liten grupp mellanstadieelever är ett tydligt exempel på.

Informanterna berättar att de brukar gå till kyrkan på skolavslutningar. Det tycker eleverna är orättvist mot alla som inte är kristna, att de kristna blir uppmärksammade medan deras egna traditioner och religiösa platser förblir okända. De tycker att det hade varit bättre om skolorna varierade var de hade sina avslutningar eller hade dem ute på gården istället. Sådär beskriver de själva den upplevelse som den här kända orättvisan skapar hos dem kopplat till deras identitet som judar.

JE12: Vi finns ju inte ens.

JE14: Vi är typ som den fula ankungen.

JE13: Vi är typ som Askungen.

JE11: Ibland blir jag lite störd på att vi bara-

firar det kristna och har typ julpyntning och sånt, att vi inte kunde ha något annat som typ från judendomen eller islam.

Här lyckas eleverna, med hjälp av metaforer, frambringa det centrala i upplevelsen av utanförskap. Utanförskapet är inte medvetet skapat av förskolan och skolan men uppstår på grund av den stora betoningen på vissa sätt att vara, leva och fira som är förhärskande där. Ytterligare en aspekt av den här relationen mellan den svenska normen och minoriteten är att det inte heller är säkert att man får ledigt från skolan för att fira sina egna högtider (samtal med Moshe-David HaCohen, 1 oktober 2020). Det finns alltså fortfarande en stark norm mot det protestantiska, samtidigt som religion, tradition och vidhängande uttryck generellt inte har en stark plats. Följden blir att minoritetskulturen försvagas och att den som tillhör minoritetskulturen får svårare att leva enligt och identifiera sig med denna. Detta fenomen belyser följande utdrag ur intervjun med mellanstadieeleverna.

JE11: Innan vi läste om judendom och jag började religionsundervisningen på församlingen, så trodde jag bara att det fanns det kristna och att alla var det, jag hade inte riktigt fattat att jag var jude.

Mirjam: Jaha! Var det för det här med att i förskolan och skolan så var det liksom bara det kristna som lyftes fram?

JE11: Ja, det var ju bara såhär typ julgrejer och sånt så det var lätt att tro att alla typ var kristna.

JE13: Jag är den enda i min klass som är jude. Ibland ångrar jag att jag är jude och

undrar varför jag behöver vara det, att det är onödigt och sånt.

JE14: Ja, så kände jag också när alla andra firade typ jul och sånt.

Här beskriver eleverna tydligt den distans och det främlingskap inför sin egen minoritetskultur som utanförskapet skapar i dem. Istället kan en strävan för den som inte vill känna sig utanför och inte upplever att den egna kulturen och traditionen får plats eller uppmuntras i samhället och skolan, vara assimilering och att försvaga relationen till den egna identiteten. De här problemen är givetvis inte bara begränsade till judar, utan också giltiga för andra minoritetsgrupper i ett exkluderande majoritetssamhälle.

Bilden av judar i (den malmöitiska) skolan

Från både skolpersonals och de judiska elevernas berättelser framgår att det i skolan finns en begränsad tillgång till bilder av eller berättelser om olika sätt att vara och leva judiskt. Framför allt finns det i nuläget två berättelser: en om ortodox judendom som eleverna möter i religionsundervisningen, och en kopplad till Förintelsen. Dessa kategorier återfinns också i läromedlen, i skolbibliotekens utbud och i de media som används.¹

När det gäller religionsundervisningen tycks den ofta utgå ifrån en ortodox variant av judendomen som få svenska judar lever enligt. De olika inriktningar av judendomen som finns² har de judiska informanterna inte mött i sin undervisning. En gymnasieelev skrattar när jag frågar om hen tycker sig

¹Det här problemet har också konstaterats tidigare i en systematiserad granskning av svenska läromedel om judendom, judisk historia och Förintelsen (Bruchfeld, 1996). Någon nyare, motsvarande, granskning har jag inte funnit men problemet tycks bestå. Bruchfeld konstaterar bl a att läromedlen i historia med få undantag inte alls beskriver det judiska inslaget i den västerländska historien.

²De tre största inriktningarna i judendom är ortodox, konservativ och reforminriktad judendom. Dessutom lever många judar sekulärt men har ändå en stark judisk identitet som man snarare skulle kunna kalla kulturell eller etnisk.

kunna spegla sig i undervisningen om judendomen som hen mött i skolan.

Om man kollar i böckerna så snackar de om ortodoxa judar i Jerusalem och jag bara "okej, LOL!" Nej, jag känner faktiskt inte igen mig! Det finns ju judar i Sverige och på massa andra ställen också. Men det är som att de inte vet något om det och de pratar i alla fall inte om det (JE4).

Andra elever har upplevt att de i samband med undervisning om judendom har blivit ifrågasatta på grundval av de traditionella könsroller som porträtteras knutet till den ortodoxa judendomen, men som inte liknar den judendom som de själva lever enligt (JE1, JE7).

Den andra vanliga bilden av judar i skolan är som offer för Förintelsen. Dock kopplas denna bild sällan till samtida uttryck för antisemitism. Även i denna bild försvinner alltså de malmötiska judarnas situation och utsatthet idag, vilket beskrivs i detta citat från samma gymnasieelev som är citerad ovan.

När vi snackade om judendomen eller om Förintelsen så snackade de ju inte något om hur det var att vara jude i Malmö och det tänkte jag mycket på. För det är ju mycket antisemitism och så och det tog de inte upp. Aldrig någonsin faktiskt. Jag tror att de inte tänker på det kanske. Men skolan är ju allmänt dåliga på att prata om hur det är för utsatta grupper (JE4).

De geografiska och tidsmässiga avstånd som finns till de bilder av judar som malmötiska elever möter kan leda till en svårighet för andra elever att identifiera sig med det judiska som en del av deras stad, eller att ens förstå att det finns. Detta illustreras av en återberättad kommentar som förmedlats av

en informant som arbetar i en F-6-skola. Hen hade hört en diskussion om religion mellan en elev och en lärare, där eleven apropå judendomen frågar läraren om judar verkligen fortfarande finns (SP10). När man inte kan identifiera sig med det judiska riskerar föreställningar om judar att bli abstrakta och det kan uppstå ett främlingskap. Eftersom många av de icke-judiska eleverna sällan eller aldrig träffar några judar och enbart möter en distanserad bild av judar i skolan, kan det bli svårt att förstå konsekvenserna av en judefientlig jargong, därför att det är svårt att identifiera en person som kan drabbas av den. De judiska eleverna upplever också att den här problematiken leder till att de själva inte blir förstådda och erkända som judar, därför att de inte lever upp till de bilder av judar som andra elever har mött i skolan. Såhär beskriver en elev sina upplevelser.

Det är ju så att den enda bilden man får av judar är korkskruvslockar och hatt. Och därför blev ju folk väldigt förvirrade när de förstod att jag var jude - jag är ju blond och kör inte alls den grejen! (JE10)

Och en annan elev beskriver situationen på det här talande viset.

Ett problem i Malmö är att få känner judar. Folk läser om judar, hör historier, men har aldrig träffat någon. Det är en skillnad mot större städer. Ibland är jag inte judisk nog för att svenskar ska tycka att jag passar tillräckligt in i mallen. Ibland är det störande att jag är judisk... Jag är utsatt i ena sekunderna och måste försvara min identitet i andra sekunderna (JE1).

Att judar är en nationell minoritet ska enligt läroplanerna avspegla sig i undervisningen i flera ämnen, men, vilket kommer att utvecklas nedan, detta arbete tycks underutvecklat.

Detta leder också till att det är begränsade bilder av judar som framkommer i skolans vardag.

Skolors förutsättningar att hantera frågan

Till de strukturella problemen räknar jag Malmöskolornas färdigheter och förutsättningar att hantera problemen med antisemitism och det judiska minoritetsskapet. De aspekter som har dykt upp i materialet handlar om att förutsättningarna på olika sätt brister. På många håll finns goda förmågor och goda förutsättningar, pedagogiska och kunniga lärare, engagemang från ledning och skolpersonal och ett välutvecklat arbete med frågorna. På andra håll finns det brister, i större eller mindre utsträckning: det handlar om brist på metoder för att hantera svåra frågor i klassrummen, brist på tid, brist på ledningsstöd och prioritering och brist på kunskap – om judendom, antisemitism, Israel/Palestina och nationella minoriteter. Data kring dessa bristande förutsättningar kommer att redovisas nedan.

Brist på metoder och tid för att hantera svåra frågor i klassrummen

Den bild som framträder i intervjuerna är att skolpersonal många gånger tycker att det är svårt att hantera frågor som är kopplade till antisemitism men även till andra frågor som uppfattas som känsliga, utmanande eller potentiellt konfliktfyllda. Hos lärare kan finnas en tydlig tendens att prioritera kunskapsmål, men det kan också handla om en rädsla för konflikter (SP26). För lärare är förtroende och tillit hos eleverna centralt för rollen och då kan det i vissa fall hända att man, som en informant beskriver det, "sväljer den här frågan för att bevara goda relationer" (SP10).

De lärare som jag har intervjuat har ofta ett stort engagemang i frågan och kan då upp-

leva att de får ta mycket ansvar och att andra lärare undviker att ta i dessa frågor. En lärare beskriver sin upplevelse av hur det här ansvaret fördelas i lärarkollegiet på följande sätt.

Alla lärare har ju ett ansvar enligt läroplanen att jobba med de här frågorna men jag kan ju också förstå att många lärare tycker det är svårt för de har kanske inte fått fortbildningen och ser det inte som sitt uppdrag. Och kanske inte har arbetat med sina egna värderingar, att vara trygg i det. Jag menar inte att det finns antisemitism i lärarkåren, men det finns en jargong med fördomar och rasism, att man klumpar ihop, det förekommer (SP3).

Det kan också, som en annan lärare beskriver det, vara svårt att hantera elevers aggressivitet kopplad till vissa ämnen och att veta vilka redskap man ska använda för att svara på den, det saknas handlingsplaner och rutiner i kollegiet. Resultatet blir en passivitet: "Man vet inte vad man ska göra så då låter man det bara vara" (SP4). En relaterad utmaning är upplevelsen av att det finns en brist på tid för att hantera den del av uppdraget som går utöver att förmedla kunskap. Som läraren ovan beskriver situationen "så försöker man bara rida ut och klara stunden, avsluta lektionen. Man hanterar det inte." (SP4). Det kan också vara så att skolor med en problembild som handlar om explicit antisemitism i skolmiljön också ofta har andra utmaningar och att prioriteringen av tiden leder till att denna fråga sorteras bort (SP16).

Brist på ledningsstöd och prioritering

Av den intervjuade skolpersonalen efterfrågas mer strukturer, ramar och tydlighet kring hur de ska jobba med frågan om antisemitism i skolan. Vissa upplever att de får mycket stöd från sina skolledningar, andra att ett sådant stöd helt saknas, andra något

däremellan. Generellt framträder bilden av att det på vissa håll finns ett institutionellt problem med ett motstånd mot att hantera den här frågan men att stödet från skolledningen är av central vikt för arbetet. En bild av situationen ges av en informant på en grundskola.

På den skola jag arbetade på med stora problem gjorde skolan ingenting så vitt jag vet. Nu jobbar vi mer med värdegrundsfrågor där jag är nu men vi har ju inte pratat om antisemitism. Det har funnits en tafatthet i hela frågan, inte av illvilja, men det har varit ett getingbo som man inte har velat pilla i. Så det behöver synas och vara tydligt att det här är något som man arbetar med och prioriterar. Att man säger att det är något viktigt och att det är något viktigt för alla, att det inte bara är... Det handlar ju om en fråga som måste diskuteras överallt, det måste vara genomgripande, inte bara för dem som har uppenbara problem. Då kommer man inte komma åt grunden. Det kan inte heller baseras på dem som söker aktivt stöd för då kommer man att missa alla dem som inte vill erkänna eller förstår att de har problem (SP10).

För skolledningarna behövs å andra sidan signaler från förvaltningen om att arbetet ska

vara prioriterat.

För att förbättra arbetet med de här frågorna i grundskolan så behövs det en tydlighet, kanske redan från förvaltningen. Det är ingen hemlighet att vi har ett jätteproblem i Malmö. Då är det kanske så att vi måste jobba mer med de här frågorna, kanske tidigare, men då måste det komma uppifrån att det här måste vi jobba med utifrån vad vi har sett. Om det kommer uppifrån att vi ser detta, detta måste vi jobba med. Det kan ju inte vara konstigare än att det kommer från förvaltningen att Folkhälsomyndigheten har rekommenderat det ena och andra. De skulle också kunna säga att "vi har ett problem med antisemitism och nu vill Grundskoleförvaltningen att ni gör en satsning" (SP26).

För att ta reda på hur utbrett det är att inte uppleva stöd från ledningen så inkluderades en sådan fråga i skolpersonalenkäten. Tabell 1 visar att det är få (7 procent) som upplever att de inte får något stöd i att agera mot/förebygga antisemitism. En större grupp (12 procent) svarar att de inte vet, vilket kan tyda på att de inte har efterfrågat ett sådant stöd. Drygt hälften svarar att de får stöd från sin skolledning. Sammantaget tolkar jag enkätresultaten och informanternas svar som att många i skolpersonalen generellt inte upp-

Tabell 1. Upplever du att du får tillräckligt med stöd från din skolledning för att arbeta med de här frågorna? (Flera val möjliga)

Min roll på skolan	Inte i att agera mot/förebygga antisemitism	Inte kring att arbeta med de nationella minoriteterna	Ja	Annat	Vet ej	Totalt antal svarande
Undervisande lärare	30 (7%)	107 (26%)	184 (45%)	72 (18%)	45 (11%)	406
Andra resurser (ej rektorer)	10 (5%)	37 (20%)	100 (54%)	21 (11%)	26 (14%)	184
Totalsumma	40 (7%)	144 (24%)	284 (48%)	93 (16%)	71 (12%)	590

lever en brist på stöd i att arbeta med de här frågorna, men att de som är mer engagerade oftare uppfattar att ett sådant stöd saknas.

Okunskap

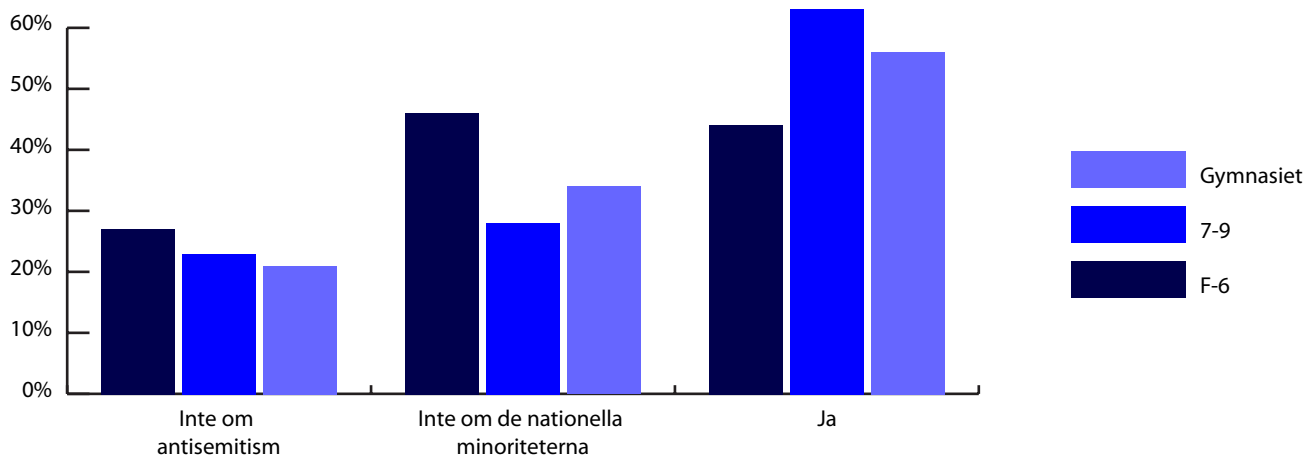
För att ta reda på hur utbredd upplevelsen av att inte ha tillräcklig kunskap om antisemitism och om de nationella minoriteterna ställdes också en sådan fråga i lärarenkäten. Som framgår av tabell 2 och diagram 1 så upplever en knapp majoritet av de undervisande lärarna att de har tillräckligt med kunskap. I årskurs F-6 är det dock enbart 44 procent som svarar ja. Framför allt är det de nationella minoriteterna man upplever att det finns en otillräcklig kunskap om (39 procent), men i

snitt 25 procent upplever också att de har en otillräcklig kunskap om antisemitism. Störst är den upplevelsen bland lärarna i årskurs F-6. Det framgår ur intervju svaren att undervisningen om andra världskriget och Förintelsen inte alltid är så välutvecklad. Det är inte heller säkert att undervisningen om andra världskriget överhuvudtaget berör frågorna om antisemitism och judeförföljelser på djupet. En elev beskriver att hen själv tog initiativ till att berätta om sin släkts upplevelser under Förintelsen för att hen tyckte att det behövdes, "det var för lite annars" (JE3). Det framstår också som vanligt att man inte knyter undervisningen om Förintelsen till judars situation idag, vilket kan bero på

Tabell 2. Upplever du att du har tillräcklig kunskap kring frågor om antisemitism och de nationella minoriteterna? (Flera val möjliga)

Min roll på skolan	De årskurser jag jobbar mot	Inte om antisemitism	Inte om de nationella minoriteterna	Ja	Annat	Totalt antal svarande
Undervisande lärare	F-6	75 (27%)	127 (46%)	123 (44%)	11 (4%)	277
	7-9	24 (23%)	29 (28%)	65 (63%)	2 (2%)	104
	Gymnasiet	23 (21%)	37 (34%)	61 (56%)	8 (7%)	109
Totalt undervisande lärare		122 (25%)	193 (39%)	249 (51%)	21 (4%)	490

Diagram 1: Upplever du att du har tillräcklig kunskap kring frågor om antisemitism och de nationella minoriteterna? (Undervisande lärare)



en okunskap om detta. Detta speglas såväl i intervjuvärdaren som i enkäten ovan (SP2, SP16, JE4).

Nedan kommer frågan om Israel/Palestina-konflikten att hanteras mer grundligt, men här är värt att nämna att det också kan finnas brister i lärares förutsättningar att hantera den här frågan i klassrummen, vilket delvis beror på okunskap om konflikten. En lärare beskriver sin upplevelse av kollegiet på följande sätt.

Jag har jobbat på skolor där lärarkollegor har sagt "prata inte om Israel/Palestina här för det blir bara jobbigt." Men det blir bara jobbigt för att man inte kan någonting om konflikten och att det är emotionellt för en själv. Men oavsett vad man tycker så är det möjligt att lägga fram en nyanserad version, om man bara har tillräckligt med kunskap (SP22).

På ett liknande sätt beskriver en annan informant sin upplevelse från att ha arbetat på olika skolor genom åren.

Skolan, de undviker att prata om Israel, eftersom det skapar så mycket... Man försöker på något sätt låta bli att irritera eller undvika att någon reagerar häftigt. Det finns ingen policy uppifrån att förhålla sig till. Lärarna, de vet inte hur de ska göra, så de försöker att hålla sig neutrala genom att helt låta bli att arbeta med det här ämnet (SP20).

Mathan Shastin Ravid, utbildare på SKMA med erfarenheter från hela landet, beskriver att många svenska lärare, också på Sverigenivå, är rädda för att prata om Israel/Palestina-konflikten. Detta för att frågan är känslig och lärarna inte känner att de vet tillräckligt mycket. Det finns också lärare som själva kan

ha svårt för gränsdragningen. Shastin Ravid menar att uppdraget är att för eleverna visa skillnaden mellan fördomar, myter och rasism å ena sidan och politiska åsikter å andra sidan. Här kan det finnas men okunskap kring hur den gränsdragningen ska göras och i detta behöver många lärare förstärkning, stöd och fortbildning (samtal med Mathan Shastin Ravid, 16 november 2020).

Ett annat element handlar om brist på kunskap om judar och judendom, även hos religionslärare. I nästan alla judiska elevers berättelser ingår att lärarna är relativt okunniga om judendomen, till exempel om högtider, ritualer och uttal av centrala termer. Ett resultat av detta är att eleverna ofta får rätta, blir ett slags facit, eller vid tillfällena till och med får ta över undervisningen. Det handlar också om en brist på kunskap om vad det innebär att leva judiskt i Sverige idag. Sådär beskriver en judisk elev hur detta kan utspela sig och hur hen själv uppfattar situationen.

I klassen är det välkänt att jag är judinna. När vi har pratat om judendomen i klassen så frågar alla mig om allt, inklusive läraren. När han berättade så lade jag hela tiden till och utvecklade och det slutade med att när han förklarade något så blev det som att han tittade på mig för att fråga om han sa rätt. Och alla klasskamrater frågade mig och ville att jag skulle hjälpa dem. Det kändes sådär men jag gjorde det i alla fall för att de inte skulle tjata på mig mer. Det har alltid känts som att när vi läser om judendomen så slutar jag vara en av dem i klassen som är där för att lära sig, utan jag blir ett andra facit. Det kändes så konstigt när de pratade om det som att de pratade om "dom", som något helt separat från oss i klassen, men jag var en av "dom" (JE5).

Upplevelsen relaterar till elevens upplevelse av utanförskap och att sticka ut som annorlunda som avhandlades ovan. För andra elever kan upplevelsen vara mer positiv.

När det kom judendom i skolan så märkte man att folk fick upp ett intresse för det och började fråga mig nyfiket. Men det märkliga var också att det blir jag som står i fokus. "Kan inte du ta med en ljustake eller kippa att visa upp?" kanske läraren frågar. Man känner sig som under en strålkastare. Jag tycker att det har varit skönt för att det har varit ett tillfälle att förklara, att det blir mindre konstigt. Så för mig har det varit en fördel, men jag förstår om det är många som tycker att det är jobbigt. För så gör man ju inte när man pratar om kristendomen att man ber någon ta med sig konfirmationskläder, utan det blir ju så för att vi är så få. Min lärare hade också en hel del fel så han lät mig vara med och rätta det han skulle säga. Det tyckte jag var bra, han ville att det skulle bli rätt. Men egentligen borde man få vara en elev som alla i mängden (JE8).

Den här okunskapen återspeglar också de begränsade bilder av judar som återfinns i läromedel och som diskuterades ovan. Lära- nas okunskap resulterar i att eleverna får ta ansvar för att fylla kunskapsluckan oavsett om de upplever det som positivt eller inte.

Ett underutvecklat arbete med nationella minoriteter

Att undervisa om de nationella minoriteternas språk, historia, kultur och rättigheter ingår i läroplanerna för såväl förskola, grundskola som gymnasium. Det finns en politisk vilja att stärka de nationella minoriteternas ställning, vilket bland annat kommit till uttryck i förstärkningar i lagstiftning och i flera utredningar från de senaste åren (se exempelvis *Nästa steg? Förslag för en stärkt minoritetspolitik*, SOU 2017:60). Utredningen påpekar bland annat att kunskapsnivån om de nationella minoriteterna generellt är låg, både bland allmänheten och bland offentliga tjänstemän.

Detta avspeglas också specifikt i de enkätsvar som berör arbetet med nationella minoriteter i de malmötiska skolorna. I tabell 2 ovan framgick att 39 procent av alla undervisande lärare i grundskola och gymnasium upplevde att de hade otillräcklig kunskap om de nationella minoriteterna. I tabell 3 framgår att enbart 27 procent av SO- och språklärarna (som är de lärargrupper som primärt har ansvar för undervisningen om nationella minoriteter) svarar "ja" på frågan om de har ett utvecklat arbete kring de nationella minoriteterna på skolan. 40 procent svarar att de har "viss" undervisning om de nationella minoriteterna.

Tabell 3. Har ni ett utvecklat arbete kring de nationella minoriteterna (samer, sverigefinnar, tornedalingar, romer och judar) på skolan? (Flera val möjliga)

Lärar- kategorier	Ja, vi undervisar om de nationella minoriteternas språk, kultur, historia och rättigheter	Vi har böcker på de nationella minoritetsspråken	Vi har viss undervisning om de nationella minoriteterna	Vi har ingen undervisning om de nationella minoriteterna	Vet ej	Totalt antal svarande
SO	44 (27%)	6 (4%)	72 (44%)	20 (12%)	31 (19%)	165
Språk	23 (26%)	7 (8%)	29 (33%)	6 (7%)	33 (38%)	87
Total- summa	67 (27%)	13 (5%)	101 (40%)	26 (10%)	64 (25%)	252

10 procent svarar att de inte har någon undervisning alls och 25 procent svarar att de inte vet. Enbart 5 procent svarar att de har böcker på de nationella minoritetsspråken (såvitt de känner till). Svaren i denna tabell har avgränsats till grundskolelärarna, eftersom de har det tydligaste uppdraget att jobba med nationella minoriteter i undervisningen (Skolverket, 2020).

