

Vilka drabbades av Förintelsen?

En läroboksanalys av hur Förintelsen skildras i samtida historieläroböcker för gymnasieskolan.

Therése Dahlström

Examensarbete inom lärarutbildningen – Ht 2009
Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete
Handledare: Lars Naeslund
Examinator: Staffan Selander

Vilka drabbades av Förintelsen?

En läroboksanalys av hur Förintelsen skildras i samtida historieläroböcker för gymnasieskolan.

Therése Dahlström

Sammanfattning

I denna uppsats utreds hur Förintelsen presenteras i utvalda historieläroböcker. Metoden som har använts i studien är en pedagogisk textanalys, vilken går ut på att man tittar på urval, stil och förklaringar i läroböckerna för att sedan koppla dessa till bakgrundsbilden. I detta fall utgörs bakgrundsbilden av läroplanen och den tidigare forskningen på området. Även bildernas funktion i läroböckerna har analyserats. Studien omfattar tio samtida historieläroböcker, producerade för gymnasiet efter år 2000. Läroböckerna har analyserats var och en för sig, för att därefter jämföras med varandra. Detta för att fastställa huruvida de ger en entydig eller kontrastrik bild av Förintelsen i avseendet vad som skrivs, hur det skrivs, vilka förklaringar som ges och vilken funktion bilderna har. Resultatet ställs sedan mot läroplanen och vad tidigare forskning ansett som centralt vid förståelsen av Förintelsen. Studien visar att de samtida historieläroböckerna i stor utsträckning skiljer sig åt. Variationen svarar mestadels mot tidigare forsknings syn på hur Förintelsen skall förstås och förklaras. De demokratiska värderingarna som läroplanen vill att skolan skall fokusera på kan skönjas i några av läroböckerna, men på olika sätt och olika mycket.

Nyckelord: Historia, Läroböcker, Lpf 94, Förintelsen.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
1. Bakgrund.....	4
1.1 Inledning.....	4
1.2 Syfte och frågeställning.....	6
1.3 Bakgrund till den pedagogiska textanalysen	7
2. Teoretiskt perspektiv	18
2.1 Läroboken.....	18
2.2 Förintelsen.....	20
2.3 Förintelsen i läroböcker.....	24
2.3 Definitioner	26
3. Metod och teori.....	28
3.1 Olika perspektiv	32
3.2 Urval.....	32
3.3 Material	33
4. Undersökning.....	36
4.1 Urval.....	36
4.2 Stil	38
4.3 Förklaringar.....	42
4.4 Bilder.....	49
5. Analys och diskussion	54
6. Referenser	60
6.1 Källor.....	60
6.2 Litteratur.....	61
6.3 Internet	63
7. Bilagor	65

1. Bakgrund

1.1 Inledning

De flesta svenska medborgare får sin huvudsakliga teoretiska utbildning i skolan. Politikerna författar styrdokument som stadgar vad undervisningen skall fokusera på och kan därigenom, i mångt och mycket, påverka elevernas attityder och värderingar. Samhällets värdegrund är skolans värdegrund, och därigenom också ramen för undervisningen samt gränserna för vår demokrati. Enligt läroplaner och kursplaner skall skolan främja förståelse och tolerans för andra människor, något som är av särskild vikt i ett samhälle som är under ständig mångkulturell utveckling.

Den mångkulturella utvecklingen har dock lett till en del spänningar och konflikter i det svenska samhället. Bland annat har antisemitismen ökat som ett resultat av att högerextremistiska grupper fått allt starkare fäste. Som ett svar på denna utveckling inrättades 2003 myndigheten *Forum för levande historia*, vars främsta syfte skulle vara att främja arbete med demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i Förintelsen.¹ Mot bakgrund av allt påtagligare tendenser till intolerans och rasism i samhället, underströk dessutom Riksdagens utbildningsutskott vikten av skolans roll i kampen mot främlingsfientlighet och rasism.²

Under 2007 kartlade *Forum för levande historia* lärares erfarenheter av och uppfattningar kring undervisning om Förintelsen.³ I svallvågorna av undersökningens resultat debatterades lärares kunskaper om Förintelsen, inte minst på lärarutbildningar runt om i Sverige, och min omedelbara reaktion var att ställa mig i ledet bredvid dem som kritiserade utbildningens fattiga kunskapsförmedling. För även om *Läroplanen för de frivilliga skolformerna* (Lpf 94) inte uttryckligen skriver att det är obligatoriskt att undervisa om Förintelsen, står det i utbildningsskottets betänkande att det är naturligt att ta upp dessa händelser som ett led i skolans insatser mot främlingsfientlighet och rasism.⁴

¹ Forum för levande historia. <http://www.levandehistoria.se/om/historik> , 091120, 12:40.

² Bruchfeld, S. (1996). Sid. 5.

³ Forum för levande historia, http://www.levandehistoria.se/files/lararundersokning_webb.pdf . 091112, 10:01. Undersökningens huvudmål var att kartlägga om, och i vilken utsträckning, attityder inom skolan – lärare, elever, föräldrar, skolläda – skapar och vidmakthåller motstånd mot att undervisa och lära om Förintelsen. Lärarna fick bland annat svara på frågor som handlade om hur mycket utbildning de hade fått på området, sina egna kunskaper, hur mycket tid de lade ner på undervisningen med mera. Undersökningen genomfördes i grundskolan och gymnasiet under 2007.

⁴ Bruchfeld, S. (1996). Sid. 32 f.

Avsnittet om Förintelsen går dessutom hand i hand med skolans demokratiuppdrag. I historieämnets syfte definieras det tydligt: ”Historia ger möjlighet till att stärka grundläggande värden som hänsyn, solidaritet och tolerans, vilket i sin tur bidrar till att stärka [...] grunden för demokratin.”⁵ Nya generationer växer upp och dessa elever måste få möjlighet att tillägna sig den värdegrund som samhället vilar på. Tyvärr räcker det inte alltid enbart med kunskap för att motarbeta antisemitism, främlingsfientlighet och rasism, men utan goda kunskaper kompliceras en verkningsfull fostran för demokrati och humanistiska värderingar.⁶

Om man undervisar eleverna om Förintelsen utifrån samhällets värdegrund, kan man ge dem starka argument för att bekämpa rasism och odemokratiska företeelser.⁷ Mot bakgrund av Förintelsens historia kan skolan måla upp en tidsenlig bild av demokratin i det svenska samhället⁸, eftersom undervisningen om Förintelsen lyfter fram betydelsen av att utveckla demokratin och försvara de mänskliga rättigheterna.⁹ I detta avseende har undervisningen och de läromedel som används i skolan en mycket viktig roll.

Trots att skolan inte är förpliktigade att använda läroböcker är de bland de ramfaktorer som påverkar och styr undervisningen allra mest.¹⁰ Men precis som jag i min lärarprofession måste göra ett urval utefter undervisningstimmar kontra hur mycket stoff eleverna har möjlighet att tillägna sig, måste lärarutbildarna och även läroboksförfattarna göra ett stoffurval. Urvalet får dock inte bli för begränsat. Läroboksstoffet måste svara gentemot styrdokumentet för att fungera som ett adekvat pedagogiskt hjälpmedel. Läroplanen stadgar bland annat att kunskapsförmedlingen ska vara ”saklig” och ”allsidig”, vilket jag tolkar som att framställningen av Förintelsen dels måste vara relevant och korrekt, dels visa på olika perspektiv.¹¹ Balansen kan ibland te sig hårfin. Hur mycket kan man selektera bort utan att det skadar framställningens saklighet och allsidighet?

Idag vet vi en hel del om Förintelsen eftersom processen sedan långt tillbaka är klarlagd. Vägen till förintelselägren gick från hatets propaganda, genom definiering, diskriminering och

⁵ Skolverket. Historia: ämnets syfte, gymnasieskolan.

⁶ Bruchfeld, S. (1996). Sid. 34.

⁷ Hermansson Adler, M. (2004b). Sid. 12.

⁸ Hermansson Adler, M. (2004b). Sid. 2.

⁹ Hermansson Adler, M. (2004b). Sid. 8.

¹⁰ Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 49.

¹¹ Lpf 94. Sid. 4.

segregation av människor. Därpå följde koncentration, deportation och till sist utrotning. Vi kommer troligtvis aldrig att kunna konstatera exakt hur många som drabbades av nazisternas vision om ett ”rasrent” Tyskland. Vad vi däremot vet är att judar, romer, handikappade, utvecklingsstörda och ”asociala element”, homosexuella, Jehovas vittnen, polska civila och sovjetiska krigsfångar, samt politiska motståndare blev mördade av nazisterna.¹² Eftersom detta kapitel i mänsklighetens historia är ett sådant signifikant bevis på vad som händer om vi inte håller debatten om demokrati och människors lika värde vid liv, anser jag underlaget passande för en läroboksanalys.

Denna studie kommer att undersöka vad som tas upp om Förintelsen, hur stoffet presenteras och vilka förklaringar som diskuteras i svenska samtida historieläroböcker för gymnasiet. Min bestämda uppfattning och utgångspunkt är att läroböcker spelar en sådan stor roll i skolans kunskapsförmedling, att en analys av dem utifrån detta perspektiv är relevant. Jag anser dessutom att lärare behöver få utveckla sin förmåga att bedöma läroböcker i avseendet vad de förmedlar. Detta för att klarlägga om innehållet går i linje med vad styrdokumentet stadgar om demokratiska grunder, samt om stoffet följer forskningen på området. Detta är i synnerhet viktigt eftersom det sedan 1990-talet inte längre finns någon statlig läromedelgranskning i Sverige.¹³ Mot denna bakgrund finns det all anledning att titta närmare på den litteratur som betyder mest för undervisningen i historia.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur Förintelsen presenteras med avseende på utrymme, stil och förklaring i svenska historieläroböcker producerade för gymnasiet efter år 2000, samt vilken funktion de bilder som presenteras i samband med Förintelsen har. Mina frågeställningar är följande:

- *Hur presenteras Förintelsen i historieläroböcker producerade för gymnasieskolan efter år 2000 med avseende på; utrymme, stil och förklaring?*
- *Vilken funktion har de bilder som presenteras i samband med Förintelsen?*

¹² Bruchfeld, S. (1998). Sid. 2.

¹³ Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 49.

1.3 Bakgrund till den pedagogiska textanalysen

Under denna rubrik ämnar jag försöka ringa in kunskapsområdet. Nedan följer således en bakgrundsbild och en kontextbeskrivning till de olika aspekter som är centrala att känna till för att kunna ta till sig undersökningens resultat på ett adekvat sätt.

1.3.1 Läroplan och kursplan – Värdegrunden och Lpf 94

Undervisningen styrs i mer eller mindre stor utsträckning av en rad olika element, bland annat elevernas intresse, läroplaner, kursplaner, lokala arbetsplaner och läroböcker. Genom lagar, regleringar och förordningar kan den svenska staten påverka undervisningens innehåll och i förlängningen även elevernas attityder, inställning och synsätt.¹⁴ Undervisningen ska dessutom gå hand i hand med skolans demokratiuppdrag. *Värdegrunden* lanserades som begrepp 1992 i och med rapporten *Skola för bildning* som kom att bli grunden för Lpf 94. Skolans värdegrund är i förlängningen samhällets värdegrund eftersom dessa värden är tänkta att förmedlas till nya generationer för att ge samhället dess önskade progression.¹⁵

Värdegrunden skulle vara utgångspunkten för hela skolans verksamhet. Det syns bland annat i Lpf 94 som stadgar att: ”[...] skolan skall utformas i enlighet med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde [...]”¹⁶ Det statueras även att skolan har som uppgift att till eleverna förmedla och förankra samhällets värderingar; människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor och solidaritet med svaga och utsatta.¹⁷

Kursplanerna i historia är präglade av både kunskapssyn, människosyn och samhällssyn. ”Kunskapssynen anger vilken kunskap som är värdefull och hur eleven kan utveckla den. Människosynen visar om människan uppfattas som god eller ond, aktiv eller passiv samt ansvarig eller oansvarig. Samhällssynen slutligen pekar på vilket samhälle skolan förutsätter och vilken relation skolan ska ha till samhället.”¹⁸ Undervisningen skall med andra ord verka inom en ram, men kursplanen i historia ger inga direktiv för hur skolan skall kommunicera

¹⁴ Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 38.

¹⁵ Skola för bildning. (1992). Sid. 14.

¹⁶ Lpf 94, Sid. 1.

¹⁷ Lpf 94, Sid. 3.

¹⁸ Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 40.

demokratiska värderingar och normer samt kunskaper och färdigheter. Fältet står, enligt ämnesdidaktikern Magnus Hermansson Adler, öppet för en kreativ historieundervisning.¹⁹

1.3.2 Historieämnet och historieundervisningen

Historieämnet har genomgått en hel del förändringar genom åren, och i och med Lpf 94 minskade undervisningstimmarerna i historieämnet kraftigt.²⁰ Vilken syn på historiska kunskaper och historisk förståelse som finns i samhället blir i förlängningen den historieundervisning som eleverna erbjuds. Historieundervisningen är således en politisk fråga. Lagar, regler och förordningar är viktiga redskap för den svenska staten när det gäller att försöka påverka elevers uppfattningar och attityder i en bestämd riktning.²¹ I *Att legitimera och bli legitimerat* skriver Ulf Zander att historieundervisningen bidrar till att socialisera in nya generationer i samhället. En målsättning som enligt Zander, inte hindrar ledande intressegrupper att i viss mån avgöra vad som skall betraktas som väsentligt respektive icke väsentligt stoff, men som leder till en strukturering och ett urval som legitimerar aktuella politiska institutioner.²²

I *Historieundervisningens byggstenar* tar Hermansson Adler upp exempel på hur staten har använt historieundervisningen för olika syften. Bland annat betonar den svenska staten, genom läroplaner och kursplaner särskilda områden som undervisningen skall fokusera på, vilket innebär att de styr det ideologiska innehållet i historieundervisningen. I läroplanen anges dessutom att samhällets värdegrund utgör ramen för all undervisning. Värdegrunden utgörs i sin tur av moraliska värden, och därmed kan man också tala om en moralisk styrning.²³

Skolan har alltså en viktig uppgift i att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhälle vilar på. Historieämnet ger möjlighet till att stärka grundläggande värden som hänsyn, solidaritet och tolerans.²⁴ Även om det inte stadgas i styrdokumentet för gymnasieskolan att man skall undervisa om Förintelsen går avsnittet enligt mig, hand i hand med det demokratiuppdrag som finns inbäddat i lärarprofessionen.

¹⁹ Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 41.

²⁰ Larsson, H-A, (2001). Sid. 49-50.

²¹ Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 52.

²² Zander, U. (1998). Sid. 36.

²³ Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 53-54

²⁴ Skolverket. Historia: ämnets syfte, gymnasieskolan.

I sin bok *Lärande dialoger: didaktiska möten i spåren av Förintelsen* presenterar Hermansson Adler flera skäl till att man bör undervisa om Förintelsen. Dessa kan sammanfattas som så att skolan har en *moralisk* uppgift att verka för det goda i samhället, genom att lära eleverna känna igen rasism. Skolan har även ett *demokratiskt* uppdrag, vilket innebär att vi ska lyfta fram betydelsen av att utveckla demokratin och försvara de mänskliga rättigheterna. Skolan bör utöver det *förklara* för eleverna hur det kom sig att den moderna människan lät ”ondskan” ta över, samtidigt som vi ska *sammanlänka* elever så att de genom dialog kan utveckla ett kulturellt självmedvetande. Slutligen menar Hermansson Adler att det *undervisande* skälet är viktigt, eftersom vi därigenom ger eleverna förutsättningar för att kunna ta del av attityder och kunskap om Förintelsen.²⁵

Även Mia Löwengart tar upp betydelsen av att undervisa om Förintelsen i sitt delprojekt *Bilden av antisemitismen och Förintelsen i svenska läromedel i historia*. Löwengart skriver att både historiker och andra forskare samt lärarutbildare i västvärlden anser att det är centralt att undervisa om Förintelsen för att unga människor ska förstå den moraliska grund som vårt demokratiska samhälle vilar på.²⁶ Att undervisa om Förintelsens historia för att fostra demokratiskt tänkande medborgare är en idé som ursprungligen kommer från USA, där 17 delstater inkluderade begreppet *Holocaust education* i sin historieundervisning under år 2000.²⁷ Denna undervisningsform behandlas i boken *Teaching about the Holocaust: a resource book for educators* som utgavs av United States Holocaust Memorial Museum första gången 1995.

Enligt Löwengart är Förintelsen en komplex historisk händelse som kräver att läraren har grundläggande sakkunskaper. Som lärare ska man dessutom kunna definiera både för sig själv och för sina elever varför det är så viktigt att lära om Förintelsen.²⁸ Hon menar vidare att det kan finnas en fara i att ”för mycket lärs ut av för många utan fokus” och att det inte räcker att man som lärare är ”välmenande och engagerad”.²⁹ Om man inte vet vad det är man vill uppnå med undervisningen, kan den lätt bli uttjatad och urvattnad. Detta gäller särskilt om klichéer som ”det får aldrig hända igen” och ”vi får inte glömma” används i allt för stor utsträckning

²⁵ Hermansson Adler, M. (2004b).

²⁶ Löwengart, M. (2004). Sid. 18.

²⁷ Löwengart, M. (2004). Sid. 19.

²⁸ Löwengart, M. (2004). Sid. 19.

²⁹ Löwengart, M. (2004). Sid. 19.

för att motivera varför det är viktigt att lära sig av Förintelsen historia.³⁰ Bristande kunskaper hos läraren kan utnyttjas av elever som vill ifrågasätta eller förringa Förintelsen. *Teaching about the Holocaust: a resource book for educators* ger råd kring vad man ska fokusera på och undvika att förmedla som lärare. Exempelvis skriver de att det är oerhört viktigt att inte förmedla oriktiga saker, eftersom det endast hjälper förintelseförnekare.³¹

Även om det låter självklart, är det alltså av största vikt att lärarna återger korrekta fakta. Hur lätt den uppgiften är kan dock diskuteras. Att beakta är först och främst att historieläroarbetsplanens undervisningssekvens om Förintelsen är nästintill obefintlig. Dessutom är det ett faktum att den tidigare kopplingen mellan lärares ämneskompetens och arbetsuppgifter har ersatts med en högst relativ koppling, där rektorn kan anställa obehöriga att sköta undervisningen.³² Trots dessa förmaningar och hinder, anser många lärare och forskare att det är lämpligt att utgå ifrån Förintelsen när man inom skolan skall arbeta med frågor som rör människovärdet. Detta eftersom de moraliska och etiska aspekterna framgår tydligt när man diskuterar olika värderingar.³³ Mot denna bakgrund anser jag att det borde beredas mer utrymme för att utbilda lärare om Förintelsen, men också i hur man bör undervisa om Förintelsen.

1.3.3 Läroboken

Både Skolverket och läroboksforskare slår fast att läroboken har en stark ställning i undervisningen.³⁴ I artikeln *Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande* från 1999 hävdar Boel Englund att läroboken påverkar undervisningen i den utsträckning som den gör eftersom människor - lärare, elever, skolläda och föräldrar - medvetet eller omedvetet, ser den som ”något” viktigt.³⁵ Englund menar att läroplanens definition av läromedel är ”sådan som lärare och elever väljer att använda för att nå uppsatta mål”.³⁶ Vidare hänvisar Englund till läroboksforskare som efter enkät- och intervjustudier med lärare, dragit slutsatsen att läroboken i många fall ersätter läroplanen som styrmedel i planeringen av undervisning.³⁷

³⁰ Löwengart, M. (2004). Sid. 19.

³¹ Löwengart, M. (2004). Sid. 20/ *Teaching about the Holocaust: a resource book for educators*. (1995). Sid. 1f.

³² Larsson, H-A. (2001). Sid. 33.

³³ Löwengart, M. (2004). Sid. 18.

³⁴ Englund, B. (1999). Sid. 330/ Skolverket. Reportage: Brister i skolans läroböcker.

³⁵ Englund, B. (1999). Sid. 328.

³⁶ Englund, B. (1999). Sid. 328.

³⁷ Englund, B. (1999). Sid. 333.

Även Staffan Selander och Dagrún Skjelbred är inne på samma linje i *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* från 2004: ”Slik sett er læreboka en viktig kilde [...] I læreboka formidles det som vårt samfunn forstår som viktig kunnskap.”³⁸

Löwengart hävdar att lärobokens betydelse för undervisningen är komplex. I delprojektet *Bilden av antisemitismen och Förintelsen i svenska läromedel i historia* skriver hon att ”villkoren för det som Selander kallar det ”informationsbärande systemet” som läroboken utgör en viktig del av, har förändrats samtidigt som lärobokens roll i systemet förblivit densamma”.³⁹ Både skolan och lärarutbildningen har genomgått stora förändringar, undervisningstimmarerna i historieämnet har minskat, och vissa hävdar dessutom att lärarnas kunskaper har försämrats. Men enligt Löwengart har inte läroboken anpassats efter dessa nya villkor.⁴⁰

Trots forskares skilda syn på läroboken i undervisningen, är förväntningarna på läroboken i allmänhet höga. Innehållet ska återge korrekt fakta, samtidigt som framställningen ska vara nyanserad och samtidigt lättbegriplig för att undvika misstolkningar. Läroboken förväntas även bidra till att förmedla skolans och vårt samhälles värdegrund. Trots dessa höga förväntningar menar vissa forskare att böckerna oftast enbart genomgår ett ”bladderprov” av läraren innan den köps in till skolan.⁴¹ I rapporten *I enlighet med skolans värdegrund?* som Skolverket gav ut 2006, har läroböcker i historia, samhällskunskap, religionskunskap och biologi/naturkunskap granskats med syftet att undersöka hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs. Enligt Skolverket visar undersökningen på allvarliga brister i läroböcker utifrån skolans värdegrund. Bland annat förekommer stereotypa och onyanserade beskrivningar av olika grupper.⁴²

Eftersom vi inte längre har en statlig läromedelsgranskning är det oroväckande att lärare inte får möjlighet att utveckla sin förmåga att bedöma läroböcker på ett adekvat sätt. Detta problem tar också Skolverket upp och de hävdar att lärare behöver både mer tid och mer stöd i

³⁸ Selander, S & Skjelbred, G. (2004). Sid. 25.

³⁹ Löwengart, M. (2004). Sid. 10.

⁴⁰ Löwengart, M. (2004). Sid. 10

⁴¹ Löwengart, M. (2004). Sid. 13.

⁴² Skolverket. Reportage: Brister i skolans läromedel. S. 42-43.

bedömningen av innehållet i de läroböcker som ska användas.⁴³ Det är således viktigt att både blivande lärare och lärare får tillfälle att utveckla sin kompetens när det gäller läromedel.

Läroboken kan uppenbarligen bli, eller åtminstone upplevas som en garanti för att läraren per automatik följer styrdokumentet. Men frågan är om man som pedagog verkligen kan lita på att läroboken legitimerar ett undervisningsinnehåll som återspeglar läroplanens intentioner? Enligt Selander som är läroboksforskare reproducerar en pedagogisk text endast befintlig kunskap, vilket innebär att inget nytt kunnande skapas.⁴⁴ I *Kunskapens texter* skriver dessutom Egil Børre Johnsen och Svein Lorentzen att förlagen anser att ”varje förnyelse bör vara minimal”, vilket förklaras med att försäljning annars går dåligt eftersom lärarna är en sådan konservativ yrkesgrupp.⁴⁵ Följdfrågan blir då hur långlivad en lärobok i historia egentligen kan vara? Eftersom informationen om Förintelsen ständigt revideras som ett resultat av nya forskningsrön, är fakta inte alltid fakta. Hur ofta skulle läroböckerna behöva revideras för att hålla sig a jour med utvecklingen på forskningsfronten? Och hur ofta köper skolor in nya läroböcker?

1.3.4 Pedagogisk text och bild

Enligt Skolverket är läroboken strukturerad så att textens uppbyggnad skall fungera inom skolan.⁴⁶ Lärobokstexten har med andra ord en pedagogisk struktur. Enligt Selander har den pedagogiska texten uppkommit för att informera och övertyga. Han skriver därtill att ”[...] ett för alla pedagogiska texter genomgående drag är att de ska förklara någonting och att den kunskap som texten återger skall kunna prövas och kontrolleras av läraren på ett relativt enkelt sätt.”⁴⁷ Läroboken har dessutom en institutionell inramning, vilket innebär att förlag, marknad och undervisningssammanhang har påverkat den i mer eller mindre stor utsträckning.⁴⁸ Förutom detta genomsyras läroboken av vad politikerna via styrdokumentet vill att undervisningen skall fokusera på⁴⁹, och innehållet karaktäriseras av att ”kunskap och

⁴³ Skolverket. Reportage: Brister i skolans läromedel. S. 51.

⁴⁴ Selander S. (1988). Sid. 17.

⁴⁵ Johnsen Børre, E & Lorentzen, S. (1997). Sid. 33.

⁴⁶ Skolverket. Reportage: Brister i skolans läromedel. S. 44 f.

⁴⁷ Selander S. (1988). Sid. 17.

⁴⁸ Selander S. (1994). Sid. 67.

⁴⁹ Selander S. (1988). Sid. 17.

moral är sammanvävt på sätt som har officiell sanktion men som oftast inte är uppenbart i texten utan ligger fördolt i den”.⁵⁰

Läroboken innehåller till och från även bilder, vilka kan fungera som informationsbärare och kunskapsförmedlare. Selander menar att den pedagogiska bildanalysen är en viktig del av läroboksanalysen, vilket beror på att bilder i allt större utsträckning används som en del av det pedagogiska materialet.⁵¹ Yvonne Eriksson skriver dock i artikeln *Tala om bilder* att bilder inte talar sitt tydliga språk. De bär istället på ett tyst budskap. Hon menar att bilder i läroböcker är en rik källa till lärandet, men att de tyvärr ofta står okommenterade. Detta trots att eleverna behöver hjälp med att sätta ord på innehållet.⁵² Om bildtexten saknas uppstår ingen dialog eller kunskapsöverföring beträffande vad som kommuniceras via bilderna⁵³, eftersom det inte framgår vad bilderna vill säga förrän man språkligt uttrycker vad bilderna innehåller.⁵⁴

1.3.5 Främlingsfientlighet och rasism i skolan

Det är av stor vikt att skolan undervisar om Förintelsen, dels eftersom främlingsfientliga attityder florerar bland en del ungdomar idag, dels eftersom skolan är ett av de forum där rasistisk, antisemitisk och främlingsfientlig propaganda sprids.⁵⁵ Att skolan präglas av vad som händer i samhället är kanske inte konstigt. Men när främlingsfientlighet, rasism och antisemitism blir ett allt vanligare inslag i det svenska samhällslivet, menar Hermansson Adler i *Förintelsen och förnekarna* att det inte är ovanligt att lärare stöter på elever som öppet uttalar rasistiska, antisemitiska eller nazistiska åsikter.⁵⁶

I studien *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld mm, spridning av rasistisk propaganda samt attityder till demokrati mm bland skolelever* från 1997 som genomfördes bland 7927 elever på svenska högstadie- och gymnasieskolor, visar resultatet att 34,9 % av pojkarna och 25,8 % av flickorna på svenska gymnasieskolors teoretiska program, har varit i kontakt med en rasistisk organisation. På de praktiska programmen är motsvarande siffror

⁵⁰ Selander S. (1988). Sid. 17.

⁵¹ Selander. S (1988). Sid. 91.

⁵² Eriksson, Y. (2009). Sid. 56.

⁵³ Eriksson, Y. (2009). Sid. 57.

⁵⁴ Eriksson, Y. (2009). Sid. 58.

⁵⁵ Lange, A. m.fl. (1997). Sid. 36-38.

⁵⁶ Tiedemann, M. (2004). Förordet.

25,8 % för pojkarna och 20,0 % för flickorna.⁵⁷ Studien visar också att elevers säkerhet på att Förintelsen har ägt rum i ett internationellt perspektiv är relativt lågt.⁵⁸

Enligt författarna har Sveriges myndigheter haft informationskampanjer som huvudsaklig strategi när det gäller att bekämpa rasistiska och främlingsfientliga tendenser. Författarna förklarar att politiker har använt sig av så kallade ”panikstrategierna”, istället för att kontinuerligt och aktivt arbeta mot rasism och främlingsfientlig. Dessa ”temporära brandkårsuttryckningar” har i förlängningen inte gett något varaktigt resultat.⁵⁹ Tanken bakom kampanjerna har enligt studien varit att rasism och främlingsfientlighet bottnar i okunnighet och därmed är ett informationsproblem.⁶⁰ Men enligt författarna är det tvärtom. Rasideologin är en akademisk skapelse som bärs upp av de intellektuella i samhället⁶¹, vilket innebär att skolan har ett essentiellt uppdrag att med stöd i läroplanens stadgande om samhällets värdegrund, aktivt motverka alla yttranden som förnekar människors lika värde.

Problemet är, enligt *Ingen blir nazist över en natt* från 2008 att intoleranta och odemokratiska elever som kränker elever och lärare och i allmänhet stör undervisningen dels bryter mot skollagen och läroplanen, dels hindrar skolans arbete med att lära och fostra eleverna till demokratiska medborgare.⁶² I *Förintelsen och förnekarna – lögner kring Förintelsen och hur du bemöter dem* bemöter författaren Markus Tiedemann de vanligaste lögnerna om Förintelsen med faktaunderlag. Samtidigt hävdar Hermansson Adler genom förordet att det inte duger att läraren staplar fakta, eftersom denna då kan anses vara en del av den judiska sammansvärjningen. Det är istället bättre att bjuda in hela klassen till att pröva de argument som förnekaren av Förintelsen för fram, för att alla skall få komma till tals och för att aktivt främja ett kritiskt tänkande.⁶³

Mot bakgrund av detta är det också viktigt att vi undersöker de läromedel som figurerar inom skolan, och undersöker i vilken utsträckning som läroböckernas framställningar skapar och befäster schablonartade och stereotypa uppfattningar. I undersökningen *Rasism och*

⁵⁷ Lange, A. m.fl. (1997). Sid. 38.

⁵⁸ Lange, A. m.fl. (1997). Sid. 71.

⁵⁹ Lange, A. m.fl. (1997). Sid. 32.

⁶⁰ Lange, A. m.fl. (1997). Sid. 33.

⁶¹ Lange, A. m.fl. (1997). Sid. 33.

⁶² Mattsson, C & Hermansson Adler, M. (2008). Sid. 9.

⁶³ Tiedemann, M. (2004). Förordet.

främlingsfientlighet i svenska läroböcker? granskades cirka 200 böcker med syftet att kartlägga om, och i sådant fall i vilka former, som man kan finna rasism eller främlingsfientlighet i läromedel. Studien visade att läroböcker i historia inte är uttalat rasistiska eller främlingsfientliga⁶⁴, men att den pedagogiska rekonstruktionen av världen ofta byggs upp med hjälp av begreppspar och bildkontraster som beskriver verkligheten i motsatspar.⁶⁵ Även om undersökningen menar att en större medvetenhet syns i gymnasieskolans läroböcker⁶⁶, kan en sådan framställning bidra till att skapa en ”vi mot dem” känsla. I ett samhälle där antisemitism, rasism och odemokratiska värderingar florerar har skolan ett viktigt uppdrag i att stärka elevernas medvetenhet och kunskap.

1.3.6 Forum för levande historia

Som jag nämnde i inledningen inrättades myndigheten *Forum för levande historia* med främsta syfte att främja arbete med demokrati, tolerans och mänskliga rättigheter med utgångspunkt i Förintelsen.⁶⁷ I en utredning år 2000 om hur verksamheten kunde permanentas slog man fast att ”behovet av kunskap, dialog och tolerans ökar i ett samhälle där många kulturer möts”.⁶⁸ Historieämnet ansågs enligt utredningen vara eftersatt i skolan. Skolverket bedömde dock att eleverna hade goda kunskaper om nazismen och Förintelsen, men de menade samtidigt att tanken om alla människors lika värde var svagt förankrad hos eleverna.⁶⁹ Goda kunskaper i sig är tyvärr inte någon garanti för demokratiska värderingar, något som även Forum för levande historia slår fast.

1.3.7 Förintelsen

Att göra en kort sammanfattning av Förintelsen, både som händelse och begrepp, är inte en enkel uppgift. Dock ämnar jag göra ett försök att beskriva Förintelsen för att delge läsaren en uppfattning om vad som åsyftas. Sammanställningen gör dock inget anspråk på att presentera den rätta eller den enda sanningen, utan är enbart ett försök att på ett övergripande sätt summera Förintelsen utifrån den litteratur och de skildringar som finns att tillgå.

⁶⁴ Selander, S. m.fl. (1990). Sid. 3.

⁶⁵ Selander, S. m.fl. (1990). Sid. 20.

⁶⁶ Selander, S. m.fl. (1990). Sid. 23; 29.

⁶⁷ Forum för levande historia. <http://www.levandehistoria.se/om/historik> , 091120, 12:40.

⁶⁸ Forum för levande historia. SOU 2001:05, S. 69. <http://www.regeringen.se/content/1/c4/14/28/b30bd3a9.pdf> , 091120, 12:51.

⁶⁹ Forum för levande historia. SOU 2001:05, S. 74-76. <http://www.regeringen.se/content/1/c4/14/28/b30bd3a9.pdf> , 091120, 13:13.

För många är Förintelsen nazisternas systematiska utrotning på judar under andra världskriget. Men Förintelsen som begrepp och händelse är mycket mer komplex än så. Förintelsen är en av mänsklighetens största katastrofer och vi lever ännu i dess skugga. Det går inte att separera Nazitysklands historia från den nazistiska världsuppfattningen. För nazisterna var ”rasen” allt, och Förintelsen blev ett led i den rasideologiska kampen. Omedelbart efter nazisternas maktövertagande den 30 januari 1933 påbörjades tillämpningen av denna ideologi.⁷⁰

I strävan efter ett rasrent Tredje rike inleddes folkmorden av statligt sanktionerade mord på handikappade, utvecklingsstörda och asociala. Denna operation kallades T4 och inleddes i oktober 1939. Offren samlades ihop från kliniker runt om i Tyskland och skickades med buss till eutanasi-anstalter utrustade med gaskammare och krematorieugnar.⁷¹ Inte långt därefter vände sig nazisterna mot judarna, och hatat gentemot dem trappades successivt upp. Inledningsvis bojkottades judarna, därefter inskränktes deras medborgerliga rättigheter, där de bland annat förbjöds att gifta sig eller ha sexuella förbindelser med tyska medborgare. Snart började judarna samlas ihop och koncentreras för att kunna deporteras. Till sist hamnade de flesta i och med den ”slutgiltiga lösningen” av judefrågan i förintelseläger där de utrotades i gaskammare, för att därefter brännas i krematorieugnar.

Även om forskarna har delade meningar om Förintelsen enbart drabbade judarna eller om andra grupper såsom politiska motståndare, Jehovas Vittnen, romer/zigenare, homosexuella, handikappade med flera skall inkluderas, var valet av judarna som offer ingen slump. Antisemitism och judehat har långtgående historiska rötter. Judarna har bland annat beskyllts för att ha mördade Jesus⁷², och under digerdöden anklagades judarna för att förgifta brunnar, sprida pest och mörda barn.⁷³ Hatet mot judarna har sedan dess florerat fram och tillbaka i olika versioner och former, till dess att den moderna antisemitismen blommade upp igen under 1800-talet.⁷⁴ Nationalism och teorier om rashygien växte fram under detta århundrade och nationen blev ett socialt kitt där människor samlades och kände samhörighet med varandra. Judarna blev ett störande element eftersom de var spridda över alla gränser och

⁷⁰ Bruchfeld, S & Levine, P (1998). Sid. 4.

⁷¹ Bruchfeld, S & Levine, P (1998). Sid. 46

⁷² Eriksen Berg, T, Harket, H & Lorenz E (2008). Sid. 38.

⁷³ Eriksen Berg, T, Harket, H & Lorenz E (2008). Sid. 65f.

⁷⁴ Grynberg, A (1997). Sid. 35.

saknade territoriell förankring. Dessutom anfördes under denna tid ”vetenskapliga skäl” för att den germanska rasen var överlägsen och att andra raser, såsom exempelvis judarna var underlägsna.⁷⁵

Den nazistiska ideologin uppstod således inte i ett vakuum. När judehatet plockades upp av Adolf Hitler anspelade han på gamla klichéer och hans åhörare var villiga att lyssna.

Nederlaget som första världskriget och Versaillesfreden utgjorde upplevdes som en nationell förödmjukelse, och de ekonomiska, politiska och sociala kriserna som följde gjorde det tyska folket benägna att söka efter syndabockar, vilket judarna av tradition ofta utmålades som.⁷⁶

Den politiska kris som inleddes 1930 banade vägen för Hitlers maktövertagande.⁷⁷ I ett led att göra sig av med judarna, byggde Hitler gradvis upp en administrativ organisation som med hjälp av moderna tekniska hjälpmedel under systematiska former⁷⁸ utrotade en tredjedel av Europas judiska befolkning.⁷⁹

⁷⁵ Grynberg, A (1997). Sid. 41-42.

⁷⁶ Grynberg, A (1997). Sid. 42-45.

⁷⁷ Grynberg, A (1997). Sid. 45.

⁷⁸ Grynberg, A (1997). Sid. 45.

⁷⁹ Grynberg, A (1997). Baksidan.

2. Teoretiskt perspektiv

2.1 Läroboken

I *Historien på gymnasiet: Undervisning och läroböcker 1820-1965* diskuterar Göran Andolf läroboken, bland annat ur ett urvalsperspektiv. Enligt Andolf finns det två skolor beträffande läroböckernas omfattning. Dels har man ansett att läroboken ska vara omfattningsrik för att skapa ett intresse, dels har man menat att den endast ska innehålla det väsentligaste.⁸⁰ Vidare skriver Andolf att läroboksförfattarna anpassar sina böcker efter rådande kursplaner, eftersom det är böckernas livsvillkor.⁸¹ Samtidigt hävdar Andolf att åsiktsförmedlingen i läroböcker emellan är liktydig, emedan det ofta är samma personer som författar dem.⁸² I förlängningen finns det alltså, enligt Andolf, skäl som talar för att historieundervisningen kommer att få en statisk prägel, och att stoffurvalet samt eventuellt också framställningen kommer att präglas av en gången tids värderingar.⁸³

I och med detta resonemang, förutsatt att flera böcker har samma författare, och att samtliga författare har samma styrdokument att utgå ifrån, borde min undersökning utav samtida läroböcker uppvisa få eller inga skillnader alls i framställningen av Förintelsen. Eftersom Andolfs studie behandlar böcker mellan 1820-1965 ämnar jag ta avstamp i hans resonemang och försöka utröna huruvida det stämmer i min undersökning av samtida läroböcker.

Det faktum att kunskapsförmedlingen i läroböcker ofta är reproducerad fakta från tidigare läroböcker är något som Selander tar upp i *Pedagogiska texter och konstituering av mening eller Pedagogikens kinesiska askar* från 1994. Precis som Andolf, hävdar Selander att de nya läroböckerna bygger på de gamla.⁸⁴ Samtidigt påverkas de av läroplanen vilket innebär att de även speglar samhällets normer och värderingar.⁸⁵ Utöver detta förmedlar läroböckerna enligt Selander en *metakunskap* eftersom de räknas som kunskap inom skolan.⁸⁶

⁸⁰ Andolf, G. (1972). Sid. 280.

⁸¹ Andolf, G. (1972). Sid. 292.

⁸² Andolf, G. (1972). Sid. 292.

⁸³ Andolf, G. (1972). Sid. 294.

⁸⁴ Selander, S. (1994). Sid. 72.

⁸⁵ Selander, S. (1994). Sid. 67.

⁸⁶ Selander, S. (1994). Sid. 80.

Enligt Selander är lärobokens huvudsakliga funktion att vara en hjälp till att organisera undervisningen och att hålla eleverna sysselsatta.⁸⁷ Han menar vidare att läroboksförfattarna idag snarare är lärare än forskare⁸⁸, vilket kanske kan förklara läroböckernas utveckling. Selander talar här om att läroboksförfattarna har förlorat sin personliga röst, att texterna innehåller alldeles för abstrakta och generella beskrivningar, att stilen inte berör, och att avsnitten anpassats till ett lektionspass om 40 minuter.⁸⁹ Utifrån Selanders beskrivning av läroböckernas utveckling är det intressant att undersöka de samtida historieböckernas skildring av Förintelsen.

I *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia* från 1988 tar Selander upp bilden som ”kunskapsbärare”. Han menar att bilder i läroböcker kan ha olika funktioner. De kan illustrera eller stödja en text, ha till syfte att lätta upp en text, eller fungera som en självständig informationsbärare.⁹⁰ Han fortsätter med att definiera kunskapsbilden som en bild där tyngdpunkten ligger på ämnet och där funktionen är informativ. Selander konstaterar dock att bilder i läroböcker inte alltid fungerar på detta sätt. Istället används bilder som ”komplement till eller ersättning för text”, utan att man kan utröna hur bilden ska användas.⁹¹

Yvonne Eriksson skriver i artikeln *Tala om bilder* att bilder inte talar sitt tydliga språk. Dessutom menar Eriksson att bilder ofta står okommenterade, trots att eleverna behöver hjälp med att sätta ord på innehållet.⁹² Om bildtexten saknas uppstår ingen dialog eller kunskapsöverföring beträffande vad som kommuniceras via bilderna⁹³, eftersom det inte framgår vad bilderna vill säga förrän man språkligt uttrycker vad bilderna innehåller.⁹⁴ Slutligen menar Selander att det har funnits en trend i att fylla läroböckerna med bilder.⁹⁵ Mot bakgrund av Selanders och Erikssons reflektioner är det intressant att se vilken funktion som

⁸⁷ Selander, S. (1994). Sid. 79.

⁸⁸ Selander, S. (1994). Sid. 73.

⁸⁹ Selander, S. (1994). Sid. 79.

⁹⁰ Selander, S. (1988). Sid. 118-119.

⁹¹ Selander, S. (1988). Sid. 119.

⁹² Eriksson, Y. (2009). Sid. 56.

⁹³ Eriksson, Y. (2009). Sid. 57.

⁹⁴ Eriksson, Y. (2009). Sid. 58.

⁹⁵ Selander, S. (1988). Sid. 119.

bilderna har i de samtida historieläroböcker, och om bilderna kommenteras via bildtext eller inte.

2.2 Förintelsen

2.2.1 Antisemitismens betydelse för förståelsen av Förintelsen

I *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice* står det att man inte kan förstå Förintelsen och det våld som offren utsattes för utan att förstå att Förintelsen har långtgående historiska rötter. För att kunna begripa Förintelsen, inte bara vad som hände, utan också varför det hände, måste man förstå denna historia.⁹⁶ Förintelseforskare är oense om hur långt tillbaka man behöver spåra antisemitismens ursprung för att förstå Förintelsen. Somliga hävdar att Förintelsen var en unik händelse, en produkt av sin tid och ett resultat av en ny form av antisemitism. Men enligt Sarah Rees Jones sträcker sig den folkliga och lagliga diskrimineringen av judar ända tillbaka till 400-talet.⁹⁷ I *Understanding the Holocaust* menar Rees Jones att antisemitismen inte var en produkt av en särskild tid, plats eller befolkning, men att den spelade en betydande roll i grundandet av det västerländska samhället.⁹⁸

Mot bakgrund av detta menar Rees Jones att man måste utforska antisemitismens historia för att förstå Förintelsen. Däremot bör man akta sig ifrån att främja iden om att antisemitismen var oundviklig genom att hävda att judar alltid är offer och kristna alltid är förföljare. För att undvika just denna förenklade syn har flera forskare förkastat "lidandets historia" till förmån för mer omfattande behandling av judarnas historia.⁹⁹ Rees Jones hävdar att förföljelse i enlighet med idéer om rasrenhet och biologiska kriterier var en produkt av modern vetenskap,¹⁰⁰ och även om idéerna bakom Förintelsen byggde på medeltida grunder, var demoniseringen av judarna i Europa byggd på föreställningar förankrade i populärkulturen årtionden före.¹⁰¹

Sue Foster och Carrie Mercier är inne på samma linje som Rees Jones. De skriver i *The Jewish background and the Religious Dimensions* att det finns en stor risk att eleverna möter

⁹⁶ Rees Jones, S. (2000). Sid. 11.

⁹⁷ Rees Jones, S. (2000). Sid. 12.

⁹⁸ Rees Jones, S. (2000). Sid. 12.

⁹⁹ Rees Jones, S. (2000). Sid. 12.

¹⁰⁰ Rees Jones, S. (2000). Sid. 21.

¹⁰¹ Rees Jones, S. (2000). Sid. 22.

judarnas historia för första gången i samband med undervisningen om Förintelsen, och att den information som tillhandshålls ger en ensidig bild av judarna som offer som i förlängningen kan innebära att negativa stereotyper förstärks.¹⁰² Enligt Foster och Mercier måste sätta sig in i judarnas historia för att få en djupare förståelse av alla aspekter av Förintelsen.¹⁰³ De anser därmed att de elever som har kunskap om judarnas historia och deras tro och trosutövande är mer benägna att förstå vilka judarna är och vad de utsattes för på ett mer sympatiskt plan.¹⁰⁴

Även Dan Stone och Yehuda Bauer sluter upp kring detta resonemang. I *Recent Trends in Holocaust Historiography* skriver Stone att nyckeln till att förstå det tredje rikets struktur är således genom den antisemitiska ideologin, eftersom valet av judarna som offer inte var slumpmässigt.¹⁰⁵ I *Förintelsen i perspektiv* pekar även Bauer på vikten av att förstå antisemitismen, eftersom den antisemitiska ideologin var en sådan central faktor i utvecklingen mot Förintelsen.¹⁰⁶ Av intresse är att se i vilken utsträckning som samtida historieläroböckerna presenterar och utreder antisemitismen i samband med skildringen av Förintelsen.

2.2.2 Vilka drabbades av Förintelsen?

Två olika synsätt kan skönjas i den tidigare forskningen. I *Teaching the Holocaust in Germany* diskuterar Hanns-Fred Rathenow definitionen av Förintelsen. Han menar att Förintelsen generellt sett innebär nazisternas byråkratiskt planerade och systematiskt mördande av Europas judar, vilket som regel utesluter massmordet på romer, slaver, handikappade, homosexuella och politiska motståndare.¹⁰⁷ I *The Holocaust: Some reflections and issues* menar Ian Gregory att även andra grupper av människor föll offer för nazisterna och Förintelsen, även om judarna i synnerhet valdes ut och behandlades på sätt som skiljde sig åt från de andra grupperna.¹⁰⁸ Hur positionerar sig de samtida historieläroböcker i denna fråga? Var det enbart judarna som drabbades av Förintelsen eller inkluderas även andra grupper av människor?

¹⁰² Foster, S & Mercier, C. (2000). Sid. 27.

¹⁰³ Foster, S & Mercier, C. (2000). Sid. 25.

¹⁰⁴ Foster, S & Mercier, C. (2000). Sid. 25.

¹⁰⁵ Stone, D. (2001). Sid. 3.

¹⁰⁶ Bauer, Y. (2001). Sid. 58.

¹⁰⁷ Rathenow, H-F, (2000). Sid. 63.

¹⁰⁸ Gregory, I. (2000). Sid 42.

2.2.3 Är Förintelsen en unik händelse eller inte?

Forskare är oeniga huruvida Förintelsen skall betraktas som en unik händelse eller inte. Denna oenighet uppmärksammar Gregory, och han slår fast att även om Förintelsen inte skulle betraktas som unik, är det ändå en högst sällsynt händelse.¹⁰⁹ Gregory menar därefter att om Förintelsen ses som unik finns det ändå element som den delar med liknande ondska mot mänskligheten.¹¹⁰ Enligt Gregory är det Nazitysklands besatthet av ras, den ideologiska helheten och hur abstrakta tankar överfördes till planer för att sedan tillämpas genom mord som kännetecknar och utmärker Förintelsen.¹¹¹

Enligt Rathenow är Förintelsen en unik händelse, detta eftersom vissa grupper av människor stämplades som värdelösa, och för att morderna på dem betraktades som ett byråkratiskt problem.¹¹² Även Bauer menar att Förintelsen är en unik händelse. I *Förintelsen i perspektiv* jämför han begreppet Förintelsen med begreppet folkmord. Bauer menar att det finns ett samband mellan dessa två begrepp, samtidigt som det finns en distinkt skillnad. Enligt Bauer är skillnaden mellan folkmord och förintelse att folkmord innebär partiellt mord medan förintelse istället betecknar totalt utplåning.¹¹³ Förintelse drabbar ett enskilt folk av särskilda skäl vid särskilda tidpunkter.¹¹⁴

I *The Holocaust: the question of uniqueness* skriver Alan Milcham och Alan Rosenberg att det är ett dilemma att Förintelsen kan betraktas dels som en unik händelse, dels som ett av historiens alla folkmord. De menar att om Förintelsen verkligen är en unik historisk händelse ligger den bortom sedvanlig historisk och social förståelse, vilket gör den omöjlig att förstå. Om Förintelsen däremot inte är en unik händelse finns det ingen särskild anledning till att förstå den, eftersom man inte kan dra någon unik lärdom av den.¹¹⁵ Vad förmedlar samtida historieläroböcker i denna fråga? Betraktas Förintelsen som en unik händelse i mänsklighetens historia eller ses det som ett exempel i mängden?

¹⁰⁹ Gregory, I. (2000). Sid 49.

¹¹⁰ Gregory, I. (2000). Sid 42.

¹¹¹ Gregory, I. (2000). Sid 42.

¹¹² Rathenow, H-F, (2000). Sid. 63-64.

¹¹³ Bauer, Y. (2001). Sid. 27.

¹¹⁴ Bauer, Y. (2001). Sid. 83.

¹¹⁵ Milcham, A & Rosenberg, A. (1997). Sid. 75.

2.2.4 Hur förklarar forskarna Förintelsen?

I artikeln *Recent Trends in Holocaust Historiography* diskuterar Dan Stone flera sätt att se på ”den slutgiltiga lösningen”. Inledningsvis hävdar Stone att det bland forskare har skett ett perspektivskifte. Från att tidigare ha betraktat Förintelsen som en katastrof i den judiska historien, betraktar och betonar forskarna nu istället Förintelsens unikheter i modern tid.¹¹⁶ Stone menar vidare att Förintelsens historia har fragmenterats i så många sidospår att det är omöjligt att summera dessa till en generell slutsats. Frågan om beslutet av den ”slutgiltiga lösningen”, när det togs, om det var ett enda beslut eller om det växte fram i en process, vem som tog beslutet eller besluten, har gäckat forskare i många år, och debatten visar inga tecken på att komma till ett avslut. Däremot hävdar Stone att genom alla olika sätt att se på Förintelsen, kvarstår en grundläggande splittring, vilken i stor utsträckning kan härledas till de två förhållningssätten: intentionalism och funktionalism.¹¹⁷

De forskare som följer den intentionalistiska linjen tror att Hitler var nyckeln till hela systemet, och att utvecklingen av det tredje riket drevs av Hitlers vilja. De är också benägna att tro att beslutet att mörda Europas alla judar var ett enskilt beslut som togs av Hitler. De placerar alltså Hitler och de andra nazistiska ledarna som ledfigurer för utvecklingen. Detta betraktelsesätt framhäver den omsorgsfulla planeringen bakom Förintelsen, där det fanns ett direkt samband mellan den nazistiska ideologin och beslutsfattandet i Nazityskland, med den ”slutgiltiga lösningen”.

Ett polariserande sätt att se på Förintelsen är den funktionalistiska linjen där man istället hävdar att den omfattande planeringen är en efterkonstruktion. Dessa forskare tror istället att det tredje riket uppkom som ett resultat av att olika delar av staten och de i politisk kontroll konkurrerade, och att besluten om den ”slutgiltiga lösningen” i större utsträckning utvecklades gradvis av de omständigheter som följde i kriget spår, bland annat genom egna initiativ underifrån i hierarkin. Med andra ord att det inte fanns en förbestämd plan, bara ökande radikalering som slutade i massmord.¹¹⁸

Enligt Stone är det väldigt få forskare som hittills har låtit dessa två perspektiv samspela. Christopher Browning är en av dem som positionerar sig mellan dessa två synsätt, och i

¹¹⁶ Stone, D. (2001). Sid. 1.

¹¹⁷ Stone, D. (2001). Sid. 2.

¹¹⁸ Stone, D. (2001). Sid. 2-3.

Writing and Teaching Holocaust history: A Personal Perspective skriver Browning att Hitlers intentioner var av stor betydelse, men de hade inte kunnat bli verklighet utan de specifika omständigheter som rådde. Den ”slutgiltiga lösningen” var således ett resultat av en rad faktorer och inte en redan arrangerad plan med Hitler som centralfigur för de beslut som fattades.¹¹⁹

Vi har således två parallella linjer som söker förklara hur Förintelsen kunde ske. Det intentionalistiska synsättet söker avsikter och hävdar att Hitlers avsikt var att utplåna Europas judar och att hans roll i processen som ledde fram till Förintelsen var av central betydelse. De övriga nazisterna var nödvändiga men hade en biroll.¹²⁰ Sedan har vi det funktionalistiska synsättet som förklarar Förintelsen genom att fokusera på utvecklingen av sociala och ekonomiska strukturer. De menar istället att samhällets utveckling i förlängningen ledde till återvändsgränder som tvingade tyskarna till radikala lösningarna, och att varken ideologin eller centrala beslut hade någon avgörande effekt, men att Förintelsen inte hade kunnat ske utan Hitler och hans närmaste krets godkännande.¹²¹ I modernare historieskrivning kombineras ofta dessa två synsätt, vilket enligt Hermansson Adler kallas för en postfunktionalistisk historiesyn. Vilket perspektiv genomsyrar läroböckernas skildringar av Förintelsen?

2.3 Förintelsen i läroböcker

Stéphane Bruchfeld har i studien *Öga för öga, tand för tand* från 1996 granskat judendom, judisk historia och Förintelsen i svenska läromedel i historia, religion och samhällskunskap, utgivna för högstadiet och gymnasiet mellan 1985-1993. Studiens syfte var att titta på hur och i vilken omfattning antisemitism, Förintelsen och nazism behandlats korrekt och tillräckligt, liksom hur och i vilken utsträckning förekommande brister återger eller kan bidra till att understödja eller reproducera antisemitiskt eller rasistiskt färgade uppfattningar. Bruchfeld menar att beskrivningen av judarnas historia är påfallande magert och distanserat, både när det gäller positiva och negativa aspekter.¹²² Han hävdar vidare att det inte läggs någon

¹¹⁹ Browning, C. (2004). Sid. 36.

¹²⁰ Bauer, Y. (2000). Sid. 20.

¹²¹ Bauer, Y. (2000). Sid. 20.

¹²² Bruchfeld, S. (1996). Sid. 6; 32.

särskild vikt vid orsakerna till och konsekvenserna av Förintelsen¹²³, och att nazismen och rasismens historiska rötter sällan analyseras.¹²⁴

Bruchfeld skriver även att läroböcker inte presenterar problematiken kring antisemitism. När antisemitism tas upp fokuserar man inte på dem som hatar judar, utan på judarna, vilket han anser är helt fel väg att gå. ”Det är hataren, inte hatets offer, som är hatets källa.”¹²⁵ Utifrån Bruchfelds resultat från böcker utgivna mellan 1985-1993 är det intressant för mig att undersöka huruvida samtidens historieläroböcker följer samma linje.

Löwengart har i *Bilden av antisemitism och Förintelsen i svenska läromedel* undersökt den kunskapssyn och de värderingar som förmedlas genom lärobokstexten. Underlaget var historieläroböcker för högstadiet och gymnasiet från sent 1900-tal till tidigt 2000-tal, och syftet med studien var att se om de värderingar som förmedlas om andra människor genom läroboken, överensstämde med forskares, historielärares, läromedelsproducenters och läroboksförfattaresh syn.

Löwengarts resultat visar att forskarnas syn skiljer sig från läromedelsproducenternas och historieförfattarnas syn. Detta beror främst på att läroböckerna förmedlar en historielärobokstradition och att nya forskarrön ofta bortprioriteras.¹²⁶ Detta förklaras med att läroboksförfattarna i allt större omfattning är historielärare och inte forskare, precis som Selander också hävdar. Enligt Löwengart resulterar det i att läroboken utformas att vara pedagogisk, lättbegriplig och inriktad på vad som sprids genom medierna, istället för att vara med forskningsläget.¹²⁷

Studien visar även att nästintill ingen av de granskade läroböckerna har lyckas skildra Förintelsens historia på ett tillräckligt sakligt och utförligt sätt. Ofta brister det i den historiska eller samhällseliga kontexten, vilket i förlängningen innebär en alltför ensidig bild.¹²⁸

¹²³ Bruchfeld, S. (1996). Sid. 32.

¹²⁴ Bruchfeld, S. (1996). Sid. 33.

¹²⁵ Bruchfeld, S. (1996). Sid. 33.

¹²⁶ Löwengart, M. (2004). Sid. 63 f.

¹²⁷ Löwengart, M. (2004). Sid. 64.

¹²⁸ Löwengart, M. (2004). Sid. 46.

Löwengart menar dessutom att många läroböcker innehåller generaliseringar av de grupper av människor som föll offer för nazisterna.¹²⁹

Trots dessa resultat hävdar Löwengart att framställningen av Förintelsen har förbättrats avsevärt det senaste decenniet, men även om vår förståelse är mycket mer nyanserad idag än för tio år sedan, har det tagit lång tid för historikerna är förmedla en mer fördjupad förståelse av Förintelsen. Detta beror enligt Löwengart på Förintelsen oerhörda komplexitet. Idag vet vi att de ansvariga för folkorden i Nazityskland fanns på alla nivåer inom samhället. Men tyvärr är det vanligare att både lärarens och elevens förståelse för Förintelsen inte kommer längre än till den grova historiska förenklingen att det var Hitler som förintade Europas judar.¹³⁰ Vilken bild ger samtids historieläroböcker av Förintelsen?

2.3 Definitioner

Historiemedvetenhet

”Det som händer nu har orsaker i dåtiden, och det som sker nu påverkar framtiden.” Med dessa ord uttrycker sig Hermansson Adler, och han syftar på att det i grunden finns en allmängiltig kausal struktur som visar på sambandet orsak och verkan. Att tolka dåtiden och därigenom förstå mer av varför det ser ut som det gör i samtiden, möjliggör ett konstruktivt förhållningssätt inför framtiden. Med andra ord skapas en historiemedvetenhet. Hermansson Adler hänvisar dessutom till Nationalencyklopedin som formulerar historiemedvetenhet som ”upplevelsen av sammanhang mellan tolkningen av det förflutna, förståelsen av det närvarande och perspektiv på framtiden”.¹³¹

Historiesyn

Enligt Hermansson Adler finns det olika sätt att välja och värdera aktörer och omständigheter, och när detta görs utvecklas en historiesyn. Om man anser att enstaka aktörer på egen hand kan förändra historiens gång med hjälp av starka viljor, representeras en *intentionalistisk* historiesyn. I fråga om Förintelsen skulle det exempelvis kunna medföra att man beskriver Tredje rikets historia utifrån resoluta aktörer. Om man istället menar att samhällets funktion och de rådande idéerna i högre utsträckning styr historien, uttalas en *funktionalistisk* historiesyn. För Förintelsens del skulle en sådan historiesyn kunna innebära att den

¹²⁹ Löwengart, M. (2004). Sid. 65.