Ett mål med arbetet med de nationella minoriteterna är att deras historia och kultur ska betraktas som en del av den svenska historien och kulturen. Att utveckla arbetet med nationella minoriteter innebär alltså en möjlighet för majoritetssamhället att normkritiskt rikta blicken mot sig själv. Att inte arbeta med nationella minoriteter innebär i det här sammanhanget dessutom en missad möjlighet att delge eleverna fler bilder och berättelser av vad det innebär att vara jude än vad de annars möter i skolan – bilder och berättelser med mindre geografiskt och tidsmässigt avstånd.

4.2 Diskursiv nivå

Med den diskursiva nivån menar jag att beskriva uttryck för föreställningar om judar i skriften och talad kommunikation; förhärskande sätt att beskriva, tala om och tänka på judar i vissa kontexter. Det finns givetvis inte enbart en diskurs om judar i Malmö, dvs. inte bara ett sätt att tala om och tänka på judar, men vad jag vill fånga i den här delen är negativa föreställningar om judar som är vanliga och mer eller mindre förgivettana i delar av Malmös skolmiljöer. I det här avsnittet kommer jag att beskriva stereotypiserande skämt och jargong om judar och hur accepterad en sådan är, hur det förekommer ett utbrett konspiratoriskt tänkande kring judars makt och inflytande, samt hur det regelmässigt sker en sammanblandning

mellan staten Israel och judar.

Stereotypiserande skämt och jargong

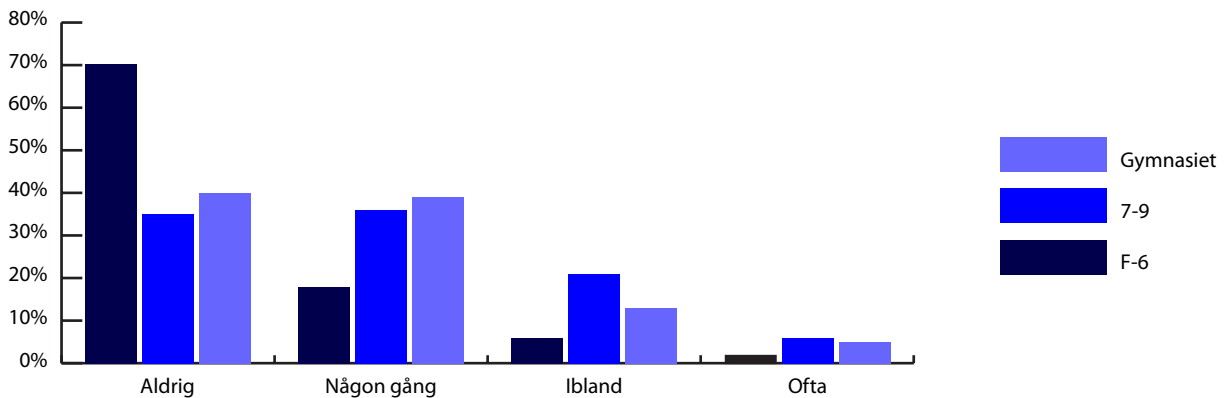
Ett centralt problem, som återkommer i intervjuer med både skolpersonal och elever, är användandet av ordet "jude" i nedsättande termer samt skämt på judars bekostnad eller om Förintelsen. Gross och Rutland (2014) kallar fenomenet för "skolgårdsantisemitism". I deras studie följde skolgårdsantisemitismen klassiska antisemitiska tankegångar där judiska barn blev retade med tillmälen om att de skulle vara snåla eller fick höra att Hitler inte hade gjort ett tillräckligt bra jobb. Detta mönster går tydligt igen i skolgårdsantisemitismen i min studie, även där det inte finns judiska barn som mottagare av dessa tillmälen.

Frekvensen på den förekomst av skämt och nedsättande uttryck som skolpersonalen hör framgår av tabell 4 och diagram 2.

I tabellen framkommer att 36 procent av samtlig skolpersonal på alla nivåer hör skämt och nedsättande uttryck om judar "någon gång" eller "ibland". Det är bara 3 procent som hör det ofta, något högre på högstadiet och gymnasiet. Här ska dock understrykas att det också framgått ur intervjuerna att skolpersonalen är medvetna om att de inte hör allt, att alla kollegor inte alltid är uppmärksamma på den här typen av språkbruk, samt att det ibland förekommer på andra språk än de personalen förstår (SP3, SP7, SP9, SP16). Detta innebär att siffrorna kan vara underdimensionerade jämfört med den verkliga förekomsten av det här fenomenet.

Frekvensen på de här uttrycken tycks variera ganska mycket beroende på nivåer och beroende på vilken skola man arbetar på, vilket också framgår ur intervjuerna. Här är resultaten inte klarlagda men intervjuerna pekar ut vissa tendenser som är värda att ta fasta på. De här uttrycken tycks dyka upp på

Diagram 2: Har du hört elever skämta om judar, uttrycka sig nedsättande mot judar eller använda "jude" som skällsord?



Tabell 4. Har du hört elever skämta om judar, uttrycka sig nedsättande mot judar eller använda "jude" som skällsord?

De årskurser jag jobbar mot	Aldrig	Någon gång	Ibland	Ofta	Vet ej	Summa
F-6	290 (70%)	76 (18%)	25 (6%)	7 (2%)	18 (4%)	416
7-9	52 (35%)	53 (36%)	31 (21%)	9 (6%)	4 (3%)	149
Gymnasiet	60 (40%)	59 (39%)	19 (13%)	7 (5%)	5 (3%)	150
Totalsumma	402 (56%)	188 (26%)	75 (10%)	23 (3%)	27 (4%)	715

mellanstadiet (SP10, SP26) även om de inte är så vanliga där utan framför allt blir vanliga på högstadiet (SP22). Skolor som skolpersonalen beskriver som "blandade" menar ett par av dem har mindre problem, därför att det där finns mindre benägenhet att öppet säga nedsättande saker generellt (SP9, SP19). Hur explicit rasistiskt man kan uttrycka sig i skolmiljön kan också skilja sig mellan praktiska och teoretiska gymnasier (SP9, SP22). Generellt beskriver lärarna att den här typen av språkbruk hänger samman med ett allmänt negativt språkbruk i elevgruppen (SP3, SP16, SP26). Detta förtydligas av en informant.

Den där jargongen kan också vara ett uttryck för en machokultur, där man talar i hårda termer om alla etniciteter och folkgrupper. Där det finns öppen rasism finns

det öppen sexism och homofobi också. På teoretiska gymnasier krävs det mycket mer för att någon ska vara öppet rasistisk, utan där döljer det sig i pseudointellektualiserade förklaringsmodeller. Rasismen finns ju också i de miljöerna, men mer subtil, mer... förfinad (SP22).

De uttryck som verkar mest frekventa är att helt enkelt använda "jude" som skällsord, samt sammankopplingen mellan judar och snålhet eller girighet. Förekomsten av glåpord som "du är snål som en jude" och liknande återberättas av många av informanterna (SP1, SP3, SP16, SP19, SP21, SP22, JE10). Skämt om Förintelsen, heilande och hakkors i skolmiljön är ett annat återkommande tema (SP10, SP8, SP16, SP26, JE1, JE3, JE4, JE5, JE7).

Dessa resultat går i linje med vad BRÅ funnit i sin rapport om antisemitiska hatbrott, där det beskrivs att lärare och annan skolpersonal berättar om heilande, nedvärderande skämt om judar och användande av "jude" som skällsord eller för att beskriva någon som snål, girig eller maktfullkomlig. Rapporten menar att detta är förekommande på skolor i hela Sverige. BRÅ konstaterar också att det som förekommer är ett likartat språkbruk, med liknande kränkande stereotypiseringar av judar, oberoende av gärningspersonens kön, ålder eller grupptillhörighet (Brottsförebyggande rådet, 2019).

Skolpersonalen understryker att de uppfattar att många av eleverna som använder sig av den här typen av jargong inte är fullt ut medvetna om vad det är de uttrycker, "de reflekterar inte över det, de bara hänger på" (SP3). En lärare på mellanstadiet berättar följande.

I skolan har vi ett normativt sätt vad gäller barns språkbruk - det börjar med att de skojar och har en jargong. Men de små fula uttrycken får inte bli norm! Det förekommer sånt och att rita hakkors, man vet inte riktigt vad det betyder. Jag hade till exempel en elev som gjorde hänga gubben och så var ordet "Heil Hitler". Han trodde ju att han bara gjorde det på skoj, han förstår inte att det är hets mot folkgrupp (SP26).

Uttrycken beskrivs som "slentrianmässiga uttryck utan ideologisk botten" (SP22) och informanterna menar att jargongen inte behöver vara knuten till något djupgående hat mot judar, utan speglar ett sätt att prata på som man plockat upp i skolmiljön, på nätet eller hemma (SP10, SP16, SP21, SP24). Det kan också vara frågan om en slags medvetna provokationer och "ofta kan själva provokationen vara själva innehållet" (SP1). Förekomsten av den här retoriken uttrycker

dock att det finns en acceptans för att säga saker som bygger på antisemitiska fördomsprofiler, kopplat snarare till abstrakta idéer om judar än till en illvilja riktad mot konkreta personer. En lärare berättar till exempel att hen genom indirekta metoder fick en klass att tro att läraren själv var judisk. Efter det försvann förekomsten av de antisemitiska uttryck som läraren tidigare hade mött i klassen. Läraren beskriver att "när det var abstrakt så kunde det finnas för det var en kultur, ett uttryck, men när det blev personligt, så försvann det. För det flesta så är det svårt att vidhålla sin rasistiska jargong när det blir riktat mot en person som man kan se ansiktet på och uppskatta" (SP22).

Även om detta nog i många fall stämmer, så händer det också att den här typen av skämt och jargong riktar sig direkt mot judiska elever, vilket alla mina informanter i den gruppen har en erfarenhet av. Eleverna har alla hört skämt om judar, om Förintelsen och Hitler, redan i mellanstadiet. Ett annat återkommande exempel är att eleverna får höra att "Hitler gjorde rätt" och att det var synd att han inte lyckades bättre. Hur eleverna förhåller sig till dessa uttryck varierar. En del uttrycker att de är så vana vid skämt om judar, framför allt om snålhet och pengar, och vid konspirationsteorier på nätet, att det är närmast normaliserat för dem. Ett par elever beskriver att "det orkar jag inte ta åt mig av" eller "det rinner bara igenom", medan de är mer bekymrade över fysiska och hotfulla uttryck (JE6, JE8). För andra är förekomsten av den här jargongen en tydlig negativ upplevelse som de förknippar med utanförskap och otrygghet. Såhär beskriver en elev som nyligen slutat gymnasiet sin upplevelse.

Jag hade en klasskamrat på gymnasiet med ursprung i Polen och han kunde använda "jävla jude" som en förolämpning

i klassrummet, inte till mig men med sina kompisar, och lärarna gjorde ingenting och det tyckte jag var jobbigast. Jag kände inte att jag ville säga till för det skulle bara bli ett debacle och då hade min gymnasietid blivit väldigt jobbig. Och detta var ändå bland annat på historielektionerna och om någon borde veta vad judehat kan leda till så är det väl en historielärare! Men den läraren ville bara inte ta tag i det. För jobbigt. Så jag kände mig väldigt själv i det så jag lät det bara vara (JE10).

Eleverna beskriver också att dessa skämt kan komma från vem som helst, att de tolkar det som att det beror på okunskap och inte alltid är illasinnat men att det finns en utbredd acceptans för att man ska få skämta på det här viset (JE8).

Skämt är det som man möts av. Det är allt från "snåla jude" till "jag ska gasa dig". Jag har haft kompisar som också skämtat om det, och det känns faktiskt fruktansvärt att de tar sig sådana friheter och det man gör då är att normalisera en rasistisk jargong. Det finns en aktiv okunskap i de skämten. I min generation vill man kunna skoja om allt, men ens skämt är normaliserad rasism och ett resultat av att man inte förstår vad som hände [under Förintelsen] (JE1).

Det de judiska ungdomarna upplever är vad Kvist Geverts (2008) har omtalat som ett antisemitiskt "bakgrundsbrus" bestående av latent tankegångar och fördomar som kan dyka upp i olika situationer. Eleverna i min intervjustudie beskriver hur detta kan förekomma i klassrummet, i skolmiljön, på fester eller i sociala medier. Det här är vardagsituationer som visar hur subtila negativa föreställningar om judar finns i breda kretsar, utan att för den skull de flesta som bär på

sådana skulle uttrycka det genom ideologiska eller våldsamma angrepp på judar. För den judiska gruppen blir det inte desto mindre en ständig påminnelse om existensen av negativa fördomar och föreställningar förknippad med deras identitet.

Allmän acceptans för antisemitism

Några informanter i intervjustudien beskriver att de uppfattar att det finns en utbredd tolerans för antisemitiska uttryck, också bland dem som inte själva skulle uttrycka sig antisemitiskt. Denna acceptans kan finnas både i elevgruppen och hos skolpersonalen. En lärare, som är bekymrad över hur lärargrupper hen har arbetat i har kommit att tänja sina gränser för den allmänna uppfattningen om vad som är okej att säga eller inte när det kommer till judar, beskriver läget såhär.

Jag menar inte att man ska bemöta antisemitism med kanoner och då men man måste ändå markera att det inte är okej och ha en strategi för "vad gör jag om någon uttrycker sig antisemitiskt på mina lektioner?" eller att unga människor får lära sig att det här sättet att uttrycka sig på är fel. Så att man inte kan skratta lite och låta det vara – "ja, men det vet vi ju att X inte gillar judar" – och det blir en slags godtagbar egenskap hos individen. /.../ Problemen i lärarkåren är att det sker någon slags avtrubning eftersom de här antisemitiska uttrycken är vardag. Särskilt när det är kollegor som erfar det här dagligen, det blir en dövhet, vilket jag kan förstå. Men det är problematiskt, det blir en tolerans för antisemitiska uttryck, tankegångar och så (SP1).

Hur utbrett problemet med en miljö där det förekommer en allmän acceptans för antisemitism är, framgår av tabell 5 och diagram

3. På högstadiet och gymnasiet är det lite mer än en tredjedel av skolpersonalen som har upplevt en allmän acceptans för att andra talar nedsättande om judar "någon gång", "ibland" eller "ofta". Bland skolpersonal på nivå F-6 är det betydligt färre.

Såväl lärar- som elevgrupper kan givetvis skilja sig åt när det gäller vilken acceptans som finns för ett negativt språkbruk kring andra i allmänhet samt ett antisemitiskt språkbruk i synnerhet. Hur mycket man som elev eller lärare reagerar sammanhänger också med hur uppmärksam man är på problemet och vilken kunskap man har om det. En informant som arbetar på en skola som varit med i Svenska kommittén mot antisemitisms hågkomstreseprojekt beskriver situationen på dennes skola såhär.

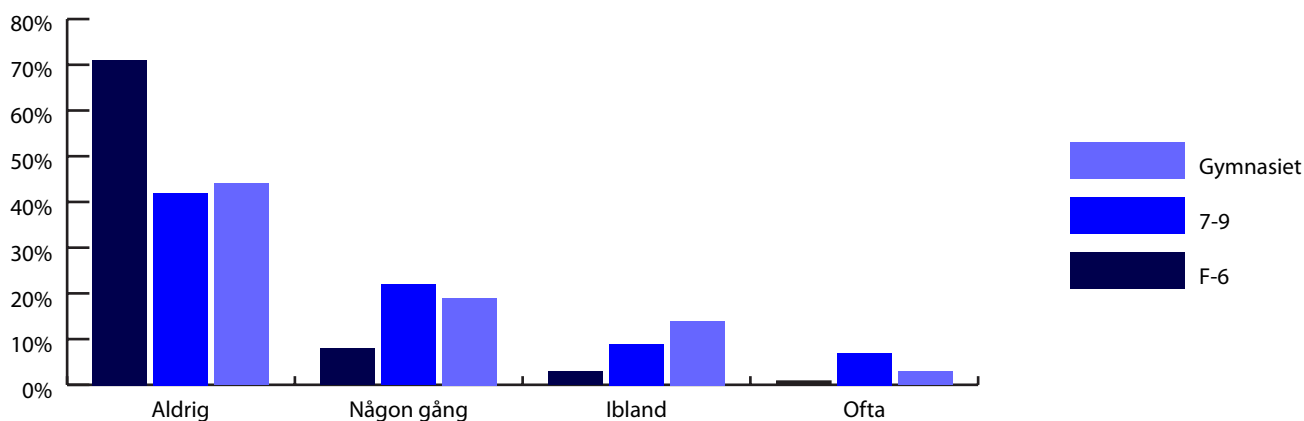
Eleverna protesterar ju nästan aldrig emot det [antisemitiska språkbruket].

De som var iväg med SKMA - de reagerar, de berättar att de har sagt till, för de har ju fått så mycket utbildning och kunskap och förståelse, de kunde ju gå och säga till. Men annars, det är sällan så att mottagaren tar illa upp och det finns liksom en naturlighet kring att använda den jargongen (SP16).

En elev beskriver hur högstadieåren utvecklade sig till en hemsk situation när en ny elev kom till klassen och skapade en stämning där fler plötsligt hängde på och övriga inte sade ifrån mot trakasserierna.

När det kom en ny kille till klassen så sade jag till mina klasskompisar att de inte skulle berätta att jag var judinna, för man vet ju inte vad den personen kommer med för fördomar. Jag försöker vara öppen men eftersom han var ny ville jag välja att först inte säga det utan att ta det mer gradvis.

Diagram 3. Har du upplevt en allmän acceptans i elevgruppen för när andra talar nedsättande om judar?



Tabell 5. Har du upplevt en allmän acceptans i elevgruppen för när andra talar nedsättande om judar?

De årskurser jag jobbar mot	Aldrig	Någon gång	Ibland	Ofta	Vet ej	Totalsumma
F-6	295 (71%)	34 (8%)	12 (3%)	5 (1%)	69 (17%)	415
7-9	63 (42%)	33 (22%)	14 (9%)	10 (7%)	29 (19%)	149
Gymnasiet	66 (44%)	28 (19%)	21 (14%)	4 (3%)	31 (21%)	150
Totalsumma	424 (59%)	105 (15%)	47 (7%)	19 (3%)	129 (18%)	714

Men de sade det ändå. Och redan från första dagen blev jag utsatt av honom och det bara fortsatte. Han till och med heilade i klassrummet och lärarna sade inte ens till honom. Och flera hängde på, sade judeskämt och sånt. Och folk runt omkring sade inte ens till honom. Det var en tjej som sade till men det var ingen annan som vågade stå upp för mig. Så jag hade typ ett litet gäng i klassen som heilade och drog judeskämt. Och de kom alla från olika bakgrunder, så det var verkligen av alla slag som höll på (JE3).

De judiska eleverna beskriver att ibland har de upplevt att de har fått stöd från andra elever och ibland inte. En del har befunnit sig i omgivningar där "man vet att sånt säger man bara inte" (JE4). Andra upplever att andra inte har stått upp för dem, inte för att de inte vetat att det var fel utan för att de inte vågat eller velat vara obekväma (JE1, JE7, JE10). Precis som med förekomsten av stereotypiserande skämt och jargong, vilket avhandlades ovan, hänger den allmänna acceptansen för ett antisemitiskt språkbruk samman med en miljö där rasism och ett nedsättande språkbruk är generellt förekommande.

Konspiratoriskt tänkande byggt på fördomar

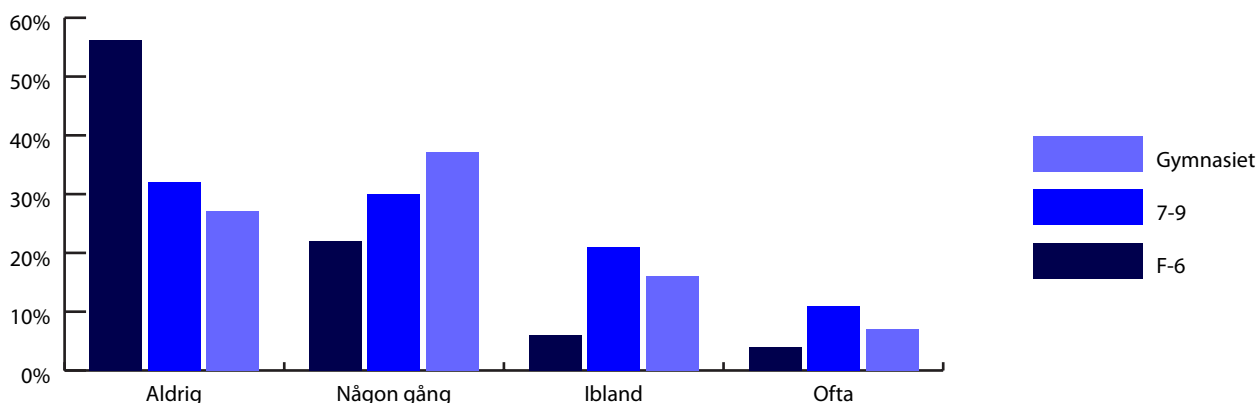
Som framgick av avsnittet om antisemitism så är en klassisk funktion för antisemitismen att bidra med en alternativ världsförklaring i form av en konspiration. Konspirationsteorier florerar i hela samhället och detta avspeglas också i Malmös skolor. De flesta konspirationsteorier har en antisemitisk botten (Forum för levande historia och Svenska kommittén mot antisemitism, "Antisemitism då och nu") men det är inte alltid uppenbart för den oinsatte, eftersom de ofta bygger på kodord. Den som först anammar en konspirationsteori behöver

alltså inte ha en negativ inställning till judar, men för den som dras in i världen av konspirationsteorier så är risken stor att denne till slut landar i ett antisemitiskt tankesätt. Det finns också ett konspiratoriskt tänkande byggt på associationer mellan judar, pengar, makt och inflytande som inte nödvändigtvis bottnar i någon välutvecklad teori. För skolan innebär förekomsten av konspirationsteorier i skolmiljön en utmaning med flera bottnar. Det konspiratoriska tänkandet är kopplat till en haltande omvärldsförståelse och -kunskap hos den elev (eller skolpersonal) som har ett sådant tankesätt. Det kan också vara svårt för lärare som möter detta i klassrummet att dechifrera och bemöta konspirationsteorierna. Dessutom kan det kräva en kunskap som saknas om konspirationsteorier, koder och de nätmiljöer där de frodas samt om kopplingen till ett antisemitiskt tankesätt.

Som syns i enkätsvaren, presenterade i tabell 6 och diagram 4, är det vanligt förekommande att undervisande lärare har stött på konspirationsteorier. Bland högstadielärarna svarar ungefär 50 procent att de stött på elever som trott på konspirationsteorier "någon gång" eller "ibland" och ungefär 10 procent svarar att de gör det "ofta". Bland gymnasielärarna är andelen som svarar "ibland" eller "ofta" något lägre men i princip är det motsvarande siffror.

Temat återkommer också i flera av intervjuerna med skolpersonal. De hänvisar bland annat till en parallell värld på internet där deras elever befinner sig och som de uppfattar det som svårt att ha överblick över eller förstå, med youtubefilmer, memes, symboler och diskussionstrådar som florerar bortom lärarnas räckvidd (SP1, SP2, SP3, SP9, SP16, SP21, SP22, SP23). Bland de kända konspirationsteorierna är det Illuminati som oftast nämns och som flest har stött på hos sina

Diagram 4. Har du stött på elever som trott på konspirationsteorier? (Exv. om George Soros, Illuminati, 9/11 eller liknande)



Tabell 6. Har du stött på elever som trott på konspirationsteorier? (Exv. om George Soros, Illuminati, 9/11 eller liknande)

Min roll på skolan	De årskurser jag jobbar mot	Aldrig	Någon gång	Ibland	Ofta	Vet ej	Summa
Undervisande lärare	F-6	159 (56%)	61 (22%)	17 (6%)	10 (4%)	36 (13%)	283
	7-9	34 (32%)	31 (30%)	22 (21%)	12 (11%)	6 (6%)	105
	Gymnasiet	30 (27%)	41 (37%)	18 (16%)	8 (7%)	13 (12%)	110
Totalsumma		223 (45%)	133 (27%)	57 (11%)	30 (6%)	55 (11%)	498

elever men det nämns konspirationsteorier kring många världshändelser i intervjuvaren. Jag återkommer i ett senare avsnitt till de elever som är mest insatta i konspirationsteorier och hur lärarna uppfattar dem. För de flesta verkar dock det konspiratoriska tänkandet snarare böttna i de generella negativa stereotyper som man har kopplade till judar. Här beskriver en i skolpersonalen på en grundskola hur hen uppfattar det här tänkandet bland de elever hen möter.

Det finns oerhört mycket fördomar om hur judar är, i en bred elevgrupp. "De är en liten samlad grupp, de håller i pengarna" och "Illuminati" och "de styr och drar"... det finns ju oerhört mycket fördomar. Internet är en farlig källa. Många tar upp att 9/11 – det var ju judarna. Många når man ju om man tar diskussionen men det är farligt att det är så mycket som florerar (SP16).

Här är en annan informant som arbetar på en gymnasieskola och beskriver vad hen möter i sin undervisning.

Det handlar om att eftersom USA stödjer Israel så tänker man att de som är mäktiga i USA är judar och att det är anledningen till olika krig och grejer som USA har hållit på med gentemot den muslimska världen, alltså att man har en sådan analys av världen. Och att man också tänker att Europa har många judar som på något sätt styr olika saker. Jag brukar inte gå in och prata så mycket om vad de här konspirationsteorierna går ut på, utan jag går mer in för att ifrågasätta, fast på ett... jag försöker ta ett prat om vad som verkar rimligt och att de ska försöka specificera. För jag vill ju också att de ska vara mer pålästa, det är något som jag försöker lära dem att om man pratar om stora strukturer i samhället och vad man tror om or-

sak och verkan och så, så måste man också vara lite påläst för att annars kan man tro att jorden är platt. Jag försöker få dem att vara självkritiska helt enkelt (SP9).

Det här belyser att det finns en anledning till att placera konspirationsteorierna på den diskursiva nivån, som kopplat till en utbredd uppfattning om och sätt att tala om judar, med associationer till makt och inflytande över världspolitiken. Hos individen kan detta vara mer eller mindre förankrat i en alternativ teoretisk förståelse av världen.

Resultaten går även här i linje med BRÅ:s rapport om antisemitiska hatbrott, som konstaterar att konspirationsteorier och antisemitiska föreställningar om exempelvis judisk makt förekommer i breda lager av befolkningen. Den antisemitiska retoriken, menar rapporten, karaktäriseras av språkliga koder som gör att den inte alltid uppfattas som antisemitisk för dem som inte känner till det nya antisemitiska språkbruket och de kodord som används istället för "judar". Som exempel nämner de "Abrahams barn", "Illuminati", "Den Evige", "Kulturmarxister", "Kosmopoliter", "Globalister" och "Du vet vilka" (Brottsförebyggande rådet, 2019).

Sammanblandning mellan staten Israel och judar

Sedan staten Israels tillkomst finns, som ovan nämnt, ett tema i de globalt funna uttrycken för antisemitism som handlar om en sammanblandning mellan kollektivet judar och staten Israel – där en negativ inställning till det ena avspeglar sig på det andra (och vice versa). Detta tema är i högsta grad närvarande i mina intervjuer med både skolpersonal och judiska elever på Malmöskolor. Det är värt att betona att det som framkommer inte framför allt handlar om den gråzon som diskuteras medialt och politiskt, där olika

uppfattningar finns om vad som är legitim Israelkritik och vad som bör kategoriseras som antisemitism. Istället handlar det om att direkt antisemitiska uttryck kommer upp i samband med samtal om Israel/Palestina-konflikten, men också i andra sammanhang där sammanblandning sker. Det pågår, som en lärare uttrycker det, "en generalisering som är jättegrov" (SP21). Några citat från informanter belyser problemet tydligt.

När eleverna, om man ska generalisera, pratar om Israel/Palestina-konflikten, vilket många har personliga erfarenheter av, så pratar de aldrig om staten Israel, utan det är judarna. "Judarna har gjort det" och "judarna mördade min faster", "judarna..." så att i deras huvuden... De hatar Israel, därför hatar de judar. Tankefiguren hänger ihop. "Judarna har makt och en sida av det är att de vill ta över vårt land och inte bara det utan de vill ta över..." Har man redan via den konflikten den synen på judarna så är det nog lätt att ta till sig olika myter (SP10).

De tillfällena när det blir extra oroligt i Israel/Palestina, då märker vi ju det här också. Det är sånt som de vill diskutera när de kommer till vissa lärare eller på mentorstid. Det engagerar ju, många har ju släkt och familj och så i området och då rör ju konflikten upp känslor. Och de har ju oerhört svårt att separera Israel och judar. Många kan ju, när man pratar med dem och diskuterar och så, går ju att nå. Men somliga sitter det djupt hos. Så en jude i Malmö är fienden. Alla judar är den stora fienden (SP16).

Vad dessa citat belyser är också den starka emotionella koppling till frågan som finns för många elever, som själva kan ha konflikten i sin släkthistoria. För dem är frågan naturligt kopplad till sorg och lidande. Samtidigt tycks

skolan inte ha varit förmögen att ge dessa elever verktyg att sortera bland sina känslor, fakta och fördomar på ett sätt som gör att de kan särskilja sin ilska mot den israeliska regeringens politik från föreställningar om gruppen judar som kollektiv. Konsekvensen av den här sammanblandningen blir en starkt negativ inställning till gruppen judar, vilket i förlängningen kan resultera i verbala eller fysiska angrepp på gruppen judar. Sammanblandningen leder också till – eller har sitt ursprung i – bredare antisemitiska föreställningar om judar som grupp. Ett par citat belyser hur informanterna uppfattar att detta sker i skolmiljön.

Sen är det återkommande att Israel/Palestina-konflikten kommer upp. Det kan vara i alla möjliga situationer. Om man undervisar om judendomen som religion så kan det vara att ” – judar vill ta över världen! – Var har du fått höra det? – Ja, men de gör det i Palestina”. Ja, men de kopplar den judiska religionen till den israeliska politiken och då får man ta den diskussionen, att – men det är ju inte samma sak (SP3).

Som framgår av detta citat kan samtalet om Israel/Palestina ofta kan vara influerat av konspiratoriskt tänkande, vilket också en annan informant beskriver.

Just nu känner inte jag till att vi har någon judisk elev på skolan och det kan ju bero på att man döljer det. Vi har många elever som är muslimer, som kanske är från Palestina eller från angränsande länder, men jag upplever också att det finns många muslimska elever som stöder Palestina och har en avog inställning till Israel. När man är tonåring, och särskilt i vissa forum och grupper som man är med i, där det kan spridas konspirationsteorier

och annat... men också att det kan vara många där som drar den slutsatsen att alla judar oavsett var de är, är samma som den israeliska statens förtryckande politik av palestinier. Och det är ju också lite typiskt tonåringar att dra de här lätta slutsatserna kring saker och ting. Förekommer också bland vuxna men mer bland ungdomar (SP9).

Det konspiratoriska tänkandet kan bland annat ta sig uttryck genom att man använder sionister som ett kodord för judar, inte bara för de som är aktiva sionister utan för alla judar. Det kan också finnas konspiratoriska idéer om Israels inflytande över världspolitiken och relationen till USA som har drag av antisemitiska föreställningar om en judisk världskonspiration, likaså idéer om att media är styrt och går judarnas eller Israels ärenden. I det konspiratoriska tänkandet kopplat till Israel/Palestina kan också äldre antisemitiska troper om till exempel blodsoffer dyka upp (SP9, SP10, SP22, SP23). Men det kan också vara så att sammanblandningen snarare är språklig eller beror på okunskap om skillnaden mellan judar och Israel, än att den är grundad i någon djupare antisemitisk föreställning (SP13, SP18, SP24).

Den negativa sammanblandningen mellan judar och staten Israel påverkar de judiska eleverna tydligt. Temat återkommer som ett centralt problemområde i samtliga intervjuer med judiska elever. Grundproblematiken består i att de judiska ungdomarna upplever att de kan ställas till svars för Israel/Palestina-situationen av lite vem som helst och i alla möjliga situationer. Också de yngsta eleverna i intervjustudien har varit med om att klasskamrater har blandat ihop Israel med judar och uttryckt illvilja mot judar till följd av detta. Följande citat belyser detta fenomen.

När jag gick i trean [i grundskolan] var jag med om att en kille i klassen sa att man borde skicka en raket till Israel så att alla personer dog där. Jag frågade varför och sa att det är en massa oskyldiga personer där och han sade att hans föräldrar var palestinier, "de stal vårt land, de är alla hemska personer, alla judar och israeler" (JE5).

Jag har ju haft andra på skolan som varit helt övertygad om att judar är lika med Israel. Och om de då får höra om något som Israel gjort, till exempel barn som dömt, då blir det lätt att tänka att judar är onda, äckliga svin. Den är rätt vanlig (JE10).

I Malmö är det kopplat till Israel/Palestina-konflikten, det är ju bara det, folk är arga på Israel och så går de på judarna. Så det är det att de kopplar ihop judar med Israel och det är så farligt. Vi är ju svenskar. Under hela min grundskola så fick jag alltid ta diskussioner om Israel-frågan och det är ju sjukt egentligen, att vi som svenska judar ska vara ansvariga för att reda ut den frågan. I alla diskussioner var alla emot mig, för att de tänkte att jag var jude och därför stöttar Israel, utan att jag själv fick bestämma vad jag tyckte. Det är svårt för lärarna att reda ut det också, många lärare tror ju samma sak. Jag vet inte om de är för rädda att trampa folk på tårna också för att prata om frågan (JE2).

Det sista citatet kopplar samman den här problematiken med den som redogjordes för i avsnittet om skolors förutsättningar för att hantera antisemitismen, där det konstaterades att okunskap om sakfrågan, om antisemitism och om metoder för att hantera konfliktfyllda situationer i klassrummen, är ett påtagligt problem, inte bara på skolor i

Malmö utan också nationellt. Den här okunskapen påtalar också de judiska eleverna, som beskriver att såväl andra elever som lärare kan bli förvånade när de förstår att de malmöitiska eleverna inte har en tydlig koppling eller nära relation till Israel, en förvåning som utgår ifrån en okunskap om den judiska diasporan, historien och nuvarande situationen (JE2, JE4, JE5).

Flera av de judiska eleverna betonar att de är noga med att *inte* vara särskilt insatta i konflikten, just för att de inte vill behöva ta ett särskilt ansvar eller försvara sig. På det viset upplever de sig inte heller fria att själva bilda sig en uppfattning baserad på olika perspektiv på frågan, utan finner det säkrast att istället helt undvika frågan för att inte bli ihopkopplade med den (JE1, JE2, JE4, JE5, JE7, JE8). En av eleverna uttrycker dock att det hen framför allt hade önskat av sin omgivning är att det gavs utrymme för fler perspektiv på saken, där också judiska erfarenheter av förtryck och förföljelse kunde få spela en roll. Hen bidrar med en givande metafor för bristen på perspektiv och ömsesidig förståelse som hen upplever.

Jag känner att jag inte kan tillräckligt mycket för att kunna säga så mycket. Men det känns som att andra alltid tycker att man ska "köra ut judarna för att de körde ut oss" och då önskar jag att de kunde se saken ur fler perspektiv och se att judarna också var förföljda. Men det var inte heller alla judar som körde ut dem, det var en grupp judar. /.../ När det gäller Israel/Palestina så vet jag inte jättemycket men det känns som att det är många som tror att de kan mer om det än de faktiskt kan. Det är snarare ibland att jag har försökt se frågan ur flera perspektiv medans de mest kollat ur ett perspektiv och då anser att de kan allt. Vilket man inte kan säga för att

det är en såpass komplicerad konflikt att för att kunna förstå det som har hänt och varför det som har hänt har hänt, så måste man se ur alla perspektiv. Ett problem är att det är som att, om man tänker sig en Rubriks kub, att de bara tittar på en sida av kuben. Jag har försökt vrida på den, jag har försökt titta runt på de olika sidorna. Jag har inte sett allt, men jag har tittat runt och fått en bättre idé om kuben. Medan någon annan bara har tittat på den rakt framifrån och sen säger att de har sett hela kuben (JE5).

Eleverna beskriver att det är svårt att kunna upprätthålla en nyanserad position i en polariserad diskussion, men också att det är otillåtet för dem att faktiskt ha en positiv syn på Israel som stat, eftersom de då tvingas bära skulden för de övergrepp som den israeliska regeringen har begått (JE1). De påtalar dock att de upplever det som orimligt att de som individer, oavsett position, ska behöva ta ansvar för en hel stats agerande. En elev beskriver att han uppfattar att det är just detta som är den antisemitiska komponenten i den här sammanblandningen – att det framför allt är med Israel och judar som man gör såhär, man ställer inte på motsvarande sätt ryssar eller amerikaner till svars för politiken i USA eller Ryssland (JE6).³

De här erfarenheterna är också i linje med de resultat som Wigerfelt och Wigerfelt fann i sin studie över skånska judars erfarenheter av hatbrott. I deras studie hade samtliga intervjupersoner upplevt en tydlig koppling mellan ökade antisemitiska kränkningar och

manifesta konflikter i Israel/Palestina samt att de blivit kollektivt skuldbelagda för händelser i Mellanöstern (Wigerfelt och Wigerfelt, 2015). I Dencik och Marosis (2016) jämförelse av en rad europeiska länder sticker Sverige ut som det land där judar i högst grad upplever att de "hela tiden" blir anklagade och skuldbelagda för den israeliska regeringens agerande bara på grund av sin judiskhet. Samtidigt visar samma studie att svenska judar i lägre grad tycker att det är antisemitiskt att kritisera Israel jämfört med judar i andra europeiska länder. De malmöitiska eleverna befinner sig med andra ord i en kontext där en politisk Israelkritik är vanlig, också i vissa fall bland judar, men där det också frekvent förekommer en antisemitisk Israelkritik som bygger på en sammanblandning mellan judar och staten Israel. Denna fråga kommer att diskuteras mer på djupet senare i rapporten.

4.3 Individuell nivå

Studien har också visat att det finns en tydlig förekomst av hatbrott mot individuella judar, av såväl verbal som fysisk natur, i Malmös skolor. När det gäller sådana uttryck måste man förstå det som en avsmalnande trappa – det är få individer som uttrycker ett tydligt hat, färre som skulle gå till verbala kränkningar och givetvis ännu färre som skulle bruka våld mot judar. Det är dock ett existerande problem som skapar en stor otrygghet hos judiska barn och unga, vilket framgår av informanternas berättelser nedan. Det här avsnittet kommer också att redogöra för hur individuell antisemitism tar sig uttryck hos

³Här ska det dock betonas att sammanblandningen, som i de andra exemplen, inte bara sker mellan nationalitet och stat, utan bygger på den antisemitiska föreställningen att alla judar, oavsett nationalitet, framför allt är lojala mot det judiska kollektivet och därmed med Israel.

dem som är mest inlästa på konspirationsteorier och befinner sig i en sådan nätmiljö.

Förekomsten av hat, hot och våld

Verbala uttryck som inte riktas direkt mot närvarande judar

I avsnittet om hur man ska förstå antisemitism som fenomen diskuterades att hat mot judar också kan, och ofta faktiskt, riktas mot en abstrakt idé om judar. Det behöver alltså inte finnas judiska elever eller skolpersonal på en skola för att denna ska ha problem med aggressiva uttryck för antisemitism. När det gäller emotionellt laddade negativa uttryck med antisemitisk klangbotten – enkelt kallat hat – så behöver det inte finnas några judar närvarande för att detta ska yttra sig. I det som uppfångats i intervjuerna tar detta sig i stället uttryck genom allmänna negativa påståenden om judar i och utanför undervisningen. Några exempel från intervjuerna med skolpersonal belyser hur det kan te sig.

De åren jag arbetade på en högstadieskola var jag med om att judehat kunde komma upp i diskussioner om olika personer, föraktfulla kommentarer om att "det är en jude". En period var det lite hakkors och lite Hitlervurm. Det var ju arabiska elever som hade en vurm för Hitler och jag bara förmodar och drar slutsatsen att det kommer från judehatet. De hade väl nyligen lärt sig om Förintelsen och fick det till att Hitler var på deras sida på något sätt och att han var bra på något sätt eftersom han hade dödat så många judar. Så det var en period när det var... rätt så absurt. Det kan ju vara någon slags provokation också i det (SP10).

Det är några stycken som sätter tonen, en mindre grupp. Men det förekommer ändå frekvent. Det är några som driver det. Och det räcker. De får med sig några styck-

en, resten gör ju inte så mycket /.../ Ofta när man tillåter sig att ge uttryck på det viset så sitter det ju ofta ganska djupt, så det räcker inte att säga att det inte är okej, man måste jobba mycket mer på djupet (SP4).

Den här typen av stämningar skulle dock kunna drabba judiska elever ifall det hade funnits några på skolan. Detta identifieras av två av informanterna som beskriver situationen på deras skolor på följande sätt. Det första citat gäller en grundskola med årskurs F-9.

Ja, nu har vi inte haft någon här så länge jag har varit här som varit judisk. Men hade vi haft judiska elever här på skolan så hade det varit ett problem, tror jag faktiskt. De hade blivit utsatta, det är jag övertygad om. Det finns de elever här som är antisemitiska. Nu är det mer att det slängs ut grejer som glåpord mellan kompisar (SP16).

Citatet belyser att även en del av skolpersonalen identifierar att inte alla skolor i Malmö är trygga för judiska barn och unga. Följande citat gäller en gymnasieskola.

Det kan vara så att någon med judisk identitet skulle dölja det på den här skolan för att det finns ett gäng, ett litet fåtal, lite mer buffliga elever som jag tänker också kanske är lite mer aggressiva i sin framtoning. Kanske att vissa av dem skulle säga något, jag tror inte att de hade gjort det inför mig men till den eleven på något ställe där ingen vuxen ser. Det handlar ju om ett väldigt fåtal av alla elever vi har som jag tänker skulle säga något antisemitiskt så uttalat till en judisk person men mer att jag tänker att... om någon skulle gått med sin Davidsstjärna, det skulle kunna hända något (SP9).

Individuella uttryck för en emotionellt laddad antisemitism i undervisningssituationer kan till exempel handla om en ovilja att delta i undervisning om judendomen eller Förintelsen, vilket kommit upp i ett par intervjuer.

Det finns problem med att undervisa om Förintelsen. En del elever upplever det som en provokation. "Varför ska vi prata om det här, varför pratar vi inte om X eller Y i så fall?" men de kan ändå acceptera det på något sätt, "vi kan prata om det andra också men nu pratar vi om det här". Men sen finns det en del elever som tycker att det är så otroligt provocerande och där får man jobba lite mer, de skojar, de kommer med dumma kommentarer. Och sen till sist ett fåtal som hävdar att Förintelsen inte har existerat. De konspiratoriskt lagda (SP1).

För några år sedan hade vi överlevare som kom hit och pratade, nu var det ett tag sen men... och inför detta så är det ju en del elever som har sagt "det går inte jag på" och vi har fått ta de diskussionerna, så då dyker det ju upp. Så det finns absolut de

strömningarna här på vår skola, det är klart och tydligt. De har fått det hemifrån. De ser det som propaganda. I de här situationerna har vi ju samtal med eleverna och vi har haft samtal med föräldrarna också. Jag tror att i alla fall utom ett så har det löst sig så att de har gått dit och suttit, men det var någon gång när eleven inte gick (SP16).

För att ta reda på hur frekvent detta problem är ställde jag en fråga i enkäten som gick ut i skolpersonalen och svaren redovisas i tabell 7.

I tabell 7 framgår att det på högstadiet och gymnasiet är 8 procent av de undervisande lärarna som uppger att de varit med om elever som inte velat delta i undervisningen om judendom eller Förintelsen "någon gång" eller att de är med om det "ibland". Ingen har svarat "ofta" på frågan. Det är alltså inget vanligt fenomen men det förekommer.

Verbala och fysiska angrepp på judiska elever

Det ovan beskrivna strukturella och diskursivt existerande problemet med antisemitism tar

Tabell 7. Har du varit med om att elever inte velat delta i undervisning om judendom eller Förintelsen?

De årskurser jag jobbar mot	Aldrig	Någon gång	Ibland	Vet ej	Totalsumma
F-6	252 (89%)	10 (4%)	1 (0%)	20 (7%)	283
7-9	81 (78%)	7 (7%)	3 (3%)	13 (12%)	104
Gymnasiet	87 (79%)	8 (7%)	1 (1%)	14 (13%)	110
Totalsumma	420 (85%)	25 (5%)	5 (1%)	47 (10%)	497

sig också individuella uttryck som riktar sig direkt mot de judiska eleverna. I princip alla intervjuade elever har varit med om verbala eller fysiska angrepp av något slag någon gång, men hur vanligt och hur allvarligt det är varierar. En del av de judiska ungdomarna har varit direkt utsatta för hot och våld, andra mer för "kränkande och störiga moment" (JE4) som en flicka beskriver det. Hon tolkar det själv som att det har med kön att göra och menar att killar är mer utsatta för fysiska angrepp. Det är inte bara pojkar som i högre grad tycks bli utsatta, berättelser om individuella förövare handlar också nästan uteslutande om pojkar, så aspekter av maskulinitet kan tänkas vara en del av problematiken kring antisemitismens mer explicita uttryck (vilket inte innebär att antisemitiska föreställningar eller andra mer subtila uttryck nödvändigtvis är kopplade till genus). Några av de judiska eleverna framhäver också att de har stött på antisemitiska uttryck hos elever med alla sorters bakgrunder, men när de tänker efter lite kommer de på att "nej, det är ju faktiskt bara killar!" (JE3, JE4).

De flesta av de yngre eleverna har inte varit med om att de har varit utsatta för så mycket direkt antisemitism, men alla har någon gång hört något negativt, som att de överhört någon säga att de hatar judar. En av mellanstadieeleverna berättar dock om denna händelse som inträffade när hen gick i fjärde klass.

Det var sju killar från en annan skola som jag träffade och jag var typ ensam. Och så kom en kille som jag typ kände igen, vi hade gått i samma förskola. Och det var vinter så de började kasta snöbollar på mig och skrika att de hatar judar. Jag vet inte varför. Då kom två kompisar från samma skola och hjälpte mig. Sedan ringde min mamma deras rektor (JE12).

De äldre eleverna beskriver angreppen som vanligare i högstadiet eller gymnasiet och att det där sker en glidning från skämt och jargong mot något mer hotfullt och våldsamt (JE2). Det kan också börja tidigare. En elev, som varit utsatt sedan mellanstadiet, beskriver det som att hen blev mobbad för att hen var jude och att en klasskamrat i femman sade "jag ska bränna dig på bål, din jävla judejäv!" Samma elev berättar om sin högstadietid:

I högstadiet var det en kille som var väldigt hotfull av sig. När vi hade träslöjd så tog han upp en såg och ville försöka göra mig rädd. Han var en sån som trodde på olika konspirationsteorier och sånt (JE9).

En annan elev berättar om de angrepp hen var med om på högstadiet och hur detta resulterade i ett utanförskap under resten av högstadietiden.

På högstadiet var en del fysiska saker som hände. Jag hade en i min parallellklass som gick runt och berättade för alla att jag skulle vara glad att han inte gav sig på mig, bara för att jag var jude och att judar var sämre människor. Vid ett tillfälle ingrep jag dock när han gav sig på en annan, mindre, kille. När vi skulle sluta skolan den dagen så stod han och väntade vid våra skåp. Han knuffade in mig i skåpet och sedan tog han stryptag. Det blev ett slagsmål och så fick jag reda på efteråt att anledningen till att han blev så jävla upprörd över att jag hade sagt till honom var att han inte kunde stå ut med att en jude kunde vara uppkäftig mot honom. Skolan tog det bara som ett fysiskt bråk och sade till oss att vi inte fick slåss, men de lade ingen vikt vid att det handlade om att jag var jude. Då började jag känna att det här är inget jag kan vara öppen med. Och det påverkade

min sociala ställning väldigt mycket, det var många som inte ville vara kompisar med mig efter det. De höll nog inte med men de ville inte ha det jobbigt själva, de ville inte vara kompis med en måltavla för att inte bli måltavlor själva. Jag hade bara en kompis kvar under resten av högstadietiden. Min pappa var jättearg och hade en massa bråk med skolan men det hände ingenting (JE10).

Intervjuerna har kretsat kring upplevelser i Malmö, eftersom detta varit utgångspunkten för undersökningen. Ett par av eleverna har dock också upplevelser från delar av sin skolgång i krans- eller näraliggande kommuner till Malmö, och berättar då att de varit med om likartade händelser och tongångar även där, fast kontexten tydligt har skilt sig. I grannskapskommunerna är tonvikten snarare på nynazistiska antisemitiska uttryck (JE1, JE2).