¹³⁰ Löwengart, M. (2004). Sid. 20.

¹³¹ Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 78-79

självgående tyska byråkratins olika funktioner ledde fram till mordandet. I modern historieskrivning menar Hermansson Adler däremot att det ofta understryks att båda perspektiven förenas, vilket kallas en *postfunktionalistisk* historiesyn. I Förintelsen kan det exempelvis gestalta sig som att enskilda soldater ibland mördade utan att invänta påbud ovanifrån i hierarkin. Dessa initiativ grundades ofta på rationellt tänkande och/eller antisemitiskt tänkande.¹³²

I fråga om historiesyn är det intressant att se vilket perspektiv som synliggörs i avsnittet om Förintelsen. Söks historiska drivkrafter och orsaksförklaringar i materiella förhållanden eller i ideologiska system och tankar? Fokuserar beskrivningarna och förklaringarna i första hand på strukturer och institutioner eller på mänskliga aktörer?

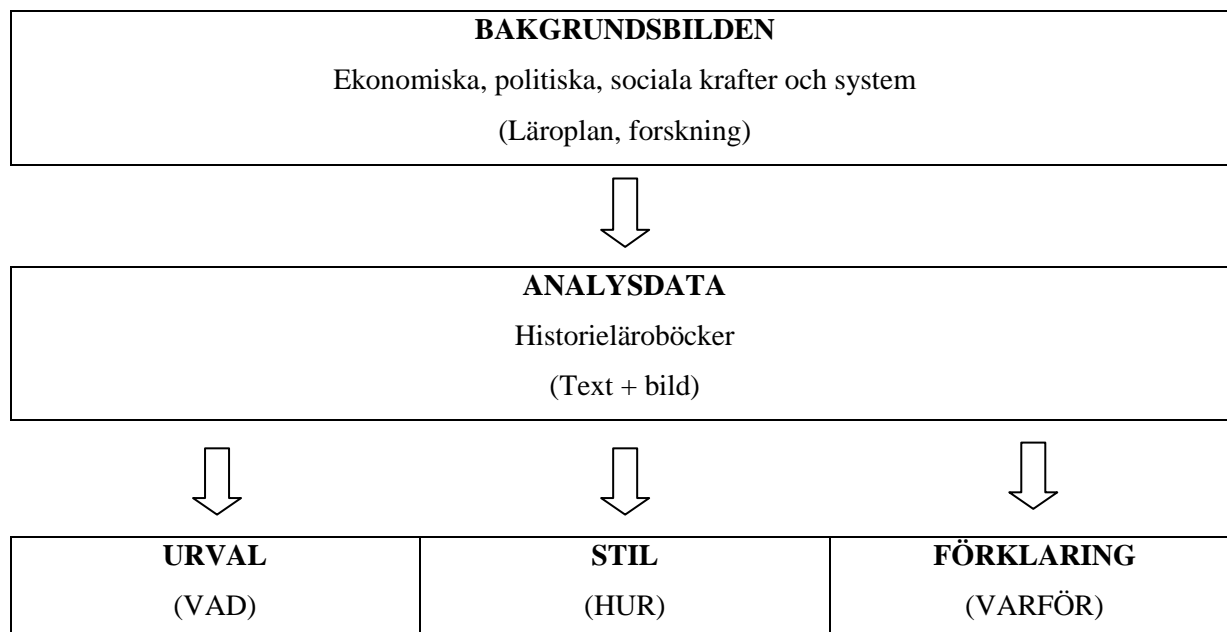
¹³² Hermansson Adler, M. (2004a). Sid. 205-206.

3. Metod och teori

I *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia*

introducerar Selander en modell för hur man bör gå tillväga vid en pedagogisk textanalys, och denna kommer jag att utgå från i min undersökning. Det första steget är att man ser till *bakgrundsbilden*, vilket består av de ekonomiska, politiska och sociala kontexten som rådde när läroboken skrevs. I min studie utgörs dessa främst av rådande läroplan (Lpf 94), kursplaner i Historia och samtida forskning på området.

I ett andra steg väljer man *analysdata*, vilket innebär vad det är för innehåll som man ska undersöka. I min studie är det lärobokstexten och eventuella dithörande bilder. Därefter kan man utifrån tre sätt titta på och analysera *analysdatan*. Selander talar här om urval, stil och förklaring. Urvalet är den fakta som har valts ut (VAD), stil är hur dessa händelser återges (HUR) och förklaring står för om texten förklarar den specifika händelsen, i detta fall Förintelsen, och på vilket sätt den gör det (VARFÖR). Detta har jag därefter ställt mot de kunskaper och insikter som anses som centrala vid förståelsen av Förintelsen (som redogörs för under kapitlet Förintelsen). Det är också av intresse att undersöka vad som inte nämns. Nedan följer modellen mer översiktligt.



När jag har tittat på de olika delarna har jag fokuserat på några frågor:

Urval

- Hur stort utrymme ges Förintelsen i förhållande till Andra världskriget, och i sin tur i förhållande till antal sidor i läroboken?
- Är framställningen kronologisk eller tematisk?
- Vad fokuserar läroboken på i avsnittet som behandlar Förintelsen?

Stil

- Hur framställs Förintelsen?
- Hur framställs synen på judar och andra "lägre stående raser"?
- Hur skildras förbrytarna?
- Hur skildras offren?

Förklaring

- Ges det någon förklaring till Förintelsens orsaker, utförande och följder?
- Ges det någon förklaring till antisemitism och förföljelser och dödande av judar och andra "lägre stående raser"?
- Ges det någon analys av var ansvaret för Förintelsen ligger?

Vid min analys av de bilder som tillhör framställningen av Förintelsen har jag utgått ifrån urval, stil och vilken funktion som bilderna fyller. I avseendet på funktion har jag utgått från Selanders tankar om bilden som "kunskapsbärare", för att se om tyngdpunkten ligger på ämnet och om funktionen är informativ. För att utröna detta kommer jag att undersöka bildens funktion genom att definiera den utifrån huruvida bilden:

- Stödjer texten: Om bilden *stödjer* texten tolkar jag det som att bilden inte presenterar någon helt ny kunskap, däremot kan den ta upp en ny aspekt eller detalj med utgångspunkt i det som texten tagit upp.
- Kompletterar texten: Om bilden *kompletterar* texten tolkar jag det istället som att bilden fyller ut texten, med andra ord presenteras ny kunskap.
- Illustrerar texten: Om bilden *illustrerar* texten är det min tolkning att den endast visualiserar (ger en bild av) vad texten redan har informerat läsaren om.

- Lättar upp texten: Om bilden *lättar upp* texten tolkar jag det som att bilden varken presenterar ny kunskap, bygger på redan presenterad kunskap eller visualiserar texten. Bilden är endast till för att inte texten ska bli för tung att ta till sig.
- Fungerar som självständig informationsbärare: Bilden fungerar enligt min tolkning som ersättning för text eftersom bild och bildtext är självförklarande och inte väcker frågor hos betraktaren.

Följande frågor har jag ställt till lärobokens bildmaterial som finns i anslutning till framställningen av Förintelsen:

Bilder

- Hur många bilder finns det i kapitlet om Förintelsen?
- Vad föreställer bilderna?
- Vad säger bildtexten?
- Vad har bilderna för funktion för texten?

Genom den pedagogiska textanalysens modell i kombination med frågeställningarna ovan synliggörs en tankekedja där jag dels har insikter och kunskaper som ska främjas enligt läroplan/kursplan, dels har insikter och kunskaper som anses som centrala vid förståelsen av Förintelsen. Därtill ett resultat av undersökningen om hur Förintelsen skildras i läroböckerna.

Studien gör inte anspråk på att kunna dra några generella slutsatser kring hur Förintelsen skildras i samtida läroböcker eller undervisas om i Sveriges klassrum. Jag ämnar heller inte bedöma om läroboken är bra eller dålig i något avseende. Däremot genomför jag en tolkningsprocess där det är mitt mål att försöka presentera en bild av hur dagens historieläroböcker för gymnasiet, med avseende på urval, stil och förklaring skildrar Förintelsen. Genom att jämföra de olika läroböckerna hoppas jag därtill kunna upptäcka vad som förenar respektive skiljer dem åt, och om den bild som tidigare forskning målat upp om likformighet stämmer eller ej.

Texttolkning är ett kvalitativt sätt att närma sig forskning¹³³, och uppsatsens kärna utgörs därmed av den kvalitativa studien av samtida läroböcker ur ett framställningsperspektiv. Den

¹³³ Kjelstadli, K. (1998). Sid. 176.

kvalitativa metoden är förenad med ett hermeneutiskt angreppssätt, vilket innebär att man sätter in texten i det sambandet som den är skriven, och därefter söker en djupare förståelse i den text som analyseras, genom dolda meningar och undertexter.¹³⁴ Utöver detta används en kvantitativ aspekt för att stärka resultaten. Texten ska således *tolkas* och sedan kategoriserar i tre teman; *urval*, *stil* och *förklaringar*. Bildernas funktion skall dessutom utredas, och till detta ska sidor och bilder *räknas* för att skänka ytterligare en dimension till undersökningen.

Jag kommer således att förena tolkningar med kvantifieringar. Genom att kvantifiera stora mängder information blir stoffet enklare att ta till sig. Min framställning kommer att innehålla påstående som ”de flesta”, ”vanligen” och ”sällan”. vilket innebär att jag har räknat, bearbetat och sammanställt data. Enligt Knut Kjelstadli är det fullt normalt att kvantitativa och kvalitativ angreppssätt kombineras, eftersom ”man räknar och tolkar tämligen parallellt”.¹³⁵

Hermeneutik

Enligt Per-Johan Ödman bygger hermeneutik på tolkning och syftar till förståelse.¹³⁶ Ödman menar att vi genom hermeneutiken kan urskilja mening och därigenom skapa ”öar av begriplighet i oceaner av obegriplighet.”¹³⁷ Den hermeneutiska processen innehåller fyra steg: tolkning, förståelse, förförståelse och förklaring¹³⁸, och enligt Ödman är tolkningen syntesen mellan förklaring och förståelse, medan förförståelsen utgör grunden för den hermeneutiska processen. Förförståelsen är våra tidigare lärdomar och erfarenheter, vilka alltid pekar åt en viss riktning och således kan vara både ett hinder och en tillgång när vi försöker förstå någonting.¹³⁹

Tolkning innebär att vi skall översätta betydelsen och innebörden av en text.¹⁴⁰ Tolkningen sker i två steg: *inomtextlig tolkning* där de olika delarna av primärtexten relateras till varandra, och *kontextuell tolkning* som innebär att primärtexten relateras till sekundära texter och ges betydelse i relation till dessa.¹⁴¹

¹³⁴ Kjelstadli, K. (1998). Sid. 176.

¹³⁵ Kjelstadli, K. (1998). Sid. 176.

¹³⁶ Ödman, P-J. (2004). Sid. 71.

¹³⁷ Ödman, P-J. (2004). Sid. 91.

¹³⁸ Ödman, P-J. (2004). Sid. 74.

¹³⁹ Ödman, P-J. (2004). Sid. 75.

¹⁴⁰ Ödman, P-J. (2004). Sid. 74.

¹⁴¹ Ödman, P-J. (2004). Sid. 83.

Det är av vikt att konstruera textens kontext för att vidare göra det möjligt att tolka den primära texten som en del i ett meningssammanhang. Därefter menar Ödman att man genom innehållsanalysen får fram olika kategoriseringar. Dessa skall i sin tur illustreras med citat som är representativa för olika uppfattningar och inställningar.¹⁴² Utvald data måste således på ett rättvist sätt avspegla tendenser i hela materialet.¹⁴³

3.1 Olika perspektiv

Man kan analysera en lärobok utifrån en mängd olika perspektiv, och resultatet som genereras är helt avhängigt av vilken utgångspunkt som valts. Beroende på vem man är - lärare, utgivare, historiker eller elev – kommer man att se olika saker när man studerar en lärobok. Vilket perspektiv som är mest fruktbart kan alltid diskuteras. Som blivande lärare är det med lärarprofessionsinriktade glasögon som jag undersöker läroboken. Läraren vill att boken skall fungera som ett pedagogiskt hjälpmedel och utifrån det syftet kan läroboken fungera bättre eller sämre. Lärares perspektiv är dock inte uniformt eftersom det styrs av flera faktorer. Dels styrs det av styrdokumentet, dels av lärarens personliga syn på vad kunskap är och hur den förvärvas.

Samtidigt är det också viktigt att betona att jag som blivande historielärare, har en förförståelse för Förintelsen. När jag således öppnar en historielärobok och bläddrar fram till detta avsnitt har jag redan ett antagande om vad som skall samt bör komma att stå. Min förförståelse har jag tillägnat mig dels genom min utbildning, dels genom böcker, Internet, film och dylika medier. Som forskare är det viktigt att vara medveten om sin förförståelse och på hur den inverkar på val, tolkningar och resultat av studien. När jag tolkar påverkas tolkningarna således av min förförståelse, vilket innebär att min undersökning inte kan vara helt objektiv. Jag vill dock poängtera att jag inte ämnar göra anspråk på en sanningsenlig tolkning eller historieskrivning. Jag avser istället försöka mig på att visa hur Förintelsen skildras och hur denna framställning kan förstås utifrån tidigare forskning samt kurs- och läroplaner.

3.2 Urval

Jag har valt att enbart titta på hur Förintelsen och aspekter som hör till denna skildras. Att analysera större avsnitt eller flera böcker hade blivit alltför omfattande, även om det hade

¹⁴² Ödman, P-J. (2004). Sid. 83.

¹⁴³ Ödman, P-J. (2004). Sid. 86.

varit intressant och givande. Men genom att titta på samma avsnitt ur flera läroböcker kan jag få syn på likheter och skillnader i urval, stil och förklaringar, och därmed dra väldigt generella slutsatser om samtida läroböckers skildring av Förintelsen.

Vid en första genomläsning av läroböckerna märkte jag att Förintelsen och aspekter till denna inte nödvändigtvis placerade sig i anslutning till rubriker som sade sig behandla Förintelsen. Förintelsen och fragment som anses tillhöra Förintelsen dök upp lite varstans, men oftast under kapitel som behandlade Mellankrigstiden och Andra världskriget. Jag valde därför att jämföra antal sidor som behandlade Förintelsen med antal sidor om mellankrigstiden och Andra världskriget. Detta för att ge läsaren en bild, inte enbart av Förintelsen i förhållande till lärobokens antal sidor, utan även i förhållande till de avsnitt där Förintelsen ofta ingår. I de flesta fall behandlas Sverige separat i eget kapitel, och då har det inte räknats med i antal sidor. När Sverige behandlas inbakat i texten tillsammans med övriga Europa har dessa sidor räknats med.¹⁴⁴

För att kunna få svar på de frågor som varit utgångspunkten för min analys av läroböckerna, har jag varit tvungen att läsa samtliga sidor som rör mellankrigstiden och Andra världskriget. Detta eftersom information som i förlängningen rör Förintelsen, exempelvis orsaker och följder, ibland återfinns flera sidor innan eller flera sidor efter Förintelsen. I de läroböcker som valt tema före kronologi, kan Förintelsen exempelvis behandlas under *Rasismens historia*¹⁴⁵, vilket har gjort att jag ändå varit tvungen att läsa kapitel som behandlar mellankrigstiden och Andra världskriget, för att se om och i sådant fall hur, orsaker och följder till Förintelsen förklaras.

3.3 Material

Det material som jag kommer att studera närmare är tio läroböcker i historia, alla publicerade för gymnasiet efter år 2000. Urvalsfrågan kan och bör alltid diskuteras. För att få så samtida läroböcker som möjligt valde jag denna tidsbegränsning, som samtidigt ger mig ett cirka nioårigt tidsspänn att utgå ifrån. Dessutom är det intressant att börja studien 2000 eftersom det ökar möjligheten att synliggöra eventuella kontraster i avseende på framställningen. Detta

¹⁴⁴ I följande böcker har Sverige och Norden räknats med i antal sidor om Mellankrigstiden och Andra världskriget: *Historia A, Epos Historia A*.

¹⁴⁵ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 5.

eftersom läroböcker producerade efter bildandet av myndigheten *Forum för levande historia* möjligtvis skulle kunna innehålla en annorlunda skildring av Förintelsen.

Jag har försökt att dels skapa en bredd i mitt val av underlag, dels försökt att välja läroböcker producerade av relativt stora förlag. Detta urval syftar till att öka chanserna att få med några av de, i skolans värld, mest frekvent använda böckerna. De böcker som fungerar som underlag i undersökningen är följande:

Almqvist & Wiksell (ingår sedan 1990 i Liber AB):

- Sandberg Robert, Karlsson Per-Arne, Molin Karl & Ohlander Ann-Sofie, *Epos Historia: för gymnasieskolans kurs A*, 2000, första upplagan.
- Sandberg Robert, Bolander Per, Nåsander Niklas & Steen Lennart, *Epos Historia: för gymnasieskolans kurs B och C*, 2004, första upplagan.

Gleerups

- Almgren Hans, Bergström Börje, & Löwgren Arne, *Alla tiders historia A*, 2004, andra upplagan.
- Almgren Hans, Löwgren Arne & Bergström Börje, *Alla tiders historia Maxi*, 2002, första upplagan.
- Almgren Hans & Larsson Hans Albin, *Alla tiders historia Bas*, 2008, första upplagan.
- Nyström Hans, Nyström Lars & Nyström Örjan, *Perspektiv på historien A*, 2008 första upplagan.

Interskol

- Thulin Birgitta & Elm Sten, *Historia A*, 2008, andra upplagan.

Liber

- Adler Hermansson Magnus, *Historien omkring oss*, 2007, första upplagan.

Natur & kultur

- Alm Lars-Göran, *Milstoplar: Historia A*, 2007, första upplagan.
- Öhman Christer, *Sekvens. Historia A*, 2007, första upplagan.

4. Undersökning

Jag kommer nedan att presentera det resultat som min undersökning har genererat, dels det som förenar läroböckerna, dels det som skiljer dem åt. Min fullständiga analys av samtliga läroböcker återfinns under bilagor.

4.1 Urval

Hur många sidor som ägnas åt att skildra Förintelsen skiljer sig åt från lärobok till lärobok. Jag har inte kunnat konstatera att antal sidor om Förintelsen är avhängigt läroböckernas totala sidantal. Det går således inte att peka på något mönster. Flest antal sidor om Förintelsen återfinns i *Sekvens* som behandlar Förintelsen på hela åtta sidor, medan minst antal sidor återfinns i *Milstolpar* som endast ägnar två sidor åt sin skildring. Dessa två läroböcker har dessutom nästintill lika många sidor totalt sett, 439 respektive 428 sidor. Procentuellt sett är det *Alla tiders historia Bas* som ger Förintelsen störst utrymme i förhållande till lärobokens totala antal sidor.

Lärobok	Antal sidor i läroboken	Antal sidor om Mellankrigstiden och Andra världskriget	Antal sidor om Förintelsen/ judeförföljelse	Förintelsens del i berörda kapitel %	Förintelsens del i läroboken %
2000 – Epos Historia A	352	30	3	10 %	0,8 %
2002 - Alla tiders Historia Maxi	545	33	3	9 %	0,5 %
2004 – Epos historia B & C	211	2	3	14,2 %	1,4 %
2004 - Alla tiders historia A	361	25	3	12 %	0,8 %
2007 – Milstolpar	428	25	2	8 %	0,4 %
2007 – Sekvens	439	32	8	25 %	1,8 %
2007 - Historien omkring oss	281	18	5	27 %	1,7 %
2008 - Historia A	206	35	3	8,5 %	1,4 %
2008 - Perspektiv på historien	353	38	6	15,7 %	1,6 %
2008 - Alla tiders historia Bas	232	35	5	14,2 %	2,1 %
Totalt:	3408	273	41	15 %	1,2 %

¹⁴⁶

Tabellen åskådliggör läroböckernas utgivningsår, vilket visar att Förintelsen generellt sett får mer plats i läroböckerna med tiden. För att göra siffrorna rättvisa är det intressant att visa på

¹⁴⁶ *Epos Historia: B och C* är tematiskt upplagd och Förintelsen skildras under Rasismens historia om 21 sidor, således blir Förintelsens del i berörda kapitel i procent 14,2 %. *Sekvens* har ingen rubrik för Mellankrigstiden och därför utgörs antal sidor om Mellankrigstiden och Andra världskriget rubriken *Nazismen och Andra världskriget*.

förlagens roll i tabellen nedan. Tabellen tar ingen hänsyn till vem eller vilka som författat läroboken, men även om förlagen inte påverkar stoffet, påverkar de sannolikt omfånget.

Lärobok	Antal sidor i läroboken	Antal sidor om Mellankrigstiden och Andra världskriget	Antal sidor om Förintelsen/ Judenförföljelse
Almqvist & Wiksell			
2000 – Epos Historia A	352	30	3
2004 – Epos Historia B & C	211	2	3
Gleerups			
2002 – Alla tiders historia Maxi	545	33	3
2004 – Alla tiders historia A	361	25	3
2008 – Alla tiders historia Bas	232	35	5
2008 – Perspektiv på historien	353	38	6
Interskol			
2008 – Historia A	206	35	3
Liber			
2007 – Historien omkring oss	281	18	5
Natur & Kultur			
2007 – Milstolpar	428	25	2
2007 – Sekvens	439	32	8

Tabellen visar hur många sidor som Förintelsen tillägnas av totalt antal sidor i läroboken, i förhållande till utgivningsår och vilket förlag som givit ut boken. Det som är fascinerande med tabellen ovan är att vi kan se att Gleerups nästintill har fördubblat framställningen av Förintelsen mellan 2004 till 2008, trots att böckerna omfångsmässigt minskar i totalt antal sidor. Ytterligare en intressant iakttagelse är att Natur & Kultur under 2007 gav ut två läroböcker i historia som omfångsmässigt är nästintill identiska, men märk väl att de också är de två böcker där skillnaden är som störst med avseende på hur många sidor som ägnas åt Förintelsen.

De flesta av läroböckerna har en enbart kronologisk framställning, där Förintelsen placeras in under antingen mellankrigstiden och eller Andra världskriget. Undantaget är *Historien omkring oss* där framställningen är dels kronologisk, dels tematisk, vilket kan förklaras med att Förintelsen placeras rätt i tiden i samband med mellankrigstiden och Andra världskriget men att Förintelsen i sig inte behandlas kronologiskt. I *Epos historia: B och C* har läroboken en tematisk linje, där Förintelsen istället placeras under *Rasismens historia* men där Förintelsen redogörs för efter kronologi.

Läroböckernas fokus skiljer sig mycket åt. De flesta har lagt tyngdpunkten på att förklara de inledande orsakerna till Hitlers maktövertaganden och går ofta in på Versaillesfredens hårda bud, dolkstötslegenden, den ekonomiska krisen med inflationen och depressionen, massarbetslösheten och den följande politiska oron.¹⁴⁷ När Förintelsen väl skildras är det generellt sett utifrån antingen ett aktörsperspektiv eller utifrån Förintelsens orsaker och utförande.¹⁴⁸

I *Epos Historia A* och *Historia A* är skildringen för övergripande för att ens finna en röd tråd. I övriga läroböcker har jag i mer eller mindre stor utsträckning kunnat utläsa och fastställa skildringens fokus. *Alla tiders historia A*, *Alla tiders historia Bas* och *Alla tiders historia Maxi* fokuserar på aktörsperspektivet, främst Hitler och andra ledande nazisters roll. I *Perspektiv på historien* fokuserar läroboken på att förmedla ett offer- och ett aktörsperspektiv, utifrån ”helt vanliga människor”. I *Historien omkring oss* och *Epos Historia B & C* fokuserar man istället på orsakerna till Förintelsen, även om *Historien omkring oss* även fokuserar på hur Förintelsen utfördes. *Sekvens* fokuserar på offerperspektivet, medan *Milstolpar* istället lägger tyngdvikten på att beskriva den eskalerande behandlingen som judarna utsattes för, från bojkott och terror till Förintelse.

4.2 Stil

4.2.1 Hur framställs Förintelsen?

När det kommer till stilen, det vill säga hur Förintelsen framställs finns det inga generella drag. Det finns en stor diskrepans mellan läroböckerna på alla punkter. Först och främst är läroböckerna oense med avseendet på vilka som drabbades av Förintelsen. De undersökta läroböckerna är relativt jämt fördelade mellan tre olika synsätt. Antingen hävdar läroböckerna att det enbart var judarna som drabbades, några andra läroböcker menar att det var både judar och romer som drabbades, medan ytterligare några läroböcker hävdar att även andra grupper av människor skall inkluderas i begreppet. Läroböckerna är också oense kring huruvida Förintelsen skall betraktas som en unik händelse eller inte. Exempelvis skriver författaren till *Sekvens* att Förintelsen ”blev det största och mest organiserade folkmord historien känner till”.¹⁴⁹ *Historia A* menar istället att ”grymheter har begåtts i alla krig”.¹⁵⁰

¹⁴⁷ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 244-246.

¹⁴⁸ Se exempelvis Hermansson Adler, M (2007).

¹⁴⁹ Öhman, C. (2007). Sid. 351.

Lärobok	Vilka drabbades av Förintelsen?	Betraktas Förintelsen som en unik händelse?
2000 – Epos Historia: A	Judar	Nej
2002 – Alla tiders historia Maxi	Judar	Diskuteras inte
2004 – Epos Historia: B & C	Judar, homosexuella, handikappade, grova brottslingar, romer (zigenare), sovjetiska krigsfångar, polacker, politiska motståndare	Nej
2004 – Alla tiders historia A	Judar (romer)	Diskuteras inte
2007 – Milstolpar	Judar, romer, handikappade, homosexuella, politiska motståndare (kommunister), Jehovas Vittnen, ”mindervärdiga”	Diskuteras inte
2007 – Sekvens	Judar	Ja
2007 – Historien omkring oss	Judar och romer	Ja
2008 – Historia A	Judar, homosexuella, romer, politiska motståndare, ”icke-ariar”	Nej
2008 – Perspektiv på historien A	Judar, politiska fångar, krigsfångar, romer, homosexuella	Otydligt
2008 – Alla tiders historia Bas	Judar och romer	Diskuteras inte

4.2.2 Hur framställs synen på judar och andra ”lägre stående raser”?

Nazisternas syn på judar och andra ”lägre stående raser” beskrivs däremot ganska likartat, om än sparsamt. Vanligt förekommande är beskrivning som framställer judarna som folkfiender¹⁵¹, som lägst av alla raser¹⁵² och som roten till de flesta problem.¹⁵³ I *Milstolpar* står det att Hitler ville att judarna nu skulle få sitt straff för att de låg ”bakom de flesta problem”.¹⁵⁴ Att förinta ”mindervärdiga folkslag” beskrivs som ett billigt pris att betala för att få mer livsrum åt den ariska rasen.¹⁵⁵ Judarna beskrivs också i samband med kommunismen, bland annat i *Historia A* där judarna stod bakom ”det internationella kapitalet och världskommunismen”.¹⁵⁶ Parallellen till kommunismen tas även upp i *Historien omkring oss*, vilken beskriver hur judar i de flesta fall var kommunister som ”förgiftade det tyska

¹⁵⁰ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 157.

¹⁵¹ Se exempelvis: Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 397.

¹⁵² Se exempelvis: Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 92.

¹⁵³ Se exempelvis: Alm, L-G. (2007). Sid. 315.

¹⁵⁴ Alm, L-G. (2007). Sid. 315.

¹⁵⁵ Nyström m.fl. (2008). Sid. 266.

¹⁵⁶ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 136.

samhället”.¹⁵⁷ I *Sekvens* framställs synen på judarna som en symbol för allt som Hitler tyckte illa om, såsom ”demokratien, socialismen, fackföreningar och storfinansen”.¹⁵⁸

I *Epos: Historia B & C* beskriver läroboken hur judarna levde sida vid sida med den övriga befolkningen i västvärlden. De var framgångsrika, duktiga och såg dessutom inte ”speciellt annorlunda ut”. Dessa faktorer gjorde det svårt att hävda att de var mindervärdiga. Istället framställdes judarna som ett hot: ”Judarna var ute efter att ta över makten i västvärlden genom sina förbindelser och sina osunda arbetsmetoder”.¹⁵⁹

4.2.3 Hur skildras förbrytarna?

Nazisterna beskrivs i mångt och mycket som hänsynslösa och kalla, i *Perspektiv på historien A* står det exempelvis att läsa: ”Något samvetsbetänkligheter mot att förjaga, förslava eller döda slaviska folk fanns inte eftersom de i nazisternas ögon inte betraktades som fullvärdiga människor.”¹⁶⁰ I de flesta fall är det Hitler, Goebbels eller andra ledande nazister som får gestalta förbrytarna och aktörerna i läroböckernas skildringar. Enligt Joseph Goebbels dagboksanteckningar skall Hitler inför samlade nazistledare ha sagt:

”Vad beträffar judefrågan är Führern fast besluten att göra rent hus. Han har kungjort för judarna, att om det åter skulle bli ett världskrig, då skulle de uppleva sin förintelse. Det har inte bara varit en fras. Världskriget är här, judendomens förintelse måste bli den nödvändiga lösningen.”¹⁶¹

Därtill framställs Hitler som en man som uttryckte sig klart. Ett exempel som återfinns i flera av läroböckerna är hans tal till den tyska riksdagen den 30 januari 1929:

”Idag framträder jag som profet. Om den internationella judiska finansvärlden skulle lyckas inom och utom Europa att än en gång störta folken i ett världskrig, då skulle resultatet inte bli bolsjevismens seger och därmed en seger för judendomen utan det kommer att betyda den judiska rasens förintelse.”¹⁶²

I några få fall får vi ett annat aktörsperspektiv. I *Alla tiders historia Bas* skildras Förintelsen utifrån kommandanten i Auschwitz, Rudolf Höss:

¹⁵⁷ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 233.