Koppling till Israel/Palestina-konflikten

I elevernas berättelser har de elever som utsätter dem för verbala eller fysiska attacker en påtaglig blandning av bakgrunder. BRÅ:s rapport om antisemitiska hatbrott visar också att dessa förekommer i olika typer av miljöer och sammanhang samt att personer som utsätter andra för antisemitism kommer från olika typer av miljöer, att antisemitisk förekommer i breda lager av befolkningen och skär genom olika religioner, sekulära grupper, politiska positioner och ideologier (Brottsförebyggande rådet, 2019). I mitt material finns dock också en betoning på Israel/Palestina-konflikten kopplat till dessa mer tydliga uttryck.

I mina intervjuer förekommer berättelser om en stark negativ emotionell relation till judar med utgångspunkt i Israel/Palestina-konflikten framför allt hos dem som kan ha en direkt erfarenhet av den, som alltså

själva har en palestinsk bakgrund, men också hos andra. Det betonas också av flera av informanterna, vilket givetvis är viktigt att understryka, att många av dem med palestinsk bakgrund utan problem kan skilja på sin inställning till staten Israel och till judar som kollektiv och att mycket av den kritik som riktas mot staten Israel är sakligt grundad och inte antisemitisk. I materialet finns dock en del berättelser om dem som inte kan göra en sådan åtskillnad och vilka problem det skapar. Följande är ett lite längre citat från en lärare som också resonerar på ett förklarande och analyserande sätt kring sina upplevelser.

När det kommer till Israel/Palestina-antisemitismen så kommer den i två varianter. Den ena är den primära upplevelsen av att ha rötter i Palestina och där antisemitismen är väldigt emotionell och inte faktabaserad. Man själv eller någon i ens familj har blivit utsatt för övergrepp och man har upplevt att man inte kan bo kvar. Där finns en förståelig men felriktad aggression. Den har ingenting med verkligheten här i Malmö att göra, där går de fel, men om man har blivit av med sitt familjehem är ju själva det att man är arg förståeligt. Men den värsta antisemitismen är den sekundäremotionella: muslimska eller arabiska elever som upplever att de blir utsatta och förtryckta av Israel, men de själva har inte blivit utsatta av någon israel, utan där är det propagandamaskineriet som har satt igång. Det kan ändå vara väldigt emotionellt och då går det inte att argumentera med det. När de börjar prata om det så ser man ilska och det går inte att rationellt ta sig igenom den känslan – och när man försöker att ifrågasätta så hamnar man så djupt i konspirationsteorier att det går knappt att ta det på allvar, för det blir så barocka föreställningsvärldar.

De är absolut svårast att diskutera med. Sedan finns det dem som har med sig den statligt sponsrade propagandan, men det finns ingen varken rationell eller emotionell koppling utan bara något man har fått lära sig, via TV eller internet. Och dem kan man diskutera med för det finns ingen emotionell koppling (SP22).

Som en annan lärare beskriver det så finns det i gruppen palestinier många med svåra upplevelser med sig, vilket i kombination med att man har en okunskap som gör att man inte kan se skillnaden mellan judar och staten Israel resulterar i en antisemitism. Läraren betonar att fenomenet inte är väldigt vanligt (SP5). En annan lärare beskriver att problemet är att för elever med palestinsk bakgrund är "begreppet judendom är så förenligt med konflikten och med det förtryck som har varit" vilket leder till uppfattningen hos dessa elever att "då har man som underdog rätt att ta ställning och vara ganska grov i sina anklagelser" (SP21). Ett par andra informanter beskriver också att det handlar om ett fåtal fall men att de är väldigt problematiska för skolan att hantera.

Jag har varit med om några samtal med föräldrar när det handlar om antisemitism. I ett par fall har det löst sig utan problem, men i ett par fall har föräldrarna varit på elevens sida. Det handlar i dessa fall om familjer från Palestina som hänvisar till konflikten. Det är svårt att nå eleverna när de får det hemifrån och har växt upp med det när de var små. Det är en politisk fråga där man väljer att kategorisera alla judar som onda. Då försöker vi tala med dem: föds de onda om de föds i Sverige bara in i en annan religion eller när blir de onda? Ofta blir det ju svårt för dem att argumentera men det sitter djupt rotat även hos en 14–15-åring, det blir svårt att backa (SP16).

En informant berättade om en situation som hade inträffat under hens tid som rektor för en högstadieskola.

Jag jobbade på en skola dit en judisk tjej sökte sig, efter att hon haft stora problem på sin förra skola. Det som var bra på den skolan var att det var väldigt blandat. Det var mer acceptabelt att vara annorlunda. Det gick bra länge, men när hon gick in så började det hända saker. Det var inte från klasskamrater som hon kände, utan yngre. De skrek och knuffade henne och det var grovt, förnedrande. De andra eleverna tyckte att det var jobbigt men de gjorde ingenting för att hjälpa henne. Så jag som rektor samlade ihop lärarna och mentorer och kallade på föräldrarna. Men det var hemskt, det var som att köra huvudet i väggen. Föräldrarna tyckte inte att barnen gjorde något fel, de lade Palestinas problem i knät på den här tjejen. De flyttade politiken från Mellanöstern rakt in i klassrummet här och tyckte att det var okej att göra så. De kände att jag inte förstod hur de hade det. Att den judiska flickan inte hade varit i Israel och familjen bott i Sverige i tre generationer, det tog de palestinska familjerna ingen hänsyn till. Föräldrarna ville att jag skulle positionera mig politiskt (SP11).

De två senaste citaten betonar föräldrarnas roll och hur skola och föräldrar kan hamna i en konflikt kring synen och förståelsen av denna situation. I de här fallen är det inte desto mindre skolans ansvar att ge eleverna tillgång till kunskap och till redskap för att hantera sin i många fall förståeliga sorg och ilska, vilket ställer stora krav på skolornas förutsättningar när det gäller såväl kunskapsnivå hos lärarna som förståelsen för metodik och en relationell ingång till elever med svåra upplevelser i bagaget.

Konspirationsteoretiker

Skolpersonalen jag intervjuat känner inte igen att det i dagsläget skulle finnas någon högerextrem organisering i Malmö som deras elever är anslutna till. Däremot finns det en mindre grupp elever som blir starkt influerade av konspirationsteorier på högerextrema och andra nätforum. De utmärker sig genom att vara pålästa och tydligt tro på olika konspirationsteorier, och därför kallar jag dem i denna studie för "konspirationsteoretiker". De beskrivs demografiskt av skolpersonalen på liknande sätt, som ofta högpresterande, framför allt pojkar, ofta med etniskt svensk bakgrund, som spenderar mycket tid på nätet och har läst in sig och blivit konspirationsteoretiker. De här eleverna kan ibland bli socialt isolerade men kan i andra fall ha ganska stort inflytande på sin klass, för att det ofta handlar om högpresterande elever som klasskamraterna uppfattar som pålästa och kunniga (SP3, SP5, SP21, SP22).

Förekomsten av konspirationsteoretiker i klassrummet kan också påverka undervisningen och lärarens kunskapsauktoritet kan bli ifrågasatt. En högstadielärare beskriver sina upplevelser av detta på följande sätt.

Eleverna möter de här konspirationsteorierna väldigt ofta. Det måste vara via sociala medier för jag gör ju inte det. Men det har ju blivit ett nytt fenomen i undervisningen att elever räcker upp handen och frågar om en annan version av det som jag står och berättar, något de läst på sociala medier. Så de matas med konspirationsteorier och propaganda. Så jag har börjat vara beredd på att få frågan och bemöta information som kommit från andra källor än de vi läser (SP2).

De konspirationsteorier som framför allt nämns är klassiska antisemitiska teorier; Sion

Vises Protokoll, New World Order, Illuminati och liknande. Ibland förstår dock inte eleverna själva att det är antijudiskt, eftersom detta kan dölja sig bakom olika kodord. Men som en lärare beskriver det, är de allmänna konspirationsteorierna en inkörsport till värre antisemitiska teorier. "Ett ifrågasättande av något kan via internet leda dig vidare, som en slags antisemitisk grooming" (SP22). I en intervju berättar en lärare också om en kollega som har varit konspirationsteoretiker och i skolan gjort tydliga antisemitiska uttalanden (SP5). Förekomsten av detta är dock svår att säga något om.

Otrygghet hos judiska ungdomar

Ett tydligt och allvarligt resultat i denna studie handlar om de judiska ungdomarnas upplevda otrygghet. Till följd av hatbrott de utsatts för och oro för att utsättas för fler, blir deras vardag och identitetsutveckling påverkad. De förhåller sig till att leva och visa sin judiska identitet i termer av säkerhet. Det är inte nödvändigtvis fråga om en rädsla för fysiska attacker utan också en oro för utsatthet och utanförskap kopplat till de utbredda fördomar om judar som finns. En elev beskriver att hen hela tiden har ett "säkerhetstänk" (JE4), en annan att hen har blivit mindre bekväm att prata om sin judiskhet ju högre upp i skolen hen kommit, men trots det är det något hen upplever att "alla vet, det snackas ju om det" (JE3). Också bland skolpersonalen förekommer berättelser om möten med elever – men även med kollegor – som känt sig tvungna att dölja sin judiska identitet av säkerhetsskäl eller för att inte bli negativt stigmatiserade eller utstötta (SP1, SP2, SP7, SP10). Med hjälp av citat kommer jag nedan att fördjupa bilden av hur dessa mönster tar sig uttryck och vad de får för konsekvenser.

Hos alla judiska elever jag har intervjuat finns en upplevelse av att vara en måltavla för hat

eller för fysiska attacker, även om man själv inte varit med om någon allvarlig händelse. En rad berättelser från de judiska eleverna belyser hur detta påverkar dem känslomässigt. En elev, som vid intervju tillfället gick i mellanstadiet, återberättade något som hände när hen gick i grundskolans årskurs 3.

JE14: Det var en kille som jag tror inte visste [att jag var jude] och så hörde jag honom säga "jag hatar judar".

Mirjam: Oj, varför tror du att han sade det?

JE14: Jag vet inte.

Mirjam: Hur kändes det då?

JE14: Jag fick lite ont.

Den andra eleven berättar om hur det kändes när hen var utsatt för den snöbollsattack som nämndes i avsnittet om verbala och fysiska angrepp på judiska elever.

JE12: Det kändes liksom som att varför behövde jag vara detta, varför var jag född till att tro på detta? Men efter ett tag kände jag att ja, men det här är ju jag och varför ska de säga något dumt om att jag är det? De har ju ingen anledning att göra det.

Mirjam: Så att först kändes det som att du helst hade velat vara någon annan, så att du hade sluppit?

JE12: Ja.

Citaten belyser det obehag och den negativa inställning till den egna identiteten som angreppen föder. En äldre elev beskriver på liknande sätt det obehag hen har upplevt av att inte ha fått bli sedd som sig själv, utan "som den där juden", alltså av andra ha blivit (negativt) utpekad och identifierad utifrån sin judiskhet. Detta har lett till att hen har blivit misstänksam mot personer i sin omgivning

som hen inte känner så väl, utifrån en oro för att de också ska hysa dessa negativa idéer (JE10). Ytterligare en elev beskriver hur hens upplevelse av grundskoletiden känslomässigt påverkats av den tydliga förekomst av antisemitism som hen har mött.

Jag hade mycket problem i grundskolan för att jag var så öppen [med den judiska identiteten]. Det var bra i lågstadiet men började bli dåligt i mellanstadiet. Då kom det barn från andra skolor och bland annat en del med palestinsk bakgrund och de hade sina fördomar och eftersom det spreds snabbt att jag var judinna så sade de mycket om Israel/Palestina och typ skrek "befria Palestina!" varje gång jag gick förbi. Som att det var mitt ansvar. Så då grät jag en hel del och varje dag jag gick till skolan var jag beredd på att jag kommer att uppleva någonting. Högstadiet på grundskolan var faktiskt väldigt jobbigt när det gällde antisemitism. Alltså, det kom ju inte bara från folk med bakgrund i Mellanöstern utan det var ju också alla möjliga (JE3).

En annan tydlig konsekvens av oron för antisemitiska hatbrott är att de judiska barnen och ungdomarna noga överväger när de kan vara öppna med sin judiska identitet och inte. Mathan Shastin Ravid, utbildare på SKMA, beskriver att detta fenomen förekommer över hela Sverige och beskriver det som att de judiska barnen från tidig ålder är "programmerade" att vara medvetna om när det fungerar att visa sin judiska identitet och när det är bäst att inte säga något (samtal med Mathan Shastin Ravid, 16 november 2020).

I mina intervjuer beskriver eleverna det framför allt som en fråga om ifall man berättar för klasskamrater och andra om sin judiska bakgrund samt om man bär halsband med

Davidstjärna öppet. Eleverna diskuterar i termer av att vara "öppna" eller inte och beskriver att de i nya sammanhang ofta undviker att vara det. En av de äldre eleverna berättar om att hen aktivt valt ett förhållningssätt där hen för det mesta är öppen, trots att hen vet att detta innebär en risk.

Jag har varit öppen. Det blir ju såklart säkrare om du inte är öppen. Men jag har gått med Davidstjärna sedan högstadiet. Så fort jag känner mig hotad fysiskt, då stoppar jag undan den. Men på dagen och i skolan så är jag inte fysiskt rädd för att bli attackerad, då har jag den öppet och kan klara att bemöta det som är verbalt (JE6).

En elev har efter en hotfull upplevelse känt sig tvungen att fråga sig själv "till vilket pris" hen bär sin Davidstjärna (JE1). En annan säger att hen helt enkelt inte skulle våga gå runt med en Davidstjärna för att hen är rädd för att bli hatad av dem som tror att alla judar står för Israels politik (JE4). En tredje elev berättar att hen med åren lärt sig att vara "cautious" och inte bär Davidstjärna för att hen uppfattar att det ofta kan vara "en dålig idé" (JE5). Denna elev tänker så mindre baserat på egna upplevelser och mer på grund av historier hen hört av andra och i media, vilket också andra elever beskriver påverkar dem mycket. Det finns också historier om föräldrar som uppmanar sina barn att skydda sig och den judiska identiteten noggrant, en elev berättar till exempel om hur dennes pappa noggrant har reglerat var och när hen får bära sin Davidstjärna (JE7). Andras upplevelser är mer direkta.

Jag har varit tvungen att gömma min judiska identitet. Jag började bära min Davidstjärna i gymnasiet. Något hände som gjorde att jag var tvungen att visa den, jag hade den alltid innanför tröjan

annars alltså, jag kunde inte visa den. Jag gick i en skola med mycket ungdomar som skapade kaos och det var inte tryggt och ordnat där. Den händelsen som gjorde att jag visade min Davidstjärna gjorde att jag fick höra att det var en i klassen som sade att han hade vänner som ville mörda judar. Så jag tog ju av den och gömde den hemma och sedan dess har jag inte burit den (JE9).

De yngre eleverna berättar att de oftast är öppna med att de är judar, men att det kan kännas pinsamt eller utsatt så att de ibland väljer att ligga lågt med det. De har också ofta med sig varningar från föräldrar och andra. En av mellanstadieeleverna berättar att hen ett tag var så rädd för att "någon skulle komma och skjuta mig" att hen inte berättade att hen var jude. Hen var helt enkelt "rädd för att Förintelsen skulle hända igen" (JE11). Berättelser hemifrån och äldre släktingar som flytt Förintelsen eller varit offer för den spelar alltså direkt in i de judiska elevernas upplevelser av förföljelserna de utsätts för eller är rädda att utsättas för.

Resultaten vad avser de judiska ungdomarnas otrygghet går i linje med vad flera tidigare studier har visat. Anna Sarri Krantz (2018) som har forskat på tredje generationens överlevare från Förintelsen, visar hur deras skoltid markeras av manifest och latent antisemitism, vilket leder till att deltagarna i hennes studie utvecklar strategier för hur öppna de ska vara med sin judiska identitet. Det är en "all-estädes närvarande parameter" (Sarri Krantz, 2018, s. 153) för gruppen och hon påpekar också hur de egna erfarenheterna vävs samman med familjehistorierna om nazisternas judeförföljelser. Sarri Krantz menar att denna parallell mellan den dåtida och nutida antisemitismen är en central komponent i dessa ungdomars identitetsskapande.

Wigerfelt och Wigerfelt, som studerat en grupp skånska judars upplevelser av hatbrott, lyfter fram att hatbrott är värre än många andra brott eftersom de ger signalen att hela gruppen bör veta sin plats, samt att offer för hatbrott ofta får en långvarig psykisk påverkan av detta. Hatbrott är på detta vis en form av aggression som påverkar hela gruppens möjligheter att leva ett fritt liv. Det är alltså inte nödvändigt att själv ha varit utsatt för att bli påverkad, utan det latent hotet mot hela gruppen kringskar de potentiella ofrens möjligheter att leva sina liv som de vill. Att ständigt vara uppmärksam kring sin säkerhet gör att man medvetet eller omedvetet blir begränsad i hur man uppträder och var man vistas (Wigerfelt och Wigerfelt, 2015).

BRÅ:s rapport om antisemitiska hatbrott visar att dessa skapar både akut ångest och en återkommande känsla av otrygghet och oro i vardagen. Otryggheten är både kopplad till egna upplevelser men aktiveras också i samband med nyheter om grova hatbrott i andra länder. Många av BRÅ:s intervjupersoner beskriver, på motsvarande sätt som i min studie, att de har utvecklat ett säkerhetstänkande i vardagen för att minimera risken för att bli utsatta, till exempel genom att undvika att bära religiös klädsel eller judiska symboler och ibland genom att helt dölja sin judiska identitet. Också denna rapport vittnar om att judiska ungdomar ibland väljer att inte berätta om sin judiska identitet i skolan, för att undvika att utsättas för antisemitism. Konsekvensen blir, konstaterar rapporten, att självbestämmandet för gruppen judar kringskärs på grund av rädslan för att bli utsatt för ett hatbrott (Brottsförebyggande rådet, 2019). Branfman (2019) framhåller att ett undvikande av att offentligt visa sin judiskhet handlar om en vilja att "passera" som en del av majoritetssamhället, i det här fallet som en

"vanlig svensk". Den här viljan är i sin tur en följd av en önskan att slippa utsättas för rasism. Graden av integrering som den judiska gruppen har i samhället kan på det här viset också uppfattas som resultatet av en ofrivillig assimilation, framtvungad på grund av hotet från antisemitismen, vilken alla generationer av judar efter Förintelsen har behövt förhålla sig till. Den här analysen görs också av en av mina unga intervjupersoner, som talande och precist beskriver att rädslan för antisemitismen på ett inträngande sätt underminerar en positiv upplevelse av den judiska identiteten.

Folk framför allt måste ju känna sig bekväma att vara med i det judiska, att man vill vara med i hela gemenskapen och koppla an till det judiska. Om man växer upp utan så mycket koppling till det judiska och hör alla glåporden och fördomarna och hur andra människor ser på judar – det påverkade ju mig när jag var liten att aldrig vilja ta del av det judiska. Jag missade ju jättemånga år av gemenskapen för att jag inte ville att folk skulle få reda på att jag var judinna, så vet jag att jättemånga känner. Jag träffar ju på judar hela tiden i Malmö som aldrig har varit en del av hela gemenskapen, för att de känner att det är pinsamt att berätta att de är judar för att man har växt upp med allting som man hör. De som idag kan känna sig riktigt stolta är de som varit inne i det så många år, som har den här gemenskapen, som kan ha stöttning och så. De som inte fått möjlighet att ta del av den judiska gemenskapen, de kommer att försvinna allt längre bort från det judiska. Det är ju liksom också en effekt av antisemitismen (JE2).

En annan direkt konsekvens av oron för antisemitism i Malmös skolor är att eleverna

– och deras föräldrar – gör val av skola (och ibland nämns också förskola) mycket aktivt och att föräldrar i vissa fall, när de har den möjligheten, flyttar för att trygga att barnen kan gå på en skola som de upplever som säker relativt andra alternativ med hänsyn till risken för antisemitiska påhopp. Detta nämns av nästan alla elever. Någon elev berättar om att hen har bytt gymnasieskola till följd av antisemitismen (JE6). Eleverna pratar också i termer av skolor som fungerar att gå på och inte med hjälp av olika färgkoder, som i de nedanstående citaten.

Judar håller sig ifrån vissa skolor, för att de inte känner sig säkra att gå på vissa skolor. Det finns som en lista över skolor som är okej för judar och inte. Egentligen är alla gymnasieskolor svartlistade utom några få, det är bara så. Man vet ju att det här med Israel/Palestina - man kommer ju få skit för det på de andra skolorna, det är så synd att det ska vara så (JE2).

Mina föräldrar hade medvetet valt förskola och skola på basis av att det inte skulle finnas så mycket antisemitism där. De flesta skolor är röda, där kan inte judar gå. Så visst, jag hade det jobbigt, men jag ska vara glad att jag inte hade det mycket jobbigare. Man hör ju hela tiden om andra judiska elever som råkar illa ut, så den judiska gruppen lär sig var det har hänt saker (JE10).

En del elever beskriver att de går eller har gått i bra skolor under hela eller delar av sin skoltid, och har då ofta positiva upplevelser av att klasskamrater är öppna och nyfikna (JE2, JE4, JE7, JE11). Flera av eleverna betonar dock att de upplever att deras föräldrars och deras egna skolval har spelat en avgörande roll för om de har eller har haft en skoltid som varit relativt bra (JE1, JE4, JE6, JE7, JE8, JE10).

Eleverna upplever att skolor i varierande grad kan vara bra på att åtgärda om något händer, men de saknar ett tydligt förebyggande arbete. De hade önskat att kunskap om antisemitism och om judars situation i Sverige idag hade dykt upp i skolan tidigare. De yngre eleverna säger att de kan vända sig till föräldrar, mentorer eller kuratorn på skolan och de litar på att de kommer att få hjälp. De upplever att lärarna förstår och tar eventuella problem på allvar (JE11, JE12, JE13, JE14). Flera av de äldre eleverna uttrycker en tydligare besvikelse på skolornas hantering av antisemitism (JE3, JE9, JE10). En elev med en mer positiv upplevelse beskriver detta på följande sätt.

När jag kom till gymnasiet hamnade jag i en klass som var så förstående. Man märker ju skillnad på människor, jag vet inte om det beror på att de hade en annan grundskolegång eller att vi hade mycket likabehandlingsarbete på skolan. Så det här med det judiska var inte konstigt, utan ett annat typ av intresse. Det byggde på ett genuint intresse från skolledningen för att driva den typen av frågor, inte bara att vi sätter upp en likabehandlingsplan och så var det klart, utan det handlar om att involvera alla och visa att frågan är viktig (JE2).

I BRÅ:s rapport om antisemitiska hatbrott framgår också att intervjupersonerna har fått ett minskat förtroende för samhällets institutioner för att de upplever att de inte kommer med tillräckligt tydliga motmarkeringar mot den upplevda normaliseringen av antisemitisk retorik. Skolan och polisen nämndes framför allt i BRÅ:s intervjuer som två viktiga aktörer som man menar behöver agera med mer handlingskraft. Också här rapporteras en erfarenhet av att lärare saknar kapacitet att hantera antisemitismen och att de därför

ibland väljer att inte konfrontera elever som har uttalat sig antisemitiskt (Brottsförebyggande rådet, 2019).

4.4 Hur ska man förstå och tolka dessa problem?

Följande avsnitt är ett försök att utifrån teori och studiens observationer försöka tolka resultaten. På grund av tid för skrivandet och rapportens natur är analysen begränsad, men syftet är att försöka placera resultaten i en förståelseram, för att utifrån den kunna visa på vilka åtgärder som utifrån teori och empiri tycks meningsfulla att satsa på för att komma åt problemet. Följande avsnitt ska alltså läsas i ljuset av denna ambition, snarare än att vara ett heltäckande försök att förstå allt det som framkommit i studiens data.

Som en del av en grundläggande rasistisk struktur

En central utgångspunkt i studien är att antisemitismen är en del av en historisk rasistisk struktur i samhället. Den tar sig uttryck genom rasifieringsprocesser, varigenom det sker ett skapande av "vi" och "dem" och en hierarki mellan normen och det avvikande, den "Andre". En effekt är att den som betraktas som avvikande blir inte tillräknad ett fullt medlemskap i samhället och gemenskapen. Den judiska gruppen har i många samhällen historiskt varit betraktad som en avvikande minoritet och tilldelats ett främlingskap. Som har konstaterats tidigare bygger de nordiska staterna historiskt på en starkt religiös homogenitet och en fundamental betoning på det protestantiska i kultur och värdegrund. Även om det svenska samhället idag flaggar med sekularisering och upplysningsideal kvarstår mycket av den protestantiska grunden i kulturen och skapar en utsatthet och ett utanförskap för den som

har en annan bakgrund. På det viset blir den historiska dominansen av protestantismen kvarlevande också idag, vilket påverkar alla minoriteter i samhället, inklusive judar. För gruppen svenska judar har detta inneburit att man behövt utveckla en hög grad av assimilation, uppgående i majoritetssamhället, och distans till den judiska identiteten. Dessa aspekter kan på olika sätt användas för att beskriva och förklara resultaten i min studie.

Man kan också förstå problemet med konstruktionen av judar i den malmöitiska skolan utifrån teorier om andrafiering. De begränsade bilder och berättelser som ges av judar i skolan möjliggör, enligt dessa teorier, förhållningssätt präglade av en maktstruktur där det som är förknippat med västvärlden och vithet är norm och andra sätt att vara blir marginaliserade och gjorda till "det Andra". Detta sammanhänger med diskursers sociala konsekvenser: hur vi talar om något får effekter på den sociala ordningen (Jørgensen och Phillips, 2000).

Som konstaterades i inledningen till den här rapporten finns en tendens att försöka placera problemet med antisemitism *utanför* majoritetssamhället och istället använda anklagelser om antisemitism instrumentellt i en process där majoritetssamhället pekar ut andra, vilka då betraktas som mindre civiliserade och problematiska, samtidigt som det sker ett osynliggörande av de grundläggande rasistiska strukturerna i samhället och på vilket sätt de också drabbar judar. Som Heß (2020) har visat, finns sällan behandlingen av judar med i berättelserna om de nordiska nationalstaterna, vilket direkt hindrar att man ser antisemitismen som ett grundläggande nordiskt/svenskt problem, utan tenderar att betrakta det som något "importerat".

Vad rapportens resultat har visat är att det finns en problematik kring antisemitism kopplat till Israel/Palestina-konflikten, framför allt men inte enbart framträdande hos dem som själva har rötter i Palestina (vilket ska diskuteras vidare nedan). Samtidigt finns det också en grundläggande problematik kring möjligheten för judar att leva som judar i det svenska majoritetssamhället på samma villkor som dem med svensk protestantisk bakgrund, kring inkluderingen av det judiska i den svenska självbilden och kring integrationen av olika sätt att vara, leva och fira i förskola och skola. Dessutom skapar rasifieringsprocesser också andra former av segregering och utanförskap, vilket i andra hand kan fungera som en grogrund för antisemitism.

Om man tolkar resultaten i ljuset av detta, blir det centralt att lyfta fram majoritetssamhällets osynliggörande av judiskt liv, judiska traditioner och judisk-svensk historia och kultur som en del av svensk historia och kultur. I intervjuerna med de judiska eleverna framgår det också hur detta har en påverkan på individnivå: en känsla av utanförskap och utsatthet gör att man kan vilja eller välja att distansera sig från sin judiska identitet. Detta sker både på grund av rädslan för antisemitiska hatbrott men också på grund av bristen på ett positivt synliggörande av och plats för den judiska identiteten, eller över huvud taget av andra sätt att vara, leva och fira än normens.

För att stärka möjligheten för judiska barn och unga att både vara trygga och starka i sin judiska identitet i den malmöitiska skolan krävs alltså ett arbete som inte bara agerar mot direkta uttryck för antisemitism utan som också inkluderar och integrerar judisk identitet liksom andra sätt att vara, leva och fira med en utgångspunkt i alla likas värde och rättigheter.

Som uttryck för klassiska funktioner för antisemitismen

I avsnitt 3.1 där begreppet antisemitism behandlades teoretiskt, framkom det att antisemitismen har mycket gemensamt med andra rasistiska föreställningar, men att det också finns aspekter som särskiljer antisemitismen. Det handlar dels om de specifika funktioner som antisemitismen historiskt har fyllt, dels om just den långa historien av dessa antisemitiska myter och föreställningar som skapar en rik källa att ösa ur. Denna långa historia och de djupt etablerade föreställningarna om judar skapar också en ständigt närvarande men latent antisemitism, där dess funktioner aktiveras vid behov.

En sådan funktion är att använda abstrakta idéer om judar som kontrast till ett identitetsskapande. I en artikel byggd på en klassrums- och intervjustudie genomförd i en gymnasieskola i Oslo, argumenterar Paul Thomas (2016) för att antisemitismen i skolans miljö kan bli en form av socialt kapital som bygger en gemenskap på antisemitisk grund och skapar för eleverna en slags sortering i vem man kan lita på och vem som inte tillhör gruppen. Detta kan förklara svårigheten med att nå in med motstående perspektiv, därför att de hotar gruppens formering. Idéer om judar föds, menar Thomas, i en kommunikativ repertoar som kommer ur ett möte mellan vissa idéer man har med sig hemifrån och andra som aktiveras och förstärks i skolsituationen. Frånvaron av judar i dessa miljöer gör antisemitismen till en abstraktion, vilket också föder en likgiltighet inför dess rasistiska grund. Skolsegregation är alltså, enligt Thomas, ett fundamentalt problem när man vill bekämpa den här problematiken.

Detta sammanhänger med resonemanget ovan. En grundläggande rasistisk struktur i

samhället skapar ett utanförskap och en brist på erkännande av majoritetssamhället för många barn och unga i Malmö, vilket i sin tur kan påverka dessa barns tillgång till en positiv identitet och självkänsla. Den bristen kan i sin tur leda till ett behov av något att ta spjörn mot för att skapa identitet och gemenskap. Dessutom anser jag att frågan måste ses mot bakgrund av ekonomisk och social segregation, liksom av den smärta, sorg och eventuella statslöshet som Israel/Palestina-konflikten direkt kan ha utlöst hos dem med bakgrund i konfliktområdet. I majoritetssamhället finns en begränsad förståelse för och erkännande av den problematiken. Detta kan skapa en utsatthet som kan föda ett behov av att projicera sitt lidande, sitt utanförskap och sina sämre sociala villkor på en enkelt identifierbar grupp.

För att förstå detta fenomen bättre vill jag framhålla ett par citat från informanter bland skolpersonalen, vilka själva bidrar med en tolkning och analys av de elever de möter och de dynamiker i vilken de möter antisemitismen. Det första citatet kommer från en informant på en gymnasieskola som diskuterar hur hen upplever att antisemitiska tankesätt hos eleverna kan vara felriktade uttryck av den egna upplevelsen av att vara förtryckt.

Det kan finnas ett inslag av att man vill spela ner Förintelsen för att man inte tycker att det förtryck man själv utsätts för tas tillräckligt på allvar av samhället, blandat med att man kanske har föräldrar som kommer från något land där det finns en mer öppen antisemitism. Människligheten är väl lite sån att man behöver ha en syndabock för saker och ting. Men det är mycket sånt jämförande av vem som har det värst i olika förtryck. Men det är ju också att man har den här föreställningen att judar har oproportionerligt mycket

makt. Jag menar, det är ju ingen som är sur på den svenska överklassen, det är ingen som är sur på någon slags privilegierad rikgrupp i samhället - aldrig! Så det är så att de känner att vi är här nere och är förtryckta, men, vem är det som är där uppe som är privilegierad? För vissa kanske det blir judarna (SP9).

En informant som arbetar på en SFI-skola upplever å andra sidan inte särskilt tydliga uttryck för antisemitism i den miljön (diskussionen om förhållandena på SFI och Komvux återkommer senare) och förklarar det på följande sätt, vilket också belyser hur antisemitismen bland övriga elever kan fylla en funktion.

Jag har en idé om att detta framför allt tar sig uttryck i andra generationen invandrare. När man kommer hit har man inte en konfliktuell inställning, generellt sett, till personerna i sin nya stad. Våra elever som är föräldrar oroar sig för barnens värdegrund för att de blir mer konservativa och hårda i sin tolkning av sin kultur – som de inte fullt ut har upplevt! Där finns en föräldraoro i mina klasser. De flesta elever är nya i landet och hos den gruppen finns inte antipati mot andra i staden utan snarare ett inre tvivel. Och det tar sig uttryck genom ett identitetssökande - vem är jag i detta sammanhang?

En identitetskris som riktar sig inåt, medan andra generationen snarare vänder sig utåt och hittar orsaker till krisen hos andra: skolan, George Soros, svenska staten, osv (SP8).

Även om dessa citat framför allt kan ses som uttryck för de båda informanternas egna tolkningsvärldar, så går deras resonemang i linje med en teoretisk förståelse av vilka funktioner antisemitismen kan fylla på social

och individuell nivå och hur antisemitismen hos grupper som själva utsätts för rasistiskt förtryck kan förstås och förklaras. Utifrån detta resonemang blir det också aktuellt att ifrågasätta idén om antisemitism som ett "importerat" fenomen, utan snarare lyfta fram hur den funktion som antisemitismen spelar kan skapas som ett resultat av dynamiken i samhället här.

En annan central funktion som lyftes fram i avsnitt 3.1 var att antisemitism kan fungera som en förklaringsmodell i en komplex verklighet där det saknas en djupare förståelsestruktur. Konspirationsteorier om judars överdrivna makt och inflytande kan förstås som en form av rasistisk fantasi som fyller en funktion i att förklara världen, som också kan gödas av upplevelsen att förtrycket mot judar får mer uppmärksamhet och erkännande än det förtryck man själv upplever (oavsett om detta stämmer eller inte så är det en upplevelse som finns bland elever och andra, vilket visas i citatet ovan). Konspirationsteorier bekräftar på så vis en negativ inställning till judar samtidigt som det också fyller en kunskapslucka där det finns ett underskott på andra sätt att förstå världen.

Drivet av Israel/Palestina-konflikten

Som framgått av studiens resultat är Israel/Palestina-konflikten ett centralt tema i den antisemitism som kommer till uttryck i Malmös skolor och det är därför värt att reflektera över grunden till dessa uttryck. När det gäller Israel/Palestina-frågan göms, som Nolte (2019) påpekar, bland åsikter, hållningar och solidaritetsuttryck, en hel del förvirring, okunskap och ibland direkt rasism och antisemitism. Hur detta spelas ut handlar betydligt mer om hur frågan uppfattas, återberättas och diskuteras, än om vad som faktiskt händer i konfliktens realitet.

Bachner pekade redan i sin avhandling 1999 ut den Israelkritiska debatten som det som vuxit till det främsta forumet för artikulering av fördomar mot judar, vilket han menar beror på att Israel har kommit att utgöra den primära judiske aktören på världsarenan. Han lyfter också fram att i den efterkrigstid då antisemitiska idéer har kommit att sakna bred legitimitet så har Israeldebatten varit den enda arena på vilken negativa uppfattningar om judar har kunnat uttryckas på ett legitimt sätt, därför att de här har kunnat rationaliseras i termer av politisk eller ideologisk kritik (Bachner, 1999). På liknande sätt argumenterar Beller (2009), som menar att i den mån man kan tala om en "ny" antisemitism, så är det nya inslaget att fiendligheten har flyttat till den internationella arenan, där fienden är en enda stor "jude", nämligen staten Israel. Enligt Bachner och Ring (2005) så kan frågan om Israel/Palestina alltså sägas utgöra en katalysator och en projektionsyta för antisemitism.

Dencik (2020) menar att antisemitism kopplat till Israel går ut på att anklaga och attackera judar i det egna landet med hänvisning till vad Israel har eller påståtts ha gjort. Det antisemitiska ligger inte i en kritik mot Israel, utan i att förutsätta att det finns en koppling mellan Israel och judiska individer och institutioner i Europa. Dencik menar att den avsky mot judar som knyts till Israel/Palestina-konflikten inte behöver vara kopplad till traditionella antisemitiska stereotyper, men kan förstärkas av antisemitisk propaganda som använder sig av sådana stereotyper. Antisemitismen är alltså inte, menar han, som utgångspunkt antisemitiskt motiverad. Istället är antisemitismen den primära reaktionen, som sedan i sin tur leder till en avsky mot judar och också kan ta sig uttryck i våldsamma attacker mot judar och judiska institutioner. Dencik påpekar också att de flesta

kan skilja också en skarp kritik mot Israel från sitt beteende mot judar, men samtidigt finns det individer och grupper som uppfattar judar i allmänhet som skyldiga till vad än staten Israel gör. Starka emotioner kopplade till frågan, i kombination med dess komplexitet, gör att förenklade och konspiratoriska idéer lätt får fäste. Det finns också en koppling till antisemitiska idéer om en ondskefull amerikansk-israelisk plan att exploatera, förtrycka och försvara världen. Dessa teorier och beskrivningar av antisemitism som relaterar till Israel/Palestina-konflikten är igenkännbara och kan användas för att förklara resultaten i min studie. Från informanternas citat uppfattar jag det som att det är kombinationen av en stark emotionell drivkraft, en okunskap om skillnaden mellan judar och staten Israel och fördomar renderade från antisemitisk propaganda i media som ligger till grund för detta fenomen.

En annan frågeställning som jag dock finner relevant att väcka handlar om huruvida de antisemitiska uttrycken i Malmös skolor kan sägas ha religiös grund. Den undersökning som gjordes av Bachner och Ring 2005 på uppdrag av Forum för levande historia, fann att bland vuxna hyser 39 procent av dem som betecknar sig som muslimer en systematisk antisemitisk inställning jämfört med 5 procent totalt. På liknande sätt ser det ut i andra undersökningar (se exempelvis Bevelander et al, 2013). Jag finner dock anledning att utifrån mitt material ifrågasätta kategoriseringen här, dvs. betoningen på den religiösa bakgrunden. Dessa resultat kan istället ha med nationell eller geografisk bakgrund och identitet att göra, men sammanblandas med religiös bakgrund på grund av den demografiska överlappningen

mellan dem som har bakgrund i Palestina eller Mellanöstern⁴ och dem som identifierar sig som muslimer. Kategoriseringen är dock slarvig och problematisk: islam har flera olika inriktningar som kan skilja sig mycket åt, muslimer kommer också från andra delar av världen och människor från Mellanöstern kan också vara kristna eller av andra religioner. Åtminstone tycks den religiösa tillhörigheten inte vara central i mina resultat, utan snarare är det den geopolitiska kopplingen som lyfts fram. I den mån den religiösa identiteten nämns är det snarare som personlig identitet än utifrån att religionen i sig eller religiösa institutioner skulle vara centrala för att förklara elevernas antisemitiska uttryck. Det här är avgörande att framhålla, därför att det finns en skillnad i att förstå de negativa attityderna mot judar som religiöst eller som politiskt motiverade.

Min studie pekar tydligt mot att det, i alla fall när det gäller Malmös skolungdomar, snarare skulle vara det senare. Givetvis är det inte enkelt att särskilja politiska och religiösa identiteter, vilka kan leva sida vid sida och korsbefrukta varandra. Men i mina intervjuer är det bara i några enstaka fall som en religiös koppling har nämnts (SP3, SP5). Snarare tycks det vara de politiska frågorna om Israel/Palestina-konflikten, de geopolitiska relationerna i Mellanöstern och i vissa fall en panarabisk nationalism som är centrala teman (SP6, SP9, SP10, SP16, SP19, SP20, SP21, SP23). Ett citat från en informant som diskuterar religiösa auktoriteters inflytande får illustrera en typisk beskrivning av några av dem som uttrycker antisemitism i Malmöskolor.

⁴”Mellanöstern” måste också i sig förstås som ett område med en betydande politisk, social och kulturell diversitet.

Det kommer inte från det religiösa. De som är aktiva inom religiösa sammanhang, de företräder inte detta. Det är ju bra med imamen och rabbinen [i Amanah], men det är ju fel målgrupp. Det är snarare en grupp som präglas av mycket okunskap, historiskt och politiskt. Föräldrar som är obildade. Det är ju inte de intellektuella barn som håller på såhär. Det är ju väldigt tydligt att det är kopplat till politiken och fattigdomen. Det är arabiska pojkar som inte sköter sig så bra i skolan och där föräldrarna har låg utbildningsnivå. De kan ju inte sin egen historia, de har inte så djup information heller om det som är viktigt för familjerna. Den här frågan hänger ihop med en bredare socioekonomisk problematik, med fattigdom och segregation, med skolor med olika förutsättningar. De här frågorna som handlar om fördomar och okunskap, de hänger ihop med segregation (SP11).

I kontrast till det här svaret menar några andra lärare att det inte finns en direkt koppling till okunskap, de menar att de elever som har lägst betyg inte är så aktiva i den politiska diskussionen över huvud taget. Istället är det den personliga emotionella kopplingen till konflikten som är avgörande för vilka som uttrycker detta starkast (SP18, SP19). Genomgående i intervjuerna att det framför allt (men inte enbart) är barn och unga som själva har en koppling till Palestina som uttrycker sig tydligt antisemitiskt och med störst emotionell laddning (SP5, SP11, SP16, SP18, SP21, SP22, SP26). Återigen är det värt att påpeka att det rör sig om ett fåtal och att många med bakgrund i Palestina mycket

väl kan skilja mellan staten Israel och judiska personer (SP5, SP16, SP18, SP22).

Det är uppenbart att det finns för lite kvalitativ forskning på det här området för att kunna på ett djupare plan analysera antisemitismens funktioner i denna kontext. Sådan forskning skulle med fördel bedrivas utifrån ett kritiskt förhållningssätt till förutbestämda kategorier, vilka kan stå i vägen för den djupare analysen av sociala och individuella funktioner för antisemitism (och annan rasism). Här behöver också de berörda ungas egna röster höras.

Jag anser slutligen att även om man måste betrakta Israel/Palestina-konflikten som en viktig triggerfaktor för antisemitiska uttryck så är det viktigt att akta sig för en inställning där man ser antisemitismen som direkt stammande ur konflikten. Ett sådant resonemang leder till slutsatsen att problemet med antisemitism skulle försvinna om konflikten upphörde eller om Israel betedde sig annorlunda. Sådana föreställningar missar orsak och verkan och antisemitismens latent förekomst i breda samhällslager. Resultaten av den här studien visar också hur de tydliga antisemitiska stereotypiseringar som finns av judar, liksom de tendenser till konspiratoriskt tänkande som är knutna till vissa förhållningssätt till konflikten, gör att man måste säga att även om bränslet till den antisemitismen kommer ur emotionella och sociala behov orsakade av konflikten, så är själva de antisemitiska uttrycken av klassisk natur och inte "nya".

A large, light blue number '5' is positioned on the left side of the page. To its right, there is a smaller, solid blue circle. The text is centered over the '5' and the circle.

Att utveckla arbetet
i Malmös skolor

5.1 Interna och externa resurser

Relationerna i skolan en central drivkraft

Något som framkommit tydligt i mina intervjuer med skolpersonalen om deras behov och erfarenheter, är att så gott som samtliga nämner att ett framgångsrikt arbete med de här frågorna är ett som är integrerat i det ordinarie arbetet i skolan och som bygger på en redan existerande relation mellan skolpersonal och elever. Eleverna betraktar sina lärare som kunskapsbärare och den tilliten är en bra utgångspunkt, liksom lärarnas känedom om och lyssnande till elevernas åsikter och erfarenheter. I skolan finns också många andra viktiga relationer, med fritidspedagoger, kuratorer, elevkoordinatorer, m fl., som också kan vara framgångsrika vägar att integrera arbetet mot antisemitism och rasism i skolan. Detta innebär att exempelvis enskilda temadagar, studiebesök eller punktinsatser inte är det relevanta att rikta arbetet mot.

Några av lärarna jag har intervjuat har delat med sig av erfarenheter som sätter ljuset på vilka tillvägagångssätt som är viktiga i bemötandet av dem som uttrycker antisemitiska (eller andra rasistiska) hållningar i klassrummet. De nyckelord som nämns är "relationsbyggande" och "förtroende" (SP22), "nyfikenhet" och "lyssnande" (SP3). Lärarna nämner att de har lärt sig att vara försiktiga med konfrontation, moraliserande och att peka ut elever med obekväma åsikter (SP1, SP2, SP5) utan istället visar att de är beredda att lägga ned tid och möda på att hjälpa eleven (SP1), att försöka förstå varifrån deras upprörda känslor kommer (SP5), och att låta dem själva komma till tals och ha ett öra för hur de själva känner och upplever saker (SP6). Utifrån detta framgår det att motorn i det här förändringsarbetet är att ge fler lärare, och annan skolpersonal, förutsättningar för att kunna mer framgångsrikt integrera och

bedriva ett arbete med den här problematiken. Detta går i linje med det som i skolans värld omtalas som *relationell pedagogik* och *lågaffektivt bemötande*, vilket många skolor redan jobbar med att utveckla.

Undersökningen har visat att tillräckliga förutsättningar och förkunskaper för att arbeta mot antisemitism inte alltid finns på Malmös skolor. Därför behöver skolorna ett externt stöd för att stärka sina processer, inte minst när det gäller kunskapshöjande insatser. Detta skulle innebära att lärare kan bli stärkta i sin roll och sitt uppdrag för att bättre kunna hantera olika typer av konfliktyllda situationer och rasistiska uttryck. Grundutbildning och fortbildning av lärare i de i studien behandlade frågorna är alltså den här rapportens viktigaste åtgärdsförslag. Där kan externa aktörer verka som förstärkning i en process som skolorna äger själva. Det kollegiala lärandet är också viktigt.

Det framstår också som värdefullt och centralt att integrera arbetet mot antisemitism i Malmös skolor med ett bredare anslag kring värdegrund, normkritik, antirasism och barns och ungas rättigheter. Genom att ge engagerade elever verktyg, inflytande och en röst, så kan de verka som ambassadörer i att tillvarata sina och andra elevers rättigheter.

Interna resurser i Malmö stad

Inom ramen för såväl skolförvaltningarnas som andra förvaltningars områden finns redan idag pågående processer och kompetenser som det här arbetet hakar i och kan få skjuts av. Här tänkte jag nämna några centrala sådana resurser.

Med start i februari 2021 formeras ett Skolnätverk mot antisemitism i Malmös skolor, bestående av lärare och annan skolpersonal som kan ge varandra stöd, kunskapsdela och

tillsammans driva utvecklingsprojekt på det här området. Den skolpersonal som medverkar i nätverket kommer att kunna bidra till att sprida kunskap kollegialt på sina arbetsplatser och där vara drivkrafter i ett förändringsarbete.

Sedan hösten 2019 finns ett samverkansavtal mellan Malmö stad och Judiska församlingen Malmö. Inom ramen för detta avtal kan staden också ta del av Judiska församlingens erfarenheter och kompetenser i att utveckla sitt arbete med att förbättra förutsättningarna för judiskt liv i Malmö. Staden stöttar också församlingen i att utveckla ett utbildningscenter med säte och utställning i Malmö synagoga, samt att till detta center ta fram pedagogiska moduler och särskilt utbildade guider som kan visa utställningen för skolbesökare. Dessutom finns knutet till församlingen Berättargruppen Förintelsens efterlevande, som består av barn och barnbarn till överlevare. Dessa kan, bland annat via Pedagogisk Inspiration, bokas till skolor och klasser i Malmö.

I ett samarbete mellan Malmö stad, MFF och Tillsammans i förening drivs ett arbete ute i grundskolorna som heter Grundskolefotboll mot rasism. Det utgår från Barnkonventionen, särskilt artikel 2 om icke-diskriminering, och handlar om att ge barn och unga kunskaper om sina rättigheter, med särskilt fokus på rasism. Satsningen innebär också en mötesplats för barn från stadens olika skolor (<https://www.mff.se/grundskolefotboll-mot-rasism/>).

Genom det strategiska arbetet med normkritik som sedan 2017 bedrivits gemensamt inom Malmös skolförvaltningar har majoriteten av Malmös skolor och förskolor utbildade processtödjare med kompetens att stödja ledningen och genomföra

kompetenshöjande insatser för hela personalen inom normkritik och antidiskriminering. Med stöd från Pedagogisk Inspiration kan de även genomföra mer riktade insatser.

Under 2020 etablerades Öppna Malmö – ett samlingsnamn för stadens särskilda satsningar på aktiviteter som ska bidra till en större öppenhet och tolerans i staden (<https://malmo.se/Oppna-Malmo.html>). Under detta paraply ska stadens olika förvaltningar satsa på aktiviteter, utbildning och utvecklingsprocesser med utgångspunkt i detta mål. Centralt i projektet är också ett deltagande och lyssnande perspektiv.

I Forum för demokrati och mänskliga rättigheter får politiker träffa aktörer och medborgare i Malmö för att samtala om frågor som handlar om demokrati och mänskliga rättigheter och sådant som kan hota dessa grundläggande värden (<https://malmo.se/Service/Om-Malmo-stad/Politik-beslut-och-paverkan/Politik-och-fortroendevalda/Forum-for-demokrati-och-manskliga-rattigheter.html>). Med utgångspunkt i de berättelser som kommit forumet till del har en rapport om ungdomars upplevelser av hatbrott släppts (Malmö stad, 2020).