¹⁵⁸ Öhman, C. (2007). Sid. 346-348.

¹⁵⁹ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 144.

¹⁶⁰ Nyström m.fl. (2008). Sid. 266.

¹⁶¹ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 398-399.

¹⁶² Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 398.

”Jag förde befäl över Auschwitz fram till 1 december 1943 och uppskattar att minst 2 500 000 offer genom gasning och bränning avrättades och utrotades; minst en halv miljon ytterligare dog genom hunger och sjukdomar, det blir sammanlagt 3 000 000 döda. Detta antal representerar ungefär 70 eller 80 % av alla personer, som skickades till Auschwitz, de övriga valdes ut och användes till slavarbete i koncentrationslägrens industrier. [...] Lägerkommendanten i Treblinka sade mig att han hade likviderat 80 000 under loppet av ett halvt år. Hans uppgift var huvudsakligen likvideringen av alla judar från ghetton i Warszawa. Han använde monoxydgas, men jag ansåg inte att hans metoder var effektiva. När jag lät iordningställa förintelsebyggnaden i Auschwitz använde jag Zyklon B, en kristalliserad blåsyra, som vi ledde in i dödskamrarna genom en liten öppning. Det dröjde, allt efter väderleksförhållanden, 3-15 minuter att döda människorna i dödsammaren. Vi visste när människorna var döda, eftersom deras skrik då upphörde. Vi väntade ungefär en halvtimme innan vi öppnade dörrarna och avlägsnade liken. Efter att man släpat ut liken, tog specialkommandon bort guldringar och drog ut guld ur likens tänder. En klar förbättring gentemot Treblinka var att vi byggde gaskamrar, som rymde 2 000 människor på en gång, medan de tio gaskamrarna i Treblinka bara rymde 200 människor vardera.”¹⁶³

Historien omkring oss skildrar också förbrytarna, men ur ett annorlunda perspektiv.

Läroboken tar upp och diskuterar hur det var ”helt vanliga kvinnor och män” som möjliggjorde Förintelsen. Enligt författaren tjänade studenter och hemmafruar pengar genom att ”stansa in folkbokföringsuppgifter på alla judar i Tyskland”.¹⁶⁴ Vi får därefter läsa ett utdrag från ”en helt vanlig man som sköt”:

”Jag ansträngde mig att skjuta enbart barn, och det gick. Det var så att mammorna höll barnen i handen. Min kamrat bredvid sköt då mammorna och jag sköt hennes barn, eftersom jag resonerade som så att barnen trots allt inte kunde leva vidare utan sin mor. Det skulle så att säga döva mitt samvete att jag befriade barn som var oförmögna att leva vidare utan sina mammor.”¹⁶⁵

4.2.4 Hur skildras offren?

Offren skildras i huvudtaget i väldigt liten utsträckning. I många böcker är det tack vare bilderna som de synliggörs i huvudtaget. De skildringar som ändå existerar är differentierade, och därtill ofta avpersonifierade med beskrivningar som hur judarna var en del av det tyska samhället:

”De tyska judarna var väl inlemmade i samhället. De hade samma medborgerliga rättigheter som andra tyskar, och de gjorde stora insatser i Tysklands politiska, ekonomiska och kulturella liv. Många av dem var varma

¹⁶³ Almgren, H & Larsson, H-B. (2008). Sid. 96-97.

¹⁶⁴ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 237.

¹⁶⁵ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 238.

anhängare av demokrati och religiös tolerans. När de tyska nazisterna vände sig mot judarna vände de sig mot något av det bästa och mest livskraftiga i det egna landet.”¹⁶⁶

I *Sekvens* får vi däremot följa Julius och Charlotte Israel, en jude som var gift med en tysk kvinna och därmed presenteras ett dubbelt offerperspektiv, dels juden, dels den tyska kvinnan som var gift med en jude. Julius ägde ett skrädveri där Charlotte arbetade som sömmerska. I och med den stegrande behandlingen av judarna, från bojkott, inskränkta rättigheter och terror, till koncentration, deportering och förintelse, får vi följa hur det går för Julius och Charlotte.

”Den 27 februari 1943 hände det som Charlotte länge hade fruktat. Julius gav sig iväg tidigt på morgonen men kom aldrig hem på kvällen. Han hade gått in på en polisstation för att förnya sitt tillstånd att åka buss, vilket alla judar måste göra. Då hade han blivit häktad och förd till ett hus på gatan Rossenstrasse, mitt i Berlin. Där hade omkring två tusen judar spärrats in, de flesta män som var gifta med tyska kvinnor. Dittills hade de varit fredande, men nu var det slut på det. Nazisterna hade bestämt sig för att alla judar utan undantag skulle deporteras österut. Över hela staden greps folk den morgonen, alla som bar den gula judestjärnan. Med piskrapp och batongslag tvingades de upp på polisens lastbilar. De som försökte fly blev nedskjutna.”¹⁶⁷

4.3 Förklaringar

4.3.1 Ges det några förklaringar till orsaker, utförande och följder?

Det finns rikligt med förklaringar i samtliga läroböcker, oftast är det orsakerna till Förintelsen som dominerar bland dessa. Flera läroböcker lägger stor vikt vid att ta upp och diskutera den förklaringslinje som framställningen utgår ifrån. I avseendet om Förintelsen förklaras utifrån ett intentionalistiskt eller ett funktionalistiskt förhållningssätt synliggör tabellen nedan att det intentionalistiska synsättet dominerar bland läroböckerna. Dock vill jag påpeka att det är kombinationen av de båda förklaringslinjerna som är vanligast, vilket Hermansson Adler kallar för en postfunktionalistisk förklaringsmodell. Tabellen visar också att den funktionalistiska förklaringsmodellen syns i läroböckerna mot slutet av undersökningsperioden, även om den förekommer i två läroböcker ett par år tidigare.

¹⁶⁶ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 264-265.

¹⁶⁷ Öhman, C. (2007). Sid. 349.

Lärobok	Intentionalistisk	Funktionalistisk	Varken eller
2000 – Epos Historia: A	X	X	
2002 – Alla tiders historia Maxi	X		
2004 – Epos Historia: B & C	X	X	
2004 – Alla tiders historia A	X		
2007 – Milstolpar			X
2007 – Sekvens			X
2007 – Historien omkring oss	X	X	
2008 – Historia A		X	
2008 – Perspektiv på historien A	X	X	
2008 – Alla tiders historia Bas	X		

Historien omkring oss är en av de läroböcker där det intentionalistiska och det funktionalistiska synsätten förenas. Författaren tar upp hur den tyska befolkningen indoktrinerades i den tyska skolan. Påverkade av den antisemitiska propagandan fick de lära sig att tyskarna var rasrena arier, och de kom att acceptera att ”tyskarna hade rätt att härska över världen, och judar och romer var underlägsna raser, som inte hade rätt att existera.”¹⁶⁸ Samtidigt skriver läroboken: ”Det finns ingen bevarad order, där Adolf Hitler beslutar om Förintelsen. Men med hjälp av en rad dokument går det att rekonstruera besluten, som ledde fram till den slutgiltiga lösningen och massmordet på Europas judar och romer.”¹⁶⁹ Författaren nämner också samhällsutvecklingens, antisemitismens och vanliga människors betydelse för händelseförloppet.¹⁷⁰

I Epos: Historia A pekar författarna ut den tyska barnuppfostran som var inriktad på underkastelse och innehöll mycket våld, Versaillesfredens förödmjukande och hårda villkor, att den moraliska skulden för första världskriget lades på de demokratiska partierna och arbetslösheten som i förlängningen resulterade i fattigdom och en känsla av meningslöshet som förklaringar till Förintelsen.¹⁷¹ Samtidigt skriver de att det var under Wannseekonferensen som planen för ”den slutgiltiga lösningen på det europeiska judeproblemet” presenterades.¹⁷²

¹⁶⁸ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 237.

¹⁶⁹ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 235.

¹⁷⁰ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 236-239.

¹⁷¹ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 265-266.

¹⁷² Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 283.

Wannseekonferensen tas upp i nästintill samtliga läroböcker, även bland dem som genomsyras av ett mer funktionalistiskt synsätt.¹⁷³ Dock är det de läroböcker som driver den intentionalistiska linjen som i de flesta fall presenterar Förintelsen i samband med officiella dokument, oftast genom utdrag från just Wannseekonferensens protokoll och eller från Joseph Goebbels dagboksanteckningar. Bland annat hävdar *Alla tiders historia Bas* att det mest avslöjande beviset för att Förintelsen var en planerad aktion är protokollet från Wannseekonferensen där det ”finns en sammanställning över antalet judar – män, kvinnor och barn – land för land, totalt 11 miljoner”, och där den ”slutgiltiga lösningen” på judefrågan diskuteras.¹⁷⁴

I *Perspektiv på historien A* tar författarna upp diskussionen kring hur Förintelsen kunde ske. De menar att Förintelsen inte skedde för att det fanns ett särskilt stort hat mot judar i Tyskland, utan de hävdar istället att det snarare var utvecklingen efter maktövertagandet som gjorde Förintelsen möjlig. ”Genom att judarna isolerades från den övriga befolkningen upphörde alla de vardagliga kontakterna som underlättar medkänslan och inlevelsen i andra människors situation”. Samtidigt blev det tyska folket matade med propaganda om att det var nödvändigt för nationens framtid att alla judar ”rensades ut”. Därmed fick ”judeutrotningen något opersonligt över sig”. Denna opersonlighet kännetecknar även de arbetsuppgifter som de flesta som var aktiva inom Förintelsen utförde, vilket enligt läroboken antagligen förklarar varför ”vanliga män och kvinnor” ändå tog sig an uppgifterna.¹⁷⁵

När det kommer till själva utförande, det vill säga hur Förintelsen gick till finns det stora skillnader mellan läroböckerna, där några ger sparsamma skildringar av sorten: ”i flera av lägren dödades människorna med giftgas”¹⁷⁶ eller ”judarna deporterades till koncentrationsläger för att [...] utrotas i något av de fem dödsläger som fanns på polsk mark”.¹⁷⁷

I *perspektiv på historien A* får vi en mer detaljerad beskrivning. Enligt författarna är det i samband med Tysklands angrepp på Sovjetunionen 1941 som dödandet av judar tar formen av

¹⁷³ Se exempelvis Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B (2002).

¹⁷⁴ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 95.

¹⁷⁵ Nyström m.fl. (2008). Sid. 272.

¹⁷⁶ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 157.

¹⁷⁷ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 237.

industriell systematik. ”I varje by eller stad som tyskarna erövrade drev man samman judarna och marscherade iväg med dem till avrättningsplatsen. Där fick de klä av sig nakna och ställa sig på kanten av en djup massgrav, som de ofta själva fått gräva. Sedan sköts de.”¹⁷⁸ Dessa metoder tog dock lång tid och många av de soldater som sköt fick psykiska men. Man började därför söka effektivare avrättningsmetoder. Eftersom man sedan ett par år tillbaka ”gasat ihjäl handikappade eller mentalt efterblivna personer som man ansåg försämrade folkstammens kvalitet” ansåg man att denna metod även skulle fungera i stor skala. Inledningsvis använde man sig av specialutrustade lastbilar där tätt packade fångar dog av kolmonoxidförgiftning. Därefter övergick man till ett insektsbekämpningsmedel som innehöll cyanväte. I januari 1942 började man slutligen att använda sig av förintelsläger där människorna gasades ihjäl för att sedan brännas i krematorier, vilket kom att kallas ”den slutgiltiga lösningen av judefrågan.”¹⁷⁹

I *Epos: Historia A* står det att läsa hur judarna drevs ihop i uppsamlingsläger och sedan transporterades tätt sammanpackade i godsvagnar till något av arbets- och utrotningslägren. Några dog under resan, och de som inte ansågs arbetsförmögna, fördes direkt till avrättning som ägde rum ”i stora gaskammare som maskerats till dusch- och desinfektionsrum”. Inledningsvis användes koldioxid från dieselmotorer, senare blåsyra. De som istället placerades i arbetsläger, dog ofta av en kombination av svält och hårt arbete.¹⁸⁰ Enligt läroboken doldes det egentliga syftet med utrotningslägren på olika sätt. För att inte judarna skulle ”gripas av panik” avbröts ibland transporterna mot lägren, och judarna fick gå ut och skriva vykort hem till sina nära och kära. De matades med att familjerna skulle hållas samman, att de endast skulle till arbetsläger där ”förhållandena var goda och maten tillräcklig”.¹⁸¹

I *Sekvens* beskrivs det hur judarna sattes på tåg och ”fraktades till de stora utrotningslägren som tyskarna hade byggt upp: Majdanek, Treblinka, Bergen-Belsen, Birkenau, Auschwitz och andra.” Väl där delades de upp i två grupper, där de unga och starka fördes till hårt arbete, och gamla, sjuka och barn fick gå mot gaskamrarna. I gaskamrarna pressades de samman i vad som såg ut som stora duschrum ”och när dörrarna hade stängts släpptes giftgasen på genom

¹⁷⁸ Nyström m.fl. (2008). Sid. 270.

¹⁷⁹ Nyström m.fl. (2008). Sid. 270.

¹⁸⁰ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 283.

¹⁸¹ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 283.

munstycken i taket.” Inom sju till åtta minuter var alla döda och kropparna transporterades vidare till krematorieugnarna för att brännas.¹⁸²

De flesta läroböcker nämner väldigt få av Förintelsens följder, några böcker uppvisar inte alls om några följder.¹⁸³ Av det som nämns handlar det i mångt och mycket om att några av förbrytarna dömdes i Nürnberggrättegångarna.¹⁸⁴ Ett undantag är *Epos: Historia B & C* som tar upp att FN författade stadgar om mänskliga rättigheter: ”När andra världskriget var över framstod de ohyggliga följderna av nazisternas rasism i all sin dager. Aldrig mer skulle något liknande få hända. I det nybildade FN:s stadgar skrevs ett absolut förbud in mot att slags diskriminering på grund av ras, kön, religion eller politisk uppfattning.”¹⁸⁵

4.3.2 Ges det några förklaringar till antisemitism, förföljelser och dödande av judar och ”lägre stående raser”?

Överlag presenteras antisemitismen, men den är sällan som den förklaras eller utreds. Den vanligaste förklaringen är att nazisterna ”knöt an till gamla rasistiska och antisemitiska tankar, där judarna utmålades som folkfiender”.¹⁸⁶ Eller att ”Nazisterna knöt an till gamla rasistiska tankar, där särskilt judarna utmålades som fiender”.¹⁸⁷ Exempel på judehat genom historien tas upp i några läroböcker. Då beskrivs det vanligen hur judarna blivit beskyllda för att ha dödat Jesus, och hur de under digerdöden på 1300-talets blev utmålade som syndabockar och anklagade för att ha förgiftat brunnarna.¹⁸⁸

En betydligt djupare genomgång återfinns i *Epos: Historia B & C*. Enligt författarna började ordet antisemitism att användas på 1870-talet, och i meningen att vara ”emot semitiska folk”.¹⁸⁹ Men antisemitismen har längre rötter än så. Judarna ”såg sig själva som ett utvalt folk”, som hade ingått ett förbund med Gud ”som lovade dem hjälp mot grannfolken om de höll sitt löfte till honom”. Det religiösa förhållandet till Gud anses enligt läroboken, vara

¹⁸² Öhman, C. (2007). Sid. 351.

¹⁸³ Se exempelvis Sandberg, R, m.fl. (2002)/ Hermansson Adler, M. (2007)/ Alm, L-G. (2007).

¹⁸⁴ Se exempelvis Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 157./ Nyström m.fl. (2008). Sid. 271./ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 265.

¹⁸⁵ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 146.

¹⁸⁶ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 252.

¹⁸⁷ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 91.

¹⁸⁸ Se exempelvis Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 91.

¹⁸⁹ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 137.

väldigt viktigt inom judendomen.¹⁹⁰ Vidare beskrivs hur judarna blev det folkslag som särskilt utpekades i det medeltida Europa, vilket bottnade i att de tillhörde det folk som hade korsfäst Jesus och fortsatt att förneka honom, och inte för att de tillhörde en speciell ras. Detta gav ”upphov till en antisemitism redan under tidig medeltid”, som inte grundades på ras, men på religion. När rastänkandet slog igenom drabbade judarna således hårt, och de ansågs av många vara en underlägsen ras. Dock var ”inte antisemitismen i Tyskland särskilt framträdande”, det var enligt författarna ”värre i många andra länder i Europa”. De menar vidare att det inte fanns något speciellt stort antal judar i Tyskland. Men Hitler var antisemit och antisemitismen blev följaktligen en del av hans program.¹⁹¹

I *Milstolpar* står det att ”Hitlers privata hat mot det judiska folket gjorde antisemitismen till en central del av den nazistiska världsbilden.” Därtill står det att många tog till sig av Hitlers idéer, och att antisemitismen dessutom var utbredd i hela Europa i början av 1900-talet.¹⁹²

I *Perspektiv på historien A* tar författarna upp antisemitismens historia och ger exempel på dess djupa rötter. De tar exempelvis upp hur kyrkan anklagade judarna för Jesus död under medeltiden. De tar också upp hur nazisterna tog fasta på det växande rastänkandet och nationalismen som florerade i samhället redan under 1800-talet, dessutom knöt de an till det gamla syndabockstänkandet från medeltiden.¹⁹³

Samtliga läroböcker går mer eller mindre in på hur antisemitismen tar konkreta former under nazisternas styre. Vanligast är stegrande exempel på hur judarna behandlats, från bojkott, inskränkta medborgerliga rättigheter, attacker på synagogor och judiska affärer, misshandel ihopsamling och deportation till koncentrationsläger och slutligen avrättning.

Det finns minimalt med förklaringar till dödandet av ”lägre stående raser” men i *Epos: Historia B & C* nämns det att myndigheterna redan före krigets utbrott och Förintelsen började avliva personer som inte hörde hemma i det ”renrasiga Tyskland”.¹⁹⁴ I *Perspektiv på*

¹⁹⁰ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 136.

¹⁹¹ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 144-145.

¹⁹² Alm, L-G. (2007). Sid. 330.

¹⁹³ Nyström m.fl. (2008). Sid. 268.

¹⁹⁴ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 143.

historien A står det att man sedan ett par år tillbaka ”gasat ihjäl handikappade eller mentalt efterblivna personer som man ansåg försämrade folkstammens kvalitet”.¹⁹⁵

4.3.3 Ges det några förklaringar till var ansvaret för Förintelsen ligger?

Många av författarna är sparsamma med att direkt peka ut en eller flera ansvariga för Förintelsen, dock kan man ofta läsa mellan raderna. Att läroboken pekar på ett intentionalistiskt eller ett funktionalistiskt synsätt ger också en viss fingervisning. De läroböcker som låter sin skildring genomsyras av ett intentionalistiskt synsätt pekar indirekt ut Hitler och andra ledande nazister som drivande, medan de läroböcker som istället för en funktionalistisk linje pekar på samhällsklimatet och självständiga beslut underifrån i hierarkin.¹⁹⁶

Några böcker är dock väldigt tydliga. I *Alla tiders historia A* läggs stort fokus på Hitlers centrala roll, och det står exempelvis att läsa att ”Hitler uttryckte sig klart vid flera tillfällen”.¹⁹⁷ I *Perspektiv på historien A* konstaterar författarna att nazisterna självklart bär det fulla ansvaret för folkmordet på judarna. Däremot hävdar de att det inte går att förklara hur det kunde ske genom att endast hänvisa till nazisternas grymhet. Det var trots allt inte ledarna som ”slog ihjäl judarna”. Förintelsen beskrivs istället som en ”jättelik organisation” där tiotusentals människor ingick. De går därefter in på debatten huruvida den tyska befolkningen visste vad som skedde och konstaterar att ”judeutrotningen genomfördes uppenbarligen under medverkan eller tyst medgivande från stora delar av befolkningen”.¹⁹⁸

I *Historien omkring oss* skriver författaren att Hitler gav sin närmaste man, Hermann Göring order om en ”total lösning av judefrågan”. Detta skedde sommaren 1941, och i januari 1942 bekräftades den nya politiken genom Wannseekonferensen strax utanför centrala Berlin.”¹⁹⁹

I *Perspektiv på historien A* skriver författarna hur Hitlers retoriska skicklighet i enlighet med de samhälleliga faktorerna (Versaillesfredens hårda dom, de ekonomiska motgångarna, inflationen och depressionen) som banade vägen för maktövertagandet.²⁰⁰ Väl vid makten

¹⁹⁵ Nyström m.fl. (2008). Sid. 270.

¹⁹⁶ Se tabell om intentionalistiskt och/eller funktionalistiskt synsätt i läroböckerna.

¹⁹⁷ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 252.

¹⁹⁸ Nyström m.fl. (2008). Sid. 271.

¹⁹⁹ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 235.

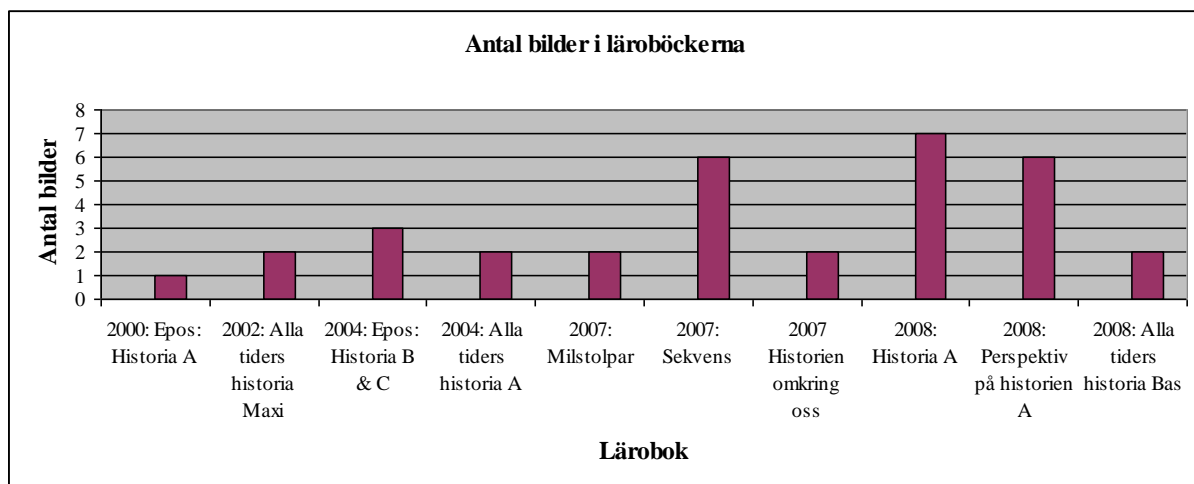
²⁰⁰ Nyström m.fl. (2008). Sid. 248-251.

vände sig nazisterna främst till ungdomen som i skolorna fick lära sig om den ”ariska rasens överlägsenhet”. Men det var inte bara eleverna som ”fostrades till trohet mot nationen och ledaren”. Nazisterna lyckades sprida sin ideologi bland alla led i det tyska samhället. De flesta slöt också upp bakom Hitler för att han lovade vad han höll.²⁰¹

4.4 Bilder

4.4.1 Hur många bilder finns det i kapitlet om Förintelsen?

De bilder som finns i anslutning till skildringen av Förintelsen tar stor plats i förhållande till texten, och förekommer således i stor utsträckning. I *Epos: Historia A* återfinns endast en bild, annars är det vanligast med två bilder. I *Historia A* återfinns flest antal bilder, hela sju stycken. Både *Sekvens* och *Perspektiv på historien A* har dock sex bilder vardera.



En intressant iakttagelse är att de läroböcker med flest antal bilder återfinns under de två senaste undersökta åren, 2007 respektive 2008.

4.4.2 Vad föreställer bilderna och vad säger bildtexterna?

Vad bilderna föreställer skiljer sig mycket åt. Dock finns det vissa kategorier av bilder som förekommer mer frekvent. Som tabellen nedan visar är offer och offerrelaterade bilder vanligast. Därefter följer bilder som föreställer koncentrationsläger och dylikt, följt av kartor.

²⁰¹ Nyström m.fl. (2008). Sid. 251.

	Bild 1	Bild 2	Bild 3	Bild 4	Bild 5	Bild 6	Bild 7
2000: Epos: Historia A	Offer						
2002: Alla tiders historia Maxi	Koncentra tionsläger	Karta					
2004: Epos: Historia B & C	Koncentra tionsläger	Koncentra tionsläger	Offer				
2004: Alla tiders historia A	Karta	Offer					
2007: Milstolpar	Offer	Offer					
2007: Sekvens	Karta	Offer	Offer	Offer	Offer	Offer	
2007: Historien omkring oss	Övrigt	Övrigt					
2008: Historia A	Övrigt	Propa- ganda	Övrigt	Offer	Koncentra tionsläger	Övrigt	Offer
2008: Perspektiv på historien A	Offer	Propa- ganda	Offer	Koncentra tionsläger	Offer	Offer	
2008: Alla tiders historia Bas	Karta	Offer					

²⁰²

Samtliga bilder utom två har bildtext: i *Historia A* och föreställer bilden den sexuddiga stjärna som judarna tvingades bära,²⁰³ och i *Perspektiv på historien A* finns det en bild som föreställer en judisk kvinnas pass.²⁰⁴

De bildtexter som finns är överlag korta och förklarar oftast enbart det som syns på bilden. Ett exempel är en bild i *Historia A* föreställandes ett nedklottrat butiksfönster, bildtexten lyder: ”Klotter på judisk butik i Frankfurt april 1933 ”Talmudskurk, judeskit, svin, Talmudjude”.”²⁰⁵ Ett annat exempel, även det i *Historia A* är en bild som visar en man och en kvinna som står och läser på en skylt där en tidning är uppsatt: ”Efter 1933 kunde man läsa i nazistpartiets tidning *Der Sturmer* på gatorna över hela Tyskland: ”Rasproblemet är nyckeln till världshistorien”.”²⁰⁶ Ytterligare några exempel finns i *Sekvens* där bilder på offer följs av bildtexter som: ”Deportation från gettot i Warszawa 1943.”, ”Förföljelse och förnedring i Lemberg i juli 1941.”, ”Glasögon från avrättade fångar. Auschwitz efter befrielsen i april

²⁰² Kategorierna innebär följande: Offer: Bilder på offer eller offerrelaterade bilder som exempelvis högar med skor, smycken och kläder. Koncentrationsläger: Bilder på lägren, krematorieugnar, gaskammare, brännjärn och dylikt som kan härledas till förintelse- och arbetslägren. Propaganda: Bilder på texter eller skyltar med propaganda på. Övrigt: Bilder i denna kategori föreställer ett nedklottrat fönster, den sexuddiga stjärnan som judar tvingades bära, en tysk kvinna med avklippt hår som haft samröre med tyska soldater, en seriestripp och syskonen Schott.

²⁰³ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 140.

²⁰⁴ Nyström m.fl. (2008). Sid. 269.

²⁰⁵ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 140.

²⁰⁶ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 140.

1945.”, ”Selektering på perrongen i Auschwitz i juni 1944. De starka till arbetsbarackerna, de svaga till gaskamrarna.” och ”Buchenwald i april 1945.”²⁰⁷

Det finns dock undantag. I *Historien omkring oss* nöjer sig inte författaren med att förklara vad bilden föreställer, utan bilden används istället som utgångspunkt för vidare kunskapsförmedling. Bilden föreställer ett frimärke med en flicka, bildtexten lyder: ”Få människor hade modet att protestera, men det fanns undantag. Syskonen Hans och Sophie Schott ledde studentorganisationen Vita rosen, som spred information om nazisternas massmord i tyska München. Men Gestapo kom dem på spåret och 1943 halshöggs de båda syskonen. Här har Sophie hedrats med att pryda ett tyskt frimärke.”²⁰⁸

Ett exempel till finns i *Perspektiv på historien A* där en bild föreställer två tecknade versioner av samma plats, en där ett sjukhus tornar upp och en där ett villaområde syns. Bildtexten lyder: ”Om man slapp utgifterna för det stora, dyra sjukhuset för människor med ärftliga sjukdomar till vänster, så skulle man kunna bygga ett fint villasamhälle som det på högra bilden. Budskapet på den tyska propagandabilden är: vi bör lägga ner vårdinrättningarna. Om vi istället gör oss av med de svaga och sjuka och avlar fram en starkare ras, så ökar samhällets välstånd.”²⁰⁹

4.4.3 Vad har bilderna för funktion för texten?

Bildernas funktion skiljer sig till viss del åt. Som syns i tabellen nedan är bildernas funktion oftast att komplettera texterna, vilket innebär att bilderna fyller ut texten genom att presentera ny kunskap. I några fall har bilderna en illustrativ funktion, vilket betyder att bilderna visualiserar vad texten redan har informerat om. I några enstaka fall stödjer bilderna texten, det vill säga att bilden inte presenterar någon ny kunskap utan tar upp en ny aspekt eller detalj med utgångspunkt i det som texten tagit upp.

²⁰⁷ Öhman, C. (2007). Sid. 352-353.

²⁰⁸ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 238.

²⁰⁹ Nyström m.fl. (2008). Sid. 268.