På Kulturförvaltningen finns enheten Romskt informations- och kunskapscentrum (RIKC). Medarbetarna där har specialistkompetens i frågor som berör de nationella minoriteterna och bedriver bland annat ett arbete riktat mot förskolor och skolor i den här frågan. RIKC är en viktig samarbetspartner i arbetet med att stärka och sprida kunskap om de nationella minoritetsrättigheterna.

Vissa skolor har specialsatsningar på arbetet mot antisemitism och med hjälp av Förintelsen. Här kan nämnas att gymnasieskolorna S:t Petri och Malmö Latinskola

arrangerar valbara kurser där hågkomstresor till Förintelsens minnesplatser ingår. På Malmö Borgarskola finns sedan hösten 2020 en utställning som handlar om skolans tid som reservsjukhus 1945, där personliga öden från Förintelsen lyfts fram. Borgarskolan har också en anställd resurs, Peter Vig, som bedriver ett medialt uppmärksammat och på skolan uppskattat arbete med att vara en närvarande judisk resurs i skolmiljön (med om detta i avsnitt 5.3, om att normalisera det judiska).

Existerande externa resurser att ta hjälp av

Det finns många offentliga och civilsamhällesorganisationer som på olika sätt arbetar med frågan om rasism och antisemitism i skolan. Dessutom finns det resurser i form av litteratur, filmer, TV- och radioprogram samt internetsidor. Här är det inte möjligt att nämna alla tillgängliga resurser, men några centrala aktörer som riktar sitt arbete mot lärare och skolan ska lyftas fram. Jag vill dock betona att externa aktörer bör användas integrerat i skolans arbete, där förändringen huvudsakligen måste ske. Dessutom finns det vinster med att användningen av externa aktörer i skolan samordnas via Pedagogisk Inspiration och skolförvaltningarna, eftersom man då kan arbeta bättre med kvalitetssäkring.

Den nationella myndigheten Forum för levande historia arbetar med att utveckla kunskap och fortbildning för lärare för att med utgångspunkt i historien ge verktyg i att stärka arbetet med demokrati och mänskliga rättigheter. Myndigheten har tagit fram flera relevanta webbutbildningar, såsom Att motverka rasism i förskola/skola och Svåra frågor i klassrummet – material, metoder, undervisning (<https://www.levandehistoria.se/>). Om hur man ska hantera kontroversiella

frågor i klassrummet har också Skolverket ett material, samt så hänvisar de till Europarådets material i denna fråga (<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kontroversiella-fragor>).

Svenska kommittén mot antisemitism (SKMA) har forskare och utbildare med specialkompetens på frågan om antisemitism. Kommittén bedriver utbildning och fortbildning om antisemitism och Förintelsen samt arrangerar hågkomstresor till Förintelsens minnesplatser för lärare och elever (<https://skma.se/>). De är också delaktiga i att ta fram webbaserat material om dessa frågor, såsom Antisemitism då och nu (<https://antisemitismdaochnu.se/>) och Eternal Echoes (<https://www.eternalechoes.org/se>).

Segerstedtinstitutet vid Göteborgs universitet är ett nationellt resurscentrum som har till uppdrag att bidra till ökad kunskap kring förebyggande arbete mot våldsutövande ideologier, våldsutövande strukturer samt rasistiska organisationer. De bedriver både forskning och utbildning i fältet och har bland annat relevanta fortbildningskurser för lärare och lärarstudenter. Därutöver driver de Toleransprojektet, med syfte att ändra ungdomars inställning till våldsbejakande extremism. Kunskaperna därifrån handlar framför allt om högerextrema och nazistiskt organiserade ungdomar (<https://www.gu.se/segerstedtinstitutet>).

Den nationellt verksamma organisationen EXPO bedriver bland annat utbildning för skolor och lärare i frågor om rasism, högerextrem organisering och konspirationism utifrån expertkunskap i dessa frågor (<https://expo.se/utbildning>).

Den Malmöbaserade föreningen Amanah

är en organisation som arbetar för att öka kunskapen om hur man förebygger, motverkar och hanterar antisemitism och islamofobi. Målet är att, med rötterna i judisk och islamsk identitet, motverka diskriminering och bygga tillit. Detta sker genom bland annat interaktiva möten och rådgivning, bland annat i skolan (<https://www.amanah.se/>).

5.2 Främjande, förebyggande, åtgärdande

Det finns en risk att fokus när det gäller antisemitism i skolan hamnar på de explicita uttryck som är vanligast i de äldre elevgrupperna, men det kan vara mer effektivt att på lång sikt lägga fokus på tidiga främjandeinsatser och att förebygga negativa attityder genom kunskap. En informant beskriver problemet med värdegrundsarbetet i skolan i termer av tid, felaktigt fokus och skolans förutsättningar.

Ett problem med värdegrundsarbetet är att man inte känner att man hinner, vilket gör att man inte vågar vara flexibel, inte vågar tänka utanför boxen. Det farliga är att man har fokus på åtgärdstrappan, när något väl har börjat hända. Men det är i det förebyggande, det är när språkbruket börjar uppkomma, det är där vi ska ta det. Den här jargongen är inte kompatibel med mänskliga rättigheter. Men det handlar om tid, vi hinner inte. Vi är för få vuxna i skolan. Vi behöver ha mer personal ute i korridorerna, fler närvarande vuxna (SP26).

Arbetet i skolan behöver alltså bedrivas integrerat och långsiktigt, inte utbrutet och stundvis. För att frågor om värdegrund, demokrati och antirasism ska prioriteras behövs ett ledarskap som ser dessa frågor som centrala för skolans arbete.

Att tidiga insatser är viktiga hänger ihop med att redan tidigt arbeta med att ge eleverna verktyg för att ha respekt för sig själva och andra, få en känsla av sammanhang, kunna uttrycka sina känslor och stärka färdigheten att verka i sociala sammanhang. På ett tidigt stadium kan också ett främjandearbete ske med sikte på att bryta den hierarkiska normen kring vilka sätt att leva, vara och fira som har högst status. Istället kan man på ett positivt sätt lyfta olika identiteter, kulturer och berättelser, vilket ger elever större kunskap om och förståelse för sin omvärld, samt i högre grad en positiv uppmuntran i sin egen identitetsutveckling. Ett främjandearbete handlar också om att ge barn och unga på alla nivåer i skolan delaktighet och en känsla av inflytande över och ansvar för samhällets och stadens framtid. Därför är ett arbete med skolpersonalens normkritik och värdegrund redan i förskolan och grundskolans tidiga år viktiga, liksom satsningar på demokrati och antirasism.

För att förebygga rasism och antisemitism är en ökad kunskapsnivå central. Detta gäller i första hand lärare och annan skolpersonal och i andra hand eleverna. Det behövs kunskap och utbildning i demokrati, rättigheter, antirasism och specifikt frågor om antisemitism, konspirationsteorier, Israel/Palestina och de nationella minoriteterna. Ju mer skolpersonalen kan, desto mer kan de bemöta rasistiska uttryck. Ju mer eleverna själva kan och är drivande i de här frågorna, desto mer kan de verka som ambassadörer för en skola fri från rasism. Ett förebyggande arbete kan också bestå i att träna eleverna i att problematisera information och strukturer, så att de själva kan identifiera rasism när de stöter på den utanför skolan. En studie har visat att i skolor där det var lugnt i klassen på lektionerna och där lärarna uppmuntrade sina elever till kritiskt tänkande var andelen

med toleranta attityder större än i skolor där miljön präglades av tillmälen och mobbing. Samma undersökning visade också att ju mer undervisning om rasism och Förintelsen som eleverna hade fått, desto mer positiva attityder hade de till utsatta grupper i allmänhet och judar i synnerhet (Forum för levande historia, 2010).

I mina intervjuer och i Malmö stads rapport om hatbrott i skolan framgår att de elever som utsätts för hatbrott också vill att skolor ska vara mer aktiva i ett åtgärdande-stadium, genom att stötta dem som utsätts för hatbrott och reagera och agera för att skapa trygghet för utsatta grupper. Det ungdomarna saknade enligt hatbrottsrapporten var en handlingsplan mot hatbrott, liknande de planer som finns mot fysisk mobbing. De önskade också att det skulle finnas kunniga samordnare på skolor som fångar upp hatbrott, gör anmälan och håller kontakt (Malmö stad, 2020).

5.3 Processer och verktyg att bygga på

Vilka exakta processer och konkreta verktyg som en förskola eller skola behöver för att utveckla sitt arbete med de här frågorna är kontextberoende och måste anpassas efter skolans behov. Det viktigaste anser jag vara ett lokalt ägandeskap där det finns externt stöd för skolorna att söka för att stärka dessa processer och integrera dem i det arbete som redan bedrivs i skolan. Sådant stöd kan komma dels från aktörer inom Malmö stad, såsom Pedagogisk Inspiration, dels från utanförstående aktörer.

I skolpersonalenkäten ställdes frågan till lärarna om huruvida de ansåg att det var kunskap, material eller metoder som de framför allt behövde för att utveckla sitt arbete med de här frågorna. I tabell 8 redovisas svaren från de undervisande lärarna, uppdelade i lärare i SO-ämnena (samhällskunskap, historia, religion och geografi) respektive för samhälls- och beteendevetenskapliga ämnen i gymnasiet och i övriga lärare.

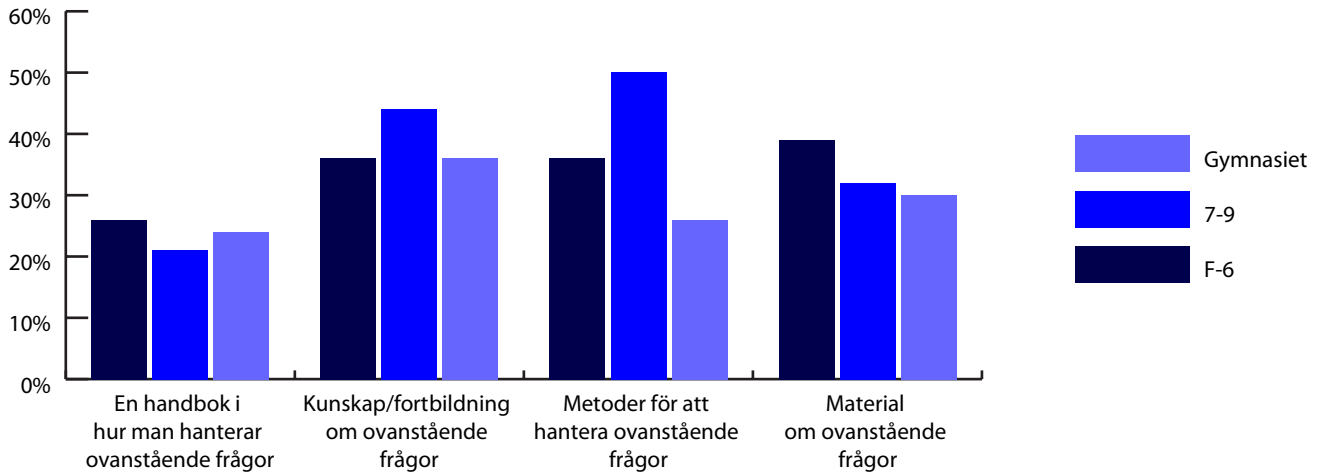
Tabellen visar att när det gäller grundskolans årskurser F-6 är såväl kunskap/fortbildning (36 procent), metoder (36 procent) som material (39 procent) efterfrågade, men det är framför allt SO-lärarna som efterfrågar material (48 procent) och framför allt övriga lärare som efterfrågar metoder (38 procent). I högstadiet är kunskap/fortbildning (44 procent) och metoder (50 procent) ännu mer efterfrågat än på de lägre stadierna. Här efterfrågar SO-lärarna samtliga kategorier mer än övriga lärare. På gymnasiet ligger fokus i behoven på kunskap/fortbildning (36 procent) och material (30 procent). Också här efterfrågar lärarna i samhälls- och beteendevetenskapliga ämnen mer stöd, särskilt gäller detta kunskap/fortbildning (47 procent). Diagram 5 synliggör dessa resultat. Sammanfattningsvis kan alltså sägas att metoder för att hantera konflikter, känslor och svåra frågor samt en grundläggande kunskap om rasism och antisemitism bör utvecklas på bred basis i skolpersonalen på alla nivåer, medan material och fördjupande kunskap och fortbildning framför allt bör riktas mot SO-lärare, särskilt på de högre stadierna.

Tabell 8. Vad upplever du att du skulle behöva mer av? Flera val möjliga.

De års- kurser jag jobbar mot	Min roll på skolan	Lärarkate- gorier	1	2	3	4	5	6	7	8
F-6		Annat	2 (1%)	35 (25%)	35 (25%)	51 (36%)	53 (38%)	44 (31%)	4 (3%)	141
		SO	3 (2%)	38 (27%)	29 (21%)	50 (35%)	48 (34%)	67 (48%)	0 (0%)	141
	Totalt Under- visande lärare F-6		5 (2%)	73 (26%)	64 (23%)	101 (36%)	101 (36%)	111 (39%)	4 (3%)	282
7-9		Annat	2 (2%)	14 (18%)	18 (22%)	33 (40%)	40 (48%)	21 (25%)	0 (0%)	83
		SO	1 (5%)	7 (37%)	1 (5%)	12 (63%)	11 (58%)	12 (63%)	0 (0%)	19
	Totalt Under- visande lärare 7-9		3 (3%)	21 (21%)	19 (19%)	45 (44%)	51 (50%)	33 (32%)	0 (0%)	102
Gymnasiet	Undervisande lärare	Annat	4 (6%)	19 (28%)	16 (23%)	21 (30%)	16 (23%)	16 (23%)	2 (3%)	69
		Samhälls-/ beteende- vetenskap- liga ämnen	2 (5%)	7 (18%)	7 (18%)	18 (47%)	12 (32%)	16 (42%)	0 (0%)	38
	Totalt Under- visande lärare Gymnasiet		6 (6%)	26 (24%)	23 (21%)	39 (36%)	28 (26%)	32 (30%)	2 (2%)	107
Totalt alla stadier			14 (3%)	120 (24%)	106 (26%)	185 (38%)	180 (37%)	176 (36%)	6 (1%)	491

1. Annat
2. En handbok i hur man hanterar ovanstående frågor
3. Inget av ovanstående
4. Kunskap/fortbildning om ovanstående frågor
5. Metoder för att hantera ovanstående frågor
6. Material om ovanstående frågor
7. Vet ej
8. Totalt antal svarande

Diagram 5: Vad upplever du att du skulle behöva mer av? (Undervisande lärare)



Att utveckla värdegrundsarbetet – normkritik, rättighetsperspektiv och antirasism

Att utveckla arbetet med skolans värdegrunds- och demokratiuppdrag handlar i första hand om ett arbete riktat mot skolpersonalen och i andra hand mot eleverna. Lärare och annan skolpersonal behöver, för att inte reproducera rasistiska strukturer, arbeta med sin egen värdegrund och med en normkritisk blick på sig själva och det egna förhållningssättet. Detta kan gälla sådant som vilka normer, kulturer och levnadssätt man tar som självklar utgångspunkt och de vis på vilka man därigenom reproducerar en hierarki mellan olika sätt att vara, leva och fira. Det handlar också om att utveckla lärarrollen och synen på auktoritet och kunskapsförmedling mot ett mer relationellt sätt att agera i lärarrollen.

Dessutom behöver skolorna arbeta med ett barnrättsperspektiv, där eleverna ska bli hörda, få inflytande och delaktighet, för att skapa en positiv och inkluderande skolkultur där eleverna och deras erfarenheter blir synliggjorda. Förskola och skola behöver arbeta med att ge eleverna självkänsla, stärka deras identitetskapande, samt ge kunskap och verktyg för att sortera mellan känslor, fördomar och fakta. Utgångspunkten för ett

sådant arbete bör vara att både personal och elever får lära sig att alla barn är viktiga och i verksamheten på lika villkor och i en gemenskap. Det handlar om att stärka barnen i en tilltro till sig själva och en respekt för sig själva och andra.

Såväl skolpersonal som elever skulle gynnas av en bättre förståelse för rasism och verktyg för att motarbeta att rasism reproduceras. Lärarkåren kan behöva fortbildning i "att förstå på riktigt att rasism existerar, hur den ser ut, vilka former den kan ta sig" (SP3) samt hur alla kan reproducera rasistiska strukturer och diskurser om man inte aktivt motarbetar detta. Många ungdomar i Malmö upplever också rasism i sin vardag, genom diskriminering, ifrågasättande och rasprofilering (Malmö stad, 2020). Det kan här behövas en antirasistisk normkritisk fortbildning, där skolorna kan ta stöd av Pedagogisk Inspiration och de redan existerande processtödjare i normkritik som finns på många skolor.

Dessutom behöver skolan i en segregerad stad som Malmö ge tillfällen till möten med och förståelse för andra, såväl till skolpersonal som till elever. Detta skulle kunna ske fysiskt genom studiebesök och andra möten, men också med hjälp av berättelser och bilder som förmedlar en förståelse för andras såväl

lidanden som glädjeämnen. Det behövs ett arbete som bjuder in till en förståelse av den andre och att man kan förstå den andre som sig själv. Paul Thomas (2016) argumenterar för en strategi, inspirerad av critical race theory, där "subversivt motberättande" kan leda eleverna till nya insikter i emotionellt laddade frågor. Genom att möta elevernas rasism med berättelser, snarare än med fakta, kan man komma förbi laddade barriärer till förståelse och empati. I metoden ligger också en tanke om att man ska få möjlighet att benämna sin egen verklighet och i högre grad känna sig som en agent i denna. Det finns alltså en väg framåt genom att skapa egna berättelser samtidigt som man tar del av den andres, för att stärka förmågan att existera tillsammans med oliktänkande i en demokrati och ge plats för olika narrativ.

Tyska Kreuzberg Initiative against Antisemitism (KIGA) har ett välutvecklat arbete med att integrera arbetet mot antisemitism i ett bredare arbete mot rasism. De beskriver att en nyckel till framgång är att ta hänsyn till elevers egna erfarenheter av marginalisering, ojämlik behandling och rasism. Om det ges utrymme för eleverna att själva få bli hörda i sina erfarenheter så är de mer mottagliga för att lyssna på berättelser om andra. KIGA påpekar också att en undervisning om antisemitism som inte tar hänsyn till andra upplevelser av rasism kan skapa en upplevelse av att ungdomars egna erfarenheter av diskriminering betraktas som mindre viktiga, vilket i ett andra steg kan leda till en avvisande attityd till judar. Dessutom måste det tas hänsyn till att antisemitism i den allmänna debatten framställs som ett problem främst orsakat av muslimer, en förenklad och problematisk diskurs som sätter spår i eleverna och som behöver fångas upp på ett pedagogiskt sätt (SKMA-bloggen, "Nyckeln till framgång är att ta hänsyn till deras egna erfarenheter av

rasism – en intervju med tyska KIGA som utbildar om antisemitism i grupper med migrationsbakgrund", 2019).

I arbetet mot rasism i skolan behöver dock en förståelse för antisemitism som en typ av rasism bättre integreras jämfört med hur det är idag. Som skolpersonalen beskriver så är många elever medvetna om och känsliga inför rasism och det förtryck som de själva utsätts för, men kan inte alltid identifiera andra former av rasism som just rasism, särskilt inte antisemitism (SP3, SP9, SP10). Branfman påpekar att det, trots att nazister och vitmaktmiljö riktar sin avsky mot alla som inte definieras som vita, inklusive judar, finns ett narrativ som ställer judar mot andra grupper som rasifieras som avvikande i relation till en vit norm, något som förhindrar eller åtminstone försvårar antirasistiska koalitioner. Detta är en dubbelt missad möjlighet till gemensam solidaritet, erkännande och handling i en tid som karaktäriseras av ökad rasism och gör det sällsynt med en integrerad analys av antisemitism, islamofobi, annan rasism och andra förtrycksstrukturer (Branfman, 2019). Men genom att å andra sidan bygga den förståelsen kan elevernas egna engagemang mot rasism vara en drivande kraft också mot antisemitismen i skolan.

Att normalisera det judiska

Som konstaterats i avsnitt 4.1 så är ett problem i den malmöitiska skolan att många elever aldrig möter någon som de vet är judisk och dessutom i många fall endast får ta del av begränsade bilder av och berättelser om judar. Det riskerar att leda till att de får en abstrakt idé om judar, vilket möjliggör för en antisemitisk diskurs att få fäste. Det finns också en poäng med att lägga fokus på positiva sidor av den judiska identiteten, istället för att förminska det judiska till att handla om antisemitism och Förintelsen. Det är viktigt,

som Branfman påpekar, att integrera berättelser om judar i alla möjliga sammanhang, så att judar inte blir föremål för en exotifierande och utlyftande undervisning som leder till ett förfrämligande snarare än till en normalisering (Branfman, 2019).

Att normalisera det judiska kan innebära att synliggöra och levandegöra olika sätt att vara judisk i samtiden, i Sverige och i Malmö. Det kan ske genom berättelser om judar i undervisning, film, litteratur och kultur, genom studiebesök och genom judar som besöker skolorna. Dessa typer av insatser är efterfrågade av både skolpersonal och judiska elever i min studie (SP1, SP3, SP5, SP10, SP16, SP18, SP26, JE2, JE6, JE8). Det framhävs av flera att det vore bra med en tillgänglig resurs som kan besöka skolorna, gärna "en ung person" som det är lättare för eleverna att identifiera sig med och gärna någon från Malmö som kan visa att det finns många sätt att vara Malmöbo på.

Just en sådan insats finns på det Jødiska Informationscentret i Köpenhamn och kallas där "Boka en jude". Centret har, med hjälp av stöd från kommunen, några yngre personer fast- eller timanställda och de turas om att besöka skolor och berätta om dansk-judisk kultur, historia och hur det är att leva som jude i Danmark idag. Funktionen är väldigt uppskattad bland skolorna och Emma Feil, ansvarig på centret, berättar att bemötandet nästan alltid är positivt, nyfiket och leder till att många får ompröva sina fördomar och föreställningar om judar (samtal med Emma Feil, 29 oktober 2020).

Som ovan nämnt har Malmö Borgarskola en anställd resurs, Peter Vig, som representerar det judiska i skolmiljön. Han berättar att hans arbete går ut på att befinna sig i skolmiljön och svara på frågor om det judiska, men

också samtala med eleverna om allt möjligt, religiösa eller filosofiska frågor och grubblerier men också om andra ämnen. Han pratar även med lärare och blir inbjuden till klasser för att prata om judendom och om antisemitism. Han upplever att han får många nyfikna frågor från elever, vilket leder till utvecklande samtal, men att han också träffar dem som tycker att det är jobbigt att han är där och som undviker att titta på honom och hälsa. Han beskriver själv att en poäng med det arbete han bedriver är att få elever och lärare att förstå att den antisemitism som finns normaliserad i vardagen i förlängningen är riktad mot någon, vilket blir enklare att förstå när man får ett ansikte på denna person. "Det blir en tankeväckare för dem, att om du skriker någonting, så finns det ju någon därute som du riktar det mot" (samtal med Peter Vig, 31 aug 2020).

Baserat på modellen från Köpenhamn och med hänsyn till Peter Vigs erfarenheter vill jag rekommendera att en funktion med principen "boka en jude" etableras i Malmö i samarbete med civilsamhället. Det är dock viktigt att de personer som går ut på sådana uppdrag liksom i Köpenhamn har fått en utbildning i att möta elever och att hantera även svåra frågor pedagogiskt och lugnt (SP25). Det är också tydligt att föredra om den/de personen/-erna inte kommer på ett engångsbesök utan kan komma regelbundet under en period och etablera relationer med skolans elever och personal. Dessutom vill jag framhålla att modellen inte ska ses som en helhetslösning. Även om synlighet är viktigt, bör det framhållas att det inte har varit judars osynlighet som varit anledningen till den utbredda antisemitismen genom historien.

Utveckla kunskap och undervisning

Ovan har konstaterats att det behövs mer kunskap och fortbildning i de aktuella frågorna. Sådan kan ske genom externa aktörer, kollegialt lärande och kunskapsbanker. Men vilka områden är det man bör rikta in sig på? I skolpersonalenkäten fanns ett antal områden där lärarna själva fick uttrycka om de upplevde sig behöva förstärkta kunskaper. Resultaten redovisas i tabell 9 och synliggörs i diagram 6.