	Bild 1	Bild 2	Bild 3	Bild 4	Bild 5	Bild 6	Bild 7
Alla tiders historia A	Komplett	Komplett					
Alla tiders historia Bas	Illustrerar	Illustrerar/ komplett					
Alla tiders historia Maxi	Komplett	Komplett					
Epos: Historia A	Komplett						
Epos: Historia B & C	Komplett	Komplett	Komplett				
Historia A	Komplett	Stödjer/ komplett	Illustrerar	Komplett	Komplett	Komplett	Komplett
Historien omkring oss	Komplett	Stödjer/ komplett					
Milstolpar	Stödjer/ komplett	Komplett					
Perspektiv på historien A	Illustrerar	Stödjer	Illustrerar	Komplett	Komplett	Illustrerar	
Sekvens	Stödjer/ illustrerar	Komplett	Komplett	Komplett	Illustrerar	Komplett	

Jag har inte funnit några bilder som på ett adekvat sätt fungerar som självständiga informationsbärare, vilket enligt min tolkning innebär att bilden fungerar som ersättning för text eftersom bild och bildtext är självförklarande och inte väcker frågor hos betraktaren. De bilder som fungerar som ersättning för text är av kompletterande karaktär, men bilderna av dessa slag i läroböckerna väcker frågor hos betraktaren som det inte går att finna svar på i texten.

Ett exempel är lärobokstexten om Förintelsen i *Alla tiders historia A*, dit två bilder hör. Bilderna kompletterar texten eftersom de kommer med ny kunskap. Dock resulterar dem enligt min tolkning, i fler frågor än svar, vilket lärobokstexten inte svarar på. Den första bilden föreställer en karta över koncentrations- och arbetsläger med bildtexten:

”Koncentrationslägren var av två slag: arbetsläger och förintelseläger. Förintelselägren var mycket stora och alla låg i öst. Av flera hundra arbetsläger har endast några få markerats på kartan”.²¹⁰ Läsaren delges att det fanns olika sorters läger, och man kan på kartan läsa sig till förintelseläger som Chelmno, Treblinka, Belzec, Sobibor, Auschwitz och Lublin-Majdanek, men man får ingen information, varken via bild eller via text, om varför det fanns olika läger, om judarna först hamnade i arbetsläger för att sedan transporteras vidare till koncentrationsläger, eller om arbetslägren var till för de andra grupper av människor som nazisterna behövde röja undan.

²¹⁰ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 253.

Bild nummer två föreställer kvinnor med rakade huvuden som köar i flera led. Bildtexten lyder: ”Kvinnliga koncentrationslägerfångar i Auschwitz på väg till arbete. De här kvinnorna hade haft tur vid gallringen på järnvägsplattformen i Auschwitz. Eftersom de ansågs vara arbetsdugliga fick de behålla livet ytterligare en tid. Endast några få av dem skulle överleva Auschwitz.”²¹¹ Även denna bild ger upphov till frågor: delades män och kvinnor upp i olika läger? Vart tog barnen vägen? Arbetade man i koncentrationslägren? Varför har kvinnorna rakade huvuden?

²¹¹ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 253.

5. Analys och diskussion

Enligt Andolf finns det två skolor beträffande läroböckernas omfattning, och en majoritet av de läroböcker som jag har undersökt strävar sannolikt efter att endast innehålla det väsentligaste. Läroböckernas skildringar är överlag väldigt övergripande, men det finns ändå några enstaka försök till nyanserade framställningar. Tydligast är kanske *Sekvens* vars framställning av Förintelsen utgår ifrån ett offerperspektiv i dubbel bemärkelse eftersom läsaren får följa den tyska kvinnan Charlotte, gift med den judiska mannen Julius Israel.

Min studie har visat att de antal sidor som skildringarna av Förintelsen består av är relativt konstant och därmed inte avhängigt hur många sidor som läroböckerna totalt sett innehåller, vilket jag tolkar som att det finns en idé om vad som bör finnas med i en läroboksframställning av Förintelsen och att detta fungerar som en grund för läroboksförfattarna. Förintelsen får däremot mer utrymme mot slutet av den undersökta perioden, vilket är från 2007. Om detta är en trend eller en tillfällighet kan jag endast spekulera i, men överhuvudtaget märks det att flera av de läroböcker som är producerade i slutet av undersökningsperioden är influerade av det rådande samhällsklimatet. Min undersökning har inte ämnat undersöka *Forum för levande historias* påverkan på historieläroböcker, men det är trots allt svårt att inte dra slutsatser om att myndigheten i viss mån kan ha påverkat framställningarna av Förintelsen. Detta i synnerhet som framställningarna växer i omfattning samtidigt som historieämnets få undervisningstimmar inom gymnasieskolan är konstant. Ytterligare en intressant iakttagelse är att den funktionalistiska förklaringsmodellen inlemmas i läroböckerna mot slutet av undersökningsperioden. Kan det vara så att tillägget av den funktionalistiska förklaringsmodellen utgör stora delar av det ökade omfånget?

Framställningarna består dock inte enbart av text, således kan jag inte påstå att läroböckernas ökade omfattning enbart består av mer textbaserad information. Läroböckerna innehåller utrymmesmässigt många bilder, och det är i slutet av undersökningsperioden som läroböckerna med flest antal bilder återfinns. Selander har också uppmärksammat att det finns en trend i att fylla läroböckerna med bilder, och att bildernas funktion ofta är som komplement till eller ersättning för text. Eriksson skriver i sin tur att bilder ofta står okommenterade, vilket resulterar i att ingen dialog eller kunskapsöverföring uppstår beträffande vad som kommuniceras via bilderna. Jag kan konstatera att i princip de flesta

bilderna kommenteras, även om bildtexterna inte är särskilt innehållsrika. Precis som Selander hävdar är bildernas funktion att komplettera texten. De tillför alltså ny kunskap och fungerar som ersättning för text. Problemet med bilderna är att de väcker frågor snarare än erbjuder svar, och att bildtexten är alltför snäv. Vad bilderna föreställer skiljer sig mycket åt, men tydligt är att bilder på offer är vanligast. En bild säger mer än tusen ord är ett slitet ordspråk, inte minst inom läroböcker. Samtidigt som läroböckernas textinnehåll utvecklas i enlighet med nya forskningsrön är bilderna och vad bilderna förmedlar relativt konstant. Många läroböcker innehåller dessutom exakt samma bilder. Eftersom skildringarna ofta saknar offrens utsagor, tolkar jag dessa bilder som ett försök ifrån författarnas sida att ändå förmedla ett offerperspektiv.

Löwengart hävdar att hennes studie visar att forskarnas syn skiljer sig från läromedelsproducenters och läroboksförfattares syn, vilket hon förklarat med att läroböckerna förmedlar en historielärobokstradition och att nya forskarrön ofta bortprioriteras. Att nya forskningsrön bortprioriteras beror enligt Löwengart och Selander på att läroboksförfattarna i allt större omfattning är historielärare och inte forskare, vilket resulterar i att läroboken utformas att vara pedagogisk, lättbegriplig och inriktad på vad som sprids genom medierna, istället för att vara a jour med forskningsläget. Samtidigt menar Selander att lärobokens huvudsakliga funktion är att vara en hjälp till att organisera undervisningen och att hålla eleverna sysselsatta, vilket inneburit att läroboksförfattarna har förlorat sin personliga röst, att texterna innehåller alldeles för abstrakta och generella beskrivningar, att stilen inte berör, och att avsnitten anpassats till ett lektionspass om 40 minuter.

Huruvida läroboksförfattarna är historielärare och inte forskare vet jag ingenting om, men min studie visar att samtida läroböcker i allt större utsträckning håller sig a jour med rådande forskningsrön. Precis som Löwengart hävdar vet vi idag att det är en historisk förenkling att påstå att det var Hitler som förintade Europas judar. Detta menar jag syns i flera av de samtida läroböckerna som i högre utsträckning inlemmar ett alltmer funktionalistiskt synsätt i framställningen, vilket leder till att böckerna i högre utsträckning erbjuder en framställning i enlighet med forskningsläget.

Den senaste forskningen med Browning i spetsen kombinerar de funktionalistiska och intentionalistiska förklaringslinjerna, vilket är ett nytt sätt att se på Förintelsen. Det går således inte att reproducera kunskapen i hur många led som helst. Flera av läroböckerna visar

att de är uppdaterade kring de senaste forskningsrönen, således är de inte statiska i sina skildringar. Precis som Selander skriver påverkas läroböckerna av läroplanen, vilket innebär att de även speglar samhällets normer och värderingar. Det är därtill troligt att statens satsning i och med *Forum för levande historia* har inspirerat författarna till att både bygga ut och kvalificera skildringen av Förintelsen.

Att framställningarna är övergripande kan absolut bidra till att avsnitten upplevs som anpassade efter ett lektionspass. Jag håller dessutom med om att många beskrivningar är abstrakta och generella, och att läroboksförfattarnas personliga röst saknas. Däremot är det min personliga uppfattning att det förekommer läroböcker med en stil som berör, där det kanske tydligaste exemplet är läroboken *Sekvens* som på ett gripande sätt skildrar Förintelsen utifrån Charlotte och Julius Israel. Eftersom läroböckerna är så pass övergripande, kanske de emellertid inte fungerar som ett heltäckande pedagogiskt läromedel, men läroboksframställningarna kan ändå fungera som en utgångspunkt för vidare kunskapsförmedling.

Andolf hävdar att åsiktsförmedlingen läroböcker emellan är liktydig eftersom det ofta är samma personer som författar nya versioner av dem. Samtidigt hävdar Selander att läroböckerna ofta innehåller reproducerad fakta från tidigare läroböcker. Jag hävdar att det endast delvis stämmer för de samtida läroböckerna som jag har undersökt. Visserligen har jag inte gjort en historisk studie utan jämfört samtida läroböcker och förvisso utgår läroböckerna i mångt och mycket utifrån samma stoff, men jag håller inte med om att de är liktydiga i sin åsiktsförmedling. De böcker som har samma eller delvis samma författarna är givetvis mer lika varandra, och läroböckerna har många gemensamma nämnare eftersom de behandlar samma innehåll. Däremot anser jag att flera av läroböckerna utmärker sig genom sitt sätt att presentera detta stoff. Kunskapsbasen är i grund och botten densamma. Skillnaden är istället hur stoffet presenteras, det vill säga förklaringarnas fokus och tyngdpunkt, vilket i hög grad varierar läroböcker emellan. Några läroböcker försöker ta ett samlat grepp på historien i sin helhet, vilket medför att de stora linjerna betonas på bekostnad av detaljer. Andra läroböcker går istället in för att med en detaljriktighet beskriva utvalda delar, och lämnar åt läsaren att utifrån dessa bygga en helhet. Läroböckerna skiljer sig dessutom många gånger åt, inte bara genom hur Förintelsen skall förstås och förklaras, utan även på punkter gällande vilka som drabbades av Förintelsen, eller huruvida Förintelsen skall ses som en unik händelse eller inte.

Att läroböckerna inte fungerar som ett heltäckande pedagogiskt läromedel kanske trots allt inte behöver vara ett problem. Avsnittet om Förintelsen kan absolut gå hand i hand med skolans demokratiuppdrag. I enlighet med historieämnets syfte att ge möjlighet till att stärka grundläggande värden som hänsyn, solidaritet och tolerans för att stärka grunden för demokratin fungerar Förintelsen som utgångspunkt, dels med avseende på att elever ska få möjlighet att tillägna sig den värdegrund som samhället vilar på, dels med avseendet på att motarbeta antisemitism, främlingsfientlighet och rasism. Inledningsvis skrev jag att man mot bakgrund av Förintelsens historia kan måla upp en tidsenlig bild av demokratin i det svenska samhället och lyfta fram betydelsen av att utveckla demokratin och försvara de mänskliga rättigheterna. I detta avseende har undervisningen och de läromedel som används i skolan en mycket viktig roll.

Läroböckerna kan vara en god utgångspunkt, men det är uppenbart att läraren måste måla ut framställningarna, för läroböckernas skildringar är långt ifrån kompletta. Av de läroböcker som jag har undersökt saknas väsentliga delar i samtliga av dem, dock är det olika delar som saknas från bok till bok. Enligt Löwengart visar hennes studie att läroböckerna har brister i beskrivningarna av den historiska eller samhällsliga kontexten, vilket i förlängningen innebär en alltför ensidig bild. Dessutom påstår Bruchfeld att läroböcker inte lägger någon särskild vikt vid att förklara orsakerna till och konsekvenserna av Förintelsen. De flesta av de läroböckerna som jag har undersökt har lagt stort fokus på att förklara de inledande orsakerna till Hitlers maktövertaganden och går ofta in på Versaillesfredens hårda bud, dolkstötslegenden, den ekonomiska krisen med inflationen och depressionen, massarbetslösheten och den följande politiska oron. När Förintelsen väl skildras är det generellt sett utifrån samhällsklimatet och den politik som fördes av Hitler. Även om konsekvenserna av Förintelsen återges mycket sparsamt i de flesta läroböckerna, anser jag att läroböckerna i min studie inte kan anses ha särskilt stora brister i skildringen av den samhällsliga kontexten.

Läroböckerna uppvisar däremot brister i förmedlandet av den historiska kontexten. Precis som Bruchfeld har uppmärksammat i tidigare studier är det ett genomgående drag att antisemitismen sällan presenteras eller utreds närmare, vilket leder till att händelser såsom exempelvis Kristallnatten blir svåra att förstå och ta till sig, precis som Rees Jones och Mercier också hävdar. Generellt sett presenteras inte problematiken kring antisemitismen och precis som Bruchfeld hävdar fokuserar man på judarna istället för på dem som hatar judarna

när man tar upp antisemitism. Detta gör att läroböckerna ger en ensidig bild som förstärker synen på judarna som offer och framställningen blir av karaktären "lidandets historia", vilket forskare idag försöker att undvika. Detta kanske skulle kunna bero på att det troligtvis är lärare, snarare än forskare som i stor utsträckning författar läroböckerna idag, men läroböcker som saknar väsentliga delar och därmed är inkompleta, är varken lättbegripliga eller pedagogiska.

Läroboksstoffet måste svara mot styrdokumentet för att fungera som ett adekvat pedagogiskt hjälpmedel. Andolf menar att läroboksförfattarna anpassar sina böcker efter rådande kursplaner, eftersom det är böckernas livsvillkor. Läroplanen stadgar bland annat att kunskapsförmedlingen ska vara "saklig" och "allsidig", vilket jag tolkar som att framställningen av Förintelsen dels måste vara korrekt och relevant, dels visa på olika perspektiv. Jag har inte undersökt huruvida de läroböcker som fungerat som underlag i min studie är sakliga, däremot kan jag uttala mig om att de överlag inte är särskilt allsidiga. De presenterar i somliga fall en postfunktionalistisk historiesyn, men de lyckas dessvärre aldrig med bedriften att i en och samma framställning också få med en mer djupgående skildring av judarnas historia och både ett offer- och aktörsperspektiv.

Precis som många redan har hävdad, instämmer jag i att Förintelsen är en komplex företeelse. Därmed ökar också förståelsen för problematiken i att skildra Förintelsen på ett rättvist sätt. Det har tagit en lång tid för historikerna att förmedla en mer fördjupad förståelse av Förintelsen, men framställningen av Förintelsen har trots allt förbättrats avsevärt det senaste decenniet. Vår förståelse är enligt läroboksforskare mycket mer nyanserad idag än för tio år sedan. Därför är det också viktigt att läroböckerna fortsätter att hålla sig a jour med forskningsläget så att vi kommer ifrån den grova historiska förenklingen att det bara var Hitler som utrotade Europas judar. Jag tycker att läroböckerna visar upp en bild av att framställningarna utvecklas i rätt riktning, det vill säga att framställningen av Förintelsen blir mer mångsidig.

Det hävdas att skolan har som uppgift att till eleverna förmedla och förankra samhällets värderingar; människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan män och kvinnor och solidaritet med svaga och utsatta. Detta kan inte enbart tillägnas genom en statisk text, utan här är det lärarens uppdrag att utgå ifrån och arbeta med texten. Vad styrdokumentet stadgar om demokratibegreppet syns i mer eller

mindre stor utsträckning i läroböckerna, och på vitt skilda sätt. Genom att synliggöra förövarnas tankar görs dem verkliga, vilket exempelvis genomsyrar framställningen av den vanliga tyska mannen som inriktade sig på att endast skjuta judiska barn. Ett ställningstagande som väl kan fungera som diskussionsunderlag för demokratiska frågor som kan kopplas till människors lika värde. Att ”helt vanliga människor” som de själva kunde utföra dessa uppgifter väcker troligtvis känslor hos eleverna och förstärker nyttan av att förmedla demokratiska värderingar. Empatin för offren gör dessutom att eleverna får möjlighet att ifrågasätta den tyska soldatens agerande, vilket leder till att de tar ställning för de demokratiska värderingar som läroplanen strävar efter att uppnå.

Några läroböcker beskriver motståndarna och utmanar därigenom läsaren att ta ställning. Andra läroböcker kombinerar sina lärobokstexter med frågeställningar och diskussionsunderlag och försöker därmed få eleverna att använda den förvärvade kunskapen i ett vidare sammanhang. Ytterligare några läroböcker litar på att läraren utvecklar en historiemedveten tankekedja där eleven får möjlighet att tillägna sig en ökad förståelse för dåtid, nutid och framtid.

6. Referenser

6.1 Källor

Alm, Lars-Göran (2007), *Milstoplar: Historia A*, första upplagan, första tryckningen. Natur & Kultur. Stockholm.

Almgren, Hans, Bergström, Börje, & Löwgren, Arne (2004), *Alla tiders historia A*, andra upplagan, första tryckningen. Gleerups. Utbildning AB. Malmö.

Almgren, Hans & Larsson, Hans Albin (2008), *Alla tiders historia Bas*, första upplagan, första tryckningen. Gleerups Utbildning AB. Malmö.

Almgren, Hans, Löwgren, Arne & Bergström, Börje (2002), *Alla tiders historia Maxi*, första upplagan, första tryckningen. Gleerups Utbildning AB. Malmö.

Hermansson Adler, Magnus (2007), *Historien omkring oss*, första upplagan. Liber AB. Stockholm.

Nyström, Hans, Nyström, Lars & Nyström Örjan (2008), *Perspektiv på historien A*, första upplagan. Första tryckningen. Gleerups Utbildning AB. Malmö.

Sandberg, Robert, Karlsson, Per-Arne, Molin, Karl & Ohlander, Ann-Sofie (2000), *Epos Historia: för gymnasieskolans kurs A*, första upplagan, tredje tryckningen. Almqvist & Wiksell/Liber AB. Stockholm.

Sandberg, Robert, Bolander, Per, Nåsander, Niklas & Steen, Lennart (2004), *Epos Historia: för gymnasieskolans kurs B och C*, första upplagan, första tryckningen. Almqvist & Wiksell/Liber AB. Stockholm

Thulin, Birgitta & Elm, Sten (2008), *Historia A*, andra upplagan, första tryckningen. Interskol Förlag AB. Limhamn.

Öhman, Christer (2007), *Sekvens. Historia A*, första upplagan, första tryckningen. Natur & Kultur. Stockholm.

6.2 Litteratur

Andolf, Göran (1972), *Historien på gymnasiet: undervisning och läroböcker 1820-1965*. Esselte Studium. Stockholm.

Bauer, Yehuda (2000), *Förintelsen i perspektiv*. Natur & Kultur. Stockholm.

Browning, Christopher (2004), "Writing and Teaching Holocaust History: A Personal Perspective" i Totten, Samuel (red), Bartrop, R Paul & Jacobs Leonard, Steven *Teaching about the Holocaust. Essays by College and University Teachers*. Praeger Publishers. USA.

Bruchfeld, Stéphane (1996), *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. Stockholm.

Bruchfeld, Stéphane & Levine, Paul A (1998), *Om detta må ni berätta. En bok om Förintelsen i Europa 1933-1945*. Forum för levande historia. Natur & Kultur. Stockholm.

Dwork, Debórah & van Pelt, Robert Jan (2002), *Holocaust: A history*. Norton & Company. New York.

Eriksen Berg, Trond, Harket, Håkon & Lorenz Einhart (2008). *Judehatets svarta bok. Antisemitismens historia från antiken till idag*. Albert Bonniers förlag. Stockholm.

Eriksson, Yvonne (2009), "Tala om bilder" i *Pedagogiska Magasinet. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt*. Nummer 3, 4 november 2009.

Grynberg, Anne (1997), *Förintelsen – utrotningen av Europas judar*. Berghs förlag AB. Stockholm.

Hermansson Adler, Magnus (2004a), *Historieundervisningens byggstenar – grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Liber AB. Stockholm

Hermansson Adler, Magnus (2004b), *Lärande dialoger. Didaktiska möten i spåren av Förintelsen*. Liber AB. Stockholm.

Johnson Børre, Egil, Lorentzen, Svein, Selander, Staffan & Skyum-Nielsen, Peder (1997). Universitetsforlaget. Stockholm.

Kjeldstadli, Knut. (1998), *Det förflutna är inte vad det en gång var*. Studentlitteratur. Lund.

Lange, Anders, Löow, Heléne, Bruchfeld, Stéphane & Hedlund, Ebba (1997), *Utsatthet för etniskt och politiskt relaterat våld mm, spridning av rasistisk och antirasistisk propaganda samt attityder till demokrati mm bland skolelever*. CEIFO. Centrum för invandraringsforskning, Stockholms Universitet. Brottsförebyggande rådet (BRÅ).

Larsson, Hans-Albin (2001), *Barnet kastades ut med badvattnet: historien om hur skolans historieundervisning närmast blev historia*. Historielärarnas förening. Bromma.

Löwengart, Mia (2005), *Bilden av antisemitismen och Förintelsen i svenska läromedel i historien: En undersökning av den kunskapssyn och de värderingar som förmedlas genom lärobokstexten*. Programmet för studier kring Förintelsen och folkmord. Uppsala universitet. Uppsala.

Mattsson, Christer & Hermansson Adler, Magnus (2008), *Ingen blir nazist över en natt. Om hur skolan kan möta intoleranta elever*. Natur & Kultur. Stockholm.

Milcham, Alan & Rosenberg, Alan (1997), "The Holocaust: the question of uniqueness" I Schreire, Helmut & Hey, Mattias (red.). *Never Again! The Holocaust's Challenge for Educators*. Krämer. Hamburg.

Selander, Staffan (1988), *Lärobokskunskap: pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Studentlitteratur. Lund.

Selander, Staffan & Skjelbred, Dagrún (2004), *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget. Oslo

Selander, Staffan (1994), ”Pedagogiska texter och konstituering av mening eller Pedagogikens kinesiska askar” i Gustafsson, Christina & Selander, Staffan (red). *Ramfaktorteoretiskt tänkande. Pedagogiska perspektiv. En vänbok till Urban Dahllöf*. Uppsala universitet. Uppsala.

Selander, Staffan m.fl. (1990), *Rasism och främlingsfientlighet i svenska läroböcker?* Spov 9. Institutet för pedagogisk textforskning. Högskolan i Sundsvall i samarbete med Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

Skola för bildning: huvudbetänkande. (1992). Läroplanskommittén Skolverket.

Teaching about the Holocaust: a resource book for educators. (1995). United States Holocaust Memorial Museum. Washington, D.C.

Tiedemann, Markus (2004), *Förintelsen och förnekarna – lögner kring Förintelsen och hur du bemöter dem*. Gleerups Utbildning AB. Malmö.

Zander, Ulf (1998), ”Att legitimera och bli legitimerat: Historieämnet förr och nu i Sverige och annorstädes” i Larsson, Hans-Albin (red). *Historiedidaktiska utmaningar*. Jönköping University press. Jönköping.

Ödman, Per-Johan (2004), ”Hermeneutik och forskningspraktik” i Gustafsson, Bengt (red). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Studentlitteratur. Lund.

6.3 Internet

Brister i skolans läroböcker. Reportage. Skolverket
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1659> , 091128.

Englund, Boel (1999), ”Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande” i *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 1999 årg. 4 nr. 4 (sid. 327–348).
www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/englund.pdf , 091121.

Forum för levande historia.

www.levandehistoria.se/om/historik , 091120.

Foster, Sue & Mercier, Carrie Mercier. (2000), "The Jewish background and the Religious Dimensions" i Davis, Ian (red) *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice*. Continuum International publishing. (Ebok via Stockholms universitetsbibliotek) <http://www04.sub.su.se:2079/lib/sthlmub/docDetail.action?docID=10224965> , 091229.

Gregory, Ian. (2000), "The Holocaust: Some reflections and issues" i Davis, Ian (red) *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice*. Continuum International publishing. (Ebok via Stockholms universitetsbibliotek) <http://www04.sub.su.se:2079/lib/sthlmub/docDetail.action?docID=10224965> , 091229.

Kursplan för historia, gymnasiet. Skolverket.

www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=8&skolform=21&id=HI&extraId= , 091120.

Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94. Skolverket.

www.skolverket.se/publikationer?id=1071 , 091120.

Rathenow, Hanns-Fred. (2000), "Teaching the Holocaust in Germany" i Davis, Ian (red) *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice*. Continuum International publishing. (Ebok via Stockholms universitetsbibliotek) <http://www04.sub.su.se:2079/lib/sthlmub/docDetail.action?docID=10224965> , 091229.

Rees Jones (2000). "Understanding the Holocaust" i Davis, Ian (red) *Teaching the Holocaust: Educational Dimensions, Principles and Practice*. Continuum International publishing. (Ebok via Stockholms universitetsbibliotek) <http://www04.sub.su.se:2079/lib/sthlmub/docDetail.action?docID=10224965> , 091229.

Stone, Dan (2001). "Recent Trends in Holocaust Historiography" i *Journal of Holocaust Education 2001*, 10(3): 1-24, 24p. (Via Stockholms universitetsbibliotek, databaser, humaniora: EBSCO multiple Database Search) <http://www04.sub.su.se:2058/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=10546532&site=ehost-live> , 091229

7. Bilagor

Nedan följer min fullständiga analys av samtliga läroböcker, utifrån urval, stil och förklaring. Även bildernas funktion analyseras. Presentationen utgår från urvalet (vad) genom att beskriva stilen på det som skildras (hur). Därtill presenteras de förklaringar som står att finna (varför). I slutet av varje analyserad lärobok görs en kort sammanfattning som ringar in svaret på de frågor som jag har ställt till materialet (se metodavsnittet).

Urval, stil och förklaringar i *Alla tiders historia A*, 2004.

Denna lärobok består av 361 sidor, och under rubriken *Mellankrigstiden* och *Andra världskriget* om 25 sidor skildras Förintelsen och aspekter som rör den, på cirka tre sidor. Som läsare får vi i kapitlet om *Mellankrigstiden* insyn i det tyska samhällets utveckling, genom konsekvenserna av första världskriget, hur Weimarrepublikens regering skrev på Versaillesfredens hårda bestämmelser, och hur republiken sedan föll som ett resultat av den ekonomiska krisen.²¹² Boken tar upp Hitlers väg till makten, både dolkstötslegenden, depressionen och den överdrivna nationalismen.²¹³ Vidare står det att läsa att många arbetare och tjänstemän satte sitt hopp till Hitler och det nationalsocialistiska partiet efter att den stora börskraschen resulterat i massarbetslöshet i Tyskland, men också att många anslöt sig till nazisterna för att de var rädda för kommunismen.²¹⁴

Författarna skriver sedan hur Tyskland snabbt förvandlades till en diktatur, trots att ”Adolf Hitler kom till makten på ett lagligt, demokratiskt sätt”.²¹⁵ Läroboken tar även upp massanslutningen till NSDAP, men förklarar den med att dragningskraften inte var terror och brutalitet, utan istället gemenskap, offervilja och skönhetsupplevelser.²¹⁶ De hävdar också att tyskarna var blinda för Hitlers vilja och att de enskilda människorna inte betydde någonting. De var helt enkelt delar av den stora helheten. ”Drömmen om det blåögda herrefolket blev en myt, där allt som inte passade in skulle rensas ut. Blodet och jorden betydde allt”.²¹⁷

²¹² Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 244-246.

²¹³ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 245-246.

²¹⁴ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 246.

²¹⁵ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 250.

²¹⁶ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 251-252.

²¹⁷ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 252.

Läroboken går sedan in på antisemitismen och författarna förklarar att nazisterna ”knöt an till gamla rasistiska och antisemitiska tankar, där judarna utmålades som folkfiender.”²¹⁸ Det tyska ”herrefolket” skulle förädlas genom renodling av den germanska, ariska ”rasen”, och eftersom judarna var lägst av alla raser skulle de bort. Författarna fortsätter med att skriva att antisemitismen snart tog konkreta former, och sedan ges stegrande exempel på detta. Bojkott av judiska affärer nämns, liksom avskedandet av judiska läkare och lärare, fortsatt av Nürnberglagarna som frantog judarna alla medborgerliga rättigheter och förbjöd äktenskap mellan judar och ”arier”. Därefter nämns ”Kristallnatten”, där synagogor sattes i brand, och att över 30 000 tusen judar sändes till koncentrationsläger på bara några dagar.²¹⁹

Under rubriken Förintelsen börjar tas det upp hur man i utrotningsläger som Auschwitz och Treblinka byggde gaskamrar, för att dödandet skulle kunna ske så effektivt som möjligt. Författarna skriver att tio miljoner människor, varav sex miljoner judar och en halv miljon romer mördades av nazisterna, och att det är den systematiska utrotningen av judar som kallas Förintelsen. Sedan diskuteras det huruvida Hitler gav ordern om en systematisk utrotning, eller om Förintelsen istället var en process som gradvis drevs fram genom beslut under i hierarkin.²²⁰

I lärobokens framställning av Förintelsen läggs störst fokus på Hitlers centrala roll, och det står att läsa att ”Hitler uttryckte sig klart vid flera tillfällen”.²²¹ Hitler ska bland annat ha sagt till Joseph Goebbels att judarna skulle få uppleva sin förintelse om det åter skulle bli världskrig.²²² Författarna skriver vidare att det finns skriftligt bevis för att ”utrotningen av judarna var en planerad aktion”, och författarna hänvisar till Wannseekonferensen den 20 januari 1942, där flera högt uppsatta nazister diskuterade den ”slutgiltiga lösningen” på problemet med judarna.²²³

Till lärobokstexten om Förintelsen hör två bilder. Den första bilden föreställer en karta över koncentrations- och arbetsläger med bildtexten: ”Koncentrationslägren var av två slag:

²¹⁸ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 252.

²¹⁹ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 252.

²²⁰ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 252.

²²¹ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 252.

²²² Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 253.

²²³ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 253-254.

arbetsläger och förintelsläger. Förintelslägren var mycket stora och alla låg i öst. Av flera hundra arbetsläger har endast några få markerats på kartan”.²²⁴ Läsaren får alltså veta att det fanns olika sorters läger, och man kan på kartan läsa sig till förintelsläger som Chelmno, Treblinka, Belzec, Sobibor, Auschwitz och Lublin-Majdanek, men man får ingen information, varken via bild eller via text, om varför det fanns olika läger, om judarna först hamnade i arbetsläger för att sedan transporteras vidare till koncentrationsläger, eller om arbetslägren var till för de andra grupper av människor som nazisterna behövde röja undan. Bilden skänker dock ljus över hur många läger som existerade, vilket enligt mig ger en känsla industriverksamhet.

Bild nummer två föreställer kvinnor med rakade huvuden som köar i flera led. Bildtexten lyder: ”Kvinnliga koncentrationslägerfångar i Auschwitz på väg till arbete. De här kvinnorna hade haft tur vid gallringen på järnvägsplattformen i Auschwitz. Eftersom de ansågs vara arbetsdugliga fick de behålla livet ytterligare en tid. Endast några få av dem skulle överleva Auschwitz.”²²⁵ Denna bild ger oss det första offerperspektivet, men enligt mig skapar bilden fler frågor än den besvarar. Delades män och kvinnor upp i olika läger? Vart tog barnen vägen? Arbetade man i koncentrationslägren? Varför har kvinnorna rakade huvuden?

I *Alla tiders historia A* intas ett intentionalistiskt förhållningssätt till Förintelsen och ansvaret läggs därmed på Hitler. Trots detta visar författarna att de har hängt med i diskussionerna kring Förintelsen, eftersom de nämner att forskarna länge har diskuterat huruvida Förintelsen var ett planlagt beslut eller en gradvis process. Framställningen av Förintelsen är kronologisk och översiktlig, men ändå bred. Dock anser jag att de stora linjerna betonas på bekostnad av detaljer. Offerperspektivet presenteras inte alls, istället baseras framställningen av Förintelsen på utdrag ur Joseph Goebbels dagbok och från protokoll från Wannseekonferensen, vilket ger en ensidig bild.

Det ges väldigt få förklaringar till Förintelsens orsaker och följder, dock förklaras till viss del utförandet och då åsyftas gaskamrarna. Det nämns också att flera förövare dömdes för brott mot mänskligheten under Nürnberggrättegångarna i november 1945.²²⁶ Antisemitism som fenomen varken utreds eller förklaras antisemitism, och läroboken följer inte heller upp några

²²⁴ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 253.

²²⁵ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 253.

²²⁶ Almgren, H, Bergström, B & Löwgren, A. (2004). Sid. 265.

historiska paralleller från judarnas historia. Andra grupper av människor som föll offer för nazisterna nämns inte, med undantag för romerna. Bilderna som tillhör Förintelsen kompletterar texten eftersom de kommer med ny kunskap. Dock resulterar dem i fler frågor än svar, även om den ena bilden föreställandes kvinnor i Auschwitz, åtminstone försöker visa på ett offerperspektiv.

Urval, stil och förklaringar i *Alla tiders historia Bas*, 2008.

Denna lärobok består av 232 sidor. Under *Mellankrigstiden och andra världskriget* om 35 sidor återfinns kapitlet *Nazityskland* där Förintelsen skildras på cirka fem sidor. I *Alla tiders historia Bas* får vi inledningsvis veta att det uppstod en hård diktatur i Tyskland.²²⁷ Boken går sedan in på Weimarrepubliken och hur ”dolkstötslegenden blev en viktig grogrund för nazistpartiet²²⁸, vidare genom depressionen och hur Hitler sattes i fängelse som ett resultat av den misslyckade Ölkällarkuppen.²²⁹ Boken beskriver sedan hur Hitler i fängelset författar ”min kamp” där ”han avslöjade sina planer för framtiden”.²³⁰

Författarna tar upp hur Hitler utsågs ”helt lagligt” till Tysklans rikskansler den 30 januari 1933. Vidare står att läsa hur hyperinflationen, arbetslösheten, Versaillesfreden och dolkstötslegenden (igen) i förlängningen påverkade många tyskar att tro att om Hitler kom till makten, skulle allt bli bra igen.²³¹ De beskriver vidare hur den extrema nationalismen, där den egna nationen hyllades framför allt, med honnörsord som *Tyskland, hembygd, folk och ras, blod och jord* ständigt upprepades och blev en del av NSDAP propagandan.²³² I anslutning till nazisternas program tas antisemitismen upp och förklaras med att ”Nazisterna uppfattade judarna som ett hot och hatade dem”, och författarna skildrar hur böcker författade av judar och kommunister brändes i bokbål.²³³

Vidare går läroboken in på antisemitismens historia när de beskriver att ”Nazisterna knöt an till gamla rasistiska tankar, där särskilt judarna utmålades som fiender”. Exempel på judehat genom historien tas upp, bland annat hur judarna blivit beskyllda för att ha dödat Jesus, och

²²⁷ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 76.

²²⁸ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 77.

²²⁹ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 78.

²³⁰ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 78.

²³¹ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 89.

²³² Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 89.

²³³ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 90.

hur de under digerdöden på 1300-talets blev utmålade som syndabockar och anklagade för att ha förgiftat brunnarna.²³⁴

Läroboken ger också insyn i rasbiologin och hur det under 1800-talet skrevs flera böcker på ämnet och hur dessa tankar blev allmänna under 1900-talet. Det beskrivs därefter hur ”Nazisterna övertog idéerna om den germanska/nordiska ”rasens” överlägsenhet”, och hur det tyska ”herrefolket” skulle förädlas genom renodling eftersom ”arierna” stod högst och judarna lägst ”av alla raser”.²³⁵ Som läsare delges man därefter en stegring i judehatet genom Nürnberglagarna, där äktenskap och sexuella förbindelser mellan arier och judar förbjöds, och Kristallnatten där hundratals synagogor brändes i en planerad aktion, och slutligen Förintelsen.²³⁶ Innan beskrivningen av Förintelsen tar vid kan man läsa om motståndet. På cirka en sida skildras människor, bland annat syskonen Hans och Sophie Scholl, samt översten Claus Schenk von Stauffenberg, som aktivt motsatte sig och protesterade mot nazisterna.²³⁷

Väl under rubriken Förintelsen får vi veta storleksordning på nazisternas offer: ”Det beräknas att nazisterna under sina 12 år vid makten dödade tio miljoner människor, varav sex miljoner judar och en halv miljon romer – förutom all som dog av själva kriget.”²³⁸ Här beskrivs sedan Förintelsen som ”försöker att systematiskt utrota judar och romer”. Boken går därefter in på koncentrationslägren och skillnaden mellan arbets- och förintelseläger. Författarna beskriver hur kommunister, fackföreningsledare, homosexuella, präster, judar, romer och många andra grupper sattes i arbetsläger, där de senare ofta dog på grund av brist på mat, medicin och genom bestraffningar eller självmord. De som istället fördes till förintelseläger i Östeuropa, ”däribland Auschwitz och Treblinka i Polen”, skulle omgående dödas. Det beskrivs utöver detta att nazisterna genomförde medicinska experiment på fångarna i förintelselägren.²³⁹

I läroboken får vi sedan läsa om hur Förintelsen planeras under Wannseekonferensen. Även denna bok går in på att forskarna är oeniga huruvida ”Hitler verkligen gav en direkt order om

²³⁴ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 91.

²³⁵ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 91-92.

²³⁶ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 92-94.

²³⁷ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 93.

²³⁸ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 94.

²³⁹ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 94.

en systematisk utrotning av judarna, eller om Förintelsen blev en process som påskyndades av krigshändelserna och som drevs fram genom olika beslut av underordnade.”²⁴⁰ Författarna tar inte tydligt ställning, men hävdar att det mest avslöjande beviset för att Förintelsen var en planerad aktion är protokollet från Wannseekonferensen där det ”finns en sammanställning över antalet judar – män, kvinnor och barn – land för land, totalt 11 miljoner”, och där den ”slutgiltiga lösningen” på judefrågan diskuteras.²⁴¹ I förlängningen tyder detta på ett intentionalistiskt förhållningssätt.

Författarna går sedan in på att ”det finns många bevis på nazisternas illdåd i koncentrationslägren eftersom nazisterna själva noggrant dokumenterade allt i ord och bild.”. De menar att det var därigenom som resten av världen fick veta vad som hade skett, trots att nazisterna försökte stänga koncentrationsläger och tvinga iväg återstående fångar för att ”undanröja bevis”.²⁴² Vid får sedan läsa vad, Rudolf Höss, kommandanten i Auschwitz, berättade under rättegången innan han avrättades. Hans skildring av vad som föregick i förintelselägre är mycket detaljrik och innehåller bland annat hur många människor som gasades ihjäl, att man använde kristalliserad blåsyra vid namn Zyklon B, till skillnad från Treblinka som använde monoxydgas, att varje gaskammare i Auschwitz rymde 2000 personer, medan Treblinkas gaskamrar ”bara” rymde 200 personer, att det tog 3-15 minuter att döda människorna i dödskamrarna, att man stal alla guldringar och guldtänder från offren, att samtliga barn förintades omedelbart för att de var arbetsodugliga och att stanken åstadkom illamående i hela trakten.²⁴³

Slutligen står att läsa att de förbrytare som var vid livet, dömdes för brott mot mänskligheten, vilket avsåg Förintelsen utav judar och romer. En av dem som avrättades var tidigare nämnda chefen för förintelselägre Auschwitz, Rudolf Höss.²⁴⁴

I denna lärobok finns det frågor till texten, exempelvis *Vad innebar dolkstötslegenden*²⁴⁵, *Vad var Förintelsen*, *Vad innebar Nürnberglagarna* och *Vad beslutades vid Wannsee-*

²⁴⁰ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 94-95.

²⁴¹ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 95.

²⁴² Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 95-96.

²⁴³ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 96-97.

²⁴⁴ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 108.

²⁴⁵ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 81.

konferensen.²⁴⁶ Vi får också insyn i hur det gick till när Tyskland förvandlades från en demokrati till en diktatur på endast några månader, genom ett utkast från författaren och juristen Sebastian Haffner som beskriver hur nazisternas hjälpgrupp SA kastade ut judar ur den domstolsbyggnad där han arbetade som notarie.²⁴⁷

Läroboken tar också ett relativt ovanligt grepp genom att presentera hur revisionister försöker sprida falsk information. Vi får exempelvis läsa hur Hitler framställs som den som försökte förhindra våldsamheterna under Kristallnatten, följt av en faktaredogörelse för hur Kristallnatten gick till och vilka som var ansvariga. Eleverna uppmanas därefter bemöta påståendet ”Hitler försökte förhindra Kristallnattens förstörelse av synagogorna runt om i Tyskland”, följt av frågan: Vad skulle du svara en naziinfluerad revisionist som skulle komma med det påståendet?²⁴⁸ Här finns således spår av källkritik och kritiskt tänkande.

Till avsnittet om Förintelsen finns två bilder. Den första bilden föreställer en karta över Stortyskland under 1942, där arbets- och förintelseläger är utmärkta. Bildtexten lyder: ”I det nazistiska Stortyskland upprättades ett stort antal koncentrationsläger för politiska fångar och personer som ansågs tillhöra mindervärdiga ”raser”. Det fanns flera koncentrationsläger än de som återfinns på kartan. Efter att kriget hade börjat anlades rena förintelseläger. Det största av dem var Auschwitz.”²⁴⁹

Bild nummer två föreställer barn och kvinnor som nyss anlänt till järnvägsplattformen i Auschwitz, bildtexten lyder: ”Järnvägsplattformen i Auschwitz. Direkt efter ankomsten till Auschwitz skedde sortering av människor: ”arbetsdugliga” eller ”icke arbetsdugliga”. Här ser vi barn och ”icke arbetsdugliga kvinnor” på väg mot gaskammaren, 2 kilometer bort. Var de medvetna om sitt öde?”²⁵⁰

Både bilderna skänker nytt ljus över information som läsaren redan kunnat tillägna sig genom texten. Bilderna hjälper därmed till att visualisera orden på ett tydligt sätt, och väcker inte heller några nya frågor. Min tolkning är att de, i enlighet med Selanders tankar om bildens

²⁴⁶ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 97.

²⁴⁷ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 91.

²⁴⁸ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 92.

²⁴⁹ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 94.

²⁵⁰ Almgren, H & Larsson, H B. (2008). Sid. 96.

funktion, illustrerar och i liten mån kompletterar lärobokstexten. Vi har redan läst oss till att det fanns både arbets- och förintelsläger, kartan illustrerar detta genom att visa på vart de låg, hur många de var och vad de mest omtalade lägren har för namn. På liknande sätt vet vi redan genom texten att arbetsodugliga kvinnor och barn skickades direkt för att förintas. Däremot visste vi inte att gaskamrarna låg två kilometer från järnvägsplattformen i Auschwitz, således blir det även till viss del en komplettering.

Sammanfattningsvis ger denna lärobok en kronologisk redogörelse, där man som läsare får ta del av de stora linjerna samtidigt som stoffet erbjuder viss detaljrikedom. Vi får en väldigt översiktlig insyn i antisemitismens historia men förstår ändå att judehatet har långtgående rötter, men synen på andra ”lägre stående raser” presenterar inte. Man får även läsa om motståndet vilket kan anses stärka bilden av att det fanns demokratiska medborgare som inte ville ställa upp på odemokratiska förseelser. Boken genomsyras av ett intentionalistiskt synsätt på Förintelsen, även om det inte är riktigt tydligt. Även det funktionalistiska synsättet presenteras, men endast i aspekten att vissa forskare har anslutit sig till den. Hitler utpekas inte allena som ansvarig, istället fokuserar man på Wannseekonferensen, där högt uppsatta nazister deltog, och där författarna hävdar att ”den slutgiltiga lösningen” beslutades.

I framställningen av Förintelsen ligger fokus på förövarna, dels genom protokoll från Wannseekonferensen, dels genom kommandanten i Auschwitz redogörelse. Framställningen av Förintelsen blir således förövarnas skildring, och även om vi blir upplysta om de som motsatte sig nazisternas odemokratiska politik genererar denna skildring en ensidig bild. Offerperspektivet saknas därefter helt, trots att vi får en inblick i vad de utsattes för genom Rudolf Höss berättelse. Vi får följa både orsaker, utförande och följder av Förintelsen, dock är skildringen av följderna minimala. Vi blir medvetna om att ansvariga blev dömda, eftersom det står att läsa att kommandanten i Auschwitz, dömdes och avrättades. Dessutom nämns Nürnberggrättegången, där förbrytarna som var vid livet dömdes för brott mot mänskligheten.

Urval, stil och förklaringar i *Alla tiders historia Maxi*, 2002.

I denna lärobok om 545 sidor återfinns kapitlet *Mellankrigstiden* och *Andra världskriget* om 33 sidor. Förintelsen behandlas under cirka tre sidor. Inledningsvis får vi veta att det infördes demokrati i Tyskland efter förlusten i första världskriget²⁵¹, och att det var

²⁵¹ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 384.

Weimarrepublikens regering som skrev under Versaillesfredens hårda bestämmelser, som senare kom att betraktades som ett förräderi av den tyska befolkningen.²⁵² Detta förräderi kom att kallas *dolkstötslegenden* och användes av nazisterna i propagandan mot ”kommunister, socialdemokrater och anhängare av andra politiska partier”. *Dolkstötslegenden* beskrivs tillsammans med den annalkande inflationen, depressionen och Weimarrepublikens politiska kaos, som Hitlers väg till rikskansler.²⁵³

Läroboken går sedan in på hur Nazityskland blev en diktatur och fokuserar mycket på de politiska konsekvenserna. Författarna beskriver exempelvis att: ”övriga partier förbjöds och nazistpartiet blev det enda tillåtna” och att ”[...] fackföreningsledarna [...] fördes till de koncentrationsläger som höll på att byggas.”²⁵⁴ De fortsätter med att beskriva hur böcker skrivna av judiska, pacifistiska och kommunistiska författare ”ansågs farliga och destruktiva för moralen” och därför brändes därför på bål. Även tidningar, radio och film standardiserades och kontrollerades av propagandaminister Joseph Goebbels. Skolundervisningen fick ”raslära” på schemat och alla ”icke rasen” litteratur rensades ut ifrån skolbiblioteken.²⁵⁵

I boken står att läsa att alla statstjänstemän och militärer fick svära ed om att följa och lyda sin ”führer” Adolf Hitler.²⁵⁶ Nazisterna knöt an till gamla rasistiska och antisemitiska tankar, vilket utmålade judarna som folkfiender, och judehatet tog enligt författarna, konkreta former omgående. I läroboken får vi stegrande händelser, från bojkott och förbud, genom Nürnberglagarna, och slutligen till terror som Kristallnatten, som följdes av att över 30 000 judar sändes till koncentrationsläger inom ett par dagar.²⁵⁷

Under rubriken *Förintelsen* står det: ”I utrotningsläger som Auschwitz och Treblinka byggdes gaskamrar för att man på kortast möjliga tid skulle kunna döda så många som möjligt”. Vi får också reda på att Förintelsen är den systematiska utrotningen av judarna, och att händelsen kallas för *Holocaust* i Amerika, och att judarna föredrar *Shoah*.²⁵⁸ Även denna lärobok diskuterar forskarnas olika förhållningssätt till Förintelsen, men tar ställning för den

²⁵² Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 386.

²⁵³ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 386-388.

²⁵⁴ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 394.

²⁵⁵ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 394-395.

²⁵⁶ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 395.

²⁵⁷ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 397.

²⁵⁸ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 398.

intentionalistiska linjen i och med att de skriver att ”Hitler uttryckte sig klart vid flera tillfällen, t.ex. i den tyska riksdagen den 30 januari 1929” följt av detta citat: ”Idag framträder jag som profet. Om den internationella judiska finansvärlden skulle lyckas inom och utom Europa att än en gång störta folken i ett världskrig, då skulle resultatet inte bli bolsjevismens seger och därmed en seger för judendomen utan det kommer att betyda den judiska rasens förintelse.”²⁵⁹

Därefter hänvisar författarna vidare till Joseph Goebbels dagboksanteckningar där Goebbels vad Hitler inför samlade nazistledare skall ha sagt: ”Vad beträffar judefrågan är Führern fast besluten att göra rent hus. Han har kungjort för judarna, att om det åter skulle bli ett världskrig, då skulle de uppleva sin förintelse. Det har inte bara varit en fras. Världskriget är här, judendomens förintelse måste bli den nödvändiga lösningen.”²⁶⁰

Författarna fortsätter på den intentionalistiska linjen genom att presentera ett utdrag från Wannseekonferensens protokoll, som de hävdar är det med ”komprometterande skriftliga bevis för att utrotningen av judarna var en planerad aktion”²⁶¹, vilket lyder: ”Under motsvarande ledning ska inom planen för den slutgiltiga lösningen judarna komma till arbetsinsats. I stora arbetarkolonner, med män och kvinnor åtskilda, förs de arbetsdugliga judarna till vägbyggen i dessa områden [österut], varvid en stor del kommer att falla bort genom naturlig minskning. Det slutligen kvarlevande restbeståndet rör sig om den mest motståndskraftiga delen och måste behandlas därefter, då denna representerar ett naturligt urval, som vid ett frisläppande skulle kunna bli fröet till en ny judisk framväxt. Se historiens erfarenheter. I planen för det praktiska genomförandet av den slutgiltiga lösningen genomkamas Europa från väst till öst.”²⁶²

Under rubriken *Krigsförbrytarrättegångar* beskriver författarna hur åklagare och domare från de fyra ockupationsmakterna åtalade förbrytarna för bland annat brott mot mänskligheten, som i första hand avsåg Förintelsen av judar och romer.²⁶³

²⁵⁹ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 398.

²⁶⁰ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 398-399.

²⁶¹ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 399.

²⁶² Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 399.

²⁶³ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 413.

Tillhörande avsnittet om Förintelsen finns två bilder. Den första bilden föreställer en krematorieugn med bildtexten: ”Koncentrationslägret Buchenwald vid Weimar den 14 april 1945 när amerikanska soldater befriade lägret. I krematorieugnarna ligger fortfarande ben av tyska kvinnor”.²⁶⁴ Denna bild är av kompletterande karaktär eftersom den och tillhörande bildtext kommer med ny kunskap. Det står ingenstans i texten att judarna först gasades ihjäl för att sedan brännas i krematorieugnar. Det står heller ingenting om när och hur lägren befriades. Bild två är en karta som föreställer koncentrationsläger med en bildtext som lyder: ”Koncentrationslägren var av två slag: arbetsläger och förintelseläger. Förintelselägren var mycket stora och alla låg i öst. Av arbetslägren har endast några få markerats.”²⁶⁵ Denna bild är också av kompletterande karaktär eftersom den bär på helt ny kunskap.

Sammanfattningsvis är denna framställning kronologisk med fokus på den intentionalistiska linjen, vilket underbyggs med flera exempel från officiella dokument, producerade av förbrytarna. Dock pekas inte Hitler bokstavligen ut som ansvarig. Förintelsen betraktas som en händelse som enbart drabbade judarna, inga andra ”lägre stående raser” eller grupper av människor nämns, med undantag från att politiska motståndare. Det finns därtill inget som helst offerperspektiv, med undantag för den bild som visar skelett efter mördade kvinnor. Orsaker till Förintelsen finns att utläsa, men det ges igen som helst historia till antisemitism eller historiska förföljelser av judarna. Vi får reda på att judar gasades ihjäl. I avseendet följer står det att läsa att förbrytarna dömdes i Nürnbergrättegången 1945, med undantag för Hitler och Goebbels som hade begått självmord. I det stora hela är det de stora linjerna som betonas och framställningen saknar detaljrikedom.

Urval, stil och förklaringar i *Epos: Historia A*, 2002.

Denna lärobok omfattar 352 sidor och under kapitlen *Demokrati eller diktatur? Europa och USA under mellankrigstiden och Andra världskriget* på sammanlagt 30 sidor återfinns Förintelsen på cirka tre sidor. Förintelsen har en egen rubrik men återfinns även på andra ställen, bland annat under rubriken *Mord på de egna* och *Hur var det möjligt?*

Denna lärobok tar oss med genom utvecklingen av det tyska samhället, från demokrati till diktatur. ”Tyskland hade utsatts för ett mycket hårt fredsslut”, vilket väckte hat och

²⁶⁴ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 398.

²⁶⁵ Almgren, H, Löwgren, A & Bergström, B. (2002). Sid. 399.

revanschlystnad hos många tyskar. Politisk högerextremism fick mer och mer inflytande samtidigt som den ekonomiska utvecklingen resulterade i kris, massarbetslöshet och politisk oro, vilket blev en ”grogrund för våld och diktatur”.²⁶⁶

Vidare tar författarna upp Weimarrepublikens svaga demokrati där revolutioner hotade ”från både höger och vänster”. Versaillesfreden hade inneburit en försvagad krigsmakt och den som fanns kvar styrdes av officerare från den gamla kejsartiden som ”inte hyllade demokratiska ideal”, vilka dessutom vägrade ta sitt ansvar för förlusten i första världskriget.²⁶⁷ De försökte istället lägga skulden på demokratiska partierna, den så kallade *dolkstötslegenden*. Kriserna avlöste varandra, först inflation och sedan depression.²⁶⁸ Tyskland var ett av de länder som drabbades allra hårdast, och därmed var den tyska befolkningen ”ett lättvunnet byte”, men även om det nationalsocialistiska partiet gick starkt framåt uppnådde de aldrig majoritet i riksdagen.²⁶⁹ Därmed saboterade dem, enligt författarna, allt arbete i riksdagen. I januari 1933 lyckades Adolf Hitler bli rikskansler och inte långt därefter brann det tyska riksdagshuset, vilket Hitler beskyllde kommunisterna för. Hitler använde sin ställning för att utfärda ett undantagstillstånd och i skydd av detta, ”begick nazisterna en rad snabba övergrepp som raserade den tyska demokratin.”²⁷⁰, bland annat torterades och avrättades politiska motståndare, och våld mot det egna landets befolkning.²⁷¹

Författarna förklarar därefter att judarna utmålats som syndabockar genom historien, men att de aldrig hade förföljts i samma utsträckning i Tyskland som i exempelvis Ryssland eller Frankrike. I Tyskland hade judarna blivit inlemmade i samhället, genom samma medborgerliga rättigheter och genom insatser i Tysklands politiska, ekonomiska och kulturella liv.²⁷² ”Många av dem var varma anhängare av demokrati och religiös tolerans”. När nazisterna således vände sig mot judarna, genom bojkott, utstötning, förbud, lagar, terror och slutligen massmord, ”vände de sig mot något av det bästa och mest livskraftiga i det egna landet.”²⁷³ Många judar lämnade landet efter att nazisterna brände synagogor, skändade

²⁶⁶ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 259.

²⁶⁷ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 260-261.

²⁶⁸ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 261.

²⁶⁹ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 263.

²⁷⁰ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 263.

²⁷¹ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 264.

²⁷² Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 265.

²⁷³ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 264-265.

judiska begravningsplatser, förstörde judiska byggnader och fängslade 26 000 judiska män under Kristallnatten. Året efter ”började nazisterna deportera judar till koncentrationsläger.”²⁷⁴

Hitler ville ena alla tysktalande i ett Stortyskland och i hans kamp fanns det två fiender, kommunismen och judendomen.²⁷⁵ Även om kriget hade börjat inom Tysklands gränser, fortsatte det in i de ockuperade länderna, där framför allt de polska judarna drabbades hårt. De fördes samman i getton omringade av murar, där de ofta också dog av svält och arkebuseringar. Så småningom började nazisterna använda sig av andra metoder. I och med angreppet på Ryssland samlades tusentals judar ihop för att sedan massavrättas med kulsprutor²⁷⁶. Nästa steg var enligt läroboken Wannseekonferensen där planen för ”den slutgiltiga lösningen på det europeiska judeproblemet” presenterades. Planen gick ut på att ”judarna skulle föras österut och sättas i tvångsarbete” och därigenom elimineras genom fysisk svaghet. De som överlevde ”måste betraktas som särskilt farliga och behandlas därefter”.

I och med detta ”inleddes en systematisk utrotning av judar runt om i det ockuperade Europa”. Judarna drevs ihop i uppsamlingsläger och transporterades sedan tätt sammanpackade i godsvagnar till något av arbets- och utrotningslägren. Några dog under resan, och de som inte ansågs arbetsförmögna, fördes direkt till avrättning som ägde rum ”i stora gaskammare som maskerats till dusch- och desinfektionsrum”. Inledningsvis användes koldioxid från dieselmotorer, senare blåsyra. De som istället placerades i arbetsläger, dog ofta av en kombination av svält och hårt arbete.²⁷⁷ Enligt läroboken doldes det egentliga syftet med utrotningslägren på olika sätt. För att inte judarna skulle ”gripas av panik” avbröts ibland transportererna mot lägren, och judarna fick gå ut och skriva vykort hem till sina nära och kära. De matades med att familjerna skulle hållas samman, att de endast skulle till arbetsläger där ”förhållandena var goda och maten tillräcklig.”²⁷⁸

²⁷⁴ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 265.

²⁷⁵ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 283.

²⁷⁶ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 283.

²⁷⁷ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 283.

²⁷⁸ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 283.

Författarna går även in på diskussionen huruvida Förintelsen skall ses som en unik händelse eller inte. De skriver att även om världen sett prov på hemskheter tidigare, kulminerade brutalitet och ovanlig grymhet i och med Förintelsen.²⁷⁹ Samtidigt hävdar de att Tyskland inte var någon isolerad del, att rasismen florerade runtom i Europa, och att det finns exempel på skräck och förföljelse även i Sverige.²⁸⁰ Författarna pekar dock ut några destruktiva förklaringar till Förintelsen: Versaillesfredens förödmjukande och hårda villkor, att skulden på första världskriget lades på de demokratiska partierna, arbetslösheten som i förlängningen resulterade i fattigdom och en känsla av meningslöshet och den tyska barnuppfostran.²⁸¹

Avsnittet om Förintelsen innehåller en bild som föreställer judar i ett läger, bildtexten lyder: ”Opinionen i väst vägrade länge tro på rapporterna om nazisternas utrotningsläger. Men när allierade trupper ryckte in i lägren följde fotografer med och ovärderliga bildbevis spreds över världen. Den här bilden är tagen i Buchenwald, våren 1945. Sjunde mannen från vänster i andra raden nedifrån är Elie Wiesel, som 1986 tilldelades nobels fredpris.”²⁸² Denna bild är av kompletterande karaktär. Den kommer således med helt ny kunskap.

Sammanfattningsvis visar *Epos: Historia A* på en kronologisk framställning av Förintelsen som presenterar de stora linjerna, men dock inte på bekostnad av detaljer. I förlängningen ger det en bred framställning, även om den är översiktlig. Även om författarna inte tar ställning för det intentionalistiska eller det funktionalistiska synsättet, får vi flera tänkbara förklaringar till hur Förintelsen kunde ske. Wannseekonferensen tas dock upp, vilket brukar användas som argument för den intentionalistiska förklaringsmodellen. Författarna betraktar inte Förintelsen som en unik händelse, men den drabbade enligt formuleringen, enbart judarna. Inga andra grupper eller ”lägre stående raser” omnämns i samband med Förintelsen. Judarna beskrivs som värnare om demokratin. Förbrytarna skildras inte särskilt ingående, även om vi läsa om Hitlers vision om ”det tredje riket”, och kan läsa en del mellan raderna om vad som ”krävdes” för att nå dit. Dock utpekas ingen som direkt ansvarig för Förintelsen, såvida man inte tolkar Wannseekonferensen som ett utpekande. Det finns ingen direkt fokus utan läroboken ger en översiktlig presentation.