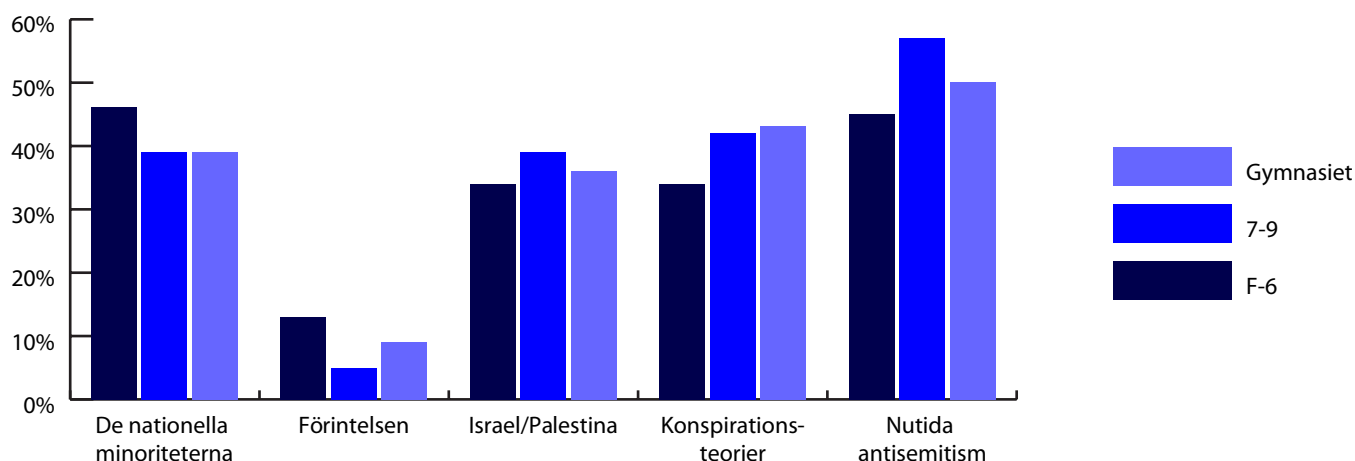
Lägst på alla tre nivåer kommer kunskaper och material om Förintelsen (i snitt 11 procent), förmodligen för att många lärare redan är kunniga på det området, särskilt på högstadiet och gymnasiet där undervisningen om Förintelsen oftast sker. Högst kommer istället "nutida antisemitism" (48 procent) och många vill också lära sig mer om konspirationsteorier (38 procent) och Israel/Palestina (36 procent).

Tabell 8. Vad upplever du att du skulle behöva mer av? Flera val möjliga.

Min roll på skolan	De årskurser jag jobbar mot	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Undervisande lärare	F-6	5 (2%)	127 (46%)	37 (13%)	94 (34%)	95 (34%)	124 (45%)	77 (28%)	5 (2%)	276
	7-9	1 (1%)	40 (39%)	5 (5%)	40 (39%)	43 (42%)	53 (52%)	17 (17%)	3 (3%)	102
	Gymnasiet	4 (4%)	41 (39%)	10 (9%)	38 (36%)	46 (43%)	53 (50%)	21 (20%)	2 (2%)	106
Summa		10 (2%)	208 (43%)	52 (11%)	172 (36%)	184 (38%)	230 (48%)	115 (24%)	10 (2%)	484

1. Annat
2. De nationella minoriteterna
3. Förintelsen
4. Israel/Palestina
5. Konspirationsteorier
6. Nutida antisemitism
7. Inget av ovanstående
8. Vet ej
9. Totalt antal svarande

Diagram 6. Vilka områden upplever du ett behov av mer material om och kunskap kring? (Undervisande lärare)



Kunskap om de nationella minoriteterna får också höga staplar, särskilt hos de undervisande lärarna i årskurs F-6, där 46 procent vill ha mer material och kunskap. Intervjustudien, samtal med experter och forskningsöversikten ger en fördjupad bild av vilken kunskap det är som kunde behöva utvecklas på dessa områden.

Undervisning om Förintelsen

Sverige är ett av de länder där minneshållandet av Förintelsen uppfattas som viktigast och den faktiska kunskapen om Förintelsen är jämförelsevis hög (Bevelander et al, 2013). Ofta betraktas undervisning om Förintelsen som en utgångspunkt för att dra historiska lärdomar om risken med rasism och rasistiskt hat, med sikte på målet att det "aldrig ska hända igen" (Österberg, 2019). Förintelseundervisningen riskerar dock att fastna i historiska fakta och anknyter inte nödvändigtvis till en större diskussion om rasism eller antisemitism. Förintelsen beskrivs dock i intervjustudien som en bra utgångspunkt för bredare diskussioner om antisemitism. Något som lyfts fram som framgångsrikt av mina informanter är att i undervisningen om Förintelsen inte uppehålla sig primärt vid siffror och "hårda fakta", utan istället arbeta med personliga berättelser, igenkänning och en koppling till en analys av dagens situation. Att orientera undervisningen mot elevernas vardag och mot igenkänning engagerar och berör (SP2, SP3, SP4, SP5). Samtidigt framgår det också att det finns en hel del kollegor som inte breddar undervisningen om Förintelsen till antisemitism idag.

Mathan Shastin Ravid, utbildare på SKMA, är av uppfattningen att lärarnas förståelse av och kunskap om vad antisemitism är och vilka former den tar sig ofta är ganska låg, sett i ett Sverigeperspektiv. En bov i dramat menar han är undervisningen om Förintelsen,

som ofta blir ytlig, och fokuserar på siffror och årtal istället för den antisemitiska struktur och ideologi som förklarar Förintelsen. Han berättar att många av lärarna som genomgått SKMA:s utbildning efteråt helt har gjort om sin undervisning från att fokusera på fakta till att fokusera på det personliga ödet och på vittnesmål. Men han framhåller också att det behöver göras en koppling till nutida antisemitism, och där kan finnas en kunskapslucka. Skolor som vill jobba mot antisemitism fastnar ofta i att undervisa mer om Förintelsen, åka till Auschwitz, eller ta dit överlevande. Men Shastin Ravids intryck är att det inte räcker hela vägen om man vill komma tillrätta med problemen idag, eftersom det är fullt möjligt att förena en syn på Förintelsen som en fruktansvärd händelse med att upprätthålla antisemitiska övertygelser i övrigt. Han framhåller också att det finns en hel del undervisningsmaterial om Andra världskriget och Förintelsen som inte ens nämner antisemitism som en förklaring till det som skedde (samtal med Mathan Shastin Ravid, 16 november 2020). Heß (2020) bekräftar denna bild i forskning. Hon skriver att mycket av undervisningen om antisemitism i Norden utgår från Förintelsen och att antisemitism framställs som kopplat till Nazi-Tyskland och begränsat i tiden. Istället behöver, menar hon, undervisningen om Förintelsen användas som en möjlighet att synliggöra antisemitismens mer djupgående strukturer och hur antisemitismen tar sig uttryck idag. En aspekt av undervisning om Förintelsen att lyfta fram i Malmöperspektiv är att det här finns en hel del elever med personliga eller familjeerfarenheter av andra traumatiska händelser präglade av våldsam förföljelse. Det kan både tjäna som en utgångspunkt för förståelse men kan också vara något som gör att läraren kan behöva vara försiktig med grafiska bilder och berättelser som kan väcka elevernas egna traumatiska minnen. Detta

gäller i de lägre stadierna, men i än högre grad i SFI och Komvux, där sådana upplevelser inte alls är ovanliga (SP25).

Resor till Förintelsens minnesplatser

Ola Flennegård (2018) har undersökt svenska resor till Auschwitz ur ett skolperspektiv. Han konstaterar att svenska studieresor till Förintelsens minnesplatser är väldigt vanliga - i minst var tredje svensk kommun finns lärare med erfarenheter av sådana resor. De blir också allt vanligare, trots att inga krav på att genomföra resorna återfinns i skolans styrdokument. Förutom Flennegårds studie är de dock obeforskade. I den svenska kontexten sker resorna på ett stort antal sätt, med olika researrangörer eller utifrån lärares egen planering, till skillnad från i andra länder där resorna är mer standardiserade och ofta utförs av en stor extern aktör.

En aspekt av de svenska resorna till Förintelsens minnesplatser är att det inte finns en direkt nationell koppling att bygga undervisning kring. Som Ola Flennegård uttrycker det blir ett sådant besök därför "ur ett historiekulturellt perspektiv, tämligen friktionsfritt för svenska besökare." Förintelsen kan tvärtom användas för att stärka en nationell självbild, där Sverige inte var förövare utan snarare kan skrivas in i ett narrativ om ett omhändertagande land. Resorna kan ha olika målsättningar och syften och Flennegård placerar dem i tre olika kategorier - den socialpedagogiska, den historiedidaktiska och den framför allt sociala skolresan. Beroende på resornas organisation (längd, resmål, utformning, pedagogisk förankring), återfinns tre olika målsättningarna i olika utsträckning i olika former av resor. Flennegård lämnar ingen rekommendation angående hur resorna bör utformas men påpekar att lärarnas betydande roll i förberedelse och genomförande är en gynnsam

förutsättning för lärande och implementering i undervisningen.

Vissa slutsatser om effektiviteten i olika typer av resor till Förintelsens minnesplatser kan hämtas ur informanternas svar i min studie. En judisk elev som åkt på två olika slags resor till Förintelsens minnesplatser menar att den resa som hen gjorde med sin klass i åttan inte var en positiv upplevelse, eftersom de sociala aspekterna av själva resan tog överhanden för många av klasskamraterna och för att lärarna inte hade gjort ett tillräckligt bra förhållande. Den andra resan, som organiserades av en van arrangör av resor till Förintelsens minnesplatser (March of the Living) upplevde hen utgick från en mycket djupare förståelse av problematiken, vilket gjorde resan mer meningsfull (JE2). En lärare i intervjustudien framhåller att det är viktigt att i samband med hågkomstresor dra trådarna till nutiden, men att detta måste göras försiktigt så att inte Förintelsen enbart framstår som en pedagogisk modell att moralisera kring. Hen menar också att resor till Förintelsens minnesplatser framför allt fungerar för att stärka engagemang som redan finns och göra de elever som har rest till ambassadörer för frågorna i elevkollektivet. Att däremot använda resorna för att försöka nå dem som fastnat i antisemitiska uttrycksätt upplever hen inte som framgångsrikt (SP1).

Denna beskrivning liknar det upplägg och den tanke som ligger bakom SKMA:s hågkomstreseprojekt, vilket Malmö stad deltar i sedan 2019. Innan och efter resan till Polen kompletteras utbildningen på plats med en bredare utbildning om antisemitism och rasism i dåtid och nutid. Utgångspunkten är att medvetandegöra ungdomarna om sin samtid och att stärka redan engagerade ungdomar. Därför åker SKMA endast med elever som själva har valt att åka. Dessa ungdomar

och deras lärare kan sedan verka som ambasadörer i de miljöer de befinner sig i annars, enligt en "ringar på vattnet"-princip (samtal med Lena Jersenius, 27 augusti 2020). Några av mina informanter har deltagit i dessa resor och delgivit sina erfarenheter i intervjustudien. En i skolpersonalen som har varit iväg beskriver att de som var med på resan, både från personalen och eleverna, på ett helt nytt sätt uppmärksammade antisemitismen i skolmiljön när de kom hem, och att de bidrog till ett lärande på hela skolan (SP16). Likadant beskriver en annan informant hur eleverna, genom att föreläsa för om sina nya kunskaper för hela skolan, bidrog till att höja kunskapsnivån och medvetenheten också i lärargruppen (SP2). En fördel med upplägget, säger en informant, är att det bygger på ett djup i kunskaperna för dem som åker, vilka de sedan kan sprida, och att det är betydelsefullt att lärarna får en så framträdande roll i processen, eftersom det bidrar till ett ägandeskap för frågan på skolan sedan (SP7). Det framstår alltså som att resor till Förintelsens minnesplatser kan rekommenderas, om de sker i ett sammanhang med djup och kontext i kunskapen och där utvalda elever och lärare åker.

Undervisning om samtida antisemitism och konspirationsteorier

Som tidigare påpekats i den här rapporten, behövs mycket kunskap såväl för att upptäcka konspirationsteorier och avtäckta antisemitiska grunden som för att veta hur man ska bemöta dem i klassrummet. Det behövs också kunskap om konspirationsteoriernas historiska antisemitiska rötter och om klassiska och nya kodord som döljer ett antisemitiskt tankegods. Här behövs i första hand kunskapshöjande insatser i lärarkåren, vilket sedan kan leda till fördjupade kunskaper i undervisningen och hos elevgruppen. Nationellt finns flera aktörer som fortbildar

om konspirationsteorier. Här kan nämnas EXPO, som har en stor kunskap om internetmiljöer, samt SKMA.

Mycket av det ungdomarna möter på nätet sker på fritiden. Det betyder att skolan måste ge ungdomarna verktyg som de kan använda sig av också utanför skolan (SP16). För att arbeta förebyggande med konspirationsteorier behöver man alltså ge eleverna verktyg att själva avkoda det som de möter i nätmiljöer de befinner sig i. Det kräver en kombination av en källkritisk ingång och specifik kunskap om konspirationsteorier och antisemitism (SP1). En koppling till den historiska undervisningen, till exempel om likheterna mellan konspirationsteorier på nätet idag och Nazi-Tysklands propaganda, kan verka belysande för eleverna utifrån en diskussion om historiebrik och propagandas roll. Däremot behöver det framhävas att det inte enbart är en fråga om goda argument från lärarens sida, utan samtal måste utgå från relation och tillit (SP3).

Undervisning om Israel/Palestina

I mitt arbete med studien har det blivit tydligt att det, även ur ett nationellt perspektiv, finns för lite kunskap om hur man kan arbeta med Israel/Palestina-frågan som ett led i att motarbeta en antisemitisk diskurs. Här kan rapporten identifiera ett behov av ett forsknings- och utvecklingsprojekt som går utanför vad som kan göras inom ramen för mitt eget uppdrag (men Malmö skulle kunna utgöra en god utgångspunkt för ett projekt av det slaget). Med utgångspunkt i existerande forskning och i vissa av informanternas svar i min studie, går det dock att peka ut potentiella riktningar för ett sådant arbete. Att lyfta frågan, snarare än att ducka den, tycks för det första viktigt i sig. En lärare berättar att i en klass där starka antisemitiska åsikter yttrades, blev ett samtal om Israel/

Palestina nyckeln till att lösa den situationen. När eleverna hade fått uppleva att läraren lyssnade på deras känslor och åsikter blev de mottagliga för ny kunskap om judisk diaspora och den historiska bakgrunden till konflikten från olika perspektiv, vilket dessförinnan hade varit okänt för dem. Efter det gick det mycket bättre att hantera frågan om antisemitism, vilket läraren uppfattar berodde på att de märkte att hen var beredd att lyssna på deras upplevelser och känslor (SP5). En annan lärare beskriver att undervisning om Israel/Palestina-konflikten kan vara ett sätt att trigga antisemitiska yttringar, men också ett sätt att avtäcka problemet och komma framåt tillsammans med eleverna därför att de då får möjlighet att utveckla sina resonemang och att uttrycka sig (SP1). En tredje lärare beskriver att hens undervisning om Israel/Palestina-konflikten "brukar börja ganska kaosartat och det brukar sluta ganska bra" därför att hen längs vägen ger eleverna verktyg och förståelse att skilja på staten Israels politik och antisemitiska generaliseringar (SP3).

Som påpekats tidigare behöver skolan alltså ge eleverna verktyg för att sortera mellan känslor, fördomar och fakta i frågan. Då krävs för det första ett erkännande av elevernas potentiellt starka emotionella band till frågan samt en möjlighet för eleverna att uttrycka sig själva och bli hörda, utifrån att de kan bära på starka berättelser om smärta, sorg och död kopplad till konflikten. För det andra krävs det kunskap om antisemitism och problemet med generaliseringar kring konflikten, och för det tredje kunskaper om olika perspektiv på frågan och om den historiska bakgrunden. För att lärarna ska kunna göra detta krävs såväl sakkunskaper som en djupare förståelse och metodik.

I bland annat Tyskland finns ett mer väl-

utvecklat arbete på det här fältet, där tidigare nämnda Kruezberger Initiative against Antisemitism (KlgA) är ett exempel. Amina Nolte, som är forskare och utbildare vid KlgA, har goda erfarenheter av att arbeta med antisemitism genom att hantera Israel/Palestina-frågan på nya sätt. Hon beskriver att det är viktigt att inte tysta diskussionen, utan tvärtom synliggöra frågan från dess olika sidor. Istället för att undvika komplexiteten och tvätta bort motsättningarna genom tomma fraser, föreslår hon att man ska arbeta genom denna komplexitet för att nå framåt. Det arbetet går bortom att endast studera historia och kartor, utan innefattar ett arbete med sammansmältningen mellan historia och nutid, frågor om minne och ansvar och nationella trauman. Fokus i detta kan också ligga på att lyfta fram israelisk/palestinska samarbeten och fredsinitiativ. KlgA arbetar utifrån två metodologiska principer: multiperspektivitet och tolerans för motsägelser. De bygger på idén om att läroprocesser skapas genom att lyssna på olika historier och narrativ som kan vara motsägelsefulla och i konflikt med varandra, och strävar mot en acceptans för att världen är full av olika perspektiv och motsättningar. Eleverna får på detta sätt själva skapa en förståelse för situationens komplexitet och vilka olika narrativ som existerar. Ett problem är att skolan befinner sig i en social kontext där alla inte har samma möjligheter och makt att få sin historia berättad och lyssnad på. Genom att skapa en plats för lärande där olika hållningar och perspektiv inte tystas, där det inte finns tabun utan utrymme för lärande samtal och kritiska frågor, görs rum för konflikten att existera parallellt med ett lyssnande till andra erfarenheter och berättelser. Det är viktigt i arbetet såväl mot antisemitism som mot islamofobi i det europeiska klassrummet idag (Nolte, 2019). Dessa erfarenheter kan vara inspirerande

också för arbetet med den här frågan i Malmö.

Undervisning om nationella minoriteter


Minoritetslagstiftningen har reviderats flera gånger det senaste decenniet. Grunden i lagstiftningen anger att de nationella minoriteterna ska vara delaktiga och ha inflytande, att minoriteternas språk och kultur ska skyddas och främjas och att det finns en skyldighet att motverka diskriminering och utsatthet mot minoriteterna. De nationella minoriteternas språk och kultur ska ses som en del av det svenska kulturarvet och det svenska samhället och bör därför leda till ett normkritiskt sätt att betrakta det svenska "vi:et" och majoritetskulturen. Det finns också ett pågående arbete som presenterats i utredningen SOU 2020:27 *Högre växel i minoritetspolitiken*.

Som framgått tidigare i studien är arbetet med nationella minoriteter i skolan på många håll underutvecklat. Ett sådant arbete kan bidra till en normalisering av judar och de andra minoritetsgrupperna samt innebära en möjlighet att normkritiskt utveckla idén om vad som räknas som *svensk* historia och

kultur. Något som efterfrågas av informanterna är böcker och annat material där de nationella minoriteterna representeras på ett normaliserande sätt (SP15). Ett besläktat spår är att använda skolbiblioteken för att lyfta fram de nationella minoriteterna, till exempel genom temalådor (SP10).

Interreligiösa möten

Även om det inte framför allt är religiöst motiverad antisemitism som tar sig uttryck i Malmös skolor, har en del informanter ändå positiva erfarenheter av interreligiösa möten. Dessa kan till exempel vara bokade föreläsningar med rabbinen och imamen i Amanah, men det finns också andra organisationer som arbetar och har arbetat på liknande sätt, såsom Open Skåne och Tillammans för Sverige. En tanke med sådana arrangemang är att genom identifikation skapa en brygga mellan människor med olika religiös bakgrund, att visa på representanter med ett automatiskt förtroendekapital som kan vara respektfulla och hjärtliga mot representanter från andra religioner och att normalisera marginaliserade grupper i en skolkontext.



Problem, behov
och strukturer utifrån
olika verksamheter

6.1 Förskolan

Att ha ett medvetet främjande och förebyggande arbete i förskolan är viktigt för barnens tid i förskolan, men också för att skapa goda förutsättningar för fortsatta goda relationer under utbildningstiden. Om förskolan arbetar med ett barnrättsperspektiv och utifrån allas lika värde, lägger förskolan grunden till ett positivt identitetskapande och en respekt för andra. Mer specifikt kan förskolan också stärka sitt arbete med nationella minoriteter, vilket ingår i förskolans läroplan. För att komma framåt uppfattar jag, genom mina intervjuer, att förskolan behöver jobba med personalens värdegrund och ett normkritiskt förhållningssätt till högtider, identitet och kultur.

Att synliggöra alla barn är en utgångspunkt i förskolan och där man har ett aktivt arbete med detta sker det ofta genom musik, kultur, mat, litteratur och samtal (SP17). Mångfalden i Malmö kan användas som en tillgång i förskolan, för att lära barnen att möta varandra och förstå sig själva i världen (SP12). Det finns ett påbörjat och medvetet arbete med Barnkonventionen och diskrimineringsgrunderna på många förskolor. En förskolelärare i min studie beskriver detta arbete.

Förskolan är en betydelsefull startpunkt för ett värdegrundsarbete som utgår från att alla barn är viktiga - jag är viktig, du är viktig, vi är alla här på lika villkor. Jag ska ta plats, men jag ska inte ta platsen från dig. Jag ska göra min röst hörd, men jag ska inte överrösta dig. Att man lyssnar på och respekterar varandra, oavsett olikheter. Att oavsett olikheter kan man mötas och göra något tillsammans. Att ge tillgång till språk, både det egna och det gemensamma, och tilltron till sig själv och respekt för sig själv och andra (SP12).

Samma informant säger att även om målet är att alla barn ska kunna vara stolta och trygga i sin identitet, så finns det mycket att jobba med för att nå dit. En utmaning beskrivs vara personalgruppens interna värdegrund. Det kan finnas ett problem kring att personalgruppen inte alltid skiljer sitt privata tyckande från hur man uttrycker sig på arbetsplatsen eller i barngruppen (SP17). Från ett par av informanterna kommer också specifikt berättelser om antisemitisk jargong i personalgruppen (SP12, SP15). Det finns alltså ett behov av att arbeta mer med antirasistiska och normkritiska förhållningssätt hos personalen. Detta skulle också stödja en process kring ett annat problem som en informant framhåller, nämligen att i förskolor där personalgruppen är väldigt heterogen så kan det vara svårare att arbeta med frågor om tolerans, mångfald och mångspråkighet. Istället blir det enkelt att "falla in i gamla hjulspår" med ett självklart fokus på svensk-protestantisk kultur (SP17).

När det kommer till arbetet med de nationella minoriteterna så har en process startat på Förskoleförvaltningen att stärka förskolorna i detta arbete. Det framgår dock i min studie att kunskapsnivån vad gäller vad eller vilka just de nationella minoriteterna är och vilka skyldigheter förskolan har att arbeta med dem (oavsett barngruppens sammansättning) är generellt låg och arbetet är utvecklat ute på förskolorna. Ett utvecklat arbete med de nationella minoriteterna skulle kunna främja normaliseringen av de nationella minoriteterna som en del av det svenska. Enligt mina informanter är en utmaning att arbeta med de nationella minoriteterna även när det inte finns några barn som tillhör minoriteterna i barngruppen (SP12, SP17). En informant framhåller att det som behövs är konkret och lättillgängligt material, till exempel böcker eller korta filmer (SP15),

men det måste också kombineras med utbildning så att personalgruppen förstår syftet med att lyfta de nationella minoriteterna och kan göra detta på ett normkritiskt och inte exotifierande sätt (SP12). Det vore positivt med ett arbete kring dessa frågor som är integrerat i redan existerande processer kring Barnkonventionen och diskrimineringsgrunderna (SP15). Utgångspunkten behöver vara en systematisk implementering där pedagogerna äger det som händer ute i verksamheterna (SP12).

6.2 Grundskolan

Mycket av det tidigare nämnda arbetet med relationell pedagogik, socioemotionell träning och ett barnrättsfokuserat arbete kan givetvis med fördel bedrivas redan från förskoleklass och under de första åren i grundskolan. Här behöver också arbetet med nationella minoriteter utvecklas. Skolpersonal kan behöva träning i bemötande, normkritiskt förhållningssätt och antirasism, för att inte reproducera och befästa isärhållande och hierarkier mellan olika sätt att vara, leva och fira.