²⁷⁹ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 265.

²⁸⁰ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 266.

²⁸¹ Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 265-266.

²⁸² Sandberg, R, m.fl. (2002). Sid. 282.

Vi får en liten inblick i offrets perspektiv, dels genom transportererna, dels genom hur man lurade de som skulle avrättas genom att aldrig uttala syftet med transportererna och genom att maskera gaskamrarna till duschinrättningar, vilket också skildrar själva utförandet. Dessutom skildrar bilden, manliga offer i lägret Buchenwald. Några följder blir vi inte varse om.

Urval, stil och förklaringar i *Epos: Historia B och C*, 2004.

I denna lärobok återfinns Förintelsen under kapitlet *Rasismens historia* och därmed har författarna valt ett annat tema jämfört med tidigare undersökta läroböckerna. Läroboken består utav 211 sidor och av dessa behandlar 21 sidor rasismens historia. Förintelsen och aspekter som kan anses tillhöra Förintelsen sträcker sig över rubrikerna i hela kapitlet men kan sammanlagt räknas till cirka 3 sidor med tillhörande diskussionsuppgifter. För ett jämförande syfte kan jag tillägga att *Mellankrigstiden* och *Andra världskriget* återfinns under kapitlet *Nationalism* och utgör cirka 3 sidor tillsammans.

I *Epos: Historia B och C* står det att läsa om hur nationalismen och rasism i förening var förödande, vilket kunde ta sig uttrycket att det riktade sig mot ”andra folk och andra stater”.²⁸³ Den europeiska nationalismen hade exempelvis stor betydelse för första världskrigets utbrott. I svallvågorna av Versaillesfreden, behandlades Tysklans så hårt ”att många tyskar började drömma om revansch”.²⁸⁴ Mellankrigstidens ekonomiska problem skapade kaos, och demokratin satt löst, vilket totalitära nationalistiska rörelser utnyttjade.²⁸⁵

Nazisterna i Tyskland ansåg att det egna landet och det egna folket ”var mer värda än andra, och de ansåg att de hade rätt att underkuva främmande länder”, dessutom kombinerades detta med en extrem rasism.²⁸⁶ Tyskland startade ett oprovocerat anfallskrig mot Polen, eftersom de ansåg sig ha rätt till större ”livsrum”. De utnyttjade även de ockuperade länderna och människorna som levde där.²⁸⁷ ”När nazisterna kom till makten i Tyskland 1933 började den värsta förföljelsen av judar som historien känner till.”²⁸⁸ Författarna skriver sedan att förföljelsen som bekant slutade i Förintelsen. De tar även upp att andra grupper drabbades av

²⁸³ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 121.

²⁸⁴ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 122.

²⁸⁵ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 122-123.

²⁸⁶ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 123.

²⁸⁷ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 123.

²⁸⁸ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 133.

Förintelsen: ”såsom homosexuella, handikappade, grova brottslingar och romer (zigenare), liksom sovjetiska krigsfångar och massor av polacker”. Läroboken beskriver därefter hur ”de flesta av dem mördades i koncentrationsläger eller genom särskilda insatser i syfte att utplåna de utpekade grupperna”.²⁸⁹

Författarna förklarar därefter att dessa grupper av människor var offer för nazisternas rasistiska ideologi och mördades för att de, genom födseln, tillhörde en ”avvikande grupp i samhället”, med undantag för politiska motståndare och brottslingar.²⁹⁰ Vidare går läroboken in på diskussionen huruvida Förintelsen skall betraktas som unik händelse eller inte, och vi kan spåra en åsikt i formuleringen: ”Det som hände i Hitlertyskland är kanske det värsta exemplet på rasistiska förföljelser historien känner till, men långt ifrån det enda. Tvärtom har rasism av olika slag varit vanligt de senaste två århundradena, inte minst i västvärlden. Behandlingen av indianer och svarta i Amerika är andra fruktansvärda exempel, liksom européernas framfart i sina kolonier. Men all rasism tar sig naturligtvis inte så extrema uttryck. Rasism har förekommit och förekommer fortfarande i många olika former.”²⁹¹

I läroboken står sedan att läsa vad rasism är, och vilka uttryck som rasism har tagit genom historien. ”Med rasism brukar man mena teorin om att det finns ett samband mellan synliga fysiska skillnader och nedärvda intellektuella, kulturella och mentala anlag hos olika människogrupper eller raser, och att en del av dessa raser är bättre än andra.”²⁹² Författarna slår därefter fast att denna teori ur en vetenskaplig synpunkt ”är fel”, och att det inte finns någon poäng i att tala om raser eftersom ”de genetiska skillnaderna mellan individer inom olika människogrupper är mycket större än skillnaderna mellan grupperna”. Hudfärg säger således ingenting om skillnader i intelligens eller personlighet, enligt författarna, som därefter hävdar att rasistiska åsikter förmodligen har ”med okunskap att göra”.²⁹³ Uppfinnandet av ras härstammar enligt författarna från när européerna gav sig ut på världshaven och upptäckte andra folkslag, med annan hudfärg och annan civilisation. I takt med européernas expanderade runt jorden, växte således tanken fram att ”mänskligheten kunde delas in i olika

²⁸⁹ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 133.

²⁹⁰ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 133.

²⁹¹ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 133.

²⁹² Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 133-134.

²⁹³ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 134.

raser”.²⁹⁴ Dessutom publicerade Charles Darwin sitt verk *Om arternas uppkomst* 1859, vilket gav upphov till ”socialdarwinism” som gick ut på att de biologiska skillnaderna förklarade de olika kulturella särdragen.²⁹⁵ Nu fick de vetenskapsmän, politiker och filosofer som hävdade att ”de starkaste och mest utvecklade folken hade rätt att underkuva de underlägsna och mindre utvecklade” dessutom en biologisk förklaring.²⁹⁶

”Den biologiska forskningens intresse för raser nådde sin höjdpunkt årtionden kring sekelskiftet 1900.”²⁹⁷ Enligt författarna handlade den mest obehagligaste delen av den rasbiologiska forskningen om rashygien eller *eugenik*, vilket innebar att få fram ”den bästa och mest rasrena befolkningen”. Den rashygieniska forskningen beskrivs som ett viktigt led i nazisternas politik. Läroboken ger exempel på tvångsteriliseringen i Sverige, och skriver därefter att Tyskland inte nöjde sig med att sterilisera de ”mindervärdiga”. Redan före krigets utbrott och Förintelsen började myndigheterna att avliva personer som inte hörde hemma i det ”renrasiga Tyskland”.²⁹⁸

Enligt läroboken är det nazistiska Tyskland det land där rasismen fått mest dramatisk tillämpning, eftersom nazisterna gick in för att ”helt utrota vissa grupper”. De påpekar återigen att förintelsen drabbade flera olika kategorier av människor, även om det gick ”längst och mest systematiskt till” när det gällde judarna.²⁹⁹

Judarna ”såg sig själva som ett utvalt folk”, som hade ingått ett förbund med Gud ”som lovade dem hjälp mot grannfolken om de höll sitt löfte till honom”. Det religiösa förhållandet till Gud anses enligt läroboken, vara väldigt viktigt inom judendomen.³⁰⁰ Vidare beskrivs hur judarna blev det folkslag som särskilt utpekades i det medeltida Europa, vilket bottnade i att de tillhörde det folk som hade korsfäst Jesus och fortsatt att förneka honom, och inte för att de tillhörde en speciell ras. Detta gav ”upphov till en antisemitism redan under tidig medeltid”, som inte grundades på ras, men på religion. Enligt författarna började ordet antisemitism att

²⁹⁴ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 137-138.

²⁹⁵ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 138-139.

²⁹⁶ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 139.

²⁹⁷ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 142.

²⁹⁸ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 143.

²⁹⁹ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 144.

³⁰⁰ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 136.

användas på 1870-talet, och i meningen att vara ”emot semitiska folk”.³⁰¹ När rastänkandet slog igenom drabbade judarna således hårt, och de ansågs av många vara en underlägsen ras. Dock var ”inte antisemitismen i Tyskland särskilt framträdande”, det var enligt författarna ”värre i många andra länder i Europa”. De menar vidare att det inte fanns något speciellt stort antal judar i Tyskland.³⁰² Men Hitler var antisemit och antisemitismen blev således en del av hans program. Nazisternas ideal var arierna: högresta, blonda och blåögda. Att många av de ledande nazisterna inte själva såg ut på det sättet, påverkade inte deras ideologi.³⁰³

Judarna levde sida vid sida med den övriga befolkningen i västvärlden. De var framgångsrika, duktiga och såg dessutom inte ”speciellt annorlunda ut”. Dessa faktorer gjorde det svårt att hävda att de var mindervärdiga. Istället framställdes judarna som ett hot: ”Judarna var ute efter att ta över makten i västvärlden genom sina förbindelser och sina osunda arbetsmetoder”.³⁰⁴ Efter nazisternas maktövertagande den 30 januari 1933 började svårigheterna för judarna. Judarnas rättigheter begränsades, bland annat genom Nürnberglagarna som innehöll ”ett helt paket av antisemitiska åtgärder”, och under Kristallnatten terroriserades judarna, deras butiker och synagogor. I efterdyningarna arresterades dessutom 26 000 judiska män och många av dem skickades till koncentrationsläger. Judarna försökte fly, men få länder var villiga att ta emot dem.³⁰⁵

I och med läroboken var det Tysklands angrepp på Polen i september 1939 som ”beseglade judarnas öde”. I Polen fanns en mycket större judisk befolkning, och dessa fördes samman i getton, och sedan vidare till koncentrationsläger. När Tyskland därefter gick in i Sovjetunionen 1941 ”släppte de sista tyska hämningarna”, vilket syftar på insatskommandon som hade till uppgift att spåra upp judar och motståndsmän och avrätta dem på fläcken.³⁰⁶

Läroboken går sedan in på att det ”avgörande beslutet om förintelse av alla judar” fortfarande inte hade fattats. Den slutgiltiga ordern spåras till Wannseekonferensen i januari 1942, vilket senare ledde till att ”tyskarna började uppföra förintelseläger i Polen”. Under de följande åren

³⁰¹ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 137.

³⁰² Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 144-145.

³⁰³ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 145.

³⁰⁴ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 144.

³⁰⁵ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 145.

³⁰⁶ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 145.

”fördes judar dit från hela det ockuperade Europa, och massor med människor dödades i gaskamrarna eller genom misshandel, svält och tvångsarbete.”³⁰⁷ Under rubriken *Efter kriget* får vi reda på att det i FN:s stadgar skrev in absolut förbud mot all slags diskriminering på grund av ras, kön, religion eller politisk uppfattning, i ett led för att motverka att de ohyggliga följderna av nazisternas politik innebar, skulle ske igen.³⁰⁸

Tre bilder hör till kapitlet om Förintelsen. Två av dem visar olika brännjärn. Den tredje visar tre armar med intatuerade fångnummer, med en triangel under siffrorna, pekandes nedåt. Samtliga bilder har samma bildtext: ”Jämför de här två företeelserna. På de små bilderna ser vi två brännjärn med slavägarnas initialer, avsedda för att brännmärka slavar i Nordamerika. Därunder är tre överlevare från Förintelsens koncentrationsläger. De har fått var sitt fångnummer intatuerat på underarmen. Vad betyder symbolen under siffrorna?”³⁰⁹ Samtliga bilder är av kompletterande karaktär då de behandlar ny kunskap.

Efter texten följer *frågor till texten, källan i boken* och *diskutera* där eleverna uppmanas arbeta med det stoff de nyss tillägnat sig. Bland annat ska eleverna svara på frågor som: *När växte den moderna rasismen fram?* och diskutera på psykologisk, religiös och kulturell, socialt ekonomisk eller historisk politisk nivå kring. Exempelvis står det att läsa under den religiösa och kulturella nivån: ”Kan det finnas inslag i vissa religioner eller kulturer som bidrar till att rasistiska idéer har lättare att utvecklas?”³¹⁰

Sammanfattningsvis är I *Epos: Historia B och C* inte kronologiskt uppbyggd även om Förintelsen framställs delvis kronologiskt. Boken har istället en tematisk prägel vilket placerar in *Förintelsen* under *Rasismens historia*. Fokus ligger därmed på orsakerna till Förintelsen, som spåras långt tillbaka i historien. Vi får följa framväxten av antisemitismen och varför judarna blev utvalda till offer. Författarna betraktar inte Förintelsen som en unik händelse, utan hävdar att det skulle kunna ske i princip vart som helst, vilket förklaras utifrån den ideologi och de rashygieniska tankar som florerade i samhället. Författarna påpekar också att andra grupper av ”lägre stående” människor blev offer för Förintelsen, även om judarna blev mest systematiskt utsatta.

³⁰⁷ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 145-146.

³⁰⁸ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 146.

³⁰⁹ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 146.

³¹⁰ Sandberg, R, m.fl. (2004). Sid. 148-149.

Förbrytarna skildras knappt även om det nämns att antisemitism och rasism var en del av Hitlers program. Hitler pekas inte ut som ansvarig, men Wannseekonferensen tas upp som avgörande för ”den slutgiltiga lösningen”. Sammantaget finns en blandning av både den funktionalistiska och intentionalistiska linjen. Hitler var viktig för utgången, men samhällsklimatet och utvecklingen inom landet spelade en stor roll. Läroboken ger inte heller något offerperspektiv även om bokens skildringar i större utsträckning följer hur offren behandlades än hur förbrytarna agerade. I minimal utsträckning ges det förklaringar till utförandet, likaså till följderna av Förintelsen.

Urval, stil och förklaringar i *Historia A*, 2008.

Denna lärobok består av 206 sidor. Under *Världskrigens tid* återfinns *Mellankrigstiden* och *Andra världskriget* om cirka 35 sidor. Förintelsen har ingen egen rubrik, utan behandlas utspritt under samtliga sidor, bland annat under rubriken *Koncentrationsläger*. Antal sidor som skildrar Förintelsen uppgår sammanlagt till cirka tre sidor.

Även denna lärobok tar oss med genom den ”ekonomiska berg- och dalbanan” som drabbade Tyskland, där inflationen ledde till att människorna förlorade sina sparkapital och pensionsförsäkringar, vilket ledde till att de förlorade tilltron till den demokratiska Weimarrepubliken.³¹¹ I långt efter kom depressionen och massarbetslösheten³¹², som så småningom ledde till social oro och en politisk reaktion som resulterade i att Tyskland blev en diktatur.³¹³ 1919 bildades det Nationalsocialistiska arbetarpartiet – det nazistiska partiet - och 1921 blev Adolf Hitler ledare. Man ville skapa ett Stortyskland, ”dit alla områden bebodda av tyskar skulle ansluta”.³¹⁴ Enligt nazisterna stod judarna bakom ”det internationella kapitalet och världskommunismen”, vilket gjorde antisemitismen viktig för den nazistiska ideologin.³¹⁵

Läroboken beskriver sedan hur Hitler tackade nej till att bilda regering, ”eftersom han inte fick stifta egna lagar”, men att han sedan efter att ha bildat regering med de konservativa, blev kansler och fick därmed stifta egna lagar. Författarna beskriver sedan hur nazisterna terroriserade sina motståndare, och hur Hitler lyckades bli diktator genom en egenstiftat lag

³¹¹ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 127.

³¹² Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 129.

³¹³ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 130-131.

³¹⁴ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 135.

³¹⁵ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 136.

som innebar att riksdagens makt upphävdes.³¹⁶ Hitler skaffade sig snabbt ensam makt inom partiet, genom att sätta rättssäkerheten ur spel och utfärda undantagstillstånd. Dessutom fängslades motståndarna och sattes därefter i koncentrationsläger. Enligt författarna var det inte genom terror som Hitler behöll makten. Det var istället acceptansen från den egna befolkningen som nazismens politik kunde fortgå. ”Protesterna mot förföljelser, rättslöshet, avsaknaden av yttrandefrihet och föreningsfrihet fick ingen effekt. I Hitlers Tyskland rådde ordning och arbetslösheten försvann.”

Judarna blev huvudmotståndarna i kampen mellan den ariska rasen och de andra raserna.³¹⁷ Men enligt författarna visade det sig svårt att avgöra vem som var jude, och nazisterna försökte länge att definiera begreppet, vilket resulterade i att det ofta togs ”mycket godtyckliga beslut”.³¹⁸ Läroboken ger många exempel på hur judarna behandlades. De blev ”speciellt rättslösa”, och utsattes för förföljelser, fråntogs sina rättigheter, förbjöds att ha offentliga tjänster och skulle därtill bära en sexuddig stjärna. Eftersom den ariska rasen ansågs överlägsen, blev det även förbjudet att gifta sig med judar.³¹⁹

Enligt författarna lät nazisterna upprätta koncentrationsläger redan 1933, dit man förde politiska motståndare, judar, romer, homosexuella och andra icke-ariar, även om de konstaterar att de flesta var judar. Lägren var till en början arbets- och straffläger, men övergick till förintelsläger i och med att beslutet togs om ”den slutgiltiga lösningen”, i januari 1942.³²⁰ Under rubriken *Förintelsläger* berättas att de flesta förintelsläger låg i det ockuperade Polen och att de flesta människorna dödades med giftgas. Det står också att ”även om tyskarna försökte hemlighålla vad som skedde spreds informationen”, dock menar författarna att ”grymheterna var så svåra att man hade svårt att tro på lägrens existens”³²¹

Författarna snuddar vid diskussionen kring huruvida Förintelsen skall ses som unik eller inte när de skriver att: ”grymheter har begåtts i alla krig”.³²² Vi får läsa att en följd av hemskheterna var att en del ledande nazister ställdes inför rätta efter krigets slut i

³¹⁶ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 137.

³¹⁷ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 136.

³¹⁸ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 139.

³¹⁹ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 138.

³²⁰ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 140.

³²¹ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 157.

³²² Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 157.

Nürnberggrättegångarna, men att många ledande nazister trots allt lyckades fly i kaoset som uppstod efter kriget.³²³

Flera bilder finns intill text som hör till Förintelsen. Den första bilden föreställer ett nedklottrat butiksfönster, bildtexten lyder: ”Klotter på judisk butik i Frankfurt april 1933” ”Talmudskurk, judeskit, svin, Talmudjude”. Denna bild kompletterar texten eftersom den ingenstans står att läsa om hur judarna behandlades, eller hur deras affärsverksamheter bojkottades. Den andra bilden visar en man och en kvinna som står och läser på en skylt: ”Efter 1933 kunde man läsa i nazistpartiets tidning Der Sturmer på gatorna över hela Tyskland: ”Rasproblemet är nyckeln till världshistorien”. Denna bild har dels en stödande karaktär eftersom det tidigare stått att läsa om den ariska rasens överlägsenhet över andra raser, dels en kompletterande karaktär eftersom den delvis presenterar hur den nazistiska propagandan fungerade. Bild tre föreställer den sexuddiga stjärna som judarna tvingades bära, det finns ingen bildtext.³²⁴ Denna bild är dock av illustrativ karaktär då man kunnat läsa tidigare i texten att: ”Alla judar skulle bära en sexuddig stjärna”³²⁵

Nästa gång texten behandlar Förintelsen återfinns ytterliggare fyra bilder. Bild fyra föreställer en man som tittar på en hög med döda nakna människor som enligt bildtexten är ”Den amerikanska senatorn A Barkley i Buchenwald efter befrielsen 1945. Denna bild kompletterar texten eftersom vi inte kunnat läsa om befrielsen eller om hur själva utrotningen gick till. Vi vet således inte varför det ligger nakna kroppar på hög. Bild fem visar järnvägsspåren framför ingången till Auschwitz-Birkenau: ”Ingångsporten till förintelselägre Auschwitz-Birkenau som var ett kombinerat arbets- och förintelseläger. Nazismens organiserade ondska, genomförd som en industriell process, är historiskt unik och svår att förstå. Även andra länder och folk hade ansvar och var delaktiga eftersom de accepterade Tysklands raspolitik”.³²⁶ Denna bild kompletterar texten eftersom den presenterar ny kunskap. Den väcker även frågan om hur, varför och i vilken utsträckning som andra länder ”accepterade Tysklands raspolitik”?

Bild sex föreställer en kvinna med avklippt hår som bär sitt spädbarn i famnen: ”Befrielsescen från en fransk stad – befolkningen gör upp med dem som var på ”fel sida”. En kvinna bär på

³²³ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 157.

³²⁴ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 140.

³²⁵ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 138.

³²⁶ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 158.

sitt spädbarn. Hon har haft samröre med tyska soldater och har därför fått sitt hår avklippt.” Denna bild är även den av kompletterande karaktär då den presenterar ny kunskap.

Bild nummer sju visar män i rader och bildtexten förklarar: ”Efter att de allierade styrkorna öppnar koncentrationslägret Buchenwald spreds bilder som denna över världen. Personen längst ner till vänster var lägerfångnen A11104. När lägret befriades vägde han 25 kilo och kunde knappt stå på benen. Han hamnade i Sverige och lever sedan många år i Malmö. Den sista tiden i lägret delade han med Elie Wiesel – författare som fick Nobels fredpris 1986 för sin kamp mot förtryck.”³²⁷ Denna bild kompletterar också texten och presenterar således ny kunskap.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att boken delvis har en kronologisk framställning, åtminstone när det rör de stora linjerna och händelserna. Inom kapitel som exempelvis *Mellankrigstiden* och *Andra världskriget* följs inte kronologin i lika stor utsträckning. Man kan som läsare hitta texter om Förintelsen i anslutning till Hitlers maktövertagande, men också i anslutning till krigets slutskede. Framställningen av Förintelsen är så övergriplig att det inte går att fastställa författarnas fokus. Vi delges varken ett offer- eller aktörsperspektiv. Det ges heller inga förklaringar till vart ansvaret för Förintelsen ligger, även om det står att det ”i januari 1942 togs beslut om ”den slutgiltiga lösningen” av judefrågan.

Författarna behandlar inte Förintelsen som en unik händelse i texten, och de menar att den inte enbart drabbade judarna, utan även homosexuella, romer, politiska motståndare och andra ”icke-ariar”. Däremot står det att läsa i en av bildtexterna att ”Nazismens organiserade ondska [...] är historiskt unik”. Antisemitismen behandlar överhuvudtaget inte, och inga historiska paralleller till judehat nämns. Orsakerna till Förintelsen är enligt läroboken istället samhällsklimatet, ideologin och dylika aspekter. Det går således inte att peka på varken ett intentionalistiskt eller ett funktionalistiskt förhållningssätt, även om det mellan raderna i texten mer lutar åt det funktionalistiska eftersom det verkar vara en process som växer fram.

Framställningen av Förintelsen innehåller hela sju bilder, vilket upptar mer plats än texten i sig. Bilderna kan relateras till texten eftersom de utgår ifrån den, men de bär samtidigt på ny kunskap och kan därför anses komplettera texten.

³²⁷ Thulin, B & Elm, Sten. (2008). Sid. 158.

Urval, stil och förklaringar i *Historien omkring oss*, 2007.

Denna lärobok består av 281 sidor. Under kapitlet *Världskrigens tid/Ute i övriga världen* om 18 sidor som återfinns under rubriken *Modern tid i Sverige* återfinns *Förintelsen*. Skildringen av *Förintelsen* behandlar cirka åtta sidor, vilka är utspridda och återfinns under rubriker som *Nazismen i Tyskland*, *Hitlers tusenårsrike*, *Andra världskriget*, *Hur gick Förintelsen till?* och *Orsakerna till Förintelsen* och *Vanliga män och mördare*.

Inledningsvis kan vi läsa att ”första världskriget blev ett utdraget och blodigt krig” och att Hitler, som hemvändande frontsoldat hade uttryckt: ”Vi kan inte tillåta att två miljoner tyskar har stupat förgäves. Nej, vi förlåter inte, vi kräver hämnd”.³²⁸ Versaillesfreden 1919 innebar att ”Europakartan fick ett nytt utseende”, och många tyskar hamnade utanför det nya Tysklands gränser, vilket tillsammans med krigsskadeståndet och den ekonomiska lågkonjunkturen, födde en revanschlust hos den tyska befolkningen.³²⁹ Till detta kom arbetslöshet, social oro och politisk förvirring. I denna röra dök nationalsocialisten Adolf Hitler ”med ett enkelt program för att återupprätta Tysklands storhet”, ett program som bland annat innebar att röja alla ”kommunister och judar ur vägen”.³³⁰

Hitler införde diktatur i Tyskland och grundade det nazistiska Tredje riket, vilket upplöste alla demokratiska fri- och rättigheter i Tyskland, dessutom byggdes koncentrationsläger för nazisternas motståndare. ”Samtidigt blev nazisternas politik mot judarna alltmer extrem”. Hitler fullföljde därigenom en urgammal antisemitisk tradition. Mellan 1941 till 1945 mördade nazisterna alla judar som de kunde finna.³³¹

Enligt Hitler skulle folket ha en ledare som fattade ”alla viktiga beslut”. Folket skulle dessutom vara rasrena arier, eller germaner. I förlängningen innebar kravet på rasrenhet, att ”kroniskt sjuka och handikappade tyskar” var tvungna att ”rensas bort”, något som skulle ske systematiskt genom ”barmhärtighetsmord”. Utöver dessa var man enligt Hitler också tvungen att ”göra sig av med alla judar och kommunister” eftersom de ”förgiftade det tyska samhället”. Enligt nazisterna var de flesta kommunister även judar, och fienderna i raskampen

³²⁸ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 226.

³²⁹ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 230.

³³⁰ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 231.

³³¹ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 231-232.

blev således mycket tydlig.³³² De antisemitiska idéerna var enligt författaren, kärnan i den nazistiska ideologin.³³³

Läroboken går sedan in på hur Förintelsen gick till. Det står att läsa: ”Det finns ingen bevarad order, där Adolf Hitler beslutar om Förintelsen. Men med hjälp av en rad dokument går det att rekonstruera besluten, som ledde fram till den slutgiltiga lösningen och massmordet på Europas judar och romer. Efter ett initiativ av Hitler gav hans närmaste man, Hermann Göring order om en ”total lösning av judefrågan”. Detta skedde sommaren 1941, och i januari 1942 bekräftades den nya politiken genom en konferens i Wannsee strax utanför centrala Berlin.”³³⁴

Sedan ger författaren stegrande exempel på hur judarna behandlades, från attacker på synagogor och judiska affärer, misshandel och slutligen deportation till koncentrationsläger.³³⁵ Vid denna tidpunkt hävdar dock författaren att det ännu inte var tal om massmord. Läroboken går därefter in på hur nazisterna började genomföra masskjutningar av judarna, i och med överfallet på Polen 1939, men att det var i samband med anfallet på Sovjetunionen som behandlingen av judar ställdes på sin spets när dödsbataljoner massmördade judar med hjälp av kulsprutor.³³⁶

Vidare står det att läsa om nazisternas planer för judarna. Madagaskarplanen tas upp, likaså planerna på att stänga in alla judar i ett stort område i Polen. Däremot insåg nazisterna att de inte skulle kunna försörja en sådan stor grupp med mat. Lösningen blev därför att genomföra ”ett industriellt massmord av judar och romer med hjälp av gas”. Detta skulle ske i Polen ”och när alla judar och romer blivit mördade skulle alla spår efter Förintelsen sopas igen”. Författaren skriver sedan om hur nazisterna inledde den stora massdeportationen av judar från gattot i Warszawa till dödslägrat Treblinka.³³⁷

Vägen till gaskamrarna gick genom identifiering, segregering och koncentrerings till deportering och utrotning. Enligt läroboken tjänade studenter och hemmafruar extra pengar

³³² Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 232-233.

³³³ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 233.

³³⁴ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 235.

³³⁵ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 235-236.

³³⁶ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 236.

³³⁷ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 236.

genom att ”stansa in folkbokföringsuppgifter på alla judar i Tyskland”. När den Gestapo således skulle hämta sina offer i natten, kunde de läsa av alla hålkort för att få fram adress och antal personer i familjen. Segregeringen innebar att judarna och romerna särbehandlas, bland annat genom att de inte fick gå i skolan eller driva företag. Särbehandlingen slutade i att de blev hämtade av Gestapo och dessutom bestulna på allt de ägde. Därefter koncentrerades dem till getton i Polen eller Baltikum där de tvingades till slavarbete vilket ledde till att många dog av svält, misshandel och svåra epidemiska sjukdomar. Slutligen deporterades judarna till koncentrationsläger för att ”utrotas i något av de fem dödsläger som fanns på polsk mark”.³³⁸ Vi får sedan läsa ett utdrag från ”en helt vanlig man som sköt”. Männerna hade familj, var konfirmerade, trodde på Gud, läste godnattsagor för sina barn – ändå ”sköt de helt frivilligt”. Enligt författaren blev de som inte sköt utfryssta, dessutom saknade många det mod som krävdes för att säga ifrån, somliga skyllde på sin plikt mot löftet att lyda Hitler, dessutom var folkmorden lagliga i Nazityskland. Många var dessutom rädda för att bli skjutna själv. Trots detta upprepar författaren att sköt de frivilligt.³³⁹

Läroboken hävdar att Förintelsen är unik, men menar att den ändå går att förklara, därefter diskuteras orsakerna till Förintelsen och både diktaturen, antisemitismen och samhällets utveckling med lagarna som begränsade rättigheterna tas upp. Författaren menar dessutom att den tyska befolkningen, som hade indoktrinerats i den tyska skolan, och påverkats av den antisemitiska propagandan hade fått lära sig att tyskarna var rasrena arier, och de accepterade att ”tyskarna hade rätt att härska över världen, och judar och romer var underlägsna raser, som inte hade rätt att existera.”³⁴⁰

Inga följder av Förintelsen nämns. I slutet av kapitlet förekommer det instuderingsfrågor, bland annat: ”Ett folkmord som Förintelsen är i princip omöjligt i en fungerande demokrati. Varför det?”.

Framställningen av Förintelsen innehåller två bilder. Den första är en seriestripp: ”I Art Spiegelmans Maus I och II från 1986 och 1991 får vi följa den bitvis osympatiska musen Vladek på väg mot döden i Auschwitz. Men Vladek överlever, fullständigt märkt i själen av

³³⁸ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 237.

³³⁹ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 238.

³⁴⁰ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 237.

tiden i koncentrationslägret. På detta sätt bearbetar tecknaren sin egen familjs fasansfulla öde under Förintelsen.”³⁴¹

Bild nummer två föreställer ett frimärke med en flicka. Bildtexten lyder: ”Få människor hade modet att protestera, men det fanns undantag. Syskonen Hans och Sophie Schott ledde studentorganisationen Vita rosen, som spred information om nazisternas massmord i tyska München. Men Gestapo kom dem på spåret och 1943 halshöggs de båda syskonen. Här har Sophie hedrats med att pryda ett tyskt frimärke.”³⁴² Denna bild både kompletterar och stödjer texten. Den utgår från text om helt vanliga män och kvinnor och kan därför anses stödja den, samtidigt som den kompletterar texten med nu kunskap om vad som hände syskonen Scholl som vågade protestera.

Bilderna behandlar ny kunskap men vad bilderna illustrerar kan sammanlänkas med texten och anses därför komplettera texten. Bild nummer två på Sophie Schott tar upp det motstånd mot odemokratiska företeelser som faktiskt existerade i Nazityskland. Detta är framför allt förenligt med det demokratiuppdrag och det värdegrundsaspekter som stadgas i styrdokumentet.

Sammantaget är läroboken tematiskt upplagd, men ändock skildras Förintelsen utifrån kronologiska aspekter. Författaren betraktar Förintelsen som en unik händelse som drabbade judar och romer. Utifrån framställningen är det tydligt att författaren har hängt med i forskningen kring olika förhållningssätt till Förintelsen. Läroboken diskuterar både de funktionalistiska och de intentionalistiska förhållningssätten. Bland annat nämns att Förintelsen var planlagd och att det slutgiltiga beslutet togs under Wannseekonferensen. Det nämns samtidigt att samhällsutvecklingen och tyska medborgare påverkade processen. Författarens fokus är hur Förintelsen gick till och orsakerna till den. Utförandet skildras sparsamt, följderna inte alls.

Framställningen ger ett offerperspektiv men tyngdpunkten är dock utifrån aktörerna. Förbrytarna skildras som ”vanliga män” och offren som ”integrerade i samhället”. Vi får veta att nazisterna knöt an till gammal antisemitism men antisemitismen utreds eller förklaras inte.

³⁴¹ Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 235.

³⁴² Hermansson Adler, M. (2007). Sid. 238.

Det dras heller inga historiska paralleller till judehat. Det ges ingen förklaring till vart ansvaret för Förintelsen ligger. Bilden på Sophie Scott kompletterar framställning genom att visa på att det i Nazityskland fanns ett motstånd mot odemokratiska företeelser. (vi har tidigare fått läsa varför ”helt vanliga män sköt judar av fri vilja”.)

Urval, stil och förklaringar i *Milstolpar*, 2007.

Denna lärobok består av 428 sidor. Under *De stora krigen (1914-1945)* återfinns både *Mellankrigstiden* och *Andra världskriget*, på sammanlagt 25 sidor. Förintelsen skildras på två sidor. I avslutningen på framställningen om första världskriget står det att läsa om Versaillesfredens hårda dom, att Tyskland ansågs ensamt ansvarig för kriget. Författaren menar att det var ren och skär historieförfälskning och att Versaillesfreden skapade en revanschlust hos det tyska folket, eller som läroboken uttrycker det ”Freden 1919 lade grunden för kriget 1939”.³⁴³

Att den nazistiska diktaturen uppstod i Tyskland förklaras med att den stora depressionen, arbetslösheten, inflationen och den politiska splittringen gav Hitler en chans. Dessutom var Adolf Hitler var en sådan skicklig talare. ”Han var en skicklig talare som konsekvent hamrade in ett enkelt budskap: Tyskland måste få upprättelse, och de som förrått landet 1918 måste straffas.” Till dessa svikare räknades ”socialdemokraterna, som skrivit på fredsavtalet, och judarna”. Många tyskar såg fördelarna med Hitler politik, och såg inte, eller valde att inte se, den mörka baksidan,³⁴⁴ vilket kanske inte var så konstigt eftersom Hitler höll båda sina löften: att ge människor arbete och att riva upp det hatade Versaillesavtalet.³⁴⁵

Enligt Hitler var alla folkgrupper rangordnade. Högst upp fanns den ariska rasen och längst ner på skalan återfanns judar, romer och färgade folk, och ”för landets judar innebar Hitlers maktövertagande en katastrof”. Hitler menade att judarna nu skulle få sitt straff för att de låg ”bakom de flesta problem”. Judarna började bojkottas, och därefter förlorade de sina rättigheter. Bland annat stiftades raslagar som ”förbjöd äktenskap mellan judar och icke-judar”.³⁴⁶

³⁴³ Alm, L-G. (2007). Sid. 305.

³⁴⁴ Alm, L-G. (2007). Sid. 313-315.

³⁴⁵ Alm, L-G. (2007). Sid. 315.

³⁴⁶ Alm, L-G. (2007). Sid. 315.

Men under kriget förvärrades judarnas situation. ”Hitlers privata hat mot det judiska folket gjorde antisemitismen till en central del av den nazistiska världsbilden.” Dessutom står det i läroboken att många tog till sig av Hitlers idéer, dessutom var antisemitismen utbredd i hela Europa i början av 1900-talet. Nazisterna började organisera ett systematiskt dödande, inte bara av judarna, utan av andra grupper av människor som ansågs ”mindervärdiga”, såsom romer, handikappade, homosexuella, politiska motståndare (främst kommunister) och Jehovas vittnen.³⁴⁷

Författaren beskriver sedan hur dödandet till en början sköttes av ”särskilda patruller inom SS, den nazistiska milisen” som samlade ihop offren och sköt dem. Inte långt där efter fick dödandet istället en ”industriell karaktär” då judar och andra grupper av människor transporterades med tåg till ”förintelseläger i östra Polen”, där de friska sorterades ut för att användas ”som slavarbetare i den tyska krigsindustrin” medan de övriga dödades med giftgas på en gång.³⁴⁸

Slutligen tar författaren upp det faktum att nazisterna bokförde och dokumenterade Förintelsen, men att det samtidigt var därigenom som världen fick upp ögonen för de hemskheter som skett. Enligt läroboken dödades totalt sett 13 miljoner människor av nazisterna, varav sex miljoner av dem var judar.³⁴⁹ Inga följder av Förintelsen nämns.

I anslutning till skildringen av Förintelsen finns en uppmaningen till att ”fundera och diskutera”, där författaren vill att eleverna ska diskutera följande: ”Hur kan man förklara att nazisterna själva bokförde och dokumenterade Förintelsen mycket noggrant?”³⁵⁰ Det finns två tillhörande bilder. Den första föreställer judar med den obligatoriska armbindeln och bildtexten lyder: ”Judar i det ockuperade Warszawa bär de obligatoriska armbindlarna som markerar att de är judar. Bilden är från mars 1941.”³⁵¹ Bildens funktion är enligt mig dels stödande, dels kompletterande. Vi har fått veta att judarna särbehandlas, men vi har däremot inte fått veta att de måste bära obligatoriska armbindlar eller att nazisterna hade svårt att definiera vem som var jude.

³⁴⁷ Alm, L-G. (2007). Sid. 330.

³⁴⁸ Alm, L-G. (2007). Sid. 330.

³⁴⁹ Alm, L-G. (2007). Sid. 331.

³⁵⁰ Alm, L-G. (2007). Sid. 331.

³⁵¹ Alm, L-G. (2007). Sid. 330.

Bild nummer två föreställer en hög med skor: ”I januari 1945 kom ryska trupper fram till det nazistiska förintelselägret Auschwitz i södra Polen. Här hittade de bl.a. högar av skor och kläder som offren tvingats att ta av sig innan de dödades.”³⁵² Denna bildens funktion är kompletterande. Vi har fått läsa att människor dödades med giftgas, men inte hur det gick till eller att de behövde ta av sig sina kläder och värdesaker. Vad gjorde nazisterna med alla kropparna? Bilden väcker således frågor kring varför offrens skor samlades på hög.

Milstolpar ger en kronologisk och mycket tunn skildring av Förintelsen, där fokus ligger på hur behandlingen av judarna eskalerade. Vi får vare sig ett offer- eller aktörsperspektiv, inte heller pekats någon ut som ansvarig. Varken den funktionalistiska eller den intentionalistiska förklaringslinjen nämns och det går utöver det inte att spåra något förhållningssätt. Huruvida Förintelsen betraktas som en unik händelse eller inte går ej att utröna. Men däremot inkluderas romer, homosexuella, politiska motståndare, Jehovas vittnen med flera ”mindervärdiga” som offer för Förintelsen, enligt författaren. Antisemitismen förklarar eller utreds inte, och inga paralleller till judarnas historia nämns. Orsaker till och utförandet av Förintelsen nämns i mycket liten utsträckning. Däremot står det inte att läsa om några följder. Bilderna är av kompletterande och stödande karaktär, där den ena väcker fler frågor än den ger svar.

Urval, stil och förklaringar i *Perspektiv på historien A*, 2008.

Boken består av 353 sidor. I kapitlet *Från krig till krig* skildras Förintelsen på sex sidor. Mellankrigstiden och Andra världskriget uppgår till 38 sidor. Författarna inleder med att skriva att den utvecklingslinje som Tyskland följde ledde till några av de värsta brott mot mänskligheten som skett i historien.³⁵³ Vi får följa det tyska samhällets utveckling genom inflationskrisen och den politiska oron som bäddade för Hitler och nazismen. ”Nazisterna såg historien som en kamp mellan olika stater och raser, där de mest livsdugliga skulle segra och andra underkuvas eller utplånas”, och de var den ”ariska” rasen som var främst, och för att kunna förverkliga sina möjligheter var befolkningen tvungen att ”rensas från andra raser”. De som framför allt pekades ut var judarna.³⁵⁴

³⁵² Alm, L-G. (2007). Sid. 331.

³⁵³ Nyström m.fl. (2008). Sid. 246.

³⁵⁴ Nyström m.fl. (2008). Sid. 246-247.

Författarna skriver vidare hur det var Hitlers retoriska skicklighet i enlighet med de samhällseliga faktorerna (Versaillesfredens hårda dom, de ekonomiska motgångarna, inflationen och depressionen) som banade vägen för maktövertagandet.³⁵⁵ Väl vid makten vände sig nazisterna främst till ungdomen som i skolorna fick lära sig om den ”ariska rasens överlägsenhet”. Men det var inte bara eleverna som ”fostrades till trohet mot nationen och ledaren”. Nazisterna lyckades sprida sin ideologi bland alla led i det tyska samhället. De flesta slöt också upp bakom Hitler för att han lovade vad han höll.³⁵⁶

Vidare går läroboken in på andra världskriget och hur krigsföringens hänsynslöshet hänger ihop med krigets rasistiska dimension. För tyskarna handlade inte fälttåget österut endast om att besegra fientliga arméer, utan erövringarna skulle dessutom ge mer livsrum åt den ariska rasen på bekostnad av ”mindervärdiga folkslag”. Författarna fortsätter: ”Något samvetsbetänkligheter mot att förjaga, förslava eller döda slaviska folk fanns inte eftersom de i nazisternas ögon inte betraktades som fullvärdiga människor. Ingenstans fullföljdes detta synsätt med sådan kuslig konsekvens som i nazisternas försök att utplåna det judiska folket.”³⁵⁷

Författarna tar sedan upp antisemitismens historia och ger exempel på dess djupa rötter. De tar exempelvis upp hur kyrkan anklagade judarna för Jesus död under medeltiden. De tar också upp hur nazisterna tog fasta på det växande rastänkandet och nationalismen som florerade i samhället redan under 1800-talet, dessutom knöt de an till det gamla syndabockstänkandet från medeltiden.³⁵⁸ Läroboken går sedan in på den stegrande behandlingen som judarna utsattes för, från isolering till utstötning, där de bland annat utestängdes från skolor och kvalificerade yrken, fråntogs sina rättigheter och terroriserades. Författarna hävdar dock att även om nazisterna i ett tidigt skede förklarade att de skulle göra Tyskland ”judefritt”, fanns det ingen inledande plan. Nazisterna visste inte hur de skulle gå tillväga för att få bort judarna, och ”provade olika metoder”. Beslutet som ledde till Förintelsen togs under krigets gång.³⁵⁹

³⁵⁵ Nyström m.fl. (2008). Sid. 248-251.

³⁵⁶ Nyström m.fl. (2008). Sid. 251.

³⁵⁷ Nyström m.fl. (2008). Sid. 266.

³⁵⁸ Nyström m.fl. (2008). Sid. 268.

³⁵⁹ Nyström m.fl. (2008). Sid. 268.

Läroboken skildrar därefter hur den tyska ockupationsmakten bestämde att alla polska judar var tvungna att flytta till getton. Där tvingades de leva under ”vedervärdiga förhållanden”, med brist på mat och där sjukdomar spreds som epidemier. Trots detta försökte de upprätthålla värdiga liv.³⁶⁰ Enligt författarna är det i samband med Tysklands angrepp på Sovjetunionen 1941 som dödandet av judar tar formen av industriell systematik. ”I varje by eller stad som tyskarna erövrade drev man samman judarna och marscherade iväg med dem till avrättningsplatsen. Där fick de klä av sig nakna och ställa sig på kanten av en djup massgrav, som de ofta själva fått gräva. Sedan sköts de.”³⁶¹

Dessa metoder tog dock lång tid och många av de soldater som sköt fick psykiska men. Man började därför söka effektivare avrättningsmetoder. Eftersom man sedan ett par år tillbaka ”gasat ihjäl handikappade eller mentalt efterblivna personer som man ansåg försämrade folkstammens kvalitet” ansåg man att denna metod även skulle fungera i stor skala. Inledningsvis använde man sig av specialutrustade lastbilar där tätt packade fångar dog av kolmonoxidförgiftning. Därefter övergick man till ett insektsbekämpningsmedel som innehåll cyanväte. I januari 1942 började man slutligen att använda sig av förintelseläger där människorna gasades ihjäl för att sedan brännas i krematorier, vilket kom att kallas ”den slutgiltiga lösningen av judefrågan.”³⁶²

Enligt läroboken var judeutrotningen ”ett gigantiskt maskineri” som påverkade hela det av Tyskland ockuperade Europa. ”Från getton och uppsamlingsplatser fördes judarna i överfyllda godsvagnar till Polen där de flesta koncentrationslägren fanns.” Där sorterades människor ut och de unga och starka hamnade i arbetsläger ”där man fick slita tills krafterna tog slut”. De äldre och sjuka samt barnen skickades direkt för att förintas. I den ”största dödsfabriken” Auschwitz, kombinerades dessa funktioner. När en ny last med människor anlände, fick läkare avgöra vem som var arbetsduglig eller ej.³⁶³

Något av det mest fasansfulla var att judarna många gånger fick utföra de paktiska sysslorna kring avrättningarna, som att ordna köer framför gaskamrarna och plocka ut guldplomber.

³⁶⁰ Nyström m.fl. (2008). Sid. 269.

³⁶¹ Nyström m.fl. (2008). Sid. 270.

³⁶² Nyström m.fl. (2008). Sid. 270.

³⁶³ Nyström m.fl. (2008). Sid. 270.

Totalt avrättades sex miljoner judar, drygt sex miljoner politiska fångar och krigsfångar, en halv miljon romer och tiotusentals homosexuella.³⁶⁴

Författarna går sedan in på diskussionen kring hur Förintelsen var möjlig och de konstaterar att nazisterna självklart bär det fulla ansvaret för folkmordet på judarna. Däremot hävdar de att det inte går att förklara hur det kunde ske genom att endast hänvisa till nazisternas grymhet. Det var trots allt inte ledarna som ”slog ihjäl judarna”. Förintelsen beskrivs istället som en ”jättelik organisation” där tiotusentals människor ingick. De går därefter in på debatten huruvida den tyska befolkningen visste vad som skedde och konstaterar att ”judeutrotningen genomfördes uppenbarligen under medverkan eller tyst medgivande från stora delar av befolkningen”.³⁶⁵

De menar dessutom att Förintelsen inte skedde för att det fanns ett särskilt stort hat mot judar i Tyskland. Istället hävdar de att det snarare var utvecklingen efter maktövertagandet som gjorde Förintelsen möjlig. ”Genom att judarna isolerades från den övriga befolkningen upphörde alla de vardagliga kontakterna som underlättar medkänslan och inlevelsen i andra människors situation”. Samtidigt blev det tyska folket matade med propaganda om att det var nödvändigt för nationens framtid att alla judar ”rensades ut”. Därmed fick ”judeutrotningen något opersonligt över sig”.

Opersonlighet kännetecknar också de arbetsuppgifter som de flesta som var aktiva inom Förintelsen utförde, vilket enligt läroboken antagligen förklarar varför ”vanliga män och kvinnor” ändå tog sig an uppgifterna. För enligt författarna kunde de i allmänhet slippa undan och få andra placeringar, och de stannade inte kvar för att de i första hand var rädda för bestraffningar. Istället var det gängmentalitet och att man inte ville anses som feg utav kamraterna som avgjorde.³⁶⁶ Många av de ledande nazisterna dömdes dock för brott mot mänskligheten under Nürnbergrättegångarna efter krigets slut.³⁶⁷

Framställningen av Förintelsen innehåller sex bilder. Den första bilden visar en samling människor: ”Nyanlända judiska fångar i förintelselägret Auschwitz i södra Polen. De väntar

³⁶⁴ Nyström m.fl. (2008). Sid. 270-271.

³⁶⁵ Nyström m.fl. (2008). Sid. 271.

³⁶⁶ Nyström m.fl. (2008). Sid. 272.

³⁶⁷ Nyström m.fl. (2008). Sid. 271.

på den så kallade ”selektionen”, där läkare avgjorde vilka som skulle avlivas omedelbart i gaskamrarna, och vilka som ännu en tid skulle kunna utnyttjas som arbetskraft. Barnen skildes från föräldrarna, makar från makor.”³⁶⁸ Denna bildens funktion är illustrerande eftersom den visualiserar vad texten redan har informerat om.

Bild två föreställer två tecknade versioner av samma plats, en där ett sjukhus tornar upp och en där ett villaområde syns. Bildtexten lyder: ”Om man slapp utgifterna för det stora, dyra sjukhuset för människor med ärftliga sjukdomar till vänster, så skulle man kunna bygga ett fint villasamhälle som det på högra bilden. Budskapet på den tyska propagandabilden är: vi bör lägga ner vårdinrättningarna. Om vi istället gör oss av med de svaga och sjuka och avlar fram en starkare ras, så ökar samhällets välstånd.”³⁶⁹ Vi har kunnat läsa om propagandan som spreds, och att man hade ihjäl handikappade människor för att skapa en mer välmående ras, däremot är detta exemplet på propaganda nytt för läsaren. Bildens funktion är således stödjande.

Bild nummer tre föreställer en judisk kvinnas pass och har ingen bildtext.³⁷⁰ Den förekommer dock under rubriken *Judiska flyktingar* och kan därför anses illustrera det som texten behandlar.

Bild fyra visar en plansch med olika märken på och texten intill lyder: ”Fångarna i koncentrationslägren bar olika märken beroende på om de var judar, politiska fångar, yrkesförbrytare, emigranter, Jehovas Vittnen, homosexuella eller arbetsskygga tyskar respektive icke-tyskar.”³⁷¹ Denna bild anser jag vara kompletterande av den orsaken att den ger ny information. Vi vet att människor forslades till koncentrationsläger, vi har dock inte kunnat läsa oss till att de var tvungna att bära märken för att identifiera sig.

Bild fem visar en fånge som pekar på en fångvaktare: ”I samband med den tyska kapitulationen pekar en krigsfånge, fortfarande iklädd sin fångdräkt, ut en tysk vakt som var känd för att särskilt brutalt ha misshandlat fångarna.”³⁷² Denna bild kompletterar texten

³⁶⁸ Nyström m.fl. (2008). Sid. 267.

³⁶⁹ Nyström m.fl. (2008). Sid. 268.

³⁷⁰ Nyström m.fl. (2008). Sid. 269.

³⁷¹ Nyström m.fl. (2008). Sid. 270.

³⁷² Nyström m.fl. (2008). Sid. 271.

eftersom händelsen som bilden illustrerar inte är okänd för oss, vi vet att fångvaktare och fångar möttes dagligen i lägren, däremot har vi inte fått läsa om eller hur den tyska kapitulationen gick till.

Bild sex föreställer en hög med vigselringar: ”Några tusen vigselringar efter döda fångar som hittats i källaren i koncentrationslägret Buchenwald 1945. Så många män, så många kvinnor, så många fäder, så många mödrar...”³⁷³ Denna bild illustrerar texten. Vi har läst oss till att man avlägsnade värdeföremål från offren, och genom denna bild blir det tydligt.

I anslutning till skildringen av Förintelsen finns dels frågor till texten, dels tips på böcker och film. En fråga lyder som följande: ”Innan förintelsen genomfördes under kriget förbereddes marken för folkmord i flera steg under 1930-talet. Beskriv dessa steg och diskutera vilken betydelse de hade”. Dessutom tipsar författarna bland annat om *Schindler's list* och *kvinnorna på Rosenstrasse*.³⁷⁴

Sammanfattningsvis ger *Perspektiv på historien: A bas* en kronologisk framställning av Förintelsen. Skildringen visar både på de stora linjerna och på de små detaljerna. Författarna diskuterar både den intentionalistiska och den funktionalistiska förklaringsmodellen men skildringen lutar mestadels mot den funktionalistiska förklaringen av Förintelsen. De hävdar att ”den slutgiltiga lösningen” inte var en plan utan en effekt av krigets utveckling och ett beslut som togs långt in i kriget. De ger dessutom exempel på hur ”vanliga män och kvinnor” faktiskt handlade för att det fanns en gemenskap hos kamraterna som man inte ville svika. Ansvar läggs på nazisterna men läroboken förringar inte den tyska befolknings roll och hävdar att utan samhällets utveckling hade Förintelsen inte kunnat ske. Fokus ligger både på att förmedla offrens perspektiv, men också att visa på hur vanliga människor också var aktörer.

Antisemitismens rötter förklaras och läroboken ger exempel på judehat och förföljelse genom historien, bland annat tas syndabockstänkandet upp. Vi får både ett offer- och ett aktörsperspektiv och inte minst de många bilderna skapar en liten insyn i vad offren gick igenom och hur de behandlades. I begreppet Förintelsen inkluderas flera grupper av

³⁷³ Nyström m.fl. (2008). Sid. 272.

³⁷⁴ Nyström m.fl. (2008). Sid. 272.

människor, även om det betonas att judarna var det främsta målet. Huruvida Förintelsen enligt läroboken är unik eller ej finner jag inget tydligt ställningstagande.

Urval, stil och förklaringar i *Sekvens*, 2007.

Denna lärobok består av 439 sidor. Förintelsen ingår i kapitlet *Nazismen och Andra världskriget* om 32 sidor men har egentligen ingen egen rubrik. Istället genomsyras stora delar av kapitlet av beskrivningar som kan relateras till Förintelsen i någon aspekt. Sammanlagt utgör skildringen av Förintelsen cirka åtta sidor.

Författarna frågar sig hur en man som Hitler kunde få makten, trots att han inte gjorde någon hemlighet av att han strävade efter att avskaffa demokratin. Läroboken tar oss sedan med genom den utveckling som Tyskland gick igenom, från Weimarrepublikens demokrati, genom inflation, depression, arbetslöshet och slutligen diktatur, i och med att Hitler utropas till rikskansler, och ger oss därmed förklaringarna.³⁷⁵

Nazistpartiet hade redan från början varit antisemitiskt. Antisemitismen beskrivs som ett allmänt ogillande av judar i Europa, medan det för Hitlers del handlade det om ett hat som resulterade i en världsuppfattning.³⁷⁶ För Hitler symboliserade judarna ”allt som Hitler tyckte illa om”, såsom demokratin, kommunismen, fackföreningar och storfinansen. När nazisterna således kom till makten 1933, inleddes en politik av diskriminering och förföljelse av det judiska folket, med en stegring från bojkott, inskränkta rättigheter, och när kriget slutligen bröt ut, deportation och förintelse.³⁷⁷

Genom en berättelse om Charlotte och Julius Israel, en tysk kvinna och en judisk man som var gifta under den Nazityska regimen skildras livet dels för Charlotte, dels för Julius. Hur Charlotte arbetade i Julius skrädveri, hur de var tvungna att skriva över firman på Charlotte när judarnas rättigheter inskränktes och folk uppmanades att inte handla hos dem. De fick fortsätta att sy i hemlighet, enbart för judar. I början var de judar som var gifta med tyskar skonade, men en dag försvann Julius för att aldrig mer komma tillbaka. Med piskrapp och batongslag tvingade de in i polisens lastbilar och deporterades österut.³⁷⁸

³⁷⁵ Öhman, C. (2007). Sid. 341-343.

³⁷⁶ Öhman, C. (2007). Sid. 346.

³⁷⁷ Öhman, C. (2007). Sid. 346-348.

³⁷⁸ Öhman, C. (2007). Sid. 346-349.

Charlotte lyckades ta reda på vart Julius hade förts, och hon begav sig genast till Rosenstrasse. Hon var inte ensam, hela gatan flockades av kvinnor som skanderade: ”Ge tillbaka våra män”. Nazisterna fick därmed ett problem. De hade länge dödat judar i stor skala, men att skjuta ned vanliga tyska kvinnor var en annan sak. Efter en veckas demonstrationer släpptes således de tillfångatagna judiska männen, vilket var ovanligt. Joseph Goebbels skrev dock i sin dagbok ”att deportationerna skulle genomföras längre fram, vid en lämpligare tidpunkt”.³⁷⁹

Enligt författarna hade de flesta judar inte samma tur. Istället sattes de på tåg och ”fraktades till de stora utrotningslägren som tyskarna hade byggt upp: Majdanek, Treblinka, Bergen-Belsen, Birkenau, Auschwitz och andra.” Väl där delades de upp i två grupper, där de unga och starka fördes till hårt arbete, och gamla, sjuka och barn fick gå mot gaskamrarna. I gaskamrarna pressades de samman i vad som såg ut som stora duschrum ”och när dörrarna hade stängts släpptes giftgasen på genom munstycken i taket.” Inom sju till åtta minuter var alla döda och kropparna transporterades vidare till krematorieugnarna för att brännas.³⁸⁰

Författaren diskuterar sedan Förintelsen utifrån perspektivet att det är historiens största folkmord. Han ger Förintelsen en unik prägel, och dessutom hävdar han att det enbart är judarna som inkluderas. Slutligen skriver författaren att det var tack vare att nazisterna förlorade kriget som de inte lyckades utrota hela Europas judiska befolkning.³⁸¹

Till framställningen av Förintelsen hör en sex stycken bilder. Den första bilden föreställer en karta över Europa, vilket visar både koncentrationsläger och antal dödade judar, med bildtexten: ”Antalet dödade judar i Europa 1939-1945.”³⁸² Bilden stödjer texten och illustrerar förintelsen som en industriverksamhet. De resterande fem bilderna utgör ett eget uppslag med titeln: ”Hur kunde det ske? Förintelsen är historiens största folkmord och unik i sitt slag. Det förbereddes före kriget och nådde sin kulmen efter 1941, då nazisterna inledde ”den slutgiltiga lösningen”. Deras mål var att utrota judarna för att ”rädda” den ariska rasen.”³⁸³ Bildernas bildtexter lyder: ”Deportation från gettot i Warszawa 1943.”, ”Förföljelse och förnedring i Lemberg i juli 1941.”, ”Glasögon från avrättade fångar. Auschwitz efter

³⁷⁹ Öhman, C. (2007). Sid. 350.

³⁸⁰ Öhman, C. (2007). Sid. 351.

³⁸¹ Öhman, C. (2007). Sid. 351.

³⁸² Öhman, C. (2007). Sid. 351.

³⁸³ Öhman, C. (2007). Sid. 352-353.

befrielsen i april 1945.”, ”Selektering på perrongen i Auschwitz i juni 1944. De starka till arbetsbarackerna, de svaga till gaskamrarna.” och ”Buchenwald i april 1945.” Dessa bilder kompletterar texten. Bilden på selekteringen vid perrongen i Auschwitz illustrerar texten.³⁸⁴

Bilderna förstärker det offerperspektiv som författaren lyckats förmedla, och visualiserar texten på ett tydligt sätt genom att visa på människor som utsatts, eller har utsatts för nazisternas terror.

Sammanfattningsvis ger *Sekvens* en kronologisk framställning av Förintelsen. Författaren fokuserar på att förmedla offerperspektivet. Förintelsen framställs som en unik historisk händelse som enligt författaren, drabbade judarna eftersom de enligt Hitler, symboliserade allt som han avskydde. Inga andra grupper av ”lägre stående raser” nämns. Vi delges orsakerna och utförandet på ett övergripigt sätt, däremot nämns inga följder. Antisemitismen nämns som en del av Hitlers program, men den varken utreds eller förklaras närmare. Det ges ingen förklaring till vart ansvaret för Förintelsen ligger, och det går heller inte att spåra vare sig en intentionalistisk eller en funktionalistisk förklaringslinje.

³⁸⁴ Öhman, C. (2007). Sid. 352-353.