Ett mer inriktat antirasistiskt arbete i elevgruppen framhåller flera informanter behöver börja i mellanstadiet, i högre grad än vad som sker idag. En informant menar att det är här det förebyggande antirasistiska arbetet ska prioriteras framförallt (SP11). Där börjar nämligen de rasistiska (inklusive de antisemitiska) yttringarna mer tydligt visa sig, samtidigt som det fortfarande finns stora möjligheter för skolan att hjälpa barnen att hitta ett annat förhållningssätt (SP7). Givetvis behöver också detta ske med en utgångspunkt i personalgruppens arbete med sin egen värdegrund, normkritik och antirasism.

En informant som arbetar i mellanstadiet

menar att det också är framgångsrikt att specifikt arbeta med frågor om antisemitism och, i viss mån, konspirationsteorier, vilka kan dyka upp när eleverna i högre utsträckning börjar orientera sig i världen utanför. Ett fungerande förhållningssätt till internet som kunskapskälla går hand i hand med detta (SP26). Ett problem är dock att det inte finns tydligt inskrivet i ämnesplaner, utan kräver en flexibilitet från lärarna. Ett annat problem är bristen på åldersadekvat material, vilket visade sig i skolpersonalenkäten, där gruppen SO-lärare i årskurs F-6 i hög grad efterfrågade mer material om de aktuella frågorna (se tabell 8).

Några av de tidigare redovisade svaren från skolpersonalenkäten pekar också ut behoven i grundskolan. I tabell 8 redovisades svaren från de undervisande lärarna på frågan om det är kunskap/fortbildning, metoder eller material som efterfrågades och det visade sig att det var alla tre saker, men att i högstadiet är kunskap/fortbildning och metoder ännu mer efterfrågat än på de lägre stadierna. Hos lärarna i F-6 är det framför allt kunskap, material och metoder om nutida antisemitism och de nationella minoriteterna som efterfrågas, medan det i högstadiet också är kring teman om Israel/Palestina och konspirationsteorier (se tabell 9).

Som syntes i tabell 2 upplever 46 procent av lärarna i årskurs F-6 att de har otillräckliga kunskaper om de nationella minoriteterna (motsvarande siffra för högstadiet var 28 procent). Tabell 3 visade också att behovet att utveckla arbetet med de nationella minoriteterna behövs, då enbart 27 procent av SO- och språklärarna (som är de lärargrupper som primärt har ansvar för undervisningen om nationella minoriteter) svarar "ja" på frågan om de har ett utvecklat arbete kring de nationella minoriteterna på skolan och

enbart 5 procent svarar att de har böcker på de nationella minoritetsspråken (såvitt de känner till).

6.3 Gymnasiet

När det gäller gymnasiet behövs givetvis också ett relationellt, normkritiskt och anti-rasistiskt förhållningssätt. Här ligger dock fokus på att utveckla kunskap. De efterfrågade behoven hos lärarna är framför allt kunskap/fortbildning och material, särskilt gäller detta lärarna i samhälls- och beteendevetenskapliga ämnen (tabell 8) och särskilt temana Israel/Palestina, konspirationsteorier och nutida antisemitism (tabell 9).

En fråga som studien inte kan besvara är vilka skilda behov som kan finnas på teoretiska och yrkesorienterade gymnasier. Såväl några av informanternas svar som Forum för levande historias attitydundersökningar (2014) pekar dock mot att rasism kan uttryckas mer öppet på yrkesprogrammen. Det behöver dock inte betyda att problemen med exempelvis antisemitism är mindre på de teoretiska gymnasierna, men det kan ta sig annorlunda och mer subtila uttryck (SP9, SP22, JE4).

6.4 SFI/Komvux

SFI och Komvux har inte fostrande uppdrag, men när det gäller Komvux gäller mycket av detsamma som för gymnasieskolan när det kommer till kunskapsuppdraget. På SFI finns

ett uppdrag att förklara hur samhället fungerar samt att skapa goda medborgare och informera om rättigheter och skyldigheter, utöver kärnuppdraget som är språkinläring. Det finns dock fortfarande anledning för lärarna att ha ett normkritiskt förhållningssätt och bedriva undervisning utifrån det. En utmaning är att det oftast inte formas längre relationer mellan lärare och elev på det vis som görs i skolan i övrigt (SP8).

Mina informanter på SFI och Komvux ger en blandad bild av förekomsten av antisemitism i elevgrupperna de möter, men det framstår inte som ett framträdande problem. Också här sker dock en sammanblandning mellan judar och Israel, vilket bland annat kan bygga på en okunskap om att det finns judar utanför Israel (SP8, SP13, SP14, SP25). Något som dock uppmärksammats i intervjuer är att de som kommer till Sverige i vuxen ålder från icke-europeiska länder ofta saknar kunskaper om Förintelsen och antisemitism (SP8, SP13, SP25). Det kan alltså finnas anledning att utveckla material om Förintelsen, antisemitism och judar som är anpassade för SFI och Komvux, exempelvis på lätt svenska (SFI-anpassat). Lärarna kan också behöva utbildning för att möta svåra frågor som kommer upp i klassrummen. En aspekt att ta i beaktande är dock att bland gruppen elever som kommit till Sverige i vuxen ålder så kan det finnas många egna erfarenheter av traumatiska och våldsamma händelser. Undervisning som berör Förintelsen behöver ta detta i beaktande (SP25).



Sammanfattning och diskussion

7.1 Problemformuleringar

En viktig målsättning med den här rapporten har varit att försöka nyansera det komplexa problemet med antisemitism och det judiska minoritetskapet i Malmös förskolor, skolor, gymnasier och vuxenutbildning. Denna ambition känns angelägen i ett offentligt samtalsklimat där nyanser och komplexitet ofta utesluts till förmån för enkla problemformuleringar och lösningar. Den här rapporten har istället försökt visa på hur problemen kopplade till att vara ung jude i Malmös utbildningsväsen måste förstås på ett mångfacetterat och kontextuellt sätt. Det är en större fråga än att bara ha fokus på de extrema individuella uttrycken. Detta har gjorts i ett försök att, utifrån en kritisk synvinkel, förstå och problematisera olika förutsättningar, erfarenheter och behov hos elever och skolor. Rapportskrivandet har haft som utgångspunkt en grundläggande humanistisk ingång där inga barn avfärdas som rötägg, utan där varje människa ska ha en chans att bli hörd och förstådd.

Problem och åtgärder har beskrivits utifrån ett fokus på målgruppen elever och skolor, snarare än med ett fokus på förövare och skuld. En viktig utgångspunkt är att problemen finns i den malmöitiska skolan och de dynamiker som uppkommer där, inte primärt *utanför*. Här blir det centralt att lyfta fram de mekanismer som majoritetssamhället skapar och upprätthåller. Det är värt att benämna att det finns ett stort fokus på Malmö i den nationella debatten om antisemitism. Samtidigt som det finns goda skäl för det, riskerar det att osynliggöra den antisemitism som finns på andra ställen i Sverige, till exempel i de grannkommuner till Malmö där några av mina unga informanter också har mött antisemitism.

En aspekt som blivit tydlig i den här rapporten är att problemen med antisemitism i Malmös skolor måste förstås som kopplade till större strukturella problem i skolan. Ett tydligt sådant är att det, trots en god vilja och höga ambitioner, på sina håll finns en brist på tid, kunskap och prioritering av skolans bredare uppdrag med värdegrunds- och demokratifrågor. Det innebär att skolpersonal inte alltid har förutsättningar att hantera och bemöta rasistiska uttryck och ge alla barn trygghet, tillgång till sin identitet, sin röst och respekt för sig själva och andra. Det kan också saknas förmåga hos skolpersonalen att hantera konfliktfyllda och emotionellt laddade situationer i klassrummen.

Ett annat strukturellt problem av central natur är existensen av rasism i samhället, i Malmö och i skolan, där antisemitism ska förstås som en form av rasism. Problemet hänger ihop med segregation, ojämlikhet och normer som tar sig uttryck i staden och i skolan. För judar kan det innebära utanförskap och utsatthet, att mötas av skolgårdsrasism, stereotyper och fördomar samt att vara ett offer för verbala och fysiska hatbrott. Att leva som avvikande från normen kan, tillsammans med utsatthet för antisemitism, leda till att man väljer assimilering och ett avståndstagande från den judiska identiteten, för att bli accepterad och erkänd och undvika rasismens konsekvenser. Att se att det existerar en grundläggande rasistisk struktur synliggör kopplingen mellan bristen på ett positivt erkännande av den judiska identiteten och förekomsten av antisemitism.

Många andra elever i Malmös skolor har också erfarenheter av rasism av olika slag, genom diskriminering, fördomar och rasprofilering. Detta skapar konsekvenser för alla dessa barns tillgång till en positiv identitet och självkänsla. Ett sätt att hantera sitt stigma

är att placera det hos någon annan och upphöja sig själv genom att nedvärdera någon annan. I skolkontexten visar sig detta genom spända relationer i elevgruppen mellan elever som vill definiera sig som tillhörande en viss grupp i relation till någon annan. Något som döljer majoritetssamhällets antisemitism och förstärker utanförskapet, är debatten om en "importerad" antisemitism som föreställs tillhöra endast människor med icke-europeisk bakgrund. Problemet kan förstärkas av att vissa grupper stämplas som antisemitiska, samtidigt som elever som tillhör de grupperna (exempelvis elever med muslimsk bakgrund) kan uppleva att det förtryck de själva utsätts för är osynliggjort. Det som åskådliggörs här är en konkurrens och en kamp för erkännande mellan olika minoritetsgrupper, där majoritetssamhällets och den rasistiska strukturens exkluderande uppdelning mellan "vi och dem" är osynliggjord men effektiv. Samtidigt kan majoritetssamhället porträttera "Vi:et" som avståndstagande från antisemitism medan "de Andra" är bärare av antisemitismen.

En specifik aspekt av judars situation i Malmö handlar dock om den antisemitism som uttrycks kopplat till Israel/Palestina-konflikten. Den tar sig uttryck genom en sammanblandning mellan staten Israel och gruppen judar och innebär att Malmös unga judar upplever sig behöva stå till svars för den israeliska regeringens politik samt blir offer för verbala och fysiska attacker som kommer ur en antisemitisk förståelse av konflikten. Här har skolan en utmaning i att bredda kunskapen om frågan för att kunna ge eleverna verktyg för att skilja mellan känslor, fakta och fördomar i frågan. Då krävs för det första ett erkännande av elevernas potentiellt starka emotionella band till frågan, för det andra sakkunskaper och metoder för att lära elever-

na skilja på sina känslor och fakta i frågan. Ett sådant arbete skulle, för att låna ett uttryck från en av mina unga informanter, kunna gå ut på att hantera frågan som en Rubriks kub, där man måste få se alla sidor för att förstå hur man ska kunna lösa den. Grundläggande är att skolorna behöver prata om situationen och dess olika perspektiv snarare än att ducka frågan, för att minska sammanblandningen mellan judar och Israel, lyfta fram komplexiteten, avdramatisera frågan och ge utrymme till ett konstruktivt samtal och ökad förståelse av den andres perspektiv. Skolan behöver sluta se Israel/Palestina-konflikten som något som pågår långt borta, utan istället erkänna den som en del av den malmöitiska vardagen.

Det är också viktigt att lyfta fram problemet med konspirationsteorier. I studien har det inte framkommit något som pekar på någon tydlig högerextrem organisering i Malmö. Individer kan dock också radikaliseras i en internetmiljö som bygger på antisemitiska konspirationer. Konspirationsteorier är också ett utbredd och stort problem i många lager för skolan. Här behövs mer kunskaper och nya arbetssätt.

7.2 Vägar framåt

Den här rapporten kan ligga till grund för ett ambitiöst och framåtsyftande arbete som skulle kunna göra Malmö till en stad i framkant i arbetet för att motverka antisemitism och stärka det judiska identitetsskapet. Att betrakta problemet som komplext och multivariabelt innebär dock också att det inte finns någon enkel lösning på problemet utan att arbetet behöver ske på många fronter. Arbetet behöver vara långsiktigt, integrerat och prioriterat. Skolan behöver både tid och utrymme att prioritera frågor om värdegrund,

demokrati, mänskliga rättigheter, rasism och antisemitism.

En viktig väg framåt är att göra förskolor och skolor till platser där det finns plats för barns röster, berättelser och agens, med en utgångspunkt i att barn ska kunna ha respekt för sig själva och för andra. Om man ger elever möjligheter att benämna sin egen verklighet och i högre grad känna sig som en agent i denna, ökar möjligheten att lyssna på och ta del av andras berättelser och erfarenheter. Detta kan ligga till grund för en ökad förståelse för andras erfarenheter av diskriminering och utanförskap, vilket kan leda till nya allianser och solidaritetsuttryck. Att bygga på elevernas agens kan också innebära att de blir ledare i kampen mot antisemitism och andra rasismer och för solidaritet och gemenskap i staden. Detta kan bara ske om de får möjlighet att delta och skapa ett inkluderande samhälle. Det här arbetet går också i linje med Barnkonventionen, som är svensk lag sedan 1 januari 2020.

Det är också viktigt att lyfta fram behovet av att fokusera på att stärka det judiska minoritetsskapet i Malmö. Det här projektet utgår från en strävan mot att positivt förstärka förutsättningarna för att leva som judisk minoritet i Malmö och mot att stärka minoritetsrättigheterna i praktiken. I skolan innebär detta att man behöver stärka tillgången till bilder av och berättelser om judar, arbetet med nationella minoriteter och kunskapen om judar och judars situation i Sverige/Malmö idag. För att stärka möjligheten för judiska barn och unga att både vara trygga och starka i sin judiska identitet i den malmöitiska skolan krävs alltså ett arbete som inte bara agerar mot direkta uttryck för antisemitism utan som också inkluderar och integrerar judisk identitet liksom andra sätt att vara, leva och fira med en utgångspunkt i

alla likas värde och rättigheter.

En aspekt som Gross och Rutland (2014) lyfter fram i sin forskning är betydelsen för elever från minoritetsgrupper att ibland kunna vistas i "säkra" miljöer, bland andra barn med liknande erfarenheter, i eller utanför skolan. Detta understryker betydelsen av att säkerställa att det finns en judisk barn- och ungdomsverksamhet vid liv i staden som kan fylla detta behov för de utsatta barnen och ungdomarna. Genom att stärka unga judars möjligheter att positivt identifiera sig med sin judiska kultur och tillhörighet, förminskas också antisemitismens verkningar. Ett sådant arbete är dock positivt oavsett förekomsten av antisemitism.

Dessutom har rapporten identifierat ett behov av vidare forskning och eventuellt också utveckling av lärarutbildningarna. I Sverige finns en begränsad kunskap om hur man arbetar med Israel/Palestina-frågan på framgångsrika sätt för att motarbeta antisemitism. Här kan rapporten identifiera ett utvecklingsområde, där det behövs forskning inriktad mot att utveckla nya metoder för skolan i en svensk kontext. Det är ett stort åtagande där det behövs både akademisk ingång, att undersöka vad som är verkningsfullt samt utvecklandet av pedagogiska modeller. Här skulle ett framgångsrikt projekt kunna leda till en "Malmömodell" av hur man arbetar med den här frågan. Forskning om konspirationsteorier och varför antisemitiska konspirationsteorier har fått ett sådant fäste i den svenska skolan är också underutvecklat och här behövs också kunskapsstärkande insatser och utveckling av metoder.

Källförteckning

Litteratur

- Bachner, Henrik. *Återkomsten: antisemitism i Sverige efter 1945*. Natur & Kultur, 1999.
- Bachner, Henrik och Ring, Jonas. *Antisemitiska attityder och föreställningar i Sverige*. Forum för levande historia och Brottsförebyggande rådet, 2005.
- Beller, Steven. *Antisemitism: en aktuell genomlysning*. Hillel-förlaget, 2009.
- Bevelander, Pieter, Mikael Hjerm, och Jenny Kiiskinen. "The religious affiliation and anti-semitism of secondary school Swedish youths: A statistical analysis of survey data from 2003 and 2009." *MIM Working Paper Series* no 13:1, 2013.
- Branfman, Jonathan. "Teaching for Coalition: Dismantling 'Jewish-Progressive Conflict' through Feminist and Queer Pedagogy." *Frontiers: A Journal of Women Studies*, vol. 40, no. 2, 2019.
- Brottsförebyggande rådet. *Antisemitiska hatbrott. Rapport 2019:4*. Brottsförebyggande rådet, 2019.
- Bruchfeld, Stéphane. *"Öga för öga, tand för tand..." – en granskning av svenska läromedel i historia, religion och samhällskunskap för högstadiet och gymnasiet om judendom, judisk historia och Förintelsen*. Svenska kommittén mot antisemitism, 1996.
- Dencik, Lars, and Karl Marosi. "Different antisemitisms: On three distinct forms of antisemitism in contemporary Europe. With special focus on Sweden." *Nordisk Judaistik/Scandinavian Jewish Studies*, vol. 27, no. 2, 2016.
- Dencik, Lars. "Antisemitisms in the Twenty-First Century: Sweden and Denmark as Forerunners?". I: Adams, Jonathan, och Cordelia Heß (red.). *Antisemitism in the North*. De Gruyter, 2020.
- Enckell, Mikael. *I den frågandes själ?: essäer i judiska ämnen*. Natur & Kultur, 1993.
- Engel, David M. "Making connections: Law and society researchers and their subjects." *Law and Society Review*, vol. 3, no. 1, 1999.
- Fein, Helen. "Dimensions of Antisemitism: Attitudes, Collective Accusations, and Actions". I: Fein, Helen (red.) *The Persisting Question. Sociological Perspectives and Social Contexts of Modern Antisemitism*. De Gruyter, 1987.
- Feldman, David. "Toward a History of the Term 'Anti-Semitism.'" *The American Historical Review*, vol. 123, no. 4, 2018.
- Flennegård, Ola. *Besöksmål Auschwitz: om svenska resor för elever till Förintelsens minnesplatser*. Forum för levande historia, 2018.

Forum för levande historia. *Den mångtydiga toleransen – en studie av gymnasieungdomars attityder läsåret 2009/2010*. Forum för levande historia, 2010.

Forum för levande historia. *Tid för tolerans – en studie om vad skolelever tycker om varandra och samhället i stort*. Forum för levande historia, 2014.

Foucault, Michel. *Sexualitetens historia 1: Viljan att veta*. Gidlund, 1980.

Gross, Zehavit, and Suzanne D. Rutland. "Combatting antisemitism in the school playground: An Australian case study." *Patterns of Prejudice*, vol. 48, no. 3, 2014.

Haraway, Donna. "Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective." *Feminist studies*, vol. 14, no. 3, 1988.

Heß, Cordelia. "Nordic Otherness: Research on Antisemitism in the Nordic Countries in an International Context". I: Adams, Jonathan, och Cordelia Heß (red.). *Antisemitism in the North*. De Gruyter, 2020.

Jørgensen Winther, Marianne, och Louise Phillips. *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur, 2000.

Kvale, Steinar, och Svend Brinkmann. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, 2014.

Kvist Geverts, Karin. *Ett främmande element i nationen: Svensk flyktingpolitik och de judiska flyktingarna 1938–1944*. Diss. Uppsala universitet, 2008.

Kvist Geverts, Karin. "Antisemitism in Sweden: a neglected field of research". I: Adams, Jonathan, och Cordelia Heß. *Antisemitism in the North*. De Gruyter, 2020.

Lévinas, Emmanuel. *Totality and infinity: an essay on exteriority*. Duquesne University Press, 1969.
Lipstadt, Deborah E. *Antisemitism: here and now*. Schocken, 2019.

Malmö stad. "Hatbrott – ungdomar". *Forum för demokrati och mänskliga rättigheter, rapport 1*, 2020.

Mulinari, Diana, and Anders Neergaard. "Theorising racism: Exploring the Swedish racial regime." *Nordic Journal of Migration Research*, vol. 7, no. 2, 2017.

Nolte, Amina. "Working Through the Triangle: Political Education Against Anti-Semitism Through the Prism of Israel, Palestine, and Germany." *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture*, vol. 24, no. 3-4, 2019.

De los Reyes, Paulina, and Diana Mulinari. *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Liber, 2010.

Sarri Krantz, Anna. *Tredje generationens överlevande: En socialantropologisk studie om minne, antisemitism och identitet i spåret av Förintelsen*. Diss. Lunds Universitet, 2018.

Shastin Ravid, Mathan. "Nyckeln till framgång är att ta hänsyn till deras egna erfarenheter av rasism' – en intervju med tyska KlG A som utbildar om antisemitism i grupper med migrationsbakgrund". *SKMA:s nyhetsbrev december, 2019*.

SOU 2017:60 *Nästa steg? Förslag för en stärkt minoritetspolitik*.

SOU 2020:27 *Högre växel i minoritetspolitiken*.

Thomas, Paul. "Exploring Anti-Semitism in the Classroom: A Case Study Among Norwegian Adolescents from Minority Backgrounds." *Journal of Jewish Education* vol. 82, no. 3, 2016.

Wigerfelt, Berit, and Anders S. Wigerfelt. "Antisemitiska och antiromska hatbrott i Sverige: erfarenheter, konsekvenser och hantering av utsatthet." *Socialvetenskaplig tidskrift*, vol. 22, no. 3-4, 2015.

Yuval-Davis, Nira. *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Sage, 2011.

Österberg, Oscar. *Uppfattningar om Förintelsen – 20 år efter informationsinsatsen Levande Historia*. Forum för levande historia, 2019.

Digitalt material

Amanah, <https://www.amanah.se/>, hämtad 2021-01-26.

Expo, *Utbildning*, <https://expo.se/utbildning>, hämtad 2021-01-26.

Forum för levande historia och Svenska kommittén mot antisemitism, *Antisemitism då och nu*, <https://antisemitismdaochnu.se/>, hämtad 2021-01-21.

Forum för levande historia, <https://www.levandehistoria.se/>, hämtad 2021-01-26.

Göteborgs universitet, *Segerstedtinstitutet*, <https://www.gu.se/segerstedtinstitutet>, hämtad 2021-01-26.

Malmö stad, *Öppna Malmö*, <https://malmo.se/Oppna-Malmo.html>, hämtad 2021-01-26.

MFF, *Grundskolefotboll mot rasism*, <https://www.mff.se/grundskolefotboll-mot-rasism>, hämtad 2021-01-26.

Skolverket, *Undervisa om nationella minoriteter*, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/material-for-att-undervisa-om-nationella-minoriteter>, hämtad 2020-12-16.

Skolverket, *Kontroversiella frågor*, <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/kontroversiella-fragor>, hämtad 2021-02-01.

Svenska kommittén mot antisemitism, <https://skma.se/>, hämtad 2021-01-26.

Svenska kommittén mot antisemitism i samarbete med ICTHE, *Eternal Echoes* <https://www.eternal-echoes.org/se>, hämtad 2021-01-26.

Intervjuer med informanter

Intervjuer med skolpersonal, SP 1-26, genomförda mellan 27 augusti och 9 december 2020.

Intervjuer med judiska elever, JE 1-14, genomförda mellan 25 augusti och 1 december 2020.

Intervjuer med experter

Som nämns i avsnitt 2.2 har samtal förts med fler än de nedan nämnda. Listan här är begränsad till de samtal som refereras i studien.

Samtal med Lena Jersenius, 27 augusti 2020.

Samtal med Peter Vig, 31 augusti 2020.

Samtal med Moshe-David HaCohen, 1 oktober 2020.

Samtal med Emma Feil, 29 oktober 2020.

Samtal med Lars M Andersson, Karin Kvist Geverts och Stéphane Bruchfeld, 16 november 2020.

Samtal med Mathan Shastin Ravid, 16 november 2020.

Bilagor

Åtgärdsförslag strukturerade efter nivå

1. Normkritik, värdegrund, barnrätt, relationell pedagogik
2. Aktivt arbete med antirasism
3. Kompetenshöjande åtgärder, metoder, material nationella minoriteter
4. Kompetenshöjande åtgärder, metoder, material, riktade insatser antisemitism
5. Kompetenshöjande åtgärder, metoder, material konspirationsteorier
6. Kompetenshöjande åtgärder, metoder, material Israel/Palestina
7. Prioritering, tydlig signal till/från skolledningar
8. Normalisering av judar
9. Metoder svåra frågor i klassrummet
10. Handlingsplaner antisemitiska trakasserier
11. Trygga rum för judiska barn och unga
12. Dialoginsatser
13. Material om Förintelsen/antisemitism/judar på enkel svenska

Nivå/Åtgärd	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Förskola	x		x				x	x					
F-6	x	x	x	x			x	x	x	x			
7-9	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	
Gymnasium	x			x	x	x	x	x	x	x		x	
Komvux/SFI	x							x				x	x
Utanför skolan								x			x	x	



**ÖPPNA
MALMÖ**



Malmö stad